

**Qualifikationsanforderungen für DozentInnen
von Integrationskursen für MigrantInnen
und daraus resultierende Konsequenzen
für die Aus- und Fortbildung¹**

Digitale Version:

www.publi.soluar.net/2002Integrationskurse.pdf,

Version 1.1., 02.11.2006

¹ Leicht überarbeitete Fassung der schriftlichen Hausarbeit zur Erlangung des Bachelor of Arts in Erziehungswissenschaften an der Fernuniversität Gesamthochschule Hagen im Jahr 2002.

Inhalt

1. Einleitung	Seite 3
2. Migration und Integration in modernen Gesellschaften	Seite 4
2.1 Die systemisch-strukturelle Dimension der Integration	Seite 5
2.1.1 Migration und Integration in Deutschland aus historischer Perspektive	Seite 6
2.1.2 Eine kritische Reflexion des Integrationsziels im Zuwanderungsgesetz	Seite 7
2.2 Die interaktionistische Dimension der Integration	Seite 10
2.2.1 Gesellschaftliche Interaktion als Voraussetzung für Integration	Seite 10
2.2.2 Eine kritische Reflexion des Verständnisses von Integrationsprozessen im Zuwanderungsgesetz	Seite 12
2.3 Schlussfolgerungen für die weiteren Überlegungen	Seite 13
3. Spracherwerb zur Übernahme sozialer Rollen als Lernziel von Integrationskursen	Seite 14
3.1 Rollengestalten anstelle der Vermittlung soziokulturellen Rezeptwissens	Seite 15
3.2 Verständigung durch Reflexion und Perspektivenerweiterung	Seite 16
3.3 Pädagogische Leitlinien für die Konzeption und Durchführung von Integrationskursen	Seite 17
4. Forschendes Lernen im Mittelpunkt von Aus- und Fortbildungsprozessen	Seite 18
4.1 Leitlinien für die Qualifizierung von DozentInnen für Integrationskurse	Seite 19
4.2 Skizzierung von an Forschungsprozessen orientierten Studien- und Fortbildungsphasen	Seite 21
5. Zusammenfassung und Ausblick	Seite 22
Literaturangaben	Seite 24

1. Einleitung

Neben einer Reihe von Neuregelungen zum Aufenthaltsstatus wurde durch das Zuwanderungsgesetz aus dem Jahre 2002 erstmals die Einrichtung von verpflichtenden Integrationskursen für alle neu einwandernden MigrantInnen gesetzlich verankert. Da im Gesetz außer diesen Integrationskursen nur wenige andere integrationsfördernde Maßnahmen erwähnt werden, wie sozialpädagogische Betreuung und Beratung, ist dadurch eine Ausgangslage für die Bildungsarbeit mit und für MigrantInnen geschaffen worden, die durch eine Doppelproblematik gekennzeichnet ist: Zum einen verlagert das Gesetz den Schwerpunkt der Integration vom gesellschaftlichen Integrationsauftrag zu einem Bildungsauftrag für die zuständigen pädagogischen Institutionen und zum anderen bleibt das Integrationsziel durch eine starke Orientierung an Begrifflichkeiten zu Kultur und Geschichte äußerst vage und uneindeutig. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Welches Verständnis von Integration liegt diesen Überlegungen zugrunde?
- Was wird hier insbesondere unter „Kultur“, „Lebensverhältnissen“ und „vertraut werden“ verstanden?
- Wie wird die Rolle der MigrantInnen definiert?
- Wie realistisch sind die Erwartungen, dass sich MigrantInnen durch „Integrationsunterricht“ erfolgreich in die Aufnahmegesellschaft integrieren bzw. integriert werden können?
- Inwiefern stellen sich dabei neue Herausforderungen an die Thematik, Methodik und Didaktik der Kurse?
- Und schließlich welche Konsequenzen müsste dies gegebenenfalls für die Qualifikationsanforderungen und die Aus- und Fortbildung der DozentInnen haben?

Die Abfolge dieser Fragestellungen macht bereits deutlich, dass analog zu Hans-Jürgen Krumm (1995, S. 748) eine problemorientierte Herangehensweise an die im letzten Punkt genannte zentrale Fragestellung einer an den Fachdisziplinen orientierten Herangehensweise vorgezogen werden soll. Allerdings soll noch einen Schritt weitergegangen werden, d.h. nicht wie Krumm die Qualifikationsanforderungen zur Grundlage der Aus- und Fortbildungsinhalte für die DozentInnen zu machen (vgl. ebd., S. 748), sondern die Lernziele und Lernbedingungen der MigrantInnen als Ausgangspunkt für pädagogische Leitlinien von Integrationskursen zu nehmen, um davon Konsequenzen für die Qualifikationsanforderungen und die Aus- bzw. Fortbildung der DozentInnen abzuleiten.

Das macht es notwendig, vorweg den Integrationsauftrag des Zuwanderungsgesetzes zu diskutieren, indem sich mit dem Begriff und dem sozialen Phänomen „Integration“ auseinandergesetzt und die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik reflektiert werden, um zu einer realistischen Einschätzung der Möglichkeit von Integrationsförderung durch Bildungsmaßnahmen zu gelangen, die MigrantInnen und PädagogInnen nicht von vornherein vor unlösbare Aufgaben stellt. Denn Bildung findet nicht in einem gesellschaftsleeren Raum statt.

Der Schwerpunkt liegt damit auf sozialen und pädagogischen Aspekten, nicht weil fachwissenschaftlich-linguistische Aspekte unwichtig seien, sondern um diese zum Zwecke einer stärkeren Praxis- und Handlungsorientierung von Aus- und Fortbildung um die ersteren zu ergänzen, weil „die übliche Lehrerbildung [...] meist zu ausschließlich literarisch, in zu engem Sinne linguistisch oder auf eine nur folkloristische Landeskunde beschränkt“ ist (Krumm 1995, S. 747; vgl. auch Muhr 1994, S. 415).

Diese ersten Überlegungen deuten bereits an, dass es von vielen Faktoren abhängt, ob und wie die Integration von MigrantInnen erfolgreich verlaufen kann. Aufgrund der durch das Zuwanderungsgesetz herausgehobenen Stellung der Integrationskurse soll hier jedoch der Fokus deshalb auf diese gerichtet werden, immer mit dem Bewusstsein, dass dies nur ein Ausschnitt der Wirklichkeit von Integrationsprozessen ist. Wenn dann wiederum die Rolle der DozentInnen im Mittelpunkt stehen soll, geschieht dies, weil „Lehrer [...] nach wie vor als zentrale, vielfach sogar als die entscheidende Variable des Unterrichts“ gelten (Krumm 1989, S. 400). Damit die anderen für die Integration wichtigen Aspekte nicht vollkommen ausgeblendet werden, soll versucht werden, die Rolle der DozentInnen und die damit zusammenhängende Art und Weise ihrer Aus- und Fortbildung aus der Analyse der vielschichtigen Aspekte von Integration heraus

zu beschreiben. Ausgangspunkt sind dafür grundlegende, wissenschaftliche Fragestellungen, weniger aktuell-politische, weil es Aufgabe von Sozial- und Erziehungswissenschaft sein sollte, die pädagogische Praxis und insbesondere ihre politischen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen aus der Distanz zum Tagesgeschehen heraus kritisch zu reflektieren, um auf dieser Reflexionsbasis Handlungsperspektiven zu entwickeln und zu beschreiben.

Da Migration- und Integration keine speziellen Phänomene der Bundesrepublik sind, ist ein Blick über die deutschen Grenzen hinaus in andere Länder für eine noch ergiebigere Diskussion sicherlich nützlich, kann hier auf Grund der Kürze aber leider nicht geleistet werden.

2. Migration und Integration in modernen Gesellschaften

Um sich nicht nur oberflächlich mit Konzepten und Maßnahmen zur Integrationsförderung von MigrantInnen auseinandersetzen zu können, ist es erforderlich, sich vorweg theoretisch nicht allein mit dem Phänomen der Integration, sondern ebenso mit dem der Migration näher auseinander zu setzen. Diese integrierte Betrachtung ist notwendig, weil die Folgen von Integration isoliert nur unzureichend erklärt werden können. So ist „der vollzogene Wohnortwechsel [...] zwar ein sichtbares Zeichen, aber keineswegs der Endpunkt der Migration“, vielmehr beginnt die Integration als „der wesentlich zeitintensivere und schwierigere Teil der ‚inneren psychosozialen Migration‘ erst nach der ‚äußeren physischen Migration‘“ (Han 2000, S. 8, Hervorhebungen durch den Autor).

Diese Beziehung von Innen- und Außenperspektive der Migration wird um so klarer, wenn man Migration als die „räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, die ein Verlassen des sozialen Aktionsraums zur Folge hat“ (Wenning 2001, S. 31) versteht. Denn mit dem Wechseln der sozialen Aktionsräume verändern sich die jeweiligen Interaktionspartner mit deren Rollenerwartungen, die in der Gruppe vereinbarten Rollennormen, die sozialen Rahmenbedingungen, das heißt die Verteilung von (Macht)-Positionen innerhalb der sozialen Gruppen und sozialen Systeme, sowie das Symbolsystem aus Sprache und Gesten. Diese „Veränderung der vertrauten Umgebung bei Wanderungen, das Unwirksamwerden bekannter Problemlösungsmuster und der Zusammenbruch der räumlichen, zeitlichen und sozialen Koordination“ (Esser 1980, S. 72), müssen von den MigrantInnen bewältigt werden.

Die räumliche Veränderung geht zumeist mit einer Veränderung des sozialen Status sowohl der MigrantInnen als den Mitgliedern unterer sozialer Schichten der Aufnahmegesellschaft einher. Migration kann deshalb zwar nicht als eine Form sozialer Mobilität verstanden werden, hat diese aber zumeist in Form von Unterschichtung der unteren sozialen Schichten der Aufnahmegesellschaft durch die MigrantInnen zur Folge (vgl. Han 2000, S. 17, S. 192 f. und S. 339). Damit deutet sich hier bereits an, dass nicht die Migration an sich das Problem ist bzw. die Probleme verursacht, sondern ihre Interpretation und Instrumentalisierung durch die politischen und gesellschaftlichen Machteliten der Aufnahmegesellschaft: „Die Migration bewirkt jedoch oft die vertikale Aufwärts- bzw. Abwärtsmobilität der Migranten innerhalb der Sozialstruktur der Aufnahmegesellschaft, weil sie zwangsläufig zur Neubewertung der beruflichen Qualifikationen führt. Die Zugangschancen zum Arbeitsmarkt und die neue soziale Position innerhalb der sozialen Stratifikation der Aufnahmegesellschaft hängen entscheidend von dieser Neubewertung ab (vgl. Günther Albrecht, 1972, 139, 141)“ (ebd., S. 17).

Zusammenfassend kann Migration als Endpunkt des Zusammenspiels verschiedenster objektiver und subjektiver Faktoren gedeutet werden (vgl. ebd. S. 21), aus denen sich sowohl auf einer persönlich-individuellen Mikroebene als auf einer gesellschaftlich-strukturellen Makroebene „Determinanten“ und „Prozesse“ sowie „Folgen“ und „Funktionen“ für die Eingliederung der MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft ergeben (vgl. Esser 1980, S. 13 und S. 59 sowie Han, 2000, S. 8 und S. 13). Hartmut Esser (1980, S. 16 f.) fasst diese verschiedenen Aspekte zu zwei Hauptaspekten für die Integration von MigrantInnen zusammen: „Einerseits die Prozesse und Faktoren, über die ein Wanderer zu einer Re-Organisation seiner psychischen Orientierung und sozialen Einbindung gelangt, die zur Gestaltung eines entlasteten Alltags im Aufnahmesystem erforderlichen Habitualisierungen und Routinisierungen von Problemlösungen (wieder-)gewinnt, sich in Fertigkeiten, Rollenausübungen und Statusbesetzung den Einheimischen angleicht und dann auch Identifikationen mit den neuen Lebensbereichen entwickelt. Und andererseits [...] die Folgen, die aus Wanderungen und den verschiedenen Aspekten der Eingliederung von

Wanderern für die Strukturierung und das Funktionieren der Aufnahmegesellschaft erwachsen, insbesondere in bezug auf die Lösung des Stabilitätsproblems nach den durch Wanderungen eingeleiteten Differenzierungen und Vorgängen des sozialen Wandels.“

Aus den in den zurückliegenden Gedanken erkennbar gewordenen multikausalen Zusammenhängen von Migrations- und Integrationsprozessen ergibt sich die Konsequenz, dass sie nicht allein auf eine pädagogische Dimension beschränkt werden dürfen, wie die im Zuwanderungsgesetz in den Vordergrund gestellte Funktion der Integrationskurse vermuten lassen darf. Insbesondere da die Integrationskurse durch dieses Gesetz eine entscheidende Initial- und Impulsfunktion für die Integrationsprozesse von MigrantInnen bekommen (Deutscher Bundestag 2002, S. 1959), dürfen deshalb vor allem die politische, historische, ökonomische, soziale und psychische Dimension der Integrationsprozesse sowie deren Interdependenzen für die Konzeption und Durchführung von Integrationskursen nicht vernachlässigt werden. Im Rahmen dieser Arbeit soll die damit verbundene theoretische Auseinandersetzung allerdings nicht zu einer Migrations- und Integrationstheorie führen - Hartmut Esser zweifelt gar die Möglichkeit einer umfassenden Migrations- und Integrationstheorie an (vgl. Esser 1980, S. 12) -, sondern zur Entwicklung eines angemessenen theoretischen Bezugs- und Begriffsrahmens als Grundlage für die Entwicklung pädagogischer Leitlinien für die Konzeption und Durchführung von Integrationskursen. Dazu soll an dieser Stelle aus den bisherigen Überlegungen eine Arbeitshypothese aufgestellt werden:

Integration ist ein gesellschaftlicher Interaktionsprozess, der unter den spezifischen Rahmenbedingungen der Aufnahmegesellschaft und seiner Teilsysteme abläuft.

Für die Konkretisierung dieses Integrationsbegriffs und die Reflexion des gesellschaftlichen Umgangs mit Migration und Integration in Deutschland generieren sich in Verbindung mit der aus Hartmut Essers Überlegungen gemachten Schlussfolgerung von Petrus Han (2000, S. 313), dass nämlich der Integrationsprozess aus einer „individuell-subjektiven (persönlicher Lernprozess)“ und einer „institutionellen Dimension (institutionelle Bereitstellung von Opportunitäten)“ bestehe, aus dieser Arbeitshypothese heraus folgende Dimensionen für die weitere theoretische Auseinandersetzung:

1. Die systemisch-strukturelle Dimension, weil Integrationsprozesse durch ein spezifisches Gesellschaftssystem bedingt werden und es gleichzeitig verändern.
2. Die interaktionistische Dimension, weil Integrationsprozesse als interaktives soziales Handeln zwischen MigrantInnen und Aufnehmenden stattfindet.

Auf diesen beiden Ebenen muss geklärt werden, welche Auswirkungen die Qualifikation, Lernkultur und Heimatsozialisation der MigrantInnen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Integrationsprozesse haben. Diese Rahmenbedingungen konstituieren sich einerseits aus der rechtlichen, sozialen und ökonomischen Situation der MigrantInnen innerhalb der Aufnahmegesellschaft, andererseits aus der Beschreibung von Integrationsziel und Integrationsauftrag im Zuwanderungsgesetz mit den sich dahinter stehenden gesellschaftspolitischen Implikationen

2.1 Die systemisch-strukturelle Dimension der Integration

Wie die politisch kontroversen Diskussionen über den gesellschaftlichen Umgang mit MigrantInnen seit Mitte der 80er Jahre zeigen (vgl. Han 2000, S. 329) und im vorangegangenen Abschnitt bereits angedeutet wurde, ist eine eingehende Betrachtung von Migration und Integration aus der Sicht der Aufnahmegesellschaft für die Konzeption und Durchführung von Integrationskursen nicht zu vernachlässigen, weil Migration und Integration weittragende Folgen für die Aufnahmegesellschaft haben und im deutschen Fall geben sie sogar „Anlass dafür, über das bisherige Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft nachzudenken“ (ebd., S. 329). Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke unterscheiden deshalb die „Integration der Gesellschaft“ von der „Eingliederung in die Gesellschaft“ (Diehm/Radtke 1999, S. 162). Zusammen mit den Begriffen „Funktionalität“, „Stabilität“ und „Konsens“ bildet „Integration“ für sie eine theoretische Beg-

riffskategorie, „deren erstes Interesse der Kontinuität und dem Bestand sozialer Systeme gilt“ (ebd., S. 163.). Um die Stabilität dieser sozialen Systeme zu sichern, muss jedes Mitglied der Gesellschaft „Anpassungsleistungen“ erbringen, sich durch Übernahme institutionalisierter Rollen dem gesellschaftlich gültigen Wertesystem unterordnen und sich damit an die „soziale ‚Struktur‘“ der Gesellschaft binden (ebd., S. 164, Hervorhebung durch die Autoren). Aus der Sicht Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns besteht in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit eines Erziehungsprozesses für neu hinzukommende Mitglieder der Gesellschaft - sei es durch Geburt oder Migration -, weil sich das Fortwirken der Institutionen „auf ihre gesellschaftliche Anerkennung“ gründet. „Potentielle Akteure für institutionalisierte Aktionen müssen daher *systematisch* mit institutionalisiertem Sinn bekannt gemacht werden“ (Berger/Luckmann 2001, S. 74, Hervorhebung durch die Autoren). Integration bedeute daher, „die gesamte institutionale Ordnung für mehrere Individuen, die in verschiedenen Rollen an ihr teilhaben, oder auch mehrere institutionelle Teilprozesse, an denen ein einzelnes Individuum zu jeder beliebigen Zeit teilhaben kann“ zu legitimieren und „dem Einzelnen das Ganze seines Lebens, das Nacheinander seines Weges durch verschiedene Teilordnungen einer ganzen institutionalen Ordnung subjektiv sinnhaft“ zu machen (ebd., S. 98). Mit Skepsis beobachten dabei Diehm und Radtke insbesondere in der politischen Diskussion die Tendenz, Integration durch kulturelle Assimilation einseitig von den MigrantInnen einzufordern und Bildungsmaßnahmen für eine Politik der „Eindeutschung“ zu instrumentalisieren (Diehm/Radtke 1999, S. 164 f., Hervorhebung durch die Autoren) und das sich dahinter verbergende Verständnis einer statischen und nationalstaatlich homogenen Kultur wird auch von Han kritisch hinterfragt (vgl. Han 2000, S. 331).

2.1.1 Migration und Integration in Deutschland aus historischer Perspektive

Die Reflexion der gesellschaftlichen Praxis des Umgangs mit Migration und deren gesellschaftlichen Konsequenzen in der Bundesrepublik wird vor diesem theoretischen Hintergrund um so erkenntnisreicher, wenn man sie um die historische Dimension ergänzt.² So gibt Jürgen Habermas (1993, S. 191) zu Bedenken, dass sich das Nationalbewusstsein in Deutschland „zunächst mit der romantisch inspirierten und bildungsbürgerlichen Idee einer ‚Kulturnation‘ verbunden hat. Diese“, so Habermas weiter, „stellte eine imaginäre Einheit dar, die damals in den Gemeinsamkeiten der Sprache, der Tradition und der Abstammung Halt suchen musste, um über die Realität der bestehenden Kleinstaaten hinausgreifen zu können.“

Seit der Reichsgründung im Jahr 1871 wird in Deutschland damit das gesellschaftliche Selbstverständnis durch die politisch und ideologisch bewusste Konstruktion eines scheinbar ethnisch-kulturell homogenen Nationalstaats mit einem sich über bestimmte gemeinsame Eigenschaften definierenden Volk geprägt (vgl. Han 2000, S. 335 f.). Doch schon Max Weber betonte, wie sehr der „subjektive Glaube an eine Abstammungsgemeinschaft“ zur „Propagierung von Vergemeinschaftungen“ benutzt werde: „Diese ‚künstliche‘ Art der Entstehung eines ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens entspricht ganz dem uns bekannten Schema der Umdeutung von rationalen Vergesellschaftungen in persönliche Gemeinschaftsbeziehungen“ (Weber 1980, S. 237). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang daher Jürgen Habermas' Hinweis auf das Demokratiedefizit in Deutschland zu Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Habermas 1993, S. 191). So darf die von Preußen militärisch erzwungene Schaffung des deutschen Nationalstaates nicht als natürliche Folge von ethnisch-kulturellen Gemeinsamkeiten der Bevölkerung interpretiert werden - die tatsächliche ethnisch-kulturelle Heterogenität in Preußen wird zum Beispiel von Hansen (1996, S. 10 ff.) offengelegt -, sondern aus machtpolitischen und ökonomischen Bestrebungen heraus, nämlich „der Schaffung eines größeren, den Maßstab der vielen Königreiche, Großherzogtümer, Freien Städte sprengenden Binnenmarktes im Zuge der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise“ (Hansen 1991, S. 14).

Parallelen zur „Globalisierung“ unserer Tage sollten hier deutlich werden: Im Vordergrund stehen ökonomische Bestrebungen der Schaffung kontinentaler Binnenmärkte bei gleichzeitig restriktiver, allein an ökonomischen Interessen ausgerichteter Einwanderungspolitik, die primär der Beschaffung bzw. Sicherstellung flexibler und möglichst billiger Arbeitskräfte in Funktion einer „industrielle[n] Reservearmee“ (Griese 1984, S. 12) dient. Den MigrantInnen und Minderheiten wird ihrer anderen Sprache und Kultur sowie Nationalität und Ethnie wegen die Zugehörigkeit zu dieser angeblichen Volksgemeinschaft versagt, womit

² Zur Notwendigkeit historischen Bewusstseins für das Verstehen symbolischer Sinnwelten als Legitimation gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstrukte vgl. Berger/Luckmann (2001, S. 104).

wiederum ihre rechtliche, politische und sozioökonomische Marginalisierung legitimiert wird. Aus diesem nationalkulturellen Selbstverständnis heraus werden sie darüber hinaus eine die Nation und ihr Volk bedrohende Gefahr dargestellt, weil sie die dazu notwendig konstruierte ethnisch-kulturelle Homogenität und die an sie gebundene gesellschaftliche Stabilität in Frage stellen. Dieses „biologistische Paradigma“ (Hansen 1991, S. 13 f.) dominiert bereits die preußisch-nationalstaatliche Politik des 19. Jahrhunderts.

Preußen und später das Deutsche Kaiserreich begegneten dieser Gefahr mit Prussianisierungs- bzw. Germanisierungsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 57), was zeigt, wie schon damals Bildung für machtpolitische Zwecke instrumentalisiert wurde, und das NS-Regime mit Verfolgung und Mord - heute würden wir von ethnischer Säuberung sprechen -, so dass es bis zu Beginn der Gastarbeitermigration in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts eine scheinbar ethnisch-kulturell homogene Bevölkerung im Gebiet der Bundesrepublik gab: „In historischer Perspektive bildete das Territorium des Deutschen Reichs stets ein Transit- bzw. Zuwanderungsterritorium, eine Tatsache die allerdings weitgehend in Vergessenheit geraten ist. Die Tatsache, dass die deutschen Juden als bedeutende ethnische Minderheit während der Nazi-Diktatur fast völlig ausgerottet wurden, ebenso wie die Sinti und Roma, bildet die traurige Voraussetzung für diese Zustandszuschreibung.“ (Emminghaus/Hauptert 1996, S. 455).

Der politische und gesellschaftliche Umgang mit den Gastarbeitern seit Anfang der sechziger Jahre knüpft an diese Tradition eines über Kultur definierten nationalen Selbstverständnisses an. Den zunächst ohne Familie gekommenen männlichen Gastarbeitern wurde von der Aufnahmegesellschaft das Stigma des Fremden und die nationale Harmonie und Stabilität Störenden zugeschrieben (zur Stigmatisierung von MigrantInnen s. S. 17 dieser Arbeit). Sie sollten deshalb gar nicht erst integriert werden und wurden bewusst gesellschaftlich isoliert, um nach relativ kurzer Zeit wieder ins Herkunftsland zurückzugehen und durch neu zuwandernde Arbeitskräfte ersetzt zu werden. Diese Praxis der „Kontakt-Vermeidung“ mit der Aufnahmegesellschaft kann vor dem o.a. historischen Hintergrund als Versuch der Systemstabilisierung gedeutet werden, was der Angst vor dem Verlust des gesellschaftlich konstruierten und durch die Folgen des Nationalsozialismus belasteten nationalkulturellen Selbstverständnisses nur allzu sehr Ausdruck verleiht. Wie das Scheitern dieses Rotationsverfahrens und der spätere Familiennachzug zeigen, ist dieser Versuch kläglich gescheitert. Geblieben ist die Situation eines De-facto-Einwanderungslands, mit einem lange Zeit unveränderten und somit unzulänglichen rechtlichen Rahmen, der den MigrantInnen zu viele gesellschaftliche Partizipationsrechte vorenthielt, sowie mit dem fehlenden gesellschaftlichen Bewusstsein für die Tatsache, dass sich die deutsche Gesellschaft „bereits heute auf dem Weg zu einer multiethnischen und multinationalen Gesellschaft“ (Han 2000, S. 341) befindet. Daraus ergibt sich bis in unsere Tage die Problematik einer „ethnischen Verengung der Zusammengehörigkeit“ in einer Gesellschaft, die sich demokratisch nur im Sinne einer „Demokratie für die Deutschen“ versteht (Däuble 2000, S. 277).

2.1.2 Eine kritische Reflexion des Integrationsziels im Zuwanderungsgesetz

Wenn schon im Titel des nun verabschiedeten Zuwanderungsgesetz zuallererst von Steuerung und vor allem Begrenzung die Rede ist, scheint das neue Gesetz mit der deutschen Tradition eines nationalkulturellen Selbstverständnisses ebenfalls nicht brechen zu können. Währenddessen darf die Fortschreibung dieser Tradition im § 43 (2) des Gesetzes vermutet werden: „Der Integrationskurs umfasst Angebote, die Ausländer an die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland heranführen. Ausländer sollen dadurch mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet soweit vertraut werden, dass sie ohne Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können“ (Deutscher Bundestag 2002, S. 1958).

Welche von den hier eingeforderten Kenntnissen zum selbständigen Handeln wirklich erforderlich sind und ob dies allein für die Integration der MigrantInnen ausreicht, wird später eingehend diskutiert werden müssen. Damit Integration nach dem Wortlaut des Zuwanderungsgesetzes aber überhaupt stattfinden kann und nicht zur Odyssee wird, müsste zunächst jedoch das mit dem oben zitierten Paragraphen verbundene Integrationsziel eindeutig geklärt werden können, was eine Klärung der mit ihm zusammenhängenden zentralen Begriffe notwendig macht.

Die Problematik des Begriffs „Kultur“ wurde ja bereits ausführlich erörtert. An dieser Stelle muss deshalb gefragt werden, an welche Kultur die MigrantInnen denn herangeführt werden sollen. Müssen wir uns

nicht längst von der Vorstellung verabschiedet haben, eine homogene Kulturnation in territorialen Grenzen zu sein, weil sie auf Homogenitätsvorstellungen basiert, die an der Realität moderner Gesellschaften mit ihrer durch fortgeschrittene funktionale Ausdifferenzierung entstandenen kulturellen Heterogenität und Pluralität vorbeigehen (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 63; Han 2000, S. 341 und Hansen 1995, S. 308 f.)? Für Integrationsprozesse kann daher schwerlich eine homogene deutsche Zielkultur definiert werden und die diesen Vorstellungen zugrunde liegende kulturdeterministische Reduktion menschlichen Handelns (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 64) sowie das statische Kulturverständnis sind gleichermaßen zu kritisieren, denn „Kultur stellt einen dynamischen, plurivalenten und lebendigen Prozess dar“ (Han 2000, S. 334). Die Formulierungen im Zuwanderungsgesetz stehen leider im krassen Gegensatz dazu und bergen um so mehr die Gefahr, wieder zu einer Leitkulturdebatte zu führen, wie die Äußerungen von Bundesinnenminister Otto Schily zur Notwendigkeit einer kulturellen Assimilierung der MigrantInnen und seiner Verkenning der mehrsprachigen Realität in Deutschland gezeigt haben (vgl. ddp/dpa 2002). Problematisch ist im Zusammenhang mit diesem Kulturdiskurs auch der Begriff „Geschichte“, insbesondere wenn er nationalgeschichtlich interpretiert wird. Denn welches Geschichtsbild Deutschlands soll den MigrantInnen denn aus welcher Perspektive vermittelt werden?

Eindeutiger erscheint auf den ersten Blick noch der Begriff „Rechtsordnung“, weil er auf einem klar definierten System von Regeln mit nur wenig Interpretationsspielraum zu basieren scheint. Diskussionen wie zum Beispiel um das Anbringen von Kruzifixen in bayrischen Klassenzimmern haben allerdings gezeigt, dass dieser gesellschaftliche Bereich ebenfalls nicht frei von historisch-kulturell geprägten Wertediskussionen sein kann und unsere Gesellschaft schon ohne Zuwanderung durch einen Wertpluralismus gekennzeichnet ist, der immer wieder zu Grundwertekonflikten führen kann. Folglich wird unsere Rechtsordnung mehr von einem sensiblen gesellschaftlichen Konsens über die Grundwerte und -ordnung unserer Gesellschaft getragen, als dass sie einen festumschriebenen Charakter hätte - man denke an das Beispiel Todesstrafe, dessen gesetzliche Abschaffung keineswegs auf einem tiefen und unerschütterlichen gesellschaftlichen Konsens beruht. Genau so wie Kultur ist dieser Konsens über die Rechts- und Gesellschaftsordnung daher durchaus kein statisches Phänomen, sondern ein soziales System, dessen Stabilität sich immer wieder neu aus einem zwar langsamen, aber doch dynamischen Prozess gesellschaftlicher Interessensbildung herausbilden muss (vgl. Bahr 1997, S. 120).

Bleibt aus dem Begriffsapparat des Zuwanderungsgesetzes allein die „Sprache“ für unsere weiteren Erwägungen übrig, weil unter dem Integrationsaspekt Hochdeutsch als allgemeingültige Verkehrs- und Amtssprache zur Zielsprache bestimmt werden kann. Nicht ausgeblendet werden darf hingegen die Funktion der Sprache für die Identitätsbildung und dass die Primär- und Sekundärsprachen³ der MigrantInnen für den Erwerb des Deutschen eine wichtigen Rolle spielen können. Auf diese für die Didaktik und Methodik des Spracherwerbs wichtigen Aspekte wird deshalb später näher eingegangen werden müssen. An dieser Stelle sei vorerst nur erwähnt, dass selbst die sprachliche Situation in Deutschland längst keine homogene mehr ist, sondern aufgrund von Migration und Medien „durch ein hohes Maß an Heterogenität und Pluralität gekennzeichnet“ ist (Gogolin 1995, S. 484).

Die Schwierigkeiten einer eindeutigen Beschreibung der neben „Sprache“ anderen zentralen Begriffe des Integrationsauftrags im Zuwanderungsgesetzes - zum Problem der Definition gemeinsamer Kultur und Geschichte vgl. auch Hansen (1996, S. 10 ff.) - belegen, dass das ihm zugrunde liegende Konzept einer an statisch-homogener Nationalkultur orientierten Integration von MigrantInnen an der gesellschaftlichen Realität der Bundesrepublik vorbeigeht und damit als Grundlage für eine pädagogische Konzeption von Integrationskursen höchst problematisch ist. Es reduziert die Phänomene Migration und Integration auf die kulturelle Dimension, wohingegen gleichzeitig die für die Lebenssituation der MigrantInnen entscheiden-

³ Ich verwende diese Begriffe in Anlehnung an die sozialisationstheoretischen Begriffe „Primär-“ und „Sekundärsozialisation“, weil die Begriffe „Mutter-“, bzw. „Fremdsprache“ der soziokulturellen Wirklichkeit einer sprachlich heterogenen Gesellschaft nicht mehr gerecht werden können. Welches ist denn zum Beispiel die Muttersprache eines zweisprachig aufwachsenden Kindes und ist uns das im Alltag allgegenwärtige Englisch wirklich noch so „fremd“?

den ökonomischen und sozial-strukturellen Bedingungen ausgeblendet werden.⁴ Dies verwundert nicht, denn die Unterschichtung sozial schwacher Schichten in der Bundesrepublik durch MigrantInnen (vgl. Geißler 1996, S. 224 f.) deutet auf eine politische und gesellschaftliche Praxis hin, welche die individuellen Fähigkeiten der MigrantInnen in der Regel unterbe- und abwertet (vgl. Han 2000, S. 192 und S. 339). Durch diese soziale und ökonomische Marginalisierung der MigrantInnen werden Migrations- und Integrationsprozesse - ebenso wie eine einseitig an den Interessen der Wirtschaftsunternehmen orientierte Einwanderungspolitik - zur gesellschaftlichen Legitimierung der sich im Rahmen globaler Verteilungs- und Wettbewerbskämpfe vergrößernden sozialen Ungleichheiten benutzt, um die Stabilität der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme zu sichern. Die sozioökonomische Unterdrückung der MigrantInnen macht den unterdrückten Aufnehmenden ihre eigene Unterdrückung erträglich. Gleichzeitig wird ihnen über das identitätsstiftende Konstrukt einer scheinbar nationalkulturell homogenen „Heimat“ und die daraus folgende Stigmatisierung der „fremden MigrantInnen“ ein Identitätsstrohalm in der sich abzeichnenden anonymen, globalen Massenkultur der durch Komplexität und Orientierungslosigkeit geprägten postmodernen Welt geboten.⁵

Notwendig ist daher, Integration im Sinne von Eingliederung als für die soziale Existenz des Menschen unabdingbare „Teilnahme an gesellschaftlich organisierten Aufgaben und Leistungen wie Arbeit, Wohnung, Gesundheit, Recht und Erziehung“ zu verstehen (Diehm/Radtke 1999, S. 162). Integrationskurse haben aus dieser Perspektive dann die Aufgabe, den MigrantInnen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen eine Partizipation an den zuvor beschriebenen Prozessen gesellschaftlicher und politischer Interessensbildung sowie den Zugang zu den für ihre Existenz wichtigen gesellschaftlichen Teilsystemen ermöglichen (vgl. ebd., S. 169 ff.). Im Mittelpunkt dieser Überlegungen muss der Zugang zum Arbeitsmarkt stehen, weil „fast alle weiteren Inklusionschancen von einem beitragspflichtigen Arbeitsverhältnis“ abhängen. (ebd. S. 173). Mit diesem Verständnis von Integration als „Ausweitung des Partizipationsfeldes der Immigranten in den grundlegenden strukturellen Bereichen der Aufnahmegesellschaft [...]“ (vgl. Shmuel N. Eisenstadt, 1951, 223-224)“ (Han 2000, S. 303) kann Bildung jedoch lediglich die Funktion haben, den MigrantInnen Inklusionshilfen anzubieten, um sie zur Teilnahme „an den relevanten Funktionssystemen der Gesellschaft, zuvorderst der Wirtschaft und der Politik, der Kunst und der Wissenschaft, zu befähigen.“ (Diehm/Radtke 1999, S. 175), kann aber nicht per se integrieren.

Dieses Verständnis von Integration und die damit zusammenhängenden realistischen Einschätzung der Möglichkeiten von Integrationskursen setzt dringend notwendig ein verändertes Verständnis von Nation und Staatsbürgerschaft voraus, das sich nicht weiter an völkisch-nationalen und ethnisch-kulturellen Ideen orientiert. Moderne Gesellschaften sind kulturell offen, heterogen, pluralistisch und dynamisch (vgl. Han 2000, S. 333 und 341) und akzeptieren deshalb, dass sich Gesellschaft und Staat bei der Verteilung von Zugangschancen zu ihren Teilsystemen kulturell neutral verhalten (vgl. Taylor 1993, S. 51). Das muss der Aufnahmegesellschaft in Deutschland bewusst gemacht werden, damit von den MigrantInnen nicht weiter ihre kulturelle Assimilation als Vorleistung gefordert wird, sondern lediglich die Bereitschaft, „sich auf die politische Kultur ihrer neuen Heimat einzulassen“ (Habermas 1993, S. 184): „Die Identität des politischen Gemeinwesens, die auch durch Immigration nicht angetastet werden darf, hängt primär an den in der politischen Kultur verankerten Rechtsprinzipien und nicht an einer besonderen ethnisch-kulturellen Lebensform im ganzen. Deshalb muss von neuen Staatsbürgern die Bereitschaft erwartet werden, dass sie sich auf die politische Kultur ihrer neuen Heimat einlassen, ohne deshalb die kulturelle Lebensform ihrer Herkunft aufgeben zu müssen. Die geforderte *politische Akkulturation* erstreckt sich nicht auf das Ganze ihrer Sozialisation“ (Habermas 1991, S. 32 f., Hervorhebung durch den Autor).

Als Grundlage für die Konzeption und Durchführung von Integrationskursen darf der Integrationsauftrag konsequenter Weise nicht einseitig kulturell, sondern muss ganzheitlich und gesellschaftspolitisch interpretiert werden und können Integrationskurse dabei die Funktion einer „Inklusionshilfe“ (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 174 ff.) übernehmen, nicht aber die gesellschaftliche Verpflichtung zur Integration von MigrantIn-

⁴ Vgl. Hans (2000, S. 338 f.) Kritik am Multikulturalismus sowie die Kritik an der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ von Diehm/Radtke (1999, S. 146 ff.).

⁵ Vgl. Berger/Luckmann (2001, S. 102 f.) zur Legitimation gesellschaftlicher Wirklichkeit durch „Symbolische Sinnswelten“.

nen ersetzen. Denn ob und wie weit die Integration der MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaft erfolgt, hängt maßgeblich auch von der Bereitschaft der Aufnahmegesellschaft und ihrer Teilsysteme ab, die MigrantInnen zu inkludieren (vgl. Han 2000, S. 49).

2.2 Die interaktionistische Dimension der Integration

Mit dem Verlassen ihrer Herkunftsregion verlieren die MigrantInnen den für ihr Wertesystem und ihre Handlungsorientierung notwendigen Bezug zu ihrer primären und sekundären Sozialisation. Für den amerikanischen Soziologen Shmuel N. Eisenstadt ist die Migration für die MigrantInnen daher mit dem Beginn eines Prozesses der „Desozialisation“ verbunden, in dem die durch die bisherige Sozialisation erlernten sozialen Rollen, Interaktionen und gesellschaftlichen Bezugssysteme ihre Gültigkeit verlieren (vgl. Han 2000, S. 47). Dadurch müssen sich die MigrantInnen in einem „erneuten und mühsamen Lernprozess [...] (Resozialisierung) [...] mit den neuen soziokulturellen Gegebenheiten des Aufnahmelandes vertraut [...] machen.“ Dass heißt, „ihr Selbstkonzept und ihre Werthierarchie müssen entsprechend den neuen Bedingungen und Anforderungen re- und transformiert werden (vgl. Shmuel N. Eisenstadt, 1954, 5-6)“ (Han 2000, S. 47).

Die Verwendung der Begriffe „Resozialisierung“ und „Transformieren“ im Zusammenhang mit Integrationsprozessen erscheint mir allerdings nicht unproblematisch. Zum einen, weil sie Integration damit unzulässiger Weise einseitig auf einen Veränderungsprozess der MigrantInnen reduzieren und die zuvor aufgezeigten gesellschaftlichen-strukturellen Bedingungen zu sehr in den Hintergrund stellen (vgl. Berger/Luckmann 2001, S. 174, insbesondere Fußnote 32). Schwerwiegender wiegt noch, dass Resozialisierung -Berger/Luckmann verwenden den Begriff Resozialisation - den totalen Bruch mit der bisherigen Identität, „eine radikale Neuinterpretation des Sinns vergangener Ereignisse oder Personen für die eigene Biographie nötig“ macht (ebd., S. 171). Dazu muss im Verlaufe „der Resozialisation [...] die Vergangenheit uminterpretiert werden, um ihr die gegenwärtige Wirklichkeit anzupassen, wobei sogar Elemente in die Vergangenheit eingeschmuggelt werden, die seinerzeit subjektiv nicht möglich waren“ (ebd., S. 174). Damit diese Prozesse der Neukonstruktion von Identität nicht gefährdet werden, müssen Erinnerungen und Kontakte zu Personen, die mit der bisherigen Identität zusammenhängen gemieden werden (vgl. ebd., S. 169). Solch radikale Veränderungsprozesse sind nur über therapeutische Maßnahmen erreichbar (vgl. ebd., S. 170), wie zum Beispiel bei der Therapie von Drogenabhängigen, weswegen „Resozialisation“ oder „Resozialisierung“ einen ungeeigneten Begriffsrahmen für die Beschreibung der Integrationsprozesse von MigrantInnen bieten, weil er ihre differente Sprache und Orientierungs- bzw. Handlungsmuster als zu „*therapierende Krankheit*“ bzw. Defizit versteht und ihre Integration einseitig zu einem Problem gemacht wird. Wenn die Integration von MigrantInnen sicher mit nicht wenigen Problemen für die Aufnahmegesellschaft verbunden ist, ist es aber nicht eines der größten Probleme in Deutschland, die Potentiale, die diese Menschen mitbringen, zu erkennen und für die innovative Weiterentwicklung unserer Gesellschaft zu nutzen?

Die einseitige Betonung der Integration als Problem führt hingegen pädagogisch zum Defizit-Ansatz der Ausländerpädagogik zurück, der die MigrantInnen aufgrund ihrer Defizite als „*behandlungsbedürftig*“ entmündigt, die „Psychologisierung‘ und ‚Individualisierung‘ struktureller Probleme“ fördert und Bildung zur „gesellschaftlichen ‚Reparaturwerkstatt‘“ macht (Griese 1984, S. 48 ff.; vgl. auch Ostertag 2001, S. 121). Zudem würde man die dargelegten multikausalen Zusammenhänge von Migration und Integration unzulässiger Weise aus rein systemstabilisierenden Aspekten ausblenden und ignorieren, dass Integration von MigrantInnen in Deutschland, wie ebenfalls schon dargelegt, innerhalb einer stark ausdifferenzierten, pluralistischen und multiethnischen Gesellschaft stattfindet. Man müsste die MigrantInnen daher in eine „*soziokulturelle Quarantäne*“ setzen, um nur derartige Kontakte und Wahrnehmungen zuzulassen, die einer solchen resozialisierend-assimilatorischen Integration zugute kommen, was praktisch unmöglich ist (vgl. ebd., S. 173).

2.2.1 Gesellschaftliche Interaktion als Voraussetzung für Integration

Die Diskussion des Begriffes „Resozialisierung“ bzw. „Resozialisation“ hat gezeigt, dass für die durch die Migration ausgelösten Prozesse ein anderer theoretischer Begriffsrahmen gefunden werden muss. Dafür

soll analog zu Esser von zwei für Integrationsprozesse charakteristischen Bezügen ausgegangen werden: Einerseits der „psychologisch-lerntheoretische“ Bezug, der „Integration als wiedergewonnene Re-Orientierung“ versteht, die dann erfolgreich ist, wenn die MigrantInnen einen „Zustand psychischer Stabilität, gemessen vorwiegend als ‚Zufriedenheit‘“ erreicht haben. Andererseits wird Integration über den „sozialpsychologisch-soziologische[n]“ Bezug „als Folge von Interaktionen, Bezugsgruppenwahlen und Rollenübernahme in bezug auf die neue Umgebung“ gesehen (Esser 1980, S. 70 f.). Integration verläuft dann erfolgreich, wenn es den MigrantInnen durch die Ausweitung ihrer sozialen Interaktionen gelingt, eine Kompatibilität zwischen ihren Werten und denen der Aufnahmegesellschaft herzustellen, weil es nur „auf Grundlage solcher Wertkompatibilität [...] möglich sein [kann], das gestörte Selbstkonzept der Immigranten [...] zur Stabilisierung ihrer Persönlichkeit neu zu organisieren. [...]“ (vgl. Shmuel N. Eisenstadt 1954, 9).“ (Han 2000, S. 49). Hier geht es also nicht um Aufgabe und Verdrängung der eigenen Vergangenheit, seiner bisherigen Sozialisation, sondern um die Ankopplung der neuen Lebenswirklichkeit an diese, indem versucht wird, das bisherige Weltbild, also die bisher geltenden Wirklichkeitskonstruktion(en), in Frage zu stellen, zu erweitern sowie teilweise oder ganz durch neue zu ersetzen und die eigene Identität auf diese Weise neu zu bestimmen (vgl. Siebert 1999, S. 24 f.). Dabei sind unsere Wirklichkeitskonstruktionen „biographisch verankert“ (Siebert 1996, S. 9) und stellen eine Art Kompromiss zwischen identitätswahrender „Selbstreferentialität“ und an das Sozialsystem Anschluss herstellende „Synreferentialität“ dar (vgl. Siebert 1996, S. 10). Zu einem Umdenken kommt es erst, so Siebert, wenn „die bisherigen Konstrukte nicht mehr viabel, d. h. passend und tauglich sind“ (Siebert 1996, S. 10). Wenn es, wie bei der Migration, durch den Wechsel des sozialen Aktionsraums zu einem Umdenken, einem „Reframing“ (Siebert 1996, S. 10), oder einer „Dekonstruktion“ (Siebert 1999, S. 24) kommt, handelt es sich folglich um Lernprozesse, die auf beiden Ebenen stattfinden und somit von MigrantInnen und Aufnehmenden gegenseitig beeinflusst werden. Denn der Mensch als soziales Wesen kann sich nur innerhalb gesellschaftlicher Bezüge und Wechselwirkungen erfahren, verstehen und verstanden werden. Identität, so George H. Mead, sei nicht angeboren oder kulturell vorgezeichnet, sondern bilde sich in einem sozialen Kommunikationsprozess gesellschaftlicher Tätigkeiten und Erfahrungen. Sie sei in seinen Augen kein subjektives Bewusstsein über Objekte, sondern entwickle sich immer aus einem kommunikativen Dialog des Ich mit dem Anderen: „Sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozess als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses.“ (Mead 2000, S. 177).

Identität entwickelt sich so in einem Prozess kommunikativer Interaktion, die ein wechselseitiges, sich in sozialen Aktionsräumen ergänzendes, soziales Handeln ist, das sich am Verhalten anderer orientiert (vgl. Bahrndt 1997, S. 37) und bei dem sich gegenseitig Rollenerwartungen und Rollennormen zugeschrieben werden, aus denen sich Regeln für die Interaktionsprozesse ergeben. Dabei entsteht eine Persönlichkeitsstruktur, die sich aus einem „Ich“ (englisch: I) und einem „ICH“ (englisch: ME) zusammensetzt (vgl. Mead 2000, S. 216 ff.). Das „ICH“ sind die Haltungen der Anderen als Reaktion auf mein Handeln, während mein „Ich“ die Reaktion auf das Handeln der Anderen ist. Die Selbstidentität organisiert sich also auf zwei Ebenen, einer agierenden „Ich-Subjekt“-Ebene und einer reflektierenden „ICH-Objekt“-Ebene (vgl. Mead 2000, S. 270).

Für die Integration von MigrantInnen ergeben sich aus diesen Überlegungen drei miteinander verbundene Prämissen: Zum einen das interdependente Verhältnis zwischen Identität und Handeln: „Der Mensch ist nichts anderes als sein Entwurf, er existiert nur in dem Maße, in dem er sich verwirklicht, er ist also die Gesamtheit seiner Handlungen, nichts anderes als sein Leben“ (Sartre 2000, S. 161). Daraus konstituiert sich der zweite Aspekt, dass nämlich Identität keine statische, unveränderbare Eigenschaft des Individuum ist, sondern ein sich durch das gesamte Leben ziehender dynamisch verändernder Lebensentwurf. Und drittens findet das den Lebensentwurf konstituierende Handeln der MigrantInnen unter den spezifischen Bedingungen ihrer sozialen Umwelt inmitten der Aufnahmegesellschaft statt (vgl. Emminghaus/Hauptert 1996, S. 466 f.).

Aus diesen Prämissen folgt, dass keiner/m MigrantIn ihre Integrationsfähigkeit einfach abgesprochen werden kann und der Grad der Integration neben der Motivation und den Eigenleistungen der MigrantInnen entscheidend von ihren sozialen Bezügen in der Aufnahmegesellschaft abhängt. Um so naiver klingt der oft gehörte Satz *„Die können und wollen sich nicht integrieren“*. Integration kann vielmehr um so eher er-

folgen, je mehr Interaktion zwischen MigrantInnen und Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft stattfindet, weil sich „die interaktive Identität [...] durch den alltäglichen Erfahrungsrahmen der persönlichen Interaktionen mit den Einheimischen“ konstituiert (ebd., S. 466). Es muss sich also von der Vorstellung gelöst werden, Integration sei eine Einbahnstrasse, die einseitig von den MigrantInnen befahren wird.

Die immer wieder erhobene einseitige Forderung nach bedingungsloser Aufgabe ihrer bisherigen Handlungs- und Orientierungsmuster macht die MigrantInnen jedoch zu Objekten der Fremdbestimmung, ohne kaum noch Möglichkeiten zu haben, ihre Identität als handelnde Subjekte für sich biografisch anschlussfähig neu bestimmen zu können. Die dadurch bedingte einseitige Schwächung ihrer Selbstreferentialität, ihres handelnden „Subjekt-Ich“ kann darüber hinaus Identitäts- und Integrationskonflikte verursachen, die ihnen die Interaktion mit den Aufnehmenden weiter erschweren, weil ihr durch diese Konflikte überlagertes Verhalten von den Aufnehmenden in der Regel nicht als kompatibel anerkannt wird. Das verursacht gleichzeitig die gesellschaftliche Konstruktion von Fremd- und Feindbildern verursacht, die in letzter Konsequenz zur Stigmatisierung und damit gesellschaftlichen Ausgrenzung der MigrantInnen führen. Dieses Stigma des Fremd- und Nicht-integriert-seins ist somit kein Persönlichkeitsmerkmal der MigrantInnen, sondern „wird in der Interaktion sozial zugewiesen und zwar relativ unabhängig von der stigmatisierten Person selbst“ (Griese 1996, S. 36) und für die gesellschaftliche Legitimierung der Verwähnung von Zugangsmöglichkeiten zu den wichtigen sozialen und ökonomischen Teilsystemen der Gesellschaft instrumentalisiert. Ergebnis wäre eine Desintegrationsspirale, aus der die MigrantInnen aus eigener Kraft gar nicht entkommen können und in letzter Konsequenz eine durch die ihre Stigmatisierung und Marginalisierung verursachte „Depressionslogik“, die ihre Segregation verursacht bzw. weiter vorantreibt (vgl. Siebert 1999, S. 31).

Für ihre erfolgreiche Integration müssen die MigrantInnen von der Aufnahmegesellschaft deshalb ohne Vorbehalt und Vorleistung als Interaktionspartner mit gleichen gesellschaftlichen Partizipationsrechten anerkannt werden. Das schließt ein, die von den MigrantInnen mitgebrachten Orientierungssysteme und Interaktionsmuster nicht als Differenz oder gar Defizit in bezug zu denen der Aufnahmegesellschaft zu verstehen, sondern aus beiden neue gemeinsame soziale Bezugssysteme aufzubauen. Denn „die Identitätsfrage setzt prinzipiell die Emanzipation des Menschen voraus. Wenn der Mensch sich nur anpassen muss, kann keine individuelle Identität erwartet werden.“ (Han 2000, S. 337). Anstatt für Integrationsprozesse von Resozialisierung bzw. Resozialisierung zu sprechen, die einseitig von den MigrantInnen ein Verdrängen aller bisherigen, während der primären und sekundären Sozialisation im Herkunftsland entstandenen, Wert- und Orientierungsmuster zugunsten einer neuen, durch die Aufnahmegesellschaft definierten „Plausibilitätsstruktur“ erfordert (vgl. Berger/Luckmann 2001, S. 169), sollte daher besser von gegenseitiger Perspektivenerweiterung gesprochen werden: „Wir lernen, uns in einem erweiterten Horizont zu bewegen, in dem wir das, was uns vorher als die selbstverständlichen Koordinaten unserer Urteile erschien, nun als mögliche Koordinaten neben denen der uns bislang nicht vertrauten Kultur wahrzunehmen vermögen.“ (Taylor 1993, S. 63 f.).

2.2.2 Eine kritische Reflexion des Verständnisses von Integrationsprozessen im Zuwanderungsgesetz

Wenn als Ziel der Integration im § 43 (2) des Zuwanderungsgesetzes also das selbständige Handeln in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens verlangt wird (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 1958) kann dies deshalb nicht einseitig dadurch erreicht werden, indem sich durch das Erlernen der deutschen Sprache und in Deutschland gültiger kultureller Orientierungsmuster mit den deutschen Lebensverhältnisse vertraut gemacht wird, als seien die Sprach- und Kulturdefizite der MigrantInnen wie Krankheitssymptome zu kurieren, um sie anschließend als „genesen“ zu entlassen: *„Sie kennen das Grundgesetz auswendig, haben ein beinahe perfektes Verständnis für das sensible deutsche Verhältnis von Geschichtsschreibung und Geschichtsverdrängung entwickelt, kommen stets pünktlich zur Arbeit, können alle wichtigen Formulare der Ausländerbehörde fehlerfrei ausfüllen und sprechen auf einem nahezu feuilletonistischen Niveau fließend Deutsch, haben aber trotzdem nichts zu sagen.“* Mit Integration im Sinne selbständigen Handelns hat dies wenig zu tun. Selbständiges Handeln kann nur von kulturell und sozioökonomisch emanzipierten, autonomen Individuen ausgehen, die „einerseits ihre kulturelle Integrität aufrecht erhalten und dennoch andererseits zu einem integralen Teil der Mehrheitsgesellschaft werden“ (Han 2000, S. 201).

Wie schon angedeutet ist der Beginn des Integrationsprozesses auf Grund des Verlustes der normativen Handlungsmuster durch eine starke Verunsicherung und Orientierungslosigkeit der MigrantInnen gekennzeichnet. Verstärkt werden diese Tendenzen durch den Verlust der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit, der davon abhängigen identitätsstiftenden Interaktion sowie der in unserer Gesellschaft zentralen Berufsrolle (vgl. Han 2000, S. 178 ff.⁶). Dadurch werden ihre soziale Anerkennung und das sich daraus konstituierende Selbstwertgefühl stark gemindert: „Migration bedeutet, dass die Migranten dieses Bezugssystem [des Herkunftslandes, M.A.] mit dem dazugehörigen Symbolsystem, Deutungsmuster und Interaktionsrahmen verlassen und sich einem neuen und unbekanntem aussetzen. Dadurch werden Bedürfnisbefriedigung und Selbstverwirklichung in Frage gestellt.“ (Han 2000, S. 188).

Entscheidend für den erfolgreichen Integrationsprozess ist daher, wie schnell diese Verunsicherung abgebaut werden kann, um eine neue stabile Identität aufzubauen. (vgl. Han 2000, S. 179). Dazu ist es erforderlich, dass die MigrantInnen neue Interaktionsfähigkeit erlangen und ihnen die Aufnahmegesellschaft genügend Interaktionsmöglichkeiten schafft, weil eine stabile Identität einen „sozialen Prozess der Wirklichkeitsabsicherung“ über die Beziehungen zu „signifikanten“ und sonstigen Anderen“ voraussetzt (vgl. Berger/Luckmann 2001, S. 160, Hervorhebung durch die Autoren). Integration ist dann ein „Prozess der interaktionellen Einbindung der Menschen in die Gesellschaft [als] ein Prozess der sukzessiven Übernahme von sozialen Rollen“ (Han 2000, S. 189).

2.3 Schlussfolgerungen für die weiteren Überlegungen

Aus den bisherigen theoretischen Überlegungen und der daran geführten Reflexion der sozioökonomischen und soziokulturellen Lebenswirklichkeit in der Bundesrepublik lassen sich zusammenfassend zwei Prämissen für die Integrationsprozesse formulieren:

1. Identität, Kultur sowie soziale Systeme entwickeln, stabilisieren und verändern sich in dynamischen gesellschaftlichen Interaktionsprozessen ständig neu.
2. Die Gesellschaft der Bundesrepublik ist charakterisiert durch ethnische und kulturelle Heterogenität, die Pluralisierung der Lebensformen und einen daraus resultierenden Wertepluralismus sowie ihre funktionale Ausdifferenzierung in sozioökonomische Teilsysteme.

Integration ist dann ein von den Angehörigen der Aufnahmegesellschaft und den MigrantInnen gemeinsam getragener gesellschaftlicher Interaktionsprozess möglichst autonomer und emanzipierter Individuen zur Verständigung über neue gemeinsame soziale Bezugssysteme durch gegenseitige Perspektivenerweiterung mit dem Ziel, diese an die durch Migration veränderte Lebenswirklichkeit anzukoppeln, um das Übernehmen sozialer Rollen zur Teilhabe an der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme zu ermöglichen.

Die zurückliegenden Ausführungen haben jedoch die Annahme relativieren können, dass Spracherwerb und Qualifikation allein der Schlüssel zur Bewältigung der Integrationsaufgabe seien. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist es realistischer, sie als Inklusionshilfen zu verstehen. Die Funktion der Aufnahmegesellschaft im Integrationsprozess kann deshalb nicht allein in der Durchführung von Bildungsangeboten, welcher Art auch immer, bestehen. Da das Zuwanderungsgesetz aber kaum andere integrationsfördernde Maßnahmen als die Integrationskurse erwähnt, wird die Integrationsaufgabe dadurch einseitig den MigrantInnen und der Pädagogik zugeschrieben und Integration unabhängig gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wider allen theoretischen Wissens auf ein pädagogisches Problem reduziert. Durch diese Tendenz der „Pädagogisierung sozialer Probleme“ (Diehm/Radtke 1999, S. 149), durch die zugleich eine „totale Pädagogisierung und Therapeutisierung, d.h. die allgegenwärtige soziale Kontrolle und damit universelle Entmündigung“ (Brumlik 1984, S. 25) der MigrantInnen droht, bekommt die Ausgangslage für die Bildungsarbeit mit MigrantInnen eine neue Qualität, weil die politischen und gesellschaftlichen Ursachen

⁶ Zur Funktion der Erwerbsarbeit für die Identitätsbildung siehe auch Keupp 1999, S. 111 ff.

von Integrationsproblemen nunmehr bequem hinter schlechten Integrationskursen oder dem fehlenden Willen der MigrantInnen versteckt werden können. Die pädagogischen Institutionen und DozentInnen der Integrationskurse stehen somit vor einem Dilemma: Sie haben von der Politik eine Aufgabe zugewiesen bekommen, von der sie wissen (müssten), dass sie diese allein mit pädagogischen Mitteln nicht erfüllen können. Andererseits ist eine radikale, einseitige Politisierung der Pädagogik sicherlich nicht hilfreich, weil „politische Maßnahmen zur Veränderung von sozialen, ökonomischen und rechtlichen Strukturen [...] den pädagogischen Beitrag zu einem menschenwürdigen Zusammenleben in unseren multikulturellen Lebenszusammenhängen keineswegs überflüssig“ machen (Ostertag 2001, S. 74).

Der oben formulierte Integrationsbegriff versucht deshalb die pädagogischen Aspekte mit der gesellschaftspolitischen Dimension der Integrationsprozesse zu verbinden und lässt dementsprechend zwei Handlungsebenen sichtbar werden:

1. Auf der pädagogisch-didaktischen Ebene müssen die unter den (lokal)spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stattfindenden Interaktionsprozesse der MigrantInnen in den Unterricht integriert werden, damit die MigrantInnen mittels adäquater Didaktik und Methodik diejenigen (sprachlichen) Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können, die zur Reflexion und Alltagsbewältigung dieser Interaktionsprozesse beitragen können.
2. Auf der pädagogisch-politischen Ebene müssen sich die an den pädagogischen Prozessen Beteiligten, also MigrantInnen, DozentInnen und Institutionen politisch artikulieren, um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Integration der MigrantInnen sowie der pädagogischen Arbeit einzufordern.

Im Zentrum der weiteren Überlegungen soll die Auseinandersetzung mit den auf der ersten Handlungsebene angesprochenen pädagogisch-didaktischen Aspekten stehen, weil pädagogische Institutionen und DozentInnen direkt und mehr oder weniger autonom Einfluss darauf ausüben können. Im Sinne der aufgezeigten Dialektik von Pädagogik und ihrer gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen darf die zweite Ebene allerdings nicht ausgeblendet werden, sondern muss integraler Bestandteil der Bildungsarbeit mit und für MigrantInnen - sowie anderen für die Integrationsprozesse relevanten Zielgruppen - werden, indem die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen der Integration als Themen in die Kurse einfließen. Denn um sich gegen die drohende politische Instrumentalisierung zu immunisieren, wird der Pädagogik gar nichts anderes übrig bleiben, als sich und vor allem ihre Klientel auch zu politisieren, denn „Erziehung war, ist und kann niemals neutral und 'indifferent' sein gegenüber [...] der Reproduktion der dominanten Ideologie oder der ihrer Bekämpfung. [...] Ich kann nicht Lehrer sein, ohne schrittweise deutlicher zu erkennen, dass meine Praxis eine Definition von mir erfordert, weil ich nicht neutral sein kann.“ (Freire 1997, S. 111 und S. 115⁷).

3. Spracherwerb zur Übernahme sozialer Rollen als Lernziel von Integrationskursen

Um zu realistischen Leitlinien für die Konzeption und Durchführung von Integrationskursen zu kommen, müssen aus den oben gemachten Schlussfolgerungen zwei Konsequenzen gezogen werden. Zum einen ist, dass anstatt der im Zuwanderungsgesetz einseitig in den Mittelpunkt gestellten kulturell definierten „Zugehörigkeit“ der MigrantInnen zur Aufnahmekultur ihre „Angehörigkeit“ als Mitglieder der Aufnahmegesellschaft mit möglichst gleichen Partizipationsrechten zentrales Ziel der Integrationsbemühungen werden muss (vgl. Emminghaus/Hauptert 1996, S. 466 f.). Gleichzeitig ist es mindestens genauso wichtig, sich gerade auch auf pädagogischer Seite bewusst zu machen, dass dieses Angehören hingegen nur gesellschaftlich gewährt werden kann (vgl. S. 13 dieser Arbeit), wozu von der Politik die notwendigen Rahmen-

⁷ Paulo Freires letztes Werk „*Pedagogia da Autonomia*“ wurde bisher nicht ins Deutsche übersetzt; **Original:** „Neutra, 'indiferente' a [...] reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é ou pode ser.“ (Freire 1997, S. 111) und „Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição.“ (Freire 1997, S. 115).

bedingungen geschaffen werden müssen. In Integrationskursen kann komplementär dazu das über den Spracherwerb gesteuerte Erlernen derjenigen Kenntnissen und Fähigkeiten stattfinden, die eine Übernahme der für die Teilhabe an Gesellschaft und ihrer Teilsysteme zentralen sozialen Rollen (vgl. Mead 2000, S. 204 f.), insbesondere dem Arbeitsmarkt⁸, ermöglichen.

Vor dem Hintergrund eines derartigen Verständnisses der gesellschaftlichen Funktion von Sprache und Spracherwerb als ein "instrumentelles Lernen" über Interaktion muss an erster Stelle die Frage des Grades der Sprachperfektion aus einer neuen Perspektive beleuchtet werden. Im Vordergrund muss der Erwerb der Zweitsprache Deutsch als Verständigungs- und Interaktionsinstrument stehen und nicht als Mittel der möglichst perfekten sprachlich-kulturellen Assimilation (vgl. Kremnitz 1990, S. 54 ff.). Welche/r Deutsche spricht und schreibt schon orthographisch und grammatikalisch perfekt? Und nicht erst seit der Pisa-Studie wissen wir um die erheblichen Defizite vieler in unserer Gesellschaft, sich angemessen mündlich und schriftlich auszudrücken. Trotzdem würde niemand auf die Idee kommen, deswegen ihre Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft in Frage zu stellen oder ihnen gar ihre Staatsbürgerschaft zu entziehen. Auf der anderen Seite können gerade über Interaktion stattfindende, ungesteuerte Lernprozesse den Erfolg des Spracherwerbs unter bestimmten Voraussetzungen⁹ erhöhen, denn „das Handlungsschema wird nicht so häufig nur rudimentär wie in gesteuerten Kontexten realisiert, die Aushandlungen sind häufiger, expliziter, die Initiativen der Lernenden bei der Erfüllung des Handlungsschemas sind manifester“ (Henrici 1995a, S. 152). Nicht umsonst wird heute in unseren Schulen ja so großer Wert auf Sprachaustauschprogramme gelegt.

3.1 Rollengestalten anstelle der Vermittlung soziokulturellen Rezeptwissens

Da das einzelne Individuum in den gesellschaftlichen Interaktionsprozessen gleichzeitig als "Subjekt-Ich" und "Objekt-ICH" handelt, kann bei der Übernahme und Ausübung sozialer Rollen nicht allein von einem statisch-normierten "role-taking", sondern muss zugleich immer von einem dynamischen "role-making" gesprochen werden, wodurch oftmals „die Interaktionspartner erst aushandeln, welche Situation vorliegt und wie sie im einzelnen zu interpretieren ist“ (Bahrdt 1997, S. 75). Folglich darf nicht ausschließlich das Erlernen von festgeschriebenen Rollenmustern und ihrer zugrunde liegenden Werte und Normen im Mittelpunkt der Kurse stehen, sondern ebenso interaktives Rollengestalten. Dazu darf sich nicht an künstlich konstruierten nationalkulturellen Lebensverhältnissen in Deutschland orientiert werden, sondern an den spezifischen Lebensverhältnissen der MigrantInnen. Diese müssen als „generative Themen“ die Grundlage des Spracherwerbs bilden und sind somit Ausgangspunkt von dialogischen Lernprozessen, die eine kritische Reflexion der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit beinhalten (vgl. Freire 1998, S. 79 ff.) und im Rahmen der „Förderung reflexiver Lernfähigkeit“ (Siebert 1996, S. 22) den MigrantInnen ermöglichen, sich selbst zu entdecken, zu hinterfragen und ihre Identität neu zu entfalten.

In diesem Zusammenhang wird es wichtig, sich die gesellschaftliche Funktion von Sprache bewusst zu machen. So wie sich die gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit als „die allgemeinen und gemeinsamen Objektivationen der Alltagswelt“ durch Sprache konstituiert und behauptet, so schafft sich jedes Individuum wiederum durch Sprache sein subjektives Bild, seine eigene Konstruktion dieser Wirklichkeit. Dafür stellt Sprache durch Typisierungen und Kategorisierungen zum einen „semantische Felder oder Sinnzonen“ her, welche die Erfahrungen des Individuums selektieren, und zum anderen einen „gesellschaftlichen Wissensvorrat“, aus dem jedes Individuum das für den Alltag nötige pragmatische Wissen beziehen kann. Dieses Wissen begegnet allerdings nicht in gleichem Maße allen Individuen, sondern wird gesellschaftlich höchst unterschiedlich verteilt (vgl. Berger/Luckmann 2001, S. 39 ff.), wodurch Sprache immer auch zur Machtausübung und zum Machterhalt instrumentalisiert wird. Der Spracherwerb darf sich deshalb nicht auf die Vermittlung linguistischer Codes wie Vokabeln, Grammatik, Rechtsschreibung und Aussprache beschränken, sondern muss vor allem die dahinter stehenden Bedeutungen der Wirklichkeitskonstruktionen sowie die „Relevanz“ und „Relevanzstrukturen“ des Wissens (ebd., S. 46 f.) zu seinem Gegenstand

⁸ Han (2000, S. 188 ff.) und Diehm/Radtke, (1999, S. 173) weisen auf die zentrale Funktion von Arbeit und Beruf für die Integration hin (siehe diese Arbeit S. 12 f. und S. 18).

⁹ Auf die konkreten Rahmenbedingungen, die Gert Henrici (1995a, S. 151 f.) nennt, kann hier nicht näher eingegangen werden. Sie müssen aber verstärkt Thema der Lehr- und Forschungspraxis werden.

machen, denn „das Verständnis des Phänomens Sprache ist [...] entscheidend für das Verständnis der Wirklichkeit der Alltagswelt.“ (ebd., S. 39) und „zu wissen, wie der gesellschaftlich zugängliche Wissensvorrat verteilt ist, gehört zu den wichtigsten Bestandteilen eben dieses Wissensvorrats“ (ebd., S. 48).

Das Konzept eines an der Übernahme sozialer Rollen orientierten Spracherwerbs geht damit noch über das hinaus, was Rudolf Muhr als handlungsorientierten Sprachunterricht beschreibt. Dieser ist laut Muhr (1994, S. 412, Hervorhebungen durch den Autor) „nicht nur *zielgruppenorientiert* - indem er die Lernerfahrungen und die Ausgangssprache der Lerner berücksichtigt -, er ist vor allem *inhalts- und subjektorientiert* - er geht also von den Bedürfnissen der Lerner aus -, *interaktionszentriert* - stellt damit die sprachliche Betätigung der Lerner in den Mittelpunkt -, *lerneraktivierend, authentisch hinsichtlich Sprache und Landeskunde und vielfältig in seinen Darbietungs- und Sozialformen etc.*“. Dieses handlungsorientierte Konzept macht zwar die MigrantInnen zu aktiven Subjekten, vernachlässigt aber zu sehr die oben erwähnten Zusammenhänge zwischen Sprache und der Entstehung gesellschaftlicher Wirklichkeit und ihrer Legitimierung sowie die Reflexion dieser Aspekte in bezug auf die Integrationsprozesse. Es bleibt damit zu vage, welche Handlungen mit welchem Zweck denn erlernt werden sollen. Durch die explizite Hervorhebung der „Landeskunde“ als Kursinhalt besteht außerdem die Gefahr der in dieser Arbeit diskutierten unzulässigen Reduktion der Integrationsprozesse auf das Erlernen von Kulturwissen (vgl. Reinbothe 1997, S. 500 ff.).¹⁰ Verständigung zwischen MigrantInnen und der Aufnehmenden lässt sich eben nicht über von Lehrwerkautoren und DozentInnen, also fremddominierte, interkulturelle Landeskunde-Curricula erreichen (vgl. OSTERTAG 2001, S. 102) und so dürfte die durch das Verlassen der Sprachgemeinschaft und ihrer historisch gewachsenen Wissensbestände ausgelöste kommunikative Unsicherheit der MigrantInnen, die dadurch entstehende soziale Isolation durch Begrenzung der Interaktion auf den Familien- und Verwandtschaftskreis sowie die daraus resultierende psychische Instabilität (vgl. Han 2000, S. 184 und 192) nicht mithilfe von durch Landeskunde vermitteltem soziokulturellem Rezeptwissen abgebaut werden können. Die für ihre Integration unerlässliche „soziale Handlungsfähigkeit in der [...] anderen Kultur und Sprache“ (Bhatti-Küppers/Ehner 1998, S. 554) können die MigrantInnen erst durch die (zumindest Ansatzweise auch meta-)sprachlich begleitete soziale Re-Orientierung inmitten der sozialen und ökonomischen Teilsysteme der Aufnahmegesellschaft wiedererlangen.

3.2 Verständigung durch Reflexion und Perspektivenerweiterung

Damit Rollenübernahme und -management in der gesellschaftlichen Interaktion von MigrantInnen und Angehörigen der Aufnahmegesellschaft erfolgreich stattfinden können, muss es auf beiden Seiten zu einer Verständigung über die jeweiligen Perspektiven kommen (vgl. Griese 1960, S.40), aus denen heraus sich diese Interaktionsprozesse vollziehen. Zu diesem Zweck muss beiderseitig eine im Dialog mit den anderen stattfindende Reflexion des eigenen Selbst sowie der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu der Erkenntnis führen, dass Menschen komplexe und stets dynamische und unvollendete soziale Persönlichkeiten sind (vgl. Freire 1997, S. 152 ff.¹¹) und daher die Vielfalt ihrer sozialen Bezugssysteme zu akzeptieren ist. Dazu können „Lehrende [...] die Lernenden anregen, scheinbar selbstverständliches infrage stellen, einen Perspektivenwechsel vorschlagen. [...] Lernintensiv ist die Erkenntnis, dass vieles auch anders betrachtet werden kann, dass es auch eine andere Sichtweise gibt. So ist Lernen – nach Heinz Foerster – immer auch eine **Erweiterung der Möglichkeiten**. Wir lernen, dass es nicht nur eine richtige Lösung, sondern mehrere mögliche und vorläufige Lösungen gibt“ (Siebert 1999, S. 38, Hervorhebung durch den Autor).

Auf dieser Basis von Offenheit und Respekt dem Anderen gegenüber können schließlich Gemeinsamkeiten geortet werden, an die sich die Entwicklung neuer gemeinsamer sozialer Bezugssysteme als Basis für die Rollenübernahme und -gestaltung anschließen kann, weil „das Lernen Erwachsener [...] selten ein völ-

¹⁰ Außerdem sei auf die Problematik der „Orientierungs- und Identitätslosigkeit von Landeskunde“ im Fach Deutsch als Fremdsprache (Watrowski 2002, S. 50) hingewiesen.

¹¹ „Derjenige, der sich der Welt und den anderen öffnet, initiiert mit seiner Geste eine dialogische Beziehung, worin er sich als Unruhe und Neugier, als Unvollendung in permanenter Bewegung durch die Geschichte bestätigt.“ **Original:** „O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.“ (Freire 1997, S. 154).

liges Neulernen [ist], sondern meist ein ‚Anschlusslernen‘ (Johannes Weinberg). Lernen“, so fährt Siebert fort, „heißt nicht lediglich neues Wissen erwerben, sondern kognitive Strukturen, vorhandene Wissensnetze erweitern“ (ebd., S. 87, Hervorhebung durch den Autor).¹² Lernen kann so als ein autopoietischer Prozess, das heißt, als ein „selbstgesteuerter Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet werden, wobei diese Aktivität rekursiv und auf der Grundlage vorhandener Strukturen und Netzwerke erfolgt“ (ebd., S. 20). Voraussetzung dafür, dass solche Lernprozesse bei den MigrantInnen stattfinden können, ist die Anerkennung ihrer Autonomie der Lernenden als forschende Subjekte und „in diesem Sinne muss sich eine Pädagogik der Autonomie zentrieren in stimulierenden Erfahrungen von Entscheidung und Verantwortung, in Erfahrungen, die der Freiheit Respekt zollen“ (Freire 1997, S. 121¹³).

3.3 Pädagogische Leitlinien für die Konzeption und Durchführung von Integrationskursen

Sicherlich können die oben beschriebenen notwendigen Prozesse nicht vollständig und ausschließlich durch die Integrationskurse in Gang gesetzt und abgeschlossen werden. Um ihrer Funktion als Eingliederungshilfe gerecht zu werden, wäre es schon ein Gewinn, wenn MigrantInnen in den Integrationskursen solche Prozesse exemplarisch initiieren könnten. Das macht eine Abkehr vom lehrwerkzentrierten Sprachunterricht mit seiner „linearen Didaktik“ notwendig (vgl. Siebert 1999, S. 110 f.), weil „DaF-Unterricht ohne Lehrwerk den Anspruch erheben kann, wirklich lernerInnenzentrierter Unterricht“ und somit „dynamischer, motivierender, teilnehmerrInnenkonzentrierter, aktualitätsbezogener, weniger rigide, spontaner usw.“ zu sein (Schroth-Wiechert 2001, S. 90). Wie der Alltag der MigrantInnen zentraler Bestandteil der Kurse werden muss, so muss der Unterricht aus dem Klassenraum hinaus in den Alltag der MigrantInnen „transportiert“ werden. Dazu müssen gemeinsam konzipierte *Lernprojekte* gestaltet und durchgeführt werden, wobei durch die selbst recherchierten und angefertigten Materialien ein *individuelles Lernwerk* entstehen kann. Dadurch kann intensiver auf die bisherige in den Herkunftsländern verlaufene (Bildungs)sozialisation der MigrantInnen und deren unterschiedliche Flexibilität beim Lernen geachtet werden (vgl. Krumm 1995, S. 752), wodurch autodidaktisches Lernen und die Weiterentwicklung individueller Selbstlernorganisation zur stärkeren Integration von gesteuertem und ungesteuertem Lernen gefördert werden können.¹⁴ Dabei sollten MigrantInnen zum Beispiel selbst Übungen konzipieren und variierende Präsentationsformen kennen lernen. Ebenso können Materialien aus interkulturellen Trainings wie Fragebögen zur Selbstreflexion, Fallbeschreibungen und Simulationsspiele zur Anwendung kommen und mit Blick auf den Arbeitsmarkt sollte das Internet eine wichtige Rolle spielen. Wortschatzarbeit sowie Lese- und Hörverständnis sollten durch die Arbeit mit Wortfamilien und Wortbildungen statt mit Nachschlagen und zweisprachigen Vokabellisten erweitert werden, um so verstärkt das Kontextverständnis zu fördern. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten sollten die DozentInnen Beziehungen zwischen der Zielsprache und der Primär- und Sekundärsprachen der MigrantInnen aufgreifen, verdeutlichen und nutzbar machen, weil darüber ein besseres Lernen der Zielsprache erreicht werden kann (vgl. Krumm 1995, S. 745). Schließlich können Kommunikations- und Dialogfähigkeit eher durch Partner-, Gruppenarbeit und (Rollen)Spiele gefördert und erweitert werden, die das Sich-beziehen auf den Anderen und das Eingehen auf dessen Aussagen trainieren, wofür angemessene Kursgrößen festzusetzen sind.

Die verschiedenen angesprochenen didaktischen und methodischen Aspekte müssen sicherlich weiter konkretisiert werden, um in die Kurspraxis übernommen werden zu können. Wie ein an der Übernahme

¹² Zur Kompetenz der Anknüpfung und Integration kultureller Orientierungen und der (Weiter)entwicklung gemeinsamer kultureller Bezugssysteme vgl. auch Karl-Heinz Flechsig 2001, S. 47. Aufgrund der vorangegangenen Diskussion über die Mehrdimensionalität von Integrationsprozessen ziehe ich den Begriff „soziale Bezugssystem“ vor, weil „Handlung im kulturellen Kontext [...] immer als soziale Inter-Aktion zu verstehen“ ist (Emminghaus/Hauptert 1996, S. 468).

¹³ **Original:** „É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.“ (Freire 1997, S. 121).

¹⁴ Vgl. Siebert (1999, S. 106 ff. sowie 117 ff.) zu strukturellen Koppelungen, Selbstlernorganisation und Kreativität sowie die These 3, Nutzung vorhandener Lern- und Kommunikationserfahrungen, der 24 vermittlungsmethodischen Thesen und Empfehlungen des Goethe-Instituts (1997, S. 380).

sozialer Rollen orientierter Spracherwerb in der Praxis aussehen kann, veranschaulichen zudem ein Projekt der Berliner VHS in Zusammenarbeit mit Schulen und kommunalen Einrichtungen (vgl. Breitkopf 2002), das u.a. versucht, die Eltern über das Deutschlernen stärker in die Arbeit der Schule zu integrieren und ein Projekt von VHS und IG-Metall (vgl. Faust/Flaßpöhler 2002) zu Deutsch am Arbeitsplatz.¹⁵

An dieser Stelle sollten lediglich pädagogische Leitlinien eines an den mehrdimensionalen und multikausalen Bedingungen von Integrationsprozessen orientierten Kurskonzepts angedeutet werden, aus dem die dafür notwendigen Konsequenzen für die Qualifikationsanforderungen der DozentInnen und ihre Aus- und Fortbildung abgeleitet werden können. Diese Leitlinien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Zur Wiedererlangung gesellschaftlicher Interaktionsfähigkeit muss es Ziel der Integrationskurse sein, sich über den Spracherwerb Kenntnisse und Fähigkeiten zur Übernahme und Gestaltung sozialer Rollen anzueignen. Dem lehrwerkorientiertem Unterricht sind dafür Lernprojekte vorzuziehen, die sich an den spezifischen Rahmenbedingungen der Integrationsprozesse orientieren und durch forschendes Lernen die Autopoiese des Lernens sowie die Autonomie der MigrantInnen als lernende Subjekte berücksichtigen. In dialogischen Lernprozessen müssen die MigrantInnen dabei die Möglichkeit bekommen, durch Förderung ihrer Selbstreflexivität sowie der Reflexion ihrer gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit ihre Handlungsperspektiven biografisch anschlussfähig zu erweitern.

Hier stellt sich jetzt allerdings die Frage, wie realistisch es ist, selbst unter der Voraussetzung der Beherrschung unseres Alphabets MigrantInnen mit insgesamt 600 Unterrichtsstunden (vgl. Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2002) „integrationsfähig“ zu machen. Man bedenke, dass deutsche SchülerInnen während ihres gesamten Englischunterrichts diese Kommunikations- und Interaktionskompetenzen nur teilweise und oftmals in unbefriedigendem Maße erwerben und zur Erlangung des Zertifikats Deutsch für den Beruf selbst das Goethe-Instituts 100 bis 120 Unterrichtsstunden mehr voraussetzt (vgl. Goethe-Institut 2002). Dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt ein, wenn nicht gar der, entscheidende Aspekt für eine erfolgreiche Integration ist, wurde ja bereits erwähnt. Nicht ohne Grund werden in den Handlungsempfehlungen zur Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer deshalb berufsorientierte Aufbaukurse mit allein 640 Unterrichtseinheiten gefordert (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1999, S. 245).

4. Forschendes Lernen im Mittelpunkt von Aus- und Fortbildungsprozessen

Nicht wenige Fachpublikationen über Qualifikationsanforderungen für DozentInnen für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache werden von mehr oder weniger langen Listen dominiert, die den DozentInnen allerlei Eigenschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten abverlangen. Heidemarie Bhatti-Küppers und Rolf Ehnert (1998) kommen in einer eigenen Erhebung, deren Ziel es nach Angaben der Autoren war, ein „Anforderungsprofil“ zu entwickeln, auf dessen Basis „konkrete Vorschläge und Materialien für die Lehreraus- und -fortbildung ausgearbeitet werden“ sollten (ebd., S. 553), gar zu fünfundzwanzig Eigenschaften und zweiundzwanzig Fähigkeiten. Abgesehen davon, dass solche Listen wohl eher abschreckend sind¹⁶, weil sie insbesondere vor dem Hintergrund der teils miserablen sozialen Lage der meisten DozentInnen (vgl. ebd., S. 568 und Schroth-Wiechert 2001, S. 91 ff.) sowie der Situation an den Hochschulen (vgl. Henrici 1995b, S. 771) zu einem an der gesellschaftlichen Realität vorbeigehenden Idealtypus führen (vgl. Rösler 1994, S. 38), stellt sich die Frage, welchen praktischen Zweck solche Anforderungsprofile und -listen haben können. Ziel soll es hier deshalb nicht sein, solche Listen von Qualifikationsanforderungen, eventuell auch noch beeinflusst durch irgendwelche „pädagogischen Modeerscheinungen“ wie Medienkompetenz oder

¹⁵ Hingewiesen sei an dieser Stelle des Weiteren auf die ausführlichen und sehr praxisorientierten Überlegungen von Sigrun Schroth-Wiechert (2001, S. 91 ff.) zum DaF-Unterricht ohne Lehrwerk.

¹⁶ Krumm (1995, S. 753) äußert sich ähnlich kritisch in Bezug auf die Qualifikationsanforderungen von akademischem Lehrpersonal.

„Interkultureller Ansatz“¹⁷, durch Verwerfen scheinbar überholter und Aufnehmen neuer Kompetenzen zu aktualisieren, um folglich deren Berücksichtigung bei der Erstellung von Aus- und Fortbildungscurricula zu fordern. Am Ende ihres Aufsatzes kommen schließlich selbst Bhatti-Küppers und Ehnert zu der Erkenntnis, dass „nicht alles, was eine DaF-Lehrerin oder ein DaF-Lehrer für eine optimale Berufstätigkeit vorweisen muss, [...] erlernbar“ ist (ebd., S. 568). In einem Schaubild stellen sie dann eine Art Qualifikationsgrundmuster vor, das aus Fremdsprachenkenntnissen, Pädagogik, Lernorganisation und der Funktion als KulturmittlerIn besteht, wobei vor allem die erstgenannten einen breiten, ausdifferenzierten Raum einnehmen (vgl. ebd., S. 568). Erworben werden sollen diese Qualifikationen durch ein „studium universale („Allgemeinbildung“)“, ein „germanistisches oder literatur/sprachwissenschaftliches Grundstudium mit einer Fremdsprache als Nebenfach“ eventuell in Form eines B.A.-Studiums und „darauf aufstockend ein DaF/DaZ-Zusatzstudium, das lehrpraktisch ausgerichtet ist und ein Auslandspraktikum einschließt“ (ebd., S. 567, Hervorhebung durch die Autoren). Interessant ist, dass sie es für ausreichend halten, Lehrpraxis lediglich am Ende der Ausbildung auf den Studienplan zu setzen, wo sie kurz vorher zu folgendem Untersuchungsergebnis gekommen waren: „Moniert wird der geringe Praxisbezug der Ausbildung, zu wenige Möglichkeiten, Unterrichtserfahrung zu sammeln, zu wenig Auslandserfahrung.“ (ebd., S. 567).

4.1 Leitlinien für die Qualifizierung von DozentInnen für Integrationskurse

Für tiefgreifende Innovationen in der Aus- und Fortbildung reicht es allerdings auch nicht aus, lediglich die Funktion der Forschung als zweites Standbein des Faches Deutsch als Fremdsprache zu stärken (Henrici 1999, S. 433 f.), weil eine „Praxis-Begleit-Forschung“¹⁸ (ebd., S. 439) ebenfalls höchstens curriculare Innovationen hervorbringt (vgl. ebd., S. 434 f.). Aus den in dieser Arbeit entwickelten pädagogischen Leitlinien für die Integrationskurse ergibt sich vielmehr die Konsequenz, die dort gemachten Überlegungen und Schlussfolgerungen direkt auf die Konzeption der Aus- und Fortbildung der DozentInnen zu transferieren und diese grundlegend zu reformieren, weil „die Arbeits- und Lernformen des Studiums [...] mit denen, die von den Deutschlehrern in ihrer zukünftigen Berufspraxis erwartet werden, korrespondieren“ müssen (Krumm 1995, S. 751). Damit, wie von vielen Seiten gefordert, „durchgängiger Praxisbezug“, „forschendes Lernen“ (Krumm 1995, S. 751 ff.), sowie „Multi-(Inter-)Disziplinarität“ (Henrici 1995b, S. 759) und „Ganzheitlichkeit“ (Blei 1995, S. 17) in der Aus- und Fortbildung verwirklicht werden können, müssen daher die starren, sich mehr an den Interessen der Fachwissenschaften als an der beruflichen Alltagswirklichkeit orientierenden Curricula durch eine Projektorientierung des Studiums ersetzt werden. Warum denn sollte für die Lernprozesse der Studierenden und DozentInnen etwas anderes gelten als für diejenigen der MigrantInnen? Sie werden die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Übernahme ihrer DozentInnenrolle ebenso eher über ein an der Berufspraxis und deren Rahmenbedingungen orientiertes *Projektstudium* erwerben als durch ein stark curricularisiertes Studium, das trotz hinzu- bzw. angefügter Praxisphasen nicht wirklich über den Charakter eines künstlichen Lehr-Lernlabors hinauskommen kann, was dazu führt, dass unreflektiert die eigenen Lernerfahrungen auf die Tätigkeit als DozentIn übertragen und das Lehrverhalten ehemaliger LehrerInnen und UniversitätsdozentInnen kopiert werden (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001, S. 394 f.). „Eine angemessene Weiterentwicklung der schulischen Lernerfahrungen [kann] nicht durch ein isoliertes, ausschließlich an fremdsprachendidaktischen Kriterien orientiertem Curriculum erfolgen“ (ebd., S. 392), sondern muss den Studierenden Gelegenheit geben „eine personenbezogene und theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den Lernbedingungen“ (ebd., S. 390.) der MigrantInnen führen zu können. Dazu müssen einerseits neben den fachwissenschaftlichen Aspekten die erziehungswissenschaftlichen Aspekte gestärkt werden (vgl. ebd., S. 390), andererseits, und das ist entscheidender,

¹⁷ Insbesondere der „Interkulturelle Ansatz“ hat im Fach Deutsch als Fremdsprache seit einiger Zeit eine Art Hochkonjunktur, was die hohe Anzahl an Publikationen bestätigt (vgl. DAAD/FaDaF 2002) - genannt seien exemplarisch auch Blei/Zenner 1998 und Holzäpfel 2000. Das hat ebenso zu einer Neubelebung bzw. -orientierung der (interkulturellen) Landeskunde in der DozentInnenausbildung geführt (vgl. Reinbothe 1997 und Ehnert 1999). Zur damit verbundenen Problematik siehe Unterkapitel 2.1, speziell zur Kritik am Kulturverstehensansatz sei zusätzlich auf Brumlik (1984) und Griese (1984) hingewiesen; zur Kritik einer am „Trend“ orientierten Ausbildungsplanung vgl. auch Henrici (1999, S. 434 f.).

¹⁸ Mit „Praxis“ meint Henrici hier diejenige des Sprachunterrichts, nicht der DozentInnenausbildung.

darf das Studium nicht länger nur praxisorientiert bzw. praxisintegrierend bleiben, wie es durch die Absolvierung von Praktika versucht wird. Unterrichtspraxis mit ihren vielfältigen Rahmenbedingungen und deren Reflexion muss zum konstitutiven Element von Aus- und Fortbildung gemacht werden, weil erst eine enge, d.h. lehr-lernmethodische, „Theorie-Praxis-Verzahnung“ (Henrici 1999, S. 439) der Aus- und Fortbildung wirklich kompetente DozentInnenpersönlichkeiten hervorbringen kann, die sich flexibel auf sich in der Berufspraxis verändernden (pädagogischen) Rahmenbedingungen sowie auf die verschiedenen Lernbedingungen der MigrantInnen, insbesondere in heterogenen Gruppen, einstellen können. Denn das pädagogische Handeln und die eigene Rolle als DozentIn ist in derartigen Lernprozessen von Beginn an unmittelbar der theoretischen Reflexion ausgesetzt, wodurch eine gegenseitige innovative Weiterentwicklung von Aus- und Fortbildung und Berufspraxis fundierter und konstruktiver stattfinden kann, weil „eine gute Theorie [...] die beste (Reflexion der) Praxis [ist] – die beste Chance, seine eigene Praxis anzuleiten, sie zu überprüfen, zu hinterfragen, sie zu verändern oder auch, um informativ und aufklärend nach außen wirken zu können“ (Griese 1996, S. 33).

Als Voraussetzung für diese grundlegende, methodisch-strukturelle Änderung der Aus- und Fortbildung muss es neben einer (weiteren) gesellschaftlichen Öffnung der Sprachkursträger, des Unterrichtsalltags sowie der Universitäten und Fortbildungsinstitutionen zum Zwecke „vielfältige[r] institutionelle[r] Etablierung und Kooperation“ (Henrici 1995b, S. 759) insbesondere zu einer Neubestimmung der DozentInnenrolle sowohl auf Kurs-, als auch auf akademischer Ebene kommen. Lernprozesse müssen im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“, durch die der „Eigenaktivität [der Lernenden, M.A.] möglichst viel Raum gegeben werden“ sollte (Siebert 1999, S. 21), auf allen Ebenen zukünftig weniger dirigiert als angeregt, moderiert und gemeinsam gestaltet werden (vgl. ebd., S. 41 f.). Lehrende sollten sich deshalb als „Teil des Systems“ Lernen verstehen (ebd., S. 35 f.), in dem sie ihre eigene Rolle durch Wechseln und Erweitern ihrer Beobachtungsperspektiven (vgl. ebd., S. 36) immer wieder kritisch reflektieren und die Lernenden „als eigenständige und ernstzunehmende Persönlichkeiten in den Lernprozess einbezogen werden“ (Schocker-v. Ditfurth 2001, S. 393).

Das heißt nicht, dass sich Aus- und Fortbildung beliebig und unverbindlich je nach neuen Forschungsergebnissen oder Veränderungen im Berufsalltag in einer Art Wildwuchs neu ausrichten, sondern eine *sich forschungsmethodisch konstituierende Handlungsorientierung* zum Zwecke einer Institutionalisierung der kritischen Reflexion der pädagogischen Praxis Leitfaden von Aus- und Fortbildungen wird. Damit würden sich zugleich die von Henrici angesprochenen Probleme für die Lehre relativieren, die durch einen engen Einbezug der Forschung entstehen können, wie zum Beispiel die Frage nach der Verwertbarkeit der Forschungsergebnisse für die Praxis (vgl. Henrici 1999, S. 436 f.), weil die kritische Reflexion dieser Probleme selbst Bestandteil der Aus- und Fortbildung wird. Natürlich kann, darf und soll dies eine „*professionelle*“ empirische Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache nicht ersetzen. Wenn sicherlich Parallelen zu Konzepten der Handlungs- bzw. Aktionsforschung nicht ungewollt erkennbar sind (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, S. 640 ff.), geht es an dieser Stelle jedoch nicht um eine forschungsmethodologische Diskussion, sondern um eine grundlegende Neuorientierung der pädagogischen Praxis durch forschendes Lernen. Die dafür notwendige Schwerpunktverschiebung in bezug auf die Qualifikationsanforderungen für die DozentInnen und die damit verbundene Reformierung insbesondere der Ausbildung kann wie folgt zusammengefasst werden:

Zur Umsetzung der in dieser Arbeit entwickelten pädagogischen Leitlinien für die Integrationskurse von MigrantInnen müssen die DozentInnen in der Lage sein, die jeweiligen spezifischen Lehr- und Lernbedingungen ihrer Lerngruppe zu analysieren, um mithilfe ihrer fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten flexibel und methodisch versiert offene, forschende Lernprozesse anzuregen und zu moderieren, sowie durch kritische Reflexion dieser Prozesse und ihrer eigenen Rolle ihre pädagogische Praxis weiterzuentwickeln. Um die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben zu können, müssen ihre Aus- und Fortbildungsprozesse als forschungsmethodisch konzipierte Lernprojekte organisiert werden.

4.2 Skizzierung von an Forschungsprozessen orientierten Studien- und Fortbildungsphasen

Wie so etwas in der Praxis aussehen könnte, soll im folgenden anhand eines Phasenmodells kurz skizziert werden, das sich in dem oben angesprochenen Sinne an Grundgedanken zur Forschungsmethodologie orientiert. Dafür bietet sich Friedrichs' (1980, S. 50 ff.) Gliederung von Forschungsprozessen in einen „Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungs- und Wirkungszusammenhang“ an, die durch die von Eckard König und Annette Bentler (1997, S. 88 ff.) beschriebenen Schritte qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft konkretisiert und dann auf drei Studienphasen übertragen werden kann. Ziel ist die direkte Einbindung von Hospitationen, Forschungs- sowie Praktikumsprojekten in die gesamte Studienstruktur als zentrale und konstituierende Elemente des Studiums.

Für Fortbildungen könnte dies ähnlich aussehen, wobei die Reflexion des Unterrichtsalltags und der eigenen DozentInnenrolle auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Diskussionen sowie der intensive Austausch der DozentInnen untereinander über Erfahrungen und Ideen als Ausgangspunkt von Fortbildungsprojekten genommen werden sollten (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1999, S. 172). Angestrebt werden sollte dabei der direkte Transfer von Fortbildungsergebnissen in konkrete Kurskonzepte durch Einbezug der Bedürfnisse, Erwartungen und Probleme der MigrantInnen.

Phase 1: Explorationsphase

In ihrer ersten Studienphase sollen die Studierenden Gelegenheit bekommen, sich einen Überblick über ihre Disziplin(en) und ihren künftigen Arbeitsalltag und seine Rahmenbedingungen zu verschaffen. Indem sie ihre Ausbildung in bezug zur Berufswirklichkeit setzen, beginnen sie diese selbst sowie ihre Zusammenhänge als „soziales Problem“ (Friedrichs 1980, S. 50) zu explorieren und „die relevanten Perspektiven auf das Lehren und Lernen einer Fremdsprache zu integrieren“ (Schocker-v. Ditfurth 2001, S. 392). Krumm (1995, S. 753) spricht von der Aufgabe des Lehrers „die konkreten Voraussetzungen und Bedürfnisse seiner Schüler, die örtlichen, zeitlichen und sozialen Bedingungen seiner Klasse und seines Unterrichts zu analysieren“.

Dies sollte auf mehreren Ebenen durch Literaturrecherche und -analyse, Seminardiskussionen und teilnehmende Beobachtungen in mehreren forschungsmethodisch und fachwissenschaftlich vorbereiteten und begleiteten Hospitationen nicht nur im Sprachunterricht, sondern zum Beispiel auch in der Kursträgerverwaltung, bei öffentlichen Behörden, Wohlfahrtsverbänden und Migrantenselbstorganisationen geschehen. Ziel dieser Phase wäre die Entwicklung konkreter und präziser Fragestellungen für das weitere Studium sowie eine Übersicht über den Forschungs- und Theoriestand der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen (vgl. König/Bentler 1997, S. 91 f.).

Phase 2: Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer empirischen Untersuchung

Die in der ersten Studienphase entwickelten Fragestellungen sollten dann Grundlage interdisziplinärer Studienforschungsprojekte werden, für deren Durchführung die Zusammenarbeit mit Lehrenden und Studierenden der entsprechenden Fachwissenschaften, neben der Germanistik insbesondere der Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft gesucht werden sollte.¹⁹ Dafür ist sich im Rahmen von Projektseminaren zunächst ein Überblick über Forschungsmethoden und -designs zu verschaffen, aus denen die für den Forschungsgegenstand geeigneten ausgewählt werden. Parallel dazu muss entsprechend der Thematik ein theoretischer Bezugs- und Begriffsrahmen entwickelt werden. Aus den Fragestellungen können dann schließlich Arbeitshypothesen generiert werden, die durch zu entwickelnde Messinstrumente in einer empirischen Untersuchung überprüft werden sollen.

Als erster Schritt zur Durchführung der empirischen Untersuchung ist eine geeignete Stichprobe zu wählen und ein Pretest durchzuführen. Mit den daraufhin überarbeiteten Messinstrumenten wird die Hauptuntersuchung durchgeführt und schließlich ausgewertet, wobei für die Auswertung wieder geeignete Methoden ausgewählt werden müssen.

¹⁹ Vgl. Gert Henricis Kritik (1999, S. 432) an der Reduzierung des Faches DaF auf Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft.

Phase 3: Verwertung für die pädagogische Praxis

Auf Basis der Auswertung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse konzipieren die Studierenden im Rahmen von Studienkolloquien Praktikumsprojekte, die möglichst im In- und Ausland durchgeführt werden sollten. Eingebettet in den durch die vorherigen Phasen gewonnen wissenschaftlichen Gesamtzusammenhang wird die wiederum durch Kolloquien begleitete Auswertung dieser Praktika Bestandteil der Examensarbeit.²⁰

Die Durchführbarkeit und vor allem der Erfolg solcher Maßnahmen, insbesondere was die Fortbildung betrifft, ist allerdings nicht ohne eine Verbesserung der sozioökonomischen Lage der DozentInnen erreichbar, so haben lediglich 10,6% der DozentInnen von Sprachkursen „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ ein festes Arbeitsverhältnis (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1999, S. 55²¹), nicht wenige andere müssen sich mit Kursen an mehreren Einrichtungen ihre Existenz sichern (vgl. Schroth-Wiechert, 2001, S. 92). Es verwundert daher nicht, dass viele DozentInnen eher zufällig und vorübergehend zu ihrer Tätigkeit gekommen sind, weil sich nichts Besseres fand. Folge ist, dass der geringere Anteil an DozentInnen DaF/DaZ als Haupt- bzw. Nebenfach studiert bzw. während des Studiums die Zusatzqualifikation „Deutsch als Fremdsprache“ erworben hat (vgl. Bhatti-Küppers/Ehnert 1998, S. 558 und Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1999, S. 162). Dies kann sich wahrscheinlich erst ändern, wenn feste Planstellen mit gesicherten Zukunftsperspektiven eingerichtet werden, für die sich gleichzeitig die Auswahlkriterien zugunsten der speziell ausgebildeten DaF/DaZ-DozentInnen ändern müssen (vgl. Henrici 1995b, S. 770).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von der Diskussion und Reflexion des Integrationsauftrags im Zuwanderungsgesetz sowie der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Integration von MigrantInnen in Deutschland und der damit verbundenen pädagogischen Praxis wurden pädagogische Leitlinien für die Integrationskurse formuliert und daraus Konsequenzen für die Qualifikationsanforderungen und die Aus- und Fortbildung diskutiert. Ziel war es im Rahmen dieser Arbeit nicht, konkrete und präzise Kurs- und Ausbildungskonzepte für die Praxis zu beschreiben²², sondern die damit zusammenhängenden Forderungen nach grundlegenden methodisch-strukturellen Veränderungen der pädagogischen Praxis sowohl auf Kurs- als auch auf der Aus- und Fortbildungsebene zu begründen. Die zurückliegenden Ausführungen können dabei zu folgenden Thesen zusammengefasst werden:

1. Integration bedeutet Teilhabe an den gesellschaftlichen Teilsystemen. Bildung und Qualifikation können dabei nicht per se integrieren, sondern die Funktion einer Inklusionshilfe übernehmen.
2. In Integrationskursen müssen MigrantInnen über den Spracherwerb Kenntnisse und Fähigkeiten zur Übernahme sozialer Rollen erwerben können.
3. Das erfordert einen Abschied vom rein lehrwerkorientierten Unterricht, damit gemeinsam mit und für die MigrantInnen sich an ihrer Lebensrealität orientierende Lernprojekte entwickeln können.
4. Einher damit muss eine Neubestimmung der DozentInnenrolle gehen, und müssen Studienforschungsprojekte statt starrer Curricula konstitutives Element von Aus- und Fortbildungsprozessen werden.
5. Gleichzeitig erfordert dies eine gesellschaftliche Öffnung der Sprachkursträger und Aus- bzw. Fortbildungseinrichtungen sowie eine bessere soziale und ökonomische Absicherung der DozentInnen.

²⁰ Zum Stellenwert von Praktika für das Studium sei hier auf die ausführlichen Überlegungen von Gert Henrici (1995b, S. 766 f.) und speziell zu Auslandspraktika bei Rupprecht Baur (2000, S. 470 ff.) hingewiesen.

²¹ Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Bhatti-Küppers/Ehnert (1998, S. 556 f.)

²² Empfehlenswert ist dazu Schocker- von Ditfurth (2001)

Selbstverständlich bedürfen diese Leitlinien ebenfalls einer weiteren Konkretisierung und wissenschaftlichen Fundierung, wozu vor allem Modellversuche und empirische Studien notwendig sind, insbesondere im Bereich der Spracherwerbsforschung wie u.a. zu "Spracherwerb durch Interaktion" (vgl. Henrici 1995a, S. 153 f.) oder "Mehrsprachigkeit", sowie zur Ausbildungsforschung und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Lehren und Lernen.

Aufgrund der Internationalität von Migration und Integration bietet sich dabei eine internationale Ausrichtung solcher Bemühungen gerade zu an und es kann sich deswegen nur der Forderung Gert Henricis (1999, S. 38) nach besserer Finanz- und Personalausstattung sowie Forschungsvernetzung angeschlossen werden. Dies Forderung mag vor dem Hintergrund desolater Haushalte vielleicht ein wenig utopisch anmuten. Aber vielleicht ist gerade das öffentliche Klagen über unzureichende Sprachkenntnisse der MigrantInnen und damit verbundener Integrationsprobleme eine Chance für PädagogInnen und ihre Institutionen, sich in der Öffentlichkeit stärker, ich möchte fast sagen mutiger, für sich selbst, die MigrantInnen und ihre gemeinsame Arbeit einzusetzen.

Literaturangaben

- Albrecht, Günther 1972:** Soziologie der geographischen Mobilität. Zugleich ein Beitrag zur Soziologie des sozialen Wandels. Stuttgart: Enke
- Altrichter, Herbert, Lobenwein; Waltraud; Welte, Heike 1997:** PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.) 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 640-660
- Bahrdt, Hans Paul 1997:** Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen. München: C.H. Beck
- Baur, Rupprecht S. 2000:** Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache - Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung. In: Info DaF, 27 Jg., Heft 5, S. 467-482
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas 2001:** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer; Originalausgabe 1966: The Social Construction of Reality. New York: Doubleday
- Bhatti-Küppers, Heidemarie; Ehnert, Rolf 1998:** Selbsteinschätzung von Lehrer und Lehrerinnen für Deutsch als Fremdsprache - ein Projektbericht. In: Info DaF, 25 Jg., Heft 5, S. 553-576
- Blei, Dagmar 1995:** Anforderungen an Lehrkräfte sowie an die Aus- und Fortbildungscurricula des Faches "Deutsch als Fremdsprache" in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.) 1995: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 41, Herausgegeben von Hans-Georg Albers. Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. Regensburg, S.17-20
- Blei, Dagmar; Zeuner, Ullrich (Hrsg.) 1998:** Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Bochum: ASK
- Breitkopf, Kathleen 2002:** Elternkurse: das Berliner Modell zur sprachlichen Integration von MigrantInnen. In: Deutsch als Zweitsprache, 1. Jg., Heft 1, S. 14-17
- Brumlik, Micha 1984:** Fremdheit und Konflikt - Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft. In: Griese, Hartmut M. (Hrsg.) 1984: Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 21-31
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) 1999:** Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Bonn
- DAAD; FaDaF 2002:** Kommentare und Rezensionen zu über achtzig Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Info DaF, 29. Jg., Heft 2/3. München: Iudicium
- Däuble, Helmut 2000:** Auf dem Weg zum Bundesrepublikaner. Einwanderung - kollektive Identität - politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- ddp; dpa 2002:** Schily entfacht neue Leitkultur-Debatte. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 29.6.02. Hannover
- Deutscher Bundestag 2002:** Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Vom 20. Juni 2002. Bonn: Bundesgesetzblatt, Jg. 2002, Teil I Nr. 38, ausgegeben zu Bonn am 25. Juni 2002
- Diehm, Isabell und Radtke, Frank-Olaf 1999:** Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Ehnert, Rolf 1999:** Die Landeskunde in der Ausbildung von LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF, 26. Jg., Heft 1, S. 37-55
- Ehnert, Rolf (Hrsg.) 1989:** Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Handreichungen für den Studienbeginn. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Eisenstadt, Shmuel N. 1951:** The Place of Elites and Primary Groups in the Absorption of New

- Immigrants in Israel. In: AJS 57, (2/1951), S. 222-231
- Eisenstadt, Shmuel N. 1954:** The Absorption of Immigrants. A Comparative Study. Based Mainly on the Jewish Community in Palestine and the State of Israel. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Emminghaus, Wolf B.; Hauptert, Bernhard 1996:** Flüchtlingsberatung als Basis interkultureller Erfahrungen und theoretischer Kontextualisierung. In: Thomas, Alexander (Hrsg.) 1996: Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe, S. 453-474
- Esser, Hartmut 1980:** Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand
- Faust, Marianne; Flaßpöhler, Hermann 2002:** Job-Rotation und Deutsch am Arbeitsplatz konkret. Erfahrungen mit arbeitsplatzbezogenen Deutschkursen für Klein- und Mittelbetriebe. In: Deutsch als Zweitsprache, 1. Jg., Heft 1, S. 27-32
- Flechsig, Karl-Heinz 2001:** Beiträge zum Interkulturellen Training. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik e.V.
- Freire, Paulo 1998:** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt; Dt. Erstauflage 1973: Reinbek: Rowohlt
- Freire, Paulo 1997:** Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra
- Friedrichs, Jürgen 1980:** Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag; Erstauflage 1973
- Geißler, Rainer 1996:** Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Goethe-Institut 2002:** Prüfungen. <http://www.goethe.de/i/deikpru.htm>, 11.7.2002
- Goethe-Institut 1997:** 'Deutsch als Fremdsprache' - 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23 Jg., S. 337-393
- Gogolin, Ingrid 1995:** Sprache und Migration. In: Schmalz-Jacobsen, Cornelia; Hansen, Georg (Hrsg.) 1995: Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Lexikon. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, S. 481-490
- Griese, Hartmut M. 1984:** Kritisch-exemplarische Überlegungen zur Situation und Funktion der Ausländerforschung und einer verstehenden Ausländerpädagogik. In: ders. (Hrsg.) 1984: Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 43-58
- Griese, Hartmut M. 1996:** Stigma und die Konstruktion des Fremden. Mikrosoziologisch-konstruktivistische Theorieperspektiven. In: Griese, Hartmut. M.; Wojtasik, Gregor (Hrsg.) 1996: Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Hannover: Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, S. 32-55
- Habermas, Jürgen 1991:** Staatsbürgerschaft und nationale Identität. Überlegungen zur europäischen Zukunft. St. Gallen: Erker
- Habermas, Jürgen 1993:** Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, Charles 1993: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit Kommentaren u.a. von Jürgen Habermas. Frankfurt a. M.: S. Fischer, S. 147-196
- Han, Petrus 2000:** Soziologie der Migration: Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. Stuttgart: UTB
- Hansen, Georg 1991:** Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa. Frankfurt a. M.: Campus
- Hansen, Georg 1996:** Perspektivwechsel. Eine Einführung. Münster: Waxmann
- Hansen, Georg 1995:** Kultur. In: Schmalz-Jacobsen, Cornelia; Hansen, Georg (Hrsg.) 1995: Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Lexikon. München: C.H. Beck'sche Verlags-

buchhandlung, S. 306-309

- Henrici, Gert 1999:** Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF, 26. Jg., Heft 5, S. 432-440
- Henrici, Gert 1995a:** Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Hohengehren: Schneider
- Henrici, Gert 1995b:** Welche Zukunft hat das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache? In: Popp, Heidrun (Hrsg.) 1995: Deutsch als Fremdsprache: an den Quellen eines Faches. München: Iudicium, S. 757-774
- Holzäpfel, Silke 2000:** Integrative Landeskunde. Ein verstehensorientiertes Konzept. Hamburg: Kovac
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kruas, Wolfgang; Straus, Florian 1999:** Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt
- König, Eckard; Bentler, Annette 1997:** Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess - ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.) 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 88-96
- Kremnitz, Georg 1990:** Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Wien: Braumüller
- Krumm, Hans-Jürgen 1995:** Fremdsprachenbedarf, Bildungsplanung und Lehrerausbildung. Perspektiven für die Reform der Deutschlehrerausbildung. In: Popp, Heidrun (Hrsg.) 1995: Deutsch als Fremdsprache: an den Quellen eines Faches. München: Iudicium, S. 743-755
- Krumm, Hans-Jürgen 1989:** Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.) 1989: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 400-405
- Mead, George H. 2000:** Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp; Originalausgabe 1934: Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. University of Chicago
- Muhr, Rudolf 1994:** Deutsch-als-Fremdsprache - Lehrerausbildung: Wider eine Pädagogik des schlechten Gewissens. In: Info DaF, 21 Jg., Heft 4, S. 409-421
- Ostertag, Margit 2001:** Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung Interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie Opladen: Leske und Budrich
- Reinbothe, Roswitha 1997:** Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. In: Info DaF, 24 Jg., Heft 4, S. 499-513
- Rösler, Dietmar 1994:** Deutsch als Fremdsprache Stuttgart; Weimar: Metzler
- Sartre, Jean-Paul 2000:** Der Existentialismus ist ein Humanismus. In: Sartre, Jean-Paul 2000: Der Existentialismus ist ein Humanismus und andere philosophische Essays 1943-1948. Reinbek: Rowohlt; Originalausgabe 1946: L'Existentialisme est un Humanisme. Édition Nagel, Reihe Pensée
- Schocker- von Ditfurth, Marita 2001:** Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr
- Schroth-Wiechert, Sigrun 2001:** Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene LernerInnengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Siebert, Horst 1996:** Der Beitrag des Konstruktivismus zur Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung. In: Griese, Hartmut. M.; Wojtasik, Gregor (Hrsg.) 1996: Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Hannover: Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, S. 8-31
- Siebert, Horst 1999:** Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismus-Diskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand

Taylor, Charles 1993: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Mit Kommentaren u.a. von Jürgen Habermas. Frankfurt a. M.: S. Fischer

Watrowski, Rafal 2002: Kulturkunde oder Sprachunterricht. Zu ausgewählten Grundlagen eines neuen Konzepts. In: Info DaF, 29. Jg. Heft 1, S. 50-58

Weber, Max 1980: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr

Wenning, Norbert: 2001: Migration, Migration in Vergangenheit und Zukunft. Hagen: Fernuniversität Hagen