

**Abschlussarbeit zur Erlangung des Magister Artium
im Fachbereich Kulturanthropologie und europäische Ethnologie
der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt**

Perspektiven der Orientierung

Ein Integrationskurs aus der Sicht seiner Teilnehmenden

1. Gutachter: Prof. Dr. Manfred Faßler
2. Gutachterin: Prof. Dr. Gisela Welz

vorgelegt von: Mathias Fuchs
Neutorstraße 12
55116 Mainz
Geburtsort: Wiesbaden

mathiasfux@gmx.de

Matrikelnummer: 2265940
1. HF: Kulturanthropologie und europäische Ethnologie
2. HF: Philosophie

Abgabetermin: 28. Januar 2007

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1 Das Bild der Welt im Kopf.....	6
1.1 Identität.....	8
1.1.1 Kulturelle Identität.....	15
Zur Definition von Kultur.....	16
Abstrahierte Kultur und gelebte Kultur.....	17
Kulturelle Identität – Teil 2.....	18
1.1.2 Identität und Heimat.....	21
1.2 Identität und Migration.....	26
1.2.1 Identität und Erlernen einer neuen Sprache.....	28
1.2.2 Identität und neue Verortung.....	32
2 Integration.....	34
2.1 Integration und die Rolle der Aufnahmegesellschaft.....	44
2.2 Integration durch Sprache.....	46
2.3 Staatliche Integrationsmaßnahmen in Deutschland.....	47
2.3.1 Integrationskurse.....	50
Sprachkurse.....	51
Orientierungskurse.....	53
2.3.2 Ergänzende staatliche Integrationsmaßnahmen.....	53
2.3.3 Kritik der Migrationsforschung an den Integrationskursen.....	54
3 Empirische Forschung zur Integration.....	57
3.1 Hospitation in Deutschkursen und einem Orientierungskurs.....	58
3.2 Interviews mit Deutschkursteilnehmenden.....	59
3.3 Interviews mit Deutschkurslehrenden.....	61
3.3.1 Milo.....	61
3.3.2 Nina.....	63
3.4 Interview mit der Zuständigen der Integrationskurse der Stadt Frankfurt.....	67
4 Auswertung der empirischen Daten.....	70
4.1 Modell der alltagsweltlichen Orientierung.....	71
4.2 Auswertung der Interviews mit Deutschkursteilnehmenden.....	77
4.2.1 Matthew.....	78
4.2.2 Christoph.....	81
4.2.3 Athena.....	85
4.2.4 Alana.....	89
4.2.5 Raoul.....	90
5 Fazit.....	93
Hilfestellungen der Sprachkurse.....	94
wenig bis keine Hilfestellungen der Sprachkurse.....	96
Verzeichnis zitierter Literatur.....	100
Verzeichnis zitierter Gesetze und amtlicher Veröffentlichungen.....	103

Verzeichnis weiterführender Literatur.....	104
Verzeichnis verwendeter Abkürzungen.....	107
Eidesstattliche Erklärung.....	108
Anhang: Konzept Tandemdatenbank.....	109

Einleitung

Das Interesse dieser Arbeit besteht in der Auseinandersetzung mit dem Thema der Integration räumlich mobiler Menschen, die nach Deutschland einwanderten und sich für einen längeren Zeitraum dort niederlassen möchten. Meine Annahme besteht hierbei darin, dass für diese Menschen ihr Wohnortswechsel mit Integrationsmaßnahmen verbunden ist, deren Legitimation und Prämissen von einer Gesellschaft definiert werden, die sich als ›Aufnahmegesellschaft‹ sieht und den Anspruch erhebt, die Werte und Normen zu repräsentieren, in die ›hinein-integriert‹ werden soll. Doch wie gestaltet sich Integration aus der Sicht der Menschen, für die Integration eine Auseinandersetzung mit einem neuen Wohnort darstellt, der sich durch veränderte Lebensumstände äußert und von ihnen eine Neuorientierung innerhalb ihres Lebens erfordert? Um in diesem Kontext zu einem umfassenderen Begriff von Integration zu gelangen, müssen ihre Sichtweisen mit in den Integrationsprozess einfließen und Integration auf ihre lateinische Bedeutung bezogen werden: Herstellung eines Ganzen – ohne einer hierarchischen Ordnung seiner Teile.

Aus dieser Perspektive repräsentiert sich eine erfolgreiche Integration zugewanderter Menschen durch eine emotionalen Verbundenheit zu ihrem neuen Umfeld. Diese setzt voraus, dass sie fähig sind, ihre Wünsche und Ziele an ihrem neuen Wohnort zu verwirklichen. Dazu müssen sie die wesentlichen Qualitäten ihres neuen Umfeldes erkennen und internalisieren. Sie müssen in der Lage sein, bestimmte Normen und Werte bei ihren Handlungen zu berücksichtigen, die vielleicht einen Gegensatz zu den Normen und Werten darstellen, auf deren Grundlage sie an ihrem bisherigen Wohnort handelten. Räumlich mobile Menschen müssen sich Handlungsanleitungen zur persönlichen Zielverwirklichung aneignen, die innerhalb ihrer neuen Umwelt auf gesellschaftliche Akzeptanz stoßen und dabei Aspekte der neuen Umwelt berücksichtigen ohne die ihre Handlungen nicht zum Erfolg führen würden. Um all diesen Anforderungen zu entsprechen, haben sie die Aufgabe, ihre alltagsweltliche Orientierung zu verändern und ihrer neuen Umgebung anzupassen. Ist ein Mensch dazu in der Lage? Und in wie weit verändert sich dabei seine Identität? Kann ein Mensch neue Aspekte der für ihn neuen Umgebung in solch einer Form aufnehmen, dass er darüber seine Persönlichkeit reflektiert und seinen persönliche Charakter verändert? Bei den Auseinandersetzungen mit diesem Themenkomplex möchte ich im besonderen Prozesse der sprachlich- geistigen

Ebene betrachten und in Bezug zur Identität setzen. Körperliche Aspekte, die genauso einen Bestandteil von Identität bilden, werden dabei nur in geringem Maß in meine Betrachtungen einfließen.

Als Ort meiner Auseinandersetzungen zum Integrationsprozess dient ein Sprachkurs, der im Rahmen eines Integrationskurses stattfindet. Ich möchte durch Gespräche mit Sprachkursteilnehmenden herausfinden, welche Aspekte ihres neuen Wohnorts sie aufnehmen, um sich in ihrer neuen Umwelt zurecht zu finden. Wichtiger Punkt wird dabei sein, welche Hilfestellungen sie von ihrem Sprachkurs erwarten und welche Hilfestellungen er ihnen bietet. Um den Prozess der Integration zu erfassen, beziehe ich mich auf die Integration, wie sie in Deutschland stattfindet. Dabei wird auch ein Punkt meiner Betrachtungen sein, auf welchen Sichtweisen Integration basiert und auf Grundlage welcher Argumente sie gerechtfertigt wird.

Doch zunächst möchte ich meinen Gesprächspartnern danken, die sich für Interviews bereit erklärten. Genauso möchte ich meinen Dank gegenüber den Personen aussprechen, die mir meine Hospitation in Deutschkursen ermöglichten. Grundsätzlich sicherte ich meinen Gesprächspartnern sowie dem Ort meiner Hospitation Anonymität zu, weshalb der überwiegende Teil der personenbezogenen Daten innerhalb dieser Arbeit sowie des dazugehörigen Datenbands entfernt beziehungsweise verfremdet wurden. Ausnahme hiervon bilden ausschließlich die Personen, die ausdrücklich Angaben, auf ihre Anonymität keinen Wert zu legen.

Die Transkriptionen der geführten Gespräche sowie die Abschriften der in Zusammenhang mit dieser Arbeit geführten Korrespondenz sind im zugehörigen »Datenband (DB) zur Magisterarbeit« einzusehen. Die Verweise, die innerhalb des folgenden Textes auf den Datenband verweisen, sind durch ›DBX₁‹ gekennzeichnet. X₁ repräsentiert hierbei die Seitenzahl, worunter die Stelle zu finden ist. Zur Erleichterung befindet sich diese Angabe zusätzlich auf jeder Seite des Datenbandes rechts oben.

Aussagen von Personen, mit denen ich ein Gespräch führte, sind mit ›DBX₁, X₂‹ gekennzeichnet. X₂ ist hierbei die Aussage einer Person, auf die verwiesen wird. Dazu sind die Dialoge eines Interviews mit fortlaufenden Nummern versehen (M₁; M₂; M₃; usw.).

1 Das Bild der Welt im Kopf

»Wir sind, was wir denken.

Alles was wir sind, entsteht aus unseren Gedanken.

Mit unseren Gedanken formen wir die Welt.«

(Siddhartha Gautama)

Ein Mensch ist in der Lage, die ihn umgebenden Dinge zum Gegenstand seines Bewusstseins zu machen. Er kann ihnen Namen geben. Er kann versuchen, sie zu begreifen und ihnen bestimmte Attribute zuweisen. Auch seine Mitmenschen und sogar sich selbst kann er zum Gegenstand seines Bewusstseins machen. Er kann sich von anderen unterscheiden und sich sogar selbst negieren, sich also vorstellen, nicht zu existieren. Diese Fähigkeit des Menschen, nicht nur in der Welt zu leben, sondern sich auch von ihr zu distanzieren und sie mit Abstand betrachten zu können, beschreibt Jean-Paul Sartre in seinem Hauptwerk *»Das Sein und das Nichts«* (Sartre 1943). Darin entwirft er zwei Kategorien, die für ihn zwei wesentliche Seins-Kategorien darstellen: das ›An-sich-sein‹ und das ›Für-sich-sein‹.

›An-sich-sein‹ charakterisiert er als ein Sein, welches ohne Bewusstsein existiert. Darin existieren keine Namen und keine Kategorien. Nichts ist in irgendeiner Form von Wissen eingebettet oder erscheint in einem zeitlichen Fluss. ›An-sich-sein‹ ist eine Seinsform ohne Unterschied und ohne Veränderung. Dem gegenüber sieht Sartre ›Für-sich-sein‹, die Fähigkeit eines Menschen, den Dingen der Welt einen Namen zu geben, sie zu unterscheiden und zu charakterisieren. Der Mensch ist in der Lage, einen zeitlichen Fluss zu erkennen und damit eine Veränderung der Dinge in der Welt zu beschreiben. Er ist fähig, Wissen zu produzieren. Er kann sich Wissen aneignen sowie dieses anderen vermitteln. Diese Fähigkeit der Abstraktion umfasst auch seine eigene Person. Jeder Mensch kann in seinen Gedanken ein geistiges Bild seiner selbst erschaffen.

Der Mensch erschafft sich ein geistiges Abbild seiner Umwelt, um zu leben, um zu überleben. Er eignet sich Wissen über Dinge, Pflanzen und Tiere an, um sich genauso vor ihnen zu schützen, wie durch sie zu profitieren. Er entwirft Handlungsstrategien, die ihn befähigen, in einer Situation auf vorgefertigte Muster zurückzugreifen, um nicht

jedes Mal entsprechende Situationen von Grund auf analysieren zu müssen. Ein Mensch möchte sich stets auf kommende Situationen vorbereitet sehen und orientiert sich deshalb an dem Bild der Welt in seinem Kopf, welches sich auf Situationen stützt, die er bereits selbst erfuhr sowie auf Wissen, welches ihm vermittelt wurde. Durch eine Aneinanderreihung erlebter Situationen entwirft ein Mensch seine persönliche Biografie, indem er versucht, Konstanten innerhalb seiner bereits erlebten Situationen zu erkennen. Über diese bewusste Reflexion entwirft er ein Selbstbild, mit dessen Hilfe er sich selbst beschreiben kann.¹

Diese Leistung der Selbsterkenntnis und des Entwurfs einer Selbstbeschreibung, die sowohl die Reflexion persönlicher, als auch gesellschaftlicher Phänomene beinhaltet, wird als Identität bezeichnet (vgl. Erikson 1959, 15, 17f; Frey/Haußer 1987, 21). Zentrale räumliche Größe der Reflexionen – sowohl in physischer, als auch geistiger Hinsicht – stellt der Alltag dar, innerhalb dessen sich ein Mensch befindet. Dabei ist der Begriff des Alltags weniger bezogen auf täglichen Stress oder stets wiederkehrende, meist triste Tagesabläufe, denen ein richtiger Höhepunkt fehlt und die Zeit zu einer langweiligen Konstanten werden lassen. Alltag meint hier etwas anderes: Es ist der Raum, in dem sich ein Mensch bewegt und der seinen individuellen Ausschnitt des Raums der Welt darstellt. Alltag ist der Raum eines Individuums, welcher ihm sowohl räumlich-geografisch als dreidimensionale Welt, als auch imaginär, als Abbild des geografischen Raums mitsamt den für diesen Raum geltenden Normen und Werten begegnet. Karlfried von Dürckheim und Jürgen Hasse sprechen in diesem Zusammenhang vom »gelebten Raum«, in dem sich ein Mensch befindet, orientiert und ausdrückt:

»Im gelebten Raum ist der Mensch mit seiner ganzen Wesens-, Wert- und Lebenswirklichkeit drin. Räumliche Wirklichkeit ist sinnhafte Mannigfaltigkeit in Ganzheiten, deren Sinnzentrum letzten Endes das personale Gesamtself ist. [...] Der gelebte Raum ist für das Selbst Medium seiner leibhaftigen Verwirklichung [...].«

(Dürckheim/Hasse 2005, 16)

¹ Heiner Keupp sieht zusammen mit seinen Mitautoren in diesem Zusammenhang genauso die Reflexion von Erfahrungen als Grundlage einer Biografie. Sie gehen jedoch davon aus, dass dabei die Konstante keine so entscheidende Rolle spielt, wie es eine lange Zeit angenommen wurde (vgl. Keupp u.a. 1999, 30).

Der Alltag unterscheidet sich von Mensch zu Mensch. Jeder Mensch lebt in seinem Alltag, mit seinen jeweils persönlichen Interpretationen und Vorstellungen, sowie eigenen Praktiken. Der Raum des Alltags ist damit ein Raum, der mehr ist, als Bewegungsraum: Er ist zugleich Sinnraum, angefüllt mit Bedeutungen und durchzogen von Metaphern. Alltage setzen sich aus zwei Komponenten zusammen, die sich gegenseitig beeinflussen und nicht einzeln in einem Menschen existieren können. Zum einen ist Alltag eine »vorgefundene, eigenständige Wirklichkeit«, zum anderen bildet er eine im »erlebenden Subjekt zentrierte Wirklichkeit« (ebd., 53) mit einer ganz persönlichen Gliederung und Qualität.

Die Wirklichkeit, die ein Mensch vorfindet und in der er sich bewegt, zeichnet sich neben der Anordnung ihrer räumlicher Objekte auch dadurch aus, dass die Objekte einen Bezug zu einer bestimmten Bedeutung aufweisen sowie Regeln und Verhaltensweisen in dieser Wirklichkeit existieren. Ein Kind bekommt diese Bedeutungsebenen im Laufe seines Heranwachsens vermittelt, was mit dem Begriff der ›Sozialisation‹ charakterisiert wird. Wenn es beginnt, seine Person reflexiv in Bezug zu den ihm vermittelten Normen und Werten zu setzen, findet der Prozess seiner ›Identitätsbildung‹ statt.

1.1 Identität

Der Begriff der Identität ist eine zentrale humanwissenschaftliche Kategorie des 20. Jahrhunderts und konnte sich erst mit dem Bruch der Vorstellung einer Einbettung des Menschen in einen kosmischen Ablauf, wie sie in Europa zur Zeit des Mittelalters vorherrschte, durchsetzen. Die zu dieser Zeit vertretene Ordnung sozialer, ökonomischer und religiöser Bereiche verhinderte das Konzept des Individualismus, der eine wesentliche Voraussetzung des Begriffs der Identität darstellt, wie er sich in der Moderne etablierte (vgl. Keupp u.a. 1999, 18f). Zum Begriff der Identität gibt es eine Vielzahl umfangreicher Veröffentlichungen, besonders innerhalb der Soziologie und Psychologie. Der Fokus auf Identität nahm zu und breitete sich interdisziplinär aus, als begonnen wurde, Gesellschaft vielschichtiger zu betrachten (vgl. Elias 1987, 218ff) und sie nicht weiter als harmonisches Ganzes erschien. Gesellschaft erschien fortan vermehrt als dynamischer Prozess, der darüber hinaus mit Problemen behaftet ist und man begann zu untersuchen, in welcher Form ein Mensch, der sich in einer Gesellschaft bewegt, davon betroffen ist (vgl. Greverus 1978, 227, 234; Keupp u.a. 1999, 72f).

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Identität ist die Annahme, dass ein Mensch ein vergesellschaftetes Wesen ist, welches sich bei seinem Heranwachsen ein gedankliches Bild von der ihn umgebenden Welt mitsamt ihrem Bedeutungsinhalt macht. Voraussetzung dafür ist die Abgrenzung eines Individuums von seiner Umwelt. Erst die Fähigkeit, sich selbst zu erkennen und als eigenständiges Ich zu begreifen, ermöglicht es einem Menschen, seine Identität auszuprägen (vgl. Weichhart 1999b, 5).

Im Alter ab ca. vier Jahren beginnen Kinder ihre Identität zu bilden. Sie erwerben sprachliche Fähigkeiten, mit deren Hilfe sie ihr Empfinden logisch strukturieren, in Bezug zu den ihnen vermittelten Bedeutungsebenen setzen und veräußern. Welche Begriffe dabei Verwendung finden und mit welchem Bedeutungsinhalt diese versehen sind, ist von der Umwelt des Kindes abhängig. Das Kind steht in einem wechselseitigen Verhältnis zu seiner Umwelt, in welche es eingebettet ist. Dabei wirkt sowohl die Umwelt auf das Individuum, als auch das Individuum auf seine Umwelt. Norbert Elias beschreibt in diesem Zusammenhang eine Position, die die Gegenüberstellung des »reinen Ichs« (Elias 1939, 53) und der Gesellschaft in Frage stellt. Er sieht das Individuum und die Gesellschaft als miteinander verflochten, wobei diese zwei, bei ihm jeweils als Faden erscheinenden Komponenten, ausschließlich durch ihrer Verbindung untereinander zu verstehen sind (vgl. Elias 1939, 53ff).

Die Identität eines Menschen resultiert aus seiner individuellen Sozialisation, wobei durch soziale Interaktionen ein heranwachsendes Kind bestimmte Normen und Werte vermittelt bekommt, welche unmittelbar mit seiner sozialen Rolle verbunden sind. Es lernt, sich seiner sozialen Rolle entsprechend zu verhalten und bekommt spezifische Sichtweisen, Interpretationsmöglichkeiten und Wissensaspekte vermittelt, die die Deutungsmuster und Handlungsstrategien seines sozialen Umfeldes darstellen (vgl. Griese 1978, 101; Tillmann, 1989, 10ff). Sein soziales Umfeld bietet ihm in diesem Zusammenhang soziale Sicherheit und Orientierungsmöglichkeit. Norbert Elias beschreibt diesen Aspekt als überlebenswichtig. Er argumentiert hierbei, dass dem Mensch im Vergleich zu Tieren wesentliche Instinkte fehlen, die er durch seine Psyche ausgleichen muss. Dafür bedarf er menschlicher Gemeinschaft (vgl. Elias 1939, 46f, 58f).

Das heranwachsende Kind reflektiert im Zuge seiner Sozialisation die ihm vermittelten Handlungsmuster und Werte und entscheidet, in welchem Maß es diese übernimmt, sich in abgeänderter Form angeeignet oder ganz verwirft. Dadurch bildet es seinen individuellen Charakter aus (vgl. Elias 1939, 47). Sowohl während der Sozialisation, als auch während der Identitätsbildung kommt der Sprache eine Schlüsselrolle zu (vgl. Griese

1978, 100; Keupp u.a. 1999, 207f; Krappmann 1969, 8). Sie stellt zum einen zentrales Medium der Vermittlung von Normen, Werten und Bedeutungszusammenhängen dar, zum anderen ist Sprache ein Medium, mit welchem ein Mensch seine Erfahrungen reflexiv verarbeitet und in Bezug der ihm vermittelten Normen, Werte und Bedeutungszusammenhänge setzt. Darüber gelangt er zu seiner persönlichen Sicht der Dinge, die wesentlich für seine Identitätsbildung ist.

Bereits während des Erlernens einer Sprache vermittelt sich einem Individuum, wie in seinem sozialen Umfeld die Welt gedacht wird, das heißt wie die Menschen in seiner Umgebung die Welt versprachlichen, sie geistig abstrahieren. Ihm vermitteln sich Metaphern, Idiome und Symbole, welche gemeinsam mit weiteren sprachlichen Merkmalen ein Referenzsystem bilden, welches ein heranwachsender Mensch durch jahrelange Übung zu deuten und zu verstehen lernt (vgl. Büttner/Kohte-Meyer 2002, Zusammenfassung).

Sprache ermöglicht soziale Interaktionen auf sehr differenzierter Weise, wodurch sich einem Menschen vermittelt, wie sein soziales Umfeld die Welt gedanklich reflektiert und bewertet. Selbst das Fehlen von Sprache stellt in diesem Zusammenhang ein wichtiges Mittel zur alltagsweltlichen Orientierung eines Heranwachsenden dar: Durch eine Nicht-Benennung bestimmter Phänomene und Zusammenhänge werden Tabus vermittelt, die ein Mensch als Mitglied einer bestimmten Gruppe zu beachten hat. Durch jahrelanges Erlernen von Sprache enthält der Sprachschatz eines Menschen eine Fülle vorgeformter Begriffe, Gedanken und an seine Sprache gebundene Vorstellungen, Symboliken und Metaphern seiner Umwelt. Inwiefern ein Mensch überhaupt in der Lage ist, ausschließlich Phänomene zu erfassen, die auf seine sprachliche Voraussetzung treffen und ihn dadurch befähigen, Phänomene mitsamt ihren Bedeutungsebenen gedanklich einzuordnen, ist unter dem Stichwort »sprachliche Relativität« ein spannendes Feld der Sprachphilosophie (vgl. z.B. Whorf 1963) und wird im Kapitel »Identität und Erlernen einer neuen Sprache« (S. 28) ein wenig ausführlicher beschrieben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprache ein zentrales Element von Identität ist, sowohl bei der Vermittlung von Bedeutungszusammenhängen, die die Identität eines Menschen mitformen, als auch bei gedanklichen Aktivitäten mit Hilfe derer ein Individuum reflektiert. Darüber hinaus ist sie zentrales Element der Interaktion eines Menschen mit seinem sozialen Umfeld.

Identität umfasst sowohl die Fähigkeit eines Menschen zur Selbstreflexion, als auch die Fähigkeit selbst Handlungen zu initiieren und seine Umwelt handelnd zu beeinflussen. Ein Kind befindet sich damit nicht nur in einer Situation, in der es reagiert, sondern es

wächst in die ihn umgebenden Wertmuster, Einstellungen, Motivationen und Verhaltensweisen hinein. Es wird aufgrund seiner Fähigkeit der bewussten Reflexion im Laufe der Zeit zum wesentlichen Träger dieser. Es wächst heran und veräußert sie als Heranwachsender und Erwachsener durch seine Handlungen sowie Äußerungen, die sich durch seine persönliche Identität mit bedingen, wieder in die Welt. Das Individuum löst sich dabei von vermittelten Mustern und gelangt zu eigenen Meinungen, eigenen Lösungsstrategien sowie eigenen Wertvorstellungen, die seinen individuellen Charakter beziehungsweise seine Identität dadurch repräsentieren, dass sie nicht unverändert übernommen, sondern bewusst reflektiert und neu strukturiert wurden. Das wirkt sich insofern auf das Wesen von Gesellschaft und Kultur aus, als bestehende Werte einem heranwachsenden Menschen vermittelt werden, dieser sich daran orientiert, sie jedoch auf individuelle Weise reflektiert und in seinem Leben äußert, dadurch als Bestandteil der Gesellschaft gesellschaftliches Leben mit formt und mit verändert (vgl. Elias 1939, 46). Dieser Aspekt ist die Voraussetzung dafür, dass sich Gesellschaften und Kulturen fortwährend modulieren, sich im Laufe der Zeit verändern. Dabei verschmelzen konservative Elemente mit innovativen und produzieren Veränderungen menschlicher Gemeinschaft.

Identität ist nicht statisch, das heißt kommt nie zum Abschluss (vgl. Frey/Haußer 1987, 21; Griese 1978, 102; Keupp u.a. 1999, 76, 83ff, 190). Ein Mensch ist ständig im Begriff, seine Identität zu strukturieren und zu organisieren. Besonders durch ein für das Individuum sehr beeindruckendes Ereignis findet eine Umstrukturierung seiner Identität statt, aufgrund dessen es sich in sehr intensiver Form mit sich und seiner Umwelt auseinandersetzen muss (vgl. Chapmann/Siegert 1987, 139). Mit jeder Erfahrung, mit jedem Eindruck bestätigt sich ein Mensch in seiner Sichtweise und stabilisiert dadurch seine Identität, in dem er mit der gleichen Handlungsstrategie oder der gleichen Argumentation auf eine bestimmte Situation reagiert, wie er bereits in einer ähnlichen oder gleichen Situation zuvor reagierte. Oder er bricht seine bisherigen Sichtweisen und Handlungsstrategien und reagiert auf eine neue Art und Weise, was sich als neue mögliche Lösungsstrategie für eine bestimmte Situation in seiner Identität manifestiert. Heiner Keupp betont jedoch, dass der Prozess der Identitätsbildung während der Jugend eines Menschen zentral ist (vgl. Keupp u.a. 1999, 82).

Diese Auffassung von Identitätsarbeit als ein lebenslanger Prozess ist eine Position, die sich erst in jüngerer Zeit etablierte. Bis Ende der 70er Jahre erschien Identität weitgehend als statisch, das heißt Identitätsentwicklung wurde ausschließlich auf die Zeit der

Jugend bezogen (vgl. z.B. Elias 1939) und ihre Veränderung fand in eingegrenztem Rahmen statt (vgl. z.B. Krappmann 1969, 9f). Bei Erik Homburger Erikson muss in diesem Zusammenhang am Ende der Adoleszenz die Identität eines Menschen als weitgehend ausgebildet und konfliktfrei erscheinen, damit im Erwachsenenalter stattfindende psychosoziale Störungen so gering wie möglich sind (vgl. Erikson 1959, 149).

Grundlegende Kategorien von Identität bilden ›persönliche Identität‹ und ›soziale Identität‹. ›Persönliche Identität‹ beschreibt die Wahrnehmung der eigenen Person, was eine reflexive Bewusstseinsleistung darstellt und primär mit der Frage ›Wer bin ich?‹ verdeutlicht werden kann. Dabei nimmt ein Mensch Bezug auf beispielsweise sein Alter, Geschlecht und Glaube. Darüber hinaus gibt es weitere Bezüge, die jedoch abhängig von der Gesellschaft sind, in der sich ein Mensch bewegt (vgl. Elias 1939, 53).

›Soziale Identität‹ repräsentiert den Teil von Identität, innerhalb dessen sich ein Mensch über Gruppen reflektiert. Dabei kann er ein Zugehörigkeitsempfinden zu den Gruppen aufbauen, die seiner Ansicht nach seine Normen und Werte teilen beziehungsweise deren Normen und Werte er als erstrebenswert empfindet (positive soziale Identität). Oder ein Mensch distanziert sich bewusst von den Gruppen, deren Normen und Werte er nicht teilt (negative soziale Identität). Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Auswahl der Gruppen durch ein Individuum, auch daraus ergibt, welchen Gruppen es von seinen Mitmenschen zugeschrieben wird. Dies bewirkt, dass es sich mit diesen Gruppen auseinandersetzt und sein Verhältnis zu ihnen überprüft. Die soziale Identität eines Individuums kann sich – genauso wie seine Identität in ihrer Gesamtheit – im Laufe seines Lebens verändern, das heißt es können Gruppenbezüge ständig neu geknüpft oder bestehende Bindungen aufgelöst werden.

In Forschungen ab ca. Mitte der 80er Jahre etablierte sich die Position, dass ›soziale Identität‹ zunehmend diffus wird. Argumentiert wird hierbei vor dem Hintergrund des Fortschritts der Individualisierung von Lebensverhältnissen gerade innerhalb westlicher Gesellschaften. In diesen nationalstaatlich organisierten Gesellschaften weichen Traditionen im Prozess internationaler Verflechtungen zunehmend auf. Postmoderne Gesellschaften stellen meist pluralistische Gesellschaft dar, in denen eine Vielzahl an (Sub-) Kulturen, Religionen, Lebensauffassungen, Wertvorstellungen und Ausdrucksmöglichkeiten nebeneinander existieren und damit keine einheitliche Lösungsstrategie für eine bestimmte Situation bieten (vgl. Noller 1999, 76, 87). In diesem Zusammenhang etablierten sich die Begriffe ›multiple Identität‹ und ›Patchworkidentität‹, die zum

Ausdruck bringen, dass sich die Identität eines Menschen aus vielfältigen Bezügen zusammensetzen kann (vgl. Hillmann 1994, 422; Keupp u.a. 1999, 53f, 73f, 294ff). Diese Vielfalt drückt sich zum Beispiel in Form unterschiedlicher Gruppierungen aus, zu denen ein Individuum Gefühle der Zugehörigkeit entwickelt und seine soziale Identität ableitet. Emotionale Bindungen richten sich dabei auf mehrere soziale Gruppen (vgl. Wetzstein/Würtz 2001, 352f) und je nachdem, in welcher Gruppe ein Individuum agiert, kann es Deutungsmuster und Handlungsstrategien verfolgen, die sich in Bezug zu einer anderen Gruppe widersprechen, zu der es sich außerdem zugehörig fühlt. Genauso kann ein Individuum durch seine Mitmenschen zu unterschiedlichen sozialen Gruppen als zugehörig titulierte werden.

»Kafka hatte, wovor man heute Migrantenkinder in Deutschland bewahren möchte: eine ausgesprochen multiple Identität. Als Staatsbürger gehörte er dem Habsburger Reich an, später der Tschechischen Republik. Für die Tschechen waren Kafka und die gesamte deutschsprachige Minderheit in Prag einfach Deutsche. Unter den Prager Deutschen wiederum galt jemand wie Kafka vor allem als Jude. Nicht einmal Kafka selbst konnte klar sagen, zu welchem Kollektiv er gehörte.«

(Kermani 2006)

Die Gruppen, zu denen ein Mensch Bezüge aufweist, werden in informelle sowie formelle Gruppen unterschieden. Charakterisierend für informelle Gruppen sind starke emotionale Bindungen eines Individuum zur Gruppe. Im Gegensatz dazu steht die formelle Gruppe, deren Bezug ein Individuum meist aus Pflichten heraus konstituiert und dabei weniger bis keine emotionale Bindungen empfindet.

Im Sinne der ›multiplen Identität‹ bzw. ›Patchworkidentität‹ konstituiert sich die Identität eines Menschen gruppenübergreifend und kann damit auch einen kulturübergreifenden Aspekt beinhalten, falls Gruppen unterschiedlicher Kulturen Bezugspunkte darstellen. Dabei eventuell auftretende Differenzen der unterschiedlichen Gruppen bei ihren Norm- und Wertvorstellungen sowie Handlungsmustern und Lösungsstrategien sind damit Bestandteil einer ›multiplen Identität‹ bzw. ›Patchworkidentität‹ und müssen durch das Individuum ertragen oder miteinander in Einklang gebracht werden. Genauso können sie jedoch zur Verunsicherung und Orientierungslosigkeit führen und die Grundlage eines psychischen Leidens darstellen.

Bei der Suche nach dem Nutzen von Identität wird auf Bedürfnistheorien verwiesen (vgl. z.B. Weichhart 1999b, 9). Dabei spielt einerseits das Bedürfnis nach positiven sozialen Bindungen, andererseits das Bedürfnis nach Sicherheit – sowohl physischer, als auch psychischer Natur – eine große Rolle. Die durch Theorien der »kognitiven Dissonanz« näher beschriebene psychische Sicherheit kann zum Beispiel auf den Abbau psychischer Spannungen bezogen sein, wobei ein Mensch stets darauf achtet, dass er sich in einer gewisser Ordnung und Beständigkeit bewegt und daher versucht, Widersprüchen auf geistig-emotionaler Ebene entgegenzuwirken (zur Vertiefung: siehe »Verzeichnis weiterführender Literatur«).

Andererseits wird der Nutzen von Identität in der Aneignung eines Menschen von Handlungsanleitungen gesehen (vgl. Keupp u.a. 1999, 217). Menschen entwickeln ein routiniertes Verhalten für Situationen, denen sie häufig entgegen treten. Solche Handlungsstrategien ermöglichen Handlungen, deren Fehlerpotenzial geringer ist, als bei Handlungen für die noch keine Handlungsanleitung existiert. Der Wunsch eines Menschen nach Vermeidung von Fehlern ist damit zu begründen, dass Fehler einerseits zu Spott durch das soziale Umfeld führen und andererseits eine körperliche Versehrtheit zur Folge haben können. Wichtig dabei ist, dass eine Handlung als gesellschaftlich akzeptierte Handlung durch das Individuum erachtet wird.

Identität ist ein sehr komplexer Begriff, der versucht, die Mechanismen der Selbstdefinition und Handlungsstrategien eines Menschen in Bezug zu seinem gesellschaftlichen Umfeld zu beschreiben. Um den überaus vielschichtigen und weitreichenden Begriff Gesellschaft hierbei handhabbarer zu gestalten, wurden gesellschaftliche Teilgebiete entworfen, die jeweils in Bezug zur Identität eines Menschen gesetzt wurden. Deshalb spricht man zum Beispiel von territorialer Identität, religiöser Identität, professioneller Identität (Identität und Beruf), wirtschaftlicher oder kultureller Identität. Jeweils wird versucht, die in einem dieser Bereiche existierenden Normen, Werte und Handlungsweisen sowie semantischen Qualitäten zu bestimmen und ihren jeweiligen Bezug zur Identität eines Menschen zu charakterisieren. Problematisch ist bei einer Sicht auf diese als voneinander getrennt erscheinenden Bereiche, dass sie in einem Menschen eine Gesamtheit bilden und sie sich gegenseitig stützen, aufeinander beziehen oder sich sogar gegenseitig bedingen. Mechanismen oder Zusammenhänge können in einem dieser Bereiche in einem bestimmten Licht erscheinen, jedoch bei ihrer Betrachtung innerhalb der Gesamtheit von Identität sich durchaus anders darstellen.

1.1.1 Kulturelle Identität

›Kulturelle Identität‹ bildet eine Unterkategorie der ›sozialen Identität‹ und versucht begrifflich zu beschreiben, welche Verbindungen zwischen der Identität eines Menschen und kulturellen Elementen seines sozialen Umfeldes bestehen. Es wird untersucht, wie ein Mensch, der »kulturlos« (Greverus 1978, 235) geboren wird, durch bestimmte Ausdrucksformen, Verhaltensweisen und Bedeutungsebenen seines kulturell-sozialen Umfeldes geprägt wird, die Bestandteile seiner Identität werden. Desweiteren wird untersucht, welche Faktoren eine Rolle spielen, damit sich ein Mensch mit einer bestimmten Gruppe – die sich durch spezifische kulturelle Praktiken und Symbole von anderen Gruppen unterscheidet – identifiziert.

Grundannahme dieser Auseinandersetzungen ist, dass die Identität eines Menschen einen engen Bezug zu seiner Umwelt aufweist, welche wiederum über einen starken Bezug zu einer bestimmten Kultur verfügt. Als begriffliche Grundlage von Kultur dient der Entwurf von Kultur, wie er gegen Ende des 18. Jh. entstand. Dieser bezieht sich auf eine konkrete Menschenmenge, die sich als Einheit von territorialen, ethnischen, ideologischen, mentalen und linguistischen Kriterien bestimmen lässt (vgl. Greverus 1978, 235). Eine solche Menschenmenge verfügt über ein gemeinsames Inventar an spezifischen Symbolen, Bedeutungsebenen und Handlungsstrategien, die täglich zum Ausdruck kommen, das heißt, durch die Menschen gelebt werden, und sich ein heranwachsender Mensch aneignet. Dabei nimmt er auch Bedeutungen auf, die ihm eine Möglichkeit der Identifikation bieten, wodurch sich seine Identität unmittelbar auf bestimmte Elemente bezieht, die der kollektiven Sinnordnung und der kollektiven Bedeutungsebene seiner Gruppe zuzuordnen ist. Bei der Aufnahme und der Veräußerung dieser Bedeutungsebene stellt Sprache aus zweierlei Hinsicht ein wichtiges Element kultureller Identität dar: Erstens beinhaltet eine bestimmte Kultur eine spezifische Sprache, die sie nach außen hin erkennbar macht und für die Mitglieder dieser kulturellen Gruppe einen wesentlichen Punkt ihrer sozialen Identität darstellt, da sie soziale Interaktionen untereinander ermöglicht. Sprache schließt damit einen Menschen in ›seine‹ Gruppe ein und schließt ihn von einer anderen Gruppe aus. Zweitens bildet Sprache das Netz, welches die Bedeutungsinhalte einer Kultur knüpft, die tägliches Handeln begleiten. Dabei ist Sprache zentrales Medium der Vermittlung dieser Bedeutungsinhalte.

Es kann hierbei der Eindruck entstehen, dass kulturelle Gruppen in sich abgeschlossene Sphären darstellen, deren Überwindung nur schwer oder nicht möglich ist, weshalb ich etwas näher auf den Begriff der Kultur eingehen möchte. Der Begriff der Kultur ist in diesem Zusammenhang sehr problematisch, da sein Bedeutungsgehalt sehr variabel ist und sich danach richtet, in welchem Kontext er verwendet wird. Deshalb erwähnte ich eingangs die Definition von Kultur, wie sie auch bei den Auseinandersetzungen mit kultureller Identität verwendet wird. Doch auch mit dieser Definition gelangen wir in meinen Augen sehr schnell an die Grenzen des Begriffs von Kultur, wenn es darum geht, Zusammenhänge kultureller Identität zu beschreiben. Der Grund hierfür liegt darin, dass sich die Grundlagen, auf der die genannten Definitionskriterien für Kultur basieren, im Laufe der Zeit veränderten. Einen weiteren Grund sehe ich darin, dass es durchaus einen Unterschied macht, ob ich eine bestimmte Kultur beschreibe, sie abstrahiere oder ob kulturelle Phänomene gelebt werden.

- **Zur Definition von Kultur**

Die eingangs erwähnte Definition von Kultur stammt aus einer Zeit, in der kulturelle Gruppen noch als recht homogene Menschengruppen dargestellt wurden. Doch bereits zu dieser Zeit war es nicht so, dass kein Austausch unter diesen Gruppen stattfand, sowohl in Hinsicht von Waren, als auch in Hinsicht von Menschen, die aufgrund dessen in Bezügen zu mehreren kulturellen Gruppen lebten. Durch systematische Auseinandersetzungen wurde mit der Zeit erkannt, dass Kulturen keine starren Gebilde sind, sondern sich im Wandel der Generationen verändern. Ihre Grenzen sind diffus und aufgrund ihres Austauschs untereinander kommen Einflüsse von außen hinzu, die sich manchmal in einer kulturellen Gruppe niederschlagen und Handlungsanleitungen oder gar Bedeutungsebenen verändern. Mit Beginn des technischen Fortschritts nahmen diese Einflüsse stetig zu. Entfernungen schrumpften, Waren wurden immer leichter zu transportieren, und die Erfindung moderner Kommunikationsmittel schuf die Möglichkeit, intensive Kontakte »nach außen« zu unterhalten. All diese Katalysatoren der Überwindung kultureller Grenzen intensivierten sich so weit, dass wir in unserer heutigen Zeit von Globalisierung sprechen und damit zu Ausdruck bringen möchten, dass mittlerweile die gesamte Welt den Marktplatz eines Dorfes bildet, auf dem Waren ihren Besitzer wechseln und Informationen ausgetauscht werden. Die damit einher gehende Auflösung der Grenzen des unüberwindbaren physischen Raums ließ auch die Grenzen kultureller

Räume zunehmend diffuser werden. Menschen kommen von jedem Punkt der Erde und gehen zu jedem Punkt der Erde. Und Menschen, die nicht räumlich mobil sind, begegnen Reisenden oder haben die Möglichkeit, eine mediale Reise zu unternehmen. Deshalb kann in einer Welt, die vom Austausch von Menschen und Bedeutungen geprägt ist, Kultur nicht über territoriale, ethnische, ideologisch-mentale und linguistische Kriterien bestimmt werden – oder doch?

● **Abstrahierte Kultur und gelebte Kultur**

Bei der Betrachtung von Kultur, müssen zwei wesentliche Ebenen unterschieden werden: Auf einer dieser Ebenen lässt sich durchaus mit den genannten Definitionskriterien Kultur bestimmen, auf der anderen Ebene helfen sie uns jedoch nicht weiter – im Gegenteil, sie versperren die Sicht und verhindern eine genaue Betrachtung von Kultur. Die erste Ebene ist die Ebene von Bedeutungen, über die sich eine kulturelle Gruppe selbst konstituiert und von anderen kulturellen Gruppen bewusst abgrenzt, dabei scharfe Grenzen ihrer Kultur entwirft, die sich mit den Definitionskriterien fassen lassen. Diese Ebene möchte ich ›abstrahierte Kultur‹ nennen. Die zweite Ebene, betitelt mit ›gelebte Kultur‹, bezieht sich auf eine lebensweltliche Ebene, auf eine Ebene physischen Raums, in dem sich Menschen fortbewegen, informieren und durchmischen. Hier versagen die Definitionskriterien, wenn wir mit ihrer Hilfe Kultur erfassen möchten.

›Abstrahierte Kultur‹ stellt in der Tat eine Ebene voller Grenzen und oft unüberwindbarer Sphären dar, aufgrund der Tatsache, dass Kultur hier ein konstruiertes Referenzsystem darstellt und als ein in sich abgeschlossenes Gebilde erscheint. Eine bestimmte Kultur existiert nur aufgrund ihrer Abgrenzung zu anderen Kulturen und ist nur durch ihre Andersheit überhaupt identifizierbar und zu benennen.

Das bedeutet jedoch nicht, dass sich ein Mensch nicht in mehreren kulturellen Referenzsystemen auf physischer Ebene des Raums bewegen kann, was ›gelebte Kultur‹ repräsentiert. Er kann sich dadurch auch auf geistiger Ebene auf mehrere Kulturen beziehen, wodurch er seine Identität an mehreren kulturellen Referenzsystemen ausrichtet, was unter anderem mit den Begriffen ›multiple Identität‹ und ›Patchworkidentität‹ (S. 12) versucht wird, zu beschreiben. In ihm ist jedoch auch die ›abstrahierte Kultur‹ präsent, welche sich durch seine Veräußerung seiner kulturellen Identität offenbart. Wichtig ist dabei ein Wir-Gefühl, welches er zu einer bestimmten kulturellen Gruppe empfindet und äußert. Dabei spielt auch die biologische Kontinuität der Abstammung eine Rolle, wesentlich elementarer sind jedoch seine vorhandenen, mit

der Gruppe gemeinsamen Werte und Ausdrucksformen, welche die Kommunikation und Interaktion zu dieser Gruppe wesentlich beeinflussen und derer er sich befähigt fühlt, sie zu deuten. Auch wenn er fähig ist, mehrere Sprache zu sprechen und sich innerhalb verschiedener kultureller Referenzsysteme zu orientieren, kann es durchaus sein, dass er sich ausschließlich einer bestimmten kulturellen Gruppe zugehörig fühlt.

In einem Menschen treffen wir also beide Ebenen von Kultur an. Sowohl die abstrakte Ebene, wenn er über seine kulturelle Zugehörigkeit spricht, als auch die lebensweltliche, wenn er sich in seiner Umwelt bewegt. Deshalb ist die Beschreibung der kulturellen Identität eines Menschen davon abhängig, ob wir uns dieser über sein Zugehörigkeitsempfinden nähern oder über seine alltagsweltliche Orientierung. Die Spannungsverhältnisse, die sich aus diesen zwei Möglichkeiten der Annäherung an kulturelle Identität ergeben, kommen vor allem in den Kontexten Migration und Integration zum Ausdruck. Sie spiegeln sich darin wider, dass es unterschiedliche Auffassungen gibt, wie Integration stattzufinden hat.

● **Kulturelle Identität – Teil 2**

Der Prozess der Aneignung kulturspezifischer Deutungs- und Handlungsmuster wird im allgemeinen als Enkulturation bezeichnet. Es gibt Positionen, die kulturelle Identität als eine weitgehend starre Identität darstellen. Selbst durch räumliche Mobilität könne sich ein Mensch nur wenig von seinen kulturell geprägten Handlungsweisen und Deutungsmustern distanzieren (z.B. Sapir-Whorf-Hypothese vgl. Whorf 1963). Falls ein Mensch sogar einen gewaltsamen Verlust seiner kulturellen Identität erleiden müsste, wäre dies kaum ohne tiefe Schäden für ihn zu überstehen (vgl. Claessens, Dieter 1968: Rolle und Macht. München, 1968: Juventa. S. 42. Zitiert nach Greverus 1978, 236.). Kritik gegenüber solchen Positionen etablierte sich in den letzten Jahren besonders durch die Migrations- und Akkulturationsforschung, die als zentralen Punkt kritisiert, dass solche Erkenntnisse vor allem durch Studien relativ homogener, immobilen Gesellschaften gewonnen wurden (vgl. Greverus 1978, 236). Als Gegenargument zur Unveränderlichkeit kultureller Identität sowie zur Auslösung psychischer Probleme eines Menschen durch eine Modifikation seiner kultureller Identität wurden Beispiele typischer Einwanderungsgesellschaften vorgebracht, deren Mitglieder sich entweder akkulturieren – das heißt eine kulturelle Identität entwickeln, die sich im Wesentlichen mit den kulturellen

Mustern ihres neuen Wohnortes decken – oder sich durch eine kulturell multiple Identität auszeichnen, wie sie zum Beispiel Ludger Pries mit seinem Entwurf transnationaler sozialer Räume beschreibt (vgl. Pries 1996).

In meinen Augen ist es sehr problematisch, kulturelle Identität von der Identität eines Menschen abzulösen und sie für Aussagen zu verwenden, da in dem Begriff unerschwinglich ›abstrahierte Kultur‹ (S. 17) mitschwingt. Dabei erscheint zum einen Kultur als ein in sich abgeschlossenes Gebilde, zum anderen suggeriert ›kulturelle Identität‹, dass menschliche Identität nur zu einer Kultur zugehörig sein kann. In diesem Sinn bietet es sich an, hierfür den Begriff ›soziale Identität‹ zu verwenden, da für diese problemlos mehrere Kulturen Bezugspunkte eines Menschen darstellen kann.

Sprache wird als wesentliche Ausdrucksform kultureller Identität gesehen und im Zusammenhang mit der Aneignung spezifisch kultureller Symboliken und Bedeutungsebenen verstanden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Sprache – genauso wie Kultur – ein System ist, welches Wandlungen unterliegt. Beispielsweise kam bei der Bildung nationaler Staaten der Standardisierung von Sprache – der Etablierung so genannter Hochsprachen – eine wesentliche Bedeutung zu. Dadurch sollten die in einem nationalen Staat befindlichen unterschiedlichen kulturellen Gruppen über ein wesentliches Instrument verfügen, um zu einer gemeinsamen Identifikation zu gelangen, die eine gewisse Stabilität eines Staates nach innen ermöglichen sollte. Mit Hochsprachen verfügen Nationalstaaten über ein standardisiertes Kommunikationsmittel, welches die Kommunikation unter ihren einzelnen Institutionen ermöglicht und dadurch einen Staat organisierbar macht. Es etablierte sich in diesem Zusammenhang der Begriff der ›nationalen Identität‹, der soziale Bezüge eines Menschen zu seiner Nation versucht zu erfassen. Aufgrund der Annahme nationale Staaten beinhalten eine spezifische, vorherrschende Kultur (S. 27, 34, 37), die sich hauptsächlich über eine bestimmte Sprache äußert, entstanden Parallelen zum Begriff der ›kulturellen Identität‹. Da die Grenzen zwischen diesen zwei Identitäten sehr unscharf sind, werden sie in einigen Positionen – vor allem von politischer Seite aus – sogar miteinander gleichgesetzt und zur Legitimierung von Integration verwendet, was zu erheblichen Spannungen führen kann. Im Kapitel »Integration« (S. 34) wird dies ausführlicher erläutert. So kommt zusammen, dass die Vermischung spezifischer Identitäten sowie die grundsätzliche Ablösung verschiedener Identitätsformen von der Gesamt-Identität eines Menschen zu sehr unterschiedlichen Sichtweisen führt und gerade im Zusammenhang mit Migration zu Posi-

tionen führt, die Migration in erster Linie mit Identitätsverlust oder sonstigen Problemen auf der Ebene von Identität verbinden (vgl. Kapitel »*Identität und Migration*« (S. 26)).

›Kulturelle Identität‹ weist einen sehr starken Bezug zur ›sozialen Identität‹ auf. Gerade wenn ›kulturelle Identität‹ auf lebensweltlicher Ebene beschrieben wird, erscheinen die beiden Begriffe als untrennbar miteinander verbunden. Ich habe bereits geschildert, dass in meinen Augen die Verwendung des Begriffs ›soziale Identität‹ angebrachter ist (S. 19) und es nur dann sinnvoll ist, von ›kultureller Identität‹ zu sprechen, wenn ein Mensch damit seine Zuordnung zu einer bestimmten Kultur äußert (S. 17). Soziale Identität beinhaltet einen stärkeren Bezug zu sozialen Interaktionen und damit zur lebensweltlichen Ebene eines Menschen. Dabei können auch kulturübergreifende Medien eine Rolle spielen und sich die soziale Identität eines Menschen nicht nur aus face-to-face-Kommunikation ergeben (S. 21).

In einer Umwelt, die durch eine Vielzahl verschiedener Lebensweisen gekennzeichnet ist und aufgrund globaler Begebenheiten eine Fülle an Normen und Werten beinhaltet, die durch ›multiple Identität‹ und ›Patchwork Identität‹ versucht wird zu beschreiben (S. 12), ist eine Rückbesinnung auf lokale Traditionen und ein Trend zur Identifikation mit geschlossenen (Sub)-Kulturen zu erkennen. Die vielfältigen, unüberschaubaren Möglichkeiten alltagsweltlicher Orientierung stellen für einen Menschen manchmal eine Überforderung dar, seine Identität mit bestimmten, für ihn zutreffenden Werten zu festigen. Halt in solch einer Situation bieten ihm Gruppen, die sich als Ruhepol einer stetig wandelnden Gesellschaft begreifen und vehement für bestimmte Werte und Normen eintreten, deren Ursprung oft in lokalen Traditionen liegen. Für einen Menschen stellt ein Wir-Gefühl, welches sich auf eine homogen erscheinende Gruppe bezieht, einen wesentlichen Punkt seiner Identitätsfindung dar.

Das Bedürfnis nach Selbstdefinition, nach Ordnung und Orientierungshilfen, entsteht besonders in Situationen, in denen einem Individuum als selbstverständlich erscheinende Normen und Werte in Frage gestellt werden.

1.1.2 Identität und Heimat

Gerade in den letzten Jahren ist eine vermehrte Verwendung des Begriffs ›Heimat‹ festzustellen, was auch dazu führte, dass dieser wissenschaftlich reflektiert wurde. Sowohl bei Forschungen, als auch bei seiner alltäglichen Verwendung, ist ›Heimat‹ ein Begriff, der ein Pendant zur globalisierten Welt bildet und sich auch über die Begriffe raumbezogene Identität, regionale Identität, emotionale Ortsbezogenheit, territoriale Bindung oder Satisfaktionsraum äußern kann. Allen diesen Begriffen liegt zugrunde, dass sie bei fast allen Menschen eine starke emotionale Reaktion hervorrufen und mit einer Vielzahl von Assoziationen persönlicher Erlebnisse verbunden sind (vgl. Weichhart 1999a, 2).

Mit Heimat verknüpfte Erinnerungen sind in der Regel positiv gefärbt. Jeder Mensch dürfte sich an das Gefühl erinnern, welches vermehrt im Kindesalter erfahren wird, wenn Heimat abwesend ist: Heimweh. Dieser Schmerz äußert die Heimatbindung eines Menschen als bedeutsames emotionales Empfinden. Heimat ist wesentlicher menschlicher Bezugspunkt, ein Ort perfektionierter alltagsweltlicher Orientierung (ebd.).

Neben positiven Emotionen sind auch negative Gefühle Bestandteil menschlichen Heimatbewusstseins. Diese können sowohl negative Erfahrungen sein, die in dem Raum, der als Heimat bezeichnet wird, gemacht wurden, als auch negative Äußerungen auf begrifflicher Ebene sein, die versuchen, bestimmte Sinnzusammenhänge zum Ausdruck zu bringen, wie beispielsweise wenn der Begriff ›Heimat‹ in Zusammenhang mit der Propaganda der Nationalsozialisten assoziiert wird.

Die starke Verbindung zwischen Identität und Heimat kommt in erster Linie dadurch zum Ausdruck, dass sich die Identitätsbildung eines Menschen in seiner unmittelbaren räumlichen Umgebung ereignet und er Eindrücke aufnimmt, die durch spezifische Qualitäten dieses Raums gefärbt sind. Dadurch wird dieser Ort wesentlicher Bezugspunkt menschlicher Identität.

Die soziale Identität eines Menschen bezieht sich primär auf Gruppen seiner räumlichen Umgebung, wobei medial transportierte Gruppen durch das Fernsehen, Internet oder Zeitschriften auch eine Rolle spielen und durchaus einen Bezugspunkt darstellen können, der außerhalb des als Heimat empfundenen Ortes liegt. Die zentralste Gruppe sozialer Identität stellt jedoch die Familie dar, zu der in der Regel der intensivste emotionale Bezug besteht (vgl. Greverus 1994, 91). Dies kommt zum Beispiel in dem Satz zum Ausdruck: ›Mein zu Hause ist dort, wo ich schlafe; meine Heimat ist dort, wo meine Familie lebt.‹ Neben starken Emotionen, die sich auf eine bestimmte Gruppe

beziehen, ist Heimat mit weiteren emotionalen Bestandteilen versehen. Dem starken Bezug zwischen Heimat und Emotion widmen sich Karsten Wolf, Wielant Machleidt und Reinhard Maß in einem Beitrag unter dem Titel *»Migration - Entwurzelungsrisiko oder Chance individueller Entwicklung? Ein emotionstheoretischer Beitrag.«* (Wolf u.a. 1999). Sie stützen sich in ihren Ausführungen wesentlich auf ein Konzept von Wielant Machleidt, der fünf Grundgefühle aufzeigt, die jedem Menschen – unabhängig seiner Kultur – zu eigen sind. Diese Gefühle begleiten jede Handlung eines Menschen und treten dabei stets in gleicher Reihenfolge auf. Da ein Mensch während eines definierten Zeitabschnitts mehrere Handlungen parallel durchführen kann – einige dauern länger und weisen keine unmittelbare Kontinuität auf, andere Handlungen sind eher rein geistiger Natur und erlauben weitere parallele Handlungen, die keine große geistige Anstrengung benötigen – finden mehrere Instanzen der Grundgefühlsfolgen parallel statt, die sich gegenseitig beeinflussen. Nach einer abgeschlossenen Handlung beginnt ein Zyklus der Grundgefühle von neuem, jedoch haben sie sich während ihres letzten Durchlaufs und damit einhergehenden Erfahrungen weiterentwickelt und sich in ihrer Qualität verändert. So erscheint für die Autoren ein *»Spiralprozess der fünf Grundgefühle«* (Wolf u.a. 1999, 135f), welcher zweierlei Funktionen menschlicher Wirklichkeit gerecht wird: dem *»Und-so-weiter«* und der *»Immer-neu-Entwicklung«* (Wolf u.a. 1999, 136; zur Vertiefung: siehe *»Verzeichnis weiterführender Literatur«*). Psychische Erkrankungen lassen sich anhand dieses Modells durch Diskontinuitäten im Spiralprozess der fünf Grundgefühle erklären (vgl. Wolf u.a. 1999, 136). Zum Beispiel findet sich bei Depressionen ein Vorherrschen eines der fünf Grundgefühle und damit verbunden eine nicht gleichmäßige Ausgestaltung der restlichen vier. Eine gleichmäßige Ausgestaltung seiner Grundgefühle kann ein Mensch durch so genannte *»Gefühlsrituale«* (Wolf u.a. 1999, 137) erreichen. Ein Gefühlsritual stellt zum Beispiel Trauer dar, deren Vorgaben – welche Art von Kleider für wie lange getragen werden müssen oder wie eine Beerdigung organisiert werden muss – ein Handlungsmuster für einen trauernden Menschen darstellen. Sie geben an, wie die trauernde Person mit dem Verlust eines vertrauten Menschen umzugehen hat und helfen dadurch, das Gefühl der Trauer zu überwinden. Die konkrete Beschaffenheit einer Trauer sowie weiterer Gefühlsrituale ist wesentlich von ihrer gesellschaftlichen Konstituierung abhängig. Gefühlsrituale stellen damit rituelle Handlungsanleitungen dar, die durch eine Gruppe vorgegeben und mit deren Hilfe persönliche Gefühle verarbeitet werden.

Gefühlsrituale stehen für die Autoren in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Heimat, denn sie erst ermöglichen es, dass ein Mensch über Handlungsstrategien verfügt, seine Gefühlswirklichkeit in Einklang mit seiner Umwelt zu bringen. Durch die dabei entstehenden Gefühle von Zufriedenheit, Geborgenheit und Gesundheit kann sich der tief emotional verwurzelte Begriff von Heimat in einem Menschen etablieren (vgl. Wolf u.a. 1999, 137).

Neben den Strategien eines Menschen, sich mit Hilfe räumlich-spezifischer Gefühlsrituale auf psychisch-emotionaler Ebene in Bezug zu seiner Umwelt auszubalancieren, leitet ein Mensch auch Merkmale des physischen Raums seiner Umwelt ab, die er zur Beschreibung seiner Person verwendet und damit zum Bestandteil seiner ›persönlichen Identität‹ macht. So spielen bei seiner Selbstdefinition häufig der Geburtsort sowie der Wohnort eine zentrale Rolle.

Innerhalb seiner sozialen Identität spielt der physische Raum seiner Umwelt eine bedeutende Rolle: Gruppenidentitäten weisen häufig als wesentliches Kriterium eine Zugehörigkeit zu einem bestimmten Territorium auf, worüber entschieden wird, ob ein Individuum zur Gruppe dazugehört oder nicht. So bezieht er die räumlichen Schwerpunkte seiner Handlungen sowie sozialen Interaktion in seine persönliche Identität mit ein.

Die geistige Erfassung von Merkmalen des physischen Raums der Umwelt eines Individuums dienen im allgemeinen einer Komplexitätsreduktion. Sie spiegeln das Bedürfnis eines Menschen wider, nach Überschaubarkeit, Ordnung und Sicherheit zu streben, was bei seiner Identitätsbildung allgemein ein wesentliches Kriterium darstellt (S.14, 24). Die Überschaubarkeit des physischen Raums dient der räumlichen Orientierung eines Menschen und steht in engem Zusammenhang mit seinem Heimatempfinden. Gerade in dem physischen Raum, in dem sich ein Mensch sehr oft bewegt, ist eine genaue Ortskenntnis wichtig. Markante Gebäude und Stellen bieten dabei aufgrund ihrer visuellen Dominanz gegenüber ihrer örtlichen Umgebung die Eckpunkte einer mentalen Landkarte (vgl. Lynch 1965, 99). Auf dieser Grundlage kann ein Mensch eine komplexe kognitive Karte seiner räumlichen Umgebung konstituieren, die emotionale sowie interpretative Assoziationen zu den in dieser mentalen Karte enthaltenen Orten beinhaltet (vgl. Downs/Stea 1982; Lynch 1965). In dieser Karte sind die Orte, an denen ein Mensch sehr häufig agiert sehr präsent und mit starken emotionalen Bindungen besetzt. Daneben entwickelt ein Mensch interpretative Bindungen zu seiner persönlichen kognitiven Karte, die seine räumliche Umgebung symbolisch und mit Metaphern durchzogen repräsentiert. Dies dient der »Etikettierung« (Lynch 1965, 13) der Orte, das heißt, sie

werden mit bestimmten Attributen versehen, was zum Beispiel bei einer Einschätzung darüber hilft, ob es gefährlich ist, sich an einem bestimmten Ort zu bewegen. Auf Grundlage solcher Einschätzungen resultieren Handlungsanleitungen, wie sich an einem bestimmten Ort verhalten werden sollte. Diese Erwartungshaltung gegenüber eines bestimmten Ortes überlagert sich mit persönlichen Erfahrungen, die an jenem betreffenden Ort gemacht werden. Aus der daraus entstehenden Synthese zwischen Erwartungshaltung und persönlicher Erfahrung formt ein Mensch individuelle Handlungsmuster und Bedeutungsinhalte, die er auf seinen ganz individuellen Raum des Alltags zuschneidet. Je dichter sein Netz der spezifischen Ortskenntnisse und -erfahrungen innerhalb eines bestimmten Raums ist, desto eher wird sich für ihn dieser Ort durch den Begriff der Heimat repräsentieren. Doch ist der Inhalt dieses Begriffs wesentlich davon abhängig, wer ihn benennt. Seine Komponenten sind völlig individuell gestaltet, haben jedoch für jeden Menschen die gleiche Funktion: Eine Reduktion von Komplexität sowie Anleitungen für situationsbedingtes Handeln im Alltag. Dadurch muss ein Mensch seine Umwelt nicht ständig von neuem analysieren und auf Gefahren auf der physischen Ebene beziehungsweise auf Widersprüche der gedanklichen Ebene hin untersuchen. Die Reduktion solcher Stressfaktoren beschreibt Peter Weichhart als wesentliche Vorbedingung für eine Festigung persönlicher Identität (vgl. Weichhart 1999b, 2). Er benennt mit den Worten von Ernst Emmerich Boesch Heimat als »*Ort des leichten Handelns*« (Boesch, Ernst (1991): *Symbolische Handlungstheorie*. Zitiert nach: Weichhart, 1999b, 2).

Die Heimat eines Menschen dehnt sich über einen bestimmten physischen Raum aus und konzentriert sich bei den Orten physischen Raums, an denen das Individuum aktiv diesen Raum gestalten kann. Am intensivsten ist dies das eigene Zimmer beziehungsweise die eigene Wohnung eines Menschen oder sein Haus und sein Garten. Hier kann er sich verwirklichen. Er kann sowohl die Objekte des Raums seinen Vorstellungen entsprechend anordnen, als auch innerhalb dieses Raums auf Bedeutungsebene konstituierend wirken. Hier ist er der unmittelbare Produzent von Bedeutungen und dadurch von Wirklichkeit und Macht. Auch außerhalb seines intim-persönlichen Lebensraums kann ein Mensch seine Umwelt, sowohl objektbezogen, als auch bezogen auf die Produktion von Bedeutungen, aktiv gestalten, sie formen und darüber seine persönlichen Spuren hinterlassen. Dies zwar in deutlich reduzierterer Form gegenüber seines privaten Wohnbereichs, doch selbst in reduzierter Form stellt diese Möglichkeit der Selbstverwirklichung einen wesentlichen Punkt der Konstituierung des Gefühls von Heimat für einen Menschen dar (vgl. Weichhart 1999b, 10f).

Die territorialen Qualitäten der Identität eines Menschen werden unter ›territoriale Identität‹ zusammengefasst. Ihr kommt bei sozialen Interaktionen Bedeutung zu: Trifft ein Mensch auf einen anderen Menschen, welcher seinen Lebensraum benennt oder angibt, wo er geboren wurde, wird er nach nach diesen Merkmalen klassifiziert. Dadurch versucht ein Mensch zu einer Einschätzung der sozialen Rangordnung seines Interaktionspartners zu gelangen, seine Gruppenzugehörigkeit zu erkennen sowie damit verbundene subjektiv empfundene Charakterzüge zu entschlüsseln. Bei Interaktionen wird abgetastet, ob eventuell gleiche Erfahrungshintergründe zwischen den Interaktionspartnern bestehen und damit untereinander ein direkter Bezug gegeben ist. Bewohner des gleichen Raums weisen ein bestimmtes kollektives Wissen auf, welches sich über regionale Medien sowie soziale Interaktionen generiert. Dieses ermöglicht eine Verbundenheit unter den Interaktionspartnern, da über vorhandene Gemeinsamkeiten die eigene Person nicht so leicht in Frage gestellt wird (vgl. Weichhart 1999b, 2).

Eine Verbundenheit zwischen Interaktionspartner ist jedoch deutlich von dem räumlichen Setting abhängig, innerhalb dessen sie aufeinander treffen: Treffen ein Bayer und ein Ostfrieser in Sydney aufeinander, dürfte ein deutlich intensiveres Gefühl der Verbundenheit unter ihnen herrschen, als wenn sie in Frankfurt oder gar in München aufeinander treffen. Darüber hinaus spielen bei der Wahrnehmung eines Mitmenschen sowie seiner Einschätzung aufgrund seiner territorialen Identität Vorurteile eine wesentliche Rolle, die seine Charakterisierung grundlegend beeinflussen. Solch eine Wahrnehmung und Identifizierung des Gegenübers entsteht aufgrund seiner Äußerlichkeiten, wie zum Beispiel Kleidung, Statussymbolen und Verhaltenseigenschaften und stützen sich meist auf Wissen, welches nur selten auf eigenen Erfahrungen basiert, sondern sich vielmehr aus Erzählungen und medial generierte Wissens Elemente generiert. So werden beispielsweise gewisse Eigenschaften von Menschen bestimmter Herkunft oder Nationalität erwartet und auf angenommene Zugehörige dieser Gruppe übertragen. Erst wenn das Gegenüber näher kennen gelernt wird, entfaltet es seinen persönlichen Charakter und seine Erscheinung wird nicht weiter von äußerlichen Merkmalen abhängig gemacht. Das Gegenüber erscheint nun als eine andere Person, im Gegensatz zur ersten Begegnung. Daran wird deutlich, wie sehr das Bild der Welt im Kopf eines Menschen seine Sicht auf die Welt beeinflusst und maßgeblich dazu beiträgt, mit welcher Erwartungshaltung er agiert.

1.2 Identität und Migration

Für Menschen, die ihren Wohnort wechseln, bedeutet der Umzug in eine neue Umgebung eine sehr intensive Auseinandersetzung mit ihrer neuen Umwelt. Dabei orientieren sie sich an den Normen und Werten sowie Deutungs- und Handlungsmuster, die ihnen bisher Sicherheit boten und von denen sie sich eine Orientierungshilfe in ihrem Alltag versprechen. Gleichzeitig ist ihnen jedoch bewusst, dass sie sich an ihrem neuen Wohnort in einem Raum bewegen, der sich von ihrer bisherigen Umgebung nicht nur physisch, sondern auch auf Bedeutungsebene unterscheidet. Welches imaginäre Bild in ihnen dabei von ihrer neuen Umgebung existiert, ist sowohl von ihrer Sozialisation, als auch von den Informationen abhängig, die sie bereits vor ihrem Umzug über ihren neuen Wohnort gesammelt haben. Aufgrund ihrer persönlichen Erwartungen kann davon ausgegangen werden, dass ein Wohnortswechsel sowohl im Vorfeld, als auch nach seiner Vollendung für einen Menschen einen Prozess darstellt, der in sich auf seine Identität auswirkt. Er sieht sich in seiner neuen Umgebung mit anderen Normen und Werten konfrontiert, die eventuell sogar eine Veränderung seiner Handlungsstrategien bedürfen – auch wenn bei seinem Umzug keine nationalstaatlichen Grenzen überwunden wurden. Findet jedoch ein Wohnortswechsel in ein anderes Land statt, kommen Aspekte mit ins Spiel, die eine bedeutende Veränderung zu seiner bisherigen Umwelt darstellen. So kann sich beispielsweise die Sprache ändern, die in der Öffentlichkeit gesprochen wird sowie Symboliken, die in der Öffentlichkeit Verwendung finden. Damit befindet er sich in einer Situation, die es von ihm erfordert, seine Identität um Aspekte seiner neuen Umgebung zu erweitern.

Ein Mensch tendiert nach seiner unmittelbaren Ankunft an seinem neuen Wohnort zunächst dazu, seine Sicht auf seine bisherige Heimat zu stilisieren und damit auf den Moment seiner Abreise zu konservieren. Er versucht seine bisherigen Handlungsmuster und Interpretationsweisen in seiner neuen Umwelt als hoffentlich brauchbar und umsetzbar zu übernehmen. In seiner neuen Umwelt kommt es jedoch zu einem Wechselspiel zwischen seinen bisherigen Vorstellungen, die er während seiner Identitätsbildung in seiner bisherigen Heimat konstituierte sowie den Normen, Werten und gesellschaftlich akzeptierten Handlungsstrategien seiner neuen Umwelt: Eine Situation in der neuen Umgebung wird mit bisherigen semantischen Mustern betrachtet und interpretiert und wird versucht, durch bisherige Handlungsstrategien zu meistern. Das kann für diese Situation erfolgreich sein oder nicht. Dieser Prozess erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und das Individuum wird seine bisherigen Normen, Werte sowie Handlungs-

strategien beibehalten, sofern sie gesellschaftlich akzeptiert und erfolgreich für seine Zielverwirklichung sind. Oder es wird sie umstrukturieren und seiner neuen Umwelt anpassen beziehungsweise durch völlig neue ersetzen, falls es kein positives Ergebnis erhält (vgl. Krumm 2004, 22).

Dieser Punkt der Modifikation der Identität eines Menschen wird im Zusammenhang mit Migration oft aufgegriffen und führt dazu, dass besonders Migration über nationalstaatliche Grenzen hinweg in manchen Positionen als problembehaftet erscheint (z.B. Krumm 2004, 22). Diese Positionen sind nicht unumstritten, denn oft liegt ihnen eine Sichtweise zugrunde, die sich aus räumlicher Immobilität ergibt und auf einem Bezug zwischen Nationalstaat und spezifischer Kultur basieren:

»In den Vorstellungen, die sich die Gesellschaft von sich selbst macht, sind Mobilität und De-Lokalisierung als Alltagserfahrungen noch kaum enthalten. Im Modell des Nationalstaats, dem sich auch Deutschland zurechnet, erscheinen Gesellschaften als stabile räumliche Einheiten mit physischen Grenzen und einer in diesen Grenzen dauerhaft ansässigen, kulturell homogenen ›Stammbevölkerung‹. Diese Idee beruht auf der Vorstellung, dass Gesellschaften wie ›Behälter‹ funktionieren, die ihr Stammvolk und ihre Kultur räumlich zusammenhalten [...]. Sesshaftigkeit ist das Ideal der Behältergesellschaft, während Mobilität als Ausnahme von der Regel gilt: ein irregulärer Status, der überwunden werden muss, um zum Normalfall zurückzukehren.«

(Römhild 2003, 12)

Dass räumliche Mobilität durchaus eine Aufgabe, eine Herausforderung, bedeutet, lässt sich nicht leugnen und findet sich auch in den Äußerungen meiner Interviewpartner und Interviewpartnerinnen wieder, wenn sie beispielsweise davon berichten, dass sie zur Bewältigung alltäglicher Situationen jemanden benötigen, der ihnen übersetzt (DB20, M₂) oder sie bürokratische Hürden nehmen müssen, um eine Arbeitserlaubnis zu erhalten (DB86, R₉). Auch lassen sich Beispiele beobachten, bei denen Menschen Identitätsprobleme im Zusammenhang mit ihrer räumlichen Mobilität haben. Dabei sollte jedoch berücksichtigt werden, dass räumliche Mobilität in einer Welt, in der große Distanzen nur noch einen Katzensprung darstellen und ihre Überwindung zur Normalität im Lebenslauf vieler Menschen geworden ist, lediglich ein kleiner Teil räumlich mobiler Menschen durch Identitätsprobleme geplagt wird, die auf ihre Migration zurückzuführen sind. So möchte ich nicht abstreiten, dass die von vielen aufgeführte

Beobachtung des Identitätsverlustes (z.B. Griese 1978, 89, 96), der Identitätsverhärtung² und Abkapselung räumlich mobiler Menschen gegenüber ihrer neuen Umwelt existiert, woraus eine Abwehrhaltung entsteht (z.B. Krumm 2004, 22), doch möchte ich Hans-Jürgen Krumms Anmerkung, dass dies »vielfach zu beobachten« (Krumm 2004, 22) sei, hinzufügen, dass das Ausbleiben solcher psychischen Probleme räumlich mobiler Menschen um ein Vielfaches höher liegen dürfte, so dass sich seine durch »vielfach« beschriebene Menge zu einem kleinen Anteil relativiert. Deshalb möchte ich darauf hinweisen, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit räumlicher Mobilität nicht unter dem Paradigma des Verlusts von Heimat oder gar einer Entwurzelung geschehen sollte, da sich daraus eine kanalisierte Sichtweise ergibt. Durch moderne Kommunikationsmittel und weltumspannende Medien können durchaus Kontakte zum als Heimat veräußerten Ort aufrecht erhalten werden, die nicht mit einem Verlust gleich gesetzt werden können – und vielleicht konstituiert sich in der neuen Umwelt eines Menschen sogar das Gefühl einer zweiten Heimat. »Nicht jeder, der migriert ist, muß sich auch zwingend entwurzelt fühlen und nicht jeder, der sich entwurzelt fühlt, ist ein Migrant.« (Wolf u.a. 1999, 130)

1.2.1 Identität und Erlernen einer neuen Sprache

Beim Erlernen einer weiteren Sprache wird in der Terminologie zwischen Fremd- und Zweitsprache unterschieden. Eine Fremdsprache ist eine Sprache, die in der Regel an dem Ort gelernt wird, an dem die Erstsprache des Lernenden gesprochen wird. Die lernende Person eignet sich dabei die Fremdsprachenkenntnisse über den Besuch von Unterricht an oder führt in Eigenregie mediengestützte Übungen durch. Eine Zweitsprache ist dadurch gekennzeichnet, dass sie in dem Land erlernt wird, in dem diese Sprache gesprochen wird. Die lernende Person besucht in der Regel keinen Unterricht oder eignet sich die Sprache in strukturierter Form an.

Wenn ein Mensch neben seiner Erstsprache eine weitere Sprache erlernt, findet ein Lernprozess nicht nur in der Lautbildung fremder Wörter statt. Damit eine Fremdsprache überhaupt erst veräußert werden kann, muss ein Verständnis darüber Entstehen, welche Symbolik und Metaphorik, welche Bedeutungszusammenhänge in dieser Fremdsprache stecken (vgl. Büttner/Kothe-Meyer 2002, Zusammenfassung). Diese

2 Zum Beispiel: Demorgon, Jacques (1996): *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris 1996: Anthropos. S. 43ff. (Deutsche Übersetzung: *Interkulturelle Erkundungen; Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik*. Frankfurt/Main, 1999: Campus) Zitiert nach: Krumm 2004, 22

äußern sich beispielsweise in Situationen, bei denen nicht wörtlich von der Fremdsprache in die Erstsprache übersetzt werden kann, sondern die Übersetzung über den Weg der Bedeutung führt. Welche Bedeutung hat das zu übersetzende Wort, in welchem Zusammenhang wird es verwendet, und welches Wort bzw. welche Wörter drücken diesen Zusammenhang in der Erstsprache aus? Zum Beispiel existiert in der arabischen Sprache eine Pluralform, die ausschließlich für den Plural des Dualen verwendet wird und dessen Bedeutung nicht direkt in die deutsche Sprache übersetzt werden kann. Hier muss möglicherweise mit dem deutschen Begriff ›Paar‹ als ergänzendem Hinweis übersetzt werden, um die ursprüngliche Bedeutung wieder herzustellen. Darüber hinaus existieren in einer Sprache Redewendungen bzw. Idiome, deren Verständnis über ihre wörtliche Übersetzung hinaus gehen und in ihrem Umgang besondere Kenntnisse darüber erfordern. So ist zum Beispiel die jeweilige Bedeutung der Aussagen ›Du hast Tomaten auf den Ohren‹ oder ›Du hast ein Brett vor dem Kopf‹ nicht unmittelbar durch eine wörtliche Übersetzung ersichtlich. Und wenn ein Mensch mit seiner Sprache spielt und sie umformt, würden in diesem Fall ›Du hast Bretter auf den Ohren‹ und ›Du hast eine Tomate vor dem Kopf‹ gar keinen Sinn mehr ergeben.

Mitunter gibt es in einer Fremdsprache versprachlichte Formen der Wahrnehmung, für die ein Mensch bisher in seiner Erstsprache gar keine Form der Ausdrucksmöglichkeit kannte, diese somit auch nicht unmittelbar wahrgenommen hat. Erst mit dem Erlernen einer Fremdsprache kann er auch auf Bedeutungsebene dieses Phänomen erfassen und in sein Bild der Welt im Kopf integrieren. Da die neue Form der Wahrnehmung sehr komplex ist, werden zunächst seine bisherigen Erfahrungen und Wahrnehmungsmuster mit dazu beitragen, seine neu erworbene Sichtweise gedanklich zu erfassen. Erst über einen sehr langen Zeitraum wird ein Mensch aufgrund weiterer neuer Erfahrungen in der Lage sein, seine neu erworbene Form der Wahrnehmung in ihrer Tiefe zu begreifen und somit auch seine Identität in diese Richtung deutlich erweitern (vgl. Krumm 2004, 22).

Dieser Auffassung stehen Positionen gegenüber, die den Standpunkt vertreten, dass ein Mensch nur in geringem Maße fähig ist, grundlegend neue Werte zu übernehmen und er nicht in der Lage ist, seine Identität in einem hohem Maße umzustrukturieren. Dabei spielt die Argumentation eine Rolle, dass Denken wesentlich von der Sprache beeinflusst wird. In diesem Fall erscheint das Weltbild eines Menschen dadurch vorgegeben, welche Erstsprache er erlernt und welche Deutungszusammenhänge diese auf der Bedeutungsebene beinhaltet. Die Folge ist, dass sein Denken sich an der Erstsprache ausrichtet und strukturiert (vgl. Whorf 1963, 12). So beinhalten verschiedene Sprachen

jeweils eine andere Wirklichkeit. Ein Mensch ordnet – je nach Erstsprache – Wahrgenommenes in sein spezifisches System der Wirklichkeit ein. Dies geht sogar so weit, dass Phänomene, die in einem Menschen nicht sprachlich repräsentiert sind, von ihm auch nicht wahrgenommen werden können (vgl. Whorf 1963, 102). Sprache, Denken und Wirklichkeit beziehungsweise Sprache, Kultur und Verhalten erscheinen somit als komplexes hierarchisches System, wobei die nächste Ebene nur durch das vorherige Element ermöglicht und in seiner Qualität wesentlich determiniert wird.

Benjamin Lee Whorfs Position sorgte für viele Diskussionen und weitere empirische Auseinandersetzungen mit diesem Thema in einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen. Ich denke, bestes Beispiel für die Fähigkeit neue Bedeutungsebenen in einer neuen Umwelt zu erschließen, sind räumlich mobile Menschen, die ihren neuen Wohnort als zweite Heimat bezeichnen. Ohne das Gefühl, ein soziales Umfeld sprachlich sowie auf Bedeutungsebene zu verstehen, ist eine solche Aussage nicht möglich. Doch spielt dabei die Sprache nicht allein eine Rolle. Von hoher Bedeutung sind auch soziale Interaktionen, über die Normen und Werte vermittelt werden und die wesentlich bei der Aufnahme neuer Bedeutungsebenen beteiligt sind (vgl. »*Integration durch Sprache*« (S.46)). Hans-Jürgen Krumm beschreibt in seinen Ausführungen, dass aufgrund der persönlichen Identität eines Menschen, die auf sehr enge Weise mit den in der Erstsprache vermittelten Normen und Werten verknüpft ist, manche Menschen Hemmungen haben, eine Fremdsprache zu lernen. Er begründet dies mit der Sorge eines Menschen, seine Orientierungsfähigkeit zu verlieren (Krumm 2004, 21f). Interessant wäre hierbei, wenn aufgeführt würde, wie häufig dies der Fall ist und mit welcher Begründung das Individuum seine Abwehrhaltung gegenüber einer Fremdsprache begründet. Solche Abwehrhaltungen wurden mir in einem Interview mit einer Deutschkursdozentin nicht bestätigt, als ich sie danach fragte (DB115, N₄₆, N₄₇). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sie ihre Aussage zum größten Teil aus Erfahrungen mit Menschen stützt, die einen Deutschkurs besuchen. Interessant wäre hierbei die Befragung von Menschen, die sich bewusst gegen den Besuch von Deutschunterricht entscheiden. Ein Sprachkursteilnehmer äußerte auf meine Frage hin, ob bei ihm zu Hause Deutsch oder Persisch gesprochen würde: »*Persisch. Ich möchte nicht, dass wir unsere Kultur vergessen.*« (DB86, R₁₃)

Da sich Sprachenlernen zunächst über die in der Erstsprache erworbene Bedeutungsebene vollzieht, wird bilinguales Erlernen von Fremdsprachen oft als die bessere Methode angesehen, als das Erlernen einer Sprache ausschließlich in dieser (vgl.

Krumm 2004, 25). Dabei kann der Anteil der Mutter- bzw. Erstsprache sehr unterschiedlich sein. Erscheint sie ausschließlich in Form von Vokabeln, jedoch nicht zur Erklärung von grammatikalischen Regeln sowie Zusammenhängen auf Bedeutungsebene, stellt dies eine sehr große Herausforderung für Fremdsprachenschüler und Fremdsprachenschülerinnen dar. Das kann leicht nachvollzogen werden, wenn man sich den eigenen Fremdsprachenerwerb ohne erklärende Worte in seiner Erstsprache vorstellt. Da die Integrationskurse ausschließlich in deutscher Sprache stattfinden, stellt der Punkt der fehlenden Bilingualität einen wesentlichen Kritikpunkt dar (S. 46).

Ich denke, dass das Erlernen einer neuen Sprache – sowohl eines neuen Dialekts, bei räumlicher Mobilität innerhalb nationaler Grenzen, als auch einer neuen Sprache, bei räumlicher Mobilität über nationale Grenzen hinweg – es einem Menschen ermöglicht, damit verbundene Sichtweisen, Normen und Werte seiner neuen Umwelt zu erfahren und mit der Zeit in seine persönliche Sicht auf die Welt aufzunehmen. Dabei stellt eine neue Sprache, bzw. Dialekt, lediglich den Zugang dar, bestimmte sprachlich vermittelte Werte sowie Metaphern zu erschließen, welche sich im Alltag auf vielfältige Art und Weise äußern und durch aktives Handeln innerhalb der neuen Umwelt mit der Zeit durch einen räumlich mobilen Menschen internalisiert werden. Dabei werden Normen und Werte, die durch die Erstsprache vermittelt und aufgenommen wurden, vor allem zu Beginn eines Aufenthalts am neuen Wohnort eine wesentliche Rolle bei der Reflexion neuer Erfahrungen eines Menschen spielen und als wesentlicher Bezugspunkt seines Handelns und Denkens dienen. Doch werden sich seine bisherigen Werte und Sichtweisen sowie Deutungsmuster umstrukturieren und zwar umso stärker, je besser dies zu seiner persönlichen Zielverwirklichung in seiner Umwelt beiträgt sowie je weniger seine bisherigen auf Akzeptanz innerhalb seines neuen sozialen Umfeldes stoßen. Diese Annahme wird durch die Aussage eines Deutschkursdozenten mit eigener Migrationserfahrung gestützt, der innerhalb eines Interviews äußerte, dass Freunde und Bekannte in seinem Heimatland ihn als verändert empfanden, als er nach einiger Zeit an seinem neuen Wohnort Deutschland zu Besuch in seine Heimat zurückkehrte (DB93/DB94, M₁₂).

1.2.2 Identität und neue Verortung

Ich stellte im Kapitel »*Identität und Heimat*« (S. 21) dar, dass für einen Menschen Heimat der Ort ist, wo er seine Identität entwickelt und besonders stabilisieren kann, da er über Kenntnisse der vor Ort existierenden Bedeutungsebenen seiner soziokulturellen Umgebung sowie über anerkannte Handlungsstrategien verfügt, die ihm »leichtes Handeln« ermöglichen (S. 24). Ein Mensch befindet sich dort in der Sicherheit seiner ihm vertrauten Umwelt. Wenn sich Heimat ausschließlich so manifestiert, ist es grundsätzlich möglich, jeden Ort als Heimat zu empfinden, in dem ein Mensch diese Sicherheit spürt und seine Identität bestätigt findet (vgl. Weichhart 1999b, 9). Darüber hinaus stellte ich in dem gleichen Kapitel dar, dass Heimat auch der Ort ist, an dem ein Individuum aufgrund von »Gefühlsritualen« befähigt ist, seine Gefühlswirklichkeit in Einklang mit seiner Umwelt zu bringen (S. 22). Ist ein Mensch in der Lage, seine Gefühlsrituale auch in seiner neuen Umwelt zu leben, ist es aus emotionstheoretischer Sicht möglich, dass er in seiner neuen Umwelt ein ähnlich starkes Verbundenheitsgefühl, wie zu seiner Heimat aufbauen kann (vgl. Wolf u.a. 1999, 137f). Es kann jedoch durchaus sein, dass seine Gefühlsrituale in seiner neuen Umwelt keine anerkannten Handlungsstrategien darstellen und diese von seinem neuen sozialen Umfeld nicht toleriert werden. In diesem Fall muss ein Mensch neue, von seinem Umfeld akzeptierte Gefühlsrituale lernen, mit deren Hilfe er in Einklang mit seiner neuen Umwelt gelangt. Gelingt ihm das nicht, sind emotionale Konflikte sehr wahrscheinlich und er wird sich emotional seiner neuen Umwelt verschließen und sich aufgrund dessen nicht neu in ihr verorten können.

Eine neue Verortung eines Menschen, die es ihm ermöglicht, seine neue Umwelt als etwas Vertrautes wahrzunehmen, sich darin zu orientieren und wohl zu fühlen, stellen zum Beispiel ein Zweitwohnsitz oder ein bestimmter Urlaubsort dar, die immer wieder besucht werden. Für Menschen, die einen Umzug vollziehen, kann ihre neue Umwelt zu einer zweiten Heimat werden. Kommunikationsmöglichkeiten mit der ersten Heimat können in diesem Fall eine Brücke darstellen, sich emotional zu stabilisieren und sich dadurch an dem neuen Ort des permanenten Aufenthalts auch gedanklich »nieder zu lassen«. Dass eine neue Umwelt durch einen räumlich mobilen Menschen als Heimat assoziiert wird, ist eher selten der Fall, denn Heimat beinhaltet für die meisten Menschen auch Erinnerungen an ihre Kindheit. In diesem Fall werden sie eher von zweiter Heimat sprechen oder eine Unterscheidung zwischen »Heimat« und »zu Hause« ausdrücken (S. 21). Bei meinen Interviews hatte ich im Gegensatz dazu sogar einen

Interviewpartner, der Deutschland als seine Heimat benannte, obwohl er erst seit knapp einem Jahr in Deutschland lebt (DB48, C₈₇). Als ich meine Ungläubigkeit darüber durch weitere Fragen bezüglich dieses Punktes äußerte, erkannte er dies sofort und konnte verstehen, dass das sehr unplausibel klingen muss und ging noch einmal darauf ein, was ausführlicher auf Seite 84 dargestellt ist.

2 Integration

*»Ebenso sind es nicht die Kulturen,
die ›aufeinanderprallen‹,
sondern die Menschen,
die sich auf sie berufen.«*

(Gabrielle Varro & Gunter Gebauer)³

Von Integration sind nicht nur Zugewanderte betroffen. Auch Behinderte, Arbeitslose, gewaltbereite Jugendliche oder Drogenabhängige müssen – nicht nur in den Augen der deutschen Gesellschaft – integriert werden. Je nach Gesellschaft können ›integrationsbedürftige‹ Gruppen variieren. Integration wird laut Langenscheid Online-Fremdwörterbuch wie folgt definiert: »1. Herstellen eines Ganzen aus Einzelteilen; 2. Zustand nach der (Wieder)Herstellung einer Einheit; 3. Eingliederung in eine gesellschaftliche oder soziale Ordnung; [...]«. Integration setzt etwas voraus, was nicht Bestandteil des Ganzen ist und eingegliedert in eine bestehende ›gesellschaftliche oder soziale Ordnung‹ werden muss. Daran wird deutlich, dass innerhalb einer Gesellschaft die Kategorien ›normal‹ und ›nicht-normal‹ darüber entscheiden, ob ein Mensch Teil dieser Gesellschaft ist oder nicht. Im Kontext von Migration sind das Menschen, die bei ihrem Umzug zu einem neuen Wohnort eine nationalstaatliche Grenze überschritten haben und als kein Teil der sozialen und gesellschaftlichen Ordnung wahrgenommen werden, in der sie sich nun bewegen. Dazu müssen räumlich mobile Menschen jedoch zunächst als abnormal, als fremd stigmatisiert werden, um überhaupt integriert werden zu können.

Basis dieser Annahme bildet die Annahme einer nationalen Kultur, einer spezifischen national-gesellschaftlichen Ordnung, die als Normalität erscheint und zu der sich ein räumlich mobiler Mensch auch auf persönlicher Ebene hinbewegen muss. Die nationale Kultur bildet in diesem Zusammenhang eine homogene Ordnung und gründet im Wesentlichen auf der Hochsprache der betreffenden Nation sowie auf der so genannten ›nationalen Identität‹. Geschichtlich betrachtet ist diese mittlerweile als unhinterfragtes Phänomen erscheinende Identitätsform noch sehr jung. Ihre Korrelation zu einer spezifi-

3 Aus: Varro, Gabrielle / Gebauer, Gunter (Hg.) (1997): Zwei Kulturen - eine Familie; Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands. Opladen, 1997: Leske und Budrich. S. 177. Entnommen aus: Büttner/Kothe-Meyer 2002, 9

schen Kultur ist nicht selbstverständlich und erscheint bei näheren Betrachtungen als ein Konstrukt mit bestimmten Absichten. Kultur repräsentierte sich in der Vergangenheit stärker durch Stämme und Völker, wobei diese als eine bestehende Ordnung in Abhängigkeit des geographischen Raums erschienen und sich stärker aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie definierten, als es zur heutigen Zeit der Fall ist. Yves Bizeul nennt einige Beispiele: Immanuel Kant kritisiert in seiner Schrift »*Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*« von 1798 eine Vermischung von Stämmen durch Eroberung, da so die Charaktere der Völker ausgelöscht würden. Gottfried Hölderlin betrachtet kulturelle Einheiten als beinahe gleichwertig (namhaft Chinesen, Türken, Zigeuner und Juden schließt er davon aus), lehnt jedoch ihre Vermischung ab, denn jede Kultur habe ihre Glückseligkeit nur in sich. Johann Gottlieb Fichte betont eine Notwendigkeit der Verhinderung einer Durchmischung des Urvolks der Deutschen (vgl. Bizeul 2004, 139f).

Um das Verhältnis zwischen ›Einheimisch‹ und ›Fremd‹ näher zu untersuchen, muss man zunächst schauen, wann sich der Begriff des ›Fremden‹ konstituierte. Dieser ging einher mit der Geschichte von Souveränität zur Legitimierung von Macht in Europa, die Michael Hardt und Antonio Negri in ihrer Schrift »*Empire*« (Hardt/Negri 2000) darstellen, wobei ihr zentraler Ausgangspunkt die koloniale Politik Europas ist. Wichtiger Punkt der Entstehung von Politik stellt für sie der Säkularisierungsprozess Europas dar, der den Souverän nicht weiter auf göttlicher Ebene zu legitimieren versucht, sondern die Mächte »*dieser Welt*« (Hardt/Negri 2000, 85) betont, durch die Autoren ausgedrückt in der »*Entdeckung der Immanenz*« (Hardt/Negri 2000, 85). Souveränität wurde auf eine weltliche Ebene gestellt, und ein Monarch konnte über sein Volk herrschen, göttliche Elemente traten in den Hintergrund. Jedoch war das Volk nicht an der Konstitution von Souveränität beteiligt. Dieses Recht wurde ausschließlich durch den Blutsadel übertragen. Einen weiteren Grundstein nationalstaatlicher Gesellschaften heutiger Tage sehen Michael Hardt und Antonio Negri im Demokratisierungsprozess, welcher mit der Französischen Revolution Einzug in die Souveränitätsfrage erhielt. Für sie stellt dieser Moment einen wichtigen Punkt dar, der die Verbindung zwischen einer Nation und ›ihrem‹ Volk schuf. Fortan bildete das Volk die Nation, nicht weiter der Monarch. Der Nationalstaat war nicht weiter Eigentum des Adels, sondern ging in den Besitz des Volkes über. Trotz positiver Elemente, die dieser Wandel innerhalb der politischen Geschichte beinhaltet, stehen Hardt und Negri diesem skeptisch gegenüber und betonen die negativen Aspekte dieses Prozesses: Sie sehen darin weniger ein befreiendes Element, denn das Volk konnte nun zwar an der Entscheidung zur Konstitution

der Souveränität partizipieren, doch existierte weiterhin eine souveräne Macht und das Volk konnte sich nicht wirklich aus seiner Knechtschaft befreien. Es partizipierte fortan bei seiner eigenen Unterdrückung (vgl. Hardt/Negri 2000, 115).

Um die Werte, welche mit der französischen Revolution aufkamen, nach außen tragen zu können, etablierte sich der Begriff ›Nation‹. Die Souveränität griff diesen Begriff auf und instrumentalisierte ihn für ihre Interessen und vor allem zur Wahrung ihres Fortbestandes. Durch ihn ließen sich Grenzen ziehen, die die Wirkung der Souveränität räumlich bestimmten. Der Souveränität ging der Begriff der Nation voraus. Er bildete ihre Basis und der Begriff des Volkes ging dem Begriff der Nation voraus – ohne ihn wäre nationales Denken nicht möglich. So mussten die Begriffe Nation und Volk von Seiten der Macht auf eine natürliche Art und Weise etabliert werden, um Souveränität zu stützen.

*»Die Identität der Nation und noch mehr die Identität des Volkes müssen als naturgegeben und ursprünglich erscheinen.[...]. Obwohl ‚das Volk‘ als ursprüngliche Grundlage der Nation gilt, ist der moderne Begriff des Volkes in Wahrheit ein Produkt des Nationalstaates und lebt einzig in dessen spezifischem ideologischen Kontext fort. [...]. Es sei darauf verwiesen, dass sich der Begriff des Volkes grundsätzlich von dem der Menge unterscheidet. [...]. Das Volk ist eine Einheit, mit **einem** Willen und ist **einer** Handlung fähig; all das kann von einer **Menge** nicht gesagt werden. [...] das Volk [neigt] zu Identität und Homogenität nach innen, indem es den Unterschied zu und den Ausschluss der Außenstehenden betont. Während die Menge eine unabgeschlossene konstituierende Beziehung ist, bildet das Volk eine festgefügte Synthese, die zur Souveränität bereit ist. [...]. Jede Nation muss deshalb die Menge zu einem Volk machen. Im Europa des 18. und 19. Jahrhunderts tragen vor allen zwei Arten von Operationen dazu bei, den modernen Begriff des Volkes mit demjenigen der Nationen in Beziehung zu setzen. An erster Stelle stehen dabei die Mechanismen des kolonialen Rassismus, welche die Identität der europäischen Völker in einem dialektischen Spiel der Gegensätze zu den indigenen Anderen herausbilden. Die Begriffe Nation, Volk und Rasse sind niemals weit voneinander entfernt. [...] die Identität des Volkes wurde auf einer imaginären Ebene konstruiert, welche die Unterschiede entweder vollkommen verbarg und/oder eliminierte; [...].«*

(Hardt/Negri 2000, 116f)

Hervorhebungen durch die Autoren

Für Michael Hardt und Antonio Negri werden verschiedene Gruppen einer staatlichen Gemeinschaft als Nation übercodiert. Diese Übercodierung ist die einzige Möglichkeit, um sich eine nationalstaatliche Gemeinschaft überhaupt vorstellen zu können. Der

einheitliche Ursprung von Gesellschaft und Staat ist für Hardt und Negri ein Ur-Gründungsmythos, der die konstruktiven Interaktionen zwischen den Differenzen innerhalb der Menge blockiert und sie auf politischer Ebene homogenisiert.

Auch auf europäischer Ebene wurden die Differenzen der einzelnen Staaten beseitigt, um Europa zu konstituieren und von den Kolonien abzugrenzen. Dabei wurde das Bild des ›Fremden‹ entworfen, der im Gegensatz zum ›Europäer‹ steht. Diese begriffliche Bedeutung wurde nicht als ›ein Fremder‹, sondern als ›der Fremde‹ dargestellt. Konstruiert wurden ›der Neger‹, ›der Araber‹, ›der Asiate‹ usw., die jeweils die Kehrseite ›des Europäers‹ darstellten:

»Der Neger ist ein Lebewesen, dessen Wesen und Anlagen sich nicht nur von denen des Europäers unterscheiden, sondern die geradezu deren Kehrseite sind. Freundlichkeit und Mitgefühl erregen in seiner Brust zügellosen und tödlichen Hass; Hiebe, Beschimpfungen und schlechte Behandlung jedoch erzeugen Dankbarkeit, Zuneigung und unerschütterliche Anhänglichkeit!«

(An Inquiri into the causes of the insurrection of
negroes in the island of St. Domingo (1792), S. 5
Zitiert nach: Hardt/Negri 2000, 140f)

Mit der Zeit weichten die in biologischen Unterschieden begründeten Differenzen auf. In Zeiten spätmoderner Politik ist Rassismus jedoch weiter vorhanden, lediglich die Form seiner Erscheinung hat sich verändert. Weiterhin existiert in den Köpfen der Menschen eine Wahrnehmung, die zwischen ›eigen‹ und ›fremd‹ unterscheidet und eine damit verbundene Wertung beinhaltet. Die Kategorien dieser Wahrnehmung basiert jedoch nicht – wie zu kolonialen Zeiten – auf biologischen beziehungsweise genetischen Grundlagen, sondern findet ihren Ursprung auf kultureller Basis. Es ist nicht von Bedeutung, welche Hautfarbe ein Mensch aufweist, aber es spielt eine Rolle, wie er sich verhält. Sein Verhalten wird auf seine kulturelle Identität zurückgeführt und diese stellt, wenn ein Mensch seinen Nationalstaat mit einer spezifischen Kultur verlässt, einen Gegensatz zu einer in einem anderen Nationalstaat herrschenden Kultur dar. Dass dieser Sicht zum einen das Konstrukt des Fremden, zum anderen das Konstrukt homogener Kulturen, deren Begrenzung mit politisch-nationalen – damit geographischen – Grenzen einher gehen, zugrunde liegt und ein falsches Verständnis über das Phänomen räumlicher Mobilität bedingt, ist nicht im Bewusstsein der Urteilenden präsent.

Rassismus und der Entwurf ›des Fremden‹ sind keine rein europäischen Konstrukte. Es sollte jedoch die geschichtliche Entwicklung verdeutlicht werden, worauf in Europa die Begriffe ›des Fremden‹ und ›fremde Kulturen‹ und die damit verbundene Forderung nach Integration basieren. Der Entwurf ›des Fremden‹ sowie die damit einhergehende Xenophobie und der daraus resultierende Rassismus kultureller Ebene sind Bestandteile der Wahrnehmung aller Menschen. Unter dem Begriff ›Alterität‹ etablierte sich in den Sozialwissenschaften die Auseinandersetzung mit menschlicher Selbst- und Fremdwahrnehmung. Im Zusammenhang mit Identität stellt sich die Frage, in wie weit Alterität es einem Menschen erst ermöglicht, seine Identität auszuprägen. Auch im Zusammenhang von Gruppenidentitäten spielt Alterität eine entscheidende Rolle: Eine Konstitution des ›Eigenen‹ enthält unweigerlich eine Konstitution des ›Anderen‹, woraus sich im Zusammenhang mit räumlicher Mobilität und der Wahrnehmung kultureller Unterschiede der ›Fremde‹ konstituiert (zur Vertiefung: siehe »*Verzeichnis weiterführender Literatur*«).

Bei den aktuell stattfindenden Diskussionen um die Integration von Menschen, die nach Deutschland einwanderten, äußert sich das Wahrnehmungsmuster nationaler Identität in Form der Begriffe ›Leitkultur‹ oder ›Nationalkultur‹. Ursprünglich wurde der Begriff ›Leitkultur‹ 1996 durch Bassam Tibi geprägt, wies jedoch eine andere Bedeutung auf, als in der öffentlichen Diskussionen um eine deutsche Leitkultur. Bassam Tibi forderte ursprünglich eine Werteorientierung innerhalb Europas (vgl. Tibi 2004) und berief sich dabei auf das Primat der Vernunft gegenüber jeder Religion, Menschenrechte sowie der Trennung von Religion und Politik in einer zugleich normativ wie institutionell untermauerten Zivilgesellschaft.

Aufgegriffen wurde der Begriff unter anderem durch Vertreter der deutschen Politik, die ihn mit neuen Inhalten einer homogenen national-deutschen Kultur füllten (vgl. Die Zeit 45/2000) und zum Ziel integrativer Maßnahmen instrumentalisierten. Nach heftigen Kritiken und öffentlich geführten Debatten wurde der Begriff schließlich mit rein politischem Inhalt auf das Phänomen der Migration bezogen: Integration setze das Bekenntnis zu den Grundwerten des deutschen Grundgesetzes und das Erlernen der deutschen Sprache voraus (vgl. Bizeul 2004, 142). Die ›Reste‹ der deutschen Leitkultur zeugen dennoch von einem bestimmten Verständnis von Kultur, die sich in dem Behältnis Nationalstaat Deutschland befindet, sich über eine so genannte »*Mehrheitsgesellschaft*« (Thierse 2003) äußert und als weitgehend homogen erscheint.

Diese Auffassung wird innerhalb der Migrationsforschung heftig kritisiert, die das Verständnis homogener Kulturen innerhalb von Nationalstaaten als Konstrukt darstellt, welches nicht der Realität entspricht (vgl. z.B. Hill 1984, 38; Reiterer 2004; Römhild 2003, 12). Yves Bizeul stellt in seinen Ausführungen dar, dass die gemeinsame Kultur eines Staates lediglich eine »*dünne Deckschicht*« (Bizeul 2004, 138) bildet, unter der einzelne Teilkulturen deutlich zu erkennen sind. Der Zusammenhalt einer modernen Gesellschaft kommt weniger durch eine dominante gesellschaftliche Kultur, sondern viel mehr durch den Willen ihrer einzelnen Mitglieder, trotz aller Unterschiede weiter zusammen zu leben und zusammen zu handeln. Für ihn begannen sich durch Entwicklung der Technik dominante Nationalkulturen aufzulösen, wobei tradierte Einstellungen, Lebensweisen, Werte und Formen des Wissens einem starken Wandel unterlagen (vgl. Bizeul 2004, 138). Desweiteren gibt es Positionen, die sich bei der Diskussion um Integration der Forderung nach Ausrichtung an den Werten des deutschen Grundgesetzes anschließen – diese jedoch nicht von Seiten der Zugewanderten einfordern, sondern von Seiten der deutschen Gesellschaft. Sie sehen die Forderung nach kultureller Angleichung von Menschen mit Migrationshintergrund als Widerspruch zu den Grundgedanken einer demokratischen, freien Nation (vgl. z.B. Wieviorka 2004, 10). Nach Artikel 2 bis 5 des Grundgesetzes ist die deutsche Gesellschaft eine plurale Gesellschaft, in der jeder das Recht auf eine ›freie Entfaltung seiner Persönlichkeit‹ hat (vgl. Art. 2 Abs. 1 GG). »*Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. [...]*« (Art. 3 Abs. 3 GG) »*Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.*« (Art. 4 Abs. 1 und 2 GG) »*Jeder [hat] das Recht [...], seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten [...]*« (Art. 5 Abs. 1 GG). Für Dieter Oberndörfer resultiert aus dieser Grundlage des deutschen Staates eine Gesellschaft, in der sich Parallelgesellschaften nicht nur durch Zugewanderte konstituieren. Er argumentiert mit den in Deutschland vorgefundenen Dichotomien von zum Beispiel Protestanten/Katholiken, Wissenschaftler/Bauern, Politiker/Wähler, die sich genauso als Parallelgesellschaft definieren lassen und sich innerhalb der deutschen Gesellschaft herausbilden. Er kritisiert, dass in der öffentlichen Debatte um Integration diese Parallelgesellschaften nicht in als solche erscheinen, sondern als freie Meinungsäußerung innerhalb eines demokratischen Staates

interpretiert werden. Ausschließlich Zugewanderte bewegen sich in den Augen der deutschen Öffentlichkeit außerhalb allgemeingültiger Normen und repräsentieren keinen Teil freier Meinungsäußerung (vgl. Oberndörfer 2004, 26).

Michèl Wieviorka verfolgt eine andere Argumentationslinie, verortet jedoch den Themenkomplex der Integration ebenfalls weitgehend auf die Ebene gesellschaftlicher Wahrnehmung: Die Probleme, die durch Integration von Zugewanderten behoben werden sollen, erscheinen für ihn als von Einheimischen konstituiert, um sie zur Durchsetzung von Eigenbedürfnissen zu instrumentalisieren. Integrationsdefizite werden bei solchen Sichtweisen ausschließlich auf Seiten der Zugewanderten gesucht und gefunden sowie die gesellschaftliche Produktion dieser Defizite auf institutioneller, einheimisch-gesellschaftlicher und politischer Ebene ausgeklammert. Die einheimische Gesellschaft erscheint auf kultureller Ebene als konfliktfrei (vgl. Wieviorka 2004, 9f).

Den beiden genannten Positionen kann ich zustimmen, doch empfinde ich die Argumentation von Dieter Oberndörfer als zu undifferenziert. Er hat sicherlich recht, dass die einfache Behauptung von Parallelgesellschaften sowie ihre unreflektierte, meist instrumentalisierte Verwendung in öffentlichen Diskussionen das Problem erstens ausschließlich auf Seite von Migrant*innen fixiert und zweitens eine Bedeutungsebene bildet, die diesen Begriff nicht ausreichend definiert. Dies hat zur Folge, dass der Begriff bei seiner Verwendung mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen wird und eine Diskussion damit nicht produktiv sein kann. Das äußert er in meinen Augen dadurch, dass er ihn auf die genannten Dichotomien innerhalb einer Gesellschaft anwendet und dabei Elemente aufgreift, die auch im Zusammenhang mit Zugewanderten seiner Konstituierung dienen. Doch gerade dort liegt der Knackpunkt seiner Argumentation: Die Unterschiede der durch ihn genannten Dichotomien weisen eine andere Qualität auf, als jene von Zugewanderten. Katholiken/Protestanten, Wissenschaftler/Bauern, Politiker/Wähler sind alles Menschen, die sich innerhalb bestimmter Werte bewegen, die ihnen unter anderem durch eine Gesellschaft vermittelt wurde, die sich über einen bestimmten Raum erstreckt und von der gleichen Bundespolitik sowie der gleichen Öffentlichkeit geprägt sind. Natürlich sind die Werte nicht homogen und es existieren darin vielfältige Vorstellungen bestimmter Werte und Lebensweisen, doch gerade auf der Ebene, die durch nationale Gesetze und strukturelle Bedingungen geprägt ist, sind Übereinstimmungen unter ihnen gegeben. Jeder von ihnen wird zum Beispiel wissen, dass eine Person, der man zum ersten Mal begegnet, nicht mit Du angesprochen wird – auch wenn der ein oder andere das trotzdem macht. Die Mehrheit von ihnen wird wissen, dass an einer Supermarktkasse in Deutschland nicht mit der Kassiererin um den

zu zahlenden Betrag gefeilscht wird; und fast jeder von ihnen wird wissen, zu welcher Behörde man gehen sollte, wenn man beispielsweise arbeitslos wird. Gerade Werte, Symboliken und Handlungsmuster, die sich auf die Öffentlichkeit der Gesellschaft sowie ihre Institutionen beziehen, sind – im Falle eines längeren Aufenthalts innerhalb dieser Gesellschaft – in den meisten dieser Köpfe präsent und mit bestimmten Vorgehensweisen verknüpft, die sich in ihrer Grundstruktur ähneln. Ihre jeweils veräußerte Sichtweise bezieht sich auf die gleichen gesellschaftlichen Normen, Werte und Symbole, welche sich in ihren Handlungen zur persönlichen Zielverwirklichung widerspiegeln. Und das Wichtigste ist: Wenn ein Bauer und ein Wissenschaftler es möchten, können sie aufgrund einer gemeinsamen Sprache miteinander reden. Doch auch unter ihnen existieren eventuell einzelne Individuen, die Probleme dabei haben, sich innerhalb ihres Alltags zurecht zu finden und Hilfestellungen dabei benötigen. Das Problem ist weniger die Differenz zwischen Menschen verschiedener Herkunft, sondern das persönliche Vermögen, sich innerhalb einer bestimmten Öffentlichkeit zu bewegen und über Handlungsmuster zu verfügen, bestimmte Ziele zu verwirklichen. Die Grenze existiert aufgrund dessen weniger zwischen Einheimischen und Fremden bzw. zwischen ›Gleichen‹ und ›Anderen‹, sondern generell zwischen Menschen die fähig sind, sich in ihrer Umwelt zu orientieren und denen, die Probleme damit haben – unabhängig ihrer äußeren Erscheinung und veräußerten Lebensweise. Parallelgesellschaft erscheint auf diese Weise weniger in Verbindung mit einer bestimmten Kultur oder Lebensweise, sondern äußert sich stärker durch eine bestimmtes Vermögen, innerhalb einer bestimmten Öffentlichkeit zu handeln sowie dabei ihre Institutionen beziehungsweise staatlich organisierten Strukturen mit einzubeziehen. Die Verwendung des Begriffs ›Parallelgesellschaft‹ ist nicht angebracht, wenn ausgedrückt werden soll, dass ein Fußballer sich nur mit Fußballern trifft sowie ausschließlich Fußballzeitungen liest und er damit seine persönliche Lebensweise zum Ausdruck bringt. Genauso wenig trägt dieser Begriff dazu bei, einen Menschen zu kategorisieren, der ausschließlich griechischsprachiges Fernsehen guckt und am Nachmittag in einen griechischen Kulturverein geht, um Freunde zu treffen. Der Begriff kann nur dienlich sein, wenn bei seiner Verwendung ein Umstand beschrieben wird, der sich auf die soziale Identität eines Menschen und damit auf eine bestimmte Form von Öffentlichkeit bezieht. Parallelgesellschaft sollte zum Ausdruck bringen, dass sich die Umwelt eines Menschen dadurch auszeichnet, keine Schnittstellen mit der Öffentlichkeit die ihn umgibt aufzuweisen. Zwei Faktoren spielen dabei eine Rolle: Dieser Mensch bewegt sich kaum in der Öffentlichkeit und verfügt auch nicht über indirekten Kontakt zu dieser, zum Beispiel in

Form von Medien, die sich auf die Öffentlichkeit des ihn umgebenden physischen Raums beziehen. Zweitens wird Parallelgesellschaft dadurch bedingt, dass es einem Menschen verwehrt wird, am öffentlichem Leben der Gesellschaft, die ihn umgibt, teilzunehmen. Daher findet der Begriff Parallelgesellschaft nur Verwendung innerhalb der Diskussion über die Integration räumlich mobiler Menschen, wenn er sich auf den un gerechtfertigten Bezug zwischen einem bestimmten Raum mitsamt seiner spezifischen Kultur stützt.

Eine lange Zeit stand die Integration von Zugewanderten in Deutschland nicht so sehr im Mittelpunkt des Interesses der Öffentlichkeit und der Politik, sie war eher geprägt von unbestimmten, diffusen und unreflektierten Konzepten (vgl. Oberndörfer 2004, 13). Mit der Proklamation des Scheiterns multikultureller Politik spätestens seit der Einführung von Integrationskursen am 1.1.2005 erhielt eine intensive Auseinandersetzung mit Integration Einzug in die Diskussionen innerhalb von Politik und Öffentlichkeit. Integration stellt jedoch zunächst einen normativen Begriff dar, das heißt, er äußert eine wünschenswerte Einstellung integrierter Menschen in Bezug zu Politik, Gesellschaft und Kultur. Dabei geht es im Besonderen um eine Identifikation mit der politischen Gemeinschaft, mit politischen Werten der Rechtsordnung sowie politischen Institutionen. Dieter Oberndörfer gibt in diesem Zusammenhang an, dass dieses Ziel selbst bei den Menschen, die die eingesessene Bevölkerung darstellen, lediglich ein normatives Ziel ist, welches von ihnen nur in unterschiedlichen Graden der Annäherung erreicht wird und damit kein sicherer Besitzstand ist (vgl. ebd., 13). So lässt sich die Vermutung äußern, dass es ein Wille der politischen Organe ist, die vehement eine Integration räumlich mobiler Menschen fordern, wenigstens bei den Menschen, die darum bitten, in die nationale Gemeinschaft aufgenommen zu werden, eine bestimmte Form politischer Konformität herbei zu führen, um die bestehende politische Ordnung nicht in Frage zu stellen. Nur durch ein Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung Deutschlands wird diesen Menschen die Möglichkeit gegeben, sich einzubürgern und damit durch Wahlen aktiv am politischen Geschehen zu partizipieren.

Gerade Einbürgerung und politische Integration von Zugewanderten stellt für einen modernen Nationalstaat ein wichtiges Kriterium zur Überwindung des Bildes homogener Nationalkulturen und damit verbundenen Leitkulturen dar, auf dessen Grundlage sich ein vorbehaltloser Umgang mit bisher als ›Ausländer‹ titulierten Menschen etablieren kann (vgl. ebd., 17). In diesem Zusammenhang äußert Dieter Oberndörfer eine sehr erwähnenswerte Position:

»So genannte ›Wirtschaftsflüchtlinge‹ z.B. sind selbst wenn sie über Schleuser illegal in die Bundesrepublik kamen, nicht gewöhnliche Kriminelle. Das Streben nach Verbesserung der eigenen wirtschaftlichen Lage ist aus guten Gründen in allen marktwirtschaftlichen Gesellschaften als Recht freier Bürger anerkannt und wird gesellschaftlich prämiert.«

(ebd., 19)

Um zu einer Sicht zu gelangen, die dem Phänomen der Migration gerecht wird und sich nicht weiter nur auf emotionaler Ebene bewegt, muss das Phänomen auf Seiten räumlich mobiler Menschen untersucht werden, anstatt weiter ausschließlich Sichtweisen aus der Perspektive räumlich immobiler Menschen beziehungsweise Einheimischer zu produzieren. Diesen Ansatz verfolgt die Migrationsforschung bereits seit einigen Jahren und konnte dadurch zu einer umfassenderen Sicht auf das Phänomen Migration gelangen. So wurde beispielsweise beobachtet, dass sich Zugewanderte bei ihrer alltagsweltlichen Orientierung nicht ausschließlich in dem, nach Auffassung räumlich immobiler Menschen, abgeschlossenen Raum einer nationalen Gesellschaft orientieren, sondern sowohl ihre soziale-, als auch persönliche Identität in Bezug zu Räumen entwickeln, die sich über die nationalstaatlichen Grenzen ihrer Umwelt erstrecken (vgl. Pries 1996, 78f). Diese Tatsache wurde in herkömmlichen Sichtweisen als Orientierungslosigkeit und Ursache von Identitätskrisen gewertet, welche nur durch Integrationsmodelle behoben werden können, die eine kulturelle Integration von Zugewanderten anvisieren. Dagegen richtet sich die Sicht, dass Zugewanderte lediglich Ausdruck von Globalisierung auf der Ebene individueller Lebensläufe sind und eine Multilokalität veräußern, die im wirtschaftlichen und konsumorientierten Rahmen bereits zum Alltag auch nicht-mobiler Menschen zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist: gekauft werden Produkte aus China, gegessen in einem syrisch-libanesischen Restaurant und gearbeitet in einer Firma, mit Hauptsitz in England. In diesem Zusammenhang erscheint es als Normalität, dass nicht nur Waren Staatsgrenzen überwinden, sondern auch Menschen, die sich an einer globalen Wirtschaft ausrichten. Zugewanderte orientieren sich in transkulturellen, multilokalen Räumen, die für sie ihre Umwelt bedeuten. Dabei existieren zwischen nationalstaatlichen Räumen keine Grenzen und keiner dieser Staaten stellt einen ausschließlichen Orientierungspunkt ihrer Identität dar. Dabei sind manche dieser Bezüge medial generiert, andere sind für sie auch physisch präsent.

Diese Form der Identitätsbildung und -modulierung ist keineswegs ausschließlich räumlich mobilen Menschen vorenthalten. Fernsehen, Internet und Tageszeitungen repräsentieren die Möglichkeit einer multilokalen alltagsweltlichen Orientierung und sind jedem zugänglich – zumindest in einem global orientierten Staat wie Deutschland. Aus diesem Grund müssen Integrationsprogramme von ihren eindimensionalen kulturellen Grundlagen und Legitimationen entkoppelt werden, um der Tatsache multilokaler Identitäten gerecht zu werden. Sie müssen transkulturelle Elemente aufweisen, um zu einem Erfolg vor Ort zu gelangen. Zusätzlich müssen sie sich auch an diejenigen richten, die niemals oder nur sehr eingeschränkt räumlich mobil waren und auch diesen Menschen die Möglichkeit bieten, sich in einer Gesellschaft, die multilokale Elemente sowie transnational orientierte Menschen beinhaltet, zu orientieren. Migration muss im Verständnis einer Bevölkerung als normal empfunden werden und nicht weiter zur Ausgrenzung räumlich mobiler Menschen führen. Deshalb sind Integrationsangebote die sich ausschließlich an Zugewanderte richten nicht geeignet, eine wirklich zusammenhängende Gesellschaft zu formen, deren Mitglieder sich nicht gegenseitig von dieser Gesellschaft ausgrenzen. Wieso sollten Migranten aufgrund ihrer angenommenen Unterschiedlichkeit assimiliert werden, wenn gleichzeitig in einer Gesellschaft eine Akzeptanz gegenüber einer angenommenen Andersartigkeit von zum Beispiel Homosexuellen oder religiösen Gruppen besteht, fragt Yves Bizeul und fordert eine Integrationspolitik, die sich auf die öffentliche Anerkennung und Förderung unterschiedlicher Lebensformen richtet – auch von Migranten (vgl. Bizeul 2004, Vorwort S.VI). Neben einer Akzeptanz von Zugewanderten würde auf diesem Weg auch eine Akzeptanz gegenüber weiteren Randgruppen resultieren, die für Menschen einer pluralen Gesellschaft die Möglichkeit bietet, leichter eine emotionale Bezogenheit zu dieser Gesellschaft aufzubauen und darüber hilft, einer Orientierungslosigkeit einzelner Individuen dieser Gesellschaft entgegen zu wirken.

2.1 Integration und die Rolle der Aufnahmegesellschaft

Wie im vorherigen Kapitel bereits ansatzweise dargestellt, ist ein wesentlicher Punkt von Integration die Sicht einer Gesellschaft auf ihre Zugewanderten. Dabei herrscht eine sehr starke Fokussierung auf die »*Rechte und Pflichten*« (Böhmer 2006) von Zugewanderten, wohingegen die Rolle der Aufnahmegesellschaft in erster Linie nur auf institutioneller Ebene erscheint und ihre Mitglieder nicht unmittelbar als Akteure in Erscheinung treten. Wie wichtig es jedoch für eine konstruktive Integration ist, dass zu allererst

eine Möglichkeit zur Integration von Zugewanderten gegeben wird, indem eine Gesellschaft ihre Sichtweise auf räumliche Mobilität ändert, stellt ein Anliegen der Migrationsforschung dar (vgl. z.B. Büttner/Kohte-Meyer 2002, 6ff). Erst wenn gesellschaftliche Vorurteile gegenüber ›Fremden‹ überwunden sind, kann von wirklicher Integration gesprochen werden. Dieter Oberndörfer schlägt vor, dass durch eine symbolische Aufwertung der Einbürgerung die gesellschaftliche Sicht auf räumliche Mobilität positiv beeinflusst werden kann. In seinen Augen sollte das behördlich geprägte Verfahren der Einbürgerung durch beispielsweise öffentliche Feiern abgeschlossen werden (vgl. Oberndörfer 2004, 16). Zudem muss der Begriff ›Nation‹ ein Begriff mit staatsbürgerlichen Assoziationen werden und seine völkische Ideologie überwinden (vgl. ebd., 31). Hans-Jürgen Krumm richtet sein Augenmerk vorwiegend auf die gesellschaftliche Anerkennung von durch Zugewanderten »mitgebrachten andersartigen sprachlichen und kulturellen Prägungen« (Krumm 2004, 22). Dadurch kann sich die Sicht auf Integration verändern, was sie als »Bereicherung und Identitätserweiterung« (ebd.) erscheinen lässt. Damit bleibt er jedoch in seiner Position einer nationalen Gesellschaft verhaftet, die eine bestimmte homogene Kultur aufweist. Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen geht er jedoch mit einem Punkt auf diesem komplexen Zusammenhang ein, indem er darstellt, dass eine Definition von Integration, die ausschließlich den Spracherwerb beinhaltet, einer Gesellschaft ein Instrument der Bestimmung der Zugehörigkeit liefert, mit dessen Hilfe die Ausgrenzung von Zugewanderten stattfinden kann. Dabei verwendet er jedoch den Begriff ›Mehrheitsgesellschaft‹, was wieder sein Konzept einer homogenen Nationalgesellschaft durchscheinen lässt (vgl. ebd., 22).

Ich denke ein fruchtbarer Ansatz ist, wenn ein Umdenken bei der Wahrnehmung marginalisierter Gruppen geschieht und damit verbunden Vorurteile durch Reflexionen erkannt und hinterfragt werden. Innerhalb einer Gesellschaft existieren auch Randgruppen, die über die Gruppe von Zugewanderten hinaus gehen und denen genauso durch Fixierung auf bestimmte Werte die Möglichkeit einer Integration vorenthalten wird. Erst wenn Integration nicht weiter als Assimilierung innerhalb bestimmter Werte verstanden wird, sondern als Bereitschaft zur Akzeptanz von Andersartigkeit erscheint, kann von wirklicher Integration gesprochen werden. Dabei geschieht die Aufhebung von Unterschieden bei Menschen einer Gesellschaft auf Ebene der Wahrnehmung, statt durch Einforderung einer Änderung des Verhaltens der Menschen, die marginalisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Integration nach einem Verständnis, welches der Normalität räumlicher Mobilität gerecht wird, stattfinden muss. Sie darf nicht weiter auf emotionaler Ebene politisch instrumentalisiert werden und muss bisherige Kriterien, Legitimationen und Grenzen überwinden. Sie muss sich über die gesamte Gesellschaft erstrecken. Ihr Ziel darf nicht die Definition einer Mehrheitsgesellschaft sein sowie die Angleichung von ›Fremden‹ an diese, sondern eine Möglichkeit der Teilhabe aller Mitglieder einer Gesellschaft an einer Öffentlichkeit, welche multilokal verortet ist. Alle dieser Mitglieder sollten für eine Wahrnehmung räumlicher Mobilität sensibilisiert werden, die den Tatsachen entspricht sowie Möglichkeiten gezeigt bekommen, eine auf diese multilokale Öffentlichkeit ausgerichtete soziale Identität auszubilden. Bei Integration darf kein Zwang zur Teilnahme bestehen, vielmehr muss durch eine Vermittlung ihrer Vorteile eine persönliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dieser Thematik erreicht werden.

2.2 Integration durch Sprache

In vielen Positionen der Migrationsforschung kommt zum Ausdruck, dass Sprache als Schlüssel erfolgreicher Integration gesehen wird, sie jedoch nur in Verbindung weiterer Elemente Integration ermöglicht (vgl. z.B. Büttner/Kohte-Meyer 2002, 5; Krumm 2004, 29). Diese Elemente sind auf gesellschaftlicher Ebene angesiedelt. Wesentlich erscheinen hierbei die Teilhabemöglichkeiten von Zugewanderten am öffentlichen und privaten Leben Einheimischer. Nur so kann gewährleistet werden, dass die durch Sprache veräußerten Werte, Symbole und Metaphern durch Interaktionen ausprobiert und dadurch in ihrer Tiefe erlernt werden können. Wichtiger Bezugspunkt der Zugewanderten bietet dabei ihre jeweilige Erstsprache, mit deren Hilfe gerade zu Beginn eines Zweitspracherwerbs für sie fremd erscheinende Symboliken und Metaphern decodiert werden können. So fordern Christian Büttner und Irmhild Kohte-Meyer transnationale Räume für solche Interaktionen, in denen keine bestimmte Kultur die Grundlage des Verständnisses bildet und innerhalb derer mehrsprachige soziale Interaktionen stattfinden können. Speziell bei Sprachkursen sollten Pädagogen das Sprachenlernen als einen zweiseitigen Prozess verstehen, der auch von ihnen ein Erlernen einer Sprache erfordert, die in Bezug zur Begegnung mit dem jeweiligen kulturellen System seiner Kursteilnehmenden steht (vgl. Büttner/ Kohte-Meyer 2002, 6).⁴ Sie begründen ihre

4 Der Auffassung eines mehrsprachigen Deutschsprachkurses steht das durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geforderte Konzept entgegen, Deutschsprachkurse durchzuführen, in denen die

Position damit, dass eine soziale Stabilisierung und damit eine erfolgreichere Integration Zugewanderter durch Interaktionen mit Einheimischen (z.B. in Vereinen) stattfindet, da hierdurch überhaupt erst die Motivation bei Zugewanderten entsteht, Sprachkurse zum systematischen Erlernen ihrer Zweitsprache zu nutzen. Gerade bei Interaktionen mit Einheimischen vermitteln sich nach Auffassung der beiden Autoren metaphorische und symbolische Zusammenhänge einer Sprache. Fehlt einem Menschen der Zugang zu einem Verständnis der metaphorischen und symbolischen Zusammenhänge in seiner Zweitsprache, ist seine Verständigungsfähigkeit auf rudimentäre Ausdrucksmöglichkeiten beschränkt, was wiederum soziale Interaktionen erschwert. Mitglieder einer Gesellschaft sind eher bereit, Zugewanderte zu akzeptieren, je weniger Übersetzungsarbeit sie bei Interaktionen mit Zugewanderten zu leisten haben (vgl. ebd.).

Hans-Jürgen Krumm vollzieht bei dem Komplex ›Integration durch Sprache‹ einen Perspektivenwechsel und appelliert, dass neben der Förderung der Sprachkenntnisse für Zugewanderte auch eine Förderung der Fremdsprachenkompetenz bei allen Mitgliedern einer Gesellschaft stattfinden muss, denn durch einseitiges Ausrichten der Forderung nach Sprachenerwerb werden Zugewanderte sprachärmer gemacht, als sie eigentlich sind (vgl. Krumm 2004, 29).⁵ Er sieht zudem, dass erfolgreiches Sprachenlernen nur möglich ist, wenn die soziale und familiäre Situation eines Sprachenlernenden in einem differenzierten Angebot an Sprachkursen berücksichtigt wird (vgl. ebd., 30). Außerdem darf zum Abschluss eines Sprachkurses keine Prüfung stehen, denn diese behindert einen wesentlichen Aspekt im Gebrauch von neu erlernten Sprachen: die Risikobereitschaft Fehler zu machen (vgl. ebd., 30).

2.3 Staatliche Integrationsmaßnahmen in Deutschland

Mit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes am 1.1.2005 wurden Integrationsangebote auf eine gesetzliche Grundlage gestellt, in dem eine Förderung der Integration für rechtmäßig und auf Dauer im Bundesgebiet lebende Ausländern ausgesprochen wurde (vgl. §43 Abs. 1). Im Zuge dessen wurden Integrationskurse als Grundangebot zur Integration

Muttersprache der Teilnehmenden möglichst heterogen ausfällt (vgl. §14 Abs. 1 IntV). So soll ein sprachlicher Austausch in der Muttersprache verhindert werden (DB143). Innerhalb dieser Rahmenvorgabe ist ein mehrsprachiger Unterricht von Seiten der Kursleitenden kaum zu bewältigen.

5 Dieser Ansatz ist auf Bedeutungsebene zur Aufwertung der von Zugewanderten gesprochenen Sprachen durchaus zu begrüßen. Doch erscheint mit dieser Ansatz auf der Praxisebene als problematisch, da nach ihm Menschen die Anzahl an Sprachen lernen müssten, wie sie Repräsentanten dieser begegnen. Zugewanderte hingegen müssen nur die Hochsprache und gegebenenfalls den Dialekt ihrer Umwelt lernen, um soziale Interaktionen durchführen zu können.

initiiert, die Ausländerinnen bzw. Ausländer bei ihren Eingliederungsbemühungen unterstützen sollen. Das Angebot soll Zugewanderte durch Sprach- und Bildungsangebote zu einem selbstständigen Handeln in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens heranzuführen (vgl. §43 Abs. 2). Diese selbst auferlegte Verpflichtung des Gesetzgebers zur Integration zugewandeter Menschen klingt gut, reduziert sich bei näherer Betrachtung jedoch im Wesentlichen auf die Vermittlung der deutschen Sprache. In der Veröffentlichung »Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs« des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge wird diese Aussage unmittelbar auf die Sprachkurse bezogen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005b,10). Zudem kann in meinen Augen nicht von einer Unterstützung der Eingliederungsbemühungen räumlich mobiler Menschen gesprochen werden, wenn ein Teil von ihnen dazu verpflichtet wird und sie Sanktionen über sich ergehen lassen müssen, falls sie der Verpflichtung zur Wahrnehmung der Angebote nicht nachkommen, worauf im folgenden Verlauf des Textes näher eingegangen wird. Die Reduktion der Integrationsmaßnahmen stützt sich auf folgende Passage des Aufenthaltsgesetzes:

*Der Integrationskurs **kann** durch weitere Integrationsangebote, insbesondere ein migrationspezifisches Beratungsangebot, ergänzt werden [...].*

(§45 AufenthG)
Hervorhebung von mir

Die weiteren Integrationsangebote, wie beispielsweise die Migrationsberatungen oder Projekte beruflicher Förderung von Zugewanderten, werden durch die Länder, Industrie- und Handelskammern, Kirchen oder weitere gesellschaftliche Interessenverbände durchgeführt und von Seiten des Bundes finanziell gefördert. Neben der finanziellen Förderung sieht der Bund sich in der Aufgabe, eine Koordinierung und Vernetzung der unterschiedlichen Integrationsangebote durchzuführen.⁶

Innerhalb der Begründung der Integrationsmaßnahmen werden die verpflichtenden Integrationsmaßnahmen genauso als »Chancengleichheit«⁷ für Zugewanderte angepriesen, wie die freiwilligen Integrationsangebote. Eine weitere Begründung präsentiert sich recht schwammig und in vielerlei Hinsicht interpretierbar. Es kommt dabei jedoch zum

6 Vgl. http://www.bamf.de/nn_566316/DE/Integration/integration-node.html__nnn=true, Onlineresource, 17.01.2007

7 Vgl. http://www.bamf.de/cln_043/nn_566316/DE/Integration/integration-node.html__nnn=true, Onlineresource, 22.01.2007

Ausdruck, dass Integration in eine bestimmte Richtung zu verlaufen hat: »Die Menschen, die nach Deutschland zuwandern, kommen aus den unterschiedlichsten Kulturkreisen. Wichtig sind deshalb gemeinsame Orientierungspunkte, die den Prozess der Integration strukturieren und steuern.«⁸ Die Begründung der Forderung nach »gemeinsamen Orientierungspunkten« liefert dabei das Argument »unterschiedliche Kulturkreise«. Diese Begriffswahl legt den Schluss nahe, dass hierbei das Konzept der »kulturellen Identität« zugrunde liegt, wobei unterschiedliche kulturelle Identitäten zwangsläufig als verschiedene Orientierungspunkte dargestellt werden. Die fehlende nähere Definition der »gemeinsamen Orientierungspunkte« lässt nur Spekulationen darüber zu, ob sich die Orientierungspunkte auf Aspekte einer persönlichen Lebensweise, oder auf Aspekte staatlicher Strukturen beziehen. Darüber hinaus erscheinen die Worte »strukturieren« und »steuern« in dieser Textpassage als Hinweis auf einen vorgegebenen Weg, innerhalb dessen bestimmte Interessen den Prozess der Integration leiten. All dies sind kleine Hinweise, die nur wenig Angriffsfläche für eine Kritik bieten, die sich auf den ungerechtfertigten Zusammenhang zwischen Kultur und Nationalstaat (S. 27, 38f, 43) bezieht – doch bieten sie genauso wenig Punkte, die diese Kritik als ungerechtfertigt erscheinen lassen.

Die Ziele und Absichten des Gesetzgebers, die bei der Integration räumlich mobiler Menschen bestehen, lassen sich auch indirekt an den Voraussetzungen zur staatlichen Einbürgerung eines Menschen ableiten. Dazu muss er unter anderem eine eigene Wohnung oder »Unterkommen« gefunden haben und im Stande sein, sich und seine Angehörigen zu ernähren. Zudem darf er keinen Ausweisungsgrund erfüllen (vgl. §8 Abs. 1 Satz 2 bis 4 StAG). Ein Ausweisungsgrund kann beispielsweise aufgrund vorsätzlicher Straftaten mit einer mindestens dreijährigen Haftstrafe gegeben sein (vgl. §53 Abs. 1 und 2 AufenthG) oder aufgrund des Verstoßes gegen das Betäubungsmittelgesetz (§54 Abs. 3 AufenthG). Darüber hinaus gibt es noch eine Vielzahl weiterer Gründe, die einen Ausweisungsgrund rechtfertigen (vgl. §§ 53, 54 und § 55 Abs. 2 Satz 1 bis 4). So kann davon ausgegangen werden, dass staatliche, integrative Maßnahmen darauf abzielen, die bestehende staatliche Ordnung nicht zu gefährden.

8 http://www.bamf.de/cln_043/nn_566316/DE/Integration/integration-node.html__nnn=true, Onlineresource, 22.01.2007

2.3.1 Integrationskurse

Die Integrationskurse werden von privaten oder öffentlichen Kursträgern durchgeführt, die zuvor durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge auf Antrag sowie damit einhergehender Prüfung zugelassen wurden. Im Jahr 2005 waren 2.042 Träger an 6.063 Standorten zur Durchführung von Integrationskursen zugelassen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006, 10).

Die Integrationskurse gliedern sich in einen Sprachkurs mit 600USt. und einen Orientierungskurs mit 30USt. Unterrichtsumfang. Mit der Initiierung der Integrationskurse der Bundesregierung im Jahr 2005 starteten 8.196 Kurse (vgl. ebd., 2). Die Teilnehmenden der Integrationskurse unterteilen sich in verpflichtete und berechnigte Personen. Verpflichtete Personen sind Menschen mit dem Status des Ausländers bzw. der Ausländerin, die erstmals eine Aufenthalts- bzw. Niederlassungserlaubnis erhalten (vgl. §44 Abs. 1 und 2 AufenthG) und »*sich nicht auf einfache Art in deutscher Sprache mündlich verständigen*« können (§44a Abs. 1 Satz 1 AufenthG). Das Urteil über ausreichend bzw. nicht ausreichende Sprachkenntnisse unterliegt den jeweiligen Ausländerbehörden, bei denen eine Aufenthalts- oder Niederlassungserlaubnis beantragt wird (vgl. §4 Abs 1 IntV). Sie stellen auch die Verpflichtungs- und Berechnigungsscheine zum Besuch der Integrationskurse aus.

Besucht eine verpflichtete Person den Integrationskurs nicht, kann dies bei der Verlängerung ihrer Aufenthaltserlaubnis (vgl. §8 Abs. 3 AufenthG) oder ihrem Antrag auf Niederlassungserlaubnis (vgl. §9 Abs. 2 Satz 7 und 8 AufenthG) negative Folgen haben. Darüber hinaus können Leistungen bewilligende Stellen ihre Geld-Leistungen gegenüber dem bzw. der Verpflichteten um bis zu 10% kürzen (vgl. §44a Abs. 3 AufenthG).

Berechnigte Personen sind Menschen mit dem Status des Ausländers bzw. der Ausländerin, die sich bereits seit längerer Zeit dauerhaft im Bundesgebiet aufhalten und nach Verfügbarkeit freier Plätze an einem Integrationskurs. Weitere Berechnigte sind Spätaussiedler sowie ihre Familienangehörige (vgl. §4 Abs. 1 Satz 2 IntV). Eine Berechnigung wird durch die Ausländerbehörden festgelegt und kann nur bei verfügbaren Kursplätzen sowie aufgrund einer zumutbaren Erreichbarkeit des Kurses durch den Teilnehmenden ausgestellt werden (vgl. §4 Abs. 3 IntV).⁹

9 Dies setzt voraus, dass ein flächendeckendes Angebot an Integrationskursen mit ausreichenden Kursplätzen gegeben ist, was das BAMF bejaht (DB142), von anderen Seiten jedoch – vor allem für ländliche Gebiete – verneint wird (DB112, N34; DB133, D55; DB134, D57, D58). Bei einer Fläche der Bundesrepublik von 352.022km² ergibt sich durchschnittlich alle 58km² ein Sprachkursträger-Standort. Wenn in Ballungsräumen die Dichte der Standorte höher ist, fällt sie dementsprechend niedriger in ländlichen Gegenden aus.

Ein Anspruch auf eine Teilnahme besteht nicht für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in einer schulischen Ausbildung innerhalb Deutschlands befinden und Personen, die einen erkennbar geringem Integrationsbedarf aufweisen oder bereits über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen (vgl. §44 Abs. 3 Satz 1 bis 3 AufenthG). Darüber hinaus können die Personen nicht verpflichtet werden, die sich in einer beruflichen oder sonstigen Ausbildung befinden, eine Teilnahme an vergleichbaren Bildungsangeboten nachweisen oder denen eine Teilnahme auf Dauer unmöglich oder unzumutbar ist (vgl., §44a Abs. 2 Satz 1 bis 3 AufenthG).

Im Jahr 2005 wurden 121.627 Menschen zu einem Integrationskurs berechtigt und 60.783 verpflichtet, wovon 115.158 Menschen noch im gleichen Jahr mit einem Kurs begannen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006, 3). Der Anteil der bereits seit längerer Zeit in Deutschland lebenden Menschen, die an einem Integrationskurs aufgrund ihres Eigenengagements zur Teilnahme bewilligt wurden (nach Maßgabe freier Plätze), betrug 47,8% und wurde dadurch ermöglicht, dass weniger Menschen zu den Kursen verpflichtet wurden, als im Vorfeld durch die Bundesregierung angenommen (vgl. ebd., 3).

Ein befreundeter Sozialarbeiter, der im Stadtteil Frankfurt-Höchst unter anderem in der Migrationsberatung tätig ist, erzählte, dass der hohe Zuspruch der Zugewanderten zu den Integrationskursen auf die finanzielle Bezuschussung der Bundesregierung zurückzuführen ist. Generell besteht eine hohe Nachfrage nach Deutschkursen von Seiten der bereits länger in Deutschland lebenden Zugewanderten (DB5).

● Sprachkurse

Der Sprachkurs ist unterteilt in einen Basissprachkurs und einen Aufbausprachkurs mit jeweils 3 Modulen à 100 USt. (Basismodule 1 bis 3 + Aufbaumodule 1 bis 3 = 600USt.). Nach dem Basissprachkurs findet eine Zwischenprüfung statt. Der Aufbausprachkurs schließt mit der Prüfung ›Zertifikat Deutsch (ZD)‹ ab, welches dem Niveau B1 des »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen« entspricht.

Den erfolgreichen Abschluss des Zertifikats müssen verpflichtete Teilnehmende gegenüber ihrer zuständigen Ausländerbehörde nachweisen.

Die Sprachkurse müssen von den Sprachkursträgern entweder als Teilzeitunterricht mit mindestens fünf Unterrichtsstunden pro Woche oder als Intensivkurs mit höchstens 25 Unterrichtsstunden pro Woche angeboten werden (vgl. IntV §11 Abs. 1). Je nach Sprachkursträger werden innerhalb dieses Rahmens auch Kurse für Mütter angeboten,

zu denen parallel eine Kinderbetreuung stattfindet oder es werden zusätzliche Alphabetisierungskurse vor den eigentlichen Sprachkursen angeboten, falls ein Teilnehmer Analphabet bzw. eine Teilnehmerin Analphabetin ist. Die Teilnahme an den Alphabetisierungskursen ist jedoch in den 600USt. Sprachkursförderung enthalten, mit der das Bundesamt verpflichtete und berechnete Teilnehmende finanziell unterstützt.¹⁰

Die Kosten, die dem Sprachkursträger durch die Deutschkurse entstehen, finanzieren die Teilnehmenden mit jeweils €100,- pro Modul, falls der eine oder die andere nicht von den Kosten befreit wurde. Das heißt bis zur Vollendung des Moduls 6 kommen auf die Teilnehmenden jeweils Kosten von insgesamt €600,- zu – falls kein Modul wiederholt wird. Der Abschlusstest muss gesondert finanziert werden. Falls Teilnehmende Arbeitslosengeld II oder Hilfe zum Lebensunterhalt beziehen, können sie auf Antrag von den Sprachkurskosten befreit werden. Darüber hinaus zahlt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge den Sprachkursträgern €2,05 pro Unterrichtsstunde, die eine Person im Unterricht anwesend war oder aufgrund anerkannter Gründe gefehlt hat.¹¹

Die Größe eines Deutschkurses ist durch das Bundesamt auf maximal 25 Personen vorgegeben (vgl. IntV §14 Abs. 1). Der Kursträger muss dafür Sorge tragen, dass die Sprachkurse möglichst eine heterogene Struktur der Muttersprachen seiner Teilnehmenden aufweist (vgl. IntV §11 Abs. 1).¹² Dem Konzept der Sprachkurse liegt der »Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen« (GER) zugrunde. Dieser hat einen handlungsorientierten Ansatz, bei dem Sprachenlernende als sozial handelnde Wesen aufgefasst werden, die innerhalb einer Gesellschaft soziale Interaktionen ausführen. Dabei umfassen soziale Handlungen mehr als nur sprachliche Kommunikation. Deshalb berücksichtigt das Konzept des Referenzrahmens bei der Vermittlung von Sprache kognitive und emotionale Aspekte sowie die Absichten zur persönlichen Zielverwirklichung eines handelnden Menschen mitsamt dem gesamten Spektrum an Fähigkeiten, über die dieser Mensch verfügt (vgl. GER, Kap. 2.1). Die innerhalb der Sprachkurse verwendeten Lehrwerke müssen diesem Konzept entsprechen und werden durch das Bundesamt vorgegeben. Die Sprachkurs-

10 Dass ein Mensch, der vor den Sprachkursen erst einen Alphabetisierungskurs besuchen muss, nicht in größerem Umfang finanziell unterstützt wird, stellt von Seiten der Dozierenden einen Kritikpunkt dar (S. 65).

11 Daraus ergeben sich Probleme für die Sprachkursträger bei der kostendeckenden Durchführung der Deutschkurse, falls Teilnehmende fehlen. Ausführlich schildert dies eine meiner Interviewpartnerinnen (S. 64).

12 Die damit einhergehende Fixierung auf eine Sprache – auf die deutsche Sprache – ist aus pädagogischer Sicht kein wünschenswerter Weg, Sprachen zu vermitteln (S. 46). Außerdem stellt monolinguales Erlernen von Zweit- bzw. Fremdsprachen eine enorme Herausforderung an Sprachenlernende dar (S. 30).

träger können hierbei aus einer Liste zugelassener Lehrwerke wählen, die das Bundesamt in regelmäßigen Abständen aktualisiert. Die Lehrwerke müssen von den Kursteilnehmenden selbst erworben werden.

● **Orientierungskurse**

Der Orientierungskurs bildet mit 30USt. Umfang den wesentlich geringeren Teil der Integrationskurse. Er findet im Anschluss an die Sprachkurse statt und kann nur mit dem Nachweis ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache (z.B. in Form des ›Zertifikats Deutsch‹) besucht werden. Er soll der Vermittlung von Kenntnissen deutscher Geschichte, Rechtsordnung und Kultur dienen (vgl. IntV, §3 Abs. 1 Satz 2). Ein einmaliger Besuch des Orientierungskurses wird durch das Bundesamt finanziell bezuschusst bzw. voll übernommen, wenn Teilnehmende die gleichen Kriterien dafür erfüllen, wie sie bei den Sprachkursen vorgegeben werden. In Anbetracht der Tatsache, dass innerhalb von 30USt. Orientierungskurs eine Fülle an Unterrichtsinhalten durch das Bundesamt vorgegeben und in einem rasanten Tempo ›durchgezogen‹ werden (S. 59), kann von einer Vermittlung von Fähigkeiten, die über rein kognitive hinausgehen, in diesem Zusammenhang nicht gesprochen werden.

2.3.2 Ergänzende staatliche Integrationsmaßnahmen

Zentraler Punkt weiterer Integrationsmaßnahmen stellt eine Beratung dar. Hinter diesen beratenden Maßnahmen steht der Gedanke, dass die Angebote der Sprachförderung nur dann erfolgreich sind, wenn sie durch Begleitmaßnahmen ergänzt werden, die sich auf eine schulische und berufliche Qualifizierung, soziale Beratung und Begleitung sowie eine gesellschaftliche und soziale Integration beziehen. (vgl. Bundesministerium des Innern 2004, 2). Dabei wird in Migrationserstberatung sowie Migrationsberatung unterschieden. Die Migrationserstberatung wurde vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge an Verbände vergeben und stellt ein verpflichtendes Angebot gegenüber erwachsenen Zugewanderten dar, die gerade nach Deutschland immigrierten. Es treten bei ihrer Durchführung vor allem die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Deutsche Caritasverband (DCV), das Diakonische Werk der EKD (DW), der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband (DPW) und das Deutsche Rote Kreuz (DRK) in den Vordergrund (vgl. Bundesministerium des Innern 2004, 4). Sie führen eine Einzelfallbegleitung durch, wobei die Poteziale der Zugewanderten ermittelt werden, worauf Integrationsmaßnahmen

basieren, die in einem sogenannten ›Förderplan‹ festgehalten werden. Die Migrationserstberatung ist auf maximal drei Jahre beschränkt und das Bundesamt stellt in jedem Bundesland ein Grundberatungsangebot zur Verfügung.¹³

Der Migrationsberatung kommen die Aufgaben zu, Zugewanderte zu alltäglichen Lebenslagen zu informieren, bei behördlichen Angelegenheiten zu beraten und bei Bedarf an weitere Einrichtungen zu vermitteln. Darüber hinaus führen sie im Rahmen der Integrationskurse Kinderbetreuungen durch oder helfen, diese zu vermitteln. Durchgeführt wird die Migrationsberatung von Verbänden, die sowohl durch den Bund, als auch durch die Länder finanziell unterstützt werden.

Weitere Begleitmaßnahmen stellen vielfältige Angebote integrationsfördernder Maßnahmen dar, die sowohl von freien Trägern, als auch von Kommunen initiiert werden. Diese Angebote reichen beispielsweise von Integrationspaten über betriebliche Projekte, bis hin zu Hausaufgabenhilfen für Kinder mit Migrationshintergrund.

2.3.3 Kritik der Migrationsforschung an den Integrationskursen

Grundsätzliche, auf die Beschaffenheit der Sprachkurse ausgerichtete Kritik betrifft den Ausschluss des Sprachverbandes Deutsch e.V., der mit der staatlichen Konstituierung der Sprachkurse einher ging. Damit sind keine Experten für Deutsch als Zweitsprache beziehungsweise Deutsch als Fremdsprache im Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (Zuwanderungsrat) oder anderen auf staatlicher Ebene befindlichen Organen vertreten (vgl. Krumm 2004, 20, 25; DB132, D₄₉).

Aufgrund der Zuordnung der Integrationskurse zum Bundesinnenministerium äußert Hans-Jürgen Krumm die Vermutung einer Sicht der Regierung über den Zusammenhang zwischen innerer Sicherheit und Integration und stellt seine Befürchtung dar, dass verpflichtende Sprachkurse für Zugewanderte als Sanktionsinstrument verwendet werden können (vgl. ebd., 20). Dass dies durchaus der Fall ist, wurde im Kapitel »Integrationskurse« (S. 50) bereits dargestellt. Im Zentrum der Kritik von Hans-Jürgen Krumm steht die Forderung des Verzichts auf die Durchsetzung eines monolingualen Nationalstaates, den es in Reinform ohnehin nie gegeben hat. Deshalb sollte ein Sprachunterricht der Zweitsprache unter gleichzeitiger Anerkennung und Festigung der jeweiligen Erstsprache eines Menschen erfolgen (vgl. Krumm 2004, 25).

¹³ Vgl. http://www.bamf.de/cln_043/nn_891106/DE/Integration/Migrationserstberatung/migrationserstberatung-node.html__nnn=true, Onlineressource, 23.01.2007

Auch für Dieter Oberndörfer stellen zwanghafte Sprachkurse ein fragwürdiges Mittel zum Privilegienentzug (erst Sprachprüfung, dann Einbürgerung) dar, der durch einen Lernzwang auch den Erfolg der Sprachkursteilnehmenden gefährdet sieht. Er vertritt die Meinung, dass jedes Mitglied eines Staates die Nachteile auf sich nehmen muss, die sich aus fehlenden Sprachkenntnissen über die Landes- bzw. Verwaltungssprache ergeben (vgl. Oberndörfer 2004, 27).

Stefan Kammhuber und Alexander Thomas, die sich explizit mit den Orientierungskursen auseinandersetzen (Kammhuber/Thomas 2004), fordern eine bessere Klärung des Begriffs der Orientierungskurse. Das Ziel dieser Integrationsmaßnahme ist in den Augen der beiden Autoren nicht scharf umrissen. Dies fördert den Vorwurf einer Überstülperung einer deutschen Leitkultur über die Orientierungskursteilnehmenden (vgl. ebd., 152). Darüber hinaus seien Orientierungskurse aufgrund ihres geringen Umfangs von 30 USt. kein wertvoller Beitrag zu einer lebensweltlichen Orientierung der Teilnehmenden und begünstigen dadurch eine ausschließliche Vermittlung abstrakten Wissens. Sie sehen als beste Möglichkeit einer Aufnahme von Wissen den Lernwillen der Kursteilnehmenden (vgl. ebd., 154f). Sie fordern, dass ein Orientierungskurs als Ziel die Aufnahme deutscher Kulturstandards in die Handlungsstrategien der Teilnehmenden haben muss. Dabei sollten die Handlungsstrategien der Teilnehmenden für bestimmte Situationen durch Diskussionen ermittelt werden und vorbehaltlos auf ihre Umsetzung sowie Erfolgssicherung hin besprochen werden (vgl. ebd., 156). Dadurch werden neben einer Kompetenz zur Diskussion auch eine Akzeptanz anderer Handlungsstrategien und Sichtweisen vermittelt, was Bestandteil des Grundkonzeptes eines demokratischen Staates ist (vgl. ebd., 166). Erst durch eine Reflexion eigener Muster können die Teilnehmenden effektiv weitere Handlungsstrategien aufnehmen und so ihre Möglichkeiten zur persönlichen Zielverwirklichung erweitern. Für die beiden Autoren ergibt sich daraus auch die Möglichkeit, einen »kulturellen Informationspool« (ebd., 166) anzulegen, aus dem die deutsche Gesellschaft – besonders öffentliche und wirtschaftliche Institutionen – schöpfen können. Dies signalisiert auch den Teilnehmenden, dass ihre kulturellen Referenzsysteme gewürdigt werden und erschließt der deutschen Gesellschaft Integration, was gegen die Vorbehalte gegenüber Integration von Seiten räumlich mobiler Menschen wirkt. Eine bestimmte methodische Gestaltung des Orientierungskurses lassen die Autoren offen. Diese muss vor dem kulturellen Hintergrund der Teilnehmenden individuell auf den – von ihnen geforderten – maximal 15 Teilnehmende umfassenden Kurs angepasst werden. Dazu sollte die Lehrperson über ein Wissenskulturbedingter Lernarten verfügen (vgl. ebd., 158f). Die beiden Autoren fordern weiter,

dass das Lehrpersonal der Orientierungskurse eine spezielle Schulung erhalten und über Erfahrungen im Unterrichten kulturell heterogener Gruppen verfügen müssen (vgl. ebd., 168). Eine spezielle Schulung ist nach Auskunft des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge bisher nicht der Fall. Eine Anfrage meiner Seite hat ergeben, dass es keine besonderen Voraussetzungen für Lehrende der Orientierungskurse gibt und dies auch nicht in Planung sei. Das einzige Kriterium für das Unterrichten von Orientierungskursen stellt die Zulassung als Sprachlehrerin bzw. Sprachlehrer dar (DB143).

Ein wichtiger Hinweis von Stefan Kammhuber und Alexander Thomas ist, dass die Lehrperson durch die Kursteilnehmenden als Vertreter der Ausnahmegesellschaft betrachtet wird und ihr daher eine Schlüsselposition zukommt.¹⁴ An ihrem Verhalten drückt sich aus, wie Integration verstanden und bewertet wird. Besitzt sie selbst einen Migrationshintergrund, kann sie durch die Kursteilnehmenden sogar als Vorbild betrachtet werden (vgl. Kammhuber/Thomas 2004 , 157).

Bezüglich der Vermittlung des deutschen Rechtssystems innerhalb von Orientierungskursen weisen die beiden Autoren darauf hin, diese anhand in Deutschland geltender kultureller Normen zu vermitteln. So können die Kursteilnehmenden sich die kulturelle und historische Dimension des Rechtssystems verdeutlichen und erkennen, dass dieses System in bestimmten Sichtweisen verwurzelt ist, die sich im Laufe der deutschen Geschichte etablierten. So sind sie in der Lage zu erkennen, in welchen Bereichen sie eine hohe Akzeptanz entwickeln müssen, die von der deutschen Gesellschaft verlangt wird (vgl. ebd., 162ff). Abschließend erläutern sie, dass eine Evaluierung des Unterrichts durch die Kursteilnehmenden in die Orientierungskurse integriert werden muss (vgl. ebd., 168).

Hans-Jürgen Krumm kritisiert den geringen Zuschuss des Bundesamtes pro In und Unterrichtsstunde. In Anbetracht der hohen Kosten, die einem Sprachkursträger durch Dozentenhonorar, Verwaltungsaufwand, Raummiete und -reinigung entstehen, sieht er eine Hemmung der Qualität der Unterrichtsinhalte gegeben (vgl. Krumm 2004, 32). Eine meiner Gesprächspartnerinnen meinte hierzu, dass es der VHS, an der sie tätig ist, nur unter enormem Aufwand möglich war, die Qualität der Deutschkurse zu halten, wie sie sich vor der Initiierung der Integrationskurse repräsentierte (S. 64).

Weitere Kritik von Seiten der Sprachkursdozierenden findet sich in dem Kapitel »Interviews mit Deutschkurslehrenden« (S. 61).

¹⁴ Dies wurde in einem meiner Interviews durch eine Sprachkursteilnehmerin bestätigt (S.).

3 Empirische Forschung zur Integration

*»Man kann die Welt nur nach dem verstehen,
was man erlebt.«*

(Antoine de Saint-Exupéry)

Ausgangspunkt meiner Forschung bildete der Gedanke, dass stets die Aufnahmegesellschaft definiert, wie Integration stattzufinden habe. Dabei wird der Standpunkt der Menschen, die nach Deutschland ziehen, meist nur bedingt berücksichtigt – im Vordergrund von Integrationspolitik stehen oft andere Prämissen. Daher untersuchte ich, was räumlich mobile Menschen, die nach Deutschland eingewandert sind und sich länger in Deutschland aufhalten möchten, dazu äußern, wie sie sich an ihrem neuen Wohnort zurechtfinden und wo sie Probleme haben, sich in ihrem neuen Alltag zu orientieren.

Eine Plattform meiner Untersuchungen bildete ein Integrationskurs im Rhein-Main-Gebiet, in dem ich an fünf Unterrichtseinheiten à 90 Minuten teilnahm und Kontakte zu Kursteilnehmenden knüpfte. Ich wählte Deutschkurse, die im Rahmen der Integrationskurse stattfinden und für Menschen initiiert wurden, die gerade nach Deutschland gezogen sind. Diese Menschen befinden sich noch in einer Phase der Neuorientierung, sie sind noch im Begriff, ihre alltagsweltliche Orientierung an ihrer neuen Umwelt auszurichten. Dadurch sind sie meiner Auffassung nach besonders sensibel für Phänomene alltagsweltlicher Orientierung und können darüber weitreichend Auskunft geben, beziehungsweise lässt sich innerhalb von Gesprächen ihre Neuausrichtung alltagsweltlicher Orientierung indirekt durch ›Abklopfen‹ bestimmter lebensweltlicher Zusammenhänge ermitteln. Darüber hinaus sind die Sprachkurse so konzipiert, dass Kursteilnehmende mit ›den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet soweit vertraut werden sollen, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können.« (vgl. AufenthG §43 Abs. 2). Daher liegt der thematische Schwerpunkt im Sprachkurs auf der Alltagsorientierung beziehungsweise auf der Vermittlung von Alltagswissen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005b, 10).

Ich führte außerhalb des Unterrichts sechs Gespräche mit Deutschkurseilnehmenden, die im Rahmen eines Integrationskurses Deutsch lernen. Eine Kursteilnehmerin äußerte jedoch im Laufe unseres Gesprächs, dass sie die feste Absicht hat, wieder in ihre

Heimat zurückzukehren, weshalb bei den Darstellungen der Interviews lediglich fünf Deutschkursteilnehmende aufgeführt sind. Bei den Gesprächen fokussierte ich mich darauf, was die Teilnehmenden über ihrer alltagsweltlichen Orientierung in ihrer neuen Umgebung sowie diesbezüglicher Hilfestellungen ihres Deutschkurses äußerten.

Neben den Gesprächen mit Kursteilnehmenden führte ich auch mit zwei Deutschkursdozierenden Gespräche sowie mit einer Expertin der Integrationskurse innerhalb der Stadt Frankfurt. Desweiteren richtete ich zwei Anfragen an das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Nürnberg per E-Mail, die die Integrationskurse auf Bundesebene koordinieren und die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Integrationskurse schaffen.

Mir ist es ein Anliegen aufzuzeigen, welche Bedürfnisse die Menschen, die nach Deutschland gezogen sind, selbst äußern, was außer einer Vermittlung der deutschen Sprache noch geschehen muss, damit sie sich in Deutschland zurecht finden und sich in ihrem Alltag orientieren können. Ich denke, dass die Integration eines Menschen erst erfolgreich verlaufen ist, wenn er sich in seiner alltäglichen Umwelt grundsätzlich wohl fühlt, über Handlungsanleitungen zur persönlichen Zielverwirklichung verfügt und auf der Bedeutungsebene orientieren kann. Integration bedeutet für einen Menschen in diesem Zusammenhang, sich neu zu verorten, sich in seiner neuen Umgebung zurecht zu finden und diese zu seiner neuen Umwelt zu gestalten.

3.1 Hospitation in Deutschkursen und einem Orientierungskurs

Um einen Eindruck des Unterrichts der Integrationskurse zu erhalten, hospitierte ich in fünf Deutschkursen und einem Orientierungskurs à 90 Minuten. Dabei war meine Anwesenheit innerhalb der Kurse recht unterschiedlich geartet: Je nach dem, wie der bzw. die DozentIn mich vorstellte und in den Unterricht integrierte, reichten meine Unterrichtserfahrungen von einer stillen Anwesenheit über eine Teilnahme, vor allem bei Gruppenarbeiten, bis hin zu der Situation, dass ich selbst zum Unterrichtsgegenstand wurde und mein Vorhaben sehr ausführlich erläuterte. Im Anschluss an meine Vorstellung ließ die Kursleiterin durch die Teilnehmenden Zettel ausfüllen, worauf diese schreiben sollten, warum sie sich in Deutschland wohl fühlen bzw. nicht wohl fühlen. Anschließend besprachen wir ihre Äußerungen in einer gemeinsamen Runde. Es stellte sich heraus, dass sechs Teilnehmende den Satz ›Ich fühle mich wohl in Deutschland, weil...‹ vervollständigten und fünf ›Ich fühle mich nicht wohl in Deutschland, weil...‹ wählten sowie jeweils ihren persönlichen Grund dafür angaben. Bei den Gründen, sich nicht in Deutschland wohl zu fühlen, wurden mit drei Nennungen

fehlende Deutschkenntnisse am häufigsten genannt. Beim Wohlfühlen dominierten als Grund die Deutschen, sie wurden dabei insgesamt zwei Mal angegeben. Die Angaben der Kursteilnehmenden sind im Datenband aufgelistet (DB19).

Meine persönlichen Einschätzungen der verschiedenen Kurse basieren lediglich auf einer Unterrichtseinheit pro Kurs und konnten mir daher lediglich einen ersten Eindruck vermitteln. Der Unterricht fand – im Gegensatz zu meinem Eindruck des Orientierungskurses – mit einer gewissen Ruhe und Ausführlichkeit des Unterrichtsthemas statt. Je nach didaktischer Vorgehensweise der/des Dozierenden nahm dabei Gruppenarbeit in Gruppen mit ca. sechs Personen ca. 50% der Unterrichtszeit in Anspruch, während dessen in den Gruppen angeregte Auseinandersetzungen mit dem Unterrichtsthema stattfanden. Der die restliche Zeit des Unterrichts war Frontalunterricht, der einen hohen Beteiligungsanteil der Kursteilnehmenden aufwies.

Im Gegensatz dazu fand in der Stunde Orientierungskurs, an der ich teilnahm, ausschließlich Frontalunterricht statt, der sehr zügig voranschritt und eher dadurch geprägt war, die vom Lehrwerk vorgegeben Aufgaben und Themen abzuarbeiten. Die Dozentin des Kurses erläuterte sehr wenig und hielt sich ganz eng an die im Lehrerexemplar vorgegeben Lösungen der einzelnen Aufgaben und Unterrichtsthemen. So blieben bei manchen Punkten selbst bei mir, der der deutschen Sprache mächtig ist und über eine entsprechenden Vorbildung verfügt, einige Fragen offen. Mir erschien der Unterricht des Orientierungskurses weniger als eine Vermittlung von Inhalten, sondern eher als eine Präsentation des Stoffes, der für die Abschlussprüfung des Orientierungskurses relevant ist und den sich die Teilnehmenden selbst aneignen müssen – am einfachsten durch stures Auswendiglernen der Aufgaben des Lehrwerks. In einem meiner Gespräche mit Deutschkursteilnehmenden erzählte meine Gesprächspartnerin von Sprachkursteilnehmenden aus ihrem Sprachkurs, die darüber klagten, die Unterrichtsinhalte des Orientierungskurses nicht zu verstehen. Sie wandten sich an die Leiterin des Sprachkurses und baten darum, mit ihnen Texte des Lehrwerks aus dem Orientierungskurs zu lesen (DB64, A₇₂, A₇₃)

3.2 Interviews mit Deutschkursteilnehmenden

Bei meinen Interviews führte ich Gespräche, welche jeweils durch einen Frageleitfaden gestützt wurden. Die Gespräche mit meinen Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen dauerten in der Regel 60 bis 90 Minuten, mit einer Deutschkursteilnehmerin unterhielt ich mich 2,5 Stunden. Insgesamt unterhielt ich mich mit sechs Deutschkurs-

teilnehmenden, wobei ein Gespräch bei den Auswertungen nicht berücksichtigt wird. Bei diesem gab meine Gesprächspartnerin an, lediglich für drei Jahre in Deutschland zu bleiben und dann wieder zurück in ihre Heimat zu gehen. Sie ist zusammen mit ihrem Freund nach Deutschland gezogen, der zur Zeit eine befristete Stelle an einer deutschen Universität inne hat.

Bei den Interviews versuchte ich stets ein Gespräch zu führen, welches einem gegenseitigen Austausch glich. Während der Gespräche erzählte ich auch viel von mir und teilte meine Sichtweise auf Aspekte mit, die gerade Gegenstand unseres Gesprächs waren. Oft sprachen wir auch über Dinge, die nicht unmittelbar mit meinem Forschungsinteresse zusammenhingen. Dadurch wollte ich meinen Gesprächspartnern nicht das Gefühl geben, dass sie in meinen Augen ein Objekt sind, welches nur aufgrund ihrer Informationen für mich interessant sind, sondern dass ich es genieße, mit ihnen reden zu dürfen und wir uns gegenseitig austauschen. Ich wollte bei unseren Gesprächen einen Interaktionsprozess entstehen lassen, der hoffentlich dazu führte, dass meine Gesprächspartner offener mit mir sprachen, als dies nur durch eine Befragung mittels Fragebogen der Fall gewesen wäre (vgl. Greverus 1978, 33). Um eine angenehme Atmosphäre bemüht, fanden die Gespräche in Cafés und einem Biergarten statt.

Nachdem ich meinen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner erklärt hatte, womit ich mich beschäftige und dass ich das Gespräch anonymisieren werde, damit nicht rückverfolgbar ist, wer mir Auskünfte erteilte, erklärte ich, dass ich das Gespräch mit einem Diktiergerät aufzeichnen möchte, um mich während des Gesprächs nicht auf das Mitschreiben konzentrieren zu müssen. Darauf willigten alle Interviewpartner bis auf einen ein. Ich eröffnete das Interview – soweit möglich – mit einer Frage, die einen persönlichen Bezug zu meinem Gesprächspartner darstellte und ihm zeigen sollte, dass wir bereits im Vorfeld in Kontakt waren und ich mich an persönliche Details von ihm erinnere.

Zur Auswahl des Samples ist anzumerken, dass ich ausschließlich mit Deutschkursteilnehmenden sprach, die einen Deutschkurs der Stufe 5 und 6 besuchen. Bei Gesprächen im Vorfeld wurde mir sowohl von Ulrike Dimpl, als auch durch die Leiterin des Fachbereichs ›Sprachen‹ an der VHS dazu geraten, mit Teilnehmenden ab der Stufe 5 Interviews durchzuführen, damit ich ohne übersetzende Personen arbeiten kann und meine Gesprächspartnerinnen sowie Gesprächspartner sich ausreichend verständlich machen können (DB138, D₇₉). Da ich ausschließlich Kontakt zu Teilnehmenden von Intensiv-

kursen hatte, waren die Personen mit den ich Gespräche führte so genannte ›Teilnehmende mit Lernerfahrung‹ (S. 62, 64), welche einen Bildungshintergrund aufweisen, der nicht dem Durchschnitt der Personen entspricht, die einen Integrationskurs besuchen. Trotz einer Liste mit 17 Kursteilnehmenden, die mir während meiner Hospitation ihre Telefonnummer gaben und sich zunächst zu einem Gespräch mit mir bereit erklärten, kamen nur sechs Gespräche zu stande.

3.3 Interviews mit Deutschkurslehrenden

Neben den Interviews mit Deutschkursteilnehmenden führte ich zwei Gespräche mit Sprachkursdozierenden. Dabei richtete sich das erste Gespräch mehr auf Aspekte des Deutschunterrichts sowie auf die Möglichkeiten der Identitätserweiterung von Zugewanderten. Das zweite Gespräch war stärker auf die Rahmenbedingungen der Sprachkursträger fokussiert, die durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgegeben werden. Die Gespräche lieferten reichhaltige Informationen, um die Integrationskurse sowie die Situation der Teilnehmenden aus dem Blickwinkel eines Sprachkursträgers nachvollziehen zu können.

3.3.1 Milo

Milo [Name geändert] ist ein Sprachkursdozent sowie in der Sprachberatung der VHS tätig. Er unterrichtet unter anderem in einem der Kurse, in denen ich hospitierte. Milo ist selbst 1986 im Alter von 23 Jahren nach Deutschland eingewandert. Er wuchs in Brasilien auf und studierte dort Bauingenieurwesen. Nach seinem Studium begann er eine Reise, die ihn zunächst durch verschiedene Länder Lateinamerikas und anschließend nach Europa führte, zunächst nach Portugal. Sein Plan war eigentlich, weiter nach Afrika zu reisen, doch dazu kam es nicht. Er schilderte, dass er in Deutschland ›hängen‹ blieb und zunächst zwischen Brasilien und Deutschland hin und her pendelte, bis er sich entschied, in Deutschland ein zweites Studium zu beginnen. Ich fragte ihn, ob er damals auch einen Sprachkurs besuchte, was er bejahte. Für ihn war es sehr wichtig Deutsch zu lernen.

Wir schwenkten bei unserer Unterhaltung über zu den Sprachkursen, die er als Dozent begleitet und unterhielten uns über Möglichkeiten, Unterrichtsstoff zu vermitteln. Dabei erzählte Milo, dass es oft schwer ist, andere Wege der Wissensvermittlung zu gehen, da dafür die Rahmenbedingungen zu eng sind (DB92/DB93, M₁₀). So ist im Rahmen der

Integrationskurse vorgegeben, welchen sprachlichen Stand die Sprachkursteilnehmenden nach 600USt. erreicht haben müssen, damit sie die Prüfung erfolgreich bestehen und ihnen der Sprachkurs durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge anerkannt wird. Diese knapp bemessene Zeit ermögliche es selten, bestimmten Unterrichtsstoff noch weiter zu vertiefen oder zu wiederholen (ebd.). Milo macht es sehr von der Erfahrung einer Dozentin bzw. eines Dozenten abhängig, mit den Rahmenbedingungen der Integrationskurse umzugehen (edb.).

In diesem Zusammenhang äußerte eine Programmverantwortliche der Integrationskurse, dass die Erfahrungen der bisher durchgeführten Sprachkurse zeigen, dass eine große Zahl Integrationskursteilnehmende aufgrund ihrer Lernbiographie nicht die Prüfung zum Zertifikat Deutsch schaffen (DB15). Gerade hierbei besteht Handlungsbedarf von Seiten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge zum Beispiel durch ein Angebot einer vom Niveau her niedriger angesiedelten Abschlussprüfung.

Der Vorteil eines so großen Kursträgers, für den Milo unterrichtet, liegt nach seiner Auskunft darin, dass aufgrund der hohen Zahl an Deutschkursteilnehmenden nach so genannten Lernergruppen differenziert werden kann. Dabei werden Leute mit ähnlichen Lernerfahrungen und ähnlichen Deutschkenntnissen in einem Kurs zusammen gefasst, was den Vorteil bringt, speziell für diese Gruppe optimierten Unterricht anbieten zu können. Kursträger, die nicht über eine so hohe Teilnehmendenzahl verfügen, haben diese Möglichkeit nicht, weshalb dort oft Kurse angeboten werden, die dem jeweiligen Lernenden nicht gerecht werden (DB93, M₁₁).

Ich fragte Milo, ob Menschen, die in ein anderes Land umziehen, eine neue Identität aufbauen müssen oder sie ihre vorhandene Identität erweitern müssen. Er antwortete, dass ein Mensch in solch einer Situation seine Identität erweitern muss (DB93/DB94, M₁₂). Milo führt aus, dass man sich als räumlich mobiler Mensch einer neuen Gesellschaft ein Stück weit öffnen und auch ein wenig anpassen muss. Dabei muss man gerade am Anfang herausfinden, was persönlich für einen wichtig ist und daher übernommen werden sollte. Andererseits gibt es für Milo auch Dinge, die man nicht übernehmen muss, wenn sie einem als unwichtig oder gar zu fremd erscheinen (ebd.). *»Ich glaube das ist ein Prozess, der sehr lange dauert. Also es ist nicht so, man entscheidet heute: ›Ich werde das tun und das nicht‹. Sondern mit den Jahren merkt man: ›Oho, ich bin ein bisschen anders geworden.‹ Oder wenn man zurück nach Hause geht und Familienangehörige wieder trifft oder Freunde oder so, dann hört man: ›Ja, Du denkst ganz anders!‹ [...] um im Ausland zu leben, muss man sich weiter entwickeln bzw. seinen Horizont erweitern.«* (DB93/DB94, M₁₂)

Milo erzählte im Verlauf des Gesprächs, dass die Vermittlung von Aspekten alltagsweltlicher Orientierung früher häufiger Bestandteil des Unterrichts waren. Aufgrund der Vorgaben durch das Lehrwerk sowie des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge kann jedoch in den aktuell stattfindenden Integrationskursen dabei nicht mehr so frei gewählt werden (DB92/DB93, M₁₀). Zum Beispiel sind Behördengänge kaum Bestandteil existierender Vorgaben, dennoch, gab Milo an, versucht er diese in seinen Unterricht einzubauen (DB96, M₁₇). Milo vermittelt dabei bestimmte Floskeln, die seinen Kursteilnehmenden helfen sollen, bei Behördengängen zurecht zu kommen. Darüber hinaus gibt er grundsätzliche Verhaltenstipps. Zum Beispiel vermittelt er, dass bei Interaktionen mit behördlichen Mitarbeitenden manchmal weniger zu sagen besser ist, als zu viel zu sagen. Milo sagt weiter, dass seine Teilnehmenden lernen sollen, sich präzise auszudrücken und überflüssige Floskeln zu vermeiden (DB96, M₁₇).

Milo kritisiert, dass die in den Lehrwerken gewählten Situationen zu fiktiv gewählt sind, um eine realistische Situation des Alltags zu entwerfen und anhand dieser sprachliche Fertigkeiten sowie Bedeutungszusammenhänge zu vermitteln. Als Beispiel nannte er, dass in einem Lehrwerk das Thema »Einkaufen« als Unterrichtsthema dient, es dabei jedoch weniger um die Besorgung des alltäglichen Bedarfs wie Brot oder Käse geht. *»Sondern da standen schon Möbel von Ikea für 1500,- Euro. [...] Die haben ganz andere Probleme, wenn sie nach Deutschland kommen. [...] ein Sofa [...] für 1500,- Euro ist kein Thema.«* (DB97/DB98, M₂₇) Gerade bei diesem Punkt kommt für Milo die Diskrepanz zwischen Lehrwerk und Alltagswelt der Deutschkursteilnehmenden sehr gut zum Ausdruck: Einkaufen wird in den Lehrwerken in einem so enormen Umfang abgehandelt, dass es ihn fast nervt. Im Gegensatz dazu kommen Ämter bzw. Behörden kaum zur Sprache. *»Und das sind die Probleme, die sie am Anfang haben [...]«* (DB98, M₂₄) Leider mussten wir unser Gespräch abrupt beenden, da Milo einen Termin für die Sprachberatung hatte.

3.3.2 Nina

Nina [Name geändert] ist neben Sprachkursdozentin einer VHS die Leiterin der Sprachberatung sowie Fachgruppenleiterin des Bereichs Deutsch als Fremdsprache (DaF) der Mittel- und Oberstufenkurse. Auch ist sie als Landesprüferin bei Sprach-Zertifikatsprüfungen tätig, bei denen Deutschkursteilnehmende eines gesamten Bundeslandes geprüft werden.

Zu Beginn fragte ich sie nach der Sprachberatung, die in dem Gespräch mit Milo angerissen wurde und bat sie, mir diese etwas genauer zu erklären. Nina erklärt, dass die Sprachberatung aus zehn bis elf Dozierenden mit langjähriger Erfahrung im Unterrichten besteht. Diese bieten zwei Mal pro Woche die Sprachberatung an, um in erster Linie neue Kursteilnehmende in einem kurzen Gespräch zu beraten, welcher Sprachkurs für sie geeignet ist. Dazu wird unter anderem ein Einstufungstest durchgeführt, dessen Inhalt durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgegeben ist, wenn es sich um Teilnehmende der Integrationskurse handelt. In dem Beratungsgespräch wird auch versucht festzustellen, über welche Lernerfahrung künftige Teilnehmende verfügen, damit beispielsweise Lernunerfahrene von einem Besuch eines Intensivkurses mit täglichem Unterricht und täglichen Hausaufgaben abgeraten werden kann (DB104, N₆). Darüber hinaus wird bei einer Sprachberatung festgestellt, ob Teilnehmende einen Anspruch auf eine vollständige Kostenübernahme ihres Deutschkurses haben, ebenso werden die für einen Sprachkurs nötigen Formulare ausgefüllt.

In Bezug zu den vorgegeben Einstufungstests äußerte sich Nina skeptisch. Die Erfahrungen mit diesen haben gezeigt, dass es oft nötig ist, Nachprüfungen durchzuführen, da der Einstufungstest in Bezug zu einer Einstufung der Teilnehmenden nicht sehr aussagekräftig ist (DB105, N₁₃). Sie betont, dass es bei der Einstufung ihr oberstes Ziel darstellt, einen Kurs zu ermitteln, der den Bedürfnissen einer künftigen Deutschkursteilnehmerin bzw. eines künftigen Deutschkursteilnehmers auch wirklich gerecht wird (DB104, N₅).

Da die VHS bereits vor der Einführung der Integrationskurse Deutschsprachkurse anbot, fragte ich Nina nach den Veränderungen, die mit dem Integrationskursangebot der Regierung einhergingen. Veränderungen, sagte sie, gibt es bei der Verwaltung der Kurse. Da das Bundesamt die Teilnahmegebühren der Teilnehmenden, die über eine Teilnahmeberechtigung verfügen beziehungsweise durch das Bundesamt zu einer Teilnahme verpflichtet werden, mit €2,05 pro Unterrichtsstunde übernimmt, müssen vor allem Nachweise über den Besuch dieser Teilnehmenden geführt und an das Bundesamt übermittelt werden (DB105, N₁₃). Damit ist ein hoher organisatorischer Aufwand verbunden, den die Kursträger neben ihrer eigentlichen Arbeit – der Vermittlung von Deutschkenntnissen – leisten müssen. Nina schildert weiter, dass es trotz dieser geringen Zuzahlung des Bundesamtes der VHS unter hohem Einsatz möglich war, einen bestimmten qualitativen Standard der Sprachkurse zu halten. Deshalb äußert Nina keinerlei Verständnis dafür, dass diese €2,05 Zuzahlung nicht gezahlt werden, wenn Teilnehmende ohne anerkannten Entschuldigungsgrund dem Unterricht fern bleibt

(DB105/DB106, N₁₅). Schließlich ist ein Sprachkurs durch die Zusage des Bundesamtes zur finanziellen Unterstützung der verpflichteten und berechtigten Teilnehmenden entstanden und wird mit entsprechenden Kosten durchgeführt. Dass der Sprachkurs-träger für das Fehlen von Teilnehmenden die finanziellen Folgen tragen muss, empfindet Nina als nicht gerechtfertigt.

Einen weiteren Kritikpunkt stellt für Nina die Zulassung der Kursträger dar. Sie äußerte, dass sie manchmal nicht nachvollziehen kann, weshalb manche Sprachkursträger für die Integrationskurse durch das Bundesamt zugelassen werden. Evident wird die Defizite mancher Sprachkursträger dann, wenn Teilnehmende dieser Träger zur VHS wechselt. Die Teilnehmenden weisen dann nicht den Kenntnisstand der Kursstufe auf, die sie besuchten. Oft stellt sich dann heraus, dass sie durch ihren vorherigen Kursträger einer ihren Bedürfnissen und ihrem Können nach falschen Lerngruppe zu geordnet wurden, manchmal sogar keinen Alphabetisierungskurs machen mussten, obwohl sie diesen zum Verständnis der weiteren Sprachkursstufen benötigt hätten. Nina schildert, dass diese Teilnehmenden dann oft völlig verzweifelt sind, da sie die Abschlussprüfung nicht schaffen werden und eigentlich einen oder mehrere Sprachkursstufen wiederholen müssten. Kurswiederholungen unterstützt das Bundesamt jedoch nicht, so dass ein wiederholter Besuch einer Sprachkursstufe zu 100% von den Teilnehmenden finanziert werden muss (DB109, N₂₅). Überhaupt hätten es Menschen bei den Integrationskursen schwer, die noch nicht das Alphabet beherrschen, erzählte Nina. Bei den 600USt. Deutschkurs, die das Bundesamt finanziell bei den so genannten ›Berechtigten‹ und ›Verpflichteten‹ zu 50% unterstützt bzw. in besonderen Fällen zu 100% übernimmt, sind der Besuch des Alphabetisierungskurses mit enthalten. Da jedoch ein Besuch des Alphabetisierungskurses ein großes Kontingent an Unterrichtsstunden benötigt, bleiben zu wenige unterstützte Deutschkursstunden übrig, um den Besuch der Deutschkurse zum Abschluss zu bringen. Viele Teilnehmende würden in solch einem Fall ihren Besuch des Unterrichts nicht fortführen, da sie ihn nicht finanzieren wollen oder können. Deshalb fordert Nina eine Aufstockung der Unterstützungen auf 900USt. für die Menschen, die zuerst einen Alphabetisierungskurs besuchen müssen. Sie meint, dass darüber bei ihren Kolleginnen und Kollegen weitgehend die gleiche Meinung besteht (DB109, N₂₆). Enttäuscht berichtete sie weiter, dass sie und ihre Kolleginnen bzw. Kollegen bei dieser Forderung beim Bundesamt auf taube Ohren stoßen – genauso wie bei weiteren Verbesserungsvorschlägen, die sich im Wesentlichen auf die Erfahrungen ihrer Praxis stützen. *»Es interessiert sie schlicht nicht! [...] Wir haben genug Erfahrungen gesammelt. Aber wenn es dort nicht berücksichtigt wird, was nützen dann uns*

unsere Erfahrungen?» (DB110, N₂₇) Ich fragte nach, was für Strukturen bestünden, die für einen Erfahrungsaustausch zwischen Kursträger und Bundesministerium geschaffen wurden. Dabei hatte ich im Hinterkopf, dass es in Frankfurt des öfteren so genannte Trägertreffen zwischen Kursträgern, Regionalkoordinator des Bundesministeriums und weiteren am Integrationsprozess beteiligten städtischen Behörden gibt, wobei Erfahrungen ausgetauscht und Probleme diskutiert werden (S. 68). In einer späteren Auskunft durch die für die Region Mainz zuständige Regionalkoordinatorin des Bundesamtes stellte sich heraus, dass es diese Trägertreffen nicht bundesweit gibt. Für die Region Mainz haben bisher zwei so genannte »Netzwerktreffen« stattgefunden (DB146).¹⁵

Mit der Aussage von Hans-Jürgen Krumm im Hinterkopf, Sprachenlernende könnten mitunter die Sorge haben, durch das Erlernen einer neuen Sprache ihre bisherige Orientierungsfähigkeit zu verlieren (S. 30), fragte ich Nina nach diesem Punkt und ob sie diesem zustimmen könne. Sie antwortete, dass sie nicht das Gefühl hat, dass Sprachenlernende diese Befürchtung haben. Dafür seien sie viel zu sehr mit ihrem bisherigen kulturellen Hintergrund behaftet, als dass sie diesen so einfach hinter sich lassen könnten. In diesem Zusammenhang äußerte sie, dass das Erlernen der Sprache der neuen Umwelt eines Menschen Grundvoraussetzung dafür ist, dass sich dieser Mensch dem neuen Kulturkreis, in dem er sich nun befindet, öffnen kann (DB115, N₄₇).

Ich nahm das Thema der Identitätserweiterung auf und fragte Nina, ob es Äußerungen ihrer Deutschkursteilnehmenden gäbe, woran sie merke, dass bei ihnen eine Veränderung auf Ebene ihrer Identität stattfindet. Sie antwortete, dass einer ihrer Teilnehmer eines Oberstufenkurses sich nun als Physiotherapeut fortbildet und sich während dieser Fortbildungen Notizen macht, um diese später in seinen Computer einzugeben. Sie meinte, dieser Teilnehmer hat letztens begeistert zu ihr gesagt: *»Das ist so toll! Ich merk einfach, wie ich hier ankomme, wie ich da mitmachen kann, wie meine Kenntnisse jetzt da sind.«* (DB115, N₄₈) Fünf oder sechs Jahre ist er nun bereits in Deutschland, aber auch bei Sprachkursteilnehmenden, die noch nicht so lange in Deutschland sind, kann Nina ähnliche Phänomene beobachten. Zum Beispiel sind sie nach einiger Zeit Sprachkurs selbstständig in der Lage, ohne begleitende Übersetzerin bzw. ohne begleitenden Übersetzer einen Arztbesuch zu machen. Sie kann weiter hin beobachten, wie sich insgesamt die Selbstständigkeit ihrer Sprachkursteilnehmenden in ihrem Alltag vergrößere – wobei sich Nina auf den Oberstufenkurs bezieht, den sie z.Zt. gibt. Sie

15 Für einen Zeitraum von zwei Jahren, in denen die Integrationskurse bisher durchgeführt wurden, erscheinen mir zwei Treffen als sehr wenig. Zumal darin auch Treffen vor Januar 2005 enthalten sein können, die zur Vorbereitung auf den Start der Integrationskurse am 1.1.2005 dienten.

merkt dabei jedoch an, dass zu diesem Zeitpunkt eher selten Kontakte ihrer Teilnehmenden nach außen existieren (DB115/DB115, N₄₉). Dabei kommt Nina wieder darauf zu sprechen, dass sie ein großes Problem mit Parallelgesellschaften hat, die sich aufgrund von Zusammengehörigkeitsgefühlen unter Ausländern gleicher Nationalität ergeben. Charakteristische Merkmale von Parallelgesellschaften stellen für sie eigene Strukturen und eigene Identitäten dar. Als Beispiele nannte sie »eigene Geschäfte«, »eigene Kirchen« und »eigene Versammlungsräume«. Aber man müsse dabei nicht so weit gehen, »[...] *einfach wo bestimmte Volksgruppen oder Gruppen – sagen wir lieber Volksgruppen – unter sich bleiben.*« (DB116, N₅₂) Ich nannte die Argumentationslinie von Dieter Oberndörfer, wobei die in Deutschland vorgefundenen Dichotomien von beispielsweise Wissenschaftler und Bauern auch als Parallelgesellschaft erscheinen (S. 39). Nina bejaht, dass es in Deutschland auch gewisse Parallelgesellschaften gibt, diese würde sie jedoch nicht so eng begrenzen. Bei den genannten Dichotomien innerhalb Deutschlands liegt für sie eine deutsche Normalität zugrunde (DB116, N₅₃). Ich fragte sie danach, worüber man eine deutsche Normalität, eine deutsche Kultur definieren könne, worauf sie entgegnete, dass das für sie primär über die deutsche Sprache und den Geburtsort stattfindet. In zweiter Linie sieht sie dabei das deutsche Staatsgebiet (DB117, N₅₈).

3.4 Interview mit der Zuständigen der Integrationskurse der Stadt Frankfurt

Ulrike Dimpl ist die Zuständige des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) für die Integrationskurse der Stadt Frankfurt, da das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt seine Aufgabe darüber definiert, bei Interaktionsprozessen zwischen Frankfurts Ämter und seinen Bürgerinnen und Bürger ohne deutschen Pass beratend zur Seite zu stehen. Von der Konzeption der Integrationskurse sind Zuständige der Integrationskurse von Seiten der Kommunen nicht vorgesehen. Die Mittlerinnen und Mittler zwischen Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und Sprachkursträger stellen so genannte Regionalkoordinatorinnen bzw. Regionalkoordinatoren (ReKo) dar. Ulrike Dimpl hat 20 Jahre Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung. Sie arbeitete 10 Jahre im Bereich DaF/DaZ und Alphabetisierung sowie 10 Jahre im Bereich der beruflichen Qualifizierung.

Zu Beginn unseres Gesprächs erläuterte sie mir, dass das AmkA das Vorläuferprojekt der Integrationskurse durchführte, welches zum Sammeln erster Erfahrungen zur Initiierung der staatlichen Integrationskurse diente. Dabei wurden genauso Sprach- und Orientierungskurse durchgeführt, jedoch mit dem Unterschied, dass die Orientierungskurse vor den Sprachkursen durchgeführt wurden und eher Kurse waren, die auf eine Vermittlung einer Orientierungsfähigkeit seiner Teilnehmenden in Frankfurt ausgerichtet waren und nicht Staatskundekursen glichen, wie sie die Orientierungskurse darstellen, die das Bundesamt initiierte. Ein weiterer wesentlicher Unterschied lag in der Sprache der Orientierungskurse. Die Kurse wurden im Vorläuferprojekt in den Erstsprachen der Teilnehmenden durchgeführt. Daraus ergab sich jedoch das Problem, dass für Sprachen die nicht so häufig vertreten waren, nicht genügend Teilnehmende vorhanden waren, um Orientierungskurse der entsprechenden Muttersprachen kostendeckend durchführen zu können (DB122/DB123, D₁₀, D₁₂).

In Bezug zu ihrer Aufgabe bezüglich der Integrationskurse erläuterte Ulrike Dimpl, dass die Struktur der am Integrationsprozess beteiligten Institutionen sehr komplex ist. Namentlich zählte sie als Beteiligte Sprachkursträger, Migrationsberatungen, Ausländerbehörde, Meldestelle für EU-Bürger, Jobcenter, Institutionen, die für das SGB II zuständig sind und Bundesamt auf. Sie bezifferte diesen ›Flickenteppich der Akteure‹ auf ca. 30 beteiligte Institutionen (DB125/126, D₂₂). Ihre Aufgabe besteht darin, für die Kommune Frankfurt dieses Netzwerk zu koordinieren, in dem sie zum Beispiel so genannte Trägertreffen initiiert an denen die beteiligten Akteure teilnehmen. Dabei können Probleme erörtert werden, die ein Akteur nicht alleine lösen kann, als Beispiel nannte Ulrike Dimpl dabei: *»Wie ist es, wenn jetzt wirtschaftliche Jugendhilfe in Anspruch genommen wird, für die Kinderunterbringung. Ist das für die Familien ein Ausweisungsgrund? Gefährdet das den Aufenthaltsstatus?«* (DB127, D₂₈) Im Anschluss eines Trägertreffens erstellt sie ein Protokoll, in dem erarbeitete Lösungsansätze sowie Probleme festgehalten werden, die es noch zu bearbeiten gilt. Sie sieht ihre Aufgabe darin, die beteiligten Akteure bei Lösungsansätzen zu begleiten, die – falls niemand hinter diesen her wäre – schnell wieder in Vergessenheit geraten würden (ebd.; DB134, D₆₀). Dennoch erscheinen ihr ihre Möglichkeiten beschränkt, was sie mit den Worten ausdrückte: *»[...] ich bin jetzt eine kleine Maus, die da in irgendeiner Form was beeinflussen kann. Es ist relativ klar, wie weit man damit kommt [...].«* (DB128, D₃₀)

Grundsätzlich begrüßt Ulrike Dimpl die Integrationsmaßnahmen, die die Bundespolitik nun initiierte und fördert. Sie bemängelt dabei jedoch, dass solche Maßnahmen bereits vor zehn Jahren hätten in die Wege geleitet werden sollen, als Deutschland höhere

Zahlen von Zuwanderungen hatte (DB129, D₃₄). Doch leider merkt sie dabei – genauso wie Nina (S. 64) – an, dass sich mit der Einführung der Integrationskurse die Rahmenbedingungen der Deutschkurse verschlechtert haben. Vorgaben zur Gruppengröße, ein enormer Fokus auf Verwaltungsarbeit, die durch die Sprachkursträger geleistet werden muss. Niedrigere Dozierendengehälter, da sich die Kursträger auch finanziell den neuen Bedingungen anpassen müssen. Damit geht eine noch höhere Konkurrenz unter den Trägern ein her, als es vor den Integrationskursen der Fall gewesen ist (DB132, D₄₈). Auch in Bezug zur Zulassung der Kursträger sieht Ulrike Dimpl Änderungsbedarf und schließt sich damit den Äußerungen Ninas (S. 65) an (DB132, D₅₀). Im Zentrum ihrer Kritik steht das grundsätzliche Konzept, die Durchführungsstrukturen der Integrationskurse, beispielsweise die Anzahl der Kursträger und damit verbunden die Anzahl angebotener Kurse, dem Markt zu überlassen. Das Bundesamt fördert diese Strukturen und hilft, sie untereinander zu vernetzen, anstatt sie selbst zu konstituieren. So müssen sich die Kursträger beispielsweise selbst darum kümmern, ihre angebotenen Deutschkurse mit ausreichend Teilnehmenden zu besetzen, damit eine kostendeckende Durchführung gewährleistet ist. Das führt unter anderem dazu, dass kein Träger Teilnehmende freiwillig zu einem anderen Kursträger schickt, falls dort ein Kurs angeboten wird, der besser auf den Lernhintergrund der Teilnehmenden zugeschnitten ist (DB133, D₅₃; Auch hier bestätigt sich Ulrike Dimpls Aussage in den Äußerungen von Nina (S. 65).

Als Vorschlag zur Verbesserung des Integrationskursangebotes machte Ulrike Dimpl mehrere Vorschläge: Berufsorientierungspraktika, Verringerung der Kursgrößen, Überarbeitung der Kursleiterqualifikation, Aufhebung des sehr anonymen Verfahrens, wie Teilnehmende »überhaupt den Weg zu so etwas finden.« (DB136/DB137, D₇₀)

Das Gespräch mit Ulrike Dimpl bot mir einen sehr guten Einstieg in mein Forschungsvorhaben, da sie mir eine Fülle von Informationen geben konnte, die sich auf das sehr breite Feld der Integrationskurse bezogen.

4 Auswertung der empirischen Daten

Im folgenden Abschnitt werde ich die Aussagen meiner Gesprächspartner im Hinblick auf ihre Äußerungen zu Wünschen nach Hilfestellungen zur ihrer jeweiligen Identitätserweiterung aufgrund ihres Wohnortswechsels untersuchen. Außerdem möchte ich herausfinden, welche Hilfestellungen diesbezüglich innerhalb ihres Sprachkurses vermittelt wurden. Damit setze ich voraus, dass Menschen mit persönlicher Migrationserfahrung aufgrund ihres Wohnortswechsels ihre Identität erweitern müssen.¹⁶ Diese Annahme wird sowohl durch die Migrationsforschung (S. 45), als auch durch Aussagen meiner Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gestützt (S. 62, 66, 93). Identität weist einen unmittelbaren Bezug zum Alltag eines Menschen auf und dadurch auch zur alltagsweltlichen Orientierung eines Menschen. Die Handlungsfähigkeit eines Menschen ist wesentlicher Bestandteil alltagsweltlicher Orientierung und ergibt sich aus Elementen, die sich im Zuge der Identitätsbildung eines Menschen in ihm etablieren (S. 8). Sprache bildet dabei ein wichtiges Element, sie fördert die alltagsweltliche Orientierung eines Menschen in einem hohen Maße, da sie ihn befähigt, soziale Interaktionen durchzuführen, die ihm seiner Umwelt spezifische Handlungsstrategien zur Zielverwirklichung vermitteln sowie Normen, Werte, Symboliken, Metaphoriken, Idiome und Gefühlsrituale. Dieses Repertoire verschiedener Fähigkeiten nutzt er innerhalb seines Alltags¹⁷ zur persönlichen Zielverwirklichung, zum Abbau psychischer Spannungen und zur Komplexitätsreduktion, wodurch sich in Verbindung mit Bezügen zu in seiner Umwelt befindlichen sozialen Gruppen sowie seiner Orientierungsfähigkeit im physischen Raum ein emotional-persönlicher Bezug zu seiner Umwelt konstituiert. Innerhalb seines Alltags gelangt ein Menschen aufgrund vielfältiger Fähigkeiten zu seiner Handlungsfähigkeit, wodurch er befähigt ist, seine Wünsche und Interessen zu verwirklichen. Wenn ein Mensch räumlich mobil wird und seinen Wohnort wechselt, muss er seine Identität erweitern, um sich mit seiner neuen Umwelt vertraut zu machen. Darüber gelangt er zu einer Handlungsfähigkeit, die die neuen Qualitäten seiner neuen Umwelt beinhaltet. Dabei stellt wiederum die Sprache eines Menschen wichtiger Bestandteil dar, im Kontext einer neuen Umwelt repräsentiert durch eine Fremdsprache. Der Lernprozess einer Fremdsprache steht in engem Zusammenhang mit der Erweiterung der Identität

16 Solch eine Erweiterung beschränkt sich nicht nur auf Menschen, die räumlich mobil sind, sondern eine Erweiterung der Identität wird durch eine Vielzahl an Situationen bedingt. Heiner Keupp argumentiert hierbei, dass in einer gesellschaftlichen Moderne, die dynamisch und prozesshaft erscheint, die Prozesshaftigkeit von Identität zwangsläufig mit einhergeht (vgl. Keupp u.a. 1999, 76).

17 Zur Definition von »Alltag« vgl. S. 7.

tität eines Menschen (S. 28), was sich auch innerhalb des Komplexes ›Integration durch Sprache‹ äußert (S. 46). Ein Mensch muss seine alltagsweltliche Orientierung auf seinen neuen Alltag hin ausrichten, damit seine persönlichen Zielverwirklichungen zur Erreichung seiner Ziele und Wünsche weiter gewährleistet ist. Darüber gelangt ein Mensch, der an einem für ihn neuen Wohnort agiert, mit der Zeit zu einer emotionalen Verbundenheit und Vertrautheit zu diesem Wohnort, was es ihm ermöglicht, sich neu zu verorten.

Welche Hilfestellungen bei der Neuausrichtung seiner alltagsweltlichen Orientierung von ihm erwünscht werden sowie welche diesbezüglichen Hilfestellungen ihm staatlich initiierte Integrationskurse bieten, ist das zentrale Anliegen meiner Arbeit. Vor diesem Hintergrund habe ich die Gespräche mit meinen Interviewpartnern hinsichtlich Aspekte ihrer alltagsweltlichen Orientierung analysiert. Um diese Analyse differenziert zu gestalten und die verschiedenen Ebenen der alltagsweltlichen Orientierung meiner Interviewpartner besser reflektieren zu können, habe ich ein Modell entworfen, welches alltagsweltliche Orientierung in verschiedene Orientierungskategorien auffächert. So konnte eine systematische Analyse stattfinden, die ein breites Spektrum von Aspekten berücksichtigt, welche bei der Erweiterung persönlicher Identität eine Rolle spielen und einem Menschen helfen, zu seiner alltagsweltlichen Orientierung innerhalb seines neuen Alltags zu gelangen.

4.1 Modell der alltagsweltlichen Orientierung

Inspiziert wurde ich bei der Entwicklung des ›Modells der alltagsweltlichen Orientierung‹ durch das ›Raumorientierungsmodell‹ von Ina-Maria Greverus (Greverus 1979; 1994). Mit Hilfe ihres Modells analysiert sie, welche Aneignungschancen ein bestimmter Raum aufweist, damit dieser als Lebensraum erfahren werden kann und hierüber eine Identifikation mit diesem Raum statt findet (vgl. Greverus 1994, 93).

Da in Bezug einer konsistenten alltagsweltlichen Orientierung sehr ähnliche Kategorien eine entscheidende Rolle spielen, habe ich manche Kategorien ihres Modells aufgegriffen und für das ›Modell der alltagsweltlichen Orientierung‹ verändert.

Eine räumliche Verortung eines Menschen äußert sich durch eine Orientierungsfähigkeit innerhalb seines Alltags, die ihm ein zielgerichtetes Handeln und einen emotionalen Bezug zu seiner Umwelt ermöglicht. Eine sehr gute alltagsweltliche Orientierung eines Menschen kann im Kontext nationaler Grenzen überschreitender räumlicher Mobilität gar bis hin zu einem Gefühl der zweiten Heimat gegenüber eines neuen

Wohnorts führen. Daher existieren starke Parallelen zwischen den Begriffen ›Heimat‹ und ›alltagsweltliche Orientierung‹ auf der Ebene der Identität eines Menschen. Heimat äußert sich in diesem Sinn durch eine weitgehend perfektionierte alltagsweltliche Orientierung, repräsentiert durch ›leichtes Handeln‹ (S. 24) sowie durch eine hohe emotionale Bindung zur Umwelt eines Menschen (S.21).

Der Unterschied des ›Modells der alltagsweltlichen Orientierung‹ im Gegensatz zum ›Raumorientierungsmodell‹ von Ina-Maria Greverus liegt vor allem darin, dass das ›Raumorientierungsmodell‹ weniger Orientierungskategorien aufweist. Das ›Modell der alltagsweltlichen Orientierung‹ trennt die Bereiche Ökonomie und Konsum, die im ›Raumorientierungsmodell‹ als eine Kategorie erscheinen. Darüber hinaus weist es eine ›Imaginäre Orientierung‹ auf, die bei Ina-Maria Greverus unter die ›Symbolische Raumorientierung‹ fällt. Das war nötig, da bei dem ›Modell der alltagsweltlichen Orientierung‹ das symbolische Verständnis eines Menschen eine Fähigkeit bildet, die allen Orientierungskategorien zugrunde liegt. Weitere Orientierungskategorie, die nicht im ›Raumorientierungsmodell‹ enthalten ist, stellt die so genannte ›Geographische Orientierung‹ dar, mit deren Hilfe sich ein Mensch im physischen Raum orientiert und Objekten des Raums bestimmte Qualitäten zuspricht. Grundsätzlich neu, im Gegensatz zum ›Raumorientierungsmodell‹, erscheinen die so genannten ›speziellen Fähigkeiten‹, die einer jeden Orientierungskategorie zugrunde liegen und die Fähigkeiten eines Menschen beschreiben, die für eine jeweilige Orientierungskategorie eine Rolle spielen.

Das ›Modell der alltagsweltlichen Orientierung‹ ist ein kulturökologisches Modell und beschreibt die Reziprozität zwischen einem Menschen und seiner Umwelt. Durch den Begriff der Identität habe ich beschrieben, wie aus einem Mensch ein handlungsfähiges Wesen wird. Das ›Modell der alltagsweltlichen Orientierung‹ beschreibt, wie aufgrund dieser Handlungsfähigkeit ein Mensch seine alltagsweltliche Orientierung konstituiert. Dabei kommen im Wesentlichen geistige Fähigkeiten zum Tragen, Aspekte körperlicher Fähigkeiten sind im Modell nicht berücksichtigt. Das Modell ist in der Lage zu beschreiben, wo Defizite spezieller Fähigkeiten eines Menschen liegen, falls bei ihm keine ihn zufriedenstellende alltagsweltliche Orientierung besteht und er äußert, dass er sich in seinem Alltag nicht wohl fühlt. In solch einem Fall ist eine Orientierungskategorie meist unterrepräsentiert und ein Mensch ist nicht in der Lage, sich innerhalb dieser zu orientieren, seine diesbezüglichen Wünsche und Ziele zu verwirklichen.

Das ›Modell der alltagsweltlichen Orientierung‹ beschreibt fünf Orientierungskategorien, deren Gesamtheit die alltagsweltliche Orientierung eines Menschen bilden. Diese einzelnen Orientierungskategorien werden durch jeweilige spezifische Fähigkeiten bedingt, derer ein Mensch in der Lage sein muss, um zu einer vollständigen alltagsweltlichen Orientierung zu gelangen. Die im Modell dargestellte Ordnung der Orientierungskategorien und der speziellen Fähigkeiten aufgrund der Nummerierung ist nicht als eine hierarchische Ordnung zu verstehen, vielmehr repräsentieren sich ihre Gewichtungen von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Jedoch sind im Idealfall alltagsweltlicher Orientierung die Gewichtungen zwar unterschiedlich, aber alle gegeben, was einen Menschen in allen Bereichen seines Alltags handlungsfähig macht und einen hohen emotionalen Bezug zu seiner Umwelt aufbauen lässt. Dabei ist es auch möglich, dass eine Orientierungskategorie eine andere zum Teil kompensiert, falls ein Mensch sich in bestimmten Bereichen nicht richtig verwirklichen kann und sich daher auf andere Aspekte seines Lebens konzentriert.

Die Orientierungskategorien sowie ihre jeweiligen ›speziellen Fähigkeiten‹ stellen keine Elemente dar, die einzeln und unabhängig voneinander existieren. Innerhalb eines menschlichen Alltags wirken sie ausschließlich in ihrer Gesamtheit. Ihre Auffächerung bietet jedoch die Möglichkeit, die alltagsweltliche Orientierung eines Menschen differenzierter betrachten zu können, wobei die Grenzen der Orientierungskategorien sowie ihrer jeweiligen ›speziellen Fähigkeiten‹ fließend sind. Beispielsweise können ›kognitive Fähigkeiten‹ nicht vollständig von ihrer emotionalen Komponente isoliert werden oder eine strikte Trennung zwischen ›sozialen Fähigkeiten‹ der ›Ökonomischen Orientierung‹ und ›sozialen Fähigkeiten‹ der ›Sozialen Orientierung‹ gezogen werden. Ihre Trennung innerhalb des Modells bietet jedoch die Möglichkeit, genau zu analysieren, weshalb in einem konkreten Alltag eines Menschen eine oder mehrere Orientierungskategorien nicht ausreichend repräsentiert ist bzw. sind. Äußert ein Mensch beispielsweise, dass er sich häufig alleine fühlt und gerne mehr soziale Kontakte hätte, kann mit Hilfe des Modells untersucht werden, ob er eventuell nicht über ausreichend ›spezielle Fähigkeiten‹ verfügt, die seine ›Soziale Orientierung‹ konstituieren. Da sich die Orientierungskategorien aus ihren jeweiligen ›speziellen Fähigkeiten‹ ergeben, sind Hilfestellungen gegenüber eines Menschen zur Konstitution seiner alltagsweltlichen Orientierung nur durch eine Förderung seiner speziellen Fähigkeiten möglich.

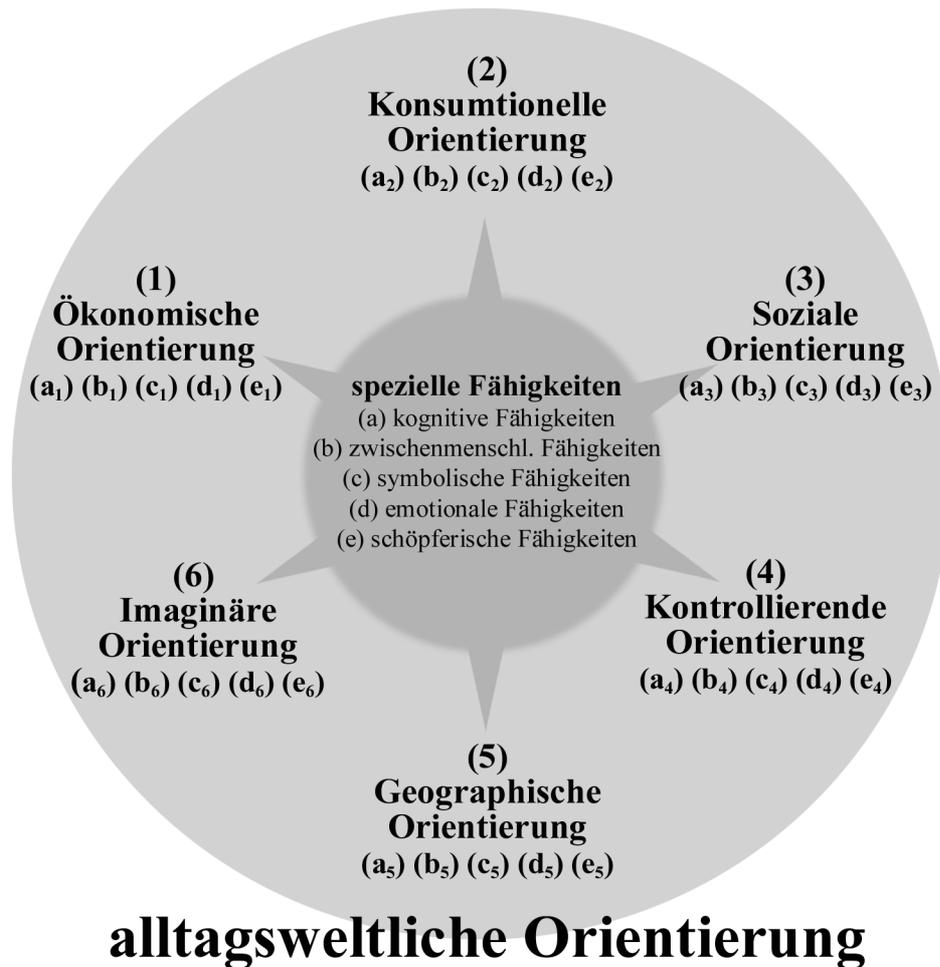


Abb. 1: Modell der alltagsweltlichen Orientierung

Die Orientierungskategorien (1), (2), (3), (4), (5) und (6) repräsentieren Wünsche, Ziele und Bedürfnisse innerhalb einer bestimmten Sphäre des Lebens eines Menschen. Sie äußern sich in der Formulierung dieser Wünsche, Ziele und Bedürfnisse oder über eine Lebensweise, die aus der Umsetzung dieser Wünsche, Ziele und Bedürfnisse resultiert. Die verschiedenen Orientierungskategorien weisen untereinander Bezüge auf. Diese verdeutlichen sich dadurch, dass beispielsweise eine ausgeprägte ›Ökonomische Orientierung‹ zu einer Vielzahl an Kontakten führen kann, wodurch sich eine ausgeprägte ›Soziale Orientierung‹ entwickeln kann.

(1) ›Ökonomische Orientierung‹

Diese Orientierungskategorie repräsentiert die ökonomische Sphäre innerhalb des Alltags eines Menschen. Um seine konsumtionellen Bedürfnisse befrie-

digen zu können, benötigt ein Mensch Geld. Darüber hinaus kann ihm eine berufliche Tätigkeit das Gefühl, Mitglied der ihn umgebenden Gesellschaft zu sein.

(2) »**Konsumtionelle Orientierung**«

Diese Kategorie repräsentiert die Befriedigung materieller Bedürfnisse inkl. Nahrungsmittel innerhalb des Alltags eines Menschen. Darunter fallen Situationen wie zum Beispiel Einkaufen, eine Überweisung bei einer Bank tätigen oder mit Währungszeichen, Gewichtsangaben, etc. umgehen zu können.

(3) »**Soziale Orientierung**«

Das Vorhandensein sozialer Interaktionen ist eine sehr wichtige Komponente innerhalb der alltagsweltlichen Orientierung von Menschen. Soziale Interaktionen stellen wesentliche Momente dar, über die sich Normen, Werte und Bedeutungsebenen der Umwelt eines Menschen vermitteln (S. 9). Soziale Kontakte stellten bei meinen Interviews ein häufig geäußertes Bedürfnis dar (z.B. DB23, M₁₉; DB58, A₄₃) und reichen von einem »Bad in der Menge« bis hin auf die persönlich-intime Ebene. Einen Bedeutenden Anteil dieser Orientierungskategorie kommt dem Vorhandensein familiärer Kontakte zu. In dieser Orientierungskategorie ist auch der Besuch eines Theaters oder Vereins enthalten.

(4) »**Kontrollierende Orientierung**«

Diese Orientierungskategorie repräsentiert die aktive Mitgestaltung eines Menschen an seiner Umwelt (S. 24). Besonders wichtig und von sehr hohem Grad ist sie in seiner Wohnung. Ihre Sphäre erstreckt sich bis auf gesellschaftliche Ebene, in der sich eine aktiver Mitgestaltung zum Beispiel über die Wahrung persönlicher Interessen auf politischem Weg äußert. Je öffentlicher die Sphäre wird, innerhalb der eine aktive Mitgestaltung stattfindet, desto weniger wird die alleinige Einflussnahme eines Menschen auf seine Umwelt möglich. Die »kontrollierende Orientierung« beinhaltet auch die Wahrung eigener Interessen bezogen auf die gesellschaftliche- und staatliche Ebene (Behörden, Ämter, Bürgerbewegungen) sowie die Wahrung persönlicher gesundheitlicher Interessen, die sich in einem Arztbesuch oder der Teilnahme an einem Sportkurs aus gesundheitlichem Interesse repräsentieren. Auch die

Wahrung von Interessen juristischer Ebene sind in dieser Orientierungskategorie enthalten.

(5) ›Geographische Orientierung‹

Die Orientierung im physisch-geographischen Raum stellt eine weitere Orientierungskategorie dar. Sie repräsentiert sich durch die geistige Abbildung der Umwelt, die es einem Menschen ermöglicht, sich im dreidimensionalen Raum handelnd zu bewegen (S. 23).

(6) ›Imaginäre Orientierung‹

Diese Orientierungskategorie repräsentiert den Bezug eines Menschen zu Räumen, die nicht seine unmittelbare Umwelt darstellen. Das kann der Raum seiner Herkunft sein oder Räume, deren Bezug sich aufgrund von Medien ergeben. Beispielsweise kann sich ein Mensch innerhalb seiner ›Sozialen Orientierung‹ auf eine Gruppe beziehen, die nicht Bestandteil seines Alltag ist, die nicht in seiner unmittelbaren Umwelt ist, zu der er jedoch Kontakt über beispielsweise das Internet unterhält. Normen, Werte sowie Handlungsstrategien und Lösungen zur persönlichen Zielverwirklichung, die innerhalb dieser Orientierungskategorie existieren, spiegeln sich in speziellen Fähigkeiten wider, die ein Mensch in seiner unmittelbaren Umwelt anwendet.

Die ›speziellen Fähigkeiten‹ befähigen einen Menschen, seine innerhalb einer jeweiligen Orientierungskategorie zum Ausdruck kommenden Wünsche, Ziele und Bedürfnisse in die Tat umzusetzen. Dabei weist jede Orientierungskategorie ihre spezifischen ›speziellen Fähigkeiten‹ auf, die sich auf die einer Orientierungskategorie eigenen Sphäre des Lebens eines Menschen beziehen. Auch bei den ›speziellen Fähigkeiten‹ existieren weitreichende Bezüge untereinander. Wie zu Beginn des Kapitels bereits dargestellt, können beispielsweise kognitive Fähigkeiten nicht vollständig von ihrer emotionalen Komponente gelöst werden. Die Verwirklichung persönlicher Ziele ist eine Aufgabe, die von einem Menschen den Einsatz aller ihm eigenen speziellen Fähigkeiten erfordert. Erst ihre Synergie ermöglicht es einem Menschen Handlungen zu initiieren.

(a₁) bis (a₆) ›kognitive Fähigkeiten‹

Diese Fähigkeiten repräsentieren das abstrakte Wissen eines Menschen, bezogen auf eine jeweilige Orientierungskategorie.

(b₁) bis (b₆) »**zwischenmenschliche Fähigkeiten**«

Sie beziehen sich auf spezifische Umgangsformen mit Interaktionspartnern einer jeweiligen Orientierungskategorie. Diese Umgangsformen müssen von einem Menschen internalisiert werden, damit er gegenüber seinen Interaktionspartnern authentisch wirkt. Ein bloßes Wissen über zwischenmenschliches Verhalten reicht nicht aus.

(c₁) bis (c₆) »**symbolische Fähigkeiten**«

Diese Fähigkeiten beziehen sich auf Sprachen, Schriften, Symboliken, Idiome sowie typische Wörter, Jargons, und Metaphoriken einer jeweiligen Orientierungskategorie. Die verschiedenen Sphären innerhalb des Lebens eines Menschen sind jeweils durch spezifische sprachlich- sowie bildlich-symbolische Elemente geprägt.

(d₁) bis (d₆) »**emotionale Fähigkeiten**«

Zur Spezifität einer jeweiligen Orientierungskategorie gehören bestimmte emotionale Qualitäten, die mal mehr, mal weniger – je nach Orientierungskategorie, geäußert werden. Diese müssen dechiffriert und nachempfunden werden können. Mit Hilfe von Gefühlsritualen (S. 22) kann eine Mensch seine Gefühle beeinflussen. Diese Rituale weisen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Orientierungskategorien auf.

(e₁ bis e₆) »**schöpferische Fähigkeiten**«

Diese Fähigkeiten repräsentieren das Vermögen eines Menschen, neue Denkweisen und Handlungsstrategien zu kreieren. Sie liegen jeder Orientierungskategorie inne und ermöglichen es, dass ein Mensch bewährte Muster mit innovativen Ideen verknüpft beziehungsweise ausschließlich Neues kreiert und damit zu neuen Werten, Normen, Metaphern oder Handlungsstrategien zur persönlichen Zielverwirklichung gelangt.

4.2 Auswertung der Interviews mit Deutschkursteilnehmenden

Um die Bedürfnisse meiner Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, die einen Sprachkurs eines Integrationskurses besuchen, nach Hilfestellungen in Bezug ihrer alltagsweltlichen Orientierung zu ermitteln, habe ich ihre Äußerungen mit Hilfe des »Modells der alltagsweltlichen Orientierung« analysiert. Dabei habe ich ihre Antworten einer jeweils passenden Orientierungskategorie zugewiesen und – falls Möglich – auch

den jeweils dazu passenden Fähigkeiten. Dadurch lässt sich erkennen, welche Orientierungskategorien sie indirekt häufig benennen, wenn sie von Aspekten ihrer alltagsweltliche Orientierung sprechen. Auf dieser Grundlage lässt sich im nächsten Schritt benennen, welchen Bedürfnissen der Deutschkursteilnehmenden durch Hilfestellungen im Sprachkurs entgegen gekommen wird und welchen nicht.

4.2.1 Matthew

Matthew [Name geändert] ist Teilnehmer eines Sprachkurses der Stufe 4 einer VHS. Er besucht einen Intensivkurs. Das heißt, er hat jeden Vormittag Deutschunterricht. Er erzählte, dass er eigentlich eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung besitzt, diese jedoch nicht weiter besteht, falls er keine Deutschkenntnisse nachweisen kann. Geboren wurde Matthew in Nigeria. Matthew ist seit 2001 in Deutschland, lebte jedoch nach seiner Auswanderung aus Nigeria zunächst für sechs Jahre in London. Dort lernte er eine Frau aus Deutschland kennen, weshalb er nach Deutschland übersiedelte. Als ich ihn nach seinem Alter fragte, antwortete er »später«, blieb mir jedoch die Antwort schuldig. Ich schätze, dass er Mitte/Ende 30 ist. Seine deutsche Sprache ist noch sehr gebrochen. Allerdings redet er einfach drauf los und sucht sich dabei erst die nötigen Wörter auf Deutsch, die er für seine Mitteilung benötigt. Er gab an, sehr sehr gute Kontakte zu seinen Familienangehörigen in Nigeria zu haben.

Matthew bezog sich in unserem Gespräch am häufigsten auf die Orientierungskategorie ›Soziale Orientierung‹. Dabei bezog er sich einerseits auf Hilfestellungen durch Unterrichtsinhalte des Deutschkurses, die ihn bei dieser Orientierung unterstützten (DB20, M₁, M₂; DB23, F₁₈; DB25, M₃₁; DB26/DB27, M₄₁), andererseits bezog er sich auf Mitschülerinnen und Mitschüler seines Deutschkurses, mit denen er eine Freundschaft pflegt (DB25, M₃₅). Darüber hinaus gab er Aspekte dieser Orientierungskategorie an, wenn er ganz allgemein über sich sprach und von Ereignissen in seinem Leben berichtete, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Sprachkurs stehen (DB22/DB23, M₁₈; DB23, M₁₉, M₂₁; DB25, M₃₂; DB27, M₄₈).

Innerhalb der Aspekte, die Matthew in Bezug zu seiner ›Sozialen Orientierung‹ äußerte, berichtete er sehr häufig von der deutschen Sprache (›symbolische Fähigkeiten (c₃)‹), die es ihm ermöglicht, Kontakt zu seinen Mitmenschen aufzubauen und beispielsweise mit seinem Vermieter zu sprechen (DB27, M₄₈). Aber auch Aspekte ›kognitiver Fähigkeiten (a₃)‹ sowie ›zwischenmenschlicher Fähigkeiten (b₃)‹ nannte er, wenn er beispiels-

weise davon berichtete, wie er erst nach dem Unterrichtsthema ›Restaurant‹ in der Lage war, zu bestellen. Er berichtete davon, wie er in ein Restaurant ging, um seine neu erworbenen Fähigkeiten anzuwenden (DB20, M₁, M₂).

Eine Verbindung zwischen ›zwischenmenschlichen- (b₃)‹ und ›symbolischen Fähigkeiten(c₃)‹ seiner ›Sozialen Orientierung‹ äußerte Matthew durch seinen Wunsch nach einer deutschen Freundin, mit der er die deutsche Sprache üben könnte (DB23, M₁₉). Im Moment spricht Matthew lediglich im Unterricht sowie in Internet-Chatforen Deutsch, an denen er manchmal teilnimmt (DB22/DB23, M₁₈). Matthew zeigte mir im Verlauf unseres Gesprächs die Lektion ›Auf Partnersuche‹ und erläuterte, dass sie im Unterricht einen Antwortbrief zu einer Kontaktanzeige verfasst haben. Ich fragte, ob er und die Leute seines Kurses das gut fanden und er meinte: *»Ja, wenn du Diskothek gehen.«* (DB25, M₃₁). Aber anscheinend empfindet er in Bezug zum Umfang seiner sozialen Kontakte kein Defizit, denn er gab an, über viele soziale Kontakte zu verfügen: *»Ich habe viele, viele Freunde in Deutschland jetzt. Frankfurt, Köln, Düsseldorf, Mainz.«* (DB29, M₆₄)

Eine weitere Orientierungskategorie, die Matthew oft indirekt ansprach, war seine ›Ökonomische Orientierung‹. Dabei bezog er seine im Deutschunterricht erworbenen Fähigkeiten auf den Gebrauchtwagenhandel, den er gemeinsam mit seinem Cousin in Nigeria betreibt und für den er sich auch in Deutschland mit Autoverkäufern trifft (DB20, M₂; DB22, M₁₂, M₁₃). Wichtig erscheinen ihm in diesem Zusammenhang seine im Unterricht erweiterten Fähigkeiten, die es ihm ermöglichen, mit Autoverkäufern ein Verkaufsgespräch zu führen (DB20, M₂). Zur Verdeutlichung seiner spezielle Fähigkeiten (a₁), (b₁), (c₁) führte Matthew aus: *»Was kostet? Ja, die Leute 1000 oder 2000 zum Beispiel, ja ok. Kann ich 1500? [...] Ok, ich sag eins-fünf, du sagst eins-acht, ja wir kommen in die Mitte. Sind eins-siebenhundertfünfzig, ja ja, geht. [...] So für mich die Schule is' sehr wichtig und gut.«* (DB22, M₁₃) Diese speziellen Fähigkeiten seiner ›Ökonomischen Orientierung‹ befähigen Matthew auch im Hinblick seiner ›Konsumtionellen Orientierung‹. In Bezug zu dieser nannte Matthew die Situation des Kaufs einer Fahrkarte, bei der er er angab, vor seinem Besuch des Sprachkurses stets einen Freund zur Seite zu haben, der ihm dabei half. Aber jetzt gab Matthew stolz an, kann er das alleine (DB22, M₁₂).

Häufig tauchte bei unserem Gespräch Matthews Bezug zu London auf (DB21, M₄, M₈, M₉), wo er vor seiner Einreise nach Deutschland sechs Jahre lang lebte. Auch erwähnte er Nigeria häufig und gab an, oft dort zu sein (DB30, M₇₃). Diese Orte repräsentieren Matthews ›Imaginäre Orientierung‹, die für ihn nicht nur physisch-räumliche Bezugs-

punkte darstellen, sondern ihm auch Orientierungshilfen auf Bedeutungsebene vermitteln. Beispielsweise gab ihm sein Aufenthalt in London eine Migrationserfahrung, die eine Erweiterung seiner speziellen Fähigkeiten von ihm verlangte. Bei seinem jetzigen Aufenthalt in Deutschland, der eine zweite Migration für ihn darstellt, verfügt er über migrationsspezifische Erfahrungen, die sich auf einen anderen Raum als Deutschland beziehen. Diese vor allem ›kognitiven- (a₆)‹ sowie ›emotionalen Fähigkeiten (d₆)‹ wendet er jedoch in dem Raum Deutschland an, worüber sich Aspekte seiner multilokalen Identität äußern. Diese nutzt er beispielsweise in Situationen, die Bezüge zu seiner ›Kontrollierenden Orientierung‹ aufweisen, wenn er in der Ausländerbehörde seines jetzigen Alltags sehr souverän auftritt: *»Manchmal die Leute da sind nich' so freundlich. Und wenn du denkst das, du hast bisschen Angst. Aber ich nicht. [...] Oder wegen meine Arbeitslosengeld. Und warum meine Geld kommt nicht? Ah ja, wir brauchen das. Ok!«* (DB26, M₄₀)

Matthew erwähnte bei unserem Gespräch den Unterricht durchweg positiv, da dieser ihm Fähigkeiten vermittelt, die er für seinen Alltag verwenden kann: *»[...] normale Tag die Situation, die Grüßen in die Straße, die Bank, wenn du gehen auf die Bank oder Restaurant oder Einkaufen oder Du gehst zu die Arzt, is' normal [...]«* (DB26/DB27, M₄₁) Durch diesen Satz drückt Matthew indirekt aus, auf welche Ebenen seiner alltagsweltlichen Orientierung er die Inhalte seines Deutschunterrichts bezieht: Straße = (3); Bank = (1), (2); Arzt = (4), wobei er hier indirekt alle seine ›speziellen Fähigkeiten‹ ansprach. Welche speziellen Fähigkeiten dabei durch Hilfestellungen des Unterrichts erweitert wurden, lässt sich anhand seiner Aussage nicht rekonstruieren.

Meine Fragen bezüglich einer Hilfestellung durch den Deutschkurs in Bezug zum Besuch von Behörden (›Kontrollierende Orientierung‹) verneinte er. Behördengänge oder ähnliches hat er nicht im Unterricht besprochen – wünscht sich jedoch auch nicht, dass dies gemeinsam im Unterricht besprochen wird. Weshalb ließ er dabei offen (DB27, M₄₅, M₄₆; DB26, F₃₈, M₃₉). Einen weiteren wichtigen Aspekt der ›Kontrollierenden Orientierung‹ äußerte sich innerhalb unseres Gesprächs, wobei Matthew davon erzählte, gegen eine Rechnung über €5000,- aufgrund eines Krankenhausaufenthalts vorzugehen, wobei er die Hilfe eines Anwalts in Anspruch nimmt. Dabei bezog er sich nicht explizit auf Hilfestellungen, die ihm dafür im Sprachkurs vermittelt wurden (DB28, M₅₀, M₅₁).

Matthew verneinte meine Frage danach, ob sie im Unterricht gemeinsam Ausflüge unternommen hätten (DB20, F₁, M₂; DB25, F₃₁). Dieser Punkt erscheint mir wichtig für eine Hilfestellung bei der Konstituierung der jeweiligen ›Geographischen Orientierung‹

der Deutschkursteilnehmenden. Matthew gab sich bei meiner Frage danach aufgeschlossen: »Würdest Du Dir wünschen, dass Ihr mal mit dem Sprachkurs alle zusammen mal in ein Café geht, oder zusammen mal in 'ne Diskothek geht oder so was?« »Ja, ich kann, vielleicht erst mal nach die Prüfung. Ich sag: ›Oh Leute, wir gehen.« (DB25, F₃₂, M₃₃)

Insgesamt vermittelte Matthew den Eindruck eines lebendigen Menschen, der das Leben genießt: »Was machst Du heute noch? [...]« »[...] Ich gehe hier diese Kebap, sehr gut! Diese kostet, ich glaube das und vielleicht ich gucken in die Internet bisschen, chat. Ich laufe, bisschen trinken. Ich hab' noch Wein.« (DB31, F₈₀, M₈₁) Und: »For mich ich gucken nicht meine Sorgen. Ich will das und ich möchte das haben.« (DB26, M₄₀) Matthew war in unserem Gespräch sehr aufgeschlossen und im Anschluss gingen wir noch eine Döner essen.

4.2.2 Christoph

Christoph [Name geändert] besucht einen Intensiv-Deutschkurs der Stufe 6 an der VHS. Ich traf mich mit ihm am Bahnhof, da er etwas außerhalb wohnt. Gemeinsam gingen wir in einen Biergarten, um uns zu unterhalten. Christoph wurde in Brasilien geboren und studierte an einer Universität für viereinhalb Jahre Lebensmittelchemie, bevor er 2005 nach Deutschland auswanderte. Sein Studium ist in Deutschland anerkannt. Als ich in dem Kurs hospitierte, in dem Christoph Deutsch lernt, führte die Kursleiterin eine Runde durch, in der die Teilnehmenden auf einen Zettel schrieben, warum sie sich in Deutschland wohl fühlen oder nicht. Christoph schrieb: »Ich fühle mich wohl, weil ich hier mehr Möglichkeiten und unterstützt um meinen Beruf zu verbessern habe.« (DB19) Fragen bezüglich seines Berufs bildeten demnach den Auftakt unseres Gesprächs. Er erzählte, dass er in Brasilien Lebensmittelchemie studierte und in Deutschland bereits zehn Bewerbungen an verschiedene Lebensmittelfirmen richtete, um in diesem Berufsfeld arbeiten zu können. Dies ist jedoch nur sein vorläufiges Ziel. Er äußerte, dass er zuerst arbeiten möchte und sich nach einiger Zeit gerne Fortbilden würde. Sein Traum ist, Bierbraumeister zu werden und dafür gäbe es in Deutschland mehrere Universitäten und Fachhochschulen, an denen man ein Studium dafür machen könne.

Christoph lernte zum Zeitpunkt unseres Interviews seit sieben Monaten Deutsch. Auf meine Frage hin, ob er bereits vor seiner Auswanderung aus Brasilien Deutsch sprechen konnte, sprach er zum ersten Mal darüber, dass er in Blumenau aufgewachsen ist. Eine

Stadt, die sehr stark durch Deutsche geprägt ist, die nach Brasilien auswanderten und in der es sogar alljährlich ein Oktoberfest gibt. Er hörte die deutsche Sprache bereits in seinem Elternhaus, da auch sein Opa von Deutschland nach Brasilien auswanderte und seine Großeltern sich auf Deutsch miteinander verständigten. Er und seine Eltern haben sich jedoch nicht auf Deutsch unterhalten, aber ein wenig Deutsch konnte er bereits, bevor er nach Deutschland zog.

Christoph benannte von den Themen, die im Sprachkurs angesprochen wurden, am häufigsten jene, die der ›Sozialen Orientierung‹ zuzuordnen sind (DB39/DB40, C₄₁; DB40, C₄₄; DB43, F₅₆; DB44, C₆₂). Darüber hinaus sprach Christoph – genauso wie Matthew (S. 78) – Aspekte der ›Sozialen Orientierung‹ an, die nicht im gemeinsamen Unterricht erarbeitet wurden, sondern den Austausch von Informationen sowie die Knüpfung von Freundschaften unter den Kursteilnehmenden betreffen (DB40, C₄₃; DB42, C₅₃; DB43, C₅₆; DB43/DB44, C₆₀).

Er stellte die Vermittlung der deutschen Sprache und Grammatik in ihrer Wichtigkeit auf gleiche Stufe mit der Vermittlung inhaltlicher Themen und bezog damit die Unterrichtsinhalte pauschal auf alle ›speziellen Fähigkeiten‹ der Orientierungskategorien: »Also gibt es mehr als Grammatik und Sprache im Sprachkurs?« »Auf jeden Fall. Das lernt für das Leben auch. Natürlich, kein Thema. Ja, Grammatik is' ganz wichtig, aber besser, wenn du viel redest miteinander und Kultur kennen zu lernen. Das ist, das ist ganz wichtig auch. Fünfzig fünfzig, glaube ich.« (DB40, F₄₄, C₄₄) Dabei spricht er einen ganz wichtigen Aspekt der ›Sozialen Orientierung‹ an: »[...] aber besser, wenn du viel redest miteinander [...]« Diese Orientierungskategorie, deren wesentliches Element soziale Interaktionen darstellen, ermöglicht es einem Menschen beispielsweise durch Informationsaustausch, Übung im Umgang mit metaphorischen Elementen der Sprache sowie Praxis zwischenmenschlichen Verhaltens weitere spezielle Fähigkeiten seiner weiteren Orientierungskategorien auszubauen. Voraussetzung dafür ist das Erlernen der Sprache, die die Öffentlichkeit der Umwelt eines Menschen spricht, was Christoph dadurch ausdrückt, dass das Erlernen der deutschen Sprache eine wesentliche Voraussetzung für ihn darstellt, wenn er in Deutschland leben möchte (DB37, C₂₅).

Gerade bei Intensivkursen, bei denen sich die Kursteilnehmenden jeden Tag treffen, scheint sich ein soziales Netzwerk unter den Teilnehmenden zu entwickeln, welches zum Austausch von Informationen und weiterreichenden Interessen genutzt wird: »Ja, es gibt drei oder viel Leute, seit die Anfang sind so mit mir mit dabei [...]. Und dann ja, wir rufen an und wir treffen uns manchmal wenn wir so fahren nach Koblenz. Ja, ja

klar, ist schon eine Freundschaft.« (DB40, C₄₃) Und: »Ja, ich haben eine Bekannte so aus der Türkei. Wir habe schon viel geredet. So er hat mir gesagt, es gibt ein Stelle hier für die Ausländer. Ausländer können da gehen. Eine Stelle zu suchen und sie helfen die Leute. Er hat mir gesagt, du kannst da gehen, [...]. Er hat mir geholfen.« »Aber das war nicht im Unterricht!« »Doch, doch. Also nicht alle mit die Schule, aber war ein Freund, ein Bekannter.« (DB42, C₅₃) Und: »Sie haben eine Tipp. Die Leute geben immer eine Tipp.« (DB43, C₅₆)

Weiteren Bestandteil ›Sozialer Orientierung‹ bilden Kenntnisse über Vereine (a₃). Als ich Christoph danach fragte, gab er als Antwort, dass sie diese im Deutschkurs besprochen haben (DB43, F₅₆; DB44, C₆₂). Die Wichtigkeit über die Kenntnisse und der Teilnahme an Vereinen vermittelte sich in unserem Gespräch, als Christoph äußerte, dass er das Thema ›Restaurant‹ im Unterricht langweilig fand, da er zu einem Besuch eines Restaurants bereits vorher in der Lage sah. Er begründete seine bereits vorhandenen Fähigkeiten, die die meisten Bezüge zu seinen ›speziellen Fähigkeiten (a₂), (b₂), (c₂) sowie (d₂)‹ aufweisen, mit seiner Mitgliedschaft in einem Fußballverein, wobei er öfter mit seinen Mitspielern in einem Lokal einzukehren scheint (DB39, C₃₆). Auch im Zusammenhang mit der Fortführung von Hobbys nach seiner Ankunft in Deutschland nannte Christoph seine Mitgliedschaft im Fußballverein: »Mein Fußball hilft mir schon ganz viel.« (DB43/DB44, C₆₀) Er unterstrich damit erneut den Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten ›Sozialen Orientierung‹ und dem Ausbau weiterer ›spezieller Fähigkeiten‹ anderer Orientierungskategorien. Dass er sich dabei auf soziale Interaktionen mit Muttersprachlern bezieht, äußerte er unter DB39, C₃₆.

Als ›am wichtigsten‹ benannte Christoph die Auseinandersetzungen mit dem Thema Arbeit innerhalb des Unterrichts (DB42, C₅₄) und benannte damit indirekt Hilfestellungen bezüglich ›spezieller Fähigkeiten‹ der ›Ökonomischen Orientierung‹. Er ließ dabei jedoch offen, ob dieses Thema in seinen Augen ausreichend behandelt wurde. Für ihn persönlich ist der Grund seines Besuchs des Deutschunterrichts, seine bessere Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. Deshalb bekommt er seinen Besuch durch die Agentur für Arbeit finanziert (DB37/DB38, C₃₀).¹⁸

Wie zu Beginn der Darstellungen dieses Gesprächs erwähnt, verbindet Christoph mit seinem Aufenthalt in Deutschland berufliche Wünsche und Ziele und bezieht sich dadurch auf Aspekte seiner ›Ökonomische Orientierung‹. Doch ist seine ›Ökonomische Orientierung‹ nicht der einzige Aspekt, sich in Deutschland aufzuhalten. Genauso

¹⁸ Christoph verfügt über einen deutschen Pass aufgrund der Abstammung von seinem deutschen Opa. Deshalb benötigt er keine Arbeitserlaubnis (DB37, C₂₆).

spielen Wünsche eine Rolle, die Christoph über Handlungen erreichen möchte, die sich über ›spezielle Fähigkeiten‹ seiner ›Sozialen Orientierung‹ äußern: In Deutschland wohnte bereits vor ihm seine Schwester (DB48/DB49, C₈₈). Diese Orientungskategorie steht dabei in enger Verbindung zu seiner ›Imaginären Orientierung‹, wie sie vor seiner Migration in ihm existierte. Als er noch in Brasilien lebte, stellte Deutschland einen Punkt seiner ›Imaginären Orientierung‹ dar: »*Ja, mein Opa ist hier [Deutschland] geboren, ja.*« (DB36/DB37, C₂₃) Aufgrund der seiner daraus resultierender Bezüge zu Deutschland konnte Christoph bereits vor seiner Einreise nach Deutschland einen emotionalen Bezug zu Deutschland aufbauen. Dieser emotionale Bezug zu Deutschland äußerte sich innerhalb unseres Gespräches, als ich ihn danach fragte, ob Deutschland schon seine Heimat sei (DB48, F₈₇). Christoph bejahte dies umgehend und erläuterte aufgrund meiner ungläubigen Reaktion: »*Wegen meine, also meine Familie, sonst alles, meine Familienname ist deutsche Familienname, meine Familie ist deutsch, Kultur ein bisschen, so ein bisschen ungefähr. Ich wollte immer hier so kommen.*« (ebd.) Und: »*Und ja, ich wollte immer gerne so Deutsch sprechen. Ich wollte immer gerne als Kind. Ich habe nie mehr in Brasilien, äh als Brasilianer gefühlt, so, weißt Du? Ich habe nicht mehr so: ich bin Brasilianer. Weißt Du, wie die Leute denken. Z.B. Samba oder keine Ahnung. Ich habe niemals Samba gehört.*« (DB48/DB49, C₈₈) Er berichtete von seiner Schwester, die bereits seit acht Jahren in Deutschland wohnt und ihn einlud, zu sich zu kommen. Sie bot ihm an, ihm zu helfen, falls er nach Deutschland zieht. Christoph sagt, es fehlt ihm noch viel, aber er habe schon ein Leben hier, er fühle sich hier wohl (DB48, C₈₇).

Genauso wie Matthew (S. 80) sagte Christoph, dass sie keine Ausflüge im Kursverband unternommen haben, um bestimmte Unterrichtsinhalte zu vertiefen beziehungsweise auszuprobieren (DB38/DB39, C₃₅; DB39, F₃₆). Sein Kurs war ein Mal nach Abschluss einer Sprachstufe in einem Park, um gemeinsam zu picknicken (DB40, C₄₃). Auch identisch zu Matthews Äußerungen (S. 80) – obwohl die beiden nicht in der gleichen Klasse sind – sind Christophs Darlegungen auf meine Fragen hin, ob er im Deutschkurs über den Ausländerbeirat, den Besuch von Ämtern oder generell über politische Themen, wie beispielsweise Bürgerbewegungen gesprochen habe. Er gab an, dass diese Aspekte nicht im Unterricht behandelt wurden (Ausländerbeirat: DB43, F₅₆; Amtsbesuche: DB42, F₅₃, C₅₃; politische Themen: DB43, F₅₆), die über das ›Modell der alltagsweltlichen Orientierung‹ reflektiert, zur ›Kontrollierenden Orientierung‹ gehören.

Christoph erwähnte in unserem Gespräch, dass er gerne mit aktuellen Tageszeitungen oder dem Internet im Unterricht arbeiten würde. Seiner Meinung nach würde das enorm helfen, die deutsche Sprache zu erlernen. Dabei sagte er, dass ihm seine Sprachkurslehrerin bereits drei oder vier Mal einen Zeitungsartikel zum Thema Lebensmittelchemie mitbrachte. Doch findet er, dass alle Kursteilnehmenden Zeitungsartikel lesen sollten und anschließend aufschreiben sollten, was sie darüber denken. Ein wenig hätten sie dies bereits im Unterricht getan, doch in seinen Augen war das zu wenig (DB41, C₄₆, C₄₇).

4.2.3 Athena

Athena [Name geändert] besucht einen Deutsch-Intensivkurs der Stufe 6. Sie ist als Au-Pair in Deutschland und wohnt bei einer Familie, auf deren Kinder sie aufpasst. Für unser Gespräch saßen wir in einem Café und im Laufe unserer Unterhaltung schilderte sie mir die Situation, in der sie sich zur Zeit befindet. Ihr auf ein Jahr begrenzter Aufenthalt in Deutschland endet bald. Sie möchte jedoch länger in Deutschland bleiben. Das ist ihr aber nicht möglich, da eine Arbeitserlaubnis für Au-Pairs in Deutschland auf ein Jahr begrenzt ist und nicht verlängert werden kann. Aus diesem Grund muss sie zunächst zurück in die Tschechische Republik, deren Staatsangehörige sie ist. Selbst als EU-Bürgerin kann sie nicht länger auf einer gesetzlichen Grundlage in Deutschland bleiben, da für den jungen EU-Mitgliedsstaat Tschechien noch Übergangsregelungen herrschen, bevor tschechische Bürgerinnen und Bürger ungehindert innerhalb der EU wohnen und arbeiten können.

Athena reflektierte die in unserem Gespräch aufgegriffenen Bezüge zwischen Sprachkurs und alltagsweltlicher Orientierung sehr oft über ihre ›speziellen Fähigkeiten‹ der ›Soziale Orientierung‹. Ganz wichtig erschien ihr der Gesichtspunkt, dass es ihr im Wesentlichen die Sprache ermöglicht, soziale Interaktionen durchzuführen (DB54, A₂₁). Sie stellte dies jedoch in einem wechselseitigen Kontext dar: Genauso halfen ihr soziale Interaktionen, die deutsche Sprache zu erlernen (DB53, A₁₃, A₁₆). Es zeigt sich, dass Fremdsprachenlernen ein Prozess ist, der eine Ausprägung besonders der Orientierungskategorien ermöglicht, die einen hohen Anteil sozialer Interaktionen beinhalten. Diese bewirken wieder rückwirkend das Erlernen der Fremdsprache. Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass soziale Interaktionen die Ausbildung weiterer ›spezieller Fähigkeiten‹ aller Orientierungskategorien ermöglichen (S. 9, 82, 88), wird an dieser Stelle

noch einmal deutlich, wie wichtig die ›speziellen Fähigkeiten (a₃) bis (e₃)‹ sind, die einem Menschen die Ausprägung seiner ›Soziale Orientierung‹ erlauben und ihm dadurch helfen, zu einer konsistenten alltagsweltlichen Orientierung zu gelangen. So zeichnet sich ein Fremdsprachenunterricht, der statt ausschließlich mit Hilfe von Aufgaben aus Lehrwerken, mit einem sehr hohem Anteil kommunikativer Elemente durchgeführt wird dadurch aus, dass auf Seiten seiner Teilnehmenden ein wesentlich besserer Zugang zur erlernten Fremdsprache besteht sowie zu Möglichkeiten der Ausbildung ihrer alltagsweltlichen Orientierung. Über die Aspekte der ›Sozialen Orientierung‹ hinaus bekam Athena durch ihren Aufenthalt in einer deutschen Familie vor allem ›kognitive Fähigkeiten‹ weiterer Orientierungskategorien vermittelt, was sie in unserem Gespräch mit den Worten ausdrückte: *»Ja, war die Thema [im Sprachkurs], [...] und wir haben das bisschen gelernt, aber ich hab' das alles, fast alles, gekennt. Ja, mit die Restaurant oder so. Oder ja, jetzt war die Mülltonne, die Glas oder Plastik oder so. Wir machen das in die Familie.«* (DB57, A₃₅; unterstrichene Wörter sind betont). Bei der Leistung von Hilfestellungen gegenüber der alltagsweltlichen Orientierung räumlich mobiler Menschen darf deren Selbstständigkeit allerdings nicht unterbunden werden. So wusste beispielsweise Athena nicht, was die Ausländerbehörde ist. Sie gab an, das Wort noch nie gehört zu haben (DB62, A₅₉). Es stellte sich heraus, dass ihre Familie alle aufenthaltsrechtlichen Dinge für sie erledigte, Athena nur ganz kurz vorsprechen musste (DB62, A₆₁) und sie dadurch in dieser Hinsicht handlungsunfähig blieb, anstatt sich die für einen Aufenthalt nötigen Kenntnisse anzueignen.

Athena hatte diesen hohen Anteil praktischer sprachlicher Übungen vor allem in ihrer Familie, in der sie als Au-Pair tätig ist. Für mich spiegelte sich das darin wider, dass Athena bereits sehr gut die deutsche Sprache beherrscht (DB53, F₁₄). Vielen Deutschkursteilnehmenden fehlt jedoch ein soziales Umfeld, welches ihnen Möglichkeiten zur ständigen praktischen Sprachübung bietet, was sich in den Aussagen von Gundel Schliephake, Leiterin des Fachbereichs ›Sprachen‹ einer VHS, bestätigt (DB13) sowie von zwei Sprachkursteilnehmenden geäußert wurde (S. 79, 91). Dass es für einen Teilnehmenden bzw. eine Teilnehmende schwierig ist, selbst ausreichend Kontakte zu Muttersprachlern zu knüpfen, obwohl dieser Wunsch besteht, beschrieb Athena mit den Worten: *»Geht das schwer.«* (DB58, A₄₃). Genauso wurden während meiner Hospitation in einem Deutschkurs fehlende soziale Kontakte als Ursache aufgezählt, sich nicht in Deutschland wohl zu fühlen (DB19), was auf nicht ausreichend ausgeprägte ›spezielle Fähigkeiten‹ schließen lässt, diese selbstständig zu konstituieren und darüber zu einer satisfaktionierenden ›Sozialen Orientierung‹ zu gelangen. Athena erzählte in

diesem Kontext davon, dass ihre Lehrerin ein Mal einen bestimmten Ort erwähnte, an dem man viele Leute treffen kann (DB59, A₄₆). Dieser Verweis, der eine Vermittlung ›kognitiver Fähigkeiten (a₃) und (a₅)‹ repräsentiert, bleibt jedoch nur auf diese ›kognitiven Fähigkeiten‹ beschränkt. Um den Kursteilnehmenden eine Erweiterung weiterer ›spezieller Fähigkeiten‹ zu ermöglichen sowie durch Erfahrung fester in ihnen zu verankern, wäre ein gemeinsamer Ausflug zu dem angegebenen Ort von Vorteil gewesen.

Athena erzählte im Verlauf unseres Gesprächs, das Thema ›Ausländerbehörde‹ nicht im Unterricht besprochen zu haben, genauso wie die Themen ›Ausländerbeirat‹, ›Möglichkeiten politischer Partizipation‹ oder ›amtierende politische Parteien‹ bisher nicht Gegenstand ihres Sprachkurses waren (DB62, A₅₉, A₆₀; DB63, A₆₈, A₆₉; DB63, A₇₀). Damit äußert Athena – wie bereits Matthew (S. 80) und Christoph (S. 84) zuvor – dass keine systematische Vermittlung dieser Aspekte der ›Kontrollierenden Orientierung‹ in den Sprachkursen geschieht. Athena gibt jedoch an, dass solche Themen im Orientierungskurs besprochen werden. Meine Vorbehalte gegenüber einer ausreichenden und verständlichen Vermittlung der Unterrichtsinhalte innerhalb der Orientierungskurse habe ich bereits im Kapitel »*Hospitation in Deutschkursen und einem Orientierungskurs*« (S. 58) erläutert. Desweiteren erzählte Athena von ihren Mitschüler und Mitschülerinnen, die bereits einen Orientierungskurs parallel zum Sprachkurs besuchen. Sie äußerten, nicht verstanden zu haben, was innerhalb des Orientierungskurses besprochen wurde und wanden sich mit den Texten des Orientierungskurses fragend an die Lehrerin ihres Sprachkurses (DB64, A₇₂, A₇₄). Der Orientierungskurs scheint für die Teilnehmenden nicht ausreichend Raum zu bieten, um dort auftretende Fragen ausreichend zu klären.

Da Athena in der gleichen Klasse wie Christoph ist, verneinte auch sie meine Frage nach einem Restaurantbesuch im Klassenverband. Sie erzählte in diesem Zusammenhang, dass sie im Unterricht einen Restaurantbesuch durch ein Rollenspiel nachgestellt haben, sieht dabei jedoch einen kleinen Unterschied zur echten Situation (DB58, A₄₀, A₄₁). Durch ein solches Rollenspiel können kognitive, zwischenmenschliche sowie symbolische Fähigkeiten sozialer und konsumtioneller Orientierung (a₂), (b₂), (c₂), (a₃), (b₃), (c₃) vermittelt werden, jedoch wäre es eine weiterreichende Hilfestellung gegenüber der jeweiligen ›Geographischen Orientierung‹ der Kursteilnehmenden, wenn durch einen gemeinsamen Besuch eines echten Restaurants eine Verknüpfung zwischen den drei Orientierungskategorien (2), (3) und (5) geschehen würde.

Athenas beruflicher Wunsch ist auf die Tourismusbranche ausgerichtet (DB54, A₂₀), was für sie eine weitere Motivation ihres Deutscherwerbs darstellt. Demnach bezieht sich Athenas Besuch des Sprachkurses auch auf ihre ›Imaginäre Orientierung‹ sowie auf ihre ›Ökonomische Orientierung‹. Auf ihre ›Imaginäre Orientierung‹ deshalb, da ihr berufliches Ziel ein Wunsch, damit eine Imagination darstellt. Diese Imagination ist jedoch Bestandteil ihres Alltags, denn sie führt dazu, dass Athena sich innerhalb ihres Alltags entsprechend ihrer Wünsche und Ziele verhält. Daran wird deutlich, dass ›Imaginäre Orientierung‹ wesentlich zur Konstitution des Alltags eines Menschen beiträgt.

Athena äußerte, dass sie keine speziellen Wünsche hinsichtlich bestimmter Unterrichtsthemen innerhalb des Sprachkurses hat (DB56, A₂₈, A₂₉). Sie antwortete sogar auf die Frage, was ihr im Sprachkurs fehle: »*Ich hab', was ich wollte.*« (DB60, A₄₇), was meines Erachtens darauf zurück zu führen ist, dass für sie ihre Au-Pair-Familie der zentralen Punkt ist, wenn sie Hilfestellungen innerhalb ihrer alltagsweltlichen Orientierung sucht. Für sie steht im Sprachkurs das Erlernen der deutschen Sprache im Mittelpunkt. Dennoch stellt der Sprachkurs ein wesentliches Element ihrer ›Sozialen Orientierung‹ dar, denn sie erzählte davon, dass sie mit vier Leuten ihres Sprachkurses, mit denen sie seit der ersten Sprachstufe im gleichen Unterricht ist, Ausflüge unternimmt (DB59, A₄₄). Aufgrund dessen ermöglicht der Sprachkurs indirekt auch die Ausprägung ihrer ›Geographischen Orientierung‹. Desweiteren stellen die Teilnehmenden ihres Kurses – genauso wie für Matthew (S. 78) und Christoph (S. 82) – eine Möglichkeit für sie dar, durch Interaktionen mit ihnen an für sie wichtige oder interessante Informationen zu gelangen, die sie zur Ausbildung ihrer weiteren spezifischer Fähigkeiten nutzen kann, was sie auch unmittelbar benennt (DB56, A₃₂, A₃₃).

Athena war eine sehr aufmerksame Gesprächspartnerin. Ihre Augen leuchteten sowohl wenn sie zuhörte, als auch während sie selbst sprach. Ich hatte den Eindruck, dass sie sich im Zusammenhang mit ihrem Wunsch länger in Deutschland aufzuhalten, nicht richtig zu helfen wusste. Deshalb sprachen wir sehr lange über diesen Punkt, als wir im Anschluss an unser Gespräch durch die Stadt gingen. Ich recherchierte im Internet nach Informationsmöglichkeiten und stellte Anfragen, die jedoch leider nur zu den zu Beginn dieses Kapitels aufgeführten Auskünften führten. Als ich diese Athena mitteilte, meinte sie, dass sie in diesem Fall wohl zurück muss. Sie möchte aber auf jeden Fall wieder nach Deutschland kommen.

4.2.4 Alana

Alana [Name geändert] ist eine Sprachkursteilnehmerin eines Intensivkurses der Grundstufe 3. Wir trafen uns im Anschluss an ihren Deutschkurs in einem Café. Alana zog Ende des Jahres 2004 nach Deutschland. Sie lernte während eines Aufenthalts bei ihrer Tante in Nürnberg einen Deutschen kennen, der sie fragte, ob sie zu ihm ziehen möchte. Für Alana war diese Entscheidung nicht einfach. Sie schilderte in unserem Gespräch, dass sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht Deutsch sprechen konnte und auch nicht richtig in diesen Mann verliebt war. Schließlich überredete ihre Schwester sie, nach Deutschland überzusiedeln. Alana erzählte, dass sie zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland ständig ein deutsch-polnisches Wörterbuch bei sich trug und die Kommunikation zwischen ihr und ihrem Freund so gut war, dass er stets sofort verstand, was sie wollte.

Bei dem Gespräch mit Alana ging es fast ausschließlich um Aspekte, die der ›Sozialen Orientierung‹ zuzuordnen sind. Die direkte Kommunikation mit Menschen stellt für Alana einen ganz wichtigen Aspekt dar, den sie auch als solchen beschrieb: *»Zum Beispiel für mich besonders wichtig... Zum Beispiel hab ich äh wenn Leute unterhalten ich will wissen.«* (DB76/DB77, A₉₄) Deshalb möchte sie noch mehr Übungen im Sprachkurs durchführen, die es ihr ermöglichen, ihre ›speziellen Fähigkeiten (a₃) bis (e₃)‹ weiter aus zu bauen (DB77, F₉₇, A₉₇).

Genauso wie Athena (S. 85) sieht Alana einen wechselseitigen Prozess zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache um soziale Interaktionen durchführen zu können und sozialen Interaktionen die Helfen, diese Fremdsprache zu festigen und zu erweitern (DB77, A₉₉). Sie wünscht sich unter anderem auch aus diesem Grund eine Freundin, mit der sie gemeinsam die deutsche Sprache üben kann (DB79, A₁₀₇, A₁₀₈). Sie betonte dabei jedoch nicht, dass diese Freundin eine Muttersprachlerin sein muss.

Alana erzählte von Situationen, bei denen sie Angst hatte, da sie kein Deutsch sprechen konnte. Beispielsweise wurde sie in einer Wäscherei nach etwas gefragt, weshalb sie ganz schnell dort hinausgegangen ist (DB81, A₁₁₃). Anscheinend waren ihre fehlenden ›symbolischen Fähigkeiten (c₃)‹ ausschlaggebend dafür, dass sie nicht über ausreichend ausgeprägte ›zwischenmenschliche Fähigkeiten (b₃)‹ verfügte, was bei ihr zu einer enormen Unsicherheit gegenüber Menschen führte, die Deutsch sprechen.

Neben Gesichtspunkten ihrer ›Sozialen Orientierung‹ sprach Alana auch darüber, dass sie gerne arbeiten möchte und verwies damit indirekt auf ihre ›Ökonomische Orientierung‹. Sie sieht darin eine gewisse Unabhängigkeit sowie die Möglichkeit, so in

Kontakt zu anderen Menschen zu gelangen (DB82, A₁₁₉, A₁₂₂). Der Zusammenhang zwischen diesen Orientierungskategorien besteht darin, dass neben weiteren ›speziellen Fähigkeiten‹ besonders die ›symbolischen Fähigkeiten (c₁)‹ einem Menschen seine Erwerbstätigkeit ermöglichen, was unter anderem seine ›Soziale Orientierung‹ intensivierte und fördert. Diese ermöglicht rückwirkend vor allem den Ausbau ›kognitiver- (a₁)‹ ›zwischenmenschlicher- (b₁)‹ und ›symbolischer Fähigkeiten (c₁)‹.

Als ich Alana danach fragte, was ihr im Sprachkurs für Themen fehlen, gab sie offenkundig an, dass ihr im Sprachkurs das Thema ›Garten‹ fehlt (DB83, A₁₂₄).

Obwohl wir über zwei Stunden miteinander redeten, gelangte ich an wenig Informationen über ihre Sicht auf den Sprachkurs und ihre Erfahrungen der Migration. Vielleicht lag es daran, dass Alana erst die Grundstufe 3 abgeschlossen hat und deshalb ihre Deutschkenntnisse eventuell noch nicht in ausreichender Form vorhanden sind, um sich themenorientiert zu unterhalten. Unser Gespräch war geprägt von Smalltalk-Themen wie zum Beispiel Handys und der Unordnung in ihrer Handtasche. Trotzdem wirkte sie sehr kommunikativ, was sich durch interessiertem Zuhören äußerte sowie durch angelegentliches Sprechen.

4.2.5 Raoul

Raoul [Name geändert] zog im Jahr 2001 mit seiner Frau und seinen zwei Kindern von Iran nach Deutschland. Sein Sohn ist 7 und seine Tochter 15 Jahre alt. Raoul besucht einen Deutsch-Intensivkurs der Stufe 6. Er meinte nicht mehr zu wissen, was er auf den Zettel notierte, als wir im Deutschkurs die Runde machten, in der die Teilnehmenden darüber sprachen, warum sie sich in Deutschland wohl bzw. nicht wohl fühlen (S. 58). Anhand meiner Aufzeichnungen der Hospitation ließ es sich rekonstruieren, was er notierte: »*Manchmal fühle ich mich nicht wohl, weil meine Mutter noch in mein Heimat ist. Oder habe ich noch viele Sorgen.*« (DB19)

Raoul sprach innerhalb unseres Gesprächs am häufigsten Aspekte seiner ›Ökonomischen Orientierung‹ an. Er betonte dabei die Wichtigkeit der deutschen Sprache und damit indirekt die Wichtigkeit der ›symbolischen Fähigkeit (c₁)‹, um in Deutschland arbeiten zu können (DB86, R₁₄).

Raoul arbeitet als Pizzalieferant für eine kleine Pizzeria, doch war es für ihn nicht leicht, eine Arbeitserlaubnis zu erhalten: »Das ist eine sehr große Bürokratie.« (DB86, R₉) Um solche bürokratische Hürden zu nehmen, sind neben den »speziellen Fähigkeiten (c₁) und (c₄)« auch die »speziellen Fähigkeiten (a₁) und (a₄)« von einem Menschen gefordert.

Raoul hat Pläne, sich in Zukunft selbstständig zu machen (DB86, R₁₉). Wie genau erwähnte er nicht, er meinte jedoch, dass auch dieser Schritt mit viel Bürokratie verbunden ist, das hatte er bereits bei einem Freund mitbekommen (DB86, R₁₀). Dieser Wunsch ist seiner »Imaginären Orientierung« zuzuordnen und bewirkt, dass Raoul seinem Wunsch entsprechend dafür nötige Zusammenhänge reflektiert und bereits jetzt seine weiteren Orientierungskategorien darauf hin ausrichtet. Seine Äußerungen über die Erfahrungen, die sein Freund bei seiner Umsetzung der Selbstständigkeit machte, wurden auch zu Raouls Erfahrungen, die sich vor allem in seinen »speziellen Fähigkeiten (a₁), (a₄), (c₁) und (c₄)« manifestierten.

Eine weitere, häufig aufgegriffene Orientierungskategorie stellt in unserem Gespräch Raouls »Soziale Orientierung« dar. Raoul erwähnte, dass er durch seinen Sprachkursbesuch nun besser Kontakt zu den Menschen in Deutschland findet. Er erzählte, dass er kaum über Kontakte verfügte, als er noch sehr schlecht Deutsch sprach (DB86, R₁₅). Damit sprach Raoul indirekt seine »speziellen Fähigkeiten (a₃), (b₃) und (c₃)« an. Weitere Hilfestellungen durch den Deutschkurs bezog Raoul seiner »Konsumtionellen Orientierung«, indem er angab, nun selbstständig einkaufen gehen zu können sowie auf »spezielle Fähigkeiten« seiner »Kontrollierenden Orientierung«, da er nun selbstständig einen Arzt aufsuchen kann (DB85, R₄). Er verneinte jedoch im Hinblick auf die »Kontrollierende Orientierung«, dass in seinem Sprachkurs über den Ausländerbeirat gesprochen wurde. Trotzdem kannte Raoul diesen, er erzählte sogar davon, ein Mal an seiner Wahl teilgenommen zu haben (DB87, R₂₃, R₂₄).

Weitere Elemente seiner »Imaginäre Orientierung« äußerte Raoul indirekt, in dem er angab, Iran ist seine erste Heimat (DB87, R₂₈). Interessant ist auch eine Äußerung von ihm, die davon zeugt, wie wichtig für ihn seine »Imaginäre Orientierung« ist: »Sprechen Sie zu Hause Deutsch oder Persisch?« »*Persisch. Ich möchte nicht, dass wir unsere Kultur vergessen.*« (DB86, F₇, R₁₃)

Durch die genannte Aussage Raouls, die seine »Imaginäre Orientierung« widerspiegelt, lässt sich weiterhin erkennen, dass er an dem Ort, an dem er sehr viel Zeit verbringt und der sein emotional intensivstes soziales Umfeld darstellt wenig Deutsch spricht.

Trotz seiner zu Beginn dieses Kapitels geäußerten Aussage, sich in Deutschland nicht wohl zu fühlen gab Raoul an, dass Deutschland seine zweite Heimat ist. Er gab an, sich hier wohl zu fühlen. Das muss so sein, wenn er hier leben, arbeiten und sich bewegen will, sagte er. Er fügte noch hinzu, dass es nicht geht, dass man hier lebt und keine Heimat empfindet (DB87, R₂₇). Da seine Frau sowie seine zwei Kinder bei ihm sind, denke ich, dass dieser emotionale Bezug zu Deutschland in seiner recht ausgeprägten ›Sozialen Orientierung‹ gründet, die sich sehr stark auf seine Familie bezieht, denn er gab zum Beispiel an, dass er gerne in ein Fitnessstudio gehen würde, jedoch seine Familie nicht alleine lassen möchte (DB86, R₁₈).

Raoul vermittelte in unserem Gespräch eine sehr ruhige Persönlichkeit. Er war sehr höflich und hörte genauso aufmerksam zu, wie er bereitwillig Auskunft darüber gab, wie er den Sprachkurs sowie seine persönlichen Migrationserfahrungen sieht. Er dachte sehr intensiv nach, bevor er zu sprechen begann. Deshalb waren seine Äußerungen in deutscher Sprache auch sehr gut zu verstehen, da er nicht so gebrochen sprach, um während seines Sprechens nach Wörtern zu suchen.

5 Fazit

*»Das, was wahr ist, und wie das Leben eigentlich eingerichtet ist,
das muss ein jeder sich selber ausdenken
und kann es aus keinem Buch lernen.«*

(Hermann Hesse)

Innerhalb der Auswertung der Gespräche mit den Sprachkursteilnehmenden stellte sich heraus, dass das Erlernen der deutschen Sprache die Teilnehmenden zur Durchführung sozialer Interaktionen mit Muttersprachlern befähigt. Da sich das Medium Sprache vor allem über soziale Interaktionen Normen Werte und Bedeutungszusammenhänge vermittelt (S. 9), sind dadurch wesentliche Faktoren vorhanden, die auch bei der Identitätsbildung sowie Identitätserweiterung eine Rolle spielen (S. 8). Bestätigt wird diese Annahme der Identitätserweiterung und damit verbundenen Neuausrichtung alltagsweltlicher Identität, durch die Äußerungen von zwei Sprachkursteilnehmern, die ihre räumliche Verortung, ihr Gefühl der Heimat, auf ihren neuen Wohnort beziehen. Heimat ist ein stark emotionaler Begriff, der wesentliche Bezüge zu der Ebene der Identität eines Menschen aufweist (S. 21). Einer dieser Teilnehmer spricht in diesem Zusammenhang von seiner ›zweiten Heimat‹ (S. 92), der andere sogar von ›Heimat‹ (S. 84). Diese sehr starke Form der neuen Verortung ist sicherlich ein Extrem, wenn es um die Frage nach den Möglichkeiten identitärer Erweiterung geht. Aber auch innerhalb anderer Beispiele lässt sich die Fähigkeit der Identitätserweiterung eines Menschen belegen: Zwei Sprachkursteilnehmende spielen in einem Verein Fußball (DB28, M₅₈; DB29, M₆₁; DB39, C₃₆). Dazu müssen sie bestimmte Verhaltensweisen veräußern, die auf die Akzeptanz ihrer deutschen Mitspieler treffen. Sie müssen darüber hinaus bestimmte Bedeutungszusammenhänge sowie sprachliche Metaphoriken internalisiert haben, um mit ihren Mitspielern soziale Interaktionen durchführen zu können. Desweiteren deutet von einer Erweiterung der Identität die Aussage *»Das ist so toll! Ich merk einfach, wie ich hier ankomme, wie ich da mitmachen kann, wie meine Kenntnisse jetzt da sind.«* (DB115, N₄₈) eines Sprachkursteilnehmenden, über den seine Dozentin sprach und der dabei seine Fähigkeiten ausdrückte, an einer Fortbildung teilnehmen zu können. Anhand einer Aussage eines Interviewpartners lässt sich erkennen, dass sich das Vermögen neuer Kenntnisse im migrationspezifischen Kontext unmittelbar auf die Identität eines

Menschen auswirkt: Er erzählte davon, dass ihn seine Familie und Bekannten darauf ansprachen, er habe sich durch seine Migration verändert (S. 62). Räumlich mobile Menschen nehmen innerhalb ihrer persönlichen Zielverwirklichung eine große Vielzahl an Qualitäten ihrer neuen Umwelt auf, die zum Gegenstand ihrer Sicht auf die Welt und damit zu ihrer Identität werden. Darüber äußert es sich auch, dass nicht nur Sprache ausschlaggebend für eine neue Verortung sowie der Erweiterung der Identität räumlich mobiler Menschen ist, sondern darüber hinaus weitere Aspekte eine Rolle spielen. Das findet sich an vielen Stellen innerhalb der empirischen Forschung bestätigt (z.B. S. 82, 85). Dabei zeigte die Forschung, welche persönlichen Gesichtspunkte die Sprachkursteilnehmenden in den Vordergrund stellen. Sie äußerten meist die Punkte, die sie über die in ihrem Sprachkurs erworbenen Fähigkeiten reflektierten. Punkte, die der Sprachkurs nicht aufgriff, nannten sie seltener. Durch gezieltes Nachfragen wurde dabei ersichtlich, zu welchen Orientierungskategorien des ›Modells alltagsweltlicher Orientierung‹ die Sprachkurse keine Hilfestellungen bieten.

- **Hilfestellungen der Sprachkurse**

Die Aspekte, die das am häufigsten benannte Bedürfnis der Teilnehmenden darstellen, lassen sich auf die Orientierungskategorie der ›Sozialen Orientierung‹ beziehen und werden im Sprachkurs häufig aufgegriffen. Da die ›Soziale Orientierung‹ eng mit anderen Orientierungskategorien verwoben ist (S. 88), stellt sie einen großen Teil alltagsweltlicher Orientierung dar. Demnach existiert auf Seiten der Teilnehmenden ein breites Spektrum an Aspekten, welches sich auf diese Orientierungskategorie bezieht und bei denen sie Hilfestellungen erwünschen. Gleichzeitig bietet die ›Soziale Orientierung‹ aufgrund ihrer Breite vielfältige Möglichkeiten, sie im Unterricht aufzunehmen und als Katalysator zum Ausbau der weiteren Orientierungskategorien der Teilnehmenden zu nutzen, was im Sprachkurs nur teilweise geschieht. Stärkere Bezüge zur ›Kontrollierenden‹ sowie ›Geographischen Orientierung‹ würden wichtige Hilfestellungen für eine neue Verortung der Teilnehmenden vermitteln. Beispielsweise könnten im Unterricht besprochene Orte, an denen sehr leicht soziale Kontakte hergestellt werden können, auch im Rahmen eines Ausflugs im Klassenverband besucht werden. Deutlich wird dies am Beispiel des Unterrichtsthemas ›Restaurantbesuch‹ (S. 87).

Bei der ›Sozialen Orientierung‹ stand für die Kursteilnehmenden vor allem die Vermittlung der deutschen Sprache im Vordergrund, die sie befähigt, soziale Interaktionen durchzuführen. Soziale Interaktionen ermöglichten es ihnen weitere spezielle Fähig-

keiten auszubauen, worüber eine weitere Parallele zur Identitätsbildung eines Menschen ersichtlich wird (S. 9). Diese Interaktionen fanden auch unter den Kursteilnehmenden innerhalb eines Kurses sehr intensiv statt, wobei sie ganz spezifische, für ihre Migrationssituation sehr relevante Informationen austauschten, weshalb sie diesen Aspekt ihrer ›Sozialen Orientierung‹ häufig benannten (S. 78, 82, 88). Auf dieser Grundlage konnten sie ihre ›persönlichen-‹ und ›kognitiven Fähigkeiten‹ aller Orientierungskategorien erweitern. Gerade in einem Intensivkurs, in dem aufgrund des täglichen Unterrichts die Kontakte unter den Teilnehmenden sehr präsent sind, kann diese Synergie genutzt werden, indem viele Unterrichtsaspekte innerhalb des gesamten Kurses vermittelt werden und nicht nur durch individuelle Bearbeitung von Aufgaben des Lehrwerks.

Eine weitere Orientierungskategorie, die die Sprachkursteilnehmenden häufig indirekt benannten und worüber sie ihren Besuch des Sprachkurses reflektierten, war ihre jeweilige ›Ökonomische Orientierung‹ (S. 83, 88, 89f). Für zwei der Teilnehmenden stellte hierbei die Vermittlung der deutschen Sprache ein zentrales Bedürfnis dar, da sie nach eigenen Angaben darüber zu einer Erwerbstätigkeit innerhalb Deutschlands befähigt werden. Eine Teilnehmerin benannte auch hier den Bezug unter den einzelnen Orientierungskategorien, indem sie ihre Möglichkeit irgendwann arbeiten zu können mit der Erschließung weiterer sozialer Kontakte in Verbindung brachte (S. 89). Deshalb ist es innerhalb der Sprachkurse wichtig, dass bewusst Bezüge unter allen ›speziellen Fähigkeiten‹ der Orientierungskategorien geknüpft werden, da hierdurch eine ganzheitliche Vermittlung des Unterrichtsinhalts erfolgt.

Weitere Hilfestellungen, die der Sprachkurs vermittelt, bezogen sich einerseits auf die ›Konsumtionelle Orientierung‹ – repräsentiert durch die Nennungen ›Einkaufen‹ und ›Bank‹ (S. 80, 91) sowie andererseits auf die ›Kontrollierene Orientierung‹ – repräsentiert durch die Nennung ›Arztbesuch‹ (S. 80, 91). Ein Dozent erwähnte, dass Aspekte der ›Konsumtionellen Orientierung‹ zu häufig durch die Lehrwerke vorgegeben werden (S. 63). Dieses hohe Maß könnte ein wenig reduziert werden und Zeit schaffen zur Vertiefung und Wiederholung einzelner Unterrichtsaspekte, wofür im Moment im Unterricht wenig Zeit bleibt (S. 62).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Sprachkursteilnehmenden am häufigsten Aspekte der Orientierungskategorie (3) nannten, wenn sie darüber sprachen, was ihnen in ihrem Alltag wichtig erscheint. Mit etwas geringerem Anteil nannten sie Aspekte der Orientierungskategorie (1). Sie gaben bei beiden dieser Orientierungskategorien an, dass deren jeweiligen Aspekte auch Gegenstand ihres Unterrichts sind. Weitere Aspekte, die der Unterricht aufgreift, jedoch nicht so häufig benannt wurden,

sind jene der Orientierungskategorien (2) und (4). Bei allen dieser vier Orientierungskategorien äußern die Teilnehmenden in erster Linie Bezüge, die sich auf ihre speziellen Fähigkeiten (a), (b) und (c) beziehen.

- **wenig bis keine Hilfestellungen der Sprachkurse**

Die Themen, die im Sprachkurs nicht ausreichend bis gar nicht behandelt werden, ergeben sich weniger aus Äußerungen der Teilnehmenden was fehle, sondern aus gezieltem Nachfragen nach Aspekten die jeweils einen bestimmten Bezug zu einer Orientierungskategorie aufweisen.

Unmittelbar durch die Teilnehmenden benannt wurden einzelne, ganz konkrete Themenwünsche, wie zum Beispiel ›Garten‹ (S. 90) oder häufigeres Arbeiten mit aktueller Tagespresse (S. 85f). Eine Teilnehmerin äußerte sogar, sie hat im Sprachkurs alles, was sie wollte (S. 88). Da diese Teilnehmerin bei einer deutschen Familie lebt, stellt diese die primäre Bezugsquelle von Hilfestellungen der Neuausrichtung ihrer alltagsweltlichen Orientierung und damit verbundenen Identitätserweiterung dar.

Durch gezieltes Nachfragen von Themen, die einen bestimmten Bezug zu einzelnen Orientierungskategorien aufweisen, gab es zwei grundsätzliche Reaktionen: Entweder die Sprachkursteilnehmenden verneinten die Behandlung genannter Themen im Unterricht oder sie äußerten, dass sie sich durchaus vorstellen könnten, dass das ein oder andere Thema zum Unterrichtsgegenstand wird. Vor allem Bezüge zur Vermittlung ›spezieller Fähigkeiten‹ der ›Geographischen Orientierung‹, die durch die Frage nach gemeinsamen Ausflügen des Sprachkurses erfragt wurden, verneinten die Teilnehmenden (S. 80, 84, 87). Ausflüge könnten auf mehreren Ebenen den Lernprozess der Teilnehmenden positiv beeinflussen: Durch einen ganzheitlichen Ansatz bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten, der neben kognitiver Rezeption auch haptische, visuelle, auditive und olfaktorische Formen der Erfahrungsaufnahme beinhaltet, können weitaus positivere Lerneffekte erzielt werden. Außerdem werden durch Ausflüge den Sprachkursteilnehmenden Hilfestellungen gegeben, ihre ›kognitiven-‹, ›zwischenmenschlichen-‹ sowie ›symbolischen Fähigkeiten‹ der Orientierungskategorien (3) und (4) weiter zu entwickeln und auf ihre neue Umwelt hin auszurichten.

Signifikant ist, dass alle Teilnehmenden mit denen ich Gespräche führte, äußerten, dass Behördengänge sowie politische Partizipationsmöglichkeiten für Menschen ohne deutschen Pass keine Inhalte des Sprachkurses darstellen (S. 80, 84, 86, 91). Bestätigt werden diese Aussagen durch einen Dozenten, der sagte, dass Behördengänge und der

Ausländerbeirat kaum Themen des Deutschkurses sind (S. 63). Diese Thema erscheint erst auf dem Lehrplan des Orientierungskurses, obwohl die Vermittlung der Rechte für Zugewanderte dabei als ›wichtige Integrationsvoraussetzung‹ für Zugewanderte charakterisiert wird (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2005, 20). Ein Orientierungskurs findet im Anschluss an einen Sprachkurs statt (vgl. §10 Abs. 1 IntV), wobei ein Sprachkurs ca. 1,5 bis 2 Jahre dauert (DB136, D₇₀), sich aufgrund der vorgegeben Mindestzahl an 5USt. pro Woche jedoch auch über 2,5 Jahre erstrecken kann (vgl. §11 Abs. 1 IntV). Dadurch wird ein wesentlicher Aspekt alltagsweltlicher Orientierung hinausgezögert.

Die Auswertung der Interviews mit Deutschkursteilnehmenden, die im Rahmen der Integrationskurse am Unterricht teilnehmen zeigte, dass es noch Bedarf bei der konzeptionellen Umsetzung der Unterrichtsinhalte der Sprachkurse gibt. Darüber hinaus legen die Dekonstruktion des ›Fremden‹ sowie die Darstellungen der gesellschaftlichen Sicht auf Migration und Integration dar, warum der Integrationsprozess auf die gesamtgesellschaftliche Ebene ausgeweitet werden muss und nicht weiter ausschließlich von Seiten räumlich mobiler Menschen aktiv besritten werden darf. Um die Menschen innerhalb Deutschlands mit deutschem Pass genauso zum Integrationsprozess zu verpflichten, wie es mit Menschen innerhalb Deutschlands ohne deutschen Pass geschieht, fehlt jedoch nach Auskunft des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge eine gesetzliche Grundlage (DB144). Dabei könnten weniger Verpflichtungen auf einer gesetzlichen Grundlagen als Basis dienen, als vielmehr Anreize durch die Aussicht für einen Deutsch sprechenden Menschen, eine Fremdsprache mit Hilfe eines Muttersprachlers bzw. einer Muttersprachlerin zu erlernen. Dazu könnten Sprachtandem-Programme etabliert werden, bei denen sich deutsch sprechende Muttersprachler freiwillig melden und beispielsweise die Ausländerbehörde diese Menschen mit den Menschen in Kontakt bringt, denen sie die Verpflichtung auferlegt bzw. die Berechtigung erteilt, einen Deutschsprachkurs zu besuchen. Durch diese Schaffung unmittelbarer Interaktionsmöglichkeiten könnten Gesichtspunkte aufgegriffen werden, die in der Theorie vertreten und durch Äußerungen der Sprachkursteilnehmenden bestätigt werden: Soziale Interaktionen mit Muttersprachler festigen die Fremdsprache Sprachenlernender (S. 47) sowie vermitteln weiterreichende ›spezielle Fähigkeiten‹ (S., 83, 86). Zu dem stellen soziale Interaktionen mit Muttersprachler einen Wunsch dar, der häufig von den Sprachkursteilnehmenden geäußert wird (S. 79, 86).

Einerseits könnten solche Interaktionen mit Muttersprachlern leicht innerhalb eines Ausflugs hergestellt werden, um kurz einen Punkt möglicher konzeptioneller Umsetzungen der Sprachkurse zu benennen, andererseits könnten diese durch das bereits erwähnte Tandemprogramm etabliert werden, welches die besseren Lernbedingungen von Fremdsprachen innerhalb transnationaler Räume beinhaltet (S. 46). Eine ausführliche Konzeption der Tandemdatenbank befindet sich im Anhang.

Von Seiten der Politik wäre es sehr wünschenswert, wenn sie ihre argumentative Basis der Forderung nach Integration von Zugewanderten vollständig von den Paradigmen ›nationale Kultur‹, ›nationale Identität‹, ›kulturelle Identität‹ entkoppelt (S. 49), da diese Begriffe bei genaueren Betrachtungen keine gerechtfertigte Argumentationslinie für eine Legitimation integrativer Maßnahmen bilden (S. 27, 34, 37ff). Gerechtfertigter ist es, die Legitimation vollständig auf die Grundlage der Vorzüge einer ausgeprägten alltagsweltlichen Orientierung zu beziehen, wie die Bundesregierung es in Ansätzen bereits praktiziert (S. 48). Hierbei erscheinen jedoch noch Defizite, wie zum Beispiel das Erlernen der deutschen Sprache als Zwangsmaßnahme unter Androhung von Sanktionen bei Nichtbefolgung (S. 50), da dies das Lernvermögen eines Menschen einschränken kann (S. 55) sowie die fehlende Bilingualität bei der Vermittlung der Deutschen Sprache im Rahmen der Sprachkurse (S. 30, 46, 52) oder die Durchführung von Abschlusstests, was die Verwendung einer Fremdsprache blockieren kann (S. 47).

Für eine fruchtbare Diskussion um Integration müssen sich Sichtweisen ändern, auf deren Grundlage diese Diskussion geführt wird. Zum Beispiel darf räumliche Mobilität über nationale Grenzen hinweg nicht weiter als Bewegung aufgefasst werden, die in eine Richtung verläuft und bei der ein Endpunkt existiert, der zugleich neuer, ausschließlicher Orientierungspunkt darstellen soll (S. 43). Räumlich immobile Menschen sollten durch aktive Partizipation am Integrationsprozess zugewanderter Menschen ihre Sicht auf Migration anpassen, damit sie dem Phänomen der Migration von Seiten migrationsspezifischer Praxis entspricht und nicht weiter auf falschen Bezügen zwischen Raum und Kultur basiert. Migration sollte die Normalität beimessen bekommen, die eigentlich ein gesellschaftliches Phänomen verdient hat: In Deutschland weisen 19% der Bevölkerung mit einem deutschen Pass einen Migrationshintergrund auf.¹⁹

19 Zur genauen Aufschlüsselung dieser Prozentangabe sowie zur Definition des in dieser Statistik verwendeten Begriffs ›Migrationshintergrund‹ vgl. Mikrozensus 2005, 73ff.

Als weiteren Schritt zu dieser Arbeit kann ich mir vorstellen, das ›Modell der alltagsweltlichen Orientierung‹ weiter auszubauen und durch eine breitere Untersuchung auf seine Beschaffenheit hin und auf sein Erklärungsvermögen hin zu untersuchen. Vor allem könnte dabei eine stärkere Verankerung der Orientierungskategorien aufgrund von Bedürfnistheorien geschehen sowie die Aufnahme körperlicher Fähigkeiten, die neben geistigen und emotionalen Fähigkeiten Bestandteil eines Menschen innerhalb seines Alltags darstellen. Darüber hinaus könnten pädagogische Konzepte bei der Vermittlung der speziellen Fähigkeiten mit einfließen.

Verzeichnis zitierter Literatur

- Bizeul, Yves (2004): Kulturalistische, republikanische und zivilgesellschaftliche Konzepte. In: Ders. (Hg.) (2004): Integration von Migranten; Französische und deutsche Konzepte im Vergleich. Wiesbaden, 2004: DUV. S. 139-174
- Böhmer, Maria (2006): Interview mit Zaman, 13.05.2006. Onlineressource, 27.11.2006: http://www.bundesregierung.de/nn_56584/Content/DE/Interview/2006/05/2006-05-13-boehmer-die-integration-wird-druch-bemuehungen-von-beiden-seiten-zustande-kommen.html
- Büttner, Christian / Kohte-Meyer, Irmhild (2002): Am wichtigsten die Sprache; Erkundungen zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess; HSFK-Report Nr. 11. Frankfurt, 2002: Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung (HSFK). Onlineressource, 9.11.2006: www.hsfk.de/downloads/rep1102.pdf
- Chapmann, Michael / Siegert, Michael T. (1987): Identitätstransformationen im Erwachsenenalter. In: Frey, Hans-Peter / Haußer, Karl (Hg.) (1987): Identität; Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart, 1987: Enke. S. 139-150
- Die Zeit 45/2000: Der Leitkulturwart. Onlineressource, 19.11.2006: http://www.zeit.de/archiv/2000/45/200045_bassam_tibi.xml?page=all
- Downs, Roger / Stea, David (1982): Kognitive Karten; Die Welt in unseren Köpfen. New York, 1982: Harper & Row
- Dürckheim, Karlfried von / Hasse, Jürgen (Hg.) (2005): Untersuchungen zum gelebten Raum. Frankfurt/Main, 2005: Institut für Didaktik der Geographie
- Elias, Norbert (1939): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/Main, 1991: Suhrkamp
- Elias, Norbert (1987): Wandlungen der Wir-Ich-Balance. In: Ders.: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/Main, 1991: Suhrkamp. S. 207-310
- Erikson, Erik Homburger (1959): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/Main, 2003: Suhrkamp
- Frey, Hans-Peter / Haußer, Karl (Hg.) (1987): Identität; Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart, 1987: Enke
- GER: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Onlineressource: 12.11.2006: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>
- Gehlen, Arnold (1961): Anthropologische Forschung. Reinbeck bei Hamburg, 1961: Rowohlt
- Greverus, Ina-Maria (1978): Kultur und Alltagswelt; Notizen #26. Frankfurt/Main, 1987: Institut für Kulturanthropologie und europäische Ethnologie
- Greverus, Ina-Maria (1979): Auf der Suche nach Heimat; Beck'sche Schwarze Reihe #189. München, 1979: Beck.

- Greverus, Ina-Maria (1994): Menschen und Räume; Vom interpretativen Umgang mit einem kulturökologischen Raumorientierungsmodell. In: Greverus, Ina-Maria; Moser, Johannes; Ploch, Beatrice; Römhild, Regina; Schilling, Heinz; Schult, Marietta (Hg.) (1994): Kulturtexte; 20 Jahre Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie; Serie: Kulturanthropologie Notizen #46. Frankfurt am Main, 1994: Inst. für Kulturanthropologie und Europ. Ethnologie. S. 87-111
- Griese, Hartmut (1978): Sprach- und Kulturwechsel im Sozialisationsprozess, Aufgezeigt am Beispiel ausländischer Arbeiterkinder in der BRD. In: Kühlwein, Wolfgang / Radden, Günter (Hg.) (1978): Sprache und Kultur, Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen, 1978: Narr. S. 89-102
- Hardt, Michael / Negri, Antonio (2000): Empire; Die neue Weltordnung. Frankfurt/New York, 2002: Campus
- Hill, Paul Bernhard (1984): Determinanten der Eingliederung von Arbeitsmigranten; Serie: Materialien zur Arbeitsmigration und Ausländerbeschäftigung #10. Königstein/Ts., 1984: Hanstein
- Hillmann, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, 1994: Kroener
- Kammhuber, Stefan / Thomas, Alexander: Lernen fürs Leben; Orientierungskurse als Teil staatlicher Integrationspolitik In: Bade, Klaus J. / Bommers, Michael / Münz, Rainer (Hg.) (2004): Migrationsreport 2004; Fakten - Analysen - Perspektiven. Frankfurt/Main, 2004: Campus. S. 152-170.
- Kermani, Navid (2006): Was ist deutsch an der deutschen Literatur? Kosmopolitisch, selbstkritisch und voll fremder Einflüsse: Über den Sprachraum, in dem ich schreibe. In: Süddeutsche Zeitung, 21.12.2006
- Keupp, Heiner / Ahbe, Thomas / Gmür, Wolfgang / Höfer, Renate / Mitscherlich, Beate / Kraus, Wolfgang / Straus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen; Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg, 1999: Rowohlt
- Krappmann, Lothar (1969): Soziologische Dimensionen der Identität; Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart, 2000: Klett-Cotta
- Krumm, Hans-Jürgen (2004): Integration durch Sprache - ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. In: Wolff, Armin / Chlosta, Christoph / Ostermann, Thorsten (Hg.) (2004): Integration durch Sprache; Serie: Materialien Deutsch als Fremdsprache #73. Regensburg, 2004: Wolff. S. 19-37
- Lynch, Kevin (1965): Das Bild der Stadt. Braunschweig, 1998: Vieweg
- Noller, Peter (1999): Globalisierung, Stadträume und Lebensstile; Kulturelle und lokale Repräsentationen des globalen Raumes. Opladen, 1999: Leske + Budrich,
- Oberndörfer, Dieter (2004): Integration der Ausländer in den demokratischen Verfassungsstaat: Ziele und Aufgaben. In: Bizeul, Yves (Hg.) (2004): Integration von Migranten; französische und deutsche Konzepte im Vergleich. Wiesbaden: DUV, 2004. S. 13-32
- Pries, Ludger (1996): Transnationale soziale Räume. In: Beck, Ulrich (Hg.) (1998): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/Main, 1998: Suhrkamp. S. 55-94

- Reiterer, Albert F. (2004): Grenzziehungen; Zwischen nationalen Vorurteilen und sozialen Hierarchien; Serie: Minderheiten und Minderheitenpolitik in Europa #6. Frankfurt am Main, 2004: Lang.
- Römhild, Regina (2002): Wenn die Heimat global wird. In: Die Zeit 12/2002. Onlineresource, 25.11.2006: http://www.zeit.de/archiv/2002/12/200212_essay.roemhild.xml?page=all
- Römhild, Regina (2003): Weltraum Frankfurt. In: Bergmann, Sven / Römhild, Regina (Hg.) (2003): Global Heimat; Ethnografische Recherchen im transnationalen Frankfurt; Kulturanthropologie Notizen #71. Frankfurt, 2003: Institut für Kulturanthropologie. S. 7-19
- Sartre, Jean-Paul (1943): Das Sein und das Nichts. Hamburg, 1993: Rowohlt
- Thierse, Wolfgang (2003): Rede von Bundestagspräsident Wolfgang Thierse zum zehnjährigen Jubiläum des Multikulturellen Zentrums in Dessau am 6. Juni 2003. In: Pressemitteilung Deutscher Bundestag, 6.6.2003. Onlineresource, 20.11.2006: http://www.bundestag.de/aktuell/presse/2003/pz_0306062.html
- Tibi, Bassam (2004): Interview mit Spiegel-Online, 23.11.2004. Onlineresource, 19.11.2006: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,329233,00.html>
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1989): Sozialisierungstheorien; Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft. Reinbeck bei Hamburg, 1989: Rowohlt
- Weichhart, Peter (1999a): Raumbezogene Identitäten 1. Onlineresource, 27.10.2006: www.ru.nl/socgeo/colloquium/PlaceId01new.pdf
- Weichhart, Peter (1999b): Raumbezogene Identitäten 3. Onlineresource, 27.10.2006: www.ru.nl/socgeo/colloquium/PlaceId03new.pdf
- Wetzstein, Thomas / Würtz, Stefanie (2001): Gruppenzugehörigkeit und das Risikoverhalten Jugendlicher. In: Raithel, Jürgen (Hg.) (2001): Risikoverhaltensweisen Jugendlicher; Formen, Erklärungen und Prävention. Opladen, 2001: Leske & Budrich. S.349-355
- Whorf, Benjamin Lee (1963): Sprache - Denken - Wirklichkeit; Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Reinbek bei Hamburg, 1994: Rowohlt
- Wieviorka, Michèle (2004): Zur Überwindung des Konzepts der Integration; Eine Lektion aus französischen Erfahrungen der Gegenwart. In: Bizeul, Yves (Hg.) (2004): Integration von Migranten; französische und deutsche Konzepte im Vergleich, Serie: Sozialwissenschaft. Wiesbaden, 2004: DUV. S. 1-12
- Wolf, Karsten / Machleidt, Wielant / Maß, Reinhard (1999): Migration - Entwurzelungsrisiko oder Chance individueller Entwicklung? Ein emotionstheoretischer Beitrag. In: Zeitschrift für Politische Psychologie, Jg. 7, 1999, Nr. 1+2. S. 129-142. Onlineresource, 23.11.2006: www.ai-aktionsnetzheilberufe.de/docs/texte/texte/politische_traumatisierung_1999/twolf.pdf

Verzeichnis zitierter Gesetze und amtlicher Veröffentlichungen

- Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (AufenthG) in der Fassung vom 30. Juli 2004, BGBl I 2004, 1950, zuletzt geändert durch Art. 2 G v. 7. Dezember 2006 I 2814. Onlineressource, 10.11.2006: http://bundesrecht.juris.de/aufenthg_2004/index.html
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) in der Fassung vom 23. Mai 1949, BGBl. S. 1, zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. August 2006, BGBl I 2034. Onlineressource, 24.11.2006:
<http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/>
- Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG) in der Fassung vom 22. Juli 1913, RGBI 1913, 583, zuletzt geändert durch Art. 6 Nr. 9 G v. 14. März 2005 I 721. Onlineressource, 23.01.2007: <http://bundesrecht.juris.de/rustag/index.html>
- Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (IntV) vom 13. Dezember 2004, BGBl I 2004, 3370. Onlineressource, 10.11.2006: <http://bundesrecht.juris.de/intv/index.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2005): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Nürnberg, 2005: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Onlineressource, 10.01.2007:
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-deutsch,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-deutsch.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2006): Integrationskurse-Jahresbilanz 2005. Nürnberg, 2006: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Onlineressource, 2.1.2007:
http://www.bamf.de/cln_042/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Statistiken/fp-jahresbilanz-kurse-2005,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/fp-jahresbilanz-kurse-2005.pdf
- Bundesministerium des Innern (Hg.) (2004): Neukonzeption der Migrationsberatung. Berlin, 2004: Bundesministerium des Innern. Onlineressource, 10.01.2007:
http://www.bamf.de/cln_043/nn_705772/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Migrationserstberatung/041201-migrationsberatung-konzept,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/041201-migrationsberatung-konzept.pdf
- Statistischen Bundesamt (Hg.) (2005): Leben in Deutschland - Haushalte, Familien und Gesundheit; Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden, 2006: Statistisches Bundesamt. Onlineressource, 22.11.2006:
www.destatis.de/presse/deutsch/pk/2006/mikrozensus_2005i.pdf

Verzeichnis weiterführender Literatur

Fremd- / Selbstwahrnehmung

- Liebsch, Burkhard (1999): Moralische Spielräume; Menschheit und Anderheit, Zugehörigkeit und Identität. Göttingen, 1999: Wallstein
- Reinhard, Wolfgang (2004): Lebensformen Europas; Eine historische Kulturanthropologie. München, 2006: Beck

Fremd- / Zweitsprachenerwerb

- Helbig/Götze/Henrici/Krumm (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch Berlin/New York, 2000: de Gruyter
- Müller, Klaus (2000). Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen, 2000: Narr

Grundgefühle / Emotionstheorie

- Machleidt, Wielant / Gutjahr, Leopold / Mügge, Andreas (1989): Grundgefühle: Phänomenologie, Psychodynamik, EEG-Spektralanalytik. Berlin/Heidelberg, 1989: Springer.
- Machleidt, Wielant / Debus, Stefan / Wolf, Karsten (1993): Die Identifikation von fünf Grundgefühlen durch spektrale EEG-Muster. In: Wunderlich, Hans-Peter (Hg.) (1993): Angst - Anfall - Aggression. München, 1993: Zuckschwerdt
- Norbert Meuter (2006): Anthropologie des Ausdrucks; Menschen zwischen Natur und Kultur. München, 2006: Wilhelm Fink
- Stephan, Achim / Walter, Henrik (Hg.) (2003): Natur und Theorie der Emotion. Paderborn, 2003: Mentis
- Voss, Christiane (2003): Narrative Emotionen; Eine Untersuchung über Möglichkeiten und Grenzen philosophischer Emotionstheorien. Berlin, 2003: Walter de Gruyter
- Wilk, Nicole M. (2005): Verstehen und Gefühle; Entwurf einer leiborientierten Kommunikationstheorie. Frankfurt am Main, 2005: Campus

Heimat

- Bertels, Lothar (1997): Die dreiteilige Großstadt als Heimat; ein Szenarium. Opladen, 1997: Leske + Budrich
- Huber, Andreas (1999): Heimat in der Postmoderne. Zürich, 1999: Seismo.
- Joisten, Karen (2003): Philosophie der Heimat - Heimat der Philosophie. Berlin, 2003: Akademie
- Schmidt, Thomas E. (1999): Heimat; Leichtigkeit und Last des Herkommens. Berlin, 1999: Aufbau

Zeitungsartikel der Tagesspiegel-Beilage der Freien Universität Berlin. Onlineressource, 18.01.2007: http://www.fu-berlin.de/presse/publikationen/tsp/2005/ts_20051015/ts_20051015_06.html

Identität

Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis; Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München, 2002: Beck

Bausinger, Hermann (1982): Heimat und Identität. Bonn, 1982: Deutsche Unesco-Kommission

Habermas, Tilmann (1996): Geliebte Objekte; Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. Frankfurt am Main, 1999 : Suhrkamp

Janich, Nina / Thim-Mabrey, Christiane (Hg.) (2003): Sprachidentität - Identität durch Sprache. Tübingen, 2003: Narr

Kaschuba, Wolfgang (Hg.) (1995): Kulturen - Identitäten – Diskurse. Berlin, 1995: Akad.-Verl..

Mead, George Herbert (1934): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main, 1998: Suhrkamp

Schwemmer, Oswald (1998): Mischkultur und kulturelle Identität. In: Divinatio 8, S. 75-86.

Weichhart Peter (1990): Raumbezogene Identität; Bausteine zu einer Theorie räumlich-sozialer Kognition und Identifikation. Stuttgart, 1990 : Steiner .

Integration

Bade Klaus J. / Bommes Michael (Hg) (2004): Migration - Integration - Bildung; Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge 23/2004

Boos-Nünning, Ursula / Soglu, Yasemin Karaka (2005): Viele Welten leben; Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster, 2005: Waxmann

Büttner, Christian / Berthold Meyer (Hrsg.) (2001): Integration durch Partizipation; ›Ausländische Mitbürger‹ in demokratischen Gesellschaften. Frankfurt am Main, 2001: Campus

Fuhrer, Urs (Hg.) (2005): Familie, Akkulturation und Erziehung; Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart, 2005: Kohlhammer

Herberhold, Mechthild (2002): Kulturkonstruktionen; Die Auswirkungen der Rede von ›verschiedenen Kulturen‹ auf die Lebensbedingungen alter türkischer Frauen in Deutschland; Eine ethische Auseinandersetzung. Hochschulschrift: Bamberg, Univ., Diss. Onlineressource, 25.01.2007: <http://elib.uni-bamberg.de/volltexte/2002/9.html>

Köck, Christoph (Hg.) (2004): Zuwanderung und Integration; Kulturwissenschaftliche Zugänge und soziale Praxis; Serie: Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation #16. Münster, 2004: Waxmann

Sackmann, Rosemarie (2004): Zuwanderung und Integration; Theorien und empirische Befunde aus Frankreich, den Niederlanden und Deutschland. Wiesbaden, 2004: Verl. für Sozialwiss.

Kognitive Dissonanz

Beckmann, Jürgen (1984): Kognitive Dissonanz; Eine handlungstheoretische Perspektive. Berlin 1984: Springer

Festinger, Leon (1978): Theorie der Kognitiven Dissonanz. Bern, 1978: Huber.

Nation

Anderson, Benedikt (1988): Die Erfindung der Nation, zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt, New York.

Munz, Volker (Hg.) (2005): Sprache - Denken - Nation; Kultur- und Geistesgeschichte von Locke bis zur Moderne. Wien, 2005: Passagen

Transnationalität / Migration

Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung; Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen; Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt am Main, 2004 : IKO

McIntyre, Joseph (Hg.) (2004): Wurzeln in zwei Welten; Westafrikanische Migranten und Migrantinnen in Hamburg. Frankfurt am Main, 2004: Brandes & Apsel

Pries, Ludger (Hg.) (1997): Transnationale Migration. Baden-Baden, 1997: Nomos.

Verwiebe, Roland (2004): Transnationale Mobilität innerhalb Europas; Eine Studie zu den sozialstrukturellen Effekten der Europäisierung. Berlin, 2004: Ed. Sigma

Verzeichnis verwendeter Abkürzungen

AmkA – Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

DB – Verweis auf den Datenband dieser Arbeit

GER – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

ReKo – RegionalkoordinatorIn des BAMF

USt. – Unterrichtsstunden

VHS – Volkshochschule

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich der Verfasser der vorliegenden Arbeit »*Perspektiven der Orientierung – Ein Integrationskurs aus der Sicht seiner Teilnehmenden*« bin. Dabei habe ich keine unerlaubten Hilfsmittel benutzt. Alle Quellen sowie wörtlich und sinngemäß übernommene Textstellen anderer Autoren sind als solche kenntlich gemacht. Dies gilt auch für die in der Arbeit enthaltenen Abbildungen.

Mainz, 27. Januar 2007

Mathias Fuchs

Anhang: Konzept Tandemdatenbank

Bei meinen Forschungen sowie persönlichen Erfahrungen zeigte es sich häufig, dass Zugewanderte es am meisten bemängeln, dass sie die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen sowie gerne mehr sozialen Kontakte zu Menschen hätten, deren Muttersprache Deutsch ist. Daher schien es mir sehr nahe liegend, eine Tandemdatenbank zu entwerfen, die Zugewanderte und länger in Deutschland wohnende Menschen in Kontakt zueinander bringt. Dies soll in erster Linie über das gegenseitige Unterrichten der jeweils gesprochenen Sprache geschehen, darüber hinaus werden sich jedoch auch intensivere soziale Bindung ergeben, die sich über weitere Aspekte des Lebens ausbreiten und bis hin zu einer Freundschaft reichen können. Durch die Tandemdatenbank ist es möglich, einen praktischen Schritt der Integration von nach Deutschland zugewanderten Menschen zu vollziehen, da sie direkt an den Punkten ansetzt, die für diese Menschen von zentraler Bedeutung für ihre Integration sind. Darüber hinaus wird auch ein wesentlicher Integrationsschritt auf Seiten der deutschen Bevölkerung vollzogen, da ein direkter Kontakt zu Migranten gefördert wird.

Die Datenbank sollte an einem Punkt etabliert werden, den jeder bzw. jede EinwandererIn in Deutschland passiert, z.B. die kommunale Ausländerbehörde. Dort können Zugewanderte sich freiwillig in die Tandemdatenbank eintragen, nachdem sie über die Möglichkeiten der Datenbank aufgeklärt wurden. Für einen ausreichenden Bestand der Datenbank an Teilnehmenden, die über die Muttersprache Deutsch verfügen, ist eine Werbekampagne zu starten, die die Vorteile dieser kostenlosen und individuellen Möglichkeit eine Fremdsprache zu lernen in den Vordergrund rückt.

Daten, die mit Hilfe der Datenbank zu erfassen sind [a), b), usw. sind Felder zum Ankreuzen]:

- Fortlaufende Nummer
- Name
- Vorname(n)
- Straße
- Postleitzahl
- Wohnort
- Telefon
- E-Mail
- Geburtsdatum

- Hobbys / Interessen
- Status = a) frei, b) vermittelt mit [Fortlaufende Nummer des TN], c) beschäftigt, d) gesperrt [vom Leiter der Datenbank einzutragen]
- Art der Kontaktaufnahme = a) Postanschrift, b) Telefon, c) E-Mail [die angekreuzten Felder werden zusätzlich zum Namen und Nachnamen bei der Vermittlung herausgegeben]
- Beherrscht Muttersprache 1
- Beherrscht Muttersprache 2
- Beherrscht Muttersprache 3
- Beherrscht Fremdsprache 1
- Beherrscht Fremdsprache 2
- Beherrscht Fremdsprache 3
- Beherrscht Fremdsprache 4
- Kann ein Gespräch führen in Sprache = a) M1, b) M2, c) M3, d) F1, e) F2, f) F3, g) F4 [M=Muttersprache; F=Fremdsprache]
- Kann die Grammatik erklären in Sprache = a) M1, b) M2, c) M3, d) F1, e) F2, f) F3, g) F4 [M=Muttersprache; F=Fremdsprache]
- Sucht Sprache 1 für a) Gespräch, b) Grammatik
- Sucht Sprache 2 für a) Gespräch, b) Grammatik
- Sucht Sprache 3 für a) Gespräch, b) Grammatik
- Sucht Sprache 4 für a) Gespräch, b) Grammatik
- Bemerkungen

Mit einer entsprechenden Abfragemaske lassen sich auf Grundlage der erfassten Daten Personen finden, die ganz bestimmte Kriterien aufweisen und durch Teilnehmende gesucht werden.