

Erziehungswissenschaft

**Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen
im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophischen Fakultät

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Veronika Zimmer, geb. Schwamberger

aus Novojamysevo

2012

Tag der mündlichen Prüfung: 05.06.2012

Dekan der Philosophischen Fakultät: Prof. Dr. Christian Pietsch

Erstgutachter: Prof. Dr. Rainer Brödel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Friedrich Schönweiss

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|------------|
| 1. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft | 8 |
| 1.1 <i>Inkludierende Erwachsenenbildung</i> | 11 |
| 1.2 <i>Einordnung der Integrationskurse</i> | 14 |
| 1.3 <i>Forschungsdiesiderata zur Praxis der Integrationskurse.....</i> | 22 |
| 1.4 <i>Forschungsleitende Fragestellung</i> | 29 |
| 2. Migrationspolitische Rahmenbedingungen von Integrationskursen | 31 |
| 2.1 <i>Sprachförderung bis zum Jahr 2005</i> | 33 |
| 2.2 <i>Integrationskurse als eine Möglichkeit zum Zweitspracherwerb.....</i> | 35 |
| 2.3 <i>Methodisch-didaktische Rahmenbedingungen</i> | 47 |
| 2.4 <i>Grenzdurchgangslager Friedland als Integrationskursanbieter.....</i> | 51 |
| 3. Forschungsdesign | 57 |
| 3.1 <i>Forschungsverfahren.....</i> | 58 |
| 3.2 <i>Annäherung an das Untersuchungsfeld und Datengewinnung.....</i> | 64 |
| 3.3 <i>Auswertungsstrategie</i> | 69 |
| UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE..... | |
| 4. Leben und Lernen im GDL Friedland als erlittene Extremsituation | 77 |
| 4.1 <i>Rekonstruktion depravierender Erfahrungswelten</i> | 78 |
| 4.2 <i>Begleitprogramm des GDL aus erwachsenendidaktischem Blickwinkel.....</i> | 97 |
| 5. Praxis der Integrationskurse im GDL im Lichte erwachsenendidaktischer Analytik | 103 |
| 5.1 <i>Einfluss sprachbiographischer Vorerfahrungen auf den Lernprozess</i> | 110 |
| 5.2 <i>Einstufungstest.....</i> | 114 |
| 5.3 <i>Teilnehmerorientierte Integrationskurspraxis.....</i> | 119 |
| 5.4 <i>Teilnehmerspezifische Erfahrungen mit dem Lehrmaterial</i> | 127 |
| 5.5 <i>Lernfördernde Aspekte und Lernwiderstände.....</i> | 129 |
| 6. Integrationskurse im GDL – Spannungsfeld zwischen Separation und Inklusion | 137 |

7. Literaturverzeichnis 143

Abbildungsverzeichnis:

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Bedingungen für den Zweitspracherwerb | 32 |
| Abbildung 2: Zielgruppenspezifische Sprachförderung von Menschen mit Migrationshintergrund..... | 34 |
| Abbildung 3: Strategien qualitativer Forschung | 59 |
| Abbildung 4: Bedingungsgefüge: Lern- und Bildungsprozess im GDL | 61 |
| Abbildung 5: Kodierparadigma | 70 |
| Abbildung 6: Beispiel der Auswertung einer Passage aus einem problemzentrierten Interview | 73 |
| Abbildung 7: Zyklische Struktur des Auswertungsprozesses..... | 74 |
| Abbildung 8: Chronologie der Untersuchungsphasen | 75 |
| Abbildung 9: Themenkomplexe der Auswertung | 76 |
| Abbildung 10: Lernschraken und Lernhemmnisse..... | 133 |
| Abbildung 11: Systematik fördernder und hindernder Komponenten im Lernprozess | 135 |

Tabellenverzeichnis:

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Weiterbildungsbeteiligung 1997 bis 2007 nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund | 11 |
| Tabelle 2: Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund 2004 und 2007 ... | 23 |
| Tabelle 3: Umfang und Ziele des IK | 44 |
| Tabelle 4: Dreigliedriges Kurssystem | 45 |
| Tabelle 5: Sozialstatistische Datenlage der Untersuchungsgruppe 1 | 65 |
| Tabelle 6: Sozialstatistische Datenlage der Untersuchungsgruppe 2 | 65 |
| Tabelle 7: Erhebungszeitpunkt und Kurszuordnung der realisierten Interviews | 67 |

Zusammenfassung

Sprache ist ein Grundstein für gesellschaftliche Teilhabe. Diesem Anliegen dient das 2005 institutionalisierte Zuwanderungsgesetz mittels einer verpflichtenden Teilnahme neu Zugewanderter an Integrationskursen (IK). Die Maßnahmen sind hauptsächlich auf den Erwerb der deutschen Sprache ausgerichtet, wobei allerdings eine erhebliche Kluft zwischen Anspruch und pädagogischer Wirklichkeit besteht. Mit der vorliegenden Studie werden inkludierende und exkludierende Komponenten in der Praxis von IK im Grenzdurchgangslager Friedland (GDL) herausgearbeitet. Der Untersuchungsschwerpunkt liegt hierbei auf dem Lern- und Aneignungsprozess der Integrationskursteilnehmenden, wobei die Besonderheiten des Lagers eine erhebliche Rolle spielen. Die Untersuchungsbefunde basieren auf 51 offenen problemzentrierten Leitfadeninterviews mit Teilnehmenden mit Migrationshintergrund aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion (UdSSR). Die Interviews wurden in zwei IK zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt.

1. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Die Ideen der Aufklärung und der Mündigkeit waren und sind ein Ziel der Erwachsenenbildung. So lautet die wieder häufig zitierte Antwort Kants (1784) auf die Frage „Was ist Aufklärung“ (vgl. Nussl 2005, S. 390). Die Aufgabe der Erwachsenenbildung besteht nicht in der Belehrung von Erwachsenen, sondern in der Verbindung zwischen dem individuellen Alltagswissen und den Lebenserfordernissen in der Gesellschaft, indem die Teilnehmenden ihre individuellen und relevanten Handlungsmöglichkeiten erweitern (vgl. Bleil 2006, S. 107). Elisabeth Flitner¹ stellt bereits im Jahr 1950 fest, dass die Aufgabe der Erwachsenenbildung eine soziale Aufgabe sei. „Sozial“ ist dabei aber nicht als soziale Fürsorge zu verstehen, sondern „in seiner vielfältigen Bedeutung als die gesellschaftliche Struktur betreffend. Das Soziale wird überall da gesehen, wo es darauf ankommt, das Miteinander der Menschen zu ordnen und zu gestalten“ (Flitner 1950, S. 539). Die Erwachsenenbildung umfasst demnach soziale Aufgaben, bei der die Inklusion eine große Rolle spielt. Aus diesem Grund muss sie sich an den Bedürfnissen der Erwachsenen und den Anforderungen der Gesellschaft gegenüber den Erwachsenen orientieren. Dabei ist die veranstaltete Erwachsenenbildung zwar von den politischen Diskursen beeinflusst, darf aber ihre Leitideen und das Leitbild vom mündigen Erwachsenen nicht aufgeben; sie muss kritikfähig den politischen Richtlinien und sich selbst gegenüber bleiben. Integrationskurse (IK) finden in den erwachsenpädagogischen Einrichtungen statt, werden von Erwachsenenbildnern angeboten und Erwachsene nehmen an den IK teil, insofern ist die Untersuchung sowie Verbesserung von IK eine Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft. IK sollen nicht nur die Sprachkenntnisse von Menschen mit Migrationshintergrund² verbessern, sondern auch eine Hilfe zur Inklusion sein. Die Sprache ist dabei einer der bedeutendsten Faktoren für eine gelungene Inklusion. Dabei kommen ihr mehrere Funktionen zu. Sie ist nicht nur das Medium der alltäglichen Kommunikation, sondern auch eine Ressource, etwa bei Bildungsprozessen und auf dem Arbeitsmarkt. Zudem wirken Sprachen oft als Symbole von Zusammengehörigkeit bzw. Fremdheit. Die Ungleichheiten im Zugang zu Bildungsangeboten oder hinsichtlich gesellschaftlicher Anerkennung sind durch den Grad der Beherrschung der Landessprache bedingt (vgl. Esser 2006, S. i). Diese Aussage zeigt, wie wichtig die individuelle sprachliche Entwicklung für die darauf aufbauende Inklusion ist. Die Vermittlung der Sprache gehört insofern zu den elementaren Aufgaben der Erwachsenenbildung.

¹ An dieser Stelle danke ich Herrn Prof. Dr. Rainer Brödel für den Hinweis auf die historische Dimension aktueller Aufgaben der Erwachsenenbildung.

² Es ist anzumerken, dass diese Bevölkerungsgruppe sehr heterogen ist. Enorme Heterogenität bezieht sich dabei auf diverse Dimensionen, wie kulturelle Herkunft, Geschlecht, Alter, soziale Lage, Bildungsstand, Zukunftsperspektiven und die daraus folgenden Bildungsbedarfe (vgl. Kil/Mania/Tröster/Varga 2012).

Zu den Vorzügen der Erwachsenenbildung gehört seit langer Zeit die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit den Problemen des gesellschaftlichen Wandels. Erwachsenenbildung muss schnell mit neuen Angeboten auf die neuen Entwicklungen in der Gesellschaft reagieren und versucht die schwierigen Problemlagen als Bildungsfragen aufzunehmen. Erwachsenenbildung setzt sich mit so komplexen Entwicklungen wie dem demographischen Wandel, der Migration u. a. auseinander. Migration hat in unserem Land eine lange Geschichte. Die politische Doktrin „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ wurde bis vor kurzem kaum hinterfragt. Die Tatsache, dass Deutschland bereits im 17. Jahrhundert Zielland für die Einwanderer war, wurde verdrängt. Auch die Entwicklungsnotwendigkeit eines eigenständigen Zuwanderungsrechts blieb lange Zeit unbeachtet. Die sich insbesondere nach Ende des Zweiten Weltkriegs beschleunigt vollziehende Einwanderung führte aber zu einer unleugbaren Veränderung der Bevölkerungsstruktur in Deutschland. 2010 betrug die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund 15,7 Mio., das entspricht einem Bevölkerungsanteil von 19,3% (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

Laut OECD (2005) ist Deutschland das zweitwichtigste „Einwanderungsland“ nach den Vereinigten Staaten, gemessen an der Zahl der Zuwanderer. Der Anteil der im Ausland Geborenen ist mit 13% sogar etwas höher als in den Vereinigten Staaten. Ungeachtet dessen sah sich Deutschland noch bis vor kurzem nicht als Einwanderungsland. Diese „Verweigerung“ spiegelte sich in den politischen Ansätzen, die bei der Integration von Zuwanderern verfolgt wurden, wider (vgl. OECD 2005, S. 10). Selbst wenn die Einwanderung nach Deutschland durch die Gesetzeslage weiter erschwert würde, bliebe anzunehmen, dass erstere weiterhin bestehen bleibt. Die Einwanderung ändert nicht ihre Zahl, sondern nur ihre Form. Durch den Beitritt der osteuropäischen Länder³ in die EU kommen deren Bürger in den Genuss der europäischen Grundrechte und damit auch der Personenfreizügigkeit, sie können ihren Wohnsitz sowie Arbeitsplatz innerhalb der EU ohne Kontrollen bzw. Aufenthaltsbeschränkungen wählen. Aufgrund der geographischen Lage Deutschlands mitten in Europa bleibt daher das Problem der Einwanderung erhalten. Das Institut für Wirtschaftsforschung ging der Frage nach, wie viele Zuwanderer nach vollzogenem Beitritt in den folgenden 15 Jahren in Deutschland zu erwarten sind. Danach lassen die Modellprojektionen erwarten, dass 10 Jahre nach Gewährung der EU-Zugehörigkeit und der Arbeitnehmerfreizügigkeit etwa 2,6 bis 3 Millionen Menschen aus

³ Mit der Erweiterung traten am 1. Mai 2004 zehn Staaten der Europäischen Union bei: Estland, Lettland, Litauen, Polen, Tschechien, Slowenien, Slowakei, Ungarn, Malta und Zypern. Am 1. Januar 2007 wurden Rumänien und Bulgarien in die Union aufgenommen. Durch diese Erweiterung ist die Bevölkerung in der Europäischen Union auf fast eine halbe Milliarde Menschen angewachsen.

den Zutrittsländern in Deutschland leben werden. Nach 15 Jahren steigt der Bestand auf 3,2 bis 4 Millionen. Für die angrenzenden Länder ist zu erwarten, dass zusätzlich auch „Pendler-Migration“ stattfinden wird (vgl. Institut für Wirtschaftsforschung 2000, S. 22).

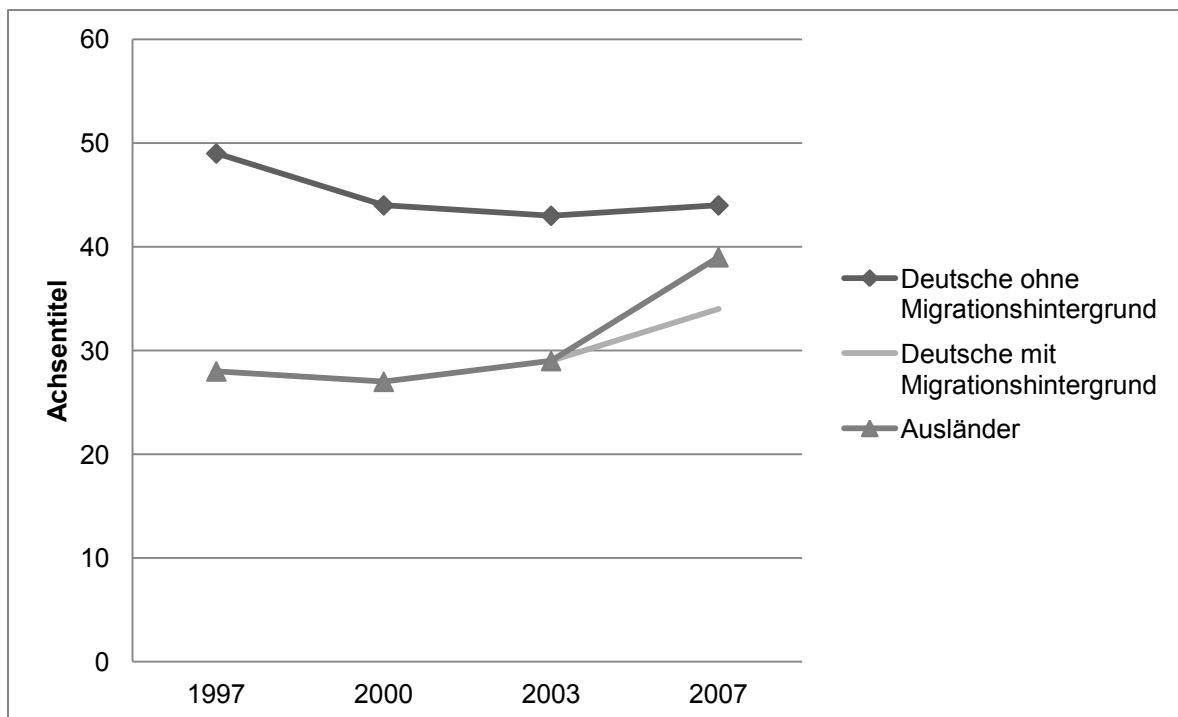
Migration ist eines der wichtigen Themen der Erwachsenenbildung. Mit dem Zuwanderungsgesetz im Jahr 2005 hat die Bundesregierung die Tatsache, dass Deutschland schon seit langer Zeit ein Einwanderungsland ist, anerkannt. Der Erwachsenenbildung kommt in diesem Kontext eine große Bedeutung zu. Die Erwachsenenbildung vermittelt nicht nur sprachliche Kompetenzen zur Kommunikation in Deutsch, sondern bietet auch Informationen zur Orientierung im neuen Land. Zu den Aufgaben der Erwachsenenbildung gehört zudem die Aktivierung persönlicher Ressourcen zur Bewältigung belastender Lebenssituationen. In der Erwachsenenbildung werden Gruppenangebote zur Begegnung und zum Dialog zwischen den Menschen organisiert. Diese Angebote sollen vor allem den Austausch zwischen den Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Fischer 2001, S. 8) ermöglichen. Angesichts der auch in Zukunft zu erwartenden Zuwanderung wird die Erwachsenenbildung noch stärker in der Integrationsarbeit gefordert sein.

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung ist vor allem an unterschiedliche Erwartungshaltungen und Anforderungen an die Bildung von Erwachsenen orientiert (vgl. Otto 2000, S. 305). Zu den Aufgaben der Erwachsenenbildung zählen grundlegende Bildung, Nachholen des Versäumten, Ausgleich von Bildungsunterschieden, Weiterqualifizierung, Möglichkeit zur Bildung in jeder Lebensphase. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist ein wesentliches Element einer demokratischen Gesellschaft. Teilhabe bedeutet nicht nur politische Beteiligung, sondern Inklusion in den Arbeitsbereich, in das kulturelle Leben und in die Gesellschaft allgemein (vgl. Kronauer 2010, Hessische Blätter für Volksbildung 3/2010). Die erste notwendige Voraussetzung für die Nutzung solcher Strukturen, wie die Wahrnehmung der Grundrechte, Chancengleichheit oder die freie Entfaltung der Persönlichkeit, sind ausreichende Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes. Die Erwachsenenbildung ist an dieser Stelle insofern gefragt, als sie den Menschen mit Migrationshintergrund hilft, sich diese Fähigkeit anzueignen. Die Sprach- sowie Schriftsprachkompetenzen sind notwendig bzw. ermöglichen erst eine stärkere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben des Aufnahmelandes. So war und bleibt das Ziel der Bildungsarbeit, nicht nur Menschen zum selbstverantwortlichen und selbständigen Leben hinsichtlich ihrer privaten Existenz zu befähigen, sondern auch die Teilhabe am politischen und gesellschaftlichen Leben der Gesellschaft zu ermöglichen.

1.1 Inklusierende Erwachsenenbildung

„Inklusierende Weiterbildung“ verpflichtet nicht nur den Lernenden, sich in das bestehende System zu integrieren, sondern betont auch die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden seitens der professionellen Akteure innerhalb des Bildungssystems (Kil 2012, S. 20). Bislang ist die Teilnahme von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte an Weiterbildungsangeboten im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung deutlich niedriger (vgl. Stang 2010, S. 320) und sinkt mit zunehmenden Alter (vgl. Friebe/Hülsmann 2011; Gnahs/von Rosenblatt 2011; Bilger/Hartmann 2011). Laut Trendanalyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung stieg aber die Weiterbildungsbeteiligung der Menschen mit Migrationshintergrund beachtlich an; so lag die Teilnahmequote der Deutschen mit Migrationshintergrund im Jahr 2003 bei 29 % und im Jahr 2007 bei 34 % (vgl. DIE 2008). Laut dem Berichtssystem Weiterbildung (2006) stieg die Weiterbildungsbeteiligung der Ausländer sogar von 29 % im Jahr 2003 auf 39% im Jahr 2007. Die Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen ohne Migrationshintergrund liegt dagegen bei 44 % im Jahr 2007 (vgl. DIE 2008, S. 41).

Tabelle 1: Weiterbildungsbeteiligung 1997 bis 2007 nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund



(eigene Darstellung auf Basis von BMBF 2004, S. 42; BMBF 2008, S. 78)

Ein möglicher Impuls zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund können die seit 2005 eingeführten Integrationskurse sein. Die angeführten statistischen Entwicklungstendenzen wie auch der allmählich bewusst werdende demographische Wandel erfordern sowohl von der institutionalisierten Erwachsenenbildung als auch von der übergreifenden Gesellschaftspolitik einen Perspektivenwechsel (vgl. Öztürk

2003). Das Postulat einer anscheinend unumgänglich gewordenen paradigmatischen Neuformulierung lässt sich in so weit nachvollziehen, als diese mit einem Inklusionsverständnis einher geht, wonach Veränderungen und Umstellungsleistungen nicht allein von Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auch von der Aufnahmegesellschaft, also von den einheimischen Individuen wie auch den gesellschaftlichen Organisationen, vollbracht werden müssen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Integrationspolitik primär die zu integrierenden Zugewanderten im Blick hat, die Inklusionspolitik und -pädagogik vielmehr die Gesamtheit der Gesellschaft betont (Reddy 2012, S. 4). In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur ist der Integrationsbegriff dem Begriff der Inklusion gewichen. „Inklusion“ geht perspektivisch von den Einzelnen in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft aus. Indem Wechselseitigkeit und soziale Teilhabe seine wesentlichen Bestimmungen ausmachen, bezieht sich dieser stärker als der Begriff „Integration“ auf demokratische Strukturen einer Gesellschaft und Möglichkeiten selbstbestimmten Handelns. Inklusion schließt das Ziel der Erweiterung von Partizipation durch Bildung mit ein (vgl. Kronauer 2010, S. 17). Die Inklusionstheorie hat zum Ziel, die Aufmerksamkeit dafür zu wecken, dass die sozialen und strukturellen Gegebenheiten so zu verändern seien, dass Inklusion institutionell überhaupt erst möglich werden kann. Für die Erwachsenenbildung mit dem Ziel der Inklusionsförderung sind vor allem die Erkenntnisse über die Problematik biographischer Übergänge in Richtung Ausgrenzung (Exklusion als Ergebnis eines Ausgrenzungsprozesses) sowie Ausgrenzungsdynamiken von großer Bedeutung. Exklusion als Prozess zu begreifen bedeutet, „die gesellschaftlichen Treibkräfte der Exklusion zu identifizieren, also Institutionen, Akteure und Mentalitäten, die ausschließen“ (Kronauer 2010, S. 18). Nach Kronauer orientiert sich das Begriffspaar Inklusion/Exklusion an drei Modi von Teilhabe und Zugehörigkeit:

- am Bürgerstatus mit dazu gehörigen persönlichen, politischen und sozialen Rechten,
- an der Einbindung in die Wechselseitigkeit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und
- an den Verhältnissen in sozialen, insbesondere familiären und verwandtschaftlichen Beziehungen (vgl. Kronauer 2010a, S. 30).

Exklusion meint nicht nur Ausgrenzung aus der, sondern auch innerhalb der Gesellschaft. So greifen Exklusionsprozesse in die Gesellschaft ein und grenzen aus einem oder mehreren sozialen Systemen aus, ohne dabei die Personen aus der Gesellschaft als Ganzes auszugrenzen. Die Exklusion kann daraus folgend an den Modi charakterisiert werden: Exklusion wird in der Soziologie, in Anlehnung an Max Webers Kategorie „Soziale Schließung“, der „Ausschließung“ gleich gesetzt (vgl. Kronauer 2010a, S. 26). Dieser Prozess sowie dessen Auswirkungen bleiben insoweit unproblematisch, als dies freiwillig geschieht, wie z. B. beim Nichteintritt in einen Verein. Erst wenn die soziale Ausschließung „als Mittel der Eroberung und Durchsetzung von Macht“ eingesetzt wird (vgl. Kronauer 2010a, S. 27), z.

B. durch physische Einschließung im Sinne von erzwungener räumlicher Immobilität, treten Probleme auf. Einige Formen der räumlichen Einschließung lassen sich etwa im Ghetto und den „totalen Institutionen“ (Goffman) finden (vgl. Kronauer 2010a, S. 28).

Die Art und Weise der Integrationskursdurchführung im GDL wirft die Frage auf, inwieweit die Form der räumlichen Einschließung bzw. sozialen Exklusion in dem oben angeführten Sinn vorhanden ist, welche Auswirkungen sie auf den Lern- und Integrationsprozess hat und wie sie überwunden werden kann. Die Debatten um Migration sprechen entweder von der gelungenen oder der gescheiterten Integration. Kaum bzw. gar nicht wird in diesem Zusammenhang von der Ausschließung der Menschen mit Migrationshintergrund aus der Gesellschaft gesprochen. Auch wenn in den o. g. Ausführungen deutlich geworden ist, dass der Inklusionsbegriff beide Parteien, Menschen mit Migrationshintergrund und Aufnahmegesellschaft, in Anspruch nimmt, wird Integration in den politischen Debatten eher auf Menschen mit Migrationshintergrund bezogen und als deren Bringschuld dargestellt.

Inklusion wird in dieser Arbeit als ein Prozess verstanden, durch den ein kulturelles Miteinander entsteht, in dem eine zugewanderte Person auf allen gesellschaftlichen Ebenen chancengleiche Teilhabe hat ohne Aufgabe der eigenen kulturellen Identität. Inklusion verlangt Veränderungen nicht nur von den Zugewanderten, sondern auch von der Aufnahmegesellschaft, also vom Einzelnen wie auch von den gesellschaftlichen Organisationen. Inklusion ist „gesellschaftspolitische Anforderung, Verhältnisse zu schaffen, die es allen Menschen ermöglichen, mit guten Gründen selbstgewählte Lebensziele zu verfolgen“ (Kronauer 2012, S. 22). Als Bild kann gelungene Inklusion mit dem Wachstum einer Pflanze verglichen werden. Die Wurzeln (Migrationsgeschichte der Person) sind von größter Bedeutung für das Wachstum jeder Pflanze. Aber die Umgebung, in die diese hineinwächst (also die Aufnahmegesellschaft), ist ebenfalls enorm wichtig. So kann das Wachstum nur dann gelingen, wenn die Wurzeln stark sind und die neue Umgebung gute/anregende Wachstumsbedingungen bietet.

1.2 Einordnung der Integrationskurse

Die integrationsbezogene bzw. inkludierende Bildungsarbeit ist sehr eng mit den migrationspolitischen Debatten verbunden und lässt sich in sechs Phasen einteilen:

1. Angebote in der Erwachsenenbildung als für den Arbeitsplatz erforderliche Minimalqualifizierung
2. Angebote in der Erwachsenenbildung als Hilfe zur Orientierung im Alltag
3. Angebote in der Erwachsenenbildung als Angebote in der zielgruppenorientierten „Ausländerpädagogik“
4. Kritik an der „Ausländerpädagogik“ und interkulturelle Erwachsenenbildung
5. Integrationsfördernde Erwachsenenbildung
6. Inkludierende Erwachsenenbildung⁴

In der ersten Phase ging die „Ausländerpolitik“ von 1955 bis 1973 davon aus, dass die Migration von Arbeitskräften ein vorübergehender Faktor war. Darauf ausgerichtete Bildungsmaßnahmen konzentrierten sich nur „auf die für den Produktionsprozess und den Arbeitsplatz notwendige Minimalqualifizierung“ (Fischer 2001, S. 58). Es sollte nur die Integration in die Arbeitsbereiche reibungslos verlaufen, alles andere war weder bedacht noch erwünscht. Zu den Bildungsangeboten zählten die Vermittlung elementarer Sprachkenntnisse sowie die berufliche Vorqualifizierung. In dieser Phase wird die Abhängigkeit der Erwachsenenbildung von der Migrationspolitik der Bundesregierung besonders deutlich.

Nach dem Anwerbestopp von 1973, in der zweiten Phase, verstärkte sich der Nachzug von Familienangehörigen. Darauf reagierte die Erwachsenenbildung neben dem Angebot von Sprachkursen mit Bildungsmaßnahmen zur Orientierung im Alltag, was auch Auswirkungen auf das Konzept der Sprachkurse hatte. Eine Erhebung zum Programmangebot der Volkshochschulen aus dem Jahr 1974 kam zu den Ergebnissen, dass neben den Sprachkursen ein breites Feld anderer Angebote existierte, die die Beratung in lebenspraktischen Bereichen zum Ziel hatten, wie z. B. Bewerbungstraining (vgl. von der Handt 1989, S. 27). Im Mittelpunkt stand nicht nur die Aufgabenbewältigung am Arbeitsplatz, sondern auch die allgemeine Orientierung im Alltag. Die Unterrichtskonzeption im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ bezog in dieser Phase die Alltagssituationen und die daraus folgenden sprachlichen Erfordernisse ein (vgl. Fischer 2001, S. 59). Auch in dieser Phase orientieren sich die Angebote sehr stark am politischen Diskurs. Sie sind nicht an den Bedürfnissen der Migranten ausgerichtet, sondern versuchen nur Sprachkenntnisse für das tägliche Leben zu vermitteln. Die pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV)

⁴ Vgl. Meisel 1985, Bade 1994a, Fischer 2001, Öztürk 2003, Hunn 2004, Öztürk 2007, Nohl 2010

brachte in dieser Zeit die erste Fassung des „Zertifikats Deutsch als Fremdsprache“ heraus. Auch Zeitschriften der Erwachsenenbildung, wie „Volkshochschule im Westen“ oder „Erwachsenenbildung“, behandeln zu dieser Zeit das Thema Bildung mit Ausländern. 1974 wurde der Sprachverband „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V.“ gegründet. Seine Aufgaben bestanden in der Arbeitskoordination der verschiedenen Träger des Deutschunterrichtes, der Organisation der Kursleiterqualifikation, der Erarbeitung von Förderrichtlinien und der Weiterentwicklung von Sprachlehrmethoden. Diese Phase ist durch staatliche Institutionalisierungsprozesse gekennzeichnet, mit deren Hilfe das Angebot Deutsch für ausländische Arbeitnehmer erweitert werden konnte. Doch fand der Ausbau der Angebote weder bedarfsgerecht noch flächendeckend statt, denn er war vom persönlichen Engagement pädagogischer Mitarbeiter abhängig (vgl. Meisel 1985, S. 291).

In der dritten Phase, etwa seit den 80er Jahren, nahm die „Ausländerpädagogik“ professionellen und institutionellen Charakter an. Es etablierte sich ein Forschungs- und Publikationsbereich. Darüber hinaus kam es zu einer eigenen wissenschaftlichen Ausbildung von „Ausländerpädagogen“ in speziellen Studiengängen (vgl. Griese 1984, S. 5). Ausgangspunkt der „Ausländerpädagogik“ war die Defizithypothese, bei der die Behauptung vorhandener Defizite der Menschen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt stand. Diese Hypothese klammerte politische und historische Verursachungen aus und konzentrierte sich auf die Sozialisation in den Feldern Familie und Schule (vgl. Griese 1984, S. 44). Als Defizite wurden die fehlenden sprachlichen und individuellen Kompetenzen beschrieben, z. B. wurde die fehlende Kenntnis der Unterrichtssprache „Deutsch“ als Defizit wahrgenommen (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 129). Adressaten waren zunächst die Kinder mit Migrationshintergrund, wobei vorrangig die Behebung der sprachlichen „Defizite“ im Mittelpunkt stand. Später wurde der Adressatenkreis auf Menschen mit Migrationshintergrund aller Altersstufen ausgeweitet. Wie auch im politischen Diskurs wird ständig von der Integration der „Ausländer“ in die Gesellschaft gesprochen, wobei das damalige Verständnis von Integration die völlige Anpassung an die Lebensart der aufnehmenden Gesellschaft bedeutet. Die genannten Punkte der „Ausländerpädagogik“ gingen von der Annahme aus, dass der Normalfall einer Gesellschaft ihre Homogenität sei. Meisel (1985) kritisiert die verspätete Reaktion der Erwachsenenbildung auf die Bildung der in Deutschland lebenden Ausländer. Bemängelt wird vor allem ein vernachlässigter Angebotsausbau im Bereich der beruflichen Bildung. Meisel fordert, die Entwicklung interkulturellen Lernens zu einem durchgängigen Prinzip der Weiterbildung zu machen, denn Ausländerarbeit sei immer auch Inländerarbeit (vgl. Meisel 1985, S. 296).

Die Kernannahmen der „Ausländerpädagogik“ sind sehr eng mit dem damaligen migrationspolitischen Diskurs der 1980er Jahre verbunden. Dabei wird deutlich, inwiefern die

politischen Aussagen und die gesetzliche Lage der Menschen mit Migrationshintergrund die migrationsbezogene Bildungsarbeit beeinflussen. Der wichtigste Kritikpunkt hebt darauf ab, dass die Ziele der Ausländerpädagogik mit der Ausländerpolitik eng verknüpft sind. Die Ausländerpädagogik beschränkte sich in der Regel auf Helfen und Betreuen (vgl. Meisel 1984a, S. 163).

In der vierten Phase gerät das Paradigma der „Ausländerpädagogik“ aufgrund seiner Defizitorientierung in die Kritik. Eine merkliche Zunahme an kritischer Literatur ist zu konstatieren. Aus dieser konzeptionellen Kritik entwickelte sich ein neues Paradigma – die „Interkulturelle Pädagogik“. Diese leitet einen bedeutsamen Wandel ein, indem das noch anhaltende Postulat der „Ausländerpolitik“ Deutschland sei kein Einwanderungsland in Frage gestellt wird. Für die interkulturelle Erwachsenenbildung rücken alle Erwachsenen mit ihren individuellen Unterschieden, ihrem Sozialisationshintergrund und ihren Stärken in den Vordergrund. Es kommt zu einem Perspektivenwechsel: Als Normalfall gilt Heterogenität und nicht mehr Homogenisierung. Im Mittelpunkt stehen weder die angeblichen Defizite der Menschen mit Migrationshintergrund noch ihre erzwungene Anpassung an die deutsche Gesellschaft. Die erwachsenenbildnerischen Angebote verändern sich in dieser Zeit. In einer im Jahr 1994 vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen durchgeführten Befragung werden Volkshochschulen, Einrichtungen der Familienbildung und Einrichtungen in anderer Trägerschaft aufgefordert, Angebote im Bereich der interkulturellen Weiterbildung zu nennen. Ziel der Befragung war es, einen Überblick über derartige Angebote in Nordrhein-Westfalen zu erhalten. Zudem werden die Befragungsergebnisse mit den Ergebnissen aus dem Jahr 1985 verglichen. Die Programmanalyse verdeutlicht, dass das interkulturelle Lernen sich in der Weiterbildung durchgesetzt hatte. Im Vergleich mit der Programmanalyse 1985 sind die heutigen Veranstaltungsformen der interkulturellen Weiterbildung vielfältiger geworden (vgl. Fischer/Schneider-Wohlfart 1996). Interkulturelles Lernen beinhaltet einen Perspektivenwechsel. Dieser soll die eigene ethnozentrische Sicht überwinden und die unterschiedlichen Kulturen betrachten. Die Kulturen werden miteinander verglichen, ohne dass die eigenen Werte und Normen als überlegen dargestellt werden (vgl. Fischer 1992, S. 90). Interkulturelles Lernen soll nicht nur ein Maßstab für die Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund sein, es soll viel mehr zum Paradigma für Bildungsarbeit schlechthin werden (vgl. Siebert 1992, S. 55; Arnold 1992a; Arnold 1993).

Menschen mit Migrationshintergrund als Adressaten der Weiterbildung wurden erst spät entdeckt. Das kann vor allem an der ständig verändernden Ausländer- bzw. Migrationspolitik sowie an der engen Abhängigkeit der Erwachsenenbildungsarbeit von ihren Vorgaben liegen. Die sechste Phase zeichnet sich dadurch aus, dass die integrationsfördernden Angebote stark

vom Staat beeinflusst und gesteuert werden. Die integrationsbezogene Bildungsarbeit ist erstmalig seit 1955 durch das Zuwanderungsgesetz und die Integrationskursverordnung gesetzlich geregelt. Im Gegensatz zu einer defizitorientierten Ausländerpädagogik setzt die integrationsfördernde Erwachsenenbildung zwar auf Potenziale der Teilnehmenden (vgl. Siefker 2004, S. 145), dennoch werden die Menschen mit Migrationshintergrund von Weiterbildungsorganisationen unzureichend wahrgenommen (vgl. Öztürk 2012).

Das Angebotsspektrum der interkulturellen Erwachsenenbildung hat sich jedoch, im Vergleich zu den Anfängen, deutlich differenziert. Die Angebote der interkulturellen Erwachsenenbildung können in drei Gruppen aufgeteilt werden: allgemeine interkulturelle, berufsbezogene sowie integrationsbezogene Weiterbildungsangebote.

a. Allgemeine interkulturelle Erwachsenenbildung

Eine erste Form interkultureller Erwachsenenbildung ist die allgemeine interkulturelle Erwachsenenbildung. Das sind von den Weiterbildungseinrichtungen angebotene interkulturelle Veranstaltungen, die von Teilnehmern eigenständig ausgewählt und freiwillig besucht werden. Dazu gehören z. B. Veranstaltungen über die politische und soziale Entwicklung in Europa, das gegenseitige Kennenlernen, kulturelle Bildung oder Veranstaltungen zum Thema Fremdenfeindlichkeit. Die Teilnehmenden in diesen Veranstaltungen sind intrinsisch motiviert, über den unbekannteren bzw. wenig bekannten Gegenstand mehr zu erfahren. Zielgruppe dieser Weiterbildungsangebote sind alle Erwachsenen. Die Lehrenden planen ihre Veranstaltungen selbst und gestalten ihre Seminare ebenfalls selbständig.

b. Berufsbezogene interkulturelle Erwachsenenbildung

Eine zweite Form interkultureller Erwachsenenbildung ist die berufsbezogene interkulturelle Erwachsenenbildung sowie interkulturelle Veranstaltungen, die im Rahmen beruflicher Weiterbildung angeboten werden. Dazu gehören z. B. die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) in ihrem Programm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung (FbW) durchgeführten Maßnahmen bzw. Weiterbildungsveranstaltungen, in welche die Teilnehmenden von der Agentur für Arbeit geschickt werden. Diese Maßnahmen dienen dazu, von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen nicht arbeitslos werden zu lassen bzw. Arbeitslose wieder in Beschäftigung zu bringen. Bei dieser Gruppe der Veranstaltungen sind die Teilnehmenden entweder indirekt zur Teilnahme verpflichtet, um in ihrem Berufsleben weiterkommen zu

können, oder von der Agentur für Arbeit direkt zur Teilnahme verpflichtet. Zielgruppe sind hier ebenfalls alle berufsfähigen Erwachsenen.

Menschen mit Migrationshintergrund haben selbst bei gleichem Bildungsniveau schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Besonders stark ausgeprägt ist die Ungleichheit bei Hochqualifizierten, wie aus der OECD-Studie aus dem Jahr 2009 hervorgeht. Diese Entwicklung wird auf die schlechten Deutschkenntnisse sowie auf die Nicht-Anerkennung der Berufsabschlüsse zurückgeführt. Die Untersuchung zeigt mit Blick auf die Ausbildung von Menschen mit Migrationshintergrund ein ähnliches Bild wie die PISA-Schulstudien. Unter den 20- bis 29-Jährigen ist der Anteil der Geringqualifizierten ohne Abitur oder abgeschlossene Berufsausbildung doppelt so hoch wie in der gleichen Altersgruppe ohne Migrationshintergrund (vgl. OECD 2009). Um diesen Benachteiligungen entgegen zu wirken, sollten an dieser Stelle Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt werden.

Seminare über Problematiken interkultureller Öffnung gehören ebenfalls zu diesem Bereich interkultureller Erwachsenenbildung. Um eine Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu möglichen Verwaltungsinstitutionen sowie zu öffentlichen Dienstleistungsorganisationen zu vermeiden, ist eine interkulturelle Öffnung dieser Handlungsbereiche und damit ein diskriminierungsfreier Zugang zu ermöglichen. Anfang des letzten Jahrzehnts gewinnt der Begriff „Interkulturelle Öffnung“ an Bedeutung. Interkulturelle Öffnung spiegelt sich im Arbeitsleben von Institutionen wider. Nur wenige Organisationen unternehmen aber den Versuch, die erforderlichen Veränderungen in ihrer gesamten Arbeit einzubringen, also strukturelle Erneuerungen vorzunehmen. Interkulturelle Öffnung muss sich in allen Systemteilen einer Organisation, wie Leitbild, Strukturen, Angeboten, Umgang mit Kunden, Qualifikation der Mitarbeiter und der Fähigkeit, auf die veränderten Bedürfnisse der Gesellschaft einzugehen, äußern. Aber die meisten Organisationen schicken nur einzelne Mitarbeiter zur Fortbildung im Bereich der „Interkulturellen Kompetenz“ und beschäftigen nur punktuell Menschen mit Migrationshintergrund, dabei beanspruchen sie aber für sich in ihrer Selbstbeschreibung, die interkulturelle Öffnung zu praktizieren. Diese stellt aber einen langfristigen Prozess dar, den alle Hierarchie-Ebenen mitzutragen haben. Die Entwicklung zu einer „interkulturell geöffneten“ Organisation ist komplex und muss in mehreren Schritten vollzogen werden. Außerdem werden Menschen mit Migrationshintergrund häufig noch als Objekte gesehen, auch wenn der Zugang für Eingewanderte zu den Bereichen wie Beratung und Soziale Dienste nach und nach erleichtert wurde. Dennoch kommen Menschen mit Migrationshintergrund als Arbeitskräfte in den Beratungsstellen in der Regel nicht in Frage.

Auch die OECD Studie aus dem Jahr 2009 bestätigt diesen Trend. Der Ansatz der interkulturellen Öffnung betont aber, dass diese von beiden Seiten und auf allen Ebenen stattfinden soll. Die interkulturelle Öffnung wird zwar von den meisten Organisationen propagiert und sie definieren sich auch in diesem Sinne, in Wirklichkeit handelt es sich aber nur partiell um eine interkulturelle Öffnung im Sinne der Öffnung ganzer Einrichtungen für Menschen mit Migrationshintergrund.

c. Integrationsbezogene interkulturelle Erwachsenenbildung – Integrationskurse

Im Rahmen des Paradigmas interkultureller Erwachsenenbildung bildet sich zunehmend als dritte Säule der Typ der IK heraus. Ein großer Unterschied zu den ersten beiden Säulen liegt darin, dass die Zielgruppe dieser Weiterbildungsveranstaltungen ausschließlich Menschen mit Migrationshintergrund sind. Jene Menschen mit Migrationshintergrund, die keine bzw. wenig Sprachkenntnisse aufweisen, sind dazu verpflichtet, am IK teilzunehmen. So wurden laut dem Bericht zur Integrationskursstatistik vom 1.1.2009 bis zum 30.9.2009 43,4% aller Teilnehmenden zu IK verpflichtet (vgl. BAMF 2009a, S. 2). Diese Tatsache stellt die Integrationskurslehrenden vor eine große Herausforderung. Sie müssen nicht nur den Unterricht vorbereiten und durchführen, sondern die Teilnehmenden auch stärker motivieren und betreuen, als es in anderen Veranstaltungen der interkulturellen Erwachsenenbildung der Fall ist. In welchem Ausmaß diese Tatsache sich auf die Teilnehmerfluktuation auswirkt, ist nicht bekannt, denn:

„Hinsichtlich Verpflichteten, die zwar einen Kurs begonnen haben, diesen aber vorzeitig abbrechen, liegen dem Bundesamt keine validen Erkenntnisse vor, da Teilnehmer einen Kurs bei einem Träger zwar abbrechen, diesen aber z. B. bei einem anderen Träger fortsetzen können. Das Bundesamt schätzt, dass ca. 8 Prozent der zur Teilnahme Verpflichteten einen Kursbesuch endgültig abbrechen“ (Drucksache 17/3339, S. 6).

Es ist anzunehmen, dass diese geringe Schwundquote mit der Teilnahmeverpflichtung zu erklären ist. „Im Weiterbildungsbereich bewegt sich Drop-out durchschnittlich zwischen einem Drittel und der Hälfte der Gesamtteilnehmerzahl“ (Brödel 1994a, S. 3). Bei Anfängerkursen im Fremdsprachenunterricht liegt die Schwundquote auffallend hoch (vgl. ebd.). Dagegen ist die Fluktuation in den IK aufgrund des Verpflichtungscharakters in besonderer Weise unterdurchschnittlich.

Es scheint kaum übertrieben anzunehmen, dass das lebenslange Lernen auch die Biographien von Menschen mit Migrationshintergrund bestimmt (vgl. Seitter 1999). So wird diese heterogene Gruppe in Deutschland meist mit einer für sie unbekanntem Sprache, einer noch unvertrauten gesellschaftlichen Struktur und auch einer neuartigen Wissensordnung konfrontiert (vgl. Nieke 1997). Menschen mit Migrationshintergrund müssen sich in all diesen Feldern schnell Kompetenzen aneignen und das hinzugewonnene Orientierungswissen

fortlaufend erweitern, um sich in die aufnehmende Gesellschaft integrieren zu können. Die Aufgabe der professionellen Erwachsenenbildung ist es, diesen vielschichtigen Integrationsprozess durch eine unterstützende Kompetenzentwicklung zu begleiten und ein Stück weit mitzugestalten. In bildungstheoretischer Perspektive ist hierbei bedeutsam – auch in Bezug auf die erwachsenenbildnerische Praxis von staatlich veranlassten IK –, dass Meinungen, Zustände und Entwicklungen nicht nur kennen gelernt, sondern die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Probleme und Strukturen auch reflektiert und so durchsichtig gemacht werden, dass Möglichkeiten zum Handeln erkennbar werden (vgl. Friedenthal-Haase 2001, S. 19 ff).

In der sechsten Phase, seit etwa 2010, wich der Begriff der „Integration“ dem der „Inklusion“ in der Erwachsenenbildung. Inklusive Bildung bedeutet vor allem, dass „allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln“ (Kil 2012, S. 20). Die inkludierende Erwachsenenbildung hat eine Unterstützungsaufgabe nicht nur gegenüber neuzugewanderten Personen, sondern auch gegenüber in Deutschland lebenden bzw. in Deutschland geborenen Menschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte. Die interkulturelle Erwachsenenbildung soll aber nicht nur langfristig Inklusion fördern, sondern auch einen Beitrag zum Abbau von Diskriminierung leisten. Man sollte bei der Planung, Organisation und Durchführung auf gegenseitige Anerkennung achten. Somit gehört die Förderung der Bereitschaft zum Vorurteilsabbau, der gegenseitigen Anerkennung und des Voneinanderlernen zu den Aufgaben interkultureller Erwachsenenbildung (vgl. Öztürk 2003, S. 260). Interkulturelles Lernen läuft nicht unbedingt auf „Kulturverschmelzung“ hinaus, sondern bedeutet zunächst Öffnung für Neues (vgl. Brödel 1997). Interkulturelle Erwachsenenbildung kann der Weg zum Miteinanderleben und zur Chancengleichheit sein, wenn sie sich nicht nur auf die Staatsangehörigkeit beschränkt, sondern alle Bereiche, wie Biographie, sozialer Status, Gesundheit, Bildung usw. in ihre Ansätze und Konzepte aufnimmt. Interkulturalität bietet der Erwachsenenbildung erheblich mehr als nur einen inhaltlichen Aufgabenbereich zur Betreuung von Problemgruppen, die hilfreich zu unterstützen oder deren „Integrationsstörungen“ zu bearbeiten wären.⁵

Wenn die ersten beiden Gruppen der interkulturellen Bildung (*a. Allgemeine interkulturelle Erwachsenenbildung* und *b. Berufsbezogene interkulturelle Erwachsenenbildung*) als inkludierende Weiterbildung anzusehen sind, bleibt diese Frage bei der dritten Form, nämlich dem *Integrationskurs*, noch zu beantworten. Trotz aller Weiterentwicklungen in den

⁵ Dafür steht eine Reihe von verschiedenen Arbeiten wie vgl. Arnold 1993; Brödel 1994; Derichs-Kunstmann 1993; Mader 1991; Schäffter 1997a.

1.2 Einordnung der Integrationskurse

Angebotsstrukturen kann man eine niedrige Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund, betrachtet man diese als homogene Gruppe, feststellen. Die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung steigt jedoch erheblich mit einer Arbeitsposition mit hoher Handlungsautonomie (vgl. Öztürk 2012, S. 9). So bleibt die Fokussierung auf Niedrigqualifizierte sowie die Wahrnehmung der Menschen mit Migrationshintergrund als Träger von Bildungsdefiziten.

1.3 Forschungsdesiderata zur Praxis der Integrationskurse

Die Erwachsenenbildung ist dort gefragt, wo sie nachholendes Lernen ermöglichen soll und damit auch die Erhöhung von Teilhabechancen sowie das Verhindern von Exklusion. Um das Lernen zu ermöglichen bzw. die Lehr-Lern-Prozesse im Zweitspracherwerb zu erleichtern, wird eine empirisch erfasste Grundlage benötigt, denn erst durch die Erforschung eines Gegenstandes kann man seine Entwicklung bzw. Verbesserung vornehmen. An dieser Stelle ist eine Anmerkung zum Forschungsstand vorzuschicken. Generell trifft zu, dass die erwachsenenpädagogische Forschungslage im Bereich Weiterbildungsverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund als stark vernachlässigt charakterisiert werden kann (vgl. Öztürk 2012, S. 8). Zudem scheint – von wenigen Autoren abgesehen (vgl. Schäffter 1997) – die Theoriebildung in diesem Segment der Erwachsenenpädagogik noch wenig ausgeprägt. Ähnlich verhält es auch bei den sogleich anzusprechenden IK und verwandten Weiterbildungsangeboten. Jedoch existieren für diese bereits einige staatlich beauftragte Evaluationsstudien (vgl. BAMF 2006, BAMF 2007). Die Datenlage zu den IK bzw. zu den Sprachkursen „Deutsch als Zweitsprache“ in Deutschland ist – ebenso wie zum allgemeinen Weiterbildungsverhalten und den Weiterbildungsinteressen von Menschen mit Migrationshintergrund – unzureichend. Demgegenüber wird die berufliche Aus- und Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund durchaus statistisch erfasst.

Migrationshintergrund und Weiterbildungsbeteiligung

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) stellt eine Langzeituntersuchung zur Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Wohnbevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren dar. Sie wird seit 1979 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Abstand von jeweils drei Jahren von TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt (vgl. BMBF 2007). Erstmals wurden 1997 in Deutschland lebende Ausländer in die Erhebung zur Beteiligung an allgemeiner Weiterbildung mit einbezogen. Aber es werden nur Menschen mit Migrationshintergrund befragt, die über ausreichende Deutschkenntnisse für ein mündliches Interview verfügen. Zwar ist die Teilnahme der Menschen mit Migrationshintergrund an allgemeinen Weiterbildungsveranstaltungen niedriger als bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund, doch wird aus den Ergebnissen des BSWs deutlich, dass ihre Zahl steigt. Seit dem BSW 2003 wird die Bildungsbeteiligung getrennt nach Deutschen ohne Migrationshintergrund, Deutschen mit Migrationshintergrund und in Deutschland lebenden Ausländern dargestellt. Im Jahr 2007 blieb die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund trotz des starken

Anstiegs der Teilnahmequote geringer als die der Menschen ohne Migrationshintergrund (vgl. BMBF 2008, S. 64).

Tabelle 2: Weiterbildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund 2004 und 2007

| Migrationshintergrund | Teilnahmequote in % | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|------|--------------------------|------|-------------------------|------|
| | Allgemeine Weiterbildung | | Berufliche Weiterbildung | | Weiterbildung insgesamt | |
| | 2004 | 2007 | 2004 | 2007 | 2004 | 2007 |
| Ausländer | 21 | 28 | 13 | 18 | 29 | 39 |
| Deutsche mit Migrationshintergrund | 18 | 24 | 19 | 20 | 29 | 34 |
| Deutsche ohne Migrationshintergrund | 27 | 28 | 28 | 28 | 43 | 44 |

(Quelle: BMBF 2008, S. 78)

Andere bundesweite Datenquellen bieten nur wenige Auskünfte zu Migrationshintergrund und Weiterbildungsverhalten. Einzelne Angaben können den Volkshochschulstatistiken entnommen werden. Danach richteten sich im Jahr 2007 bundesweit 31.733 Veranstaltungen an die Zielgruppe Ausländer. Zu 95,7% handelte es sich hier um die seit 2007 für Ausländer angebotenen Kurse aus dem Bereich „Sprachen“ (vgl. DIE 2007, S. 42).

insgesamt wird deutlich, dass diesem Sektor eine steigende Bedeutung in der Weiterbildung zukommt, da das Themengebiet „Sprachen“ von Menschen mit Migrationshintergrund am häufigsten nachgefragt wird. IK für Menschen mit Migrationshintergrund sind Aufgabe der Erwachsenenbildung, daher trägt die Erwachsenenbildung auch die Verantwortung für die sprachliche Bildung der Menschen mit Migrationshintergrund.

Untersuchung „Sprach- und IK für Menschen mit Migrationshintergrund“

Karen Schönwälder, Janina Söhn und Ines Michalowski (2005) fassen in ihrer Untersuchung „Sprach- und IK für Menschen mit Migrationshintergrund: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland“ die Studien zu den IK in diesen drei Ländern zusammen. Sie stellen fest, dass es keine wissenschaftlichen Studien zu IK nach dem Zuwanderungsgesetz gibt, es liegen aber einige Studien über die Sprachkurse⁶ in den davorliegenden Jahren vor. Es fand keine systematische und kontinuierliche Forschung zur Effektivität des Sprachkursangebots statt. Die meisten Berichte zu den Sprachförderangeboten wurden von staatlichen Zuwendungsgebern in Auftrag gegeben bzw. von staatlichen Stellen selbst verfasst. Zu den größten Studien zählen zwei Gutachten von Social Consult aus den

⁶ Es wird hier zwischen den Sprachkursen vor dem Zuwanderungsgesetz und den IK nach dem Zuwanderungsgesetz unterschieden.

Jahren 1998 und 1999. Diese untersuchen die Kurse für Spätaussiedler und für ausländische Arbeitnehmer. Allerdings enthält nur der zweite Bericht Aussagen zur Wirkung der Kurse (vgl. Schönwälder u. a. 2005, S. 39ff.).

Evaluierung der IK im Auftrag des Bundesministeriums des Innern

Eine Neuerung des Zuwanderungsgesetzes ist, dass eine Evaluierung der IK festgelegt wurde. Im Konzept der IK vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) heißt es, die wissenschaftliche Begleitung diene u. a. „der Evaluation und Bewertung der Erreichbarkeit der Lernziele im Rahmen der vorgegebenen Stundenkontingente“ (BAMF 2005, S. 26). Das Bundesministerium des Innern hat der Firma Rambøll im Januar 2006 den Auftrag gegeben, die Erfahrungen mit IK zu evaluieren. Zudem legte die Bundesregierung nach dem § 43 Abs. 5 des Aufenthaltsgesetzes dem Deutschen Bundestag bis zum 1. Juli 2007 einen Erfahrungsbericht zur Durchführung und Finanzierung der IK vor. Die Evaluation wurde in Form einer IK begleitenden Untersuchung durchgeführt. Die Evaluierung der seit Januar 2005 eingeführten IK wurde nach Ablauf eines Jahres im Dezember 2006 abgeschlossen. Ziel der Evaluation war es, die Umsetzung der IK zu analysieren. Im Mittelpunkt standen die Bereiche „Verfahrenseffizienz“, „Finanzierung“ und „Methodik/Didaktik“ (vgl. BMI 2006, S. 4ff.). Bei der Durchführung der Evaluation hat Rambøll Management eine Mischung aus quantitativen und qualitativen Untersuchungsmethoden angewendet. Die Ergebnisse und die einzelnen Vorschläge aus diesem Gutachten sind in den schon erwähnten Erfahrungsbericht der Bundesregierung als Entscheidungshilfe für die Steuerung der IK eingeflossen. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung macht deutlich, dass IK eine qualitative Verbesserung der deutschen Integrationspolitik darstellen. Aus dem Evaluierungsbericht geht außerdem hervor, dass die größte Anzahl an allgemeinen IK zustande gekommen ist, die speziellen Zielgruppenkurse, wie Jugend- oder Frauenkurse, sind nur in großen Städten mit einem hohen Migrantenanteil zu finden. Außerdem gelingt es vielen Trägern nicht, Sprachkurse für Teilnehmende mit unterschiedlichen Lernniveaus und Bildungsbiographien auf verschiedenen Stufen anzubieten. Vor allem die Konkurrenz der Kursträger führt dazu, dass ein ausdifferenziertes Angebot nicht praktikabel ist. In 2006 gaben 17,4% Kursträger an, noch keine IK durchgeführt zu haben. Als häufigsten Grund (70%) nannten die Träger, dass keine ausreichende Teilnehmerzahl erreicht wurde (vgl. BMI 2006, S. 24).

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass etwa die Hälfte der Teilnehmenden nach 600 UE das Sprachniveau B1 erreicht. Dabei wird aber angemerkt, dass der Kurserfolg der Teilnehmenden nicht eindeutig zu bestimmen sei, weil der Abschlusstest nicht verpflichtend sei. Die Evaluation macht deutlich, dass 600 UE für etwa 40% der Teilnehmenden nicht

ausreichend sind, um das vorgegebene Ziel, nämlich das Sprachniveau B1, zu erlangen. Ob die Teilnahme am Orientierungskurs erfolgreich ist oder nicht, konnte nicht ermittelt werden, weil die Testdurchführung des Orientierungskurses der jeweiligen Lehrkraft oblag.

Bei dem zweiten untersuchten Punkt „Finanzierung“ stellte sich vor allem heraus, dass die derzeitige Umsetzung der Integrationsverordnung bei den Kursträgern einen erheblichen Verwaltungsaufwand verursacht. Aus dem Bericht geht außerdem hervor, dass die Honorare der Dozenten aufgrund der Finanzierung der IK von 2,05 Euro pro Stunde und Teilnehmenden um durchschnittlich 2 Euro gesunken sind (vgl. BMI 2006).

Auch das tatsächliche Angebot von Jugend- und Alphabetisierungskursen wurde bemängelt. Auf die Frage, ob sie Teilnehmende in ihren Kursen unterrichten, die nicht alphabetisiert sind, nicht in lateinischer Schrift alphabetisiert sind oder nicht ausreichend alphabetisiert sind, um den Kursen zu folgen, gaben 52% (von 824 befragten Kursträgern) an, solche Teilnehmenden in ihren IK zu unterrichten. Es wurde auch die Annahme bestätigt, dass die Bildungsbiographie den Erfolg in IK beeinflusst.

Zusammenfassend sind als zentrale Ergebnisse dieser Untersuchung noch einmal zu nennen:

- das angestrebte Kompetenzniveau (B1) kann von durchschnittlichen Kursanfängern nur selten in dem vorgesehenen Kursvolumen erreicht werden
- die Umsetzung der Integrationsverordnung verursacht bei den Kursträgern einen erheblichen Verwaltungsaufwand
- die Gehälter der Lehrenden sind aufgrund der Finanzierung der IK von 2,05 Euro pro Stunde und Teilnehmenden um durchschnittlich 2 Euro gesunken
- das Angebot von Jugend- und Alphabetisierungskursen kommt aufgrund kleiner Teilnehmerzahl und/oder der Konkurrenz der Kursträger nicht zustande
- IK sind nicht in Stufen nach Lerntempo bzw. Lernbiographie unterteilt

In den zentralen Ergebnissen sind mehrere Anknüpfungspunkte, bezogen auf die vorangegangene Fragestellung, zu finden. Vor allem die erste Frage wird in diesem Bericht negativ beantwortet, d. h. die 600 UE reichen für die meisten Teilnehmenden nicht aus, um die Stufe B1 zu erreichen. Die Frage nach der Verpflichtung zu IK wurde in dem Untersuchungsbericht nur auf der quantitativen Ebene angesprochen (vgl. BMI 2006). Die Meinung der Teilnehmenden zur Verpflichtung sowie der daraus resultierende mögliche Unterschied bezüglich der Kursteilnahme wurden nicht als Teil der Fragestellung in den Evaluationsbericht aufgenommen.

Evaluierung der IK im GDL – Gutachten der Georg-August-Universität Göttingen

Die stattfindenden IK im GDL sind ebenfalls nicht ausreichend evaluiert. Es wurde jedoch vom Niedersächsischen Ministerium für Inneres und Sport ein Gutachten der Gesamtkonzeption der Integrationsmaßnahmen im GDL der Georg-August-Universität Göttingen in Auftrag gegeben. Mit diesem Gutachten soll die Integrationsförderung der Gesamtkonzeption der Integrationsmaßnahmen im GDL geprüft werden (vgl. Casper-Hehne 2007, S. 3). In dieser Untersuchung werden die Integrationsmaßnahmen und die Integrationskure überwiegend positiv bewertet. Vor allem das Begleitprogramm des GDL wird als integrationsfördernd beschrieben. Das Gutachten kommt zum Ergebnis, dass das Angebot im Lager Friedland vielfältig sei und eine ganzheitliche Orientierung biete. Vor allem das Begleitprogramm stelle eine Mischung aus sprachorientierten, handwerklichen und sportlichen Veranstaltungen dar. Die einzige Anmahnung betrifft die Wahl der Dozenten. In der Evaluation wird ein „Vetorecht“ des GDL in der Lehrkraftauswahl gefordert, denn laut Gutachten würden die Lehrende nicht immer nach Qualitätskriterien, sondern aufgrund organisatorischer Rahmenbedingungen der beteiligten Träger ausgewählt (vgl. Casper-Hehne 2007, S. 26).

Nutzung des Integrationszentrums im GDL – Forschungsprojekt „Lebenslagen von Russlanddeutschen“

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Lebenslagen von Russlanddeutschen – zwischen Bleiben und Auswandern“ wurde an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Hildesheim⁷ eine Fragebogenerhebung im GDL zur Nutzung der Angebote des Integrationszentrums, der Situation vor der Ausreise, der Migrationsentscheidung und deren Vorbereitung, dem Bildungsniveau und den Deutschkenntnissen durchgeführt (vgl. DIGESA 2007). In dieser Arbeit ist die Frage nach der Angebotsnutzung des Integrationszentrums von Bedeutung. So werden im Zwischenbericht zur häufigsten Form der Freizeitgestaltung die „Geselligkeit mit Freunden oder Verwandten“ und Spaziergänge außerhalb des Lagers (mit über 90% Nennungen) (vgl. DIGESA 2007, S. 10) gezählt. Zu weiteren wahrgenommenen Angeboten des Begleitprogramms im GDL zählen der Frauengesprächskreis (40,7%), der Besuch kultureller Angebote (37,9%, aber nur 30% mindestens 1mal im Monat), Sport im Lager (35,3%, wenn auch nur bei 22,3% mindestens 1mal in der Woche), Sport in Vereinen in Friedland (33,1% insg., 16,2% mind. 1mal in der Woche), der Besuch von Disco und Kino

⁷ Die Dokumentations- und Informationsstelle zur Geschichte der Erziehung und Sozialen Arbeit /DIGESA ist eine Einrichtung der Fakultät für Soziale Arbeit und Gesundheit an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminen/Göttingen.

(allgem. 35,3%, im Club Kakadu 26,7%), der Besuch von Institutionen (31,2%), sowie das „Montagstreffen“ im DRK (23,6%) (vgl. DIGESA 2007, S. 11). Hier wird deutlich, dass nur etwa ein Drittel aller Befragten Angebote wahrnehmen. Insgesamt sind 51,23% der Befragten mit dem Programm teilweise zufrieden, und nur 27,78% sind gut und 6,18% sehr gut zufrieden.

Diese Erhebung, die ebenfalls im Jahr 2007 stattfand, kommt also zu ganz anderen Ergebnissen als die zuvor dargestellte Untersuchung. Vor allem im direkten Vergleich wird dies deutlich.

| | |
|---|---|
| <p>„Den Teilnehmern wird ein Angebot geliefert, mit dem sie im GDL und darüber hinaus Kontakte mit Einheimischen knüpfen und unterschiedlichste Institutionen außerhalb des GDL kennenlernen. Sie lernen dadurch verstärkt, sich in ihrem zukünftigen Alltag zurechtzufinden und auch später am endgültigen Wohnort entsprechende Integrationsangebote wahrzunehmen. Denn es wird jetzt gemeinsam die erste Hemmschwelle, derartige Angebote zu nutzen, überwunden. Zurzeit sind diese Begleitmaßnahmen des GDL Friedland wohl eine einzigartige Maßnahme in der deutschen Spätaussiedler-Integrationslandschaft, die viele sinnvolle integrationsfördernde Veranstaltungen bündelt und den Bedürfnissen unterschiedlichster Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Frauen, Männer) gerecht werden.“ (Casper-Hehne, 2007, S. 26)</p> | <p>„Nach dem Erwerb basaler Kenntnisse drängt es die Spätaussiedler andererseits auch, sich im normalen Alltag zu erproben. Dies fällt in Friedland schwer, da die im Integrationszentrum Lebenden viele Angelegenheiten des alltäglichen Lebens entweder nicht regeln müssen oder erst am endgültigen Wohnort regeln können. Die Kontaktdichte mit Anwohnern aus dem Ort ist noch relativ gering. Es gibt erste Anzeichen, dass einige hilfsbereite Friedländer bereits müde sind, sich auf immer neue Personen einzulassen, von denen zudem im Vorherein klar ist, dass diese nach Ablauf eines halben Jahres wieder fortziehen werden. Dies betrifft auch Vertreter von Institutionen und Vereinen. Zwar sind die Kursleiterinnen bemüht, die Sprache möglichst praxisorientiert zu vermitteln und z. B. auch Dialoge für verschiedene Alltagssituationen von den Teilnehmern verfassen zu lassen. Doch bleibt es zumeist eine Laborsituation. Die Möglichkeiten zu realem sprachlichem Handeln sind eingeschränkt.“ (DIGESA 2007, S. 13.14)</p> |
|---|---|

Nach dem Exkurs zum Forschungsstand wird deutlich, dass nur wenige Studien zu IK insgesamt und vor allem zum GDL existieren und dass die Erhebungen im GDL unterschiedlichste Ergebnisse präsentieren. Zudem werden IK und integrationsbegleitende Maßnahmen nicht aus erwachsenenpädagogischer Perspektive betrachtet. Aber genau eine solche Sichtweise ist der Gegenstand dieser Dissertation bzw. dieser Forschung. Zwar liegen erste Daten zu den IK vor, es fehlen aber weitergehende qualitative Erhebungen für eine angemessene Interpretation. Vor diesem Hintergrund fiel die Entscheidung, qualitative

1.3 Forschungsdesiderata zur Praxis der Integrationskurse

Interviews mit den Teilnehmenden durchzuführen, um darauf aufbauend das aktuelle und vom Staat geförderte Integrationskonzept weiterentwickeln zu können.

1.4 Forschungsleitende Fragestellung

Es ist davon auszugehen, dass Menschen mit Migrationshintergrund auf ihrem Weg zur Inklusion frühzeitiger Angebote bedürfen und generell ein Bedarf an differenzierter pädagogischer Unterstützung besteht. Dabei sind die seit 2005 für Menschen mit Migrationshintergrund staatlicherseits verpflichtend gewordenen IK von Interesse. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Menschen mit Migrationshintergrund eine äußerst heterogene Gruppe sind. Bei IK dagegen werden Zugewanderte als eine Zielgruppe mit dem Schwerpunkt Sprachförderung behandelt. Dabei bezieht sich die Gruppenheterogenität auf diverse Dimensionen, wie kulturelle Herkunft, Geschlecht, Alter, sozioökonomische Lage, Bildungserfolge, Zukunftsperspektiven, Bildungsinteressen usw. (vgl. Varga 2008; Kil/Mania/Tröster/Varga 2011).

Das Forschungs- und Untersuchungsinteresse im Rahmen dieser Dissertation richtet sich auf einen Sozialraum, nämlich die Konzentration der niedersächsischen, rheinland-pfälzischen und bayrischen IK im GDL. Lernen im Sozialraum – in diesem Fall im GDL – hat eine enorme Bedeutung für die Weiterbildung (Kil/Mania/Tröster/Varga 2011). Dieses Lager ist außerdem die einzig verbliebene Einrichtung zur Erstaufnahme von Spätaussiedlern in Deutschland. Unter Zugrundelegung erwachsenenpädagogisch fundierter Evaluationskriterien – wie etwa Teilnehmer-, Biographie-, Subjekt- oder Kompetenzorientierung – soll exemplarisch anhand von zwei IK nach den Gegebenheiten der Unterrichtspraxis, den Lehr- und Lernprozessen und natürlich auch nach den Entwicklungspotenzialen von IK gefragt werden.

Aus erwachsenenbildnerischer Sicht ist zu fragen, ob die Verlagerung der IK in das GDL auf die Schaffung eines pädagogischen Ghettos hinausläuft und ob durch die räumliche und soziale Separierung der Teilnehmenden zusätzliche Lernhemmnisse entstehen. Gegenwärtig liegen für Deutschland nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen darüber vor, ob der IK mit seinen 660 UE als erfolgreiches Konzept einzustufen ist und welche Rolle seine Absolvierung für den Integrationsprozess selbst spielt. Über Entwicklung und Umsetzungspraxis der IK speziell im GDL existieren ebenfalls keine ausreichenden empirischen Untersuchungen.

Die vorangegangene Schilderung des Forschungsstandes (siehe Kap. 1.3) ist von enormer Bedeutung, da das vorhandene Wissen über den Untersuchungsgegenstand hilfreich ist, um die noch zu beantworteten Fragen in die Erhebung aufzunehmen. So soll an dieser Stelle die forschungsleitende Fragestellung vorgestellt werden. Die Methodenauswahl wird im späteren Verlauf dieser Arbeit diskutiert und dort werden auch die Gründe für die Wahl dargestellt.

Diese Forschungsarbeit ist hypothesengenerierend, d. h. die Hypothesen werden aus dem empirischen Material abgeleitet. Das heißt aber nicht, dass der Forscher sich dem Forschungsfeld ohne Kenntnisse bzw. Annahmen nähert. Vielmehr ist es von großer Bedeutung, die vorhandene erwachsenenbildnerische Literatur zu kennen, um auch daraus eine tragende Fragestellung für die Forschungsarbeit zu entwickeln.

Diese Arbeit geht folgenden Fragen nach:

- Inwieweit ist das GDL als ein spezifischer Lernort zu verstehen? Welche inkludierenden Faktoren beinhaltet das Begleitprogramm des GDL?
- Was geschieht vor Ort in den IK im GDL tatsächlich?

Diese wichtigen Fragen heben aus erwachsenenpädagogischer Perspektive auf die Didaktik der IK ab. Ausgehend davon, dass pädagogisches Denken und Handeln grundsätzlich auf die Stärkung von Handlungsfähigkeit lernender Subjekte abzielt, ist zu fragen, wie sich dieses Ziel einer „Orientierung an der Handlungsfähigkeit der Subjekte“ (Hof 1999, S. 194) in den didaktischen Prozessen der IK im GDL umsetzen lässt. Zudem wird die Praxis der IK im GDL unter Berücksichtigung der konstruktivistischen Lehr-/Lerntheorie näher betrachtet. Danach ist Lehre vor allem eine Unterstützung der Selbstorganisation des Lernens, der „Emergenz der Kognition“ (vgl. Siebert 1998, S. 68). Siebert betont, dass die Aufstellung allgemeingültiger Regeln für erfolgreiche Lehre kaum möglich sei. Trotzdem orientiert sich die konstruktivistische Didaktik an folgenden Thesen: Neues Wissen sollte anschlussfähig, situiert, positiv emotional verankert, korrigierbar sein und perturbieren (vgl. Siebert 1998, S. 68). Anschlussfähig muss das Wissen sein, weil selbstreferentiell und strukturdeterminiert gelernt wird, d. h. es wird nur das gelernt, wofür kognitive Strukturen vorhanden sind. Situiert ist das Wissen, wenn es in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedliche Verwendungssituationen übertragen werden kann. Wissen sollte zum Lernen durch emotionale Verankerung ermutigen. Es ist wichtig, dass bewusst gemacht wird und bewusst bleibt, dass jedes Wissen vorläufig, relativ, situationsabgängig und somit konstruierbar ist. Zum Schluss soll die Frage beantwortet werden, welche inkludierenden und exkludierenden Komponenten die Verlagerung, Konzentration und Separierung der einzelnen Migrantengruppen, in diesem Fall Zugewanderte mit dem Status „Spätaussiedler“ und jüdische Kontingentflüchtlinge, mit sich bringen.

2. Migrationspolitische Rahmenbedingungen von Integrationskursen

Zu den Feldern der Erwachsenenbildung gehört auch die Vermittlung der Landessprache. Aber der Spracherwerb ist nicht allein von der Weiterbildungseinrichtung abhängig. Er korreliert stark mit der Abreise- und Aufnahmesituation jedes Einzelnen und ist durch politische, rechtliche und soziale Rahmenbedingungen bestimmt. Vor allem die Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft wirken sich auf die Lernmotivation und die Qualität der Sprachkontakte aus. Migration geht sehr oft mit der Erfahrung der Sprachlosigkeit einher und bedeutet für Menschen mit Migrationshintergrund den Verlust von sprachlicher Selbständigkeit.

Menschen benutzen in ihrem Leben viele Ausprägungen einer oder mehrerer Sprachen. So wird in der Familie oder unter Freunden eine andere Sprachausprägung als in einer staatlichen Institution gesprochen. Ein Jugendlicher spricht eine andere Sprachausprägung als der ältere Erwachsene. Ein Akademiker verwendet eine andere Ausprägung als ein Arbeiter usw. Die Sprache in Norddeutschland unterscheidet sich von der in Süddeutschland. Die Bedeutung der Sprache bei der Inklusion wird auch in der OECD-Studie von 2005 diskutiert. Vor allem für die berufliche Inklusion ist die Sprache von sehr großer Bedeutung. In der Studie wird die Frage nach der Effizienz der Finanzierung von IK gestellt, denn die Pro-Kopf-Pauschale gibt den Anbietern nur wenig Anreize, bei den Teilnehmenden ein hohes Sprachniveau zu erreichen. Die OECD-Studie stellt fest, dass die Kurse nur auf den Erwerb der alltäglichen Sprachkompetenz zielen und damit dem Arbeitsmarkt nicht gerecht werden können (vgl. OECD 2005, S. 50). Hier muss herausgestellt werden, dass es im weiteren Verlauf dieser Arbeit um die Bedeutung der deutschen Sprache für den Integrationsprozess in Deutschland geht. Es muss berücksichtigt werden, dass Menschen mit Migrationshintergrund nicht „Sprachlose“ sind. Sie beherrschen schon eine und oft mehrere Sprachen. Dabei ist es wichtig, zwischen dem Fremd- und dem Zweitspracherwerb zu unterscheiden. Die Fremdsprache hat ihre Gültigkeit für bestimmte Situationen in begrenzten Zeiträumen. Anders ist es bei der Zweitsprache: Sie bestimmt den Alltag in einem neuen Lebensumfeld und erfasst alle Bereiche der alltäglichen Sprachverwendung. Die Zweitsprache erlangt einen unbegrenzten Geltungsbereich und tritt mit gleicher Bedeutung neben der Muttersprache auf, ihr kommt eine existenzielle Bedeutung zu: Die Beherrschung der Zweitsprache entscheidet über Lebenschancen.

Der Erwerb einer Zweitsprache hängt von vielen Faktoren ab, wie z. B. den individuellen und familiären Lebensbedingungen, Migrationsumständen und Bedingungen im Aufnahmeland. Eine erhebliche Bedeutung für den Zweitspracherwerb haben das Einreisearcher und die

Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland. Der Zweitspracherwerb wird auch durch einen höheren Bildungsstand sowie eine große linguistische Nähe zwischen der Familiensprache und der Zweitsprache begünstigt. Starke sozio-kulturelle Distanzen zwischen der Einwanderergruppe und der Mehrheitsgesellschaft („Fremdenfeindlichkeit“) wirken sich dagegen hemmend auf den Spracherwerb aus. Zudem wird dieser durch stärkere ethnische Konzentration im Wohnumfeld behindert (vgl. Esser 2006, S. ii). Die aufgezeigten Faktoren werden in der folgenden Abbildung zusammengefasst.

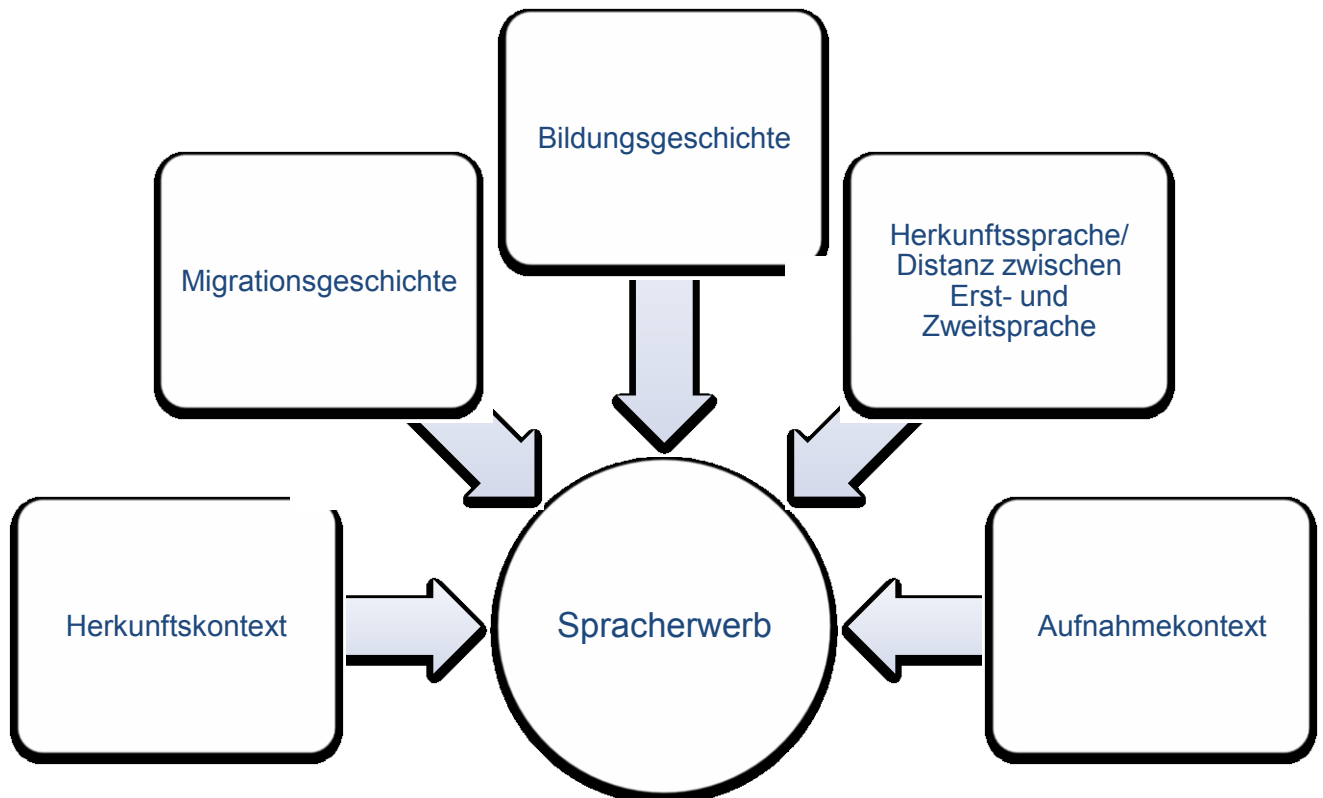


Abbildung 1: Bedingungen für den Zweitspracherwerb

(Eigene Darstellung in Anlehnung an Esser 2006)

Die hohe Bedeutung der Sprachkompetenz für die Inklusion von Zugewanderten resultiert aus den vielfältigen Funktionen der menschlichen Sprache. Insofern erfährt ein erfolgreicher Zweitspracherwerb für Menschen mit Migrationshintergrund eine zentrale Bedingung für die weitere Inklusion.

2.1 Sprachförderung bis zum Jahr 2005

Die Sprachförderung der Menschen mit Migrationshintergrund erfolgte vor dem Zuwanderungsgesetz entsprechend dem rechtlichen Status der Migrantengruppen in zwei verschiedenen Sprachfördersystemen. Die ausländischen Arbeitnehmer und EU-Bürger hatten die Möglichkeit, an einem Sprachkurs teilzunehmen, der vom Bund über das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA) gefördert wurde. Das BMA förderte den Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Sprachverband DfaA) und ließ über verschiedenen Träger Sprachkurse umsetzen. Für die Spätaussiedler, Kontingentflüchtlinge und Asylberechtigten stand ein differenzierteres und vielfältigeres Sprachförderangebot zur Verfügung. Die Bundesanstalt für Arbeit förderte einen sechsmonatigen Vollzeitsprachkurs für erwachsene Spätaussiedler, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge. Diese Kurse wurden bundesweit von verschiedenen Trägern durchgeführt. Akademisch ausgebildete Spätaussiedler und Kontingentflüchtlinge wurden im Rahmen des Akademikerprogramms über das Bundesministerium für Bildung, Forschung und Technologie (BMBF) gefördert. Dieses Programm wurde über die Otto-Benecke-Stiftung umgesetzt. Für jugendliche Spätaussiedler, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge bestanden zwei Fördermöglichkeiten: erstens über den Garantiefonds Schul- und Berufsbereich und zweitens über den Garantiefonds Hochschulbereich. Beide Angebote wurden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche (BMFSFJ) gefördert (vgl. Dormann 2000, S. 66). Das folgende Schaubild soll einen groben Überblick über die Komplexität der Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund bis zum Zuwanderungsgesetz geben:

2.1 Sprachförderung bis zum Jahr 2005

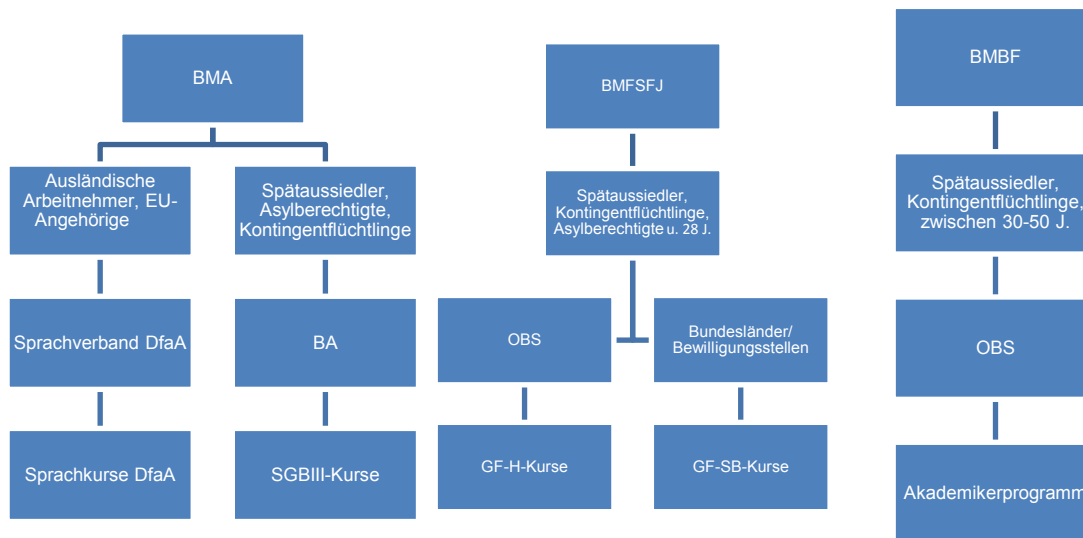


Abbildung 2: Zielgruppenspezifische Sprachförderung von Menschen mit Migrationshintergrund

(Quelle: Dormann 2000, S. 67)

Die obige Abbildung verdeutlicht zwei Tatsachen: einerseits existierte vor dem Zuwanderungsgesetz eine hohe Komplexität der Sprachförderung. So waren auch unterschiedliche Behörden für die Sprachförderung einzelner Migrantengruppen verantwortlich. Andererseits hatten nur Spätaussiedler, Asylberechtigte und jüdische Kontingentflüchtlinge Anspruch auf einen Sprachkurs.

2.2 Integrationskurse als eine Möglichkeit zum Zweitspracherwerb

Das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthaltes und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ trat am 1. Januar 2005 in Kraft. Hier wird 50 Jahre nach dem ersten Anwerbeabkommen in der migrationspolitischen Debatte ein Schwerpunkt auf Integration gelegt. Einer der wesentlichen Punkte des Zuwanderungsgesetzes ist ein einheitliches, bundesgesetzlich geregeltes Grundangebot zur Integrationsförderung, das allen Neuzuwanderern, die sich regelmäßig und dauerhaft in Deutschland aufhalten, gemacht wird. Die sprachliche Integration ist ein wichtiger Bereich heutigen Integrationsverständnisses, wobei IK für den Erwerb bzw. die Verbesserung der Sprachkenntnisse stehen.

Schon seit Beginn der 1970er Jahre gab es in Deutschland Sprachkurseangebote für Menschen mit Migrationshintergrund. Dabei handelte es sich aber noch nicht um Bausteine einer Kohärenz beanspruchenden integrationspolitischen Initiative. Die damaligen Sprachkurse waren auf unterschiedlichste Träger verstreut und richteten sich jeweils an unterschiedliche Migrantengruppen. Seit 2005 hingegen wird mit dem neuen Zuwanderungsgesetz explizit ein Schwerpunkt auf Integration gelegt. Insbesondere Neuzuwanderer haben einen Anspruch auf Teilnahme an IK. IK sind das Kernstück der Bundesmaßnahmen. Ein IK umfasst 645 (bis zum Jahr 2007 630; ab März 2012 660) Unterrichtsstunden (UE) und besteht aus einem Sprachkurs (600 UE) und einem Orientierungskurs (60 UE) zur Vermittlung von Wissen über Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland. Die Integrationskursverordnung regelt die Durchführung der IK und soll ihre bundeseinheitliche Realisierung gewährleisten (vgl. BMI 2005, S. 35).

Mit dem Zuwanderungsgesetz sind Rechtsanspruch, Verbindlichkeit und Konzept der Erwachsenenbildung für Menschen mit Migrationshintergrund geregelt. Dies stellt eine Veränderung gegenüber der bisherigen Situation dar. Die veränderten Perspektiven bedeuten auch einen Wechsel in der Bildungsarbeit. Die Weiterbildungsangebote sollen nicht nur sprachlicher Natur sein, sondern auch zur sozialen und politischen Partizipation beitragen.

Für die Durchführung der IK ist das BAMF als zentrale Behörde verantwortlich, was die formale und inhaltliche Konzeption der Kurse, die Zulassung der Kursträger, die Verwaltung und Vergabe der Mittel beinhaltet. Das BAMF (2005) nennt als Ziel der IK die Eingliederungsförderung im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe. Ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache sowie die Kenntnisse über das Leben in Deutschland sind dabei der Schlüssel zur Inklusion.

Nach der Integrationskursverordnung zum Zuwanderungsgesetz erhalten Spätaussiedler, ebenso wie Ausländer mit dauerhaftem Aufenthaltsrecht, seit 2005 einen Basis- und Aufbausprachkurs von jeweils 300 UE und einen 45-stündigen Orientierungskurs (ab dem 1.3.2012 60 UE) zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland. Für die Genehmigung der IK ist das BAMF als zentrale Behörde verantwortlich, auch was die Prüfung der Kurskonzeption, Zulassung der Kursträger sowie die Verwaltung und Vergabe der Mittel umfasst. In der Regel wird ein IK als halb- oder ganztägiger Unterricht mit 25 Wochenstunden durchgeführt. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit eines Kursbesuchs in Form von Teilzeitunterricht mit mindestens 5 Wochenstunden. Die Sprachkurse umfassen verschiedene Themenbereiche aus der alltäglichen Lebensführung und dem Alltagshandeln wie Einkaufen, öffentliche Verkehrsmittel, Kontakte mit Behörden, Wohnungssuche oder Freizeitgestaltung. Gelehrt wird unter anderem das Schreiben von Briefen und E-Mails in deutscher Sprache oder wie man sich um eine Arbeitsstelle bewirbt (vgl. BAMF 2008g, S. 15 ff.).

Die IK stoßen schon vor ihrer Einführung von zahlreichen Seiten der Öffentlichkeit, wie Migrantenorganisationen, sozialen Diensten u. a., auf Kritik. Vor allem das Ziel, nach 600 UE das Sprachniveau B1 zu erreichen, wird als unrealistisch eingeschätzt. Die verpflichtende Teilnahme am IK wird ebenfalls stark kritisiert. „Wo Zwang ausgeübt wird, regt sich Widerstand, und zwar bei allen Menschen“ (Türkische Gemeinde in Deutschland 2001). Pro Asyl betont die Gefahr einer „Verstaatlichung“ der Integrationspolitik (vgl. Pro Asyl 2002). Besonders in Frage gestellt wird die Unterscheidung zwischen Spätaussiedlern und anderen Migrantengruppen bei Kinderbetreuung, einer sozialpädagogischen Betreuung sowie beim Kostenbeitrag (vgl. Hentges 2008, S. 28 ff.). Durch die Evaluation und kritische Bewertung der IK in zahlreichen Berichten verstärkte sich die Diskussion über den Reformbedarf der IK (vgl. Wegner 2007, S. 69 ff.). Empfehlungen zur Verbesserung und Weiterentwicklung der IK, die Vorschläge der Arbeitsgruppe „Integrationskurse verbessern“ im Rahmen des Nationalen Integrationsplans vom 12.07.2007 sowie die Änderungen des Aufenthaltsgesetzes vom 28.08.2007 ergaben die Grundlage für die neue Integrationskursverordnung vom 5.12.2007. Diese Verordnung diente als Grundlage für die Überarbeitung des „Konzeptes für einen bundesweiten Integrationskurs (vgl. BAMF 2008g, S. 7f.). So wird die Qualifizierung der Dozenten zur Qualitätsverbesserung der Lehre durch das BAMF seit Juli 2007 bezuschusst (vgl. Hentges 2008, S. 37). Die Integrationskursverordnung aus dem Jahr 2007 beinhaltet Maßnahmen wie verbesserte Fahrtkostenerstattungsregel (vgl. Bundesregierung 2007a, §4), Erweiterung der Stundenzahl des Orientierungskurses von 30 auf 45 UE (vgl. ebd. §12), flexibles Stundenkontingent bis 900 UE für spezielle Zielgruppen (Jugendliche, Analphabeten (vgl. ebd. § 13) u.a..

Integrationskursverordnung

Die Integrationskursverordnung wurde auf Grundlage des § 43 Abs. 4 des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) und des § 9 Abs. 1 Satz 5 des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) erlassen.

„Die Integrationskursverordnung gliedert sich in die Abschnitte Zielbestimmungen, Teilnahmeberechtigung und Teilnahmeverfahren, Inhalt des Integrationskurses (einschließlich Abschlusstest) und Zulassung der Träger. Der Regelungsgegenstand der Verordnung reicht damit von aufenthaltsrechtlichen Bezügen, soweit es um die Ausgestaltung des Anspruchs auf Teilnahme bzw. um die Verpflichtung zur Teilnahme geht, über methodische Fragen der Durchführung der Kurse bis zu den vergaberechtlichen Fragen der Zulassung von Kursträgern. Adressaten der Regelungen sind die teilnahmeberechtigten Zuwanderer, die mit der Feststellung der Teilnahmeberechtigung befassten Behörden sowie die Kursträger“ (BMI 2007, S. 10 f.).

In der Integrationskursverordnung (IntV) werden die Grundstruktur, Dauer, Lerninhalte und das Verfahren zur Durchführung der IK geregelt sowie die Zielgruppe und die Teilnahmeberechtigung bestimmt. Die Integrationskurskonzeption richtet sich an nicht mehr schulpflichtige Zuwanderer.

Die Kursteilnehmer sind verpflichtet, sich mit einem Euro pro Unterrichtsstunde an den Kosten der IK zu beteiligen, die übrigen Kosten werden von der Bundesrepublik Deutschland getragen. Empfänger von Leistungen nach dem 2. und 12. Sozialgesetzbuch können auf Antrag von den Kosten befreit werden. Spätaussiedler sowie ihre ausländischen Familienangehörigen müssen keinen Kostenbeitrag leisten.

Das BAMF ist als zentrale Behörde (inklusive der in Außenstellen des Bundesamtes tätigen Regionalkoordinatoren) für die Durchführung der IK verantwortlich. Laut Integrationskursverordnung haben IK das Ziel einer erfolgreichen Vermittlung:

„1. von ausreichenden Kenntnissen⁸ der deutschen Sprache nach § 43 Abs. 3 des Aufenthaltsgesetzes und § 9 Abs. 1 Satz 1 des Bundesvertriebenengesetzes und 2. von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ (IntV §3).

Am Ende der IK soll sich der Kursteilnehmer ausdrücken und verständigen, sich in der Gesellschaft zurechtfinden sowie sich ohne fremde Hilfe informieren und weiter orientieren können. Zum Ziel der IK zählt ebenso die Förderung der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Im Anschluss an den IK, also im Orientierungskurs, soll der positive Umgang mit der neuen

⁸ „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).“ (IntV §3)

Lebenswelt gefördert werden (vgl. BMI 2005). Diese Auseinandersetzung soll in lediglich 45 UE erfolgen (vgl. BAMF 2009a, S. 11).

Zielgruppe

Zielgruppe der IK sind primär neu zugewanderte Personen mit dauerhafter Aufenthaltsperspektive (vgl. BMI 2006, S. 81ff.). Die Teilnahme an IK wurde auf mehrere Migrantengruppen erweitert. Teilnehmende am Sprachkurs sind Menschen mit Migrationshintergrund ohne ausreichende Sprachkenntnisse. Am Orientierungskurs können Personen teilnehmen, die den Sprachkurs durchlaufen haben oder Menschen mit Migrationshintergrund mit ausreichenden Sprachkenntnissen. Die Teilnehmenden sind sehr heterogen und unterscheiden sich nach ihren Vorkenntnissen der deutschen Sprache sowie ihren individuellen Lernvoraussetzungen. Es wird nach folgenden Vorkenntnissen in der deutschen Sprache unterschieden:

- Menschen mit Migrationshintergrund, die über keine Deutschkenntnisse verfügen
- Menschen mit Migrationshintergrund, die über unterschiedlich gute Deutschkenntnisse verfügen
- Menschen mit Migrationshintergrund, die bereits über Deutschkenntnisse auf einem Niveau verfügen, das durch eine Teilnahme am IK nicht weiter gefördert werden kann (B1-Niveau und höher).

Außerdem wird im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs nach den individuellen Lernvoraussetzungen unterschieden. Diese Lernvoraussetzungen werden durch Faktoren bestimmt wie bisher erreichtes Bildungsniveau und vorausgegangene Bildungserfahrungen, Motivation, Alter, Herkunftsland, Grad der Beherrschung der Muttersprache, Lerntraditionen, Kenntnisse und Fähigkeiten in der Erstsprache und anderen Fremdsprachen, soziokultureller Hintergrund, Geschlecht, Migrationserfahrungen, Lebensverhältnisse, Zugang zu Schriftkultur oder schriftkulturellen Ressourcen sowie die Rolle, die die Teilnehmenden in der aufnehmenden Gesellschaft einnehmen u.a. (vgl. BAMF 2008g, S. 9ff.) Gerade die Lernvoraussetzungen und somit die biographischen Lernerfahrungen spielen eine enorme Rolle im Lernprozess der Teilnehmenden. Aus konstruktivistischer Sicht geht es in der Erwachsenenbildung um die Kommunikation von Deutungssystemen (vgl. Tietgens 1992, S.10). Im Konstruktivismus wird vor allem die „Biografizität“ der Weiterbildung in den Vordergrund gestellt (vgl. Siebert 2009, S. 39). Lernen erfolgt durch „Perturbation“, d. h. durch Konfrontation mit Neuem und Fremdem, dabei werden die bisherigen mentalen Modelle irritiert. Diese Definition des Lernens beinhaltet auch eine eigene Sichtweise auf Lernwiderstände. Diese können aus der subjektiven Sicht der Teilnehmenden gut begründet

sein und sind dementsprechend nicht notwendigerweise negativ. So kann Lehre eine Lernverweigerung hervorrufen, wenn sie nicht anschlussfähig, nicht anwendbar ist oder unzureichend methodisch dargestellt wird (vgl. Gnahs 2006, S. 55 ff.). Diese Sichtweise lässt Lernwiderstände in einem neuen Licht erscheinen, indem sie diese nicht mehr als lästig und hinderlich ansieht. Lernwiderstände „zeigen auf, wo ein lernendes Individuum bei der Konfrontation mit neuen Informationen zunächst auf der Verteidigung der bestehenden Strukturen „beharrt“ (vgl. Arnold 2007, S. 76). So weisen viele Teilnehmenden Lernschwierigkeiten auf, was die momentane Auswahl und Bearbeitung von Themen betrifft. Menschen mit Migrationshintergrund können zur Teilnahme am IK verpflichtet werden, wenn sie als „besonders integrationsbedürftig“ definiert wurden. Dabei muss angemerkt werden, dass die Teilnahmeverpflichtung Risiken in sich birgt, denn Lernen wird durch Motivation geleitet und unterstützt. Nach dem konstruktivistischen Motivationskonzept sind Erwachsene zur Weiterbildung motiviert, wenn sie „sich selbst für lernfähig halten, Lernherausforderungen der Umwelt wahrnehmen und Lernangebote für attraktiv halten“ (Siebert 2006, S. 85). Weitere Faktoren sind entscheidend, ob das „autopoietische System“ den Lerngegenstand als Lerninhalt wahrnimmt. Das sind vor allem „Anschlussfähigkeit“ und „Viabilität“. Der Lerngegenstand muss an das vorhandene Wissen anschlussfähig sein. Lernen ist biographieabhängig und konstruktiv kognitive Lernprozesse sind häufig emotional eingebettet. (vgl. Siebert 2005, S. 35f). Gefühle spielen eine große Rolle beim Lernprozess. Die emotionale Befindlichkeit trägt zu einer Verbesserung der Erinnerungsleistung bei und fördert den Lernzuwachs (vgl. Weiner 1994; Scheunpflug 2000; Arnold 2007, S. 80). Das System der IK unterscheidet zwischen Teilnahmeberechtigten und Teilnahmeverpflichteten, die jeweils aus verschiedenen Adressatengruppen kommen. Die einzelnen Adressatengruppen haben unterschiedliche Rechte und Verpflichtungen hinsichtlich der IK.

Es werden vier verschiedene Teilnehmergruppen in der gesetzlichen Regelung unterschieden:

1. Ausländer mit Teilnahmeberechtigung⁹

⁹ Neuzuwander/innen gem. § 44 Abs. 1 AufenthG Teilnahmeberechtigt sind Neuzuwander/innen, die dauerhaft in Deutschland bleiben werden und die seit dem 1. Januar 2005 einen Aufenthaltstitel gem. § 44 Abs. 1 AufenthG zu Erwerbszwecken gem. §§ 18, 21 AufenthG, zum Zweck des Familiennachzugs gem. §§ 28, 29, 30, 32, 36 AufenthG oder aus humanitären Gründen gem. § 25 Abs. 1, 2 AufenthG erhalten haben oder die eine Niederlassungserlaubnis nach § 23 Abs. 2 AufenthG besitzen. Dauerhaft ist ihr Aufenthalt dann, wenn sie eine Aufenthaltserlaubnis von mehr als einem Jahr haben oder seit über 18 Monaten eine Aufenthaltserlaubnis besitzen, die nicht von vorübergehender Natur ist (§ 44 Abs. 1 AufenthG § 4 Abs. 1 Nr.1 IntV). Ausgenommen von dem Anspruch sind jedoch Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die eine schulische Ausbildung aufnehmen oder fortsetzen. Auch Ausländer/innen, bei denen „erkennbar geringer Integrationsbedarf“ besteht, haben grundsätzlich keinen Teilnahmeanspruch. Ein geringer Integrationsbedarf wird in der Regel angenommen, wenn die betreffende Person einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss besitzt oder eine qualifizierte Erwerbstätigkeit ausübt, und wenn dies die Annahme rechtfertigt, dass sich der/die Ausländer/in ohne staatliche Hilfe in das wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Leben der Bundesrepublik Deutschland integrieren wird (§ 4 Abs. 2 IntV). Einen Anspruch hat auch nicht, wer über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt. Im letzten Fall bleibt die Berechtigung zur Teilnahme am Orientierungskurs bestehen (§ 44 Abs. 3 AufenthG, § 4 Abs. 2 IntV). Schließlich erlischt der Anspruch, wenn der Aufenthaltstitel vor mehr als zwei Jahren erteilt worden ist (§ 44 Abs. 2 AufenthG).

2. Ausländer mit Teilnahmepflicht. Diese Gruppe wird untergliedert in¹⁰:
 - a. Neuzuwanderer ohne genügende Sprachkenntnisse (§ 44a Abs. 1 Nr.1 AufenthG), Ausländer/innen, die Sozialleistungen beziehen (§ 44a Abs. 1 Nr. 2a AufenthG), sowie integrationsbedürftige „Altzuwander/innen“¹¹ (§ 44 a Abs. 1 Nr.2 b AufenthG).
 - b. Neuzuwanderer ohne genügende Sprachkenntnisse (§ 44a Abs. 1 Nr. 1 AufenthG). Diese prüft die Ausländerbehörde bereits bei der Ausstellung des Aufenthaltstitels. Die Ausländerbehörden prüfen im Rahmen der Berechtigung/Verpflichtung, ob sich der/die Neuzuwander/in „ohne Hilfe Dritter“ verständlich machen kann (gem. § 4 Abs. 1 S.4 IntV).
 - c. Ausländer, die Sozialleistungen beziehen (§ 44a Abs. 1 Nr.2 a AufenthG) können im Rahmen verfügbarer und zumutbarer Plätze zur Kursteilnahme verpflichtet werden, wenn sie Sozialleistungen beziehen und wenn ihre Teilnahme durch die Sozialbehörden angeregt worden ist (§ 44 a Abs. 1 Nr. 2a AufenthG). Die „Altzuwanderer“ können durch die ARGE zu einem Integrationskurs verpflichtet werden. Bei einem Verstoß gegen die Teilnahmepflicht bestehen unterschiedliche Sanktionsmöglichkeiten. „Im Rahmen der Anregungen können sie [die ARGEN] nach Hinweis der ABH die Leistungen bis zu zehn Prozent kürzen, im Rahmen der Eingliederungsvereinbarung ist sogar eine 100%ige Kürzung möglich“ (BMI 2006, S. 64ff.).
3. Spätaussiedler und deren Ehegatten oder Abkömmlinge¹². Diese lassen sich ebenfalls in zwei Gruppen unterteilen:
 - a. Spätaussiedler, die nach dem 1. Januar 2005 nach Deutschland eingereist sind und direkt mit der Aushändigung des Registrierscheins eine Teilnahmeberechtigung erhalten haben, und
 - b. Spätaussiedler, die bereits vor dem 01. Januar 2005 nach Deutschland eingereist sind und keinen SGB III Kurs absolviert haben.
4. Ausländer, die nach verfügbaren freien Kursplätzen nach Ermessen zugelassen werden¹³.

¹⁰ § 44a AufenthG

¹¹ „Integrationsbedürftige“ Altzuwander/innen gem. § 44 a Abs. 1 Nr.2 b AufenthG: Die Ausländerbehörde kann Altzuwander/innen, die als „besonders integrationsbedürftig“ gelten, im Rahmen ihres Ermessens zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichten (§ 44a Abs. 1 Nr. 2b AufenthG). Von einer besonderen Integrationsbedürftigkeit ist auszugehen, wenn ein besonderes öffentliches Interesse besteht, z. B. bei sozialen Problemlagen im unmittelbaren Lebens- und Arbeitsumfeld aufgrund von Integrationsdefiziten, die auf fehlende Sprachkenntnisse zurückzuführen sind. Als gesetzliches Regelbeispiel werden Ausländer/innen genannt, die ein in Deutschland lebendes minderjähriges Kind großziehen, sich jedoch nicht auf einfache Art in deutscher Sprache mündlich verständigen können (§ 4 Abs.4 IntV).

¹² Spätaussiedler/innen gem. § 9 BVG iVm. § 4 Abs. 1 Nr. 2 IntV Spätaussiedler/innen sowie deren Ehegatten oder Abkömmlinge, welche die Voraussetzungen des § 7 Abs. 2 BVG erfüllen, haben nach § 9 Abs. 1 BVG einen kostenlosen Teilnahmeanspruch.

Einen Anspruch auf Teilnahme an einem staatlich geförderten Integrationskurs haben im Grundsatz Spätaussiedler und seit dem 1.1.2005 zugewanderte Ausländer, die dauerhaft in Deutschland leben und noch keine ausreichenden Sprachkenntnisse haben. Unter bestimmten Umständen sind Ausländer zur Teilnahme an einem IK verpflichtet, so z.B. ein neu zugewanderter Ausländer oder ein Ausländer, der bereits in Deutschland lebt, aber noch nicht über einfache Sprachkenntnisse verfügt. Unionsbürger können zu einem geförderten Integrationskurs zugelassen werden, wenn Kursplätze verfügbar sind.

Die Neuzuwanderer, die einfache Deutschkenntnisse besitzen, haben einen Teilnahmeanspruch, aber keine Teilnahmepflicht. Diese Teilung der Menschen mit Migrationshintergrund in solche, die an Maßnahmen teilzunehmen müssen, und solche, die dürfen, ist kritisch zu betrachten. EU-Bürger können aus rechtlichen Gründen solchen verpflichtenden Regelungen nicht unterworfen werden. Weitere Ausnahmen (z.B. die Behandlung Hochqualifizierter) lassen den Eindruck entstehen, gewisse Migrantengruppen würden von vorneherein als problematisch betrachtet und diskriminiert.

Am 1.3.2012 ist die „Zweite Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung“ (IntV) in Kraft getreten. Damit erfolgte die Anpassung der IntV an die gesetzlichen Änderungen im Aufenthaltsrecht sowie die Umsetzung der Forderungen des Dialogforums 7 „Sprache – Integrationskurse“ im Rahmen des Nationalen Aktionsplans Integration. Zu den wichtigsten Novellierungen gehören u.a. die Erhöhung der Stundenzahl der Orientierungskurse von 45 auf 60 UE, die Neugestaltung des Kursträgerzulassungsverfahrens, die Erhöhung der Prüfungssicherheit, erhöhte Anforderungen bei der Abnahme des Einstufungstests, der Anspruch auf Kurswiederholung für Teilnahmeverpflichtete sowie die Zusammenführung von Orientierungskurs- und Einbürgerungstest, die Erhöhung des Kostenbeitrags der Integrationskursteilnehmenden von 1 auf 1,20 € und die Einführung der Online-Kurse (vgl. BMI 2012). Dieser Maßnahmenkatalog wird jedoch vom Paritätischen Gesamtverband dahingehend kritisiert, dass die pädagogischen Aspekte zu wenig Beachtung erfahren hätten. Zudem seien eine unzureichende Finanzierung und eine mangelhafte Planungssicherheit für die Kursträger und die Lehrkräfte nicht angegangen worden (vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2012).

¹³ Auf Antrag zugelassene Altzuwander/innen gem. § 44 Abs. 4 AufenthG Berechtigt sind weiterhin Ausländer und Unionsbürger, die zwar grundsätzlich keinen Teilnahmeanspruch besitzen, die das BAMF aber auf Antrag im Rahmen verfügbarer Kursplätze zur Teilnahme zugelassen hat (§ 44 Abs. 4 AufenthG iVm. § 4 Abs. 1 Nr.3 IntV).

Rahmencurriculum der IK

Das Rahmencurriculum der IK gibt „die maximal mögliche Lernziele und -inhalte für die Integrationskurse“ vor und dient als „Grundlage zur Erstellung von Kursmodellen und Stoffverteilungsplänen“ (Gothe Institut 2007, S. 2). Zudem existieren Konzepte für alle Arten von IK, wie allgemeine Integrationskurse, Alphabetisierungskurse, Integrationskurse für Eltern, Intensivkurs und Integrationskurse für Jugendliche. Im Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge wird betont, dass die Konzeption der IK an den Lernvoraussetzungen nicht mehr schulpflichtiger Menschen mit Migrationshintergrund ausgerichtet ist. Aus diesem Grund ist die Konzeption den Methoden der Erwachsenenbildung verpflichtet (vgl. BAMF 2008g, S. 7). Nach der Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Lerntheorie des Konstruktivismus erfolgt Lernen im Modus einer biographisch verankerten Konstruktion der Wirklichkeit und nicht lediglich als einfacher Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen (vgl. Siebert 2007, S. 13). Arnold/Pätzold (2001) beschreiben Lernvorgänge als Zusammenspiel zwischen den Konstruktionen des Individuums und seiner Umwelt. Erwachsenenbildner müssen sich daher bewusst sein, dass Teilnehmende nicht das lernen, was gelehrt wird, dass aber das Lernen trotzdem nicht wirkungslos, überflüssig oder nebensächlich wird. Aus Lern- und Erkenntnistheorien lassen sich keine Lehrtheorien ableiten, aber Lehrende sollen lern- und erkenntnistheoretisch aufgeklärt sein (vgl. Siebert 2007, S. 18). Horst Siebert bezeichnet das Erwachsenenlernen als Deutungsarbeit. Es geschieht eine systematische und eigentätige Verknüpfung von alten, eingelebten und neuen „brauchbaren“ Deutungen (vgl. Arnold/Siebert 2003, S. 90). Lehre und Lernen sind gekoppelte, aber selbständige, selbstreferentielle Prozesse. Der Lehrende ist dabei für die Bedingungen für die Selbstorganisation des Lernenden verantwortlich, somit ermöglicht er die selbsttätige und selbständige Wissenserschließung (vgl. Arnold 1993, S. 53). Diese konstruktivistischen Annahmen sind von enormer Bedeutung für die Lehr- und Lernpraxis. Die Konstruktion der Wirklichkeit ist biographisch determiniert, deshalb betont der Konstruktivismus die Zeitdimension. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind wechselseitig bedingt, Vergangenheit und Zukunft sind „allgegenwärtig“. Die Vergangenheit prägt das gegenwärtige Weltgefühl und wird von der gegenwärtigen Situation interpretiert. Jeder Lerner kommt mit biographischen Vorerfahrungen in ein Seminar. Für die Bildungsarbeit bedeutet dies, dass Erwachsene lernfähig sind und nachhaltig nur das lernen, was sie lernen wollen bzw. was sie für relevant ansehen (vgl. Siebert 2006, S. 87f.).

Die Lehrenden machen Deutungsangebote und die Teilnehmenden nehmen die Informationen auf, wenn diese für sie bedeutungsvoll scheinen, die Bedeutung ist dabei individuell und

hängt von lebensgeschichtlichen Erfahrungen des Einzelnen ab. Damit die Lehrenden relevante Deutungen anbieten können, müssen sie ihre Teilnehmenden und deren Erfahrungen kennen. Da es aber selten möglich ist, diese in einem Lehrprozess zu erfragen, wird an dieser Stelle Forschung benötigt, mit deren Hilfe Erfahrungen bestimmter Zielgruppen erforscht und an die Dozenten weitergereicht werden können. So werden auch in dieser Arbeit die Erfahrungen der Teilnehmenden in und mit IK erfragt und unter erwachsenenpädagogischer Sichtweise diskutiert.

Vom Goethe-Institut wurde im Auftrag des Bundesministeriums des Innern ein Rahmencurriculum für den IK und die skalierte Sprachprüfung (A2 bis B1) entwickelt. Das Rahmencurriculum dient den Weiterbildungseinrichtungen und Lehrenden zur Orientierung und zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien sowie von Prüfungen (vgl. BAMF 2008g, S. 5f.). Es definiert einen Rahmen für Ziele und Inhalte der IK und listet maximal mögliche Lernziele auf. Daher ist es kein Lehrplan, die angestrebten Lernziele müssen sich vielmehr an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren. Das Rahmencurriculum macht keine Aussagen zum methodischen Vorgehen in den IK. Die methodischen und didaktischen Rahmenbedingungen sind in der „Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ festgehalten worden. Diese Konzeption wurde ebenfalls vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge erarbeitet. Da diese Forschungsarbeit IK aus der erwachsenenpädagogischen Perspektive untersucht, sind diese Rahmenbedingungen von großer Bedeutung für diese Arbeit und werden aus diesem Grund im nächsten Kapitel explizit diskutiert.

Umfang der IK

Ein IK umfasst 660 UE und besteht aus zwei Komponenten, aus einem Sprachkurs mit 600 UE und einem Orientierungskurs mit 60 UE. Der Sprachkurs wird unterteilt in einen Basissprachkurs mit 300 Unterrichtseinheiten und einen Aufbausprachkurs mit ebenfalls 300 Unterrichtseinheiten. Basis- und Aufbausprachkurs bestehen jeweils aus drei Kursabschnitten mit 100 UE (vgl. BAMF 2008g, S. 8). Teilnehmende, die am Sprachkurs mit der anschließenden Prüfung teilgenommen und das Sprachniveau B1 nicht erreicht haben, können auf Antrag zusätzlich 300 UE besuchen.

Tabelle 3: Umfang und Ziele des IK

| Integrationskurs (630 UE; ab dem 1.3.2012: 660 UE) | | | | | | |
|---|--------|----------------|------------------|--------|--|---|
| Basissprachkurs | | | Aufbausprachkurs | | | Orientierungskurs |
| 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | <ul style="list-style-type: none"> • Rechtsordnung • Kultur • Geschichte |
| | | Ziel: A2 (GER) | | | Ziel: B1 (GER) Prüfung: Zertifikat Deutsch (ZD) | Ziel: Test zum Orientierungskurs |
| 300 UE | | | 300 UE | | | 30 UE (ab dem 1.3.2012 60UE) |

(Quelle: BAMF 2005, Umschlagseite innen)

Nach dem ersten Kursabschnitt für Lernende ohne oder mit sehr geringen Vorkenntnissen folgen zwei weitere gleich lange Kursabschnitte, die schrittweise zum Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) führen. Im Basissprachkurs werden solche Themen, wie Umgang mit den Ämtern und Behörden, Beruf, Weiterbildung, Dienstleistungen und viele andere, auf den Sprachniveaus A1 und A2 behandelt. Im Aufbaukurs werden die Themen des Basissprachkurses erweitert und vertieft. Der Aufbausprachkurs umfasst ebenfalls 300 UE, setzt sich aus drei Kursabschnitten à 100 UE zusammen und soll Teilnehmende schrittweise zum Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) führen. Teilnehmende am Aufbausprachkurs müssen über das Sprachniveau A2 verfügen. Über das Themenspektrum des Basissprachkurses hinaus werden auch Themen wie moderne Informationstechniken, Gesellschaft, Staat, Kulturen u. a. behandelt.

Dreigliedriges Kurssystem

Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden erfordern ein differenziertes Kurssystem. Dieses Konzept sieht Kurse für schnelles, durchschnittliches und ein langsames Lerntempo vor. Das nach Lernprogressionen differenzierte System soll eine Lernumgebung fördern, die auf die individuellen Lernbedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnitten ist. Diese Struktur soll einen Kurswechsel zwischen Lerngeschwindigkeiten ermöglichen bzw. erleichtern (vgl. BMI 2007, S. 27).

Tabelle 4: Dreigliedriges Kurssystem

Kurstyp A: Schnelles Lerntempo

| Basissprachkurs | | | Aufbausprachkurs | |
|-----------------|--------|-----------------------------|------------------|-----------------------------|
| 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE |
| | | Ziel: Niveau A2 nach 250 UE | | Ziel: Niveau B1 nach 500 UE |

(Quelle: BAMF 2005, Umschlagseite innen)

Kurstyp B: Durchschnittliches Lerntempo

| Basissprachkurs | | | Aufbausprachkurs | | |
|-----------------|--------|-----------------------------|------------------|--------|-----------------------------|
| 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE |
| | | Ziel: Niveau A2 nach 300 UE | | | Ziel: Niveau B1 nach 600 UE |

(Quelle: BAMF 2005, Umschlagseite innen)

Kurstyp C: Langsames Lerntempo

| Basissprachkurs | | | Aufbausprachkurs | | | Möglichkeit der kostenpflichtigen Fortsetzung |
|-----------------|--------|-----------------------------|------------------|--------|---------------------------------------|---|
| 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | 100 UE | |
| | | Ziel: Niveau A1 nach 300 UE | | | Ziel: Niveau A2 und höher nach 600 UE | Niveau B1 |

(Quelle: BAMF 2005, Umschlagseite innen)

Modulares Kurssystem nach Sprachstand

Die Einstufung der Teilnehmenden in den Kurs bzw. Kursabschnitt erfolgt durch das standardisierte Einstufungsverfahren „Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland“, das vom Goethe-Institut entwickelt wurde. Dieses Verfahren soll dazu dienen, die Vorkenntnisse der Teilnehmenden möglichst gut zu ermitteln, um damit eine Zuteilung zu den richtigen Kursabschnitten zu ermöglichen (vgl. BAMF 2008g, S. 11). Das Einstufungsverfahren besteht aus drei Bausteinen: Die mündliche und schriftliche

Sprachkompetenzen werden ermittelt sowie ein Alphabetisierungsbedarf festgestellt (vgl. ebd. S. 12).

Die Durchführung dieses Einstufungsverfahrens ist in mehrere Einzelschritte unterteilt. Der erste Baustein, das Interview, dient zur Erfassung von Daten und Lernvoraussetzungen von Teilnehmenden. Die mündlichen Bausteine umfassen die Niveaustufen A1 bis B1 und bestehen aus drei Aufgaben. Der schriftliche Baustein umfasst die Niveaustufen A1 bis B1. Es handelt sich um zehn kontextualisierte Aufgaben zu Wortschatz, Grammatik und Leseverstehen mit insgesamt 65 Items. Die Kurszuordnung und die damit einhergehende Lernberatung sind die letzten Bausteine vor dem Kurseintritt. Die Teilnehmenden werden nach dem Einstufungstest abhängig von ihren Sprachkenntnissen zu einem bestimmten Kursabschnitt bzw. einer bestimmten Kursform zugeordnet.

Im Anschluss an den Sprachkurs findet der Orientierungskurs statt, in dem die Kenntnisse der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands in 45 UE (ab dem 1.3.2012 60 UE) vermittelt werden sollen (vgl. BAMF 2008g, S. 24 ff.). Zu den Zielen des Orientierungskurses zählen das Verständnis für das deutsche Staatswesen, die Entwicklung einer positiven Bewertung des deutschen Staates, die Vermittlung von Kenntnissen der Rechte und Pflichten als Einwohner und Staatsbürger, der Erwerb der interkulturellen Kompetenz u. a. (vgl. BAMF 2008g, S. 24-25).

Wenn ein besonderes methodisch-didaktisches Vorgehen und/oder ein erhöhter Betreuungsaufwand erforderlich ist, können IK für spezielle Zielgruppen eingerichtet werden (Jugendintegrationskurse, Eltern- und Frauenintegrationskurse, Alphabetisierungskurse, Förderkurse). Für schnell lernende Zuwanderer können IK auch als Intensivkurse angeboten werden. Am Ende der IK steht ein Abschlusstest. Er besteht aus zwei Komponenten: Einer skalierten Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“ auf den Niveaustufen A2 bis B1 des GER sowie einem bundeseinheitlichen Test zum Orientierungskurs mit den Teilgebieten „Politik in der Demokratie“, „Geschichte und Verantwortung“ sowie „Mensch und Gesellschaft.“ Die Sprachprüfung soll die Erfolgsquote der Kurse erhöhen. Der vom Goethe-Institut entwickelte „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) orientiert sich am konkreten Sprachbedarf der Menschen mit Migrationshintergrund. In einem zweistufigen Verfahren sollen die Kursteilnehmer an ein Sprachniveau (B1) herangeführt werden, auf dem sie das Wichtigste verstehen, wenn in einfacher Sprache gesprochen wird. Um die Teilnehmenden gezielt auf die abschließende Sprachprüfung vorzubereiten, wird gegen Ende des Aufbausprachkurses ein Übungstest durchgeführt.

2.3 Methodisch-didaktische Rahmenbedingungen

Die methodischen und didaktischen Rahmenbedingungen der IK sind in der „Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache“ festgehalten worden. Seit dem 1. Januar 2010 dürfen nur noch Personen in IK unterrichten, die eine Zulassung des Bundesamtes nach §15 Absatz1/ Absatz 2 IntV besitzen. Die Integrationskursverordnung definiert diese Zulassungsvoraussetzungen wie folgt:

„Lehrkräfte, die im Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache unterrichten, müssen ein erfolgreich abgeschlossenes Studium Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache vorweisen. Soweit diese fachlichen Qualifikationen nicht vorliegen, ist eine Zulassung zur Lehrtätigkeit nur möglich, wenn die Lehrkraft an einer vom Bundesamt vorgegebenen Zusatzqualifizierung teilgenommen hat“ (§ 15 Absatz 1/Absatz 2 IntV).

Die Zusatzqualifizierung für Lehrende ohne DaZ/DaF-Studium wurde vom Goethe-Institut entwickelt und hat bestehende wissenschaftliche und fachlich-praktische Erkenntnisse der Qualifizierung von Lehrenden zur Grundlage (vgl. BAMF 2007c, S. VI). Die Anforderungen an die Dozenten der IK sind enorm groß. So definiert das BAMF im Konzept für Zusatzqualifikation von Integrationskurslehrenden die Anforderungen an die Dozenten als Kompetenz, adressatengerechten und effizienten Unterricht erteilen zu können (vgl. BAMF 2007c, S. 2). Die Zusatzqualifizierung (verkürzt 60-70 Unterrichtseinheiten; unverkürzt 120-140 Unterrichtseinheiten¹⁴) erfordert neben der Präsenzzeit die Eigentätigkeit im Umfang von ebenfalls 140 Unterrichtseinheiten (unverkürzt). Die Zeit, die für die Erarbeitung des Portfolios¹⁵ benötigt wird, muss extra eingerechnet werden.

In der Konzeption zur Zusatzqualifizierung wird mit der Leit-, Grob- und Feinzielebene gearbeitet. Leitziele sind die Grundaussrichtung der Konzeption, längerfristig angelegt und bilden die Voraussetzung für die Ableitung weiterer Zielebenen. Grobziele konkretisieren die Leitziele, sind mittelfristig angelegt und teilweise oder vollständig operationalisiert. Sie verbinden die Leitziele mit den Feinzielen. Feinziele bzw. Handlungsziele beschreiben eindeutig den spezifischen Zustand. Sie sind realistisch, konkret, zeitlich festgelegt und überprüfbar (vgl. BAMF 2007c, S. 8f.). Alle Ziele entwickeln sich aus den Anforderungen an die Lehrenden im DaZ-Unterricht. Die Dozenten müssen folgende Aufgaben bewältigen können:

- Bedürfnisse, Ziele, Beweggründe und Lernvoraussetzungen der Zugewanderten für den Kurs ermitteln,
- adressatenspezifischen DaZ-Unterricht innerhalb eines Standardangebots im Bereich A1 - B1 planen, vorbereiten, durchführen und auswerten,

¹⁴ Dazu siehe Zulassungskriterien für die Zusatzqualifikation des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

¹⁵ „Das Portfolio ist neben der Teilnahme an den Präsenzphasen Grundlage der Zertifizierung der Zusatzqualifizierung. Näheres regelt der Portfolioleitfaden.“ (BAMF 2007c, S. 68)

2.3 Methodisch-didaktische Rahmenbedingungen

- Kursteilnehmer testen und einstufen,
- Kursteilnehmer bezüglich ihres Spracherwerbs beraten,
- das Migrationsumfeld und die Migrationssituation in den DaZ-Unterricht einbeziehen,
- Teilnehmende über öffentliche Beratungsangebote informieren,
- mit Kollegen zusammenarbeiten,
- die eigene Institution nach außen vertreten,
- die eigene Persönlichkeit und Professionalität weiter entwickeln (vgl. BAMF 2007, S. 14ff.).

Das Ziel der Qualifizierungsmaßnahme ist die Steigerung der methodischen Kompetenz der Lehrenden. Die Zusatzqualifizierung ist in mehrere Bausteine unterteilt, wie z. B. Migration und Menschen mit Migrationshintergrund, Merkmale des DaZ-Unterrichts, Selbsterfahrung der Seminarteilnehmer durch Fremdsprachenanfängerunterricht, Heterogenität und Binnendifferenzierung, Interkulturelles Lernen, Testen und Prüfen.

Jedem Themenbereich werden bestimmte Kompetenzen zugeordnet, die die Teilnehmenden am Ende der Zusatzqualifizierung erworben haben müssen. So müssen die Dozenten Migrantengruppen unterscheiden, Migrationsgründe einschätzen, Voraussetzungen für die Teilnahme am IK feststellen und zielgruppenspezifische Bedürfnisse im Unterricht berücksichtigen können (vgl. BAMF 2007c, S. 34). Außer Unterrichtstätigkeiten müssen die Lehrenden der IK eigene Kurse evaluieren sowie die Teilnehmenden beraten können. Sie müssen zielgruppengerechten DaZ-Unterricht planen, vorbereiten, erteilen und auswerten. Außerdem müssen sie die Beraterrolle übernehmen, indem sie die Lerner bezüglich des Spracherwerbs und der öffentlichen Beratungsangebote informieren (vgl. BAMF 2007c, S. 61). Der Zweitspracherwerb, wie auch das Lernen insgesamt, wird durch viele Faktoren bestimmt. Erwachsenenlernen ist Aneignung von neuem Wissen durch die Überprüfung vorhandener Deutungen auf ihre Gültigkeit. Arnold/Siebert benennen folgende Besonderheiten des Erwachsenenlernens aus konstruktivistischer Sicht:

- In Lernprozessen ist die Wirklichkeit zugänglich, die in einem Individuum etwas bewirkt.
- Lerner erfinden sich selbst und die Welt um sie.
- Es ist Intersubjektivität, d. h. Verständigung mit anderen, möglich, aber nicht eine Objektivität der Erkenntnis.
- Lernen bedeutet Eigenes zu gestalten und nicht Vorgegebenes abzubilden.
- Die Welt des Einzelnen ist durch Wechselwirkung und Zirkularität bestimmt (vgl. Arnold/Siebert 2003, S. 89).

Erwachsene lernen nur das, was „anschlussfähig“ ist, also das, was sie zur Bewältigung des Lebens benötigen (vgl. Siebert 1999, S. 16ff). Lehren ist nicht gleichzusetzen mit Lernen. Lehre schafft Impulse und kann Lernen ermöglichen.

Aus konstruktivistischer Sichtweise wird zwischen Informationen und Wissen unterschieden. Informationen werden von einem „Sender“ ausgestrahlt. Wissen ist dagegen das, was der Empfänger aufnimmt. Die Verarbeitung der Informationen zu Wissen erfolgt nur dann, wenn diese vom Subjekt als relevant, viabel, neu und anschlussfähig wahrgenommen werden (vgl. Arnold/Siebert 2003, S. 113).

Die konstruktivistische Sichtweise distanziert sich von einem Lernbegriff, der davon ausgeht, dass Lernende den durch geeignete Methode dargebotenen Lernstoff in sich aufnehmen und zum bisherigen Wissen hinzufügen. Ein solcher Lernbegriff gibt dem Lerner selten Gelegenheit, sich aktiv mit dem Wissen auseinanderzusetzen. Die konstruktivistische Definition des Lernens betont hingegen, dass die neuen Informationen nur dann aufgenommen und somit zum Wissen werden können, wenn diese aktiv verarbeitet sind und an die vorhandenen kognitiven Strukturen anknüpfen. Dadurch ist Lernen von individuellen Wahrnehmungen des Lerners abhängig (vgl. Arnold 2007, S. 61). Ein Vorgang, bei dem eine dauerhafte Verhaltensänderung eintritt, wird als Lernen bezeichnet. Dieser Vorgang ist durch Übung und Erfahrung, d. h. durch die aktive Bearbeitung eines Inhalts durch den Lerner erklärbar (vgl. Arnold 2007, S. 62). Lernvorgänge werden in einem engen Zusammenhang mit Gedächtnisprozessen betrachtet. Das Gedächtnis ist, wie neuere Erkenntnisse belegen, nicht statisch, sondern aktiv und assoziativ (vgl. Arnold 2007, S. 62). Lernen ist Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, das absichtsvoll (intentionales Lernen), beiläufig (funktionales Lernen), im institutionalisierten Kontext (formelles Lernen) und in der Lebenspraxis (informelles Lernen) stattfindet (vgl. Dohmen 2001; Arnold 2007). Erwachsenenlernen ist ein Deutungslernen, denn Erwachsene leben und lernen im „Modus der Deutung“. Die Deutungsmuster entwickeln sich dabei auf der Basis biographischer Erfahrungen (vgl. Arnold/Siebert 2003; Schübler 2000; Arnold 2007). Informationen werden zu Wissen verarbeitet, wenn diese dem Lerner hilfreich und nützlich erscheinen. Siebert benennt drei Detektoren für die Informationsauswahl, den „Wiedererkennungsdetektor“, den „Neuigkeitsdetektor“ und den „Relevanzdetektor“ (vgl. Siebert 1999). Diese Detektoren sind handlungsrelevant, durch sie werden Erfahrungen nutzbar, Innovation ermöglicht und Wichtiges von Unwichtigem unterschieden (vgl. Siebert 1999, S. 125).

Das BAMF (2008g) unterscheidet zwischen den externen und internen Faktoren, die für die Lernprozesse relevant sind. Zu den externen Faktoren gehören vor allem kommunikative Bedürfnisse, Einstellung und Zugang zur Zielsprache, kommunikative Möglichkeiten im Wohnumfeld u. a.. Als interne Faktoren können Spracherwerbserfahrungen, Sprachlernstrategien, Sprachstand in der Familiensprache u.a. bezeichnet werden. Diese Faktoren müssen bei der Methodenauswahl bedacht werden. Die Lehrmethoden sollen die Lernbedingungen von Erwachsenen sowie die Grundlagen des Zweitspracherwerbs

berücksichtigen. Die Methodenauswahl ist durch die Voraussetzungen der Teilnehmenden bestimmt und richtet sich nach den Lernzielen und den Lerninhalten (vgl. BAMF 2008g, S. 18ff.).

Ähnlich wie in den Alphabetisierungskursen geht es in den IK nicht alleine um den Erwerb schriftsprachlicher bzw. sprachlicher Kompetenzen, sondern um „die biographische Anschlussfähigkeit des angeeigneten Wissens. Insofern wird im Zusammenhang mit dem schriftsprachlichen Kompetenzerwerb ein „biographisches Lernen“ unabdingbar“ (Brödel 2012, S. 66). So ist an dieser Stelle für eine didaktisch explizite „Biografiearbeit“ in den IK zu plädieren, denn „biografisches Wissen als eigenständige Erkenntnisquelle oder als Vorstufe von Biografiearbeit gibt dem didaktischen Handeln von Kursleitenden [...] einen Aufschluss darüber, welche Lebenserfahrungen und Lernvergangenheiten die potentiellen Teilnehmer mitbringen“ (ebd.).

2.4 Grenzdurchgangslager Friedland als Integrationskursanbieter

Für diese Forschungsarbeit ist es relevant zu wissen, welche Anbieter in der Weiterbildung existieren, um im weiteren Verlauf die Einrichtung „Grenzdurchgangslager Friedland“ in die Landschaft der Weiterbildungseinrichtungen einzuordnen. Die Weiterbildungsanbieter verfügen über unterschiedliche Kapazitäten und es wird in diesem Zusammenhang von Trägern, Einrichtungen oder Institutionen gesprochen. Festzulegen, was ein Weiterbildungsanbieter ist, erweist sich als problematisch. Es gibt Anbieter, die Weiterbildung entweder als Kernfunktion oder als Nebenfunktion praktizieren. Außerdem wandelt sich das Profil der klassischen Weiterbildungsorganisationen durch neue Angebotsformen und Lerndienstleistungen (vgl. Dietrich/Widany 2007, S. 54). Als Weiterbildungseinrichtung oder Weiterbildungsinstitution werden häufig die Organisationen bezeichnet, die Weiterbildung als ihre Hauptaufgabe begreifen. Der Anbieterbegriff ist eher als Oberbegriff zu verstehen, der auch Organisationen einschließt, die die Weiterbildung als Nebenaufgabe betrachten. Dieser Begriff wird oft als Hinweis auf Profitorientierung benutzt. Bei den Begriffen wie Einrichtung, Institution und Anbieter liegt keine allgemeinverbindliche trennscharfe Differenzierung vor – häufig werden sie synonym verwendet (vgl. Nuissl 1999, Faulstich 2001, Nuissl 2001, Gnahs 2001, Tippelt 2004, Faulstich/Zeuner 2006a, Dietrich/Widany 2007). Davon wird der Trägerbegriff unterschieden. Die Träger gelten als Rechts- und Unterhaltsträger von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Rohlmann 2001, S. 272; Dietrich/Widany 2007, S. 5). Die Weiterbildung in Deutschland ist durch Trägervielfalt gekennzeichnet. Das Weiterbildungssystem, das seit 1970 als eigenständiger Bildungsbereich agiert, kann häufig keine Trägersystematik vorweisen. Gesellschaftliche Organisationen, wie Kirchen, Parteien, Gewerkschaften u. a., engagieren sich schon seit langer Zeit im Weiterbildungsbereich. In den letzten Jahrzehnten kamen verstärkt private Träger hinzu (vgl. Dietrich/Widany 2007, S. 9).

Anbieter der Erwachsenenbildung sind in unterschiedlicher Weise von rechtlichen Rahmenbedingungen abhängig. Für die öffentliche, allgemeine Erwachsenenbildung sind vorrangig die Weiterbildungsgesetze der einzelnen Bundesländer maßgeblich. Diese sichern – unter Nachweisen – eine bestimmte finanzielle Förderung zu garantieren jedoch gleichzeitig Organisations-, Programmgestaltungs- und Mitarbeiterauswahl-Selbständigkeit. Zum rechtlichen Rahmen gehören aber auch die bundesweiten Gesetze, wie z. B. das SGB III/ SGB IV, das die Leistungen für Arbeitssuchende regelt.

Integrationskursträger

Seit der Existenz des Zuwanderungsgesetzes ist unter bestimmten Voraussetzungen das BAMF ebenfalls für die aufgabenbezogene Finanzierung und Zulassung der Träger der Erwachsenenbildung verantwortlich. Die Voraussetzungen für eine Zulassung als Integrationskursträger sind in der Integrationsverordnung festgehalten. Zulassungsvoraussetzungen sind Zuverlässigkeit, Leistungsfähigkeit und ein Verfahren zur Qualitätssicherung des Kursangebots, gemäß § 18 Abs. 1 Integrationskursverordnung (IntV). Für die Zulassung und Durchführung spezieller IK bzw. Intensivkurse muss ein zusätzlicher Antrag gestellt werden (vgl. BAMF 2009d).

Das BAMF ist dafür zuständig, auf der Grundlage des Trägerzulassungsverfahrens die Zulassung als Integrationskursträger zu vergeben. Dabei wird zwischen einem Erstzulassungsantrag und einem Folgezulassungsverfahren unterschieden. Durch das Zulassungsverfahren werden Kriterien aus dem Bereich des Qualitätsmanagements geprüft. Dafür wurde ein Katalog von Kriterien und Anforderungen erstellt, die sich am LQW Leitfaden der Firma Art-Set orientieren.

Der Katalog der Qualitätskriterien und Anforderungen im Trägerzulassungsverfahren ist in sieben Qualitätsbereiche unterteilt, wobei Qualitätsbereich 1 (Grundsätzliche Anforderungen) Ausschlusskriterien enthält. Qualitätsbereich 1 beinhaltet vier Prüfpunkte, nämlich Anwendung eines Qualitätsmanagementsystems, kontinuierliche Weiterentwicklung der Qualitätsziele, Verfügung über ein Leitbild bzw. über eine Definition gelungenen Lernens und Umsetzung der Datenschutzmaßnahmen (vgl. BAMF 2009f). Die geforderten Kriterien gelten als erfüllt, wenn ein anerkanntes Qualitätsmanagementzertifikat vorgelegt wird. Zu den anerkannten Qualitätsmanagementzertifikaten gehören: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) der Firma „ArtSet“, Qualitätszertifizierung nach ISO 9000 ff., Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung (AZWV) der Bundesanstalt für Arbeit, Bildungs-Qualitäts-Management (BQM) u. a. (vgl. BAMF 2009e).

Wenn Träger länger als zwölf Monate keinen Integrationskurs durchgeführt haben, erlischt deren Zulassung. Voraussetzung für eine Neuzulassung ist eine mindestens zweijährige Tätigkeit im Bereich der Sprachvermittlung in der Erwachsenenbildung. Anträge auf Zulassung als Integrationskursträger werden in den dafür zuständigen Regionalstellen des Bundesamtes bearbeitet. Die Einrichtungen müssen auch Angaben zu den Inhalten der Kurse, den Lehrwerken, Räumlichkeiten und Lehrenden machen. Zurzeit können ca. 1300 Kursträger eine Zulassung vorweisen. Auch die Zulassung der Dozenten erfolgt zentral durch das BAMF in Nürnberg. Die Dozenten müssen ihre Studienabschlüsse, Zusatzqualifikationen und

Erfahrungen im Unterrichten des Faches Deutsch mit Ausländern und Spätaussiedlern nachweisen. Lehrende, die ein Studium „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache“ in Deutschland abgeschlossen haben, erhalten sofort eine Zulassung. Lehrende ohne ein solches Studium, aber mit erfüllten Zulassungskriterien, müssen nach §15 Abs. 2 IntV an einer Zusatzqualifizierung teilnehmen.

IK im GDL

Die Unterbringung, Versorgung, Betreuung und Weiterleitung der Spätaussiedler erfolgt durch das GDL. Es trägt den Namenszusatz „Niedersächsisches Zentrum für Integration“. Spätaussiedler, die Niedersachsen, Bayern und Rheinland-Pfalz zugewiesen werden, können an IK im GDL teilnehmen. IK werden von zertifizierten Trägern der Erwachsenenbildung durchgeführt. Seit Januar 2005 wurden die siebentägigen Willkommenskurse für Neuzuwanderer in Friedland durchgeführt. Sie beinhalteten ein einwöchiges „Sprachatelier“¹⁶ mit 24 UE sowie sechs Informationsveranstaltungen und wurden vormittags und nachmittags angeboten. Die Evaluation der Willkommenskurse sollte zur Informationssammlung über die Möglichkeit der Einführung der IK im GDL beitragen. Das Ziel des Sprachateliers, zum Weiterlernen zu animieren, wurde demnach erreicht. Es wurde bemängelt, dass die Teilnehmenden in den Kursen nicht nach Sprachniveaus aufgeteilt waren. Außer dem unterschiedlichen Sprachniveau wies die Lerngruppe auch eine sehr hohe Altersheterogenität auf, von elf bis über sechzig (vgl. Casper-Hehne 2005, S. 43).

Bei der Frage, ob die Sprachkurse in Friedland verlängert werden sollten, gaben 46,4% der Personen in der ersten Phase an, dass sie keine Verlängerung wünschten. In der zweiten Phase der Untersuchung war also mehr als die Hälfte der Befragten gegen eine Verlängerung der Sprachkurse in Friedland (vgl. Casper-Hehne 2005, S. 74ff.).

Zur Einschätzung der Untersuchung sollte außerdem berücksichtigt werden, dass bei der Befragung auf Anonymität verzichtet wurde. Das könnte der Grund dafür sein, dass die Bewertung der Teilnehmenden positiv ausgefallen ist (vgl. Casper-Hehne 2005, S. 101). Auch bei Fragen zur Veranstaltungskritik gaben viele Teilnehmenden überhaupt keine Antworten.

¹⁶ Das Konzept des Sprachateliers: „Die methodische Zielsetzung des Sprachateliers (Konzept) zielt darauf ab, den Teilnehmern eine Sprachhilfe zu geben, bei denen Neugier wächst, die für sie noch weitgehend unbekanntes Sprache zu entdecken und den Spracherwerb aktiv in das Lernen in späteren Integrationskursen zu überführen. Dabei beinhaltet das selbst erklärte Ziel, mehr zu leisten als das Vermitteln grammatischer Strukturen und das Erlernen des Wortschatzes. Das Sprachatelier soll den natürlichen Wunsch nach Kommunikation wecken, soll eine Brücke bauen zwischen den Ankömmlingen und der einheimischen Bevölkerung. Inhaltlich zielt das Sprachatelier darauf ab, die Teilnehmerin/ den Teilnehmer sprachlich für Erstkontaktsituationen handlungsfähig zu machen. Das Sprachatelier ersetzt dadurch in keiner Weise den darauf folgenden Integrationskurs, sondern dient als die erste Annäherung an die deutsche Sprache und führt die Beteiligten an die Teilnahme an einem solchen Integrationskurs behutsam heran“ (Casper-Hehne 2005, S. 10).

„Wenn kritisiert wird, geschieht dies indirekt und vorsichtig und nicht, ohne auf positive Seiten des Kritisierten zu verweisen“ (ebd.).

Über die angeführten kritikbedürftigen Erhebungsumstände und Datenverfälschungen setzt sich der niedersächsische Innenminister hinweg und richtet den IK im GDL ein. In ihrer Kabinettsitzung vom 19. Dezember 2006 hat die Niedersächsische Landesregierung einmütig den Plänen des Niedersächsischen Ministers für Inneres und Sport Uwe Schünemann zugestimmt, das GDL in Friedland zum Niedersächsischen Zentrum für Integration auszubauen. IK für die in Niedersachsen neuangekommenen Spätaussiedler und jüdischen Kontingentflüchtlinge werden seit dem September 2006 im GDL angeboten. Die Niedersachsen zugewiesenen Spätaussiedler und deren Familienangehörige sollen im unmittelbaren Anschluss an das Erstaufnahmeverfahren an IK in Friedland teilnehmen. So müssen diese Migrantengruppen sechs Monate im Lager bleiben. Der niedersächsische Innenminister unterstreicht, dass keine Mehrkosten für die Kurse entstehen. Die Kursteilnehmer sind dabei in Zweier-Zimmern untergebracht, haben Gemeinschaftsküchen und ein Fernsehzimmer. Insgesamt bestehen damit recht ungünstige Bedingungen für eine sechsmonatige Unterbringung und vor allem für die Lernsituation.

Nach Niedersachsen haben Bayern und Rheinland-Pfalz beschlossen, ihre Spätaussiedler ebenfalls den IK im GDL absolvieren zu lassen. Zwischen dem Land Niedersachsen (vertreten durch das Niedersächsische Ministerium für Inneres und Sport) und dem Freistaat Bayern (vertreten durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen) sowie dem Ministerium des Inneren und für Sport des Landes Rheinland-Pfalz, wurden entsprechende Verwaltungsvereinbarungen getroffen.

Im März 2009 nahm Deutschland irakische Flüchtlinge auf, die ebenfalls in das GDL aufgenommen wurden. Es wurde den Bundesländern angeboten, die irakischen Flüchtlinge nach der zweiwöchigen Erstaufnahme im niedersächsischen Durchgangslager Friedland an einem dreimonatigen IK im niedersächsischen Zentrum für Integration teilnehmen zu lassen. Bayern hat diesen Vorschlag abgelehnt, mit der Begründung:

„Nach vorläufigem Verhandlungsergebnis wird dem Angebot Niedersachsens, die Flüchtlinge an einem dreimonatigen Integrationskurs in Friedland teilnehmen zu lassen, wegen möglicher Kapazitätsengpässe und unterschiedlicher Auffassungen zur Kostentragung nicht näher getreten.“ (Bayrischer Landtag 2009, S. 3)

Das Bundesland Rheinland-Pfalz hat ebenfalls abgesagt, mit der Begründung die integrationsfördernden Maßnahmen müssen möglichst schnell eingesetzt werden.

„Da der Aufenthalt im Grunde auf Dauer angelegt sei, sei es besonders sinnvoll, dass integrationsfördernde Maßnahmen frühzeitig ansetzen. Aus diesem Grunde strebe die Landesregierung eine möglichst kurze Aufenthaltsdauer der Rheinland-Pfalz

zugewiesenen Flüchtlinge im GDL Friedland an (voraussichtlich 14 Tage) und plane eine anschließende dezentrale Unterbringung in den Kommunen.“ (MASGFF 2008, S. 1f.)

Dabei kommt die Frage auf, ob die Unterbringung im GDL vom Bundesland Rheinland-Pfalz nicht als integrationsfördernd gesehen wird und warum dann Zugewanderte mit dem Status „Spätaussiedler“ und jüdische Kontingentflüchtlinge im GDL gelassen werden. Die Bundesländer Niedersachsen, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern haben dagegen vereinbart, dass die irakischen Flüchtlinge im GDL und eventuell in der Großunterkunft Bramsche bei Osnabrück einen IK absolvieren sollen, bevor sie auf ihre künftigen Wohnsitze verteilt werden.

Laut Begleitprogramm wird im Rahmen der IK des GDLs Friedland ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt. In der Zeit von 8.00 bis 12.00 Uhr finden IK statt. Nachmittags wird der Spracherwerb der Teilnehmenden von einer umfangreichen Palette von Aktivitäten unterstützt (vgl. www.mi.niedersachsen.de, Stand 25.11.2010). Es ist anzunehmen, dass solche Fördermaßnahmen sich auf das Spracherlernen positiv auswirken. Auch in dem Gutachten, das von der Universität Göttingen im Auftrag vom Niedersächsischen Ministerium für Inneres und Sport erstellt worden ist, wird das Begleitprogramm besonders gut bewertet (vgl. Casper-Hehne 2007, S. 27). Diese Aussagen lassen sich mithilfe der durchgeführten Untersuchung hinterfragen, vor allem stellt sich die Frage, welche Aktivitäten aus erwachsenenpädagogischer Perspektive als lernfördernd einzuschätzen sind, wie diese von den Teilnehmern angenommen werden und sich auf das Spracherlernen und die Inklusion auswirken. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Beobachtung des Lehr- und Lerngeschehens sowohl in IK als auch in den begleitenden Maßnahmen des GDLs Friedland gelegt.

IK im GDL werden von der Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen e.G. (BIGS) durchgeführt. Die Bildungsgenossenschaft führt seit September 2006 im Namen von acht Kursträgern Integrations Sprachkurse durch. Zu den beteiligten Kursträgern gehören die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Süd gGmbH, die Ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen e.V., die Volkshochschule Göttingen e.V., die Zukunfts-Werkstatt e.V., die Prager-Schule Göttingen gGmbH, die Evangelische Erwachsenenbildung Südniedersachsen, die Kreisvolkshochschule Göttingen e.V. und der Internationale Bund e.V.. Seit September 2006 sind 115 IK begonnen worden, in denen 1450 Teilnehmende den Kurs abgeschlossen haben (vgl. BIGS 2011).

Im GDL werden zwei Integrationskursarten angeboten, der allgemeine Integrationskurs (bis zum Niveau B1 im Umfang von 660 UE) und der Alphabetisierungskurs (Alpha-Kurse) (bis zum Niveau A 2 im Umfang von 600 UE). Die Restunterrichtsstunden im Umfang von 360 UE

sollen von den Teilnehmern der Alphabetisierungskurse im jeweiligen Bundesland wahrgenommen werden.

Nach dem Internetauftritt der BIGS gehören zu den Aufgaben der BIGS Mitarbeiter die pädagogische Betreuung und Organisation der IK, d. h. Einstufungstest, Teilnehmerdifferenzierung, Beratung und Evaluierung. Außerdem sind sie für die Organisation und Durchführung der Lehrerfortbildung und Lehrerkonferenzen, Organisation von Freizeitangeboten für die Teilnehmenden (Club für Erwachsene, thematische Abende), Verwaltungsangelegenheiten, Beschaffung von Unterrichtsmaterialien, Lehrwerken etc. und Prüfungsangelegenheiten (Anmeldung, Organisation, Aufsicht) zuständig.

3. Forschungsdesign

Ein Grund für die bisherige Unerforschtheit dieses erwachsenenbildnerischen Praxisfeldes beruht zu einem nicht geringem Maße auf dem Fehlen einer passenden fremdsprachlichen Kompetenz bei potenziellen Forschern, um offene Interviews mit den Teilnehmenden aus nichtdeutschen Sprachkulturen durchführen zu können. Bei dieser Forschungslücke wird angesetzt, wobei insbesondere die Gruppe der Spätaussiedler und ihrer Nachkommen kurz nach erfolgter Einreise nach Deutschland interessiert. Dieser Personenkreis besitzt meist die russische Sprachkompetenz – ihre Heimatsprache. Da die Forscherin sowohl die deutsche als auch die russische Sprache beherrscht und auch den gleichen kulturellen Hintergrund besitzt, verfügt sie über einen privilegierten Zugang zu dieser Gruppe. Dadurch wird die Erzielung authentischer Untersuchungsergebnisse im Rahmen einer qualitativ-empirischen Fallstudie möglich. Bei den offenen, aber leitfaden-orientierten Interviews ist eine Anlehnung an die Methode des „problemzentrierten Interviews“ (Witzel 1989) vorgesehen.

Der Untersuchungsgegenstand sind zwei IK. Aus diesen werden jeweils zwischen 10 bis 15 Personen für die Untersuchungszwecke ausgewählt und zu unterschiedlichen Zeitpunkten während des Kursgeschehens befragt (t1, t2, t3). Für die Auswahl der Interviewten spielen Kriterien wie Mitteilungsbereitschaft und erwartbare narrative Qualität des Interviews eine entscheidende Rolle. Ausgehend von der Einschätzung, dass die angestrebten Ziele der IK sich in der Praxis meist nur unzureichend erreichen lassen, besteht ein wichtiges Erkenntnisinteresse in der Identifizierung von Entwicklungspotenzialen und Verbesserungsmöglichkeiten. In den Interviews werden Fragen nach den biographischen Verläufen und vorgängigen Lernerfahrungen sowie dem Lernprozess in und außerhalb von IK gestellt. Die Datenauswertung und Theoriegenerierung erfolgte auf Basis der Grounded Theory. Als theoretischer Rahmen für die Auswertung wurde die konstruktivistische Lerntheorie nach Arnold/Siebert ausgewählt.

3.1 Forschungsverfahren

Es gibt eine große Zahl von Forschungsmethoden, die zur Evaluation eines Gegenstandes verwendet werden können. Die Datenerhebung kann in mehreren Varianten erfolgen. Bei der Auswahl der geeigneten Forschungsmethoden stellte sich, wie auch bei anderen Forschungsvorhaben, die Frage, ob nach qualitativen oder quantitativen Verfahren vorgegangen werden sollte. Die Untersuchung soll die Weltsicht der Lernenden ausgehend von ihren Erfahrungen und Konstruktionen berücksichtigen. Bei qualitativen Methoden geht es um das Beschreiben, Interpretieren und Verstehen von Zusammenhängen, die Aufstellung von Klassifikationen oder Typologien und die Generierung von Hypothesen. Vor allem sind diese geeignet, wenn man eine ausführliche Beschreibung individueller Eindrücke benötigt, also z. B. zur Sammlung von detaillierten Verbesserungsvorschlägen oder zur Erkundung von Ursachen.

Die Befragung der Teilnehmenden der IK erfolgte qualitativ, da die qualitative Methode die Möglichkeit eröffnet, die Lebenswelt der Teilnehmenden „von innen“ zu beschreiben. Um die Lernprozesse verstehen zu können, ist es wichtig diese aus der Perspektive der handelnden Menschen zu beschreiben. Die qualitative Methode trägt zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit bei und macht auf die Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam (vgl. Flick 2000, S. 14), die sonst oft verschlossen bleiben. Durch qualitative Forschung lassen sich die Phänomene aufdecken, die dem Forscher im Laufe der Untersuchung nicht bekannt waren oder nicht in Betracht gezogen wurden. Für die Weiterentwicklung der IK ist es aus erwachsenenpädagogischer Perspektive wichtig und notwendig, durch eine offene Herangehensweise die „Innenperspektive“ (vgl. Witzel 1982, S. 15) in den Vordergrund zu rücken. Das Untersuchungsdesign verfolgt das Ziel der Schaffung einer umfassenden Grundlage für die zuvor gestellte Forschungsfrage.

Für ein qualitatives Interview sprach außerdem die Tatsache, dass die Menschen mit Migrationshintergrund sich aufgrund der Lagersituation nicht trauten, Kritik zu äußern. Zudem ermöglicht das qualitative Interview, auf die Teilnehmenden einzugehen und ein vertrauensvolles Interviewklima zu schaffen.

Bei der Durchführung der Interviews wurde der Schwerpunkt auf die Erfahrung mit IK im GDL und die Bildungsbiographie gelegt. Die qualitative Auswertung bietet dabei die Möglichkeit, unterschiedliche Sichtweisen bzw. neue Thesen über die Lernprozesse aus dem erhobenen Material zu entwickeln.

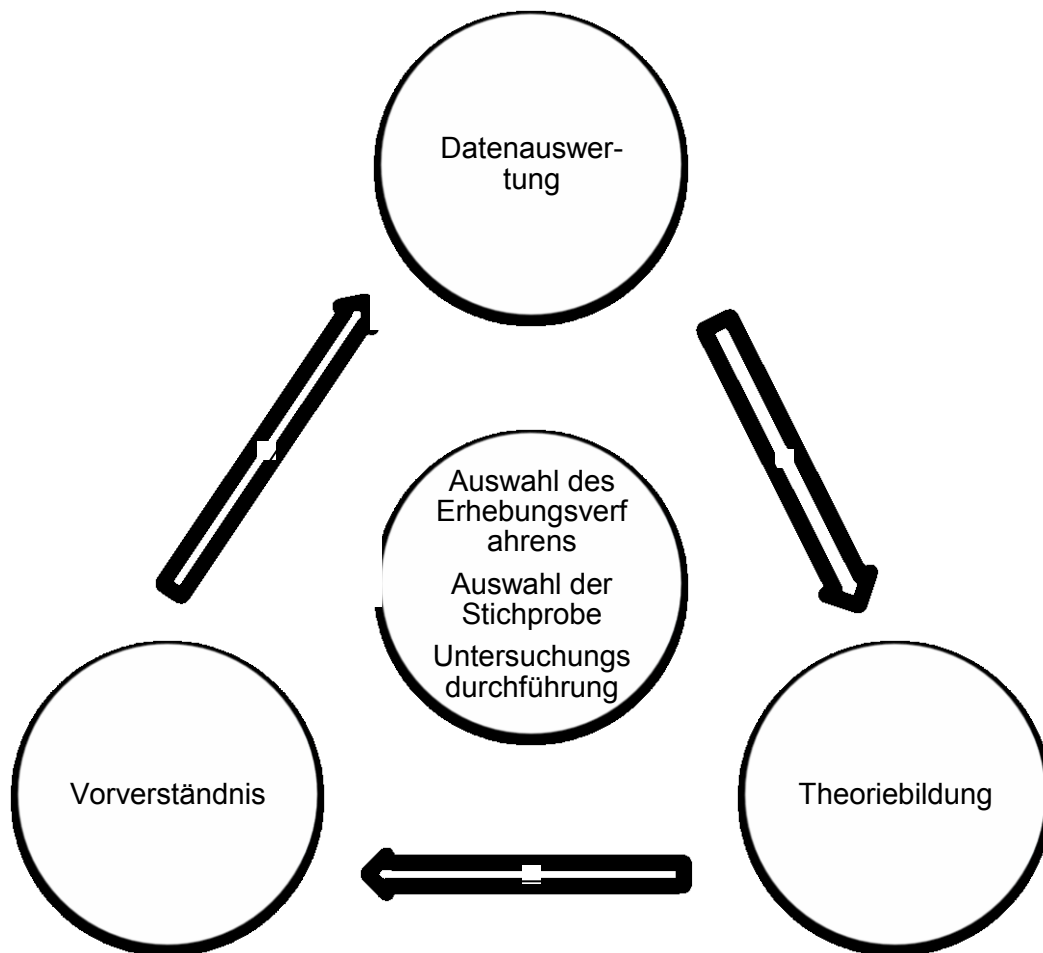


Abbildung 3: Strategien qualitativer Forschung
(Eigene Darstellung)

Problemzentriertes Interview als Untersuchungsmethode

Da es verschiedene Varianten des Leitfadeninterviews gibt, wird die Variante ausgewählt, bei der der Leitfaden weit gefasste Themenkomplexe als Gesprächsanregungen benennt, aber nichts festlegt (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 375f.). Da aber ein streng leitfadenorientiertes Interview ebenso wie ein extrem offenes Interview für das Forschungsvorhaben ungeeignet sind, wird eine Interviewform angewendet, die

- einerseits eine lockere Bindung an einen Leitfaden ermöglicht, um beim Interview im eigentlichen Thema zu bleiben und
- andererseits den Interviewten die Möglichkeit anbietet, sich frei zu äußern und somit zu einem freien Erzählen anregt.

Beide Punkte vereint als Erhebungsmethode das problemzentrierte Interview nach Witzel (vgl. 1982, 1985, 2000). Witzel (2000) legt dem problemzentrierten Interview drei Kriterien zu Grunde: Problemzentriertheit, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung. So wird das problemzentrierte Interview zur „Erforschung gesellschaftlich relevanter Probleme, nach

Orientierung an den Problemen aus der Sicht der Befragten und nach Zentrierung der Gesprächsführung auf diese Problembereiche“ (Witzel 1982, S.116) genutzt¹⁷. Außerdem steht beim problemzentrierten Interview ein möglichst unvoreingenommenes Erfassen subjektiver Wahrnehmungen der Teilnehmenden im Vordergrund (vgl. Witzel 1985, S. 232). Der Grundgedanke der „Problemzentrierung“ ist, dass diese sich sowohl auf die vorgegebenen Themenkomplexe als auch auf die subjektiven und biographischen Deutungen der Befragten bezieht. Gegenstandorientierung betont die Flexibilität der Methode. Bei der Prozessorientierung geht es um die flexible Analyse des Untersuchungsfeldes sowie eine schrittweise Gewinnung von Daten (vgl. Witzel 1985, S. 223).

Vor der Leitfadenbildung erfolgt die Problemanalyse. Es werden Aspekte erarbeitet, die dann in den Leitfaden eingearbeitet werden. Dem Leitfadeninterview liegt ein Leitfaden zugrunde, nach dem die Befragung in einer nicht festgelegten Reihenfolge erfolgen soll. Am Anfang werden einige Bereiche bzw. Elemente der Befragung festgelegt, die im Gespräch erfragt werden sollen. Ein Leitfadeninterview stellt sicher, dass wesentliche Aspekte angesprochen werden und ermöglicht eine Vergleichbarkeit mit anderen Interviews, denen der gleiche Leitfaden zugrunde liegt. Die Fragen wurden umgangssprachlich formuliert, um bei den Teilnehmerinterviews die Verständlichkeit zu sichern (vgl. Witzel 2000a). Das problemzentrierte Leitfadeninterview nach Witzel, eine Methode, die interkulturell reflektiert, angewendet und erprobt ist, scheint im Rahmen dieser Untersuchung aus bereits formulierten Gründen ein geeignetes Instrument für die Befragung der Lernenden zu sein, dies insbesondere deshalb, da so den Befragten die Möglichkeit gegeben wird, eigene Themenbereiche anzusprechen und zugleich anhand des entwickelten Leitfadens eine Vergleichbarkeit der Interviewinhalte zu gewährleisten. Hierzu wurde der Interviewleitfaden auf der Basis des Forschungsstands und im Hinblick auf die zu erfragenden Themenfelder entwickelt. Ein wichtiger Aspekt bei der Interviewführung ist die Sprachauswahl, die der Befragungsperson überlassen wird, so dass die Natürlichkeit der Interviewsituation gesichert ist. Die Kursteilnehmer haben die russische Sprache für die Interviewführung ausgewählt. Nur eine Person hat beim letzten Interview am Anfang auf die deutsche Sprache zurückgegriffen, nach ein paar Sätzen ging aber das Interview in russischer Sprache weiter. Der Interviewleitfaden beinhaltet zahlreiche Erzählimpulse, die zu Narrationen über biographische Zusammenhänge anregen sollen. Auch wenn der Leitfaden des problemzentrierten Interviews die Themenfelder stärker vorgibt, ermöglicht das Verfahren doch die Erfassung von Erzählungen zu biographischen Zusammenhängen.

¹⁷ An dieser Stelle wird auf A. Witzel (1982, 1985 und 2000) zum weiteren Studium problemzentrierter Interviews verwiesen.

3.1 Forschungsverfahren

Der Aufbau des Leitfadens wurde thematisch sehr breit gehalten. Zunächst wurden die Lernerfahrungen in der Schule, Informationen zur Einreise und zur Entscheidung, im GDL zu bleiben, erfragt. Alle weiteren Fragen richteten sich auf die Erfahrung mit IK im GDL. Nach den ersten Interviews wurde eine rollende Verbesserung der Fragen vorgenommen.

Die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes „Interview“ wurde gemäß den Erfordernissen der forschungsleitenden Fragen gestaltet. Es besteht infolgedessen aus mehreren aufeinanderfolgenden inhaltlich-thematisch und methodisch unterschiedlichen Teilbereichen/Fragenkomplexen:

Fragenkomplex 1: Lernbiographische Vorerfahrungen

Fragenkomplex 2: Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter

Fragenkomplex 3: Lernerfahrungen im Integrationskurs

Fragenkomplex 4: Lebenssituation im GDL und ihre Auswirkungen auf das Lernen

Fragenkomplex 5: Zukunftspläne



Abbildung 4: Bedingungsgefüge: Lern- und Bildungsprozess im GDL
(Eigene Darstellung)

Der Leitfaden legt somit fünf Bereiche fest, die für den thematischen Zusammenhang der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind.

Nach Bortz/Döring gehören Objektivität, Reliabilität und Validität¹⁸ zu den zentralen Gütekriterien der Sozialforschung (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 98ff.). Die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung können jedoch auf die qualitative Forschung nur sehr eingeschränkt übertragen werden (vgl. Mayring 1995, S. 115). Da die Entscheidung für die qualitative Methode gefallen ist, ist bewusst in Kauf genommen worden, dass Objektivität nicht im höchsten Maße erreicht werden kann, so wird durch die Analysemethoden und die nachvollziehbare Darstellungsform des Forschungsprozesses und der Ergebnisse eine höchstmögliche Annäherung an dieses Gütekriterium erlangt. Objektivität wurde durch transparente Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie durch Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gesichert. Außerdem wurde die Reliabilität und Validität durch die Verwendung von MAXQDA- und f4-Software sicher gestellt, denn QDA-Programme versprechen einen erheblichen Zugewinn an Reliabilität und Validität (vgl. Kuckartz 2007, S. 19). Durch die Transkription mit der Software f4 und Nutzung von MAXQDA lässt sich ein einfacher Zugang zum Originalmaterial erreichen, indem die Audiodaten in f4 mit einer Zeitmarke¹⁹ versehen werden und nach dem Import der Transkription in MAXQDA durch einen Klick auf eine Zeitmarke die entsprechende Audiostelle abgespielt werden kann. Validität ist das wichtigste Kriterium im quantitativen wie im qualitativen Ansatz. Software zur qualitativen Datenanalyse dient als Hilfe zur Herstellung der Machbarkeit in der qualitativen Forschung, indem sie Funktionen für die Organisation und Analyse der Daten bereitstellt und die Arbeit mit diesen erleichtert. Die Aufgabe des Forschers ist dabei, die Programmfunktionen reflektiert, kreativ und flexibel einzusetzen (vgl. Molzberger/Rautenstrauch 2005, S.8). Strübing weist im Hinblick auf die Grounded Theory daraufhin, dass die methodischen Verfahrensregeln den Prozess strukturieren, ohne aber Qualitätsfragen zu ersetzen (vgl. Strübing 2004, S. 319).

Infolgedessen wurden im Laufe des Forschungsprozesses sowohl der Interviewleitfaden als auch die Kategorien der Auswertung erweitert bzw. modifiziert. Die ausgewählte Erhebungsmethode ermöglicht nicht nur die Einbeziehung theoretischer Kriterien sondern

¹⁸ „Die Objektivität eines Tests gibt an, in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind. Die Validität eines Tests gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt. Die Reliabilität eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird“ (Bortz/Döring 2002, S. 194).

¹⁹ Zeitmarken sind eine wichtige Orientierung in einem Transkript und ermöglichen den schnellen Rückbezug zur Originalquelle. Sie werden per Taste F8 eingefügt. Sie sind sowohl in f4 als auch allen anderen Programmen (wie Word, MAXQDA2007 u.a.) später anklickbar und bewirken dort das Abspielen der relevanten Audiospur. Wahlweise können diese Zeitmarken automatisch bei jedem Absatzwechsel eingefügt werden.

3.1 Forschungsverfahren

auch die Offenheit für die Deutungen der Befragten. So fordert Witzel (1982), sich als Forscher Hintergrundwissen in Form von empirischen Studien, Theorien bzw. Nachforschungen im Untersuchungsfeld anzueignen, zu systematisieren und offen zu legen. Bei der Interviewdurchführung wird darauf geachtet, dass der Befragte ohne vorgegebene Antwortalternativen frei zu Wort kommen kann und damit seine Deutungen und Zusammenhänge selbst entwickelt (vgl. Mayring 2002, S. 67). Die Grounded Theory hebt darauf ab, dass ständiges Nachfragen und Vergleichen hilft, neue Zusammenhänge zu entdecken. Dabei bietet diese Art forschungsstrategischer Verfahren neben den Techniken zum Kodieren auch andere Verfahren an, wie etwa die Flip-Flop-Technik²⁰ und das „Rote Flagge schwenken“²¹ (vgl. Strauss 1996, S. 64 ff.), die die theoretische Sensibilität und Kreativität im Forschungsprozess erhöhen können. Es soll ein ständiger Wechsel zwischen den Phasen des Forschungsprozesses erfolgen, um eine gegenstandsbegründete Theorie zu generieren (vgl. Mey/Mruck, 2007 S. 12 ff.).

²⁰ Die gefundenen Konzepte werden „auf den Kopf“ (Strauss & Corbin 1996, S. 64) gestellt und im weiteren Verlauf wird nach kontrastierenden Kontexten gesucht.

²¹ In der Textstelle wird nach Signalen für Fragwürdiges und Ungewöhnliches gesucht.

3.2 Annäherung an das Untersuchungsfeld und Datengewinnung

Die Interviews wurden in zwei IK im GDL mit der Erlaubnis des Leiters des GDL und der Leiterin der IK im GDL zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt

- t1: am Anfang der IK bzw. kurz nach der Ankunft im GDL,
- t2: in der Mitte der IK bzw. nach dem dreimonatigen Aufenthalt in Deutschland und
- t3: am Ende der IK bzw. nach einem sechsmonatigen Aufenthalt in Deutschland.

Bei der Untersuchung wurden problemzentrierte Interviews mit den Teilnehmern durchgeführt. Daher ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrenden und Teilnehmenden mit der Hospitation der IK einverstanden sind. So wurde zunächst das Einverständnis der Lehrenden durch die Leiterin der IK eingeholt. Danach wurde das Einverständnis der ganzen Gruppe des IK von den Lehrenden und der Forscherin eingeholt. Beide IK sind allgemeine Vollzeit-IK, d. h. jeder Integrationskurs besteht aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs. Insgesamt dauert er 645 UE und es wird von 8.00 bis 12.15 von Montag bis Freitag unterrichtet. Die Untersuchung fing kurz nach Beginn der IK an, beim ersten Integrationskurs drei Wochen und beim zweiten Kurs zwei Wochen nach Unterrichtsbeginn.

Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die Auswahl der Interviewten beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und der zeitlichen Verfügbarkeit. Für die Untersuchung werden zwei Kurse ausgewählt. IK unterscheiden sich nach den Lehrenden und nach der Zahl der Teilnehmenden im Kurs. Am ersten Kurs nehmen zum ersten Zeitpunkt der Untersuchung 14 Personen teil, wobei 11 Personen sich bereit erklärt haben ein Interview zu geben. Am zweiten Integrationskurs nehmen zum Zeitpunkt der Erstuntersuchung 19 Personen teil, wovon sich 13 Personen bereit erklärt haben, ein Interview zu geben. Die Verteilung der Männer und Frauen ist in beiden Untersuchungsgruppen ausgeglichen. In der ersten Gruppe besitzen fast alle eine beendete oder angefangene Hochschulausbildung und kommen aus einer großen Stadt. Bei den Befragten der zweiten Gruppe ist dies nicht mehr so eindeutig. Das Bildungsniveau sowie die Herkunft aus der Großstadt sind sehr unterschiedlich. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden beträgt in der ersten Gruppe 33 Jahre und bei der zweiten Untersuchungsgruppe 40 Jahre, wobei der größte Altersunterschied in der ersten Gruppe bei 39 Jahren und in der zweiten Gruppe bei 44 Jahren liegt. Im Folgenden werden die Merkmale der Untersuchungsgruppen tabellarisch zusammengefasst.

3.2 Annäherung an das Untersuchungsfeld und Datengewinnung

Tabelle 5: Sozialstatistische Datenlage der Untersuchungsgruppe 1

| | Geschlecht | Alter | Ausbildung | zuletzt ausgeübter Beruf | Herkunftsort |
|----|------------|-------|--|--------------------------------|--------------|
| 1 | weiblich | 40 | Fachhochschule Hochschulabschluss im Erwerb | Selbständige | Großstadt |
| 2 | weiblich | 43 | Hochschulabschluss | Selbständige | Großstadt |
| 3 | männlich | 45 | Hochschulabschluss (2) | Selbständiger | Großstadt |
| 4 | männlich | 21 | Abitur, Grundstudium Hochschule | Student | Großstadt |
| 5 | weiblich | 26 | Hochschulabschluss | Pharmazeut | Großstadt |
| 6 | männlich | 56 | Fachhochschule | Rentner | Großstadt |
| 7 | weiblich | 26 | Hochschulabschluss | Anwältin | Großstadt |
| 8 | männlich | 17 | Realschule | Schüler | Großstadt |
| 9 | männlich | 20 | Grundstudium Hochschule | Student | Großstadt |
| 10 | weiblich | 35 | Hochschulabschluss | Selbständige | Metropole |
| 11 | männlich | 33 | Fachhochschulabschluss | Verkäufer | Metropole |

Tabelle 6: Sozialstatistische Datenlage der Untersuchungsgruppe 2

| | Geschlecht | Alter | Ausbildung | zuletzt ausgeübter Beruf | Herkunftsort |
|----|------------|-------|---------------------|--------------------------------|-------------------|
| 1 | weiblich | 25 | Realschule | Verkäuferin | Großstadt |
| 2 | männlich | 29 | Hochschulabschluss | Programmierer | Großstadt |
| 3 | männlich | 21 | Realschule | Aushilfe | Großstadt |
| 4 | weiblich | 65 | 7 Schuljahre | Rentnerin (Buchhalterin) | Mittlere Stadt |
| 5 | männlich | 49 | Ausbildung | Schlosser | Mittlere Stadt |
| 6 | weiblich | 52 | Ausbildung | Krankenschwe ster | Großstadt |
| 7 | weiblich | 23 | Fachhochschule | Managerin | Großstadt |
| 8 | weiblich | 53 | Realschule | Hausfrau | Großstadt |
| 9 | weiblich | 51 | Fachhochschule | Bibliothekarin | Großstadt |
| 10 | männlich | 29 | Ausbildung | Schweißer | Großstadt |
| 11 | männlich | 57 | Hochschulausbildung | Lehrer, Hochschullehr | Großstadt |

| | | | | | |
|----|----------|----|---------------------|---------------------------------------|-----------|
| | | | | er | |
| 12 | männlich | 32 | Hochschulausbildung | Lehrer, Justizvollzugs- beamter | Metropole |
| 13 | weiblich | 28 | Hochschulausbildung | Professorin | Metropole |

Datenerhebung

Die Interviews werden im Zimmer der Forscherin, das sich in einem Haus auf dem Gelände des GDLs Friedland befindet, durchgeführt. In den Pausen, sowie nach dem Kurs wird der Kontakt zu den Teilnehmern aufrechterhalten, da die Forscherin für die Dauer der Untersuchung ebenfalls im Lager lebt. Die Interviewtermine werden in der ersten Phase erst nach ein paar Tagen vereinbart, um den Teilnehmern Zeit zu geben, sich an die Forscherin zu gewöhnen und entsprechend freier in der Interviewsituation sein zu können. Vor der Durchführung der Interviews erklärt die Forscherin noch einmal, worum es in der Untersuchung geht. Allen Interviewten wird Anonymität ausdrücklich zugesichert. Zunächst wird die Erlaubnis zur Aufnahme der Interviews mittels eines Aufnahmegeräts erfragt. Vor dem Interview wird sich auf die Interviewsprache verständigt, dabei wird der Übergang von einer Sprache in die andere als Möglichkeit offen gelassen. Die Befragten entscheiden sich für die russische Sprache als Interviewsprache, wobei während des Interviews vereinzelt deutsche Ausdrücke vorkommen können. Erst in der dritten Phase wählt eine Person als Interviewsprache Deutsch. Dieser Versuch wird jedoch nach einigen Minuten abgebrochen, da der Wortschatz für eine weitere Unterhaltung nicht ausreicht. Zum ersten Interviewzeitpunkt beantworten viele Teilnehmenden die gestellten Fragen überwiegend knapp. Beim zweiten und vor allem dritten Interview hingegen wird meist nur eine Ausgangsfrage gestellt und die Befragten antworten daraufhin frei und deutlich ausführlicher als während des ersten Interviews. Durch die geschaffene Vertrauenssituation äußern die Befragten zu allen drei Zeitpunkten ihre Meinung frei und üben offen Kritik an den erfahrenen Missständen. Aufgrund einer hohen narrativen Qualität der geführten Interviews eignen sich 51 von 58 Interviews zur Interpretation und fließen somit in die Auswertung ein. Alle von mir geführten Interviews lassen sich in einer Tabelle folgendermaßen darstellen:

Tabelle 7: Erhebungszeitpunkt und Kurszuordnung der realisierten Interviews

| | Integrationskurs 1 | Integrationskurs 2 |
|---|--|---|
| Zeitpunkt I | 11 Interviews, Interviewdauer 0,5 bis 1 h, Unterrichtsbeobachtung 1 Woche | 13 Interviews, Interviewdauer ca. 1 h, Unterrichtsbeobachtung 1 Woche |
| Zeitpunkt II | 9 Interviews, Interviewdauer 1 bis 2 h, Unterrichtsbeobachtung 1 Woche | 8 Interviews, Interviewdauer 1,5 bis 2 h, Unterrichtsbeobachtung 1 Woche |
| Zeitpunkt III | 10 Interviews, Interviewdauer ca. 2 h, Unterrichtsbeobachtung 1 Woche | 7 Interviews, Interviewdauer ca. 2,5 h, Unterrichtsbeobachtung 1 Woche |
| Insgesamt | 30 Interviews | 28 Interviews |
| davon in die Auswertung aufgenommen | 25 Interviews | 26 Interviews |

Übersetzung der Interviews

Die Tonbandaufzeichnungen aller durchgeführten Interviews wurden vollständig transkribiert. Aufgenommen wurden auch unvollständige Sätze, Füllwörter u. ä. in das Transkript aufgenommen, denn der gesamte Gesprächsinhalt ist von Bedeutung und inhaltlichem Interesse für die Untersuchung. Namen oder Orte wurden durch „Name A“ bzw. „Ort A“ ersetzt, um die mögliche Gefährdung der Anonymität auszuschließen. Es wurde mit Hilfe der Software f4²² transkribiert, die an der Universität Marburg (Fachbereiche Erziehungswissenschaften und Informatik) programmiert wurde und die Transkription von digitalem Audiomaterial vereinfacht. Vor einer Auswertung der Interviews werden die

²² f4 unterstützt bei der Transkription von Audiodaten wie Interviews oder Diktaten und ist die digitale Umsetzung der bekannten Kassetten-Transkriptionsgeräte. Zentrale Funktionen sind die variable Abspielgeschwindigkeit, das Rückspulintervall und die Steuerung per Taste F4 aus jedem beliebigen Programm heraus (z.B. Word). Man kann per Regler die Abspielgeschwindigkeit verändern. Bei der Transkription bietet sich eine Verlangsamung an, beim Korrekturlesen dagegen eine Beschleunigung. f4 liest mp3, ogg, wma, wav, aif, avi und mpg Dateien. Die entsprechende Audiodatei öffnet sich beim erneuten Öffnen von Transkripten automatisch.

Interviews in die deutsche Sprache übersetzt. Die Syntax ist in beiden Sprachen verschieden, so dass eine Übernahme der Wortstellung aus dem Russischen ins Deutsche nicht vorgenommen werden kann. Aus diesem Grund werden die Interviews zwar möglichst wörtlich übersetzt, die Wortstellung lässt sich aber nicht beibehalten. Entscheidend im Hinblick auf die Übersetzung ist eine korrekte Wiedergabe der Inhalte. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass während der Übersetzung keine themenrelevanten Informationen verloren gehen. Eine weitere Anforderung bei der Übersetzung bezieht sich darauf, an den Inhalt des Interviews möglichst distanziert heranzugehen. Hier ist es wichtig, mit den eigenen persönlichen Erfahrungen im Hinblick auf die Themen, die im Interview angesprochen werden, vorsichtig umzugehen. Da jede Übersetzung eine Art der Interpretation darstellt, wurden die Interviews in einem Interpretationsteam im Rahmen von Forschungskolloquien unter Leitung von Prof. Dr. Rainer Brödel an der Universität Münster übersetzt, um eine Übersetzung in deutscher Sprache auf möglichst unverfälschter Textbasis zu erhalten. Auch bestimmte Redewendungen werden während der Kolloquien mit Kommilitonen, die die russische und deutsche Sprache souverän beherrschen, besprochen und in möglichst genaue deutsche Redewendungen transformiert.

3.3 Auswertungsstrategie

Die Grounded Theory ist eine Methode zur Auswertung vor allem qualitativer Daten. Das Ziel ist, eine empirisch fundierte Theorie zu entwickeln. Die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung sind in besonderer Weise miteinander verbunden (vgl. Truschkat 2007, S. 1). Mit Hilfe der Grounded Theory werden Theorien generiert, die auf Interaktion, Verhaltensmuster und Erfahrungen von Menschen abzielen. Dabei ist die Grounded Theory keine spezifische Technik, sondern vielmehr ein Stil (vgl. Strauss 2007, S. 30), von dem Strauss, dass er sehr variabel sei. Der Forschende müsse entscheiden, ob bei bestimmten Fragestellungen ein abgekürztes Verfahren eingesetzt wird. Die Methodologie muss an die Fragestellung angepasst werden (vgl. Strauss 2007, S. 2). Strauss unterteilt die Forschungsarbeit in acht Schritte. Beim ersten Schritt werden generative Fragen gestellt, diese ergeben sich aus dem Datenmaterial und dessen Reflexion in Verbindung mit dem Kontextwissen des Forschers. Zweitens werden interessante, eventuell auch vorläufige Zusammenhänge innerhalb der entwickelten Konzepte hergestellt. Beim dritten Schritt wird die Theorie nicht nur entdeckt, sondern mit Hilfe der nachfolgenden Untersuchungsphasen anhand neuer Daten und neuem Kodieren verifiziert. Viertens muss das Kodieren mit der Erhebung neuer Daten eng verbunden sein. Fünftens werden die aus den Daten gewonnen Dimensionen, Unterscheidungen, Kategorien, Zusammenhänge usw. in die entstehende Theorie integriert. Die Integration beginnt mit der Verknüpfung der einzelnen Kategorien und wird mit dem Fortgang der Forschungsarbeit zunehmend sicherer und „kompakter“ (vgl. Strauss 2007, S. 45). Sechstens werden die theoretischen Gedanken in Theorie-Memos zusammengefasst. Siebtens handelt es sich um ein Verfahren, das sich im gesamten Verlauf der Forschungsarbeit wiederholt.

Die Hauptmerkmale dieser Triade verdichtet Strauss in folgender Abbildung.

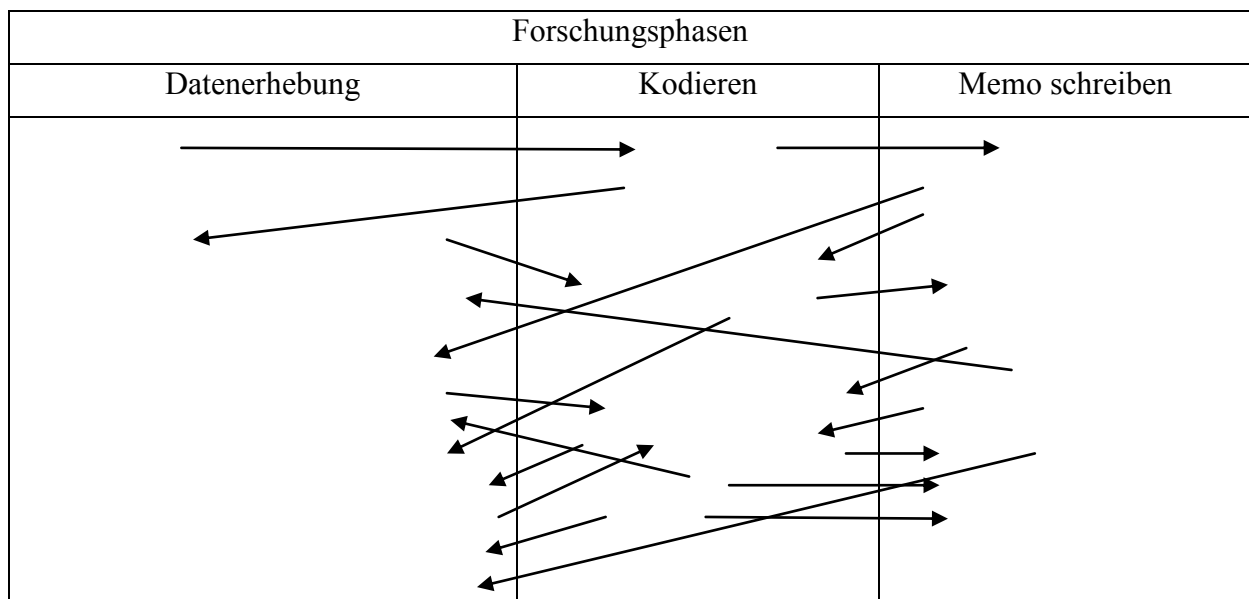


Abbildung 5: Kodierparadigma

(Quelle: Strauss 1998, S. 46)

Kodes und Memos können sodann die Suche nach neuen Daten einleiten bzw. direkt zusätzliches Kodieren oder Memoschreiben zur Folge haben (vgl. Strauss 2007, S. 46). Kodieren kann in jeder Forschungsphase weiteres Kodieren hervorrufen, ebenso wie geschriebene Memos weitere Memos nach sich ziehen können. Achten ist bei der Verfassung des Forschungsberichts darauf hinzuwirken, dass die gesammelten Daten ausreichend in die entwickelte Theorie integriert sind. Hierbei kann es notwendig werden, dass der Forscher zurück zu seinem Datenmaterial geht, neue Daten erhebt und prüfend einzelne Memos und Kodes entwickelt (vgl. Strauss 2007, S. 47). Im Verfahren der Grounded Theory spielen neben der Datenerhebung Memos und Kodes eine bedeutende Rolle. Bei einem Kodiervorgang werden Fragen generiert und Daten aufgebrochen, wobei der Forscher von der Beschreibung schrittweise zur Interpretation gelangt. Mit diesem Verfahren kann eine Schlüsselkategorie entdeckt und somit die Interpretation der ganzen Analyse eingeleitet werden. Es werden Zusammenhänge zwischen der Gesamtheit an Kodes und der Entwicklung jedes einzelnen Kodes hergestellt (vgl. Strauss 2007, S. 91). Der Kodierprozess im Einzelnen wird im Auswertungskapitel näher erläutert. An dieser Stelle soll das Verfassen von Memos betrachtet werden. Die Grounded Theory fordert die Forscher auf, vom ersten Tag des Forschungsprojektes an Memos zu schreiben, die dabei sehr eng an Datenerhebung und Kodiervorgang angelehnt sein müssen. Am Anfang beschreiben Memos die verfahrensmäßigen Themen, wo und welche Daten erhoben werden. In späteren Forschungsphasen werden Memos über bzw. zum Kodieren verfasst. Memos umfassen Aufzeichnungen von Einsichten, Ideen, Hypothesen sowie weiterführende Gedanken (vgl. Strauss 2007, S. 152).

Die Dateninterpretation orientiert sich in der skizzierten Weise am Auswertungskonzept der Grounded Theory. Die Auswertung ist unmittelbar verknüpft mit der Fragestellung und dem Untersuchungsdesign. In der vorliegenden Arbeit geht es um den Verlauf der individuellen Lern- und Bildungsprozesse unter den gegebenen Rahmen- und Kontextbedingungen der IK im GDL. Dabei ist es wichtig darauf zu achten, dass hinsichtlich der Datenauswertung theoretische Sensibilität beim Forscher vorhanden ist. Theoretische Sensibilität setzt sich nach Strauss und Corbin aus Literaturkenntnissen, beruflichen und persönlichen Erfahrungen und aus den Erkenntnissen zusammen, die im Rahmen des laufenden Forschungsprojekts gewonnen werden (vgl. Strauss/Corbin 1996, S.25ff). Die Auswertung dient dazu, aus den vorhandenen Daten, der erhobenen Empirie, Thesen über die Lern- und Bildungsprozesse anhand der Begründungsmuster der Integrationskursteilnehmer zu entwickeln. Die so generierten Thesen werden in einem weiteren Schritt in einem kritisch-zirkulären Verfahren am vorhandenen Material auf ihre Aussagekraft geprüft. Die Strategie der Grounded Theory erlaubt dabei, die Auswertung als offenen und zirkulären Prozess anzulegen, neue Annahmen zu generieren und diese am Material zu korrigieren. Die Aussagen der befragten Personen, die ihre Alltagssprache repräsentieren, sind interpretationsbedürftig (vgl. Windolf 1979, S. 61). Strauss betont drei zentrale Arbeitsschritte der Grounded Theory: Erstens die Aufgabe des Kodierens, welche bereits theoretischer Natur ist und einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzt; zweitens der Arbeitsschritt des theoretischen Samplings, wobei Strauss unterstreicht, dass diese Auswertungstätigkeit schon nach dem ersten Interview erfolgen soll, und drittens sind es die Vergleiche, die der Forschende zwischen den erkannten Phänomenen und Konzepten zieht und aus denen später wiederum die theoretischen Konzepte erwachsen (vgl. Strauss 2007).

Die Grounded Theory basiert auf einem Konzept-Indikator-Modell, welches empirische Indikatoren nach Konzepten zu kodieren hilft. Empirische Indikatoren sind dabei in Dokumenten beschriebene Verhaltensweisen oder Ereignisse. Der Forscher vergleicht einzelne Indikatoren /Verhaltensweisen/Ereignisse miteinander und kodiert diese dann. Der Forscher setzt sich dabei sowohl mit Ähnlichkeiten als auch mit Unterschieden innerhalb der gewonnenen Indikatoren auseinander. So wird der kleinste gemeinsame Nenner gebildet, der dann wieder zu einer kodierten Kategorie führt (vgl. Strauss 2007, S. 54). Das Kodierverfahren im Rahmen der Grounded Theory basiert auf folgendem Kodierparadigma: Die Daten werden nach Relevanz für die Phänomene kodiert und zwar nach den Bedingungen, der Interaktion zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken, den Konsequenzen (vgl. Strauss 2007, S. 57).

Für die Grounded Theory ist konstitutiv, dass zwischen zwei Typen von Kategorien unterschieden wird – dem soziologischen Konstrukt und dem natürlichen Kode. Während die soziologischen Konstrukte auf dem Fachwissen des Forschers und seiner Kenntnis des zu

untersuchenden Forschungsfeldes basieren, entstammt der natürliche Kode „der Terminologie des Forschungsfeldes“ (Strauss 2007, S. 64). Natürliche Codes haben zwei Eigenschaften. Sie sind analytisch brauchbar, denn sie werden durch die gegebene Kategorie bei spezifizierter Bedeutung zu anderen Kategorien in Beziehung gesetzt und können in die Formulierung der Theorie übertragen werden. Zu einer methodologischen Leitlinie der Grounded Theory gehört das kontinuierliche Vergleichen. Die weitere Kodierarbeit dient der Verdichtung von theoretisch relevanten Konzepten, indem Forschende eine Schlüsselkategorie herausarbeiten (vgl. Mey/Mruck 2007, S. 25). Die Vergleichbarkeit der Fälle wird durch das Leitfadenterview gesichert. Der Leitfaden sichert die Fokussierung auf die Themen, die für die Untersuchung von Interesse sind und auf die sich die Fragen beziehen.

Systematische Codierung mit MAXQDA

Die systematische Codierung von Textpassagen stellt einen zentralen Arbeitsschritt dar. Um eine größere Objektivität der Forschungsergebnisse zu sichern, fand die Codierung der Interviews in mehreren Teams statt, im Diplomanden- und Doktorandenkolloquium von Prof. Dr. Brödel sowie in einem Stipendiatenkolloquium des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft der Universität Münster. Die Codes wurden induktiv aus den Daten gewonnen. Diese Vorgehensweise ermöglichte eine eher induktive Herangehensweise an das Material bzw. das Erstellen neuer Codes, die durch den Interviewleitfaden nicht sichtbar geworden sind.

Zunächst wurden die Interviews ganz offen nach bestimmten Textausschnitten kodiert, wie etwa Aussagen

- zur Bildungsgeschichte
- zum Vergleich der Bildungssysteme im Herkunftsland und in Deutschland
- über das Lernen allgemein
- über den besonderen Stellenwert des Lernens im Erwachsenenalter insbesondere
- über die soziale Umgebung im GDL als lernrelevanter Kontext
- über das Lehr-/Lerngeschehen im IK

Die relevanten Textsegmente wurden einzelnen Codes mit Hilfe einer computergestützten Analyse zugewiesen. Die Codes wurden aus dem Material heraus gefiltert. Die Kategorien selbst wurden erst durch die erneute Materialeinsicht und Diskussion im Forschungsteam gebildet. Abschließende Kernaussagen kamen erst dann zustande, wenn sich die Kategorien bei mehreren Teilnehmern nachweisen ließen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass dieser Auswertungsprozess in einem mit dem Untersuchungsgegenstand vertrauten

Interpretationsteam zustande gekommen ist. Dadurch sollte die Objektivität der Ergebnisse gesichert werden (vgl. Heinze 1980, S.99).

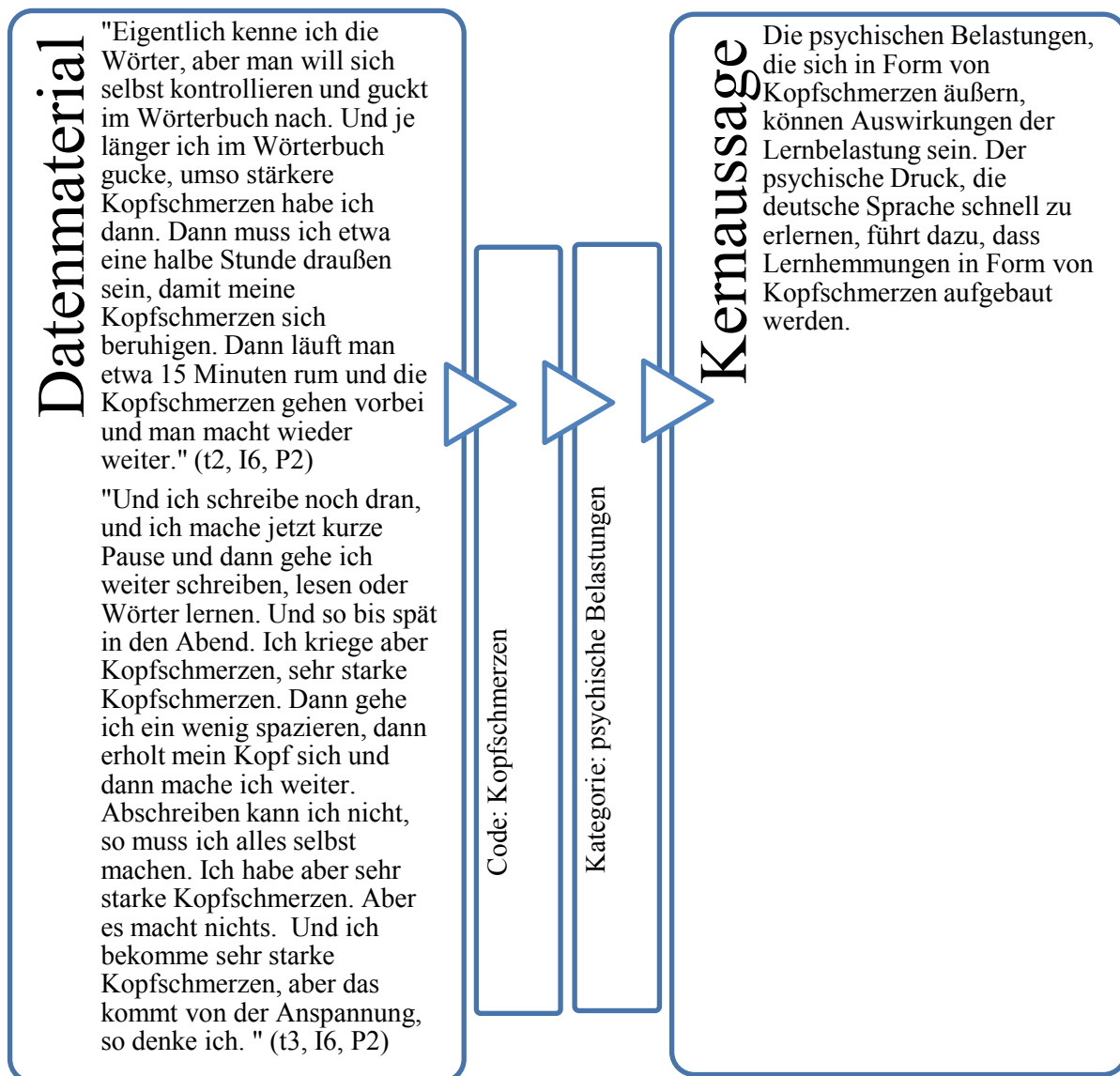


Abbildung 6: Beispiel der Auswertung einer Passage aus einem problemzentrierten Interview (Eigene Darstellung)

Das Längsschnittdesign führt dazu, dass die Aussagen der Befragten zu einem bestimmten Themenbereich, wie z. B. IK, sich nicht nur über ein Interview, sondern über drei Interviews zu verschiedenen Zeitpunkten verteilen. Bei der Auswertung qualitativer Interviews nach der Grounded Theory werden die bereits interpretierten Interviewpassagen zu verschiedenen Phasen des Analyseprozesses unter dem durch den theoretischen Erkenntnisgewinn veränderten Blickwinkel erneut analysiert. Die Validierung am Text dient der Überprüfung, Modifikation oder dem Verwerfen der verschiedenen Deutungshypothesen (vgl. Witzel 2000a). Durch die diskursive Auswertung in zwei Forschungsteams wird die Möglichkeit

geschaffen, nicht nur die Lesarten der Forscherin zu überprüfen, sondern neue Lesarten zu bilden und diese zu diskutieren.

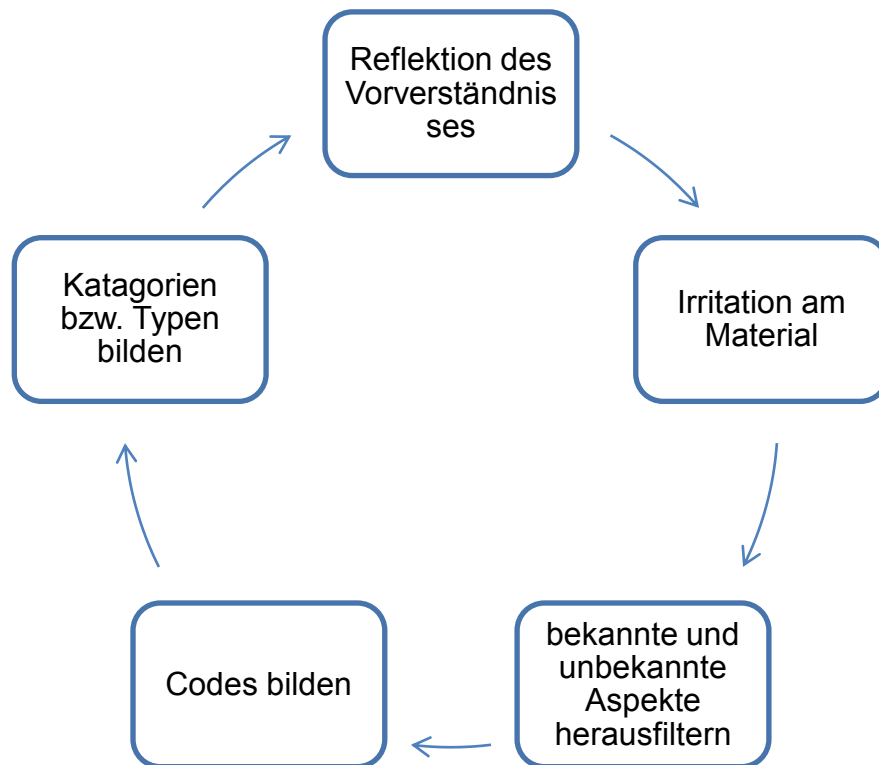


Abbildung 7: Zyklische Struktur des Auswertungsprozesses

(Eigene Darstellung)

Diese kreisförmige Bewegung des Auswertungsprozesses wiederholt sich in jeder Auswertungsphase. Die Zirkularität und die Auswertung in einem Forschungsteam werden dazu benutzt, die Interpretation der Interviews objektiver zu gestalten. In dieser Arbeit gehen in Anlehnung an die Grounded Theory die Auswertungs- und Feldphasen flüssig ineinander über. Chronologisch betrachtet hat die Auswertung drei Phasen.

Nach der Interviewdurchführung zum ersten Zeitpunkt werden die Interviewfragen in einem Forschungsteam, das aus dem Forschungskolloquium von Prof. Dr. Rainer Brödel hervorging, diskutiert und es folgt die Vorbereitung der Interviewfragen für den zweiten Zeitpunkt der Feldphase. Bei der Formulierung der Interviewfragen wird darauf geachtet, dass Lehr- und Lerngeschehen umfassend erfasst sind. Das Entscheidende an der ersten Phase ist die Verbesserung bzw. die Neuentwicklung der Interviewfragen für die folgenden Interviews, aufbauend auf den im ersten Interview gewonnenen Erkenntnissen. Die zweite Phase der Auswertung erfolgt ebenfalls in einem Forschungsteam. In der Diskussionsrunde werden der Verlauf der Interviews in der zweiten Feldphase sowie die Reaktionen bzw. die Antworten der Teilnehmenden auf die gestellten Fragen im Hinblick auf die Lern- und Lehrsituation dargestellt. In dieser Phase werden zudem die Fragen für die Interviews in der dritten Feldphase formuliert. Die dritte Phase des Auswertungsprozesses ist die eigentliche

Auswertungsphase, die in zwei Blöcke unterteilt ist. Für diese Phase der Auswertung der Materialien stand eine Vielzahl von Daten zur Verfügung. Die Transkripte werden ins Deutsche übersetzt. Wie schon oben beschrieben, stellt die Transkription ebenfalls eine Art der Auswertung dar. Aus diesem Grund werden die übersetzten Interviews in einem bilingualen Forschungsteam angeglichen und eventuell korrigiert. Die Endversionen der übersetzten Interviews werden in einem weiteren Forschungsteam, angelehnt an die Grounded Theory, ausgewertet. Bei der Auswertung werden zunächst sehr viele Codes gebildet, die sehr nah am Material liegen. Jedes Interview kann aus diesem Grund bestimmte individuelle Codes erhalten haben. Nach der ersten Auswertung aller Interviews werden von der Vielzahl der bei der Auswertung gebildeten Codes die Codes ausgewählt, die für die Fragestellung dieser Arbeit von Bedeutung sind. Die für die Erwachsenenpädagogik relevanten Codes werden zusammengefasst. Dabei werden alle Interviews noch einmal nach diesen Codes durchsucht und ausgewertet.

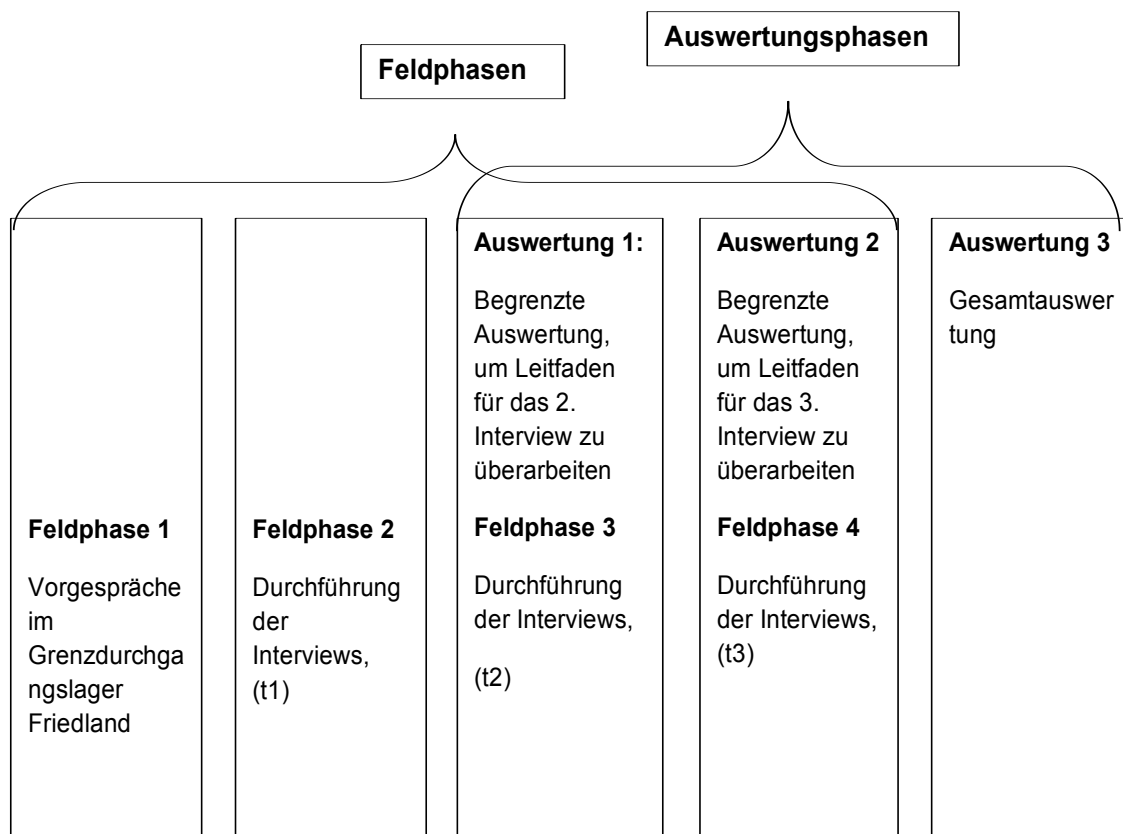


Abbildung 8: Chronologie der Untersuchungsphasen

Die ersten Kategorien ließen sich mit Hilfe eines „stillschweigenden“ Kodierens bilden. So gehen die Datensammlung, die Kategorienüberprüfung im Forschungsfeld und die Verwerfung, Veränderung oder Bestätigung von Kategorien ineinander über. Strauss betont, dass wissenschaftliche Hypothesen aus dem empirischen Datenmaterial gewonnen werden, den Kern des entstehenden analytischen Bezugsrahmens bilden und damit der

Theorieentdeckung und -entwicklung dienen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie, den Kategorien folgend, die sich im Laufe der Untersuchung herausgebildet haben, dargestellt. Die darauf folgenden Ausführungen geben die Alltagstheorien der Befragten zu den definierten Problembereichen wieder. Die subjektive Sicht der Integrationskursteilnehmenden wird systematisch dargestellt. Dabei erfolgt eine Orientierung an den Kategorien, die im Laufe der Auswertung entstanden sind, wobei Einzelaspekte aufgegriffen werden sollen, die sich aus der erwachsenendidaktisch interessierten Forschungsfragestellung und dem Interviewmaterial ergeben. Der Schwerpunkt wird dabei auf IK und speziell das Lehr-/Lerngeschehen gelegt. Da man die Lernprozesse nicht getrennt vom psychischen Befinden einer Person betrachten kann, wird die soziale Umgebung mit in die Untersuchung einbezogen, vor allem, weil die Interviewten sich ausgiebig zu diesem Aspekt geäußert haben und sie selbst die Umgebung unmittelbar mit dem Lerngeschehen verbinden.

Bei der Auswertung der Interviews kristallisierten sich drei große Themenbereiche heraus, die sich graphisch wie folgt darstellen lassen:

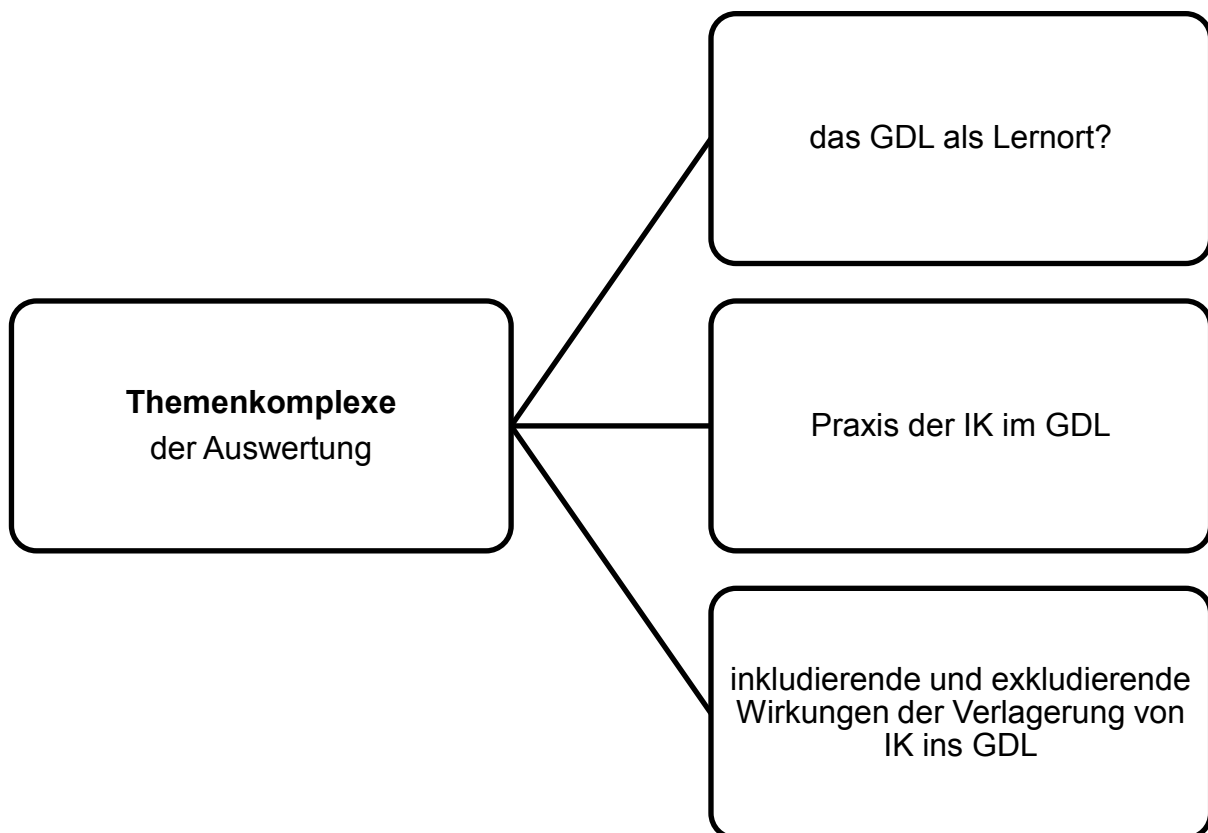


Abbildung 9: Themenkomplexe der Auswertung

UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

4. Leben und Lernen im GDL Friedland als erlittene Extremsituation

Ausgehend von der Forschungsfrage „Inwieweit ist das GDL als ein spezifischer Lernort zu verstehen?“ erscheint es von großer Relevanz, zunächst die allgemeinen Rahmenbedingungen im GDL aus Sicht der Teilnehmenden zu rekonstruieren und zu diskutieren. Im Laufe der Untersuchung bildete sich in den Aussagen der Interviewten immer stärker die Ähnlichkeit des GDL zu einer totalen Institution heraus. Goffman als ein Vertreter des Symbolischen Interaktionismus geht von einer sozialen Konstruktivität der Welt aus (vgl. Knoblauch 2001, S. 42f.). Die Begriffe „Rahmen“ und „Rahmungswissen“ spielen dabei eine bedeutende Rolle. Unter „Rahmen“ versteht Goffman soziale Institutionen, die bestimmte Maßstäbe als Grundlage sozialer Beurteilungen setzen (vgl. Willems 1997, S. 43). „Rahmungswissen“ ermöglicht dabei die Verarbeitung von Störungen bzw. Irritationen durch den Rückgriff auf vertraute Muster (vgl. ebd., S. 57). Unter Bezugnahme auf derartiges „Rahmungswissen“ beschreiben die involvierten Individuen wiederum andere und ordnen sich selbst wie auch andere in soziale Situationen ein.

4.1 Rekonstruktion depravierender Erfahrungswelten

Goffman hat in seinem Klassiker „Asyle“ den Begriff der totalen Institution geprägt. Zunächst definiert er soziale Einrichtungen als „Räume, Wohnungen, Gebäude oder Betriebe, in denen regelmäßig eine bestimmte Tätigkeit ausgeübt wird“ (Goffman 2008, S. 15). Sein Forschungsziel ist die Entwicklung einer soziologischen Darstellung des Selbst. Indem Goffman die These vertritt, dass die Mittel, um ein Selbst zu produzieren, nicht beim Individuum selbst liegen, sondern vielmehr in den sozialen Institutionen verankert sind, legt er den Schwerpunkt in seiner Forschungsarbeit auf die Wirkungsweisen von Institutionen, die die Strategien des Selbst bestimmen und begrenzen. Zunächst beleuchtet er in seiner Arbeit die Organisationsformen, die alle Lebensäußerungen einer Person regeln und kontrollieren, und bezeichnet sie als „totale Institutionen“. So wird festgestellt, dass jede Institution nur einen Teil der Zeit bzw. der Interessen ihrer Mitglieder in Anspruch nimmt (vgl. ebd. S. 15). Bei den Betrachtungen verschiedener Institutionen westlicher Zivilisation findet man, dass einige allumfassender sind als andere. Innerhalb von Institutionen wird ihr allumfassender oder totaler Charakter durch Beschränkungen des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt symbolisiert. Goffman definiert totale Institution als Wohn- und Arbeitsstätte, in der für längere Zeit eine Vielzahl von Individuen abgeschnitten von der Gesellschaft ein formal reglementiertes Leben führt (vgl. ebd., S. 11). Zu den Einrichtungen mit totalem Charakter werden nach Goffman psychiatrische Anstalten, Gefängnisse, Kloster, Kasernen, Internate, Altenheime u. ä. gezählt.

Totale Institutionen gelten als eine Unterform von sozialen Einrichtungen; diese sind Räume, Wohnungen, Gebäude oder Betriebe, in denen regelmäßig eine bestimmte Tätigkeit ausgeübt wird.

Als normal gilt nach Goffman in der modernen Gesellschaft eine soziale Ordnung, in der
„der einzelne an verschiedenen Orten schläft, spielt, arbeitet – und dies mit wechselnden Partnern, unter verschiedenen Autoritäten und ohne einen umfassenden rationalen Plan.“
(Goffman 2008, S. 11)

Die totale Institution hebt die Trennung der verschiedenen Lebensbereiche auf. Für eine totale Institution ist also kennzeichnend, dass diese Trennung nicht mehr existiert. Alle Angelegenheiten des Lebens finden an einem Ort statt. Die „Insassen“ führen Phasen ihres alltäglichen Lebens in einer großen Gruppe aus. Diese Phasen sind zudem vorgeplant (vgl. Goffman 2008, S. 17).

Die Hauptmerkmale einer totalen Institution sind vor allem ein streng reglementiertes Leben, das von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten ist und in engen Grenzen stattfindet. Die menschlichen Bedürfnisse ganzer Gruppen von Menschen werden bürokratisch organisiert.

Goffman rekonstruiert in seiner Forschungsarbeit das Innenleben einer totalen Institution aus dem Blickwinkel der subjektiven Wahrnehmung der Insassen sowie der von außen beobachtbaren Interaktionen der Insassen und des Personals.

Ein zentraler Untersuchungsgegenstand ist die „Karriere des Patienten“ in solchen Einrichtungen. Seine zentrale These ist, dass der wichtigste und prägnanteste Faktor nicht der Zustand des „Patienten“, sondern die Institution ist, der er ausgeliefert ist. Der leitende Gedanke ist bei Goffman, dass der Patient nicht durch seine Krankheit, sondern vielmehr durch die Institution, der er ausgeliefert ist, geprägt wird. Die Reaktionen und Handlungsweisen Einzelner gleichen denen der Insassen anderer totaler Institutionen. So beschreibt Goffman in seiner Arbeit auch die Auswirkungen einer solchen Institution auf die Erfahrungswelt des Subjekts. Die Insassen totaler Institutionen haben danach oft das Gefühl, dass die in der Anstalt verbrachte Zeit verlorene und nicht gelebte Zeit ist. Einzelne Insassen bekommen für die Aufenthaltsdauer das Gefühl, vom Leben ganz ausgeschlossen zu sein. Der Autor kommt zum Schluss, dass „totale Institutionen verhängnisvoll für das bürgerliche Selbst des Insassen“ (ebd. S. 53) sind, weil totale Institutionen in erster Linie

„gerade diejenigen Handlungen [unterbinden], die in der bürgerlichen Gesellschaft die Funktion haben, dem Handelnden und seiner Umgebung zu bestätigen, dass er seine Welt einigermaßen unter Kontrolle hat – dass er ein Mensch mit der Selbstbestimmung, Autonomie und Handlungsfreiheit eines „Erwachsenen“ ist“. (ebd. S. 53f.)

Goffman unterteilt die totalen Institutionen in fünf Gruppen:

1. Anstalten, „die zur Fürsorge für Menschen eingerichtet wurden, die als unselbständig und harmlos gelten“
2. Orte, die zur Fürsorge für Personen dienen, von denen angenommen wird, dass sie unfähig sind, für sich zu sorgen
3. Institutionen, die dem Schutz der Gemeinschaft vor Gefahren dienen
4. Institutionen, die darauf abzielen, bestimmte, arbeits-ähnliche Aufgaben besser durchführen zu können
5. Einrichtungen, die als Zufluchtsorte vor der Welt dienen (vgl. Goffman 2008)

Das GDL zeigt Ähnlichkeiten mit der ersten und vierten Gruppe der von Goffman genannten der totalen Institution. Diese Annahme begründet sich aus der Aufgabenbeschreibung des GDL auf der Internetseite des Niedersächsischen Innenministeriums:

„Das Grenzdurchgangslager Friedland wurde im September 1945 auf Anordnung der britischen Besatzungsmacht zur Durchschleusung und ersten Betreuung von Evakuierten und Flüchtlingen eingerichtet. [...] Heute ist das Grenzdurchgangslager Friedland die einzige Erstaufnahmeeinrichtung in Deutschland für Spätaussiedler und ihre Familienangehörigen. [...] Von der Außenstelle des Bundesverwaltungsamtes werden sie nach der Ankunft registriert und auf die Bundesländer verteilt. Die Unterbringung, Versorgung, Betreuung und Weiterleitung erfolgt durch das Grenzdurchgangslager Friedland.“ (Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport, Stand 10.08.2010)

Danach war und bleibt seit September 1945 die Aufgabe des Lagers Aufnahme, Versorgung und Weiterleitung der verschiedenen Migrantengruppen. Die Frage, welche Kriterien der totalen Institution das GDL aufweist und inwieweit diese erfüllt werden, kann erst durch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung beantwortet werden. Es ist notwendig zu überprüfen, ob und inwiefern die Lernenden das Lager als totale Institution erfahren. Goffman stellt hierzu fest, dass die Autonomie des Handelns in den totalen Institutionen verletzt wird, weil „die Aktivitäten eines Menschen bis ins kleinste vom Personal reguliert und beurteilt“ (Goffman 2008, S. 53) werden.

Diese Tatsache wird auch aus den Interviews deutlich. In den folgenden Interviewpassagen werden der Eindruck einer Instrumentalisierung und deren Auswirkungen auf die persönlichen Eindrücke des Einzelnen hervorgehoben.

„Natürlich lebt das Lager auf Kosten der Ausgesiedelten. Kommen keine Menschen, wird es keine Arbeit geben. Auch die Berater werden keine Arbeit haben, so versuchen sie die Leute hier zu behalten.“ (t2, K2, I7, P2)²³

Kursteilnehmenden fühlen sich im Lager festgehalten und benennen als Grund die Arbeitsbeschaffung für die Mitarbeiter des Lagers. In den Interviews verdeutlichen sie, dass die Zeit im Lager nur „der Staat, dieses Lager, die Mitarbeiter“ brauchen.

„Diese Zeit braucht der Staat, dieses Lager, die Mitarbeiter hier usw. Aber... Sie haben jetzt entschieden, irakische Flüchtlinge aufzunehmen. Natürlich, warum nicht? Aber dadurch wird es noch deutlicher, dass sie sich an jede Möglichkeit halten, um das Lager zu erhalten. Damit hier jemand wohnt, und damit hier die Arbeitsplätze weiter erhalten bleiben. Das ist auch gut, wenn man an die Menschen denkt. Aber doch nicht auf Kosten eines anderen. Nicht auf Kosten des anderen. Warum muss ich deswegen leiden? Ich werde hier noch genug leiden müssen, ich bin ja noch arbeitslos. Wieso soll ich mit diesem Zustand die Arbeitsplätze sichern?“ (t3, K1, I2, P2)

Der Lerner sieht seine schlechte Ausgangslage und ist sich bewusst darüber, dass noch weitere Schwierigkeiten auf ihn zukommen werden. Er stellt die Frage in den Raum, warum die Arbeitsplätze auf seine Kosten gesichert werden. In der oberen Passage wird deutlich, dass die Kursteilnehmenden sich nicht gleichberechtigt fühlen. Sie wollen weder im Lager „gequält“ werden noch eine „Laborratte“ sein. Sie fordern die Gleichberechtigung, denn sie sind „doch genauso Menschen“.

„Es kommen jetzt nicht so viele Menschen, dass sie jetzt so gequält werden müssen und... Ich denke... Es ist ja klar, dass die die Arbeitsplätze sichern wollen. Sie wollen ihre Arbeitsplätze sichern, sie brauchen ihre Löhne, sie brauchen eine Arbeit. Aber hier Laborratte zu sein, will man nicht. Wir sind doch genauso Menschen.“ (t3, K2, I9, P4)

Diese Interviewpassagen zeigen, dass sich die befragten Personen der Tatsache bewusst sind,

²³t2: Zeitpunkt 2; K2: Kurs 2; I7: Interviewer 7; P2: Position 2

dass sie die Institution am Leben erhalten, fragen sich aber dabei, warum genau sie dafür herhalten müssen. Sie sind „doch genauso Menschen“, fühlen sich aber in der Rolle der „Laborratte“. Sie sehen keine Notwendigkeit mehr die Menschen zu „verwalten“.

„Ich denke, dass die Lager dafür dienen, die große Menge an Menschen zu verwalten. Aber jetzt ist die Notwendigkeit nicht mehr gegeben. Außerdem hat sich auch Russland weiter entwickelt, auch in der Wirtschaft usw. So denke ich, dass man jetzt in solchen Lagern keine Notwendigkeit mehr hat, d. h. wenn man die Sprache lehrt... Oder als Ziel die Integration der Menschen am Leben hier in Deutschland hat, dann muss man sie sofort in diese Umgebung schicken.“ (t3, K1, I9, P2)

Die Charakterisierung des GDL als eine totale Institution spiegelt sich vor allem in folgenden Interviewpassagen, in denen die Interviewten ihre Situation im GDL mit einem Gefängnisaufenthalt vergleichen, wider:

„Stell dir das vor, vier erwachsene Menschen in einem Zimmer. Das ist sehr schwer, 24 Stunden 6 Monate lang. Das ist sehr schwer. Deswegen sage ich... Es ist wie im Gefängnis. Vielleicht ist es ein wenig besser, aber sehr ähnlich. Es sind keine Bedingungen hier. Man denkt nur daran, dass später alles besser sein wird. Und weiß du warum noch... Weil von dir nichts abhängt... Egal, was du machst oder machen willst, von dir hängt jetzt nichts ab. Du musst nur zum Unterricht kommen und sonst nichts. Es ist alles vorgegeben, Essenzeiten, die Zeiten um Wäsche abzugeben oder abzuholen. Aber versuch doch hier die Wäsche bei der Wäscherei abzugeben. Du musst um 6 Uhr aufstehen, um überhaupt die Wäsche abgeben zu können, und auch dann kannst du nicht alles abgeben. Und selbst Wäsche waschen ist hier völlig verboten. Wenn dich der Aufseher damit erwischt...“ (t3, K1, I9, P5)

In der angeführten Interviewpassage sind die zentralen Merkmale einer totalen Institution nach Goffman aufgezählt. Zunächst sind die Schranken, die normalerweise die Lebensbereiche der modernen Gesellschaft voneinander trennen, aufgehoben. Die interviewten Personen führen „24 Stunden, 6 Monate lang“ alle Phasen ihrer täglichen Arbeit in unmittelbarer Gesellschaft einer großen Gruppe aus. Diese Phasen des Arbeitstages sind exakt geplant: „Es ist alles vorgegeben“. Die Interviewten dürfen ihre Wäsche nicht selbst waschen, wenn sie es tun, dann müssen sie befürchten, von den „Aufseher erwischt“ zu werden. Goffman sagt dazu, „wenn Menschen in Blöcken bewegt werden, können sie durch Personal beaufsichtigt werden, dessen Hauptaufgabe [...] Überwachung“ (Goffman 2008, S. 18) ist. Goffman betont, dass die Insassen die verbrachte Zeit in einer solchen Institution als „verlorene, vergeudete und nicht gelebte Zeit“ (Goffman 2008, S. 71) ansehen. Den Aufenthalt im GDL erfahren die Teilnehmenden ebenfalls als „verlorene Zeit“.

„Aber für uns war es eine Zeitverschwendung. Wir sind nicht so jung, um mit der Zeit um uns werfen zu können.“ (t3, K1, I9, P5)

Die Untersuchungsergebnisse aus den 51 problemzentrierten Interviews zeigen, dass die

befragten Personen den Aufenthalt im GDL wie das Leben in einem Gefängnis empfinden, was ein weiteres Mal die Nähe des hier betrachteten Lagers zu einer totalen Institution unterstreicht. Die interviewte Person fühlt sich wie „in einem Gefängnis“, wo es „vielleicht ein wenig besser ist, aber sehr ähnlich“. Auch weitere Aussagen, wie „von dir hängt nichts ab“, „es ist verboten“ oder „wenn dich der Aufseher damit erwischt“ deuten sehr stark auf einen Gefängnisaufenthalt hin.

„Einige wissen die Stadt, aber sie werden nicht freigelassen... Es kann uns keiner verbieten wegzufahren. Aber wenn man hier fragt, warum seid ihr noch da? Antwort: "Uns lässt keiner frei." Und wenn man fragt, woran es liegt, bekommt man keine Antwort. Man hat uns nur ein "Nein" gesagt. Aber es geht doch nicht.“ (t2, K2, I7, P2)

Die Befragten werden gezwungen, im Lager zu bleiben und fühlen sich machtlos und ohnmächtig dieser Situation ausgeliefert. Sie wollen zwar weg, werden aber „nicht freigelassen“. *„Und so quälen wir uns durch. In das Bundesland dürfen wir nicht fahren, erst nach den Kursen. Sie lassen uns nicht frei. Wir sitzen die Zeit hier ab“ (t3, K2, I2, P2)*. Die Interviewten verlieren als erstes Autonomie und Handlungsfreiheit „eines Erwachsenen“. Zudem wird angemahnt, dass man keine Möglichkeit mehr hat wegzufahren bzw. keinen Einfluss auf die Entscheidung der Berater hat:

„Ich wollte in eine andere Stadt. Aber es ging nicht, der Berater sagte: "Es geht nicht. Die Stadt ist zu." Und sofort danach, wir sprechen hier doch miteinander, wird einer in diese Stadt geschickt und er will überhaupt nicht dahin. Dann sollen sie mich doch hinfahren lassen, ich will gerne hin. Aber nein, es heißt, es geht nicht mehr. Es ist irgendwie ein Irrenhaus. So als ob man künstliche Barrieren macht, vielleicht steckt irgendeine Logik dahinter. Aber mir ist sie nicht bekannt und nicht erklärbar. Vielleicht, weiß ich nicht. Vielleicht irgendeine Logik des Staates, aber eine normale logische Erklärung kann ich nicht finden. So sieht es aus: Willst du so, dann machen wir es ganz anders. Genau so sieht es hier aus. Jetzt denke ich schon so: Vielleicht hätte ich besser gesagt: "Ich will nach [Mecklenburg-Vorpommern]“, vielleicht wäre ich dann ins Saarland gekommen. So ein Eindruck entsteht dabei. Ich verstehe es nicht. Natürlich würde ich mich schneller bei meinen Verwandten adaptieren. Sie könnten mir auch mit der Arbeit und mit der Wohnung helfen. So hätte auch der Staat weniger mit mir zu tun.“ (t3, K1, I2, P2)

Selbst wenn freiwillig entschieden wurde im GDL zu bleiben, erleiden die Integrationskursteilnehmenden ein Ohnmachtsgefühl. Diese Erkenntnisse sind von großer Bedeutung für die Einschätzung von Lehr-/Lernprozessen im IK. Sie zeigen, mit welcher belastenden Erfahrungen Zugewanderte am IK teilnehmen (müssen). So können Lerner auf das erzwungene Bleiben bzw. auf die durch die Umgebung entstandenen sozialen Probleme mit Lernrückzug reagieren. Auch die schlechten Lebensbedingungen führen zu Lernhemmnissen:

„Am Anfang waren wir euphorisch und jetzt merken wir schon die Mängel,

[Kleinigkeiten]. So.. deswegen... Wir sind auch müde geworden, von diesem Leben in diesem Wohnheim.“ (t3, K2, II, P2)

Das Thema „Bleiben im GDL“ wird in jedem Interview häufig von den Befragten angesprochen. Der folgende Interviewausschnitt zeigt, dass die interviewten Personen nicht darauf vorbereitet worden sind, für lange Zeit im Lager bleiben zu müssen. Die Dokumentenvergabe und die Verteilung auf die Bundesländer liefen für alle angekommenen Spätaussiedler und jüdischen Kontingentflüchtlinge vor dem Jahr 2007 in sieben Tagen ab.

„Wir dachten, wir kommen jetzt nach Friedland. Früher haben sie dich nicht länger als eine Woche hier behalten. Es wurde alles gemacht, Dokumente und dann fahre zum Kurs. Und jetzt sind wir gekommen und uns wurde gesagt, so für sechs Monate. Wir waren am Anfang schockiert.“ (t1, K1, I9, P6)

Der zitierte Integrationskursteilnehmer spricht nicht nur mit Verwunderung über den skizzierten Zustand, sondern erklärt diese Situation als Schock. Das erzwungene Bleiben im GDL führt auch dazu, dass die Lerner sich verpflichtet fühlen, am IK teilzunehmen. Den interviewten Personen wird im GDL weder eine Teilnahmefreiheit noch eine freie Entscheidung des Wohnortes zugestanden. Ihnen wird einfach die mündige Rolle eines Erwachsenen abgesprochen.

„Sie machen so, als ob der [Berater] besser weiß, was für mich am besten ist. Wieso weiß er es besser? Ich sage, ich möchte dahin. Und er antwortet: "Nein, so wird es besser sein." Warum denkt er so? Ich weiß doch besser, was für mich gut ist. Warum entscheidet er, was für mich besser ist?“ (t3, K1, I2, P2)

Den Zugewanderten wird nicht nur das Können abgesprochen, ihre eigene Situation zu reflektieren, sondern ihnen wird vielmehr einfach die freie Wahlentscheidung entzogen. Die Erwachsenen werden durch den Aufenthalt im GDL in gewisser Weise zu unmündigen Kindern. Aber die Befragten wollen und können diese restriktive Situation nicht akzeptieren und versuchen sich dagegen zu wehren. Mit zunehmender Dauer im GDL müssen sie sich aber zugestehen, dass ihre Bemühungen vergebens sind. Sie wissen zwar, dass *„die Gesellschaft hier doch offen [ist]“ (t3, K1, I2, P2)*, fragen sich aber, ob *„man vielleicht nur zu den Ausländern so“ ist (t2, K2, I7, P2)*, *„weil es ein Lager ist, es heißt: Hier sind keine Menschen. Hier kann man alles mit den Menschen machen, kann man klauen, sie beschimpfen, kann man alles machen.“ (t3, K1, I9, P5)*

Die Interviewten sind freiwillig nach Deutschland gekommen, sind bereit und motiviert sich in Deutschland zu integrieren, aber kaum kommt es zu einer Situation, in der sie erstmals in der Lage wären, in einem demokratischen Land Entscheidungen zu treffen, die ihnen ihre freie Wahl vor Augen führen könnten, werden sie dieser beraubt. Der erste Eindruck vom demokratischen Land, von Deutschland ist demnach die Diskriminierung als Eingewanderter:

„Nach dem Gespräch mit dem [Berater], wir wurden... Hier gab es im Grunde genommen keinen Wunsch. Ich habe gemerkt, dass hier der Wunsch vom [Ausländer] nicht wirklich berücksichtigt wird.“ (t1, K2, II2, P10)

Diese Aussagen wurden schon im ersten Interview getroffen. Aber das Thema „Bleiben im GDL“ wurde häufig von den Befragten angesprochen, ohne dass die Interviewerin explizit danach gefragt hat. Aus diesem Grund ist es wichtig zu sehen, welche Aussagen die Interviewten zu den weiteren Zeitpunkten der Untersuchung bezogen hierauf äußern.

Goffman stellt in diesem Zusammenhang generell fest, dass der Eintritt in eine totale Institution mit Demütigungen verschiedener Art verbunden ist. Ein verbreitetes Beispiel ist dabei der Zwang, einen täglichen Lebenszyklus zu durchlaufen, der dem Individuum fremd erscheint (vgl. Goffman 2008, S. 32f).

„Und als wir gekommen sind, hatten wir das Zimmer in diesen [Baracken], das nicht abgeschlossen wurde, wir hatten keinen Schlüssel. Natürlich hatten wir Angst, die Menschen sind unterschiedlich und unsere Papiere und Wertsachen haben wir immer mitgenommen.“ (t1, K2, I9, P18)

Bei der Ankunft haben Zugewanderte nicht einmal ein Zimmer, das abgeschlossen werden kann. Eine weitere demütigende Situation beschreibt der Befragte folgendermaßen:

„Und Service ist hier auch... Ich weiß nicht, was für [verrückt]... Sie haben bei uns die Gemeinschaftsduschen und Toiletten abgeschlossen, manchmal für den ganzen Tag. Sie haben einfach abgeschlossen. Bis wir dann Stress gemacht haben, dann kam es in Ordnung. Das ist doch nicht normal. Hier ist es so: solange man keinen Druck ausübt, will hier keiner etwas machen, auch wenn es seine Pflichten sind.“ (t3, K2, I7, P2)

In einer totalen Institution werden in erster Linie diejenigen Handlungen unterbunden, die einem Individuum bestätigen, dass er ein Mensch mit Selbstbestimmung und Autonomie ist (vgl. Goffman 2008, S. 49f). Den Lernern im GDL werden diese Handlungsfähigkeiten eines „Erwachsenen“ entzogen, sie können bzw. dürfen keine wichtigen Entscheidungen mehr treffen. Selbst Essenzeiten sind vorgegeben:

„Egal, was du machst oder machen willst, von dir hängt jetzt nichts ab. Du musst nur zum Unterricht kommen und sonst nichts. Es ist alles vorgegeben, Essenzeiten, die Zeiten um Wäsche abzugeben oder abzuholen.“ (t3, K2, I2, P5)

Unter normalen Bedingungen kann der Erwachsene mit allgemeinem Nutzen seine Handlungen so einrichten, dass eine auf die andere aufbaut, und somit eine Art „persönliche Ökonomie des Handelns“ (Goffman 2008, S. 45) einhalten, z. B., wenn jemand seine Mahlzeit ein paar Minuten aufschiebt, um eine Arbeit zu vollenden. Eine totale Institution regelt dagegen die Aktivitäten eines Individuums bis ins kleinste Detail. Jede dieser Bestimmungen raubt dem Menschen die Möglichkeit der Autonomie des Handelns (vgl. Goffman 2008, S. 45). So betonen auch Integrationskursteilnehmer, dass diese Verletzung ihrer Autonomie ihnen zuwider ist:

„Nachteile sind es natürlich, dass man Gemeinschaftsküche, -toilette und -dusche hat. Diese Gemeinschaftsküchen, man muss Schlange stehen, um kochen zu können. Das sind große Unbequemlichkeiten. Wir sind erwachsene Menschen.“

Und wann deine Familie isst, davon abhängig zu machen, ob in der Küche frei ist oder nicht, das ist mir zuwider.“ (t1, K1, I2, P60)

Der totale Charakter einer Einrichtung wird durch Beschränkungen des sozialen Kontakts zur Außenwelt symbolisiert (vgl. Goffman 2008, S. 16). Die Kursteilnehmenden im GDL sind zwar nicht durch sichtbare Schranken von der Außenwelt abgeschottet, und doch fühlen sie sich weitgehend von der Außenwelt abgeschnitten. Diese Deprivation wird vor allem dadurch hervorgerufen, dass sie in einem kleinen Dorf untergebracht sind, wo sie nur unter sich bleiben und sich mit den Dorfbewohnern nur im Rahmen des Lagers „treffen“. An dieser Stelle sei besonders betont, dass die Dorfbewohner dabei meist „das Personal“ und die Befragten „die Insassen“ bleiben. Die Interviewten haben nur eine Möglichkeit, dem Alltag im GDL zu entkommen, nämlich mit einer Fahrt ins nahe gelegene Göttingen. Die Fahrten in diese Stadt können die Befragten nicht ohne Weiteres unternehmen, da diese mit einem erheblichen ökonomischen Aufwand verbunden sind.

„Und jedes Mal nach Göttingen zu fahren, kostet viel Geld. Aber wir waren bereit auch das zu zahlen, nur in den Fitnessclub muss man einen Vertrag für zwei Jahre abschließen, wir sind aber hier sechs Monate. So liegen sie den ganzen Tag im Bett. Ich sage, das hier ist schon veraltet. Man braucht das Lager nicht mehr. Man muss dieses Lager schließen. So würde auch die Sprache besser gehen. Weißt du, wenn alles schon auf die Nerven geht. Da hat man auch keine Lust und keine Kraft mehr zu lernen.“ (t3, K1, I9, P5)

Diese Passage macht deutlich, dass das Ziel der Inklusion durch den Aufenthalt im Lager kaum erreicht werden kann. Um aber in der deutschen Gesellschaft weiter bestehen zu können, ist eine intensive Kontaktaufnahme mit der in Deutschland schon länger lebenden Bevölkerung eine wichtige Voraussetzung. Dieser Voraussetzung werden die befragten Personen im GDL durch seinen Charakter als totale Institution beraubt.

Beziehung zwischen dem Personal und Zugewanderten – „Er verfälscht extra die Wörter, damit ich nicht verstehe.“

Ein anderes Merkmal einer totalen Institution ist nach Goffman (1973) die fundamentale Trennung zwischen dem Personal und den „Insassen“. In den 51 problemzentrierten Interviews wird nicht nur die Umgebung, sondern auch der Umgang bemängelt:

„Außerdem ist das Gesundheitsversorgungsniveau hier sehr schlecht. Das passt mir überhaupt nicht. Das Verhältnis zu uns ist sogar unmenschlich. Meine Mutter hatte wieder einen Anfall. Und ich bin zur Krankenstation gegangen, um Hilfe zu holen. Und was wird mir gesagt, sie soll selbst kommen. Aber sie kann es doch gar nicht, sie konnte sich nicht mal bewegen. Das habe ich auch erklärt, aber nein, es ist kein Mensch mitgekommen. Das war alles umsonst, diese Erklärung. Es war ihnen alles egal, das hat mich sehr empört. Das war unmöglich.“ (t1, K2, I10, P14)

In seiner Untersuchung betont Goffman, dass in totalen Institutionen die Gruppe der „Insassen“ und die Gruppe des „Aufsichtspersonals“ streng voneinander getrennt sind. Dabei sieht jede Gruppe die anderen „durch die Brille enger, feindseliger Stereotypen“ (Goffman 2008, S. 19). Das Personal fühlt sich oft überlegen und ist überzeugt, das Recht auf seiner Seite zu haben. Die „Insassen“ fühlen sich schwach und unterlegen (vgl. Goffman 2008, S. 19).

„Aber ich habe die Menschen beobachtet, einige gehen hier kaputt, und das sehr stark. Das ist so eine Umstellung für den Menschen. So sehe ich an meinem Bruder. Ja, er hat so eine Wendezeit. Ihm fehlt es sehr, ihm fehlt seine Arbeit dort in Russland sehr.“ (t1, K1, I10, P20)

Vor allem die arbeitsorientierten „Insassen“ werden durch das Arbeitssystem einer totalen Institution demoralisiert, denn es besteht ein Widerspruch zwischen der totalen Institution und der Arbeit-Lohn-Struktur der Gesellschaft (vgl. Goffman 2008, S. 22). Schon zum ersten Zeitpunkt werden kritische Aussagen zu den Lebensbedingungen deutlich angesprochen:

„Hier gibt es gar keine Bedingungen zum Leben. Sie können es sich doch vorstellen, was es heißt, hier zu leben.“ (t1, K1, I10, P14)

Das Personal hält die „gemanagte Gruppe für verbittert, verschlossen und wenig vertrauenswürdig“, während die „gemanagte Gruppe“ das Personal oft „als herablassend, hochmütig und niederträchtig“ (Goffman 2008, S. 22) ansieht. Da in dieser Studie nur die Sicht der „gemanagten Gruppe“ erfasst wurde, kann nur deren Position durch die Interviewpassagen ermittelt werden. Dabei muss ein Unterschied nach den verschiedenen Zeitpunkten gemacht werden. In den ersten Interviews äußern sich die Interviewten entweder mit versteckter Kritik oder beschreiben das Personal überwiegend positiv.

„Er hat gesehen, dass ich den Test mit Eins geschafft habe. Das wusste ich nicht, das wurde uns dort nicht gesagt. Ich habe den mündlichen Test gemacht. Nicht [Start Deutsch I], sondern mündlich. Und er sagte, dass es nicht sein könne, dass ich den Test mit eins geschafft hätte.“ (t1, K2, I1, P24)

Aber in dieser Passage wird deutlich, dass der interviewten Person die Glaubwürdigkeit durch den Berater abgesprochen wurde. Die folgende Passage vermittelt hingegen ein positives Bild vom Berater:

„Er ist ein sehr guter [Berater], sehr guter. Er war auch sonst ganz nett zu mir und hat mir vorgeschlagen, hier zu bleiben.“ (t1, K1, I1, P24)

„Na, vielleicht, weil es hier bequemer ist, so wurde es uns auf jeden Fall erklärt, dass es viel bequemer sein wird, hier zu bleiben, weil hier alle Papiere gemacht werden. Und um die Missverständnisse zu umgehen, wie zum Beispiel ungenügende Sprachkenntnisse und einen sehr kleinen Wortschatz. Und die Briefe, die wir bekommen, können wir selbst nicht verstehen, vielleicht so. Hier können wir jede Zeit zu unserem [Berater] gehen und uns beraten lassen.“ (t1, K1, I7, P16)

Zum ersten Zeitpunkt der Interviewdurchführung äußern sich viele Kursteilnehmenden positiv

über die Rolle der Berater, bei denen man häufig Hilfe bekommen kann. Aber es kommt auch Kritik. Am meisten bemängeln die interviewten Personen, dass die Berater extra unverständlich sprechen bzw. die Sachverhalte nicht auf Russisch erklären, obwohl sie der Sprache mächtig sind:

„Er spricht extra nicht auf Russisch und auf Deutsch verfälscht er extra die Wörter. Ich habe ihm zugehört und hatte den Eindruck gehabt, als ob er extra so die Wörter verschlingt, damit ich ihn ja gar nicht verstehe. Und er ist dabei total glücklich. Ich lerne doch Deutsch. Aber er ist doch aus irgendeinem Grund ein [Berater] geworden. Da muss er doch irgendwas machen. Er kann doch leichtere Sätze sagen und so etwas. Oder auch erklären, es gibt so und so eine Stadt, die hat das und das. Vielleicht ist es noch zu früh, ich weiß es nicht.“ (t1, K1, I3, P36)

Die Kritik in dieser Passage wird aber durch den letzten Satz gemildert. Bei den t2 und t3 Zeitpunkten findet man keine positiven Äußerungen mehr, die Kritik wird härter, wobei einige Personen beim t2 häufig Bedenken haben, ihre Meinung frei äußern zu dürfen. *„Unverständlich, die Berater arbeiten überhaupt nicht. Und ich war... Nimmst du es auf? Vielleicht soll ich es nicht sagen?“ (t2, K2, I5, P6).* Der Teilnehmer befürchtet Bestrafungen, wenn er sich über das Personal kritisch äußert. Die Bestrafungsarten werden nicht explizit erwähnt. Es ist aber anzunehmen, dass Lerner befürchten, in eine Stadt weit entfernt von Verwandten geschickt zu werden, denn sie kennen zwar das Bundesland, in das sie nach dem Integrationskurs fahren, nicht aber die ausgewählte Gemeinde. In der folgenden Passage wird deutlich, dass die Befragten sich beim Aufnahmeverfahren im Lager Friedland hintergangen fühlen:

„Es ist doch sowieso egal, was ich sage. Sie machen, was sie wollen. Als wir gekommen sind, haben wir ein Dokument vorgelegt bekommen und uns wurde gesagt, dass wir es unterschreiben sollten und wir haben auch unterschrieben. Wir haben es doch nicht gelesen, es kam ja von der Behörde. In den ersten zwei Tagen hat man so einen Kopf. Und dann kam heraus, dass wir ein Dokument unterschrieben haben, in dem steht, dass in unser Zimmer eine weitere fremde Person eingewiesen werden kann.“ (t2, K2, I6, P4)

Die Kursteilnehmenden, die zunächst Vertrauen in die deutsche Behörde und damit in das Land haben, unterschreiben bei der Ankunft viele Dokumente, ohne diese gelesen bzw. verstanden zu haben. Die Befragten haben auch nach 5 Monaten noch keine Ausweise erhalten, sie wissen über die Ausweispflicht in Deutschland Bescheid und können deswegen nicht verreisen, weil sie das Gefühl haben, illegal in Deutschland zu sein:

„Der [Berater] hat versprochen, dass ich im Dezember meinen Ausweis bekomme, aber ich glaube irgendwie nicht daran. Auf jeden Fall nicht im Dezember. Wir sind halt illegal hier, was kann man da machen.“ (t2, K2, I8, P2)
„Ich war in den Weihnachtsferien in Bayern und ich musste dahin ohne Dokumente fahren. Ich war illegal hier, sozusagen. Mein Visum ist abgelaufen und einen Ausweis hatte ich nicht. Und hier gibt es doch eine Ausweispflicht. Und man fühlt sich mit den Dokumenten sicherer. Man weiß dann, dass man nicht nur

„Pflichten, sondern auch Rechte hat. Und so ohne Papiere fühlt man sich sehr unsicher.“ (t3, K2, I7, P2)

Die interviewten Personen wissen zwar, dass sie auch Rechte haben, können diese aber nicht nutzen. *„Ich lebe ohne Dokumente, illegal. Ich kann mich im Land nicht normal bewegen, weil hier eine Ausweispflicht ist“ (t3, K1, I9, P4).* Da vom Personal die Anfertigung der Dokumente versprochen wurde, wird auch von ihnen erwartet dieses Versprechen zu erfüllen. Nach mehreren Monaten des Aufenthalts in Deutschland müssen die befragten Personen aber feststellen, dass sie nicht nur keine Ausweise erhalten, sie bekommen auch keine Erklärung für diese Verzögerung.

„Unser [Berater] arbeitet überhaupt nicht. Viele Menschen beschwerten sich über ihn. Er will hier überhaupt nichts machen. So sieht es aus.“ (t3, K1, I4, P2)

„Man sieht doch, wie man zu uns ist. Und wir haben vier Monate auf unsere Ausweise gewartet und erklärt wurde ja auch nichts. Sie halten es einfach nicht für nötig, uns etwas zu erklären. Sie halten es nicht für nötig.“ (t3, K1, I2, P2)

Das Personal hält es nicht einmal für nötig, irgendwelche Erklärungen abzugeben. Sehr oft benutzen die Befragten den Ausdruck „illegal“ in Deutschland zu sein, obwohl sie nach dem rechtlichen Status deutsche Staatsangehörige sind und die gleichen Rechte und Pflichten wie die anderen deutschen Staatsbürger haben. Sie fühlen sich selbst schwach und unterlegen.

„Manchmal kommt man zum [Berater] und sieht seine Arbeitszeiten und muss warten, bis er kommt. Und er kommt nicht und kommt nicht, und so kann man sogar zwei Stunden lang warten und dann kommt jemand raus und sagt, dass er überhaupt nicht kommt. Das ist doch Verspottung. In Russland würde ich schon Stress machen. Aber hier...“ (t2, K1, I9, P8)

Die Interviewten sehen ihre Rechte verletzt, resignieren aber und wehren sich nicht mehr dagegen. Auch wenn sie in ihrem Herkunftsland offensiver gewesen wären, verlieren sie ihre Verständigungsbereitschaft sowie ihren Selbstbehauptungswillen im neuen Land. Es ist anzunehmen, dass die vorangegangenen Erlebnisse bei der Ankunft im GDL, bei denen sie nur Ohnmacht erlebt haben und nichts verändern konnten, zu solch einer Resignation geführt haben. Beim dritten Zeitpunkt der Interviewdurchführung kommt die Kritik deutlicher zur Sprache.

„Die [Berater] arbeiten überhaupt nicht, absolut nicht. Sie machen nicht mal das, was sie versprochen haben. Das erste, was schief gegangen ist, war... Ja, sagen wir mal so. Der Mensch, [Spätaussiedler] hat die Entscheidung getroffen, nach Deutschland zu kommen. Er hat eine Meinung von diesem Land, woher kommt diese? Sie kommt natürlich aus den Erzählungen, aber auch aus den Gesetzen des Landes zustande. Also herrscht hier die [Ordnung]. So wird ein Bild vom Land geschaffen. Und dieses Bild ist hier im Lager völlig zerstört worden. Absolut, z. B. diese Seriosität zur Sache ist überhaupt nicht gegeben. Es gibt keine Pünktlichkeit, keine Klarheit. Absolut keine. Alles kann darauf geschoben werden, dass du nichts verstehst. Obwohl das Verhältnis so sein soll: der [Berater] ist der Vertreter des Staates. Wir sind hierhergekommen, wir haben die

Staatsangehörigkeit bekommen, wir wurden als Deutsche anerkannt. Und jetzt hält der Vertreter des Staates keins seiner Worte, überhaupt keins.“ (t3, K1, I2, P2)

Die befragten Personen fühlen sich beim Personal nicht ernst genommen. Sie bekommen bei ihm nur wenige bzw. keine wichtigen Informationen und sind gezwungen auf andere Quellen zurückzugreifen.

„Keiner geht gerne zu den [Beratern]. Niemand. Auch wenn wir Fragen haben, so fragen wir erst uns gegenseitig oder die Lehrer. Die ganze Information, die wir hier bekommen auch was das Leben in Deutschland angeht, die ganze Information bekommen wir von unseren Lehrern.“ (t3, K1, I9, P5)

Die „soziale Mobilität“ zwischen dem Personal und den Interviewten ist sehr gering, was nach Goffman ein Kennzeichen der totalen Institution nach ist (vgl. Goffman 1973, S. 19).

Die interviewten Personen benennen auch die Situationen, in denen sie sich nicht wertgeschätzt, nicht respektiert fühlen.

„Und am Anfang hieß es: "Hier wird für euch alles gemacht, alle Papiere werden fertig gemacht. Sie müssen nirgendwohin laufen, alles ist an einem Ort." Dies und das. Dann wurde gesagt, es gibt eine Sekretärin, die am Mittwochnachmittag Sprechstunden zu diesen Fragen hat. Und so waren zwei bei ihr am Mittwoch. Sie sagte: "Heute habe ich viel Arbeit, kommen sie morgen." Sie kommen morgen und sie sagt: "Es ist doch gesagt, nur am Mittwoch und heute ist schon Donnerstag." Das ist verrückt. Dann sagten sie: "Wir waren gestern hier, sie haben gesagt, dass Sie zu viel Arbeit hätten und wir heute kommen müssten." "Dann kommt nächsten Mittwoch", war die Antwort. Und das ist alles. So sieht es hier aus.“ (t3, K1, I2, P2)

Diese Passage macht besonders deutlich, dass das Personal sich „überlegen“ fühlt und „das Recht auf seiner Seite“ zu haben glaubt (vgl. Goffman 2008, S. 19). Goffman betont, dass das Personal bei seiner Arbeit in einer totalen Institution ausschließlich mit Menschen umgeht, dabei werden die „bearbeiteten“ Menschen zu Objekten und Produkten (vgl. Goffman 2008, S. 78). So fühlen sich die Interviewten im GDL, als unbelebte Objekte, die verwaltet werden müssen:

„Hier ist ein schrecklicher Umgang mit den Menschen. Angefangen von Speisesaal und... Das geht einfach nicht. Sie halten uns einfach nicht für Menschen. Und das ist alles nur, weil es ein Lager ist, es heißt: Hier sind keine Menschen. Hier kann man alles mit den Menschen machen, kann man klauen, sie beschimpfen, kann man alles machen.“ (t3, K1, I9, P5)

„Keiner macht hier etwas. Sie wollte hier zum Arzt, zu einem Facharzt nach Göttingen. Aber wir können ohne Überweisung von der Krankenstation im Lager nicht fahren. Und sie haben uns keine Überweisung gegeben, sie sagen nur: "Wozu? Sie sind gesund." Das ist... Sie war hier in der Krankenstation beim Arzt und erzählte, dass sie hohen Blutdruck hat und Schmerzen und er sagte nur: "Was kann ich denn machen?" Und das ist alles. Und zu den Kindern ist man hier genauso.“ (t3, K2, I2, P4)

Die Beschränkungen des Kontakts zwischen dem Personal und den Interviewten tragen dazu bei, dass stereotypisches Denken unter beiden Gruppen erhalten bleibt oder gar verstärkt wird. So entwickeln sich zwei verschiedene soziale und kulturelle Welten, die kaum Berührungspunkte vorweisen können (vgl. Goffman 2008, S. 20). Die interviewten Personen leben im GDL in einer eigenen sozialen und kulturellen Welt und können die Grenzen zur sozialen und kulturellen Welt des Personals nicht aufbrechen. Das „Grenzdurchgangs“-Lager als eine totale Institution wird in der Wahrnehmung der Befragten eher zu einem „Grenzaufbau“-Lager, denn die Interviewten können die Trennung zwischen ihnen und dem Personal – und damit mit Aufnahmegesellschaft – nicht überwinden.

Informationskontrolle - „Man bekommt hier auf keine Frage eine Antwort!“

Die vorher besprochene Trennung zwischen der gemanagten Gruppe und dem Aufsichtspersonal wird durch die Informationskontrolle von Seiten des Personals verstärkt. Die Aussagen aus den 51 problemzentrierten Interviews bestätigen die tatsächliche Informationskontrolle durch die Berater im GDL.

„Wir hatten eine gute Informationsveranstaltung zum Thema Staatsangehörigkeit. Aber das war auch nichts Genaueres. Wir haben dort Fragen gestellt, aber keiner konnte eine genaue Antwort geben. Sie sagen [sie sollen, aber nicht müssen]. Wie das? Sie sollen doch sagen, ja oder nein. Wir müssen es dann doch machen oder nicht, und es ist alles mit der Bezahlung verbunden.“ (t2, K2, I1, P2)

An dieser Passage ist interessant zu sehen, dass die Informationsveranstaltung zunächst als eine gute Informationsform beschrieben wird, aber im zweiten Satz wird dies relativiert. Diese Auffälligkeit kann dadurch begründet werden, dass die Kritik zum Zeitpunkt t2 sehr oft relativiert wurde. Es wird trotzdem bemängelt, dass man keine genauen Informationen bekommt. Dieser Informationsmangel ist ebenso in weiteren Interviewpassagen zu erkennen.

„Und keiner sagt etwas Bestimmtes, warum, seit vier Monaten hat sie weder ein Visum noch einen Ausweis. Das ist eine offene Frage. Keiner kann etwas sagen. [Der Berater] sagt, man muss warten. Man muss warten.“ (t2, K1, I5, P2)
„Zuerst sagten mir die Berater: „Sie brauchen es nicht zu machen.“ Und dann habe ich mich umgehört hier, und viele bekommen es schon. Dann bin ich wieder hingegangen und nachgefragt, und dann haben sie gesagt: „Ja, Sie können es machen.“ (t2, K2, I6, P2)

Da die interviewten Personen keine Informationen mehr von Beratern erhalten, resignieren sie und gehen einfach nicht mehr zu ihnen. „Zu den [Beratern] gehen wir nicht mehr. Sie haben nur eine Antwort auf alles: "Wir wissen es nicht"" (t3, K2, I2, P2). Die Integrationskursteilnehmer fühlen sich machtlos, „deswegen geht keiner zu den [Beratern] und fragt, wie es läuft, weil alle wissen, dass man von denen sowieso nicht Gescheites bekommt“ (t3, K1, I9, P5). Sie betonen, dass die Berater nur bei ihrer Ankunft freundlich

sind. Den interviewten Personen wird bei der Ankunft Hilfe und problemlose Anfertigung von Dokumenten versprochen. Beide Versprechen, wie in vorangegangenen Kapiteln erläutert, werden nicht eingehalten.

Die Befragten sind vor allem darüber empört, dass sie keine nachvollziehbare Antwort, keine Erklärung auf ihre Fragen bekommen.

„Am meisten ärgert, dass man auf keine Frage eine Antwort bekommt oder eine Antwort auf alle Fragen: "Ich weiß nicht. Das gehört nicht zu meinen Aufgaben." Sogar das, was Dokumente angeht, Mama brauchte einen Reisepass. Und sie sagten: "Wir wissen nicht, wo und wie es gemacht wird.“ (t3, K2, I2, P4)

Die fehlende Informationsweitergabe wird durchgängig in den Interviews angesprochen. Bei den Interviews zum dritten Zeitpunkt wird die Kritik noch deutlicher. Die Interviewten fühlen sich nicht ernst genommen und der Willkür und Laune des Personals ausgeliefert.

Der Befragte kann sich das, was mit ihm im GDL passiert, nicht erklären. Er fühlt sich betrogen und gleichzeitig machtlos. Er nimmt an, dass das Lager mit Absicht „künstliche Barrieren“ aufbaut. Er sucht nach einer Logik dahinter, kann diese aber nicht finden, weil das Lager eigentlich ihm helfen sollte, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren.

Die Interviewten fühlen sich wie kleine Kinder behandelt, deren Meinung unwichtig ist.

„Wir sind ja erwachsene Menschen und man möchte es auch auf die erwachsene Art machen. Wir haben Wünsche geäußert, bei der Wahl der Stadt. Aber natürlich hat keiner darauf gehört. Wir wollten zu unseren anderen Verwandten in ein anderes Bundesland fahren, aber wir dürfen es nicht.“ (t3, K1, I9, P5)

Die interviewten Personen dürfen selbst über ihren weiteren Aufenthaltsort nicht bestimmen. Sie dürfen zwar ihre Wünsche äußern, doch „natürlich hat keiner darauf gehört“. So wird z. B. auch den Neugeborenen das Geld für das Essen in der Kantine abgezogen; auch wenn die interviewten Personen sich dagegen wehren wollen und mit ihrem Anliegen zum Berater gehen, bekommen sie erneut keine vernünftige Antwort, sondern nur „Es ist so“ zu hören.

„Ein Neugeborener geht weder in die Mensa noch bekommt er künstliches Essen. Meine Schwiegertochter stillt ihn, wieso rechnen sie das Geld für das Essen weg? Das ist unverständlich. Und wir waren auch beim Berater und sie sagte, ja es ist komisch, ja man versteht es nicht, aber es ist so. Und warum weiß ja keiner. Und so können wir nicht wegfahren und müssen noch dazu Geld bezahlen, ohne etwas zu erhalten.“ (t2, K2, I6, P2)

Dadurch, dass die interviewten Personen sich bei ihren Handlungen auf das Wohlwollen des Personals angewiesen fühlen, wird ihre Handlungsökonomie im GDL zerstört. Weitere Beispiele für die Zerstörung der Handlungsökonomie des Einzelnen sind im GDL vor allem bei der Anfertigung von Ausweisen zu finden. Die Interviewten besitzen schon bei der Anreise die deutsche Staatsangehörigkeit, dementsprechend müssen sie automatisch einen Ausweis erhalten. Dies wird ihnen auch bei der Ankunft versprochen, doch bei den meisten interviewten Personen dauert die Anfertigung von Ausweisen mehrere Monate. Sie werden

dabei entweder auf später vertröstet oder bekommen gar keine Erklärung für die Verzögerung. So sehen auch die Integrationskursesteilnehmenden das Vorenthalten der Informationen als eine Art von Festhalten im GDL.

Wenn man aber das Begleitprogramm und Selbstverständnis des GDLs Friedland zu Grunde legt, so fördert dies die Inklusion. Die oben beschriebenen Maßnahmen und Tatsachen aber führen eher zu einer Desintegration und Flucht in eine eigene Welt. Die interviewten Personen sind sich, ihrer mangelnden Kenntnisse der deutschen Gesetze bewusst, deswegen fordern sie entsprechende Informationen vom Personal. Aber auch dort erhalten sie keine. So bemühen sich die Befragten an andere Informationsquellen zu kommen, wie z. B. die benötigten Informationen aus dem Internet zu ziehen, aber auch diese Möglichkeit bleibt ihnen verwehrt. Sie erkennen, dass *„wenn du mehr Kommunikation hast, kannst du mehr und verstehst mehr, also kapiert du schneller, was hier im Lager läuft. Und folglich fährst du schneller von hier weg“* (t3, K1, I2, P2). Da die Interviewten aber keine Informationen besitzen, die ihnen helfen würden, das Lager zu verlassen, resignieren sie und müssen im Lager *„einfach so absitzen, und das ist alles“* (t3, K1, I2, P2).

Langeweile - „Unsere Laune hat sich verschlechtert, weil es hier so langweilig ist.

Langweilig. Langweilig. Langweilig.“

Die Auswertung der 51 problemzentrierten Interviews verdeutlicht die extreme Langeweile im GDL. Goffman betont vor allem die demoralisierende Seite einer totalen Institution.

„Ich erkenne mich hier überhaupt nicht wieder. Ich bin ein energischer Mensch, ich muss immer etwas tun, immer beschäftigt sein. Ich brauche eine Arbeit. Aber hier... Und wenn man dort gelebt hat und das alles gemacht hat und jetzt hierher kommt und du bist so... Erstens überkommt dich die Nostalgie und zweitens gibt es hier nichts zu tun. Und so überkommt dich die Faulheit. Der Mensch braucht eine Aufgabe, der Mensch braucht eine Arbeit. Ich konnte nie die Menschen verstehen, die nicht arbeiten gegangen sind. Das ist doch so langweilig, nur Zuhause zu sitzen. Und so sitzt man hier, und ich will nichts mehr, gar nichts.“ (t2, K1, I9, P4)

Die Lerner „erkennen sich“ selbst nicht wieder und betonen, dass sie im GDL demotiviert sind, etwas zu tun, obwohl sie nach einer Beschäftigung streben, denn *„der Mensch braucht eine Aufgabe, der Mensch braucht eine Arbeit“*. Aber im Lager *„sitzt man nur“* und *„will nichts mehr, gar nichts.“*

Die extreme Langeweile, die die gemanagte Gruppe erlebt, gehört ebenfalls zum Merkmal einer totalen Institution. Anhaltspunkte für diese Aussage sind ebenfalls in den durchgeführten Interviews zu finden. Das Wort „Langeweile“ wird sehr oft von den Interviewten benutzt, um ihre Situation im GDL zu beschreiben.

„Erst jetzt gewöhne ich mich langsam dran. Ich fühle mich jetzt ganz normal. Ich habe schon Menschen kennengelernt, aber nur so. Trotzdem ist es langweilig hier.“

Wir haben zwar einen Billardtisch und können auch DVD anschauen, aber das ist doch nicht wirklich eine Beschäftigung. Ich würde lieber gerne zu irgendeinem Sportverein gehen. Sonst würde ich zum Verein gehen oder zum Fitnessstraining. Im Dorf gibt es hier aber keine Möglichkeit, nur in Göttingen.“ (t1, K1, I4, P8)

Die Lernenden leiden sehr stark unter den fehlenden Freizeitbeschäftigungen. Die schon diskutierten Ohnmachtsgefühle der interviewten Personen sowie diese extreme Langeweile führen dazu, dass einige eine aggressive Haltung annehmen, um mit dieser Situation irgendwie zurecht zu kommen. Die interviewten Personen erkennen die Gründe für ihren schlechten psychischen und emotionalen Zustand und bringen es zur Sprache:

„Die Verschlechterung unserer Laune kommt doch dadurch, dass alles schon auf die Nerven geht. Die Laune hat sich verändert, weil es hier so langweilig ist. Langweilig, langweilig, langweilig.“ (t2, K1, I9, P8)

Goffman betont, dass Aktivitäten dem Individuum in der totalen Institution helfen können, den psychischen Stress auszuhalten (vgl. Goffman 2008, S. 73). Eine solche Aktivität ist im GDL der Integrationskurs. Die Interviewten unterstreichen, dass das Einzige, was sie rettet, das Lernen der deutschen Sprache ist.

„Das Einzige, was uns hier rettet ist das Lernen. Wenn ich mich etwas geärgert habe, so nehme ich das Lehrbuch und lerne irgendwie und man wird ruhiger. Das Lernen lenkt von allen diesen Problemen, von dieser Langeweile ab.“ (t3, K2, I1, P1)

Da sie aber auf einem abgeschlossenen Territorium leben und unter sich bleiben, gelingt es ihnen nicht, die Sprache zu erlernen. Diese schwierige Lage, auch beim Lernen keine relevanten Erfolge erleben zu können, führt ebenfalls zur Resignation.

„Ich kann schon etwas sagen, verstehe etwas. Aber trotzdem ist es wenig, zu wenig. Wenn ich daran denke, was ich brauche, um hier arbeiten oder studieren zu können, dann ist es zu wenig. Ich kann sozusagen nur 5 % von dem, was ich brauche.“ (t3, K1, I8, P2)

Die interviewten Personen betonen wiederholt, dass sie durch die Umstände im GDL weder die Sprache erlernen noch sich in das Leben in der deutschen Gesellschaft integrieren konnten. Nach sechs Monaten im GDL sind die Menschen von der Ohnmacht, die sie fühlen, von der sie ständig begleitenden Langeweile und vor allem von der Verletzung der persönlichen Ökonomie des Handelns müde geworden und wollen nur eins, endlich das Lager verlassen.

Isolation und Resignation statt Inklusion - „Verlorene Zeit“ in einem „toten Reich“

Goffman arbeitete heraus, dass die „Insassen“ totaler Institutionen die dort verbrachte Zeit als verloren und nicht gelebt sehen. Diese Zeit müssen sie dementsprechend durchstehen und hinter sich bringen (vgl. Goffman 2008, S. 71). Auch die Befragten betonen die gefühlte Sinnlosigkeit des Aufenthalts im Lager Friedland.

„Jetzt müssen wir irgendwie bis zum Ende aushalten hier. Und mein Sohn sagt ja auch, wir müssen nur noch drei Monate hier aushalten. Drei Monate haben wir schon hinter uns.“ (t2, K2, I6, P2)

Die sechs Monate im GDL bezeichnen die Befragten als „verlorene Zeit“ im „toten Reich“.

„Aber das ist doch unsere aktive Lebenszeit, die einfach weggeworfen wird. Ein halbes Jahr für nichts. Ich könnte in der Stadt zu den Kursen gehen. [...] Wenigstens gucken, wie es alles läuft. Und hier ist alles nicht möglich, wir können uns nicht mal einen Internetanschluss anschaffen. Das Lager muss es doch gar nicht bezahlen, ich werde es selbst bezahlen. Aber eine solche Möglichkeit besteht nicht mal, weil ich ja keine Adresse habe. Wir sind in einem Loch hier.“ (t3, K1, I2, P2)

Die interviewten Personen kamen ins GDL mit einer Lebenskultur, in der sie sich in einem Kreislauf von Tätigkeiten befanden und sich sicher fühlten. Im Lager können sie sich nicht in die Kultur der Aufnahmegesellschaft integrieren, denn in den totalen Institutionen kann nach Goffman keine Akkulturation, Assimilation oder Integration stattfinden. Es findet vielmehr „Diskulturation“ statt, d. h. „ein Verlernen-Prozess, der den Betroffenen zeitweilig unfähig macht, mit bestimmten Gegebenheiten der Außenwelt fertig zu werden, wenn er [...] hinausgelangt“ (Goffman 2008, S. 24). So betonen die Lernenden, dass sie, solange sie im GDL leben, keine Vorstellung vom „normalen“ Leben in der deutschen Gesellschaft haben können.

„Ich denke so, im Moment wissen wir gar nicht, was es heißt, selbständig in Deutschland zu leben. Wir erfahren es erst, wenn wir alleine leben können. Das heißt, wenn wir uns selbst eine Arbeit suchen und anderes. Hier wird noch alles für uns entschieden. [...] Wir haben hier noch nichts selbst gemacht.“ (t1, K1, I2, P62)

So erscheint es für die gemanagte Gruppe schwerer in der Außenwelt zurecht zu kommen, nachdem sie aus der totalen Institution herausgelangt sind. Vor allem die Auswirkungen auf das Lerngeschehen sind aus erwachsenenpädagogischer Perspektive von großer Bedeutung. Die Menschen im GDL fühlen sich ihrer Mündigkeit beraubt. Die Lerner betonen, dass es keine Notwendigkeit mehr gibt, sie in einem Lager festzuhalten.

„Ich sage, das hier ist schon veraltet. Man braucht das Lager nicht mehr. Man muss dieses Lager schließen. Da hat man auch keine Lust und keine Kraft mehr zu lernen.“ (t3, K1, I9, P5)

Denn *„es ist wie im Gefängnis. Vielleicht ist es ein wenig besser, aber sehr ähnlich. Es sind keine Bedingungen hier“ (t3, K1, I9, P5)*. Das angeführte Interviewzitat verdeutlicht die Auswirkungen einer totalen Institution auf das Lernen.

Der Interviewte bezeichnet das Lager als ein totes Reich. *„Hier ist ein totes Reich. Niemanden interessiert es. Wohin und wie fahren wir?“ (t3, K1, I2, P2)*. Die Aussagen aus den 51 problemzentrierten Interviews zeigen deutlich, dass die interviewten Personen sich

vom Leben in der Aufnahmegesellschaft bzw. im neuen Land ausgeschlossen fühlen. Sie betonen ihre Motivation und den Wunsch die deutsche Sprache zu erlernen, denn sie sind in einem anderen Land und wollen sich in der Landessprache auch verständigen.

„Um mich hier heimisch zu fühlen, brauche ich freien Umgang mit den Menschen. Aber das ist hier nicht gegeben. Ja... d. h. man kann ja mit Russen sprechen, aber hier ist es doch ein anderes Land. Und man muss sich doch in der Landessprache unterhalten.“ (t3, K1, I5, P4)

Vor allem aber brauchen sie die freien Wahlmöglichkeiten, sie kamen in ein freies Land und wollen Entscheidungen, die sie selbst und ihre Familien betreffen, eigenständig treffen dürfen. Am Ende der IK – also kurz vor der Abreise in ein Bundesland – haben die interviewten Personen große Angst vor der Zukunft. Obwohl sie die Stunden bis zu ihrer Abreise zählen, stellen sie sich die Frage, ob und wie sie es schaffen werden.

„Wir haben jetzt nur noch Angst, was uns in der Zukunft erwartet. Wie wir umziehen werden? Wir haben keine große Angst, aber trotzdem ist es wieder ein Umzug, wieder andere [Berater, Ämter]. Und man muss überall hingehen, das macht ein wenig Angst.“ (t3, K2, I5, P2)

Entlassung ist für diejenigen, denen sie unmittelbar bevorsteht, ein beunruhigender Gedanke. Denn die Außenwelt wird zu einer beunruhigenden Quelle der Unsicherheit und man fragt sich, ob das Leben außerhalb der Institution zu schaffen ist (vgl. Goffman 2008, S. 74).

„Jetzt ist es nicht schwer, aber danach wird es schwer sein, sich umzustellen. Ich denke, einige Sachen, die sie für uns machen, sind überflüssig. Wir könnten es selbst machen, weil das doch das Leben ist. Ich denke, dass der Übergang zurück schwer sein wird...“ (t1, K2, I2, P62)

Diese Passage macht deutlich, dass die Lernenden befürchten verlernt zu haben, bestimmte Handlungen durchzuführen bzw. selbständig zu agieren. Für Goffman besteht ein weiterer wichtiger Faktor der Diskulturation darin, dass die „Insassen“ durch den totalen Charakter einer Institution die in der Gesellschaft erforderlichen Gewohnheiten verlieren oder nicht erlernen können (vgl. Goffman 2008, S. 76). Die interviewten Personen sehen vor allem bei der Einreise die freie Wahlmöglichkeit verloren, sie erwerben keine neuen Gewohnheiten, die ihnen helfen können, sich in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren und sie erwerben keine bzw. nur sehr geringe Sprachkenntnisse und sind damit in der ersten Zeit in der Aufnahmegesellschaft nicht handlungsfähig.

Im letzten Monat des Aufenthaltes sind die Gedanken der Befragten nur mit dem erneuten Umzug verbunden. Sie müssen noch einmal von vorne anfangen, sich wieder einmal neu in die Umgebung einleben.

„Am Anfang lebten alle... sie versuchen zu erfahren, wie und wo man alles macht. Und jetzt leben alle mit den Erwartungen, was kommt. Das ist doch ein großer, sehr großer Stress, der Umzug von einem in ein anderes Land. Und jetzt muss man ja wieder in eine fremde Umgebung, ein zweites Mal in die Ungewissheit

umziehen. Das ist sehr schwer und so leben die Menschen jetzt schon mit den Erwartungen. Und so macht es ja auch keinen Sinn, daran zu denken, was hier ist. Es ist bald vorbei, die Gedanken sind jetzt alle in die Zukunft gerichtet. Warum daran denken, was hier ist, wenn man überhaupt nicht weiß, was einen erwartet? Alles, was hier jetzt ist, interessiert keinen mehr.“ (t3, K2, I5, P4)

Diese Forschungsdaten sind vor allem für die Erwachsenenbildung von Bedeutung, denn die Erwachsenenbildner sind in IK vor Ort und müssen teilnehmerorientiert den Unterricht vorbereiten. Doch wie gut und wie teilnehmerorientiert der Unterricht vorbereitet sein mag, wenn die Teilnehmenden demotiviert von der Umgebung sind, in der sie leben, ist es für die Lehrenden besonders schwer sie anzusprechen und den Unterricht so zu gestalten, dass jedes Individuum nach seinen Stärken gefördert wird.

„Alles könnte man anders aufziehen. Kein Lager, nicht die Leute hier versorgen, die das machen, was keiner braucht. Der Mensch soll sich selbst bedienen und für sich selbst sorgen. Immer und überall. Er ist hierhergekommen, so lassen sie ihn doch selbständig sein. Er muss sich sowieso nach diesem halben Jahr damit beschäftigen. Dann lassen sie ihn doch von Anfang an selbst machen. So... Wenn wir hier lernen würden und in der Zeit auch in das deutsche Leben eingeführt würden. Das wäre dann die [Integration]. Aber so... Ich habe hier die Zeit abgesessen.“ (t3, K1, I2, P2)

Die Verlagerung von IK ins GDL führt dazu, dass die Aufgabe der Erwachsenenbildung als Aktivierung der Mündigkeit und Freiheit nicht erfüllt wird. Sie wird vielmehr als Instrument der Entmündigung eingesetzt.

„Wenn man die Sprache lernt, so muss man sie in der wirklichen Umgebung lernen. In der Lebensumgebung, wo man unter den Menschen lebt, die Deutsch sprechen. Ja, deswegen sind solche Lager nicht mehr aktuell, so denke ich. [...] So denke ich, dass man jetzt in solchen Lagern keine Notwendigkeit mehr hat, d. h. wenn man die Sprache lehrt... Oder als Ziel die Integration der Menschen am Leben hier in Deutschland hat, dann muss man sie sofort in diese Umgebung schicken.“ (t3, K1, I9, P2)

Vor allem wird das Lager Friedland seinem Zusatznamen – Zentrum für Integration – auf keiner Weise gerecht. Denn das Ziel, Inklusion in das „normale“ Leben, ist in einer totalen Institution, als welche das GDL von den Teilnehmenden empfunden wird, kaum möglich.

4.2 Begleitprogramm des GDL aus erwachsenendidaktischem Blickwinkel

Das GDL erhebt den Anspruch, das informelle Lernen mit zielgruppenorientierten Angeboten am Nachmittag zu unterstützen. Im Begleitprogramm des GDLs Friedland werden viele verschiedene Nachmittagsaktivitäten beschrieben (vgl. GDL 2007, S. 2). Das Begleitprogramm orientiert sich formell an drei Zielen: Orientierung im neuen Land, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Eingliederung in den Arbeitsprozess. Anhand der Interviewaussagen lässt sich darstellen, welche Aktivitäten tatsächlich angeboten und inwieweit diese von den interviewten Personen in Anspruch genommen werden. Die Untersuchungsergebnisse zu der Forschungsfrage „Welche inkludierenden Faktoren beinhaltet das Begleitprogramm des GDL“ deuten darauf hin, dass das Begleitprogramm zum Untersuchungszeitpunkt kaum inkludierende Komponenten beinhaltet.

In den 51 problemzentrierten Interviews werden keine Ortsgänge, keine Veranstaltungen des Bildungsinstituts der niedersächsischen Polizei und nur wenige Veranstaltungen anderer Art erwähnt.

„Es gibt Treffen. Es gibt hier Veranstaltungen für gläubige Menschen.“ (t1, K1, I7, P14)

„Es gibt etwas Örtliches, das Tanzen, aber dort ist die Unterhaltung nur mit den alten Omas. Und das interessiert mich nicht, überhaupt nicht.“ (t2, K2, I5, P5-6)

Die Befragten erwähnen kaum Aktivitäten, die vom Lager angeboten werden. Das Einzige, was sie im Lager am Nachmittag machen können, ist spazieren zu gehen bzw. zu lernen.

„Der Abend ist frei. Wir fahren nach Göttingen, in die Nachbarstadt. Wir gehen spazieren, atmen frische Luft ein.“ (t1, K1, I7, P12)

An den Wochenenden fahren einige nach Göttingen, um auch etwas anderes unternehmen zu können. Das Spaziergehen wird aber durchgehend positiv unterstrichen. In den zweiten und dritten Follow-Up-Interviews ändert sich die Situation, da ist es den Kursteilnehmenden wegen des Wetters nicht einmal mehr möglich, spazieren zu gehen. Sie betonen öfter, dass man in Friedland „nichts zu tun hat“:

„Ja, das ist das Einzige, dass man hier nichts zu tun hat. Im Herbst habe ich Pilze gesammelt und bin Fahrrad gefahren und jetzt im Winter kann man es nicht mehr machen. In diesem Plan kann man ja nur lesen und lesen.“ (t1, K2, I1, P16)

Wenn Nachmittagsaktivitäten angesprochen werden, so sind diese von den Lehrenden initiiert worden.

„Wir haben sehr gute Lehrer, finde ich. Sie machen Fahrten mit uns. Wir waren in Hannover und waren in den Museen, das war interessant.“ (t2, K1, I4, P6)

Die Lehrer sind die Einzigen, die am Nachmittag versuchen, die Verbindung bzw. den Kontakt zwischen den Menschen mit und ohne Migrationshintergrund herzustellen. Sie

machen nicht nur Exkursionen, sondern bieten kurz vor der Prüfung Nachhilfeunterricht an. Die Nachmittagsangebote durch das Lager Friedland können mit den Worten eines Interviewten so zusammengefasst werden:

„Und nachmittags gibt es hier immer noch nichts. Wir haben hier nur einen Club "Kakadu", der ist eigentlich für die Kinder, aber dort sind die Menschen von 10 bis 99 Jahren. Man kann sagen, er blüht und gedeiht, weil man sonst nichts hat. Sonst wird nichts gemacht.“ (t3, K1, I2, P2)

Das GDL unterstreicht in seinem Begleitprogramm, dass IK durch die Nachmittagsangebote ergänzt werden. Dabei soll ein besonderer Wert auf die Wünsche der Teilnehmer gelegt werden, demgegenüber stehen die Aussagen der interviewten Personen. Die Befragten versuchen eigenständig einige Nachmittagsaktivitäten zu initiieren, indem sie der Lagerleitung Vorschläge machen. Diese Initiativen werden von der Lagerleitung nicht aufgegriffen.

„Wir haben vorgeschlagen, selbst einen Internetanschluss zu machen, viele haben einen Laptop mit. Und so könnten wir in den Zimmern Internet haben. Aber da haben sie auch gesagt, wir denken darüber nach. So denken sie und denken, und denken bis jetzt immer noch. Und so ist es. Das war schon vor eineinhalb Monaten. Kurz gesagt, sie haben [keine Lust].“ (t2, K1, I7, P4)

Es werden einige Infoveranstaltungen erwähnt, die von interviewten Personen erst im letzten der drei Interviews angesprochen werden. Diese sind aber in ihrer Qualität mangelhaft bzw. werden angekündigt und finden nicht statt.

„Die Informationsveranstaltungen, die hier gemacht werden... Da wird nichts Gescheites gesagt.“ (t2, K2, I2, P2)

Die Verantwortlichen im Lager interessieren sich nicht für die Freizeitgestaltungsbedürfnisse der Zugewanderten. Die Befragten bemängeln fehlende Möglichkeiten zur Inklusion. Die interviewten Personen sind voller Energie, wenn sie nach Deutschland einreisen und wollen sich sofort in das Leben in Deutschland einfügen. Sie brauchen eine Aufgabe, sie sind energisch und wollen sich in die Aufnahmegesellschaft einbringen. Diese Möglichkeit ist aber im Lager nicht gegeben, was Resignation hervorruft. Für den beruflichen Alltag besteht die einzige Vorbereitung im Lager Friedland in der staatlichen Anerkennung der mitgebrachten Zeugnisse. Die Befragten lernen Deutsch am Nachmittag selbständig in ihren kleinen Zimmern. Das häusliche Lernen wird nicht nur durch das Fehlen eines didaktisch geeigneten Supports erschwert, sondern auch durch zu wenig Platz im Wohnbereich, den der Einzelne zur Verfügung hat. Ein ungestörtes Lernen ist im GDL kaum möglich. Die ganze Familie lebt in einem Zimmer, so dass man sich beim Lernen abwechseln muss. Die gemeinschaftliche Unterbringung in einem Zimmer wird von den meisten Lernern als störend benannt.

„Und außerdem in einem Zimmerchen, mein Mann macht seine Hausaufgaben und ich meine. Das ist einfach unmöglich. Früher bin ich immer nach draußen gegangen, aber jetzt ist es ja schon Winter. Und so wartet man und macht die Hausaufgaben nacheinander. Ich muss laut lernen. Wenn ich lerne, dann muss ich laut lernen. Wenn ich aber laut lerne, so bringe ich ihn durcheinander. Und sonst geht es ja. Nur das Zimmerchen ist so klein, das ist nicht so gut. Das ist unbequem. Es ist schwer, sehr schwer mit dem Lernen.“ (t2, K2, I3, P2)

Die vorangegangenen Kapitel haben deutlich gezeigt, dass ein Bedingungs-zusammenhang besteht zwischen dem Lernen im Kurs selbst und dem häuslichen Lernen. Die Umgebung spielt eine große Rolle beim Spracherwerb. So ist im Nationalen Integrationsplan aufgeführt:

„Integration findet vor Ort statt. Das unmittelbare Wohnumfeld hat eine zentrale Funktion im Integrationsprozess“ (Bundesregierung 2007, S. 19-22).

In den Interviews kritisieren die Befragten wiederholt die mangelnde Möglichkeit, die deutsche Sprache in ihrem alltäglichen Leben nutzen zu können. Die Kursteilnehmer erkennen die Notwendigkeit der Übung beim Erlernen der deutschen Sprache und fordern diese ein.

„Hier lernen wir die Sprache, aber unterhalten uns weiter hier in der Umgebung auf Russisch. Um uns herum ist nur die russische Sprache.“ (t1, K1, I3, P30)

Diese Situation der interviewten Personen im Lager bringt auch das folgende Interviewzitat treffend zum Ausdruck:

„Mit Einheimischen treffen wir uns nur im Speisesaal. Sie sind an der einen Seite und wir an der anderen Seite des Tisches. Es gibt keinen Kontakt.“ (t1, K2, I2, P14)

Zugewanderte auf der einen Seite und die Einheimischen auf der anderen Seite haben einen äußerst geringen Kontakt. In dieser defizitären Situation wird sogar ein unangenehmes Ereignis, wie der Aufenthalt in einem Krankenhaus, zu einem positiven Erlebnis, denn dadurch eröffnet sich eine neue Möglichkeit in der deutschen Sprache zu kommunizieren und diese zu erwerben.

„Ich lag im Krankenhaus und ich musste, ob ich will oder nicht, man muss irgendwie, aber man muss sprechen, weil man auf die Fragen antworten musste, und ich musste etwas erfahren. Da habe ich mehr aufgenommen als hier. Der Umgang ist sehr wichtig.“ (t1, K1, I10, P18)

Im Nationalen Integrationsplan wird – wie oben bereits erwähnt – dem Wohnumfeld eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Bundesregierung 2007, S. 112). Die geforderte Integration vor Ort kann im GDL aber nicht stattfinden. Die Gründe dafür sind u. a. die hohe Konzentration von Menschen mit Migrationshintergrund, die die gleiche Sprache sprechen auf engem Wohnraum, sowie kaum vorhandene sprachfördernde Maßnahmen am Nachmittag.

In einigen Fällen können die Abschottung und Abgrenzung durch das Leben im Lager zur Resignation der interviewten Personen führen bzw. später zu einer erschwerten Integration im zugewiesenen Bundesland. Im Laufe der Dateninterpretation wurde deutlich, dass der Spracherwerb bei den Zugewanderten vor allem informell erfolgt.

Die Anwendung des Gelernten führt zum Barrierenabbau und wird somit zum ersten Schritt zu einer gelungenen Inklusion.

„Ich habe bemerkt, dass, wenn ich mich Deutsch unterhalte, meine Sprache sich öffnet.“ (t1, K1, I11, P7)

Fast in jedem Interview wird die Situation im GDL mit der Situation in Russland verglichen. So ist Deutsch die Sprache der Schule und der Berater, während Russisch die Sprache im Lager ist.

„Wir sind hier erst seit zwei Monaten. Ich weiß noch nicht, weil ich sozusagen noch nicht in Deutschland war. Ich lebe dort, wo alle Russisch sprechen.“ (t1, K1, I10, P20)

Die Zugewanderten bemängeln wiederholt die Tatsache der hohen Konzentration von Personen mit gleicher Sprache.

„Da kommen die Menschen zu uns in die Baracke, singen und danach sagen sie, wir erwarten euch heute um 5 Uhr dort und dort. Und sie schieben allen unter den Türen ihre Flyer durch. Was ich damit sagen will, es geht um Glauben. Der Mensch hat das Recht selbst auszusuchen, an was und wie er glauben will. Aber dieses Aufzwingen des Glaubens, wie es hier passiert, das ist nicht gut. Und diese Sache ärgert nicht nur mich, sondern alle Bewohner des Lagers. Diese Aufdringlichkeit... Das ist doch ein freies Land, oder? Diese Aufdringlichkeit untergräbt die Autorität dieses Staates. Vielleicht ist man nur zu den Ausländern so.“ (t2, K2, I7, P2)

Die Ausführungen unterstreichen die Situation der interviewten Personen im Lager. Der Ruf nach persönlicher Unabhängigkeit, nach der Möglichkeit selbständig zu sein bzw. frei wählen zu können, artikuliert sich deutlich in dem Satz: *„Das ist doch ein freies Land, oder?“ (t2, K2, I7, P2).*

Die lernökologischen Rahmenbedingungen sind durch die Immanenzsituation des Lagers bestimmt. Mit dem Aufruf geht aber auch die resignative Erkenntnis einher, dass man *„nur zu den Ausländern so aufdringlich und so bestimmend ist“ (t2, K2, I7, P2).* Dieser Interviewausschnitt zeigt, dass sich viele interviewte Personen schon nach drei Monaten Aufenthaltsdauer im Lager fragen, ob Deutschland überhaupt ein freies Land sei. Die gelebte Realität der interviewten Personen im Lager kontrastiert mit der von der Bundesregierung geforderten „gelebten Integration“.

In der Einleitung zum Nationalen Integrationsplan fasst Maria Böhmer zwei Leitlinien der

Integrationspolitik zusammen. Die erste Leitlinie sagt deutlich, „Integration muss gelebt werden. [...] Miteinander entsteht, wenn Menschen sich willkommen und heimisch fühlen, wenn sie teilhaben an unserer Gesellschaft, im Beruf wie im Privaten, und wenn sie Anerkennung für ihre Leistungen erfahren“ (Bundesregierung 2007, S. 7). Die interviewten Personen leben dagegen im Lager im Status der Exklusion. Diese Lagersituation ist mit den Forderungen des Nationalen Integrationsplans nicht kompatibel. Die interviewten Personen sehen die soziale Umgebung als „ein russisches Dorf in Deutschland.“ Die eigenständigen Integrationsinitiativen der interviewten Personen werden durch das erzwungene bzw. „nahegelegte Bleiben“ im Lager Friedland im Keim erstickt. Möchte man in der Sprache eines Interviewten bleiben, wird ihr Integrationsprozess durch das Leben im Lager „gebremst“.

Die Lehrenden einerseits und die Kursteilnehmer andererseits befinden sich in einer entfremdeten Lehr- bzw. Lernsituation. Zudem kann bei den Lernern ein Verlust an Selbstwirksamkeit festgestellt werden. Das Gefühl der Machtlosigkeit und des Nicht-Ernstgenommenwerdens wird vielfach von den Befragten erfahren.

So wird das Wochenende, die Zeit, wo die anderen sich erholen können, bei den interviewten Personen zur Freiheitsstrafe bzw. zur „Katorga“²⁴, da hier selbst die Abwechslung des Unterrichts fehlt.

*„Mit dem Lager ist es sehr schlimm. Das, was sie versprochen haben, als wir hier blieben, und das, was ich hier sehe, das ist einfach Himmel und Erde. Keiner braucht uns hier. Keiner will etwas machen. Es ist hier unerträglich, man kann hier nichts machen. Unmöglich. Hinaus zu fahren kostet Geld, das kann sich nicht jeder leisten. Hier in Friedland gibt es überhaupt nichts. Spazieren gehen... Ja, das einzige ist spazieren zu gehen. Aber du wirst doch nicht 8 Stunden am Tag nur spazieren gehen. Deswegen, nein... Und diese Umgebung und Situation... Das Leben hängt uns hier schon zum Hals raus. Alle sind müde geworden. Die Wochenenden sind wie Katorga. Weil alles so langweilig ist, so unerträglich...“
(t3, K1, I9 P4)*

Es ließ sich herausarbeiten, dass die Befragten durch die Teilnahme am Unterricht und durch die Bindung ans Lernen eine Flucht vor dem bedrückenden Leben im Lager sehen.

„Mein Tag ist dem Lernen gewidmet. Ich persönlich habe bis Mittag Unterricht, dann komme ich nach Hause und erhole mich ein wenig. Und bis zum Abendessen lerne ich immer Deutsch, mache [Hausaufgaben]. Vor allem steht das Lernen an erster Stelle, ich wiederhole schon Gemachtes und mache Übungen bis zum Abend.“ (t1, K2, I12, P12)

²⁴ Katorga war eine Strafe in Russland, bei der der Sträfling Zwangsarbeit zu leisten hatte. Das russische Strafgesetzbuch von 1845 beschreibt die Katorga als „die schwerste Freiheitsstrafe des StGB 1845, verbunden mit der Entziehung aller Standesrechte und Verlust der Familien- und Eigentumsrechte (§ 29). Sie war entweder lebenslanglich oder zeitig (4 bis 20 Jahre) und wurde in Bergwerken, Festungen oder Fabriken vollzogen“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die interviewten Personen versuchen, nach Kursschluss selbständig zu lernen. Sie benutzen das vorhandene Lehrwerk oder die mitgebrachten Materialien. Es steht aber auch fest, dass das ganze Umfeld im Lager das eigenständige Lernen erheblich behindert. Dazu gehören nicht nur die mangelnden Möglichkeiten Sprachpraxis zu erwerben, sondern vor allem die unzureichende räumliche Situation.

Das Lager Friedland kann nur entfernt zu einer integrationsfördernden Lernumgebung gezählt werden, nur im geringen Maße findet hier die im Nationalen Integrationsplan geforderte Integration vor Ort statt. Am Lernort „Lager Friedland“ erfahren die interviewten Personen eine so für nicht möglich gehaltene institutionelle Diskriminierung.

5. Praxis der Integrationskurse im GDL im Lichte erwachsenendidaktischer Analytik

Eine wichtige Fragestellung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive lautet: Was geschieht vor Ort in den IK im GDL tatsächlich? Die Ergebnisse der Auswertung von 51 problemzentrierten Interviews zeigen die Praxis der IK aus Sicht der Teilnehmenden. Die Untersuchungsergebnisse werden in Bezug auf den theoretischen Rahmen der IK kritisch diskutiert. Laut dem Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge basieren die Methoden in den IK auf den Grundsätzen der Erwachsenenbildung. Diese zeichnen sich vor allem durch den Einsatz erwachsenengerechter Lehrformen, partnerschaftlichen Umgang zwischen allen Beteiligten, die Teilnehmerorientierung und die individuelles Lernen ermöglichende Didaktik aus (vgl. BAMF 2008g, S. 11f.). Ermöglichungsdidaktik, die auf konstruktivistischer Grundlage aufbaut und damit die Bedeutung von selbstverantwortlichem Lernen und Subjektorientierung unterstreicht, stellt den Anspruch auf Eigensteuerung der Lernenden in den Vordergrund (vgl. Glasersfeld 1999, S. 504). Die Erzeugungsdidaktik folgt der Vorstellung, den Stoff an die Lerner zu vermitteln. Die Ermöglichungsdidaktik sieht ihre Aufgabe darin, Inhalte für die Aneignung bereitzustellen (vgl. Arnold 2007, S. 95).

Die Grundlagen der Ermöglichungsdidaktik sind konstruktivistischer wie auch systemtheoretischer Natur (vgl. Voß 2006; Balgo/Lindemann 2006, Arnold 2007). Wichtig ist vor allem die informationelle Geschlossenheit jedes Lebewesens, das seine Umwelt nach individuellen Kriterien versteht und bewertet. (vgl. Arnold 2007, S. 96). Systeme sind selbstorganisiert und selbstreferentiell, d. h. es sind Systeme, „die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren“ (Luhmann 1985, S. 403). Diese systemtheoretische Sichtweise ist auch auf das Lernen zu übertragen, indem man das Verständnis, von außen die Lerngegenstände in kognitive Systeme der Lernenden transportieren zu können, durch das Verständnis ersetzt, dass die äußeren Einflüsse keine unmittelbaren Auswirkungen haben, sondern lediglich Veränderungen auslösen können. Dabei bestimmt das System die Qualität der Veränderungen (vgl. Arnold 2007, S. 97). Die Ermöglichungsdidaktik ist eine Didaktik der selbstgesteuerten Aneignung von Wissen und Kompetenzen. Das Lernen wird durch die Lehre unterstützt und ermöglicht (vgl. Siebert 2009, S. 94). Die Ermöglichungsdidaktik konzentriert sich auf die Gestaltung von Lernumgebungen, stellt die Inhalte für die Aneignung zur Verfügung und fokussiert sich somit auf die Lernenden. Horst Siebert benennt acht Merkmale einer solchen Didaktik: Situiertheit, Anschlussfähigkeit, Selbststeuerung, Biografieorientierung, Kontextabhängigkeit, Emotionalität, Prozessorientierung und Lernberatung (vgl. Siebert, 2009, S. 97). Die Annahme, dass Wissensstrukturen sich identifizieren lassen und diese den Lernenden so

vermittelt werden können, wird zunehmend in Frage gestellt. Die Integrationskursdidaktik sieht vor, dass die Methoden durch die Lehrkraft den Lernern angepasst werden müssen. Die Lehrkraft ist demnach die Prozessorganisatorin und muss das individuelle Lernen fördern (vgl. BAMF 2008g, S. 11). Laut Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs bedeutet die Teilnehmerorientierung eine Ausrichtung an den Wünschen, Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmenden im Bildungsprozess (vgl. BAMF 2008g). Die Lerner sollen in die Planung des Kursgeschehens sowie in die Themen-, Methoden und Medienauswahl einbezogen werden. Zu den vermittelten Inhalten muss ein Praxisbezug hergestellt werden. Die Themen sollen für die Lebenssituation der Teilnehmer handlungsrelevant sein. Seit Ende der 60er Jahre nimmt die TNO eine größere Bedeutung in der Erwachsenenbildung ein (vgl. Luchte 2001, S. 11). Aktuell erscheint die TNO zu den wesentlichen Begriffen der Erwachsenenbildung, wie das lebenslange Lernen oder das „Anschlusslernen“, dazuzugehören (vgl. Luchte 2001, Siebert 2009 u. a.). Das didaktische Konzept der Teilnehmerorientierung ist Grundlage für die Durchführung der Seminare. Die TNO hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Sie beinhaltet, dass die Lerner aktiv an ihrer Bildung teilnehmen und stellt damit einen komplexen Vorgang dar.

Das Wichtigste ist aber, dass die teilnehmerorientierte Lehre als Unterstützung des „Anschlusslernens“ agiert. TNO ist ein Prozess und erfordert ein Ernstnehmen der Lerner. Biographie und Erfahrung spielen eine sehr große Rolle beim Lernen Erwachsener, denn jedes Lernen ist ein Anschlusslernen, das auf den biographischen Erfahrungen des Individuums aufbaut (vgl. Siebert 2009, S. 113). Diese Arbeit versucht, durch die Feststellung der subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden in IK, zu erarbeiten, in wieweit die erwachsenenpädagogischen Prinzipien in der Praxis der IK zu finden sind.

Die Sichtweise und Erfahrungen der Lerner sind von erheblicher Bedeutung, um eine teilnehmerorientierte Unterrichtspraxis zu entwickeln und zu gewährleisten. Beim Zweitspracherwerb spielt außerdem das informelle Lernen eine besondere Rolle. Das Lernen findet nicht nur in den IK statt, das Erlernen der Sprache erfolgt überwiegend informell, selbstgesteuert und lebenslang. Das selbständige Lernen wird durch Motivation geleitet und unterstützt.

„Aber meiner Ansicht nach hängt alles von der Beziehung ab. Das heißt von der inneren Beziehung und innerem Verständnis. Wenn du es brauchst und du verstehst es. Der Unterschied liegt darin, wie man den Stoff vermittelt und in der Beziehung zum Prozess selbst, und mit dem Alter wird sie deutlich.“ (t1, K1, I3, P)

Das lebenslange Lernen wird zudem auch durch informelle Prozesse bestimmt. Die meisten Lernprozesse finden in alltäglichen Lebenszusammenhängen und nicht in Bildungseinrichtungen statt. Dieses Lernen wird durch verschiedene aktuelle Anlässe im

Leben jeden Einzelnen hervorgerufen. Es wird vom Individuum selbstverständlich in allen Lebensphasen selbstgesteuert praktiziert (vgl. Dohmen 2000, S.1). Eine Untersuchungsperson beschreibt treffend ihre Situation des ständigen Lernens folgendermaßen:

„Das ist genauso wie im Sport beim Laufen, man hält sich am Ersten fest und bleibt vorne. Und wenn du nur ein bisschen zurückbleibst, dann hast du keine Chance es nachzuholen. Und man versucht dran zu bleiben. Und beim Lernen ist es das Gleiche, wenn du hier etwas verpasst, so wirst du das nächste Thema nicht mehr verstehen. Und es wird noch schwerer und schwerer.“ (t1, K2, I5, P8)

Hier wird das Lernen mit dem Marathonlauf verglichen, bei dem jemand nur dann nicht zurückbleibt, wenn er ständig dabei ist und sich am ersten Läufer orientiert. An dieser Passage wird deutlich, dass nicht nur das lebenslange Lernen, sondern viel mehr dessen hohe Qualität von großer Bedeutung für das Leben der Menschen ist. Die Interviewten benennen oft didaktische Prinzipien der Erwachsenenbildung, wie z. B. Freiwilligkeit des Lernens, Persönlichkeitsentfaltung, Teilnehmerorientierung, selbstgesteuertes Lernen, Lernzielorientierung, Anschlusslernen, Handlungsrelevanz u. a. als wichtige Aspekte (vgl. Arnold/Siebert 2003, Siebert 2009). Das empirische Untersuchungsmaterial verdeutlicht gravierende Diskrepanzen zwischen den curricular vorgegeben Anforderungen, die in IK durch die Lehrenden repräsentiert werden, und der Unterrichtswirklichkeit selbst. Den Gedanken aufnehmend, dass Erwachsenenlernen am ehesten gelingt, wenn es freiwillig geschieht, stellt sich die Wirklichkeit der IK im GDL vor diesem Hintergrund äußerst problematisch dar. Da IK für Erwachsene angeboten werden, ist es wichtig zu überprüfen, ob die Gestaltung und Durchführung der IK den didaktischen Grundsätzen der Erwachsenenbildung folgen. So ist es in diesem Zusammenhang von enormer Bedeutung zu überprüfen, ob die Möglichkeit zur Selbstentfaltung der Persönlichkeit sowie die Behauptung der Selbständigkeit in den IK gegeben sind.

Die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse stellt ein wichtiges Ziel der IK dar. Das macht deutlich, dass die Beherrschung der Landessprache eine Grundvoraussetzung für die Inklusion der Einwanderer ist. Kommunikation in der deutschen Sprache ist eine Grundlage für Menschen mit Migrationshintergrund, um sich über das Land, ihre Rechte und Pflichten informieren und diese wahrnehmen, sowie an schulischer und beruflicher Bildung teilhaben und soziale Kontakte aufbauen und pflegen zu können. So verhilft die Sprachverbesserung zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben in einem neuen Land. Wie bereits dargelegt, muss eine Übereinstimmung zwischen dem Unterrichtsgeschehen in den IK und dem Rahmencurriculum des BAMF bestehen. In diesem Zusammenhang haben die Lehrenden nicht nur mit der fehlenden Motivation der Teilnehmenden, die durch die Verpflichtung zu IK entsteht, sondern auch mit Unmengen von Vorschriften zu kämpfen. Denn durch die Bedingungen im GDL verstärkt sich die Enttäuschungserfahrung der Teilnehmenden mit zunehmender Aufenthaltsdauer und geht in eine Art Verbitterung über. Zudem wird die

eingeschränkte pädagogische Lehrfreiheit durch die vorgeschriebenen Curricula verstärkt. Auch wenn IK insgesamt als hilfreich empfunden werden, so bemängeln die Integrationskursteilnehmer doch, dass der Bezug zur wirklichen Welt fehlt und dass keine Übung und Festigung der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts stattfinden.

Für das Lernen der Erwachsenen ist vor allem die Berücksichtigung der Motivation und der möglichen Verwendungssituationen der Teilnehmenden von großer Bedeutung. So brauchen die älteren Lerner die Sprache, um in Deutschland im Alltagsleben zurecht zu kommen. Die jungen Kursteilnehmer betonen, dass sie auf die Beherrschung deutschsprachiger Kompetenz angewiesen sind, um sich weiter qualifizieren zu können. Die Berücksichtigung derartiger Interessen und Nutzenerwartungen würde sich positiv auf das Lernverhalten der Teilnehmenden auswirken. Die älteren Lerner halten die Grammatik für unwichtig und versuchen nicht wirklich, diese zu erlernen. Die Befragten sind der Ansicht, dass die Grammatik durch das Sprechen von alleine komme bzw. es für sie wichtig sei, sich verständigen zu können. Die jungen Kursteilnehmer legen demgegenüber mit dem Erlernen der Sprache einen Grundstein für ihren weiteren Bildungsweg. Für sie ist es relevant, nicht nur verstanden zu werden, sondern vor allem auch in der Schriftsprache kompetent handeln zu können. Alle Befragten bemängeln die fehlende Sprachpraxis. Der bereits in der Evaluationsstudie durch Rambøll Management (BMI 2006a) mehrfach kritisierte zu geringe Unterrichtsumfang der IK offenbart sich auch in dieser Untersuchung. In den Aussagen aus den 51 problemzentrierten Interviews wird betont, dass sechs Monate zu wenig seien, um eine Sprache gut erlernen zu können.

„In einem halben Jahr ist es unmöglich, gut Deutsch zu lernen. Deswegen denke ich, dass es sehr kurz ist.“ (t1, K1, I2, P38)

Das Lernen von Erwachsenen ist ein „Anschlusslernen“ (vgl. Arnold/Siebert 2003, Siebert 2009). Die Lerninhalte müssen dabei handlungsrelevant für den Teilnehmenden sein und daher soll im weiteren Verlauf dieses Kapitels genau beobachtet werden, ob das Lernen der Erwachsenen in den IK den didaktisch begründeten Prinzipien der Erwachsenenbildung folgt, zumal die Lerner betonen, dass lebenslanges Lernen für jeden Einzelnen von großer Bedeutung und notwendig sei, um mit anderen mithalten zu können. Das lebenslange Lernen hört mit der Einwanderung nicht auf, sondern wird eher noch durch den Zweitspracherwerb intensiviert. Dabei erweist es sich als problematisch, dass Menschen mit Migrationshintergrund die institutionalisierte Lernkultur Deutschlands und die Rolle der Weiterbildung darin noch nicht kennen, so dass sie zunächst nicht einmal wissen, was sie machen können. Die Bereitschaft und die Motivation, sich auch nach Beendigung der IK weiterzubilden, sind aber vorhanden.

„Ich denke auch daran, eine Weiterbildung zu machen. Als einfacher Arbeiter arbeiten möchte ich nicht, weil es solche Arbeitskräfte hier genug gibt, deswegen

muss ich eine bessere Qualifikation nachweisen. Ich will meinen Beruf hier weiter ausüben.“ (t3, K1, I10, P2)

Für diese Personengruppe ist der Erwerb der deutschen Sprache sehr eng mit ihrem späteren Leben in Deutschland verbunden. Aus den betreffenden Interviewpassagen wird deutlich, dass die Befragten sich entweder weiterbilden möchten oder ihre vorhandene Ausbildung anerkennen lassen wollen. In weiteren Interviewpassagen machen sie deutlich, dass die absolvierten 600 UE nicht ausreichend sind, um danach eine berufliche Ausbildung anfangen zu können. Die Teilnehmenden wollen zunächst die deutsche Sprache beherrschen, um eine wirkliche Chance bei der Absolvierung einer Ausbildung zu haben. Mit den angeeigneten Sprachkenntnissen wollen sie später entweder in ihrem vorherigen Beruf arbeiten oder noch zusätzliche Qualifikationen erwerben.

„Und nach dem Abschluss dieses Kurses wende ich mich an Otto Benecke²⁵ und sie schicken mich zur Weiterbildung oder zur Anerkennung meines eigenen Diploms. Dort werde ich weiter studieren, bis zum C1- Niveau. Ich will weiterhin in meinem Beruf arbeiten.“ (t1, K2, I2, P28)

Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache sind nicht nur für eine neue bzw. die weitere Ausbildung notwendig, sondern auch beim Ausüben der im Herkunftsland erlernten Berufe. Lebenslanges Lernen wird zum geplanten Lernen, ohne das gesagt werden kann, wann dieser Prozess beendet ist. Das lebenslange Lernen von Menschen mit Migrationshintergrund umfasst in Deutschland nicht nur den Zweitspracherwerb, sondern auch die Aneignung der Lebensweise und Umgangsformen im Alltag. Nach diesen formell und vor allem informell erworbenen Kenntnissen können später weitere Formen der Weiterbildung in Anspruch genommen werden. Dabei ist das Erlernen der Sprache die erste und wichtigste Voraussetzung für das erfolgreiche Ankommen in Deutschland.

„Ich plane, unbedingt, noch sechs Monate bei der Otto-Benecke Stiftung Sprache zu lernen. Ich denke, dort wird es stärkeres Deutsch sein, das wird mir mehr helfen. Mir wurde angeboten, entweder mein Diplom anerkennen zu lassen oder als Doktorand an die Uni zu gehen. Also hängt alles nur von der Kenntnis der deutschen Sprache ab. Ich will die Möglichkeit nutzen und weiter studieren, unbedingt.“ (t1, K2, I13, P20)

Der wichtigste Faktor für die gelungene Inklusion, vor allem für den beruflichen Erfolg, ist die Beherrschung der deutschen Sprache. Diese Auffassung wird vor allem im Hinblick auf das berufliche Fortkommen in Deutschland von den Lernern häufig betont. Die Interviewten unterstreichen die Bedeutung der deutschen Sprache in allen ihren Lebensbereichen. Der

²⁵ Die Otto Benecke Stiftung e.V. wurde 1965 auf Initiative der Deutschen Studentenverbände an der Technischen Universität Berlin gegründet und ist im Auftrag der Bundesregierung tätig. Nach den Richtlinien des Garantiefonds-Hochschulbereich (RL-GF-H) werden Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, Ehegatten von Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern, jüdische Immigranten (mit Niederlassungserlaubnis nach § 23 Aufenthaltsgesetz), Asylberechtigte und Personen mit Abschiebeschutz nach § 60.1 Aufenthaltsgesetz gefördert (vgl. www.obs-ev.de, Stand 6.1.2011).

Beherrschung der deutschen Sprache kommt eine Schlüsselfunktion für eine gelingende Inklusion zu: „*Wenn man die Sprache kann, dann kommt auch alles andere, Arbeit und alles andere*“ (t1, K2, I8, P20). Erst die Kenntnisse der deutschen Sprache ermöglichen ein weiteres Vorankommen im neuen Land: „*Man muss Deutsch lernen für das Studium, für die Arbeit. Wir leben ja jetzt in Deutschland*“ (t3, I10, P4). Im GDL sehen die Menschen mit Migrationshintergrund die Zeit für ihr aktuelles Interesse, nämlich den Spracherwerb, nicht optimal erfüllt und somit die vorhandenen Integrationspotenziale nicht genutzt. Mit der zunehmenden Aufenthaltsdauer im GDL macht sich eine allgemeine Frustrationserfahrung unter den Teilnehmenden breit. Dem Bemühen und dringendem Bedürfnis der Menschen mit Migrationshintergrund, sich zu integrieren, wird faktisch nicht ausreichend entsprochen, obwohl ein solches Ziel offizieller Anspruch der IK ist. Die Lerner befinden sich damit in einer paradoxen Situation, die in äußerster Weise kritikbedürftig ist. Die Auswirkungen des erzwungenen Bleibens sind in jedem Interview präsent und begleiten somit den gesamten Lernprozess und den darüberhinausgehenden Freizeitbereich. Das erzwungene Bleiben wirkt sich hinderlich nicht nur auf das Lehr-Lern-Geschehen in den IK, sondern auch auf das gesamte selbstgesteuerte und informelle Lernen aus. Im Lager findet eine Enttäuschungserfahrung statt, die sich auf die Lebensperspektiven in Deutschland als Ganzes überträgt. Das prägende Bild, das sich Menschen mit Migrationshintergrund von Deutschland machen, ist die Lager- und Ghettosituation in Friedland.

Erwachsene lernen aber am besten dann, wenn die Unterrichtsinhalte für sie relevant und anschlussfähig sind, denn Erfahrungen bauen auf früheren Erfahrungen auf (vgl. Siebert 2009, S. 30). So betonen auch die Teilnehmenden, dass sie für sich selbst lernen wollen, um später im Alltag in Deutschland mit ihrer sozialen Umgebung zurechtkommen zu können.

„Im Großen und Ganzen habe ich gehofft und hoffe immer noch, dass ich meine berufliche Tätigkeit hier weitermachen kann. Das heißt, ich hoffe, dass ich hier studieren werde, im Zusammenhang mit den hiesigen Gesetzen meinen Beruf neu erlerne. Ich hoffe darauf, dass es mir gelingt. Ich habe darauf gehofft, als ich wegfuhr und jetzt hoffe ich auch darauf.“ (t1, K1, I7, P10)

Lernen ist ein selbstreferenzieller Prozess. Die Erwachsenen können nicht belehrt werden. Sie lernen nur dann, wenn die Erklärungen ihnen „viabel“, plausibel erscheinen. Erwachsenenlernen geschieht vor allem durch „Perturbationen“ bzw. Störungen (vgl. Siebert 2009, S. 31ff.). So gehen die Teilnehmenden in IK von ihren Problemen aus, die deutsche Sprache nicht ausreichend zu beherrschen. Dabei ist die unmittelbare Handlungsrelevanz für sie, sich in der deutschen Sprache ausdrücken zu können bzw. sie betonen die Notwendigkeit sprachlicher Übung. Sie haben im GDL keine Möglichkeit, am wirklichen gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilzunehmen. So vergleichen sie oft ihre reale Situation im GDL mit dem fiktiven Besuch eines IK in einem Bundesland – also außerhalb des Lagers.

„Aber hier sprechen wir doch Russisch. Ich denke, wenn wir diese Kurse nicht im Lager, sondern im Bundesland hätten, in der normalen Umgebung. So müssten wir Deutsch sprechen und würden die Sprache besser können.“ (t3, K2, I1, P2)

Die Teilnehmenden vermissen die Möglichkeit einer sofortigen Anwendung des Gelernten. Mit der Bezeichnung des Lebens im Bundesland als „normale Umgebung“ wird deutlich, dass die Interviewten ihre Situation im Lager nicht als normal ansehen und daher kaum Fortschritte in der deutschen Sprache nachweisen können:

„Ich kann nicht sagen, dass ich jetzt viel besseres Deutsch kann, als ich gekommen bin. Und das, obwohl ich jeden Tag lerne und als Beste in der Gruppe die A1 Prüfung gemacht habe.“ (t3, K2, I1, P2)

Die Interviewten können emotional beim Lernen nichts mehr aufnehmen, sie denken nur daran, endlich in das Bundesland, wo sie eine Existenz aufbauen wollen, fahren zu dürfen. Unter den skizzierten Umständen kann kein nachhaltiger Lernprozess erfolgen. Die befragten Lerner unterstreichen, dass sie endlich ihr Leben selbst bestimmen wollen, sie möchten *„einfach schneller vor Ort im Bundesland sein, eine eigene Wohnung haben.“ (t2, K1, I6, P6)*

„Wir können es nicht abwarten, wann wir von hier endlich wegfahren werden. Wenn wir endlich eine Wohnung haben...“ (t3, K2, I1, P2).

„Ich will schon ins Bundesland fahren, ich habe es hier schon satt.“ (t3, K2, I4, P2)

Die Teilnehmenden betonen, dass sie keine Kraft mehr haben, um den lagermäßig gerahmten Lernprozess durchstehen zu können. Ein Hauptproblem ist dabei, dass man auch nach Beendigung des Sprachunterrichts seine außerunterrichtliche Zeit mit denselben Personen verbringen muss und ein sprachlicher Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung kaum möglich ist. Die Teilnehmenden benötigen nicht nur die Erfahrung eines pädagogisch qualifizierten IK. Vielmehr sind sie auf eine sozial und sprachlich anregende Umgebung angewiesen. Die Unerträglichkeit der Situation im GDL wird durch die fehlende Möglichkeit, informell und alltagsintegriert Sprachkenntnisse zu erwerben, verstärkt. So wird dem informellen Lernen, wie z. B. Deutsch in ungewohnten Situationen zu sprechen, eine herausragende Bedeutung in den Aussagen der Kursteilnehmer zugewiesen. Vor allem für einen gelingenden Spracherwerb ist deshalb die Praktizierung informellen und selbstgesteuerten Lernens enorm wichtig.

5.1 Einfluss sprachbiographischer Vorerfahrungen auf den Lernprozess

Die Einwanderer verfügen bereits über Kenntnisse der deutschen Sprache, die sie im Herkunftsland individuell unterschiedlich erworben haben. Zum Teil reichen diese Erfahrungen bis in die Kindheit zurück. Hinsichtlich erfahrener Sprachpraxis und angeeigneter Sprachkompetenz kristallisierten sich drei Gruppen heraus. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Teilnehmende, die von Kind auf Deutsch gehört und auch gesprochen haben. Diese Gruppe beherrscht weitgehend die deutsche Sprache.

„Deutsch, eigentlich konnte ich und kann ich Deutsch. Wir haben auch in der Familie Deutsch gesprochen, meine Oma und Opa und Mama sprachen alle.“ (t1, K2, I9, P4)

Zweitens gibt es Personen, die die deutsche Sprache zwar gehört und verstanden, sich aber sowohl auf Deutsch als auch auf Russisch unterhalten haben. Diese Gruppe hat die deutsche Sprache im Laufe der Zeit vergessen.

„In der Familie sprachen wir Deutsch. Oma sprach nur Deutsch. Wir haben uns auch gut verstanden und in der Familie war alles auf Deutsch. Und nach einiger Zeit sprach Oma auf Deutsch, und man antwortete mal auf Deutsch, mal auf Russisch. Und so nach und nach habe ich die deutsche Sprache vergessen.“ (t1, K1, II, P6)

Viele Interviewte befinden sich in einer ähnlichen Situation; sie verstehen die deutsche Sprache, können diese aber selbst nicht sprechen:

„Ich verstehe Deutsch, aber leider spreche ich nicht so gut. Meine Eltern haben ja Deutsch gesprochen. Ich verstehe Deutsch, man hat auf Deutsch gesprochen, aber man hat auf Russisch geantwortet.“ (t1, K1, III, P14)

Unter beiden Gruppen befinden sich Personen, die in der ehemaligen Sowjetunion aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur deutschen Nationalität starken Diskriminierungen ausgesetzt gewesen sind. Der Gebrauch der deutschen Sprache war häufig mit Repressalien verbunden.

„Mein Onkel hat hier {in Deutschland} gelebt und mein Vater wurde dort {in der Sowjetunion} kontrolliert. Meinem Vater wurde verboten, Briefe an seinen Bruder nach Deutschland zu schreiben. Jeglicher Kontakt zu seinem Bruder wurde verboten.“ (t2, K2, I4, P2)
„Auch russische Deutsche haben sehr stark gelitten, wir waren alle Faschisten.“ (t1, K2, I9, P14)

Die Interviewten haben die deutsche Sprache immer schon in der Familie gehört, auch Feste wurden gemeinsam gefeiert, obwohl „Deutsch sein“ in damaliger Zeit problematisch war. So konnte die deutsche Sprache nur von den Älteren verwendet werden, man versuchte die eigene Familie davor zu schützen, Deutsch zu sprechen:

„Ich konnte ein wenig. So lange meine Oma gelebt hat und in der Familie Deutsch gesprochen wurde. Aber Mama ist Russin und sie war dagegen, weil es in damaliger Zeit problematisch war. Sie verbot Oma, mit mir Deutsch zu sprechen. Die Sprache habe ich schon immer gehört. Wir haben Feste gefeiert

und da kamen viele Deutsche zusammen.“ (t1, K1, I3, P8)

Die deutsche Sprache war die Familiensprache und wurde von den meisten in dieser Generation bis zum Schuleintritt recht gut beherrscht: *„Bis zu meinem 6. Lebensjahr konnte ich kein Wort Russisch“ (t1, K2, I4, P2)*. Mit dem Schuleintritt bekamen die Kinder im Klassenverband und mit den Lehrern große Schwierigkeiten. Die Interviewten wurden als Kinder mit Fragen konfrontiert wie:

„Was sollte ich hier und was machten wir hier, und warum sind wir nicht in Deutschland. Es gab viele Fragen und ich kannte keine Antworten darauf. So, es war sehr schwer. Es war sehr schwer und es fiel auch alles sehr schwer. Und im Jahr 56 wurden wir alle rehabilitiert, aber das hat nicht geholfen.“ (t1, K2, I4, P2)

Aber auch nach der Schule war man

„ein Faschist. Jeden Tag stieß ich mich damit. Und es war ja auch außerhalb der Klasse, der Schule. Nach der Schule wollte ich weiter studieren. Ich wollte meine Dokumente einreichen, und beim Einreichen, sofort als sie meine Mappe aufgemacht haben, sagten sie, dass die Aufnahme zu Ende sei. Nach einiger Zeit habe ich erfahren, dass einer, der nach mir kam, genommen wurde.“ (t1, K2, I5, P2)

Nicht nur das Deutschsprechen, sondern schon die deutschen Nachnamen führten zur Diskriminierung. So waren Kinder mit deutscher Nationalität in der Schule oft „Faschisten“. Schon als Kinder wurden sie gefragt, warum sie nicht in Deutschland seien. Wenn die Befragten aber nach Deutschland ausgereist waren und versuchten, sich jetzt in Deutschland zu Hause zu fühlen, wurden ihnen mangelnde Sprachkenntnisse und das „Russensein“ vorgeworfen. Derartige Erfahrungen führen dazu, dass die mitgebrachte deutsche Sprache im Prozess des Zeitspracherwerbs hinderlich wirken kann.

„Aber wir haben Deutsch... Ich muss, wie soll ich es sagen, mehr Deutsch vergessen, das, was ich durch meine Oma gelernt habe. Weil es mich stört. Ja, das stört sehr, weil die Sprache ganz anders ist. Die Aussprache ist anders und die Bedeutung ändert sich schon.“ (t1, K2, I5, P2)

Das Wissen über die Art der Erfahrungen mit der deutschen Sprache der Menschen mit Migrationshintergrund noch in ihrem Herkunftsland ist von erheblicher Bedeutung für einen teilnehmerorientierten Unterricht. Die Lerner fühlen sich verunsichert, weil man ihnen erklärt, dass sie *„auf [Plattdeutsch] sprechen, so einen Dialekt“*, obwohl sie *„die Sprache schon seit der Kindheit ein wenig können...“ (t1, K1, I6, P2)*.

Das Umlernen gestaltet sich schwierig, denn die Teilnehmenden müssen bereits Erlerntes verändern. Zudem geht der Umlernprozess mit Diskriminierungserfahrungen einher.

Die Personen des ersten Kreises, die die Sprache sehr gut beherrschen, sprechen oft ein sehr „altes Deutsch“ bzw. einen Dialekt, so dass sie in Deutschland die Erfahrung gemacht haben

und machen können, ein „falsches“ und unverständliches Deutsch zu sprechen. So sehen sie diese Art der Beherrschung der Sprache eher als lernhindernd an und beklagen sich darüber. Vor allem die älteren Integrationskursteilnehmer können zwar schon Deutsch, aber nur einen Dialekt und kein Hochdeutsch. In den Sprachkursen wird dagegen nur Hochdeutsch vermittelt. So müssen die älteren Lernenden die Sprache oft nicht neu erlernen, sondern umlernen. Das vorherige Können der Sprache wird eher als störend empfunden und auch negativ sanktioniert.

Zu der dritten Gruppe gehören junge Menschen, die die Sprache nicht mehr sprechen und diese erst im Rahmen der Deutschkurse im Herkunftsland für die Prüfung gelernt haben, um eine Erlaubnis zur Einreise erhalten zu können.

„Auf die Einladung zur Einreise haben wir 10 Jahre gewartet. Wir haben aber Kurse gemacht. Wir haben angefangen zu lernen. Wir haben einen Test gemacht und bestanden, [Start Deutsch 1]. (t1, K2, I1, P6)

Sie besuchen Deutschkurse und nehmen Nachhilfe in Deutsch. Dabei erlernen sie die Sprache so weit, dass sie ohne Mühe die Sprachprüfung ablegen können.

„Wir haben dann Nachhilfe genommen und ein halbes Jahr haben wir Deutsch gelernt. Dann haben wir den Test bestanden. Und ich habe auf die Entscheidung, die Erlaubnis zur Einreise, ein wenig länger als ein Jahr gewartet. Und in dieser Zeit habe ich irgendwie die Sprache nicht benutzt.“ (t1, K2, I12, P6)

Da aber die Erlaubnis zur Einreise nicht sofort nach bestandener Sprachprüfung erteilt wird, wird das Üben der Sprache eingestellt und damit geht erneut ein Verlust an deutscher Sprachkompetenz einher. Die Erlaubnis zur Einreise ist immer an die Sprachprüfung noch im Herkunftsland gebunden, wer die Prüfung nicht besteht, darf nicht nach Deutschland einreisen, selbst wenn dabei eine Familie geteilt wird.

Es besteht das Problem einer Ungleichzeitigkeit von einerseits Sprachlernen und Sprachprüfung und andererseits Erteilung der Einreiseerlaubnis. Diese beiden wichtigen Voraussetzungen zur Einreise werden nicht aufeinander bezogen. Da die Menschen mit Migrationshintergrund häufig mehrere Jahre auf die Erlaubnis zur Einreise warten müssen und keine Möglichkeit haben, im Herkunftsland die bereits erworbene Sprachkenntnisse zu vertiefen und anzuwenden, wird die Sprache verlernt und muss in Deutschland quasi wieder neu erworben werden.

„Ich dachte, wir bestehen den Sprachtest und dann bekommen wir die Erlaubnis zur Einreise, und dann sehen wir weiter. Wir haben sieben Jahre auf die Erlaubnis zur Einreise gewartet.“ (t1, K1, I10, P2)

Die Interviewpassagen aus den 51 problemzentrierten Interviews zeigen, dass die Befragten es für wichtig erachten, die Sprache schon im Herkunftsland zu lernen. Dabei wird aber der

Sinn, der im Herkunftsland abgelegten Sprachprüfung, in Frage gestellt. Nach der Sprachprüfung müssen die meisten Spätaussiedler einige Jahre auf die Erlaubnis zur Einreise warten, so dass die Deutschkenntnisse während der häufig jahrelangen Wartezeit im Herkunftsland nicht weiter verbessert werden und allmählich verloren gehen können. Die Problematik dieser Ungleichzeitigkeit führt dazu, dass die Zuwanderer die Sprachprüfung im Herkunftsland in Frage stellen.

Die aufgezeigten Erfahrungen der Interviewten belegen eine Unkoordiniertheit und einen mangelnden Bezug zwischen der Sprachprüfung im Herkunftsland und der Verteilungspraxis der Einreiseerlaubnis. Die interviewten Spätaussiedler sprechen einen „altdeutschen“ Dialekt und werden daher bei der Sprachprüfung nur schwer verstanden, weil diese von jüngeren Hochdeutsch-Sprechenden abgenommen wird.

„Als ich kam, war dort eine junge Frau und sie kannte meinen Dialekt gar nicht und ich habe die Prüfung nicht bestanden. Ich habe sie verstanden, aber sie konnte mich nicht verstehen. Ich habe ja [Muttersprache] gesprochen, das was ich von meiner Oma gelernt hatte. Dann hat meine Mutter hier Widerspruch eingelegt und ich habe hier die Prüfung abgelegt und bestanden.“ (t1, K2, I5, P4)

Die jüngeren Interviewten, die die deutsche Sprache in ihrem Herkunftsland erlernen, verfügen dann über ausreichende Sprachkenntnisse, um die obligatorische Sprachprüfung bestehen können. Der Vorteil eines bereits begonnenen Spracherwerbs geht aber dadurch verloren, dass sie mehrere Jahre auf die Einreiseerlaubnis warten müssen. So betonen die befragten Personen:

„Ich sage immer und habe immer gesagt, dass man die Sprache in Deutschland lernen muss. Das ist so, wenn man ein Jahr in Russland lernt, ist das gleich mit einem Monat hier zu setzen, weil Umgang und Praxis am meisten helfen.“ (t1, I5, P4)

Die beschriebenen Zusammenhänge zeigen auf, wie wichtig es für die lehrenden Erwachsenenbildner ist, zu wissen, mit welchen Vorerfahrungen hinsichtlich der deutschen Sprache die Teilnahme am IK erfolgt. Dieses zielgruppenspezifische Wissen im Bereich sprachlicher Sozialisation und Lernstand sowie die Kenntnis der Motivation der Lerner könnte den Lehrkräften helfen, einen teilnehmerorientierten Unterricht zu gestalten.

5.2 Einstufungstest

Der Einstufungstest sollte eine kompetenzbasierte Zuordnung der Teilnehmenden zu entsprechend abgestimmten Kursangeboten eröffnen. Auf der Internetseite des Integrationsportals des BAMF wird betont, dass die Kursträger verpflichtet sind, einen Einstufungstest mit den Teilnehmenden durchzuführen. Die Ergebnisse sollen zur Entscheidung verhelfen, welchem Kurs die Teilnehmenden zugeordnet werden können (vgl. Integrationsportal, BAMF). Da der Einstufungstest vor Eintritt in die IK ansteht und die empirische Grundlage für die niveaugerechte Zuordnung der Teilnehmenden zu den unterschiedlichen Kursangeboten ermöglichen soll, kommt ihm eine fundamentale Bedeutung für ein erfolgreiches Erlernen der Sprache zu. Im Gegensatz dazu scheint sich die Praxis der Einstufungstests im GDL erheblich anders darzustellen. In den 51 problemzentrierten Interviews wird über einen zweiteiligen Einstufungstest berichtet:

„Wir haben Blätter bekommen und haben dann die Antworten geschrieben. Man musste dort nur ankreuzen, was richtig und was falsch war. Danach hatten wir auch mündlich. Mir sind aber die Fragen nicht schwer erschienen, weil es irgendwie Biographie war und das kann ich.“ (t1, K2, I1, P16)

Die Lerner betonen, dass vor allem der zweite Teil sehr leicht war.

„Und dann haben wir mit dem Lehrer gesprochen. Aber es waren nur ein paar Phrasen, woher man kommt; wer bist du; Beruf; hast du Familie und so.“ (t1, K2, I10, P12)

Die Teilnehmenden sind informiert worden, zu welchem Zweck dieser Einstufungstest durchgeführt wird.

„Ja, ein Test wurde gemacht. Hier in Friedland. Der Test war, also der erste Teil war schriftlich und dann ein 10 minütiges Interview. Es war ein Punktesystem und man hat sofort das Niveau festgestellt. Wir wurden in die Gruppen verteilt und wurden auch unterrichtet, dass im Laufe des Lernens die Möglichkeit besteht, eine Stufe höher oder niedriger zu gehen.“ (t1, K1, I2, P32)

Viele Befragten beschreiben einen Einstufungstest, der aus zwei Teilen besteht: aus einer schriftlichen Prüfung und einem mündlichen Interview. Allerdings findet der Einstufungstest wohl erst in den IK statt.

„Als wir schon in der Gruppe waren, dann ja. Schriftlich und es gab noch ein Interview. Ich denke für einen Einstufungstest reichen 5 Minuten. Es wurde gefragt, wo man herkommt. Wie alt; was haben Sie gemacht. Das heißt, die Fragen wurden auf Deutsch gestellt. Das heißt, wenn du drauf reagierst, dann verstehst du es schon mal. Wenn du antworten konntest, dann ist es noch besser. Und schriftlich war es Grammatik.“ (t1, K1, I3, P16)

Nicht nur der Zeitpunkt des Einstufungstest ist fraglich, sondern auch deren Durchführung:

„Ja, wir haben hier einen Test gemacht. Wir haben es noch mit Mama zusammen gemacht. Ich habe 30 Punkte geschafft. Wir haben es zusammen gemacht, was sie aus der Schule kannte und was ich mir denke.“ (t1, K1, I9, P16)

Die Interviewpassagen machen zwar deutlich, dass die Teilnehmenden aus den befragten IK an einem Einstufungstest teilgenommen haben, lassen jedoch Zweifel an der Zuverlässigkeit und inhaltlicher Durchführung aufkommen. So berichtet ein Teilnehmer, dass ein Einstufungskurs durchgeführt wurde, als sie „schon in der Gruppe waren.“ Die ausgewählten Passagen deuten darauf hin, dass der schriftliche Teil des Einstufungstests gemeinsam mit der ganzen Familie bzw. der ganzen Kursgruppe gemacht wurde. So ist es wohl kaum möglich, den individuellen Niveaustand der Teilnehmenden zu erfragen.

Bereits im „Nationalen Integrationsplan“ wird vom Einstufungstest aufgrund seiner Bedeutung für die Einordnung der Teilnehmenden in lernstandangemessene Kursangebote eine differenzierte Gestaltung gefordert. Der Test soll zur zutreffenden Einstufung aller Teilnehmenden eingesetzt werden. Er soll dazu dienen, den Sprachstand mit hoher Treffsicherheit festzustellen und eine Prognose für den Lernweg zu ermöglichen oder zu erleichtern (vgl. Bundesregierung 2007, S. 38). Die Untersuchungsergebnisse machen aber deutlich, dass der Einstufungstest meist nur formal durchgeführt wird und kaum einen didaktischen Nutzen im Sinne einer Homogenisierung von Lernvoraussetzungen bewirkt. Der didaktische Bezug des Einstufungstests, den Lehr-/ Lernprozess zu erleichtern, bleibt weitgehend ungenutzt. Das Potenzial an didaktisch nutzbarem Planungswissen wird vernachlässigt bzw. ignoriert. So problematisieren die Teilnehmenden das unterschiedliche Niveau in IK. Außerdem betonen sie, dass es keine Möglichkeit gibt, den IK niveaugerecht zu wechseln.

„Ich habe in unserer Gruppe, so wie ich denke, ein höheres Niveau als die anderen, deswegen ist es ein wenig langweilig für mich.“ (t1, K2, I13, P4)

Die Teilnehmenden heben hervor, dass am Anfang zwar „versprochen wurde, sie niveaugerecht auf IK zu verteilen, diese Zusage aber nicht erfüllt wurde:

„Eigentlich wurde es mir versprochen, als ich den Test gemacht habe. Aber... Sie haben versprochen und gesagt am Ende der Woche werden wir sie in eine andere Gruppe überweisen. Dann sind sie gekommen, den Schwächeren wurde vorgeschlagen, in die [Alphagruppe] zu wechseln. Aber den Stärkeren irgendwie wurde nichts mehr angeboten. Und ich irgendwie... Als ich hier angekommen bin, habe ich angefangen ein wenig Stress zu machen. Aber dann habe ich gemerkt, dass man es hier nicht machen soll. Deswegen... Es wurde nichts vorgeschlagen, so sitze ich so da. Ich habe natürlich geplant, in die stärkere Gruppe zu wechseln. Aber da es nicht angeboten wurde, bin ich hier.“ (t1, K2, I13, P6)

Zunächst versuchen die Lerner „Stress zu machen“ und fordern die Versetzung in eine andere Gruppe. Aber schnell sehen sie, „dass man es hier nicht machen soll“. Diese Aussage wird

nicht weiter erklärt, es ist aber an dieser Stelle anzunehmen, dass die interviewten Personen noch schlimmere Diskriminierungen befürchten. Die Lagersituation erhöht dabei das Sanktionspotenzial für „widerspenstige“ Teilnehmende.

„Ich wollte von Anfang an in eine höhere Gruppe. Aber irgendwie wurde ich hier gelassen. Wir hatten irgendeinen Test hier, einen kleinen. Ich erinnere mich jetzt daran. Aber das war überhaupt nichts. 10 Minuten, was ist das für ein Test? Ich habe all diese Wörter schon gelernt. Es ist alles mir schon bekannt. Eigentlich erfahre ich nichts Neues, nur Teile.“ (t1, K1, I8, P16)

Die Teilnehmenden unterstreichen, dass das unterschiedliche Niveau innerhalb der Kursgruppe ein gravierendes Lernhindernis darstellt. So kommen die Lerner mit fortgeschrittenem Kenntnisstand nicht weiter und die Teilnehmenden mit einem niedrigen Niveau werden überfordert.

„Im Vergleich zu unserer Gruppe spreche ich sehr gut, aber ich verstehe doch, dass, wenn ich zur Uni gehen will, dann muss mein Niveau höher sein, viel höher. Ich lerne, aber hier in Friedland liegt mir das Lernen irgendwie nicht. Wir machen viele unnötige Sachen.“ (t2, K2, I5, P4)

Die Interviewten betonen:

„Nur die Niveaus sind sehr unterschiedlich. Wir haben gar keinen Fortschritt. Das ist ein Problem, ich sitze an einer Stelle und die anderen bewegen sich auch nicht vor. Eigentlich sollte das Lager sich dafür interessieren, und dann eine andere Gruppe nach Sprachkenntnissen zusammensetzen.“ (t2, K2, I5, P6)

So verdeutlichen die oben angeführten Passagen, dass die Teilnehmenden mit der Gruppenzusammensetzung nicht zufrieden sind. Viele Befragte kritisieren daher, dass das Lernniveau in der Gruppe zu heterogen sei, um individuelle und nachhaltige Lernfortschritte erzielen zu können.

„Ich finde, dass viele bei uns in der Gruppe auf dem gleichen Niveau geblieben sind, mit dem sie kamen. Die Gruppe ist nach dem Niveau nicht differenziert worden, dadurch kommen solche Probleme auf. Ich denke, dass es nicht die Schuld der Lehrer ist, sondern weil die Gruppe so zusammengesetzt wurde.“ (t3, K2, I4, P2)

Sie fragen sich selbst, warum die Gruppen nicht nach Leistungsstandards differenziert werden, obwohl eine ausreichende Zahl an Teilnehmenden einen höheren Grad an Angebotsdifferenzierung eröffnen würde. Es entsteht der Eindruck einer kontraproduktiven Lehr-Lernorganisation. Die Lehr-Lern-Prozesse werden erschwert, indem das didaktisch nutzbare Wissen aussagekräftiger Einstufungstests ignoriert wird.

„Mir ist schrecklich langweilig im Kurs. Sie differenzieren die Menschen überhaupt nicht nach dem Niveau. Bei uns im Kurs sind auch sehr Schwache, und wir kommen nicht weiter. Und wir haben ja noch diesen Ballast. Die Älteren sprechen doch schon ihren Dialekt und man kann sie nicht umlernen, nicht mehr.“ (t2, K2, I5, P2)

Die Teilnehmenden mit einem schwachen Niveau an deutschsprachiger Kompetenz werden von denen mit einem höheren Lernstand als „Ballast“ empfunden. Ein wichtiger Punkt bei der Heterogenität ist das Alter der Teilnehmenden. Am Kurs nehmen auch ältere Personen teil, die Dialekt-Deutschkenntnisse besitzen und die in IK Hochdeutsch lernen müssen. In der nächsten Passage erklärt ein älterer Teilnehmer aus seiner Sicht, wie der Unterricht und das Lernen für ihn verläuft.

„Im Unterricht ist es schwieriger geworden. Vielleicht für mich schwerer, weil es eine große Anstrengung für den Kopf ist. Für mich ist es schwer. Die Wörter, die wir im ersten Monat gelernt haben, die kann ich immer noch. Jetzt lerne ich, und weißt du, es ist alles im Nebel, auch bei den neuen Themen. Er erklärt und ich verstehe alles, einfach alles. Und setze mich sofort hin und mache es, und nach einem Tag vergesse ich alles.“ (t2, K2, I6, P2)

Dieses Zitat macht die Notwendigkeit einer didaktischen Differenzierung deutlich, wobei auch eine altersgerechte Didaktik berücksichtigt werden müsste. Es gibt im GDL lediglich zwei Niveaustufen, einen Alphakurs, in dem die Teilnehmenden die Sprache von Anfang an erlernen und einen allgemeinen Integrationskurs, in den alle anderen Teilnehmenden gelangen, ungeachtet ihrer Sprachniveaus. Da das Niveau der Teilnehmenden so unterschiedlich ist, stellt sich die Frage, ob eine Möglichkeit besteht, den gerade besuchten Kurs zu wechseln. Die Befragten schildern betreffenden Probleme folgendermaßen:

„Es wurde ein [Alphakurs] gemacht. Das ist doch schon eine Stufung. Aber nur diese, Alpha und für alle. Und in dem für alle ist ja auch. Ich finde, man könnte noch eine Stufe reinbringen, weil die Belastung zu klein ist, meiner Ansicht nach.“ (t1, K1, I3, P18)

„Den Schwächeren wurde vorgeschlagen, in die [Alphagruppe] zu wechseln. Aber den Stärkeren irgendwie wurde nichts mehr angeboten. Ich habe natürlich geplant, in die stärkere Gruppe zu wechseln. Aber da es nicht angeboten wurde, bin ich hier.“ (t1, K2, I13, P6)

Der Kurswechsel wird zwar angesprochen, aber nicht umgesetzt. So kritisiert ein Teilnehmer ein unzureichend didaktisches Heterogenitätsmanagement:

„Ich finde nur, man kann viel effektiver lernen und lehren, z. B. die Gruppenzusammensetzung wie sie bei uns ist, das sind Menschen mit sehr unterschiedlichen Niveaus. Ich finde es nicht richtig. Man muss doch die Menschen, die etwas können, in eine stärkere Gruppe schicken, damit sie was Neues lernen. Ich finde, man könnte hier effektiver arbeiten, wenn man die Gruppen besser zusammengesetzt hätte.“ (t3, K1, I2, P2)

Das unterschiedliche Niveau der Teilnehmenden wird vor allem an der Hausaufgabenanfertigung deutlich. So brauchen einige nur 10 Minuten, während andere mehrere Stunden bis hin zu einem ganzen Tag dafür aufbringen müssen.

Unterforderung

- „Ich habe ca. 10 Minuten Hausaufgaben gemacht, weil sie für mich sehr leicht sind.“ (t1, K2, I13, P12)
- „Ich finde zwar nicht, dass die Hausaufgaben primitiv sind, aber sie werden innerhalb von zehn Minuten gemacht.“ (t1, K1, I6, P10)
- „Ja, die Hausaufgaben, für mich sind sie leicht. Ich habe sie in fünf Minuten gemacht.“ (t2, K2, I5, P6)
- „Nachmittags mache ich nur die Hausaufgaben, das mache ich schnell.“ (t2, K1, I7, P2)
- „Die Hausaufgaben sind sehr leicht, dafür brauche ich nicht so viel Zeit.“ (t2, K1, I8, P2)
- „Für die Hausaufgaben brauche ich nur 5 bis 10 Minuten.“ (t3, I7, P2)
- „Die Hausaufgaben waren nicht umfangreich, so in einer halben Stunde habe ich sie fertig gemacht.“ (t3, K1, I6, P2)

Überforderung

- „Ich sitze ja den ganzen Tag an meinen Hausaufgaben.“ (t1, K2, I5, P6)
- „Ich habe gestern Hausaufgaben gemacht, und konnte eine Aufgabe nicht. Und so saß ich bis spät in die Nacht und habe es versucht“ (t1, K2, I5, P8)
- „Die Hausaufgaben sind schwer.“ (t2, K2, I4, P4)
- „Mein Mann sitzt an Hausaufgaben eine Stunde oder zwei.“ (t2, K2, I5, P6)
- „Wir bekommen mehr Hausaufgaben, manchmal sind die Hausaufgaben sehr schwer. Manchmal schafft man es nicht sie zu machen, weil man es nicht wirklich verstanden hat.“ (t2, K2, I7, P2)
- „Für die Hausaufgaben brauche ich sehr viel Zeit, ich sitze sehr lange dran, bis spät in den Abend.“ (t3, K2, I5, P2)

Diese Interviewpassagen zeigen deutlich, dass die Lerner während des gesamten IK nicht optimal gefördert werden. Die Einstufungstests werden nur pro forma durchgeführt und werden so zu „Scheineinstufungstests“²⁶, um die Förderungsbedingungen des BAMF zu erfüllen. Hier kollidieren die kommerziellen Trägerinteressen mit den didaktischen Prinzipien von Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung. Es wäre durchaus möglich, didaktisch stärker zu differenzieren, indem mehr Lehrpersonal sowie eine größere Zahl an Unterrichtsräumen zur Verfügung stehen würden. Die Träger erhielten aber die gleiche Bezahlung vom Auftraggeber und dementsprechend würde dadurch der Gewinn der Einrichtung geschmälert. So entsteht ein Konflikt zwischen den kommerziellen Interessen des Trägers und der Realisierung einer passgenauen, teilnehmerorientierten pädagogischen Qualität.

²⁶ Es ist davon auszugehen, dass aufgrund der vertraglichen und kommerziellen Bedingungen die hier festgestellte Einstufungstestpraxis im GDL Friedland auch von den anderen Trägern praktiziert wird.

5.3 Teilnehmerorientierte Integrationskurspraxis

Laut Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs kommt dem teilnehmerorientierten Unterricht eine hohe Bedeutung zu. Die Teilnehmenden sollen an Themen herangeführt werden, die ihre Überzeugungen berühren.

„Bei der Einführung der Themen sollte daher immer von den bisherigen Erfahrungen der Teilnehmenden ausgegangen und an diese angeknüpft werden. Vielfältige Arbeits- und Sozialformen gewährleisten, dass die Teilnehmenden im Unterricht Partner im Lernprozess sind und ihren Lernprozess aktiv mitgestalten können“ (BAMF 2008g, S. 26).

Teilnehmerorientierung erfordert u. a., dass die Teilnehmenden aktiv an ihrer Bildung teilhaben können (vgl. Breloer 1980; Luchte 2001; Siebert 2009). Die Teilnehmenden können im Unterricht die Themen, die sie interessieren und die auf ihren Alltag bezogen sind, ansprechen. Es ist wichtig, nicht nur mit einem Lehrbuch als Richtschnur zu arbeiten, sondern der Unterricht muss an den Bedürfnissen und Interessen des Alltags ausgerichtet werden. Die Lehrenden brauchen für den teilnehmerorientierten Unterricht ein offenes variables Veranstaltungskonzept mit vielen Gesprächsanteilen.

„Es ist gut, dass wir solche Lehrer haben, nicht alle haben solche gute Lehrer. Sie können mit uns auch über andere Themen sprechen, z. B. über Politik oder wie das Leben hier ist. Das ist sehr gut. Es gibt Gruppen, die nur das Buch durchnehmen und nichts sprechen. Filme gucken wir auch auf Deutsch, aber wir gucken nicht nur, wir besprechen sie danach auch.“ (t3, K1, I9, P5)

Eine teilnehmerorientierte Methodik muss sich außerdem an den vorhandenen Interaktionsmustern der Teilnehmenden orientieren, einem problemorientierten Entdeckungslernen Raum geben und auf partnerorientiertes Kooperationslernen abzielen. In diesem Sinn beschreiben die Lerner die Kursleiter als einfühlsam und kompetent.

„C. kann so gut auf Deutsch erklären, dass man es nicht nicht verstehen kann. Sie kann anmalen, sie kann aufstehen und zeigen.“ (t1, K1, II, P52)

Die Lehrenden erkennen die Stärken und die Schwächen der Teilnehmenden, indem sie durchgängig fragen,

„ob wir etwas verstanden haben, ob wir das Thema lassen oder es noch mal durchgehen, ob wir zu langsam oder zu schnell sind. Und wir sagen es immer, ob es zu langsam oder zu schnell für uns ist. Sie hören immer auf uns.“ (t1, K1, II, P62)

Wenn die Lehrenden in den IK wahrnehmen, dass ein Thema nicht verstanden wurde, dann bemühen sie sich um eine Wiederholung des Lehrstoffs.

„C. fängt von Anfang an, wenn jemand etwas nicht versteht. Wenn sie sieht, es wurde falsch gesagt, dann haben wir es nicht verstanden und da erklären sie wieder diese Präposition, jene Präposition.“ (t1, K1, II, P60)

Dabei benutzen sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Methoden.

„Erstens können sie sehr gut erklären. Sie wissen, dass diese Menschen Deutsch nur schlecht verstehen. Und sie erklären so, dass jeder es versteht. Sie zeigen es, zeigen mit Bewegungen, malen und wiederholen mehrmals das Gleiche.“ (t1, K1, II, P60)

So wird die Unterrichtsführung in den 51 problemzentrierten Interviews als explizit teilnehmerorientiert beschrieben. Die Integrationskursleiter versuchen das Unterrichtsgeschehen mit eigenen pädagogischen Zielen zu lenken und zu gestalten.

Bei einem teilnehmerorientierten Unterricht lassen sich Inhalte und Ziele des Lernens weder losgelöst vom Beziehungs- noch vom Interaktionsaspekt verstehen. Die gute Beziehung zwischen den Teilnehmern und den Lehrenden wird daran deutlich, dass die Interviewten gerne am Unterricht teilnehmen und das Unterrichtsgeschehen als Bereicherung erfahren.

„Der Unterricht verläuft einfach toll. Ich gehe gerne zum Unterricht. Und das ist das Wichtigste. Ich mag es zu lernen und hier ist es außerdem noch interessant. Und dass... Mir hat hier gefallen, dass die Lehrer nicht so aufdrängend unterrichten. Ja, wenn du nicht willst, dann nicht. Das ist deine Sache, du brauchst es in erster Linie.“ (t1, K2, I12, P16)

Diese Aussage veranschaulicht die Erfahrung eines teilnehmerorientierten Unterrichts. Die interviewten Personen unterstreichen wiederholt, dass der Unterricht vor allem dann interessant erscheint, wenn nicht nach dem Lehrbuch gearbeitet wird bzw. wenn die Lehrenden zusätzliche Unterrichtsmaterialien auswählen oder selbst erstellen.

„Außerdem gibt D. sehr viele Texte zum Lesen und auch zur Interpretation. Wir lesen die Texte nicht aus unserem Buch. Zum Beispiel hatte sie am Mittwoch oder Donnerstag ein Gedicht von Brecht. Wir haben es mehrfach gelesen. Wir haben es mit Betonung und ohne gelesen. So, und dann hat jeder so ein Gedicht selbst auf Deutsch geschrieben. Es hatte ja keinen Reim. Es war sehr interessant im Unterricht bei ihr. Der Unterricht geht ganz schnell vorbei.“ (t1, K1, I1, P64)

Die Lernenden betonen vor allem den Unterschied zwischen dem Unterricht im Erwachsenenalter und dem Unterricht während ihrer Kindheit und Schulzeit. Der gegenwärtig angenehme bzw. egalitäre Umgang zwischen Lernenden und Lehrenden wird besonders hervorgehoben. Die Kursteilnehmer erfahren dadurch eine Art der Demokratie, die sie im GDL insgesamt aber vermissen. Aus diesem Grund wird der IK - auch mit den durch die Lernenden kritisierten Mängeln - zu einer Insel der Freiheit und Demokratie.

„Mir gefällt auch, dass sich in Deutschland der Lehrer und der Schüler auf der gleichen Ebene befinden. Man kann die ansprechen, zum Beispiel mit dem Vornamen. Das, im Prinzip. Die Beziehung zu den Lehrern ist sehr gut, sehr gut. Das gefällt mir sehr.“ (t1, K1, I4, P22)

Als lernfördernd wird vor allem die Zugewandtheit der Kursleiter zu den Teilnehmenden erfahren.

„Hier ist alles sehr individuell. So fragt die Lehrkraft, ob wir zurechtkommen oder nicht. Das heißt, wenn ein Mensch etwas nicht verstanden hat, dann wird es auf jeden Fall durchgekaut, erklärt und irgendwie gibt es damit kein Problem.“ (t1, K1, I7, P2)

Der individuelle Zugang zum Lerner macht ebenfalls die teilnehmerorientierte Methode der Dozenten deutlich. Die Lehrenden versuchen das unterschiedliche Lernverhalten der Teilnehmenden zu berücksichtigen und ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen.

Das Lernverhalten der Teilnehmenden kann in zwei Typen aufgeteilt werden. Der erste Lerntypus erwirbt die Sprachkompetenz, ohne zunächst auf die Grammatik zu achten. Für diese Art des natürlichen Erlernens der Zweitsprache Deutsch sind die Praktizierung der

Sprache und die Verständigung mit anderen von großer Bedeutung. Der zweite Typus erlernt zunächst die Grammatik. Für diesen ist es wichtig, sich nicht bloß verständigen zu können, sondern vor allem grammatikalisch richtig zu sprechen. In den Interviews finden sich viele Äußerungen, die diesen unterschiedlichen Umgang mit dem Erlernen der deutschen Sprache belegen können.

„Wenn ich etwas sagen will, dann sage ich es auch. Ich denke überhaupt nicht darüber nach. Ich spreche einfach.“ (t3, K2, I7, P2)

„Ich denke, man braucht die Grammatik. Wenn man entschieden hat, die Sprache zu lernen, so lerne sie richtig zu sprechen von Anfang an. Ich muss richtig die Sprache sprechen.“ (t3, K2, I7, P2)

Die Lehrenden müssen aber nicht nur auf unterschiedliche Lerntypen, sondern auch – wie schon beschrieben - auf das sehr unterschiedliche Lernniveau innerhalb einer Veranstaltung eingehen. Dabei spielt das Prinzip der Teilnehmerorientierung ebenfalls eine große Rolle. In den Integrationskurskonzepten des BAMF steht die Teilnehmerorientierung im Vordergrund und bedeutet die Ausrichtung an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden im Bildungsprozess (vgl. BAMF 2008g, S. 26). Für die schwächeren Teilnehmenden im GDL ist das Lerntempo jedoch zu schnell, sie schaffen es nicht dem Unterricht zu folgen, während sich die stärkeren Teilnehmenden langweilen und im Spracherwerb kaum Fortschritte machen können. So bleiben die Erfolge beider Lernergruppen weit unterhalb des Möglichen; die einen sind resigniert und überlastet, die anderen langweilen sich und verlieren das Interesse am Unterricht. Aus den obigen Passagen wird auch deutlich, dass das Lehrbuch vornehmlich auf die Aneignung von Grammatik abstellt. Die Teilnehmenden, die die Möglichkeit Deutsch zu hören und zu sprechen sowieso nur im Unterricht haben, wünschen und benötigen vor allem häufigere Sprechübungen. Die Übungen im Lehrbuch erfolgen nach einem mathematischen Muster und fördern kaum eigene Kreativität und das Sprachvermögen der Lerner. Die Lehrenden versuchen daher durch den Gebrauch von Arbeitsmaterialien aus anderen Lehrbüchern derartige Mängel zu beseitigen.

Bei aller Kritik durch die Kursteilnehmenden bleiben für sie der Unterricht in den IK und der Kontakt mit den Lehrenden die einzige Unterstützung bei der Kompetenzentwicklung für die sprachliche Bewältigung des alltäglichen Lebens in Deutschland. Mehrfach betonen die Teilnehmenden, dass sie die zwanglose Atmosphäre im Kurs als lernfördernd ansähen. Die Erfahrung einer pädagogischen Liberalität hebt sich wohltuend von der einst genossenen Schulbildung ab.

„Aber unsere Lehrer sind beide gut, jeder macht es auf seine eigene Art, aber beide gut. Sie sind so praktisch. Sie versuchen jedes Wort durchzukauen. Sie geben es gut, so leicht. Hm.. nicht so, wie früher in der Schule, irgendwie zwangsweise, sondern hier ist es, irgendwie spielerisch. Ja, wie ein Spiel, so zum Beispiel wie heute. Und hier wird es dann selbst interessant, wie und was. Die Gruppe ist auch gut bei uns, alle kommen gut miteinander klar, und das von Anfang an. Wie die Lehrer es so geben, so eine Atmosphäre haben wir in der Gruppe, so eine ungezwungene Atmosphäre. Sogar heute konnte man sehen, dass dieses Spiel heute auch so leicht gespielt wurde. Also spielerisch, interessant.“ (t1, K2, I5, P6)

Die Befragten heben hervor, dass die Lehrkräfte den Unterricht nicht erzwingen, sondern versuchen, den Unterricht „interessant“ und „spielerisch“ zu gestalten. Diese Feststellung ist von großer Bedeutung, denn die Befragten treffen außerhalb der IK durchgängig auf Zwang und Repressalien. Indem sich die Zugewanderten außerhalb der IK als Kinder behandelt fühlen und kaum freie Entscheidungen treffen können, eröffnet ihnen die Teilnahme am IK die Möglichkeit, sich wieder als Erwachsene behandelt zu sehen.

Die obigen Interviewpassagen machen deutlich, dass die Lehrenden nichts unversucht lassen, um die Lernenden in einer „ungezwungenen Atmosphäre“ zu Erfolgen zu führen. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Realisierung des Unterrichts bzw. die Bemühungen der Lehrenden nicht losgelöst von den institutionellen Rahmenbedingungen erfolgen und diese deshalb näher betrachtet werden müssen. Vor allem die Lehrwerke und die Verpflichtung, diese einzusetzen, bergen die Gefahr für die Lehrenden, streng nach dem Lehrbuch vorzugehen, ohne dabei die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden zu berücksichtigen.

„Immer das Gleiche, immer das Gleiche. Die Bücher sind auch irgendwie eintönig, immer das Gleiche, noch.“ (t1, K2, I11, P18)

„Aber das Buch ist ja so gemacht, wenn es vor dir liegt, kannst du die Aufgaben einfach mit logischem Denken lösen. Aber das heißt doch nicht, wenn ich ein Thema mit Häkchen ausgefüllt habe, dass ich das Thema kann. Um das Thema zu beherrschen, muss man üben, viel üben. Aber das ist hier nicht vorhanden. Und die Hausaufgaben, ich komme nach Hause, gucke ins Buch und sehe: So, ach, ja, es ist wie Mathematik: Verb an die Stelle, Präposition dahin.“ (t3, K1, I2, P2)

Die befragten Kursteilnehmer beschreiben die Eintönigkeit der gestellten Aufgaben, die lediglich mit einem Häkchen auszufüllen sind. Demgegenüber wird betont, dass man für den Spracherwerb ein höheres Maß an Übung des Gelernten benötigt. Im Grunde genommen wird ein lebendiges Lernen gewünscht. Diese Übung bzw. der Vollzug der deutschen Sprache ist weder in den IK – vor allem in Anbetracht der unterschiedlichen Lernstände der Teilnehmenden und der strikten Orientierung an den Lehrwerken - noch außerhalb des Unterrichts möglich. Als besonders hinderlich erweisen sich im GDL die räumliche Abschottung und die als bedrückend empfundene Lagersituation. Die Teilnehmenden kritisieren die Art und Weise des unterrichtlichen Ansatzes der Lehrwerke und monieren, dass man sprachliche Übungen nicht im Stil mathematischer Aufgaben lösen könne. Eine Unterstützung beim Spracherwerb stellt lebendiger und praxisnaher Unterricht dar.

„Diese Methode im Buch... die Übungen sind wie die mathematischen Aufgaben, sie gehen alle nach einem Muster. Ich mache die Übungen einfach nach dem Muster. Und wenn man das Buch zur Seite legt, dann vergisst man alles. Man möchte, dass es im Gedächtnis bleibt.“ (t3, K1, I9, P2)

So werden vor allem die Hausaufgaben schnell gemacht, weil man „sie nach einem Muster machen [kann], wie in der Mathematik“ (t3, K2, I7, P2). Die Lehrenden versuchen der geringen Nachhaltigkeit unterrichtlichen Lernens entgegen zu wirken, indem sie teilnehnergerechtere Materialien zur Verfügung stellen und die Nutzung neuer Lerntechniken fördern.

„Sie fragte uns, wir haben gesagt, dass wir es wiederholen möchten. Und in der nächsten Stunde hat sie es vorbereitet, nicht aus unserem Buch. Sie hatte Kopien und Texte aus einem anderen Buch oder anderen Büchern genommen. Ich weiß ja nicht, woher sie das Material nimmt. Das Material war sehr interessant. Es war sehr interessant im Unterricht. Und alle haben verstanden.“ (t1, K1, II, P64)

Die Dozenten versuchen nicht nur methodisch innovativ zu lehren, sondern üben auch teilnehmeraktivierende Lernstrategien ein.

Entsprechend der konstruktivistisch-didaktischen Theoriebildung des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung kann davon ausgegangen werden, dass die subjektive Sichtweise der Lerner berücksichtigt werden muss. Lerner sind selbstreferentielle Systeme und orientieren sich an sich selber. Ihre Lehrstoffaneignung erfolgt autopoetisch und wird durch ihre eigene Biographie und Lerngeschichte beeinflusst (vgl. Siebert 2009, S. 112). In den Interviews artikulieren die Teilnehmenden das Bedürfnis, dass die Lehrenden ihre Wirklichkeitskonstruktionen stärker beachten und hierauf situationsgerechter eingehen sollten. Außerdem betonen die Befragten die Fähigkeit der Lehrenden, die Teilnehmenden ins Gespräch verwickeln zu können. Solche Gelegenheiten zum Selbersprechen werden begrüßt, denn diese bauen Sprachbarrieren und Redehemmungen ab. Ein entsprechend aktivierender Unterricht wird im Ganzen positiv bewertet, wobei sich zeigt, dass es die Lehrenden sind, die den Unterricht interessant machen.

„Eigentlich gefällt mir alles am Unterricht, weil sie sich so sehr bemühen, den Unterricht interessant zu machen. Angefangen von einfachen Erzählungen über die Natur, das Wetter und so weiter. Also sie versuchen uns ins Gespräch zu verwickeln und wenigstens ein paar Phrasen rauszulocken, von jedem, was er darüber denkt. Das bedeutet auch sehr viel.“ (t1, K1, I2, P40)

Erneut kommt in diesem Statement zum Ausdruck, dass die Lernenden sich bewusst sind, dass sie die deutsche Sprache erst beim eigenen aktiven Sprechhandeln erlernen können. Dabei ist ihnen bewusst, dass es insbesondere außerunterrichtliche Anwendungssituationen sind, die eine große Bedeutung für die Entwicklung von Sprachkompetenz haben können. Entsprechend versuchen die Lehrenden den Unterricht aufzulockern, indem sie kleine Exkursionen machen und dabei den Lernern die Möglichkeit eröffnen, sich auf Deutsch zu unterhalten. Die Lehrenden versuchen nicht nur den Stoff aus dem Lehrwerk zu vermitteln, sondern fordern die Teilnehmenden heraus, selbst Fragen zu stellen.

„Mir hat besonders gut gefallen... wie A. unterrichtet hat, sie hat eine gute Methode, mir hat es sehr gut gefallen. Sie hat viele Wörter aufgegeben. Wenn jemand Fragen hatte, dann antwortete sie sofort oder hat korrigiert, wenn jemand etwas falsch sagte. Wenn wir etwas nicht verstehen, dann fragen wir natürlich den Lehrer. Und der Lehrer selbst fordert es, dass wir bei ihm nachfragen. Dass die Lehrer sich abwechseln, finde ich nicht schlimm. Jeder Lehrer hat seinen eigenen

richtigen... positiven Eindruck auf den Schüler. Und da sehe ich nichts Schlechtes.“ (t1, K2, I2, P26)

In den untersuchten IK unterrichten zwei Lehrkräfte. Alle befragten Teilnehmenden begrüßen diese Regelung und betonen, dass sich die Lehrenden gut ergänzen. Dies zeigt sich daran, dass diese sich absprechen, was von großer Bedeutung für einen erfolgreichen Lehr- und Lernprozess ist. Durch die wechselseitige Kommunikation ist es jeder Lehrkraft möglich, den Unterricht an der Stelle fortzuführen, wo am vorangegangenen Tag aufgehört wurde. So berichten die befragten Teilnehmenden davon, dass sich die Unterrichtsmethoden beider Lehrenden unterscheiden würden, was sich aber als ein großer Vorteil erweise.

„So gibt A. uns die Möglichkeit, auch über andere Sachen zu sprechen und führt es dann auf die Arbeit wieder zurück. B. gibt die Möglichkeit selbst zu arbeiten. Und es ist sehr gut, dass wir zwei Lehrer haben.“ (t1, K1, I2, P40)

Die befragten Kursteilnehmenden heben hervor, dass sie bei der einen Lehrkraft die Grammatik lernten und bei der anderen diese Regeln im Gespräch anwenden könnten. Das abgestimmte Lehrerhandeln wird von den Teilnehmenden durchweg als bereichernd und lernfördernd empfunden. Die Lehrenden versuchen der monotonen Lage im GDL mit einem variantenreichen Methodengebrauch zu begegnen. Die Teilnehmenden sind für eine solche auflockernde und zugleich aktivierend-lernförderliche Unterrichtspraxis höchst dankbar.

„Sie unterrichtet jetzt mehr spielerisch, auf die spielerische Art. Ja, das war interessant. Das macht den Unterricht interessanter.“ (t2, K1, I4, P6)

Nach drei Monaten im IK versuchen die Lehrenden ihre *„Methode zu verändern, damit es nicht so langweilig ist. Die Zeit geht auf jeden Fall schneller vorbei. Es lenkt auf jeden Fall ab.“ (t2, K1, I7, P2)* Der persönlich erfahrene Unterricht und das unterrichtliche Handeln der Lehrenden werden einhellig als integrationsunterstützend beschrieben. Allerdings bleiben die Lehrenden die einzigen Personen, von denen eine merkliche Hilfestellung im neuen Land erfahren wird. Die Lehrenden in IK übernehmen damit nicht nur Aufgaben der Lernhilfe beim Erwerb der deutschen Sprache, sondern auch darüber hinausgehende beratende Aufgaben zur lebensweltlichen Orientierung.

„Die erste Vorstellung vom Leben hier gibt uns A. Und sie gibt uns so gute Ratschläge. Sie hilft uns auch allen. Sie hat sogar geholfen, einer Familie in Göttingen ein Konto zu eröffnen.“ (t3, K2, I1, P2)

Wiederholt führen die Teilnehmenden an, wie wichtig das häufige und regelmäßige Sprechen beim Erwerb einer neuen Sprache sei. Zugleich kritisieren sie - und lassen dabei Ohnmacht erkennen -, dass ihnen diese Möglichkeit aufgrund der Ghettosituation im GDL verwehrt bleibt. Die Befragten erwähnen einen Nachhilfeunterricht, der am Nachmittag von den Lehrenden auf ehrenamtlicher Basis erteilt wird. Sie nutzen dieses Angebot als eine

willkommene Möglichkeit der Sprachübung. So nimmt der angeführte Befragte daran teil, „einfach um die Sprache zu hören“. Eine derartige Äußerung gibt ebenfalls zu erkennen, dass Menschen mit Migrationshintergrund außerhalb der IK keine verlässliche Möglichkeit haben, um die für sie noch ungewohnte deutsche Sprache vertiefend zu erlernen und sie dabei in den alltagsweltlichen Handlungssituationen anwenden zu können. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden die Lehrkräfte als kompetent, engagiert und unterstützend erleben.

In den Interviews gehen die Lerner zwar auf die Unterrichtspraxis näher ein, kommen aber bei ihren Ausführungen wiederholt auf die Umstände außerhalb des Unterrichts zu sprechen.

„In der Gruppe ist die Atmosphäre aber gut, wir haben eine sehr gute Gruppe. Aber hier möchte man vieles ändern. Es wäre für alle viel besser und angenehmer, wenn wir selbst kochen würden. Außerdem lebt jeder anders und isst anders. Und hier werden alle mit einem Kamm gekämmt. Man hat hier nichts zu tun. Gar nichts. So sieht es hier aus.“ (t3, K2, I3, P4)

So wird die Atmosphäre im Kurs und auch in der Gruppe als positiv beschrieben, aber unmittelbar darauf kommt der Befragte auf die als kontraproduktiv zu charakterisierende Lernumgebung zu sprechen. Die Lagersituation wird als belastend und lernhindernd erfahren. Das Ankommen in Deutschland wird in Frage gestellt, nicht nur dadurch, dass man in der ganzen Umgebung Russisch spricht, vielmehr auch dadurch, dass man als Erwachsener keine Möglichkeit zur Selbstbestimmung in der Lebensführung sieht.

„Deswegen fühlt man sich hier nicht wie in Deutschland, gar nicht, überhaupt nicht, weil man keine Wahl hier hat.“ (t3, K2, I3, P4)

Da das soziale und institutionelle Umfeld eine so enorme Bedeutung für das Lernverhalten hat, sind die Aussagen zur momentanen Lebenssituation im Lager immer auch mit dem Blick auf die Auswirkungen für ein nachhaltiges Lernen zu betrachten. Das Lernen in den IK wird in der Lagebeschreibung auch der anderen Befragten durch die eingeengte Situation im GDL als überschattet erfahren.

„Eigentlich ist es ja nicht schwer zu lernen. Könnten wir uns doch nur mehr mit anderen Menschen auf Deutsch unterhalten, weil es hier doch irgendwie wie ein Stückchen Russland ist. Hier ist ja alles abgegrenzt und auf Russisch.“ (t2, K1, I4, P10)

So wird das Lernen ständig mit dem restriktiven sozialen Umfeld in Verbindung gebracht. Die Situation im GDL ist für die Befragten durchweg so unerträglich geworden, dass das unterrichtliche Lernen als einzig Positives im Leben der Integrationskursteilnehmenden im GDL bleibt.

Ähnlich wie in der nachholenden Alphabetisierungsarbeit reicht es nicht aus, die

Schriftsprachvermittlung bzw. die Sprachvermittlung in den IK isoliert zu betrachten. „Bewährt hat sich vielmehr in der Kurspraxis eine Bezugnahme auf die Erfahrungen aus dem Alltagsleben der Teilnehmenden“ (Brödel 2012, S. 64). Dieser Anspruch geht aus dem Paradigma einer „lebensweltorientierten Didaktik“ hervor. In den IK, wie in der Grundbildung, ist ein übergreifendes Merkmal lebensweltorientierter Didaktik „die Arbeit mit Eigentexten sowie das Bemühen um Stärkung der Eigentätigkeit der Lernenden“ (ebd.). Diese Strategien führen dazu, „dass die Lernenden anhand der ihnen bedeutsamen und bekannten Inhalte lernen. Ihre sprachlichen Muster sind ihnen vertraut; die Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Inhalten motiviert“ (Nickel 2000, S. 88). Die Lehrenden versuchen teilnehmerorientiert zu unterrichten, was in den Aussagen der Befragten zu erkennen ist, dabei sind sie genötigt, teilnehmerbezogene Arbeitsmaterialien eigenständig zu erstellen. Dadurch aber, dass

- die Kursgröße zu hoch ist,
- das Niveau und das Alter der Teilnehmenden zu unterschiedlich ist
- und die Lehrkräfte sich an die Lehrbücher halten müssen,

sind die Lehrenden zu einem hohen Aufwand genötigt, um dem Anspruch einer teilnehmerorientierten Kurspraxis nahe zu kommen. Vor allem die unterschiedlichen Lernstände der Teilnehmenden und damit das Problem der Heterogenität hinsichtlich der Teilnehmervoraussetzungen spielen dabei eine erschwerende Rolle.

Eine zusätzliche Schwierigkeit bringt das Lager-„Setting“ in Friedland mit sich. So können sich die Lehrkräfte nicht bloß auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren, sondern müssen die schwierige Lebens- und Wohnsituation der Lernenden als mögliche Beeinträchtigung berücksichtigen. Das restriktiv-isolierende Gesamtumfeld macht die Lernenden müde, unmotiviert und frustriert zugleich, was sich darin zeigt, dass sie sich nur schwer auf die im Unterricht behandelten Themen einlassen können.

5.4 Teilnehmerspezifische Erfahrungen mit dem Lehrmaterial

Im letzten Kapitel konnte herausgearbeitet werden, dass die Lehrenden zwar positiv bewertet werden, die Lehrmaterialien sowie die strenge Orientierung der Lehrkräfte daran werden jedoch kritisiert. Zum Untersuchungszeitpunkt wurde bezüglich der Orientierung an den Lehrwerken lediglich ein geringer Bezug zur Alltagswelt der Teilnehmenden festgestellt. Bei den IK ist zu untersuchen, inwieweit die Lehrkräfte die Autonomie besitzen, ihren Unterricht eigenständig zu strukturieren. Zur Zeit der Erhebung wurden die Lehrwerke vom BAMF überprüft und für den Unterricht zugelassen. Danach müssen die Lehrwerke eine Unterrichtsgestaltung im Sinne des Konzeptes für einen bundesweiten Integrationskurs ermöglichen (vgl. BAMF 2010a, S. 1). Das in Friedland benutzte Lehrbuch wird von den Lernern in seiner methodischen Anlage in Frage gestellt. Vor allem die strenge Ausrichtung an den grammatischen Übungen und die mangelnde Möglichkeit, über allgemeine und lebenssituativ relevante Themen zu sprechen, werden kritisiert, wenngleich die Lehrenden versuchen, dem entgegen zu wirken, indem sie häufig zusätzliches Material verwenden. Die Befragten betonen:

„Zu diesem Buch braucht man sehr viel Zusatzmaterial. Wir kriegen irgendwelche Kopien. Aber ich hätte gerne mehr gesprochen.“ (t1, K1, II, P52)

Die im Lehrbuch vorgeschlagenen Übungen werden aufgrund ihrer Schematisierung von den Lernern mit mathematischen Aufgaben verglichen. Die starre Orientierung am Lehrwerk bietet den Teilnehmenden kaum Möglichkeiten zum eigenen Sprechen. Das hohe Lerntempo und die damit verbundene Stoffdichte werden wiederholt als Problem hervorgehoben.

Für das Einüben und die Festigung der einzelnen Themen, einschließlich der Aneignung neuer Wörter und thematischer Semantiken, wird ausreichend Zeit benötigt. Die Teilnehmenden haben jedoch nicht die Zeit, neu vorgestellte Wörter zu lernen, um ihren Wortschatz erweitern zu können.

„Die ersten Bücher haben wir noch schneller durchgenommen, jetzt gehen sie langsamer vor. Wir hatten zwei Tage für ein Thema. Am ersten Tag haben wir das Thema erklärt bekommen und am zweiten Tag wurde es ein wenig wiederholt und ein neues Thema angefangen. Und die Wörter, wir bekommen für jedes Thema mehrere Seiten mit den neuen Wörtern, die wir lernen sollen. Aber das schafft man nicht, man muss doch die Wörter auswendig lernen und in zwei Tagen klappt es nicht. Es kann einfach nicht klappen, man hat nur wenig Zeit dafür.“ (t2, K1, I9, P2)

In den 51 problemzentrierten Interviews wird der Unterschied zwischen dem Lernen im Unterricht und dem im Alltagsleben deutlich gemacht. Der methodische Grundsatz der Teilnehmer- und Lebensweltorientierung wird in den IK nicht verfolgt. Die Lernenden

monieren, dass hier nicht für die Bewältigung der Lebenspraxis, sondern lediglich für die Prüfung gelernt würde. So wird kritisiert, dass in den letzten Monaten des IK nur noch für die Prüfung relevante Themen trainiert werden: „Es sind eigentlich auswendig gelernte Dialoge.“ Die Diskrepanz zu den kompetenzbasierten Herausforderungen in Alltagssituationen liegt auf der Hand. Der starre Gebrauch von Lehrbüchern bringt nach Aussagen der Teilnehmenden nur Langeweile in den Unterricht und untergräbt die Motivation zum Lernen.

„Die Bücher sind nicht schwieriger geworden, sie gehen schon auf die Nerven. Immer die gleichen Übungen, und sie gehen auf die Nerven.“ (t2, K1, I7, P2)

So beschreibt ein Befragter im Interview, dass er kein unnötiges Schreiben mag und bezieht sich dabei auf die Übungen im Lehrbuch. Wenn es aber um seine Gedanken bzw. seine Geschichte geht, die er aufschreiben soll, gefällt es ihm wiederum.

„Nur die Bücher sind langweilig. Wir schreiben einfach nur das Gleiche. Letzte Zeit schreiben wir Geschichten, und das gefällt mir.“ (t2, K2, I8, P2)

Dieses Statement verdeutlicht die Wirkung einer monoton empfundenen Lehre aufgrund von Übungen starr nach dem Lehrbuch. Die Teilnehmenden wünschen eine nachhaltige Sprach- und Integrationsförderung im Rahmen der von ihnen besuchten IK. Am nachhaltigsten wird das Problem angesprochen, dass das Ziel der IK, also die Sprache zu beherrschen, nicht erfüllt wird. Die starre Einhaltung des vom BAMF vorgegebenen Curriculums zwingt die Lehrkräfte strikt prüfungsbezogen zu arbeiten, wobei vorgegebene Lehr-Lernmaterialien zu berücksichtigen sind. Dieses Ziel bleibt aber von der tatsächlichen Integrationsförderung in Form eines sprachlich nachhaltigen Kompetenzerwerbs weit entfernt. Die pädagogische Autonomie, die in der Theorie der Erwachsenenbildung gefordert wird, geht durch die Fixierung auf vorgegebene Rahmencurricula als Richtschnur didaktischen Handelns verloren. Die Interviewten erhoffen sich, die deutsche Sprache parallel zum Unterricht in den IK im Alltag in Deutschland anwenden zu können. Aber diese Möglichkeit bleibt ihnen im GDL verwehrt. Die Lagersituation erweist sich als Falle. Die Lerner können die berechtigte Kritik an der Didaktik von IK häufig nicht äußern. Erstens befürchten sie Sanktionen von Seiten der Lagerleitung. Die Nachteile können für sie dabei nicht nur im Kurs spürbar werden, sondern - was für die Interviewten viel gravierender ist - insgesamt in der ganzen Lagersituation. Die befragten Personen sind bis zum Aufenthaltsende von den Mitarbeitern des GDLs Friedland abhängig, z. B. bei der Zuweisung des Wohnortes o. ä.. Zweitens betrachten die Teilnehmenden das Lernen und somit den IK als eine Art Rettung aus dem Alltag im Lager Friedland.

5.5 Lernfördernde Aspekte und Lernwiderstände

Als lernfördernd wird von den Teilnehmern vor allem die Möglichkeit zu eigenem Sprachhandeln im Deutschen erlebt. Eine derartige sprachaktivierende Kompetenzentwicklung ist aber nur in wenigen Situationen möglich, wie z. B. im Unterricht oder in der Sprechstunde beim Berater. *Die Atmosphäre in den IK*, die Gruppendynamik unter den Teilnehmenden sowie zwischen den Teilnehmenden und Lehrenden spielen eine große Rolle für den Lehr-/Lernprozess. Eine gute Kursatmosphäre wird von den Teilnehmern als positiv und lernfördernd empfunden. In diesem Falle haben die Teilnehmenden keine Angst, in der Gruppe auch selbst Deutsch zu sprechen.

„Und dann hatte ich die Gruppe näher angeguckt, es ist so eine gute Gruppe geworden. Überhaupt, alle sind so interessant, alle stehen hintereinander, alle sind befreundet. Eine gute Gruppe. Das hilft sehr beim Lernen. Das ist sehr gut.“ (t1, K2, I10, P14)

„Ich habe von anderen Gruppen gehört, sie sind sehr zerstritten. Ich habe hier jetzt eine Freundin gefunden. Und sie erzählte mir, sie hat eine schreckliche Gruppe, sie streiten sich sehr oft und heftig. Ich sage ja, die Menschen haben hier nichts zu tun und vielleicht fehlt noch etwas. Und wenn man total genervt ist, so regt man sich ab, alles auf die Menschen. Ich kann natürlich auch mit einer schlechten Laune zum Unterricht kommen, wenn jemand mich verletzt hat. Aber wenn wir alle anfangen uns gegenseitig fertig zu machen, was wird denn weiter sein. Und so ist bei uns die ganze Gruppe so, wir wollen keine Konflikte haben. Und das gefällt mir gut, die Gruppe an sich.“ (t2, K2, I5, P6)

Die Lerner unterstreichen nicht nur die gute Atmosphäre zwischen den Teilnehmern als lernfördernd, sondern auch die Beziehung zu den Lehrenden. So dient die freie, gleichberechtigte bzw. demokratische Unterrichtssituation dazu, dass der Befragte sich ganz auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren kann.

„Diese demokratische Atmosphäre hilft von einem Thema auf das andere zu kommen. Wenn mich etwas interessiert, dann frage ich und mir wird immer geantwortet. Im Großen und Ganzen ist es diese gute und freundliche Atmosphäre und diese Gleichberechtigung, sie helfen sehr beim Lernen. Da man sich wirklich auf das Gespräch konzentriert und zu verstehen versucht, für dich ist es interessant, jedes Wort zu hören. Du versuchst jedes Wort zu fangen, weil es dich interessiert. Auf jeden Fall mich.“ (t1, K1, I2, P56)

In den 51 problemzentrierten Interviews werden *die erlebten Lernerfolge* als lernfördernd dargestellt.

„Wir haben uns an die Sprache gewöhnt. Man versteht schon mehr. Auch wenn man einige Wörter nicht kennt, so erkennt man den Sinn des Gesagten, weil man ja schon irgendeine Grundlage hat.“ (t2, K1, I6, P2)

Die Befragten beschreiben vor allem die Fortschritte in der Schriftsprache und beim Verstehen der deutschen Sprache. Die Fähigkeit, selbst zu sprechen, wird nicht erwähnt. Die

Integrationskursteilnehmer bemängeln, dass die feststellbaren Fortschritte gar nicht groß sind und verweisen dabei erneut auf das schwierige soziale Umfeld, das den angestrebten Lernfortschritt ver- oder behindert.

„Ich kann schon etwas sagen, verstehe etwas. Aber trotzdem ist es wenig, zu wenig. Wenn ich daran denke, was ich brauche, um hier arbeiten oder studieren zu können, dann ist es zu wenig. Ich kann sozusagen nur 5 % von dem, was ich brauche.“ (t3, K2, I8, P2)

„Ich habe bemerkt, dass, wenn ich mich auf Deutsch unterhalte, meine Sprache sich öffnet. Aber im Lager gibt es keine Möglichkeit, Deutsch zu sprechen. Mit wem kann man hier schon Deutsch sprechen?“ (t1, K1, I11, P16)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Deutschkenntnisse der Integrationskursteilnehmer sich in den sechs Monaten des IK verbessert haben. Das Sprechen ist dagegen auf dem gleichen Niveau, wie vor dem IK geblieben.

Klassifikation von Lernwiderständen

Erwachsenenlernen ist u. a. auch Anschlusslernen (vgl. Siebert, 2009, S. 30). Die bildungsbiographischen Vorerfahrungen wirken sich auf die aktuelle Lernsituation entweder lernfördernd oder lernhindernd aus. So ist es von großer Bedeutung zu sehen, welche Erfahrungen die Lerner selbst als lernhemmend interpretieren. Dafür ist es wichtig die Existenz sowie die Art der Lernwiderstände aufzudecken, um teilnehmerorientiert lehren und nachhaltig lernen zu können.

Da die Unterschiede hinsichtlich des Lebensalters der Teilnehmenden in einem Kurs bis zu 40 Jahren betragen können, kann es im Unterrichtsgeschehen zur Unterforderung bzw. Überforderung einzelner Altersgruppen kommen. Die älteren Befragten führen als lernhindernd oft Krankheitsgründe an und klagen etwa über starke Kopfschmerzen. Kopfschmerzen entstehen scheinbar durch den enormen Druck, die Sprache kompetent erlernen zu müssen, um gut und ausreichend für die Familie sorgen zu können. Die Migranten stehen unter einem enormen Druck, die deutsche Sprache schnell erlernen zu müssen, weshalb sie sich verpflichtet fühlen, *„den ganzen Tag zu lernen“ (t2, I4, P10)*. Die Anstrengung können sie nicht dauerhaft durchhalten, da keine Entlastung durch andere Tätigkeiten gegeben ist. Deshalb kommt es zu Klagen über Schlappeheit und andere körperliche Beschwerden. Die Erwachsenen brachten die Familie nach Deutschland und tragen nun große Verantwortung dafür, dass sich die Kinder in Deutschland integrieren und eine eigene Existenz aufbauen können. Solange sie aber gezwungen sind, im Lager Friedland zu leben, können sie kaum eigene Entscheidungen treffen und können auch nicht durch eigene Arbeit für sich und ihre Familie sorgen. Derartige Umstände führen zu psychischen und physischen Belastungen.

„Ich bin sehr müde... Mit dem Lernen, wegen Anstrengung habe ich öfters Kopfschmerzen. Aber dazusitzen, ohne etwas zu können, das geht doch nicht. Das will man nicht. Man muss, man muss. Das ist doch für einen selbst.“ (t2, K2, I3, P2)

Die älteren Teilnehmenden nehmen auch ihr Alter als Lernhemmnis wahr. Sie lernen zusammen mit jungen Erwachsenen in einem Kurs. Dadurch werden sie ständig zum Vergleich mit diesen genötigt und erfahren dabei, dass sie nicht ausreichend mithalten können. Deshalb müssen sie nachmittags den zuvor im Unterricht durchgenommenen Stoff noch einmal durcharbeiten. Auch für die Erledigung von Hausaufgaben benötigen die Älteren mehr Zeit als Jüngere.

„Mein Sohn macht es ganz schnell auf dem Bett in ca. 5 bis 10 Minuten. Ich sitze zwei Stunden und er macht es in fünf Minuten. Er hat alles im Kopf. Er macht es immer fünf Minuten lang ein paar Mal am Tag und ich muss fast den halben Tag dran sitzen.“ (t1, K2, I5, P6)

Mit dem Alter der Lerner hängen die Lernerfahrung sowie das Lerntraining zusammen. Es fällt ihnen schwer, sich wieder in das regelmäßige Lernen hineinzufinden, derartige Schwierigkeiten fallen stärker im direkten Vergleich der verschiedenen Altersgruppen auf.

„Für mich persönlich ist es so: Mein Kopf ist schon voll. Wenn ich jetzt neue Wörter höre, so bleiben sie nicht mehr bei mir hängen. Und ich versuche, mich nicht am Stand der Jugendlichen zu messen. Manchmal schaffe ich es nicht so, ehrlich gesagt. Sie lernen, sie brauchen es aber auch. Und ich? Ich brauche irgendwie keine Grammatik. Wenn wir Grammatik machen und fehlende Wörter einsetzen, so mache ich es nach dem Hören, intuitiv. Ich habe nur seit 40 Jahren nicht mehr gelernt und die Sprache nicht gehört.“ (t3, K1, I1, P2)

Die älteren Kursteilnehmer haben die deutsche Sprache stark dialektgeprägt gelernt und müssen nun in den IK auf Hochdeutsch umlernen. Dabei geraten die früher angeeigneten Sprachkenntnisse eher zu einem Lernhemmnis. Die „mitgebrachte“ deutsche Sprache wird zu einer „falschen“ Sprache, die zunehmend stört und als belastend empfunden wird. Die Kursteilnehmer müssen umlernen, obwohl sie sich in Deutsch verständigen können. Die mitgebrachte deutsche Sprache, deren Gebrauch schon im Herkunftsland mit Repressionen und Diskriminierungen verbunden war und mit der man hoffte, im heutigen Deutschland endlich „zu Hause“ sein zu können, wird im neuen „Heimatland“ zu einem Hemmnis, denn die bisherigen Sprachkompetenzen finden hier keine Anerkennung. So geraten die Befragten in eine krisenhafte Situation, in eine Identitätskrise. Ihre deutsche Herkunft und Identität, die vor allem auf der Traditionspflege und der Sprache der Eltern beruhen, haben in Deutschland keinen Stellenwert. Die Befragten müssen nicht nur lernen mit den dadurch entstehenden Verständigungsschwierigkeiten umzugehen, sondern auch noch soziale und persönliche Identitätskrise bewältigen.

„Ich muss mehr Deutsch vergessen, das, was ich durch meine Oma gelernt habe. Weil es stört mich. Ja, das stört sehr, weil die Sprache ganz anders ist.“ (t1, K2, I5, P2)

Zudem müssen die Teilnehmenden sich zunächst mit der Aneignung von Selbstlernkompetenzen und Lernstrategien befassen, weil sie derartige Kompetenzen während der Schulzeit nicht beigebracht bekommen haben. Dadurch kommt es im Kurs zur Konfrontation unterschiedlicher Lehr-/ Lernkulturen.

„Nun, bei uns, sagen wir mal so, die Lehrer in der Schule waren Despoten. Wir mussten streng gerade sitzen, mit den Armen auf dem Tisch. Wir durften nur dann reden, wenn der Lehrer uns ansprach oder nachdem wir uns gemeldet hatten. Wir mussten alles auswendig lernen“ (t1, K1, II, P4).

Das größte Lernhindernis ist für die Befragten ihr Schamgefühl, Fehler zu machen.

„Ich schäme mich zwar stark, aber muss irgendwie sprechen. Man muss mehr sprechen und sich nicht schämen. Alles liegt darin. Man hat Angst, etwas falsch auszusprechen.“ (t1, K1, III, P22)

Die Anforderung an sich selbst, von Anfang an grammatikalisch richtig sprechen zu müssen, wird ebenfalls als lernhindernd erlebt. Die Befragten sprechen in diesem Fall von einer „Bremse“ im Lernprozess. Die Teilnehmenden finden es unpassend nachzufragen, weil man nicht als „ein Idiot“ dastehen möchte.

Das in den vorangegangenen Kapiteln beschriebene soziale Umfeld im Lager Friedland bewerten die Befragten als eine Lernschranke. Die verbrachte Zeit im Lager wird von Kursteilnehmenden wiederholt als Verschwendung bezeichnet. Gegen Ende des IK sind die Teilnehmenden gedanklich schon an dem neuen Ort. Die Konzentration zum Aufnehmen neuer Inhalte existiert nicht mehr. Die Zeit im Lager Friedland wird als Last empfunden, die die Befragten auch längere Zeit nach dem Aufenthalt im Lager begleiten wird.

Als Lernschranke wird auch eine bestimmte Korrekturart der Lehrkräfte angeführt. So verliert der Kursteilnehmer – bei der Unterbrechung mitten im Satz – den roten Faden beim Sprechen.

„Es ist nicht gut, wenn ich mitten im Satz korrigiert werde. Ich habe mir eine schwierige Konstruktion zurecht gelegt, zum Beispiel beim Antworten. Und ich werde unterbrochen und korrigiert, und dann weiß ich gar nicht mehr, was ich sagen wollte. Man kann mich doch zu Ende sprechen lassen und dann die Fehler aufzeigen.“ (t1, K1, I3, P22)

Als Lernschränken empfinden die Kursteilnehmer auch die wiederholt kritisierten Rahmenbedingungen am Nachmittag, vor allem der Platzmangel und die fehlende Unterstützung spielen dabei eine große Rolle. Das schon angesprochene unterschiedliche Lernniveau in den IK sehen die Befragten ebenfalls als lernhemmend an und haben am Ende des Kurses das Gefühl, keine Fortschritte beim Erlernen der Sprache gemacht zu haben.

Nach Auswertung der Interviews können folgende Aspekte als Lernschränken und Lernhemmnisse ausgemacht werden:

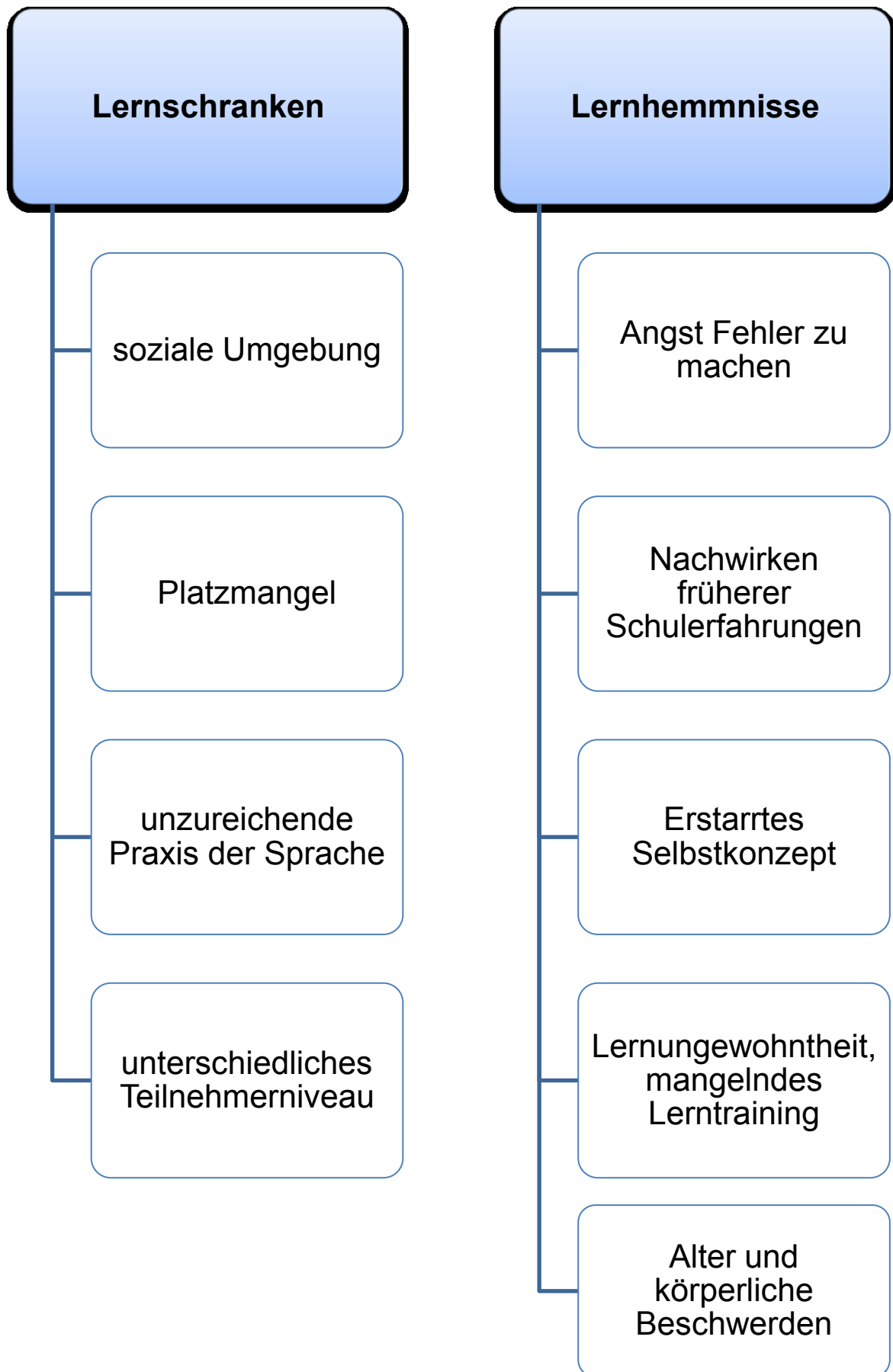


Abbildung 10: Lernschränken und Lernhemmnisse

Die aufgezeigten Lernschranken und Lernhemmnisse können in vier thematische Gruppen aufgeteilt werden:

1. Problematische lernökologische Rahmenbedingungen (im sozialen Umfeld entstandene Lernhindernisse)
2. Didaktische Defizite (Lernhindernisse im Integrationskurs)
3. Passungsprobleme (Lernhindernisse, die mit den individuellen Anforderungen verbunden sind)
4. Mangelnde Unterstützung (Lernhindernisse, die durch die fehlende Beratung hervorgerufen werden)

Die Untersuchungsergebnisse aus den 51 problemzentrierten Interviews machen auch deutlich, dass viele Faktoren, die den Lernerfolg beeinträchtigen, nicht in den IK selbst, sondern durch das vorhandene soziale Umfeld hervorgerufen werden. Die meisten Lernschranken und restriktiven Wirkungen entstehen in der sozialen Umgebung, in der die Lerner leben und in der sie an den IK teilnehmen, in diesem Fall die soziale Umgebung des Lagers Friedland. Der größte Kritikpunkt der Teilnehmenden liegt auf der fehlenden Sprachpraxis. Dem sollte das GDL in seinem Begleitprogramm entgegen wirken. Wie die Untersuchung aber gezeigt hat, finden am Nachmittag kaum Veranstaltungen des Begleitprogramms statt.

Bei der Entstehung von Lernhindernissen spielen die individuellen biografischen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden ebenfalls eine große Rolle. Wesentlich wichtiger als das Alter eines Lernenden ist dabei der Stand der individuell zu aktivierenden Lernressourcen. Diese Lernressourcen sind für Zuwanderer auch durch eine fremde Lernkultur vorgeprägt und bedingt – durch Vorstellungen vom Lernen, die nicht identisch sein müssen mit den Vorstellungen und Haltungen, die im Zuwanderungsland gelten oder als wünschenswert angesehen werden. Die Aufdeckung und die Bearbeitung gegebener Lernhemmnisse erfordern große zeitliche und personelle Ressourcen. In dieser Situation sind vor allem die Lehrkräfte aufgefordert, in ihren Kursen individuell lernstandbezogen bzw. teilnehmerorientiert zu unterrichten.

Zusammenfassend lässt sich einer geringen Zahl lernfördernder Komponenten und Aspekte eine Vielzahl von Lernhindernissen gegenüberstellen. Die Beziehung zwischen Lernförderung und Lernhindernissen im Lager Friedland stellt sich entsprechend der Untersuchungsbefunde wie folgt dar:

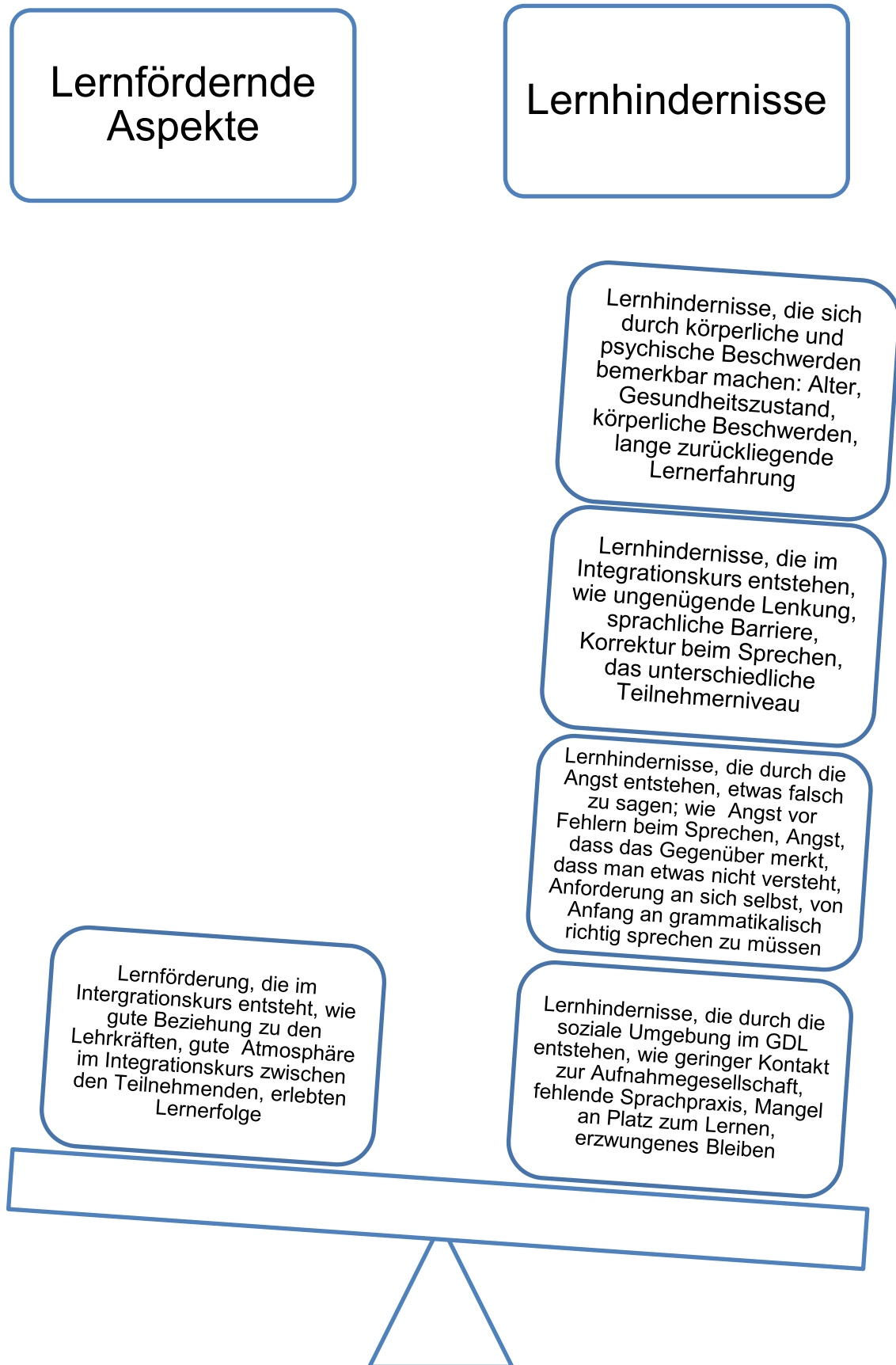


Abbildung 11: Systematik fördernder und hindernder Komponenten im Lernprozess

Die Interviewauswertung macht deutlich, dass die durchgeführten IK im GDL insgesamt kaum als integrationsfördernd angesehen werden können. Die Befragten betonen wiederholt, dass sie im GDL von der einheimischen Bevölkerung abgeschnitten sind und keine Möglichkeit haben, die in den IK erworbenen Sprachkenntnisse einzusetzen. Mit den Worten eines Teilnehmenden lässt sich die Situation im GDL wie folgt darstellen.

„Ich sage, das hier ist schon veraltet. Man braucht das Lager nicht mehr. Man muss dieses Lager schließen. So würde auch die Sprache besser gehen. Wir haben ja keinen Kontakt zu den Menschen, man hat hier keine Möglichkeit mit Deutschen zu sprechen.“ (t3, K1, I9, P5)

Vor allem in der Lernumgebung des Lagers Friedland existieren kaum Möglichkeiten, um eine Sprachpraxis in Deutsch aufbauen zu können. Auch in den IK selbst scheint das Einüben der deutschen Sprache aus einer Reihe von Gründen kaum leistbar. Zunächst stellt die Gruppengröße ein Hindernis dar, denn die Befragten heben hervor, dass es lange dauern würde, bis die Lehrenden alle Teilnehmenden im Kurs zu einem Thema befragt hätten. Als weitere Erschwernis kommt ein recht unterschiedlicher Sprachstand der Teilnehmenden hinzu. Die Befragten unterstreichen, dass sie auf Grund der Heterogenität kaum Fortschritte beim Erlernen der Sprache machten. Das breitgestreute Lebensalter der Teilnehmenden stellt ebenfalls einen erschwerenden Umstand dar. So gibt es in den untersuchten Integrationskursen eine große Zahl älterer Menschen, die über Gesundheitsprobleme klagen. Sie versuchen trotz ihrer Kopfschmerzen mit dem Lerntempo der Jüngeren mitzuhalten. Dieses Vorhaben kann nur mit großer Mühe gelingen. Die älteren Befragten verbringen oft den ganzen Nachmittag mit nachholender Lernarbeit. Da sie dennoch nicht zum Sprachstand der Jüngeren aufschließen können, resignieren viele Ältere und begründen ihren Rückstand damit, dass sie einen größeren Teil des Stoffpensums nicht mehr bräuchten. Für die meisten ist es von großer Bedeutung Redeängste zu überwinden. Allerdings kann dies nur durch das häufige Einüben der erlernten Sprache gelingen. Die Kursteilnehmenden betonen, dass sich ihre Sprachkompetenz durch den eigenen Sprachgebrauch verbessere. Dabei bemängeln sie das Lager Friedland als eine zum Zweitspracherwerb ungeeignete Lernumgebung, in der es nur geringe Möglichkeiten gebe, das Deutsche zu hören und zu sprechen. Das Lernklima in den IK ist durch eine ungünstige Dozenten-Teilnehmer-Relation gekennzeichnet. Es gibt zu viele Teilnehmenden in einem Kurs und dadurch mangelnde Gelegenheiten zur Sprachpraxis.

6. Integrationskurse im GDL – Spannungsfeld zwischen Separation und Inklusion

Abschließend soll der Forschungsfrage „Welche inkludierenden und exkludierenden Komponente bringen die Verlagerung, Konzentration und Separierung der einzelnen Migrantengruppen, in diesem Fall Zugewanderte mit dem Status „Spätaussiedler“ und jüdische Kontingentflüchtlinge, mit sich?“ nachgegangen werden. Bei der Auswertung von 51 problemzentrierten Interviews mit den Teilnehmenden der IK im GDL ist deutlich geworden, dass die Idee eines IK die Befragten als inkludierend ansehen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich, dass die Interviewten Sprache als eine notwendige Bedingung für die Inklusion ansehen. Sie betonen mehrfach, dass das Erlernen der Sprache für sie an erster Stelle im neuen Land steht. In allen 51 Interviews wird hervorgehoben, dass die Möglichkeit, in den IK die deutsche Sprache aufzufrischen bzw. zu erlernen, für die Lerner eine große Chance ist, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die befragten Integrationskursteilnehmer fügen aber hinzu, dass die vorhandenen Bedingungen im GDL eher exkludierend wirken. Sie führen eher dazu, dass der Lernprozess behindert wird.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen verschiedene exkludierende Komponenten zu den biographischen Erfahrungen jedes einzelnen Teilnehmers. Dazu gehören nicht nur die Erfahrungen in der Schule, sondern auch die Erfahrungen mit der deutschen Sprache, denn die älteren Teilnehmenden haben in ihrer Kindheit bedrückende Erfahrungen mit der Anwendung der deutschen Sprache und mit ihrem „Deutschsein“ gemacht. Dem Begriff „Umlernen“ ist dabei eine erhebliche Bedeutung zuzuweisen, denn viele Spätaussiedler kommen mit bereits vorhandenen Deutschkenntnissen nach Deutschland. Für die meisten Lerner bedeutet das vor allem ein Umlernen. Viele ältere Interviewte sprechen ein sehr altes Dialektdeutsch. So müssen sie sich sprachlich „umstellen“ bzw. die Sprache „umlernen“. Dabei muss bereits Erlerntes aktiv verändert werden, was große Schwierigkeiten vor allem für ältere Lerner in sich birgt. Die Integrationskursteilnehmenden erleben ihre „mitgebrachte“ deutsche Sprache als dysfunktional und befinden sich in einer Identitätskrise, so dass Unterstützung benötigt wird.

Außerdem betonen die Integrationskursteilnehmenden die Notwendigkeit der Kursaufteilung und Differenzierung nach dem Sprachniveau. Teilnehmende an IK sind sehr heterogen in Bezug auf ihre Schulbildung, ihre Erfahrungen mit dem Erlernen einer weiteren Sprache sowie durch ihr Alter. Aber auch die Kenntnisse der Zweitsprache sind sehr unterschiedlich. Die Sprachkenntnisse der Kursteilnehmenden werden zwar mit einem Einstufungstest festgestellt, dieser Test wird aber nur zum Schein durchgeführt bzw. um die Vorgaben vom

BAMF einzuhalten und hat kaum Auswirkungen auf die weitere Kurszusammensetzung. Die Anwendung von Strategien einer inneren Differenzierung könnte jedoch zu einem nachhaltigen Lernerfolg führen. Die Lehrenden dagegen werden von den Lernern als eine wichtige inkludierende Komponente der IK erlebt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen hier deutlich, dass die Lehrenden den Unterricht nichtsdestotrotz teilnehmerorientiert zu gestalten versuchen. Dies gelingt ihnen jedoch aufgrund des unterschiedlichen Sprachniveaus, individueller durch das Leben im Lager Friedland entstandener Problemlagen, des Altersunterschiedes der Teilnehmenden sowie der großen Teilnehmerzahl kaum. Die Untersuchungsergebnisse machen die Notwendigkeit einer zielgruppenorientierten Kurszusammensetzung deutlich. Die Maßnahmeträger bauen aber, ähnlich wie bei einem Alphabetisierungsintegrationskurs, „auf die nach dem Zuwanderungsgesetz von 2005 etc. bestehende Verpflichtung zum Besuch eines IK für neu Zugewanderte und auch generell auf einen anhaltenden Strom von Teilnehmerinnen und Teilnehmern“ (Brödel 2011a, S. 212f.). Diese Tatsachen führen dazu, dass im BAMF-System im Gegensatz zur freien Weiterbildungsarbeit eine motivationsweckende Veranstaltungswerbung kaum benötigt wird. Ähnlich wollen die Ankündigungstexte in der freien Alphabetisierungsarbeit „wach rütteln und die Bereitschaft zur Kursteilnahme stärken. Derart intensive Formen der Veranstaltungswerbung kommen in der BAMF-Alphabetisierung kaum vor. So besteht dort nur jede zwanzigste Kursankündigung aus einer aufklärenden und werbenden Zielgruppenansprache“ (Brödel 2011a, S. 213).

Insgesamt wird von den Teilnehmenden die Vorstellung, der überwiegende Teil der neu Zugewanderten könne in 600 bis 900 UE die deutsche Sprache so gut erlernen, dass sie prinzipiell einer anspruchsvolleren Erwerbstätigkeit nachgehen könnten, kritisiert. Nach der Evaluation der IK durch Rambøll Management im Auftrag des Bundesministeriums des Innern wäre diese Stundenanzahl für etwa 40% der Teilnehmenden „auch unter günstigen Lernbedingungen nicht ausreichend, um das Sprachniveau B1 zu erlangen“ und es wäre notwendig die Stundenkontingente zu erweitern (vgl. BMI 2006a, S. 175 ff.). Die Untersuchungsergebnisse machen jedoch deutlich, dass die Erhöhung der Stundenzahl mit der gleichzeitigen Verlagerung der IK ins GDL kaum dazu führen wird, das Sprachniveau der Teilnehmenden zu verbessern. Seit Beginn der IK sank die jährliche Bestehensquote aller Prüfungsteilnehmer von 71,2 % im Jahr 2005/2006 zunächst auf 67,4 % im Jahr 2007, dann auf 61,3 % im Jahr 2008, im Jahr 2009 auf 51,4 %, im Jahr 2010 auf 49,9% und im Jahr 2011 stieg die jährliche Bestehensquote leicht auf 53,8% (wobei 50,2% davon die Prüfungswiederholer sind)²⁷. Bis zum 31. Dezember 2008 findet die Sprachprüfung zum „Zertifikat Deutsch“ (B1) statt. „Bis zur Anwendung der Tests nach § 17 Abs. 1 Satz 1 ist IK

²⁷ Hier wird aber als „erfolgreich bestanden“ das Prüfungsbestehen nur auf dem Niveau B1 definiert, um die Vergleichbarkeit zu den Jahren zuvor gewährleisten zu können.

erfolgreich absolviert, wenn in der Sprachprüfung zum „Zertifikat Deutsch“ die Mindestpunktzahl nachgewiesen wird, die für das Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Deutsch-Test B1) erforderlich ist...“ (IntV § 17). Seit dem 1. Juli 2009 werden IK mit der neuen skalierten Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) abgeschlossen. Teilnehmende können im DTZ Sprachkenntnisse auf dem Sprachniveau A2 oder B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) in einer einheitlichen Sprachprüfung nachweisen. Seit Juli 2009 gilt auch das Prüfungsbestehen auf dem A2 Niveau ebenfalls als „erfolgreich bestanden“ (vgl. BAMF 2012, S. 119 ff.). Dieses veränderte Prüfungsverfahren führt dazu, dass die Erfolgsquote im Jahr 2011 bei 91% liegt (vgl. ebd.).

Es ist anzunehmen, dass die strikten Vorgaben des BAMF sowie die Teilnahmeverpflichtung, ähnlich wie bei den Alphabetisierungsintegrationskursen, die Freiheit der Lehre bzw. Zielgruppenorientierung erschweren.

„Das ausgemachte Ungleichgewicht zu Lasten der BAMF-Repräsentanz erklärt sich nach unseren Expertengesprächen in verschiedenen Ländern aus einem zum Teil unverhältnismäßig hohen Bürokratieaufwand, welchen BAMF-erfahrene Volkshochschulpraktiker monieren. Darüber hinaus bietet die freie Alphabetisierungsarbeit mit dem legislativ zuerkannten Mandat „Freiheit der Lehre“ (§ 4, Abs. 2 WbG NRW) didaktischen Handlungsspielraum für ein bildnerisch und der Zielgruppe angemessenes Vorgehen mittels eines subjektorientiert-integrativen Ansatzes“ (Brödel 2011, S. 152).

Für einen zielgruppenorientierten Unterricht brauchen die Dozenten ein offenes Curriculum, das Raum für die Berücksichtigung der Interessen der Lerngruppe lässt – verbunden mit dem angestrebten Lernziel –, und ein reichhaltiges Repertoire von im Unterricht flexibel einsetzbaren Materialien, Methoden und Lernstrategien. Schon allein die Tatsache, dass Erwachsene zu einer Teilnahme verpflichtet werden, widerspricht dem Prinzip der freien Erwachsenenbildung. So stieg die Zahl der verpflichteten Teilnehmenden im Jahr 2005 von 23,7% auf 50,7% im Jahr 2011 (vgl. BAMF 2012, S. 112). Für die Erwachsenenbildung stellt der Zwangscharakter der IK eine spezifische Variante einer gesetzlichen „Bildungspflicht“ dar. Eine solche Bildungspflicht für Erwachsene wurde von Avenarius und Nuissl (2005) diskutiert und ihr werden Chancen wie auch Risiken zugeschrieben. Als Chance kann hierbei die Sicherung von Chancengleichheit, die Förderung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung und die Erfüllung normativer Erwartungen gesehen werden; damit ist gemeint, dass der Zwang zum lebenslangen Lernen eine Kraft des Faktischen darstellt (vgl. Neidhart 2006). Demgegenüber stellen Avenarius/Nuissl die grundsätzliche Frage nach der rechtlichen Zulässigkeit einer Bildungspflicht für Erwachsene. Diese steht demnach dem „Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit von Erwachsenen“ (Avenarius/Nuissl 2005, S. 2) entgegen. Zu den Risiken zählt Neidhardt auch „Gefahren staatlicher Reglementierung“ sowie eine „mangelnde Flexibilität des Systems“ (Neidhardt 2006, S. 12). Eine Bildungspflicht kann

nur sehr schwer mit den erwachsenenbildnerischen Grundsätzen und Anforderungen vereinbart werden. Zudem kommt es unter den Teilnehmenden zu Widerstand und Motivationsverlust als Reaktion auf eine Bildungsverpflichtung. (vgl. Nuissl/Avenarius 2005, S. 25). Auch wenn das lebenslange Lernen erfordert, sich in jeder Lebensphase weiterzubilden, sollte die Verantwortung zu lernen und sich weiterzubilden bei den Erwachsenen als freien Menschen liegen. Man sollte Erwachsene nicht dazu verpflichten. Psychologische Theorien stellen fest, dass äußerer Druck sich unter Umständen negativ auf Motivation und Leistung auswirkt. In der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) betonen die Autoren die fördernde Rolle des subjektiven Autonomieerlebens für die eigene Lernmotivation. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass extrinsische Motivation, die im Fall einer Bildungspflicht an Gewicht gewinne, mit oberflächlichen Vorgehensweisen beim Lernhandeln assoziiert wird. Die intrinsische Motivation dagegen geht viel mehr mit einer tiefgehenden bzw. selbstbestimmenden Lebensstrategie einher (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2001, S. 225). Die Untersuchungsergebnisse machen deutlich, dass der verpflichtende Charakter sich negativ auf die Lernmotivation der Teilnehmenden auswirkt. Dabei wird der soziale Raum – das GDL –, als eine besonders exkludierende Komponente erlebt. Das soziale Umfeld spielt eine sehr große Rolle beim Lernen bzw. im Zweitspracherwerb. Das soziale Umfeld ist „ein Raum sich ausweitender Aktivitäten, in dem eine große Gruppe von Menschen sich engagiert, hier ihren Platz im sozialen Leben und auch Befriedigung für die persönliche Entwicklung findet“ (Trier/Hartmann 2001, S. 59). Zu den Tätigkeiten im sozialen Umfeld gehören neben traditionellen, wie Familienarbeit, Nachbarschaftshilfe oder Sport auch neue Formen, wie Freizeit, Erholung, Beraten oder Helfen. Die räumliche Konzentration sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen kann in bestimmten Sozialräumen einen zusätzlichen Benachteiligungseffekt ausüben (vgl. Kil/Mania/Tröster/Varga 2011). Diese Sozialräume können selbst als Ursache von Ausgrenzungen verstanden werden (vgl. Häußermann 2003). Das Lernen im sozialen Umfeld erfolgt durch unmittelbare praktische Erfahrungen und richtet sich auf unterschiedliche Verwendungszwecke, die von der gegebenen Lebenslage und der Lebensphase des Individuums beeinflusst werden. Trier/Hartmann u. a. kommen in der Untersuchung zum Lernen im sozialen Umfeld (LisU) zum Schluss, dass dieses Lernen nicht nur an individuelle Lernvoraussetzungen, sondern auch an Lernanregungen in der sozialen Umgebung gebunden ist (vgl. Trier/Hartmann 2001, S. 247). Das Wohnumfeld spielt eine große Rolle bei der Inklusion. Laut dem Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung wird ebenfalls ein großer Wert auf die Integration vor Ort gelegt. So wird die Entwicklung von Stadtteilen zu gemischten Wohn-, Wirtschafts- und Lebensbereichen durch fachübergreifende Handlungskonzepte mit dem Zusammenwirken aller unterstützt (vgl. Bundesregierung 2007, S. 113 f.). Die größte Bedeutung hat für die Teilnehmenden nicht die Unterrichtspraxis und die regelmäßige Kursteilnahme, sondern

vielmehr die soziale Umgebung, in der die Migranten lernen und leben. Die Integrationskursteilnehmenden betonen die Notwendigkeit von Kontakten zur Aufnahmegesellschaft, um zunächst die Sprache erlernen, aber auch am gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilhaben zu können. Im GDL ist diese Möglichkeit kaum gegeben. Die Teilnehmenden erleben das GDL als eine totale Institution. Diese Erfahrung bringt vor allem viele psychische Belastungen mit sich. Die Teilnehmenden fühlen sich entrechtet und nicht akzeptiert. Vor der Einreise sind die Vorstellungen der Interviewten über Deutschland vor allem auf Demokratie und Chancengleichheit fokussiert. Ihre erlebte Realität sieht jedoch anders aus. Sie haben kaum Selbstbestimmungsmöglichkeiten und sind, ihren ersten Erfahrungen in Deutschland nach, der Willkür der Beamten ausgesetzt und überlassen. Die Realität lehrt sie, anders als die Darstellung im Orientierungskurs, dass *„hier der Wunsch vom [Ausländer] nicht wirklich berücksichtigt wird.“* (t1, I12, P10). Aus erwachsenenpädagogischer Sicht stellt sich die Verlagerung der IK ins GDL als problematisch dar. Die dadurch erfolgende Isolation vom „normalen“ Leben ist äußerst kritikwürdig. Die Lerner kritisieren reflektiert die IK und stehen dem vorhandenen System im GDL eher kritisch gegenüber. Das GDL wird als Integrationshindernis erlebt. Die Lernenden sind anfangs motiviert zu lernen und stellen den Sinn der IK zunächst nicht in Frage. Das Leben im GDL wird von den interviewten Lernern exkludierend, als Leben außerhalb der Gesellschaft wahrgenommen, gar als verlorene Zeit erlebt.

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, dass sich Lernen als ein individueller Prozess darstellt. Es ist entscheidend, dass die Lernenden ihre Potenziale selbst entdecken und neue Lernstrategien entwickeln, um als Individuum das gesteckte Lernziel am besten erreichen zu können. Das Ziel des Zweitspracherwerbs soll nicht nur ein bloßes Zurechtfinden im Alltagsleben sein, sondern die Entwicklung einer umfassenden Kommunikationskompetenz zur Planung und Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens im neuen Land eröffnen. Zu den Inhalten sollten Themen gehören, die authentisch sind und praktische Relevanz besitzen. Dabei sollte nicht die Lese-, Schreib- und Hörkompetenz im Vordergrund stehen, sondern vor allem die Sprechkompetenz, eine Tatsache, deren Nichterfüllung in der vorliegenden Untersuchung von allen Interviewten bemängelt wurde. Wichtig ist, dass die Lernenden viele Chancen erhalten, ihre eigenen Erfahrungen, ihre Wertvorstellungen und Emotionen in den Unterricht einzubringen.

Vor allem die Nachhaltigkeit des Lernens hängt davon ab, ob die gelehrt Inhalte für den Lerner bedeutend, relevant und anschlussfähig sind. Das Lernen ist eng mit den Empfindungen verbunden. Der Lernende muss ein geistiges, emotionales und körperliches Wohlbefinden beim Lernen verspüren. Die vielfältigen Lernwege und die angenehme Atmosphäre spielen ebenfalls eine sehr große Rolle für die Nachhaltigkeit des Lernens (vgl. Siebert 2006). Für das nachhaltige Lernen bzw. den Spracherwerb und somit für die

Möglichkeit der Inklusion bedarf es der Einbeziehung der Menschen mit Migrationshintergrund in das gesellschaftliche Leben des Aufnahmelandes. Die Erwachsenenbildung kann nur dann inkludierend wirken, wenn ihre didaktischen Prinzipien im Unterrichtsgeschehen auch berücksichtigt werden.

7. Literaturverzeichnis

- Abels, H.** (2007): Einführung in die Soziologie. Wiesbaden, 3. Aufl.
- Ahlheim, K./Heger, B.** (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Schwalbach.
- Ahrenholz, B.** (2007): Deutsch als Zweitsprache. Freiburg im Breisgau.
- Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I./Ulrich, W.** (2008): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler.
- Alheit P. u. a.** (2003): Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. QUEM-Materialien 43. Berlin.
- Allemann-Ghionda, C./Pfeiffer, S.** (2007): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Berlin.
- Apitzsch, U.** (1989): Interkulturelle Bildung. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 23/1989, S. 71-81.
- Apitzsch, U.** (1997): Migration und Erwachsenenbildung. In: Kiesel, D. / Messerschmidt, A. (Hrsg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M., S. 61-81.
- Arnold, R.** (1989): Umfang mit Fremde(n). In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 3/1989, S. 2-7.
- Arnold, R.** (1992): Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Umgang mit Fremdsein als Merkmal erwachsenenpädagogischer Deutungsarbeit. In: Derichs-Kunstmann, K. / Schiersmann, C. / Tippelt, R. (Hrsg.): Die Fremde - Das Fremde - Der Fremde. Frankfurt/M., S. 111-123.
- Arnold, R.** (1992a): Erwachsenenbildung als Interkulturelle Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 2/1992, S. 99-103.
- Arnold, R.** (1993): Natur als Vorbild. Frankfurt/M.
- Arnold, R.** (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.)** (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Arnold, R./Pätzold, H.** (2001a): Schulpädagogik kompakt. Berlin.
- Arnold, R./Siebert, H.** (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Arnold, R.** (2003a): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Report. 3/2003, S. 51-62.
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.)** (2003b): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler.
- Arnold, R.** (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2005, S. 37 – 47.
- Arnold, R./Gomez, T.** (2007): Grundlinien der Ermöglichungsdidaktik. Augsburg.
- Arnold, R./Pätzold, H.** (2007a): Schulpädagogik kompakt. Berlin, 3. Aufl.
- Arnold, R.** (2007b): Die Beobachtung des Beobachtens. In: Report. 2/2007, S. 75-83.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.)** (2010): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Auernheimer, G. (Hrsg.)** (2001): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen.
- Auernheimer, G.** (2007): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt, 5. erg. Aufl.
- AufenthG:** Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz - AufenthG).
- AuslG:** Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet.
- Badawia, T.** (2002): „Der dritte Stuhl“ eine Grounded-theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/M.
- Bade, J. K.** (1983): Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland? Deutschland 1880 – 1980. Berlin.
- Bade, J. K.** (1992): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. München, 3. unveränd. Aufl.
- Bade, J. K.** (1992a): Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Hannover, 2. Aufl.
- Bade, K. J.** (1994): Das Manifest der 60. München.
- Bade, K.J.** (1994a): Ausländer – Aussiedler – Asyl: Eine Bestandsaufnahme. München.
- Bade, K. J./Münz, R. (Hrsg.)** (2002): Migrationsreport 2002. Frankfurt/M.
- Bade, K. J./Bommes, M./Münz, R. (Hrsg.)** (2004): Migrationsreport 2004. Bamberg.
- Bade, J. K./Oltmer, J.** (2004a): Normalfall Migration. Bonn.
- Bade, J. K.** (2004b): Sozialhistorische Migrationsforschung. Göttingen.
- Bade, K. J.** (2008): Enzyklopädie Migration in Europa. Paderborn, 2. unveränd. Aufl.
- Balgo, R./Lindemann, H. (Hrsg.)** (2006): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. Heidelberg.
- Baltes, B. P.** (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau 41/1990, S. 1-24.
- BAMF** (2004): Migration, Integration und Asyl in Zahlen. Nürnberg.
- BAMF** (2005): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Nürnberg.
- BAMF** (2006): Ein Jahr Zuwanderungsgesetz – Die Integrationsarbeit des Bundesamtes im Rückblick. In: Blickpunkt Integration 01/2006, S. 3-5.
- BAMF** (2006b): Integration in Zahlen. Nürnberg.
- BAMF** (2006c): Working Papers 5/2006. Integrationskurse – Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer

7. Literaturverzeichnis

Teilnehmerbefragung. Nürnberg.

BAMF (2007): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs.

BAMF (2007a): Soziodemographische Merkmale, Berufsstruktur und Verwandtschaftsnetzwerke jüdischer Zuwanderer.

BAMF (2007b): Atlas über die Migration, Integration und Asyl. Nürnberg.

BAMF (2007c): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

BAMF (2007e): Abschlussbericht. Zuwanderung und Integration von (Spät-)Aussiedlern – Ermittlung und Bewertung der Auswirkungen des Wohnortzuweisungsgesetzes. Bonn.

BAMF (2007d): Zuwanderung und Integration von (Spät-)Aussiedlern – Ermittlung und Bewertung der Auswirkungen des Wohnortzuweisungsgesetzes; Forschungsstudie im Auftrag des Bundesministeriums des Innern ; [Abschlussbericht]. Nürnberg.

BAMF (2008): Integrationskursbilanz für das Jahr 2007.

BAMF (2008a): Aussiedler und deren Angehörige.

BAMF (2008b): Kriminalität von Aussiedlern.

BAMF (2008c): Atlas über Migration, Integration und Asyl. Nürnberg.

BAMF (2008d): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für den Zeitraum vom 01.01.2008 bis 30.09.2008.

BAMF (2008e): Ergänzende Maßnahme für Spätaussiedler. Identität und Integration Plus. Kurskonzept.

BAMF (2008f): Das Integrationspanel. Ergebnisse zur Integration der Teilnehmer zu Beginn ihres Integrationskurses.

BAMF (2008g): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs.

BAMF (2009): Das Integrationspanel. Entwicklung von alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen der Integrationskursteilnehmer während des Kurses.

BAMF (2009a): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für den Zeitraum vom 1.1. bis 30.09.2009.

BAMF (2009b): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2009.

BAMF (2009c): Integrationsreport. Bevölkerung Deutschlands nach detailliertem Migrationsstatus, Mikrozensus 2005 bis 2007.

BAMF (2009d): Konzept „Trägerzulassungsverfahren“.

BAMF (2009e): Liste der für die Kursträgerzulassung anerkannten Qualitätsmanagement-Zertifikate.

BAMF (2009f): Katalog der Qualitätskriterien und Anforderungen im Trägerzulassungsverfahren.

BAMF (2010): Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses. Nürnberg.

BAMF (2010a): Liste zugelassener Lehrwerke für die Integrationskurse.

BAMF (2010b): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.

BAMF (2010c): Bundesweites Integrationsprogramm.

BAMF (2010d): Blickpunkt Integration 3/2010.

BAMF (2011): Integrationsportal. <http://www.integration-in-deutschland.de>.

BAMF (2012): Das Bundesamt in Zahlen 2011. Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration. Nürnberg.

BAMF im Auftrag der Bundesregierung (2005a): Migrationsbericht. Nürnberg.

BAMF im Auftrag der Bundesregierung (2006a): Migrationsbericht.

BAMF im Auftrag der Bundesregierung (2007d): Migrationsbericht 2007.

Baringhorst, S./Hunger, U./Schönwälder, K. (Hrsg.) (2006): Politische Steuerung von Integrationsprozessen. Wiesbaden.

Baur, R. S./Spettmann, M. (2007): Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau, S. 95-110.

Bayrischer Landtag (Hrsg.) (2009): Drucksache 16/539.

Bean, F./Stevens, G. (2003): America's newcomers and the dynamics of diversity. New York.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007): 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.

Becker, H. (1982): Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft, Verwaltung, pädagogischer Praxis und Politik. In: Becker, H. u. a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 7-14.

Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2004): Bildung als Privileg? Wiesbaden.

Beckerath, P. G. (1988): 30 Jahre Friedlandhilfe e.V. Friedland, 2. Aufl.

Behrmann, D. (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt/M.

Bender-Szymanski, D. (2000): Interkulturelle Kompetenz im Bildungswesen - eine Herausforderung für Weiterbildung.

Bendit, R. (1980): Kommunikations- und Sprachproblematik bei ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Langenohl-Weyer, A. u.a. (Hrsg.): Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich – Probleme und Lösungsversuche. München, S. 28-74, 2. Aufl.

- Benning, A. (Hrsg.)** (1986): Erwachsenenbildung. Paderborn.
- Berg, C./Milmeister, M.** (2007): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Zentrum für Historische Sozialforschung / Center for historical Social research. Köln, S. 182-210.
- Berg, C./Milmeister, M.** (2008): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Forum: Qualitative Forschung 2/2008, Art. 13.
- Berger, P./Luckmann, T.** (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M., 5. Aufl.
- Bergmann, K./ Güntheroth, G. (Hrsg.)** (1973): Probleme der Erwachsenenbildung. Hannover.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung** (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin.
- Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG** (2005): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim.
- BIGS** (2011): Integrationskurse im GDL Friedland. <http://www.bildung21.net/angebote/Detail.aspx?id=144666>
- Bilger, F./Hartmann J.** (2011): Weiterbildung mit Personen mit Migrationshintergrund. In: Bernhard von Rosenblatt (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 97-102.
- Bleil, N.** (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Blumer, H.** (1981): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Matthes, J. (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen, S. 80 – 148, 5. Aufl.
- BMBF** (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn.
- BMBF (Hrsg.)** (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. München.
- BMBF (Hrsg.)** (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin.
- BMBF (Hrsg.)** (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. München.
- BMBF** (2012): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2011.
- BMI** (1983): Betrifft: Ausländerpolitik. Bonn.
- BMI** (2004): Umsetzung des Zuwanderungsgesetzes. Vorläufige Anwendungshinweise. Berlin.
- BMI** (2005): Zuwanderungsrecht und Zuwanderungspolitik. Paderborn.
- BMI** (2006): Bericht zur Evaluierung des Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern.
- BMI** (2006a): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz.
- BMI** (2011): Integration der bei uns lebenden Ausländer.
http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Standardartikel/DE/Themen/MigrationIntegration/ohneMarginalspalte/Integration_der_bei_uns_lebenden.html?nn=260822
- BMI** (2011a): Erfahrungsbericht der Bundesregierung zu Durchführung und Finanzierung der Integrationskurse nach § 43 Abs. 5 des Aufenthaltsgesetzes. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/060/1606043.pdf>
- BMI** (2012): Verordnung der Bundesregierung. Zweite Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung.
- Boeckmann, K.-B.** (2007): Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Eßer, R./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. München, S. 73-81.
- Bogner, A.** (2005): Das Experteninterview. Wiesbaden, 2. Aufl.
- Bommes, M./ Schiffauer, W./ Schiffauer, W. (Hrsg.)** (2006): Migrationsreport 2006. Frankfurt/M.
- Born, A.** (1991): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn.
- Born, A.** (2010): Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R./ Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 231-242, 4. durchges. Aufl.
- Bortz, J. / Döring, N.** (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin, 3. Aufl.
- Bosswick, W.** (2002): Strukturen künftiger Migrationssozialarbeit. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/2002 (nur online), Bonn.
- Böttiger, H.** (2005): Migration in Deutschland. Göttingen.
- bpb** (2001): Migration und Bevölkerung. Ausgabe 3/2001.
- Brödel, R.** (1993): Schlüsselprobleme des Erwachsenenlernens im Transformationsprozess. In: Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Frankfurt/M., S. 153-160.
- Brödel, R.** (1994): Zwischen Fremdsein und Verständigung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/1994, S. 22-24.
- Brödel, R.** (1994a): Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-outs. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattsammlung, Kapitel 8.75, (Lieferung 14), Neuwied.
- Brödel, R.** (1997): Einführung. Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne: Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen, S. 9-49.
- Brödel, R.** (1998): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied.
- Brödel, R.** (2001): Impulse für eine neue Lernkultur durch Forschung und Entwicklung. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 67. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. Lernkultur

- Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. Berlin, S. 73-80.
- Brödel, R.** (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, D./Kade, J. (Hrsg.): Die Bildung des erwachsenen-, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge; Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 115-142.
- Brödel, R.** (2003a): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster.
- Brödel, R.** (2003b): Intermediärenarbeit als Lerninfrastrukturleistung. In: QURM-Bulletin 3 / 2003, S. 1 – 7.
- Brödel, R.** (2004): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung – Einleitung. In: Brödel, R./Kreimeyer J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld, S. 7-42.
- Brödel, R.** (2007): „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ (1872) von Wilhelm Liebknecht. In: Koerrenz, R. u.a. (Hrsg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena, S. 197-206.
- Brödel, R./Yendell, A.** (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. Bielefeld.
- Brödel, R.** (zusammen mit J. Siefker) (2011): Zielgruppensteuerung in einem doppelt gelagerten Weiterbildungssystem – Ankündigungstexte in der Alphabetisierungsarbeit. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung – Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Baltmannsweiler, S. 145 - 161.
- Brödel, R.** (zusammen mit J. Siefker) (2011a): Zielgruppensteuerung und Entwicklungsperspektiven in einem doppelt gelagerten Weiterbildungssystem – Alphabetisierungsarbeit im Lichte von Ankündigungstexten. In: Projekträger im DLR e. V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 199-222.
- Brödel, R.** (2012): Didaktik der Grundbildung. In: Erwachsenenbildung – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 58. Jg., Heft 2/2012, S. 63-66.
- Brödel, R.** (2012a): Alphabetisierungsarbeit im Überschneidungsbereich von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. In: Schröer, W./Winkler, M. (Hrsg.): Theoretiker als Forscher – Zum Umgang sozialpädagogischer Forschung mit ihren Theorien. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10. Jg./1.Beiheft, S. 65–79.
- Brokamp, B.** (2011): Inklusion vor Ort.
- Brumlik, M.** (Hrsg.) (2007): Bildung, Macht, Gesellschaft. Opladen.
- Brüning, G.** (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. Projektabschlussbericht. Bonn.
- Brüning, G.** (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 7-117.
- Brüning, G.** (2004): Mit Migrantinnen lernen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 02/2004, S. 48.
- Brüning, G.** (2006): Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2/2006, S. 43-55.
- Bukow, W.-D.** (2007): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Wiesbaden.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Bundesregierung** (2007): Der Nationale Integrationsplan. Berlin.
- Bundesregierung** (2007a): Verordnung der Bundesregierung. Entwurf einer ersten Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung. Berlin.
- Bundeszentrale für politische Bildung** (2004): Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.)** (2006): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Wiesbaden, 3. Aufl.
- BVFG:** Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (Bundesvertriebenengesetz - BVFG).
- Cappai, G.** (2008): Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden.
- Caroni, M.** (2005): Die Rolle der Kommissionen zur Förderung der Mitbestimmung und politischen Partizipation von Migrantinnen und Migranten: Plädoyer für einen rhetorischen Paradigmenwechsel. Zweites Nationales Treffen der eidgenössischen, kantonalen und kommunalen Ausländerkommissionen und Kommissionen für Integration, Lausanne.
- Casper-Hehne, H.** (2005): Willkommenskurse um Grenzübergangslager Friedland. Wissenschaftliches Endgutachten. Göttingen.
- Casper-Hehne, H.** (2007): Das GDL Friedland als Integrationszentrum. In: Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport (Hrsg.): Das GDL Friedland als Integrationszentrum. Zur Gesamtkonzeption der Integrationsmaßnahmen. Zwischengutachten. Göttingen.
- Chiswick, B. R.** (1991): Speaking, reading, and earnings among low-skilled immigrants. Journal of Labor Economics. S. 149-170.
- Chiswick, B. R.** (1998): Hebrew language usage: determinants and effects on earnings among immigrants in Israel. Journal of Population Economics. S. 253-271.
- Colla, H.** (1999): „In Russland war ich der „Faschist“, in Deutschland bin ich der „Russe“, eigentlich sollte ich hier nur ‚Deutscher‘ sein.“ Zuwanderung junger Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion – eine Problemskizze. In: Fatke, R./Hornstein, W./Lüders, C./Winkler, M. (Hrsg.): Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung Theoriebildung und Praxis. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft. Weinheim, S. 83-95.

- Corbin, J.** (2006): Grounded Theory. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 70-75, 2. Aufl.
- Cortina, K. S. u. a. (Hrsg.)** (2005): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, 2. Aufl.
- Dauber, H. (Hrsg.)** (1996): Globales Lernen – durch Interkulturelle Bildung?
- Dávila, A./ Mora, M.** (2000): The English fluency of recent Hispanic immigrants to the United States in 1980 and 1990. Economic Development and Cultural Change.
- Davy, U./Weber, A. (Hrsg.)** (2006): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Baden-Baden.
- Deci, E./Ryan, R.** (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1993, S. 223-238.
- Deimann, A./Ottersbach, M.** (2003): Die Unterrepräsentation von Migranten im IT-Sektor: theoretische Aspekte und praktische Lösungsstrategien. In: Hunger, U./Kolb, H. (Hrsg.): Die deutsche Green Card. Migration von Hochqualifizierten in theoretischer und empirischer Perspektive. Bad Iburg, S. 65-80.
- Deiss, R.** (2004): „Grundgesetze“ der Bildungsfinanzierung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 02/2004 (nur online), Bonn.
- Demel, K./Kohlbacher, J./Reeger, U.** (2003): The role of language skills in the process of labour market integration – the case of migrants in Vienna. Migration.
- Denzin, N./Lincoln, Y. (Eds.)** (1994): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.
- Der Paritätische Gesamtverband** (2012): Neufassung der Integrationskursverordnung in Kraft getreten. http://www.migration.paritaet.org/index.php?id=1238&tx_ttnews%5Btt_news%5D=6395&tx_ttnews%5BbackPid%5D=1238&cHash=cf45b60296080e8445b233746bf42a11. (Stand: 26.07.2012).
- Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, C./Tippelt, R.** (1993): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Frankfurt/M.
- Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.)** (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen** (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Gesamtausgabe. Stuttgart.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.** (2009): Stellungnahme zu den BAMF-Integrationskurskonzepten.
- Deutscher Bundestag (Drucksache 17/3339)** (2010): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Sevim Dagdelen, Jan Korte, Ulla Jelpke, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. – Drucksache 17/3147.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung** (Hrsg.) (2008): Trends der Weiterbildung. Bielefeld.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung** (Hrsg.) (2008a): Volkshochschul-Statistik 2007. <http://www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf>.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung** (Hrsg.) (2010): 12. DIE-Forum Weiterbildung: Weiterbildungseinrichtungen zwischen Kooperation und Konkurrenz – Perspektiven für das Lebenslange Lernen. Bonn.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung** (Hrsg.) (2010a): Volkshochschul-Statistik. <http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung** (Hrsg.) (2010b): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld.
- Deutschlandradio/Lange P.** (04.09.2010): Ein historischer Wiedergänger Die Sarrazin-Kontroverse. <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/kommentar/1263967>
- Dewe, B./Wiesner, G./Zeuner C.** (Hrsg.) (1/2005): Report. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung.
- Diedrichsen, N. u. a. (Hrsg.)** (2003): Typologisierung unterschiedlicher Institutionenformen (Lernorte) im sozialen Umfeld. QUEM-Materialien 44. Berlin.
- Diefenbach, H.** (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Das Deutsche Jugendinstitut (Hrsg.): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München.
- Diehm, I./Radtko, F.-O.** (1999): Erziehung und Migration: eine Einführung. Stuttgart.
- Dietrich, S.** (2001): Zur Selbststeuerung des Lernens. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis – Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld, S. 19-29.
- Dietrich, S./Widany, S.** (2007): Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland. Bonn.
- Dietrich, S./Schade H.-J.** (2008a): Weiterbildungsanbieter im Fokus und Beitrag des wbmonitor. Bonn.
- Dietrich, S./Schade H.-J.** (2008b): Mehr Transparenz über die deutschen Weiterbildungsanbieter. Bonn.
- DIGESA der HAWK Hildesheim** (2007): Zwischenbericht über die Ergebnisse der Erhebung in Friedland im Rahmen des Forschungsprojektes „Lebenslagen von Russlanddeutschen in Sibirien und Kasachstan – Zwischen Bleiben und Auswandern – Konsequenzen für Hilfesysteme.“
- Dikau, J.** (1975): Geschichte der Volkshochschule. In: Pöggeler, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 96-132.
- Dohmen, G.** (2000): Das informelle Lernen und seine Unterstützung durch kulturelle Initiativen und Bildungszentren.

- Dohmen, G.** (2001): Das informelle Lernen. Bonn.
- Dohmen, G.** (2005): Volkshochschulen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 445-462. Unveränd. Nachdr. der 2. überarb. und aktualisierten Aufl.
- Dollhausen, K.** (2006): Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2/2006, S. 9-21.
- Dollhausen, K.** (2006a): Neue Lernformen - neue Lernkultur - organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen. Bonn.
- Dollhausen, K.** (2006b): Integrationsförderung als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In: Report 2/2006, S. S. 9-20.
- Dollhausen, K.** (2010): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden.
- Dormann, F.** (2000): Sprachförderung für Migranten in Deutschland - systematische Inkonsistenzen bei gleicher Zielsetzung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, 80 (2000) 1, S. 23-26.
- Drieschner, E.** (2007): Erziehungsziel: Selbstständigkeit. Wiesbaden.
- Drucksache 17/1364** (13.04.2010): Kleine Anfrage an den Deutschen Bundestag. 17. Wahlperiode: Andauernde unzureichende Bezahlung der Lehrkräfte in Integrationskursen.
- Drucksache 16/13910** (18.08.2009): Kleine Anfrage an den Deutschen Bundestag. 16. Wahlperiode: Schlechte Erfolgsquoten und unzumutbare Arbeitsbedingungen in Integrationskursen.
- Drucksache 17/1536** (30.04.2010): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Sevim Dagdelen, Jan Korte, Ulla Jelpke, Petra Pau und der Fraktion DIE LINKE.
- Dustmann, C.** (1997): The effects of education, parental background and ethnic concentration on language. The Quarterly Review of Economics and Finance. Supplement 1, Special Issue: The Economics of Immigrant Skill and Adjustment.
- Dustmann, C./ Fabbri, F.** (2003): Language proficiency and labour market performance of immigrants in the UK. The Economic Journal.
- efms (europäisches forum für migrationsstudien)** (2006): Maßnahmen zur politischen Bildung für Migranten und Migrantinnen.
- Eichenhofer, E.** (2006): „One-Stop-Government“ – Was bedeuten die neuen Beschäftigungstitel. In: Davy, U./Weber, A. (Hrsg.): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz. Baden-Baden, S. 23-41.
- Erfurt, J. (Hrsg.)** (2003): Mehrsprachigkeit und Migration. Frankfurt/M.
- Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz – WbG):** Vom 14. April 2000, geändert durch Gesetz vom 15. Februar 2005 (SGV. NRW. 223).
- Espenshade, T./Fu, H.** (1997): An analysis of English-language proficiency among U.S. immigrants. American Sociological Review.
- Esser, H.** (1989): Die Eingliederung der zweiten Generation. Zur Erklärung ‚kultureller‘ Differenzen. In: Zeitschrift für Soziologie 18 / 1989, S. 426-443.
- Esser, H.** (1989a): Generation und Identität. Opladen.
- Esser, H.** (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Esser, H.** (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere–MZES 40.
- Esser, H.** (2004): Welche Alternativen zur ›Assimilation‹ gibt es eigentlich. In: IMIS: Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche 23/2004, S. 41-59.
- Esser, H.** (2006): Migration, Sprache und Integration. Berlin.
- Esser, H.** (2006a): Sprache und Integration. Frankfurt/M.
- Esser, H.** (2006b): Strukturelle Assimilation und ethnische Schichtung. In: Ittel, A./Merkens, H. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung – Jugendliche zwischen Familie, Freunden und Feinden. Wiesbaden, S. 89-104.
- EUROSTAT** (1999): Statistik kurzgefaßt: „Bevölkerung und soziale Bedingungen.“
- Faulstich, P.** (2001): Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis - Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld, S. 39-57.
- Faulstich, P.** (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Weinheim.
- Faulstich, P./Ludwig, J.** (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, 2. unveränd. Aufl.
- Faulstich, P.** (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld
- Faulstich, P./Ludwig, J.** (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände. Hamburg
- Faulstich, P./Zeuner, C.** (2006a): Erwachsenenbildung. Weinheim, 2. aktualisierte Aufl.
- Fischer, V.** (1992): Kontakten und Begegnungen zwischen deutschen und ausländischen Frauen. Zur Konzeption interkultureller Frauenarbeit an einer Volkshochschule. In: Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Frankfurt/M., S. 89-96.
- Fischer, V./Schneider-Wohlfahrt, U.** (1996): Interkulturelle Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung 1994.
- Fischer, V./Kallinikidou, D./Stimm-Armingeon, B.** (Hrsg.) (2001): Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit.

7. Literaturverzeichnis

Schwalbach/Ts., 3. Aufl.

- Fischer, V.** (2001): Polarisierungen in der Einwanderungsgesellschaft. In: DIE 1/2001, S. 32 - 34.
- Fischer, V.** (2003): Erwachsenenbildung im Kontext von Migrationsprozessen. In: Ciupke, P./Faulenbach, B./Reichling, N. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Essen, S. 443-457.
- Fischer, V.** (2003): Erwachsenenbildung im Kontext von Migrationsprozessen. In: Ciupke, P./Faulenbach, B./Reichling, N. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Essen, S. 443 - 457.
- Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I.** (2005): Interkulturelle Kompetenz.
- Fischer, V.** (2006): Warum der Fokus auf Verwaltung? In: Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft: Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld, S. 35-43.
- Flick, U. (Hrsg.)** (1995): Handbuch Qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, 2. Aufl.
- Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I.** (2000): Qualitative Forschung. Reinbek, 3. Aufl.
- Flitner, E.** (1950): Erwachsenenbildung als soziale Aufgabe. In: Die Sammlung 4 / 1950, S. 539-550.
- focus Migration** (Nr. 8 2007): Fördern Pflicht-Integrationskurse in Westeuropa die Integration von Zuwanderern?
- Frech, S./Meier-Braun, K.-H.** (Hrsg.) (2007): Die offene Gesellschaft. Schwalbach.
- Freise, J.** (2006): Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2006, S. 55-65.
- Frevel, B.** (Hrsg.) (2004): Herausforderung demografischer Wandel. Wiesbaden.
- Friebe, J.** (2006): Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege. Bonn.
- Friebe, J./Hülsmann K.** (2011): Bildungsaktivitäten und Bildungsbarrieren im sozialen Raum. In: Magazin Erwachsenenbildung.at 13/2011, S. 58 - 66.
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A.** (Hrsg.) (2003): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Friedenthal-Haase, M.** (Hrsg.) (1992): Erwachsenenbildung interkulturell. Frankfurt/M.
- Friedenthal-Haase, M.** (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? München.
- Fuchs, M.** (1999): Kampf um Differenz. Frankfurt/M.
- Garz, D./Blömer, U.** (2009): Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 571-588, 2. überarb. und erw. Aufl.
- Geerdes, S.** (2005): Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von erwerbstätigen Migranten in Deutschland. In: Schmollers Jahrbuch 125, S. 549-571.
- Gehlenborg, E.** (2002): Migration – Erwachsenenbildung als wichtige „Integrationsbrücke“. http://www.nbeb.de/nbeb/Magazin/Archiv/Mag_01_2_gehlenbg.pdf
- Geisen, T.** (2005): Arbeitsmigration. Frankfurt/M.
- Geisen, T./Riegel, C.** (Hrsg.) (2007): Jugend, Partizipation und Migration. Wiesbaden.
- Geißler, K./Kade, J.** (1982): Die Bildung Erwachsener. München.
- Gereke, I./Srur, N.** (2003): Integrationskurse für Migrantinnen: Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms. Oldenburg.
- Gieseke, W.** (2004): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D./Rost, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft - ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 282-314. 6. Aufl.
- Glaboniat, M./Müller, M.** (Hrsg.) (2005): Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.“ Berlin.
- Glaser, B./Strauss, A. L.** (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Glaserfeld, E. von** (1999): Konstruktivismus im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1999, S. 502-504.
- Gnahn, D.** (2010): Träger der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 288-289, 2. Aufl.
- Gnahn, D.** (2006): Organisiertes Lernen – Organisierter Widerstand. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): Lernwiderstände. Hamburg, S. 55-68.
- Gnahn, D./Rosenblatt v.** (2011): Weiterbildung Älterer. In: Bernhard von Rosenblatt (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 80 - 84.
- Goethe-Institut** (Hrsg.) (2007): Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ – InDaZ – im Rahmen des Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse.
- Goethe-Institut** (Hrsg.) (2007a): Rahmencurriculum für Integrationskurse. Deutsch als Zweitsprache. Göttingen.
- Goffman, E. (Knoblauch, H. A.)** (2001): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/M., 2. Aufl.
- Goffman, E.** (2008): Asyle. Frankfurt/M.

- Goffman, E.** (2008a): Rahmen-Analyse. Frankfurt/M.
- Goffman, E. (Weber-Schäfer, P.)** (2010): Wir alle spielen Theater. München, 8. Aufl.
- Gogolin, I./Nauck, B.** (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M.** (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen.
- Gogolin, I.** (2009): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 297-315, 2. überarb. und erw. Aufl.
- Gogolin, I.** (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. Wiesbaden.
- Göhlich, M./Zirfas, J.** (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim.
- Göhlich, M./Zirfas, J.** (2007a): Lernen. Stuttgart.
- Granato, N./Kalter, F.** (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53, 3/2001, S. 497-520.
- Graudenz, I.** (1996): Forschungsfeld Aussiedler. Frankfurt/M.
- Green, S.** (2006): Zwischen Kontinuität und Wandel: Migrations- und Staatsangehörigkeitspolitik. In: Schmidt, M. G./Zohlhöfer, R. (Hrsg.): Regieren in der Bundesrepublik Deutschland – Innen- und Außenpolitik seit 1949. Wiesbaden, S. 113-134.
- Grell, P.** (2006): Forschende Lernwerkstatt. Münster.
- Grenzdurchgangslager Friedland** (2007): Begleitprogramm im Rahmen des Integrationskurses. Friedland.
- Greshoff, R./Schimank, U.** (2006): Integrative Sozialtheorie – Esser – Luhmann – Weber. Wiesbaden.
- Griese, H. M.** (1984): Der gläserne Fremde. Leverkusen.
- Griese, H.M./Jilani, P./Toppel, R.** (1991): Aufgaben und Verantwortung der Erwachsenenbildung gegenüber Flüchtlingen und Migranten. In: Griese, H.M./Toiviainen, T. (Hrsg.): Rolle und Verantwortung der Erwachsenenbildung heute: „Das Meeting in Finnland Seminar 1989“, Acht Länderberichte aus vier Kontinenten. Baltmannsweiler, S. 73-96.
- Griese, H. M.** (1994): Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 83-97.
- Grotlüschen, A./Habermath, E./Krug, P.** (2010): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 347-367, 4. Aufl.
- Grünhage-Monetti, M.** (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft: Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld.
- Hamburger, F.** (1999): Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3-4/1999, S. 33 ff.
- Hamburger, F.** (2005): Migration und Bildung. Wiesbaden.
- Hamburger, F.** (2005a): Weiterbildung von Ausländer und Aussiedlern. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 618-625, 2. Aufl.
- Hamburger, F.** (2010.): Der Vermessungswahn. URL: www.migration-online.de/beitrag_awk9njcng_.html (Stand: 08.06.2010).
- Hamburger, F./Hummrich, M.** (2007): Familie und Migration. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 112-134.
- Hammer, G./Hildebrandt, A./Koch, C.** (Stand: 18.03.2011): Neue Medien und ihre Rolle in der Integrationsförderung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/hammer04_01.pdf
- Handl, J./Herrmann, C.** (1994): Soziale und berufliche Schichtung der Bevölkerung in Bayern nach 1954. Eine Sekundäranalyse der Mikrozensus-Zusatzerhebung von 1971. München.
- Häußermann, H.** (2003): Armut in der Großstadt. In: Informationen zur Raumentwicklung 3 / 4, S. 147-159.
- Heckmann, F.** (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen. Stuttgart.
- Heinze, T./Allert, T.** (1980): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Bensheim
- Hentges, G.** (2010): „Integrationskurse“ - Integration? In Forum Wissenschaft H. 3. URL: www.bdwi.de/forum/archiv/archiv.html#autorin1 (Stand: 08.06.2010).
- Hentges, G.** (2008): Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte - Kontroversen - Erfahrungen. In: Hentges, G. (Hrsg.): Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden, S. 23-76.
- Hentges, G.** (Hrsg.) (2008a): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Wiesbaden.
- Herbert, U.** (2003): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Bonn, S. 191-437.
- Herrmann, F.** (2009): Künstlerische Gestaltung in der interkulturellen Erwachsenenbildung. Wiesbaden
- Hessische Blätter für Volksbildung** (1/2002): Sprache und Interkulturalität.
- Hessische Blätter für Volksbildung** (1/2008): Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion.
- Hessische Blätter für Volksbildung** (3/2010): Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe.
- Hettlage, R./Lenz, K.** (1991): Erving Goffman ein soziologischer Klassiker der 2. Generation? Stuttgart/Bern.
- Hilligen, W.** (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts I; Wissenschaftliche Voraussetzungen, Didaktische Konzeptionen, Praxisbezug; Ein Studienbuch. Leverkusen.

7. Literaturverzeichnis

- Hilligen, W.** (1976): Zur Didaktik des politischen Unterrichts II; Schriften 1950 - 1975, kommentiert 1975; Ein Supplement. Leverkusen.
- Hillmann, F.** (2003): Rotation light Oder: Wie die ausländische Bevölkerung in den bundesdeutschen Arbeitsmarkt integriert ist. In: Sozialer Fortschritt 5-6/2003, S. 345-359.
- Hinz-Rommel, W.** (1995): Kompetenz und Öffnung. Die Debatte und interkulturelle Öffnung im Kontext. In: Barwig, K. / Hinz-Rommel, W. (Hrsg.): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg im Breisgau, S. 9-23.
- Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.)** (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz der Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen.
- Hitzler, R./Honer, A.** (1995): Qualitative Verfahren zur Lebensanalyse. In: Flick, U. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 382-492, 2. Aufl.
- Hoerning, E./Tietgens, H.** (1989): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb.
- Hof, C.** (1999): Prinzipien einer handlungsorientierenden Didaktik. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Studienbuch Grundlager der Weiterbildung. Neuwied, S. 194-202.
- Hof, C.** (2009): Lebenslanges Lernen. Stuttgart.
- Hoffmann, D./Krauss, M./Schwartz, M. (Hrsg.)** (2000): Vertriebene in Deutschland. Interdisziplinäre Ergebnisse und Forschungsperspektiven. München.
- Hofmann, H./Mau-Endres, B./Ufholz, B.** (2005): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung. Bielefeld.
- Holzcamp, K.** (1993): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Hormel, U./Scherr, A.** (2005): Vielfalt, Normalität und Diskriminierung – Ansätze der Diversity-Pädagogik. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Bonn, S. 203-232.
- Hormel, U.** (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
- Hunke, R./ Wohlfart, U.** (2002): Probleme und Potenziale. Das Weiterbildungsangebot für Zugewanderte in Nordrhein-Westfalen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/2002, S. 31-33.
- Hunn, K.** (2004): „Nächstes Jahr kehren wir zurück“: Die Geschichte der türkischen „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik. Göttingen.
- Huth, C.** (1982): Ausländische Frauen. Frankfurt/M., 2. Aufl.
- Infodienst Bildungsarbeit mit ausländischen Arbeitern** (1981): Erklärung des DVV zur Ausländerarbeit.
- Institut für Wirtschaftsforschung** (2000): EU-Erweiterung und Arbeitskräftemigration: Wege zu einer schrittweisen Annäherung der Arbeitsmärkte.
- IntV:** Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung - IntV).
- Jahn, E.** (2008): Integration oder Assimilation ethnischer Minderheiten. Zur Zukunft dänischer, sorbischer, italienischer, türkischer, deutscher und anderer Deutschländer in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahn, E. (Hrsg.): Politische Streitfragen. Wiesbaden, S. 166-182.
- Jirjahn, U./Tsertsvadze, G.** (2004): Bevölkerungsanteil und Sprachkenntnisse von Migranten. Jahrbuch für Wirtschaftswissenschaften, S. 142.162.
- Johannsen, F./ Becker, U. (Hrsg.)** (1990): Lernen für eine bewohnbare Erde. Gütersloh.
- Jolles, M.** (1965): Zur Soziologie der Heimatvertriebenen und Flüchtlinge. Köln.
- Joppke, C.** (2007): Fördern Pflicht-Integrationskurse in Westeuropa die Integration von Zuwanderern. In: fokus Migration 8/2007, Kurzdossier Nr. 8.
- Kade, S.** (1981): Der Beitrag der biographischen Methode zu einer Erläuterung der Teilnehmerinteressen an Hauptschulabschluß-Lehrgängen unter besonderer Berücksichtigung der Situation ausländischer Jugendlicher im Hinblick auf die Verwertbarkeit für pädagogische Maßnahmen. Frankfurt/M.
- Kade, J.** (1982): Zur Orientierung an der Subjektivität. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Bremen, S. 16-31.
- Kade, J.** (1983): Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. Historisch-systemtische Aspekte lebenslaufbezogener Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 33/1983, S. 270-278.
- Kade, J.** (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, J.** (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, J./Seitter, W.** (1996): Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Opladen.
- Kade, S.** (2005): Qualitative Erwachsenenbildungsforschung – Methoden und Ergebnisse. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart, S. 340-360. Unveränd. Nachdr. der 2. überarb. und aktualisierten Aufl.
- Kade, J.** (2005a): Autonomie und System. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1/2005, S. 16-25.
- Kade, J./Seitter, W./Dinkelaker, J.** (2010): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 4. durchges. Aufl.
- Kalscheuer, B./Allolio-Näcke, L.** (2008): Kulturelle Differenzen begreifen. Frankfurt/M.
- Kamer, A.** (1963): Assimilation in einer wachsenden Industriegesellschaft. Stuttgart.

- Karakasoglu, Y./Boos-Nünning, U.** (2004): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Münster.
- Kil, M./Mania E./Tröster M./Varga V.** (2011): Das Forschungsprogramm „Inklusion / Lernen im Quartier“: Erfolg für Individuum und Gesellschaft. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen 6/2011, S. 24 - 27.
- Kil, M.** (2012): Stichwort „Inkludierende Erwachsenenbildung“. In: DIE 2/2012, S. 20 - 21.
- King, V./ Koller, H.-C.** (Hrsg.) (2009): Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden, 2. Aufl.
- Kluge, S./ Kelle, U.** (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.
- Knoblauch, H.A.** (2001): Erving Goffmans Reich der Interaktion. In: Goffman, E./Knoblauch, H. A. (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main [u.a.], S. 7 – 49, 2. Aufl.
- Knoll, J./Pöggeler, F./Schulenberg, W.** (Hrsg.) (1983): Erwachsenenbildung und Gesetzgebung. Köln.
- Knoll, J.** (1999): „Internationalität“ in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/1999, S. 35-38.
- Knoll, J. H.** (1999a): Studienbuch Grundlagentexte der Weiterbildung. Neuwied.
- Knoll, J. H./Hinzen, H.** (2007): Migration und Integration als Gegenstand der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Köln.
- Kogan, I.** (2003): A Study of Employment Careers of Immigrants in Germany. Arbeitspapiere–MZES, 66.
- Kohlmeier, M./Torlak, E.** (2005): Der Einfluss von Zuwanderung auf die deutsche Gesellschaft. Nürnberg.
- Köller, E.** (2005): Fehlstart eines „Abenteurers“. Träger mit Integrationskursen nach Zuwanderungsgesetz unzufrieden. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2005, S. 38-40.
- König, E./Bentler, A.** (2003): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 88-97.
- Konsortium Bildungsberichterstattung** (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.)** (2001): Pädagogische Psychologie. Weinheim, 4. vollst. überarb. Aufl.
- Krekeler, Chr.** (2001): Sprachförderung für Spätaussiedler. In: Deutsch als Zweitsprache 1/2001, S. 1-14.
- Kronauer, M.** (2007): Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701 (Stand: 08.06.2010).
- Kronauer, M.** (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld
- Kronauer, M.** (2010a): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24-58.
- Kronauer, M.** (2012): Inklusion braucht (nicht?) alle. In: DIE 2/2012, S. 22 - 25.
- Krüger, H.-H.** (2002): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen, 4. durchges. Aufl.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W.** (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.
- Kuckartz, U.** (2003): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 584-598.
- Kuckartz, U.** (2006): CAQD 2006. Tagungsband. Marburg.
- Kuckartz, U.** (2007): Lehrbuch: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden, 2. aktualisierte und erw. Aufl.
- Kuckartz, U./Dresing, T. (Hrsg.)** (2007a): Qualitative Evaluation. Wiesbaden.
- Kuckartz, U.** (2009): Das Medium ist die Message. Qualitative Forschung verlässt die Gutenberg-Galaxis. In: Symposium „Technik mit Methode - Methode mit Technik“, 5. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 26.-27. Juni 2009.
- Kuhlenkamp, D.** (1999): Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubgesetze der Länder. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Studienbuch Grundlagentexte der Weiterbildung. Neuwied, S. 86-123.
- Kumbruck, C./Derboven, W.** (2005): Interkulturelles Training: Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. Heidelberg.
- Kuper, H./Kaufmann, K.** (2010): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 4. durchges. Aufl.
- Kuper, H.** (2000): Weiterbildung – von der Kontrast- zur Integrationsformel erwachsenenpädagogischer Reflexion. (Stand: 18.03.2011): http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/kuper00_01.doc
- Kuwan, H.** (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn.
- Lakizyuk, O.** (2007): Jugendliche Aussiedler im Osten und im Westen Deutschlands. Eine exemplarische Studie am Beispiel der Städte Bielefeld und Magdeburg. (Stand 18.03.2011) <http://bieson.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1119/>
- Lange, D.** (2008): Migration und Bürgerbewusstsein. Wiesbaden.
- Lange, P.** (2010): Ein historischer Wiedergänger. In: Deutschlandradio Kultur <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/kommentar/1263967/> vom 04.09.2010 /
- Langenohl-Weyer, A./Vink, J.** (1980): Weiterbildung mit Ausländern. In: Langenohl-Weyer, A. u.a. (Hrsg.): Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich – Probleme und Lösungsversuche. München, S. 159-179, 2.

Aufl.

- Lauterbach, W./Becker, R.** (2009): Integration durch Bildung. Wiesbaden.
- Leenen, W. R./Grosch, H.** (2000): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung? Bonn, S. 29-47.
- Legewie, H./Schervier-Legewie, B.** (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Spaß machen.“ In: Forum: Qualitative Sozialforschung 3, Art. 22/5
- Lehmann, A.** (1991): Im Fremden ungewollt zuhaus. Flüchtlinge und Vertriebene in Westdeutschland 1945-1990. München.
- Lehnert, E.** (2006): Ein Jahr Integrationskurse – Eine Erfolgibilanz. In: Blickpunkt Information. Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland 1 / 2006, S. 5-6.
- Lemberg, E./Edding, F.** (Hrsg.) (1959): Die Vertriebenen in Westdeutschland. Ihre Eingliederung und ihr Einfluß auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben. Kiel.
- Littig, B.** (2008): Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? In: Forum: Qualitative Sozialforschung 3/2008, S. Art. 16.
- Luchte, K.** (2001): Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Ludwig, J.** (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Report 1/2005, S. 75-80.
- Ludwig, J.** (2005a): Fallstudien. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2/2005a, S. 51-61.
- Ludwig, J.** (2007): Lernen als Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe. Postprints der Universität Potsdam. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1291/> <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-12915>
- Luhmann, N.** (1985): Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Soziale Welt 36/1985, S. 402-446.
- Luhmann, N.** (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M., 7. Aufl.
- Luhmann, N.** (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. S. 57-75.
- Lüttinger, P.** (1989): Integration der Vertriebenen. Eine empirische Analyse. Frankfurt/M.
- Maas, U.** (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Göttingen.
- Mader, W. (Hrsg.)** (1991): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.
- Mandl, H./Krause, U.-M.** (Hrsg.) (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht 145). München.
- Markowitsch, J.** (2011): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Innsbruck [u.a.].
- Marschke, B.** (2005): Was Hänschen nicht lernt, lernen Hans und Hasan. Interkulturelle Pädagogik für ältere Erwachsene. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 01/2005 (online).
- Mayer, H. O.** (2006): Interview und schriftliche Befragung. München, 3. überarb. Aufl.
- Mayring, P.** (1985): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie – Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 187-211.
- Mayring, P.** (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung. Weinheim, S. 209-213, 2. Aufl.
- Mayring, P.** (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 2 / 2000, S. Art. 20.
- Mayring, P.** (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1 / 2001, S. Art. 6.
- Mayring, P.** (2002): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mayring, Ph. (Hrsg.): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, S. 140-143, 5. Aufl.
- Mayring, P./Brunner, E.** (2006): Beiträge zur Qualitativen Inhaltsanalyse. (Stand: 18.03.2011) <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/573/>
- McManus, W./Gould, W./Welch, F.** (1983): Earnings of Hispanic men: the role of English language proficiency. Journal of Labor Economics.
- Mead, G.** (2005): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. Nachdr.
- Mead G. (Herausgegeben von A. Strauss)** (1969): Sozialpsychologie. Berlin.
- Meisel, K.** (1984): Fragen der Berufsorientierung in Hauptschulabschluss-Lehrgängen für junge Ausländer – Reflexionen und Erfahrungen. In: Pflüger, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Zeichen von Arbeitslosigkeit: Erfahrungsberichte aus Volkshochschulen. Bonn, S. 29-38.
- Meisel, K.** (1984a): Erwachsenenbildung mit Ausländern – Pro und Contra Entprofessionalisierung und Entinstitutionalisierung. In: Griese, H.-M. (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Opladen, S. 163-175.
- Meisel, K.** (1985): Erwachsenenbildung mit Ausländern. In: Raapke, H.-D./Dichanz, H./Pöggeler, F./Amberg, H.-U. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Berlin, S. 288-297.
- Meisel, K.** (1995): Neue Strukturen in der kommunalen Strukturverwaltung: Unternehmen Volkshochschule. In: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Kulturpolitische Gesellschaft (Hrsg.): Unternehmen Kultur. Essen, S. 291.
- Meisel, K./Heuer, U./Botzat, T. (Hrsg.)** (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld
- Meisel, K.** (2003): Vorbemerkungen. In: Friebe, J./Zalucki, M. (Hrsg.): Interkulturelle Bildung in der Pflege. Bielefeld, S. 170.
- Meisel, K./Bastian, H.** (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld, 2. überarb. und aktualisierte Aufl.

- Meisel, K.** (2007): Öffentliche Weiterbildungsorganisationen im Strukturwandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2007, S. 106-116.
- Melzer, W.** (2009): Kulturen der Bildung. Opladen.
- Meng, K.** (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Tübingen.
- Merkens, H.** (2003): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München, S. 97-106. Studienausg.
- Merkens, H.** (2006): Pädagogische Institutionen. Wiesbaden.
- Meuener, E./Staubert, J.** (1998): Die Türen des Käfigs. Stuttgart, 2. in der Ausstattung veränderte Aufl.
- Meuener, E.** (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 677-690, 3. überarbeitete und erweiterte Aufl.
- Meulemann, H.** (2006): Soziologie von Anfang an. Wiesbaden, 2. überarb. Aufl.
- Meuser, M./Nagel, U.** (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung – Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- Meuser, M./Nagel, U.** (1994): Expertenwissen und Experteninterviews. In: Hitzler R./Honer, A./Maeder C. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz der Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, S. 180-192.
- Meuser, M./Nagel, U.** (1997): Das Experteninterviews – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 481-491. Studienausg.
- Mey, G./Mruck, K.** (2007): Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Zentrum für Historische Sozialforschung / Center for historical Social research. Köln, S. 11-42.
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.)** (2007a): Zentrum für Historische Sozialforschung / center for historical Social research. Köln.
- Meyer zu Hoberge, C.** (1999): Strafkolonien – „eine Sache der Volkswohlfahrt“? Münster [u.a.].
- Micksch, J.** (1989): Kulturelle Vielfalt statt nationaler Einfachheit. Frankfurt/M.
- Migration und Bevölkerung** (2000): Deutschland: Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. 7/2000.
- Migration und Bevölkerung** (2000a): Deutschland: Anstieg rechtsextremer Straftaten. 8/2000.
- Migration und Bevölkerung** (2002): Deutschland: Kopftuch-Urteil bestätigt. 6/2002.
- Migration und Bevölkerung** (2009): Deutschland: Bilanz der Integrationskurse. S. 1-2.
- Migration und Bevölkerung** (2010): Deutschland: Kontroverse um Intelligenztests für Zuwanderer. S. 1.
- Migration und Bevölkerung** (2010a): Newsletter. 7/2010.
- Migration und Bevölkerung** (2010b): Newsletter. 8/2010.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie des Landes Brandenburg** (2005): Konzeption der Landesregierung zur Integration bleibberechtigter Zuwanderer im Land Brandenburg. Potsdam.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen (Beauftragte der Landesregierung für Migration und Integration)** (2008): Protokoll der Sitzung am 18.12.2008: Aufnahme und Integration irakischer Flüchtlinge in Rheinland-Pfalz.
- Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen** (2009): Praxisleitfaden: Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. Bottrop.
- Mitschian, K.** (2001): Konstruktivismus als neue Leitwissenschaft für das Sprachenlernen? In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2001, S. 21-24.
- Mollenhauer, K./Rittelmeyer, C. (Hrsg.)** (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft. München.
- Molzberger, G./Rautenstrauch, C.** (2005): Computerunterstützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung. In: Report 2/2005, S. 20-28.
- Morse, J. M.** (1994): Designing Funded Qualitative Research. In: Denzin, N./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks. S. 220-235.
- Motte, J./Ohliger, R.** (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Essen.
- Muckel, P.** (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Zentrum für Historische Sozialforschung /Center for historical Social research. Köln, S. 211-231.
- n-tv** (Stand 10.08.2010): In Friedland geht eine Ära zu Ende. <http://www.n-tv.de/politik/dossier/In-Friedland-geht-eine-Aera-zu-Ende-article1200476.html>
- Naumann, S.** (2006): „Transkulturelle Lernsettings“ – Verknüpfungen von selbstreflexivem Lernen mit Methoden rekonstruktiver Forschung. In: Voegen, H. (Hrsg.): Brückenschläge. Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 133-180.
- NDR** (Stand: 10.08.2010): Grenzdurchgangslager soll Asylbewerber aufnehmen. <http://www1.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/friedland108.html>
- Neidhardt, H.** (2006): Zum lebenslangen Lernen gezwungen? (Stand: 18.03.2011) http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/neidhardt06_01.pdf

- Neubert, S./Roth, H.-J./Yildiz, E.** (Hrsg.) (2008): Multikulturalität in der Diskussion. Wiesbaden, 2. Aufl.
- Neufeldt, W.** (1989): Kulturelle Bildung – Bedeutung und Perspektiven. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung S. 82-93.
- Nickel, S.** (2000): Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: Döber, M./Hubertus, P. (Hrsg.): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart, S. 86-98.
- Nicklas, H./Müller, B./Kordes, H.** (Hrsg.) (2006): Interkulturell denken und handeln. Bonn.
- Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport** (Hrsg.) (2003): 1. Niedersächsische Konferenz für Migration und Integration. Sprache im Migrationsprozess. Hannover.
- Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport** (2010): Grenzdurchgangslager Friedland - Zentrum für Integration. http://www.mi.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=14845&article
- Nieke, W.** (1997): Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hrsg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M., S. 13-22.
- Nieke, W.** (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wiesbaden, 3. aktualisierte Aufl.
- Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.)** (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld.
- Nittel, D.** (2003a): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Kade, J. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen - erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 71-94.
- Nittel, D.** (2010): Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 4. durchges. Aufl.
- Nohl, A.-M.** (2001): Migration und Differenz Erfahrung. Opladen.
- Nohl, A.-M.** (2006): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M.** (2006a): Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Nohl, A.-M.** (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Nolda, S.** (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt/M.
- Nolda, S.** (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt.
- Nuissl, E.** (1982): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Nuissl, E.** (1989): Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozess – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung. In: Hoerning, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Obb, S. 100-107.
- Nuissl, E.** (1996): Vom Ende der Freiwilligkeit. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/1996, S. 23-25.
- Nuissl, E.** (1999): Die eigentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: DIE (Hrsg.): Manuskript eines Vortrags bei der Jahreskonferenz des Arbeitskreises der großstädtischen Volkshochschulen.
- Nuissl, E.** (2001): Weiterbildungsstruktur. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 332-333.
- Nuissl, E.** (2002): Zuwanderung als Thema der Weiterbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 4/2002, S. 3.
- Nuissl, E./Avenarius, H.** (2005): Bildungspflicht für Erwachsene? In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3 / 2005, S. 24-26.
- Nuissl, E.** (2005a): Glossar zur Weiterbildung in der Europäischen Union. Bielefeld.
- Nuissl, E. (Hrsg.)** (2008): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Nuissl, E./Brandt, P.** (2009): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld, 4. aktualisierte und überarb. Aufl.
- Nuissl, E.** (2009): Weiterbildung / Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 405-419, 2. überarb. und erw. Aufl.
- Nuissl, E.** (2009a): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Wiesbaden, S. 329 - 346.
- OECD** (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland. Paris.
- OECD** (2009): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland. Paris.
- Oevermann, U.** (Stand: 18.03.2011): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/537/pdf/Fallrekonstruktion-1981.pdf>
- Oevermann, U.** (Stand: 18.03.2011): Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/540/pdf/ManifestWord.pdf>
- Olbrich, J. (Hrsg.)** (1980): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Olbrich, J.** (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung
- Osnabrücker Integrationslotsen** (2007): Projektskizze.
- Oswald, H.** (2003): Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.], S. 71-87.
- Otto, V.** (2000): Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung – Veränderungen lebensbegleitenden Lernens in der Volkshochschule. In: Cuvry, A./Haeblerlin, F./Michl, W./Breß, H. (Hrsg.): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied, S. 305-314.
- Öztürk, H.** (2003): Paradigmenwechsel durch interkulturelle Kompetenz in der

7. Literaturverzeichnis

- Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler, S. 254-265.
- Öztürk, H.** (2007): Theorie und Praxis der Integration in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bildung und Erziehung 3 / 60, S. 283 - 296.
- Öztürk, H. / Kuper, H.** (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2 / 2008, S. 156-166.
- Öztürk, H.** (2009): Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5 / 2009, S. 24-30.
- Öztürk, H.** (2011): Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 / 2011, S. 151 - 164.
- Öztürk, H.** (2011a): Arbeitsmarktsegmentation und ihre Konsequenzen für die Weiterbildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Gruber E./Lassnig L./Moser D. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, S. 221 - 235.
- Öztürk, H./Klabunde N.** (2012): Kulturelle Diversität in der Bildungsforschung. Auswege aus der Defizitorientierung am Beispiel der Hochschule und Weiterbildung. In: Erwachsenenbildung 1 / 58, S. 7 - 10.
- Pethe, H.** (2006): Internationale Migration hoch qualifizierter Arbeitskräfte. Wiesbaden.
- Pfeil, E.** (1948): Der Flüchtling. Gestalt einer Zeitenwende. Hamburg.
- Pöggeler, F.** (1955): Die Aufgabe des Erwachsenenbildners. In: Erwachsenenbildung. Jg. 1 H2, 1955, S. 1-4.
- Pöggeler, F.** (1957): Um die Freiheit der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung Jg. 3 H 2, 1957, S. 56.
- Pöggeler, F./Schmauch, J.** (1959): Freiheit der Bildung – Freiheit der Erwachsenen. Osnabrück.
- Pöggeler, F.** (1965): Inhalte der Erwachsenenbildung. Freiburg.
- Pöggeler, F.** (1968): Bildung in einer mündigen Gesellschaft. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, S. 99-116.
- Pöggeler, F.** (1970): Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen. Paderborn, 2. Aufl.
- Pöggeler, F.** (1974): Erwachsenenbildung. Einführung in die Andragogik. Stuttgart.
- Pöggeler, F.** (1981): Erwachsenenbildung: nur für Wenige? - Theorie der Erwachsenenbildung als Theorie der Partizipation. In: Pöggeler, F./Wolterhoff, B. (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 76-88.
- Pöggeler, F.** (1981a): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Pöggeler, F.** (1983): Die Freiheit der Erwachsenenbildung. In: Fell, M. (Hrsg.): Mündig durch Bildung – zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945 und 1975. München, S. 181-204.
- Pöggeler, F.** (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Porst, R.** (2008): Fragebogen. Wiesbaden.
- Portes, A. /Schauffler, R.** (1996): Language and the second generation: bilingualism yesterday and today. In: Portes, A. (Hrsg.): New York, S. 8-29.
- Portes, A./ Rumbaut, R.** (1996a): Learning the ropes. Language and education. In: Portes, A./ Rumbaut, R. (Hrsg.): Immigrant America. A portrait. 2. Aufl. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press. S. 192-231.
- Prenzel, A.** (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden, 3. Aufl.
- Pro Asyl** (2002): Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz – BT-Drucksache 14/7387).
- Quilling, E./Nicolini, H. J.** (2009): Erfolgreiche Seminargestaltung. Wiesbaden, 2. überarbeitete Aufl.
- Raapke, H.-D.** (1998): Erwachsenenbildung. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI 1945 bis zur Gegenwart. München, S. 549-584.
- Raasch, A.** (1997): Zertifizierung in den Fremdsprachen: eine Herausforderung an die Didaktik. In: Report 40 / 2007, S. 84-94.
- Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G. (Hrsg.)** (2009): Einführung Pädagogik. Wiesbaden, 3. durchgesehene und erweiterte Aufl.
- Reddy, P.** (2009): Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld, S. 102 – 141.
- Reddy, P.** (2012): Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien. Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung: <http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx>
- Reichert, J.** (2009): Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung [48 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research 10 (3) / Art. 30.
- Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung** (1996): Biographieforschung und biographisches Lernen.
- Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung e. V.** (2001): Berufliche Integration von

Zuwanderer in Deutschland. Essen.

Riegel, Chr./Geisen, Th. (Hrsg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden.

Rohmann, R. (2001): Rechtformen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 272.

Rommelspacher, B. (2001): Migration und deutsche Frauenbewegung. In: agisra e. V. (Hrsg.): Migration von Frauen. Frankfurt/M., S. 32-43.

Rommelspacher, B. (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Frankfurt/M.

Rosenblatt, B./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Bielefeld.

Rosenblatt, B./Bilger, F./Gnahn, D. (Hrsg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld.

Rosenblatt, B./Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010.

Sauer, U. (1990): Das schönste Jahr ihres Lebens. Münster.

Schäfers, B./Kopp, J. (2006): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, 9. grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl.

Schäffter, O. (Stand: 18.03.2011): Interkulturelle Kompetenz in der Außenwirtschaft. <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/interkulturelle%20kompetenz>

Schäffter, O. (1985): Lernkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflussnahme auf andere kognitive. In: Claude, A. u. a. (Hrsg.): Sensibilisierung für Lernverhalten. Frankfurt/M., S. 41-52.

Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, O. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung - Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11-44.

Schäffter, O. (1991a): Modi des Fremderlebens. In: Schäffter, O. (Hrsg.): Das Fremde - Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11-42.

Schäffter, O. (1994): Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In: Güttler, R. / Winkler, R. (Hrsg.): Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, Textziff. 4.10.20.

Schäffter, O. (1994a): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 1 / 1994, S. 4-15.

Schäffter, O. (1997): Das Fremde als Lernanlass: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 91-129.

Schäffter, O. (1997a): Lob der Grenze. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hrsg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen – Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M., S. 23-59.

Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler.

Schäffter, O. (2008): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. In: Herzberg, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., S. 69-93.

Scheunpflug, A. (2000): Lernen. Was passiert in den Gehirnen von Schülerinnen und Schülern. In: Pädagogik. 52 / 2000, S. 46-51.

Schiersmann, C. (2005): Zielgruppenforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 557-565. Unveränd. Nachdr. der 2. überarb. und aktualisierten Aufl.

Schiersmann, C./Iller, C. (2009): Zielgruppen in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung) Kap. 2.120.

Schlutz, E. (1982): Die Hinwendung zum Teilnehmer, Signal einer reflexiven Wende der Erwachsenenbildung? Bremen.

Schlutz, E. (1985): Kulturelle Bildung. In: Raapke, H.-D./Dichanz, H./Pöggeler, F./Amberg, H.-U. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Berlin [u.a.], S. 118-132.

Schlutz, E. (1985a): Sprachliche Kommunikation. In: Raapke, H.-D./Dichanz, H./Pöggeler, F./Amberg, H.-U. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 158-167.

Schlutz, E. (2005): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 213-226. Unveränd. Nachdr. der 2. überarb. und aktualisierten Aufl.

Schmid, W. (2006): Zugehörigkeit und Differenz. In: terra cognita 9/2006, S. 14-17.

Schneider-Wohlfart, U. u. a. (Hrsg.) (1990): Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung. Opladen.

Schofield, J. W. (Stand: 18.03.2011): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf

Stern vom 06.10.1983: Unsere Türken oder Nagelprobe der Toleranz.

Schönwälder, K./Söhn, J./Michalowski, I. (2005): Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): AKI-Forschungsbilanz 3. Berlin, S. 5-62.

Schönwälder, K. (2006): Politikwandel in der (bundes-)deutschen Migrationspolitik. In: Davy, U./ Weber, A.

7. Literaturverzeichnis

- (Hrsg.): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz. Baden-Baden, S. 8-22.
- Schründer-Lenzen, A.** (2003): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 107-117.
- Schüßler, I.** (2000): Deutungslernen. Baltmannsweiler.
- Schwarzer, C./ Buchwald, P.** (2007): Umlernen und Dazulernen. In: Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, S. 213-221.
- Schweigard, E.** (Stand: 18.03.2011): Sprachförderung für arbeitslose ALG II-Bezieher mit Migrationshintergrund. In: IAB Forschungsbericht (Hrsg.): Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung Nr. 8/2007. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2007/fb0807.pdf>
- Seifert, W.** (1995): Die Mobilität der Migranten: die berufliche, ökonomische und soziale Stellung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik. Berlin.
- Seifert, W.** (2001): Gutachten für die „Unabhängige Kommission Zuwanderung“ beim Bundesministerium des Innern.
- Seitter, W.** (1997): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen, S. 311-329.
- Seitter, W.** (1999): Riskante Übergängen in der Moderne. Opladen.
- Seitter, W.** (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung: eine Einführung. Bielefeld.
- Seitter, W./Tietgens, H. u. a.** (2002): Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung. Bonn.
- Seitter, W.** (2004): Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 289-301.
- Sekler, K.** (Stand: 18.03.2011): Integration junger Aussiedler und Spätaussiedler in Deutschland. Studie zur derzeitigen Situation. <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh08/571086446.pdf>
- Senzky, K.** (1982): Rechtsgrundlagen der Erwachsenenbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 12-36.
- SGB III:** Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) - Arbeitsförderung.
- SGB IV:** Sozialgesetzbuch (SGB) Viertes Buch (IV) - Gemeinsame Vorschriften für die Sozialversicherung.
- Shields, M./Wheatley Price, S.** (2002): The English language fluency and occupational success of ethnic minority immigrant men living in English metropolitan areas. *Journal of Population Economics*.
- Siebert, H. (Hrsg.)** (Stand: 18.03.2011): Konstruktivismus. http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf
- Siebert, H.** (1977): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen.
- Siebert, H.** (1979): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Siebert, H.** (1979): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig.
- Siebert, H.** (1982): Aspekte der reflexiven Didaktik. In: Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer - Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen. Bremen, S. 74-89.
- Siebert, H.** (1982): Quantitative und interpretative Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung. In: Becker, H. u. a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 73-88.
- Siebert, H.** (1989): Zur Theorie interkulturellen Lernens. Politische Aspekte des interkulturellen Lernens. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 23/1989, S. 20-36.
- Siebert, H.** (1990): Interkulturelles Lernen - Mode oder Wende der Pädagogik? In: Johannsen, F./Becker, U. (Hrsg.): Lernen für eine bewohnbare Erde - Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont, Ulrich Becker zum 60. Geburtstag; [eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster]. Gütersloh, S. 184-192.
- Siebert, H.** (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne. Von Prometheus zu Sisyphos. Frankfurt/M.
- Siebert, H.** (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied.
- Siebert, H.** (2004): Theorien für die Praxis. Bielefeld.
- Siebert, H.** (2005): Didaktik - mehr als die Kunst des Lehrens? In: Report. 3/2005, S. 9-18.
- Siebert, H.** (2005a): Pädagogischer Konstruktivismus. Weinheim, 3. überarb. und erw. Aufl.
- Siebert, H.** (2005b): Seminarplanung und -organisation. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. S. 704 - 717.
- Siebert, H./Jäger, C.** (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld.
- Siebert, H.** (2007): Vernetztes Lernen. Augsburg, 2. überarb. Aufl.
- Siebert, H.** (2008): Aus positivistischen Fesseln befreit: „Lernen“ wird hoffähig. In: Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 27-43.
- Siebert, H.** (2009a): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Berlin, 6. überarbeitete Aufl.
- Siebert, H.** (2010): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 4. durchges. Aufl.
- Siefker, J.** (2004): Interkulturelle Kompetenz – Ausdruck einer lebensbegleitenden Lernkultur. In: Brödel, R./Kreimeyer J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen –

7. Literaturverzeichnis

Handlungsfelder. Bielefeld, S. 139-153.

Siminovskaia, O. (2008): Bildungs- und Berufserfolge junger Migranten. Wiesbaden.

Simmel, G. (1992): Exkurs über den Fremden. In: Simmel, G. (Hrsg.): Soziologie – Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt/M., S. 764-771. [Nachdr.]

Sinus Sociovision (2008): Migranten-Milieus in Deutschland.

Spitzer, M. (2009): Lernen. Berlin.

Sprung, A. (Stand: 18.03.2011): Bildungsmarkt Interkulturalität – eine Erfolgsgeschichte? http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/sprung03_01.pdf

Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wiesbaden.

Strang, R. (2010): Hybride Lernwelten. Organisation von Weiterbildung jenseits des klassischen Kursgeschäfts. In: Dollhausen, K. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. S. 317 - 330.

Strauss, S./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Forschung. München.

Strauss, S./Legewie, H. (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ Ein Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 3/2004, S. Art. 22.

Strauss, A. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München, Unveränd. Nachdr. der 2. Aufl.

Stroß, A. M. (1994): Der Erwachsene. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 406-425.

Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Wiesbaden.

Strübing, J. (2007): Glaser vs. Strauss? zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. In: Mey, G./Muck, K. (Hrsg.): Zentrum für Historische Sozialforschung / Center for historical Social research. Köln, S. 157-176.

Süddeutsche Zeitung (16.10.2010): „Wir wollen nicht zum Welt-Sozialamt werden“. In: <http://sueddeutsche.de/politik/integrationsdebatte-seehofer-wir-wollen-nicht-zum-weltsozialamt-werden-1.1012708>

Süddeutsche Zeitung (17.10.2010): Zuwanderung spaltet Regierungsparteien. In: <http://sueddeutsche.de/politik/integrationsdebatte-zuwanderung-spaltet-koalition-1.1012832>

Süddeutsche Zeitung (18.10.2010): Erleichterungen für Einwanderer. In: <http://sueddeutsche.de/karriere/annerkennung-auslaendischer-berufsabschluessqualifizierte-einwanderer-1.1012995>

Suntum, U. van/Schlothöller, D. (2002): Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern. Gütersloh.

Süssmuth, R. (2006): Migration und Integration. München.

Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 27-43.

Tietgens, H. (1966): Wandlungen der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/12, S. 144-158.

Tietgens, H. (1982): Wissensstruktur und Bildungsprozesse im Blickfeld von Wissenschaft und Forschung. In: Becker, H. u. a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 295-310.

Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn/Obb.

Tietgens, H. (1989): Kulturelle Bildung an Volkshochschulen. In: Report: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 23/1989, S. 64-70.

Tietgens, H. (1990): Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Tietgens, H. (1992): Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Frankfurt/M.

Tietgens, H. (1992a): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn (Obb.)

Tietgens, H. (1998): Begrenzt über die Grenzen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 01/1998.

Tippelt, R. (2004): Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H. H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 129-134.

Tippelt, R./Hippel, A. (2005): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl.

Tippelt, R. (2007): Lebenslanges Lernen im Prozess vertikaler und horizontaler Differenzierung. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): Bildung, Macht, Gesellschaft – Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 109-128.

Trier, M./Hartmann, Th. u. a. (2001): Lernen im sozialen Umfeld. QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung Heft 70. Berlin.

Trier, M./Baltin, M./Brödel, R. u. a. (2003): Lernen im sozialen Umfeld. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 77. Berlin.

- Truschkat, I./Kaiser, M./Reinartz, V.** (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: Forum: Qualitative Sozialforschung No. 2, Art. 22/2005, Volume 6.
- Truschkat, I./Kaiser-Belz, M./Reinartz, V.** (2007): Grounded Theory Methodologie in Qualifikationsarbeiten. Zwischen Programmatik und Forschungspraxis – am Beispiel des Theoretical Samplings. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Zentrum für Historische Sozialforschung / Center for historical Social research. Köln, S. 232-257.
- Türkische Gemeinde in Deutschland** (2001): Stellungnahme der Türkischen Gemeinde in Deutschland anlässlich der Anhörung der Kommission „Zuwanderung“ am 26./27. April 2001 in Berlin.
- Uzarewicz, C.** (2003): Kultur und Bildung – Lernen in einer transkulturellen Welt.
- Vahsen, F. G.** (Göttingen 2008): Lebenslagen von Russlanddeutschen in Sibirien und Kasachstan – zwischen Bleiben und Auswandern – Konsequenzen für Hilfesysteme.
- Varga, V.** (2007): Deutsch lernen in Jugendintegrationskursen - Probleme heterogener Gruppen. In: SI:SO - Siegen Sozial – Analyse, Berichte, Kontroversen 1/13, S. 47-53.
- von der Handt, G.** (1989): Angebote der VHS für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien. In: Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.): Fürs Leben Deutsch lernen. 15 Jahre Sprachkursförderung. Mainz, S. 27-30.
- von Engelhardt, M.** (2001): Lebensgeschichte und Gesellschaftsgeschichte. Biographieverläufe von Heimatvertriebenen des Zweiten Weltkriegs. München.
- von Engelhardt, M.** (2005): Deutsche Flüchtlinge und Vertriebene des Zweiten Weltkrieges? In: Swiaczny, F./Haug, S. (Hrsg.): Neue Zuwanderergruppen in Deutschland - Vorträge der 7. Tagung des Arbeitskreises Migration – Integration – Minderheiten der Deutschen Gesellschaft für Demographie (DGD) in Zusammenarbeit mit dem Soziologischen Institut der Universität Erlangen in Erlangen am 25. November 2005. Wiesbaden, S. 7-24.
- Voß, R.** (2006): LernLust und EigenSinn. Heidelberg, 2. Aufl.
- Wagner, B.** (2007): Die Erstförderung von Neuzuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland - Perspektiven von Fremdsein und Statuspassage. Frankfurt/M.
- Waldenfels, B.** (2003): Topographie des Fremden. Frankfurt/M.
- Wegner, A.** (2007): Integrationskurse – Kernelement der Integrationspolitik. Eine kritische Bilanz (Masterthesis des Studiengangs „Intercultural Communication and European Studies“ [ICEUS], Hochschule Fulda, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften). Fulda.
- Wehrhöfer, B.** (2006): Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. In: Grünhage-Monetti, M. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft: Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld, S. 28-34.
- Weinberg, J.** (1985): Lernen Erwachsener. In: Raapke, H.-D./Dichanz, H./Pöggeler, F./Amberg, H.-U. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Berlin, S. 32-42.
- Weinberg, J.** (1992): Multikulturelle Gesellschaft. In: Faulstich, P. u. a. (Hrsg.): Weiterbildung für die 90er Jahre: Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim, S. 81-84.
- Weinberg, J.** (1999): Normative Leitvorstellungen der Weiterbildung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Neuwied, S. 157-184.
- Weiner, B.** (1994): Motivationspsychologie. Weinheim, 3. Aufl.
- Weinrich, A. unter Mitarbeit von Meisel, K.** (1983): Weiterbildung mit ausländischen Arbeitern. Frankfurt/M.
- Weiss, H.** (2007): Leben in zwei Welten. Wiesbaden.
- Weniger, E.** (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim.
- Wenzel, F.** (Stand: 18.03.2011): Konfliktfähige Toleranz.
http://www.caplmu.de/akademie/download/2004_Konfliktfachige_Toleranz.pdf
- Werner, H./Seifert, W.** (1994): Die Integration ausländischer Arbeitnehmer in den Arbeitsmarkt. Nürnberg.
- Werner, H./König, I.** (2001): Integration ausländischer Arbeitnehmer in die Arbeitsmärkte der EU-Länder. Nürnberg.
- Werth, M./Delfs, S./Stevens, W.** (1997): Introduction. In: Council of Europe S. 7-17.
- Wiesner, G./Zeuner, C.** (2006): Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R.** (2001): Psychologie des Lernalers. In: Krapp, A. /Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie – ein Lehrbuch. Weinheim, S. 207–270.
- Willems, H.** (1997): Rahmen und Habitus. Frankfurt/M.
- Windolf, P.** (1979): Probleme der Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Daten. In: Heinze, T. (Hrsg.): Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung. Hagen, S. 159-170.
- Wirth, I. (Hrsg.)** (1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn.
- Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C.** (2003): Selbst gesteuertes Lernen. Bielefeld.
- Witzel, A.** (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt/M.

7. Literaturverzeichnis

- Witzel, A.** (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie - Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227 - 255.
- Witzel, A.** (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1/2000, S. Art. 22.
- Witzel, A./Kühn, T.** (2000a): Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews. In: Forum: Qualitative Forschung 3/2000a, S. Art. 18.
- Woyke, W./Halm, D.** (2007): Integration und Einwanderung. Schwalbach/Ts.
- Zdarzil, H.** (1976): Das Bildungsziel als anthropologisches Problem. In: Zdarzil, H./Olechowski, R./Pöggeler, F. (Hrsg.): Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen. Stuttgart, S. 98-111.
- Zech, R. (Hrsg.)** (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Wiesbaden.
- Zuwanderungsgesetz** (2005): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz).
- Zuwanderungskommission** (2001): Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Berlin.
- Zwengel, A./Hentges, G.** (Hrsg.) (2010): Orientierungskurse zur Integration. Fulda.

