

## **Volle Kurse, voller Stundenplan, voller Erfolg?** Kritische Anmerkungen aus der Praxis der Integrationskurse

*Inga Börjesson, Heike Baake*

### **Zusammenfassung**

*Mit der Einführung der Integrationskurse ist ein flächendeckendes Angebot von Deutschkursen für MigrantInnen intendiert worden. Das ist selbstverständlich eine begrüßenswerte Entwicklung in einem Land, das sich jahrzehntelang schwer damit getan hat, Einwanderung als gesellschaftliche Tatsache anzuerkennen und entsprechende bildungspolitische Maßnahmen umzusetzen. Als Dozentinnen, die sowohl vor als auch nach Einführung der Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache für MigrantInnen unterrichtet haben, möchten wir auf ausgewählte problematische Entwicklungen aufmerksam machen. Thematisiert wird, wie im Alltag der Integrationskurse erwachsenenpädagogische Ansprüche mit migrationspolitischen Bedingungen kollidieren. Organisation, Finanzierung und ordnungspolitische Vorgaben des BAMF erschweren die Realisierung neuer Lehr-Lernformen, Lernerorientierung sowie Lernerautonomie. Didaktisch-methodische Anforderungen, die sich aus Erkenntnissen der Emotions- und Motivationsforschung und aus der Forschung zum Zweitspracherwerb ergeben, können so kaum umgesetzt werden.*

### **Die Rahmenbedingungen der Integrationskurse**

Zunächst soll kurz umrissen werden, wodurch sich Integrationskurse auszeichnen. Sie sind im Zuge der gesetzlichen Neuregelung der Zuwanderung durch das Bundesamt für Flüchtlinge und Migration (BAMF) konzipiert und im Januar 2005 eingeführt worden. Das BAMF ist zugleich Geldgeber, wobei die Finanzierung nicht auf die Kurse, sondern auf die TeilnehmerInnen ausgerichtet ist. Pro TeilnehmerIn und Unterrichtseinheit werden 2,35 € berechnet. In den Integrationskursen wird das Ziel verfolgt, MigrantInnen sprachlich durch die Vermittlung „ausreichender Sprachkenntnisse“<sup>1</sup> in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Zur Umsetzung dieses Ziels werden 630 Stunden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache inklusive einer Orientierungseinheit zu politischem, geschichtlichem Grundwissen sowie kulturell spezifischen Werten Deutschlands veranschlagt. Dieser Stundenumfang kann für Alpha-

betInnen und LangsamlerInnen um 300 Stunden erhöht werden. Die Umsetzung der Kurse ist eng verzahnt mit der Ausländerbehörde und den JobCentern, da für diejenigen, die über nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, eine Verpflichtung zur Kursteilnahme besteht.<sup>2</sup> Die Verpflichtung zur Kursteilnahme geht einher mit entsprechenden Sanktionen: „Jene wenigen, die sich weigern, unsere Sprache zu lernen, werden mit Sanktionen rechnen müssen.“ (Leitlinien des SPD-Präsidiums vom 10.07.2006 zur Vorbereitung des Integrationsgipfels). Aus dieser Ankündigung ist inzwischen teilweise Realität geworden: So ist uns von Kürzungen des Alg I oder Alg II berichtet worden. Auch in dem Abschlussbericht der vom BAMF beauftragten Ramböll-Studie vom Dezember 2006 wird eine stärkere Verzahnung der beteiligten Institutionen gefordert, um Sanktionen effektiver einsetzen zu können.

Im Nachstehenden soll nun näher beleuchtet werden, welche Folgen sich aus den Problemfeldern Zeitlimitierung, Teilnahmeverpflichtung sowie finanzielle Ausstattung für die Praxis der Kursträger, DozentInnen und TeilnehmerInnen ergeben.

### **Differente Lernbiographien – gleiches Stundenbudget**

Das vorgegebene Stundenkontingent entspricht bei einem üblichen Wochenvolumen von 20 Unterrichtsstunden einem guten halben Jahr bzw. bei AnalphabetInnen und LangsamlerInnen einem knappen ganzen Jahr Sprachunterricht. Generell betrachtet ist das bereits wenig, wenn man jedoch die unterschiedlichen lernbiografischen Hintergründe der TeilnehmerInnen einbezieht, ist es zumeist unzureichend. Es macht einen großen Unterschied, ob jemand vier Schuljahre hinter sich hat oder 12, ob diese Schulerfahrungen 3 Jahre her sind oder 15, ob die Muttersprache aus einer dem Deutschen ähnlichen Sprachfamilie stammt oder nicht, ob die Alphabetisierung in einer anderen Schrift stattgefunden hat usw.. Diejenigen, die bereits zehn Jahre in Deutschland leben, haben bessere Voraussetzungen als diejenigen, die seit sehr kurzer Zeit im Land sind und für die die kulturellen und sozialen Verhältnisse hier noch neu sind. „Lebenserfahrungen und Bildungsvoraussetzungen wirken sich positiv auf Sprachlernprozesse aus.“ (Apeltauer 1997, S. 89) Nicht jede Migrantin/jeder Migrant verfügt darüber, was sich vor allem auf die Lerngeschwindigkeit auswirkt. Für dieselben Lernprozesse müssen individuell unterschiedliche Zeitrahmen kalkuliert werden. Die Grobunterteilung in „Normalerner“ vs. Analphabeten bzw. Langsamler wird dem nicht gerecht. Darüber hinaus ist der vorgegebene Zeitrahmen aber besonders für neu Immigrierte problematisch. In der Zweitspracherwerbsforschung wird auf Zeit als wichtigen, wenn auch nicht den wichtigsten Faktor verwiesen. „Dennoch sollte man den Faktor Zeit nicht unterschätzen. Setzt doch die Beherrschung einer Sprache auf hohem Niveau die genaue Kenntnis von Lebensformen, von kulturell-spezifischen Interaktionsformen und Bedeutungszuschreibungen voraus. Die aber können nur in authentischen Situationen erworben werden, da sich die komplexen Zusammenhänge zwischen Situationen und sprachlichen Ausdrücken vielfach nicht so beschreiben lassen, dass sie pädagogisch genutzt werden können. Ein Lerner müsste also viel Zeit für Sprachkontakt haben und den Gebrauch der fremden Sprache in unterschiedlichsten Situationen erleben und erproben können.“ (Ebd., S. 75)

Diese Aspekte in den Unterricht einzubeziehen, bedarf es – aus der Praxisperspektive betrachtet – Zeit: um lernerorientiert Themen und Sprechkanäle in die Unterrichtsaktivitäten einzubringen, um neue Lehr-Lern-Formen anzuwenden, die dem aktuellen Stand der Lernpädagogik entsprechen, wie etwa Projektarbeit oder Lernberatung. Aber auch für Methoden, in denen die Lernerautonomie gefördert wird, bedarf es Zeit. Diese steht jedoch nicht zur Verfügung, wenn man/frau gezwungen ist, in 600 Stunden die gesamte Grundstufe zu erarbeiten. Zeiten für das „Lernen lernen“ müssen eingeräumt und didaktisch und methodisch vorbereitet werden. Insbesondere bei TeilnehmerInnen mit sehr unterschiedlichen Lernerfahrungen ist ein stufenweises Erarbeiten neuer Lernmethoden erforderlich, welches individuelle Annäherungen ermöglicht. In den Kursen nehmen Menschen mit sehr unterschiedlichen Bildungstraditionen und -niveaus teil und begegnen sich in einer Situation, die für Erwachsene nicht einfach zu ertragen ist: Sie können ihre komplexen Gedankengänge sprachlich nicht adäquat ausdrücken, d. h. sie fühlen sich als Persönlichkeit reduziert und in dieser Reduktion auch nur wahrgenommen. Hier ist also eine Lernatmosphäre zu schaffen, die Vertrauen und Selbstvertrauen erzeugt. Dieses erfordert viel Zeit- und Personalressourcen. Beides ist in den Integrationskursen nicht gegeben.

### **Motivation fördern oder Teilnahme fordern?**

In der Praxis zeigen sich die Folgen eines Teilnahmewanges sehr schnell. Was in anders konzipierten DaZ-Kursen kaum vorkommt, ist in den Integrationskursen längst Alltagserfahrung geworden: TeilnehmerInnen, die sich weigern, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen bzw. es in erheblichem Maße stören oder hemmen, große Fluktuation während der Unterrichtsblöcke etc. Diese Szenarien erinnern eher an Berichte aus Schulen. In der Erwachsenenpädagogik jedoch gelten andere Ansprüche: So widerspricht Zwang allen erwachsenenpädagogischen Grundprinzipien. „Wegen ihrer Bedeutung als Grundlage und Katalysator für demokratische Gestaltungsprozesse muss sich Erwachsenenbildung selbst auch in diesen freiheitlichen Strukturen vollziehen. Das bedeutet unabdingbar die grundsätzliche individuelle Freiwilligkeit der Teilnahme und die grundsätzliche individuelle Wahlmöglichkeit für Inhalt, Ort und Zeit.“<sup>43</sup> Lernpädagogisch betrachtet widerspricht Zwang dem notwendigen Faktor Motivation. In der Zweitspracherwerbsforschung wird dem Faktor „Motivation“ neben „Zugang“ als nicht-biologischen Determinanten im Spracherwerbsprozess eine große Rolle beigemessen (Klein 1986, Ellis 1997). Motivation umfasst sowohl Haltungen als auch emotionale Zustände, die das Ausmaß der Bemühungen eine Zweitsprache zu lernen, beträchtlich beeinflussen (Ellis 1997). In der neueren neurowissenschaftlichen Forschung wird die Bedeutung von Emotionen für den erfolgreichen Lernprozess hervorgehoben (Franceschini 2003, Pulvermüller/Schuhmann 1994, Gieseke 2007). Es wird sogar weitergehend formuliert, dass kein kognitiver Lernprozess ohne Emotionen stattfindet (Franceschini 2003). Unter zeitlich sehr eingeschränkten Möglichkeiten eine Atmosphäre zu schaffen, in der Bindungen und Affekte im Unterrichtsgeschehen entstehen, die dem Lernen zuträglich sind, ist nahezu unmöglich. Dazu bedarf es nämlich solcher Situationen, in denen ohne strengen

Blick auf die Uhr persönlich Relevantes bearbeitet werden kann. Auch die Einbindung der DozentInnen in aufenthaltsrechtliche Kontrollfunktionen – z. B. das Kontrollieren der Pässe bei der Anmeldung, Meldepflicht bei Abwesenheit der TeilnehmerInnen – verhindert letztendlich eine vertrauensstiftende Atmosphäre.

### **Hohe professionelle Anforderungen – geringe finanzielle Ausstattung**

Die Umstellung von Kursfinanzierung auf Personenfinanzierung hat unter der gegebenen finanziellen Ausstattung weitreichende Folgen für den Gestaltungsspielraum der Kursträger. Die Weiterbildungseinrichtungen stehen unter erheblichem Druck, die Kurse mit möglichst hoher Teilnehmerzahl durchzuführen. Um auf eine ähnliche finanzielle Ausstattung pro Kurs zu kommen wie die bis 2005 vom Sprachverband DfaA geförderten Kurse<sup>4</sup>, ist neben der Absenkung der DozentInnenhonorare eine wesentlich höhere TeilnehmerInnenzahl erforderlich. Das hat – nicht nur bei kleinen Trägern – zur Folge, dass die Zusammensetzung der Klassen extrem heterogen ist, da die Kurse auf jeden Fall gefüllt werden müssen, um rentabel zu sein.

So ist die Spannbreite der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen sogar in AnfängerInnenkursen zuweilen enorm: Jugendliche, die als SchulversagerInnen (an deutschen Schulen wohlgemerkt) mit fast perfektem mündlichen Ausdruck, aber mit rudimentären Lese- und Schreibkompetenzen vom JobCenter zum Deutschkurs geschickt werden, sitzen neben neuangekommenen EinwanderInnen ohne die geringsten Vorkenntnisse; Migrant/innen, die seit über 20 Jahren in Deutschland leben und arbeiten und sich mit leidlich fehlerhaftem Deutsch durchgeschlagen haben und nun endlich die Chance sehen, ihre Grammatik und Rechtschreibung zu verbessern, sollen gemeinsam mit Analphabet/innen, die auch in ihren Herkunftssprachen des Schreibens und Lesens nicht mächtig sind und kaum ein Wort Deutsch verstehen, lernen. Es ließen sich noch viele andere Varianten aufzählen.

In den letzten Jahren sind erfolgreiche Konzepte wie die oben erwähnten entwickelt worden, die es ermöglichen, auch in sehr heterogenen Gruppen teilnehmerorientiert und individuell Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Zentral sind hier immer wieder Möglichkeiten der (Selbst-)Reflexion und Beratung (Kemper/Klein 1998). Dieses ist nicht nur wegen der oben ausgeführten zeitlichen Begrenzung nicht umsetzbar, die Bedingungen für die DozentInnen schränken deren Gestaltungsspielraum massiv ein.

Um überhaupt ihren Lebensunterhalt absichern zu können, müssen die DozentInnen auf hohe Stundenzahlen kommen. Ein kleines Rechenbeispiel: Bei einer Stundenzahl von 26 Unterrichtseinheiten (UE) pro Woche<sup>5</sup> kommt man bei einem Stundenhonorar von 16 €<sup>6</sup> auf ein Brutto-Gehalt von ca. 1700 € im Monat. Davon müssen Pflichtbeiträge für die Rentenversicherung (ca. 395 € Mindestbeitrag), für die Krankenkasse (ca. 260 € Mindestbeitrag) und Steuern bezahlt, Urlaubs-, Ausfall- und Krankenzeiten ausgeglichen werden. Es bleibt also nicht viel übrig, die meisten Alleinverdienenden unterrichten bis zu 36 UE die Woche, hinzu kommt ein erheblicher unbezahlter verwaltungstechnischer Aufwand. Für intensive Vor- und Nachbereitung sind keine Zeitreserven mehr vorhanden. Beratungszeiten sind im Stundenbudget

kaum eingeplant, ein genaueres Eingehen auf die Lebenssituation und Motivationslage der Teilnehmenden ist so nur begrenzt möglich.

Anhand der thematisierten Problemfelder konnte gezeigt werden, dass die Rahmenbedingungen der Integrationskurse unbedingt verbessert werden müssen, um für Lehrende, Lernende und Sprachkursträger Bedingungen zu schaffen, die dem aktuellen Stand der Lernforschung gerecht werden.

## Anmerkungen

- 1 Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) Kapitel 3, § 43, In: Bundesgesetzblatt Jg. 2004 Teil I Nr. 41, ausgegeben zu Bonn August 2004.
- 2 Diejenigen, die nach dem 1.1.2005 eingereist sind und über keine hinreichenden Sprachkenntnisse verfügen, müssen an Integrationskursen teilnehmen, um ihren Aufenthaltsstatus zu sichern. Diejenigen, die vor diesem Datum eingereist sind, können von den JobCentern zu der Teilnahme verpflichtet werden, wenn jemand als „integrationsbedürftig“ eingestuft wird. Dieses Kriterium liegt im Ermessensspielraum der jeweiligen SachbearbeiterInnen.
- 3 Bundesverband Deutscher Privatschulen VDP, Leitlinien der Erwachsenenbildung (2002)
- 4 Bei diesen Kursen war die Teilnehmermindestzahl auf 12 festgelegt. Berechtig zur Teilnahme waren alle MigrantInnen aus EU-Mitgliedsstaaten, aus den ehemaligen Anwerbeländern sowie die ehemaligen VertragsarbeiterInnen der DDR. Neben der Finanzierung der festgesetzten Honorare von 23,01 € pro UE gab es eine Sachkostenpauschale in Höhe von 3 € pro UE, die es im Finanzierungskonzept der Integrationskurse nicht mehr gibt.
- 5 Das ist die durchschnittliche Stundenzahl für LehrerInnen an Regelschulen.
- 6 In VHSen sind die Honorare zumeist höher, da sie noch anders gegenfinanziert werden können, bei freien Trägern sind selbst in Großstädten Honorare von 12 € keine Seltenheit. Im ländlichen Raum sieht es noch katastrophaler aus.

## Literatur

- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs, Fernstudienangebot Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15, Kassel
- Bundesministerium des Innern (Hrsg. 2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse
- Bundesverband Deutscher Privatschulen VDP (2002): Leitlinien der Erwachsenenbildung, [www.privatschulen.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=57&Itemid=44](http://www.privatschulen.de/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=44)
- Ellis, Rod (1997): Second Language Acquisition, Oxford
- Franceschini, Rita (2003): Unfokussierter Spracherwerb? Die Darstellung von Spracherwerbssituationen in einer biographischen Erzählung, in: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 4, No. 3, Art. 19, September 2003
- Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) Kapitel 3, § 43, In: Bundesgesetzblatt Jg. 2004 Teil I Nr. 41, Bonn
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld
- Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Hohengehren
- Klein, Wolfgang (1986): Zweitspracherwerb, Frankfurt am Main
- Pulvermüller, Friedemann/Schumann, John (1994): Neurobiological mechanisms of language acquisition, Language Learning, 44: 4, 1994, S. 681-734