

**Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprach-
bedarfe von Teilnehmenden an *Integrationskursen DaZ*
– InDaZ –**

**im Rahmen des Projektes des *Goethe-Instituts*
zur Erstellung eines Rahmencurriculums für
Integrationskurse**

von

Konrad Ehlich

**(Institut für Deutsch als Fremdsprache /
Transnationale Germanistik
Ludwig-Maximilians-Universität München)**

Elke Montanari, Anna Hila



Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von
Teilnehmenden an Integrationskursen (InDaZ)

Projektleitung: Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich

Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Ludwigstraße 27/I
80539 München

Wissenschaftliche Mitarbeit: Elke Montanari M.A., Anna Hila M.A.



© Goethe-Institut 2007
www.goethe.de

Inhalt

A	Vorausgehende Überlegungen	5
B	Ausgangsbedingungen	7
C	Datenerhebung	9
C.1	Methodische Überlegungen	9
C.2	Vorgehen	9
C.3	Mündliche und schriftliche Erhebung	10
C.3.1	Vorgehen bei den Gesprächen	10
C.3.2	Vorgehen bei der schriftlichen Befragung	10
D	Aspekte der Auswertung	11
D.1	Grundlagen	11
D.2	Befragte	12
D.2.1	Gesächspartner	12
D.2.2	Antwortende der schriftlichen Befragung	13
D.3	Aspekte von Homogenität und Heterogenität bei den Teilnehmenden	14
D.3.1	Begegnungen mit dem deutschsprachigen Umfeld	16
D.3.2	Migrationsgeschichte	16
D.3.3	Familiäre Situation und soziale Einbindung	17
D.3.4	Perspektiven der Eingliederung in den Arbeitsmarkt: Arbeit, Arbeitsuche, Aus-, Fort- und Weiterbildung	19
D.3.5	Bildungsvoraussetzungen und Zielsetzungen	21
D.3.6	Lerner mit längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland.	23
D.3.7	Herkunftssprache und -kultur.	25
D.4	Handlungsbereiche und kommunikative Situationen	26
D.4.1	„Leben mit Kindern“	28
D.4.2	„Behörden“	31
D.4.3	„Arzt“	34
D.4.4	„Arbeitsplatz“	36
D.4.5	„Arbeitsuche“	38
D.4.6	„Einkaufen“	40
D.4.7	„Kontakte“ und „Freizeit“	42
D.4.8	„Alltäglicher Geschäftsverkehr“	44
D.4.9	„Wohnen“	46

	D.4.10 „Verkehr“	47
	D.4.11 „Aus- und Fortbildung“	48
	D.4.12 „Wohnungssuche“	50
	D.4.13 „Familie, Lebenspartner“	50
	D.4.14 „Beratung“	52
	D.4.15 „Juristische Kommunikation“	53
	D.4.16 Weitere Nennungen	54
	D.4.17 Situationen der Sprachverwendung in der Übersicht	54
	D.4.18 Resümee – Handlungsbereiche und Situationen	55
D.5	Sprachliche Basisqualifikationen	57
	D.5.1 Phonische Basisqualifikation	58
	D.5.2 Pragmatische Basisqualifikationen I und II	59
	D.5.3 Semantische Basisqualifikation	62
	D.5.4 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation	62
	D.5.5 Diskursive Basisqualifikation	67
	D.5.6 Literale Basisqualifikation I	69
	D.5.7 Literale Basisqualifikation II	70
D.6	Umgang mit Mehrsprachigkeit	74
D.7	Aspekte der Interkulturalität	75
E	Lehrwerke	77
F	Anhang	78
	F.1 Literaturverzeichnis	78
	F.2 Beispiele für Verschriftlichungen	80
	F.2.1 TeilnehmerInnenbefragung	80
	F.2.2 KursleiterInnenbefragung	82
	F.3 Portraitbeispiele von befragten KursteilnehmerInnen	83
G	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	89

A Vorausgehende Überlegungen

In Europa erleben wir eine Situation, in der die „multilingualen Wirklichkeiten die Realität der Städte und Länder zunehmend ausmachen“ (Ehlich 2006a:7). Zunehmend ist im politischen Raum bewusst, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit ein wichtiges Ziel darstellt. Vor diesem Hintergrund braucht in Deutschland eine Vielzahl höchst unterschiedlicher Zuwanderinnen und Zuwanderer einen Zugang zur deutschen Sprache in ihrem mehrsprachigen Lebenskontext.

Das „Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet“ (AufenthG) sieht Integrationskurse für Ausländerinnen und Ausländer vor, zu denen ausgeführt wird:

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 so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können. (§ 43 AufenthG).

Näheres regelt die „Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung)“. Als Ziel wird dort formuliert:

Das Kursziel, ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache (...) zu erwerben, ist erreicht, wenn sich ein Kursteilnehmer im täglichen Leben in seiner Umgebung sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann. (IntV §3 1,2).

Der Integrationskurs teilt sich derzeit in 600 Unterrichtsstunden Sprachkurs sowie zusätzlich 30 Stunden Orientierungskurs auf. Im Zentrum wird hier der Sprachkurs betrachtet.

In Folge der gesetzlichen Vorgaben werden im gesamten Bundesgebiet Integrationskurse durchgeführt. Ihre Durchführung stellt Träger wie Lehrkräfte vor neue Aufgaben. Deutlich wurde dies unter anderem auf der Jahrestagung des „Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache“ (FaDaF) im Juni 2006 in Hannover. Als Themenschwerpunkt 1 dieser Tagung wurden die Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (DaZ) festgesetzt. Hierzu ergaben sich intensive Diskussionen und erste Ansätze zu einem Erfahrungsaustausch zwischen LehrerInnen und RepräsentantInnen von Trägern der Integrationskurse sowie den VertreterInnen des Bundesinnenministeriums (BMI) und des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Eine Folgerung dieser Diskussion war der Plan, für die weitere Strukturierung der Integrationskurse die Erfahrungen der Lehrkräfte verstärkt einzubeziehen.

Um dieses Wissen der Lehrkräfte in den Prozess der Gestaltung eines Rahmencurriculums für die Integrationssprachkurse einfließen zu lassen, wurde das Projekt „Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen durch Befragung von Institutionen, Kursträgern und KursteilnehmerInnen (InDaZ)“ eingerichtet, das sich im Zeitraum vom 4.10.2006 bis 31.1.2007 mit der Recherche und Dokumentation in Bezug auf die Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen durch die Befragung von Lehrenden, Lernenden, Angestellten der Kursträger und VertreterInnen von Institutionen beschäftigte.

Die in „InDaZ“ durchgeführte Bedarfsrecherche ist Teil des Projekts zur „Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse“, das im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (BMI) unter Federführung des Goethe-Instituts München und der WBT Testsysteme durchgeführt wird. Mit dem Gesamtprojekt steht „InDaZ“ in enger inhaltlicher Diskussion. „InDaZ“ orientiert sich an der in der Rechtsgrundlage verankerten Zielsetzung der *selbständigen sprachlichen Handlungsfähigkeit im Alltag*.

In den Gesprächen wie in der schriftlichen Befragung weisen KursleiterInnen auf vielfältige Aspekte der Integrationskurse hin, auch auf ihre Arbeitsbedingungen. Die KursleiterInnen geben an, unterbezahlt zu sein, insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass sie häufig freiberuflich tätig sind und

ihre sozialen Absicherungen selbst tragen müssen. Vor- und Nachbereitungszeit werden nicht vergütet, die Honorare wurden deutlich gekürzt. „56% der befragten Kursträger sahen in diesem Sachverhalt eine Maßnahme, die die Kursqualität beeinträchtigt“, stellt die Rambøll-Studie fest (BMI 2006:131). Diese Studie weist bezüglich der Bezahlung der Lehrkräfte auf negative Folgen hin: „Kurz- bis mittelfristige Folgen des gegenwärtigen Finanzierungssystems auf die Qualität der Kurse können in diesem Bereich eine Zunahme an ‚preiswerten‘ Lehrkräften mit niedrigen Qualifikationen oder weniger Lehrerfahrung sein. Auch auf die Motivation der Lehrkräfte, die neben der formalen Qualifikation ein wichtiges Qualitätsmerkmal darstellt, kann eine geringe Bezahlung einen negativen Einfluss haben. In den Gesprächen mit Lehrkräften im Rahmen der Vor-Ort-Analysen wurde durchaus ein Zusammenhang zwischen Bezahlung und Motivation beobachtet. Zudem war in den Vor-Ort-Analysen eine sinkende Bereitschaft festzustellen, in den Integrationskursen zu unterrichten.“ (BMI 2006:136). Diese Problematik ist nicht Gegenstand der vorliegenden Studie, in der Informationen über Sprachlernbedarfe von Teilnehmenden gewonnen werden. Da die Problematik jedoch in der Befragung häufig thematisiert wurde, soll an dieser Stelle explizit auf sie verwiesen werden.

B Ausgangsbedingungen

Den Rahmen der Befragung veranschaulicht folgende Graphik. Um die Darstellung nicht unnötig komplex zu gestalten, ist hier der Fokus auf die Lehrenden gelegt.

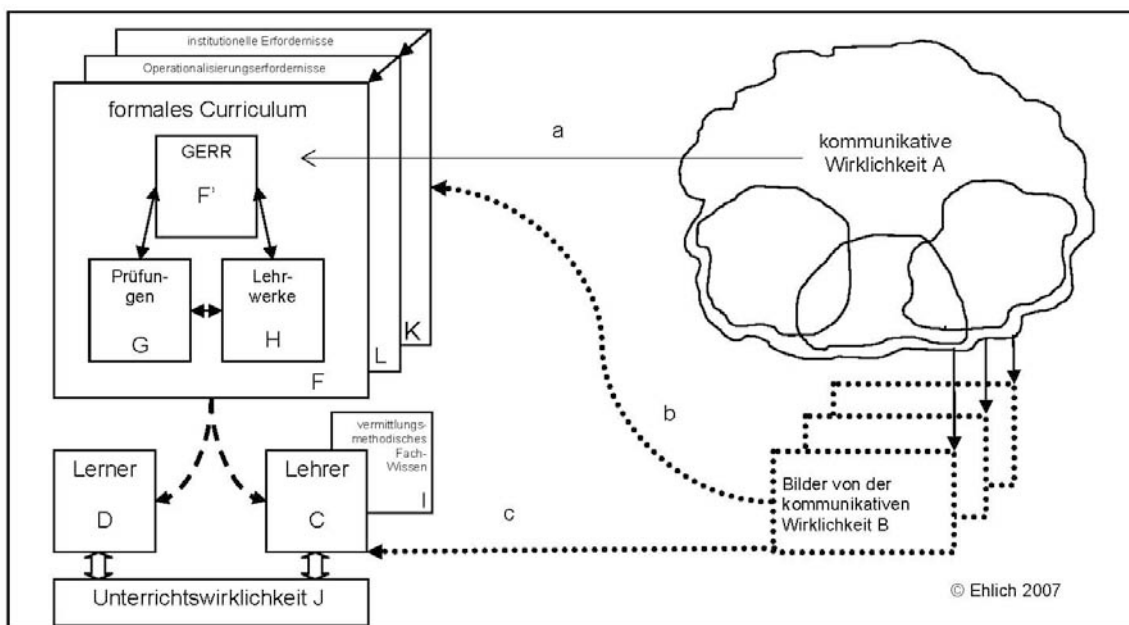


Abbildung 1: Ausgangsbedingungen

Die beiden großen Figuren in der Graphik stellen das *formale Curriculum* (F) einerseits und die *kommunikative Wirklichkeit* (A) andererseits dar.

Ziel des Gesamtprojekts ist die Entwicklung eines Rahmencurriculums für die Integrations-sprachkurse. Diese Kurse sollen die Lerner dazu befähigen, in ihrem Alltag selbständig handelnd zurecht zu kommen (s.o.), das heißt, sich in den für sie relevanten Handlungsbereichen der kommunikativen Wirklichkeit, also in A, adäquat bewegen zu können. Es ist daher sinnvoll, dass sprachliche Erfordernisse, die die Wirklichkeit an die Teilnehmenden stellt, in das Curriculum Eingang finden; diese Zielsetzung ist in der Graphik gekennzeichnet durch einen Pfeil (a) von der Wirklichkeit direkt in den Bereich des formalen Curriculums.

Die kommunikative Wirklichkeit und ihre Teilbereiche stellen sich als komplexe, in ihren Konturen nicht leicht fassbare Struktur dar, die der Erfassung und Umsetzung in curriculare Inhalte nicht unmittelbar zugänglich sind. Detaillierte Beschreibungen auf der Basis empirischer sprachwissenschaftlicher Untersuchungen fehlen weitgehend, insbesondere was das sprachliche Handeln von Zuwanderinnen und Zuwanderern betrifft.

Im Projekt InDaZ wurde nach Wissen über die kommunikativen Anforderungen in der Wirklichkeit, also die Sprachlernbedarfe von Integrationskursteilnehmern, gefragt, wie es in Form von *Bildern von der kommunikativen Wirklichkeit* (B) seinen Niederschlag findet. Bilder von der kommunikativen Wirklichkeit bestehen bei den *Lehrern* (C) – auf die sich die Graphik schwerpunktmäßig bezieht –, bei den *Lernern* (D), bei den ProjektmitarbeiterInnen, die die Befragung durchführten, sowie bei denjenigen, die Curriculum und Prüfung erstellen, was in der Graphik die Pfeile (b) und (c) ausdrücken.

Die Arbeit der Lehrenden in der Unterrichtswirklichkeit (J) ist jedoch nicht allein bestimmt von diesem Wissen über die kommunikative Wirklichkeit, für die sie auf Basis ihres *vermittlungsmethodischen Fachwissens* (I) mit den Lernern die sprachlichen Mittel erarbeiten.

Beide Aktantengruppen, *Lehrer C* und *Lerner D*, stehen in der Graphik unter bereits bestehenden curricularen Vorgaben (F): Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen* (GERR, hier: F'), die vorgegebenen *Prüfungen* (G) und die eingesetzten *Lehrwerke* (H) sind dabei wechselseitig aufeinander bezogen und strukturieren mit der in ihnen getroffenen Auswahl an Sprachlerngegenständen die Unterrichtswirklichkeit in den Integrations Sprachkursen vor. Vor dem Hintergrund von *institutionellen Rahmenbedingungen* (K), den Erfordernissen der *Operationalisierung* und *Testoptimierung* (L) bestehen dabei beständig die Gefahr und die Tendenz, das sich die Bereiche F, F', G, H mit den sie bestimmenden institutionellen Rahmenbedingungen (K) und den Operationalisierungs- und Testoptimierungserfordernissen (L) gegenüber der kommunikativen Wirklichkeit (A) und somit gegenüber den tatsächlichen sprachlichen Erfordernissen der MigrantInnen verselbständigen. Die Lernenden lernen dann nicht mehr primär für die kommunikative Wirklichkeit (A), sondern vor allem für die Prüfungen (G). Wenn das Ziel einer tatsächlichen Handlungsfähigkeit erreicht werden soll, ist eine solche Verselbständigung aber kontraproduktiv.

Dieses Beziehungsgefüge gilt es, im Auge zu behalten und zu reflektieren, um angemessene Konsequenzen zu ziehen. Die Befragung der Beteiligten an Integrationskursen hat die vorrangige Aufgabe, die reichen Erfahrungen dieser Gruppe über die tatsächlichen Anforderungen der kommunikativen Wirklichkeit (A) zu Wort kommen zu lassen und in den Prozess der Curriculums- und Prüfungsentwicklung einfließen zu lassen. Die Befragung setzt damit den in Hannover im Rahmen der FaDaF-Tagung in Gang gekommenen Erfahrungsaustausch fort.

Dem Bundesministerium des Innern, besonders Herrn Dr. Christoph Hauschild, ist zu danken dafür, dass diese Studie möglich wurde. Vor allem ist allen aktiv und indirekt beteiligten Gesprächspartnern für ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit herzlich zu danken.

C Datenerhebung

C.1 Methodische Überlegungen

In dieser Erhebung wurde beabsichtigt, die Befragten mit Hilfe möglichst offener Fragen zu einer Äußerung ihres Wissens und zu dessen Reflexion einzuladen. Es ist intendiert, dass sich die Gesprächspartner möglichst frei zu ihrem Wissen äußern und selbständig Schwerpunkte setzen. Vorstrukturierte Fragen hätten die Antwortmöglichkeiten stark vorbestimmt. Es wurde die Elizitierung als Vorgehen gewählt, das „Herausbringen“ von Informationen im gemeinsamen Gespräch bzw. in der schriftlichen Erhebung anhand eines Elizitierungsboogens.

Ein derartiges Vorgehen kann nur gelingen, wenn die Befragten damit einverstanden und bereit sind, intensiv über Fragen nachzudenken und offen ihre Überlegungen zu äußern. Daher wurde Wert darauf gelegt, den Befragten deutlich zu machen, was mit der Erhebung bezweckt wird, um sie für eine positive Mitarbeit zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurden die Auskunftsbereiten ausführlich bezüglich des Anliegens von InDaZ informiert.

Bei einem elizitierenden Vorgehen auf der Basis eines Gesprächs muss beständig ein produktives Wechselverhältnis von Gesprächsführung auf der Basis des vorher ausgearbeiteten Leitfadens einerseits und Offenheit der ForscherInnen für Gedanken und Argumentationen der GesprächspartnerInnen in der Situation andererseits gefunden werden. Es wird für unerwartete Gesprächsentwicklungen und Gedankenführungen des Befragten Raum gelassen; jedoch sollen nach Möglichkeit auch alle vorgesehenen Themenkomplexe thematisiert werden. Ein Gesprächsleitfaden kann in einer derartigen Gesprächsführung nicht „punktweise abgearbeitet“ werden, soll er inhaltlich komplexe Gespräche ermöglichen. Flexibilität der ForscherInnen ist eine wichtige Voraussetzung. Allerdings ist es in der Praxis nicht immer möglich, dass alle Personen auf alle Fragen eingehen. Signalisierten die Befragten Zeitdruck, Unlust oder wollten sie über eine Frage länger, über eine andere kürzer sprechen, so wurde das im Gespräch weitgehend akzeptiert. In der Gesamtheit aller Gespräche wurden alle Fragen ausgewogen thematisiert.

Wichtig ist, dass die Auswertung anonymisiert erfolgte; die Richtlinien des Datenschutzes werden beachtet. Das wurde den Befragten im Einladungsschreiben auch zugesichert.

C.2 Vorgehen

Es wurden ein mündlicher und ein schriftlicher Erhebungsteil durchgeführt. Zunächst wurden mit Unterstützung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge – dem wir für seine spontane Hilfe herzlich danken, die uns die Arbeit sehr erleichtert hat – sämtliche Träger von Integrationskursen angeschrieben und über das Projekt informiert. Sie wurden gebeten, die Schreiben an die KursleiterInnen weiterzuleiten, damit die KursleiterInnen den InDaZ-ProjektmitarbeiterInnen ihre Bereitschaft zum Gespräch bzw. zur Teilnahme an der schriftlichen Befragung rückmelden konnten.

Es meldeten sich 996 auskunftsbereite Personen, von denen 987 mit einer schriftlichen Befragung einverstanden waren und 638 ihre Bereitschaft für ein Gespräch äußerten. 635 Personen waren zu sowohl einer schriftlichen als auch einer mündlichen Erhebung bereit.

Aus diesen Rückmeldungen wurden die AnsprechpartnerInnen für Gespräche ausgewählt. Dabei wurde darauf geachtet, hinsichtlich der Träger wie der Verortung in den Bundesländern Vielfalt herzustellen. Darüber hinaus wurde mit KursleiterInnen, VertreterInnen von Kurs-

trägern, Institutionen und Organisationen gesprochen, die über intensive Arbeitserfahrungen im Bereich Migration verfügen.

Fragen, die sowohl mündlich als auch schriftlich erfragt wurden, dienen der wechselseitigen Bestätigung und Absicherung der Ergebnisse. Die Fragen zur Zusammensetzung der Kurse bezüglich der Kursteilnehmer wurden besonders intensiv in den Gesprächen bearbeitet und nicht in der schriftlichen Befragung thematisiert.

Es wurde nicht versucht, Stichproben herzustellen. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich auf Tendenzen, wichtige Bereiche und Impulse. Repräsentativität, insbesondere in der Gewichtung der Quantitäten konnte – schon aus Zeitgründen – nicht angestrebt werden. Die Erfassung der sich in den Antworten ergebenden Tendenzen bildet unseres Erachtens ein wichtiges heuristisches Mittel für die weitere Arbeit, jenes Mittel, das wir mit dieser Untersuchung bereitstellen wollten.

C.3 Mündliche und schriftliche Erhebung

Erfreulich war, dass die Befragten in der überwiegenden Mehrzahl sehr motiviert an der mündlichen wie schriftlichen Erhebung teilnahmen, wofür ihnen hier herzlich gedankt sei.

C.3.1 Vorgehen bei den Gesprächen

Für die mündliche Befragung wurden 89 GesprächspartnerInnen persönlich aufgesucht, 24 Gespräche wurden telefonisch geführt. Die Gespräche wurden, bis auf vier Ausnahmen wegen technischer Probleme bzw. auf Wunsch der GesprächspartnerInnen, aufgezeichnet. Insgesamt wurden mit 113 Gesprächspartnern Gespräche geführt.

Es wurde ein Gesprächsleitfaden erarbeitet, in ersten Gesprächen erprobt und danach reflektiert und optimiert. Dieser Gesprächsleitfaden wurde ferner der Gesamtprojektgruppe „Entwicklung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse“ zur Verfügung gestellt; in der Folge ergaben sich einige weitere Anregungen, die ebenfalls noch eingegeben wurden.

Einige Schwierigkeiten in der Durchführung haben sich in erwartetem Umfang gezeigt, indem in geringen Fällen die GesprächsteilnehmerInnen wenig Zeit hatten, technische Probleme die Aufzeichnung verhinderten oder Gesprächstermine nicht zustande kamen.

C.3.2 Vorgehen bei der schriftlichen Befragung

Den KursleiterInnen und Vertretern von Kursträgern, die sich zu einer Teilnahme an einer Befragung bereit erklärt hatten, wurden ein Elizitierungsbogen und ein ausführlicher Informationsbrief zugesandt. In dem Elizitierungsbogen wurden auf der ersten Seite Fragen zum verwendeten Lehrwerk, zu eigenen Migrationserfahrungen und Mehrsprachigkeit und dem Bundesland der Tätigkeit gestellt. Auf der zweiten Seite wurden Impulse gegeben, damit die Antwortenden ihr Wissen bezüglich relevanter Aspekte zu Teilnehmerbedürfnissen formulieren würden.

Bis zum 31.1.2007 gingen 216 Antworten ein. Der Rücklauf lag damit in dem für schriftliche Befragungen üblichen Rücklaufumfang. Zehn Antwortbögen mussten von der Auswertung ausgeschlossen werden, weil sie leer zurückgesandt wurden (7 mal) bzw. nur auf weniger als drei Impulse antworteten (2 mal) oder der Träger keine Integrationskurse durchführte (1 mal). Bei vier Antwortbögen wurde nur die erste Seite beantwortet. Es wurden insgesamt 206 Antwortbögen in die Auswertung einbezogen.

D Aspekte der Auswertung

D.1 Grundlagen

Die Tonaufnahmen wurden in dem im Projektrahmen möglichen Umfang verschriftlicht¹. Eine Transliteration konnte im Rahmen dieses Projekts bei 62 Gesprächen erreicht werden; im Rahmen zusätzlich bewilligter Mittel angesichts der nicht vorhersehbaren, erfreulichen Auskunftsbereitschaft und des daher großen Korpus konnten die aufgezeichneten Gespräche bis auf zehn aus technischen Gründen nicht transliterierbare verschriftlicht werden². Die nicht transliterierten Gespräche gingen im Rahmen der bei der Gesprächsführung erstellten Notizen in die Auswertung ein. Durch die mit den zusätzlich bewilligten Mitteln ermöglichten Transliterationen wurde die Informationsbasis erheblich verbreitert, die in der Auswertung gewonnenen Informationen wurden weiter abgesichert.

Die Verschriftlichungen wurden segmentiert und inhaltlich analysiert (siehe Anhang F.2.1 und F.2.2). Die Gespräche wurden nach Aufnahmen mit einem Kürzel versehen, z.B. „A13“ oder „E6“ etc. In einigen Fällen sind bei einer Aufnahme mehrere Gesprächspartner aufgezeichnet worden, auf die dann mit dem Zusatz „GP 1“ hingewiesen wird.

Wir möchten unsere Wertschätzung für die GesprächspartnerInnen an dieser Stelle ausdrücken. Den Kursteilnehmern, für die das Gespräch eine besondere sprachliche Herausforderung darstellte, sei unsere Hochachtung ausgesprochen.

Mit der Verschriftlichung werden die Gespräche für die Analyse erschlossen, wobei bereits die Verschriftlichung ein erster Auswertungsschritt ist. Verschriftlichungen überführen darüber hinaus eine mündliche Form sprachlichen Handelns in eine schriftliche. Es ergibt sich, vor allem beim Lesen von Transliterationen eigener Äußerungen, ein Verfremdungseffekt – was mündlich angemessen schien, wirkt in der Schriftform manchmal ungewohnt oder befremdlich. In journalistischen Verschriftlichungen werden daher geführte Gespräche vor einem Abdruck als Interview intensiv redigiert. In wissenschaftlichen Zusammenhängen ist das nicht üblich. Auch wir geben die Transliterationen in der authentischen mündlichen Form wieder. Dies ist bei den Originalzitaten zu beachten: Die Originalzitate wurden nicht (schrift-) sprachlich geglättet. Sie geben damit eine mündliche Redeweise in schriftlicher Form wieder. Der sich dabei einstellende Effekt „So habe ich das gesagt?!“ liegt damit an der Überführung von mündlicher in schriftliche Form ohne solche journalistischen Veränderungen; die hier zitierten mündlichen Äußerungen, besonders im Falle der Lehrendenäußerungen, stellen, das sei betont, also in den meisten Fällen korrekte und zielsprachliche *mündliche* Äußerungen dar.

Für die Auswertung der schriftlichen Befragung liegen 206 Antwortbögen vor. Sie wurden zunächst intensiv im Ganzen gelesen. Anschließend wurden die Daten zu den KursleiterInnen, Trägern, Bundesländern, Einzugsbereichen und zu den Sprachkenntnissen ausgezählt.

Bei der schriftlichen Erhebung erfolgten die Antworten auf die Elizitierungsimpulse der zweiten Formularseite in der Regel in Stichworten. Nach einer sorgfältigen Durchsicht der gesamten Antwortbögen wurden die Antworten auf die Impulse dieser zweiten Seite zu relevanten Handlungsbereichen, Zielgruppen etc. zusammengestellt und kategorisiert. Damit werden einerseits Angaben darüber verfügbar, welche Handlungsbereiche häufiger, welche seltener genannt wurden; ferner wird aus der Einzelaufstellung deutlich, was im Detail die Gesprächs-

1 Bei den Verschriftlichungen unterstützten uns Stefanie Studnitz M.A. und Anna Birk.

2 Wir danken dem BMI und BAMF auch für die freundliche zusätzliche Unterstützung.

partner als relevant darstellen – welche kommunikativen Bedarfe beispielsweise im Handlungsbereich „Schule“ von besonderer Bedeutung sind.

Die Antworten auf die einzelnen Impulse wurden zusammengestellt und in einem interpretativen Vorgehen nach zugrunde liegenden Ähnlichkeiten zusammengefasst und gezählt. Dabei werden die Kategorien als das Allgemeine und die Einzeläußerungen als *das Besondere* erfasst. Antworten, die auf gemeinsame oder ähnliche Situationen der Sprachverwendung abzielen, wurden zu Oberbegriffen zusammengefasst, um eine Vergleichbarkeit und weitere Auswertbarkeit herzustellen. Dass dies ein in sich interpretativer Vorgang ist, bei dem auf Alltagswissen, Wissen der Auswertenden wie auf die Antworten selbst zurückgegriffen wird, wird u.a. in Ehlich (1993:209) dargestellt. Daher wird kontinuierlich in der Auswertung der Bezug zu den einzelnen Formulierungen gesucht.

Die für die Auswertung verwendeten Kategorien wurden in einem komplexen Prozess entwickelt auf der Grundlage der in den Gesprächen gesammelten Informationen und der Rezeption der ausgefüllten Elizitierungsbögen. Sie bezeichnen keine trennscharfen Grenzen, sondern sprachliche Handlungsbereiche sozialen Lebens. In der Alltagswirklichkeit sind die Bereiche sprachlichen und sozialen Handelns fließend und ineinander übergehend, sozusagen mit „ausgefranzten Rändern“. So wurde ein komplexer kommunikativer Handlungsbereich wie das Jobcenter, das neben seiner Bedeutung für die Arbeitssuche auch eine Behörde ist und in dem wiederum alltägliche Kommunikation und Kommunikation der Kontaktaufnahme, z.B. in den Wartezeiten, stattfinden, bei dem Oberbegriff „Arbeitssuche“ aufgenommen. Es zeigen sich damit Überschneidungen und Transfermöglichkeiten sprachlicher Handlungsbereiche.

Für das vorliegende Ziel, die Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen durch Befragung im Rahmen des Gesamtprojekts der Entwicklung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse, ist es äußerst nützlich, Handlungsbereiche zu identifizieren, die in die curriculare Planung eingehen können. „Ausgefranzte Ränder“ können dabei Transferleistungen günstig beeinflussen, um Gelegenheiten zu geben, sprachliche Fähigkeiten wiederholt aufzugreifen. Auf dieser Grundlage wird die Auswertung der Gespräche und schriftlichen Antworten vorgenommen.

D.2 Befragte

D.2.1 Gesprächspartner

Es wurden 37 KursteilnehmerInnen befragt, und zwar innerhalb des ersten Integrations-sprachkursmoduls, des zweiten, vierten, sechsten und nach Abschluss des sechsten Kursmoduls. Somit wurden Kursanfänger, Teilnehmer in etwa der Mitte des Integrations-sprachkurses und nach Abschluss des Integrationskurses befragt.

Das Verhältnis befragter Männer und Frauen ist ausgewogen; die Altersspanne der Befragten reicht von 18 bis 63 Jahre. Der Bildungshintergrund erstreckt sich von dreijähriger Schulbildung und erst in Deutschland erfolgter Alphabetisierung bis zu UniversitätsabsolventInnen.

Ferner wurden 21 koordinierende MitarbeiterInnen von Trägern von Integrationskursen befragt, 42 Kursleitende als freie bzw. festangestellte Mitarbeiter der Träger, 3 Prüferinnen, 8 Mitarbeiterinnen in Institutionen und 2 MigrationserstberaterInnen, die ihrerseits wieder an Institutionen angebunden sind. Die einzelnen Gruppen überschneiden sich erheblich: Die Mitarbeiter der Träger waren bzw. sind fast durchgängig auch kursleitend tätig. Die Prüferinnen arbeiten hauptsächlich unterrichtend in Integrationskursen. Einer der beiden befragten Migrationserstberater

erteilt Deutschunterricht im Rahmen seines Arbeitsfeldes, beide Migrationserstberater verfügen über eigene Erfahrungen der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache. Ebenso haben die befragten MitarbeiterInnen der Institutionen z.T. Lehrerfahrung im Bereich DaZ. Ferner sind Kursträger wie das Türkische Volkshaus e.V., die VHS, das Goethe-Institut oder der Internationale Bund etc. sowohl Träger von Kursen als auch Institutionen.

Die Angaben dieser Gesprächspartner decken sich in den Tendenzen; daher werden sie gemeinsam dargestellt. Somit wird die zugesicherte Anonymität gewahrt.

Es wurden Beschäftigte der VHS, des Goethe-Instituts, des Internationalen Bundes und einer Vielzahl freier Träger in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Saarland und Schleswig-Holstein befragt. Es wurde Wert darauf gelegt, dass sich unter den Befragten auch Mitarbeiter und Kursleiter von Vereinen von Migranten befanden.

Es wurden (z.T. mehrere) MitarbeiterInnen folgender Institutionen befragt: Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt, BAMF, Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration der Bundesregierung, Landeshauptstadt Stuttgart, Stadt Nürnberg, Verband binationaler Familien und Partnerschaften e.V., Kulturvereine.

Bei einem zeitlich eng begrenzten Projekt wie InDaZ wurde ein exemplarisches Vorgehen bei der Auswahl der Gesprächspartner gewählt. Einige gewünschte Gesprächspartner lehnten das Gespräch aus zeitlichen bzw. anderen Gründen ab, zu anderen konnte erst ein Kontakt hergestellt werden, als der Erhebungszeitraum bereits beendet sein musste.

Bei 7 KursleiterInnen bzw. TrägervertreterInnen und naturgemäß allen KursteilnehmerInnen ist ein Migrationshintergrund bekannt, so dass mindestens 44 Gesprächspartner einen Migrationshintergrund haben.

D.2.2 Antwortende der schriftlichen Befragung

Es gingen Antwortbögen aus allen 16 Bundesländern ein. Die Antwortenden sind zu 76% als KursleiterInnen, zu 10% als KoordinatorInnen bzw. Angestellte der Träger und 13% als Kursleiterinnen und Koordinatoren tätig (1% macht keine Angaben), die bei 53 verschiedenen Trägern in 16 Bundesländern beschäftigt sind. Mit 49% geben die meisten Antwortenden die Volkshochschulen als Kursträger an. 10 Antwortende (5%) geben als Träger klar erkennbare Vereine von Migranten an, die als „e.V.“ bzw. Arabischer Kulturverein e.V. und als Thailändischer Kulturverein ASA e.V. in der Tabelle F.4 zu finden sind. 84% der Träger bieten weitere Sprachkurse neben dem Integrationskurs an, 12% der Träger bieten nur den Integrationskurs

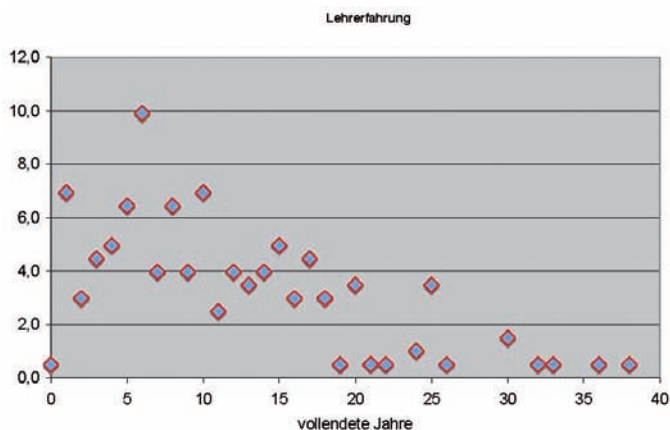


Abbildung 2: Lehrerfahrung in Jahren

an, 4% machen keine Angaben. Die Lehrerfahrung im Bereich DaF/DaZ wird im Mittelwert mit 11 vollendeten Jahren angegeben, einige Kursleiter haben ein Jahr und kürzere Lehrerfahrung, andere mehr als 20 Jahre (s.a. Tabelle 4 im Anhang).

Wenig Lehrerfahrung im Bereich DaF/DaZ mit weniger als 3 vollendeten Jahren geben 21 Personen bzw. 9,7% der Antwortenden an. Eine mehrjährige mittlere Lehrerfahrung zwischen drei und 10 Jahren geben 95 Antwortende oder 46% an, eine langjährige Lehrerfahrung mit 11 bis 38 Jahren Lehrerfahrung geben 86 bzw. 41,7% Antwortende an. An der Befragung beteiligten sich daher mit großer Mehrheit Lehrkräfte mit mittlerer und langer Lehrerfahrung im Bereich DaF/DaZ.

35% der Antwortenden geben an, über eigene Migrationserfahrungen zu verfügen, und zwar in den meisten Fällen über eigene Erfahrungen (86% der Antwortenden mit Migrationserfahrung) und zu 12% als Kinder migrierter Eltern. Weitere Antwortende verfügen sowohl über Migrationserfahrungen in erster als auch in zweiter Generation (2% der Antwortenden mit Migrationserfahrung).

97% der KursleiterInnen bzw. KoordinatorInnen geben Kenntnisse in mindestens einer weiteren Sprache als Deutsch an. 42% der Antwortenden geben an, unterschiedlich gut drei weitere Sprachen neben Deutsch zu sprechen. Damit liegen für eine sprachenvergleichende Didaktik unter Einbeziehung eigener Lern- und Migrationserfahrungen der Lehrkräfte und einer interkulturellen Perspektive günstige Voraussetzungen vor.

Sprachkenntnisse der befragten Koordinatoren und Kursleiter lt. schriftlicher Befragung³
(Mehrfachnennungen waren möglich)

Sprachen	N	Prozent
Englisch	177	86
Französisch	109	53
Einzelnennungen	68	28
Russisch	67	33
Spanisch	40	19
Italienisch	26	13
Türkisch	17	8
Arabisch	7	3
Chinesisch	5	2

Tabelle 1: Sprachkenntnisse der schriftlich Befragten

Die Einzelnennungen (weniger als drei Nennungen) beziehen sich auf: Bulgarisch, Dänisch, DGS, Griechisch, Hindi, Kasachisch, Niederländisch, Norwegisch, Polnisch, Rumänisch, Schwedisch, Serbisch, Slowenisch, Thai, Ukrainisch, Ungarisch, Vietnamesisch, Zaza u.a.

D.3 Aspekte von Homogenität und Heterogenität bei den Teilnehmenden

Im Projekt InDaZ werden Informationen bezüglich des Sprachlernbedarfs von Teilnehmenden an Integrationskursen erhoben. Es stellt sich hierbei die Frage, wer diese Teilnehmenden sind, um für die Curriculumentwicklung Angaben über die Sprachlernbedarfe im Hinblick auf das gesetzte Ziel machen zu können.

3 Neben Deutsch

Die Integrations Sprachkurse richten sich nach der Integrationskursverordnung (IntV §4 (1) in Verbindung mit dem Zuwanderungs- und dem Bundesvertriebenengesetz) an in der Regel erwachsene Ausländer und Spätaussiedler, die auf Dauer in der Bundesrepublik leben und nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um in ihrem Alltag in Deutschland selbständig sprachlich handeln zu können.

Aus den **Gesprächen** konnten viele Anhaltspunkte zur Beschreibung der Zielgruppe der Integrationskurse gewonnen werden. Die Einzelbefragung von TeilnehmerInnen, Lehrenden und KoordinatorInnen der Kurse sowie Mitarbeitern von Institutionen ergibt innerhalb eines Rahmens, der gesteckt ist durch die Lebenssituation als MigrantIn in Deutschland und durch die Sprachlernsituation mit Deutsch als Zweitsprache, ein äußerst heterogenes Bild hinsichtlich der Voraussetzungen und der Bedingungen, unter denen die Teilnehmenden in Deutschland leben und Deutsch lernen. Relevante Aspekte dieser *Heterogenität* lassen sich beschreiben mindestens hinsichtlich

- der Migrationsgeschichte,
- der familiären Situation und Sorge für Andere,
- der Perspektiven der Eingliederung in den Arbeitsmarkt,
- der Bildungsvoraussetzungen und Sprachlernerfahrungen,
- der Vorkenntnisse im Deutschen,
- der Herkunftssprache und -kultur.

Eher *homogen* stellt sich dagegen die Situation dar im Bereich der Begegnungen mit dem deutschsprachigen Umfeld und hinsichtlich der positiven Äußerungen zur Möglichkeit, Deutsch zu lernen.

Im Folgenden wird zunächst dieser Aspekt der Homogenität beschrieben. Im Anschluss daran wird die Heterogenität der Zielgruppe dargestellt im Hinblick auf das Herkommen nach Deutschland, die aktuelle Lebenssituation und die Perspektiven für die Zukunft in Deutschland. Zuletzt wird eingegangen auf Aspekte der Heterogenität, die aus Sicht der Kursleitenden für die didaktische Ausgestaltung der Integrationskurse von besonderer Bedeutung sind: die Sprachlernvoraussetzungen der Teilnehmenden im Hinblick auf ihre Erfahrungen mit formellem Fremdsprachenunterricht, ihre Vorkenntnisse im Deutschen und ihre Herkunftssprachen.

In der **schriftlichen Befragung** werden die Kursteilnehmer als außerordentlich unterschiedlich beschrieben:

Die Aufenthaltsdauer spielt schon eine große Rolle, man darf nicht andere Faktoren vergessen, wie Bildungsstand, familiäre Verhältnisse, soziales Milieu, soziale Kompetenzen, Motivation, Sprachbegabtheit, etc. (...) Jeder Teilnehmer hat eigene Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen, jeder von ihnen hat anderes Ziel. (Elizitierungsbogen 16)

Die Aspekte von Heterogenität und Homogenität wirken bei jedem Kursteilnehmer in besonderer Weise zusammen. Um dieses Zusammenspiel der einzelnen Aspekte am einzelnen Lerner deutlich zu machen, finden sich im Anhang dieses Berichts exemplarische Portraits von befragten TeilnehmerInnen (Anhang F.3), auf die im Folgenden Bezug genommen wird. Damit wird die außerordentliche Komplexität der Lebenssituationen der TeilnehmerInnen angedeutet. Ebenfalls exemplarisch zitierte Aussagen aus den Gesprächen mit KursleiterInnen und Mitarbeitern der Träger und Institutionen werden in den Text einbezogen.

D.3.1 Begegnungen mit dem deutschsprachigen Umfeld

Von den KursleiterInnen bzw. MitarbeiterInnen der Träger und Institutionen wie von den Teilnehmenden selbst wird übereinstimmend geäußert, dass sie wenige Kontakte zu Deutschen haben; es gebe in ihrem Alltag selten Gelegenheiten, Deutsch zu sprechen (Portrait 4).

Das melden auch Leute direkt im Kurs, am Ende, dass der Kurs der einzige Ort ist, an dem sie Deutsch sprechen. Das ist bei vielen so. Da besteht kein Kontakt zu Deutschen. Nicht, weil er nicht gewünscht ist, sondern weil's einfach schwer ist, Kontakt zu Deutschen zu bekommen. (A12, S30)

Dies wird insbesondere im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Sprachenlernens über den Kurs hinaus als problematisch angesehen. Mitarbeiter der Träger wie Kursleitende regen an, verstärkt Begegnungsmöglichkeiten wie z.B. Freizeitangebote und Treffpunkte im Stadtteil zu thematisieren:

Also im Grunde müsste Nachdenken über Integration auch da anfangen: Wo sind Sportvereine, wo sind Frauengruppen, wo begegnen sich diese Ausländer mit Deutschen? (A7, S31)

Es wird vorgeschlagen, gemeinsam mit den Teilnehmenden entsprechende Orte in Exkursionen aufzusuchen; berichtet wird in diesem Zusammenhang von positiven Erfahrungen mit Mentorenprogrammen, die Kontakte zwischen Deutschen und Teilnehmenden an Integrationskursen herstellen. Es geht also einerseits darum, Wege des Kennenlernens zu thematisieren, andererseits darum, sprachliche Handlungen einzuführen, die zur Kontaktaufnahme dienen.

In der **schriftlichen Befragung** wird dazu angegeben:

Es müsste mehr Raum geben für persönliche Begegnungen im Rahmen von kleinen Exkursionen wie Einkaufen auf dem Wochenmarkt, Besuch der Stadtbibliothek, Museumsbesuch, Besuch eines öffentlichen Cafés etc. (Elizitierungsbogen 17)

Die Einstellung zu Kontakten wird unterschiedlich gesehen:

Teilweise wünschen die Schüler keinen Kontakt zur deutschen Gesellschaft, teilweise bekommen sie keinen, und außer Vermitteln gewisser Verhaltensregeln und Sitten kann der Lehrer darauf keinen Einfluss nehmen. (Elizitierungsbogen 89)

D.3.2 Migrationsgeschichte

In den Gesprächen mit Kursteilnehmenden werden unterschiedliche Migrationsverläufe deutlich. Einige Befragte sind direkt aus ihrem Herkunftsland zugewandert (Portrait 3), andere haben zuvor bereits unterschiedlich lange in anderen Ländern gelebt (Portrait 5). Zum Teil nennen die Befragten explizit einen Grund ihrer Zuwanderung, zum Beispiel die Heirat mit einem Ehepartner, der in Deutschland lebt (Portrait 1), die Migrationsentscheidung des Ehepartners (Portrait 2) oder die politische Situation in ihrem Herkunftsland (Portrait 4), andere gehen im Gespräch nicht auf das Thema ein (Portrait 7).

Bezogen auf die Unterrichtswirklichkeit wie auf die curriculare Planung gehen Kursleitende wie Vertreter der Träger und Institutionen auf Belastungssituationen der Teilnehmenden ein. Genannt werden insbesondere traumatisierende Erfahrungen und Erlebnisse, die im Unterricht zu berücksichtigen sind, beispielsweise im Umgang mit der eigenen Biographie. Dass sich daraus besondere Sprachlernbedarfe ergeben, wie zum Beispiel in der Kommunikation mit psychologischen Beratungsstellen, zeigt das Gespräch mit einem Kursteilnehmenden

(Portrait 4). Außerdem weisen KursleiterInnen im Hinblick auf neuzugewanderte Ehepartner darauf hin, dass sie sich in mehrerer Hinsicht in einer neuartigen Lebenssituation zurechtfinden müssen, z.T. den an sie herangetragenen Erwartungen nicht gerecht werden können:

Wenn der Ehepartner oder die Ehepartnerin in Deutschland lebt, muss ihnen auch klar sein, dass dieser Ehepartner nicht irgendwohin zur Arbeit gehen kann, sondern für 7 Monate finanziell unterstützt werden muss. Ich sehe doch, dass die Männer z.B. Probleme haben. (...) Und dann natürlich, die Männer beginnen jetzt mit diesen Problemen zu lernen. Zuhause haben sie Probleme und diese Probleme bringen sie auch in den Kurs, versuchen auch irgendwie Putzarbeiten zu finden; wenn sie welche gefunden haben, dann ist es noch schwieriger, jetzt nebenbei Deutsch zu lernen. Das ist das Problem. (E16, S51)

Familiäre Konfliktsituationen und andere Problemlagen werden im Hinblick auf Beratungsbedarf der Teilnehmenden angesprochen, der nicht im Unterricht selbst bearbeitet werden kann, aber Anlass gibt, zu informieren (z.B. über die Schweigepflicht) und die Teilnehmenden sprachlich vorzubereiten.

In der **schriftlichen** Befragung wird dazu bemerkt:

Ich habe nur festgestellt, dass es in Bezug auf die oben genannten Aspekte sehr große Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft, dem Migrationshintergrund (Heirat oder Beruf) und dem Bildungsniveau der Teilnehmer gibt. Viele Teilnehmer haben nur eine rudimentäre Schulbildung und können deshalb schlecht schreiben und müssen eigentlich zuerst einmal das „Lernen lernen“. Dazu kommt, dass viele Teilnehmerinnen, die durch eine Heirat nach Deutschland kamen, kaum Kontakt zu Deutschen haben und sie in ihrem Familienkreis in ihrer Muttersprache kommunizieren können. Sie leben im Schutz ihrer Ehemänner, die äußere Angelegenheiten für sie regeln. Dagegen haben Teilnehmer mit z.B. universitärer Ausbildung, die aus beruflichen Gründen in Deutschland sind, eine höhere Zielsetzung, sind sicher in der Schrift, verfügen über gewisse Lernstrategien, können oft schon andere Fremdsprachen und sind so erfolgreicher im Lernen der deutschen Sprache. (Elizitierungsbogen 74)

Auf die psychische Belastungssituation wird hingewiesen:

Manche Teilnehmer haben erhebliche emotionale Probleme durch die Migrationssituation und deshalb auch Schwierigkeiten, die neue Sprache zu erlernen. (Elizitierungsbogen 85)

D.3.3 Familiäre Situation und soziale Einbindung

Die im Projekt InDaZ befragten Teilnehmenden sind zwischen 18 und 63 Jahre alt; die Teilnehmerbefragung von Haug/Zerger ergibt, dass in dem vorgefundenen Spektrum zwischen 15 und 75 Jahren die Mehrheit der Befragten unter 45 Jahre alt ist, mit einem Schwerpunkt auf der Altersgruppe zwischen 28 und 45 Jahren (Haug/Zerger 2006:10), was einen weiten Bereich unterschiedlicher Lebensphasen darstellt. Wichtig erscheint die Situation der familiären und im weiteren Sinne sozialen Einbindung, wie zum Beispiel die Lebenssituation eines Verheirateten mit Kind im Gegensatz zu einem Alleinstehenden.

Ein Großteil der befragten TeilnehmerInnen ist oder war verheiratet, zwei junge männliche Befragte sind allein nach Deutschland gekommen, um zu arbeiten oder eine Ausbildung zu

machen (Portrait 5). Dies kann insofern für ein Curriculum von Bedeutung sein, als die persönlichen Lern- und Ausbildungsziele für diese Teilnehmenden im Vordergrund stehen und u.U. andere Formen der Freizeitgestaltung relevant sind.

Unter den Befragten, die verheiratet sind, sind TeilnehmerInnen, die mit ihren ausländischen Ehemännern zugewandert sind, weil diese aus beruflichen Gründen in Deutschland sind, TeilnehmerInnen, die mit der ganzen Familie z.B. als Spätaussiedler migriert sind (Portrait 3), und Teilnehmende, die zu ihrem deutschen (hier im Sinne des Staatsbürgerschaftsrechts) Partner gezogen sind (Portrait 6) (vgl. Haug/Zerger 2006:11). Für die curriculare Entwicklung interessant ist dies im Hinblick auf die Frage, ob die Teilnehmenden in ihrem privaten Lebensbereich Deutsch als Kommunikationsmittel gebrauchen (vgl. BMI 2006:38). Einige KursteilnehmerInnen sprechen zuhause ihre Herkunftssprache (Portrait 3, 6), andere GesprächspartnerInnen berichten in der InDaZ-Befragung, dass sie mit ihrem deutschsprachigen Ehepartner häufig in einer dritten, für beide fremden Sprache kommunizieren; der Bedarf, Deutsch innerhalb der Familie zu sprechen, ergibt sich damit als Zukunftsperspektive und für den Bereich der Kommunikation mit der deutschsprachigen Verwandtschaft (Portrait 1).

Im Zusammenhang mit der Einbindung in die Familie ist zu reflektieren, in welchem Maße und in welchen Lebensbereichen die unterschiedlichen Teilnehmenden besonders auf die deutsche Sprache angewiesen sind, um in ihrem Alltag selbständig zu handeln: Genannt wird von Teilnehmenden, dass sie, z.B. im Bereich der Kommunikation mit Behörden, auf der Unterstützung von Familienangehörigen aufbauen können. Befragte verweisen auf die Möglichkeit, in ethnisch geprägten Netzwerken auf die Herkunftssprache zurückzugreifen; erwähnt werden Einkaufsmöglichkeiten oder Ärzte, mit denen in der Herkunftssprache kommuniziert werden kann.

In (Stadtteil) ist ein sehr großer türkischer Anteil, wo viele einfach untereinander bleiben. Ich denke, da gibt's auch immer die Möglichkeit, dass jemand mitgeht, der schon besser Deutsch kann. (A10, S55)

Die familiäre Situation wird von einigen Gesprächspartnern bei Trägern und Institutionen wie Kursleitenden im Hinblick auf die Selbständigkeit z.B. von Frauen gegenüber ihren Ehemännern angesprochen: Beispielsweise wird berichtet, dass es für Frauen relevant sei, selbst eine Überweisung zu tätigen oder ohne Begleitung Ämter aufzusuchen.

Das finden wir, dass es für die Frauen auch besser ist, wenn sie nicht immer den Mann fragen müssen: „Also wir haben morgen einen Termin, magst du mitkommen, kannst du mitkommen?“ Auch ist es oft so, dass die Männer halt dann doch arbeiten, und die müssten dann von der Arbeit wegbleiben, und das ist auch nicht so einfach. Also eben was eingangs gesagt worden ist, dass die Frauen das selbständig machen, das ist ja das Ziel. (A3, S24)

Dass sich die Bedürfnisse unter Umständen durch Veränderungen in der familiären Situation wandeln können, zeigt z.B. das Interview mit einer Teilnehmerin, die geschieden ist: Portrait 7.

In der **schriftlichen** Befragung wird, z.B. bezogen auf das Interesse an Themen, das Geschlecht als Kriterium genannt:

Es ist sehr unterschiedlich, das hängt v.a. vom Geschlecht ab: Frauen (die hauptsächlich Hausfrauen sind) interessieren sich für solche Themen wie: Einkäufe, Kochen, Kleidung; Männer für: Technik, Autos, Arbeit. Sehr wenige interessieren sich für Umweltschutz, Politik und Geschichte. (Elizitierungsbogen 35)

Die Lerner sind meistens Frauen, die bis jetzt nicht so richtig gefördert wurden. D.h. jede von meinen Lernerinnen braucht die deutsche Sprache beim Einkau-

fen, beim Arzt oder in verschiedenen Behörden. Viele erhoffen sich auch, dass sie die Kinder in der Schule unterstützen können. (Elizitierungsbogen 12)

Sorge für Andere

Es ergeben sich besondere Sprachlernbedarfe, wo Teilnehmende für andere Menschen Sorge tragen (vgl. IntV §4 (4): zum Beispiel für ihre Kinder oder für mit zugewanderte Eltern (Portrait 4). Ein großer Teil der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat Kinder (vgl. Haug/Zerger 2006:11), was ihre Lebenssituation in Deutschland wesentlich bestimmt.

Also z.B. wenn man Leute hat, die Kinder haben, die müssen so einen Elternabend durchstehen können, die müssen mit Lehrerinnen reden können, die müssen sich mit Erzieherinnen auseinandersetzen können oder haben auch den Druck von den Kindern her, dass sie das Gefühl haben, „Oh, ich kann denen jetzt nicht bei den Hausaufgaben helfen.“ (E10, S15)

Die Interviews mit Teilnehmenden, mit Vertretern der Träger und Institutionen und mit KursleiterInnen zeigen, dass Eltern die deutsche Sprache insbesondere im Kontakt mit den Institutionen der Erziehung und mit anderen Eltern gebrauchen, dass sie die Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen und sie in ihrem Leben in Deutschland begleiten wollen (Portrait 3). Angesprochen wird der Wunsch, mit den Kindern „sprachlich mithalten“ zu können. Ein weiterer Anwendungsbereich des Deutschen ergibt sich in der Kommunikation mit Ärzten oder Beratungsstellen, wenn die Kinder schulische oder psychische Probleme haben (Portrait 4).

Zwei der befragten Teilnehmerinnen erwähnen im Gespräch, dass ihre erwachsenen Kinder im Herkunftsland geblieben sind bzw. bleiben mussten (Portrait 2) – und sprechen den für viele Teilnehmende wichtigen Lebensbereich des Kontakts zu Verwandten im Herkunftsland an (s.a. D.3.4). Als ein wichtiger sprachlicher Handlungsbereich in Deutschland im Hinblick darauf werden von KursleiterInnen beispielsweise das Versenden von Postsendungen und das Tätigen von Geldüberweisungen genannt:

In der Prüfungsvorbereitung kommt das vor, dass die Frauen einmal lernen, wie man einen Überweisungsträger z.B. ausfüllt. (...) die Frauen brauchen dieses Wissen. Die schicken ihren Eltern in ihren Heimatländern regelmäßig Geld. (A28, S42, GP7)

D.3.4 Perspektiven der Eingliederung in den Arbeitsmarkt: Arbeit, Arbeitssuche, Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Mehrheit der Kursteilnehmenden – so geht aus den Befragungen im Projekt InDaZ hervor – möchte nach Abschluss des Kurses einen Arbeitsplatz finden. Ein Teil der Lerner strebt zuvor eine Ausbildung oder Umschulung an, einige KursleiterInnen und Mitarbeiter der Träger berichten insbesondere von jüngeren TeilnehmerInnen, die ein Studium aufnehmen möchten. Die Orientierung auf Ausbildung und Arbeitsaufnahme hin trifft sich mit dem im Zuwanderungsgesetz formulierten Ziel der Integration in das wirtschaftliche Leben in der Bundesrepublik (AufenthG §43 (1) und wurde auch in vorhergehenden Untersuchungen herausgestellt (vgl. Haug/Zerger 2006:22f). Der Wunsch, zu arbeiten, besteht sowohl bei den männlichen Teilnehmenden – manchmal unter explizitem Verweis auf die traditionelle Rolle des Familienernährers – als auch bei der Mehrheit der Frauen, zum Teil perspektivisch für die Zeit nach der Kinderphase (z.B. Portrait 3). Für eine Gruppe von Frauen steht die außerhäusliche Arbeit zeitweilig nicht im Vordergrund (vgl. auch Haug/Zerger (2006:22f).

Wir haben hier auch Frauen, die wollen arbeiten. Die wollen hier nicht ihren Mann begleiten und sitzen dann zu Hause, die wollen echt arbeiten. Und sie sind dann auch wirklich hochqualifiziert. (A29, S104, GP3)

Heterogen sind dabei die Voraussetzungen der Teilnehmenden für eine Arbeitsaufnahme (vgl. Haug/Zerger 2006:15ff; BMI 2006:36): Unter den Befragten sind TeilnehmerInnen, die nur wenige Jahre die Schule besucht haben (Portrait 6), TeilnehmerInnen, die mit einem Sekundarschulabschluss nach Deutschland gekommen sind, und TeilnehmerInnen, die in ihrem Herkunftsland eine Berufsausbildung gemacht haben (Portrait 4). Von KursleiterInnen wird auf Teilnehmende hingewiesen, die bereits in Deutschland gearbeitet haben, aber wegen gestiegener Qualifikationsanforderungen keine Stelle mehr finden oder eine qualifiziertere bzw. angenehmere Arbeit suchen:

Wir haben auch Leute, die seit längerer Zeit da sind – bis zu 12, 15 Jahren – und jetzt zum ersten Mal irgendwie durch das Angebot erreicht werden, und die sagen, sie wollen eine bessere Arbeit finden; die in ihrem Heimatland eine ganz gute Ausbildung gehabt haben und absolviert haben und dann halt in Deutschland irgendwie in einer Bäckerei, in einer Wäscherei arbeiten oder im Restaurant, als Küchenhilfe, die dann sagen: „Mann, ich hab ja Schule gemacht, ich möchte mich irgendwie verbessern.“ (A24, S7)

Weitere Befragte haben eine qualifizierte Berufsausbildung bzw. ein Hochschulstudium absolviert (Portrait 2).

Es ergibt sich dabei die Schwierigkeit, dass Abschlüsse aus dem Herkunftsland in Deutschland z.T. nicht anerkannt werden. TeilnehmerInnen mit einer qualifizierten Ausbildung stehen vor dem Problem, dass ihre Deutschkenntnisse in den meisten Fällen nicht zur Aufnahme einer Arbeit entsprechend ihrer fachlichen Qualifikation und ihren eigenen Erwartungen ausreichen (Portrait 8) – es sei denn, sie können an ihrem Arbeitsplatz in anderen Sprachen kommunizieren (vgl. IntV §4 (2) Satz 1). Auch eine Sprachbeherrschung auf B1-Niveau reicht nach Aussagen der Mitarbeiter der Institutionen und Träger sowie der Kursleitenden dafür nicht aus.

Weil eine der Zielvorgaben ja ist, dass sich jemand bewegen kann im deutschsprachigen Umfeld, privat, aber vor allen Dingen auch in der Arbeitswelt. Und dafür reicht B1 einfach nicht. (A20, S3, GP2)

Die InDaZ-Befragung ergibt, dass viele höher qualifizierte TeilnehmerInnen nach dem Kurs deshalb weitere Sprachkenntnisse erwerben wollen (Portrait 3) oder eine berufliche Umorientierung in Erwägung ziehen; zwei der Befragten sprechen davon, sich selbständig zu machen (Portrait 8). Während manche TeilnehmerInnen eine klare Vorstellung davon äußern, welche Arbeit oder Ausbildung sie nach dem Kurs anstreben, drücken viele Teilnehmende eine eher vage Orientierung aus (Portrait 8) bzw. machen deutlich, dass sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt darüber noch keine konkrete Aussage machen können (Portrait 1). Von Seiten der Kursleitenden wie Träger und Institutionen wird angesprochen, dass den TeilnehmerInnen häufig Informationen fehlen, um zu einer realistischen Perspektive ihrer Möglichkeiten zu kommen:

Die Menschen kommen wirklich her, und wissen eigentlich nicht so genau, was sie wie machen können. Ich hab auch schon gemerkt, dass Menschen, die eine relativ gute (...) Qualifikation in ihrem Herkunftsland hatten, hier damit nichts anfangen können, leider auch nicht den Standards entsprechen. (A20, S75, GP1)

In der **schriftlichen** Befragung wird thematisiert:

Die Zielsetzung für den Besuch eines Sprachkurses ist oft an familiäre, finanzielle und berufliche Situationen und Ziele gebunden. (Elizitierungsbogen 16)

D.3.5 Bildungsvoraussetzungen und Zielsetzungen

Viele Teilnehmer an Integrationskursen unterscheiden sich vom herkömmlichen Fremdsprachenlerner. Zahlreiche didaktische Erfahrungen liegen mit gut vorgebildeten Lernern vor.

(...) herkömmliche Fremdsprachenlerner haben Abitur, gehören zur beruflichen Intelligenz oder zielen einen dahin führenden Studienabschluss an; ihren Fremdsprachenunterricht beginnen sie auf dem sog. Null-Niveau; der Umgang mit grammatischer Fachsprache ist ihnen größtenteils vertraut, und sie verfügen in der Regel über vielfältige Lernerfahrungen. (Barkowski 2001:812)

Demgegenüber kann diese Vorbildung nicht bei allen Lernern in Integrationskursen vorausgesetzt werden.

Eine besondere Rolle für die Curriculagegestaltung unterrichtlicher Zweitspracherwerbsförderung spielten die bildungssozialisatorischen Voraussetzungen der Lerner. Soweit diese nicht ähnliche Schul- und Fremdsprachenerwerbskarrieren mitbringen wie der durchschnittliche Deutschals-Fremdsprachenlerner, sind ihnen viele Prozeduren und Sprachregelungen, wie sie im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht gebräuchlich sind, unbekannt und unvertraut. (ebd.)

In der InDaZ-Befragung zeichnet sich als ein entscheidender Faktor von Heterogenität aus Sicht der meisten KursleiterInnen sowie Trägervertreter der Bereich der Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmenden im Zusammenhang mit deren Zielsetzungen ab. Dies gilt sowohl für Gesprächspartner, die bei Kursträgern tätig sind, wo Kurse mit Progressionsstufendifferenzierung angeboten werden, als auch im Besonderen für diejenigen, die aufgrund der bekannten Rahmenbedingungen mit gemischten Kursen befasst sind (vgl. BMI 2006:41).

Die Befragten differenzieren in lerngewohnte TeilnehmerInnen mit mehrjähriger, u.U. akademischer Bildung und eher lernungewohnte TeilnehmerInnen, die wenige Jahre die Schule besucht haben oder deren Schulerfahrungen bereits länger zurückliegen.

Ein Teilnehmer, der in seiner Heimat das Abitur gemacht hat oder vielleicht sogar die Universität besucht hat und vielleicht auch noch eine oder zwei Fremdsprachen kann, der hat natürlich eine ganz andere Möglichkeit, den Lernprozess zu beschleunigen. Dann habe ich natürlich wiederum Leute, die vielleicht gerade mal so ihre Schule beendet haben, vielleicht zehn Jahre Schule besucht und dann gar nichts, z.T. auch gar nicht gearbeitet haben oder wenn, dann eher was Handwerkliches, die tun sich natürlich ungemein schwer in all dem. (E43, S48)

Die Gesprächspartner beziehen die Differenzierung auf die unterschiedlichen Zielsetzungen der Teilnehmenden: TeilnehmerInnen, die ein Studium oder die Aufnahme einer qualifizierten Beschäftigung anstreben, sind demnach daran interessiert, möglichst schnell sehr gute Deutschkenntnisse auch über das angestrebte Niveau B1 hinaus zu erwerben. Hingewiesen wird auch auf die Fähigkeit, Sprachlernbedürfnisse im Hinblick auf die eigenen Ziele zu reflektieren und zu äußern. Dagegen berichtendie Informanten, dass für die Gruppe von TeilnehmerInnen, die im formalen Lernen keine Übung haben, das Erreichen des Zertifikats einen großen bzw. in der gesetzten Zeit nicht möglichen Schritt darstellt.

Im Hinblick auf die Voraussetzungen zur Teilnahme an formalem Sprachunterricht werden im Einzelnen genannt: die Gewohntheit im Umgang mit Schrift, d.h. das Schreibtempo abgesehen von der grundsätzlichen Alphabetisierung; die Organisation des eigenen Lernens, z.B. selbständiges Lernen und Hausaufgaben machen, und der Umgang mit Hilfsmitteln wie einem Wörterbuch; des Weiteren die Vertrautheit mit Aufgabentypen, die Abstraktionsleistungen verlangen, wie sie insbesondere auch in der Zertifikatsprüfung verlangt werden.

Beispielsweise hatte ich letztens eine Aufgabe aus einer Grammatik und da waren Lücken; schön kognitiv, wo drüber steht: „Setzen Sie x, y, z ein!“ und vor jeder Lücke standen kleine Buchstaben in Klammern, also a, b, c, d. (...) Für mich persönlich war klar ersichtlich, dass die kleinen Buchstaben einfach nur die Nummerierung der Lücken sind. Eine Teilnehmerin kam zu mir und fragte: „Was sind denn die kleinen Buchstaben vor den Lücken? Haben die irgendwas mit den Wörtern zu tun, die ich reinschreiben soll?“ (A16, S10)

Die Antwortenden weisen darauf hin, dass Teilnehmende abhängig von vorherigen Erfahrungen im Fremdsprachenlernen unterschiedlich geübt darin sind, sprachliche Strukturen zu reflektieren und sprachliches Systemwissen aufzubauen. Hingewiesen wird außerdem auf die unterschiedliche Vertrautheit mit der metasprachlichen Beschreibung sprachlicher Phänomene.

Eine Kursleiterin weist explizit darauf hin, dass es sich dabei nicht um eine rein kursorganisatorische Frage der schnelleren oder langsameren Progression handelt, sondern dass für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Zielsetzungen didaktische Entscheidungen zu treffen sind, was die Gewichtung der Gegenstände von Sprachunterricht, die Methoden und die Vermittlung von zusätzlichen Qualifikationen betrifft.

Und wir haben auch (...) methodisch-didaktisch wirklich Unterschiede. Wir machen nicht mit jedem den gleichen Kurs, nur mit dem Einen schneller, mit dem Anderen langsamer, das geht gar nicht. Jetzt zum Beispiel, wenn man den Kurs nimmt „Junge Teilnehmer, schnelle Progression“, da kommen Leute rein mit einem guten Bildungshintergrund, die eben das Abitur des Herkunftslandes haben (...) und die dann auch Wünsche äußern nach einer guten Ausbildung, evtl. nach einem Studium oder nach Ausübung in einem akademischen Beruf. Und für die machen wir, gehen wir ganz anders vor methodisch-didaktisch als jetzt für andere Gruppen. Also da sage ich ihnen immer: „Das ist ein Kurs, der geht sehr schnell, sehr grammatikorientiert“, im Zweifelsfall haben die ja schon Fremdsprachen gelernt, und haben ein Raster, wo sie das einordnen können, und auch das Bedürfnis dann, so was zu haben. Der ist also sehr strukturiert, relativ schnell und im Prinzip, für die ist es im Prinzip kein Problem, dann auch zum Zertifikat Deutsch zu kommen. (E1, S10)

Unter Verweis auf die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen gehen KursleiterInnen und KoordinatorInnen auf unterschiedliche Funktionen ein, die der Sprachunterricht für die Teilnehmenden hat. TeilnehmerInnen mit höherer Bildung werden beschrieben als LernerInnen, die im Integrationskurs ein Bildungsangebot sehen, um zügig Sprachkenntnisse zu erwerben, und die bereits Zugänge zu der deutschen Umgebung haben, eine Orientierung in ihrem Umfeld mitbringen, um diese Kenntnisse selbständig umzusetzen. Im Gegensatz dazu wird darauf hingewiesen, dass die Kurse für Teilnehmende mit weniger Schulbildung neben weiteren die Funktion haben, als Voraussetzung für selbständiges sprachliches Handeln in den öffentlichen Lebensbereichen Schwellenängste abzubauen und deshalb verstärkt Ange-

bote zu machen sind, die eine Brücke zwischen formalem Sprachunterricht und Umsetzung in der Lebenswirklichkeit schlagen.

Einige Teilnehmende erwerben mit dem Sprachkurs weitere grundlegende Techniken des Lernens; andere bringen diese Voraussetzungen bereits mit und nehmen den Sprachkurs als Bildungsangebot wahr auf dem Weg zum Ziel, möglichst schnell und umfassend Deutsch zu lernen.

Die Heterogenität des Bildungshintergrundes ist ein Thema in den Antworten der **schriftlichen Befragung**:

In unseren Kursen sitzen Doktoranden neben Menschen, die Probleme damit haben, einen Satz zu schreiben. Da wird es schwierig, allen gerecht zu werden. (Elizitierungsbogen 45)

Die Bildungsbiografie der Teilnehmer wirkt sich bis auf die Behandlung grammatikalischer Strukturen hin aus:

Was das Verhältnis zwischen der kommunikativen Befähigung und des grammatischen Wissens im Kurs anbetrifft, so kann das in diesen Gruppen nicht festgelegt werden, weil es wiederum mit der Zusammensetzung der Gruppe zu tun hat. Je jünger und "ausgebildeter" die Teilnehmer sind, desto mehr können und wollen sie sich mit der Grammatik befassen. In den Gruppen mit älteren Personen jedoch viel weniger, und solche Themen wie Deklination der Adjektive, Passiv, Konjunktiv 1 und 2 usw. sollten lieber ganz knapp behandelt werden. (Elizitierungsbogen 112)

In der Studie des Rambøll-Instituts gaben 53,5% der befragten Teilnehmer an, über 10 Jahre Schulausbildung zu verfügen, 3,9% gaben keine Schulbildung an, 12,5% der Teilnehmer zwischen weniger als 4 bis zu 6 Jahren Schule, 28,7% der TN gaben 7 bis 10 Jahre Schule an (BMI 2006:36).

Die Anzahl der Teilnehmer mit zehnjähriger und längerer Schulbildung in BMI (2006) spiegelt sich nicht in den häufigen Verweisen der Mitarbeiter der Träger und Institutionen wie der Kursleiterinnen in der mündlichen Befragung auf den niedrigen Bildungsstand der Teilnehmer wieder. Hier ist zu überlegen, inwieweit die Befragungsform möglicherweise die Ergebnisse beeinflusst hat. In unserer Teilnehmerbefragung waren Teilnehmer mit zehnjähriger und längerer Schulbildung eine deutlich wahrnehmbare Gruppe, stellten jedoch weder die Mehrheit noch die Hälfte dar.

D.3.6 Lerner mit längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland

Insbesondere Menschen, die bereits seit mehreren Jahren in einer deutschen Sprachumgebung leben, haben Verfahren und Strategien ausgebildet, ihren mehrsprachigen Alltag in Deutschland zu bewältigen.

Das Zusammenwirken, z.T. auch der Zusammenstoß unterschiedlicher Sprachwelten, wird von den Sprechern und Sprecherinnen durch je eigene Verfahren und Strategien bearbeitet. Es zeigen sich charakteristische Formen von Sprachmischung. (Ehlich/Hornung 2006:8)

Als wesentlichen Aspekt thematisieren Kursleitende und KoordinatorInnen sowie die Gesprächspartner in Institutionen die Voraussetzungen und Sprachlernbedarfe von Teilnehmenden, die bereits länger in Deutschland leben und außerhalb des Unterrichts Deutsch

gelernt haben. Dabei geht es weder um die Deutschkenntnisse vor der Einreise nach Deutschland (vgl. Haug/Zerger 2006:14), noch um eine Differenzierung nach der Aufenthaltsdauer (wie sie aus dem Bericht von Rambøll (BMI 2006:37) ersichtlich ist), sondern darum, ob und in welchem Maß die Teilnehmenden bereits vor dem Sprachkurs in ihrem Alltag auf Deutsch kommunizieren mussten bzw. konnten und kommuniziert haben. Nicht die Aufenthaltsdauer, sondern Intensität, Quantität und Qualität des Sprachkontakts mit der deutschen Sprache sind daher entscheidend.

Die sprachlichen Voraussetzungen dieser Teilnehmenden – die als „Fließend-Falsch-Sprecher“ oder „unechte Anfänger“ betitelt werden – beschreiben Kursleitende als „gute kommunikative Fähigkeiten“, breite Wortschatzkenntnisse und ein weitgehendes Fehlen zielsprachlicher grammatikalischer Strukturen.

Das ist auch etwas, was man sagen muss, was ist mit den ungesteuerten Lernern? Was soll der in einem Integrationskurs, der – was weiß ich – A1 bis A2 macht. Da lernt der Sachen vom Wortschatz, die er schon kann, und das, was er wirklich braucht, das kommt entweder peripher; zwischendurch langweilt er sich und sie haben auch natürlich ganz anderen Hintergrund, Grammatik zu lernen, mit dem Wortschatz, den sie haben. (A23, S73)

Zum Teil wird thematisiert, dass sich bestimmte Fehler „eingeschliffen“ haben, die für die Teilnehmenden schwer zu korrigieren sind und anderer didaktischen Herangehensweisen bedürfen als der Unterricht für Teilnehmende, die ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen lernen. Hingewiesen wird auf Erfahrungen der Frustration und Verunsicherung bei den Teilnehmenden, die damit konfrontiert werden, dass ihre sprachlichen Ausdrucksmittel nicht den im Kurs angestrebten entsprechen.

Kursleitende und Teilnehmende weisen darauf hin, dass neu Zugewanderte und MigrantInnen, die schon länger in Deutschland leben, hinsichtlich des Austauschs von Informationen und in Bezug auf lebenspraktische Aspekte der Integration voneinander profitieren, und dass das gemeinsame Lernen die Konversation erheblich bereichere.

Ich hatte zwar in diesem Kurs auch Leute, die weiter waren, aber die haben sich immer zusammen geholfen. Die Kongolesin konnte Französisch, hat den Algeriern dadurch geholfen, zwischendurch wurd' mal was auf Französisch gesagt, wenn's auf Deutsch nicht ging und auch nicht im Wörterbuch stand. (...) Also das ging eigentlich ganz gut, das muss ich doch sagen. (A10, S9)

Träger wiesen im Vorfeld der Gespräche mehrere Male darauf hin, dass bei sinkenden Zuwandererzahlen die Integrationskurse nur mit den Teilnehmern mit längerer Aufenthaltsdauer realisiert werden können.

In den Gesprächen wird deutlich, dass das Unterrichten mit dem Leitziel der Teilnehmerorientierung in Gruppen von einigen KursleiterInnen mit echten bzw. unechten Anfängern als schwierig empfunden wird und einige Kursleitende sich deshalb eine Trennung der beiden Gruppen wünschen.

Kursteilnehmer äußerten sich dahin gehend, dass das gemeinsame Lernen von Menschen mit längerer Aufenthaltsdauer positive Effekte, vor allem hinsichtlich des Austauschs von Informationen und in Bezug auf lebenspraktische Integration biete.

Ne, besser alle zusammen und dann lernen mit die, so, mit andere. Wenn du alles neu – ich weiß nicht, ich bin keine Lehrerin. (E21, S51)

Non, c'est bon comme ça, on profite. On profite des gens qui sont ici depuis longtemps. Ils prononcent l'allemand mais ils l'écrivent pas. Par contre nous, on le prononce pas, parce qu'on est récemment ici. (...) C'est bon comme ça. (E25, S25)

In der **schriftlichen Befragung** äußern sich die Befragten zu Lernern mit Vorkenntnissen bzw. langer Aufenthaltsdauer bzw. Dauer des Sprachkontakts:

Für Menschen, die sich mit falscher Grammatik ganz gut durchgeschlagen haben, ist es besonders schwer, etwas an Syntax oder Morphologie zu ändern. (Elizitierungsbogen 168)

Ausländer, die schon lange hier leben, haben oft eine hohe kommunikative Kompetenz, aber keine grammatische. Deswegen halte ich für diese Gruppe Grammatik-Lernen und Anwenden für sehr wichtig. (Elizitierungsbogen 62)

Die Motivation von Lernern mit Vorkenntnissen und längerer Aufenthaltsdauer wird unterschiedlich vermerkt:

Menschen, die schon länger hier leben, haben bereits die Erfahrung, dass es ohne deutsche Sprache nicht geht, und sind dadurch auch mehr motiviert zu lernen. (Elizitierungsbogen 38)

Diejenigen, die erst kürzere Zeit in Deutschland leben, sind lernbereiter, lernen auch besser, weil (falsche) Strukturen noch nicht festgefahren sind. Der Wortschatz ist naturgemäß bei Zuwanderern zunächst größer, die schon länger hier leben, dafür lassen sich grammatikalische Schnitzer schwerer ausbügeln. (Elizitierungsbogen 42)

Die Rambøll-Studie geht von 60,4% Altzuwanderern aus, von denen 50,9% nicht zu dem Kursbesuch verpflichtet wurden. Eine weitere große Gruppe stellen Spätaussiedler mit 13,5% dar, Neuzuwanderer machten im Erhebungszeitraum 26% der Teilnehmer aus (BMI 2006:34).

D.3.7 Herkunftssprache und -kultur

Koordinierende Mitarbeiter der Träger wie Kursleitende und Gesprächspartner in Institutionen weisen mehrfach darauf hin, dass die Integrationskurse, im Vergleich zu früheren Sprachkursen für begrenzte Zielgruppen wie z.B. Spätaussiedlerkursen, von großer Heterogenität hinsichtlich der Herkunftsländer und Herkunftssprachen der Teilnehmenden geprägt sind, wobei russischsprachige und türkischsprachige TeilnehmerInnen teilweise größere Gruppen darstellen (vgl. Haug/Zerger (2006:12 und 14). Dies wird von allen Befragten inklusive der TeilnehmerInnen als Voraussetzung dafür gewertet, dass die Teilnehmenden im Kurs sowie in den Pausensituationen untereinander Deutsch sprechen.

Lt. Rambøll-Studie gaben 23,1% der Kursteilnehmer an, aus der Türkei zu kommen, 16,1% aus der Russischen Föderation, weitere 6,7% jeweils aus der Ukraine und Kasachstan (BMI 2006:35). Damit sind Lerner mit russischsprachigen Kenntnissen aus der ehem. Sowjetunion die größte Lernergruppe. Es folgen in deutlichem Abstand weitere Nationalitäten: Albanisch mit 3,3%, irakisch mit 2,6%. Die von uns befragten Lerner sprechen u.a. die Erstsprachen Albanisch, Arabisch, Berber, Farsi, Hindi, Italienisch, Kasachisch, Koreanisch, Kroatisch, Pandjabi, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch, Ukrainisch, Ungarisch.

Von einigen Antwortenden wird in diesem Zusammenhang thematisiert, dass der Aspekt der Vielsprachigkeit mehr Beachtung finden sollte. Eine Kursleiterin sieht in Integrationskursen die

Möglichkeit, zu Sprachreflexion Anregung zu geben, eine weitere Kursleiterin betont die Wichtigkeit, die sprachliche Handlungsfähigkeit der erwachsenen Teilnehmenden in ihrer Herkunftssprache anzuerkennen, weil sie sich in ihrem Alltag in Deutschland ständig als sprachlich eingeschränkt erfahren. Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass die Wertschätzung der eigenen sprachlichen Ressourcen für die Gruppe der Eltern in Integrationskursen von Bedeutung ist:

Das fänd' ich wichtig, weil: Jeder hat ja Erfahrung mit dieser Mehrsprachigkeit und lebt ja jetzt auch in ihr. (E6, S63)

Ebenfalls unter dem Aspekt der Anerkennung dessen, was die Teilnehmenden mitbringen, wird parallel dazu von einigen Mitarbeitern der Träger bzw. KursleiterInnen der Bereich der Kultur angesprochen:

So etwas ist ganz wichtig. Auch wegen der Wertschätzung. Ich finde es sehr wichtig, dass man die Kultur der Teilnehmer auch wertschätzt, indem man das im Unterricht mit aufgreift. (E4, S30)

D.4 Handlungsbereiche und kommunikative Situationen

Als Interesse der Lerner an der zu lernenden Sprache formuliert Ehlich „den Zugang zu einer neuen Handlungsressource für neue Handlungen“ (Ehlich 1999:19).

„Sprache wird behandelt als etwas, in dessen Mittelpunkt Zwecke stehen.“ (Ehlich 1999:6), wobei nicht die „Zwecke der einzelnen Handlungen die zentrale Kategorie bilden, sondern die Zwecke der Handelnden in ihrer kommunikativen Gemeinschaft, d.h. also in einem Ensemble von Interaktanten.“ (ebd.:7)

Zentrales Interesse der Befragung im Projekt InDaZ war es deshalb, Daten zum Wissen über Situationen zu erheben, in denen die Zuwanderer und Zuwanderinnen die deutsche Sprache zur Kommunikation brauchen.

Auf den entsprechenden Impuls im schriftlichen Elizitierungsbogen mit der Frage: „In welchen Situationen ihres Lebens brauchen die TeilnehmerInnen die deutsche Sprache besonders dringend?“ findet sich sehr häufig die Antwort „Alltag“:

(Wichtig ist die deutsche Sprache) in alltäglichen Situationen, z.B. beim Einkaufen, auf Behörden und in der Schule, z.B. Gespräch mit der Lehrerin ihrer Kinder, beim Arzt, bei der Arbeit als z.B. Verkäuferin, Reinigungsfrau (Elizitierungsbogen 81)

Insgesamt wird der Bereich „Alltag“ in 67 schriftlichen Antworten (33%) genannt. Entsprechende Aussagen machen ebenfalls die mündlich Befragten.

Das, was allgemein als Alltagskommunikation benannt wird, ist ganz wichtig. Es ist natürlich wichtig, dass die Leute sich erstmal in ihrem Umfeld zurechtfinden. Also das nächste Umfeld außerhalb der Familie ist die Nachbarschaft, die Gänge zu den Behörden, zu den Ärzten, zu den Schulen, so dass sie ihr Alltagsleben „handeln“ können und somit ihren ersten Schritt zur eigenen Integration in Deutschland bewerkstelligen können. Und dazu müssen sie natürlich in den Bereichen sprachlich fit gemacht werden. (E30, S26)

Die Antworten werden dahingehend interpretiert, dass in den Handlungsbereichen die Alltagsorientierung als grundlegend gesehen wird. In Bezug auf die Auswahl von Sprechhandlungen bedeutet das zum Beispiel, dass in einem Handlungsbereich auf die Orientierung am Alltäglichen, nicht am Besonderen, Wert gelegt wird.

Diese Ausrichtung auf den Alltag wird häufig verknüpft mit der Anregung, alltägliches sprachliches Handeln außerhalb des Kursraums, vor Ort, zu thematisieren:

Mehr den Alltagsbezug und mehr Exkursionen anbieten. Ich finde, man muss in diesen Integrationskursen auch sehr viele Angebote machen, die den Frauen zur Alltagsbewältigung... oder den Männern auch bei der Alltagsbewältigung helfen. (E36, S17)

Insgesamt wird deutlich, dass sich hinsichtlich der Zielsetzung des selbständigen Handelns im alltäglichen Leben in Deutschland umfassende Sprachhandlungsbedarfe ergeben. Dies wird an mehreren Stellen explizit geäußert, was die folgenden Zitate aus einem Teilnehmerinterview und aus der schriftlichen Befragung veranschaulichen können:

Sprache ist das große Barriere – egal wo gehen. (E21, S47)

(Die deutsche Sprache brauchen die Zuwanderer) Eigentlich in jeder Situation, wenn sie sich ihre Zukunft in Deutschland vorstellen. (Elizitierungsbogen 78)

Die Impulse im schriftlichen Elizitierungsbogen, insbesondere die erste Frage, beziehen sich auf Situationen; die Befragten antworteten oft in wesentlich größeren Zusammenhängen, in Bereichen sprachlichen Handelns, die eine Fülle von Einzelsituationen in sich zusammenfassen. So sind zum Beispiel im *Handlungsbereich* „Arzt“ *Situationen* wie die Terminvergabe, das Anamnesegespräch oder die Kommunikationssituation im Wartezimmer sprachlich zu bewältigen. Parallel zu der Angabe der weiträumigeren Handlungsbereiche gaben die Antwortenden spezifizierte Hinweise auf Situationen, so im *Handlungsbereich* „Behörde“ den Teilbereich „Meldewesen“ oder die *Situation* im Umgang mit einem konkreten Text „Verstehen und Bearbeitung von Formularen“.

Bei der Auswertung der Antworten fällt auf, dass einige Handlungsbereiche sehr häufig genannt wurden. Sie werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt. Als hilfreich für die Ausarbeitung des Rahmencurriculums wird dabei angesehen, dass viele Antwortende den allgemeinen Handlungsbereich spezifizieren und auf die Zielgruppe der Integrationskurse beziehen. So ist bereits bekannt, z.B. aus Haug/Zerger (2006:21), dass „Arbeitsplatzsuche“ ein wichtiger Themenbereich ist; in der vorliegenden Befragung wird jedoch deutlich, welche Aspekte im Vordergrund stehen und welche konkreten Sprechhandlungen als besonders wichtig angesehen werden.

Im Gegensatz zu Haug/Zerger (2006) wurden keine Kategorien vorgegeben, sondern die Befragten wurden zu Antworten eingeladen. Das führt dazu, dass einzelne Handlungsbereiche in ihrer Wichtigkeit erst in dieser Befragung deutlich werden. Dies betrifft insbesondere die Bereiche „Behörden“ und „Leben mit Kindern“, die bei Haug/Zerger (2006:21) so explizit nicht erscheinen und insgesamt weniger unterspezifiziert zu finden sind.

Im Folgenden werden bezogen auf die am häufigsten genannten Handlungsbereiche die Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsteilen zusammengestellt: Die Sicht der Teilnehmenden ist vorangestellt, es folgen die Aussagen aus den Gesprächen mit den Mitarbeitern der Träger, inbegriffen die KursleiterInnen, sowie mit VertreterInnen der Institutionen, es schließen sich die Angaben aus der schriftlichen Befragung der KoordinatorInnen bzw. KursleiterInnen der Integrationskurse an.

Die Zusammenfassung der Antworten folgt weitgehend den Formulierungen der Befragten. Bezogen auf die schriftliche Befragung folgt sie den Tendenzen der Häufigkeiten, das heißt, wenn eine Nennung häufig erfolgt, wird sie einzeln aufgenommen.

Die in Bezug auf die schriftliche Befragung angegebenen Werte wollen ausdrücklich keine Repräsentativität ausdrücken; sie zeigen Tendenzen auf, wie oft entsprechende Nennungen erfolgten. Dass fast dreimal so häufig wie z.B. das „Einkaufen“ der Umgang mit „Behörden“ thematisiert wurde, ist beispielsweise eine deutliche Tendenz und für die curriculare Planung verwendbar.

Mehrfachnennungen waren in der schriftlichen Befragung möglich.

Aus den Antworten der schriftlichen Befragung wird kursiv am Ende der Absätze zusammenfassend zitiert, offensichtliche Eingabefehler etc. wurden korrigiert. Die Aussagen werden in exemplarischen Zitaten aus den transkribierten Gesprächen präsentiert.

D.4.1 „Leben mit Kindern“

In diesem Handlungsbereich sind Angaben zum Umgang mit Schule und den Kindertagesstätten zusammengefasst. Gleichzeitig ist er ein Beispiel dafür, wie die gewählten Kategorien ineinander greifen: Die unter „Arzt“ (D.4.3) eingeordneten Nennungen zum Kinderarzt betreffen ebenfalls das Leben mit Kindern, ebenso wie Fragen der Familie (D.4.13).

Mündliche Befragung

Ein großer Teil der befragten **KursteilnehmerInnen** sind Eltern. Einige GesprächspartnerInnen äußern in der Befragung, dass sie Deutsch in Krisensituationen wie z.B. bei Krankheit oder bei schulischen und psychischen Problemen der Kinder brauchen oder gebraucht haben.

*Der erste Sohn ein bisschen krank...mit Angst, Problem. Aber mit zweiten sehr gut.
(...) Zum Arzt gehen, Psychotherapie machen, das geht besser. (E11, S29, S33)*

Es werden die Kommunikation mit Kindergarten und Schule und die Begleitung der Kinder bei Hausaufgaben angesprochen.

Für mich auch, meine Kinder in Schule gehen, (Name) ist zweite Klasse, meine Sohn ist erste Klasse, so immer zweiter, dritter Tag wenn mit der Lehrerin sprechen und dann parentsmeeting und dann, Hausaufgabe ich muss machen, mein Mann in Österreich Arbeit, so ich muss machen immer mit meine Kinder am Abend Hausaufgabe so. (E37, S31, GP2)

Eine Befragte geht darauf ein, dass sie mit ihrem Kind das deutsche Umfeld entdecken muss:

Ich muss vielleicht ganze Leben in Deutschland leben und muss eine deutsches Kind erziehen. (...) Später, er muss Deutsch lernen, und er muss korrekt sprechen Deutsch und mit andere Kinder spielen und in deutsche Schule gehen. Er muss eine richtige Deutsche sein. Und deswegen brauche auch ich Deutsch. Wir gehen z.B. zusammen in den Zoo. Und dort steht über Tiere, ich kann nicht ihm erklären, was bedeutet, was ist. Ich muss. Ja, das ist ein Elefant, aber die Informationen. Und überall auf dem Straße sind Informationen und ich muss mehr erklären, warum ist das so. (A17, S90/92, GP2)

Ein Großteil der mündlich befragten **KursleiterInnen und VertreterInnen der Träger bzw. Institutionen** geht auf die speziellen Interessen und Bedürfnisse von TeilnehmerInnen mit Kindern ein:

Bei Frauen, die Familie haben – das haben hier ja ganz viele – wenn es um solche Fragen wie Kinder, Kindererziehung, Kindergarten, Schule und ähnliches geht. (E6, S92)

Der Bereich der Kommunikation mit den Institutionen Kindergarten und Schule erscheint dabei zentral. Außerdem wird der Termin beim Kinderarzt angesprochen (siehe D.4.3).

Als wichtige Textart in der Kommunikation zwischen Eltern und Bildungsinstitution wird in der Mehrzahl der Gespräche das Entschuldigungsschreiben genannt. Weiterhin werden schriftliche Mitteilungen an die Eltern thematisiert:

Zum Beispiel ein Elternbrief, wie gehe ich damit um, wenn z.B. eine Klassenfahrt ist oder so etwas. (E42, S56)

KursleiterInnen weisen außerdem darauf hin, dass die institutionalisierten Formen der mündlichen Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen bzw. ErzieherInnen in Deutschland grundsätzlich thematisiert werden müssen vor dem Hintergrund, dass die Kontaktaufnahme von Seiten der Institution erwartet wird:

Was auch fehlt, ist so was wie: Wie spreche ich mit den Lehrern meiner Kinder? Warum ist ein Elternabend da? Was mache ich auf einem Elternabend? (...) Welche Rechte habe ich? Ist es ein Recht oder eine Pflicht? (E5, S55/56)

Und das ist ein ganz ganz wichtiges Feld, weil da natürlich umgekehrt bei den Lehrern wieder der Eindruck da ist, die ausländischen Eltern kümmern sich nicht, interessieren sich nicht, und das sind die Kinder, die einfach dann auch schnell runterfallen. (A20, S9/10, GP2)

Als Anlässe für Elterngespräche werden schulische Probleme der Kinder oder Konfliktsituationen im Kindergarten genannt, so dass es beispielsweise darum gehen kann, eine problematische Situation sprachlich zu rekonstruieren und sich über die verschiedenen Sichtweisen des Kindes und der ErzieherInnen zu verständigen.

Ja, überhaupt erst mal ins Gespräch zu kommen. Weil, das ist für die deutsche Kultur sehr typisch. Man redet über alles, das ist in anderen Kulturen nicht gang und gäbe, und da versuch ich, die Leute auch immer wieder dafür zu sensibilisieren und sag: „Ihr müsst darüber reden! Wo gibt es denn Probleme?“ Und dann auch ins Detail zu gehen und genau zu sagen, was ist denn passiert? Die Kinder fragen: „Was ist denn passiert, wie war die Situation? Was hast du denn gemacht? Wie hat denn die Lehrerin reagiert?“ Und dann die Lehrerin fragen: „Wie war das denn?“ (E9, S10)

Einige Gesprächspartner regen in diesem Zusammenhang an, Fragen der Erziehung – wie hinsichtlich Fernsehkonsum, Ernährung oder Umgang mit Jugendlichen in der Pubertät – z.B. unter interkulturellem Aspekt im Unterricht zu thematisieren. Das Thema „mehrsprachige Kindererziehung“ wird von einigen Befragten als sehr wichtig hervorgehoben, von anderen als zu schwierig angesehen. Bezogen auf die Kindererziehung wird die Kommunikation in Institutionen der Beratung angesprochen.

Zum Beispiel MEB, Jugendmigrationsdienste, Beratungsstellen für Erziehungsberatung, (...) die Erziehungsmodelle oder das Verständnis von Erziehung ist im Herkunftsland vielleicht anders als in Deutschland. Das auch zu wissen, das wäre auch ganz wichtig. (E7, S20)

Verschiedentlich wird in den Gesprächen gesagt, dass eine grundsätzliche Präsentation des Schulsystems in den Kursen auf wenig Interesse stieß; andererseits war in Kursen mit vielen Eltern der Wechsel zwischen Primarstufe und Sekundärstufe von großem Interesse, wenn die Eltern Kinder in diesem Alter hatten.

Das interessiert sie wirklich. Wenn ein Kind z.B. in der vierten Klasse ist, dann möchte die Mutter auch gerne wissen, was für Möglichkeiten ihr Kind hat. Natürlich beraten die Lehrer auch, das ist klar, aber vielleicht verstehen sie nicht alles oder trauen sich irgendwie nicht. Warum Hauptschule? Vielleicht doch Realschule. Also, solche Sachen, um genau zu sagen, was da verlangt wird, wie die Kinder lernen müssen, um in diese Schule aufgenommen zu werden. (E38, S95, GP1)

Ein Sprachlernbedürfnis der Eltern unter den Teilnehmenden besteht nach Aussagen der Befragten bezogen auf die Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben und die Teilnahme am Lernen der Kinder, z.B. beim Üben für Klassenarbeiten.

Also man hat die Rückmeldung, dass den Frauen, den jungen Müttern (...) sehr daran liegt, die deutsche Sprache zu erlernen, um dem Kind während der Schulzeit eine Hilfestellung leisten zu können. – Genau: Hausaufgabenhefte zu verstehen, oder eben: Das Kind sagt dann auf Deutsch was zu einem anderen Kind, und man kann nicht ... – das hab ich gemeint. (A22, S25/26, GP1, GP2)

Die Informanten sprechen als weiteren Bereich die Freizeitgestaltung mit Kindern an. Hier ergeben sich Kommunikationssituationen z.B. auf dem Spielplatz und landeskundliche Themen: typische Aktivitäten wie z.B. das Basteln für verschiedene Anlässe.

Z.B. habe ich heute über Sankt Martin gesprochen, weil das einfach ein Erlebnis ist, was man mit den Kindern zusammen erleben kann. Und viele, die Kinder im Kindergarten haben, sind automatisch angehalten, da mitzugehen. (A12, S24)

Schriftliche Befragung

Für Eltern ist die Kommunikation mit den Lehrern ihrer Kinder wichtig, geben die schriftlich Befragten an:

Die Frauen in meinen Kursen stellen meist erst bei Einschulung ihrer Kinder fest, dass sie Deutsch bräuchten, um sich mit den Lehrern zu unterhalten und, viel wichtiger noch, den Kindern helfen zu können. (Elizitierugsbogen 19)

Das Handlungsfeld „Schule“ wird von 149 Antwortenden (72%) als für die KursteilnehmerInnen wichtiger Handlungsbereich genannt. Die Differenzierungen in den Antworten geben Hinweise darauf, welche Situationen als besonders wichtig angesehen wurden. Gespräche mit Lehrern werden in 17 Antwortbögen (8%) explizit thematisiert. Hiermit wird auf eine diskursive und mündliche Kommunikation über pädagogische oder organisatorische Fragen der Schule Bezug genommen. Eine weitere deutliche Nennung von Kommunikation in der Schule bezieht sich auf schriftliche Kommunikation - die Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben der Kinder, die 8 antwortende KursleiterInnen bzw. KoordinatorInnen (4%) extra nennen. 6 Einzelnennungen (3%) führen die Elternmitarbeit auf.

Den KursleiterInnen und KoordinatorInnen der Integrationskurse von Trägerseite sind Situationen im Bereich „Kindertagesstätte“ so wichtig, dass 48 Antwortende (23%) sie nennen. Neben allgemeinen Antworten wie „Kita“ oder „Kommunikation in der Kindertagesstätte“ weisen Einzelnennungen auf die Gespräche mit Erzieherinnen und Kontakte zu anderen Eltern und Kindern hin. Dieser hier häufig genannte Bereich wird bei Haug/Zerger (2006) nicht abgefragt.

Bezüglich der Sprachbedarfe ergibt sich, dass ähnlich wie bei der Kommunikation mit Behörden die sprachliche Komplexität dieser Situationen erheblich und selbst für einen erfolgrei-

chen Kursabsolventen eine Herausforderung ist. Jedoch können weder die Kinder noch die Institution Schule warten, bis die sprachlichen Fähigkeiten vorausgesetzt werden können.

Der Kontakt zum Kinderarzt ist ein Bereich, der den Handlungsbereich „Leben mit Kindern“ mit dem Handlungsbereich „Arzt“ verbindet.

Schulen und Ärzte bemühen sich, in vereinfachter Sprache mit Migranten zu sprechen. Aus dem Bemühen, ihren Kindern eine bessere Zukunft zu schaffen, sind diese Themenkreise besonders interessant. (Elizitierungsbogen 14)

Schriftliche Antworten: Schule - Antworten: Schule, Schulsystem, Schulbildung, Kontakt zu Lehrern, anderen Eltern und Kindern Elternmitarbeit - Antworten: Elternmitarbeit, Elternabend Hausaufgabenhilfe - Antworten: Hausaufgabenhilfe, den Kindern helfen, bei der Hilfestellung ihrer Kinder im schulischen Bereich, die Kinder in der Schule unterstützen Lehrergespräche - Antworten: Sich mit Lehrern unterhalten können, Kontakt zur Schule der Kinder, Erziehung ihrer Kinder etwa bei Lehrgesprächen Kindertagesstätte - Antworten: Kindertagesstätte, KiTa, KiGa, Kindergarten, Kinderbetreuung, Kontakt mit Erzieherinnen ihrer Kinder, Kommunikation in der Kindertagesstätte, Kommunikation mit Erzieherinnen, Kontakte/Gespräche mit ErzieherInnen, Kontakt zu anderen Eltern und Kindern, Erziehergespräche

D.4.2 „Behörden“

Mündliche Befragung

Kursteilnehmende nennen in der Befragung, dass sie Deutsch in der Kommunikation mit Behörden brauchen, z.B. bei der Beantragung von Kindergeld.

Vielleicht in Büro, z.B. für Kindergeld muss ich alleine alles machen, mein Mann kann gar nicht Deutsch. (E37, S59, GP1)

Explizit genannt werden „Ausländeramt“ und „Sozialamt“ (E11, S43), einmal spezifiziert im Hinblick auf Fragen der Einbürgerung. Dabei wird mehrfach die Textart Formular erwähnt:

Oder Prospekte oder auch etwas, wo müssen wir ausfüllen, ja, Formular. Bundesamt, haben wir viele Sache, das normalerweise Leute brauchen im Leben. (A18, S62, GP1)

Ein Großteil der **KursleiterInnen und VertreterInnen der Träger bzw. Institutionen** geht in der mündlichen Befragung auf die Kommunikation mit Ämtern und Behörden (ebenfalls insbesondere Sozial- und Ausländeramt) als wesentlichen sprachlichen Handlungsbereich ein. Als Schwierigkeit für Zuwanderer stellt sich nach Aussage einer befragten Migrationserstberaterin dar, dass das grundsätzliche Wissen um die Institutionen in Deutschland und die Handlungsspielräume darin fehlen.

Was den sprachlichen Lernbedarf im engeren Sinn betrifft, nennen die Befragten vor allem den Umgang mit Formularen und behördlichen Briefen, die von den Teilnehmenden mit der Bitte um Hilfestellung an sie herangetragen werden. Es wird deutlich, dass eine große Diskrepanz besteht zwischen der alltagspraktischen Relevanz dieser Textarten und den wenig alltäglichen sprachlichen Anforderungen, die sie an die Zuwanderer stellen. Dass KursleiterInnen teilweise anmerken, sie könnten selbst ihren KursteilnehmerInnen bei behördlichen Briefen nicht immer behilflich sein, deutet auf den komplexen Zusammenhang von sprachlichem Ausdruck und speziellem Wissen in der Sache hin:

Womit sie auch oft kommen, das sind solche Sachen vom Arbeitsamt, diese Bescheide vom Arbeitsamt und vom Sozialamt, die ja in dem typischen Amtsdeutsch geschrieben sind. (A24, S62)

Kursleitende schlagen in der Befragung vor, einen ersten Zugang zur spezifischen Struktur behördlicher Briefe zu schaffen, indem z.B. Betreff, Kennzeichen und Fristen thematisiert werden:

Fast jeden Tag bekommt man Briefe aus vielen Behörden. Bei diesen Zeichen, worum es geht, muss ihnen klar sein, dass man mit diesen Zeichen klar kommt. Wenn sie so einen Brief haben, sollen sie keine Panik haben, erst alleine in Ruhe lesen, dann versuchen zu verstehen, wenn sie das Gefühl haben, dass sie nicht verstanden haben, fragen sie jemanden. (E16, S41)

Auch auf einem einfachen sprachlichen Niveau ist zumindest zu sehen: Muss ich jetzt anrufen, soll ich antworten, muss ich Unterlagen beibringen. Weil die stehen da, und wissen überhaupt nichts damit anzufangen. (A9, S41)

In den Gesprächen wird die mündliche Kommunikation mit Ämtern angesprochen: das direkte Vorsprechen beim Sachbearbeiter oder der Anruf bei einer Behörde.

Eine Kollegin hat z.B. schon mal ne Liste erstellt, was man sagen möchte, wenn man jetzt bei einem Amt anruft. Oft ist man dann so aufgereggt und vergisst die Hälfte, das geht mir genauso. Und sich Notizen machen, ein Schema vorbereiten, an dem die Teilnehmer sich dann entlang hangeln können und das dann auch abwandeln können, egal, ob sie jetzt einen Handwerker anrufen oder wen sie anrufen. (E9, S32)

Einige Mitarbeiter der Träger und KursleiterInnen thematisieren über rein sprachliche Handlungen hinaus den Handlungsablauf in der Institution insgesamt: die Orientierung im Gebäude, die institutionelle Organisation von Warten und Aufgerufen-Werden, Anklopfen, Eintreten und das Distanzverhalten.

Dass man mit ihnen aufs Sozialamt geht (...) dass ich mit der Frau da hingeh, sage: „Schau mal, da kannst du warten, das ist der Wartebereich“, dann, wahrscheinlich muss sie eine Nummer ziehen, und dann erscheint die Nummer da, „und dann kannst du reingehen. Du musst anklopfen“ – sie traut sich nicht, reinzugehen. Wird sie aufgerufen? Muss sie anklopfen? Kann sie einfach so reingehen? Das weiß sie nicht. Dass man ihr das einfach mal zeigt, das ist sehr wichtig. (A28, S99, GP7)⁴

Im Hinblick auf die sprachlichen Handlungen im engeren Sinn erwähnen die Gesprächspartner den situationsadäquaten Umgang mit Anredeformen und die Formulierung des Anliegen:

Und Fahrtkostenzuschuss, das ist vom Sachbearbeiter abhängig, so eine Kann-Bestimmung. Und dann ist es ganz gut zu wissen, wie man mit den Menschen umgeht. Und dann haben wir gespielt, Sozialamt, Arbeitsamt; das sind dann schon Situationen, die für viele wichtig sind. Wie verhalte ich mich? Z.B. ist in manchen Ländern sehr wichtig, dass man sehr dominant auftritt, weil man sonst gar nichts erreichen kann. (E10, S31)

⁴ Dass die Gesprächspartnerin die 2. Person Sing. wählt, wird auf ihre Identifikation mit der Situation durch ihren eigenen Migrationshintergrund zurückgeführt.

Unter dem Aspekt der Interkulturalität sehen einige Antwortende es als wichtig an, darauf hinzuweisen, welches Verhalten in der deutschen Verwaltung üblich ist:

Also dass man niemanden besticht, also das kommt jetzt zum Beispiel im Orientierungskurs. (A1, S43)

Für den Bereich der mündlichen Kommunikation auf Ämtern trifft zu, dass die Anforderungen an institutionell adäquates sprachliches Handeln die sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden auf dem Niveau elementarer Sprachverwendung übersteigen, dass aber diese Kommunikationssituationen zum Alltag der Zuwanderer und Zuwanderinnen gehören. Es wird darauf hingewiesen, dass der adäquate Ausdruck von Verständnisproblemen eine zentrale Rolle spielt.

Das andere ist überhaupt die Reaktion einmal: Dass sie, wenn sie angesprochen werden, nicht nur stumm schauen, sondern dass sie wirklich sagen: „Entschuldigung, ich hab's nicht verstanden“, „Bitte noch einmal, bitte langsamer“.
(A26, S90, GP5)

Mitarbeiter der Träger wie der Institutionen sowie KursleiterInnen regen Exkursionen zu Behörden an, um Hemmschwellen abzubauen, die möglicherweise regional unterschiedlichen Handlungsabläufe vor Ort zu beobachten und den Kursteilnehmenden dadurch mehr Handlungssicherheit zu geben.

Schriftliche Befragung

Die Brisanz der Kommunikation mit und in Behörden wird als eine besondere formuliert:

Diese Kontakte verursachen große Ängste, da schon kleinste Fehler schlimme Folgen nach sich ziehen können. Gleichzeitig ist die in diesen Bereichen genutzte Sprache so komplex, dass sie in der Grundstufe kaum vermittelbar ist. Hier wird der Lehrer zum Helfer beim Ausfüllen unverständlicher Formulare oder beim Erklären bedrohlich erscheinender Drucksachen... (Elizitierungsbogen 76)

Am zweithäufigsten antworten die KursleiterInnen bzw. KoordinatorInnen der Träger auf diese Frage, dass der Umgang mit Behörden besonders wichtig sei. 152 Antwortende (74%) weisen auf die Bedeutung dieses Handlungsbereiches hin. Neben allgemeinen Beschreibungen wie „Behörden“ bzw. „Ämter“ oder „öffentliche Verwaltung“ wurden das „Sozialamt“ und das „Ausländeramt“ sowie das „Rathaus“ mehrmals genannt, einmal die „Rentenkasse“.

Bereits 1986 wiesen Barkowski et al. auf die Prominenz dieses Handlungsbereichs hin:

Die beiden wichtigsten Kommunikationsbereiche sind die Kontakte mit Kollegen und Nachbarn einerseits und die Behördensprache andererseits (Barkowski et.al. 1986:16),

wobei sie den erstgenannten Bereich als am Wichtigsten einschätzen (hier in die Nennungen zu „Kontakte“ sowie „Arbeitsplatz“ aufgefächert).

Schriftliche Kommunikationsformen wie das *Verstehen von amtlichen Briefen, das Ausfüllen von Formularen* sowie *Antragsverfahren* spezifizierten 16 Antwortende (8%) als besonders schwierig, zugleich oft als besonders wichtig in Bezug auf Konsequenzen – „weil dort Korrektheit und Rechtsverbindlichkeit eine besondere Rolle spielen“ (eine Antwort). Diese 16 Antworten sind die weitaus häufigsten spezifizierten Nennungen für so eng umgrenzte sprachliche Handlungen und unterstreichen die besondere Dringlichkeit dieses Aspekts schriftlicher Kommunikation.

Die Antworten weisen auf eine Schere in der Realität der Zuwanderer hin: Die angemessene mündliche wie schriftliche Kommunikation mit Behörden und Bürokratie ist auf einem Anfängerniveau kaum möglich, zu komplex sind die notwendigen Qualifikationen. Selbst für Sprecher des Deutschen auf B1-Niveau und höher birgt die behördliche Kommunikation noch zahlreiche Schwierigkeiten. Andererseits sind Zuwanderer vom ersten Aufenthaltstag in Deutschland an gefordert, mit Behörden und Bürokratie angemessen umzugehen. Noch vor dem ersten Kurstag müssen mehrseitige Formulare beantwortet werden, Gespräche geführt und präzise Angaben gemacht werden. Selbst mit der Unterstützung von Dolmetschern, wo sie gegeben ist, sind die sprachlichen Anforderungen erheblich.

Die für den Umgang mit Behörden nötigen sprachlichen Anforderungen werden curricular und didaktisch nicht in kürzester Zeit vollständig verfügbar gemacht werden können; es ist sinnvoll, möglichst früh mit der didaktischen Bearbeitung von Behördenkommunikation zu beginnen und dies zu begleiten mit Strategien und Techniken, missglückende oder unmögliche Kommunikation zu reparieren, wie das Nachfragen, die *Bitte um schriftliche Information* zur Vorlage bei einer Beratungsstelle wie der Migrationserstberatung oder die Frage nach herkunftssprachlichen Informationsmöglichkeiten.

Schriftliche Antworten: Behörden - Antworten: Behörde/n, Behördengänge, Amt, Ämter, Ämterangelegenheiten, Sozialamt, Ausländeramt, öffentliche Verwaltung, in „offiziellen“ Zusammenhängen wie Schule/Rathaus/Arbeitsamt – weil dort Korrektheit und Rechtsverbindlichkeit eine besondere Rolle spielen, Behördengänge wie Arbeitsamt, Sozialamt u.ä., öffentliche Dienststellen, Rentenkasse, Hartz IV-Behörde, Aufenthaltsangelegenheiten bei den Ausländerbehörden, Meldewesen

Behördliche Schriftkommunikation - Antworten: Ein großes Problem ist das Verstehen von amtlichen Briefen und das Ausfüllen von Formularen, Antragsverfahren, Formulare, Verstehen des „Bürokraten-Deutsch“ in offiziellen Briefen/Anträgen, Formularen und dgl., Umgang mit Briefen der Behörden, Anträge stellen, Verstehen und Bearbeitung von Formularen, Anträgen, Hinweistafeln

D.4.3 „Arzt“

In den Gesprächen mit KursteilnehmerInnen und KursleiterInnen wird deutlich, dass in dem Bereich „Arzt“ ein weites Spektrum zwischen Vorsorgeuntersuchung, Notfall und Krankenhausaufenthalt zu den wichtigen Lebenssituationen gehört, die sprachlich gemeistert werden müssen.

Ob tatsächlich die Benennung von Körperteilen, wie häufig in Lehrbüchern, oder die Thematisierung grippaler Infekte zentrale Sprachbedarfe im Bereich „Arzt“ darstellen, wird kritisch gesehen. Gerade auf Körperteile kann gestisch sehr gut Bezug genommen werden. Die Beschreibung von Zuständen und Befindlichkeiten ist dagegen für Diagnose und Therapie wichtig. Mentale Befindlichkeiten sowie Entwicklungen sollen hier für die curriculare Reflexion vorgeschlagen werden, siehe beispielsweise Kiesel et al. (1995).

Arztbesuche sind neben der medizinischen Versorgung bzw. Vorsorge Gelegenheiten, deutschsprachige Kommunikationssituationen anzutreffen und insofern potentiell didaktisch nutzbare Situationen, die unter diskursdidaktischen Gesichtspunkten weiter ausgebaut werden könnten. Kommunikation im Wartezimmer ist hierbei ebenso ein Sprachbedarf wie Möglichkeit der Kontaktaufnahme, Kommunikation mit der Sprechstundenhilfe sowie Gespräche mit dem Arzt über Entwicklungen der Kinder und die Selbstwahrnehmung. Kroffke/Meyer

(2005:20 ff.) weisen darauf hin, welche wertvollen Informationen über Sprachentwicklungsverläufe ihrer Kinder Eltern bei geeigneter Befragung in sprachtherapeutischen Anamnesegesprächen geben, obwohl ihre deutschen Sprachkenntnisse noch lückenhaft sind.

Mündliche Befragung

In den Gesprächen mit **Kursteilnehmenden** wird deutlich, dass Kontakte mit Ärzten und die Kommunikation im Krankenhaus wichtige Lebensbereiche darstellen. Im Hinblick auf die Frage, ob in diesen Kommunikationssituationen Deutsch benötigt wird, sind die Aussagen uneinheitlich. Während einige Teilnehmende insbesondere bezogen auf Fachärzte („Zahnarzt“ (A18, S46) und „Kinderarzt“ (E37, S81)) Sprachbedarf auf Deutsch äußern, berichten andere, dass sie auf Englisch kommunizieren oder auf die Lateinkenntnisse von Ärzten rekurrieren können:

Ein bisschen, aber, fast alles Arzt sprechen ein bisschen Spanisch oder verstehen Spanisch. Sie lernen Latein und wenn Latein lernen, sie verstehen ein bisschen Spanisch. Aber hier es gibt viele Arzt, sie sprechen Spanisch. (E13, S19)

In der mündlichen Befragung wird von **KursleiterInnen, Vertretern der Träger bzw. Institutionen** das Gesundheitswesen als wesentlicher Handlungsbereich genannt:

Auch Krankenhaus, Arzt, Krankenkasse ist so ein Thema, wo's oft Probleme gibt. (E9, S16)

Es wird angemerkt, dass die tatsächlichen Bedarfe häufig über die in Lehrwerken meist behandelten Aspekte hinausgehen. Spezifiziert wird dies im Hinblick auf Fachärzte wie z.B. den Kinderarzt:

Der Gang zum Kinderarzt, mit diesem Impfpass klarzukommen, solche Sachen. (E4, S10)

Während KursleiterInnen andeuten, dass in ihren Kursen für Frauen das Thema Schwangerschaft in den Unterricht Eingang finden sollte, berichten andere davon, dass die Behandlung des Körpers und der Körperteile generell ein schwieriges Thema ist. Daraus wird deutlich, dass die Ausgestaltung des Themas jeweils stark von der Zusammensetzung des konkreten Kurses und den Interessen der Teilnehmenden ausgehen muss. Zwei KursleiterInnen berichten von guten Erfahrungen mit dem Thema „Hausmittel“ gegen Krankheiten.

Als Kommunikationssituationen genannt werden die telefonische Terminabsprache und der Arztbesuch, der Umgang mit den Textarten Rezept und Überweisungsschein und der Komplex institutionellen Wissens rund um Krankenversicherung, Praxisgebühr und Zuzahlung. Darüber hinaus brauchen die Teilnehmenden Deutsch bei Krankenhausaufenthalten:

Aber wir haben manchmal Leute, die werden operiert, die haben Krebs, oder das Kind hat – was weiß ich was. Und dann kommen sie auch teilweise, wenn zum Beispiel vom Krankenhaus eine Operation bevorsteht, und dann müssen die so eine Einverständniserklärung unterschreiben für die Operation. Das ist so ein Blatt, wo sie unterschreiben sollen, dass sie über das Risiko aufgeklärt wurden. (A24, S64)

Mehrmals wird das Verhalten im Notfall, z.B. bei Verkehrsunfällen, und im Speziellen die stark strukturierte sprachliche Handlung „Notfallmeldung“ angesprochen.

Schriftliche Befragung

Die Situation, einen Arzt aufzusuchen, ist als wichtige Situation der Sprachverwendung äußerst präsent. In 115 Antwortbögen (56%) wird der „Arztbesuch“ erwähnt. Doch nicht für alle Kursteilnehmer wird der deutschsprachige Arztbesuch als alltäglich relevant gesehen:

(Die Kursteilnehmer brauchen deutsche Sprachkenntnisse) Bei Behörden, in Schulen, beim Arzt – aber es kommt auch darauf an, zu welcher Gruppe Ausländer sie gehören, da es Sub-Kulturen gibt. (Elizitierungsbogen 116)

Ein grundlegenderer Begriff wie „gesundheitliche Versorgung“ zur Beschreibung eines Handlungsbereiches rund um Arztbesuche und Krankenhaus war zunächst als Auswertungsschritt vorgesehen; auffallend ist jedoch, dass die Antwortenden oft explizit „Arzt“ formulieren. In der Auswertung wird daher dem Sprachgebrauch der Antwortenden gefolgt.

Im Einzelnen nennen die Befragten in ihren Antworten „Arzt/Ärztin“ sowie „Arztbesuche“, „das Krankenhaus“, „medizinische Leistungen“, „ärztliche Einrichtungen“ und „die Apotheke“.

Ein in den schriftlichen Antworten wie in den Gesprächen genanntes Beispiel für Situationen, die für einige Lerner sprachliche Bedarfe darstellen, für andere nicht, sind Kommunikationssituationen, für die örtlich von den communities herkunftssprachliche Infrastrukturen bestehen, wie türkischsprachige Versicherungen, Arztpraxen und Beratungsstellen. In einer derartigen Umgebung liegen dann für türkischsprachige Lerner keine Sprachbedarfe vor.

Schriftliche Antworten: Arzt, ÄrztInnen, Arztbesuche, Arzttermin, Krankenhaus, medizinische Leistungen, ärztliche Einrichtungen, Krankenhaussituationen, Apotheke

D.4.4 „Arbeitsplatz“

Bei näherer Betrachtung der Antworten zu dem Bereich „Arbeitsplatz“ fällt auf, dass unter Kommunikation „am Arbeitsplatz“ mindestens zwei Handlungsbereiche unterschieden werden:

Einerseits wird auf die arbeitsbezogene Kommunikation verwiesen, wenn „Job“, „bei der Arbeit als Verkäuferin/Reinigungsfrau“ genannt werden, wobei das im Sinne von arbeitsplatzbezogener Lexik und Sprechhandlungen wie *Anweisungen umsetzen, Mitteilungen formulieren können und arbeitsbezogene Zusammenhänge sprachlich darstellen können* interpretiert werden kann.

In den Gesprächen mit KursteilnehmerInnen wird bezüglich der Arbeitsplätze eine häufige Nennung des Raumpflegesektors deutlich, und gleichzeitig wird eine riesige Spanne an bisherigen und geplanten Aktivitäten im Dienstleistungsbereich, sowohl in horizontaler wie vertikaler Ausrichtung beschrieben. Die genannten Berufe erstrecken sich von der stundenweisen Büoreinigung über die Mitarbeit in einem indischen Reisebüro, einen Import von Motorspezialölen bis zu Computerfachleuten (s.a. die Portraits im Anhang).

Der wichtige zweite Aspekt ist die Kommunikation am Arbeitsplatz mit Kollegen, die mal als „small talk“, mal als „Gespräche“ benannt wird. Der Arbeitsplatz wird somit, so die Interpretation, als Möglichkeit zum Herstellen von deutschsprachigen Kontakten gesehen.

In der Rambøll-Studie geben 80% der Teilnehmer an, derzeit keiner Arbeit nachzugehen (BMI 2006:37, 90% sic!). Insofern ist der Sprachbedarf „Kommunikation am Arbeitsplatz“ einer, der zum Zeitpunkt des Kursbesuchs für viele Teilnehmer noch nicht aktuell ist, aber für die Zukunft gesehen wird.

Mündliche Befragung

Diejenigen **KursteilnehmerInnen**, die parallel zum Integrationskurs arbeiten oder bereits davor gearbeitet haben, nennen in der Befragung Kommunikationssituationen in der Arbeit, z.B. in der Kommunikation mit Kunden:

Mit Kunden, da hab ich immer sehr schön, sehr gute Kontakt gehabt. (A8, S77)

Dabei zeigt sich, wie Sprachbedarfe am Arbeitsplatz mit dem jeweiligen Tätigkeitsbereich verknüpft sind:

(Wir reden) Über alles, über die Gäste, was ist falsch, was die Gäste gesagt hat, wir reden über die Teller, die Speisekarte, über den Menü so. Meine Arbeit, nichts anderes. (A18, S44, GP2)

Als weitere Kommunikationssituationen werden Gespräche mit dem Vorgesetzten bzw. Chef oder mit anderen Arbeitskollegen genannt:

Natürlich muss Deutsch sprechen für mein Arbeit, mit Leitung und mit die anderen Kollegen, wenn ich treffe im Raum, wo die Fotokopien machen muss, kann ich ein bisschen Deutsch sprechen. (A18, S48, GP1)

In der mündlichen Befragung wird von den **KursleiterInnen, Vertretern der Träger bzw. Institutionen** übereinstimmend geäußert, dass der Bereich „Arbeit“ im Hinblick auf die Zielsetzungen der Teilnehmenden wesentlich ist.

Schwerpunkt ist generell – egal, was sie besprechen, merken wir, wir kommen auf das Thema „Arbeit“. Entweder erzählen sie über ihre Arbeit, was sie früher gemacht haben, leiten über bei „Rente“ oder sagen „Ich möchte mich so fit machen in Deutsch, dass ich in die Arbeitswelt wieder reinkomme“. Und das sind Themen wie: Welche Berufe gibt es, wie bewirbt man sich, was ist ein Lebenslauf, wie schreibt man Telefonnotizen, wie schreibt man kleine Nachrichten an den Abteilungsleiter, wie schreibt man Briefe, wenn man, von mir aus, was Außergewöhnliches haben will. (E44, S25) siehe auch D.4.12

Dabei wird betont, dass das im Integrationskurs angestrebte Niveau B1 eine sprachliche Eingangsqualifizierung für den Alltag darstellt und für die Arbeitsaufnahme noch nicht ausreicht:

Nach nur einem Integrationskurs in die Arbeitswelt einzusteigen – also ich mein’ jetzt nicht putzen oder so, da muss ich nicht so viel sprechen – eine adäquate Tätigkeit zum vorherigen Berufsfeld zu finden, ist nur nach dem Integrationskurs kaum möglich. Da fehlt einmal das Sprachliche, aber auch das Wissen, wie funktioniert das. (A9, S24)

Es wird darauf hingewiesen, dass es im Arbeitsalltag z.B. wichtig ist, schnell und zuverlässig Arbeitsanweisungen zu verstehen, oft bezogen auf medial vermittelte Kommunikation wie am Telefon.

Nicht, dass die deutschen Mitarbeiter etwas gegen die anderen haben, aber es muss hier alles so schnell gehen, und man muss sich drauf verlassen können, dass man das gut versteht, was gesagt wird, Anweisungen, die gegeben werden, müssen umgesetzt werden, da kann ich nicht dreimal nachfragen oder erklären. Und speziell, wenn das am Telefon passiert, dann wird’s noch mal schwieriger. (A19, S57/58)

Als mündliche Kommunikationssituationen im Berufsleben werden Pausengespräche mit Kollegen oder beispielsweise Absprachen mit dem Chef über den Arbeitszeit- und Urlaubsplan genannt:

Die Leute haben ja manchmal auch Probleme, den Integrationskurs regelmäßig zu besuchen, weil die mal so, mal so arbeiten müssen, und dann ist meine erste Frage immer: „Ja, können Sie nicht mit dem Chef reden und das erklären?“ (...) Urlaubspläne oder so, also wenn man nicht artikulieren kann, nicht sagen kann: „Ich möchte aber dann und dann“ – dann kommt man nicht zum Zuge. (A3, S47/48)

Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass im Hinblick auf die Arbeitsaufnahme die schriftliche Qualifikation stark an Bedeutung gewonnen hat: Bei vielen Tätigkeiten, z.B. im Pflegebereich, müssen inzwischen Dokumentationen erstellt oder schriftliche Notizen verfasst werden, die elektronische Kommunikation mittels Email wird genannt.

Seitdem es standardisiert ist, seitdem Managementsysteme eingeführt werden und Standardisierungsverfahren kommen, wird das Schriftliche immer wichtiger: Es müssen Tabellen ausgefüllt werden, es müssen Berichte geschrieben werden, und man muss das dann können. (A28, S94, GP4)

An Themen, die im Hinblick auf die Berufstätigkeit relevant sind, werden Inhalte aus dem Orientierungskurs genannt, die im Sprachkurs vorbereitet werden können: Aspekte der Sozialversicherung und des Arbeitsrechts. Was Textarten betrifft, mit denen Berufstätige alltäglich umgehen müssen, werden hierbei Gehaltsabrechnung und Lohnsteuerkarte angesprochen.

Schriftliche Befragung

Besonders dringend wird Sprache am Arbeitsplatz gebraucht, notieren 60 Befragte (30%). In den schriftlichen Antworten werden die beiden Aspekte der Kommunikation am Arbeitsplatz, wie oben dargestellt, ebenfalls deutlich. Ein wichtiger Bereich der Kommunikation am Arbeitsplatz ist Sprache als Kommunikationsmittel zum Ausführen der Arbeit, was arbeitsfeldspezifische (z.B. Wortschatz und Verben in Reinigungsberufen wie in hoch qualifizierten Tätigkeiten) und arbeitsfeldübergreifende sprachliche Handlungen (z.B. das Gespräch über Arbeitszeiteinteilung, Urlaubsanträge, Anweisungen) betrifft. Ein anderer wichtiger sprachlicher Handlungsbereich wird als „Gespräche am Arbeitsplatz mit KollegInnen“ benannt. Diese Gespräche können sowohl der gemeinsamen Organisation der Arbeit im engen Sinne wie im weiteren Sinne (insofern als zu einer guten Zusammenarbeit über das Arbeitsfeld hinausgehendes Verstehen förderlich ist) dienen als auch wichtige Elemente der außerdienstlichen Kontaktaufnahme sein.

Schriftliche Antworten: Arbeitsplatz, Berufs- und Arbeitswelt: Gespräche am Arbeitsplatz mit KollegInnen, Tätigkeiten bei der Arbeit, auf dem Arbeitsplatz, Job, bei der Arbeit als z.B. Verkäuferin/Reinigungsfrau, beruflich, Berufstätige im Beruf, beruflich integrieren, Arbeitgeber und Kollegen, Arbeitsleben, Kontakt zu Kollegen, Arbeitsstelle

D.4.5 „Arbeitssuche“

Mündliche Befragung

In den Teilnehmergegesprächen gibt die große Mehrheit der Befragten an, eine Tätigkeit finden zu wollen. Einige TeilnehmerInnen suchen eher mittelfristig bzw. langfristig, „später“, oder „wenn mein Kind im Kindergarten ist“, andere äußern dies besonders dringlich:

Die Arbeit, das ist schwierig. Ich muss die Schule fertig machen und besser Arbeit finden. Die Mann, die muss arbeiten. Ich mag keine Arbeitslosengeld. (E12, S28)

Die Mehrzahl der Teilnehmenden kann zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Aussagen über ihre zukünftige Tätigkeit machen. Es deutet sich an, dass einige Lerner nach dem Integrationskurs eine weitere Qualifizierung anstreben (s. D.4.11). Von Kursteilnehmenden werden Kommunikationssituationen auf dem Arbeitsamt und die schriftliche Kommunikation mit der Behörde angesprochen:

Manchmal z.B. ich gehe Arzt oder Arbeitsamt oder Nachbar. Muss Deutsch lernen. (E19, S34)

Eine selbständige Tätigkeit wird als Option angesprochen:

Ich möchte ein Arbeit finden. Vielleicht ich mache ein Geschäft, einen Imbiss mit kolumbianischem Essen. (E13, S4)

Einige TeilnehmerInnen geben an, dass sie für die Jobsuche Bewerbungen und Lebensläufe schreiben müssen oder bereits geschrieben haben.

An sprachlichem Handlungsbedarf hinsichtlich der Arbeitssuche nennen **KursleiterInnen, Vertreter der Träger bzw. Institutionen** die Kommunikation mit Arbeitgebern: telefonische Kontaktaufnahme, Vorstellungsgespräch, Bewerbungsschreiben und Lebenslauf. Dabei wird hervorgehoben, dass auf dem Niveau B1 ein derartig komplexer Text wie die Bewerbung eine Herausforderung darstellt:

Da ist natürlich auch die Notwendigkeit schon recht groß, dass man einigermaßen eine Bewerbung schreiben kann. Viele lassen sich dann auch noch einmal von uns korrigieren. Ich habe schon so einige Bewerbungsschreiben, auch per Email, bekommen von Leuten, die sich für irgendeinen Job beworben haben und noch mal abklären wollten, ob man das so schreiben kann, und das ist ja auch in Ordnung. Aber dass sie trotzdem eine ungefähre Vorstellung haben. (E31, S102)

In mehreren Gesprächen werden das Arbeitsamt bzw. das Jobcenter genannt, als Institutionen, mit denen viele Teilnehmende rund um Beschäftigungsfragen in Kontakt sind. Hierbei geht es um den Umgang mit schriftlichen Anträgen und um die mündliche Verständigung mit dem Ansprechpartner, z.B. im Gespräch über Arbeitsmöglichkeiten oder finanzielle Leistungen:

Zum Beispiel, sie kommen zum Berater, sie sind jünger, sie möchten hier noch ein bisschen was studieren, eine Ausbildung machen, eine Arbeit finden oder auch nicht, ich weiß es nicht. Und sie brauchen Informationen. (...) Da musst du ganz genau wissen, was du fragst und was du überhaupt willst. (...) Du musst gezielt fragen. Und wenn ich nicht sage: „Würden Sie mir bitte die Möglichkeiten für ein Studium, etwas darüber erzählen?“ Woher soll er wissen, dass du studieren willst. Da wird er sagen: „Ein-Euro-Job“, oder was weiß ich. (A14, S36)

Aus den Gesprächen wird deutlich, dass sich für die Arbeitssuche Sprachlernbedarfe ergeben: Es geht darum, die eigene Qualifikation zu beschreiben, Fähigkeiten auszudrücken und Berufswünsche zu formulieren. Im Zusammenhang damit sind nach Aussage von Kursleitenden das Bildungssystem in Deutschland und Zugänge zum Arbeitsmarkt als Themen im Unterricht für die Teilnehmenden relevant. (siehe hierzu D.4.12)

In der Befragung zeigt sich, dass die genannten Inhalte für viele Teilnehmende wichtige Sprachlern- und Informationsbedarfe sind. Von einer Gesprächspartnerin wird problematisiert, welches Gewicht Themen wie Arbeitslosigkeit im Sprachunterricht haben sollten:

Ein Kritikpunkt ist z.B., dass in den Lehrwerken – und das gilt grundsätzlich für die – dass da das Thema Arbeitslosigkeit nicht so eine große Rolle spielt. Und ich wage einfach zu bezweifeln, ob es für die Teilnehmenden so wunderbar ist, wenn man sich eine Unterrichtseinheit lang mit Arbeitslosigkeit beschäftigt. Aber das ist auch Geschmackssache, glaube ich. (A19, S24)

Schriftliche Befragung

Die Suche nach Arbeit stellt für viele Zuwanderinnen und Zuwanderer einen wichtigen Aspekt dar, wie in den Teilnehmerinterviews und der schriftlichen Befragung deutlich wurde. 61 Antwortende verweisen auf diesen Bereich (30%). Die Arbeitssuche gestaltet sich in ihren sprachlichen Situationen sehr vielschichtig. Einen wichtigen Bereich stellen die Kontakte mit der Arbeitsagentur bzw. dem Jobcenter dar, die unter diesem Punkt hier (und nicht bei „Behörden“) aufgenommen wurden; darüber hinaus gehören zur Arbeitssuche der Befragten Anstrengungen, eine Stelle oder eine regelmäßige Arbeit bzw. einen stunden- oder tageweisen Job zu finden.

Der *Lebenslauf* wird in der schriftlichen Befragung nicht benannt, dagegen das *Bewerbungs- oder Vorstellungsgespräch*. Allerdings wurden die Befragten mit Hilfe offener Impulse befragt, was beinhaltet, dass, wenn etwas nicht genannt wurde, nicht geschlossen werden kann, dass es nicht wichtig wäre, sondern nur, dass es den Befragten im Moment der Beantwortung nicht einfiel bzw. sie keinen besonderen Grund sahen, es zu notieren. Das Vorstellungsgespräch wird mehrmals explizit genannt.

Schriftliche Antworten: Arbeitssuche, Bewerbung, Vorstellungsgespräch, Bewerbungsgespräch, Arbeitsplatzsuche, Stellensuche, um Arbeit zu finden, um eine Arbeit zu bekommen, Arbeitsagentur, arbeitslos werden oder von Arbeitslosigkeit bedroht sein, Jobcenter, Arbeitsaufnahme, Berufswünsche

D.4.6 „Einkaufen“

Mündliche Befragung

Was den alltäglichen Einkauf betrifft, gibt es unterschiedliche Aussagen von Seiten der **Kursteilnehmenden**; eine Befragte äußert explizit, dass sie darin für sich nicht die entscheidende Schwierigkeit sieht:

Oder wenn ich etwas kaufen, aber das ist nicht Übung, weil wenn ich etwas möchte, kaufen möchte, nur in Richtung Fleisch oder in Richtung zeigen und kaufen, und es ist nicht, kein Problem. (A8, S91, GP1)

Als Einkaufssituation, in der Deutsch gebraucht wird, nennt eine Kursteilnehmerin den Flohmarkt:

Ja, ich mache Handel. Ich spreche mit Verkäuferin, die Leute, welche ist auf Flohmarkt, sprechen gut. (A15, S60)

Das Einkaufen ist ein Handlungsbereich, der von den befragten **KursleiterInnen, von Vertretern der Träger bzw. Institutionen** auf die Frage nach Sprachlernbedarfen genannt wird. Dies

entspricht der Prominenz des Themas in den Lehrwerken und der alltagspraktischen Häufigkeit des Einkaufs. Eine Befragte nennt als grundsätzliche Voraussetzung für das Einkaufen den Umgang mit Zahlungsmitteln: *Einkaufen gehen, Zahlen lesen, Zahlen sprechen, mit Geld umgehen* (A28, S20, GP7). Dabei ist zu überlegen, in welchen Situationen die im engeren Sinn einzelsprachliche Handlung des „Zahlen Sprechens“ für die TeilnehmerInnen relevant wird.

Von mehreren MitarbeiterInnen der Träger und KursleiterInnen wird insgesamt angezweifelt, ob für die Lernenden beim tagtäglichen Einkauf tatsächlich sprachlicher Handlungsbedarf auf Deutsch entsteht, weil in Supermärkten und in Geschäften eingekauft wird, in denen die Kunden ihre Herkunftssprachen benutzen können.

Oder beim Einkaufen: „Ich hätte gerne 200g Salami.“ Das kauft keiner von uns. Die gehen alle zu Aldi oder Lidl. Also wenn wir die Lektion Essen und Trinken haben, wäre es wichtig, zu wissen, was heißen denn die Aufschriften auf irgendwelchen Dosen. Dass man wirklich guckt, was brauchen unsere Teilnehmer im Alltag. „Entschuldigen Sie bitte, der Salat ist nicht frisch“ – das ist wirklich völlig überflüssig. (E5, S57)

Entsprechend merkt eine Kursleiterin an, dass die Textart *Einkaufszettel* auf Deutsch in der Realität für die Teilnehmenden keine Bedeutung hat.

Dagegen weisen Lehrende darauf hin, dass Kommunikationssituationen dann entstehen, wenn der Einkauf sich nicht auf Selbstbedienung beschränken kann, weil besondere Wünsche geäußert werden sollen oder z.B. ein Umtausch getätigt werden muss:

Oder was ist denn ein Beleg, wenn ich etwas umtauschen will? Ein Kassenzettel! Da sagt die Verkäuferin: „Ich brauch einen Beleg“ – und was ist das? Diese Sachen, das müsste in so ein Curriculum. (E1, S119)

In zwei Gesprächen wird die Situation von Geschäften an der Haustür erwähnt, in der es gerade darum geht, nichts kaufen zu müssen und sich gegen Verkaufsstrategien zur Wehr setzen zu können. So paraphrasiert eine Befragte den Lernerfolg einer Teilnehmerin:

Ich habe gelernt, an der Haustür „Nein“ zu sagen, wenn mir jemand was verkaufen möchte. (E4, S60)

Schriftliche Befragung

Situationen um das Einkaufen werden von 44 Antwortenden (21%) als wichtig genannt, z.B. um eigene Interessen als Verbraucher wahrzunehmen:

Wie kann ich meine Interessen wahrnehmen, wie schützt man sich vor Nepp und Betrug, welche Produkte sind günstig, preiswert, billig o.ä. (Elizitierbogen 145)

Von anderen Befragten wird der Bereich durchaus kritisch behandelt:

(Die Teilnehmer werden als interessiert erlebt) überall da, wo sie selbst gefragt werden, wo sie als Persönlichkeit angesprochen sind, also weniger „Einkaufshilfen“, das können sie nämlich selber. (Elizitierbogen 150)

Es wird interpretiert, dass die häufige Nennung „Einkauf“ unter dem Gesichtspunkt erfolgt, dass der Einkauf eine der häufigsten und verfügbaren Kontaktgelegenheiten mit Deutschsprachigen betrifft und so Möglichkeiten zu deutschsprachiger Kommunikation außerhalb

des Kurses bieten könnte. Angesichts der von Kursleitern wie Teilnehmern häufig genannten Schwierigkeit, Deutsch außerhalb des Kurses zu sprechen, ist die potentielle Verfügbarkeit dieser Sprachverwendungssituation wichtig.

Schriftliche Antworten: einkaufen, Einkauf, Einkauf persönlicher Dinge, nicht beim Supermarkt

D.4.7 „Kontakte“ und „Freizeit“

Mündliche Befragung

Ein großer Teil der Kursteilnehmenden äußert, dass sie außerhalb von Unterricht und institutioneller Kommunikation wenige Gelegenheiten haben, Deutsch zu sprechen, weil Kontakte zu Deutschen fehlen.

Sprechen, Kontakt. Mit Lesen, ich bin gut, mit Schreiben auch. Nur Kontakt. Mehr Kontakt. (E11, S96)

Das bestätigen auch andere Studien. In der Rambøll-Studie gaben 59,3% der befragten Teilnehmer an, selten oder nie Deutsch mit Freunden zu sprechen, während 38,9% angaben, immer oder häufig mit Freunden Deutsch zu sprechen (BMI 2006:38). Entsprechend äußerten 61,9% der von Haug/Zerger Befragten als Wunsch, Kontakte zu anderen Personen und Vereinen zu finden (Haug/Zerger 2006: 23).

Die Aussagen der Kursteilnehmenden machen deutlich, dass deutschsprachige Kontakte keineswegs zu reduzieren sind auf Kontakte mit Kommunikationspartnern, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Die Kommunikation in der dritten Sprache Deutsch unter Menschen mit verschiedenen Herkunftssprachen spielt beispielsweise in der Unterrichtskommunikation eine wichtige Rolle.

Wir haben in unserem Kurs Leute aus Türkei, aus Albanien, Serben. Ein Mann ist aus Südafrikanische Republik kommt, aber er ist israelischer Bürger, das ist interessant. Aber wir reden meistens Deutsch. (A11, S34)

Mehrmals wird von Kursteilnehmenden geäußert, dass sie mit ihren Bekannten und Freunden, die ebenfalls Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, auf Deutsch als Verständigungssprache zurückgreifen. Am folgenden Beispiel wird außerdem deutlich, welche Rolle dabei geteilte Lebenssituationen, wie z.B. die Schwangerschaft, spielen.

Ich habe eine Freundin, sie kommt aus Ungarn, aber sie ist hier seit 20 Jahre oder so. Sie spricht sehr gut Deutsch, und normalerweise mit alle meine Freundinnen, ich habe nur Englisch gesprochen oder unsere Sprache. Aber sie ist meine sehr gut Freundin. Als ich war schwanger, sie war auch schwanger und so. Dann sie kann gar nicht Englisch, und dann ich habe mit sie nur im Deutsch gesprochen, und wir haben sehr viele Mal getroffen. Dann habe ich mein Deutsch ein bisschen gut. (E37, S72, GP2)

In den Aussagen der **KursleiterInnen, Vertreter der Träger bzw. Institutionen** wird die Frage des Kontakts zum deutschsprachigen Umfeld ebenfalls thematisiert:

Die meisten klagen über den Mangel an deutschen Freunden und fühlen sich deswegen auch einsam. Das fand ich auch sehr interessant und erschreckend. (A5, S100)

Im Unterricht müssten deshalb aus Sicht der Informanten verstärkt in Deutschland übliche Orte der informellen Begegnung und Wege des Kennenlernens thematisiert werden, weil in

anderen Ländern die Freizeitgestaltung und Formen des Zusammentreffens unter Umständen anders organisiert sind.

Es fängt ja schon damit an, dass Menschen, die hierher kommen mit Migrationshintergrund, auch unsere Orte nicht kennen, ja? Wir kennen ihre nicht wirklich, und sie kennen unsere auch nicht. Und das sind völlig neue Erlebnisse teilweise: Ob das jetzt geht um Bereiche, wo man mit den Kindern hingehen kann. (A20, S79, GP1)

Und es ist eben eine Fantasie zu denken: „Jetzt kann der Deutsch sprechen, jetzt redet die Nachbarin mit dem.“ Das ist nicht so. Die Menschen lernen sich in Deutschland sehr stark über die Arbeit, die Schule und teilweise die Vereine kennen, also diese geregelten Freizeitbeschäftigungen. (E1, S47)

Als typische Begegnungsmöglichkeiten in Deutschland werden Vereine im Bereich Sport und Kultur, Kursangebote der Volkshochschule oder Freizeitangebote für Kinder, z.B. Spielplätze, Schwimmbäder oder kommunale Ferienprogramme, genannt. Hier könnten zum Beispiel Programmhefte und Veranstaltungskalender behandelt werden.

In die Vereine zu gehen, raus zu gehen, nicht zuhause zu bleiben, vielleicht in Sportvereine, in Kulturvereine, Tanzvereine. Aber zu wissen, was gibt es für Vereine, wo kann ich nachgucken...Internetseiten, Gelbe Seiten. (E7, S32)

Mehrere Befragte in Institutionen, Träger sowie Kursleitende halten es für wichtig, nicht nur theoretisch über Begegnungsmöglichkeiten zu sprechen, sondern gemeinsam Schritte nach draußen zu unternehmen und öffentliche Orte, wie Museen oder Bibliotheken, gemeinsam aufzusuchen:

Also das kann so ein gesamter Rundgang sein, es kann aber auch eine Exkursion sein ganz speziell zu einem Thema: Stadtbücherei. Also wenn ich in meinem Integrations Sprachkurs das Thema Medien-Nutzen, Bücher Ausleihen, behandle, kann ich in die Bücherei gehen, und dort können die Leute sich dann gleich mal einen Leseausweis ausstellen lassen, man macht einen Rundgang, zu sehen, wo stehen die Bücher, was für Möglichkeiten gibt es. Ich erklär ihnen aber auch gleich, wie die Ausleihbedingungen sind, dass man auf die Bücher achten muss, dass man sie in einer bestimmten Frist zurückgeben muss usw. (A27, S8)

Sprachlernbedarfe ergeben sich also einerseits bezogen auf spezifische Institutionen, wie hier die Anmeldung in der Bücherei, sowie allgemein im Bereich der Kontaktaufnahme und Kontaktpflege; zu denken wäre beispielsweise an die interkulturell und sprachlich komplexe Handlung alltäglicher Gespräche, zum Beispiel zwischen Eltern auf dem Spielplatz.

Spielplatz, wenn ich jetzt eine Mitmutter ansprechen will,(...) also wirklich so ganz Alltagsdinge, Alltagssituationen. (A3, S26)

Schriftliche Befragung

Deutschsprachige Kontakte werden als wichtig angesprochen:

Wenn die TN jedoch deutsche Freunde im Alltag nicht finden, wenig Kontakt zu den Nachbarn haben und sich unerwünscht auf der Behörde fühlen, ist das Ganze sehr schwierig. (Elizitierungsbogen 25)

Es wird darauf eingegangen, dass Kursteilnehmer wenige deutschsprachige Kontakte haben:

Viele Teilnehmer haben kaum Kontakt zur deutschen Gesellschaft. Man sollte sie auf Freizeitangebote, Vereine und Veranstaltungen aufmerksam machen. Was macht man in Deutschland in der Freizeit? Zudem sollten Familie und freundschaftliche Beziehungen in Deutschland ein Thema sein: Allgemein: Wie leben die Deutschen? (Elizitierungsbogen 111)

Als zentrale Situation, in der die Kursteilnehmer die deutsche Sprache dringend brauchen, wird der Bereich „Kontakte“ in den schriftlichen Antworten 49 mal (24%) genannt. Angaben wie „Umgang mit Nachbarn“, „zwischenmenschliche Beziehungen“, „Kontakte zu Deutschen“ oder zu „Einheimischen“, „Alltagsbegegnungen“, „gesellschaftliche Integration“, Kontakten zu „Freunden der Kinder“, „Deutsche privat kennen lernen“ beschreiben ein weites Feld sprachlicher Kontaktaufnahme und -pflege, die als wünschenswert und schwierig beschrieben wird. „Nachbarn“ werden dabei häufig genannt, so dass sie eine gewisse Schlüsselrolle als erste verfügbare Ansprechpersonen zu spielen scheinen. Der Bereich der „Freizeit“ wird in 9 Nennungen explizit ausgewiesen.

Hier geäußerte Sprachbedarfe betreffen die sozio-kulturelle Infrastruktur, Vereine, Freizeitmöglichkeiten, Beratungsstrukturen und mögliche Orte der Kontaktaufnahme und -pflege.

Zuerst sollten die TN mehr Informationen über das Leben in Deutschland haben (Alltagskultur), das sollte kontrastiv reflektiert werden. Um einen echten Kontakt zu fördern, bräuchten die TN aber echte Kontakte, und das geht über den Integrationskurs wohl hinaus – wäre aber effektiver (z.B. mehr Exkursionen zu Vereinen, um Kontakte anzubahnen). (Elizitierungsbogen 34)

Information über Sitten, Gewohnheiten und Traditionen in D. Ermutigung, Kontakt aufzunehmen mit Nachbarn etc., Interviews auf der Straße machen lassen, gemeinsam auf dem Markt einkaufen gehen. (Elizitierungsbogen 76)

Schriftliche Antworten: Umgang/Kontakt mit den Nachbarn, sich mit Einheimischen verständigen können, in der deutschen Gesellschaft, Umgang mit der nächsten Umwelt, Nachbarn etc., zwischenmenschl. Beziehungen (Nachbarn, Kollegen...), Kommunizieren mit Freunden, unter deutschen Nachbarn, Freunden, Kontakt zu Deutschen und dem deutschen Alltag, Alltagsbegegnungen mit Deutschen, ins „Gespräch kommen“ mit Mitmenschen; Bekannte, Freunde der Kinder, persönliche Kontakte mit Deutschen aufbauen können, die über Smalltalk hinausgehen, Deutsche privat kennen lernen, gesellschaftliche Integration, Kontaktaufnahme im privaten Bereich, Kommunikation, Kontaktaufnahme mit Deutschen z.B. Verein, Freizeit, Sportverein, Chor

D.4.8 „Alltäglicher Geschäftsverkehr“

Mündliche Befragung

Von den **Kursteilnehmenden** werden im Hinblick auf den Bereich des alltäglichen Geschäftsverkehrs hauptsächlich das Verstehen von offiziellen Briefen und Rechnungen sowie die Überweisung thematisiert.

Manchmal ich muss auch Überweisungen machen. Miete bezahlen, Strom...das mach ich immer alleine. (E11, S85)

Eine Teilnehmerin äußert, dass ihr die mündliche Kommunikation z.B. auf der Bank leichter fällt.

Ja, manchmal auch in Bankanmeldung, er sagt, wir haben Termin, wir müssen sprechen. Sprechen ist okay, wenn er geben Papier, ich lesen, manchmal ich kann verstehen nicht. Und dann ich schauen in Wörterbuch, und manchmal ich anrufen von meinem Mann. (E37, S92, GP2)

In den Gesprächen mit **KursleiterInnen, Vertretern der Träger bzw. Institutionen** wird der Umgang mit Texten genannt: Rechnungen, z.B. für den Telefonanschluss, lesen zu können und entsprechende Überweisungen zu tätigen oder Geld an Verwandte im Herkunftsland zu schicken. Andere Zahlungsweisen wie z.B. der Dauerauftrag und im Zusammenhang damit der Kontoauszug als Nachweis und wichtiges Dokument werden thematisiert:

Also einmal hatt' ich den Fall (...) also, die haben die Miete bezahlt, überwiesen rechtzeitig, und der Vermieter hat das aber falsch gebucht und hat dann so einen Mahnbrief geschrieben, sie sollen gefälligst die Miete bis dann und dann bezahlen, sonst würde er rechtliche Schritte und so (...) Und dann hab ich ihnen halt gesagt, sie sollen erst mal zur Bank gehen, und ihnen auch gesagt, sie sollen auf dem Kontoauszug, wo das draufsteht, den Beweis, den sollen sie kopieren und an den Vermieter schicken, nicht das Original und solche Sachen. (A24, S89/90)

Ähnlich wie bei der Kommunikation mit Behörden wird hier ersichtlich, dass es sich um einen sprachlich sehr anspruchsvollen und gleichzeitig besonders wichtigen kommunikativen Bereich handelt, der rechtliche Konsequenzen haben kann. Es scheint daher sinnvoll, grundsätzliche formale Merkmale der Textarten und ihrer institutionellen Einbindung zu thematisieren, um den Teilnehmenden eine erste Einschätzung des Handlungsbedarfs zu ermöglichen.

Mehrfach genannt wird, dass Kommunikationssituationen auf der Post entstehen, insbesondere beim Paketversand.

Ich finde, im Buch ist das toll, das Überweisungsformular und das Postformular und der Paketaufkleber und ich weiß nicht was. (E2, S52)

Schriftliche Befragung

Auf die Notwendigkeit, die deutsche Sprache in Kommunikationssituationen in alltäglichem Umgang mit Verwaltungsaufgaben bei der privaten Haushaltsführung wie bei der Post, mit Krankenkassen, Versicherungen, Dienstleistungsbetrieben oder in Bezug auf Verwaltungsvorgänge rund um das Auto einzusetzen, weisen 20 Antwortende hin (10%). In Bezug auf die sprachlichen Anforderungen wie den Umgang mit Schriftlichkeit und den Anforderungen formalisierter Texte sind einige Parallelen zu der Kommunikation mit Behörden denkbar; auf Transfermöglichkeiten und Parallelen zwischen der Kommunikation im alltäglichen Geschäftsverkehr und dem behördlichen Bereich hinzuweisen, scheint anregenswert.

Schwierigkeiten gibt es häufig mit amtlichen Schreiben, Stromrechnungen o.ä. (Elizitierungsbogen 166)

Schriftliche Antworten: Post, GEZ, Telefon, Reklamationen, Bank, Krankenkasse, Telekom, Versicherungen – hier oftmals mit Schriftverkehr überfordert, bei versch. Dienstleistern, Kommunikation mit Institutionen, Auto (Anmeldung, Führerschein), Stromrechnungen o.ä., Handwerker, Bedienung von Fahrkarten- und Bankautomaten u.ä., Formulare und Rechnungen, Unterscheidung seriöser/unseriöser Briefsendungen und Zeitungsanzeigen

D.4.9 „Wohnen“

Mündliche Befragung

Im Hinblick auf den Lebensbereich des Wohnens sprechen die befragten **TeilnehmerInnen** überwiegend die Nachbarschaft an; einige beklagen, dass sie wenig Kontakt zu ihren Nachbarn haben, einige können mit ihren Nachbarn ihre Herkunftssprache sprechen, andere äußern, dass sie mit ihren Nachbarn Deutsch sprechen:

Sonst mit meine Nachbarin, sie ist 46 Jahre alt, aber 44 Jahre alt wohnt sie in Deutschland, sie ist Italienerin, ja und wir reden auf Deutsch. Und mit meine deutsche Nachbarn reden wir ab und zu natürlich Deutsch. (A11, S38)

Von **KursleiterInnen, Vertretern der Träger bzw. Institutionen** werden Kommunikationssituationen angesprochen, die für die Teilnehmenden als Wohnungsmieter entstehen. Hier wird einmal die mündliche und schriftliche Kommunikation mit dem Vermieter genannt: die Meldung von Schäden an der Wohnung, Briefe vom Vermieter und die Wohnungskündigung.

Also Wohnung, welche Rechte hab ich gegenüber meinem Vermieter, was muss ich machen, wenn die Heizung oder der Rollladen ausfällt, dass ich da den Vermieter anruf, (...) das wird überhaupt nicht thematisiert in den Büchern. Das sind auch Sachen, die wichtig wären vielleicht. Welche Rechte und Pflichten hab ich auch gegenüber meinem Vermieter. (A24, S86)

Die Kommunikation mit dem Hausmeister wird in zwei Gesprächen erwähnt.

Was den Kontakt zu den Nachbarn betrifft, finden sich unterschiedliche Aussagen in den Gesprächen: Während einige Gesprächspartner hervorheben, dass ihre Kursteilnehmenden wenig Gelegenheit haben, mit Nachbarn Deutsch zu sprechen, sehen andere in diesem Bereich Sprachlernbedarfe. Thematisiert werden Nachbarschaftskonflikte, die Reaktion auf berechnete und unberechtigte Beschwerden, einmal unter Verweis auf die Relevanz der Textart „Hausordnung“.

Die Mittagszeiten, all solche Sachen, was ja teilweise auch kulturspezifisch ist, denn die Mittagszeit, die gibt es ja nicht überall. Ab 20:00 Uhr stört man nicht so, das gibt es in den Großstädten der Türkei auch, aber es nicht so festgeschrieben wie hier. Spielplatz, wann dürfen die Kinder auf den Spielplatz, das ist sehr wichtig. (E44, S43)

Es wird darauf hingewiesen, dass die Kontaktpflege unter Nachbarn in Deutschland und im Herkunftsland unter Umständen variiert – von einer Kursleiterin wird vorgeschlagen, Strategien der Kontaktaufnahme im Unterricht zu trainieren:

Also üben wir im Unterricht bei der Nachbarin klingeln und sagen: „Guten Tag, ich hab’ grad gebacken und ich wollte mich auch mal vorstellen.“ Ich üb’ so was im Unterricht, mit einem Tablett. (A7, S36)

Unterschiedliche Meinungen gibt es zur Kurznotiz für die Nachbarn, wie sie in den bestehenden Prüfungen abgefragt wird: Mehrere Befragte halten sie für einen geeigneten Unterrichtsgegenstand, andererseits wird bemerkt, dass sie für die Teilnehmenden in der Realität keine Relevanz habe.

Das Thema „Wohnen“ wird von Seiten der Kursleitenden als Diskussionsgegenstand für den Unterricht benannt, anhand dessen sich Vergleiche zwischen Wohnformen in Deutschland und im Herkunftsland ziehen lassen.

Wohnsituation, da können sie erzählen, wie ist meine Wohnung, welche Wohnung wünsche ich mir, wie hab ich in meiner Heimat gewohnt, wie wohnen Deutsche? Das ist ein sehr schönes Thema, hört sich zunächst langweilig an, aber da kann man sehr viel mit machen. (E5, S48)

Schriftliche Befragung

„Wohnen“ wird als wichtige Kommunikationssituation zwar oft, aber nicht dringend in 23 Antwortbögen (11%) angegeben. Der Themenbereich um das Wohnen gehört in vielen Lehrwerken zu den Lektionen, doch interessanterweise benennen die KursleiterInnen bzw. KoordinatorInnen der Träger nicht die Aufteilung der Wohnung etwa in Zimmer und Sanitärbereiche wie in einigen Lehrwerken, sondern legen einen deutlichen Fokus auf Kommunikation des Zusammenwohnens und der Organisation des Wohnens in Deutschland. Das Verhältnis von „Mieter und Vermieter“ wird benannt, „Probleme mit der Wohnung“ bzw. mit „Vermietern“, die „Hausordnung“, der „Mietvertrag“ und der Umgang mit dem „Hausmeister“.

Texte wie die Hausordnung oder der Mietvertrag wurden als Sprachbedarfe genannt; der Umgang mit Personen wie dem Hausmeister, dem Vermieter, den Nachbarn ist unter mündlichen wie schriftlichen Gesichtspunkten ein Sprachbedarf.

(Wichtig sind) Alltagsrelevante Texte: kurze Mitteilungen, Entschuldigungen, Briefe an Vermieter und Behörden, persönliche Briefe, aber auch Bewerbungsanschreiben und Lebenslauf (Elizitierungsbogen 77)

Antworten: Miete, Vermieter, Lebensmittelpunkt, Abgaben, Wohnung, Probleme mit der Wohnung, Hausmeister, Probleme mit Vermietern, Vermieterkontakte, Mietvertrag, Hausordnung

D.4.10 „Verkehr“

Mündliche Befragung

Der Bereich der Fortbewegung stellt in den Interviews mit **Kursteilnehmenden** mit Ausnahme des Kaufs von Flugtickets, der einmal angesprochen wird, kein relevantes Thema dar.

Unterschiedliche Aussagen gibt es in den Gesprächen mit **Kursleitern** und **Trägervetretern** zum Thema Mobilität, was auf unterschiedliche Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen verweist. Während mehrere GesprächspartnerInnen das Thema nicht erwähnen und eine Kursleiterin explizit betont, dass sie dort keinen Unterstützungsbedarf bei ihren TeilnehmerInnen erkennt, fordern andere eine Art „Mobilitätstraining“ (E3, S20), das Wissen um die städtische Infrastruktur und Begehungen der unmittelbaren Umgebung umfasst.

Was auch, denke ich, wichtig ist, ist so diese Orientierung in der Stadt: Wo ist was, wie benutze ich öffentliche Verkehrsmittel und so weiter. (A27, S64)

Als Sprachlernbedarfe werden hinsichtlich der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel angesprochen: das Verstehen von Stadt-, Netz- und Fahrplänen, die mündliche Kommunikation am Ticket-Schalter und die Mensch-Maschine-Kommunikation am deutschsprachigen Fahrschein-Automaten.

Fahrpläne. Bahnhof, Bus und Flughafen. Also alles, was da an Dialogen möglich ist, Wortfelder, das ist auch für viele ganz wichtig. Wie kauf ich ein Ticket irgendwo hin, Fahrpläne, wie les ich die? Das ist auch ganz wichtig. (E9, S36)

In einigen Gesprächen wird die sprachliche Handlung der Wegauskunft thematisiert. KursleiterInnen schlagen hier beispielsweise vor, Wegbeschreibungen bezogen auf die direkte Umgebung im Unterrichtsgang praxisnah zu trainieren, anstatt sie anhand von fiktiven Stadtplänen im Lehrbuch auf hohem Abstraktionsniveau einzuüben.

Oder nach dem Weg fragen. Orientierung in der Stadt, gibt's auch in jedem Buch. Aber dass sie dann wirklich aus dem Unterricht rausgehen, mit dem Ziel, irgendwas zu finden in der Stadt. (A28, S68/69, GP6, GP7)

Speziell für die Zielgruppe der Eltern unter den Teilnehmenden wird von Seiten einer Befragten das Thema „Kinder im Straßenverkehr“ benannt:

Oder auch Kinder im Straßenverkehr, Unfallverhütung. (A27, S29)

Schriftliche Befragung

In der schriftlichen Befragung wird in 14 Antwortbögen (7%) darauf hingewiesen, dass der Umgang mit Mobilität und Verkehr ein sinnvolles sprachliches Thema sei. Im Einzelnen werden „Situationen im öffentlichen Nahverkehr“, die „Fahrschule“ und der „Schulweg“ erwähnt.

(Wichtig sind) Kleine Exkursionen zur U- und S- Bahn, Erklärung von Fahrscheinautomaten, Fahrten in die nächstgrößere Stadt, das hiesige Rechtssystem (Elizitierungsbogen 75)

Als Sprachbedarf ergibt sich weniger eine Wegbeschreibung auf hohem Abstraktionsgrad mit einem imaginären Stadtplan – was insbesondere schriftferne TeilnehmerInnen oft nicht erreicht –, um Wege vor Ort beschreiben zu lassen, sondern eine Thematisierung, z.B. im Rahmen von Exkursionen, von „Verkehr“, wobei im Lebensfeld der TeilnehmerInnen Anknüpfungspunkte für den Umgang mit Verkehr gesucht werden.

Schriftliche Antworten: Verkehr, Auto, Fahrschule, Bitte um Hilfe (z.B. Fahrscheinautomaten), Schulweg, Verkehrsmittel, Orientierung im Lebensumfeld (nach dem Weg fragen), Situationen in öffentl. Verkehrsmitteln, Orientierung auf Stadtplänen

D.4.11 „Aus- und Fortbildung“

Mündliche Befragung

In den Gesprächen mit KursteilnehmerInnen wird die Bedeutung einer zertifizierten und anerkannten Ausbildung für ihre Perspektiven in Deutschland angesprochen.

Mein Fehler war, dass ich kein Papier gekriegt hab, dass ich gearbeitet hab. Die schwere Sache in Türkei, die Leute achten nicht, dass du Papiere hast oder nicht, die gucken, wie du arbeitest. Aber in Deutschland du brauchst immer Papier; egal du schlecht bist oder gut bist, du brauchst immer Papier zeigen. Aber zum Glück bin ich 25, kann ich noch was machen. (E14, S20)

Mehrere TeilnehmerInnen äußern, dass sie sich nach dem Sprachkurs weiterqualifizieren möchten.

Ein Ausbildungszeugnis. Von Sprachkurs ich hab vorher eine. Und diese zweite Zeugnis. Nach dem diese Kurs, aber ich hoffe eine von Schule, Ausbildung, Berufausbildung. (A8, S56, GP2)

Manche haben dazu nach eigener Aussage noch keine klaren Vorstellungen bzw. ein Informationsdefizit bezüglich ihrer Möglichkeiten auf dem deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt:

Ja, ich immer, wenn, bevor dass ich war Anwältin, ich habe arbeit mit Kinder. Kann sein, ich kann arbeit in etwas mit Kinder, Kindergarten oder etwas. Aber ich habe nicht eine clear Ahnung, ich muss sehen, weil die Deutschland, es ist nicht Mexiko und kann sein in Mexiko ich kann eine business oder Geschäft, etwas für eigene Geschäft haben, aber in Deutschland ich muss erste weiß, wie ist Deutschland, was kann ich in Deutschland ich machen, um in das Richtung gehen. (A8, S50, GP1)

Wie unter D.4.5 bereits erwähnt, thematisieren **KursleiterInnen, Vertreter der Träger bzw. Institutionen** im Zusammenhang mit Arbeitssuche und Zukunftsplanung der Teilnehmenden häufig das Bildungssystem in Deutschland und verschiedene Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten.

Und nicht nur der Bereich Arbeitsmarkt. Alles, was da drum herum wichtig ist. Also Zugangsvoraussetzungen, Schulabschlüsse, Weiterbildungsmöglichkeiten: Dieser Markt ist ja so was von unüberschaubar auch (...) für Leute, die arbeiten. (E3, S30)

Als Voraussetzung dafür, Perspektiven für den Berufseinstieg zu entwickeln, müssten aus Sicht der Gesprächspartner die Anerkennung ausländischer Abschlüsse, unterschiedliche Berufsbilder, Qualifizierungsvoraussetzungen, z.B. im Hinblick auf das erforderliche Sprachniveau, sowie Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten thematisiert werden.

Sie waren zum Beispiel in der Heimat Krankenpflegerin oder Assistentin (...) und hier dürfen sie das nicht, nur wenn sie wieder eine Ausbildung machen. Und dann machen sie nicht dieselbe Arbeit wie in der Heimat. (...) Es gibt auf jeden Fall Unterschiede, und das ist schwer für sie zu akzeptieren. (A14, S56)

Viele Akademiker, die denken, sie können ohne größere Probleme ihren akademischen Beruf bei uns ausüben, die haben dann ein großes Interesse: „Was kann ich mit meiner sehr guten Ausbildung und meiner sehr guten Berufserfahrung überhaupt in Deutschland machen?“ Und die haben dann ein Interesse an diesen berufsbezogenen Themen und auch an den Wegen, wie sie dahin kommen können. Und für die ist es oftmals dann ein bisschen erschreckend, wenn wir ihnen erklären müssen: „Es ist nicht so einfach, und du musst perfekt sein im Deutschen.“ (E1, S22)

Von den Informanten werden Exkursionen zum Berufsinformationszentrum oder Betriebsbesichtigungen vorgeschlagen.

Schriftliche Befragung

Der breite Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung wird in 11 Antworten angesprochen (5%), und es erstaunt, dass dieser Bereich so selten genannt wird, ohne dass in den vorliegenden Daten Gründe ersichtlich würden. In der schriftlichen Befragung kommt dieser Bereich selten vor. Möglicherweise ist er in den unter „Arbeitssuche“ genannten Nennungen mitintendiert.

In Haug/Zerger (2006) wurden die Themenbereiche „Ausbildungsplatzsuche/Bewerbung“ und „Berufliche Qualifizierung/Berufswegplanung“ von über 65% der befragten Kursteilneh-

merInnen gewünscht (Haug/Zerger 2006:21). Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass Haug/Zerger (2006) TeilnehmerInnen und nicht KursleiterInnen befragten und dass sie eine begrenzte Menge an Kategorien im Ankreuzverfahren zur Bewertung vorgaben.

Schriftliche Antworten: Ausbildung, Suche nach Ausbildungsplatz, Aus- und Weiterbildung, Fortbildung, Bildungsstätten

D.4.12 „Wohnungssuche“

Mündliche Befragung

Das Thema Wohnungssuche wird in den Gesprächen mit **Kursteilnehmenden** nicht angesprochen.

In den Gesprächen mit **Kursleitern und Vertretern der Träger** wird der Lebensbereich Wohnen unter dem Aspekt der Wohnungssuche benannt:

Eine Wohnung finden, wie kann ich eine Wohnung finden, wenn ich keine habe. Da haben wir neulich darüber gesprochen, der ganze Wortschatz, der ganze Zusammenhang: Einen Mietvertrag unterschreiben. Was wichtig ist in diesem Mietvertrag, das steht im Buch überhaupt nicht; die Miete, was eine Kaltmiete ist, welche Kosten kommen dazu, Nebenkosten, was das ist, usw. Darüber sprechen wir auch sehr gerne, weil sie das auch sehr interessiert. Da sind alle direkt betroffen. (E38, S94, GP1)

Zum Teil wird damit die Beantragung einer Sozialwohnung verbunden:

Wohnungssuche, Sozialwohnung beantragen, Wohnberechtigungsschein bekommen. (A27, S54)

Schriftliche Befragung

Dass die KursteilnehmerInnen die deutsche Sprache dringend bei der Wohnungssuche brauchen, ist in 13 Antworten zu lesen (6%).

Schriftliche Antworten: Wohnungssuche

D.4.13 „Familie, Lebenspartner“

Mündliche Befragung

Im Hinblick auf die Sprache, die innerhalb der Familie gesprochen wird, gibt es bei den befragten **Teilnehmenden** unterschiedliche Konstellationen: Einige beklagen, dass ihr Ehepartner kein Deutsch spricht:

Bei mir ist sehr schwer, z.B. mein Mann spricht Englisch und Koreanisch, ich lerne nur allein. Sprechen ist sehr schwer bei mir. (A17, S29, GP5)

Einige TeilnehmerInnen, die mit deutschsprachigen Partnern verheiratet sind, äußern, dass sie mit ihrem Ehepartner Deutsch sprechen. Andere geben an, dass sie die Kommunikation in einer anderen Sprache vorziehen. Der Kontakt mit der deutschsprachigen Verwandtschaft wird erwähnt.

Mit seine Eltern, nur Deutsch. Sie sprechen nicht Spanisch, nur Deutsch und Saarländisch (lacht). (A8, S91, GP1)

Mein Mann ist halb rumänisch und halb deutsch. (...) Aber leider muss ich sagen, wir haben keine Zeit zum Sprechen zusammen. Nur abends ein bisschen und wir müssen schnell schnell kommunizieren. Das geht besser in Rumänisch. Ich spreche Ungarisch mit meinem Kind. (A17, S5, S7, GP2)

Einige KursteilnehmerInnen geben in der Befragung an, dass sie mit ihren Kindern Deutsch sprechen.

Mit meinen Kindern. Kinder zusammen sprechen immer Deutsch. Mit mir manchmal Muttersprache, aber meistens Deutsch. (E11, S71)

In den Gesprächen mit **KursleiterInnen, Vertretern der Träger bzw. Institutionen** wird darauf hingewiesen, dass die deutsche Sprache innerhalb der Familie bei Teilnehmenden, die mit deutschsprachigen Ehepartnern verheiratet sind, häufig nicht die Beziehungssprache ist.

Es sind nicht alle, die Ehepartner haben, die die gleiche Muttersprache sprechen. Es gibt genug mit deutschen Ehepartnern auch, die trotzdem dann andere Sprachen zuhause sprechen. (E8, S20)

Ein Teil der Befragten geht auf die Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern ein und weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in der Kindererziehung hin. Vorgeschlagen wird, das Thema im Unterricht anzusprechen und Möglichkeiten zu thematisieren, wie die Kinder in ihrer Entwicklung in der Herkunftssprache gefördert werden können.

Also zum Beispiel haben wir Lehrer, die bringen dann auch ganz gern mal Kinderbücher mit, gerade wenn viele Frauen im Kurs sind, und zeigen: „Hier bei uns gibt's das, könnt ihr nicht auch mal was von euch mitbringen?“ und dann sagen die: „Oh ich hab gar nichts, vielleicht frag ich mal die Nachbarin“. Dass man halt auch so ein bisschen vergleicht, was hat man denn so zu Hause und wie kann man denn jetzt mit Kindern die eigene Sprache pflegen. (E1, S31)

Schriftliche Befragung

Als wichtige Situation im Leben, bei der die deutsche Sprache gebraucht wird, wird der Bereich der Familie bzw. Lebenspartner von 6 Antwortenden (3%) genannt.

Die Antworten bezeichnen den Bereich der familiären Kommunikation weiträumig mit „Ehepartner“, „Kindererziehung“, „Freundin“.

Aus den Antworten wird die Schlussfolgerung gezogen, dass die hohe Bedeutung des Umgangs mit mehreren Sprachen im familiären Umfeld weder Kursleitern noch Teilnehmern bewusst ist. Es wird darauf hingewiesen, dass gerade das Thema „Familie“ schwierig sein kann:

Mit dem Thema „Familie“ sollte allerdings etwas sensibler umgegangen werden. Es ist mir mehrfach passiert, dass Tränen flossen, weil die Prüflinge Teile der Familie verloren oder einfach mit der Sehnsucht nach Angehörigen zu kämpfen hatten. (Elizitierungsbogen 115)

Problematische Themen wie Ehe und Familie, Religion und Politik müssen anders gewichtet werden. (Elizitierungsbogen 34)

Als wichtiger Sprachbedarf wird der Umgang mit Sprachen in der Kindererziehung angeregt und damit die Reflexion, welche wichtige Ressource die Herkunftssprache für alle Familienmitglieder ist. Es wird angeregt, die interfamiliäre Kommunikation in der Herkunftssprache als Wegbereiter für eine erfolgreiche Mehrsprachigkeit in deutschen Kontexten als Sprachbedarf zu berücksichtigen.

Schriftliche Antworten: Ehepartner, Kindererziehung, Erziehung der Kinder, Familie des (deutschen, Anm.) Partners, Freundin, deutsche Ehefrau /Lebenspartner

D.4.14 „Beratung“

Mündliche Befragung

Von Kursteilnehmenden werden Institutionen der Beratung nicht explizit thematisiert.

In mehreren Gesprächen mit KursleiterInnen, Vertretern der Träger bzw. Institutionen wird darauf aufmerksam gemacht, dass die MigrantInnen mehrfachen Belastungen ausgesetzt sind, z.B. durch familiäre Konfliktsituationen oder finanzielle Sorgen.

Scheidung, also, nicht nur Scheidung, sondern schon die Vorstufe. Wir bekommen Frauen, die sehr viel mit Gewalt zu tun haben. Dann kommen sie mit Schulproblemen der Kinder. Sie kommen nicht damit klar, also, was die Anforderungen in der Schule betrifft usw. Diese Sachen und gesundheitliche Fragen. (...) Eher sehr starke psycho-soziale, psychosomatische Probleme. (E39, S15)

Die Kommunikation in und mit verschiedenen Institutionen, besonders im schriftlichen Bereich, stellt – wie bereits mehrfach erwähnt – auf dem Niveau der elementaren Sprachverwendung eine Überforderung dar und verweist auf Beratungsbedarf. Der Beratungsbedarf kann im Sprachkurs selbst nicht bearbeitet werden: weil die Zeit dazu fehlt, weil Sprachlehrer dafür nicht ausgebildet sind und weil persönliche Probleme nicht im Plenum verhandelt werden können. Aus Sicht der KursleiterInnen und Mitarbeiter der Träger und Institutionen stellt deshalb die Information über Unterstützungsangebote vor Ort ein wichtiges Thema für den Unterricht dar.

Also wir haben z.B. gemacht ein Projekt „Meine Stadt“, einmal natürlich zur Orientierung, aber auch um zu gucken, was gibt's für Anlaufstellen, wenn ich Rat und Hilfe brauche, speziell auch für Frauen: Gleichstellungsstelle z.B. (E4, S35)

Eine Migrationserstberaterin weist in der Befragung darauf hin, dass vor dem Hintergrund anderer Strukturen in den Herkunftsländern zunächst Wissen über die Institutionen aufgebaut werden muss, beispielsweise über unterschiedliche Zuständigkeiten und Zwecke von Institutionen der Verwaltung einerseits und Beratungsstellen freier Träger andererseits:

Kann ich beim Amt, z.B. beim Ausländeramt alles erzählen? Bekomme ich da Beratung? Wie verhalte ich mich da? Aber wenn ich dann bei einer Beratungsstelle bin, kann ich da das und das sagen? Werden meine Sachen auch vertraulich behandelt? (...) Man kann das einfacher machen. Indem man das in den Integrations Sprachkursen anspricht. Wie bekomme ich die Information, wofür sind die Gelben Seiten gut? Find ich da was? (E7, S18)

Der Bereich der Beratung stellt ein Thema für den Integrations Sprachkurs dar, es ergeben sich Sprachlernbedarfe z.B. hinsichtlich des Umgangs mit Informationsbroschüren und Verzeichnissen und für Anmeldung, Terminvereinbarung und Beratungsgespräch.

Schriftliche Befragung

„Beratung“ bzw. Hilfsangebote vor Ort wird in 6 Nennungen als Situation, in der die Teilnehmer Sprachbedarfe haben, bzw. als wichtiges Thema genannt. Einerseits wird dabei die Information über vor Ort vorhandene Beratungsangebote intendiert, andererseits weisen diese Nennungen auf Sprachbedarfe bezüglich der diskursiven Basisqualifikation (s. D.5.5) hin.

Psychologische Beratung enorm wichtig. Kulturschock überwinden. Kulturblockaden abbauen indem Kulturvermittler eingesetzt werden. Dadurch können Missverständnisse verringert werden. Konfliktmanagement/strategien gehört auch in die Kurse: Frust steigert Gewaltbereitschaft. (Elizitierungsbogen 102)

Schriftliche Antworten: Hilfsorganisationen (bei familiären und anderen Problemen), vor Ort ein Netzwerk, Beratung, Beratungsangebote

D.4.15 „Juristische Kommunikation“

Mündliche Befragung

Kommunikation im juristischen Bereich ist ein bisher in Lehrwerken weitgehend unberücksichtigter Bereich. In den **Teilnehmerbefragungen** ist das Problem der ehelichen Trennung präsent:

Früher ich bin verheiratet. Ich muss Deutsch lernen, mein Mann sagt „Nee, du musst zu Hause bleiben, Essen kochen, Kinder aufpassen“. Aber mein Mann will nicht. Und dann ich will Scheidung. Ich will immer Deutsch lernen. (E19, S38)

Ein Kursteilnehmer äußert, dass er andere Migranten mit Herkunftssprachen, die er selbst spricht, bei Gängen zu Institutionen, u.a. im juristischen Bereich unterstützt, und spricht damit den Bereich der Sprachmittlung an, der sonst in der Befragung kaum explizit thematisiert wird. Der Teilnehmer betont dabei den Nutzen, den das „Dolmetschen“ für seinen eigenen Spracherwerb hat.

Mit meinen Gruppen, ich habe so viele Leute kennen über meine Gruppen: arabisch und kurdische Leute hat Deutsch nicht verstanden und ich gehe mit dem Krankenhaus, oder beim Arzt, oder Rechtsanwalt oder Gericht oder so was. (...) Z.B. wenn er hat Probleme oder wieder Anruf bekommen und ich gehe Dolmetscher. (...) Ich finde, das geht besser, weil meine deutsche Sprache geht besser, wenn ich das mache. (A17, S75-79, GP1)

Von einigen **KursleiterInnen, Mitarbeitern der Träger bzw. Institutionen** werden die Bereiche Eheschließung und Scheidung als Handlungsbedarf für einzelne TeilnehmerInnen angesprochen. Die aktuelle Familienzusammenführung in Form einer Ehe mit Lebenspartnern aus dem Herkunftsland der Familie mit einem Partner, die/der bereits seit Jahrzehnten in Deutschland lebt, und die daraus folgenden sozialen und psychischen Implikationen stellen erhebliche Herausforderungen dar, die nicht immer aufgelöst werden können (siehe D.3.3).

Ja, wegen Heiraten, die ganzen Dokumente, dass sie nicht durchblicken, was sie da noch brauchen. (A1, S86)

Weiterhin gehen die Antwortenden auf arbeitsrechtliche Fragen ein, die im Zusammenhang mit der Orientierung auf den Lebensbereich der Berufswelt thematisiert werden könnten.

Arbeitsrecht z.B. und wenn jemand vom Ausland nach Deutschland gekommen ist. Wann darf man arbeiten? Was muss man zuerst machen? (E16, S28)

In der **schriftlichen Befragung** wird auf diesen Sachverhalt stichpunktartig hingewiesen.

In den vorliegenden Antworten kommt dieser Bereich mit 5 Nennungen (2%) nicht sehr häufig vor, ist aber existent.

...Rechtsanwalt (Scheidung, Aufenthaltsstatus, Streitigkeiten mit Arbeitgebern, die MigrantInnen ausnutzen) (Elizitierungsbogen 104)

Schriftliche Antworten: Gericht, Rechtsanwälte, Probleme mit Anwälten, Scheidung, Aufenthaltsstatus, Streitigkeiten mit Arbeitgebern, die MigrantInnen ausnutzen

D.4.16 Weitere Nennungen

Schriftliche Befragung

„Medien“, „Telefonieren“, „Politik/Geschichte“, „Feiern“, „eigene Situation“, „Grammatik“, „Brief“

Einzelne Nennungen erfolgen jeweils zu den Bereichen „Feiern“ (2), „Medien“ (3), „Politik/Geschichte“ (2) inklusive Themen des Orientierungskurses, „Telefonieren“ (2), und drei Einzelnennungen zu den Themen „eigene Situation“, „Grammatik“ und „briefliche Kommunikation“.

Sie bleiben jedoch nicht unwidersprochen:

Themen wie Neue Medien sind natürlich auch nicht allen Teilnehmern so vertraut. (Elizitierungsbogen 5)

Der Aspekt der Teilhabe an der deutschen Gesellschaft bzw. der Partizipation wird vereinzelt genannt, und nur stellenweise, kurz und auf Nachfrage in der mündlichen Befragung angesprochen.

Schriftliche Antworten:

Briefliche Kommunikation - Antworten: Brief, schriftliche Mitteilung, Schreiben von Entschuldigungen
 Eigene Situation - Antworten: Persönliche Gespräche mit anderen KT über Befinden / Probleme / Deutschlernen
 Feiern - Antworten: Feiern, Feste
 Grammatik - Antwort: Grammatik
 Medien - Antworten: Fernsehen, Zeitung, Nachrichten
 Politik/Geschichte - Antworten: Politik/Geschichte, Orientierungskurs, politische Teilhabe
 Telefonieren - Antworten: Telefonate

D.4.17 Situationen der Sprachverwendung in der Übersicht

Situationen	N	Prozent	Situationen	N	Prozent
Leben mit Kindern	197	96	Ausbildung	11	5
Behörden	152	74	Familie, Lebenspartner	6	3
Arzt	115	56	Beratung	6	3
Arbeitssuche	61	30	Juristische Kommunikation	5	2
Arbeitsplatz	60	30	Briefliche Kommunikation	4	2
Kontakte	49	24	Medien	3	1
Einkaufen	44	21	Feiern	2	1
Wohnen	23	11	Politik/Geschichte	2	1
alltägl. Geschäftsverkehr	20	10	Telefonieren	2	1
behördliche Schriftkomm.	16	8	Eigene Situation	1	0,5
Verkehr	14	7	Grammatik	1	0,5
Wohnungssuche	13	6			

Tabelle 2: Situationen der Sprachverwendung
 Mehrfachnennungen waren möglich.

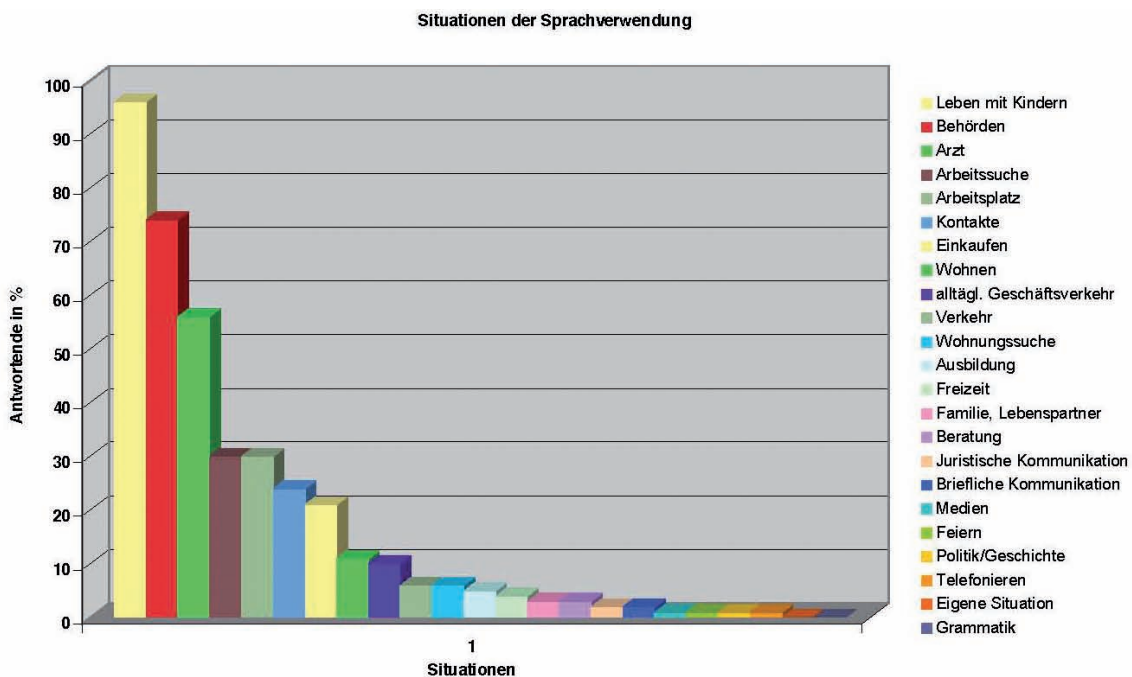


Abbildung 3: Situationen der Sprachverwendung

D.4.18 Resümee – Handlungsbereiche und Situationen

Die Fragestellung zielt auf Sprachbedarfe in Situationen der Sprachverwendung ab, die ihrerseits von den Antwortenden auf Dringlichkeit reflektiert werden sollen. In den Antworten zeigen sich zwei Tendenzen der Antwortenden: Es werden Situationen genannt, die häufige Kontaktsituationen mit der deutschsprachigen Gesellschaft darstellen und die dringliche Relevanz für ihren Alltag haben (s.u.). Aus den hier gegebenen Antworten wie den Gesprächen mit Teilnehmern auf die Frage, bei welchen Gelegenheiten sie Deutsch sprechen, werden insbesondere Sprachbedarfe in den Handlungsbereichen Leben mit Kindern (Schule, Kindertagesstätte), Behörden, Arzt, Arbeitssuche, Kommunikation am Arbeitsplatz, Kontakte, Einkauf, Kommunikation zum Wohnen und alltäglicher Geschäftsverkehr genannt.

Die Antworten auf diese Frage spiegeln mögliche Situationen deutscher Sprachverwendung im Alltag der Kursteilnehmer wieder. Einzig der Bereich „Arbeitsplatz“ fällt hier heraus, weil diese Sprachverwendungssituation systembedingt bei den Kursteilnehmern die Ausnahme darstellt. Insofern ist der Sprachbedarf „Arbeitsplatz“ für viele Kursteilnehmer eine Vorbereitung auf in der Zukunft zu realisierende Sprachverwendungssituationen.

Als wichtige Tendenz der Antworten zeigt sich eine Sortierung nach Auswirkungen auf die Lebenssituation der Kursteilnehmer. Da der Lebensunterhalt sowie die aufenthaltsrechtliche Situation der Kursteilnehmer zum Kurszeitpunkt fast durchgängig von Behörden abhängen, sind zentrale Bereiche der Lebensorganisation mit der Kommunikation mit Behörden verbunden. Der Schwerpunkt der Nennungen bei behördlicher Kommunikation wird unter dieser Perspektive interpretiert.

Die hier genannten Situationen decken sich nicht in allen Bereichen mit den in Lehrwerken vorgeschlagenen Themen. Die häufig genannten Sprachbedarfe bezüglich Kommunikation mit „Behörde“, „Schule“, „Kindertagesstätte“, „Arbeitssuche“ und „am Arbeitsplatz“ sind in

derzeitigen Lehrwerken nicht bzw. nur am Rande zu finden. Aus den einzelnen Nennungen sind im Detail häufig von derzeitigen Lehrwerken abweichende Lernbedarfe zu erkennen. Das betrifft beispielsweise den Handlungsbereich „Wohnen“ derart, dass weniger Wohnraumaufteilung etc. als Kommunikation um das Wohnen herum als dringlicher Bedarf der Sprachverwendung genannt wurde.

Als wenig wichtige Handlungsbereiche werden von Mitarbeitern der Träger und Kursleitern „Restaurant“ und „Urlaub“ genannt. Da viele Kursteilnehmer über geringe finanzielle Mittel verfügen, gehören diese Handlungsbereiche nicht zu ihrem Alltag.

Für arbeitslose TN mittleren Alters, die wenig Perspektiven auf eine beruflich und geldlich attraktive Zukunft haben, lernungsgewohnt sind, sind Themen ungeeignet wie: „Essen gehen im Restaurant“, „Reisen und Tourismus“, „Kultur in Form von Theaterbesuchen, Filminhalte, Zeitung lesen, Geschichte, literarische Texte“. (Elizitieringsbogen 154)

Das sind Themen, die sind zwar spannend, aus denen kann man auch etwas machen, aber gerade der Urlaub geht natürlich fast immer am Thema vorbei, weil die meisten meiner Teilnehmer können sich einen Urlaub kaum leisten. Bei Restaurants ist es genau das Gleiche. Es ist natürlich spannend, daraus ein Gespräch zu machen uns sie auch üben zu lassen, zu bestellen und Trinkgeld zu geben, aber die Praxis zeigt, es ist nicht realistisch. (E28, S46)

Politische und religiöse Themen können je nach Kurszusammensetzung konfliktträchtig sein.

Also auf den Gebieten hab ich öfters festgestellt, dass man nicht so weit gehen darf. Also Frauenbild, Religion, Politik auch. Wo man eben schon gucken muss, dass man so was allgemein behandelt, und nicht so wie: „Wie siehst du das denn persönlich?“ (E10, S37)

Als Handlungsbereiche, bei denen die Kursteilnehmer besonders interessiert sind, werden über das Vorgenannte hinaus genannt: interkulturelle Themen, Feste, deutsche Landeskunde / Bräuche, kochen / backen / Rezepte aus aller Welt, aktuelle Nachrichten, manchmal Geschichte und Politik.

Mir gelingt es immer, meine Begeisterung darüber weiterzugeben, wir schauen alle Herkunftsländer auf der Weltkarte an und [dann] kehren wir immer wieder zu den Besonderheiten zurück (z. B. Wie ist jetzt das Wetter bei Ihnen?) Die TN erzählen sehr gern über ihre Heimat und hören auch interessiert den spannenden Berichten anderer zu. Interkulturelle Unterschiede gehören zu den beliebtesten Themen, sie bauen Brücken zwischen den TN, fördern die Toleranz (Elizitieringsbogen 16)

Bei einer Zielgruppe, die nur aus Frauen besteht, wird der Austausch von Koch- und Backrezepten auch sehr positiv aufgenommen. All diese Themen ermöglichen eine gegenseitige Akzeptanz (zumindest eine Toleranz) des jeweils anderen. Und jeder kann etwas dazu sagen. (Elizitieringsbogen 158)

Zeitungsartikel aus verschiedenen Gründen: erst mal, damit die Leute sich hier informieren können; da kann man ihnen dann auch zeigen, wie man das im Internet macht, wenn sie jetzt die Papierform nicht so mögen. Und dann gibt es auch Leute, die die Sprachprüfung machen müssen, um die deutsche Staatsangehörigkeit zu bekommen, dann müssen die meistens einen Zeitungsartikel zusammenfassen. (E10, S58)

Der Handlungsbereich der Teilhabe am politisch-gesellschaftlichen Leben als Partizipation, sowohl auf politischer Ebene in Integrationsbeiräten o.ä. oder im öffentlichen Leben, z.B. in der Elternmitarbeit in Schule und Kindertagesstätte, wird nur vereinzelt sowohl in der schriftlichen wie in der mündlichen Befragung angesprochen, und eher von Mitarbeitern von Institutionen. Der Handlungsbereich Mehrsprachigkeit, z.B. in Hinblick auf mehrsprachige Erziehung der Kinder, wird eher selten thematisiert.

D.5 Sprachliche Basisqualifikationen

Die Basisqualifikationen

Mit den in Ehlich 2005a, Ehlich/Trautmann 2005 und Ehlich 2005 vorgeschlagenen Basisqualifikationen für Sprachaneignung wird eine systematische Auffächerung vorgelegt. Sprachliches Handeln erfordert ein Zusammenwirken vieler unterschiedlicher Fähigkeiten und Qualifikationen, und das gilt auch für Sprachaneignung. In der Analyse kann man sie trennen, und dort ist es höchst sinnvoll, da nicht in allen diesen Qualifikationen parallele Entwicklungen stattfinden. In der Kommunikationssituation wirken sie stets zusammen – man kann z.B. nicht etwas erzählen, ohne dabei Wortschatz und grammatisches Wissen einzusetzen.

Hier werden die Basisqualifikationen im gekürzten Überblick dargestellt:

phonische Basisqualifikation,

die Aneignung der Laute, aber auch z.B. der Satzmelodie: „Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion“ (Ehlich 2005:44)

pragmatische Basisqualifikation I,

die Aneignung von Sprache als Mittel des sprachlichen Handelns, z.B. Aneignung von Handlungsmustern wie der Aufforderung: „Aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen“ (Ehlich 2005:45)

semantische Basisqualifikation,

mit der Wirklichkeit benannt werden kann und die den Wortschatz beinhaltet: „Die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen“ (ebd.)

morpho-syntaktische Basisqualifikation,

mit deren Hilfe Wörter zu Sätzen und Äußerungen zusammengefügt werden: „zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen von Sätzen zu verstehen und herzustellen“ (ebd.)

diskursive Basisqualifikation,

Realisierung von Gesprächen, gemeinsame Kommunikation mit anderen, Diskurse: „Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung (...) zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten“ (ebd.)

pragmatische Basisqualifikation II,

die Aneignung von sprachlichen Handlungsmustern in Institutionen wie Behörden, sozial

angemessene Kommunikation: „Die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirkungsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen“ (ebd.)

literale Basisqualifikationen I und II,

von der ersten Beschäftigung mit Schrift bis zum Verfassen eigener Texte: „Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt“ (I) und „Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit“ (II) (ebd.)

Gerade wegen der integralen Verbindung der nur analytisch zu trennenden Qualifikationen, die erst in ihrer Gesamtheit die sprachliche Handlungsfähigkeit ausmachen, sind die Aussagen der Befragten zu einer der Qualifikationen im Sinne einer Gewichtung, also eines Mehr oder Weniger, oder im Sinne einer didaktischen Phasierung, also eines Früher oder Später, zu verstehen. Die Aussagen der Befragten sind in diesen Punkten besonders stark abhängig von ihrem fremdsprachendidaktischen Fachwissen, d.h. von der jeweils unterschiedlichen Einschätzung davon, wie bedeutsam die einzelnen Qualifikationen für den Spracherwerb insgesamt sind und welche Rolle sie im Fremdsprachenunterricht spielen können oder sollten. Außerdem hängen die Aussagen maßgeblich davon ab, welche Gruppe von Lernenden die Befragten jeweils vor Augen haben.

Auf Seiten der Lernenden zeigen sich hier sehr deutlich Erwartungen an Sprachunterricht, die auf vorgängigen Erfahrungen mit der Vermittlung von Fremdsprachen oder ihrem Allgemeinwissen über Sprache insgesamt basieren.

D.5.1 Phonische Basisqualifikation

Mündliche Befragung

Der Bereich der Phonik wird von **Teilnehmenden** weniger unter dem Aspekt der Produktion als vielmehr der Rezeption angesprochen: Mehrere GesprächspartnerInnen äußern in den Interviews, dass KursteilnehmerInnen, die bereits länger in Deutschland leben und somit schon länger Deutsch hören, einen Vorsprung gegenüber ihren neu zugewanderten KurskollegInnen haben, was die Rezeption von bedeutungsvollen Lautfolgen des Deutschen betrifft. So stellt eine erst seit einem Jahr in Deutschland lebende Kursteilnehmerin bezüglich der länger in Deutschland lebenden Teilnehmenden fest:

Und kann auch schneller die Gespräche verstehen auch. Ja, das ist mein Problem, wenn wir hören, mache ich viele Fehler. (A18, S75, GP1)

In der mündlichen Befragung wird von **Kursleitenden** wiederholt auf die Bedeutung der phonischen Basisqualifikation hingewiesen, die im Unterricht aus Zeitgründen häufig vernachlässigt werde.

Mein Lieblingspunkt ist ja auch das Phonetik- und Artikulationstraining. (...) Aber eigentlich fehlt komplett die Zeit, um das wirklich intensiv zu machen. (A22, S68, GP2)

Bedarf sehen die Kursleitenden einerseits im Hinblick auf Artikulationsschwierigkeiten, die sich in Abhängigkeit von phonischen Charakteristika der Herkunftssprache ergeben, des Weiteren wird hingewiesen auf die Bedeutung suprasegmentaler Merkmale wie der Satzmelodie und des Wort- und Satzakkentes.

Auch, Sprachmelodie, alles das. Lieblingsbeispiel: Ich habe mal einen Engländer im Unterricht gehabt, der „béobachten“ sagte. (A19, S86)

Die Wichtigkeit der Aussprache für die mündliche Kommunikationsfähigkeit wird dabei häufig in Relation gesetzt zur geringeren Bedeutung grammatikalischer Korrektheit für das Verstanden-Werden.

Und eben bezogen auf die Aussprache, dass man verstanden wird, also da nützt dann natürlich die grammatikalische Korrektheit auch nichts, wenn ich nicht verstanden werde. (A3, S74)

Dem kann nach Aussagen der Informanten allerdings die Einschätzung der Teilnehmenden und deren Erwartungen an Vermittlungsgegenstände im Fremdsprachenunterricht genau entgegenstehen:

Weil die TeilnehmerInnen natürlich auch mit der Erwartung kommen: Sprache lernen ist Grammatik lernen. Und da ist oft dann auch so ein bisschen Anstrengung nötig, dagegen zu argumentieren und auch zu zeigen, dass es wichtiger ist, einen Satz flüssig rauszubringen, als den richtigen Artikel zu haben oder die richtige Verbform. (A20, S73, GP2)

In der **schriftlichen Befragung** weisen KoordinatorInnen der Träger und KursleiterInnen auf die phonische Qualifikation in Bezug auf Erstsprachen hin:

Ein weiteres Problem ist die Aussprache. Teilnehmer aus asiatischen Ländern sind oft sehr schwer zu verstehen, selbst wenn sie gut Deutsch sprechen. (Elizitierungsbogen 114)

Menschen, die schon längere Gelegenheit zu Sprachkontakten mit Deutsch haben, werden im Vorteil gesehen:

Der wichtigste Unterschied ist der, dass „Bestandsausländer“ schon Kontakt zur dt. Sprache haben. Sie haben sie schon „im Ohr“ (Sprachmelodie, Intonation), sie beherrschen schon ein paar Wörter und Ausdrücke, haben oft schon einen Deutschkurs besucht und erkennen die Notwendigkeit die Sprache richtig zu lernen, da sie schon oft negative Erfahrungen gemacht haben. (Elizitierungsbogen 81)

Die Wichtigkeit einer adäquaten Aussprache wird angesprochen:

Ebenso wichtig ist es, an der Satzmelodie und am Akzent zu arbeiten, nach dem Motto: Die Kuhrante bissiefiel indie Vertie Fung.....! Durch falsche Betonung wird die richtigste Grammatik erschlagen. (Elizitierungsbogen 127)

D.5.2 Pragmatische Basisqualifikationen I und II

Mündliche Befragung

Kursteilnehmende gehen in der Befragung auf die grundlegende Bedeutung der mündlichen Verständigung auf Deutsch ein:

Reden, weil ist die erste, für Kommunikation ist die erste. (A8, S119, GP1)

Im Gegensatz zum Erstspracherwerb geht es für die Lernenden nicht darum, Sprache als Mittel der Interaktion mit anderen Menschen erst zu entdecken, sondern darum, die sprachliche Handlungsfähigkeit in der deutschen Sprache auszuweiten. Es geht also darum, die spezifi-

schen Ausdrucksformen und Muster zu entdecken, in denen auf Deutsch die eigenen Handlungsziele verfolgt werden können. Dies betrifft insbesondere den großen Bereich der Kommunikation in verschiedenen Institutionen, in denen sich die Zuwanderer und Zuwanderinnen sprachlich handelnd bewegen müssen (siehe D.4), und vor allem die Frage, wie sie das institutionell angemessen tun können.

Von einigen **KursleiterInnen** werden – z.T. unter der Bezeichnung „Strategie“ – Beispiele für wichtigesprachliche Handlungen genannt, etwa das Begründen oder die Äußerung von Wünschen:

Es geht darum, dass die Leute gewisse Strategien sozusagen kennen lernen. Und eine Strategie, die man schon, glaub ich, beherrschen muss, ist, etwas zu begründen. Wie man das auch macht, und ob das auch falsch ist – aber es versteht dann jeder. Mit dem „weil“. Das ist auch im Leben notwendig, ich muss etwas begründen können. Und genauso ist, einen Wunsch ausdrücken zu können, schon eine ziemlich elementare Sprachsituation. Die kann falsch sein, die kann eine falsche grammatikalische Form haben, das verstehen wir ja trotzdem. Aber es muss zumindest beim Anderen so rüberkommen, dass es wirklich ein Wunsch ist, damit man adäquat auch in eine Kommunikation treten kann. (A28, S120/121, GP4)

Einige Gesprächspartner schlagen vor, Mittel zur Kontaktaufnahme und den sprachlichen Teilbereich der Höflichkeit verstärkt in den Unterricht einzubeziehen:

Ich hab die Schüler immer Anfangssätze für Dialoge auswendig lernen lassen, wie z.B. „Entschuldigen Sie bitte, könnten Sie mir bitte helfen.“ Ja, weil ich versuche, den Schülern immer zu sagen, die Leute sind gestresst davon, wenn sie sie nicht sofort leicht verstehen. (...) Das ist eigentlich auch so ein Werkzeug, von dem ich immer gerne möchte, das an die Hand zu geben. (A22, S67, GP2)

Es wird kritisiert, dass Sprechansätze im Unterricht häufig als verdeckte Übungen zum Erwerb grammatischer Strukturen benutzt werden:

Auch wenn sie einen falschen Artikel benutzen, stört das die Kommunikation gar nicht. Dass sie wirklich lernen, sich auszudrücken, ist die eine Seite, korrekt sprechen die andere. (...) Leider sind die Bücher immer noch so, dass, selbst wenn sie vorgeben, dies ist jetzt eine dialogische Struktur, geht es wirklich nur darum, sag ich „dem“ oder „den“. (E5, S111)

Im Bereich der mündlichen sprachlichen Handlungsfähigkeit haben Menschen, die bereits länger in Deutschland leben, sofern sie auf Deutsch kommunizieren mussten bzw. Gelegenheit dazu hatten, teilweise einen Vorsprung:

Das ist eine Gruppe, die schon lange hier ist, gelernt hat, die kommunikativ ganz gut ist. (A28, S4, GP4)

Dies wird als vorteilhaft für die Belebung der Unterrichtskommunikation gesehen:

Diejenigen, die seit 10 Jahren in Deutschland sind, die helfen doch den anderen auch. (...) Dass diese Leute sprechen und die anderen folgen ihnen auch. Das hilft doch. Sie helfen auch gegeneinander, miteinander. Auch während der Pause. (E16, S16)

Schriftliche Befragung

Pragmatische Basisqualifikationen werden als für die Integration besonders bedeutsam eingeschätzt.

Kommunikative Fertigkeiten (Sprechen, um sich verständlich zu machen und Hörverstehen) sind die Basis für eine Integration. Das sieht auch ein Großteil der TN so. (Elizitierungsbogen 134)

Heterogenität in den Erstsprachen der Teilnehmer ist dabei ein Motor, pragmatische Basisqualifikationen im Kurs zu erarbeiten, insbesondere auch eigeninitiativ in Teilnehmergesprächen etc.

(Die vielsprachliche Kurszusammensetzung) fördert die sprachliche Entwicklung, da alle gezwungen sind, auf Deutsch miteinander zu kommunizieren. (Elizitierungsbogen 140)

Muster sprachlichen Handelns als Abläufe sprachlicher Handlungen können, so wird in der schriftlichen Befragung thematisiert, nicht isoliert aufgenommen werden, sondern müssen mit den weiteren Basisqualifikationen erfasst werden können.

„Kommunikative Befähigung“ hat nach meiner Erfahrung dort ihre Grenze, wo die Floskeln und Redewendungen, die angeboten werden, zu weit über die bis dato vorhandene grammatische Grundlage hinausgehen. Ich konnte es meinen Teilnehmern nie nahe bringen, solche Wendungen einfach auswendig zu lernen. (Elizitierungsbogen 125)

Von Menschen, die schon länger Gelegenheit zu deutschen Sprachkontakten durch längere Aufenthaltsdauer hatten, wird teilweise von einer höheren Ausgangsbasis im pragmatischen Bereich berichtet.

Länger in Deutschland lebende TN verfügen meist schon über einen gewissen Grad an Kommunikationsfähigkeit im mündlichen Bereich, was ihre Integrationsfähigkeit unterstützt. (Elizitierungsbogen 134)

Die Anwendung angeeigneter pragmatischer Fähigkeiten im Alltag wird als mitunter schwierig dargestellt:

Das Hauptproblem beim Kontakt mit Deutschen sind eher die Einheimischen, die wenig Interesse am Kontakt mit Zuwanderern bekunden. (Elizitierungsbogen 142)

Gerade die Beherrschung pragmatischer Basisqualifikationen erweitere den Handlungsspielraum der Kursteilnehmer erheblich, formulieren einige Aussagen, wobei hier explizit pragmatische Qualifikationen, neben Situationen und Themen, genannt werden:

(Interessante Themen:) Dies können Themenbereiche sein, die sie in der Vergangenheit gerne eigenständig sprachlich bewältigt hätten oder zukünftig bewältigen wollen. Beispiele sind hier: sich begrüßen, höflich sein; Auskünfte einholen (Weg, Zeit, Ort...); Wohnungssuche, Umzug, Einrichtung; Situationen auf der Bank, bei Behörden, beim Arzt; zwischenmenschliche Beziehungen (verliebt sein, miteinander ausgehen, Streit, Familie); Feste und Feiern; Freizeitaktivitäten; Sehenswürdigkeiten; Wetter; Nachrichten und Sensationen; Spaß und Witze. (Elizitierungsbogen 148)

D.5.3 Semantische Basisqualifikation

Mündliche Befragung

Von den **Kursteilnehmenden** wird der Bereich des Wortschatzes unter dem Aspekt von Memorisierungsschwierigkeiten und –strategien thematisiert. Mehrmals wird aus der Sicht von neu zugewanderten Kursteilnehmenden geäußert, dass ihre bereits länger in Deutschland lebenden KurskollegInnen auf einen breiteren Wortschatz im Deutschen zurückgreifen können:

Sie kennt viele viele Worte mehr als ich, weil in 13 Jahre man lernt viele Worte. Aber die Grammatik ist fast gleich. (A18, S74, GP2)

Von **Trägern wie Kursleitenden** wird dies bestätigt; die semantischen Ressourcen von Teilnehmenden, die bereits vor dem Kurs handelnd Deutsch gelernt haben, werden als besondere Voraussetzung für die gezielte Vermittlung grammatischer Strukturen gewertet:

Und sie haben auch natürlich einen ganz anderen Hintergrund, Grammatik zu lernen mit dem Wortschatz, den sie haben. (A23, S73)

Zum Wortschatz finden sich in der mündlichen Befragung insgesamt wenig detaillierte Aussagen; eine Kursleitende äußert die Einschätzung, dass die Ausdrucksmöglichkeiten im Bereich der Emotionen zu gering gewichtet seien.

Auch so gelernt zu haben, über Gefühle zu sprechen. Das ist auch eine Beobachtung, die ich gemacht habe, dass da Wörter fehlen im emotionalen Bereich. (...) Also es geht ja, Gesundheit, Krankheiten, ‚mir geht’s gut, mir geht’s schlecht‘; aber dann ist auch Ende. Noch so ein Hauch von Verliebt-Sein kommt, glaub ich, mal vor, aber sonst wird das nicht thematisiert. (E4, S63)

Schriftliche Befragung

Bezogen auf den Wortschatz werden Lerner mit längerer Aufenthaltsdauer im Vorteil gesehen:

Die TN, die schon länger hier leben, haben den ersten Eingewöhnungsschock schon verarbeitet und sich mit vielen Merkwürdigkeiten vertraut gemacht, außerdem oft einen brauchbaren Alltagswortschatz und Kenntnisse über viele Abläufe im neuen Land. Sie können daher viel stressfreier lernen, sich z.B. auf Grammatik konzentrieren, weil der Wortschatz schon bekannt ist. (Elizitierbogen 41)

Wortschatz wird eher selten thematisiert, dann aus quantitativer Sicht:

Eigentlich finde ich, wie ich schon sagte, alle Themen gut, manche können noch tiefschürfender sein und andere wiederum etwas oberflächlicher, aber alle sind geeignet. Hauptsache, die TN bauen einen großen Wortschatz auf und sprechen über möglichst viele Themen. (Elizitierbogen 31)

D.5.4 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

In vielen Gesprächen mit **Kursteilnehmenden** zeigt sich eine Fokussierung auf den Erwerb von grammatischen Strukturen.

Grammatik. Zuerst muss Grammatik lernen und dann weitersehen. Ich glaube so. (E11, S23)

Teilweise wird dabei Sprachbeherrschung insgesamt mit grammatischem Wissen gleichgesetzt, wie die Äußerung eines Lerners deutlich macht:

Sprache, Grammatik natürlich. Das ist sehr wichtig für mich. Du siehst zuhause Papier, du musst verstehen, was drin steht, bevor du unterschreibst. Das ist sehr wichtig in Deutschland. Überall, überall ist so, aber in Deutschland ist das ganz wichtig. Wenn du immer mit Papier arbeitest, ist das ganz wichtig. Die Sprache kommt sowieso. Langsam oder schnell kommt, aber mit Grammatik, das ist immer, man braucht das. (E14, S38)

Teilnehmende äußern sich darüber hinaus differenziert zur Bedeutung grammatikalischer Korrektheit unter verschiedenen Aspekten. Die explizite Vermittlung grammatischen Wissens wird von Teilnehmenden, die bereits außerhalb des Unterrichts Deutsch gelernt haben, als wichtig erachtet:

Ich finde der Grammatik auch wichtig, weil wir müssen der Grammatik lernen, wir können nicht nur auditiv auf der Straße lernen. Weil die deutschen Leute sagen nicht richtig „n“ oder „m“ beendet Akkusativ oder Dativ. Wir müssen hier in der Schule lernen das. (A17, S95, GP2)

Für mich ist ganz wichtig, weil ich damals, ich konnte nicht Deutschkurs gehen, ich hab falsch gelernt. Und jetzt wird mir so schwer, was ich hab falsch gelernt, richtig umsetzen. Deshalb ich bin hier, meine Idee ist, richtig Deutsch zu sprechen, zu lesen, zu schreiben. Das ist meine Ziel. Ja, das fällt mir schwer. (A17, S123, GP3)

Grammatikalische Korrektheit wird im Hinblick auf das dauerhafte Leben in Deutschland und die sozial stigmatisierende Wirkung einer nicht zielsprachlichen Sprachbeherrschung thematisiert:

Aber reden mit guten Grammatik. Weil, kann sein, wie Tourist ist kein Problem, dass ich sprechen, wie die Leute verstehen mich. Aber wenn ich wohn in ein Land, ist besser, dass ich sprechen richtig. Das ist besser. (A8, S119, GP1)

Dieser Aspekt wird auch von Mitarbeitern der Institutionen und Träger sowie von Kursleitern, gerade von Gesprächspartnern, die selbst Deutsch als Zweitsprache sprechen, angesprochen:

Ja, ich find, das brauchen alle. Also jetzt die Neuen vielleicht am Anfang nicht so, aber später muss das auch kommen, weil sonst bist du ja immer stigmatisiert. (A3, S70)

Der Stellenwert der morpho-syntaktischen Basisqualifikation für den Unterricht wird von den Antwortenden auf die unterschiedlichen Sprachlernvoraussetzungen und Zielvorstellungen der Teilnehmenden hin reflektiert, hier am Beispiel der Teilnehmergruppe, die nach dem Integrationskurs z.B. ein Studium oder eine Weiterbildung anstrebt:

Also einige möchte studieren und sich auch für die DSH-Prüfung vorbereiten, und die fordern natürlich. Die wollen das ganze Programm durchziehen, die machen jetzt bestimmt alles, aber Grammatik: alles, was es gibt. (A26, S61, GP1)

Die Wichtigkeit von expliziter Grammatikvermittlung wird von Kursleitenden gerade für diejenigen Teilnehmer gesehen, die bereits außerhalb des Unterrichts Deutsch gelernt haben:

Die können sich ja verständigen und alles, also da geht's nur drum, das, was sie halt sprechen (...) – zum Teil ja auch falsch, sie haben sich auch falsche Regeln angelernt – dass sie die Regelmäßigkeit begreifen. (A23, S80)

Es wird in diesem Zusammenhang von Kursleitenden die Frage gestellt, wie viele verschiedene Variationsmöglichkeiten in den sprachlichen Mitteln die unterschiedlichen Teilnehmenden zum Ausdruck einer kommunikativen Funktion zur Verfügung haben sollten:

Wenn sie einen „weil“-Satz sprechen können, dann reicht das. Wenn ich ihnen nur eine Stunde erzähle, dass „deshalb“ und „darum“ das gleiche sind, nur in der Struktur anders, dann ist es für mich egal, wie die Frau ihr Anliegen begründet, ob sie das mit „weil“ sagt, mit „deswegen“ oder „darum“. Hauptsache, sie kennt eine Struktur, mit der sie etwas begründen kann. (A28, S104, GP7)

Zum Teil wird in den Gesprächen über die unterschiedliche Wichtigkeit einzelner grammatikalischer Strukturen nachgedacht. Es zeigt sich dabei deutlich, dass der Ausdruck von Vergangenem für die Kommunikationsfähigkeit als fundamental gewertet wird; insbesondere die grammatische Struktur des Perfekts wird dabei für das Deutsche hervorgehoben:

Andersherum, das Perfekt kommt nach 200 Stunden. Bis dahin redet man sich den Mund fusselig im Präsens und langweilt sich zu Tode bis dahin gegenseitig. Das ist etwas, was ich vorziehe z.B. inzwischen, weil du kannst ja keinen Dialog trainieren, wenn man nicht mal sagen kann „ich habe gekauft“, und dabei sind das die Formen, die die Schüler am ehesten kennen, denn wir sprechen so viel ja nicht im Präsens. (A22, S59, GP2)

Unterschiedlich zeigt sich die Einschätzung der Gesprächspartner in Bezug auf die Vermittlung des Konjunktivs. Während eine ausführliche Behandlung des Verbparadigmas im Konjunktiv II von einigen als überflüssig angesehen wird, weisen andere auf die Funktion beim Ausdruck von gewünschter Wirklichkeit hin:

Mit gewissen Wunschvorstellungen muss man hantieren können, mit „könnte“ und „würde“ und „hätte“. Find’ ich schon sehr wichtig und damit haben die gar nicht so viele Probleme, wie man jetzt glauben könnte. (A28, S124, GP3)

Als wenig bedeutsam für die sprachliche Handlungsfähigkeit wird die grammatische Struktur des Imperativs gewertet:

Ich brauch’ nicht unbedingt den Imperativ, ich kann auch die Du-Form nehmen. „Gibst du mir das Buch“ oder „Gib mir das Buch“ – für uns ist das ein Unterschied, aber für die Teilnehmer ist das egal. Dieser Imperativ stellt die vor riesige Probleme. (E5, S142)

Am Beispiel des Imperativs wird von einer Kursleitenden auf das Verhältnis von grammatikalischem Systemwissen und kommunikativer Kompetenz verwiesen (siehe auch D.5.2)

Oder dass man jetzt nicht sagt „Gib mir den Kaffee!“, sondern „Kannst du mir bitte den Kaffee geben?“ Wenn das dann grammatisch nicht ganz korrekt ist, find ich das nicht so schlimm, wie wenn man sagt „Gib mir den Kaffee!“ So was wie Höflichkeit, sprachliches Handeln find ich da eigentlich wichtiger. (A12, S36)

Schriftliche Befragung

Zur Frage der größtmöglichen grammatikalischen Zielsprachlichkeit äußern sich die Befragten in der schriftlichen Befragung differenziert:

Grammatisches Wissen ist die Voraussetzung für die Kommunikation. Es ist wichtig, dass die TN bestimmte häufig wiederkehrende Basis-Strukturen und

den Satzbau soweit beherrschen, dass sie sich gut verständlich machen und andere gut verstehen können. Grammatische Korrektheit ist hierbei bis zu einem gewissen Grad notwendig, aber nicht immer unbedingt das absolute Ziel. (Elizitierungsbogen 176)

Bezüglich der Grammatik, ihrer Bedeutung für die Sprachbeherrschung und ihrer Lernbarkeit bestehen unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen:

Die TN denken meistens, dass, wenn sie die Grammatik aufschreiben und die Übungen machen, sie auch Deutsch können. Leider muss ich immer wieder sagen, dass das Erlernen einer Sprache etwas ist, das Zeit braucht und sehr viel Übung. Die Gruppe teilt sich, die mit guter Vorbildung wollen viel Grammatik, und die anderen TN lieber nur Übungen. Das Sprechen ist aber für viele eine Hürde. Die TN, die noch nicht so lange hier sind, finden die Mischung in Ordnung, aber die TN, die schon lange da sind, manche bereits 20 Jahre, haben mit der Grammatik Schwierigkeiten. Die haben große Probleme, ihre schon erlernten Fehler zu verbessern und möchten oft mehr sprechen und keine Grammatik. (Elizitierungsbogen 38)

Manche möchten nur Grammatik lernen, andere gar nicht, viele halten das für richtig, was die Lehrerin sagt. (Elizitierungsbogen 41)

Auch Lernerfahrungen werden benannt und auf ihre Bedeutung im Integrationskurs hin reflektiert:

Die Teilnehmer sind recht unterschiedlich, wenn sie aus einem Land kommen, wo viel nach Regeln gelernt wird, wollen sie auch mehr Grammatik haben. (Elizitierungsbogen 15)

Da sich bereits in den Gesprächen Schwerpunkte ergaben, die Informanten für weniger relevant halten, wurden sie im Elizitierungsbogen gefragt, ob es grammatische Strukturen gibt, die sie für die Teilnehmer weniger wichtig finden und im Kurs sehr knapp behandeln, und welche das sind.

Auf diese Frage antworten 24% der Antwortenden nicht, und 10% geben an, dass „keine“ grammatischen Strukturen für sie weniger wichtig seien, bzw. sie „alle“ in den Lehrwerken behandelten Strukturen behandeln. Diese Antworten werden dahingehend interpretiert, dass 34% der Antwortenden keinen Bedarf sehen, grammatikalische Strukturen wegzulassen oder kürzer zu behandeln.

Keine, auch wenn das Buch welche auslässt, ich finde, dass die TN zumindest die Grammatik gehört haben müssen, manche Sachen müssen sie nicht selbst anwenden können, aber erkennen müssen sie sie. (Elizitierungsbogen 87)

Andererseits geben damit 66% der Befragten an, dass sie es für nötig oder sinnvoll halten, ausgewählte grammatikalische Strukturen kürzer zu behandeln. Sie beschreiben, einige Strukturen besonders häufig knapp zu behandeln, nur zu streifen bzw. sie den Teilnehmern vorzustellen, damit sie sie passiv kennen, ohne sie selbst im aktiven Sprachgebrauch einsetzen zu können. Sie erwähnen auch, warum sie das tun:

Fast alles ist wichtig; was von mir zu kurz besprochen wird, sind: Konjunktiv und die Partikeln, weil meistens keine Zeit übrig bleibt. (Elizitierungsbogen 112)

Einige Antwortende benennen als ein Auswahlkriterium die Anwendbarkeit in der Alltagssprache.

Solche, die man in der Alltagssprache so gut wie nicht anwenden muss, z.B. Plusquamperfekt oder Futur II. (Elizitierungsbogen 83)

Wichtig sind alle Strukturen, die die gesprochene Sprache erfordert (auch Umgangssprachliches, das oft gebräuchlicher ist – deshalb eher: „Sascha sagt, er kommt, äh, um 5 vorbei.“ als: „Sascha sagt, dass er um 5 Uhr vorbei kommen wird.“) (Elizitierungsbogen 78)

Die Antworten betreffen vor allem den Konjunktiv, der hier zusammengefasst wurde aus den Nennungen „Konjunktiv“, „Konjunktiv I“ und „indirekte Rede“. 30% der Antwortenden geben diese grammatikalische Kategorie bei dieser Frage an.

Der Konjunktiv II wird für sich erfasst. Es wird von 8% der Antwortenden angegeben, dass er weniger eingehend im Unterricht behandelt wird. Auch diese Antworten geben weitere zusätzliche Hinweise darauf, dass die aktive Beherrschung des Konjunktivs für weniger wichtig als die anderer Strukturen gehalten wird.

Plusquamperfekt, Passiv, Genitiv, Adjektivdeklinaton und das Präteritum folgen dann in der Rangfolge der Häufigkeiten als weniger eingehend behandelte Strukturen, insbesondere was die aktive Beherrschung angeht.

Die Schwerpunkte müssen je nach Kurszusammensetzung gesetzt werden, Passiv und Genitiv müssen die Teilnehmer nicht aktiv beherrschen, aber verstehen können. (Elizitierungsbogen 96)

Die Deklination der Adjektive wird in der Regel sehr knapp behandelt, da das Thema sehr komplex ist und eine kommunikative Befähigung auch ohne den korrekten Gebrauch dieser Struktur möglich ist. (Elizitierungsbogen 72)

Futur I und Futur II erscheinen den Befragten teilweise entbehrlich; komplizierte Nebensätze und Relativsätze werden ferner unter den eher kurz behandelten Strukturen angegeben.

Darüber hinaus streift ein hoher Teil der Antwortenden eine Vielzahl weiterer Strukturen, die weniger als fünfmal genannt wurden und somit jeweils einen kleinen Anteil ausmachen: Darunter sind beispielsweise die Einzelnennungen indefinite Pronomen, Reflexivpronomen, Artikel, Partizip I.

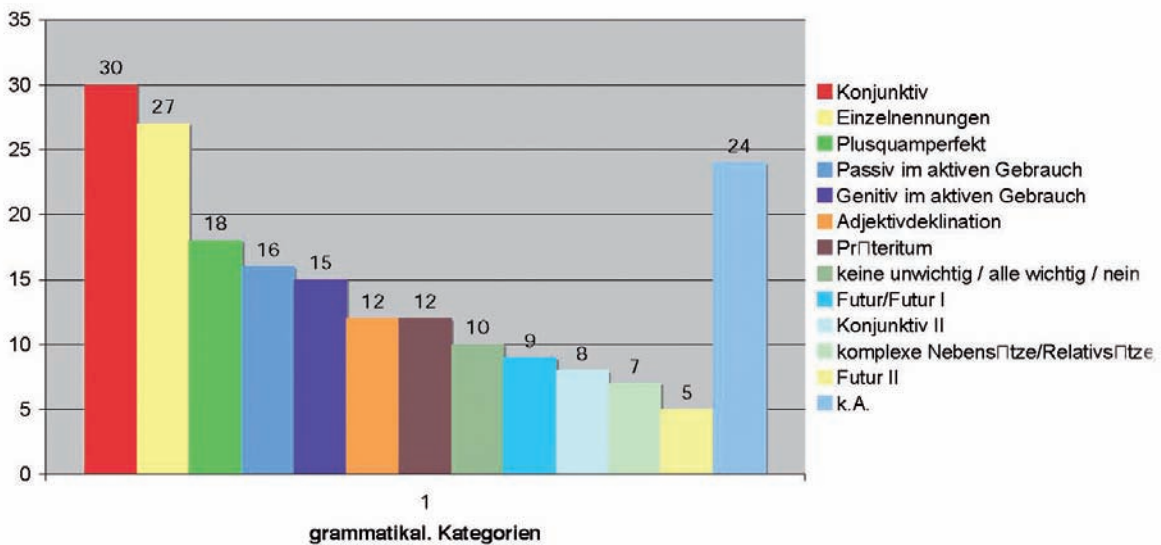


Abbildung 4: Knapp behandelte Grammatik

D.5.5 Diskursive Basisqualifikation

Die diskursive Basisqualifikation geht über die grundlegenden pragmatischen Qualifikationen hinaus; sie umfasst die Möglichkeit, an Diskursen als größeren Einheiten sprachlichen Handelns den eigenen kommunikativen Zielen entsprechend teilzunehmen.

Eine wesentliche Weise, in der sich sprachliche Handlungen spezifisch verbinden, ist der Diskurs. Diskurse verstehe ich als über den Zusammenhang von Zwecken konstituierte Musterfolgen, die sich an der sprachlichen Oberfläche als Abfolge sprachlicher Handlungen darstellen. (Ehlich 1986/1991:135)

Diskurse sind im Verständnis der funktionalen Pragmatik systematisch zu unterscheiden von Texten (siehe D.5.7), indem sie sich als Großformen mündlichen Handelns im Hier und Jetzt der Sprechsituation und damit im direkten Gegenüber der Kommunikationspartner vollziehen.

Diskurse sind an die Mündlichkeit und an die konkrete Kopräsenz von Interaktanten in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum gebunden. (Ehlich 1999:8)

Diese gemeinsame Sprechsituation macht es möglich und nötig, dass die Gesprächspartner ihr sprachliches Handeln und dessen mentale Verarbeitung zeitlich parallel aufeinander abstimmen, das heißt, dass sie einander gegenseitiges Zuhören, Verstehen oder auch Nicht-Verstehen zu verstehen geben. Dies kann im direkten Gegenüber außer mit verbalen Mitteln auch über nonverbale Kommunikation, wie z.B. ein Nicken oder den Gesichtsausdruck, geschehen. Außerdem entsteht in Abhängigkeit von der Art des Diskurses Koordinationsbedarf im Hinblick auf den Wechsel im Sprechen.

Bei den Diskursmustern ist systematisch zwischen zwei Grundtypen zu differenzieren, nämlich einmal der Sprechhandlungssequenz und zum anderen der Sprechhandlungsverkettung. Beide unterscheiden sich dadurch, dass in der Sprechhandlungssequenz der Sprecherwechsel systematisch mit dazugehört, also etwa im Diskursmuster Frage-Antwort, während in der Sprechhandlungsverkettung die Aneinanderschaltung von einzelnen sprachlichen Handlungsmustern ohne systematischen Sprecherwechsel charakteristisch ist, also z.B. beim Vortrag, einer Kette von Assertionen. (Ehlich 1999:14, Hervorhebung i.O.)

Die spezifischen Anforderungen, die die Teilnahme an längeren Diskursen zum Beispiel im Bereich der Organisation des Sprecherwechsels an die sprachlich Handelnden stellt, werden in der Befragung im Einzelnen nicht explizit benannt. Dass im Gegenüber der Kommunikationspartner spezifische Verfahren der Verständnissicherung aktuell werden, zeigt indirekt die Aussage einer Kursleitenden, die sich auf die erschwerte Kommunikationssituation am Telefon bezieht, in der diese Mittel gerade nicht mehr greifen können:

Eine Kommunikation am Telefon ist ja noch mal schwieriger, als wenn ich jemandem gegenüberstehe und noch mal nachfragen kann oder an dessen Gesicht sehe, wie der das aufnimmt. (A19, S58)

Bedarf an diskursiven Qualifikationen lässt sich weiterhin ableiten aus den Kommunikationssituationen, die hinsichtlich der verschiedenen Handlungsbereiche genannt werden (siehe D.4). Angesprochen werden informelle Gespräche wie z.B. das Pausengespräch unter Kollegen oder die Unterhaltung unter Bekannten:

Auch persönlicher Kontakt: Wie führe ich ein persönliches Gespräch. Also ein Teilnehmer sagte eben: „Wir können eine Stunde reden, zwei, dann ist Schluss, dann ist einfach Schluss“. (E9, S25)

Small talk oder so, dass man auch mit den deutschen oder bayerischen Kollegen reden kann, einfach, worüber redet man, und eben wie sag ich dann: „Was haben Sie am Wochenende gemacht?“ oder „Waren Sie auch auf der Wiesn?“ oder was man halt so fragt. (A3, S43)

Deutlich werden Bedarfe gerade im Bereich der komplexen institutionellen Kommunikation, z.B. für die Teilnahme an einem Diskurs innerhalb der Verwaltungskommunikation, in der Kommunikation mit dem Ansprechpartner am Arbeitsamt:

Wenn's jetzt um die berufliche Integration geht, dann ist es ja schon die Situation, wenn der Teilnehmer bei seinem persönlichen Ansprechpartner sitzt und kaum was sagen kann und dann kaum was spricht – am Jobcenter – weil er einfach die Souveränität nicht hat. (A28, S92, GP2)

Schriftliche Befragung

Eine diskursive Kompetenz wird oft sehr hoch bewertet und in kritischen Bezug zu grammatikalischer Zielsprachlichkeit gesetzt.

Grammatisches Grundwissen ist unverzichtbar für Kommunikation im geforderten Maß (Niveau B1) – erfolgreiche Kommunikation ist jedoch auch mit Fehlern möglich, d.h. das Erreichen der kommunikativen Absicht hat Priorität, grammatisches Wissen ohne die Fähigkeit, es entsprechend der komm. Absicht anzuwenden, ist relativ wertlos. (Elizitierungsbogen 131)

Die Ausgangsvoraussetzungen der Teilnehmer in Bezug auf diskursive Fähigkeiten werden als sehr unterschiedlich beschrieben, nicht unbedingt auf die Aufenthaltsdauer in Deutschland zurückzuführen, aber mit einer vermuteten Dichte bzw. fehlender Dichte deutscher Sprachkontakte in Verbindung gebracht.

Es gibt Menschen, die leben seit 2 Jahren in Deutschland und sprechen kaum Deutsch und andere, die sprechen recht gut – ohne Deutschkurs. In den Deutschkursen lernen die Neu-Zugewanderten in den 6 Monaten oft mehr als die, welche schon seit z.B. 7 Jahren in der türkischen Großfamilie leben. (Elizitierungsbogen 129)

Erfahrungen der Kompetenz im diskursiven Bereich können, insbesondere bei nicht zielsprachlichen Anteilen, eine Problematik für das Lernen darstellen:

Teilweise haben sie (Anm.: die Bestandsausländer) die Erfahrung gemacht, dass sie sich mit ihren (schlechten) Sprachkenntnissen behauptet haben. (Elizitierungsbogen 130)

Dass die Kursteilnehmer Beratungsbedarfe äußern, Lehrer sich dazu jedoch nicht in der Lage sehen, wird formuliert. Um den Beratungsbedarf, der auch in der Rambøll-Studie gesehen wird, zu decken, empfiehlt die Rambøll-Studie eine intensivere Zusammenarbeit mit den Migrationserstberatungen MEB und Jugendmigrationsdiensten JMD (BMI 2006:211). Die sprachlichen Mittel für eine in der Beratung mögliche Kommunikation zu bearbeiten, ist ein Sprachbedarf der Kursteilnehmer.

Gelegentlich nehmen die Fragen und Dialoge im Unterricht schon die Form von „Beratung“ an, so dass man als Kursleiter darauf achten muss, dass dies nicht den Rahmen des Unterrichts sprengt. Hier habe ich z.B. Vertreter von Beratungsstellen oder des Integrationsrats der Stadt Köln zu kurzen Gastvorträgen eingeladen. (Elizitierungsbogen 181)

D.5.6 Literale Basisqualifikation I

Mündliche Befragung

Dass es sich beim Umgang mit Schriftlichkeit um eine basale Qualifikation in den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens handelt, spricht aus der Aussage einer **Kursteilnehmerin**:

Wenn du gehst in eine Firma und ich kann das nicht lesen, das ist ungefähr, bist du blind oder was. Muss lernen, muss lesen, muss verstehen alles. Nicht nur sprechen, muss lesen auch. (E21, S30)

Die Rambøll-Studie führt auf, dass im Befragungszeitraum nur 5% der Integrationskurse Alphabetisierung beinhalteten (BMI2006:33) und in lediglich 50% der untersuchten Regionen Alphabetisierungskurse angeboten wurden. Das führe dazu, dass Teilnehmer mit Alphabetisierungsbedarf dafür nicht eingerichtete Integrationskurse besuchen, was für alle Seiten eine schwierige Situation darstelle (ebd.).

Von **Mitarbeitern der Träger wie von KursleiterInnen** wird in der mündlichen Befragung wiederholt darauf hingewiesen, dass Kursteilnehmer zwar lateinisch alphabetisiert sind – auch durch eine vorherige Alphabetisierungsmaßnahme –, aber nicht die Geschwindigkeit und Übung im Umgang mit Schrift und Texten haben wie andere Kursteilnehmer.

Nennen wir's mal Schreibtraining, also es ist einfach eine Temposache. Es sind viele Leute, die brauchen einfach doppelt so lange, im Kurs, die Übung auszufüllen, weil sie halt einfach ungeübt sind, würd' ich mal sagen, an Schriftübung. (A22, S15, GP2)

Die Informanten berichten, dass schreibungsgewohnte TeilnehmerInnen auch in der Prüfung Probleme haben, in der gesetzten Zeit die Aufgaben zu bewältigen. Dies betrifft einerseits das Schreiben, aber auch das Lesen längerer Texte:

Wir üben das mit den Leuten, aber es ist einfach schwer in der Zeit, dass sie den Text lesen und dann die Aufgaben gucken und versuchen da zu sehen, was hab ich denn verstanden. Die meisten hängen dann beim ersten Paragraphen und versuchen mit diesem großen Text fertig zu werden, sind frustriert, überfordert. Wenn wir Leute haben, die vier Jahre zur Schule gegangen sind, da ist ein Zeitungsartikel einfach sehr anspruchsvoll. (...) Es gibt Teile aus der Prüfung – also ich sprech' jetzt immer vom Zertifikat – dieses Annoncensuchen und so, da kommen die auch prima mit zurecht, das sind auch wirklich Sachen, mit denen sie zu tun haben, dass sie mal was gebraucht kaufen oder so. (E10, S96/97)

Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass für die Gruppe von Teilnehmenden, die im Umgang mit Schrift nicht entsprechend geübt sind, manche Aufgabenformate eine große Schwierigkeit darstellen: Dies betrifft z.B. das Übertragen von Ergebnissen in einen Auswertungsbogen, wie es in der Zertifikatsprüfung verlangt wird.

Lernungsgewohnte Teilnehmer haben so was nie gemacht, dass man was hören muss und dann was lesen und dann bei der richtigen Nummer plus oder minus ankreuzen. Das ist für sie wahnsinnig schwer. Und sie verstehen das, was auf der CD ist, und könnten die Antwort mündlich geben, das könnten sie. (...) Aber sie kreuzen es auf dem Antwortbogen falsch an und sie sagen dann, das geht so schnell, ich kann nicht das hören und dann lesen und dann noch wo anders ankreuzen. (A24, S108)

In der **schriftlichen Befragung** verweisen die Antwortenden sowohl auf das Lesen als auch auf das Schreiben:

Bei Teilnehmern aus bildungsfernen Kulturen muss auf die Ausbildung der Schreibfertigkeit besonderes Augenmerk gelenkt werden und auf ein langsames Schreibtempo Rücksicht genommen werden. (Elizitierungsbogen 93)

Ein großes Problem ist die Lesekompetenz, viele TN sind zwar lateinisch irgendwie alphabetisiert, aber können längere Wörter nicht richtig lesen. (Elizitierungsbogen 28)

D.5.7 Literale Basisqualifikation II

Maas/Mehlem weisen unter dem Aspekt „Schriftsprache als besonderes Register“ (Maas/Mehlem 2003: 31) darauf hin, dass Alphabetisiertsein in unterschiedlichen Gesellschaften deutlich voneinander abweichend verstanden wird und unterschiedliche Bedeutung im sozialen Handeln hat.

Für Gesellschaften wie die deutsche gilt, dass die Partizipationschancen an den gesellschaftlichen Prozessen daran gebunden sind, dass der einzelne über symbolische Praktiken verfügt, die nur sprachlich erworben werden können. Diese Praktiken bauen Ressourcen der Schriftsprache aus, sie sind aber definiert in Bezug auf ein schriftliches Register und sind daher nicht auf die kommunikativ situative Praxis bezogen. Das Verfügen über solche schriftlichen Register ist zu trennen von dem, was gerade auch in der Alphabetisierungsdiskussion oft als Indikator für Alphabetisierung gilt: die Fähigkeit, den eigenen Namen zu schreiben, bestimmte Schriftstücke zu entziffern und dergleichen mehr. (Maas/Mehlem 2003: 31)

Mit Schriftlichkeit wird das flüchtige sprachliche Handeln dauerhaft verfestigt. Der Einsatz der Schrift bedeutet „eine prinzipielle Loslösung von der Sprechsituation mündlichen Handelns.“ (Ehlich 2000:19) Dies ist zugleich eine Revolutionierung des sprachlichen Handelns insgesamt.

In dem Maße, in dem die Dissoziierung der Sprechsituation zur Distanzierung des Hörers führt, verliert sich die auditive Sinnlichkeit wie die personale Vermittlung des Geschehens insgesamt. Im Fall der Schriftlichkeit wird der Hörer zum Leser transformiert. Die schriftliche Kommunikation verlangt vom Leser die rezeptive Beherrschung der schriftlichen Verfahren. (...) Die heutige Form des leisen Lesens, der schweigenden „Sinnentnahme“ aus dem Text, setzt einen voll entwickelten Fertigkeitfächer voraus. Der Umstand, dass dieser zum didaktischen Grundbaustein geworden ist, täuscht über Umfang und Schwierigkeit der dabei beteiligten Verfahren hinweg. (Ehlich 2000:35)

Mündliche Befragung

Auf den Aspekt von Schrift, die Sprache der Flüchtigkeit zu entheben und sie damit der nachhaltigen Betrachtung zugänglich zu machen, geht eine **Kursteilnehmerin** im Gespräch ein, wenn sie das Schreiben im Hinblick auf Lernen durch Fehleranalyse als hilfreich wertet:

Ist besser, schreiben, weil wenn wir schreiben, der Fehler bleibt dort. (A17, S100, GP2)

In mehreren Interviews wird von Kursteilnehmern in diesem Zusammenhang das Schreiben von Diktaten als wünschenswert geschildert.

Auch das Lesen wird von mehreren Kursteilnehmern als wichtig für ihren Spracherwerb eingeschätzt.

Und dann muss viel viel lesen. Wenn man die Zeitung lesen, liest oder wenn man – ich habe mit dem Micky Maus angefangen, und ich lese wieder Micky Maus. Aber lesen ist sehr wichtig, weil man kann sehr gut Grammatik und jeden Tag ein, zwei neue Wörter, sind sehr wichtig. (A18, S67, GP2)

Einige Kursteilnehmende äußern in der Befragung explizit ihr Interesse an der deutschen Literatur, z.T. im Zusammenhang mit der Erweiterung landeskundlichen Wissens.

Wir haben in diese Buch ein Seite von ein Roman und wir müssen verstehen, was das geschrieben ist, und über dieses Thema sprechen. Das sind sehr interessant natürlich. (A18, S68, GP1)

Von Seiten der **Kursleitenden und Koordinatoren der Träger** wird geäußert, dass unterschiedliche Zielgruppen in ihrem Alltag und im Hinblick auf ihre Zielsetzungen in unterschiedlichem Maß auf Schriftlichkeit angewiesen sind.

Meine Damen – also ich spreche jetzt von diesem Kurs, wo so viele Türkinnen sind – sprechen kaum Deutsch. Deswegen leg' ich in meinem Kurs sehr viel Wert auf Sprechen und mache viele kommunikative Übungen und verlagere das Schreiben in den häuslichen Bereich, wobei ich einfach sagen muss, dass dieses Klientel nicht viel schreiben muss. Sie müssen schreiben: einen Entschuldigungsbrief an die Lehrerin, da wären wir wieder bei dem Kinderthema, oder ein Formular ausfüllen. (E2, S48/49)

Als sehr wichtig werden schriftsprachliche Kenntnisse für diejenigen TeilnehmerInnen erachtet, die im Anschluss an den Integrationskurs weiterlernen möchten und eine Weiterbildung anstreben.

Man muss die Gruppen angucken. Also es kommt drauf an, was dieser Mensch mit seinem Deutsch machen möchte. Wenn der studieren möchte, ist es sehr sehr wichtig. Wenn er in die Schule gehen möchte, ebenfalls. Wenn er eine Ausbildung machen möchte, ebenfalls. Wenn er einen akademisch oder wirklich qualifizierten Beruf ausüben möchte, ist es ebenfalls sehr wichtig, weil da sind auch überall dann so Auswahltests, wo sie zeigen müssen, ihre Schriftlichkeit ist in Ordnung. (E1, S41)

Auch im Hinblick auf die Berufswelt ist die Schriftlichkeit nach Aussagen von Kursleitenden von Bedeutung:

Gerade im Pflegebereich muss so viel dokumentiert werden. Man denkt immer das ist Arbeit – wie heißt das? – mit Herz und Hand, aber es ist auch ganz viel Kopf dabei mittlerweile, weil die Pflegedokumentation solche Ausmaße angenommen hat. Und das hast du in vielen Berufen, dass das Schreiben, zumindest in bestimmten Formen, ganz wichtig ist. (A20, S21, GP2)

An Textarten, die produziert werden müssen, werden in der mündlichen Befragung häufig Formulare und kurze Texte mit Mitteilungscharakter genannt.

E-Mails, Briefe, Entschuldigungen, je nachdem für die Kinder oder für sie selbst; dann, je nach dem, wie weit man denkt, ist noch so eine Protokollform doch ganz gut, weil das in vielen Firmen so ist, selbst wenn jemand Maschinenführer ist, muss der in vielen Fällen ein Protokoll schreiben. Also E-Mail, Briefe, Protokolle, so was. (E10, S61)

In Bezug auf die Kommunikationsform Email wird dabei von einigen Kursleitenden sowie Mitarbeitern der Kursträger zu bedenken gegeben, dass nicht alle Kursteilnehmenden über Kenntnisse im Umgang mit dem Computer verfügen oder Zugang zu Computern haben.

Bei unserem Klientel passt z.B. noch nicht einmal eine Medienvielfalt. Wir können nicht erwarten, dass auch nur 1% oder 10% unserer Teilnehmer über einen Computer verfügen, geschweige denn, damit umgehen könnten. (E33, S12)

In mehreren Gesprächen wird die Problematik deutlich, dass Kursteilnehmende in ihrem Alltag in Deutschland mit einer Vielzahl an Texten konfrontiert sind, die sie auf dem Niveau elementarer

Sprachverwendung nicht selbständig bearbeiten können. Angesprochen werden in dem Zusammenhang schwerpunktmäßig die Rezeption behördlicher Briefe (siehe D.4.2 – „Behörden“) und das Verfassen von Bewerbungsschreiben (siehe D.4.5 – „Arbeitssuche“).

Uneinheitlich sind die Angaben, was den „persönlichen Brief“ betrifft. Unter schreibdidaktischem Gesichtspunkt wird das Schreiben von persönlichen Briefen als sinnvolle Übungsform im Hinblick auf Überschneidungen mit anderen Textarten angesehen:

Schon in der allerersten Lektion kommt das Thema „Brief“, „Briefadresse“, „Briefabsender“. Also eigentlich ist das sinnvoll und ich denke auch sehr früh schon eingeführt. (...) Sie brauchen die Briefe, zumindest bei mir ganz konkret, weil sie ja auch ihre Entschuldigungen selber schreiben müssen. (...) Da brauche ich auch einen Absender und eine Anrede und eine Abschlussformel, und von daher denke ich, die schriftliche Ausdrucksform ist für die Teilnehmer auch wichtig. (E29, S54, S56)

Im Hinblick auf die alltagspraktische Relevanz wird das Schreiben von privaten Briefen dagegen kritisch betrachtet.

Also für die Leute, für die Teilnehmer, ist es eher nicht relevant, weil sie in ihrem Alltag jetzt keine persönlichen Briefe auf Deutsch schreiben. (A3, S81)

Häufig wird dabei die entsprechende Aufgabenstellung in der Zertifikats-Prüfung kritisiert, die außer sprachlichen Fertigkeiten hohe Anforderungen an das Abstraktionsvermögen stellt, indem ein Brief von einem fiktiven Autor an einen imaginierten Adressaten anhand vorgegebener Punkte geschrieben werden muss.

Es wäre sinnvoll (...), wenn die Leute von sich aus einfach schreiben könnten irgendwozu. Ich bin mir sicher, das machen manche auch einfach, die schreiben dann von sich in den Briefen, fangen bei ihrer Situation an und erzählen wie's ist, weil sie einfach diese Abstraktionsebene nicht schaffen. (E8, S51)

Schriftliche Befragung

Für relevant erachtete Textarten werden nach ihrem Alltagsbezug bestimmt:

Nützliche Texte wären ebenfalls sehr wichtig: solche, mit denen TN in ihrem Alltag in Deutschland konfrontiert werden, angefangen von Gebrauchsanweisungen bis hin zu amtlichen Schreiben, Beschwerdebriefen, Mietverträgen, etc., auch wenn sie noch nicht in der Lage sein können, alles zu verstehen. (Elizitierungsbogen 203)

Literarische Texte und Gedichte werden als weniger wichtig angesehen, wobei es Ausnahmen gibt:

Weniger wichtig sind längere literarische Texte, Fantasytexte o. ä., Texte, deren Darstellung der Wirklichkeit unrealistisch erscheint, mit dem Alltag der Migranten nichts oder nicht viel Gemeinsames hat. (Elizitierungsbogen 114)

In den Antworten auf die Frage nach Situationen der Sprachverwendung werden schriftbasierte Situationen genannt: alltäglicher Geschäftsverkehr, behördliche Schriftkommunikation, Hilfe bei den Hausaufgaben und briefliche Kommunikation. Insgesamt verweisen 24% der Antwortenden auf die Frage nach Situationen der Sprachverwendung deutlich auf schriftliche Sprachbedarfe; in Nennungen wie „Bewerbung“ sind schriftliche Bedarfe über diese Zahl hinaus mitgemeint.

Als Textarten, mit denen ein Umgang dringend erforderlich sind, werden genannt:

Anträge, Behördenbriefe, Briefsendungen, Entschuldigungsschreiben, Formulare, Mitteilungen, Hausaufgaben der Kinder, Hausordnung, Mietvertrag, Notizen für andere, Rechnungen, Stadtplan, Texte von GEZ und Telekom, Zeitungsanzeigen.

Bei einem Teil der genannten Textarten geht es selbstverständlich lediglich darum, dass sie verstanden oder ausgefüllt werden können:

Ein großes Problem ist das Verstehen von amtlichen Briefen und das Ausfüllen von Formularen. (Elizitierungsbogen 81)

Die Textart „schulische Hausaufgaben der Kinder“ wird bei dem Impuls nach wichtigen Textarten nicht genannt, jedoch bei den wichtigen Situationen sprachlichen Handelns:

Im täglichen Leben, bei der Arbeit und vor allem bei der Hausaufgabenhilfe ihren Kindern, da das Schulsystem in Deutschland leider noch zu sehr darauf baut, dass Eltern viel mit den Kindern lernen. (Elizitierungsbogen 28)

Manche Textarten werden kritisch oder als sehr schwierig dargestellt:

Über Sinn und Unsinn, eine Statistik inhaltlich wiederzugeben, lässt sich sowieso streiten. (Elizitierungsbogen 187)

Auch gut ausgebildete TN z.B. aus dem Iran können keine Grafiken mit statistischen Angaben lesen, wie sie bei uns oft in Zeitungsartikeln verwendet werden. (Elizitierungsbogen 203)

Inbesondere werden kritisch gesehen bzw. für wenig wichtig erachtet: Texte mit Statistiken, Gedichte, literarische Texte, nicht praxisbezogene Texte, längere Zeitungsartikel, Aufsätze, biografische Texte, Psychotests.

Schon im Hinblick auf die Abschlussprüfung ist Leseverstehen mit den zugehörigen Methoden ein besonderer Schwerpunkt in unserer Kursgestaltung. Mit Erzählungen und Geschichten stoßen wir immer wieder auf Schwierigkeiten, da nicht alle Kursteilnehmer es gewohnt sind, Bücher zu lesen. (Elizitierungsbogen 123)

Die Angaben zum „persönlichen Brief“ sind uneinheitlich.

D.6 Umgang mit Mehrsprachigkeit

In den Gesprächen mit Kursteilnehmenden wird das weite Spektrum an Sprachkenntnissen deutlich, das die Zuwanderer mitbringen; viele Teilnehmende sprechen über ihre Herkunftssprachen und ggf. die offiziellen Landessprachen hinaus weitere Fremdsprachen. Einige jüngere Gesprächspartner bringen dabei zum Ausdruck, dass sie in ihren Sprachkenntnissen eine wichtige Ressource sehen:

Weil in Deutschland auch brauchen solche Leute wie ich, viele Sprachen können, das ist immer gut, immer mehr einfach zu arbeiten, mit Leute zu kommunizieren. (E14, S14)

Einige Vertreter der Institutionen sowie Mitarbeiter der Träger und Kursleiter weisen in der mündlichen Befragung auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit hin und kritisieren, dass die verschiedenen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden in den vorhandenen Lehrmaterialien zu wenig Beachtung fänden:

Aber das fehlt mir in fast allen Büchern, in „optimal“ gibt's an drei Stellen was zur rezeptiven Mehrsprachigkeit. Das hat sicherlich was damit zu tun, dass der Referenzrahmen zwar die rezeptive Mehrsprachigkeit sehr propagiert, in den Kann-Beschreibungen sie aber überhaupt keinen Niederschlag gefunden haben, und das find ich sehr bedauerlich. (A7, S14)

Ich denke, Mehrsprachigkeit ist in unserer Gesellschaft ein unheimlich großer Vorteil, wenn man darüber verfügt. Also ich würde auch niemals sagen, ihr dürft zuhause nur Deutsch sprechen. Der größte Blödsinn! Also wichtig ist, zu sagen, man entwickelt eine echte Zweitsprache, um wegzukommen von diesem Durcheinander. Je mehr Sprachen man sprechen kann, umso besser. (E4, S32)

Dass man einfach auch viel mehr Sprachen vergleicht. Also sie sensibilisiert dafür, wie erstmal die neue Sprache strukturiert ist, wie die funktioniert, aber dass sie auch so ein Gefühl dafür kriegen, wie das in ihrer Sprache ist. Also, das sollte man eigentlich häufiger machen, weil es sie auch irgendwie aufwertet. Die eigene Sprache ist nichts, was jetzt bitte verschwinden soll. (E41, S45)

Insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Eltern wird von Kursleitenden in der Befragung angeregt, ein Bewusstsein für das Thema zu schaffen und Anstöße für die mehrsprachige Kindererziehung zu geben (s. D.4.13).

Die Erstsprache, die Muttersprache. Die wird irgendwie oft als Defizit gesehen. Und wir haben ja oft auch Eltern bei uns, wenn wir denen dann empfehlen, mit ihren Kindern in ihrer Muttersprache zu kommunizieren, auch auf einem höheren Niveau, zu schauen, dass ihre Kinder sich auch in ihrer eigenen Sprache weiter entwickeln, nicht auf einem Stand stehen bleiben, nicht vergessen, dass sie lesen, dann stoßen wir ganz oft auf Unverständnis. Und das muss man ganz dringend auch in die Beratung einbringen und auch in den Unterricht einbringen, dass man auch vergleichend arbeitet. (E1, S31)

In der schriftlichen Befragung gibt es zu dem Aspekt des Umgangs mit Mehrsprachigkeit keine Nennungen. Das wird dahingehend interpretiert, dass die Bedeutung der Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Ressource sowie als Basis für einen Erwerb der deutschen Landessprache andererseits den Befragten nicht präsent ist. Insofern wird ein Bedarf gesehen, diesen kaum thematisierten Sprachbedarf prominent zu thematisieren, z.B. in Verbund mit europäischen Sprachlerninitiativen und -konzepten wie der Beherrschung der Sprache der Nachbarländer oder der angestrebten Mehrsprachigkeit jedes europäischen Individuums.

D.7 Aspekte der Interkulturalität

Eine interkulturelle Dimension beschreiben viele Antwortende in der schriftlichen Befragung als Bereicherung für beide Seiten:

Wenn Teilnehmer aus den unterschiedlichsten Kulturkreisen in einem Kurs zusammen lernen, müssen sie sich untereinander in der deutschen Sprache verständigen und das fördert den Sprachgebrauch ebenso wie das ‚Verstehen‘ ihrer Mitmenschen im wirklichen und im weiteren Sinn. Sie lernen miteinander und auch voneinander. Der Lehrer ist für die Teilnehmer in einem Kurs der Repräsentant der deutschen Gesellschaft. Er wird als Vermittler der deutschen Sprache, der Kultur, des Alltagslebens, des gesellschaftlichen Lebens angesehen und ist auch als Ansprechpartner, Helfer und Vermittler bei den zum Teil sehr unterschiedlichen Integrationsproblemen der Teilnehmer gefragt. Er hat damit eine große Möglichkeit, das Einleben der Teilnehmer in der neuen Heimat Deutschland zu begleiten und zu erleichtern. (Elizitierungsbogen 84)

Zum interkulturellen Lernen gehören zwei Seiten, also auch die deutsche Gesellschaft, die Arbeitgeber, Nachbarn ... der TN. Wissensvermittlung (Wie macht man was in Deutschland) und Verhaltensanstöße können jedoch im Kurs gegeben werden. (Elizitierungsbogen 113)

Die Kursprache ist Deutsch auch in den Pausen, erzeugt Offenheit für fremde Kulturen auch für die deutsche, echtes Interesse am Austausch. (Elizitierungsbogen 9)

Die Kultur des Zuwanderers sollte in den Lehrwerken vorkommen. (Elizitierungsbogen 114)

Kulturelle Diversität wird von den Kursleitenden sehr konkret, als Thema im Kurs, erlebt:

Z.B. in den osteuropäischen Ländern gibt es keine Trennung zwischen Berufs- und Privatleben, TN aus Afrika oder Kleinasien haben ein anderes Zeitverständnis als wir in Deutschland. Jeder TN kommt mit einer eigenen kulturellen Wertstellung. (Elizitierungsbogen 156)

Z.B. auch Blickkontakt, Augenkontakt; sofort antworten oder erst mal abwarten, also diese zeitlichen, räumlichen Gegebenheiten in der Kommunikation. Also laut und leise sprechen, Kopf senken, also gerade bei japanischen Teilnehmern. (A29, S75, GP2)

Auch so die interkulturellen Unterschiede. Also dass man in Deutschland eher nicht gleich jemand zu sich nach Hause einlädt, sondern dass man dann vielleicht mal paar Mal auf dem Gang mit den Leuten spricht und dann sagt, gehen wir mal ins Café zusammen und nicht gleich nach Hause, also dass die Deutschen da einfach langsamer sind im Kennen lernen. (A24, S98)

Andererseits wird kritisiert, dass manche Themen in den zugelassenen Lehrwerken eine stark eurozentrische Sichtweise spiegeln und das entsprechende Weltwissen voraussetzen:

Und das Problem finden wir, dass für die schwachen Lerner, die auch nie zu B1 kommen, unsere Lehrbücher immer noch zu eurozentriert sind. Da wird Weltwissen vorausgesetzt, über Dürer in Nürnberg zum Beispiel. Also das sind so Sachen, das geht an den Leuten total vorbei. (E27, S13)

Die Reflexion interkultureller Aspekte wird für die Konzeption von Prüfungen vorgeschlagen, da diese sonst Kulturwissen mitprüfen:

Z.B. war bei der letzten Zertifikats Prüfung das Thema: „Tourismus und Freizeit in ihrem Land und eigene Erfahrungen“. Welche Erfahrungen hat eine Afrikanerin aus dem Kongo, die in ihrem Leben noch nie Urlaub gemacht hat? Spielt hier der kulturelle Hintergrund nicht eine entscheidende Rolle und nicht nur die Sprachfähigkeit? (Elizitierungsbogen 27)

Meine TN haben z.B. fast keine Kenntnisse in Erdkunde. Wenn in der Prüfung (A1) dann die Frage kommt, woher die Frau im Hörtext kommt und es wird die Stadt genannt (Wien), dann können sie in der Antwort nicht das Land (Österreich) ankreuzen – das überfordert sie. (Elizitierungsbogen 59)

Da gibt es in dieser B1-Prüfung einen Text über eine Behindertenwerkstatt, das ist eine Einrichtung, die's in Deutschland gibt und in anderen hochindustrialisierten Ländern, aber nicht in Afghanistan. (E5, S95)

Es wird berichtet, dass Aufgabenstellungen in der Prüfung Probleme schaffen, wenn sie bezogen sind auf in einigen Kulturen übliche, in anderen eher seltene Betätigungen:

Bei einer mündlichen Prüfung hatte ich einmal das Thema „Rad fahren“, ich glaube, es war im dritten Teil der mündlichen Prüfung für das Zertifikat Deutsch. Einer der Prüflinge war eine junge Frau aus Marokko oder einem anderen muslimischen Land. Diese Frau konnte nicht Rad fahren, was sowohl die Prüflinge als auch uns Prüfer vor einige Probleme stellte. (Elizitierungsbogen 26)

Das Thema Hobbys. Das sind einfach so gewisse kulturelle Themen, die hier in gewisser Weise besetzt sind, und die sind in einem anderen Land überhaupt nicht vorhanden. Spazieren gehen im Wald, das ist für einen Chinesen total absurd, auch für einen Amerikaner z.T. (E9, S42)

Unterschiedliche Wertvorstellungen können die Prüfungssituation zum Nachteil des Prüflings beeinflussen, wird angegeben:

Bei Prüfungen ist das Wissen über die unterschiedlichen Herkunftsländer und Traditionen der Teilnehmer insofern von Bedeutung, dass in der mündlichen Prüfung keine Fragen gestellt werden dürfen, die religiöse oder familiäre Gefühle in irgendeiner Art verletzen, z.B. in Bezug auf alte Menschen, die bei uns teilweise in Altenheimen betreut werden, was in anderen Kulturen undenkbar wäre und als Schande angesehen wird. (Elizitierungsbogen 86)

Situationen können kulturell sehr unterschiedlich aufgefasst werden, für Teilnehmer absurd oder unhöflich wirken und so die Prüfungssituation erschweren:

In manchen Prüfungen und in Prüfungsvorbereitungsbeispielen werden die Kursteilnehmer aufgefordert, einem Familienmitglied eine Nachricht zu hinterlassen, in der mitgeteilt wird, man sei bei einer Freundin oder der Nachbarin und komme erst später nach Hause. Besagtes Familienmitglied solle sich das Essen selbst wärmen. Oder ein anderes Beispiel: Der Heizungsableser kommt, aber man ist nicht zu Hause und wirft deshalb den Schlüssel mit einer kurzen Nachricht in den Briefkasten der Nachbarin. Hier handelt es sich um kulturelle – soziale Verhaltensweisen, die in so manchen Herkunftskulturen undenkbar sind. Es werden in der Prüfung also Kompetenzen abgefragt, die die Teilnehmer nicht haben können. (Elizitierungsbogen 123)

E Lehrwerke

Die KursleiterInnen und Koordinatoren wurden nach den von ihnen hauptsächlich eingesetzten Lehrwerken gefragt. Aus der schriftlichen Befragung liegen dazu Zahlen vor. Diese Angaben können dazu dienen, eine Tendenz aufzuzeigen, auf welchem didaktischen Hintergrund die Antworten erfolgten (s. Abbildung 5). Mehrfachnennungen waren möglich.

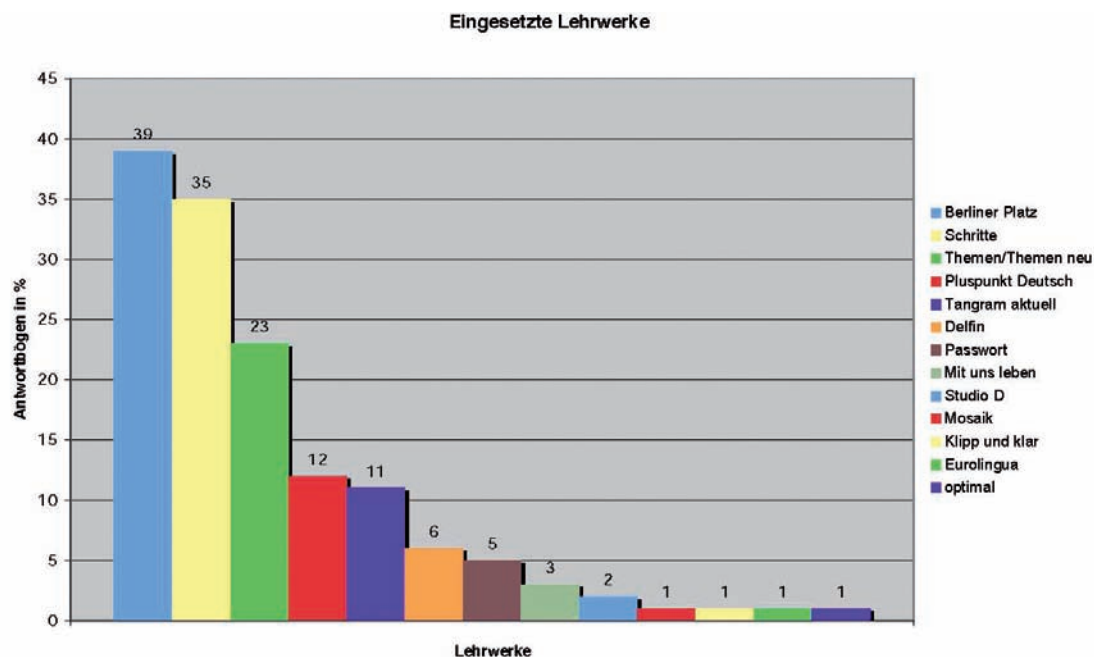


Abbildung 5: Eingesetzte Lehrwerke

Am häufigsten wurden in der schriftlichen Befragung die Lehrwerke „Berliner Platz“ und „Schritte“ genannt. 65,5% der Antwortenden gaben in der schriftlichen Befragung an, „Schritte“ oder „Berliner Platz“ hauptsächlich einzusetzen; 9% gaben beide Lehrwerke an.

Lehrwerke

die als geeignetes Unterrichtsmaterial im Befragungszeitraum zugelassen waren:

Berliner Platz, München: Langenscheidt
 Delfin, München: hueber
 Deutsch 1 und 2, Einleben in Deutschland, inlingua
 Deutsch aktiv Neu, München: Langenscheidt
 Eurolingua, Berlin: Cornelsen
 Mit uns leben, Stuttgart: Ernst Klett
 Moment Mal! München: Langenscheidt
 Optimal, München: Langenscheidt
 Passwort Deutsch, Stuttgart: hueber
 Pluspunkt Deutsch, Berlin: Cornelsen
 Schritte, München: hueber
 Studio D, Berlin: Cornelsen
 Stufen International, Stuttgart: Klett
 Tangram, München: hueber
 Themen Neu, München: hueber
 Themen aktuell, München: hueber
 (Stand: 30.1.2007)

F Anhang

F.1 Literaturverzeichnis

Gesetze und Verordnungen

AufenthG (2004): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (AufenthG), verkündet als Artikel I des Gesetzes zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz, BGBl. 2004 I, S. 1950)

Integrationskursverordnung (2004): Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung IntV) vom 13. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3370)

Zitierte Literatur

Barkowski, H. (2001) Curriculumsentwicklung und Lernziele Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 810-827

Barkowski, H. / Fritsche, M. / Gröbel, R. et.al. (1986) Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Hg. von Krumm, H.-J. Mainz: Werkmeister

BMI (2006) Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse (Rambøll-Studie). Berlin: BMI

Ehlich, K. / Hornung, A. (Hgg.) (2006) Praxen der Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann

Ehlich, K. / Hornung, A. (2006a) Zur Einführung. In: Ehlich, K. / Hornung, A. (Hgg.), 7-9

Ehlich, K. (2005) Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: ders. (Hg.) Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: BMBF

Ehlich, K. (2005a) Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In: Gogolin, I. / Neumann, U. / Roth, H.-J. (Hgg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann

Ehlich, K. (2000) Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H. / Ludwig, O. u.a. (Hgg.) Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter. (HSK 10,1) Band 1, 18-41

Ehlich, K. (1999) Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In: Deutschunterricht in Japan 4, 4-24

Ehlich, K. (1993) Qualitäten des Quantitativen, Qualitäten des Qualitativen. Theoretische Überlegungen zu einer gängigen Unterscheidung im Wissenschaftsbetrieb. In: Timm, J. / Vollmer, H. (Hgg.) Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Bochum: Brockmeyer, 201-222

Ehlich, K. (1986/1991): Funktionalpragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Hartung, W. (Hg.): Untersuchungen zur Kommunikation – Ergebnisse und Perspektiven. Linguistische Studien Reihe A. Arbeitsberichte 149. Berlin: Akademie der Wissenschaften, 15-40. Nachdruck in: Flader, D. (1991)(Hg.) Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Stuttgart: Metzler

- Ehlich, K. / Trautmann, C. (2005): Sprachaneignung beobachten, Sprachstand erheben: linguistische Sicht. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt Main: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule, 44-52
- Haug, S. (2006) Frauen in Integrationskursen. Ergebnisse einer Teilbefragung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. In: Deutsch als Zweitsprache 1/2006, 8-12 – Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung. Ein Projekt des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Abschlussbericht. Nürnberg: BAMF
- Kiesel, D. / Kriechhammer-Yagmur, S. / Lüpcke, H.V. (Hgg.) (1995) Bittersüße Herkunft: Zur Bedeutung ethnisch-kultureller Aspekte bei Erkrankungen von Migrantinnen und Migranten. Frankfurt a. M.: Haag & Herchen
- Maas, U. / Mehlem, U. (2003) Qualifikationsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS-Beiträge 21. Universität Osnabrück: IMIS

F.2 Beispiele für Verschriftlichungen

F.2.1 TeilnehmerInnenbefragung

(E2 1)	EM	Teilnehmerin
15	Welche Schule haben Sie in Bulgarien besucht?	
16		Normales Gymnasium. 11 Jahre.
17	Und was haben Sie danach gemacht?	
18		In Bulgarien ich habe gelernt Laborator-Süßigkeit, aber in meiner Stadt hat nur eine Fabrik, ein Platz ich hab gelernt, aber (...). 18 Jahre Gastronomiearbeit, aber jetzt nicht mehr. Ich habe genug jetzt, ich kann nicht mehr.
19	Was möchten Sie nach dem Sprachkurs gerne machen?	
20		Wenn geht, ich will einen Computerkurs auch machen und dann habe ich Chance normal arbeiten.
21	Wie alt sind Sie denn?	
22		45. Ist schon schwer. Ich hab alles probiert, Bewerbung schreiben, aber keine, keine, keine. Nur putzen, aber ich will nicht.
23	Was gefällt Ihnen an dem Sprachkurs? Und was gefällt Ihnen nicht?	
24		Gefällt mir nicht: die Grammatik. Aber muss man richtig sprechen lernen.
25	Wie wichtig ist das, dass das korrekt ist? Oder ist das egal, wenn da mal Fehler sind?	
26		Besser wenn man das macht ohne Fehler, aber das geht nicht. Manchmal ich mache Fehler, aber das ist schwer. ...
27	Was braucht man an Sprache, um gut in Deutschland zu leben?	
28		Ich brauche normalerweise alles.
29	Brauchen Sie mehr Sprechen, oder ist Schreiben auch sehr wichtig?	
30		Natürlich! Wenn du gehst in eine Firma und ich kann das nicht lesen, das ist ungefähr, bist du blind oder was. Muss lernen, muss lesen, muss verstehen alles. Nicht nur sprechen, muss lesen auch.
31	Was können Sie besonders gut im Deutschen?	
32		Ich weiß nicht. In der deutschen Sprachen gefällt mir, wie man sagt „Danke, Bitte“, solche Sachen. In meine Land das ist nicht so viel benutzen solche Worte. Hier immer „Danke – Bitte“, alles korrekt. Von Anfang bis Ende.

(E2 1)	EM	Teilnehmerin
33	Und was können Sie gut?	
		Am besten Sprechen. Das andere langsam kommt. Am zweitbesten Schreiben. Und dann lesen.
35	Und verstehen?	
36		Ja.
37	Wenn Sie mit ihrem Mann sprechen, verstehen Sie alles?	
38		Ne. Er hat schnell sprechen und hat auch bisschen diese Dialekt und ich nicht verstehe alles. Und ich bitte langsam sprechen, ich verstehe alles.
39	Sie möchten gerne einen Computerkurs machen. Und danach? Was für eine Arbeit möchten Sie gerne machen?	
40		Normalerweise im Büro. Oder ich hab auch Bewerbung gemacht bei der Post. Brief verteilen, sortieren, muss auch Ahnung von der Computer. Langsam langsam.
41	Sie sind in den Kurs jetzt alleine gekommen, oder sind Sie vom Arbeitsamt gekommen?	
42		Normalerweise Arbeitsamt mir geschickt in diese Kurs, aber trotzdem ich bin glücklich, ich muss machen diese Kurs. (...) muss das lernen. (...) Das macht bisschen andere Gedanken. Muss kommen und fertig.

F.2.2 KursleiterInnenbefragung

(A3)	AH	Koordinatorin
2	Es steht in der Integrationskursverordnung, das Ziel ist, dass ein Kursteilnehmer sich danach oder durch den Integrationskurs im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden kann. Was würden Sie jetzt sagen, was dazu nötig ist, sich selbständig sprachlich zurechtzufinden?	
3		Also jetzt ganz banal, aber das Leben ist manchmal so banal, also dass man allein zum Arzt gehen kann – weil wir gerade über Arztbesuche gesprochen haben –
4		dass man allein einkaufen gehen kann,
5		dass man, wenn man Kinder hat, dass man – bzw. die Frau – mit den Kindergärtnerinnen, den Erzieherinnen, mit den Lehrkräften in der Schule sprechen kann,
6		dass man, ja für mich gehört das auch dazu, dass man sprachlich in der Lage wär, sich zu informieren, was in dem Land, also in Deutschland passiert. Also vielleicht nicht, dass man die Zeit lesen kann, vielleicht die Süddeutsche oder die Abendzeitung.
7		Und dann natürlich, wenn man schon im Arbeitsleben ist, dass man sich da ganz normal mit den Kollegen unterhalten kann,
8		dass man mit dem Chef reden kann, mit der Chefin reden kann, dass man sagen kann, was los ist, was man braucht.
9		Oder auch so, dass man vielleicht mit Nachbarn reden kann. Also eben, wie das auch so formuliert ist, also Alltag, eben: Was ist Alltag. Es gibt bestimmt auch noch andere Bereiche, aber das ist, was mir so spontan einfällt.
10	Woran orientieren sich denn die Integrationskurse hier, so als Rahmen?	
11		Wir benützen ja ein bestimmtes Lehrwerk, und wir richten uns dann schon nach dem Lehrwerk und wir arbeiten mit Schritte. Und sind dann eigentlich sehr zufrieden, also die Lehrkräfte, fast alle, arbeiten sehr gern mit Schritte.
12	Wie ist es mit den Bereichen, die Sie genannt haben und überhaupt das, was wichtig ist, für das selbständige Zurechtkommen hier, sprachlich – wird das in dem Lehrbuch behandelt oder ...	

(A3)	AH	Kordinatorin
13		Ja, also das Buch ist sehr alltagsnah geschrieben, es kommen vielleicht jetzt nicht alle Situationen vor, aber eigentlich ist es auch gut so, weil ich find', dass es auch gut ist, dass die Lehrkräfte da Spielraum haben.
14		Weil ist klar, wenn ich z.B. einen Frauenintegrationskurs habe, dann hab ich bestimmte Themen, eben: Was muss ich sagen können, wenn ich zum Kinderarzt gehe – das brauchen vielleicht kinderlose Menschen dann eher nicht. Blödes Beispiel, aber mir fällt jetzt nichts anderes ein.
15	Wissen Sie, für welche Themen, für was sich die Teilnehmer besonders interessieren, wo sie so richtig dabei sind?	
16		Ja, so Behördengänge kommen immer ganz gut an, also das ist wohl eine ganz prägende Erfahrung. Dass, wenn man zum Kreisverwaltungsreferat hin muss, oder, ja, das ist eigentlich die Behörde, dass es schön und gut ist, wenn man nicht immer jemanden fragen muss: „Ich hab morgen einen Termin, kannst du mit mir kommen?“ Oder auch, wenn man Arbeitslosengeld II oder Sozialhilfe bezieht, dass man das allein managen könnte und nicht immer jemanden fragen muss. Und da sind sie, denk' ich, sehr dankbar, wenn man das halt schon im Unterricht vorbereitet.
17	Ja, was machen Sie da zum Beispiel?	
18		Ja, Formulare oder so diese Beratungsgespräche bisschen simulieren.
19		Oder ganz banal, wenn ich den Berater oder den Sachbearbeiter nicht verstanden habe, ja, wie sag ich das? Also: „Entschuldigen Sie, ich habe Sie nicht verstanden“ oder „Was meinen Sie?“, so Redemittel einfach. Also, es ist auch wichtig, dass man dann nicht einfach stumm bleibt, und dann kommt es zu Missverständnissen und dann gibt's noch mehr Probleme, weil der andere dann nicht verstehen kann, warum reagiert der Mensch so.

F.3 Portraitbeispiele von befragten KursteilnehmerInnen

Portrait 1

Die Gesprächspartnerin (40) besucht den Integrations Sprachkurs im zweiten Modul. Sie kommt aus Mexiko und ist vor einem halben Jahr zu ihrem deutschen Ehemann nach Deutschland gezogen. Sie gibt an, dass sie außer Spanisch „nur bisschen Englisch“ kann. In Mexiko hat sie das Jurastudium abgeschlossen und vor ihrer Ausreise sechs Jahre lang im Justizministerium gearbeitet. Dass sie in diesem Berufsfeld in Deutschland nicht arbeiten kann, ist ihr bewusst – ein nochmaliges Studium in Deutschland kommt für sie in ihrem Alter aber nicht mehr in Frage. Deshalb möchte sie sich nach dem Integrationskurs beruflich neu orientieren:

Ich immer, wenn, bevor dass ich war Anwältin, ich habe arbeit mit Kinder. Kann sein, ich kann arbeit in etwas mit Kinder, Kindergarten oder etwas. Aber ich habe nicht eine clear Ahnung, ich muss sehen, weil die Deutschland, es ist nicht Mexiko und kann sein in Mexiko ich kann eine business oder Geschäft, etwas für eigene Geschäft haben, aber in Deutschland ich muss erste weiß, wie ist Deutschland, was kann ich in Deutschland ich machen, um in das Richtung gehen. Aber jetzt ist so kurz die Zeit. Ich muss ein Jahre sprechen Deutsch und denken, was ich muss machen für Arbeit. Aber ist langsam.

Im Hinblick darauf sieht sie den Integrationskurs als Chance und als ersten Schritt um weiterzulernen:

Aber jetzt, wenn die Kurs, für mich ist ein Teil, ein Moment. Weil die nächste Jahre, wenn die Schule ist fertig, ich weiß, ich muss andere Kurs machen für besser Deutsch. Und diese Kurs ist ein Teil, die erste Teil. Und ich bin langsam, langsam aber glücklich. Ich gehe.

Dabei betont sie das Ziel, – im Gegensatz zu

anderen KursteilnehmerInnen, die schon lange in Deutschland leben –, „richtig“ Deutsch zu sprechen:

Aber reden mit guten Grammatik. Weil kann sein wie Tourist ist kein Problem, dass ich sprechen wie die Leute verstehen mich. Aber wenn ich wohn in ein Land, ist besser, dass ich sprechen richtig. Das ist besser.

Sie gibt an, dass sie in ihrem Alltag wenig Deutsch braucht, weil sie mit ihrem Mann hauptsächlich Spanisch spricht. Als Situation, in der sie auf das Deutsche – bzw. eine regionalsprachliche Form davon – angewiesen ist, fällt ihr die Kommunikation mit den Schwiegereltern ein.

(A8, GP1)

Portrait 2

Die Gesprächspartnerin (54) besucht den Integrations Sprachkurs im dritten Modul. Sie kommt aus der Ukraine und ist zweieinhalb Jahre zuvor gemeinsam mit ihrem Mann, der als jüdischer Migrant zugewandert ist, nach Deutschland gekommen, während ihre erwachsene Tochter in der Ukraine geblieben ist und dort an der Universität arbeitet. Außer Deutsch spricht die Gesprächspartnerin als Fremdsprache ein bisschen Englisch aus der Schule. Die Gesprächspartnerin ist Ingenieurin und gibt an, dass sie bis zu ihrer Ausreise aus der Ukraine an der Universität als Dozentin für technisches Zeichnen gearbeitet hat. Vor dem Integrationskurs hat sie in einem russischen Reisebüro mitgearbeitet und möchte auch danach dort weitermachen. Sie gibt an, dass sie dort kaum Deutsch sprechen muss, auch in ihrer Nachbarschaft dazu keine Gelegenheit hat und am Arbeitsamt beispielsweise einen Dolmetscher zur Verfügung hat. Auch das Interview wurde unterstützt von einer Dolmetscherin. In ihren Aussagen betont die Gesprächspartnerin weniger die Notwendigkeit, auf Deutsch zu kommunizieren, als ihren Spaß am Lernen

der Sprache und ihre Bemühungen, Deutsch im Alltag anzuwenden: Sie sieht gerne deutsche Fernsehprogramme, liest Kinderbücher, versucht, Briefe vom Arbeitsamt mit dem Wörterbuch zu verstehen, spricht mit dem

einzigen nicht-russischsprachigen Kurskollegen und mit Verkäufern auf dem Flohmarkt.

(A15)

Portrait 3

Die Gesprächspartnerin (Anfang 40) besucht den Integrations Sprachkurs im sechsten Modul. Sie kommt aus Rumänien, ist vor zweieinhalb Jahren mit ihrem Mann, der die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, nach Deutschland zugewandert und hat einen einjährigen Sohn. Ihre Erstsprache ist Ungarisch, sie spricht Rumänisch und hat in der Schule Englisch als Fremdsprache gelernt. Die Gesprächspartnerin ist studierte Wirtschaftsinformatikerin und Mechanik-Ingenieurin und hat als solche in Rumänien 17 Jahre lang in verschiedenen Büros gearbeitet. Nach dem Integrationskurs möchte sie ihr Deutsch weiter verbessern im Hinblick auf ihre Berufsperspektiven in Deutschland und ihre Rolle als Mutter eines Kindes, das in Deutschland aufwächst:

Jetzt er ist sehr klein, er hat nur ein Jahr und drei Monate. Aber später, er muss Deutsch lernen und er muss korrekt sprechen Deutsch und mit andere Kinder spielen und in deutsche Schule gehen. Er muss eine richtige Deutsche sein. Und deswegen brauche auch ich Deutsch. Wir gehen zum Beispiel zusammen in den Zoo. Und dort steht über Tiere, ich kann nicht ihm erklären, was bedeutet, was ist. Ich muss. Ja, das ist ein Elefant, aber die Informationen. Und überall auf dem Straße sind Informationen und ich muss mehr erklären, warum ist das so. Und ich brauche auch Deutsch für meine selber. Ich möchte arbeiten. Ich will nicht immer zu Hause bleiben.

Die Gesprächspartnerin betont ihren Wunsch weiterzulernen; sie setzt dabei die Schwerpunkte auf Grammatik und Schreiben. Außerdem bedauert sie, dass sie außerhalb des Sprachkurses wenig Gelegenheit hat, Deutsch zu sprechen – sie arbeitet nicht, mit ihrem Mann spricht sie Rumänisch, mit ihrem Kind Ungarisch.

(A17, GP2)

Portrait 4

Der Gesprächspartner (36) besucht den Integrations Sprachkurs im vierten Modul. Er kommt aus dem Kosovo und ist vor fünf Jahren mit seiner Frau und seinen drei Kindern

(11, 9 und 2 Jahre alt) nach Deutschland geflohen, wo er Asyl beantragt hat. Seine Eltern leben auch in derselben Stadt. Als Erstsprache spricht der Gesprächspartner Albanisch, außerdem Serbokroatisch und „Englisch ein bisschen“. Im Kosovo hat er nach 13 Jahren die Mittelschule abgeschlossen, als Ausbildung gibt er „Verkäufer“ an. In Deutschland hat der Gesprächspartner jeweils wenige Stunden als Hausmeisterhelfer in der Asylunterkunft gearbeitet. Nach dem Integrationskurs möchte er Arbeit finden im KFZ-Bereich, als Autoteileverkäufer oder Automechaniker, wofür er auch das Zertifikat als wichtig ansieht. Gefragt nach Situationen, in denen er im Alltag Deutsch spricht, fällt ihm zunächst der Unterricht ein. Er erwähnt die Kommunikation mit Behörden, mit Sozial- und Ausländeramt, wogegen das Einkaufen kein Problem darstellt:

Die Sprache. Wenn sprechen gut Deutsch, dann keine Probleme. Wenn Sprache in Ordnung, dann kommt alles so, glaub ich. Sprache ist am wichtigsten. ... beim Einkaufen ist nicht kompliziert, aber geht zum Sozialamt, Ausländeramt, ... das ist sehr kompliziert.

Außerdem begleitet er als Dolmetscher seine Mutter zum Arzt; er kommuniziert mit den Lehrern seiner Kinder und mit dem Psycho-

therapeuten, bei dem sein älterer Sohn in Behandlung ist, weil er aufgrund einer Traumatisierung Konzentrationsprobleme in der Schule hat. Deutsch spricht er außerdem mit einem Freund aus Algerien und mit seinen Kindern, die untereinander Deutsch sprechen. In seiner Nachbarschaft wohnen vor allem Albaner. Schriftliche Kommunikationsformen sind für den Gesprächspartner relevant, wenn er Rechnungen überweisen muss oder seinen Kindern bei den Hausaufgaben hilft:

Ja, mit Kindern manchmal, Hausaufgaben ... manchmal ich muss auch Überweisungen machen. Miete bezahlen, Strom ... das mach ich immer alleine. Hab ich früher auch ...

Der Gesprächspartner nennt mehrfach als für ihn wichtigen Unterrichtsgegenstand die Grammatik. Außerdem wünscht er sich mehr Gelegenheit, Deutsch zu sprechen:

Sprechen, Kontakt. Mit Lesen, ich bin gut, mit Schreiben auch. Nur Kontakt. Mehr Kontakt. Hörverstehen, ich denke ich bin auch gut.

(E11)

Portrait 5

Der Gesprächspartner (25) besucht den Integrationssprachkurs im vierten Modul. Er kommt aus Georgien und lebt seit zwei Jahren in Deutschland, seine Familie lebt in Istanbul. Er spricht Georgisch als Erstsprache, hat in der Schule Russisch (und offiziell auch Deutsch) gelernt, einen Englischkurs besucht und spricht außerdem Aserbaidschanisch und Türkisch. In Georgien hat der Gesprächspartner 11 Jahre lang die Schule besucht. Seitdem war er in Russland, Aserbaidschan, Holland und Zypern; in der Türkei hat er mehrere Jahre als Reiseführer gearbeitet. Vor dem Integrationssprachkurs hat er bereits einen Sprachkurs an der Volkshochschule besucht und anschließend ein Bewerbungstraining, wozu aber seine Deutsch-

kenntnisse nicht ausreichend waren. Er hält das Sprachenlernen an sich für wichtig und sieht in seinen Sprachkenntnissen auch eine wesentliche Qualifikation:

Weil in Deutschland auch brauchen solche Leute wie ich, viele Sprachen können, das ist immer gut, immer mehr einfach zu arbeiten, mit Leute zu kommunizieren.

Für die Zeit nach dem Integrationskurs hat er noch keine festen Pläne: Er könnte sich vorstellen, noch einmal in der Türkei als Reiseführer zu arbeiten oder aber sich eine Zeit lang im Autohandel selbständig zu machen. Eigentlich strebt er aber eine Ausbildung in Deutschland an, mit der er sich Chancen auf dem Arbeitsmarkt auch in anderen Ländern erhofft:

Aber z.B. wenn ich mich um meine Papiere in Deutschland, da kann ich überall eine Arbeit. z.B. Türkei oder überall.

Generell betont er die Wichtigkeit von „Papieren“, gerade in Deutschland:

Ich hab in Türkei gearbeitet, 2 oder 3 Jahre, aber das ist ganz anderes System als in Deutschland. Mein Fehler war, dass ich kein Papier gekriegt hab, dass ich gearbeitet hab. Die schwere Sache in Türkei, die Leute achten nicht, dass du Papiere hast oder nicht, die gucken, wie du arbeitest. Aber in Deutschland du brauchst immer Papier; egal du schlecht bist oder gut bist, du brauchst immer Papier zeigen. Aber zum Glück bin ich 25, kann ich noch was machen.

Auf die Frage, mit wem er außerhalb des Kurses Deutsch spricht, nennt der Gesprächspartner seine deutsche Freundin, deren Eltern Spätaussiedler aus Kasachstan sind. Er braucht Deutsch außerdem z.B., um „Papieren“ lesen und verstehen zu können, wobei aus seiner Sicht die Grammatik dafür besonders wichtig ist:

Sprache, Grammatik natürlich. Das ist sehr wichtig für mich. Du siehst zuhau-

se Papier, du musst verstehen, was drin steht, bevor du unterschreibst. Das ist sehr wichtig in Deutschland. Überall, überall ist so, aber in Deutschland ist das ganz wichtig. Wenn du immer mit Papier arbeitest, ist das ganz wichtig. Die Sprache kommt sowieso. Langsam oder schnell kommt, aber mit Grammatik, das ist immer, man braucht das.

Außerdem erwähnt er im Zusammenhang mit der Frage, was er für die Integration wichtig finde, neben der Achtung der Gesetze und dem Erlernen der Sprache die Forderung, „sozial“ zu handeln, und bringt dazu das Beispiel von Zivilcourage in Konfliktsituationen:

Beispiel, normal du achtest auf die Gesetze, aber da gibt's noch eine Gesetze ins Person. Z.B. wenn du fährst in Bus, wenn siehst, jemand macht etwas Schlechtes, schreist oder wie kannst du sagen: „Aufhören!“. Das ist normal, weil das ist eine normale Gedanke. Weil du bist nicht alleine in der Stadt oder du bist nicht alleine in der Wohnung, man muss sozial sein. Zusammenleben; muss man achten. Ich denke, das alles liegt in der Verständnis. Wenn du mehr verstehst, geht's leichter. Wenn du mehr kommunizierst, nicht nur mit Russen oder mit Georgiern oder mit Türken oder egal. Mein Vorteil, dass ich viele Sprachen spreche.

(E14)

Portrait 6

Der Gesprächspartner (Mitte 20) besucht den Integrationskurs im 4. Modul. Er kommt aus der Türkei und ist fünf Monate zuvor zu seiner Frau gezogen, die seit 15 Jahren in Deutschland lebt. Seine Familie lebt in der Türkei. Er spricht als Erstsprache Kurdisch und hat in der Schule Türkisch gelernt. Der Gesprächspartner hat acht Jahre lang die Schule besucht und war in der Türkei im Teppichhandel tätig, zum Zeitpunkt des Gesprächs

bezeichnet er sich als arbeitslos. Für die Zeit nach dem Integrationskurs hat er noch keine konkreten Pläne, er möchte arbeiten:

Ich weiß es nicht jetzt. Ich möchte Deutsch lernen und dann arbeiten. Zuerst ich Deutsch lernen und dann denken. Jetzt ich weiß es nicht.

Schwierig findet er in Deutschland, dass er allein ist und keine Freunde hat. Was das Sprachenlernen betrifft, sieht er ein Problem für sich im Kontakt und im Sprechen; auf die Frage, mit wem er Deutsch spricht, nennt er seine Frau, die ihm „bisschen hilft“.

(E15)

Portrait 7

Die Gesprächspartnerin (Mitte 40) besucht den Integrations Sprachkurs im zweiten Modul. Sie kommt aus der Türkei und ist seit 16 Jahren in Deutschland. Sie ist geschieden und lebt mit ihren beiden Kindern (15 und 16 Jahre alt). Ihre Erstsprache ist Türkisch. In der Türkei hat sie fünf Jahre lang die Schule besucht. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet die Gesprächspartnerin morgens zwei Stunden für eine Reinigungsfirma und macht den Integrationskurs, vermittelt über das Arbeitsamt; sie äußert sich sehr positiv zum Kurs und insgesamt zur Gelegenheit, einen Sprachkurs besuchen zu können:

Früher ich bin verheiratet. Ich muss Deutsch lernen, mein Mann sagt „Nee, du musst zu Hause bleiben, Essen kochen, Kinder aufpassen“. Aber mein Mann will nicht. Und dann ich will Scheidung. Ich will immer Deutsch lernen. Gott sei Dank Arbeitsamt schicken. Und dann ich komm allein Kurs so viel Geld zahlen, wenig verdienen und dann 2 Kinder, aber Gott sei Dank Arbeitsamt schicken, ich kann jetzt Deutschkurs gehen.

Auf die Frage, mit wem sie Deutsch spricht, nennt sie ihre Kinder und ihre Nachbarn; sie

braucht Deutsch in der Kommunikation mit ihrem Chef, beim Arzt und auf dem Arbeitsamt, von dem sie auch viele Briefe bekommt. Sprachlernbedarf sieht sie für sich vor allem in Bezug auf das Sprechen und insbesondere die Korrektheit:

Verstehen alles. Ich immer falsch reden und dann bisschen (Angst).

(E19)

Je suis obligé des règlements, et pour les appliquer je suis obligé de lire des plaques, des articles judiciaires,...je vis dans cette société, donc il faut avoir le maximum. J'espère de l'avoir.

Dazu hält er für wichtig, schreiben und lesen zu können, er nennt Grammatik und Rechtschreibung.

(E25)

Portrait 8

Der Gesprächspartner (Mitte 30) besucht den Integrations Sprachkurs im ersten Modul. Er kommt aus Marokko und ist neun Monate zuvor nach Deutschland zugewandert zu seiner Ehefrau, die aus einer marokkanischen Familie stammt und seit 18 Jahren in Deutschland lebt. Sie haben ein kleines Kind. Der Gesprächspartner spricht Berber, Arabisch und Französisch, ein bisschen Englisch. Das Gespräch wurde auf Deutsch und Französisch geführt. In Marokko hat der Gesprächspartner nach der Schule eine Ausbildung beim Militär gemacht und war dort zehn Jahre lang als Techniker tätig. Sein Ziel ist es, in Deutschland „in der Mitte der Gesellschaft“ anzukommen, zu arbeiten; er stellt dabei fest, dass er als ausgebildeter Techniker in Deutschland nicht zum Arbeiter werden will:

J'aimerais bien être au niveau moyen de la société. C'est pour cela que je suis ici. Au Maroc j'étais militaire pendant 10 ans, j'étais technicien là-bas. Je veux pas être un salarié ici, c'est mon principe.

Er deutet an, dass er sich eine Tätigkeit im Bereich Handel vorstellen könnte. Das Problem sieht er dabei in seinen noch nicht ausreichenden Deutschkenntnissen, und er ist froh, im Kurs Fortschritte zu machen. Deutsch lernen möchte er „das Maximum“, um an der Gesellschaft, in der er lebt und deren Regeln er untersteht, partizipieren zu können; er nennt Literatur, Gebräuche, Traditionen und Gesetzestexte:

G Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen

Abbildung 1:	Ausgangsbedingungen	7
Abbildung 2:	Lehrerfahrung in Jahren	13
Abbildung 3:	Situationen der Sprachverwendung	55
Abbildung 4:	Knapp behandelte Grammatik	66
Abbildung 5:	Eingesetzte Lehrwerke	77

Tabellen

Tabelle 1:	Sprachkenntnisse der schriftlich Befragten	14
Tabelle 2:	Situationen der Sprachverwendung	54