



Drei Jahre nach Einführung der Integrationskurse im Jahre 2005 verfassten Inga Börjesson und Heike Baake eine Bestandsaufnahme der neuen Kurse. Sie kritisieren darin deren zeitliche Limitierung, die Teilnahmeverpflichtung und die unzureichende finanzielle Ausstattung und zeigen auf, wie erwachsenenpädagogische Ansprüche mit migrationspolitischen Bedingungen kollidieren. Der folgende Artikel kommentiert diese Bestandsaufnahme aus der Perspektive des Jahres 2024 und stellt fest, dass die finanzielle Ausstattung der Integrationskurse in der Zwischenzeit zwar erheblich ausgeweitet wurde, das rigide Integrationskurssystem jedoch nach wie vor Bestand hat - mit einschneidenden Folgen für Teilnehmende, Kursträger und Lehrkräfte. Ob darüber hinaus ein solch rigides Integrationskursregiment zu den Anforderungen des Einwanderungslandes Deutschland passt, wird bezweifelt.

Inga Börjesson and Heike Baake wrote a review of the introduction of integration courses, three years after the introduction of the new courses in 2005. In it, they criticise the time limits, compulsory attendance and inadequate funding and show how adult education requirements collide with migration policy conditions. The following article comments on this stocktaking from the perspective of 2024 and notes that although the financial resources for integration courses have been significantly expanded in the meantime, the rigid integration course system is still in place - with drastic consequences for participants, course organisers and teachers. Furthermore, there are doubts as to whether such a rigid integration course regime is in line with the requirements of Germany as an immigration country.

Schlagworte: Integrationskurse; Zuwanderungsgesetz; Deutschlernen; Teilnahmepflicht; Erwachsenenbildung; Integration courses; Immigration law; German language learning; Mandatory participation; Adult education
Zitievorschlag: Weiß, Michael (2025). *Ein rigides Integrationskursregiment für das Einwanderungsland Deutschland. Kommentar zu einer Bestandsaufnahme aus dem Jahre 2008.*

75(1), 80-85. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2501W013>.



Ein rigides Integrationskursregiment für das Einwanderungsland Deutschland

Kommentar zu einer Bestandsaufnahme aus dem Jahre 2008

MICHAEL WEISS

Zusammenfassung

Drei Jahre nach Einführung der Integrationskurse im Jahre 2005 verfassten Inga Börjesson und Heike Baake eine Bestandsaufnahme der neuen Kurse. Sie kritisieren darin deren zeitliche Limitierung, die Teilnahmeverpflichtung und die unzureichende finanzielle Ausstattung und zeigen auf, wie erwachsenenpädagogische Ansprüche mit migrationspolitischen Bedingungen kollidieren. Der folgende Artikel kommentiert diese Bestandsaufnahme aus der Perspektive des Jahres 2024 und stellt fest, dass die finanzielle Ausstattung der Integrationskurse in der Zwischenzeit zwar erheblich ausgeweitet wurde, das rigide Integrationskurssystem jedoch nach wie vor Bestand hat – mit einschneidenden Folgen für Teilnehmende, Kursträger und Lehrkräfte. Ob darüber hinaus ein solch rigides Integrationskursregiment zu den Anforderungen des Einwanderungslandes Deutschland passt, wird bezweifelt.

Stichwörter: Integrationskurse; Zuwanderungsgesetz; Deutschlernen; Teilnahmepflicht; Erwachsenenbildung

Abstract

Inga Börjesson and Heike Baake wrote a review of the introduction of integration courses, three years after the introduction of the new courses in 2005. In it, they criticise the time limits, compulsory attendance and inadequate funding and show how adult education requirements collide with migration policy conditions. The following article comments on this stocktaking from the perspective of 2024 and notes that although the financial resources for integration courses have been significantly expanded in the meantime, the rigid integration course system is still in place – with drastic consequences for participants, course organisers and teachers. Furthermore,

there are doubts as to whether such a rigid integration course regime is in line with the requirements of Germany as an immigration country.

Keywords: Integration courses; Immigration law; German language learning; Mandatory participation; Adult education

1 Einleitung

Wir schreiben das Jahr 2008: Seit drei Jahren hat Deutschland ein „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“, kurz: „Zuwanderungsgesetz“, das das Erlernen der deutschen Sprache für eingewanderte Menschen unter strenge staatliche Aufsicht stellt und den Lernerfolg dergestalt mit dem Aufenthaltsrecht verknüpft, dass der Nachweis von Deutschkenntnissen auf B1-Niveau quasi zum Entreebillet in die deutsche Gesellschaft wird. Die vom Bund geförderten Deutschkurse ressortierten fortan nicht mehr länger beim Bundesarbeitsministerium, sondern wechselten zum Bundesinnenministerium (Drucksache 15/504, S. 5). Dort firmieren sie unter dem normativen Begriff „Integrationskurs“, für den unter dem Vorzeichen der Standardisierung bis ins kleinste Detail das Wie, Was und Wann des Unterrichtens festgelegt wurde. „Der Integrationskurs“, so die Formel, „basiert auf der Philosophie des Förderns und Forderns“ (Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz 2006). Seither ist das Deutschlernen nicht nur ein pädagogisches Unterfangen zwischen Lernenden, Kursträgern und Lehrkräften, sondern unauflöslich verbunden mit innen- und migrationspolitischen Fragen. Das hatte weitreichende Folgen für die Praxis des Lernens, denn die Lehrkräfte und Kursträger mussten die Umsetzung der ordnungspolitischen und pädagogischen Direktiven des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, kurz: BAMF, gewährleisten. Die Jahr für Jahr stärker ausgeklügelte Überwachung und Dokumentation jedweder Devianz bei den Kursteilnahmen und die sofortige Meldung selbiger an Dritte (Jobcenter, Ausländerbehörde, BAMF) wird seithe als „Verwaltungsaufwand“ geframt, als sei die Bewältigung der Menge von Aufsichts- und Kontrolldaten das eigentliche Problem.

2 Der Artikel und die Personen

In dieser Anfangsphase der neuen, inzwischen allen bestens bekannten Integrationskurse thematisierten Inga Börjesson, damals wissenschaftliche Projektmitarbeiterin des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität Berlin und heutige Geschäftsführerin des Bildungswerks Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung, und Heike Baake, damals Dozentin für Deutsch als Zweitsprache und heute wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin, unter dem Titel „Volle Kurse, voller Stundenplan, voller Erfolg? Kritische Anmerkungen aus der Praxis der Integra-

tionskurse“ (Hessische Blätter 1/2008) sehr hellsichtig „wie im Alltag der Integrationskurse erwachsenenpädagogische Ansprüche mit migrationspolitischen Bedingungen kollidieren“ und „Organisation, Finanzierung und ordnungspolitische Vorgaben des BAMF ... die Realisierung neuer Lehr-Lernformen, Lernerorientierung sowie Lernerautonomie“ erschweren (S. 62). Gleichzeitig begrüßten die beiden Autorinnen die „Einführung der Integrationskurse ... in einem Land, das sich jahrzehntelang schwer damit getan hat, Einwanderung als gesellschaftliche Tatsache anzuerkennen“ (S. 62).

3 Die Kommentierung

Im Folgenden versuche ich, die Argumentationslinie der beiden Autorinnen nachzuzeichnen und dabei einerseits zu schauen, ob ihre kritischen Anmerkungen noch heute Gültigkeit haben bzw. ob 16 Jahre später gänzlich andere kritische Fragen gestellt werden müssten.

Baake & Börjesson fragen, „welche Folgen sich aus den Problemfeldern Zeitlimitierung, Teilnahmeverpflichtung sowie finanzielle Ausstattung für die Praxis der Kursträger, DozentInnen und TeilnehmerInnen ergeben“ (S. 63) und stellen damit drei Handlungsfelder den drei zentralen Akteuren gegenüber, die unmittelbar an der Kursdurchführung beteiligt sind. Folgen wir diesem methodischen Vorgehen:

3.1 Zeitlimitierung

Das vorgegebene Stundenkontingent der Integrationskurse sei in Anbetracht „der unterschiedlichen lernbiografischen Hintergründe der TeilnehmerInnen (...) zumeist unzureichend“ (S. 63). „Für dieselben Lernprozesse müssen individuell unterschiedliche Zeitrahmen kalkuliert werden. Die Grobunterteilung in ‚Normallerner‘ vs. Analphabeten bzw. Langsamlerner wird dem nicht gerecht.“ (S. 63) Sie verweisen darauf, dass es Zeit brauche, „um lernerorientiert Themen und Sprechanlässe in die Unterrichtsaktivitäten einzubringen, um neue Lehr-Lernformen anzuwenden, die dem aktuellen Stand der Lernpädagogik entsprächen, wie etwa Projektarbeit oder Lernberatung“ (S. 63). Aber auch für Methoden, in denen die Lernerautonomie gefördert wird, bedürfe es Zeit, die in den „Integrationskursen nicht gegeben ist“ (S. 63). Die Autorinnen, noch erkennbar geprägt durch die Bedingungen des Kursförderersystems des Sprachverbands (bis 2003), das nicht wirklich eine personenbezogene Höchststundenzahl kannte, machen plausibel, dass die begrenzten Stundenkontingente den Lernenden nicht gerecht werden. Allerdings bleiben die Autorinnen einen Gegenvorschlag schuldig, der innerhalb des Integrationskurssystems oder auch außerhalb Abhilfe schaffen könnte, und diskutieren nicht die Frage, ob z. B. eine Erhöhung der Stundenkontingente, eine Absenkung des Abschlussziels (A2 statt B1) oder die Inkludierung von Praktika die gewünschten personellen und zeitlichen Ressourcen eröffnen würden.

Im Nachgang ist festzuhalten, dass seit 2008 die Stundenkontingente für einzelne Zielgruppen deutlich erhöht wurden, weiterführende Berufssprachkurse (2016) sowie Erstorientierungskurse für Geflüchtete (2017) eingerichtet wurden.

3.2 Teilnahmeverpflichtung

Vehement sprechen sich die Autorinnen vor allem gegen eine Zwangsteilnahme an den Kursen aus, weil der Zwang lernpädagogisch die fürs Lernen zwingend notwendige Motivation verunmögliche: Ohne Motivation kein Vertrauen, ohne Vertrauen keine Lernatmosphäre, ohne Lernatmosphäre kein Erfolg, so ihre Argumentationskette. Als Beweis berichten sie von Alltagserfahrungen in den Integrationskursen, bei denen sich Teilnehmende „*weigern, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen bzw. es in erheblichem Maße stören oder hemmen*“. Diese Szenarien erinnerten sie eher an Berichte aus Schulen und „*das hat mit Erwachsenenpädagogik nichts zu tun*“ (S. 64). Ob diese Beobachtung damals oder heute noch eine gewisse Allgemeingültigkeit beanspruchen konnte oder kann, vermag ich nicht zu sagen. In der Volkshochschule Berlin Mitte wurden solche Proteste oder Weigerungen in den letzten zwanzig Jahren nicht wahrgenommen, aber es gab in den politischen Debatten – z. B. äußerst heftig 2010 – immer wieder die Schimäre der sog. „Integrationsverweigerer“, denen nur mit Teilnahmepflicht beizukommen sei, denn „*Integrationsverweigerung*“, so die Bundesregierung 2010, sei „*gekennzeichnet durch die Tendenz zur selbst gewählten Abschottung, die Nichtteilnahme am gesellschaftlichen Leben und an den angebotenen Deutschkursen sowie die Ablehnung des deutschen Staates*“ (Drucksache 17/2963). Eine nicht ordnungsgemäße Teilnahme am Integrationskurs wurde in die Nähe von Delinquenz gerückt und als Ablehnung des Staates gelesen.

Die Autorinnen sprechen sich zwar gegen die Teilnahmepflicht aus, mit ihren Schilderungen aus dem Kursalltag leisten sie jedoch unfreiwillig einem Argument Vorschub, bei dem grundsätzlich die Teilnahmepflicht als ein probates Mittel gegen sog. „*Integrationsverweigerung*“ fungiert. Die Teilnahmepflicht spielte und spielt im integrationspolitischen Diskurs eine zentrale Rolle, denn sie begründet sich durch die Unterstellung einer Lernverweigerung. Im Zivilrecht ist derjenige verpflichtet, gegen den sich ein Schuldverhältnis richtet. Die Schuld klebt dann an allen, die Deutschkurse besuchen, da es ja „*irgendwie*“ auch ihre gesellschaftliche Pflicht sei (vgl. Palicha & Weiß 2020). Die Diskussionen um die vielen Menschen, die angeblich nicht Deutsch lernen wollen, muteten allerdings schon 2008 angesichts voller Kurse und z. T. monatelanger Wartezeiten auf einen freien Kursplatz absurd an.

Auch die Folgen der Teilnahmeverpflichtungen für die Kursleitenden werden von den beiden Autorinnen als nachteilig empfunden, da „*die Einbindung der DozentInnen in aufenthaltsrechtliche Kontrollfunktionen – z. B. das Kontrollieren der Pässe bei der Anmeldung, Meldepflicht bei Abwesenheit der TeilnehmerInnen – ... letztendlich eine vertrauensstiftende Atmosphäre*“ verhindere (S. 65). Was 2008 noch nicht in den Blick genommen werden konnte, aber 16 Jahre später kritisch nachgefragt werden sollte, wäre die Frage, was die jahrelange Einbindung von Lehrkräften in aufenthaltsrechtliche Kontrollfunktionen mit ihnen selbst gemacht hat. Bleiben sie unbehelligt davon, dass sie tagein, tagaus abweichendes Verhalten von Teilnehmenden dokumentieren und in einem Umfang melden müssen, wie dies selbst bei unmündigen Kindern in der Schule nicht der Fall ist?

Die Autorinnen nehmen schließlich auch die Folgen für die Träger von Integrationskursen in den Blick und konzedieren, dass „*Zwang allen erwachsenenpädagogischen Grundprinzipien*“ (S. 64) widerspreche. Aber wenn der Zwang als ein Widerspruch zu den hergebrachten Grundsätzen der Erwachsenenbildung empfunden wird, dann wäre aus heutiger Sicht weitergehend zu fragen, was die Teilnahmeverpflichtung für die Institution, ihre Geschäftsprozesse, ihr Selbstbild bedeuten? Was machen die „*Kontrollfunktionen*“, die beispielsweise ins Anmeldemanagement einer Volkshochschule Einzug halten, mit der Institution und ihren Mitarbeitenden und deren Selbstverständnis?

Der bis heute stark angewachsene Anteil der Integrationskurse am Programmangebot der Volkshochschulen, um bei diesem Kursträgertyp zu bleiben, hat inzwischen die Binnenverhältnisse der Programmberäume deutlich verschoben und neue Selbstbilder und Legitimationen hervorgerufen. Was das alles mit der Institution macht, ist eine Frage, der seither nur vereinzelt nachgegangen wurde (Käpplinger & Reuter 2019).

3.3 Finanzielle Ausstattung

Die Autorinnen stehen 2008 noch ganz unter dem Eindruck der Sprachkursförderung durch den Sprachverband und so warnen sie vor den weitreichenden Folgen für den Gestaltungsspielraum der Kursträger durch die „*Umstellung von Kursfinanzierung auf Personenfinanzierung ... unter der gegebenen finanziellen Ausstattung*“, sodass eine „*wesentlich höhere TeilnehmerInnenzahl erforderlich*“ sei und das habe „*zur Folge, dass die Zusammensetzung der Klassen extrem heterogen ist, da die Kurse auf jeden Fall gefüllt werden müssen, um rentabel zu sein*“ (S. 65).

Das mag 2008 noch eine berechtigte Beobachtung gewesen sein, aber hier scheint mir auch ein wenig „Sprachverbands-Nostalgie“ mitzuschwingen, daher sei daran erinnert, dass es zu Zeiten des Sprachverbands Mindestteilnehmendenzahlen für die Kursfinanzierungen gab, bei denen sich Sprachkursträger zu heterogenen Zusammensetzungen der Kurse genötigt sahen.

Heute, 16 Jahre später, kann festgehalten werden, dass die Sprachkursförderung des Bundes quantitativ in die Höhe geschnellt, die Honorare der Kursleitenden stark gestiegen sind, die Sprachkursförderung auf immer mehr Menschen ausgeweitet und die finanziellen Erstattungen für die Kursträger erhöht wurden.

4 Rückblick und Ausblick

Mit den Integrationskursen, so könnte ein heutiger Rückblick umrissen werden, wurde ein flächendeckendes Angebot an Deutschkursen eingerichtet, das jährlich Hunderttausenden von hier lebenden Menschen ermöglichte und ermöglicht, die deutsche Sprache zu erlernen. Das ist, ohne an dieser Stelle die Frage von Erfolgskriterien erörtern zu können, aus meiner Sicht zweifellos als ein großer Erfolg anzusehen. Ob es allein dafür eines rigiden Integrationskursregiments bedurfte, darf m. E. jedoch mit Fug und Recht bezweifelt werden. Mit dem Slogan „Fördern und Fordern“ wurde

eine überparteiliche Mehrheit für die haushalterische Investition „Integrationskurs“ geschaffen und den gesellschaftlichen Diskursen über Integration und Migration Tribut gezollt. „Der Integrationsdiskurs argumentiert defizitorientiert und ist im Grunde ein Desintegrationsdiskurs“. (Frenzel 2021) Die unterrichtspraktischen Folgen eines solchen repressiven und defizitorientierten Integrationskurssystems haben die beiden Autorinnen in Ansätzen gesehen, deren gesellschaftlichen, politischen und demografischen Folgen für das Einwanderungsland Deutschland waren nicht ihr Thema.

Literatur

- Börjesson, I. & Baake, H. (2008). Volle Kurse, voller Stundenplan, voller Erfolg? Kritische Anmerkungen aus der Praxis der Integrationskurse. In *Hessische Blätter für Volksbildung* 58 (1), 62–66.
- Drucksache 15/504, Deutscher Bundestag, 15. Wahlperiode. *Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 17. Februar 2003 eingegangenen Antworten der Bundesregierung*.
- Drucksache 17/2963, Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode. *Schriftliche Fragen mit den in der Woche vom 13. September 2010 eingegangenen Antworten der Bundesregierung*.
- Frenzel, S. (2021). *Lebenswelten jenseits der Parallelgesellschaft. Postmigrantische Perspektiven auf Integrationskurse in Deutschland und Belgien*. Bielefeld.
- Käpplinger, B. & Reuter, M. (2019). Verschiebung bei Personal- und Programmstrukturen: Exploration der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69 (2), 142–150. <https://doi.org/10.3278/HBV1902W142>.
- Palicha, M. & Weiß, M. (2020). Parallele Welten im Universum der Volkshochschulen. Versuch über Tietgens Metapher von der doppelten Suchbewegung. In *Volkshochschulen in Berlin*. Online-Journal der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin. https://www.vhs-foerdergesellschaft-berlin.de/wp-content/uploads/2020/06/00a_Gesamtausgabe_2020_1.pdf.
- Ramboll-Management (2006). *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz – Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse*. Berlin.

Autor

Michael Weiß, ehemaliger Direktor der Volkshochschule Berlin-Mitte und ehemalige Amtsleitung im Amt für Weiterbildung und Kultur Berlin-Mitte

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 24.10.2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 24th of October 2024.