

LMU

LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DISSERTATIONEN DER LMU

UB

47

JULIA CAMPOS

Durch Spracherwerb zur Erwerbsarbeit?

Eine empirische Fallstudie zur Bedeutung von Sprache
im Kontext der Arbeitsmarktqualifizierung

OLMS

Julia Campos

Durch Spracherwerb zur Erwerbsarbeit?
Eine empirische Fallstudie zur Bedeutung von Sprache
im Kontext der Arbeitsmarktqualifizierung

Dissertationen der LMU München

Band 47

Durch Spracherwerb zur Erwerbsarbeit?

Eine empirische Fallstudie zur Bedeutung von Sprache
im Kontext der Arbeitsmarktqualifizierung

von
Julia Campos

Eine Publikation in Zusammenarbeit zwischen dem **Georg Olms Verlag** und der **Universitätsbibliothek der LMU München**.

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.

Georg Olms Verlag AG
Hagentorwall 7
31134 Hildesheim
<https://www.olms.de>

Text © Julia Campos 2020

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2021
Zugleich Dissertation der LMU München 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-278186>
<https://doi.org/10.5282/edoc.27818>

ISBN 978-3-487-16061-0

Inhalt

Vorwort und Danksagung.....	IX
1 Sprache – Macht – Arbeit – sprachpolitische Aspekte in einer Wissensgesellschaft	1
2 Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen für die Arbeitsmarktintegration von Immigrantinnen	11
2.1 Sprachideologien im Nationalstaat	12
2.2 Deutschland als Einwanderungsland	14
2.3 Integrationsdiskurs	20
2.4 Strukturelle Voraussetzungen für Ausländer beim Zugang zum Arbeitsmarkt	24
2.5 Hartz IV und der wandelnde Diskurs zu Arbeitslosigkeit	35
2.6 Lösungsansatz: Qualifizierung?	39
3 Spracherwerb im Kontext der Arbeitsmigration	43
3.1 Spracherwerb in einer globalisierten Welt	44
3.2 Sprache als integrationspolitische Maßnahme	51
3.3 Wirtschaftliche Faktoren des Spracherwerbs	57
3.4 Sprachliche Anforderungen am Arbeitsmarkt	60
3.5 Methoden des berufsorientierten Spracherwerbs	62
4 Empirische Annäherungen	67
4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	69
4.2 Forschungszugang und Forschungsrolle im Feld	70
4.3 Ethnographische Methodik	73
4.4 Wechselwirkung zwischen Ethnographie, Diskursen und dem Feld	81
4.5 Datenanalyse: Auswahl, Transkription, Kodierung	84

5 Lernprozesse im Qualifizierungskurs: Stimmen aus der Fallstudie.....	91
5.1 Projektbeschreibung.....	92
5.2 Akquise.....	97
5.3 Teilnehmende.....	100
5.3.1 Migration nach Deutschland.....	104
5.3.2 Arbeitslosigkeit.....	107
5.3.3 Erwartungen an den Kurs.....	115
5.4 Kursverlauf.....	118
5.4.1 Unterrichtsaufbau.....	118
5.4.2 Deutsch als Fremdsprache.....	122
5.4.3 Sozialkompetenz.....	132
5.4.4 EDV.....	136
5.4.5 Arbeitsrecht und Gesundheitsförderung.....	140
5.4.6 Das Theaterprojekt.....	142
5.5 Unterrichtsgestaltung.....	157
5.5.1 Anforderung an die Lehrenden.....	157
5.5.2 Didaktik des Qualifizierungskurses.....	165
5.5.3 Bewertung durch die Teilnehmenden.....	185
5.6 Spracherwerb.....	190
5.6.1 Wahrnehmung der Sprache.....	190
5.6.2 Sprache als Barriere.....	195
5.6.3 Spracherwerb: Pflicht oder Wunsch?.....	199
5.6.4 Lernstrategien und Lernerfolge.....	205
5.7 Retardierendes Moment: Emotionen.....	210
5.7.1 Angst.....	211
5.7.2 Hoffnung.....	214
5.7.3 Stolz.....	217
5.7.4 Zugehörigkeit.....	222
5.8 Maßgebliche Stabilisierung, Stärkung und Anerkennung.....	227
5.8.1 Stabilisierung der psychischen und physischen Gesundheit.....	227
5.8.2 Die stärkende Wirkung der Gemeinschaft.....	236
5.8.3 Fachliche Anerkennung im Praktikum.....	244

5.9	Vermittlung in den Arbeitsmarkt.....	251
5.9.1	Arbeitswünsche	252
5.9.2	Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt	255
5.9.3	Unterstützung	264
5.10	Zusammenfassung.....	268
6	Theoretische Einordnung der Ergebnisse	275
6.1	Diskursive Positionen	275
6.2	Motivationsentwicklung.....	288
6.3	Utilitaristische Performanz oder dramatische Kunst?	295
6.4	Emotionen des Lernens	306
6.5	Dimensionen von Sprache	313
7	Diskussion: Symbolische versus performative Kompetenz.....	321
8	Ausblick: Folgerungen für einen Strukturwandel in der Erwachsenenbildung.....	335
	Abkürzungsverzeichnis.....	341
	Abbildungsverzeichnis	343
	Literaturverzeichnis.....	345

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende ethnographische Fallstudie im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Ludwig-Maximilians-Universität München hielt viele Überraschungen im Forschungsprozess bereit. Sei es, dass viele nicht-sprachliche Faktoren eine wichtige Bedeutung einnahmen oder deutsche Muttersprachler am DaF-Unterricht teilnehmen wollten. Als empirische Kulturwissenschaftlerin waren mir solche unvorhersehbaren Entwicklungen im Feld nicht fremd. Fremd fühlte ich mich nur lange als Wissenschaftlerin, die sich zwischen Soziolinguistik und Deutsch als Fremdsprache verortet. Deshalb danke ich meinem Dissertationsbetreuer Prof. Jörg Roche an allererster Stelle und von ganzem Herzen für seine hervorragende Betreuung, seine Offenheit für meine interdisziplinäre Herangehensweise, seine bedingungslose und tatkräftige Unterstützung sowie seinen positiven Zuspruch. Immer wenn ich zweifelte, motivierte er mich, bei dem spannenden, aber auch holprigen Fortschreiten dieses Spagats nicht aufzugeben. Auch meiner ehemaligen Magisterbetreuerin Prof. Irene Götz danke ich für die kontinuierliche, prägende und herzliche Betreuung sowie ihr kreatives Mitdenken über disziplinäre Grenzen hinweg. Über meinen Auslandsaufenthalt an der UC Berkeley bei Prof. Claire Kramsch tauchte ich dank ihr in ein sehr inspirierendes akademisches Umfeld und die englischsprachige Welt der Soziolinguistik ein, wo ich fachlich eine Heimat fand. Mein Dank gilt auch Prof. Katharina Brizic, die mich wie Prof. Kramsch noch lange nach unserem Kennenlernen in Berkeley in meinem Blickwinkel bestärkte, und den internationalen Gastforscherinnen Claire Tourmen und Daniella Cavalli.

Besonders möchte ich denjenigen danken, die mit ihrer aktiven Teilnahme die vorliegende Forschungsarbeit ermöglicht haben: den Teilnehmenden des Qualifizierungsprojekts, den Dozenten und Dozentinnen und vor allem der Projektleiterin und den Kursleiterinnen, die sich alle ausnahmslos viel Zeit für meine Fragen genommen, den Blick über die Schulter über einen langen Zeitraum uneingeschränkt unterstützt haben und sogar über das Projekt hinaus meinem kritischen Nachhaken offen gegenüber standen. Ich hoffe, ihr Vertrauen in meine For-

schungstätigkeit nicht zu enttäuschen, sodass ihre geteilten Erfahrungen möglicherweise dazu führen, dass Qualifizierungskurse in Zukunft noch mehr Positives bewirken können.

Schließlich möchte ich meiner Familie und meinen engen Vertrauten meine Dankbarkeit aussprechen, die mich auf dem langen Weg unterstützt haben und ohne die ich garantiert aufgegeben hätte. Dazu zählt insbesondere der bedingungslose Rückhalt meines Mannes Benito Campos, meiner Mutter Leonore Haerberle-Munz und meiner Lektorin Annegret Campos. Meinen interessierten Erstlesern Laura Velte und Dorothee Wiemer danke ich herzlichst für ihre konstruktiven Vorschläge und ihren klaren Blick. Meine starke Tochter Nora brachte mich schließlich dazu, mich auf das Wesentliche zu konzentrieren und die Arbeit abzuschließen.

München, den 20.01.2020

Julia Campos

1 Sprache – Macht – Arbeit – sprachpolitische Aspekte in einer Wissensgesellschaft

Sprache dient nicht nur als Kommunikationsmittel, Zeichen von Nationalitätszugehörigkeit oder Identitätsausdruck. Wir benutzen sie täglich, um uns selbst zu positionieren und soziale Strukturen zu reproduzieren. Sprache gestaltet die Welt und wird von der Welt verändert, deshalb kann eine soziolinguistische Untersuchung Sprache nicht als separate Entität behandeln, sondern als Ding in der Welt und somit als globalisiertes Phänomen (Blommaert 2010, S. 2). Der Fokus muss auf die Funktion von Sprache gerichtet werden und der politische, soziale, kulturelle und historische Kontext berücksichtigt werden (Hymes 1974).

Im Kontext der weltweiten Globalisierung, bei der Menschen, Güter und Kapital grenzübergreifend in Bewegung sind, verlieren Nationalstaaten nur scheinbar an Bedeutung. Zwar schwindet der Einfluss der einzelnen Nationalstaaten auf wirtschaftliche Prozesse, umso mehr jedoch sind politische Regulierungsinstrumente gefragt, die Bürger vor den negativen Folgen der Globalisierung schützen sollen (Blommaert 2010). Infolgedessen ist die Zugehörigkeit zu einem Staat, die entscheidend über Sprachkenntnisse definiert wird, ausschlaggebend. Nicht von ungefähr betrachten die Akteure des Integrationsdiskurses Spracherwerb als zentrales Integrationsziel (Esser 2006): Sprache dient als Inklusions- und Exklusionsmechanismus, sei es für staatliche Zuwendungen, Bildungserfolg, soziale Teilhabe oder linguistisches Kapital (in Anlehnung an Pierre Bourdieu 2003) auf dem Arbeitsmarkt.

In ihrem Verständnis als Sozialstaat und seit 2005 auch als Einwanderungsland (Hell 2005, S. 57) übernimmt die Regierung der Bundesrepublik Deutschland die Verantwortung, die berufliche Eingliede-

rung anerkannter Immigrantinnen¹ mittels entsprechender Gesetze² zu unterstützen. Das Motto des Integrationskonzepts heißt bezeichnenderweise „fördern und fordern“ und weist damit Parallelen zur restriktiven Vorgehensweise der aktivierenden Arbeitspolitik auf (Zur Nieden 2008; Schneider 2007). Oftmals jedoch sind die seit 2005 geförderten Integrationskurse nicht ausreichend, um ein angemessenes Sprachniveau zur Arbeitsaufnahme zu erreichen. Dies liegt unter anderem an der gering bemessenen Stundenanzahl von 600 Unterrichtseinheiten, die vom **BAMF** festgelegt, aber von zahlreichen Lehrkräften als unzureichend kritisiert wird (Freie Dozent*innen Berlin 2018).

Obwohl die Anzahl von arbeitslosen Immigrantinnen seit den 1980er Jahren bis heute konstant höher (1,5 Prozent und mehr, je nach Herkunftsland und beruflicher Qualifikation (Höhne und Schulze Buschoff 2015)) ist als diejenige der arbeitslosen Deutschen, nehmen Erstere signifikant seltener an arbeitsfördernden Maßnahmen teil (siehe Kapitel 2.6) (Knuth 2010). Thomsen und Walter (2010) führen dies einerseits auf eine mögliche Diskriminierung von Seiten der Behörden zurück, andererseits auf den Mangel an zielgruppenspezifischen Programmen. Brüssig und Dittmar (2010) hingegen vermuten, dass Verständigungsprobleme Grund für eine geringere Teilnahme an Qualifizierungsprogrammen sein könnten. Der Migrationsexperte (**IAB**) Hönekopp (2007) forderte daher eine stärkere Förderung von Immigrantinnen durch gezielte Weiterbildungsprogramme in Kombination mit Sprachförderung. In der Regel wurden Teilnehmende nämlich erst nach erfolgreichem Abschluss des benötigten Sprachniveaus von den Behörden in Qualifizierungskurse vermittelt.

Seit 2010 werden nun vermehrt Qualifizierungskurse mit integriertem Sprachunterricht angeboten. Ihnen gilt das Forschungsinteresse der Autorin. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Bedeutung von

1 Da die Mehrheit der Akteure in der untersuchten Fallstudie weiblichen Geschlechts war, sowohl aufseiten der Projektmitarbeiterinnen wie auch der Teilnehmenden, werden alle Pluralformen im Text in der grammatikalisch weiblichen Form oder aber in geschlechtsneutraler Form verwendet. Männliche Personen oder Personen anderer Geschlechtszuordnung sind dabei eingeschlossen.

2 Freizügigkeitsgesetz der EU (2004), Zuwanderungsgesetz (2005), Berufsqualifizierungsgesetz (2012), Beschäftigungsverordnung (2013). Weitere Rechte unter: <http://www.migrationsrecht.net/gesetze-auslaenderrecht.html>.

Sprache im Prozess der Arbeitssuche und basiert auf einem Projekt³, das von 2011 bis 2014 durchgeführt wurde. Dabei wurde ein gesamtheitlicher Ansatz verfolgt, der Spracherwerb, soziale Kompetenzen, **EDV**-Kenntnisse und Bewerbungsstrategien fördern wollte. Zu diesem Zweck wurden unter anderem auch theaterpädagogische Methoden eingesetzt, auf deren Nutzen an späterer Stelle (siehe Kapitel 6.3) eingegangen wird. Im Zentrum der soziolinguistischen Untersuchung stehen die Erwartungen an den Spracherwerb und der Umgang mit Sprache. Die Arbeit ist an dem Schnittpunkt der angewandten Sprachwissenschaft (Deutsch als Fremdsprache) und der Soziolinguistik angesiedelt, daher wird sich dem Themenfeld **SPRACHE UND SPRACHERWERB** mit einem ethnographischen Blick genähert. Sprache und Spracherwerb werden folglich im sozialen Kontext des Qualifizierungskurses analysiert. Gefragt wird nach individuellen Lernstrategien, Reflexionen und emotionalen Reaktionen auf den Spracherwerb wie auch den Sprachgebrauch und strukturelle Bedingungen.

Ein soziolinguistischer Blickwinkel richtet sich auf den Sprachgebrauch im gesellschaftlichen Kontext und daher unter anderem auf Status und Funktion von Sprache, Sprachideologien und Sprachenpolitik, Dominanz und Ausgrenzung, Sprache in sozialen Räumen und Gruppen, Normen, aber auch Veränderung und Identitätsbildungsprozesse. Aus diesem Grund wird das Forschungsfeld mit Theorien zu den politischen und gesellschaftlichen Prozessen im Bereich Migration und Arbeit (siehe Kapitel 2) eingeführt. Um den Umgang mit Sprache im Qualifizierungskurs zu verstehen, müssen auch die Diskurse zu Integration und Arbeitslosigkeit berücksichtigt werden, in die er eingebettet ist (siehe Kapitel 2.3 und 2.5). Sie sollen nicht getrennt betrachtet, sondern ihre Überschneidungen und Ähnlichkeiten aufgezeigt werden. Diskurse sind nach dem Soziolinguisten Blommaert (2005) nicht nur Texte im linguistischen Sinne, sondern das Handeln mit Sprache, sei es mit Objekten oder Ideen, Einstellungen oder anderen semiotischen Mitteln. Diskurse entfalten ihre Bedeutung erst im Zusammenhang und bauen

³ Zum Schutz der Privatsphäre einzelner Personen werden Ort, Projektträger sowie die Namen, das Geschlecht und die Herkunft der Teilnehmenden weitgehend anonymisiert.

aufeinander auf. Der russische Literaturwissenschaftler Michail Bachtin⁴ versteht daher sogar jede Äußerung als indirekten Diskurs.

„Words in discourse always recall earlier contexts of usage, otherwise they could not mean at all. It follows that every utterance, covertly or overtly, is an act of indirect discourse.“ (Emerson 1983, S. 248)

Insbesondere die soziale Verwendung der Diskurse zu Migration und Arbeit in der alltäglichen Kommunikation weist viele Gemeinsamkeiten auf und zeigt, wie Sprache Macht und Kontrolle ausüben kann, sei es durch zirkulierende Vorurteile oder ausgesprochene Erwartungen, aber auch als Informationszugang, Teilhabekriterium und Ausgrenzungsmechanismus (Duchêne et al. 2013; Blommaert 2005).

Der Integrationsdiskurs in der Bundesrepublik wurde verstärkt seit den 1990er Jahren von einer Forderung nach Sprachkenntnissen begleitet und suggerierte damit, dass die ausländischen Einwanderer Deutsch nicht lernen wollten oder konnten (Zur Nieden 2008). Als Reaktion darauf führte die rot-grüne Bundesregierung 2005 zusammen mit dem ersten bundesdeutschen Integrationsgesetz verpflichtende Integrationskurse bundesweit ein. Eine Erwartungshaltung zeigt sich beispielsweise in dem umstrittenen Gesetz des Sprachnachweises für nachziehende Ehegatten, das seit 2007 den Erwerb von deutschen Sprachkenntnissen auf A1-Niveau bereits vor der Einwanderung verlangt (Gutekunst 2015). Dies ist jedoch eine Entwicklung, die erst lange nach dem Anwerbestopp einsetzte. Bei den ersten Wellen von Arbeitsmigration zur Zeit des sogenannten Wirtschaftswunders wurden Sprachkenntnisse nicht als zentral betrachtet, stattdessen wurde die körperliche und psychische Gesundheit der ausländischen Arbeitnehmer vor Einstellung kontrolliert (Dietzel-Papakyriakou und Land 1988). Es gab darüber hinaus keine Sprachkurseangebote von staatlicher Seite. Vielmehr gingen die Initiativen von migrantischen Gruppen aus (Hess et al. 2008; Zur Nieden 2008). Es stellt sich daher die Frage, woher dieser Wandel kam. Welche Gegebenheiten führten zu den vermehrten Forderungen nach Sprachkenntnissen in unserer globalisierten Gesellschaft?

4 Im Englischen Mikhail Bakhtin.

Während die Wirtschaft eine Öffnung des Arbeitsmarktes befürwortet, handelt die Politik schwankend. Jedes Zugeständnis an ausländische Arbeitnehmerinnen wird von restriktiveren Gesetzen gegenüber anderen migrantischen Gruppen begleitet (Flüchtlingsrat Berlin e.V. 2017; Jelpke 2014; MiGAZIN 2015b). Die Konzentration des wissenschaftlichen und politischen Diskurses auf die kulturellen Unterschiede vernachlässigt die Bedeutung der sozialen Unterschiede und deren Auswirkungen auf unsere Gesellschaft. Die Globalisierung ist ein Phänomen, von dem nur eine kleine Minderheit profitiert, durch den weltweiten Wettbewerb wurden soziale Unterschiede noch verstärkt. In der vorliegenden Arbeit sollen neben den sprachlichen Faktoren darum auch soziale Aspekte und Diskriminierungen beim Zugang zum Arbeitsmarkt berücksichtigt werden. Diskriminierende Erfahrungen der Lernenden können ausschlaggebend für ihren weiteren Lern- und Bewerbungsprozess sein. Diskriminierung ist gewiss nicht allein auf die Ausgrenzung durch mangelnde Sprachkenntnisse zurückzuführen, sondern kann aus vielfältigen Gründen geschehen. Mehrfachdiskriminierung wird unter dem Stichwort Intersektionalität zusammengefasst und berücksichtigt Diskriminierung nicht nur aufgrund von Herkunft, sondern auch aufgrund von Geschlecht, Religion, Alter oder sexueller Orientierung. In aktuellen Debatten wird hervorgehoben, dass die Mehrfachdiskriminierung von Interdependenzen geprägt ist (Winkler und Degele 2009). Dies bedeutet, dass Diskriminierungen gleichzeitig und situativ stattfinden können, aber „die Relevanz dieser Ordnungsmuster je nach Interaktionskontext“ (Fritzsche und Tervooren 2012, S. 28) sich ändern kann. Für den Forschungskontext bedeutet dies, dass die verschiedenen Kategorien auch in Verbindung mit den historischen und lokalen Bedingungen gebracht werden müssen und die persönlichen Positionierungen und Erfahrungen der Akteure berücksichtigt werden müssen.

Eine Ungleichbehandlung von Immigrantinnen wird besonders von politisch linksorientierten Akademikerinnen kritisiert (MiGAZIN, kritnet.org und www.krass-mag.net), sodass diese in den letzten Jahren verstärkt Solidarität mit Immigrantinnen und Flüchtlingen zeigten (Blommaert 2010). Dies wiederum hat zu Frust und Ressentiments sowie einer verstärkten Nationalisierung bei verschiedenen Gruppen

geführt, da sie das Gefühl haben, ihre Anliegen fänden bei den Eliten kein Gehör (Campos 2015). Im Jahr 2014 wurde Deutschlands Selbstbild von der rechten Bewegung PEGIDA (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes) erschüttert, deren Forderungen heute teilweise in den Parolen der rechtskonservativen und verfassungsfeindlichen Partei AfD (Alternative für Deutschland) auftauchen. Obwohl die AfD ihr Parteiprogramm ursprünglich neoliberal ausgerichtet hat, besetzt sie strategisch soziale Themen. Sie bewegt sich durch interne Machtkämpfe immer weiter nach rechts und hat sich in den letzten Jahren zunehmend radikalisiert. Verfassungsfeindliche wie auch rechtsradikale Äußerungen sind dabei keine Seltenheit (vgl. AfD Watch auf reddit.com). Dennoch oder gerade deswegen erfährt sie bei den Wählerinnen zunehmend Unterstützung (Weiland und Dambeck 2019).

Aus diesem Grund sollen auch die Stimmen der langzeitarbeitslosen Deutschen, als repräsentative sozial schwache Gruppe, in der untersuchten Fallstudie berücksichtigt werden. Zum einen gibt es wissenschaftliche Untersuchungen, die eine Verstärkung von fremdenfeindlichen Einstellungen bei langanhaltender Arbeitslosigkeit suggerieren und zum anderen die These unterstützen, dass „unter bestimmten Bedingungen Kontakte zum Abbau von Vorurteilen beitragen können“ (Bacher 2001, S. 184). Laut den Untersuchungen Johann Bachers (2001) sind Rentner neben Arbeitslosen eine weitere Gruppe mit einer tendenziell rechtsextremere Gesinnung.

Zwar ist offener Rassismus zu einem Tabu geworden, existiert jedoch weiterhin als soziale Kategorie (Bourdieu 2003; Fritzsche und Tervooren 2012). Diskriminierungen und Benachteiligungen im Alltag sind wie auf dem Arbeitsmarkt immer noch weit verbreitet. Als ‚neutrale‘ und ‚natürliche‘ Barriere begünstigt und legitimiert Sprache häufig einen nicht immer bewussten Exklusionsmechanismus, der von Vorurteilen geprägt ist. Erfolgreich sind Jobbewerberinnen in der Regel, wenn sie die ‚gleiche Sprache‘ wie die Entscheiderinnen sprechen und sowohl sprachlich wie auch in Gestik und Mimik den Erwartungen entsprechend auf die Bewerbungsfragen reagieren (Kirilova 2013). Nicht die Sprachkompetenz allein, sondern das Auftreten oder anders formuliert: die Performanz der Bewerber ist entscheidend, um die Personalverantwortlichen zu überzeugen.

Um verstehen zu können, wie Immigrantinnen Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt bekommen könnten, sollen daher der gesellschaftliche, historische, wirtschaftliche und politische Kontext skizziert werden, um die Benachteiligung von Immigrantinnen nicht als ein individuelles, sondern strukturelles Phänomen deutlich zu machen. Die Arbeit bewegt sich somit in einem Spannungsfeld zwischen Politik, Unterrichtsrealität und individuellen Reaktionen darauf. Da meine Forschung den Prinzipien der Aktionsforschung nahesteht, stellt sie wie die Grounded Theory das wissenschaftliche Prinzip der Objektivität infrage (Fricke 2011). Das Prinzip der Objektivität kann dazu führen, dass die vorherrschenden sozialen Machtstrukturen und Deutungen akzeptiert werden. Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist es jedoch, welche Bedeutung gesellschaftliche Machtverhältnisse und der strukturelle Kontext der Arbeitslosigkeit für den Spracherwerb haben (siehe Kapitel 3). Im 4. Kapitel werden die methodischen Vorgehensweisen vom Einstieg ins Feld, bei Wahl der Fallstudie, der Datengewinnung und Analysemethoden vorgestellt. Die untersuchte Fallstudie, die im 5. Kapitel ausführlich beschrieben wird, befasst sich mit dem individuellen Erleben von gesellschaftlichen Strukturen und Sprache in einem Qualifizierungskurs für Arbeitssuchende. Dieser ist, wie in der vorherrschenden Praxis der Bildungsökonomie üblich, ein zeitlich begrenztes Projekt, das von dem europäischen Sozialfond gefördert wird. Als Teilnehmende kamen langzeitarbeitslose Deutsche über 50 und Personen mit Migrationshintergrund im SGB-II-Bezug aus sozial schwachen Stadtteilen (Quartieren) infrage. Das Besondere an dem Qualifizierungskurs waren die theaterpädagogischen Methoden sowie die bewusste Zusammenführung der zwei Zielgruppen (50+ und Immigrantinnen). Während die Integration der beiden Zielgruppen von den Teilnehmenden sehr positiv aufgenommen wurde, war das Theaterprojekt immer wieder Auslöser für Konflikte und Kritik. Dessen ungeachtet schrieben die Projektmitarbeiterinnen größtenteils dem Theater den Erfolg für das Qualifizierungsprojekt zu. Ihrer Meinung nach wurde die Gruppendynamik durch das Theater begünstigt und ein Erfolgserlebnis geschaffen. Durch das Theaterspielen wurden zudem zentrale Emotionen wie Stolz und Mut evoziert, sich mit Ängsten auseinandergesetzt und die Teilnehmenden in ihrer Persönlich-

keit und ihrem Selbstbewusstsein für den Bewerbungsprozess gestärkt. Im Fremdspracherwerb werden theaterpädagogische Mittel erfolgreich eingesetzt (Schewe 2007) und die dabei erworbenen Fähigkeiten unter dem Konzept PERFORMATIVE KOMPETENZ (Hallet 2010) zusammengefasst. Wie die geäußerten Erfahrungen der Teilnehmenden zum Theater analysiert und theoretisch eingeordnet werden, wird in Kapitel 6.3 detailliert beschrieben, sowie der didaktische Umgang mit Emotionen in Kapitel 6.4 behandelt. In diesem Zusammenhang steht auch die Motivation der Sprachlernenden, deren Entwicklung in Kapitel 6.2 dargestellt wird. Da wirtschaftliche und politische Macht die Wahrnehmung und das soziale Prestige von Sprachen nachhaltig formen, knüpft die vorliegende Arbeit an poststrukturalistische Theorien an, die das Verhältnis von Macht, Diskursen und Praktiken sichtbar machen. Aus diesem Grund werden die Interviewaussagen im Spiegel der gesellschaftlichen Diskurse zu Integration und Arbeitslosigkeit in Kapitel 6.1 beleuchtet. Eine tiefgehende Analyse eines einzelnen Interviews und daraus abgeleitete Annahmen zur Rolle der Sprache im Kontext der Arbeitsmarktintegration erfolgt in Kapitel 6.5. Zum Schluss wird in Kapitel 7 nach einer kurzen Zusammenfassung der empirischen Daten eine Einordnung in bildungsphilosophische Konzepte und bildungspolitische Rahmenbedingungen vorgenommen.

Auch wenn sich die Autorin bewusst ist, dass über die Benennung und Beschreibung kultureller oder migrationspezifischer Unterschiede die Trennung zwischen ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ fortgeführt wird, werden diskursgebräuchliche Begriffe wie Gastarbeiter, Immigrantinnen und Personen mit Migrationshintergrund im jeweiligen thematischen Rahmen verwendet (Fritzsche 2012). Eine scheinbare Gleichbehandlung durch Überdeckung von Differenz führt nicht automatisch zu mehr Gerechtigkeit. Im Gegenteil sollen gesellschaftliche Prozesse des ‚Othering‘ bewusst aufgezeigt und kritisch analysiert werden, um herauszuarbeiten, welchen strukturellen Hierarchisierungen und Diskriminierungen MENSCHEN MIT EINEM HETEROGENEN VORDERGRUND tagtäglich ausgesetzt sind.

Dazu gehört auch eine linguistische Diskriminierung, nämlich der fehlende Zugang zu Informationen aufgrund von Sprache. Als kompetente Sprechende der normativ gebräuchlichen Sprache müssen wir uns

bewusst machen, welchen Vorteil wir haben, wenn wir eine Hochsprache beherrschen, die in der Hierarchie der Sprachen weit oben angesiedelt und dadurch wirtschaftlich und politisch profitabel ist. Kompetente Sprecher einer hoch normierten Sprache haben große Vorteile auf dem Arbeitsmarkt, da Sprachkompetenz und das Bewusstsein für Sprachnormen, wie formale schriftliche Kommunikation, einen zentralen Bestandteil des kulturellen und somit linguistischen Kapitals (Bourdieu 1987) eines Menschen ausmachen. In der verwendeten Sprache zeigen sich Biographie, Ausbildung und sozialer Status. Der Erwerb einer solchen distinktierten Sprache erfordert eine sehr zeitintensive Bildung und ein dementsprechendes soziales Umfeld – Faktoren, die allein mit Geld nur begrenzt erworben werden können. Doch nicht nur für Deutschland, sondern weltweit bestimmen historisch und gegenwärtig wirtschaftlich und politisch starke Staaten (USA, Deutschland, Frankreich, Russland, China), welche Sprachen auf dem globalen Arbeitsmarkt profitabel sind, sodass nicht nur die Beherrschung des Deutschen, sondern auch des Englischen oder weiterer Sprachen in internationalen Firmen vorausgesetzt wird (Duchêne und Heller 2012). Dies äußert sich in einer ideologischen Vorstellung von einer Hierarchie der Sprachen. Diese und weitere Sprachideologien werden im nächsten Kapitel (2.1) aufgezeigt.

2 Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen für die Arbeitsmarktintegration von Immigrantinnen

Die geographische Lage in der Mitte Europas macht Deutschland seit jeher zu einem Land, das vielerlei Migrationsbewegungen erlebt (Bade et al. 2007; Yildiz 2007). Die Frage, wer dem Nationalstaat angehört, wird international vorwiegend mit der Abstammung beantwortet und selten hinterfragt (Flam 2007, S. 206). Bis 2008 basierte auch in Deutschland die Staatszugehörigkeit von Geburt an rein auf der Abstammung (IUS SANGUINIS). Erst in den vergangenen 20 Jahren ist das Bewusstsein langsam entstanden, dass „Deutsche“ keine homogene Gruppe sind und Abstammung nicht die einzige Form der Zugehörigkeit darstellt (Brubaker 2007). Regelmäßig werden Menschen im Alltag bei Anzeichen wie beispielsweise einem fremd klingenden Namen oder dunkler Hautfarbe mit der Frage nach der Abstammung konfrontiert. Wenn die gegebene Antwort nicht den stereotypischen Erwartungen entspricht, wird nachgefragt, woher man denn nun ‚wirklich‘ komme. Eine Erklärung mit Bezug auf ein fremdes Land kann die Neugier der Fragenden dann erst beruhigen (Hua und Wei 2016). Diese stereotype Kategorisierung ist allgegenwärtig und teilt die Gesellschaft, selbst ungewollt, in zwei Gruppen auf: ‚wir‘ und ‚die Fremden‘. Wer durch Geburt und somit durch Zufall zweifelsfrei zu der Wir-Gruppe gehört, hat vielerlei Privilegien: Reisefreiheit, die Möglichkeit, in allen Lebensbereichen sicher in seiner Muttersprache zu kommunizieren sowie bei der Berufswahl und auf dem Wohnungsmarkt nicht automatisch aufgrund seines Äußeren diskriminiert zu werden (Attia et al. 2014, S. 33).

Im vorliegenden Kapitel sollen im Kontext der jüngeren Migrations- und Arbeitsgeschichte Deutschlands die relevanten gesellschaftlichen Diskurse dargestellt werden. Dabei wird zunächst auf die Konstruktion von Sprachideologien, ihre ideellen Grundlagen und die Rolle der Nationalsprache eingegangen. Diese Hintergrundinformationen erklären, weshalb dem Erlernen der deutschen Sprache eine so hohe

Bedeutung beigemessen wird und wie Sprache heutzutage als Integrationskriterium fungiert. Der Diskurs um Spracherwerb und Integration wiederum beeinflusst das Verhältnis der Lernenden zur Sprache und prägt ihre Sprachlernerfahrungen. In den darauffolgenden Kapiteln werden strukturelle Schwierigkeiten für die Arbeitsmarktintegration von Immigrantinnen aufgezeigt, die gesellschaftliche Bewertung von Arbeitslosigkeit anhand des sich wandelnden Diskurses nachgezeichnet und der bisherige Einsatz von Qualifikationsmaßnahmen diskutiert.

2.1 Sprachideologien im Nationalstaat

Wenn nicht durch das äußere Erscheinungsbild, so können Menschen aufgrund ihrer Aussprache und Wortwahl leicht kategorisiert und eingeordnet werden. Welche Sprache wie gesprochen werden sollte, beinhaltet viele diskursive Vorstellungen. Da diese Vorstellungen nicht nur weit verbreitet, sondern auch im gesellschaftlichen Diskurs fest verankert sind und teils normative Kraft entwickeln, sprechen Blommaert und Verschueren (1998) von Sprachideologien. Sie bestimmen, wie Gesellschaften über Sprachen sprechen, denken und wie sie Sprachen und ihre Sprechenden bewerten. Häufig dienen Sprachideologien dazu, bestimmten sozialen Gruppen Vorteile zu verschaffen (Weber und Horner 2012). Die gängigsten Ideologien zu Sprache, welche auch für die hier vorzustellende Forschung relevant waren, werden von Jean-Jacques Weber und Kristine Horner (2012) vorgestellt: Dazu zählen **HIERARCHIEN DER SPRACHEN**, **IDEOLOGIE DER HOCHSPRACHE**, die **REINHEIT VON SPRACHE SOWIE DIE IDEOLOGIE DER MUTTERSPRACHE**. Diese Ideologien überschneiden sich teilweise.

Die **HIERARCHIEN DER SPRACHEN** entstehen aus dem Glauben, dass bestimmte linguistische Varietäten einen höheren Status oder Wert besitzen als andere. Zum einen drückt sich dies in der Unterscheidung von Sprachen und Dialekten aus, zum anderen in dem politischen Status einer Sprache als Nationalsprache oder Minderheitensprache im Vergleich zu Sprachen, die nicht offiziell anerkannt und in öffentlichen Dokumenten berücksichtigt werden. Des Weiteren können auch regionale Akzente mehr oder weniger Wertschätzung erfahren, wie bei-

spielsweise ein britischer Akzent im Vergleich zu der Sprechweise der Afroamerikaner oder Nigerianer. Im deutschsprachigen Raum erfahren ebenso verschiedene Dialekte unterschiedliche Bewertungen, wie das Bayrische oder Sächsische. Häufig steht diese Einordnung im Zusammenhang mit historischen, regionalen oder auch rassistischen Vorurteilen (Lippi-Green 2012).

HOCHSPRACHEN wiederum gehören zu politisch besonders geförderten Sprachen, da sie in der Regel eng mit einer Nationalstaatsgründung verbunden sind und somit der Stärkung der nationalen Einheit dienen (May 2008; Anderson 1996). Häufig wird dabei die HOCHSPRACHE durch Schriftsprache standardisiert, wie beispielsweise im Duden, in Grammatiken, Zeitungen oder auch Schulbüchern. „In diesem Prozess der Entwicklung, Legitimierung und Durchsetzung der offiziellen Sprache spielt das Bildungssystem eine entscheidende Rolle“ (Bourdieu 2017, S. 123). Die IDEOLOGIE DER HOCHSPRACHE betrachtet Sprache als eine feste und homogene Einheit, die durch staatliche Institutionen festgeschrieben werden kann. Solche Standardisierungstendenzen stehen im mündlichen und künstlerischen Gebrauch immer Änderungen, Umformungen und äußeren Einflüssen gegenüber.

Die IDEOLOGIE DER SPRACHLICHEN REINHEIT negiert diese potenziellen Änderungen und Uneindeutigkeiten von Sprache, vielmehr versucht sie, sprachliche Äußerungen in falsch oder richtig einzuordnen (Weber und Horner 2012). Insbesondere bei großen gesellschaftlichen Änderungen, die sich auch in der Sprache abbilden, treten Verteidiger der sprachlichen Reinheit auf, die die Sprache vor äußeren Einflüssen schützen möchten. Dies hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Sprache als Hüter des Nationalen, das es zu schützen gilt. Ausländer nehmen durch die Forderung nach fehlerfreien Sprachkenntnissen einen Integrationsdruck stark wahr, da ihnen Behörden, Bekannte, Vorgesetzte, aber auch Fremde und Freunde permanent vorhalten, nicht gut genug Deutsch zu sprechen. Fehlende Sprachkenntnisse werden daher von beiden Seiten als zentrales Integrationshemmnis für den Arbeitsmarkt empfunden.

In dieser Vorstellung von Reinheit spielen Muttersprachler die Rolle der Beschützer, da die Sprache quasi durch Geburt von der Mutter an das Kind weitergegeben und somit ihre Reinheit bewahrt wird. Diese

MUTTERSPRACHEN-IDEOLOGIE impliziert jedoch, dass Kinder generell nur mit einer Sprache aufwachsen, die im besten Fall die Nationalsprache darstellt, und ignoriert die Realität der Mehrsprachigkeit weltweit. Sie stellt zudem Fremdsprachenlernende als minderwertige Sprechende der Sprache dar, da sie sich keine vollständig korrekte Version der Sprache aneignen könnten, wenn es nicht ihre Muttersprache ist (Weber und Horner 2012). Die IDEOLOGIE DER MUTTERSPRACHE beeinflusst Fremdsprachenlernende besonders, da sie sich an diesem fast unerreichbaren Ideal orientieren und an ihm gemessen werden, gleichzeitig treten ihre bisherigen sprachlich erworbenen Kompetenzen in den Hintergrund. Je nachdem, welchen Rang ihre Sprachkenntnisse in den HIERARCHIEN DER SPRACHEN einnehmen, können sie als KULTURELLES KAPITAL dienen oder aber auch in der neuen Umgebung den Sprechenden als wertlos erscheinen.

2.2 Deutschland als Einwanderungsland

Migration wird im derzeitigen politischen Diskurs als ein neuartiges und außergewöhnliches Phänomen und als ‚Problem‘ der Globalisierung behandelt. Dabei wird vergessen, dass Migration seit Beginn der Menschheit für einen Großteil der Bevölkerung zum Leben gehörte, „während Sesshaftigkeit eher die Ausnahme bildete“ (Yildiz 2007, S. 33). Derzeit haben die Wanderungsbewegungen ein neues Hoch erreicht, wobei sich die meisten Migrationsbewegungen nicht auf Europa konzentrieren, sondern Asien und Afrika betreffen. Knapp 60 Millionen Menschen wurden 2014 gezwungen, ihre Heimat zu verlassen (UNHCR 2015). Die Mehrheit blieb jedoch innerhalb der Grenzen ihres Landes (Binnenflucht) oder begab sich in die angrenzenden Nachbarländer. Hinzu kommen Millionen Arbeitsmigranten, die in Städten, fremden Ländern oder sogar über Kontinente hinweg nach einer Möglichkeit suchen, ihre Familien zu ernähren und ihnen für die Zukunft ein besseres Leben zu ermöglichen, nachdem wirtschaftliche Veränderungen im Zuge der Globalisierung oder die Klimaveränderungen ihre Lebensgrundlage geraubt hatten (Möhle 1999; Graf 2007; Hoerder 2016). „Migrationsprozesse sind, abgesehen von Flucht und Zwangswanderungen,

Reaktionen auf ökonomische, ökologische und politische Rahmenbedingungen und spiegeln die globalen Machtverhältnisse wider“ (Yildiz 2007, S. 33). Die Migrationsgeschichte des deutschsprachigen Raumes ist vielfach aufgeschrieben und analysiert worden (Bade et al. 2007; Figatowski et al. 2007; Flam 2007; Han 2010; Hoerder 2016). An dieser Stelle sollen die wichtigsten Migrationsbewegungen der Neuzeit in Mitteleuropa nachgezeichnet werden, um den gegenwärtigen Migrationsdiskurs in einem historischen Kontext zu verstehen.

Wanderungsbewegungen existieren bis zur Gegenwart nicht nur in eine Richtung. Bis zum Wirtschaftswunder der Nachkriegszeit im 20. Jahrhundert verließen große Gruppen von Menschen aus religiösen, politischen oder wirtschaftlichen Gründen deutschsprachige Regionen in Mitteleuropa, um in Osteuropa, Südosteuropa und Russland oder später auch auf den amerikanischen Kontinenten ein neues Leben aufzubauen (Bade et al. 2007, S. 147). Die steigende Wirtschaftskraft und der Arbeitskräftemangel während der Industrialisierung führten schließlich wieder zu umgekehrten Migrationsbewegungen, sodass das Deutsche Reich nach den USA in der Vorkriegszeit zum beliebtesten Einwanderungsland wurde (Bade et al. 2007, S. 149). Eine temporäre, nutzbringende Arbeitsmigration wurde forciert und durchgesetzt. 1874 wurden restriktive Sprachgesetze verabschiedet, die die Verwendung der polnischen Sprache verboten. Zwei Jahre später wurde Deutsch zur einzig erlaubten Sprache (Flam 2007, S. 218). In dem jungen Nationalstaat waren die Machthaber um Bismarck bestrebt, die Homogenität der Nation zu stärken und nutzten dafür unter anderem die Nationalsprache. Nach dem Ersten Weltkrieg änderte sich mit der Weltwirtschaftskrise die Lage dramatisch. Als Reaktion auf die instabile wirtschaftliche Lage und die daraus resultierenden hohen Arbeitslosenzahlen wurde eine nationale Arbeitsmarktpolitik verfolgt. Infolge des ‚Inländervorrangs‘ wurden ausländische Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt stark benachteiligt und konnten nur Ersatz- oder Zusatzfunktionen übernehmen. Um das Lohnniveau zu sichern, setzten die Gewerkschaften durch, dass Ausländer nur zu den gleichen Bedingungen der Tarifverträge beschäftigt werden durften.

Der Zweite Weltkrieg führte zu verschiedenen Arten von Zwangswanderungen, die durch die Grenzverschiebungen der Eroberungs-

kriege und Kriegsniederlage erzwungen wurden. Die verbündeten und besetzten Länder waren verpflichtet, der deutschen Kriegsproduktion zu dienen, weshalb massenhaft Zwangsarbeiter in die Produktionszentren deportiert wurden. 1944 waren 8 Millionen ausländische Arbeiter, ein Großteil aus der UdSSR und Polen, im Dritten Reich registriert. Nach dem Zweiten Weltkrieg galt die Aufmerksamkeit der Politik den 12,5 Millionen Flüchtlingen und Vertriebenen aus den ehemals deutschen Gebieten, die nun Teil der UdSSR geworden waren (Bade et al. 2007, S. 157–159). Aus der **DDR** flohen in den ersten Nachkriegsjahren Hunderttausende und gewährleisteten so bis zum Mauerbau 1961 einen Zustrom von Arbeitskräften für die wachsende Wirtschaft in der **BRD**. Nach den harten Nachkriegsjahren, in denen die Flüchtlinge und Vertriebenen die schlechtbezahltesten Positionen einnehmen mussten, brachte das deutsche Wirtschaftswunder neue Chancen. Im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs wurden Arbeiterinnen aus dem südeuropäischen Ausland angeworben, die in der Hierarchie der Arbeitenden die am schlechtesten bewerteten Aufgaben übernahmen. Die Anwerbeverträge wurden zunächst 1955 mit Italien sowie 1960 mit Spanien und Griechenland abgeschlossen. Weiterhin wurden ebensolche Verträge 1961 mit der Türkei, 1963 mit Marokko, 1964 mit Portugal, 1965 mit Tunesien sowie 1968 mit Jugoslawien vereinbart (Mattes 2005, S. 9; Bade et al. 2007, S. 159). In großer Zahl kamen Italiener, Spanier, Griechen und ab 1961 insbesondere Türken aus Anatolien nach Deutschland. Der Bedarf an Arbeitskräften war so groß, dass den Anwerbeinstitutionen im Ausland bereits unterschriebene Arbeitsverträge vorlagen. Bei der Einstellung neuer ausländischer Arbeitskräfte wurde auf einen hohen Nutzenfaktor der Arbeitskraft und möglichst niedrige Sozialkosten geachtet. Dementsprechend wurden gesundheitliche Untersuchungen vorgeschaltet (Dietzel-Papakyriakou und Land 1988).

Die Bezeichnung ‚Gastarbeiter‘ wurde gewählt, um den temporär gedachten Aufenthalt und den Migrationszweck der Arbeit zu verdeutlichen. Dieser Begriff prägte auch das Bild des männlichen, ausländischen Arbeiters, obgleich ein Drittel der Arbeitsmigranten weiblich war. Insgesamt arbeiteten 55 Prozent der ausländischen Frauen, während vergleichsweise nur 29 Prozent der westdeutschen Frauen einer regelmäßigen Lohnarbeit nachgingen (Mattes 2005, S. 10). Neben der

Wirtschaftsförderung wurde von Seiten der Politik nicht auf die sich neu entwickelnden Strukturen in der Gesellschaft eingegangen. So wurden bis zur Einführung der Integrationskurse 2005 die Sprachkurse für ‚ausländische Arbeitnehmer‘ von dem Sprachverband Deutsch e.V. über Gelder des Ministeriums für Arbeit gefördert. Zu den Kursträgern zählten Volkshochschulen, Goethe Institute, Wohlfahrtsverbände und migrantische Vereine, die die Teilnahme und Gestaltung der Kurse relativ autonom gestalten konnten (Zur Nieden 2008). Berufliche Weiterbildungsprogramme für Immigrantinnen wurden bis 2005 nicht initiiert (Hamburger 2009). Manche Betriebe verfassten eigenständig Materialien zum Erwerb von Fachbegriffen (Zur Nieden 2008), die Gewerkschaften beschränkten sich auf die Verteilung mehrsprachiger Informationsbroschüren sowie auf sprachliche und gewerkschaftliche Fortbildung von ausländischen Vertrauenspersonen der Gewerkschaftsmitglieder (Kühne et al. 1988, S. 14). Indessen engagierten sich soziale und kirchliche Einrichtungen (beispielsweise migrantische Vereine, die Arbeiterwohlfahrt (**AWO**), Diakonisches Werk und der Caritas Verband) für Gastarbeiterinnen.

Mit Einbruch der Wirtschaft wurden die Anwerbungen in den 1970er Jahren eingestellt und die Einwanderungsmöglichkeiten auf Familiennachzüge beschränkt. In dieser Zeit kamen mehrheitlich Familienmitglieder der italienischen, griechischen und türkischen Einwanderer nach Deutschland (Zur Nieden 2008). Ausländische Arbeitnehmer waren besonders von Entlassungen betroffen. Da die Arbeitslosigkeit weiter anstieg, sollten die ausländischen Arbeiterinnen mit dem „Gesetz zur Förderung der Rückkehrbereitschaft ausländischer Arbeitnehmer“ (29.11.1983) zur Rückkehr gebracht werden. Die Regierungskoalition der **CDU/CSU** und **FDP** plante die Halbierung des Ausländeranteils in der **BRD**. So konnten Ausländer bei Erhalt von Arbeitslosenhilfe zur Ausweisung gezwungen werden. Eine Rückkehrhilfe und betriebliche Abfindungen führten 1984 zur Ausreise von etwa 300.000 Personen (Kühne 1988, S. 22–24).

Nachdem sich die Wirtschaft wieder leicht erholt hatte, wurden nicht nur deutsche Staatsbürger bevorzugt, sondern auch Ausländer wieder eingestellt, allerdings mit verschärften Kriterien. Schriftliche und mündliche Deutschkenntnisse wurden bei dem Industriekonzern

Siemens ab 1986 bei Bewerbungen aus dem Ausland zur inoffiziellen Voraussetzung bei Neueinstellungen (Burcak 1988, S. 57). Das Argument der Sprachschwierigkeiten oder mangelnden Ausbildung wird bis heute bei Personalentscheidungen angeführt, mögliche Diskriminierungen aufgrund der Herkunft bleiben dadurch verdeckt.

Mangelnde Sprachkenntnisse führen dazu, dass Ausländerinnen eher körperliche und psychisch anstrengende Arbeiten übernehmen mussten (Dietzel-Papakyriakou und Land 1988, S. 70). So kamen Unfälle besonders häufig unter ausländischen Arbeitnehmern vor. Als Grund für die hohe Unfallquote können neben der schweren körperlichen Arbeit für geringqualifizierte Arbeitskräfte aber auch Verständigkeitsprobleme genannt werden (Dietzel-Papakyriakou und Land 1988, S. 67). Die geringen Sprachkenntnisse führten zur Benachteiligung von Ausländern am Arbeitsmarkt, da sie von qualifizierteren Arbeiten, die hohe Sprachkenntnisse verlangen, ausgeschlossen blieben. Es fehlten zudem betriebliche Sprachschulungen, die auf die fachlichen Anforderungen vorbereiteten. Sprachbarrieren erschwerten auch die Beteiligung bei betrieblichen Entscheidungen und Teilnahme an Interessensvertretungen wie dem Betriebsrat. Der Forderung des Gewerkschaftsbundes nach mehrsprachigen Informationen wurde kaum Folge geleistet (Blank 1988, S. 89). Das Arbeitnehmerüberlassungsgesetz verpflichtet zwar den Arbeitgeber, den Arbeitsvertrag in den wichtigsten Punkten in die Muttersprache des Arbeitnehmers zu übersetzen, in anderen Bereichen besteht jedoch keine sprachliche Verpflichtung (Blank 1988, S. 92).

Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion bot die Bundesregierung sowohl deutschstämmigen Spätaussiedlern als auch jüdischen Kontingentflüchtlingen die Möglichkeit, sich in der wiedervereinigten Bundesrepublik niederzulassen. Während bei den jüdischen Kontingentflüchtlingen aufgrund der Verantwortung für die Verbrechen der Nationalsozialisten eine authentische jüdisch-religiöse Identität als Asylgrund erwartet und auch nur dann als Asylgrund gesellschaftlich für legitim befunden wurde (Becker 2001), wurde Spätaussiedlern nach dem Prinzip des ‚ius sanguinis‘ als ethnischen Deutschen eine Aufenthaltsgestattung erteilt (Holly und Meinhof 2013, S. 174). In der Sowjetunion erwarben viele dieser Auswanderer eine gute Ausbildung,

die sie allerdings aufgrund der unterschiedlichen Wirtschaftssysteme und Sprachen nur sehr eingeschränkt als **KULTURELLES KAPITAL** nach Deutschland übertragen konnten (Hamburger 2009). Hohe Arbeitslosenzahlen unter den ehemaligen Sowjetbürgern waren unter anderem eine Folge der unzureichend umgesetzten beruflichen Integration. Mit der Einführung von Quoten 1993 und später zusätzlichen Sprachtests (ab 1996) sank die Zahl der immigrierenden deutschen Aussiedler (Höhne und Schulze Buschoff 2015).

Die hohe Anzahl an Einwanderern aus der zusammenbrechenden Sowjetunion und an Bürgerkriegsflüchtlingen aus Jugoslawien einerseits sowie die Transformation der **DDR** andererseits führten in den 1990er Jahren bundesweit zu einem Anstieg rechtsradikal motivierter Gewalt. Die Bundesregierung reagierte daraufhin mit einer faktischen Abschaffung des Asylgesetzes (Hamburger 2009). „Nach dem Asylkompromiss 1993 und der Änderung des Asylbewerberleistungsgesetzes 1998 gingen auch die Asylbewerberzahlen bis 2007 deutlich zurück“ (Höhne und Schulze Buschoff 2015, S. 346). Im Zuge der europäischen Grenzsicherung wurde in Dublin der Beschluss gefasst, dass Asylsuchende in dem ersten Einreiseland der **EU**, somit an den Außengrenzen, Asyl ersuchen sollten. Das Einwanderungssaldo sank bis 2008 so weit, dass schließlich in den Jahren 2004–2008 mehr Personen Deutschland verließen als einreisten (Kiss und Lederer 2005). Die Koalition aus **SPD** und Grünen verabschiedete 2004 ein Zuwanderungsgesetz, das es ausländischen Fachkräften einfacher machen sollte, eine Beschäftigung in Deutschland aufzunehmen. Des Weiteren wurden die Integrationskurse nun unter der Leitung des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge (**BAMF**), das dem Innenministerium unterstellt ist, etabliert. Der Sprachverband Deutsch e.V. wurde aufgelöst und nur ein einziger Mitarbeiter vom **BAMF** übernommen, wodurch auf die bisherigen Erfahrungen der Mitarbeiterinnen des Sprachverbands nicht mehr zurückgegriffen werden konnte (Zur Nieden 2008).

Im Zuge der Wirtschaftskrise 2008 kamen viele europäische Bürger aus den betroffenen Ländern Spanien, Italien und Griechenland ins wirtschaftlich relativ stabile Deutschland sowie viele Asylsuchende, die im Süden Europas keine Zukunft mehr sahen, ausgebeutet wurden und häufig obdachlos geworden waren (Domínguez Mujica und Glorius

2017; Scholz 2019). Die Kriege im Nahen Osten, insbesondere in Libyen und Syrien, führten 2015 zu starken Fluchtbewegungen nach Europa (Hoerder 2016). Restriktivere Gesetzgebungen folgten auf eine zunächst breite Willkommenskultur und später steigende Fremdenfeindlichkeit.

Zusammenfassend kann die heutige Einwanderung nach Deutschland als ein Resultat von Kriegen, wirtschaftlichen Zusammenbrüchen und der wachsenden Ungleichheit in einer globalisierten Welt betrachtet werden (Blommaert 2010, S. 3). „Zu allen Zeiten und an fast allen Orten der Erde waren Migrantinnen und Migranten darum bemüht, sich und ihren Angehörigen eine Zukunft zu eröffnen. Aus eigenem Interesse haben Zuwanderungsgesellschaften ihnen dies ermöglicht“ (Hoerder 2016, S. 32). Sprachkenntnisse werden im Rahmen der Einwanderung immer stärker eingefordert. Während zu Zeiten der Anwerbeverträge bis zu den 1970er Jahren keine Sprachkenntnisse erwartet wurden, wurde der Spracherwerb mit den Integrationskursen ab 2004 verpflichtend. Bei neueren Einwanderungsgesetzen wie dem Ehegattennachzug sind Sprachkenntnisse auf A1-Niveau nun schon vor der Einreise Voraussetzung.

2.3 Integrationsdiskurs

Im Zuge der Diskussion um das Zuwanderungsgesetz wird im politischen Diskurs seit Ende der 1990er Jahre Einwanderung immer von einer Forderung nach INTEGRATION begleitet (Hess et al. 2008). Das vage Konzept der INTEGRATION versucht zwei dominant vorherrschende, jedoch gegensätzliche Meinungen zu verbinden: den neoliberalen, nützlichkeitsbezogenen Standpunkt, der Immigrantinnen als Ressource betrachtet, und den nationalen Standpunkt, der Immigrantinnen als Bedrohung für die Sicherheit behandelt (Lanz 2008). Da Nationalstaaten ihre Existenz mit einer linearen Geschichte, einer gemeinsamen Sprache und kulturellen Traditionen legitimieren (Anderson 1996), wird das Konzept der INTEGRATION als Versuch gesehen, die sprachliche und ethnische Vielfalt der Bevölkerung in den historischen Mythos der homogenen Nation einzugliedern (Lanz 2008).

Der politische Diskurs und auch die Mehrheit der Medien begegneten der Immigration zurückhaltend. Kennzeichnend dafür sind die Bezeichnungen ‚Gastarbeiter‘, die Unterscheidung zwischen ‚Ausländer‘ und ‚Deutsche‘, aber auch das Begriffsfeld der Migranten beziehungsweise Personen mit Migrationshintergrund. Nachdem die verschlechterte wirtschaftliche Lage der 1970er Jahre eine Einwanderung nicht mehr rechtfertigte, begann die Debatte der Überfremdung (Yildiz 2007, S. 35) im Spannungsfeld zur deutschen Leitkultur (Holly und Meinhof 2013). Seit den 1980er Jahren standen insbesondere die türkischen Einwanderer im Fokus des Diskurses, da sie einerseits zahlenmäßig dominierten und andererseits aus einem Land außerhalb der sich erweiternden EU kamen. Die gestiegenen Fluchtbewegungen aus dem Osten führten in den 1990er Jahren zu gewalttätigem Fremdenhass, besonders in den neuen Bundesländern. Nach dem Anschlag auf das World Trade Center in New York 2001 standen nun hauptsächlich Muslime im Zentrum der Debatte. Einseitige Berichterstattung und das Schüren von Ängsten vor Terroranschlägen führten zu einer ausgeprägten Islamophobie in den westlichen Gesellschaften und bildeten die Legitimationsgrundlage zu mehreren Kriegen im Nahen Osten (Afghanistan 2001, Irak 2003, Syrien 2010, Libyen 2011, Jemen 2015) (Schneiders 2009; Bühl 2010).

Schon vor Beginn der Integrationspolitik der Bundesregierung setzte ein langsamer Diskurswandel ein, Ausländerfeindlichkeit wurde stärker kritisiert und auch tabuisiert, und anstelle einer deutschen LEITKULTUR, in die sich Ausländer assimilieren sollten, wird nun INTEGRATION als Lösung für soziale und politische Probleme gefordert (Holly und Meinhof 2013). Grundlage dieses Diskurses ist die Annahme, dass die Immigrantinnen aufgrund ihrer fremden Kultur nicht in die deutsche Gesellschaft passen und in ‚Parallelgesellschaften‘ leben (Yildiz 2007; Schiffauer 2008). Die Integrationsdebatte kann sowohl als Reaktion auf die Einwanderung ausländischer Arbeitskräfte als auch auf die fehlenden migrationspolitischen Handlungen gelesen werden. Unter dem Stichwort INTEGRATION kann die wahrgenommene Eingliederung von Immigrantinnen bewertet und kritisiert werden (Holly und Meinhof 2013).

Der Diskurs „The ‚migrant problem‘“ von flämischen Politikern wurde in den 1990er Jahren von Jan Blommaert (1998) analysiert. Die

Grundannahmen dieser Analyse werden im Folgenden auf den deutschen Kontext übertragen. Während zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Diskurs von Medien wie *DIE ZEIT* und *SÜDDEUTSCHE ZEITUNG* in Bezug auf Migration bewusst positiver gestaltet wurde, kann seit der sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ wieder eine starke Zunahme der Problematisierung von Migration beobachtet werden. Migration wird besonders in Gegenden mit weniger Ausländern kritischer betrachtet (Holly und Meinhof 2013). Blommaert berücksichtigt in seiner Analyse insbesondere, wie eine Dichotomie von ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ hergestellt wird und ‚die Anderen‘ wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung führt er auf das Selbstbild der belgischen Gesellschaft zurück. Diese betrachtet sich als tolerant und offen. Sie bezieht sich im Diskurs häufig auf ihre kulturellen Traditionen und christlichen, demokratischen Werte.

Ausländer werden je nach Herkunft, Aufenthaltsstatus, Bildung und vermeintlicher Integrationsbereitschaft in verschiedenen Kategorien hierarchisiert. Diese Hierarchisierung legitimiert wiederum eine unterschiedliche Behandlung von Ausländern, beispielsweise EU-Bürgern, internationalen Fachkräften, Studenten, Flüchtlingen oder Saisonarbeitern. Dementsprechend werden verschiedene Begriffe benutzt. Derzeit weit verbreitet ist im Deutschen wie auch im Englischen ‚der Migrant‘, der den bis in die 1980er Jahre gängigen Begriff ‚Gastarbeiter‘ ersetzt hat. Im Gegensatz zu ‚Immigrant‘ oder ‚Einwanderer‘, die das Ankommen betonen, beinhaltet die Bezeichnung ‚Migrant‘ noch den andauernden Prozess der Migration. Dies führt auch zu Konnotationen von einer möglichen illegalen Einreise oder einer mangelnden Integration. Diese Konnotationen entstehen, indem rechte Parteien und Zeitungen explizit sowie andere gesellschaftliche Akteure implizit negativ über Migranten berichten.

Das europäische Selbstbild des weltoffenen, vernetzten und toleranten Bürgers ist nach Blommaert (1998) nur schwer mit einer fremdenfeindlichen Haltung vereinbar, weshalb rassistische Äußerungen beispielsweise nur als Zitate publiziert werden, womit die Journalisten sich von der Aussage distanzieren. Explizit wird in offiziellen Texten meist über den ökonomischen Nutzen und die Bereicherung durch kulturelle Vielfalt diskutiert. Implizit positive Kommentare über Mig-

ranten sind jedoch selten zu finden, es sei denn in einschränkenden Sätzen. Das Bild des ‚guten Ausländers‘ wird als Ausnahme dargestellt. Das Versagen einzelner Personen hingegen wird mit ihrer Herkunft erklärt (Hess et al. 2008). Insbesondere der Islam und seine Religionsgemeinschaft gelten als rückständig und fanatisch. Häufig werden Ausländer und Muslime in einem Atemzug mit Sicherheitsproblemen und Kriminalität genannt. Der Pressekodex, bei Verbrechen die nationale Herkunft der Täter nicht zu nennen, wurde im Zuge der gesellschaftlichen Reaktionen auf die sexistischen Übergriffe an Silvester in Köln 2015/2016 von Journalisten diskutiert. Seitdem steigen die Nennungen der ausländischen Täter, was jedoch zu einer Verzerrung der Kriminalstatistik führt (MiGAZIN 2019). Auch bei dem Anstieg der Flüchtlingszahlen in den Jahren 2014–2016 wurden Bedrohungsszenarien heraufbeschworen (‚Flüchtlingswelle‘, ‚Flüchtlingskrise‘). Diskriminierungen aufgrund von Islamfeindlichkeit oder Fremdenfeindlichkeit werden angesichts der ‚problematischen Fremden‘ als berechtigt angesehen. Die Problembeschreibung bleibt jedoch pauschal. Ebenso wenig werden die Integrationsanforderungen konkretisiert. „The vagueness of the principle makes it possible for the majority to keep declaring minority members ‚unintegrated‘“ (Blommaert 1998, S. 86). Die Bringpflicht kann aufgrund der vagen Integrationsforderungen angepasst werden und liegt bei den Immigrantinnen (siehe Kapitel 3.2). Xenophobie hingegen wird insbesondere als Phänomen der rechten und sozial schwachen Ränder der Gesellschaft betrachtet. Fremdenfeindlichkeit in der Mittelschicht hingegen wird entweder geleugnet oder durch Ängste rationalisiert und somit normalisiert. Als Argument dient eine Toleranzgrenze, die als Selbstverteidigung des eigenen Lebensstils legitimiert wird (Blommaert 1998).

Die verschiedenen Reaktionen der betroffenen Personen mit heterogenem Vordergrund, die aufgrund ihres als fremd wahrgenommenen Aussehens im alltäglichen Leben mit Vorurteilen konfrontiert werden, auf den Integrationsdiskurs beschreiben Werner Holly und Ulrike Hanna Meinhof (2013) als ‚discursive resistance‘ (diskursiven Widerstand). Sie identifizieren sieben verschiedene Strategien von Vermeidung (siehe Kapitel 6.1) und Ablehnung über Umdeutung, Modifizierung bis hin zur Anpassung und Übertragung.

Das Nachzeichnen der Migrationsgeschichte im deutschsprachigen Raum hat deutlich gemacht, dass Migration kein Ausnahmephänomen der Globalisierung ist und Deutschlands Migrationsgeschichte diverser ist, als die politischen Reaktionen darauf vermuten lassen. Da Deutschlands Arbeitsmarkt und Sozialsysteme auf Migration angewiesen sind, wird die Anwesenheit von Ausländern danach bewertet, ob sie der Gesellschaft nutzen. Wie der Umgang mit Immigrantinnen sich bei Arbeitslosigkeit gestaltet, soll im nächsten Kapitel dargestellt werden. Des Weiteren werden die strukturellen Voraussetzungen für die Arbeitssuche von Immigrantinnen vorgestellt. Spezifische potenzielle Einschränkungen für Leistungsbezieher mit Migrationsgeschichte in Bezug auf ihre Arbeitslosigkeit sollen anschließend diskutiert werden (Kapitel 2.4). Wie Arbeitslosigkeit von der Gesellschaft bewertet wird und welche Vorurteile gegenüber Arbeitslosen bestehen, wird unter Berücksichtigung der wandelnden Diskurse und politischen Lenkungsmechanismen dargestellt (Kapitel 2.5). Abschließend wird die Rolle der Weiterbildung für die Reduktion der Arbeitslosigkeit erörtert (Kapitel 2.6).

2.4 Strukturelle Voraussetzungen für Ausländer beim Zugang zum Arbeitsmarkt

In diesem Kapitel sollen die Hürden aufgezeigt werden, mit denen zugewanderte Arbeitskräfte in Deutschland konfrontiert werden. Der Arbeitsmarkt stellt ein zentrales innenpolitisches Feld dar und wird in Deutschland für nationale Interessen geschützt. Um bestimmte diskursive Positionen zur Arbeitsaufnahme, dem Verhältnis zur Arbeitssuche und auch zum deutschen Sozialsystem nachvollziehen zu können, soll im folgenden Kapitel zunächst die spezifische deutsche ideenkulturelle Vorstellung von Arbeit betrachtet werden.

Da Arbeit in der deutschen Gesellschaft ein definierendes Moment der eigenen Identität und gesellschaftlichen Positionierung darstellt, sind der Wille und die Bereitschaft, zu arbeiten, hoch (Ruiner 2016). Unser heutiges allgegenwärtiges Optimierungsstreben sowohl in der Bildung als auch in der Wirtschaft basiert laut dem Soziologen Max

Weber (1864–1920) historisch auf protestantischen Werten wie Askese, konstante Reflexion, Überwindung natürlicher Triebe, Selbstkontrolle, Ordnung und Rationalisierung des Lebens. Dadurch, dass die Lebensführung der Protestanten überdurchschnittlich erfolgreich war, setzte sie sich als Grundlage des Kapitalismus vielerorts durch und zwang andere dazu, dieses Leistungsprinzip zu übernehmen. „Der Puritaner wollte Berufsmensch sein, – wir *müssen* es sein“ (Weber 2000, S. 153, Hervorhebung im Original). Durch seine weltweite Verbreitung ist der Kapitalismus nun zwar von den ursprünglich religiösen Idealen entkoppelt, die „moralische Aufwertung von Arbeit vom notwendigen Übel zur tugendhaften Pflicht an der Gesellschaft“ (Lehnert 2009, S. 11f) hingegen zum Religionsersatz geworden.

Die derzeit vorherrschende Ideologie dieser Wirtschaftsform wird in den Sozialwissenschaften als Turbokapitalismus, Neuer Kapitalismus und auch NEOLIBERALISMUS bezeichnet (Gee et al. 2001; Harvey 2005; Bank 2005; Holborow 2007). In den Wirtschaftswissenschaften hingegen wird unter dem positiv konnotierten Begriff Neoliberalismus eine Wirtschaftsform verstanden, in der durchaus der Staat den Regelrahmen der Wirtschaft vorgibt und somit lenkt. Anstelle des Begriffs NEOLIBERALISMUS wird der ungezügelte, liberale Kapitalismus als Paleoliberalismus oder Laissez-faire-Liberalismus bezeichnet (Vanberg et al. 2010). Der Verständlichkeit halber wird in dieser Arbeit die medial und sozialwissenschaftlich derzeit gängige Bezeichnung NEOLIBERALISMUS verwendet.

Wie Max Weber in seiner Theorie zur Mentalitätsgeschichte des Kapitalismus darlegt, ist die moralische Aufwertung von Arbeit eine Voraussetzung für ein funktionierendes Sozialsystem (Weber 2000). Dies bedeutet, dass in einem Sozialstaat der Nicht-Arbeitende gesellschaftlich unter Druck gesetzt wird, um ein massenhaftes Ausnutzen der gemeinschaftlichen Sozialkasse zu verhindern. Ein funktionierendes Sozialsystem ist demnach nur möglich, wenn Arbeitslosigkeit eine Ausnahme darstellt und die Bezugsempfänger nur einen geringen Prozentsatz der Beitragszahler ausmachen.

Erwerbsarbeit dient nicht mehr nur zur finanziellen Sicherung unserer Lebensweise, sondern ist in der modernen Welt maßgeblich strukturgebend und identifikationsstiftend für die Selbstverwirklichung

geworden. Darüber hinaus ist der Arbeitsplatz ein wichtiger sozialer Ort, über den Menschen ihren Platz in der Gesellschaft definieren. Durch fest geregelte Berufsfelder wird über eine Qualifizierung die Qualität der geleisteten Arbeit bestimmt und der Zugang zu diesen Berufsfeldern reguliert (Kaltenborn und Wielage 2010, S. 107).

Das Fehlen von Erwerbsarbeit bedeutet folglich auch einen Verlust von Stabilität, gesellschaftlicher Anerkennung und kann bis hin zu einer Identitätskrise führen. Denn Erwerbslosigkeit wird innerhalb der deutschen Diskurse als persönliches Versagen und damit als Makel betrachtet. Insbesondere zu Zeiten starken Wirtschaftswachstums werden Erwerbslose als ‚Schmarotzer‘ und ‚Nutznießer‘ des Systems betrachtet und sozial stigmatisiert (Oschmiansky et al. 2003). Dies ist vor allem auch zurückzuführen auf die stärkere Verbreitung eines neoliberalen Denkens, das Erfolge oder Misserfolge in der Gesellschaft als ein Resultat des individuellen Verhaltens betrachtet (Ludwig-Mayerhofer 2017). Selbst wenn der Verlust der Arbeit aufgrund von Umstrukturierungen oder der Streichung von Arbeitsplätzen nicht als selbstverschuldet angesehen wird, wird eine rasche Neuaufnahme von Arbeit gesellschaftlich erwartet. Der autoritäre Diskurs der neoliberalen Wirtschaft ist auch Teil der sogenannten ‚aktiven‘ Arbeitsmarktpolitik geworden und führte zu dem Konzept des ‚Forderns und Förderns‘ (Ludwig-Mayerhofer 2017). Es wird angenommen, dass die aktivierende Leistungserbringung zu einer schnelleren und erfolgreicherer Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt führt. Allerdings „wird durch das Umfeld eines Erwerbregimes, das von Gleichstellung noch weit entfernt ist, die Eindeutigkeit, Entschiedenheit und nicht zuletzt die Legitimität des geschlechterneutralen Aktivierungsanspruchs des SGB II untergraben“ (Jaehring und Knuth 2010, S. 211).

Die gängige Vorstellung, dass Arbeitslose aufgrund individueller Probleme selbst für ihre Erwerbslosigkeit verantwortlich sind, sieht über die komplexen Ursachen von Arbeitslosigkeit, die Struktur und Funktionsweise des Wirtschaftssystems sowie die sich ändernde Definition von Erwerbslosigkeit hinweg. Der Konkurrenzgedanke des Kapitalismus besteht nicht nur zwischen den einzelnen Unternehmen, sondern auch zwischen den Individuen, die Arbeit suchen. Ein Überangebot an Arbeitskräften, aus denen Arbeitgeber wählen können, ist zu deren Vorteil, sodass ihr Interesse, an der Reduktion von Arbeitslo-

sigkeit mitzuwirken, kontraproduktiv wäre. Daher ist Arbeitslosigkeit ein fester Bestandteil im kapitalistischen Wirtschaftssystem. Eine hohe Arbeitslosenquote nötigt letztendlich die Belegschaft, niedrigere Löhne und schlechtere Arbeitsbedingungen in Kauf zu nehmen. Insbesondere für ungelernete Tätigkeiten lässt sich rasch Ersatz für die Arbeitskraft finden. In Zeiten der grenzüberschreitenden Arbeitsmärkte in der Europäischen Union beschränkt sich die Suche nach günstigen Arbeitskräften nicht nur auf Deutschland. Zur Sicherung eines Wettbewerbsvorteils müssen sich Arbeitssuchende im Umkehrschluss durch bessere Sprachkenntnisse und formale Qualifizierungen hervortun.

Obwohl ARBEITSLOSIGKEIT einen gebräuchlichen Begriff im deutschen Sprachgebrauch darstellt, ist er missverständlich, da ARBEIT auch unbezahlte Tätigkeiten wie beispielsweise die Hausarbeit, Pflege von Familienangehörigen oder Subsistenzwirtschaft einschließt. Die ERWERBSLOSIGKEIT hingegen betont die fehlende Entlohnung einer geregelten Arbeit und die finanzielle Abhängigkeit von Sozialleistungen. In einigen wissenschaftlichen Arbeiten wird daher auch die Bezeichnung LEISTUNGSBEZIEHER verwendet. In der vorliegenden Dissertation wird ebenso der Begriff ARBEITSSUCHENDE für Personen ohne geregeltes Einkommen aus Erwerbsarbeit verwendet. Dieser Begriff betont sowohl die Bereitschaft wie auch die Fähigkeit, auf dem Arbeitsmarkt tätig zu werden (Zempel et al. 2001).

Arbeit stellt nicht nur eine Einnahmequelle und ein strukturgebendes Element dar, sondern hat auch eine positive Wirkung auf das seelische Wohlbefinden. „Mit Arbeit ist für die meisten mehr als reines Geldverdienen verknüpft: Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Selbstwertgefühl sowie eine sinnvolle Aufgabe zu haben, aber auch soziale Kontakte und gesellschaftliche Einbindung“ (Sauer 2010b, S. 153). Der negative Einfluss von Arbeitslosigkeit auf die psychische Gesundheit wurde in einer Metaanalyse zu internationalen Daten nachgewiesen (Paul und Moser 2001). Die körperliche Gesundheit hingegen schien sich zwischen Erwerbstätigen und Erwerbslosen weniger zu unterscheiden, allerdings wird die Einstufung von ARBEITSUNFÄHIGKEIT bei chronischen Krankheiten nicht in die Arbeitslosenstatistik aufgenommen und mag somit die wahren Verhältnisse zwischen körperlicher Gesundheit und Erwerbslosigkeit verschleiern (Paul und Moser 2001).

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Metaanalyse von Paul und Moser gaben 20 Prozent der migrantischen Leistungsbezieher bei einer Studie zur Arbeitsmarktintegration (siehe unten) an, dass sie unter schwerwiegenden Gesundheitsbeschwerden leiden, in der erwerbstätigen Bevölkerung sind hingegen nur halb so viele Immigrantinnen davon betroffen (Brussig 2010, S. 112). Zum einen kann eine Krankheit Auslöser für Arbeitslosigkeit sein, gleichzeitig wirkt Arbeitslosigkeit aber auch negativ auf die physische und psychische Gesundheit. Zwar nimmt durch einen Austritt aus der Erwerbstätigkeit die psychische Stabilität signifikant ab, sie steigt allerdings bei Wiederaufnahme einer Arbeit erneut an (Paul und Moser 2001).

Der schlechte Gesundheitszustand führt daher auch zu einer geringeren Belastbarkeit, sodass ein Drittel aller Leistungsbezieher angeben, nicht in Vollzeit arbeiten zu können. Während sich die Zahlen bei den Männern nach Herkunft kaum unterscheiden, gibt es jedoch signifikante Unterschiede der Geschlechter und nach Herkunft der Frauen. Brussig (2010, S. 113) vermutet daher, dass die traditionelle Rollenverteilung Grund für die Angabe der geringeren Arbeitsfähigkeit war. Die niedrigste Arbeitsfähigkeit wurde von Personen beider Geschlechter aus den GUS-Staaten angegeben.

Da die traditionelle Rollenverteilung bei Immigrantinnen aus bestimmten Kulturkreisen stärker verankert ist, werden diese Frauen durch multiple Faktoren in einen Konflikt gebracht. Religiöse Gründe, traditionelle Familienstrukturen und Wertevorstellungen sind vor allem bei Frauen Gründe, die sie an einer beruflichen Eingliederung hindern. Diese Gründe werden allerdings nur selten von Behörden erhoben. Die Werteäußerungen decken sich jedoch nicht immer mit der Lebenspraxis, da sich Väter im Leistungsbezug beispielsweise unabhängig von ihrer Herkunft mehr um ihre Kinder kümmern als berufstätige Väter. Jaehrling und Knuth nehmen an, „dass sich erwerbsfähige Hilfebedürftige mit Migrationshintergrund im Durchschnitt noch nicht vollständig an den Rollendiskurs der Mehrheitsgesellschaft angepasst haben, dass aber ihre bekundeten Wertvorstellungen ihr Verhalten weniger stark bestimmen“ (2010, S. 200f).

Seit den 1970er Jahren haben sich die Wirtschaftsstrukturen stark gewandelt. Ehemals stark industrialisierte Staaten, deren Produktion

arbeitsteilig wie im **FORDISMUS** ausgelegt war, wurden zu einer maßgeblichen Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft transformiert (Sennett 1998a; Harvey 2005; Götz 2010). Auch die Arbeitsweise und Organisation der wirtschaftlichen Strukturen wurden flexibler gestaltet, Produktionsprozesse in kleinere Serien oder Projekte aufgeteilt. Qualifizierte Mitarbeiter wurden häufiger in den Entwicklungsprozess eingebunden und Teamwork stärker gefördert. Zudem wurden während des sogenannten **POSTFORDISMUS** in den meisten Industriezweigen die Hierarchien flacher und die Definition von Arbeit erfuhr eine Entgrenzung, sodass sich Privatleben und Arbeitsleben deutlich stärker mischten (Götz 2012). Die verstärkte Technologisierung und Automatisierung führten insbesondere in der Industrie zu einer starken Reduzierung von Arbeitsplätzen im geringqualifizierten Bereich, in dem viele Zuwanderer beschäftigt waren (Philipps 2007, S. 113). Darüber hinaus haben Immigrantinnen aufgrund der hohen sprachlichen Anforderungen wenige Chancen auf einen Arbeitsplatz im gehobenen Dienstleistungsbereich sowie in wissensbasierten Berufen. Auch im öffentlichen Dienst werden bislang nur wenig Immigrantinnen angestellt (Philipps 2007, S. 113), wobei in manchen Bundesländern ein Umdenken stattfindet (Göttinger Tageblatt 2016).

Immigrantinnen spüren den Wirtschaftswandel am stärksten und sind von höherer Arbeitslosigkeit und schlechterem Zugang zum Arbeitsmarkt betroffen. So genießen deutsche Arbeitnehmerinnen beziehungsweise gleichberechtigte Zuwanderinnen durch ein ‚Vorrangprinzip‘ Bevorzugung am Arbeitsmarkt. Das Vorrangprinzip wurde 1993 von der Bundesanstalt für Arbeit erstmalig eingeführt, am 1. Januar 1998 im SGB III gesetzlich festgelegt und gilt bis heute (Philipps 2007, S. 112, S. 121). Zuwanderung wurde dadurch stark eingeschränkt und nur in Ausnahmefällen können Fachkräfte aus dem nicht-europäischen Ausland angeworben werden.

In einem Bericht über die Lage der Ausländer in Deutschland wurde 2005 konstatiert, dass sich rund die Hälfte der ausländischen Arbeitnehmer in Arbeiterpositionen befindet und nur 36 Prozent als Angestellte arbeiten, während sich deutsche Arbeitnehmer zu 53 Prozent in Angestelltenverhältnissen befinden (Hamburger 2009). Berufliche und somit soziale Aufstiegsmöglichkeiten sind selbst in der zweiten und

dritten Generation sehr begrenzt in Deutschland. Ausländer mit akademischem Abschluss sind dreimal so häufig arbeitslos wie deutsche Akademiker. Die höhere Arbeitslosigkeit bei Immigrantinnen (1,5 % und mehr, Knuth 2010, S. 15) wird auf die genannte Transformation der Wirtschaftssysteme, die fehlende Anerkennung von Qualifikationen, die fehlenden Berufsausbildungen sowie auf die Sprachbarriere und rassistische Diskriminierung zurückgeführt (Höhne und Schulze Buschoff 2015). Der Hinweis auf die Defizite der Betroffenen gehört zu einem neoliberalen Argumentationsschema, demnach „zum Abbau der Arbeitslosigkeit von Nicht-Deutschen vor allem Qualifizierungsmaßnahmen, nicht jedoch die Förderung der Beschäftigung an sich notwendig ist“ (Sauer 2010a, S. 73).

Eine vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales initiierte Studie zur Untersuchung der Arbeitsmarktintegration von Immigrantinnen (Knuth 2010) stieß eine hitzige Debatte (Läsker und Öchsner 2010) an, als publiziert wurde, dass „sich 19 Prozent aller Personen mit Migrationshintergrund im erwerbsfähigen Alter – und damit mehr als doppelt so viele wie Personen ohne Migrationshintergrund (8 %) – im Leistungsbezug nach SGB II befinden“ (Frings 2010, S. 23). Die konstatierten höheren Zahlen der „Migranten im SGB-II-Leistungsbezug“ (Sauer 2010a, S. 61) lassen sich einerseits auf die Erweiterung des Aktivierungsparadigmas auf Frauen und die unterschiedliche Erfassung der Daten von ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ zurückführen, insbesondere da es keine einheitliche Definition von Personen mit Migrationshintergrund gibt und die Bezeichnung an sich umstritten ist (Gensing 2014).

Als häufigstes ausschlaggebendes Vermittlungshemmnis wurden von Seiten der Behörden die fehlenden Sprachkenntnisse angegeben (Brussig 2010, S. 115). „Angesichts eines Überangebots von Arbeitskräften ohne formale Qualifikationen hat die Toleranz potentieller Arbeitgeber gegenüber Sprachdefiziten von Bewerbern [...] stark abgenommen“ (Brussig 2010, S. 116). Daher werden selbst bei Stellen für Geringqualifizierte, wie beispielsweise bei einer Reinigungsfirma, gute Deutschkenntnisse gefordert. Die Anforderungen scheinen demnach stark abhängig von der jeweiligen Wirtschaftslage und der Verfügbarkeit von qualifizierten Arbeitskräften zu sein. Sprachliche Fähigkeiten werden im Falle eines Überangebots an Arbeitskräften somit

immer mehr zu einer selektierenden Qualifikation. Die Kenntnis anderer Sprachen außer Deutsch und Englisch spielt jedoch kaum eine Rolle als Auswahlkriterium der Personalabteilungen. Sowohl die potenziellen Arbeitgeber als auch die vermittelnden Behörden⁵ betrachten Mehrsprachigkeit nur im Rahmen der beruflichen Tätigkeit als Mehrwert.

Diese Bewertung überträgt sich auch auf das Selbstbild der Arbeitssuchenden. Laut Erhebung fällt einem Drittel der Befragten das Sprechen auf Deutsch nicht leicht und die schriftliche Form wird sogar von der Hälfte aller Befragten als schwierig beurteilt (Brussig 2010, S. 115). Diese geäußerten Einschätzungen können allerdings keinen Aufschluss über die tatsächlichen Sprachkompetenzen geben, da die Selbsteinschätzung nicht unerheblich durch die Fremdbeurteilung geprägt wird. Es ist in Deutschland häufig zu beobachten, dass Nicht-Muttersprachler regelmäßig auf ihre Fehler in der Fremdsprache hingewiesen werden. Da die Beherrschung einer Sprache auch als Machtdemonstration bewusst oder unbewusst eingesetzt wird, entstehen durch die Fehlerkorrekturen Unsicherheiten beim Sprechen. Von einem geringen Selbstbewusstsein der Befragten in Bezug auf die Fremdsprachenkenntnisse ist daher wahrscheinlich auszugehen und es konnte in der vorliegenden empirischen Studie überwiegend bestätigt werden. Diese Konzentration auf Fehler und Defizite ist auch im Umgang mit ausländischen Qualifikationen zu beobachten. Eine „gewisse Geringschätzung gegenüber den Ausbildungs- und Beschäftigungssystemen der Herkunftsländer“ (Brussig 2010, S. 119) ist in Deutschland zu bemerken. Lange Zeit wurden im Ausland erworbene Qualifikationen in Deutschland nicht anerkannt. Das formalisierte System der Bildungsnachweise schränkt bis heute den Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen und zum Arbeitsmarkt stark ein (Sauer 2010a, S. 67). Diese Nicht-Anerkennung von Qualifikationen, Arbeitserfahrung und Status führt zu Resignation, aber auch zu einer hohen Konzessionsbereitschaft. Einschränkungen wie beispielsweise ein längerer Arbeitsweg oder ein Einkommensrück-

⁵ Nach Brussig (2010, S. 116) kann die Software VerBis der arbeitsvermittelnden Behörde neben sprachlichen Kenntnissen auch andere nicht-standardisierte Qualifikationen nicht angemessen erfassen. Dadurch entsteht eine strukturelle Benachteiligung von Bildungsausländern.

gang werden von männlichen Personen mit Migrationshintergrund viel eher in Kauf genommen (Brussig 2010, S. 122).

Diese als „Brain Waste“ (Engelmann und Müller 2007) bezeichnete Problematik spiegelt das politische und wirtschaftliche Desinteresse an fremdem Wissen wider. Seit dem 1. März 2012 soll das ‚Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen‘ die Lern- und Arbeitserfahrungen außerhalb Deutschlands gleichwertig berücksichtigen. Mit Blick auf die einbezogenen Professionen dient das vorliegende Gesetz jedoch mehrheitlich dazu, dem derzeit bestehenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken (Şenol 2011).

Je länger der Aufenthalt in Deutschland ist, desto erfolgreicher sind Immigrantinnen am Arbeitsmarkt. Brussig et al. (2010) führen dies unter anderem auf einen positiven Verweildauereffekt zurück, auf strukturelle Unterschiede, die Arbeitsmarktsituation oder Selektionseffekte. Die Autoren weisen weiterhin darauf hin, dass insbesondere Personen, die nach ihrem 40. Lebensjahr eingewandert sind, auf Unterstützung des Staates angewiesen sind. Leistungsbezieher sprechen darüber hinaus seltener Deutsch in ihrer Familie oder in ihrem Freundeskreis (Brussig et al. 2010, S. 51). Martina Sauer weist in demselben Sammelband zudem auf den fehlenden Zugang zu den wirtschaftlich relevanten sozialen Netzwerken hin (2010a, S. 67). Informelle Netzwerke spielen bei der Entscheidung zur Einstellung eine große Rolle. Persönliche Kontakte und Empfehlungen von Kollegen erhöhen das Vertrauen in den Bewerber (Moser 1993; Philipps 2007). Frauen und Minderheiten haben jedoch selten Zugang zu einflussreichen Netzwerken, werden daher bei Personalentscheidungen weniger berücksichtigt und haben hierdurch geringere Chancen, einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu erlangen.

Interessanterweise weisen ‚sonstige Deutsche mit Migrationshintergrund‘ das höchste Bildungsniveau auf (Sauer 2010a, S. 62). Um Erfolg zu haben, müssen Personen mit einem heterogenen Vordergrund, wie beispielsweise mit ausländischem Namen oder einer dunkleren Hautfarbe, besser sein als ihre scheinbar homogeneren Mitbewerber. Immigrantinnen haben selbst bei gleichem Bildungsstand weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt und sind sich dessen möglicherweise durchaus sehr bewusst. Hinzu kommen rechtliche Regelungen des Aufenthaltsrechts.

„Für die Verlängerung von Aufenthaltserlaubnissen und für den Erwerb des Rechts auf Niederlassung müssen Ausländer aus Drittstaaten in der Regel nachweisen, dass sie ihren Lebensunterhalt selbst verdienen und Rentenansprüche im vorgeschriebenen Umfang erworben haben. Eine längere Suche nach einer unbefristeten Festanstellung in einer ihrer Qualifikation vollauf entsprechenden Tätigkeit ist ihnen daher nicht in demselben Maße möglich wie in Deutschland geborenen Personen oder EU-Einwanderern.“ (Höhne und Schulze Buschoff 2015, S. 346)

Die nationalstaatliche Ausrichtung der Arbeitsmarktpolitik zeigt sich insbesondere dadurch, dass Immigrantinnen nicht als besondere Zielgruppe wahrgenommen werden. So gibt es spezielle Abteilungen zur Betreuung von Jugendlichen, Behinderten oder älteren Arbeitssuchenden, „während eine spezifische Förderung für Personen mit Migrationshintergrund als problematisch diskutiert wird“ (Brussig und Dittmar 2010, S. 134). Bislang beschränken sich die Weiterbildungen für die Betreuer bei den Arbeitsvermittlungsbehörden auf Kurse zur interkulturellen Kommunikation und zum Konfliktmanagement. Dies dürfte jedoch nicht ausreichend sein, um das Ziel der Gleichbehandlung und Arbeitsmarktinklusivität von Immigrantinnen zu erreichen. Dafür müssten die Behörden eine stärkere Diversifizierung in ihrer Belegschaft forcieren, um auf Ansprüche und Bedürfnisse der arbeitssuchenden Immigrantinnen kompetent eingehen zu können. Selbst der sprachliche Zugang zu Informationen und Beratung ist durch die strikte Durchsetzung der Amtssprache Deutsch für Personen, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben, stark eingeschränkt. Die Arbeitssuchenden erhalten von Seiten der Behörde keine Unterstützung zur Überwindung dieser sprachlichen Barriere und müssen eigenständig Dolmetscherdienste organisieren. Die Fremdsprachenkenntnisse der Vermittler einzusetzen, wird „aus rechtlichen oder pädagogischen Gründen abgelehnt“ (Brussig und Dittmar 2010, S. 138), und die russischen und türkischen Materialien der Behörde werden nicht systematisch eingesetzt. So kommt es, dass Immigrantinnen insgesamt häufiger zu Beratungsgesprächen eingeladen werden, in denen jedoch weniger Themen angesprochen und Informationen ausgetauscht werden. Und obwohl sie häufiger Stellenangebote zugeschickt

bekommen, werden diese über das „Bild vom Arbeitsmarkt“ (Brussig und Dittmar 2010, S. 144) von den Vermittlern vorselektiert.⁶

Auch bei der Zuteilung von Maßnahmen, wie Eignungsfeststellung, Weiterbildung und Ein-Euro-Jobs, sind Diskriminierungen festzustellen. So nehmen Immigrantinnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Gegensatz zu Deutschen, Spätaussiedlern und eingebürgerten Immigrantinnen signifikant seltener an Maßnahmen teil (Thomsen und Walter 2010, S. 182). Sprachkurse werden von allen Maßnahmen am positivsten beurteilt, selbst wenn sie keinen Einfluss auf die Erwerbsintegration haben. Zwar ist seit 2009 die Teilnahme an Integrationskursen verpflichtend, wenn die Sprachkenntnisse für die Aufnahme einer Arbeit nicht ausreichen (Frings und Knuth 2010, S. 213), jedoch fehlen eine systematische Erfassung der Sprachkenntnisse und eine effektive Zuweisung an geeignete Sprachkurse.

Es gibt demnach zu wenig Unterstützung, die die sprachlichen Verständigungsprobleme oder bildungsstrukturellen Unterschiede der Immigrantinnen ausgleicht und zu einer Gleichbehandlung führt. Die Praxis der Sanktionen zeigt, dass selbst eine strikte Gleichbehandlung nicht zu gleichen Ergebnissen führt. So wirkt die Androhung von Sanktionen besonders bei Deutschen und Personen aus ehemaligen GUS-Staaten, um das Verhaltensmuster zu beeinflussen. Bei mehr als 50 Prozent müssen die Sanktionen daher nach positiver Wirkung der Drohung nicht vollzogen werden. Bei Frauen aus südlichen Anwerbeländern zeigen dieselben Drohungen hingegen kaum eine Verhaltensänderung (Sauer 2010b). Nach Einschätzung der befragten Berater können Wertevorstellungen durch Druck nicht langfristig verändert werden. Da der Sinn der Androhung von Sanktionen von den Beratern infrage gestellt wird, entscheiden sie sich oftmals bewusst gegen die Anwendung von Zwang.

In diesem Kapitel wurden die ideellen Vorstellungen von Arbeit gemäß Max Weber diskutiert, die einen diskursiv herrschenden Druck auf Erwerbslose im Leistungsbezug erzeugen. Da Arbeit ein struktur-

⁶ „Das heißt, ich darf meine Kundschaft, die keine Ausbildung hat und kein Deutsch kann ... nicht wirklich einem ganz normalen Arbeitgeber vorstellen“ (Interview mit einer Sachbearbeiterin der BA, zitiert nach Brussig und Dittmar 2010, S. 144).

gebendes und sozialisierendes Element darstellt, kann angenommen werden, dass erwerbslose Immigrantinnen wenig soziale Kontakte pflegen und die Arbeitslosigkeit sich möglicherweise negativ auf ihre psychische und physische Gesundheit auswirkt. Dem neoliberalen Diskurs entsprechend betrachten die meisten Betroffenen wie auch die zuständigen Behördenmitarbeiter die Arbeitslosigkeit als selbstverschuldet und verknüpfen diese mit fehlenden Sprachkenntnissen.

„Der Beratungsprozess und insbesondere der Aspekt des Förderns werden herkunftsunabhängig als enttäuschend wahrgenommen“ (Sauer 2010b, S. 156). Die bürokratischen (sprachlichen) Hürden und mangelnder Erfolg durch die Förderung führen zu einem Vertrauensverlust in die Behörden. Die strikte ‚Gleichbehandlung‘ im Sinne einer für alle gleichen, unflexiblen Beratungs- und Vermittlungsprozedur empfinden die Immigrantinnen aufgrund der fehlenden spezifischen Unterstützung daher als diskriminierend (Jaehrling und Knuth 2010, S. 203). Wie die Studie von Brussig und Dittmar (2010) zeigt, werden Immigrantinnen aufgrund fehlender zielgruppenspezifischer Unterstützung strukturell benachteiligt, wenn die unterschiedlichen Kompetenzen und Lebenssituationen der Arbeitssuchenden nicht berücksichtigt werden.

2.5 Hartz IV und der wandelnde Diskurs zu Arbeitslosigkeit

Die historischen Erfahrungen der Massenarbeitslosigkeit in der Weimarer Republik (1918–1933) und die damit verbundene Angst prägen bis heute die Innenpolitik. Seit der Institutionalisierung der Arbeitsmarktpolitik im Jahre 1927 erfährt das Sozialsystem in Deutschland eine starke Zustimmung von Seiten der Bevölkerung sowie der etablierten konservativen, linken und auch rechten Parteien (Fleckenstein 2011). Wirtschaftliche Instabilitäten in den 1970er Jahren führten zu Finanzierungsengpässen des Sozialsystems, sodass die politische Führung erstmals über Einsparungen diskutierte. Die Wiedervereinigung 1990 und die steigende Arbeitslosigkeit sowie die hohen Einwanderungszahlen aus den Ostblockstaaten belasteten die öffentlichen Kassen massiv. Zudem wurden die hohen Lohnnebenkosten, die mit

ihren Beiträgen das Sozialsystem unterstützen, als Einschränkung der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands gewertet. Dadurch entstanden „zunehmende politische Auseinandersetzungen um das angemessene wohlfahrtsstaatliche Arrangement und durch Sozialleistungskürzungen“ (Roller 2002, S.18). Der Wunsch nach sozialer Sicherheit und gesellschaftlicher Gerechtigkeit im Wohlfahrtsstaat blieb in der Bevölkerung aber bestehen. Im Jahr 2000 sprachen sich 85 Prozent der Westdeutschen (1976: 93 %) und 93 Prozent der Ostdeutschen (1991: 99 %) für eine Sozialpolitik Deutschlands aus (Roller 2002). Über Jahrzehnte hinweg schränkte diese kompromisslose Befürwortung des Sozialsystems die politischen Reformmöglichkeiten ein. Während der wirtschaftlich schwachen 1990er Jahre wurde der Regierung unter Helmut Kohl (CDU) vorgeworfen, es versäumt zu haben, eine diskursive Argumentation zu etablieren, um die dringend nötigen Reformen in der Bevölkerung zu rechtfertigen und durchzuführen (Fleckenstein 2011). Anfang des 21. Jahrhunderts, im Zuge der Arbeitsmarktreform Agenda 2010/Hartz IV thematisierten zahlreiche Medien (u.a. Bild, Der Spiegel, RTL, ARD und SAT 1) den vermeintlich häufigen Sozialmissbrauch (Oschmiansky et al. 2003; Lehnert 2009). Eine positivere Berichterstattung über Arbeitslose, ausgehend von dem veränderten Umgang mit ihnen wie beispielsweise dem Teilhabechancengesetz (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 1.1.2019), konnte von der Autorin erst seit 2019 wieder beobachtet werden (z.B. Jordans 2019; Sussebach und Willeke 2019).

Kurz vor Einführung der Agenda 2010 durch die rot-grüne Regierung im Jahr 2003 wurde ein jedoch ein Diskurs eingeführt, der Arbeitslose als Sozialschmarotzer brandmarkte und somit die radikalen Arbeitsmarktreformen, die unter dem Namen Hartz IV bekannt sind, rechtfertigen sollte (Fleckenstein 2011). Dieser Diskurs wertete Menschen ohne regelmäßige Lohnarbeit stark ab und gab ihnen nicht nur die Verantwortung für ihre Arbeitslosigkeit, sondern unterstellte ihnen Mutwilligkeit, einen schlechten Charakter und ein rücksichtsloses Verhalten gegenüber der Gesellschaft. Diese Vorurteile bestanden bereits in der Gesellschaft (Moser 1993), wurden durch die Thematisierung in den Medien jedoch verstärkt. Es entstand ein pauschales Misstrauen Hartz-IV-Empfängern gegenüber. Zur Durchsetzung der Mitwirkungspflicht

werden Sanktionen mit strafender Funktion angewandt, um Arbeitssuchende zu Besuchen von Kursen, Ein-Euro-Jobs und zur Annahme von vermittelten Jobs zu bewegen (Ludwig-Mayerhofer 2017).

Zwar protestierten jahrelang mehrere tausend Menschen gegen die Hartz-IV-Reformen, der vorherrschende Diskurs verhinderte jedoch breiten Widerstand aus allen Bevölkerungsschichten. Das Durchsetzen der Sanktionen und anderer Maßnahmen wurde somit vom Großteil der Gesellschaft stillschweigend akzeptiert. Die Reformen der Agenda 2010 sollten den Arbeitsmarkt flexibler gestalten und Kosten des Sozialsystems verringern. Allerdings haben sie insbesondere Arbeitsplatzsicherheit reduziert, prekäre Beschäftigungsformen verstärkt und das Armutsniveau auf ein historisches Hoch von 15,5 Prozent erhöht (Butterwegge 2015). Erfolge in der Arbeitsplatzvermittlung wurden hauptsächlich in der verarbeitenden Industrie beobachtet (Fahr und Sunde 2006).

„Genauere Analysen zeigen jedoch, dass die Arbeitsmarktreformen allenfalls teilweise für die günstige Entwicklung ‚der deutschen Wirtschaft‘ verantwortlich waren; größeren Anteil an wirtschaftlichem Erfolg und positiver Arbeitsmarktentwicklung hatte die sog. ‚Lohnzurückhaltung‘, genauer gesagt: ein durchschnittlich nur bescheidener Zuwachs der Reallohne, begleitet von steigender Lohnungleichheit und zwar dergestalt, dass insbesondere die Löhne am unteren Ende der Lohnskala hinter der allgemeinen Entwicklung hinterherhinkten und ausgedrückt als Reallohne sogar zurückgingen! (sic!)“ (Ludwig-Mayerhofer 2017, S. 144f)

Aus diesem Grund wurden die Reformen, die durch die Zusammenlegung von Arbeitslosengeld und Sozialhilfe, Lohnzurückhaltung und Schaffung eines legitimen Niedriglohnsektors eine wirtschaftliche und soziale Ungleichheit verstärkten, von verschiedenen Wissenschaftlern stark kritisiert (Dörre 2013). Das Verfassungsgericht hat 2019 teilweise die gestaffelten Sanktionen als verfassungswidrig erklärt, da der Hartz-IV-Satz zu knapp berechnet ist, um bei Kürzungen von mehr als 30 Prozent ein menschenwürdiges Leben führen zu können (Haas 2019; Rath 2019).

Nicht nur das Urteil des Verfassungsgerichts und der Diskurs zu Arbeitslosigkeit änderten sich im Jahre 2019, sondern auch der Umgang der Sachbearbeiter mit Langzeitarbeitslosen. Initiiert von der **SPD**,

wurde in den Koalitionsverhandlungen 2017 ein neuer Umgang mit Erwerbslosen diskutiert und 2018 mit dem Teilhabechancengesetz umgesetzt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 1.1.2019). 2018 wurden daraufhin weniger Sanktionen verhängt als zuvor (Süddeutsche Zeitung 10.4.2019). Bei der Einstellung eines Langzeitarbeitslosen übernimmt der Staat nun zwei Jahre lang die gesamten Lohnzahlungen und weitere drei Jahre einen Teil der Kosten (Die Zeit, 4.4.2019).

Während des bundesweiten Tiefstands der Arbeitslosigkeit seit der Wiedervereinigung 2019 (4,8 %) werden Langzeitarbeitslose nun nicht mehr als selbstverschuldete Faulenzer, sondern mehrheitlich als Opfer ihrer Umstände dargestellt (Die Welt 2019). Eine enge Betreuung und begleitende Eingliederung von einer „Fee“ (Sussebach und Willeke 2019) in ein strukturiertes Arbeitsleben wird als erfolgreiche Strategie zur Bekämpfung betrachtet, um persönliche Probleme und festgefahrene Gewohnheiten, die die Aufnahme einer Tätigkeit verhindern, zu lösen. Arbeitslose werden allerdings weiterhin als „Fordernde“, „Beschämte“, „Widerspenstige“ und „Unglückselige“ (Sussebach und Willeke 2019) kategorisiert und es wird ebenso selbstverständlich erwartet, dass sie sich eigenständig weiterbilden. Die vorherrschenden Bildungsvorstellungen verlangen von dem Einzelnen, meist auf eigene Kosten und Antrieb, „stets auf dem neusten Bildungsstand zu sein beziehungsweise die eigene Qualifizierung den jeweiligen Markterfordernissen anzupassen“ (Lehnert 2009, S. 32).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich der Diskurs wie auch die Praktiken der Behördenmitarbeiter mit den Gesetzgebungen zu ändern scheinen. Die Hartz-IV-Gesetze sowie der damit verbundene Arbeitslosendiskurs könnten durch das Urteil des Verfassungsgerichts (Haas 2019) und das Teilhabechancengesetz (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 1.1.2019) in Zukunft weniger restriktiv eingesetzt werden. Während der empirischen Untersuchung der Fallstudie (2010–2014) orientierten sich die sozialpolitischen Praktiken jedoch noch an den diskriminierenden Diskursen zu Arbeitslosigkeit. Es wird angenommen, dass sich diese diskursiven Vorstellungen von Arbeitslosen im Selbstbild der Kursteilnehmenden und in Handlungen der Projektmitarbeiterinnen wiederfinden.

2.6 Lösungsansatz: Qualifizierung?

Lebenslanges Lernen ist in der heutigen Arbeitswelt von einer wahren Floskel zu einer Lebensnotwendigkeit geworden. Radikale Umstellungen durch die wachsende Digitalisierung, zunehmende Globalisierung und wachsende Bedeutung von Wissensmanagement haben innerhalb weniger Jahre neue Berufsfelder entstehen lassen. Als Reaktion darauf ist eine zunehmende Teilnahme an beruflichen Weiterbildungen, betriebsintern und extern, zu verzeichnen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat in der Broschüre zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland (2014) allein in den Jahren 2007 bis 2014 einen Anstieg von 45 Prozent auf 53 Prozent deutscher Arbeitnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen gemessen. Im Gegensatz dazu liegt die Teilnahme von Ausländern in dem gleichen Zeitraum konstant bei rund 30 Prozent. In betrieblichen Fortbildungen nehmen sogar nur 20 Prozent der ausländischen Mitarbeiter an Weiterbildungen teil. Innerhalb von zwei Jahren (2016–2018) ist die Weiterbildungsbeteiligung bei Mitarbeitern mit Migrationshintergrund von 20 Prozent auf 30 Prozent gestiegen (BMBF 2019). Vor 2005 wurde die Weiterbildung von Immigrantinnen im Bildungsbericht Deutschland noch nicht berücksichtigt.

Während der Fokus bei Immigrantinnen auf der Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten liegt, erwerben Beschäftigte in internen Weiterbildungen Fachwissen. Die Professionalisierung kleiner Fachbereiche führt zu einer Festigung der Arbeitsplätze, da die Wissensbarriere für Neueinsteiger steigt. „Da Investitionen in Humankapital verloren gehen, wenn kein adäquater Arbeitsplatz gefunden wird, investieren Arbeitslose ungern in Fähigkeiten, die nur in einem kleinen Bereich verwertbar sind“ (Zwick 2001, S. 33). Eine Verbesserung der Sprachkenntnisse sowie Kompetenzen im Umgang mit Softwareprogrammen sind in den meisten Berufen direkt und gewinnbringend einsetzbar.

Somit sind Zugang zu Ausbildung und weiterführender Bildung zentral für zukünftige Karrierechancen. Da der Zugang zu Bildung über Sprache erfolgt, wirken sich mangelhafte Sprachkenntnisse in den Bildungsstrukturen noch stärker aus.

„Dies schlägt sich langfristig auch in geringeren Erfolgchancen im deutschen Bildungssystem nieder, das nach wie vor formale Abweichung von der standardsprachlichen Norm sanktioniert bzw. bei der Vermittlung einer schulsprachlichen, literalen Kompetenz die zielsprachliche Verfügbarkeit der kerngrammatischen Regularitäten voraussetzt.“ (Madlener und Pagonis 2021, S. 1)

Bei einem geringen Erfolg im Bildungssystem sind die Chancen auf eine Ausbildung zudem deutlich geringer. In Deutschland regeln Betriebe die Anzahl und den Zugang zu Ausbildungsplätzen, der Staat fungiert im dualen Ausbildungssystem nur unterstützend (Philipps 2007, S. 125). Nicht nur im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im Ausbildungsbereich sind Immigrantinnen benachteiligt, sodass knapp 40 Prozent der jungen Ausländer zwischen 24 und 29 Jahren keine abgeschlossene Berufsausbildung erwarben. „Der Faktor Diskriminierung wiegt schwer, weil bei gleichen Leistungen ausländische Jugendliche keinen Ausbildungsplatz erreichen“ (Hamburger 2009, S. 884).

Auch die berufliche Weiterbildung wird im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern (Frankreich, Spanien, Niederlande) nicht vom Staat, sondern von freien Trägern angeboten (Philipps 2007, S. 125). Als Weiterbildungsinstitutionen bieten Volkshochschulen, Wohlfahrtsverbände, Initiativgruppen, Gewerkschaften und Betriebe Erwachsenenbildung für Migranten an. „Die Heterogenität der fremdsprachlichen Erwachsenenbildung bedingt das Fehlen einer systematischen Dokumentation von Weiterbildungsaktivitäten“ (Vogt 2016, S. 204). Zudem werden Immigranten als eine Zielgruppe ohne Differenzierung nach Bildungshintergrund betrachtet. Dies bedeutet, dass Akademiker gemeinsam mit Analphabeten einem Kurs zugewiesen werden. Hauptsächlich werden Sprachkurse, berufsvorbereitende Kurse für junge Auszubildende sowie Hauptschulabschlusskurse angeboten (Hamburger 2009). In betrieblichen Weiterbildungen dominieren kurzfristige Angebote, speziell weiterhin Sicherheitseinweisungen oder Anlernprogramme. „Ausländer sind als Migranten auf einem bestimmten Arbeitsmarktsegment platziert worden, und die Programmatik für ihre Weiterbildung wie auch das tatsächliche Verhalten stabilisieren weitgehend diese Allokation“ (Hamburger 2009, S. 886).

Qualifizierungsmaßnahmen von freien, gemeinnützigen Trägern stellen eine „Institutionalisierung einer Problemlösungsstruktur“ (Walter M. Sprondel 1979, S. 149, zitiert nach Equit und Hohage 2016a) dar. Arbeitslosigkeit wird durch den gesellschaftlichen Diskurs und politische Sozialgesetzgebung als problematisch ins Zentrum der pädagogischen Intervention gestellt, um die (vermeintlich individuellen, relevanten) Ursachen über Beratung, Betreuung und insbesondere Weiterbildung zu reduzieren. Die ermittelten Ursachen der verschiedenen Berater (Arbeitsamt, Sozialamt, gemeinnütziger Träger) müssen dabei nicht identisch mit den erwarteten oder tatsächlichen Gründen für die Erwerbslosigkeit der Betroffenen übereinstimmen.

Qualifizierung gilt im wirtschaftspolitischen Diskurs dennoch als eine wirksame Strategie gegen Arbeitslosigkeit und ist daher eine häufig eingesetzte Maßnahme zur Reduzierung von Arbeitslosigkeit (Zwick 2001) – vorausgesetzt, das erlernte Wissen ist für den Arbeitsmarkt relevant. Zwick betont jedoch, dass Bildung zwar kurzfristig einen individuellen Vorteil verschafft, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene aber überhaupt erst Investitionen in wissensintensive Wirtschaftsbereiche getätigt werden müssen, bevor für breite Bevölkerungsschichten Arbeitsplätze geschaffen werden können. Dabei schwingt in der Debatte um den Sinn dieser Qualifizierungen auch der Vorwurf mit, dass Erwerbslose in Qualifizierungsangebote vermittelt werden, um die Arbeitslosenstatistik zu verbessern. Diese Annahme konnte in der durchgeführten Fallstudie nicht bestätigt werden, wie die Erfahrungen der Befragten mit der Bundesagentur für Arbeit in Kapitel 5.3.2 zeigten.

Die einführende Literatur zu Weiterbildungsmaßnahmen für Immigrantinnen suggeriert, dass es in Qualifizierungskursen üblich ist, dass sehr heterogene Gruppen hinsichtlich Sprachkenntnissen, Bildungsniveau, sozialem Milieu sowie Alter und Herkunft gemeinsam unterrichtet werden. Dem gesellschaftlichen Diskurs entsprechend werden die Gründe für die Arbeitslosigkeit zumeist den fehlenden beruflichen Qualifikationen sowie mangelhaften Sprachkenntnissen der Immigrantinnen zugeschrieben. Der Literatur gemäß kann angenommen werden, dass die Teilnehmenden am Qualifizierungskurs höchstwahrscheinlich schon an DaF-Kursen wie dem Integrationskurs partizipiert haben, jedoch seltener an fachspezifischen Weiterbildungen.

3 Spracherwerb im Kontext der Arbeitsmigration

Die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte sind komplexer und weitreichender geworden, sodass immer mehr Menschen in unseren Gesellschaften mit den vielfältigsten Biographien, Sprachkenntnissen und mit unterschiedlichstem Wissen leben. Die dadurch entstehende Vielfalt birgt ein großes Potenzial, stellt für Gesellschaften und Staaten aber auch eine Herausforderung dar, mit der sie lernen müssen umzugehen (Block und Cameron 2002). Gleichzeitig verändert sich die Arbeitswelt und damit steigen die Anforderungen an die einzelnen Arbeitnehmer, Firmen und Staaten. Für den Erwerb dieses fachlichen Wissens, aber auch in der täglichen Kommunikation werden kommunikative, soziale, interkulturelle und sprachliche Kompetenzen benötigt. Sprache ist zweifellos für den Zugang zum Arbeitsmarkt und für die Teilhabe am sozialen, politischen und kulturellen Leben zentral. Der Fokus der Spracherwerbsforschung liegt jedoch mehrheitlich auf den sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz selbst (Gee et al. 1996; Sarangi und Roberts 1999; Block und Cameron 2002; Grünhage-Monetti et al. 2005; Fairclough 2006; Ohm et al. 2007; Marra et al. 2009; Sertkol 2012), in der (Berufs-)Schule (Gogolin 1994; Mecheril 2004; Ahrenholz 2010; Michalak-Etzold et al. 2015; Roche und Drumm 2018) oder in Integrationskursen (Haug 2008; Graßmann 2011; Becker 2014; Pietzuch 2015). Der Übergang aus der Arbeitslosigkeit in die Erwerbstätigkeit stellt in den angewandten Sprachwissenschaften hingegen ein Forschungsdesiderat dar. In der vorliegenden Forschung soll daher der Spracherwerb hinsichtlich der Arbeitssuche am Beispiel einer Fallstudie untersucht werden. Zur Hinführung werden die Ergebnisse des derzeitigen Forschungsstandes zur Sprache in Bezug auf die Globalisierung, das Integrationsparadigma und die Anforderung des ‚neuen Kapitalismus‘/Neoliberalismus dargestellt. In einem abschließenden Kapitel wird diskutiert, welche sprachlichen Voraussetzungen am Arbeitsmarkt erwartet werden, wie Spracherwerb auf den Beruf ausgerichtet wird und welche Konsequenzen dies für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder einen sprachsensiblen Fachunter-

richt bedeutet. Dabei wird auf die neuesten Entwicklungen der Sprachdidaktik eingegangen, die neben der Handlungsorientierung eine verstärkte Individualisierung und Differenzierung des Lernprozesses anstrebt. Diese Ausrichtung wird in den folgenden Kapiteln aufgegriffen, indem die theoretischen Schwerpunkte jeweils anhand eines Protagonisten aus der Fallstudie kontextualisiert werden.

3.1 Spracherwerb in einer globalisierten Welt

Der Teilnehmer Dimitri (21) kam infolge der griechischen Finanzkrise (seit 2010) mit seiner Familie nach Deutschland. Seit über einem Jahr lebt er hier, kann aber kein Wort Deutsch. Sein bester Freund hat ihn zu der Teilnahme an dem Qualifizierungskurs ActNow! überredet. Sie sprechen Russisch miteinander, da sie ihre Jugend in Südrussland verbrachten. Beide gehören zu der Gruppe der Pontosgriechen, die ursprünglich in der Türkei lebten und 1923 aufgrund der Türkisierung nach Russland umsiedelten. Der Zusammenbruch der Sowjetunion führte zu einer Migration nach Griechenland und Zypern. Während sie in Russland als Griechen galten, bezeichnen Griechen sie heutzutage als Russen (Zoumpalidis 2018). Dimitri* spricht Türkisch und Griechisch in seiner Familie und Russisch mit seinen Freunden. Englisch und Japanisch hat er über das Fernsehen und Videospiele passiv gelernt. Seine Biographie spiegelt ein multikulturelles, globalisiertes Leben wider, das früher aus eher nationalen und nun verstärkt ökonomischen Motiven geprägt wird.⁷*

Um die Voraussetzungen eines modernen Sprachunterrichts und seinen Nutzen für die Integration in den Arbeitsmarkt zu verstehen, sollen zunächst die gegenwärtigen sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen aufgezeigt werden und zentrale Grundlagen und Konzepte vorgestellt werden. Dabei stellt sich die Frage, welchen Einfluss Globalisierung auf unser Denken und Handeln, auf unsere Gesellschaft, Politik und Wirtschaft hat. Globalisierung bezeichnet die stark

⁷ Die kursiv gesetzten Fallbeispiele stammen alle aus der teilnehmenden Beobachtung und den qualitativen Interviews der empirischen Fallstudie (2011–2014).

gewachsenen Bewegungen von Menschen, Gütern und Finanzen über nationale Grenzen und Kontinente hinweg (Appadurai 1996; Blommaert 2010). Um dieses und weitere abstrakte Konzepte in ihrer Wirkung auf die Einzelnen nachvollziehbar zu machen, werden in den nächsten Kapiteln verschiedene Personen aus dem Qualifizierungskurs mit kurzen Ausschnitten aus ihrer Biographie exemplarisch vorgestellt.

Die Öffnung der Wirtschaft bezieht sich heutzutage nicht nur auf die Grenzen der Nationalstaaten, sondern auch auf die Liberalisierung und Privatisierung der Märkte. Diese Wirtschaftsform wird in den Sozialwissenschaften als NEOLIBERALISMUS bezeichnet und basiert auf der Selbstregulierung, Rationalisierung und Flexibilisierung der Märkte (Harvey 2005; Holborow 2007; Hill 2009; Block et al. 2012) (siehe auch Kapitel 2.4). Die Individualisierung der Gesellschaft wiederum förderte ein starkes Konkurrenzdenken und die Selbstregulierung des Einzelnen, dem die volle Verantwortung für seine Situation zugewiesen wird. Die neue Arbeitswelt schwächte dadurch nicht nur den Zusammenhalt in der Belegschaft, sondern auch die Arbeit der Gewerkschaften. Die damit einhergehenden strukturellen Veränderungen führten zu einer Diskontinuität von Biographien und einem Verlust von Planbarkeit des Arbeitslebens (Sennett 1998a). Somit ist eine zumindest gefühlte Planbarkeit der Karriere Brüchen in der Biographie und lebenslangem Lernen gewichen. Die Reaktionen der Arbeitnehmer auf diesen Wandel sind recht unterschiedlich. Während einige diese neue, flexible Wirtschaftsform als Bedrohung wahrnehmen, sehen andere eine Chance darin (Götz 2013).

Bei Dimitri zeigt sich diese Diskontinuität in den vielen Gelegenheitsjobs, die er vorübergehend annimmt. Mal in Griechenland und dann wieder in Deutschland. Seine in Griechenland begonnene Ausbildung wurde durch den Umzug nach Deutschland abgebrochen. Er bringt nicht die Motivation auf, sie in Deutschland fortzusetzen. Zu mühsam und zeitaufwendig sind der Spracherwerb und die Verbindlichkeit. Zudem weiß er nicht, wie lange er in Deutschland bleiben wird.

Insbesondere geringqualifizierte Arbeitskräfte wie Dimitri leiden unter dem weltweit etablierten NEOLIBERALISMUS, da die Globalisierung durch die Ausbeutung der billigsten Ressourcen die Ungleichheiten innerhalb einzelner Länder wie auch global verstärkt hat, wie Jan

Blommaert in „The Sociolinguistics of Globalization“ (2010) beschreibt. Die Unsicherheiten in der modernen Arbeitswelt, insbesondere nach der globalen Wirtschaftskrise 2008, und die zahlreichen Konflikte im Nahen Osten und der Ukraine führten zu einer hohen Zuwanderung in das wirtschaftlich stabile Deutschland (UNHCR 2015; Hess et al. 2017). Die wirtschaftliche Stärke Deutschlands wurde von Seiten der Regierung dem niedrigen Lohnniveau und der Agenda 2010 mit der Hartz-IV-Gesetzgebung (Butterwegge 2015) sowie laut dem Soziologen Richard Sennett der differenzierten Wirtschaft und dem soliden Ausbildungssystem Deutschlands (Piper 2010) zugeschrieben.

Als Konsequenz des wirtschaftlichen Erfolgs und der daraus resultierenden verstärkten Zuwanderung ist die Nachfrage nach Sprachkursen innerhalb und außerhalb Deutschlands stark gewachsen. In einem Zeitraum von fünf Jahren stiegen die Teilnehmerzahlen der Deutschkurse des Goethe Instituts um 17 Prozent auf 242.000 Teilnehmende im Jahr 2016 (goethe.de 2017; Deutsche Welle 2017). Deutsch hat zwar nicht nur aus ökonomischen Gründen als sprachliche Ressource an Wert gewonnen, die Möglichkeit, mit Deutschkenntnissen beruflich erfolgreich zu sein, ist jedoch für viele Lerner ausschlaggebend (Duchêne und Heller 2012). Dementsprechend wurde der Unterricht auf berufliche Kompetenzen ausgerichtet. Handlungsorientierung wird als zentrales Lernziel definiert (Roche 2019). Als Nachweis für die erworbenen Kompetenzen dienen Prüfungen und Zertifikate. Die hohe Nachfrage danach wird von einer Zertifikatsindustrie (wie die Deutschtests von telc, TestDaF etc.) bedient, deren Bescheinigungen sprachliche Kompetenz in KULTURELLES KAPITAL umwandeln sollen.

Die Migrationsbewegungen nach Deutschland haben eine bunte Gesellschaft mit vielerlei Muttersprachen, kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Weltbildern geschaffen. Diese Vielfalt entspricht allerdings nicht dem Bild eines Nationalstaates, dessen Selbstverständnis sich auf eine homogene, einsprachige Bevölkerung stützt. Deutschland legitimiert seine Grenzen, wie viele andere Nationalstaaten, über die Verbreitung einer gemeinsamen Sprache. Die Idee einer Nationalsprache stammt aus der Romantik und geht zurück auf die Schriften Johann Gottfried Herders, für den eine Sprache den nationalen Volksgeist ausdrückte (Weber und Horner 2012). Bis heute kommt der Natio-

nalsprache Deutsch eine zentrale Rolle in der Bildungspolitik zu. Die Politik muss daher die wachsende Vielfalt mit der steigenden Bedeutung der Nationalsprache in Einklang bringen und tut dies unter der Annahme, eine gemeinsame Sprache diene als wichtiges Instrument, um eine vielfältige Gesellschaft zu regieren. Demnach ist es im Interesse des Staates, dass Immigrantinnen die offizielle Landessprache lernen und beherrschen, um alle Teile der Gesellschaft zu erreichen und zwischen ihnen zu vermitteln. Sprache fungiert in diesem Sinne auch als stabilisierender Faktor (Roche 2012). Der Integrationsdiskurs wird daher von jeher von der Forderung nach Spracherwerb begleitet (Hess et al. 2008).

Im Zeitalter der Globalisierung wurde der wissenschaftliche und gesellschaftliche Fokus stark auf kulturelle oder ethnische Differenzen gerichtet und dadurch die soziale Komponente der Konflikte weitgehend ausgeklammert (Lemke 2002). Gesellschaftliche Probleme wurden häufig mit kulturellen Erklärungsmustern analysiert, sodass soziale Ungleichheiten als ethnische „Parallelgesellschaften“ (Schiffauer 2008) dargestellt wurden, die es mit Integrations- beziehungsweise Assimilationsforderungen zu überwinden galt. Diese Argumentation legitimiert eine soziale, ethnisierte Hierarchie über Sprachkenntnisse und Bildungsstand. Sprachkenntnisse fungieren darum heute als ein zentrales Aufnahmekriterium in nationale Gemeinschaften. Im Umkehrschluss wird dadurch die Fähigkeit, als mündiger Bürger im Alltag teilzuhaben, sowie das Recht auf politische Partizipation und Zugang zum Arbeitsmarkt an die Beherrschung der nationalen Hochsprache gekoppelt. Sprache bestimmt in dieser Argumentationskette die Machtposition und Handlungsfähigkeit, die man innerhalb einer Gesellschaft erreichen kann. Sprachkönnen rechtfertigt in diesem Kontext allerdings nicht nur den Zugang zu Ressourcen, sondern auch die ungleiche Verteilung derselben (Duchêne und Heller 2012). *Obgleich Dimitri mehrere Sprachen spricht, eine schnelle Auffassungsgabe hat und eine Ausbildung zum Installateur in Griechenland begonnen hatte, schafft er es aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und Bildungsnachweise nicht, eigenständig eine Ausbildung oder feste Stelle in seinem Ausbildungsberuf zu finden.*

Die Grenze zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ verläuft entlang vieler Positionen, sei es auf dem Arbeitsmarkt, dem Wohnungsmarkt oder aber auch im Sportverein. Zugang zu diesen Strukturen und vor allem zu den Informationen dieser Strukturen gibt es über die Sprache. Selten werden Informationen mehrsprachig angeboten, nur in ethnischen Gemeinschaften gibt es die Möglichkeit, in anderen Sprachen außer Deutsch und manchmal auch Englisch zu agieren.

„Hingegen tritt Segregation überdurchschnittlich häufig in den durch ethnische und religiöse Traditionen geprägten Milieus sowie am unteren sozioökonomischen Rand der Population auf. [...] Gründe hierfür sind Ausgrenzungserfahrungen, geringe Ressourcen, Sprachprobleme, Arbeitslosigkeit, Wohnen in ethnisch homogenen Wohnumfeldern sowie eine generelle Integrationsresignation.“ (SINUS Institut 2018, S. 2)

Über seine ethnischen Netzwerke gelangt Dimitri an Gelegenheitsjobs auf Baustellen. Seine Deutschkenntnisse ermöglichen ihm nach dem Qualifizierungskurs auch einen Aufstieg innerhalb einer Reinigungsfirma. Außerhalb der Arbeit geht er keinen Hobbys nach. Auf Nachfrage erzählt er von Computerspielen und einer Bar in der Nachbarschaft, die er in seiner Freizeit besucht.

Eine Beteiligung an gesellschaftlichen Aktivitäten wird durch fehlendes Sprachwissen eingeschränkt. Während der Zugang zu gut bezahlten Stellen durch einen langen Selektionsprozess reguliert wird, werden gering bezahlte Gelegenheitsjobs meist informell weitergegeben (Roberts 2013). In vielen Fällen wirkt die Sprache kontrollierend als sogenannter ‚Gatekeeper‘ zu Arbeit, Organisationen und Gruppen. Selbst in Sportvereinen ist ein recht formaler Aufnahmeprozess mit dem Ausfüllen von Formularen nötig, um Mitglied zu werden. Bislang herrscht bei einem Großteil der Bevölkerung kaum ein Bewusstsein vor, welche Vorteile es einem verschafft, an einem Ort zu leben, dessen Sprache man fehlerfrei beherrscht. Darüber hinaus gibt es, beispielsweise in der CSU, selbst Vorbehalte gegenüber dem Sprechen von fremden Sprachen innerhalb des privaten Raums wie der Familie (Spiegel Online 2014). Zwar wird Mehrsprachigkeit seit gut einem Jahrzehnt in der Wissenschaft verstärkt erforscht und die positiven Aspekte werden

hervorgehoben, in der Bildungspolitik beschränkt sich die Förderung von Mehrsprachigkeit jedoch meist auf wirtschaftlich und politisch mächtige Sprachen innerhalb der EU wie Englisch, Französisch oder Spanisch (Roche 2012, 2017).

Während unsere Welt immer stärker zusammenwächst, hat die Bedeutung von nationalen Identitäten nicht abgenommen. Identität ist zu einem zentralen Begriff für die Beschreibung der Selbstverortung geworden und hat sich von einem wissenschaftlichen Konzept zu einem allgegenwärtigen Begriff in Medien, der Politik und auch im Privaten etabliert (Götz 2011). Die gängige Definition in den Geisteswissenschaften entspricht dem konstruktivistischen Paradigma und beschreibt Identität als konstruiert, fließend und multipel (Brubaker 2007, S. 46–66). Sprache spielt dabei eine tragende Rolle, um sich mit einer Gruppe oder Nation zu identifizieren. *Dimitri spricht mit seiner Familie Türkisch und Griechisch, mit seinen Freunden Russisch und im Qualifizierungskurs zunächst nur Russisch, aber später immer öfter Deutsch.* Die Benutzung einer Sprache zeigt Zugehörigkeiten und ermöglicht verschiedene Positionierungen in einer Gruppe. *So spricht Dimitri seinem Freund Jannis die griechische Zugehörigkeit ab, da er seiner Meinung nach nicht gut genug Griechisch spricht. Sie unterhalten sich ausschließlich auf Russisch.* Durch Sprache werden Identitäten verhandelt und das Recht auf bestimmte Identitäten getestet. Eine gemeinsame Sprache zu sprechen, stellt automatisch Gemeinsamkeiten und eine Verbindung her. *In dem untersuchten Qualifizierungskurs der vorliegenden Fallstudie gibt es mehrere russischsprachige Personen, sodass Russisch die dominierende Sprache ist. Die anderen Kursteilnehmerinnen und auch die Dozentinnen reagieren häufig gereizt, wenn innerhalb der Gruppe oder des Unterrichts Russisch gesprochen wird. Ihren Reaktionen nach zu urteilen, fühlen sie sich unsicher und ausgeschlossen. Einer der Deutschen bemüht sich daraufhin, seine verlorenen Russischkenntnisse wiederaufzufrischen und belegt einen VHS-Kurs.* Die Wahl einer Sprache, vorausgesetzt eine Wahl ist gegeben, und das Erlernen einer Sprache haben praktische, aber auch meist soziale Gründe. Eine gemeinsame Sprache zu sprechen, formt Gruppen und ist das effektivste Mittel, um Personen einzuschließen oder bei Nichtverstehen auszuschließen (Bourdieu 2003). *Die ungehaltene Reaktion der Dozentinnen und*

anderen Teilnehmenden, die eine andere Muttersprache als Russisch haben, gegenüber dem Russischen lässt vermuten, dass sie die Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch im Klassenraum als unangemessen empfinden, möglicherweise weil es die Gruppe aufspaltet. Insbesondere in der Fremde entwickeln sich vielfältigere Identitäten, öffnen sich neue Bedeutungen der Sprache und verändern das Selbstbild. Sprachen stellen nicht notwendigerweise eine Kategorie nationaler oder ethnischer Identitäten dar, sondern können auch soziale, fachliche oder wirtschaftliche Identitäten repräsentieren (Pavlenko und Blackledge 2004).

Wie bei Dimitri ist Deutschland für viele nicht die erste Station auf ihrer Suche nach einer sicheren Zukunft. Sie sind auf ihrer Lebensreise an mehreren Orten sesshaft gewesen und haben dadurch auch verschiedene Sprachen in unterschiedlichem Maße gelernt. Je nach Sprachkompetenz können sie eine Zugehörigkeit zu den jeweiligen Wohnorten aufbauen. Seit den 1990er Jahren ist eine große Zahl der Migrationsbewegungen nicht mehr linear und endgültig, sondern etappenweise und auf unbestimmte Zeit. Dieses Phänomen beschreibt Steven Vertovec (2007) als SUPER-DIVERSITY. Der Begriff weist darauf hin, dass Forscherinnen mit einer Vielfalt konfrontiert sind, die schwierig zu erfassen und zu beschreiben ist. Nicht nur stammen die Einwanderer aus verschiedenen Regionen, sie haben möglicherweise in verschiedenen Ländern gelebt, mehrere Sprachen gelernt und Arbeitserfahrung in unterschiedlichen Kontexten erworben. Es sollte daher eigentlich offensichtlich sein, dass ‚Immigrantinnen‘ nicht als homogene Gruppe verstanden werden können (Brubaker 2007). Besonders deutlich wurde dies in der zweiten Sinus-Studie (2018), die zehn verschiedene Migrantenumilieus u.a. anhand unterschiedlicher Lebensstile, Wertevorstellungen, Einkommen und Bildungsniveaus aufzeigte. „Die Sinus-Studie kommt zu dem Schluss, Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, inklusive der autochthonen deutschsprachigen Milieus, verbinde mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus“ (Roche 2017). Die zweite Sinus-Studie (2018) zeigte zudem, dass der Arbeitseinsatz und die Aufstiegsambitionen signifikant größer bei Immigrantinnen als bei Deutschen sind.

Um dieses einleitende Kapitel zum Spracherwerb zusammenzufassen: Die Bedeutung von Sprachkompetenz nimmt durch die Anforderungen der modernen Wirtschaft, die vielfältigen Migrationsbewegungen und die nationalistischen Reaktionen darauf zu. Sprache fungiert mehr denn je als Inklusions- oder Exklusionsmechanismus und reguliert den Zugang zu Arbeit, Bildung, Teilhabe und Einfluss in der Gesellschaft.

3.2 Sprache als integrationspolitische Maßnahme

Noura (42) lebt als Hausfrau und Mutter von drei Söhnen (17, 15 und 12) in München, sie kam Ende der 1990er Jahre als Flüchtling aus dem Irak nach Deutschland. Da ihr Mann als gering qualifizierter Lagerarbeiter für die Lebenshaltungskosten der Familie nicht alleine aufkommen kann, bezieht sie zusätzlich Hartz IV. Der zuständige Sachbearbeiter vom Jobcenter drängt sie nach drei erfolglos absolvierten Deutschkursen dazu, den untersuchten Qualifizierungskurs zu besuchen, da sie keinen anerkannten Bildungsabschluss hat. Ihre Sprachkenntnisse sind zu Beginn des Kurses auf dem Niveau A1. Ihrer Meinung nach kann sie aufgrund ihrer familiären Verpflichtungen und der fehlenden Deutschkenntnisse keine Arbeit aufnehmen. Kontakte zu Deutschen hat sie bis auf eine ehemalige Nachbarin nicht. Ihr größter Wunsch ist es allerdings, die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen. Daher strebt sie B1-Niveau (gemäß GER) an.*

Wenn Menschen ihre Heimat verlassen, verliert ihr Leben die gewohnte Vertrautheit. Sie kommen an einen neuen Ort, wo die dort ansässige Bevölkerung Regeln und Strukturen aufgebaut hat, die bestimmte, nicht immer formulierte Erwartungen und Wertevorstellungen mit sich bringen.

Seit den 1990er Jahren dient INTEGRATION als Paradigma, um die nationalen Interessen durch Bildung zu fördern, wie Lanz (2008) konstatiert. „Der fast ausschließliche Fokus der Integrationspolitik liegt auf der Bildung, die zu westlichen Werten erziehen, die deutsche Sprache vermitteln und die Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt herstellen soll“ (Lanz 2008, S. 109). Bildung wird als Vermittlungsplattform für Integration verstanden, da sie die angenommene Rückständigkeit und

Defizite der Immigrantinnen beseitigen soll (Hess und Moser 2008). Seitdem neoliberale Denkweisen die Politik dominieren, wird INTEGRATION nicht mehr als sozialpolitische Pflicht, sondern insbesondere „als Investition in das unternehmerische Subjekt ‚Einwanderer‘ verstanden und im Kern auf die Felder Bildung und Arbeitsmarkt beschränkt“ (Lanz 2008, S. 106). Der politische Integrationsdiskurs bewertet den Spracherwerb daher als Schlüssel zum Arbeitsmarkt und zur Integration (BAMF 2011). Das Stichwort INTEGRATION wird benutzt, um das Verhalten der Immigrantinnen in Bezug auf ihre Anpassungsfähigkeit an die Gesellschaft zu bewerten (Blommaert 1998; Holly und Meinhof 2013, S. 171f). In den Sozialwissenschaften würde man ein solches Verständnis als Assimilation bezeichnen, wie Roger Brubaker detailliert analysiert und unter anderem anhand der Einwanderungspolitik Deutschlands darstellt (Brubaker 2007).

„Assimilation, das sollte man nicht vergessen, bedeutet gleich werden und als Gleicher behandelt werden, und diese neue Wende in Politik und Praxis der Staatsbürgerschaft der 1990er Jahre bringt eine moderate, aber signifikante assimilationistische Wende in beiderlei Sinne mit sich.“ (Brubaker 2007, S. 177)

Der Terminus Assimilation wird jedoch in der deutschen Wissenschaftssprache vermieden und trotz aller Kritik an dem Konzept häufiger der Begriff INTEGRATION verwendet. Die Politikwissenschaftlerin Karen Schönwälder und die Soziologin Janina Söhn verstehen unter INTEGRATION „den Zusammenhalt der Gesellschaft als Ganzes“, aber auch

„die Position von Individuen innerhalb der Gesellschaft [...], wie zugewanderte Menschen Zugang zu sozio-ökonomischen, politischen und kulturellen Strukturen des Aufnahmelandes erhalten. Dies ist kein einseitiger Prozess; es findet eine Interaktion zwischen der zuziehenden und schon ansässigen Bevölkerung statt, wobei sich durchaus die Grundstrukturen der Aufnahmegesellschaft selbst verändern können.“ (Schönwälder und Söhn 2005, S. 1)

Sie betonen die Prozesshaftigkeit der INTEGRATION, die eine Bereitschaft von allen Beteiligten voraussetzt. Der Zugang zu den Strukturen und Rechten wird als STRUKTURELLE INTEGRATION bezeichnet. Zudem unterscheiden Karen Schönwälder und Janina Söhn weitere drei Teilbereiche der INTEGRATION: die KULTURELLE INTEGRATION (Werte und Normen, kulturelle Verhaltensweisen), SOZIALE INTEGRATION (private Beziehungen und Teilhabe an der Zivilgesellschaft) und IDENTIFIKATIVE INTEGRATION (empfundene Zugehörigkeit). Diese Definition von Integration unterscheidet sich allerdings stark von der gängigen Verwendung des Begriffs im Integrationsdiskurs, in dem eine KULTURELLE und IDENTIFIKATIVE INTEGRATION von Immigrantinnen erwartet, eine SOZIALE und STRUKTURELLE INTEGRATION jedoch nur teilweise ermöglicht wird.

Mit dem Zuwanderungsgesetz⁸ 2005 wurde versucht, der bisherigen Zuwanderung Rechnung zu tragen und unter anderem eine INTEGRATION durch die Einführung von flächendeckenden, stark subventionierten Sprachkursen materiell gefördert. Die sogenannten Integrationskurse sollten Immigrantinnen für den Einstieg in den Arbeitsmarkt qualifizieren und die Teilhabe an der Gesellschaft fördern (Zur Nieden 2008). Auch wenn die Einführung der subventionierten Integrationskurse einen günstigen Zugang zum Spracherwerb ermöglicht, wird dadurch der Druck auf Einwanderer erhöht, die gesellschaftlichen Erwartungen der INTEGRATION zu erfüllen. Immigrantinnen aus Drittstaaten, die die sprachlichen Anforderungen des Alltags und ihres Berufes auf Deutsch nicht erfüllen, sind verpflichtet, an den Integrationskursen teilzunehmen, um ihren Aufenthaltsstatus zu sichern (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 30.7.2004). *Auch Bezugsempfänger von ALG II wie Noura können von den Behörden verpflichtet werden, an den Integrationskursen teilzunehmen.* Eine häufige Abwesenheit oder das Abbrechen der Kurse kann zu Kürzungen der Sozialbezüge führen. Von dieser Regel ausgenommen sind wiederum hochqualifizierte Fachkräfte und EU-Bürger, obgleich sie die Möglichkeit

⁸ Das Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern vom 1.1.2005 ersetzte das Ausländergesetz.

haben, an den Kursen teilzunehmen. Die Träger der Sprachkurse sind dafür verantwortlich, die Angaben und die regelmäßige Anwesenheit der Teilnehmerinnen zu überprüfen und den Behörden (**BAMF**) zu melden, damit diese gegebenenfalls Sanktionen verhängen können. Die Sprachlehrer sind in der Pflicht, diese kontrollierenden Tätigkeiten auszuführen, da die Zuschüsse an die Sprachschulen eine kontinuierliche und erfolgreiche Teilnahme erfordern. Darüber hinaus kann das Nicht-Bestehen eines Sprachtests negative Auswirkungen auf die Aufenthaltserlaubnis eines Ausländers/einer Ausländerin haben. Aufgrund dieser Gegebenheiten steigt der Leistungsdruck, weshalb die Lernenden den Unterricht als anstrengend und unangenehm erleben. *Noura spürt diese Unsicherheit und möchte über die Staatsbürgerschaft einen sicheren Status erwerben. Ihre persönliche Verbindung zu Deutschland ist zwar gering, jedoch sieht sie eine sichere Zukunft für ihre Familie hier.* Anstatt eine Handlungsfähigkeit und Selbstbewusstsein durch die neu erlernten Sprachkenntnisse zu erlangen, ist ihr Lernprozess von Ängsten begleitet, die sie in ihrer Kommunikationsfähigkeit blockieren. „Integration^c in Deutschland bedeutet, immer wieder auf den Prüfstand gestellt zu werden und beweisen zu sollen, dass man der Anwesenheit würdig ist, statt als Teil der Gesellschaft angesehen zu werden“ (Zur Nieden 2008, S. 126). Die Sprachprüfungen dienen dazu, INTEGRATION messbar zu machen. Eine bessere Sprachfertigkeit erhöht wiederum die Beschäftigungsfähigkeit und markiert den Wert von Immigrantinnen. Dies bedeutet auch, dass die politischen Bestrebungen der Sprachförderung und Integrationsbemühungen durchaus einem wirtschaftlichen Interesse dienen.

Da Sprachkenntnisse als wichtigste Kompetenz für Immigrantinnen angesehen werden, wird Sprachlehrern in Deutschland eine zentrale integrationspolitische Rolle zugewiesen. Zwar meiden viele Dozenten offensichtlich politische Themen im Unterricht und versuchen, keine Stellung zu beziehen, dennoch wird ihnen von Seiten der Behörden eine Kontrollfunktion zugewiesen, indem sie beispielsweise die Anwesenheit der Teilnehmenden erheben und ihre Sprachkenntnisse bewerten müssen (Zur Nieden 2008). Die Evaluierung der Sprachkenntnisse hat weitreichende Folgen – nicht nur für den weiteren Spracherwerb, sondern auch beruflich und gesellschaftlich. Darüber hinaus beeinflus-

sen die Lehrwerke die Gestaltung des Unterrichts der Dozenten, die nicht selten integrationspolitische oder marktorientierte Themen neoliberalistischer Prägung präsentieren (vgl. die Analyse zu spanischen Lehrwerken in den USA von Vinall 2012). Sprachlehrkräfte sollten sich daher bewusst sein, welche Kräfte ihren Unterricht und ihre Rolle als Lehrkraft beeinflussen. Insbesondere für Immigrantinnen auf Arbeitssuche sind die Äußerungen und Informationen der Sprachlehrenden von großem Einfluss.

INTEGRATION und ihre politische Umsetzung sehen sich jedoch immer wieder der Kritik ausgesetzt. Sei es, dass der politische und gesellschaftliche Diskurs eine mangelnde Integrationsbereitschaft aufseiten der Immigrantinnen beklagt oder eben diese Vorwürfe von der interdisziplinären kritischen Migrationsforschung, die sich mit den Kämpfen der Migration solidarisiert, widerlegt und hinterfragt werden (vgl. kritnet.org und www.krass-mag.net, <https://movements-journal.org/> sowie Beiträge der Forschungsgruppe Transit Migration). Denn laut der Sozialwissenschaftlerin Birgit zur Nieden ist der Ruf nach Integration und dessen Verbindung zum Spracherwerb nicht ausschließlich eine politische Reaktion auf sozio-ökonomische Probleme, sondern unter anderem auch ein Weg, um Einwanderung zu kontrollieren und einzugrenzen (Zur Nieden 2008).

Als Beispiel wäre hier der Sprachnachweis bei Familienzusammenführung zu nennen, bei dem Ehegatten aus Drittstaaten ein Zertifikat für das Niveau A1 nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (**GER**) vorlegen müssen, um ein Visum zu beantragen. Seit der Einführung im Jahr 2007 wurde diese vorgeschaltete Integrationsmaßnahme der Regierung (**CDU/CSU/SPD**) von Menschenrechtsorganisationen als selektierend und diskriminierend kritisiert, da Bürger aus **EU**-Staaten, Australien, Kanada, Israel, Japan, Neuseeland, Südkorea und den USA davon ausgenommen sind (Gutekunst 2015). Als Begründung werden gute politische und wirtschaftliche Verbindungen zu den genannten Ländern angebracht sowie eine vorgeblich reibungslosere Integrationsfähigkeit. Ein Gerichtsurteil des Europäischen Gerichtshofes (EuGH) erklärte diese erforderlichen Nachweise der Sprachkenntnisse als nicht rechtmäßig (MiGAZIN 2015a). Danach wurde Mitte 2015 eine Härtefallregelung im Aufenthaltsgesetz verankert, um trotz des

Urteils des EuGH an der Sprachtestregelung beim Ehegattennachzug festhalten zu können (Bundestag 2017). Die geforderten Voraussetzungen zur Einwanderung sollen zwar die Integration fördern und Zwangsheiraten bekämpfen, wirken sich jedoch stark regulierend auf die Einwanderung von ärmeren, ländlichen und bildungsbenachteiligten Schichten aus, da der Besuch von Sprachkursen im Ausland nicht nur zeit-, sondern auch sehr kostenintensiv ist (Gutekunst 2015). Sprachkenntnisse werden somit als Kriterium eingesetzt, um die restriktiven Einwanderungsgesetze zu legitimieren (Codó 2013).

Auch wenn die Integrationskurse zum Teil einen regulierenden und kontrollierenden Einfluss auf den Alltag der Kursteilnehmenden haben, kam der Wunsch nach Spracherwerb ursprünglich von Seiten der Immigrantinnen. Über 40 Jahre lang haben migrantische Organisationen gefordert und dafür gekämpft, einen bezahlbaren Zugang zu Deutschklassen, Bildung und Teilhabe zu bekommen (Hess und Moser 2008, S. 14). Ebenso forderten seit den 1970er Jahren ausländische Arbeiterinnen mehrsprachige Bildungsangebote, z.B. von den Gewerkschaften (Kühne et al. 1988, S. 15). Gleichzeitig hat INTEGRATION nicht wegen, sondern trotz dieser Politik stattgefunden. Bis 2005 verfolgte die Politik nicht das Ziel, ausländische Arbeiter zu integrieren, sondern ausschließlich einen arbeitsbezogenen Aufenthalt zu garantieren. Eine gesellschaftliche Teilnahme war nicht erwünscht und wurde nicht durch Spracherwerb gefördert. Heutzutage verlangt der Zugang zum Arbeitsmarkt allerdings Sprachkenntnisse, die dadurch zu einer zwingend notwendigen Ressource werden. Ausgenommen davon sind einige Positionen auf der Ebene des Managements, im akademischen Bereich und im Fachkräftesektor. Allerdings werden in diesen Positionen Englischkenntnisse vorausgesetzt. Das Zuwanderungsgesetz war daher eine verzögerte und in gewisser Hinsicht überfällige Antwort auf die Forderungen der migrantischen Organisationen und ein erster Ansatz, um den Realitäten der modernen Gesellschaft gerecht zu werden. Der Spracherwerb hat sich von der Möglichkeit der Selbstbestimmung und Emanzipation zu einer messbaren Kategorie gewandelt, um Immigrantinnen zu bewerten und ihre sozio-ökonomische Exklusion zu begründen (Duchêne et al. 2013; Hess et al. 2008).

3.3 Wirtschaftliche Faktoren des Spracherwerbs

Mary hat in Ghana Marketing studiert und als Managerin gearbeitet. Mit der Heirat ihres deutschen Freundes kam sie nach Deutschland und bekam zwei Kinder. Die englische Sprache ermöglicht ihr trotz geringer Deutschkenntnisse eine Anstellung als Verkäuferin. Mary spricht mit ihrem Mann, ihren Kindern und Freundinnen Englisch, dementsprechend hat sie wenige Übungsmöglichkeiten, um auf Deutsch zu sprechen und weicht sehr oft mitten im Satz ins Englische aus. Im Gespräch mit Mary ist ihr Mann im gleichen Zimmer anwesend und fordert sie mehrfach während des Interviews auf, Deutsch zu sprechen.

Seit den 1990er Jahren beobachten Soziolinguisten, dass die Bedeutung von Sprache in der Wirtschaft stetig wächst. Als ein ausschlaggebender Grund wird die Globalisierung im späten Kapitalismus genannt, die eine nationale Regulierung von Märkten immer stärker infrage stellt (unter anderem die Europäische Union oder weltweite Handelsvereinbarungen wie **TTIP**, **CETA**, **WPA/EPA** und Mercosur). Die entstehenden Spannungen durch die globale Konkurrenz führen zu einem wachsenden Bedeutungsanstieg der Nationalsprachen als Mittel zur Regulierung und Legitimation von politischen Handlungen innerhalb der bestehenden Nationalstaaten (Duchêne und Heller 2012). Während die Nationalsprache mehr denn je den Zugang zum Arbeitsmarkt steuert, indem sie als linguistisches Kapital (Bourdieu et al. 2005) die soziale und wirtschaftliche Position eines Menschen definiert, existiert gleichzeitig eine Mehrsprachigkeit, deren Nützlichkeit je nach wirtschaftlicher und symbolischer Bedeutung der Sprache bewertet wird. „[I]n multilingual settings, language choice and attitudes are inseparable from political arrangements, relations of power, language ideologies, and interlocutors' view of their own and others' identities“ (Pavlenko und Blackledge 2004, S.1). Als derzeitige Lingua franca werden englische Sprachkenntnisse in vielen Berufen erwartet. Auch Französisch, Spanisch, Chinesisch oder Arabisch gelten aufgrund der wirtschaftlichen Stärke ihrer Ursprungsländer als nützliche Sprachen für den Beruf und stehen in der Hierarchie der Sprachen daher an

vorderer Stelle (siehe Kapitel 2.1). Im Gegensatz dazu wird Sprachen, die keine weitreichende wirtschaftliche Bedeutung haben oder auch nicht verschriftlicht sind, wenig Wert beigemessen. ‚Unbedeutende‘ Sprachen werden von den Sprechern möglicherweise sogar verheimlicht (Brizić 2007; Lytra 2013).

Ihre Muttersprache verwendet Mary nur in Telefonaten mit ihrer Verwandtschaft in Ghana, ihren Kindern bringt sie sie nicht bei. Aufgrund der Arbeitszeiten am Wochenende, in denen sie keine Kinderbetreuung finden konnte, bewirbt sie sich in einem englischsprachigen Kindergarten und findet schnell eine Anstellung. In der Stadt, in der die Untersuchung stattfand, bieten im Jahr 2015 die Mehrheit der privaten Krippen und Kindergärten eine Betreuung in Englisch an. Bei bildungsbewussten Eltern gilt die englische Sprache als so wertvoll und für den internationalen Wettbewerb so nützlich, dass ihre Kinder bereits im jüngsten Alter Englisch lernen sollten. Damit nutzt Mary ihre englischen Sprachkenntnisse als linguistisches Kapital.

Sprachkenntnisse haben auch aufgrund der veränderten Arbeitsbedingungen in der Wirtschaft an Bedeutung gewonnen. Einerseits bestimmen Technologien einen Großteil der industriellen und produktiven Arbeitsprozesse, und andererseits sind Dienstleistungen zu einem Hauptwirtschaftszweig geworden. Folglich werden hochspezialisiertes Wissen wie auch Sprachkenntnisse zu unentbehrlichen Ressourcen (Gee et al. 1996). Die Wissensvermittlung erfolgt meist ausschließlich auf Deutsch und gelegentlich auf Englisch. Zugang zu diesem hochspezialisierten Wissen setzt wiederum ein gehobenes Sprachniveau voraus. Das Anwerben von Arbeitskräften im Ausland richtete sich in den letzten zehn Jahren gezielt an ausgebildetes Personal, um den Fachkräftemangel zu mindern (beispielsweise 2010 von Angela Merkel in Spanien oder 2019 von Gesundheitsminister Jens Spahn in Mexiko (FAZ 2019)). Dementsprechend werden maßgeschneiderte Sprachkurse für Fachkräfte angeboten (Springer Verlag), in der Annahme, dass der reine Spracherwerb schneller voranginge als eine Ausbildung in Deutschland lebender Menschen und auch finanziell günstiger wäre als die Schaffung von guten Arbeitsbedingungen, die lokal einen Anreiz bieten können, damit mehr Menschen den jeweiligen Mangelberuf ausüben würden.

Gleichzeitig haben mehrere Verlage für Fremdsprachenunterricht berufsorientierte Lehrwerke herausgebracht, die bereits auf niedrigem Niveau (ab **A1**) Fachsprache vermitteln. In der Reihe HUEBER BERUF können sich die Lernenden auf sprachliche Situationen in Gastronomie und Handel (**A2**) sowie Kita und Pflege, Medizin, in der Firma, im Handel und Ingenieurwesen (alle ab **B1**) vorbereiten. Bei CORNELSEN beginnen die Lehrwerke für Gastronomie und Hotellerie bereits ab **A1**, für Pflegeberufe ab **B1**. Sie bieten auch allgemeinberufliche Lehrwerke für Deutschland und spezifisch für Österreich an. KLETT hat ebenfalls ein umfangreiches Programm von Basiskursen für den Beruf sowie Fachlehrwerke für die Gastronomie und Pflege. Auch der SCHUBERT VERLAG bringt zwei verschiedene Lehrwerksreihen für den Beruf und Wirtschaftsdeutsch heraus. Anhand dieser Publikationen lässt sich erkennen, in welchen Branchen trotz hohen kommunikativen Anteiles viele Immigrantinnen arbeiten und Fachkräfte aus dem Ausland gezielt geschult werden. Dementsprechend wird der Unterricht für diese Zielgruppe handlungsorientiert auf berufliche Situationen ausgerichtet, sodass sie bereits nach Durchlauf des **A1**-Niveaus angemessen mit Kunden sprechen können.

Das Lernen von Sprache wird, wie in diesem Kapitel hergeleitet, als Karriereestieg und Ressource zum Verdienst gesehen. Nicht nur von Seiten der Institutionen und Lehrenden, sondern auch von den Lernenden wird ein zielstrebiges Ablauf des Kurses, der mit einem Nachweis oder bestenfalls mit einem Zertifikat abgeschlossen wird, eingefordert. Um dieses Ziel zu erreichen, wird nicht nur der Inhalt, sondern auch das Lernen ökonomisch gestaltet. Für die Teilnehmenden des Qualifizierungskurses bedeutet dies vermutlich, dass sie eine gewisse Erwartungshaltung bezüglich der Relevanz und wirtschaftlichen Verwertung des vermittelten Wissens einnehmen. Gleichzeitig, so die Annahme der Forscherin, reichen die Sprachkenntnisse vieler Teilnehmender vermutlich nicht aus, um die komplexen Inhalte in bestimmten Kursen sprachlich zu erfassen.

3.4 Sprachliche Anforderungen am Arbeitsmarkt

Ljuba (58) kommt aus Tadschikistan und arbeitete bis zum Ende der Sowjetunion als Museumspädagogin. Unter der wachsenden Nationalisierung der Tadschiken war ihre Familie als russische Einwandererfamilie starken Diskriminierungen ausgesetzt. Sie kam vor 2002 nach Deutschland und hat zeitweise als Hausaufgabenbetreuung gearbeitet. Die Arbeit machte ihr viel Spaß, und sie hat an allen möglichen Fortbildungen teilgenommen. Ihr Deutschniveau ist dennoch auf B1 fossilisiert. Nach einer längeren Krankheit verlor sie ihre Stelle und hat keinen Fuß mehr in den Arbeitsmarkt bekommen.

Die seit 2010 wachsende wirtschaftliche Stärke Deutschlands schuf zahlreiche Arbeitsplätze und hat Deutschland zu dem zweitbeliebtesten Einwanderungsland weltweit gemacht (2013: 437.000 Personen (OECD 2014)). Ein Gesetz zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen wurde 2012 verabschiedet, um der Reduzierung des Fachkräftemangels Folge zu leisten (Bundestag 1.4.2012). Dieses Gesetz dient dazu, die geforderten Qualifikationen am deutschen Arbeitsmarkt bewertbar sowie nutzbar zu machen. Eine Studie (Henkelmann 2012) von hochqualifizierten Immigrantinnen in Deutschland und Kanada zeigte, dass Sprachkenntnisse zwar durchaus wichtig, aber nicht allein ausschlaggebend für die erfolgreiche Suche nach einer passenden Arbeitsstelle, d.h. der Ausbildung der Bewerbenden entsprechend, sind. Die Anerkennung der Qualifikationen ist laut Henkelmanns Ergebnissen mindestens ebenso wichtig. Dabei bezieht sie sich nicht nur auf die formelle Anerkennung von ausländischen Diplomen und Zeugnissen, sondern auf die Akzeptanz und Übertragung fremden Wissens. Den im Ausland erworbenen Kenntnissen stehen viele Arbeitgeber skeptisch gegenüber. Die Erziehungswissenschaftlerin Henkelmann bezieht sich auf Pierre Bourdieus Konzept des KULTURELLEN KAPITALS, um die ausschließenden Mechanismen der nationalen Arbeitsmärkte zu erklären. Demnach ist das verkörperte Wissen des kulturellen Kapitals an einen lokalen Kontext gebunden und verändert oder verliert gar seinen Wert in einem anderen, neuen Kontext (Bourdieu 1987). In den meisten

Fällen fällt es Immigrantinnen daher schwer, eine Stelle in ihrem Berufsfeld zu finden, die ihren Qualifikationen entspricht, denn das Wissen aus ihrem Heimatland wird bei der Arbeitssuche in Deutschland infrage gestellt. Ähnliche Erfahrungen machen Immigrantinnen im Vereinigten Königreich und Kanada (Allan 2013; Roberts 2013). Das neue Anerkennungsgesetz (2012) versucht, dieses Wissen zu kategorisieren und in ein äquivalentes Bewertungssystem zu übertragen. „[D]ie Anerkennung beruflicher Abschlüsse hat erhebliche Auswirkungen: Sie erhöht sowohl die Einkommen (um rund 28 %) als auch die Wahrscheinlichkeit, qualifikations-adäquat beschäftigt zu sein“ (Brücker et al. 2014).

Derzeit ist das Verfahren jedoch noch nicht zentralisiert und vereinheitlicht, weshalb der Anerkennungsprozess oft mehrere Monate oder gar Jahre dauern kann und kostspielig ist. Zudem können je nach Berufsfeld und Herkunftsland die Qualifikationen unterschiedlich schnell übertragen werden. Gerade im medizinischen und technischen Bereich erfolgt grundsätzlich eine schnellere Anerkennung als in sozialwissenschaftlichen Berufsfeldern (Nohl et al. 2007).

Die Bedeutung der deutschen Sprache relativiert sich für einzelne Berufsgruppen erheblich. Eine quantitative Studie zum Sprachgebrauch in akademischen Berufen zeigte, dass in diesem Bereich nur 50 Prozent der befragten Akademiker gute oder sehr gute Deutschkenntnisse für ihre beruflichen Aufgaben benötigten und 17,6 Prozent gar kein Deutsch am Arbeitsplatz sprachen (Heß 2009). Da 99 Prozent der Befragten über eine hohe Kompetenz im Englischen verfügten, schlussfolgerte die Autorin Barbara Heß, dass sie demnach ihre Aufgaben auf Englisch bewältigen konnten. Es stellt sich die Frage, ob die Übertragbarkeit des kulturellen Kapitals von einem Kontext in einen anderen davon abhängt, ob das Wissen international standardisiert ist, oder ob der Anerkennungserfolg von dem wirtschaftlichen Bedarf des Wissens abhängt.

Um der Anerkennung nicht dokumentierten Wissenserwerbs Rechnung tragen zu können, wurde 2015 ein Verfahren an der Karlsruhochschule International University (Karlsruhe) im Rahmen des EU-Projekts **DIVERSE** erarbeitet, das in einem ausführlichen Test informelles Wissen ermittelt und zu einem Zertifikat führt (Lietz 2015). Dabei werden die einzelnen relevanten Wissensbereiche aus verschiedenen Berufen anhand von detaillierten, kompetenzbasierten Aufgaben

abgefragt, um zu ermitteln, welche Kenntnisse vorhanden und welchen beruflichen Herausforderungen die Prüflinge gewachsen sind. Die relativ hohen Kosten des Tests tragen hierfür, wie auch bei einem Anerkennungsverfahren, die potenziellen Arbeitnehmerinnen.

Dem öffentlichen Diskurs nach werden Bildung und Spracherwerb als Determinanten für den Erfolg der Integration angesehen. Nach Lanz (2008) schreibt der Integrationsdiskurs soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, Armut und Exklusion fehlender Bildung zu. Der Vorwurf fehlender Bildung oder fehlender Sprachkenntnisse verdeckt dadurch eine institutionalisierte Diskriminierung (Lanz 2008, S. 112). Interessanterweise verbinden diese diskriminierenden Denkweisen eine scheinbar fehlgeschlagene Integration mit dem (Fehl-)Verhalten der Ausländerinnen und/oder mit kulturellen Faktoren der ethnischen Gruppe. Eine Studie hat gezeigt, dass allein ein türkischer Name die Chancen auf eine Einladung zum Bewerbungsgespräch signifikant verringert (Schneider et al. 2014). „In dem Maße, in dem die Unterschichtung ethnisiert wird, wirkt sich die Zugehörigkeit zur Gruppe der Migrantinnen und Migranten wie eine Klassenpositionierung aus“ (Karakayali 2008, S. 98).

Zusammenfassend wird angenommen, dass Immigrantinnen aufgrund der fehlenden Sprachkompetenzen ihr KULTURELLES KAPITAL nur begrenzt für den Arbeitsmarkt in Deutschland übertragen können und daher häufig geringqualifiziertere Aufgaben übernehmen müssen.

3.5 Methoden des berufsorientierten Spracherwerbs

Greta (53) identifiziert sich sehr stark über ihren zuletzt ausgeübten Beruf als Suchttherapeutin. Ihre Ausbildung in Rumänien wird in Deutschland nicht anerkannt, sodass sie ein sozialpädagogisches Studium abschließen müsste, um ihren Beruf auszuüben. Sie investiert viel Energie, um sich während eines Praktikums ihre Fachsprache anzueignen und ist frustriert, dass sie sich aufgrund der Sprachbarriere nur unzureichend an der fachlichen Beratung beteiligen kann. Nach Abschluss des Praktikums wird ihr angeboten, sich weiterhin ehrenamtlich auf Rumänisch als Beraterin zu engagieren. Ihr fachliches Wissen wird geschätzt, aber ohne eine*

Anerkennung ihrer fachlichen Qualifikation und Sprachkenntnisse auf C1-Niveau wird sie nicht eingestellt.

Durch den rapiden Wandel der Arbeitsstrukturen und -prozesse werden an die Arbeitnehmer neue Anforderungen gestellt, die sich auch in den Methoden der beruflichen Weiterbildung abzeichnen. Dazu zählen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung beim Erwerb neuen Wissens, aber auch Teamfähigkeit und analytisches Denken (Ott et al. 2012). Dies bedeutet, dass im Sprachunterricht Lernformen nötig sind, um die eigenständigen, analytischen Lernkompetenzen zu erarbeiten. Dazu zählen das Konzept der HANDLUNGSORIENTIERUNG (Roche und Drumm 2018), das SELBSTGESTEUERTE LERNEN und KONSTRUKTIVISTISCH ORIENTIERTES LERNEN (Siecke 2007).

Der HANDLUNGSORIENTIERTE ANSATZ wird seit den 1980er Jahren in der beruflichen Bildung verfolgt. „Die Forderung nach Handlungsorientierung hat ihren Ursprung im Wandel industrieller Arbeit und neuer Fertigungstechnologien, die mit hoher Komplexität einhergehen und neue Konzepte der Arbeitsorganisation und des Personaleinsatzes erfordern“ (Siecke 2007, S. 11). Durch die Handlungsorientierung sollen die Lernenden eine eigene Urteilskraft in komplexen Situationen entwickeln und dementsprechend kompetent und eigenverantwortlich handeln. In einem interaktiven Lernszenario sollen die Lernenden innerhalb einer Gruppe eine Aufgabenstellung in freier Sprachanwendung lösen. Handlungsorientierter Unterricht bietet eine soziale, authentische Kommunikationssituation, in der die Anwendung der Fremdsprache situativ und kreativ geübt werden kann (Roche 2011).

Der Sprachunterricht behandelt gewöhnlich Alltagssprache, sodass Lernende meist erst am Arbeitsplatz erkennen können, welches Wissen sie benötigen und dort dann selbstständig die Fachsprache lernen müssen. Beim SELBSTGESTEUERTEN LERNEN kann die eigene Zielsetzung sowohl individuell und flexibel mit Technologien erreicht werden, es kann aber auch in Projektarbeit oder Teamarbeit und in Lernwerkstätten stattfinden.

Die Erfahrung von Greta und vielen anderen bestätigt, dass unter anderem im Bereich der Fachsprache eine große Lücke zwischen dem vermittelten Unterrichtsstoff und dem benötigten Sprachwissen der Lernenden besteht (Kramsch 2014). Der KONSTRUKTIVISTISCHE ANSATZ

setzt an dieser Stelle an und soll den Transfer von Wissen ermöglichen, indem „die Anwendung, Reflexion und das Problembewusstsein beim Erwerb von und im Umgang mit Wissen“ (Siecke 2007, S. 14) berücksichtigt werden. Die konstruktivistische Lerntheorie betrachtet Wissen als subjektiv und individuell, sodass neue Informationen in das eigene Wissensnetz eingebaut werden oder das vorhandene Wissen umstrukturiert wird. „Das Individuum konstruiert sein Wissen auf der Basis individueller Erfahrungen mit der Umwelt, bildet ein selbstreferenzielles System, das sich selbst organisiert und selbst begründet“ (Roche 2019, S. 29). Im Fremdsprachenunterricht kann dies durch das Schaffen einer immersionsähnlichen, komplexen Lernumgebung, in der die Lernenden sich individuell mit der Sprache auseinandersetzen, gestaltet werden oder im Sinne des moderaten Konstruktivismus durch eine realitätsnahe, kontextualisierte Lernsituation, die die Lernenden mitgestalten und weiterentwickeln können.

Aufgrund der Lerndiskrepanz zwischen Unterricht und Arbeitsplatz sind einzelne Projekte entstanden, die ein Sprachlernprogramm speziell für den Arbeitsplatz entwickelt haben (Grünhage-Monetti et al. 2005). Wegen fehlender Finanzierungsmöglichkeiten wurden im April 2014 allerdings die Strukturen dieser seit 2009 bestehenden und sehr erfolgreichen berufsbezogenen Sprachkurse aufgelöst (MiGAZIN 2014). Diese kurzfristige, projektorientierte Planung führte wiederum dazu, dass die Strukturen und das Wissen erfolgreicher Programme verloren gingen. Berufsschulen jedoch nehmen den hohen Bedarf an DaF wahr und integrierten in den letzten Jahren kontinuierlich und strukturiert Spracherwerb in ihre Fachkurse, beziehungsweise boten zusätzlichen DaF-Unterricht an. In der beruflichen Ausbildung findet immer öfter eine parallele und neuerdings integrierte Unterstützung im fachsensiblen Sprachunterricht und im sprachsensiblen Fachunterricht statt. Ein lernerzentrierter Ansatz wird dabei meist auch verfolgt (Roche und Drumm 2018; Terrasi-Haufe et al. 2018).

Die vorgestellten didaktischen Konzepte Handlungsorientierung, selbstgesteuertes Lernen und konstruktivistisch orientiertes Lernen setzen voraus, dass die Lernenden an eigenständiges, selbstbestimmtes Lernen in Gruppen gewöhnt sind oder sich darauf einlassen können. Sie erfordern zudem eine hohe Ambiguitätstoleranz und Eigenreflexion.

Es wird angenommen, dass viele Lernende den Vorteil dieser Methoden schätzen, aber Hilfestellung benötigen, da ihre Lernerfahrungen vermutlich eher traditioneller Art sind und sie nach der langen Arbeitslosigkeit sich an strukturiertes Lernen erst wieder gewöhnen müssen.

4 Empirische Annäherungen

Ist es selbstverständlich, dass Sprache das zentrale Kriterium für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt ist? Diese Annahme wird durch die vorliegende Untersuchung hinterfragt und sie soll verdeutlichen, wie und von wem Sprache ins Zentrum der integrationspolitischen Diskussionen gerückt wurde. Um im Rahmen dieser Dissertation ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche Faktoren den Spracherwerb bei der Arbeitssuche beeinflussen, wurde eine qualitative und induktive Herangehensweise in Anlehnung an die GROUNDED THEORY (Clarke 2012; Glaser und Strauss 1967) gewählt. Die vier zentralen Elemente der GROUNDED THEORY sind die induktive, explorative Herangehensweise, das systematische Vergleichen der Daten und Anpassen der Methodologie, die offene, aber strukturierende Methode des Kodierens sowie ein konstantes Memo-Schreiben zur Reflexion und Konzeptualisierung der Datengewinnung. Ziel dieser Vorgehensweisen ist es, eine gegenstandsverankerte Theorie aus den Daten heraus zu generieren (Equit und Hohage 2016a). Ethnographische Forschung gewinnt dabei Daten und Einsichten in der Unterrichtswirklichkeit und kann Vorgehensweisen aus der Praxis wissenschaftlich erfassen, wie auch der Sammelband „Feld und Theorie“ (Friebertshäuser et al. 2012) zeigt.

„Vertreter/-innen unterschiedlicher Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft [...] sehen in der empirischen Erkenntnisstrategie ethnographischer Feldforschung das Potential, erziehungswissenschaftlich relevante Phänomene in ihrer alltagskulturellen Komplexität zu rekonstruieren und dem wissenschaftlichen Diskurs analytisch zugänglich zu machen.“ (Huf und Friebertshäuser 2012, S. 9)

Anhand einer Fallstudie sollen die Erwartungen und Voraussetzungen des Spracherwerbs im Kontext der Arbeitssuche detailliert beobachtet, beschrieben und analysiert werden. Die Wahl der Studie fiel auf einen Qualifizierungskurs, da eine feste Gruppe über einen längeren Zeitraum begleitet werden konnte. Zudem kann die Annahme, dass nicht nur eine sprachliche, sondern insbesondere eine bessere berufli-

che Qualifizierung die Jobchancen erhöht, mitberücksichtigt werden. Die große Heterogenität der Einzelnen, sowie die spezifische Situation des Forschungsfeldes lassen zwar keine verallgemeinernden und quantifizierbaren Rückschlüsse zu, dennoch bietet sich eine qualitative Untersuchung mit einer offenen Herangehensweise an, um wichtige Erkenntnisse zu generieren und weitere Forschungsfragen für quantitative Forschung aufzuwerfen.

Kulturwissenschaftliche und ethnographische Perspektiven werden im wissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik und auch in DaF immer öfter berücksichtigt und gewinnbringend eingesetzt (Zinnecker 2000; Egloff 2012; Friebertshäuser et al. 2012). „Die Relevanz ethnografischer Forschung [...] liegt darin begründet, dass sie ein methodisches und analytisches Instrumentarium als Zugang zu pädagogischen Handlungsfeldern und zur Alltagspraxis von Menschen zur Verfügung stellt“ (Huf und Friebertshäuser 2012, S. 13). GROUNDED THEORY stellt dabei unter den qualitativen Forschungsmethodologien seit knapp 30 Jahren den beliebtesten Forschungsansatz dar (Equit und Hohage 2016a). Der offene, reflexive Ansatz der GROUNDED THEORY ermöglicht eine flexible und kreative Herangehensweise, die sowohl an das Feld, als auch an das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse im Prozess der Forschung angepasst werden kann. Eine dezidiert kulturwissenschaftliche Ausrichtung sowohl in theoretischer als auch in methodischer Hinsicht ist im Untersuchungsfeld der Erwachsenenbildung in DaF dringend erforderlich, um zu verstehen, welchen komplexen Herausforderungen die Sprachvermittlung in diesem sprachpolitischen Handlungsfeld begegnet. Die GROUNDED THEORY eröffnet neue Perspektiven auf den Spracherwerb und seine Verflechtungen in soziale und gesellschaftliche Kontexte. Sie eignet sich besonders für langfristige Erforschung von Prozessen in Bildungseinrichtungen. Diese Prozessorientierung wird auch in der Aktionsforschung als zentral erachtet. Diese wissenschaftliche Haltung, die einen Dialog zwischen Wissenschaftlern und Praxisakteuren ermöglichen soll und somit auch zu einer kollektiven Selbstreflexion beider Seiten führen soll, bestimmte die Vorgehensweise der Forscherin (Fricke 2011).

4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Frage, wie Qualifizierungskurse insbesondere Immigrantinnen unterstützen können, um Zugang zum Arbeitsmarkt zu erlangen und wie der Erfolg der Maßnahme bewertet werden kann. Dazu musste herausgearbeitet werden, welches Sprachwissen im Kurs sowie auf dem Arbeitsmarkt aus Sicht der Akteure (Teilnehmer, Dozenten, Kursleitung) erwartet, benötigt und gelernt wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Erwartungen an den Kurs nicht nur von dem benötigten Wissen für eine erfolgreiche Arbeitsvermittlung, sondern auch von dem tatsächlich gelernten Wissen unterscheiden können.

Zum Verständnis der Differenz zwischen erwartetem Sprachwissen und benötigtem Sprachwissen lohnt es sich, der Frage nachzugehen, welche Bedeutungen und Funktionen Sprache im Kontext der Arbeitsmarktintegration hat. Weiterhin können die Unterschiede zwischen erwartetem Spracherwerb und tatsächlichem Spracherwerb besser nachvollzogen werden, wenn die Faktoren, die den Spracherwerb im Rahmen einer Arbeitssuche beeinflussen, untersucht werden. Im Kontext dieser Fragestellung soll beobachtet werden, wie Unterrichtssprachen verwendet werden und wie Deutsch als Fremdsprache im Qualifizierungskurs unterrichtet wird.

Außerdem sollen die Vorstellungen und Ideologien von Sprache, die die Verwendung der Sprachen bestimmen und so den Unterricht beeinflussen, berücksichtigt werden. Dementsprechend werden die Teilnehmerinnen auch das erlernte Wissen beurteilen.

- Wie kann der Qualifizierungskurs Immigrantinnen unterstützen, Zugang zum Arbeitsmarkt zu erlangen?
- Welche Sprachkenntnisse werden für den Kurs und den Zugang zum Arbeitsmarkt erwartet, benötigt und gelernt?
- Wie wird der Spracherwerb im Unterricht berücksichtigt und gefördert?
- Welche Vorstellungen von Sprache bestimmen den Spracherwerb und welche Funktionen von Sprache treten im Kurs auf?
- Wie kann der Erfolg der Qualifizierungsmaßnahme gemessen und bewertet werden?

4.2 Forschungszugang und Forschungsrolle im Feld

Die Suche nach einem geeigneten Forschungsfeld, wo das Forschungsinteresse am besten erforscht werden kann, ist oft von Glück und Zufall bestimmt. Insbesondere, da der Feldzugang entscheidend für den Erfolg der Forschung ist und vor allem die bereitwillige Mitwirkung der Akteure des Forschungsfeldes erfordert. So wichtig die Wahl eines repräsentativen Feldes für die Bedeutung der Forschung ist, wird die Qualität der Datenerhebung doch maßgeblich durch die Entwicklung persönlicher Beziehungen bestimmt.

Nach Vorstellung des Forschungsvorhabens in einem fachlichen Rahmen wurde der Forscherin von Seiten einer neu kennengelernten Kommilitonin das Angebot gemacht, an ihrer Arbeitsstelle, einem gemeinnützigen Bildungsträger, zu forschen. Dieses Angebot wurde von der Forscherin geprüft und aufgrund der geeigneten zeitlichen Rahmenbedingungen, des außergewöhnlichen Projektvorhabens und der örtlichen Gegebenheiten angenommen.

Die Kollegin fungierte als idealer ‚Türöffner‘, der den Kontakt zu ihren Kollegen und der Organisation herstellte, allerdings nur wenige Monate später das Projekt verließ und ebenso nicht mehr am Kolloquium teilnahm. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich jedoch bereits ihre Vorgesetzte zur Schlüsselinformantin entwickelt, die sich viel Zeit für die in dieser Arbeit geplanten qualitativen Interviews nahm (Wolff 2008).

Im Gegenzug bat die Projektleiterin die Forscherin, eine Evaluation durchzuführen. Mit dieser offiziellen Legitimierung wurde die Forscherin auch den Teilnehmenden und dem Dozententeam vorgestellt und in das Projekt integriert (Wolff 2008). Die punktuelle Anwesenheit der Forscherin wurde sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Dozentinnen anstandslos akzeptiert, da Evaluationen immer häufiger zur Qualitätssicherung und Steigerung der Effizienz eingesetzt werden. Für die Dozentinnen bedeutete die Anwesenheit der Forscherin demnach eine Art der Qualitätskontrolle. Dies war insofern problematisch, da die Forscherin eine Rolle der kritischen Beobachterin einnahm, die für die Dozentinnen schwere Konsequenzen haben könnte und dem

Forschungsvorhaben nicht unbedingt förderlich sein könnte. Die meisten Dozentinnen reagierten dennoch gelassen und zuvorkommend auf die Anwesenheit der Forscherin. Vor jedem Besuch des Unterrichts wurden die Dozentinnen von der Projektleitung über die Anwesenheit der Forscherin informiert.

Das tatsächliche Forschungsvorhaben wurde sowohl der Projektleitung als auch der Institutsleitung vorgestellt. Im eingeschränkten Rahmen wurden vor den Leitfadenterviews auch die Teilnehmenden und das Dozententeam eingeweiht. Als sich jedoch im Laufe des Forschungsprozesses die Forschungsfragen änderten, wurde dies nicht explizit geäußert, da eine Beziehung und das Vertrauen zu der Forscherin bereits bestanden und ihre Methoden nur in einem Einzelfall infrage gestellt wurden. Der Studentenstatus und das junge Alter der Forscherin waren im Falle des Vertrauensaufbaus eher von Vorteil.

Die Einführung über die Kommilitonin und Kollegin führte schnell zu einem guten Vertrauensverhältnis mit der Projektleitung. Die Leiterin, Frau Natasha Strukovska, ist eine herzliche und engagierte Frau, die vor mehr als zehn Jahren aus Russland einwanderte und nach einem zweiten Studium in Deutschland bei dem Bildungsträger arbeitet. Sie setzte sich sehr für ihr Team und ihre Teilnehmerinnen ein. Die Kursleitung wurde von Frau Sabine Herz und zwei wechselnden Personen übernommen. Im Laufe der Forschung ist zu der Projektleitung und den Kursleitern ein freundliches Verhältnis entstanden, das über die Zeit der Untersuchung und den professionellen Rahmen hinausging. Im weiteren Text werden unter dem Begriff Projektleitung alle drei leitenden und koordinierenden Mitarbeiterinnen verstanden.

Die Projektleitung hat den Forschungsprozess in mehrfacher Hinsicht unterstützt. Sie hat nicht nur selbst in Experteninterviews regelmäßig Rede und Antwort gestanden, der Forscherin viel Vertrauen entgegengebracht und den Raum und die Zeit für die Forschung bereitgestellt, sondern auch den Weg zu weiteren relevanten Gesprächspartnerinnen, wie Teilnehmerinnen, Dozentinnen und ihren Vorgesetzten, geebnet. Im Laufe des Forschungsprozesses hat die Projektleitung die Forscherin auch um Rat und Hilfe gebeten. Im Krankheitsfall einer Kollegin war die Forscherin als Dozentin einmalig eingesprungen. Sie konnte diese Zeit mit der Gruppe teilweise für die Auseinanderset-

zung mit ihren Forschungsfragen nutzen. Der Rollenwechsel wurde von den Teilnehmern sehr positiv aufgenommen, von der Forscherin aber längerfristig als hinderlich empfunden und daher nicht weitergeführt, um keine Interessenskonflikte entstehen zu lassen. Während zu Beginn die Projektleitung sehr offen agierte und vermutlich annahm, dass die Forschung sich nur auf die Teilnehmenden und die Dozentinnen richtete, wurde der Leitung im Laufe des Projekts bei Gesprächen mit der Forscherin bewusst, dass auch ihre Handlungen in die Beobachtungen miteinbezogen wurden. Gegen Ende der Forschung wurde teilweise deutlich, dass detaillierte Informationen zu Teilnehmenden und zum Ablauf des Projekts nicht weitergegeben wurden. Diese Situation wirft die Frage auf, inwiefern die Beteiligten die Kontrolle über den Forschungsprozess steuern konnten und wollten. Und inwiefern die sogenannte Objektivierung, das „Verfahren, mit dessen Hilfe das Verhältnis Beobachter und Objekt neu justiert wird“ (Neumann 2012, S. 59), ein invasiver, immer wieder zu verhandelnder Vorgang ist. So agierte die Forscherin teilweise als Gast und Beobachterin, dann auch als Teilnehmerin, später als Dozentin und als Forscherin. Das Überschneiden der Rollen rechtfertigte zwar ihre Anwesenheit, stellte für manche Beteiligte aber auch ihre Position und Loyalität infrage.

Die Forscherin begleitete das Projekt vom ersten Tag an. Die Teilnehmenden kannten die Forscherin demnach von Anfang an und nahmen sie als regulären Bestandteil des Projekts wahr. Ihre regelmäßige, aktive Teilnahme an den Kursen ließen sie zu einem gewissen Grad Teil der Gruppe werden, sodass sie auch noch Jahre danach in sporadischem Kontakt mit den Teilnehmenden steht und zu gemeinsamen Treffen eingeladen wurde. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen des ersten Kurses öffnete ihre Wohnung für das Abschlussinterview und nahm sie wie einen Gast bei sich auf. Die Interviews des zweiten und dritten Kurses hingegen wurden meist in den Klassenräumen oder gegebenenfalls im öffentlichen Raum oder im Café durchgeführt, da die Anwesenheit der Forscherin im Kurs seltener und dadurch der Kontakt nicht so eng geworden war.

Vor Beginn des Interviews wurden die Interviewpartnerinnen um ihr Einverständnis gebeten und ihnen wurde erklärt, dass eine Anonymisierung der Daten bei Veröffentlichung stattfinden würde. Im

Gespräch wechselten einige Teilnehmerinnen, deren Deutschkenntnisse unter A2 lagen, zwischen Deutsch und einer anderen Fremdsprache (Englisch, Russisch). Sie kannten die Fremdsprachenkenntnisse der Forscherin, sodass eine Verbindung über gemeinsame Sprachen entstehen konnte und die kommunikativen Differenzen in der Interviewsituation teilweise relativiert wurden. In zwei Fällen von arabischsprachigen Frauen übersetzten jeweils ihre Kinder hilfestellend das Gespräch. Eins dieser Interviews ist aus Gründen mangelnder sprachlicher Qualität nicht für die Analyse gewählt worden. Bei dem anderen Interview hingegen wurden nur die Fragen übersetzt, die Antworten wurden von der Befragten auf Deutsch gegeben.

4.3 Ethnographische Methodik

Wie kann eine Forschungssituation, in der eine Vielzahl an Faktoren und Prozessen, die verschiedensten Institutionen und Akteure mit komplexen Biographien sowie die Situation am Arbeitsmarkt eine entscheidende Rolle spielen, adäquat erfasst werden? Vor dieser Herausforderung stand die Forscherin beim Entwickeln einer Forschungsstrategie in einem Fachbereich, der sich zwar interdisziplinärer Methoden bedienen kann, sich dabei jedoch meist auf quantitative Methoden konzentriert. Bislang ist das Feld der Erwachsenenbildung, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache, nicht ausreichend erforscht und wird, wenn überhaupt, als Auftragsforschung oder im Rahmen von Evaluationen der Förderer untersucht (Maeder und Kosorok Labhart 2012). Eine induktive, offene Herangehensweise schien daher angebracht, um auf jedwede Erkenntnisse und Entwicklungen flexibel reagieren zu können. Bei solch einer ethnographischen, qualitativen Forschung „gehören die Erhebung unterschiedlicher Daten und die Kombination verschiedener Auswertungsmethoden zum Kern des Vorgehens“ (Ott et al. 2012, S. 169). In der Feldforschung ergaben sich durch die teilnehmende Beobachtung, Experteninterviews und leitfadengestützte Interviews zahlreiche spannende Problemfelder, die initial wahrscheinlich nicht als relevant für den Spracherwerb eingeordnet werden würden. Im Laufe der Feldforschung stellte sich jedoch

in mehreren Fällen heraus, dass äußere Faktoren, wie beispielsweise eine Wohnungssuche, oder interne Konflikte durchaus wichtig für die Anwesenheit und die Lernmotivation waren. Solche unerwarteten Verknüpfungen innerhalb des Kontextes bringen interessante und relevante neue Aspekte ans Tageslicht, die bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs berücksichtigt werden sollten.

Die vorliegende Arbeit basiert demnach auf ethnographischen und somit empirisch qualitativ erhobenen Daten, die aus einer Methodentriangulation und einer induktiven Herangehensweise heraus entstanden sind. Die Methodik wurde zunächst breit aufgestellt, um verschiedene Blickwinkel auf das Feld einnehmen zu können. Später wurden die Methoden an das deutlicher konturierte Forschungsziel angepasst und nach Relevanz sowie im Hinblick auf erkenntnisfördernde Ergebnisse reduziert. Die Fragestellung, Hypothesen, Kodes und Konzepte zur Analyse wurden auf Grundlage der Daten prozedural generiert und ständig weiterentwickelt und strukturiert (Glaser und Strauss, 1967, S. 15). Diese Vorgehensweise entspricht der *GROUNDNED THEORY*, die unter anderem entwickelt wurde, um Prozesse nachvollziehen zu können, und die demnach besonders geeignet schien, den (Lern-)Prozess der Teilnehmerinnen und eine Integration in den Arbeitsmarkt zu untersuchen. Dieser Entwicklungsprozess kann individuell sehr unterschiedlich aussehen und doch wird erwartet, dass es Gemeinsamkeiten und Parallelen gibt, die den Prozess positiv oder negativ beeinflussen können. Sowohl die Verschiedenheit als auch Ähnlichkeiten sollen über eine umfassende Analyse der Daten herausgearbeitet und dabei die Perspektive der einzelnen Akteure berücksichtigt werden. Bei der *GROUNDNED THEORY* wird versucht, „den in Worten und Taten ausgedrückten Auffassungen, Interpretationen, Absichten und Perspektiven der Menschen gerecht zu werden und sie nach ihren eigenen Bedingungen zu erforschen“ (Clarke 2012, S. 45).

Die *GROUNDNED THEORY* eignet sich insbesondere zur Generierung neuer Theorien über den Untersuchungsgegenstand und die Erfassung subjektiver Erfahrungen der Beteiligten (Equit und Hohage 2016b). Sie bleibt dabei gewissermaßen auf die subjektive Perspektive fokussiert, daher sind die Ergebnisse nicht repräsentativ und direkt quantifizierbar. In Verknüpfung mit einer Diskursanalyse könnten die Beobachtung

situativer Praktiken, die „körperlich gebundene, routinisierte Handlungsweisen“ (Wrana 2012, S.185) darstellen, durchaus generalisiert werden. In Praktiken wird ein implizites Wissen ausgedrückt, das auf Erfahrungen der Akteure basiert. Diese Erfahrungen sind eng verwoben mit den Diskursen des jeweiligen Handlungsfeldes. Daher wurden die ethnographisch erhobenen Daten mit einer diskursanalytischen Perspektive ergänzt.

„Unter Einklammerung einer Diskursivität, mit der eine Gesellschaft immer schon allen Gegenständen und Geschehnissen einen Sinn verleiht, bringt die ethnographische Praxisanalyse [...] dasjenige zu Tage, was sich stumm, unartikuliert und routinisiert vollzieht.“

(Wrana 2012, S.186)

Die Methodologie der GROUNDED THEORY wurde in den letzten Jahren in verschiedene Richtungen weiterentwickelt, um die Erkenntnisse der Postmoderne miteinzubeziehen. Nicht nur die Komplexität der Situation, sondern auch die herausragende Bedeutung der sozialen Machtverhältnisse und insbesondere die starken Einflüsse der vorherrschenden Diskurse führten dazu, dass neben der GROUNDED THEORY auch die SITUATIONSANALYSE (SITUATIONAL ANALYSIS) von Adele Clarke (2012) gewählt wurde, um die Forschungssituation erfassen zu können. Adele Clark war selbst Studentin von Anselm Strauss und entwickelte die GROUNDED THEORY theoretisch fundiert weiter. Adele Clark nach entsprechen viele Aspekte der GROUNDED THEORY bereits einem postmodernen Verständnis von Forschung. Sie hebt diesbezüglich die Prozesshaftigkeit und Flexibilität der Forschungsmethodik hervor, die wichtige Bedeutung der Perspektive und das (oft langjährige) Forschungsinteresse an Handlungen und Aushandlungen, Variationen und multiplen Deutungen sowie das Einbeziehen der materiellen Welt, die als Teil des Sozialen betrachtet wird. Einige dieser Aspekte entsprechen konstruktivistischen Denkweisen und der postmodernen Auffassung, dass unsere soziale Welt kein starres Gebilde ist, sondern sich ständig verändert. Die Darstellung von Instabilitäten, Verschiedenheit, Variationen war demnach schon immer ein Schwerpunkt der GROUNDED THEORY und wird nun aufgrund der

postmodernen Wende auch in vielen anderen Forschungsbereichen thematisiert (Clarke 2012). Die traditionelle GROUNDED THEORY war noch recht positivistisch ausgerichtet. Eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Forscherrolle sowie eine Reflexivität bezüglich der forschersabhängigen Datengenerierung und -analyse, die von einer aktuellen, ethnographischen Forschungspraxis erwartet wird, fehlte zunächst in der GROUNDED THEORY. Adele Clarke kritisierte außerdem die Praxis, Widersprüche zu vertuschen und vereinfachte Darstellungen zum Zwecke der Kohärenz vorzunehmen (Clarke 2012, S. 54ff).

Sie fordert eine „ausdrückliche Anerkennung von Embodiment und Situiertheit aller Wissensproduzenten“ (Clarke 2012, S. 63) und somit eine Reflexivität bezüglich der eigenen Forscherrolle sowie Sichtbarmachung der Erforschten. Dazu gehört, die Hierarchie aller Akteure bezüglich Geschlecht, Rasse und sozialer Klasse erkennbar zu machen und somit Expertenwissen und die vermeintliche Objektivität von Wissenschaft beziehungsweise die Subjektivität von anderen Wissensformen nicht als natürlich gegeben hinzunehmen, sondern in Relation zu setzen. So wird deutlich, „dass sehr unterschiedliches, keinesfalls immer kongruentes Wissen dem Handeln der Akteure zugrunde liegt und darüber hinaus Wissen in gesellschaftliche Machtstrukturen eingebunden ist“ (Equit und Hohage 2016a, S. 29f).

Nötig für diese Sichtbarmachung ist laut Clarke die Untersuchung der Gesamtsituation, in der Wissen produziert wird. Dementsprechend verwendet sie Karten/Maps, um die Komplexität der verschiedenen (Wissens-)Positionen darzustellen. Adele Clarke (2012) berücksichtigt insbesondere auch die Erkenntnisse von Foucaults Diskurstheorie, bezieht nicht-menschliche Elemente wie Technologien und Institutionen in ihre Analyse mit ein und macht letztendlich die Forschungssituation als Ganzes zum zentralen Untersuchungsschwerpunkt. Die vorliegende Fallstudie orientiert sich an dieser Herangehensweise und möchte Spracherwerb als Teil der Gesamtsituation in einem Qualifizierungskurs betrachten. Dementsprechend werden viele nicht-sprachliche Aspekte berücksichtigt und der Kontext der Unterrichtssituation umfangreich beschrieben. In einer SITUATIONSKARTE werden Hierarchien abgebildet und gezeigt, wie die Akteure miteinander sprachlich, aber auch finanziell verbunden sind. Außerdem werden die Bezüge zu

den gesellschaftspolitischen Diskursen Integration und Arbeitslosigkeit in den Interviews herausgearbeitet (siehe Kapitel 6.1). Widersprüchliche Aussagen oder Handlungen werden nicht als Ausnahme betrachtet, sondern bewusst als mögliche Abweichung dargestellt.

Die postmoderne Auffassung, dass unsere soziale Wirklichkeit heterogen ist, steht im Kontrast zu traditionelleren Ansätzen, die das Ziel verfolgen, Kohärenz aufzuzeigen. Beide Vorannahmen beeinflussen die Forschungspraxis und Darstellung der Ergebnisse. Die grundlegende Geistesrichtung der GROUNDED THEORY, der philosophische Pragmatismus, sieht Kohärenz als ein wichtiges Element, um Lernprozesse auszulösen und einordnen zu können. Es wird zwar „das Bestehen von strukturellen Bedingungen eines Handelns anerkannt. Jedoch sind die Handelnden diesen Bedingungen nicht ausgeliefert – sie nehmen Wahlmöglichkeiten wahr und treffen auf dieser Grundlage ihre Wahlen“ (Hildenbrand 2008, S. 32f). Diese Beobachtung wird sich später in der Forschung als zentral erweisen, um zu zeigen, wie die Befragten mit den institutionellen Vorgaben, der pädagogischen Situation und ihren, manchmal alternativlos erscheinenden, Wahlmöglichkeiten umgehen und sich auch mit bestimmten TAKTIKEN immer wieder behaupten können (Certeau 1988).

Um in der vorliegenden Forschungsarbeit die Wirkungsweise der Weiterbildungsmaßnahme auf den Spracherwerb und die Vermittlung in den Arbeitsmarkt bewerten zu können, sollte zunächst eine qualitative Evaluation durchgeführt werden. In der gängigen Evaluationspraxis bevorzugen Auftraggeber aus Zeit- und Kostengründen quantitative Studien (Kelle und Erzberger 2006). Ausgehend von neoliberalen Argumenten dienen solche Evaluationsvorhaben hauptsächlich der Effizienzsteigerung und sollten bestmöglich selbst so kompakt und effizient wie möglich sein. Es ist jedoch fraglich, inwiefern eine umfassende Evaluation bei einem Projekt im Bildungsbereich, das nur auf drei Jahre angelegt ist, überhaupt sinnvoll ist. Die Meinung der Teilnehmerinnen zu einzelnen Aspekten einzuholen, wie beispielsweise die Wahl der Dozenten und Fächer, kann mit skalierten Fragebögen schnell und einfach durchgeführt werden. Qualitative Methoden hingegen ermöglichen ein tieferes Verständnis der ablaufenden Prozesse und Entwicklungen der Gruppe oder der Fortschritte der einzelnen

Teilnehmenden, auch wenn sie selten Anwendung bei gängigen Evaluationen finden. Im Rahmen des Dissertationsprojektes hatten wirtschaftliche Aspekte keinen Einfluss auf das Forschungsdesign, dementsprechend konnte genügend Zeit in die Erhebung qualitativer Daten durch teilnehmende Beobachtung und Leitfadenterviews investiert werden. Insgesamt wurde das Projekt drei Jahre (2012–2015) lang in regelmäßigen Abständen forschend begleitet. „Die wesentliche Stärke qualitativer Methoden gegenüber standardisierten Verfahren besteht darin, dass mit ihrer Hilfe neue, im Untersuchungsfeld emergierende Phänomene erfasst werden können, die im Vorwissen des Untersuchers nicht auftauchen“ (Kelle und Erzberger 2006, S. 287).

Lange Zeit hat sich die Autorin mit der Frage beschäftigt, wie sich der Erfolg der Weiterbildungsmaßnahme des gemeinnützigen Trägers feststellen lässt. Objektiv und im Interesse der Arbeitsagentur wie auch der Förderer von **BIWAQ** sind die Vermittlungszahlen in Arbeit. Bei einer Vermittlung kann jedoch nicht ermittelt werden, welchen Einfluss die Qualifizierung auf das Leben der Teilnehmenden insgesamt hatte und ob nicht Faktoren wie Arbeitsmarktlage, Persönlichkeit und Vorqualifizierung der Teilnehmenden ausschlaggebender waren. Außerdem kann die Maßnahme auch erfolgreich gewesen sein, wenn ein*e Teilnehmer*in durch den Qualifizierungskurs psychisch stabilisiert wurde und dann erst einige Monate später eine Arbeit erfolgreich aufnahm. Hinzu kommt, dass nicht prinzipiell die Vermittlung in ‚irgendeine‘ Arbeit als ein Erfolg bewertet werden muss, wenn es sich beispielsweise um ein ausbeuterisches Arbeitsverhältnis handelt.

Das Forschungsinteresse war im Sinne einer Evaluation zunächst auf den Wissenserwerb und die Qualität der Weiterbildungsmaßnahme ausgerichtet; im Laufe des Forschungsprozesses wurde der Fokus immer mehr auf die persönlichen Erwartungen und Vorstellungen zum Spracherwerb sowie den sozialen Kontext im Zusammenhang mit der Arbeitssuche gelegt. Neben der regelmäßigen teilnehmenden Beobachtung im Unterricht, in dem Bildungszentrum sowie auf Veranstaltungen und der Anfertigung von Notizen und Memos in einem Forschungstagebuch wurden dementsprechend qualitative Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden geführt. Der inhaltliche Fokus richtete sich auf ihren Spracherwerb im Allgemeinen, ihre persönlichen

Erfahrungen im Qualifizierungskurs und ihre Erwartungen und Hoffnungen in Bezug auf die Arbeitssuche. Die Dozentinnen und die Projektleitung wurden in Experteninterviews zu ihren didaktischen Herangehensweisen und Einschätzungen der Teilnehmenden befragt. Bei der ersten Projektgruppe wurden zunächst Mindmaps zur Erfassung von sozialen Netzwerken, Weltwissen und Lebenswelt erstellt und diese untereinander verglichen. Sie gaben Einblick in den teils recht eingeschränkten und isolierten Alltag von ausländischen Arbeitslosen, die unter anderem aus finanziellen Gründen wenig am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und meist sehr wenige regelmäßige soziale Kontakte außerhalb ihrer Familie haben. Eine theoretische Sättigung war bereits mit wenigen Mindmaps erreicht, sodass keine weiteren Daten diesbezüglich erhoben wurden (Equit und Hohage 2016a, S. 12).

Anschließend wurden sehr umfangreiche narrative Interviews geführt, ergänzt durch einen Fragebogen mit einer ungeraden Anzahl von Intervall-Skalen zum Qualifizierungsprojekt. Die narrativen Interviews sollten „authentische Angaben über die Orientierungsstrukturen von Personen in ihrem vergangenen faktischen Handeln und Erleben“ (Küsters 2009, S. 17) generieren und als offener Einstieg Schwerpunkte für die weitere Forschung gewinnen. Der Fragebogen diente insbesondere der Evaluierung. Er erwies sich jedoch nicht als geeignet zur Gewinnung relevanter Daten. Den Teilnehmenden war die Bedeutung des Fragebogens als Messinstrument zur Bewertung der Dozenten natürlich bewusst, da auch die Kursleitung ähnliche Fragebögen regelmäßig einsetzte. Einer der Teilnehmenden kreuzte durchgehend die positivste Bewertung an. In dem persönlichen Interview anschließend hatte er jedoch einiges zu beanstanden und viele Verbesserungsvorschläge parat. Insgesamt zeigte sich beim Fragebogen, dass diese Art der Meinungserhebung keinen Raum für Nuancen lässt oder für persönliche Meinungen und Erfahrungen der Teilnehmenden. In den Fällen, in denen die Forscherin die Fragebögen übersetzte, entstanden durch die verschiedenen Items jedoch angeregte Diskussionen.

Diese anfänglich sehr umfassende Datenerhebung und das anschließende Vergleichen hat Wissen zur Gestaltung des weiteren Forschungsdesigns generiert. In dem zweiten und dritten Kurs wurden schließlich neben der teilnehmenden Beobachtung noch Leitfadenterviews

mit narrativen Anteilen geführt. Der Leitfaden orientierte sich an der Spracherwerbsbiographie, Erfahrungen mit Arbeit und Arbeitslosigkeit sowie den Meinungen der Kursteilnehmenden zum Qualifizierungsprojekt und dortigen Erlebnissen. Im Gegensatz zum ersten Kurs wurden im zweiten und dritten Kurs nicht mit allen Teilnehmenden, sondern nur mit einer kleinen Gruppe von fünf beziehungsweise sieben ausgewählten Teilnehmenden Einzelinterviews vereinbart. Die Interviews wurden so gut wie möglich „mit einer Aufmerksamkeit für das Gegenüber und einer hingebungsvollen Offenheit“ (Bourdieu 2010, S. 399) sowie Verständnis für die jeweilige Situation geführt. Unter Berücksichtigung, dass der Erfolg der Maßnahme nicht unabhängig ist von sozialem, menschlichem Verhalten, wurden daher individuelle Aspekte wie Beweggründe, Glaubensvorstellungen, Zugehörigkeiten und Ähnliches untersucht.

Am wichtigsten war zu verstehen, welche Sichtweise die Befragten auf ihre Situation haben und inwieweit der Qualifizierungskurs persönlich unterstützen konnte, ihre Ziele zu erreichen. Auf den Fragebogen sowie die Erhebung von Netzwerken, Weltwissen und Lebenswelt wurde bei den weiteren zwei Kursen verzichtet, da keine abweichenden neuen Erkenntnisse daraus erwartet wurden. Die teilnehmende Beobachtung diente zur Wissensgenerierung über die Vorfälle und Abläufe in dem Qualifizierungskurs sowie zum besseren Kennenlernen und Vertrauensaufbau zu den Akteuren im Feld. Viele Erzählungen können durch die eigenständig erlebten Ereignisse umfassender verstanden und bewertet werden.

Im Zentrum der Analyse stehen die Interviews. Die Interviewdaten entsprechen daher einem Evaluationsinterview, die Datenanalyse hingegen konzentriert sich nicht (ausschließlich) auf die subjektiv empfundene Qualität der Kurse, sondern auf die Rahmenbedingungen, vielfältigen Einstellungen, Voraussetzungen, Diskurse um die Arbeitssuche und den komplexen Kontext, in dem die Kurse stattfanden.

4.4 Wechselwirkung zwischen Ethnographie, Diskursen und dem Feld

Sozialforschung ist immer mehrfachen Einflüssen ausgesetzt, die nicht alle ermittelt werden können. Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen und auch quantitativen sozialwissenschaftlichen Studien wird versucht, dies nicht als Störfaktor zu verstehen, sondern im Analyseprozess mit zu berücksichtigen. Bei den Interviews wurden die Fragen möglichst dem Gesprächsverlauf gemäß gestellt, um abrupte Themenwechsel zu vermeiden, dennoch entspricht die Interviewsituation keiner gewöhnlichen Kommunikation. Durch Anteilnahme, Nachfragen und emotionale Reaktionen wurde versucht, die Gesprächssituation möglichst fließend zu gestalten (Bourdieu 2010, S. 404). Auf Videoaufnahmen und Tonbandmitschnitte des Unterrichts wurde aus Gründen einer möglichen Befangenheit verzichtet, wobei diese in der Feldforschung auch gewinnbringend eingesetzt werden können (Reh und Labede 2012). Einige wenige Teilnehmende äußerten auch Verfolgungängste. Die regelmäßige Präsenz der Forscherin im Unterricht sollte den Forschungsprozess ‚normalisieren‘. In den drei verschiedenen Kursen konnte beobachtet werden, dass eine häufigere Anwesenheit der Forscherin das ihr entgegengebrachte Vertrauen der Teilnehmenden erhöhte und diese in den Interviews verhältnismäßig offener und persönlicher über ihre Erfahrungen sprachen. So waren die Befragten vom zweiten Kurs, der nur sporadisch besucht wurde, im Vergleich relativ verschlossen und äußerten sich weniger über ihre persönliche Meinung und Probleme. Dies hing möglicherweise auch mit der Wahl des Ortes und des Zeitpunkts für die Interviews zusammen, die den Teilnehmenden überlassen wurde. Der gewählte Ort spiegelte dabei die Beziehung zwischen Teilnehmenden und der Forscherin wider. Je enger der Kontakt war, desto persönlicher war der Ort des Interviews. Der Ort wiederum bestimmte, wie intim das Gespräch werden konnte und wie lange es dauerte. In den Unterrichtsräumen waren die Interviews auf die Pausen beschränkt und gingen selten über 30 Minuten, während die Gespräche in den Privatwohnungen der Teilnehmenden bis zu drei Stunden dauern konnten.

Durch die häufige Anwesenheit in Kurs 1 und auch in Kurs 3 konnten persönliche Beziehungen aufgebaut werden, die eine Vertrauensbasis für die Gespräche schufen und somit die Asymmetrie der Gesprächssituation, die durch die unterschiedliche soziale Stellung und den Bildungshintergrund bei manchen Interviews entstand, abfederten (Bourdieu 2010, S. 395). Die entstandenen persönlichen Beziehungen ließen die Befragten auch über ihre Krankheiten, Schicksalsschläge und dunkle Seiten ihres Lebens sprechen. In einigen wenigen Fällen gestaltete sich die Vertrautheit sogar zeitweise als Hindernis für die Forschung, da die Interviewpartnerinnen mehr über ihr Privatleben als über die Qualifizierungsmaßnahme reden wollten.

Den Dozentinnen wurde zumeist von der Projektleitung oder von der Forscherin selbst ihre Anwesenheit angekündigt. Nur in einer Ausnahme berichteten die Teilnehmenden von einem deutlich besser vorbereiteten Unterricht einer Dozentin aufgrund der teilnehmenden Beobachtung. Da die Forscherin einen engeren Kontakt zu den Teilnehmenden als zu den Dozentinnen hielt und von der Projektleitung als verantwortlich für die Evaluation vorgestellt wurde, berichteten die Teilnehmenden häufig über Missstände und äußerten die Hoffnung, dass die Forscherin daran etwas ändern könnte. Von Seiten der Forscherin wurde in solchen Fällen Verständnis gezeigt und im Rahmen ihrer Möglichkeiten vermittelt. Eher selten wurde kritisch über die regulären Dozentinnen gesprochen, zu denen die Teilnehmenden auch eine Beziehung aufgebaut hatten. Die Bewertung über kurz anwesende Dozenten fiel in manchen Fällen vernichtend aus, andere wurden hoch gelobt oder aber vergessen. Vermutlich fiel auch durch den beruflichen Hintergrund der Forscherin als DaF-Dozentin die Kritik der Teilnehmenden an der Didaktik der Dozentinnen geringer aus, mit Ausnahme einer Teilnehmerin, die als ehemalige Englischlehrerin aufgrund ihrer professionellen Erfahrung einen kritischen Blick auf die Didaktik hatte.

Neben den Einflüssen der Forschungstätigkeit wurde die soziale Ordnung des beobachteten Feldes maßgeblich von zwei spezifischen Diskursen, Integrations- und Arbeitslosendiskurs, bestimmt. Diese sind bereits in der theoretischen Einführung kurz vorgestellt worden. Der Forscherin waren diese Diskurse in besonderem Maße präsent, unter anderem da sie sich während ihrer Studienzeit thematisch inten-

siv mit dem Integrationsdiskurs als Praktikantin des Forschungs- und Ausstellungsprojekts „München migrantisch“ befasst hatte. Während auf das Selbstbild der Teilnehmenden vor allem der Diskurs der Migration (siehe Kapitel 2.3) wirkte, referierten die Dozentinnen sowie die Projektleitung eher den Diskurs der Arbeitslosigkeit (siehe Kapitel 2.5). Diese Diskurse beeinflussten die Äußerungen und teils auch die Handlungen der Akteure, führten aber nicht zu einer Determinierung (Ott et al. 2012).

In Anlehnung an Michel Foucault ist ein DISKURS die Art, wie mit Sprache und anderen Kommunikationsmitteln Bedeutung und Wissen generiert wird (Foucault 1988). Je nach Kontext ändern sich der DISKURS und die Art zu sprechen, zu argumentieren oder (kommunikative) Macht auszuüben. Der DISKURS bestimmt, wer was in einer bestimmten sozialen Situation sagen kann und was als wahr gilt (Foucault 2014). „Diskurse werden in Disziplinierungspraktiken wirksam. Diese produzieren Subjekte/Subjektivitäten durch Überwachung, Prüfung und diverse Selbsttechniken – sprich Methoden, uns selbst als anständige Disziplinarsubjekte bzw. disziplinierte Subjekte zu produzieren“ (Clarke 2012, S. 95). Gesellschaftliche DISKURSE und eigene Erfahrungen wirken dabei dialektisch (Fairclough 2003). Dies bedeutet, dass persönliche Äußerungen immer innerhalb eines Diskurses geäußert werden und sich auf bestehende Ideologien und Vorstellungen beziehen. Sprachliche Handlungen sind zwar nicht ausschließlich durch DISKURSE bestimmt, aber teilweise von ihnen geprägt. Michail Michailovič Bachtin⁹ (Bakhtin 1994) bezeichnet das Zusammenspiel von der persönlichen Mikroebene mit der diskursiven Makroebene als HETEROGLOSSIE. Es besagt, dass eine Äußerung in den gegebenen Umständen eine bestimmte Bedeutung erfährt, die sich mit der Situation oder der Person, die sie äußert, ändern würde. Meinungen und Gedanken entstehen aus eigenen Erfahrungen in Verbindung mit bereits Gehörtem oder Gelesenem, das so reproduziert und weitergeführt wird. „Gegenstände werden in diesem Verständnis nicht mittels eines einzelnen Äußerungsaktes hervorgebracht, sondern Artikulationen sind stets im

⁹ Die Transkription des russischen Namens Бахтин verhält sich ins Deutsche (Bachtin) anders als ins Englische (Bakhtin).

Kontext weiterer Artikulationsakte zu verstehen, die diesen einen Akt als solchen erst ermöglichen“ (Ott et al. 2012). Eine Trennung zwischen sozialem Handeln und Sprache zu bestimmen, ist praktisch unmöglich, denn sie bedingen sich gegenseitig. Die Einbeziehung des komplexen migrations- und arbeitspolitischen Kontextes und die Analyse der DISKURSE können Aufschluss geben über Machtstrukturen in der Bildungseinrichtung, Positionierungen innerhalb der Gruppe und die Wirkungen gesellschaftlicher Steuerungsmechanismen.

„Damit werden zum einen die Grenzen der Beobachtbarkeit ausgedehnt und zum anderen die in den beobachteten Testinstrumenten eingelangten Referenzen untersucht, die mit aktivierungs- und bildungspolitischen Programmatiken korrespondieren.“ (Ott et al. 2012, S. 180)

4.5 Datenanalyse: Auswahl, Transkription, Kodierung

Um aus den vielfältigen Daten Erkenntnisse gewinnen zu können, mussten die Daten für die Analyse strukturiert und anhand der Forschungsfragen entsprechend durchleuchtet werden. Zunächst wurden aus den drei verschiedenen Kursen (2012, 2013, 2014) jeweils drei aussagekräftige Interviews ausgewählt. Die Auswahl berücksichtigte verschiedene biographische und soziale Hintergründe, möglichst repräsentativ für die Gruppenzusammensetzung. Daher sind zwei Drittel der vorgestellten neun Interviewten weiblich, mittleren Alters und aus ehemaligen Sowjetstaaten beziehungsweise vom Balkan. Die Gruppenzusammensetzung sowie die einzelnen Teilnehmenden hinsichtlich ihrer persönlichen Daten und beruflichen Ausbildung werden in Kapitel 5.3 detailliert beschrieben.

Die Auswahl der Interviews, die mit den Dozentinnen geführt wurden, wurde durch die Häufigkeit des abgehaltenen Unterrichts und Nennung der Teilnehmenden in den Interviews bestimmt. Die Dozentinnen der zentralen Kurse waren demnach aus den Fachbereichen Deutsch als Fremdsprache, **EDV**, Sozialkompetenz sowie Theater. Es wurden zwei DaF-Dozentinnen und alle drei Regisseure interviewt,

allerdings nur je ein Interview aus jedem Fachbereich in die Analyse aufgenommen. Hinzu kommen drei Interviews, die in regelmäßigen Abständen mit der Projektleiterin zu jedem Kurs geführt wurden.

Die Interpretation der Daten begann mit der Transkription und wie in ihr das Interview verschriftlicht und nichtsprachliches Verhalten (wie beispielsweise Pausen (.) = 1 Sekunde, Lachen (@), Gesten (deskriptiv) etc.) festgehalten wurde. Für die Transkription der Interviews wurde die Standardorthographie gewählt, da keine rein linguistische Analyse, sondern hauptsächlich eine inhaltliche Analyse folgte. Sprachliche und grammatikalische Besonderheiten wurden so weit wie möglich in das Transkript übertragen, nur die Aussprache konnte in den Transkriptionen leider nicht erfasst werden (Bourdieu 2010). Markante Fehler sowie Verzögerungsäußerungen (äh, mmh) wurden aus Respekt vor den Interviewten und aus Gründen der Leserlichkeit bei der Übertragung aus dem Transkript in das Manuskript leicht ausgebessert, um den Fokus auf den Inhalt und nicht auf die Fehler zu lenken.

Eine Interpretation der Daten dient dem Verständnis des Gesagten und schließt eine Beurteilung beziehungsweise Einschätzung, wie das Gesagte gemeint ist (z.B. scherzhaft, ernst, wahr, falsch), mit ein. Die Interpretation wurde von den Forschungsfragen geleitet, d.h. es ist eine interessengerichtete und dementsprechend subjektive Interpretation der Daten (Fairclough 2003, S. 15).

Die Analyse und Darstellung der Daten wurde mit einem induktiven, offenen Kodieren durchgeführt (Saldana 2013) und mit verschiedenen Karten, auch Maps genannt, nach dem Prinzip der SITUATIONSANALYSE erstellt. Die SITUATIONSANALYSE nach Adele Clarke (2012) stellt eine weiterentwickelte Variante der GROUNDED THEORY dar, die verschiedene Analyserichtungen berücksichtigt, um eine möglichst umfassende, kontextbezogene Interpretation zu gewährleisten. Das Kodieren wird im Sinne der GROUNDED THEORY durchgeführt, aber nach Clarkes postmodernem Verständnis mit Elementen der Diskursanalyse und der narrativen Analyse ergänzt, um das Gesagte in die gesellschaftliche Makroebene (Diskurs) und in den biographischen, situationsabhängigen Mikrokontext (Narration) einzuordnen. Dafür schlägt Adele Clarke die Erstellung von drei miteinander verknüpften, aber verschieden gewichteten Karten vor, die unterschiedliche Perspektiven auf die komplexe Forschungssituation ermöglichen (Clarke 2012).

1. SITUATIONSKARTEN, die menschliche und nichtmenschliche Elemente wie kulturelle, politische, symbolische, historische Faktoren der Forschungssituation abbilden. (Makroebene)
2. KARTEN VON SOZIALEN WELTEN, die kollektive Akteure, ihre Wirkkreise und ihre Diskurse abbilden. (Mesoebene)
3. POSITIONSKARTEN, die ein Spektrum der diskursiven Positionen und auch ihre Widersprüche darstellen. (Mikroebene)

Die große Bedeutung der gesellschaftlichen Diskurse zu Integration und Arbeit erforderte eine Diskursanalyse der Interviews und Dokumente des Bildungsträgers. „Eine so verstandene Gesprächsanalyse liest in den Diskursen nicht nur die aktuelle Struktur der Interaktion als marktmäßigen Austausch, sondern auch die unsichtbaren Strukturen, die sie organisieren“ (Bourdieu 2010, S. 403). Zu diesen diskursiven Praktiken wurden zwei Positionskarten zum Thema Integration und Arbeitslosigkeit angefertigt, um die unterschiedlichen Positionen kontrastiv darstellen zu können (siehe Kapitel 6.1).

Nicht nur durch den gesellschaftlichen diskursiven Rahmen wird die Sprecherposition konstruiert, sondern auch durch eine immanente Erzählstruktur, das Narrativ. Nach dem ersten Durchlesen wurden daher inhaltliche Sequenzen ermittelt und der Aufbau der Erzählung nachvollzogen. Dabei orientierte sich die Analyse an folgenden Fragen: Welche Themen werden besprochen und wie lange? Kehren sie wieder und gibt es Unterthemen? Wer führt die Gesprächsthemen ein? Wie werden Übergänge eingeleitet?

Interessant ist auch die Frage, wie sich die Interviewten positionieren, welche Ziele und Wünsche sie haben. Dabei spielen insbesondere auch die persönlichen Beziehungen zu der Forscherin oder zu anderen Akteuren eine wichtige Rolle sowie möglicherweise auch Hierarchien zwischen Forscherin und Interviewten. Einige Interviews waren daher lang (über 1 Stunde) und tief. Es wurden persönliche und gesundheitliche Probleme angesprochen. Andere Interviews blieben oberflächlich und waren bereits nach knapp 20 Minuten beendet. Dementsprechend wurden die tiefergehenden Interviews öfter zitiert, wodurch ein gewisses Ungleichgewicht bei der Häufigkeit der Nennungen entstanden ist.

In der inhaltlichen Analyse wurden nach dem Prinzip der GROUNDED THEORY induktiv Codes und Kategorien herausgearbeitet und strukturiert. Die Kodierung diente dazu, die Daten in zusammenhängende Sinneinheiten einzuordnen. Sie erfolgte zunächst explorativ, um zugrunde liegende Besonderheiten der einzelnen Interviews herauszuarbeiten. Anschließend wurden die Codes in Kategorien miteinander verbunden und strukturiert, um sie schließlich in Konzepte einzuordnen. Als Erstes wurden besonders reichhaltige Interviews zur Analyse ausgewählt und in Anlehnung daran ähnliche Fälle sowie eher abweichende Fälle zum Vergleich hinzugezogen, um die entwickelten Kategorien festigen oder anpassen zu können (Equit und Hohage 2016a, S. 13).

Die Konzepte wiederum wurden beim sogenannten axialen Kodieren kontrastiert und somit ins Verhältnis zueinander gesetzt. Es wurde untersucht, welche Verbindungen zwischen den verschiedenen Konzepten hergestellt werden konnten. Um diese Verbindungen herstellen und erklären zu können, muss durch ein selektives Kodieren die Theoriebildung ergänzt werden. Die einzelnen Analyseschritte der offenen, axialen und selektiven Kodierung werden normalerweise nicht nacheinander, sondern abwechselnd oder gleichzeitig durchgeführt (Saldana 2013).

Die Daten wurden mit der Analysesoftware ATLAS.ti 8 kodiert, die in Zusammenarbeit mit dem Begründer der GROUNDED THEORY, Anselm Strauss, entwickelt wurde. Die Software half, sich in der umfangreichen Datenmenge besser zu orientieren und Zusammenhänge graphisch darstellen zu können (Friese 2016). Nach einer ersten Strukturierung und Kodierung aller Interviews wurden die verschiedenen Konzepte in eine chronologische und möglichst schlüssige Reihenfolge geordnet, um die Ergebnisse verschriftlichen zu können. ATLAS.ti 8 ermöglichte dann einen schnellen Zugriff auf die verschiedenen Codes, Kategorien, Überkategorien und selektive Übersichten, die in verschiedener Berichtsform in Microsoft Word oder Excel ausgegeben werden können. Für die Diskursanalyse und Inhaltsanalyse wurden Kodeberichte in Word erstellt. In diesen Berichten werden alle Zitate, die dem jeweiligen Code zugeordnet sind, mit Angabe der Sprecherin abgebildet. Ebenso wurden alle weiteren Codes angezeigt, die möglicherweise ebenfalls auf das Zitat zutrafen. Diese Berichte entsprechen inhaltlich einer umfangreichen Positionskarte.

Im Detail bedeutet kodieren: Auf der Wortebene (1) wird darauf geachtet, welche Wörter und Schlagwörter verwendet werden, wie häufig sie vorkommen, wie sie konnotiert sind und wie sie verwendet werden. In relevanten Fällen wird berücksichtigt, wie der Ton (beispielsweise ironisch oder zweifelnd) ist. Auf der referenziellen Ebene (2) wird untersucht, welches Wissen und welche Glaubenssätze die Interviewten äußern und in welchen Diskursen sie sich bewegen. Die linguistische Seite (3) der Analyse berücksichtigt grammatikalische Strukturen und Syntax, beispielsweise welche Personalpronomen verwendet werden oder wann Passiv eingesetzt wird. Ein Fall für eine vorsichtige Interpretation sind insbesondere implizit ausgedrückte Inhalte oder Aspekte, die von den Befragten nicht offen angesprochen werden konnten (4). Im Anschluss werden dann die Kodes mit anderen Interviews verglichen und es wird überprüft, welche Wörter und Themen von zentraler Bedeutung sind. Auf die so bestimmten zentralen Kodes werden schließlich die restlichen Interviews kodiert.

Bei der ersten offenen Kodierung eines dichten Interviews mit einer Teilnehmerin wurden zunächst 83 Kodes herausgearbeitet. Durch das Kodieren der weiteren Interviews mit anderen Teilnehmern überstieg die Anzahl der Kodes knapp 120. Die Vorgehensweise der Analyse wurde im Forschungstagebuch festgehalten. Im weiteren Analyseverlauf wurden die Kodes axial nach Zusammenhängen verglichen und angepasst (Frieze 2016). Unter Einbezug der Interviews mit den Lehrkräften und der Projektleiterin kam es schließlich zu knapp 150 Kodes. Diese wurden wiederum verglichen, zusammengefasst und Überkategorien zugeordnet. Dieser Vorgang wurde mit dem Verfassen von handschriftlichen Memos begleitet, sodass der Entscheidungsprozess theoretisch nachvollziehbar bleibt. Somit wurde die Anzahl der Kodes für die Analyse schließlich auf 136 festgelegt und in 9 Kategorien eingeteilt. Zu diesen Überkategorien gehören die Themen ARBEIT, DISKURS, LEBENSWELT, LERNEN, GEFÜHLE, GRUPPE, PROJEKT, SPRACHE und UNTERRICHT.

Die Häufigkeit der vergebenen Kodes weist auf bestimmte wiederkehrende Themenfelder hin. Besonders häufige Kodes waren zur ERFAHRUNG DES THEATERSPIELENS (106 Nennungen), ARBEITSVERMITTLUNG (61), die meist in den Interviews mit der Projektleiterin auf-

traten, sowie BEWERTUNG DES UNTERRICHTS (68) und GESTALTUNG DES UNTERRICHTS (47). Die drei letzteren Nennungen sind bei einer Evaluation eines Qualifizierungsprojekts mit Ziel der Arbeitsvermittlung zu erwarten. Auch die häufige Thematisierung des Theaters ist nicht erstaunlich, u.a. da dieses Thema in den Codes nicht untergliedert wurde und es ein beliebtes, aber auch kontroverses Kurselement war. Die Häufigkeitsauszählung basiert daher auf der Wahl der Codes und ihrer Differenzierung und ist abhängig von den Kodierungsentscheidungen der Forscherin. Zur Veranschaulichung wird in der Abbildung 1 ein Screenshot aus der Software ATLAS.ti 8 gezeigt.

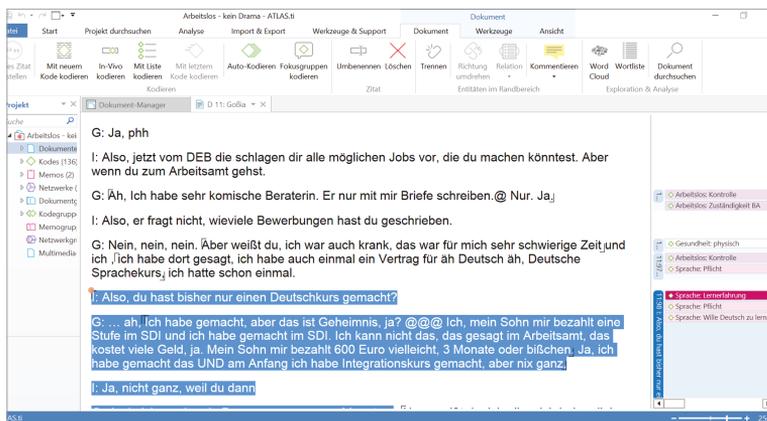


Abb. 1: Screenshot des Analyseprozesses mit ATLAS.ti 8

Die weiteren Codes hingegen zeigen aufschlussreiche inhaltliche Richtungen innerhalb der Interviews. So wurde Sprache am häufigsten als BARRIERE (56) dargestellt und die eigenen Sprachkenntnisse wurden reflektiert, jedoch meist negativ bewertet (56). Der ausdrückliche WILLE, DEUTSCH ZU LERNEN kam ebenfalls in jedem Interview vor (45). Eine weitere wichtige Rolle spielte der KONTAKT ZU MUTTERSPRACHLERN (22). Zudem wurden beim Thema Lernen die RELEVANZ DER INHALTE (55) und LERNSTRATEGIEN (49) öfter erwähnt als der LERNERFOLG (23). Schließlich kamen auch Gesprächsthemen auf, die von der Forscherin nicht erwartet wurden, eine zentrale Rolle spielten darunter ARBEITSBEDINGUNGEN (51), die in der Regel als sehr belas-

tend beschrieben wurden. In dem Zusammenhang steht auch die **PHYSISCHE (33)** und **PSYCHISCHE (36) GESUNDHEIT**, die auffallend viele Teilnehmende einschränkt.

Beachtenswert war insbesondere die Thematisierung von Gefühlen wie **ZUGEHÖRIGKEIT (52)**, **ERFOLG (22)**, **ANGST (21)** und **HOFFNUNG (16)**, aber auch **KONFLIKTE (31)**, die einen großen Raum in den Interviews einnahmen. Ihnen soll daher ebenfalls ein Kapitel gewidmet werden.

Die Analyse der Daten bestimmte maßgeblich die Auswahl der Themen und den Aufbau des empirischen Kapitels, in dem das Qualifizierungsprojekt in seiner Gesamtheit dargestellt werden soll (siehe Kapitel 5). Nach Darstellung des Unterrichtskonzepts und -ablaufs, wird die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte näher beschrieben und der Spracherwerb der Teilnehmenden in den Fokus genommen. Als zentrales Ergebnis der Analyse wird die Bedeutung der Emotionen für den Lernprozess herausgearbeitet. Im Fokus stehen danach ausschlaggebende Elemente des Unterrichtskonzepts (Stabilisierung der Gesundheit, Gruppenzusammenhalt, Theaterpremiere und Praktikum) und die Gründe, warum sie als Erfolgsfaktoren des Qualifizierungskurses betrachtet werden können. Anschließend werden die Vermittlung in Arbeit, an deren Erfolg der Qualifizierungskurs von Seiten der Förderer gemessen wird, unter subjektiven Gesichtspunkten der Teilnehmenden und die Einschätzung der Projektmitarbeiterinnen beleuchtet. Abschließend werden projektinterne Abläufe und Änderungen diskutiert und das Kapitel wird mit einer kurzen Zusammenfassung umrahmt.

5 Lernprozesse im Qualifizierungskurs: Stimmen aus der Fallstudie

In diesem Kapitel soll der Ablauf des Projekts anhand der empirisch erhobenen Daten rekonstruiert und in einer Art dichten Beschreibung (Geertz 1987) entlang der Interviewaussagen die vielfältigen Facetten des Feldes beschrieben werden. Der Zugang zur Erkenntnis des Feldes geschieht dabei nicht theoretisch, sondern methodisch durch eine Kontrastierung der Interviewaussagen unter Einbeziehung der Notizen aus den Niederschriften der teilnehmenden Beobachtung (Neumann 2012). Eine Analyse und theoretische Zusammenführung wird erst im anschließenden Kapitel 6 erfolgen. Die Interviews wurden anhand der generierten Codes thematisch strukturiert und sie werden im Folgenden möglichst chronologisch nachvollziehbar dargestellt sowie in Zusammenhang mit Beobachtungen der Feldforschung und einer knappen Einordnung der Äußerungen kontextualisiert. Dabei sind verschiedene Ebenen relevant, die Praktiken des Qualifizierungskurses im Kontext der Aktivierung und ihre didaktische Logik deutlich machen. Hervorzuheben sind hier auf der Makroebene die Arbeitsmarkt- und Integrationspolitik mit den dazugehörigen Diskursen, im Bereich der Mesoebene die Strukturen und Organisationsformen des Projekts innerhalb der Weiterbildungsindustrie und schließlich die Mikroebene, die auch die individuellen Lebenswelten der verschiedenen Teilnehmenden berücksichtigt.

Zunächst werden das Konzept des Projektes sowie die Hauptakteure (Teilnehmende und Dozentinnen) vorgestellt. Neben dem konzeptuellen Aufbau werden auch die strukturellen Voraussetzungen der Mitarbeitenden und Teilnehmenden dargestellt. Anschließend werden didaktische Vorgehensweisen und Lernprozesse, die in den Interviews beschrieben und im Feld beobachtet wurden, nachgezeichnet. Die geäußerten Emotionen innerhalb des Kurses und Praktikums werden detaillierter präsentiert, da sie in den Interviews einen großen Raum einnahmen. Zentral sind die Auslöser der inneren Wandlungsprozesse bei den Teilnehmenden, die in einem separaten Kapitel analysiert und ausgeführt werden. Abschließend wird der Übergang in den Arbeitsmarkt thematisiert. Das Kapitel endet schließlich mit einer Zusammenfassung.

5.1 Projektbeschreibung

Der Qualifizierungskurs mit dem Projektnamen ACTNOW! setzte sich zum Ziel, ältere deutsche (50+) und migrantische Bezugsempfänger von Arbeitslosengeld (**ALG II**) aus strukturschwachen Stadtteilen einer deutschen Metropole mit einem integrativen, ganzheitlichen Ansatz und theaterpädagogischen Mitteln für den ersten Arbeitsmarkt zu qualifizieren und in Vollzeitstellen oder Teilzeit ab 25 Wochenstunden zu vermitteln.

„Wir haben uns das Ziel gestellt, 75 Prozent [der Teilnehmenden in Arbeit zu vermitteln]. Das möchten wir erreichen. Falls es klappt. Dann wären wir glücklich. Weitere Ziele sind: kulturelle und soziale Belebung des Stadtteils.“ (Interview mit Natascha Strukovska am 4. Jan 2012)

ACTNOW! wurde über das Programm **BIWAQ** (Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier) vom Europäischen Sozialfond (**ESF**) gefördert und war bei einem gemeinnützigen Bildungsträger in einer wirtschaftsstarken Großstadt angesiedelt. Für die Teilnahme am Kurs war die Zustimmung der Bundesagentur für Arbeit (**BA**) beziehungsweise des Jobcenters nötig, da diese Institutionen während der Kursteilnahme weiterhin Arbeitslosengeld zahlten, aber in diesem Zeitraum Jobsuche und Vermittlung zurückstellten. Der jeweilige Bezugsempfänger wurde während des Kurses nicht als arbeitslos registriert. Der Bildungsträger war verantwortlich, die regelmäßige Teilnahme zu bestätigen und im Falle längerer, unentschuldigter Abwesenheit dies der **BA** zu melden, die daraufhin mit einer Kürzung der Leistungen drohen konnte. Einige Sachbearbeiter vermittelten auch potenziell Interessierte oder verpflichteten einzelne Bezugsempfänger, am Kurs teilzunehmen. Der Großteil der Teilnehmenden meldete sich allerdings eigenständig und freiwillig an. Die Projektleitung formierte ein Team, das in Teilen aus Mitarbeitern des Bildungsträgers bestand und mit Dozenten auf Honorarbasis ergänzt wurde. Im Falle von ACTNOW! gab es eine Projektleiterin, Natascha Strukovska, und zwei Kursleiterinnen. Formal war eine Kursleitung für die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund zuständig, während die andere Kursleitung die Teilnehmenden über 50 Jahre

betreute. Im Büroalltag wurden die Aufgaben je nach Bedarf verteilt, eine strenge Trennung der Zuständigkeiten konnte von der Forscherin nicht beobachtet werden. Die erste Kursleiterin hatte mit der Projektleiterin schon einige Jahre zusammengearbeitet, sie waren auch privat befreundet. Während des Projekts wurde die Position der zweiten Kursleitung zweimal neu besetzt, da die jeweilige Kursleiterin aus persönlichen Gründen kündigte.

Auch bei den Dozentinnen gab es einen kleinen Kreis von Mitarbeitern, die zwei oder alle drei Kurse betreuten und wechselnde Dozentinnen. Die gestrichelte Linie in der SITUATIONSKARTE (Abbildung 2) soll die Durchlässigkeit des festen Teams darstellen. Die Entscheidung, ob ein Dozent oder eine Dozentin auch im nächsten Kurs unterrichtete, wurde basierend auf der Zufriedenheit der Teilnehmenden und der Zusammenarbeit mit der Leitung getroffen. Für jeden Kurs wurden aus formellen Gründen jeweils drei Angebote von Lehrenden eingeholt. Die besten Erfahrungen wurden mit bereits bekannten Dozentinnen, die langjährige Erfahrungen mit der Zielgruppe hatten, gemacht. Die Förderung durch das Projekt sollte zwei verschiedene Zielgruppen an Teilnehmenden berücksichtigen: zum einen arbeitslose Immigrantinnen, zum anderen Langzeitarbeitslose über 50. In einigen Fällen überschneiden sich die Merkmale, so waren beispielsweise viele migrantische Teilnehmende über 50. ‚Migrantisch‘ wurde in diesem Projekt als dehnbarer Begriff ausgelegt, sodass auch jüngere, in Deutschland geborene Personen mit ausländischen Eltern teilnehmen durften.

Die folgende Situationsanalyse soll die beschriebenen Strukturen der Akteure visualisieren und die Beziehungen, Abhängigkeiten und dadurch entstehende Hierarchien verdeutlichen.

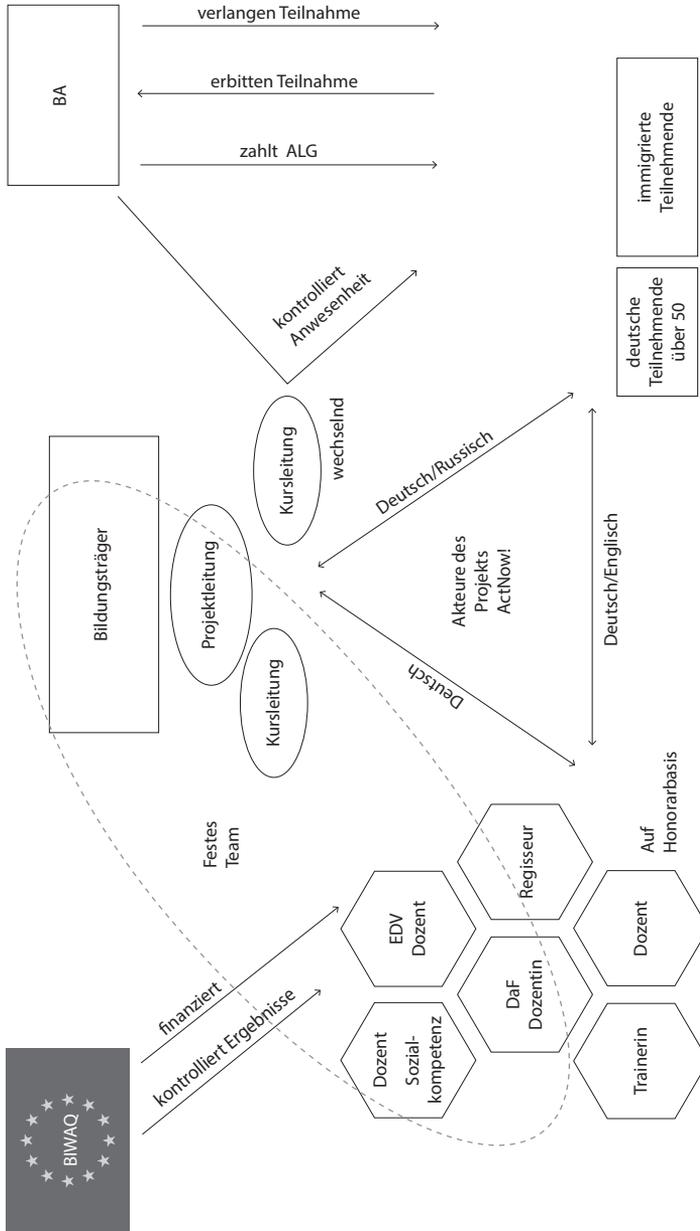


Abb. 2: Situationskarte zu Akteuren und Institutionen. Pfeile zeigen finanzielle Leistungen und daraus entstehende Verpflichtungen an, Doppelseitige Pfeile stehen für die gesprochenen Sprachen zwischen den Akteuren

Über die finanziellen Leistungen (Projektgelder und **ALG II**) wurde das Handeln reguliert und somit Einfluss auf den Projektverlauf und die Mitwirkung der Teilnehmenden ausgeübt. Dies äußert sich in der Kontrolle der Anwesenheit sowie in der erforderlichen Berichterstattung der Dozierenden und der Leitung.

Finanzielle Aspekte bestimmten auch die Positionen der Mitarbeiterinnen. Während manche Dozentinnen über ein anderes Projekt angestellt waren, hatten die meisten Dozentinnen einen Honorarvertrag und einen sehr unterschiedlichen Stundensatz im Projekt. Je häufiger die Dozentinnen für den Bildungsträger arbeiteten, desto enger war die Zusammenarbeit mit der Projektleitung und desto besser erreichten sie die Zielgruppe mit ihren Unterrichtsinhalten.

Häufig gesprochene Sprachen waren neben dem Deutschen auch Russisch, das sowohl die Projektleitung als auch viele Teilnehmende als Erstsprache gelernt hatten. Dementsprechend meldeten sich viele russischsprachige Teilnehmende an und nutzten die Möglichkeit, mit der Projektleitung auf Russisch zu kommunizieren und Informationen einzuholen. Der Dozent für Sozialkompetenz übersetzte seine Inhalte teilweise ins Englische, auch wenn nur vereinzelt Teilnehmende Englisch ausreichend beherrschten. Dies verschaffte ein paar Personen aus afrikanischen Ländern wie Nigeria und Ghana einen kommunikativen Vorteil, hielt sie gleichzeitig aber davon ab, ihre Sprachkompetenz auf Deutsch zu üben.

Im Zentrum des Projekts stand die Theaterarbeit, die den Kurs charakterisierte und daher namensgebend wirkte. Innerhalb des zehnmotigen Kurses wurde im Rahmen des Theaterunterrichts ein Bühnenstück von allen Teilnehmenden und mit professioneller Unterstützung aufgeführt. Die gemeinsame Leistung sollte das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden über ein Erfolgserlebnis und die damit verbundene Anerkennung stärken (Riemer 2013). Gleichzeitig übernahmen die Teilnehmerinnen innerhalb der Gruppe Verantwortung und setzten sich mit Leistungsdruck und möglichen Strategien gegen Ängste und Konflikte auseinander.

Das Projekt orientierte sich weiterhin an einem beidseitigen Integrationskonzept, das sowohl eine STRUKTURELLE INTEGRATION wie auch eine KULTURELLE und SOZIALE INTEGRATION ermöglichen

sollte (siehe Kapitel 3.2). Durch den integrativen Ansatz wurden zwei Zielgruppen (Immigrantinnen und Deutsche über 50) gemeinsam in den folgenden Bereichen unterrichtet: Sozialkompetenz, Gesundheitsförderung, Bewerbungstraining, **EDV** und Theater. Zusätzlich wurde die Sprachkompetenz jener Teilnehmerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache oder Bildungssprache gelernt hatten, im Deutschunterricht gefördert. Die Kurse waren darauf ausgelegt, insbesondere die Beschäftigungsfähigkeit der Teilnehmenden zu fördern, die über einen längeren Zeitraum keiner strukturgebenden und aner kennenden Arbeit nachgegangen waren. Der intergenerative und interkulturelle Kontakt diente der Steigerung der sozialen Lebensqualität, unter anderem durch den Austausch im Quartier. In der Zielsetzung des Projekts wurde außerdem darauf hingewiesen, dass ein gendersensibler Ansatz von besonderer Bedeutung sei und speziell auf die besonderen Bedürfnisse von Frauen eingegangen werden soll.

Zusätzlich zu den Kursen wurde der externe Erwerb von Zertifikaten für die Bedienung von Gabelstapler und Kasse bei **DEKRA** angeboten. Ein anschließendes Praktikum stellte den Übergang vom Kurs in die aktive Bewerbungsphase dar, die weiterhin durch die Projekt- und Kursleitung betreut wurde.

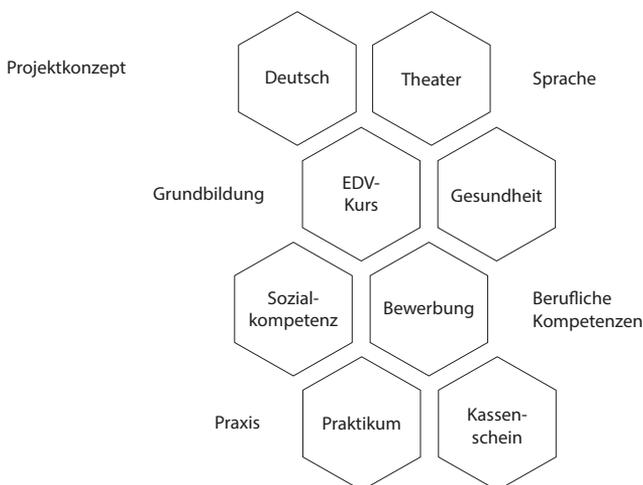


Abb. 3: Projektkonzept des Qualifizierungskurses ActNow!

5.2 Akquise

Die größte Herausforderung, nach erfolgreicher Anwerbung der finanziellen Mittel, stellte für die Organisatoren des Qualifizierungskurses die Teilnehmerakquise dar. Die potenzielle Zielgruppe ist insofern schwierig erreichbar, da sie selten in feste gesellschaftliche Strukturen eingebunden ist und aufgrund ihrer finanzschwachen Lebenslage wenig am gesellschaftlichen Leben teilhaben kann. Nach der Zusage begann die Teilnehmerakquise im November. Aufgrund der kurzen Vorlaufzeit konnten bis zu Beginn des Kurses nur acht Teilnehmerinnen gefunden werden. Entgegen der Projektplanung mit gendersensibler Ausrichtung meldeten sich für den ersten Kurs mehr Männer als Frauen an. In den weiteren Kursen überwogen die weiblichen Teilnehmenden. Die Projektleitung engagierte im letzten Kurs auch mehr weibliche Dozentinnen in den Bereichen Theater und DaF. Im Interview mit der Projektleiterin wird angesprochen, wie die Förderbedingungen die Akquise beeinflussen:

„Im vorherigen Kurs, die Vorgaben waren viel, viel strenger. Da durften wir nur die Leute aus dem Programmgebiet nehmen. Da hatten wir aber viel mehr Zeit und das war auch nicht vor Weihnachten. Obwohl, das war auch nicht leicht, ja? Aber da durften wir keine anderen nehmen. Oh, wir hatten eine Liste mit Anfragen. Da waren über hundert Anfragen, natürlich nicht innerhalb von zwei Monaten, sondern länger. Die wollten alle an dem Kurs teilnehmen und wir durften sie nicht nehmen. Jetzt ist es schon besser. Die Mehrheit soll aus dem Programmgebiet kommen. Also, wir haben uns schon fast entschieden, wir möchten wirklich nur ab jetzt Leute aus dem Programmgebiet nehmen. Das ist das Ziel und das wird gefördert, also müssen wir das auch so machen.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Es stellte sich als besonders schwierig heraus, deutschsprachige Teilnehmende über 50 Jahre für den Kurs zu finden. Dies kann möglicherweise auf das Outsourcen der Arbeitsvermittlung dieser Gruppe von der Arbeitsagentur an eine private Institution zurückgeführt werden, die Arbeitssuchende über 50 betreut und sie nicht in Weiterbildungs-

maßnahmen vermittelt. Greta berichtet von ihren Erfahrungen mit dieser Institution.

„Arbeitsamt einmal, einmal, als ich ich SCHON krank war, einmal mir (...) ist eine kleine Institution, welche welche heißt 50+. Und ich war dort. Und ich hatte dort eine Beraterin, welche mich sehr gedrückt (unter Druck gesetzt hat) äh und sie (..) sie wollte, dass ich musste im Ein-Euro-Job im Altenheim musste äh arbeiten.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Erfolgreich hingegen war insbesondere die Gewinnung von Personen aus ehemaligen Sowjetstaaten. Dies ist unter anderem auf die Sprachkenntnisse der Projektleiterin zurückzuführen, die mit vielen Teilnehmenden nicht nur Deutsch, sondern auch Russisch sprach und somit ihre Bilingualität überzeugend einsetzte.

Die Akquise wurde auch nach Beginn des Kurses intensiv weitergeführt, bis eine Teilnehmerzahl von über 20 erreicht wurde. Über Ausgänge und Flyer im Jobcenter, in sozialen und städtischen Einrichtungen sowie ethnischen Zentren wurde versucht, die Zielgruppen zu erreichen. Darüber hinaus wurden Besuche in einschlägigen Einrichtungen (Tafeln, SOS-Kinderdörfer, Obdachlosenhilfe, Anonyme Alkoholiker (AA)) gemacht und Teilnehmerinnen so persönlich akquiriert. Im Laufe der weiteren Projektdauer wurde zunächst die Hälfte und im dritten Kurs sogar die Mehrheit der Teilnehmenden über Mundpropaganda akquiriert. Bemerkenswert ist, dass ein Großteil der Teilnehmerinnen sich freiwillig für den Kurs entschieden hat und nicht durch das Jobcenter vermittelt worden ist. Als Gründe dafür wurden Interesse an Theater genannt und der Wunsch, die Deutschkenntnisse zu verbessern.

Während im ersten Kurs aufgrund der schleppenden Akquise die Mehrheit der Interessenten im Laufe des Kurses angemeldet wurde, konnte sich die Projektleitung im dritten und somit letzten Kurs die Teilnehmerinnen aussuchen.

„Also, die sind fast ALLE bei uns über Mundpropaganda oder über ihre Arbeitsvermittler, deren Teilnehmer bei uns das schon gemacht haben und die erfolgreich waren. Deswegen, das war also in dem Kurs, das war

wirklich unproblematisch. Und wie gesagt, wir hätten den Kurs noch voll/also wir können noch mehrere Teilnehmer haben, aber das geht dann nicht mehr, ja? Also, hätten wir NOCH einen Kurs jetzt, dann denk ich mir dann könnten wir wirklich ein/wählerisch sein und sagen: die nehmen wir, die nehmen wir nicht. Ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Die Projektleiterin verweist auf die fehlende Kontinuität der Kurse und das Vertrauen, das sowohl bei den Arbeitsvermittlern des Jobcenters als auch bei den Teilnehmenden entstehen musste. Im ersten Kurs wurden kaum Teilnehmende über das Jobcenter vermittelt. Dies steigerte sich mit jedem Kurs, da die ehemaligen Kursteilnehmerinnen positiv über das Projekt berichteten. Die erhöhte Nachfrage führte dazu, dass die Projektleitung Teilnehmende auswählen konnte, die bereits gute Qualifikationen vorwiesen und dadurch leichter vermittelt werden konnten. Somit wurde bereits das Anmelden bei dem Qualifizierungskurs zu einer Bewerbung, die die geeignetsten Teilnehmenden auswählte und Randgruppen möglicherweise diskriminierte.

In zwei Fällen wurden zwei Interessenten aus Sicherheitsgründen explizit abgewiesen: ein ehemaliger Straftäter sowie eine Bewerbung als Regieassistentin einer schwerbehinderten Praktikantin. Begründet wurden diese Ablehnungen mit der Sicherheit der Teilnehmenden beziehungsweise möglichen Vorbehalten derselben.

Die Akquise wurde auch bereits zu Beginn des Kurses auf Betriebe in der näheren Umgebung ausgeweitet, um potenzielle Arbeitgeber für die Teilnehmerinnen zu finden. In diesem Zusammenhang entstanden auch Kooperationen für kleinere Projektaufgaben wie beispielsweise die Erstellung eines Flyers für eine soziale Einrichtung im Haus. Ziel war es, die Teilnehmenden mit anderen Institutionen des Quartiers nachhaltig zu vernetzen und sie in Festanstellungen in der näheren Umgebung zu vermitteln.

5.3 Teilnehmende

Im Zentrum der Untersuchung stehen Menschen, die aus verschiedenen Gründen eine Randposition in der Gesellschaft einnehmen. Sie erfahren eine mehrfache Diskriminierung aufgrund ihrer Biographie, sowohl durch ihre Migrationsgeschichte als auch durch ihre Arbeitslosigkeit. Zudem treten zusätzliche Mehrfachstigmatisierungen auf (in Bezug auf kulturelle und soziale Herkunft, Alter, Geschlecht, Aussehen und körperliche Verfassung) (Degele und Winker 2007; Fritzsche und Tervooren 2012). Diese Mehrfachstigmatisierung trifft insbesondere Frauen, aber auch ältere Immigrantinnen. In den drei Jahren des Projektzeitraums meldeten sich 68,6 Prozent weibliche Teilnehmerinnen (59 Frauen, 27 Männer) bei dem Qualifizierungskurs an. Besonders auffallend ist die Anzahl an Teilnehmerinnen im Alter von 31–40 Jahren, die mit Abstand die größte Altersgruppe bildeten.

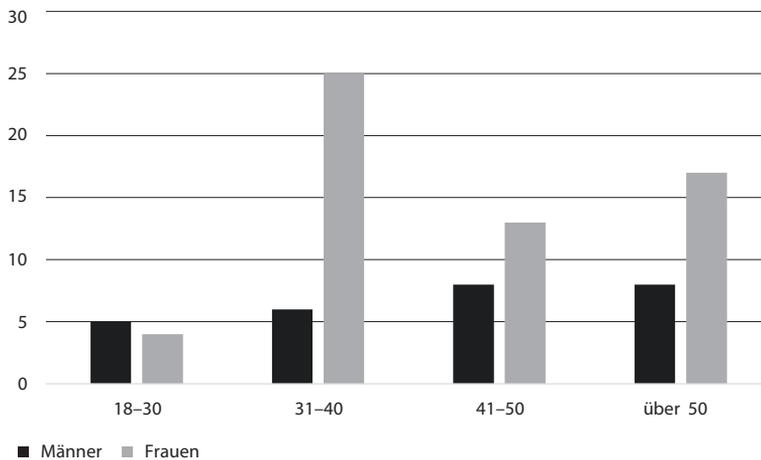


Abb. 4: Alter und Geschlecht der Teilnehmenden aus drei Kursen.
 y = Anzahl der Teilnehmenden x = Alter in Jahren

Der Großteil der Teilnehmenden hatte eine Ausbildung oder einen Universitätsabschluss im Ausland erworben. Nur sechs Teilnehmende konnten keinen Berufsabschluss vorweisen, pro Kurs waren es in der Regel ein bis höchstens fünf Teilnehmende. Im Kursverlauf (2011–2014)

nahm die Anzahl der Teilnehmenden zu, die einen Abschluss erworben hatten und den Anerkennungsprozess bereits begonnen oder sogar schon abgeschlossen hatten (siehe Abbildung 4). Durch das Anerkennungsgesetz 2012 verbesserten sich die Chancen der Bewerber, ihre im Ausland erworbenen Kenntnisse in entsprechenden Berufsfeldern in Deutschland einsetzen zu können. Dennoch wurden und werden viele ausländische Abschlüsse nicht oder nur teilweise anerkannt. Einige Teilnehmende hatten die Anerkennung vor Kursbeginn auch nicht in die Wege geleitet, da es an finanziellen Mitteln, Informationen oder beruflichen Perspektiven mangelte. Im Rahmen des Qualifizierungskurses wurden die Kosten für die Anerkennung übernommen. Übersetzungskosten der Dokumente mussten weiterhin von den Teilnehmenden übernommen werden.

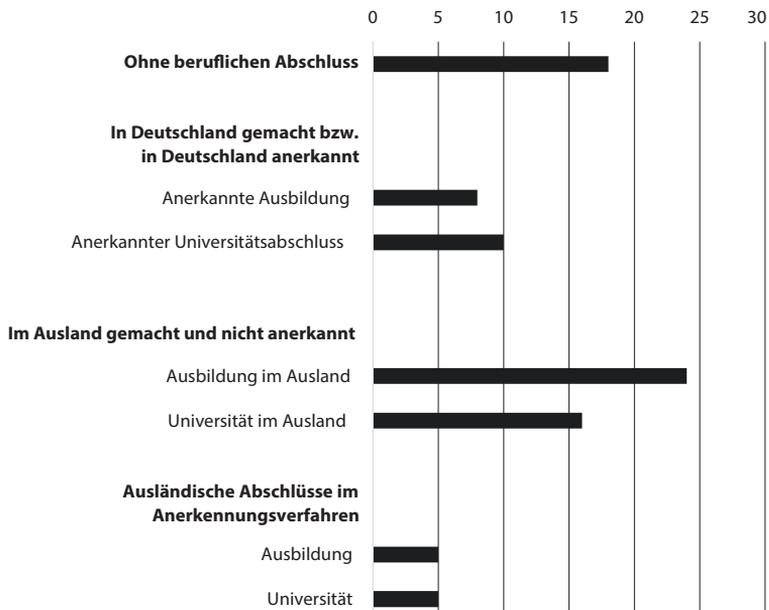


Abb. 5: Bildungsabschlüsse der Teilnehmenden.
y = Bildungsabschlüsse und ihre Anerkennung x = Anzahl der Teilnehmenden

Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden stammte ursprünglich aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion und kam zumeist als Kon-

tingentflüchtlinge nach Deutschland. Dies führte dazu, dass viele informelle Gespräche während und außerhalb des Unterrichts auf Russisch geführt wurden. Diese Teilnehmerinnen konnten trotz Sprachbarriere im Deutschen untereinander kommunizieren und mit der Projektleiterin Informationen und Fragen auf Russisch austauschen. Dies führte jedoch dazu, dass sich andere Teilnehmende vorübergehend ausgeschlossen fühlten, Dozenten verunsichert reagierten, aber auch ein Teilnehmer seine Russischkenntnisse wieder auffrischte.

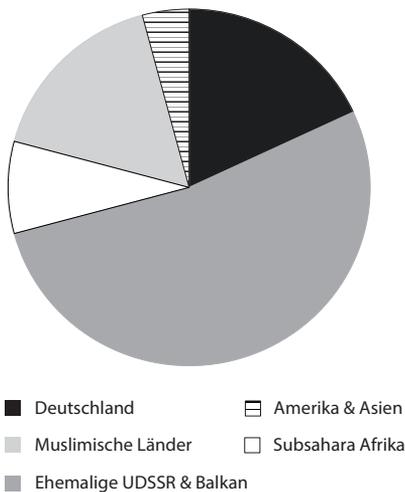


Abb. 6: Herkunft der Kursteilnehmenden in Prozent

Zwar entspricht die Zusammensetzung der Kurse nicht den Herkunftsländern der ausländischen Bevölkerung, die prozentualen Anteile repräsentieren allerdings die Zusammensetzung der arbeitslosen Ausländer bis 2015 (Knuth 2010). Der Anteil der Erwerbslosen aus ehemals sowjetischen Herkunftsländern ist überproportional hoch, möglicherweise da diese Bevölkerungsgruppe im Durchschnitt über hohe Qualifikationen in ihrem Heimatland verfügte, ihre Abschlüsse in Deutschland aber selten anerkannt werden. Der Unwillen, in niederen Tätigkeiten beschäftigt zu sein, sowie eine hohe Erwartungshaltung gegenüber dem Staat könnten zwei Gründe sein, weshalb sie Erwerbslosigkeit einer gering entlohnten Arbeitsstelle vorziehen.

Basierend auf der gesamten Zusammensetzung des Kurskollektivs wurde eine repräsentative Auswahl hinsichtlich des Geschlechtes, der Herkunft, des Alters und des Bildungsniveaus für die Durchführung der qualitativen Interviews und die zuvor beschriebene Analyse gewählt (siehe Kapitel 4.7). Anhand der Analyse dieser Einzelpersonen sollen die Dynamik, die Entwicklung und Wirkung des Qualifizierungsprojekts nachvollziehbar werden.

Folgende Teilnehmende werden im Rahmen der Analyse vorgestellt:

Greta (w, 53) Rumänien Suchttherapeutin Interview am 22. Nov 2012	Heidi (w, 60) Deutschland Buchhalterin Interview am 23. Nov 2012	Noura (w, 42) Irak Hausfrau Interview am 22. Nov 2012
Nadja (w, 25) Ukraine Ärztin Interview am 6. Jun 2013	Maxim (m, 32) Weißrussland Programmierer Interview am 7. Jun 2013	Ahmed (m, 28) Syrien Kellner Interview am 6. Jun 2013
Tamara (w, 47) Deutschland Bürokauffrau Interview am 8. Okt 2014	Belinda (w, 30) Bosnien Lehrerin Interview am 8. Okt. 2014	Zina (w, 36) Russland Ingenieurin Interview am 6. Okt 2014

Die Berufsbezeichnungen beziehen sich auf die zuletzt ausgeübte Tätigkeit beziehungsweise die Berufsausbildung. Zusätzlich wurden neben den regelmäßigen Interviews mit der Projektleiterin Natasha Strukovska auch Interviews mit der DaF-Dozentin, Ines Steiner, der EDV-Dozentin, Maria Zepcik, dem Dozenten für Sozialkompetenz, Klaus Hepp, und der Regisseurin, Ronja Rabe, geführt und analysiert. Wie eingangs erwähnt, handelt es sich bei allen Namen um Pseudonyme. Auch die Herkunft und das Geschlecht wurden in wenigen Einzelfällen verschleiert.

Das Beispiel von Tamara zeigt, dass hegemoniale Differenzkonstruktionen wie ‚Migrationshintergrund‘ sehr breit ausgelegt werden können (Fritzsche und Tervooren 2012). Die südeuropäische Herkunft ihres Vaters ermöglichte Tamara die Teilnahme an dem Qualifizierungskurs. Innerhalb des Projekts wurde sie als Deutsche angesehen. Obwohl Tamara Deutsch als Erstsprache erworben hatte, nahm sie sporadisch am DaF-Unterricht teil, die Gründe dafür werden in Kapitel 5.4.2 erläutert. Auch anderen Teilnehmenden ermöglichte die breite Auslegung des Migrationshintergrundes die Teilnahme am Projekt.

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der kodierten Interviews beschrieben und mit zahlreichen Zitaten illustriert und belegt. Die Analyse und theoretische Kontextualisierung der qualitativen Daten folgen dann in Kapitel 6.

5.3.1 Migration nach Deutschland

„M: Am 11. Juli werden es 10 Jahre.

I: Wow, beeindruckend, dass du genau das Datum weißt @

M: Ja, natürlich. Warum nicht?

I: Viele wissen das. Ich finde das schon beeindruckend.

M: Es ist ein anderes Leben.

I: Ja, es ist ein anderes Leben. Es war eine Grenze, ja?

M: Ein Leben fast von Null an.“

(Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Viele Teilnehmende berichten, dass sie mit ihrer Familie (Belinda, Greta) oder für ihre Familie aus gesundheitlichen (Zina), sicherheitstechnischen (Ahmed, Noura) oder finanziellen Gründen (Maxim) nach Deutschland gekommen sind, um ein besseres Leben zu führen. Dies bedeutet, dass sie diese Entscheidung nicht allein getroffen haben oder die Entscheidung für sie getroffen wurde. Sie begannen ihr neues Leben, ohne die Sprache gut zu kennen und sich angemessen ausdrücken zu können. Sie kannten weder die Stadt noch die Gesellschaft und lebten meist sehr zurückgezogen. Über Mindmaps und Netzwerkkarten konnte ermittelt werden, wie isoliert der Großteil der Teilnehmenden war. Eine alleinerziehende Mutter hatte hauptsächlich Kontakt mit ihrem 5-jährigen Sohn und ihrem Ex-Mann sowie einer Nachbarin. Auch junge Männer hatten kaum Kontakte über ihre Familie hinaus und bewegten sich in der Stadt ebenso wenig wie die alleinerziehende Mutter. Im Gegensatz dazu hatte eine alteingesessene Einheimische weit über 30 regelmäßige Kontakte, während eine Obdachlose (Heidi) nicht mal Kontakte zu anderen Bewohnern ihrer Unterkunft pflegte. Diese Isolation bestand über mehrere Jahre oder sogar Jahrzehnte. Sie führte bei vielen zur Fossilisierung der Sprachkenntnisse und zur Perspektiv-

losigkeit. Im Qualifizierungskurs lernten sie nicht nur die Dozenten kennen, sondern standen auch in intensivem Kontakt mit den anderen Teilnehmern (siehe Kapitel 5.9.2). Im Folgenden sollen die Einzelfälle illustrativ vorgestellt werden.

Greta hat mit Anfang 50 zwei erwachsene Söhne und in den verschiedensten Berufen gearbeitet, als ihr Mann sich von ihr trennt und nach Deutschland zieht. Die Söhne folgen ihm und schließlich nimmt auch Greta die Migration in Kauf, um ihren Söhnen nahe zu sein.

Im Rahmen der Interviews wurden die Migrationsbewegungen als individuelle Entscheidungen von Kleinfamilien dargestellt. Die Teilnehmenden des Kurses waren häufig nicht direkt in die Entscheidung eingebunden, sondern waren als Teil der Kleinfamilie gemeinsam mit ihrem Partner, ihren Eltern oder Kindern nach Deutschland gekommen. In den Interviews wurde die Wahl, nach Deutschland zu kommen, in keinem Interview als Ideal oder lang ersehnter Wunsch beschrieben. Über die Heimat wurde in den Interviews wenig gesprochen, aber auch nicht danach gefragt.

In einigen Fällen gab es bereits wenige Jahre vorher einen Umzug in ein anderes westliches Land (Griechenland, USA, Kanada). Flucht war auch für einige Teilnehmerinnen aus dem Irak (Noura), Russland/Tschetschenien und Syrien (Ahmed) Grund für den Aufenthalt in Deutschland. Ein weiterer Grund war die Heirat mit einem deutschen beziehungsweise in Deutschland lebenden Partner (Nadja, Belinda, Greta).

Obgleich die Kursteilnehmenden (Ahmed, Greta, Maxim, Nadja) mit der Vorstellung einer höheren Lebensqualität nach Deutschland gekommen sind, begegneten sie oft ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen, denen sie insbesondere aufgrund ihrer geringen Sprachkenntnisse ausgeliefert waren.

Da sie der deutschen Sprache nicht mächtig ist, arbeitet Greta zunächst als Tagesmutter für zwei rumänische Geschwister. Ihre Kundin arbeitet als Pflegekraft für einen älteren Mann. Als eine Stelle dort frei wird, nimmt Greta diese an. Die Arbeit fordert sie sehr, zum einen, da sie körperlich sehr viel leisten muss und zum anderen, weil sie in der betreuten Familie Gewalt und Missbrauch beobachtet und selbst verbal angegriffen wird. Erst spät erfährt sie, dass die Arbeitsbedingungen in Deutschland nicht

legal waren und führt mit ihren Kolleginnen einen gerichtlichen Kampf gegen die Ausbeutung. Ihre Gesundheit ist jedoch langfristig geschädigt. Sie wird vorübergehend als arbeitsunfähig eingestuft.

Als eine große Enttäuschung erlebten die Interviewten, dass sie ihren erlernten Beruf nicht ausüben konnten, weil ihre Abschlüsse und Erfahrungen nicht anerkannt wurden. Als der Kurs 2011 begann, gab es, wie eingangs erörtert, wenige Möglichkeiten, ausländische Qualifikationen anerkennen zu lassen. Erst mit dem Anerkennungsgesetz 2012 konnten in einem langwierigen und kostspieligen Verfahren ausländische Abschlüsse teilweise übertragen werden.

Greta identifizierte sich sehr stark mit ihrem Beruf als Therapeutin und gab ehrenamtlich Workshops für rumänische Suchtkranke. Um in Deutschland eine Anstellung in diesem Bereich zu finden, musste sie Sozialpädagogik studieren. Dafür fühlte sie sich zu alt. Zudem reichten ihre Deutschkenntnisse weder für das Studium noch für die Beratungstätigkeit aus. Als Praktikantin einer Anlaufstelle für Suchtkranke erfuhr sie jedoch viel Wertschätzung. Dies beschrieb sie als einen Wendepunkt in ihrer Selbstwahrnehmung.

„Und meine Chefin hat mir gesagt. Ok, Greta, wir brauchen deine Hilfe. Wir sind beschäftigt und bitteschön, kümmere dich um die Klienten, ja? @ Beim Frühstück. (.) Oh, Gott! Ich hatte Angst, ja? Ich hatte Angst und ich habe gesagt zu mir: Oh, Gott, ich geh nach Hause. @@@ Aber @ Ich bin geblieben, ja? Und das war das erste Mal, als ich mit Klienten gesprochen habe und naja, das war für mich eine Taufe, ja?“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Die in der oben genannten Situation geäußerte Angst entspricht nicht Gretas Selbstbewusstsein als Frau mit einer langen Berufs- und Lebenserfahrung und kann daher als situative Angst betrachtet werden. Es ist unklar, ob es sich dabei um Versagensangst handelt oder Angst, sich zu blamieren. Greta hielt in ihrem Fachbereich vor großen Gruppen Workshops, setzte sich im Kurs vehement gegen die Regisseure durch, wollte aber vor Angst fliehen, als sie nach zwei Wochen Praktikum eine Frühstücksrunde für Suchtkranke leiten sollte. Sie führte als Grund ihre schlechten Sprachkenntnisse an und skizzierte die berufliche Chance, in ihrem Traumberuf zu arbeiten, als einen Durchhaltekampf.

Die fehlenden Sprachkenntnisse der Teilnehmenden sind demnach nicht nur strukturell hinsichtlich kulturellen Kapitals und Sprachkompetenz ein Hindernis für den Arbeitsmarktzugang, sondern beeinflussten maßgeblich ihr Selbstwertgefühl und Handeln, da sie sich in den fremdsprachlichen Kontexten unsicher fühlten und ihre professionelle Identität infrage gestellt wurde.

5.3.2 Arbeitslosigkeit

Die Gründe für die Arbeitslosigkeit sind vielfältig. Während Noura und Zina ihre Kinder aufzogen und bislang keine Berufserfahrungen sammeln konnten, musste Heidi ihren Beruf aufgeben und ihre ganzen Ersparnisse aufbrauchen, um ihren kranken Vater zu pflegen. Nach einem Insolvenzverfahren war sie schließlich arbeits- und obdachlos. Sie sei „körperlich, seelisch, geistig fix und fertig“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012). Für zwei Jahre lebte sie in einer Obdachlosenunterkunft.

Greta, Belinda und Tamara konnten in den letzten Jahren aus gesundheitlichen Gründen keiner Tätigkeit nachgehen. In zwei Fällen handelte es sich um gesundheitliche, psychosomatische und psychische Schäden nach Missbrauchserfahrungen, die im beruflichen Umfeld oder in der Familie stattgefunden hatten.

Obgleich sie eine sichere Arbeit und bessere Lebensbedingungen suchen, erfahren Immigrantinnen wie die Kursteilnehmenden in Deutschland generell häufig prekäre Arbeitsbedingungen. Klaus Hepp, Dozent für Sozialkompetenz des Qualifizierungskurses, beschrieb, in welchen Teufelskreis die Teilnehmenden oft geraten:

„Die Deutschkenntnisse verhindern meistens, dass sie einen qualifizierteren Job kriegen können, als sie (.) vom Hintergrund her mitbringen. Und das nächste ist, dass sie alle oder viele darauf fixiert sind, irgendeinen Job zu kriegen. Aber nicht ihren Job zu kriegen und damit dann natürlich in dieser Tretmühle drin sind, ich mache irgendeinen Job, in dem ich mich nicht wohl fühle. Da gibt es Schwierigkeiten und weil es Schwierigkeiten gibt, fühle ich mich noch unwohler und weil es noch unwohler ist. Ja und dann bin ich wieder draußen und dann sind die wieder böse.“ (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Die schlechten Arbeitsbedingungen (Unsicherheit, schlechte Bezahlung, körperliche Belastung) waren ursprünglich Migrationsgrund für die Ärztin Nadja. Aber auch in Deutschland waren diese Gründe nun für den arbeitslosen Programmierer Maxim erneut Anlass dafür, eine andere Anstellung zu suchen. Ahmed hatte zwar derzeit eine Stelle als Schienenreiniger im Nachtdienst, er erhoffte sich jedoch durch bessere Deutschkenntnisse eine höher entlohnte Stelle und gab dies als Grund an, am Kurs teilzunehmen. Die schlechten Arbeitsbedingungen, denen die Teilnehmenden in Deutschland begegneten, waren eins der häufigsten Gesprächsthemen, die in den Interviews proaktiv von Seiten der Teilnehmenden angesprochen wurden. Ihrer aller Hoffnung war, über eine Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse eine stabilere, gutbezahlte Anstellung zu finden.

„Ich hatte keine Arbeit und ich habe hier schlechte Arbeit und schlechte Bezahlung und so und dann habe ich gesagt, ich muss, ich muss mein Deutsch verbessern. Ich will bessere Arbeit. Wenn man die Sprache nicht kann, dann immer schwierige Arbeit und putzen und immer.“

(Interview mit Ahmed am 6. Jun 2013)

Den Teilnehmenden war bewusst, dass neben Sprachkenntnissen nachweisbare Qualifikationen aus dem Heimatland und insbesondere eine Ausbildung oder Weiterbildung in Deutschland wichtige Voraussetzungen für eine gute Arbeitsstelle sind.

„A: Ich möchte eine Automechanikerausbildung machen, aber ich muss die Papiere von meinem Land, von meiner Schule holen.

I: Also, hast du schon eine Ausbildung zum Automechaniker gemacht?

A: Nein, noch nicht, aber ich will nach dieser Schule eine Ausbildung Automechaniker oder Kellner.“ (Interview mit Ahmed am 6. Jun 2013)

Ahmed war zu dem Zeitpunkt des Interviews wohnungslos. Seine bisherigen Jobs hatten nicht genügend Einkünfte für eine Wohnung gebracht. Doch anstatt die systematische Ausbeutung anzuprangern, sucht er die Schuld bei sich.

„R: (...) ich brauche Wohnung ähm, ich bekomme wenige Geld, ich kann nicht leben von diesem Geld. Ich kann nicht umgehen mit Geld(?) Und deswegen?

I: Also, es reicht nicht, ja? Es ist zu wenig.

R: Es ist zu wenig und deswegen ich muss arbeiten. Ich suche zur Zeit Wohnung.“ (Interview mit Ahmed am 6. Jun 2013)

Allein, diese Gründe sind nicht die einzigen für seine aussichtslose Situation. Er kennt bislang nur einen Weg, um Arbeit zu finden („*Wie habe ich das [Job] gefunden? Immer von einem Bekannten.*“) und hat bislang keinen formalen Bewerbungsprozess durchlaufen. Ähnliche Vorgehensweisen wurden bei den Mindmaps zum Thema Bewerbung von den Teilnehmenden des ersten Kurses angegeben. Dies deckt sich mit anderen Forschungsergebnissen, die zeigen, dass die meisten ausländischen Teilnehmenden ausschließlich über Bekannte oder Familienmitglieder einen Job suchen und finden (Brücker et al. 2014).

Nicht nur am Arbeitsmarkt hat Ahmed schlechte Chancen, sondern auch auf dem Wohnungsmarkt. Diskriminierung ist schwer zu dokumentieren und lässt sich in den seltensten Fällen juristisch eindeutig nachweisen. In den meisten Fällen wird Diskriminierung subjektiv erlebt, teilweise weisen die Betroffenen darauf hin, können aber nur in wenigen Fällen eine Entschuldigung oder Entschädigung erhalten. Nur eine von fünf Personen, die sich gegen eine Diskriminierung wehrte, war damit erfolgreich (Beigang et al. 2017). Besonders häufig werden Diskriminierungen im Arbeitsleben und in der Öffentlichkeit erlebt. Möglicherweise wird auch Ahmed ihr erst deutlich begegnen, wenn er sich formal bewirbt.

Das Phänomen der Diskriminierung lässt sich nicht klar abgrenzen. Wie Johannes Moser (1993) in seiner Studie zur Arbeitslosigkeit hervorhob, basieren Diskriminierungen auf sozialen Etikettierungen und können speziell bei Personalentscheidungen in vielen Fällen nicht von subjektiver Selektion unterschieden werden. Aus diesem Grund wird in dem Jahresbericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (**ADS**) von den Arbeitgebern mehr Transparenz gefordert (Beigang et al. 2017). Nach Meinung der immigrierten Teilnehmenden mindern insbesondere die geringeren Sprachkenntnisse und Diskriminierung die Chan-

cen auf dem Arbeitsmarkt. Eine Diskriminierung als Ausländer wurde jedoch stärker wahrgenommen als die Diskriminierung als Erwerbsloser. Im nächsten Abschnitt stehen daher die Erfahrungen einer gebürtigen Deutschen im Mittelpunkt, da sich die immigrierten Teilnehmenden äußerst wenig zu ihren Erlebnissen als Arbeitslose äußerten.

Wie bereits beschrieben, wird Erwerbslosen gesellschaftlich durch das weit verbreitete Bild des ‚Sozialschmarotzers‘ (siehe Kapitel 2.5) unterstellt, unberechtigte Ansprüche zu erheben, zu wenig Motivation und Eigenverantwortung zu zeigen, keine oder falsche Qualifikationen erworben zu haben, das Sozialsystem auszunutzen und im schlimmsten Falle zu betrügen. Diese Vorurteile Erwerbslosen gegenüber werden von der Forschung jedoch nicht bestätigt (Moser 1993; Zempel et al. 2001; Oschmiansky et al. 2003; Lehnert 2009; Ludwig-Mayerhofer 2017). Ungeachtet dessen soll das Leitmotiv der Arbeitsmarktpolitik ‚Fördern und Fordern‘ dazu führen, dass Unqualifizierte zu Qualifizierten ausgebildet werden und Unwillige zu Motivierten werden.

Im folgenden Abschnitt wird dargelegt, wie sich nicht nur die finanziellen Einschränkungen im Leben ohne Erwerbsarbeit, sondern auch die gesellschaftlichen Vorurteile, die Instrumente der Behörden und das Bild des ‚Sozialschmarotzers‘ auf die Einzelnen auswirken und Verhaltensweisen prägen, wie zum Beispiel in Bewerbungssituationen.

Aus gesundheitlichen Gründen konnte Tamara (47 Jahre) lange Zeit nicht arbeiten. In dem Interview war es ihr von Anfang an wichtig zu betonen, dass sie selbst die Initiative ergriffen hat, sich wieder aktiv um eine Stelle zu bemühen, indem sie an dem Qualifizierungskurs teilnahm.

„Also ich bin nicht irgendwie verdonnert worden zu dem Kurs, sondern hab den wirklich alleine, ich musst dann aufs Arbeitsamt gehen zu meiner Sachbearbeiterin.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

In dem Gespräch beschlich sie das Gefühl, die Sachbearbeiterin überzeugen zu müssen, weshalb sie der zehnmonatige, kostenlose Qualifizierungskurs beim Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt unterstützen könnte.

„Weil ich denk mal, denen ist lieber, wenn man arbeiten geht, aber ich bin ja schon doch einige Zeit draußen und äh dann ist ja auch dieser **EDV**-Unterricht zum Auffrischen (...). Und ich hab das einfach dem Arbeitsamt dann erklärt und der Kassenschein ist ja auch nicht schlecht, für ein zweites Standbein, wenn alle Stricke reißen. Und das hat eine Stunde ungefähr gedauert.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Auch wenn sie ursprünglich das Theaterspielen für den Kurs begeistert hat, benutzte sie als Argumentation den Erwerb von gezielt einsetzbaren Qualifikationen wie dem **EDV**-Kurs, um ihre Sachbearbeiterin zur Zustimmung zu bewegen. Das Theater scheint aus Tamaras Sicht der Sachbearbeiterin schwer als qualifizierend und berufsrelevant vermittelbar zu sein. Diese Fokussierung auf berufsrelevante Inhalte hinsichtlich einer Unterrichtskonzeption wird in Kapitel 7 ausführlich diskutiert.

Tamara stellte ihre Eigeninitiative als notwendig dar, weil sie von ihrer Sachbearbeiterin bisher keine Vorschläge bezüglich Fortbildungen erhalten habe. In ihren Erzählungen beschränken sich die Funktionen der Sachbearbeiterin auf Zustimmung zu ihrem Weiterbewilligungsantrag und somit Fortzahlung der Leistungen nach **ALG II**. Die erwartete Förderung, im Sinne des erwähnten Leitmotivs der Arbeitsmarktpolitik ‚Fördern und Fordern‘, blieb in ihrem Fall aus. Tamara empfand die Behandlung von Seiten des Arbeitsamtes als bevormundend und fühlte sich unwohl durch die finanzielle Abhängigkeit.

„Das Arbeitsamt hat ja seine eigenen Kurse/(.) die total lächerlich sind, [meine Freundin] war in so einem Kurs und äh da gings unter anderem, wie hauswirtschafte ich mit meinem Geld. Ich mein, jeder, der Hartz IV bekommt, weiß, dass er hauswirtschaften muss mit seinem Geld und zwar extremst. Da muss ich nicht Leute in einen Kurs schicken, damit die sich anhören können dann, ähm wo sie am besten einkaufen und wie sie mit ihrem Geld umzugehen haben und lauter so Geschichten. Es reicht ja schon, dass du vom Amt abhängig bist, und dann musst nicht nochmal so einen belehrenden Kurs, find ich, mitmachen.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Neben der finanziellen Abhängigkeit waren für sie die häufigen Ablehnungen sehr belastend. Sie konnte mit einer begründeten Ablehnung jedoch besser umgehen, als wenn sie getäuscht wurde und sich hintergangen fühlte. Solche Erfahrungen griffen ihr instabiles Vertrauen in das Gute des Menschen an, sodass sie sich wieder zurückziehen und isolieren wollte. Als Folge davon entstanden Misstrauen sowie eine Handlungsblockade, sich weiter zu bewerben.

„Ich weiß ja, dass das nicht persönlich ist, wenn man eine Absage bekommt, und und und und, aber wenn du immer wieder eine Absage bekommst und dann diese Bruchlandung, die ich hatte mit dem Zahnarzt, da hab ich mich auch beworben, konnte nach ewigem Hin und Her, hab ich dann endlich mal erfahren, wann ich anfangen kann und das war am 8. September. Und dann hat sich halt herausgestellt, ja, die schlimmsten Sachen. Die Mitarbeiter keinen Urlaub seit zwei Jahren gehabt, er das Gehalt nicht richtig bezahlt ähm sich die Gerichtsvollzieher die Klinken in die Hand geben. (...) Also, ich weiß nicht, ähm, wann ich das letzte Mal so belogen worden bin, wie von diesen Punkt Punkt Punkt. Und das war für mich, das war schlimm für mich. Da sind wir wieder bei dem Punkt Vertrauen. Mir ging's richtig schlecht. Ich war sauer auf mich selber, ähm, weil ich vertraut hab mit dem was mir erzählt worden ist, also, was mir die Zahnarztfräulein da erzählt hat und ähm des hat mich dann wieder schön zweifeln lassen und mir ging's richtig schlecht hinterher.“
(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

In der Position des Bewerbers sind besonders Langzeitarbeitslose aufgrund des Machtgefälles dem potenziellen Arbeitgeber ausgeliefert. Während des Interviews rief eine Personalmitarbeiterin einer kirchlichen Organisation an. Tamara versuchte, durch äußerst höfliches, entgegenkommendes Verhalten den potenziellen Arbeitgeber von sich zu überzeugen.

„Ja bitte? Ja, grüß Sie ... Uhi, ich habe nur standesamtlich geheiratet, ist das schlimm? ... Ich sitz hier in einem Raum, wo der Empfang nicht so gut ist, tut mir furchtbar leid. Und von welcher Institution? Tschuldigung, ich habe/Mein Gott, jetzt! Entschuldigung @@@ Super, ja, genau,

der Raum ist ein bisschen blöd hier. Super, ja, dann freu ich mich, von Ihnen zu hören, Frau M. Das ist schön, ich freu mich. Ich bedank mich für Ihren Anruf, Frau M. Wiederhörn, Danke, Tschüss.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Nach ihren negativen Erfahrungen in früheren Anstellungen und Praktika wog Tamara vorsichtig ab, ob sie ein Jobangebot von einem unangenehm fordernden und unberechenbaren Vorgesetzten annehmen sollte. Sie stockte, bevor sie den Grund zu zögern andeutete.

„Also, dass ist da gar nicht explizit aufgeführt, und er fragt mich dann auch noch eiskalt, haben Sie sich denn überhaupt auf der Webseite umgeschaut. Und hab ich gesagt, ja hab ich, aber ich hab keine Rubrik gefunden, [wo] die Anzahl, die Gesamtanzahl der Mitarbeiter steht, also. (...) Und dann dacht ich mir, du Blödmann und ich bin dann heim, hab zwei Tage überlegt, mach ich's, mach ich's nicht und dann hab ich mir gedacht, ne, kann ich/schaff ich nicht, weil ich, ähm, ich weiß halt, was des ist, ich hab auch schon öfters ähm, also das besprech ich mit Therapie immer, wenn ich mich angegriffen fühl /wenn ich einen Fehler mach, wenn ich Mist mach und man mich zurechtweist, mich rügt oder weiß der Geier was, ist alles in Ordnung. Aber wenn man mich unberechtigt angreift, sei's jetzt, ja (.) gut, da muss ich ja nicht mit einem *körperlichen*, aber mit einem verbalen Angriff rechnen (Hervorhebung durch Autorin), ich reagier dann oder kann dann sehr eigen reagieren. Ich werd nicht beleidigend oder auch nicht handgreiflich ähm aber meine Therapeutin hat mir das auch schon mal gesagt, Sie können da eine sehr unangenehme Art und Weise entwickeln und damit schaden/ich mir ganz einfach.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Aus dem einen Nebensatz geht anscheinend hervor, dass Tamara körperliche Missbrauchserfahrungen machte. Sie berichtete auch, dass sie mühsam in einer Therapie lernte, auf ihr seelisches Wohlbefinden achtzugeben, sodass sie aus Selbstschutz eine spannende Stelle mit unberechenbarem Vorgesetzten letztendlich ablehnte. Sie war eine von vielen Teilnehmern, die regelmäßig Psychotherapie in Anspruch nahmen. Die Therapiegründe reichten von Missbrauchserfahrungen in der Familie

und Arbeit, Verfolgungswahn bis hin zu Selbstmordgefährdung. Auch diese Daten decken sich mit den erwähnten Studien in Kapitel 2, die belegen, dass bereits nach einem Jahr Arbeitslosigkeit das Risiko für psychische Erkrankungen steigt. Eine Aufnahme von Arbeit verbessert den gesundheitlichen Zustand allerdings wieder (Paul und Moser 2001).

Während in Tamaras Erzählungen der Eindruck von einem demütigenden Verhältnis zum Jobcenter entsteht und Heidis Erfahrungen der Obdachlosigkeit von tiefer Scham geprägt sind, ist die Wahrnehmung der ausländischen Teilnehmenden in Bezug auf die gesellschaftliche Ausgrenzung weniger durch das Arbeitslosenstigma als durch das Integrationsparadigma bestimmt. Allerdings berichten auch Maxim und Greta, wie sie von ihren Sachbearbeitern unter Druck gesetzt werden und diese als ‚nervend‘ empfinden.

Die herabwürdigende Wirkung des Arbeitslosendiskurses und die Stigmatisierung von Arbeitslosen führen nicht zwangsläufig dazu, dass Menschen in dieser Situation bereit sind, alles dafür zu tun, um irgendeinen Job anzunehmen. Die empfundene Ablehnung der Arbeitgeber und der Gesellschaft scheint aber häufig in einer Starre zu münden, die durch Angst, Unsicherheit und Scham hervorgerufen wird und zumindest bei vielen Teilnehmenden zu einem inneren Rückzug führte und ein abweisendes Verhalten im zwischenmenschlichen Kontakt bedingte. Es ist somit kein Zufall, dass gerade diese Abwehrhaltung sowie die Unsicherheit von den Teilnehmenden im Qualifizierungskurs reduziert werden sollten.

„Ja, weil sehr oft die Langzeitarbeitslosen vor allem, die wissen nicht mehr, was sie können/Sie denken nur, also ich bin jetzt für nichts geeignet oder ich bin zu alt oder ich hab zu wenig Deutschkenntnisse oder ich hab solange nicht mehr gearbeitet, keiner nimmt mich, ich kann nix. Und hier stellen sie fest: ich kann schon, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 4. Jan 2012)

Gemäß den Äußerungen in den Interviews konnten sich die Teilnehmenden aufgrund ihrer Langzeitarbeitslosigkeit häufig nicht vorstellen, warum ein Arbeitgeber Interesse an ihnen hätte. Anstatt sich häufiger und aktiver zu bewerben, verfielen sie in eine Vermeidungshaltung.

Eine psychologische Studie der University of Virginia zeigte, dass benachteiligte Menschen ein niedrigeres Selbstvertrauen haben und ihre Fähigkeiten geringer einschätzen (Belmi et al. 2019). Sie haben zudem häufig das Gefühl, keine Kontrolle über ihr Leben zu haben. Dies hat eine relevante Wirkung auf ihr Handeln, ihre Chancen und Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt. Gerade in Jobinterviews ist ein gutes Selbstvertrauen ausschlaggebend für den Eindruck, den ein Bewerber hinterlässt. Wer selbstsicher auftritt, wird laut Studienergebnissen als kompetent wahrgenommen. Am Beispiel der Sprachkenntnisse erklärt die Projektleiterin das Dilemma:

„Wenn du äh sprachlich nicht so bist, wie du das möchtest gerne, ja? Dann wirst du unsicher und diese Unsicherheit, das ist der Grund, warum du keine Arbeit hast. Nicht die Sprache, sondern diese Unsicherheit. Und Sicherheit kriegt man nur dann, wenn man denkt, ok, ich bin so, wie ich das möchte, ja?“ (Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die interviewten Kursteilnehmenden aufgrund der negativen Erfahrungen vor und während der Erwerbslosigkeit Vertrauen in sich selbst, andere Mitmenschen und Institutionen verloren hatten, diese Zweifel häufig äußerten und auch unsicher auftraten.

5.3.3 Erwartungen an den Kurs

I: Meine erste Frage ist: aus welchen Gründen hast du dich entschieden teilzunehmen, an dem Projekt?

N: Ich möchte mein Deutsch verbessern.

I: Ja

N: Ja. Und Integration. Ja. Mmh ... ähm und vielleicht kann man mir helfen, ein Praktikum zu suchen.

I: Was sind deine Ziele mit der Teilnahme? Was möchtest du schaffen danach?

N: Mmh, in diesem Projekt? Deutsch verbessern @@@

I: Deutsch, Deutsch, Deutsch @

N: Nur Deutsch, ja.

I: Ok @ und ähm was motiviert dich, regelmäßig teilzunehmen?

N: Mmh, meine schlechten @ Deutschkenntnisse @@.“

(Interview mit Nadja am 6. Juni 2013).

Der Wille, die Deutschkenntnisse zu verbessern, ist die größte Motivation bei der Kursanmeldung und wird von allen immigrierten Teilnehmenden als Hauptgrund genannt. Für sie sind gute Deutschkenntnisse eine Grundvoraussetzung für ihr Leben in Deutschland und auch für die Stellensuche, die nur von Ahmed explizit als Ziel in ferner Zukunft genannt wird.

„Ich will mein Deutsch verbessern und eine gute Bildung machen, eine gute Arbeit später, ja.“ (Interview mit Ahmed am 6. Jun 2013)

Das Theaterprojekt war für die beiden deutschen Teilnehmenden, die interviewt worden waren, ausschlaggebend, um sich anzumelden. Zur Zeit der Datenerhebung war die Kombination von Theater- und Deutschunterricht mit anderen berufsrelevanten Fächern einzigartig und innovativ.

Während die Vorstellungen vom Deutschunterricht sehr konkret waren und zumindest in ihrer Form, nicht aber in der Häufigkeit den Erwartungen entsprachen, gab es in Bezug auf das Theater sehr unterschiedliche und teils kontroverse Ansichten.

„Mein Sachbearbeiter hat mir gesagt, du musst hier zum Kurs mit Theater gehen und ich, ich weiß nicht, was ist Theater. Was ist das?“

(Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

Noura hätte einen Deutschkurs bevorzugt, um sich auf den Einbürgerungstest vorzubereiten. Die zuständige Behörde wollte, nach Nouras Angaben, ihr jedoch nach drei Kursen keinen weiteren Deutschkurs mehr finanzieren und habe ihr darüber hinaus mit Kürzung aller Leistungen gedroht, sollte sie nicht kooperieren. Nouras Sohn fasst die Forderungen des Sozialamts zusammen.

„Wir haben eine Arbeit für Sie, so ne Ein-Euro-pro-Stunde-Arbeit, oder Sie gehen in diesen Kurs. Und (..) Und die Arbeit war auch schwer für einen Euro. Hat sie dann den Kurs genommen.“

(Interview mit Noura und ihrem Sohn am 22. Nov 2012)

Bis auf einzelne Teilnehmende, die wie Noura von ihrem zuständigen Sachbearbeiter angemeldet worden sind, haben alle anderen Teilnehmenden freiwillig am Projekt ACTNOW! teilgenommen und sich teilweise aus eigener Initiative und persönlichem Interesse heraus diese Weiterbildungsmöglichkeit ausgesucht. Das Projekt wurde von dem Europäischen Sozialfond finanziert und war somit unabhängig von den verpflichtenden Angeboten des Jobcenters. Tamara vergleicht die verschiedenen Kursangebote folgendermaßen:

Meine Freundin „erzählt mir, dass sie in so einen komischen Kurs da gesteckt worden ist und ich erzähl der [Freundin] von diesem Kurs hier und es war so ja, da ist ja auch Theater dabei, macht total viel Spaß und es gibt einem auch was, dieses Theater.“ (Interview mit Tamara am 8. Apr 2014).

Das Theater wird von den einen als kreativer Raum zur Persönlichkeitsentfaltung betrachtet, für andere ist es allerdings nur verlorene Zeit.

„Das ist so eine Art Zeitverschwendung für sie. Der andere [Deutsch] Kurs hätte ihr mehr gebracht.“

(Interview mit Noura und ihrem Sohn am 22. Nov 2012)

Mit Abschluss des Kurses wurden sich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhofft, wobei diese Hoffnungen sehr bescheiden („Vielleicht kann man mir helfen ein Praktikum zu suchen.“ (Nadja)) und auch mit wenig Selbstvertrauen geäußert wurden. Die Erwartungshaltung richtete sich von Seiten der immigrierten Teilnehmenden mehrheitlich auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse und die daraus erhoffte Chancenerhöhung, eine adäquate Anstellung zu finden. Unzureichende Deutschkenntnisse, ohne die sie ihrem Empfinden nach keine Ansprüche auf eine „gute Arbeit“ (Ahmed) erheben dürfen, werden als größte Benachteiligung erlebt.

Es sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass von den Teilnehmenden des Kurses prinzipiell erwartet wurde, dass in den Kursen

berufsrelevante Themen verständlich behandelt werden. Was zunächst banal klingt, war für die Dozentinnen eine große Herausforderung. Zum einen, da jeder Teilnehmer aus einer anderen Fachrichtung und einem anderen Land kam. Zum anderen waren die Berufserfahrungen und somit die Vorkenntnisse in Bezug auf den deutschen Arbeitsmarkt sehr unterschiedlich. Darüber hinaus deckten die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden alle Niveaustufen vom absoluten Anfänger bis zum wortgewandten Facharbeiter ab. Dies bedeutete, dass der Unterricht komplexe Themen allgemeingültig abdecken und dass in möglichst einfacher Sprache erklärt werden musste. In manchen Fällen auch in verschiedenen Fremdsprachen.

Neben dem einmal wöchentlichen, expliziten Deutschunterricht (DaF) sollten ebenso das Theater und die fachspezifischen Kurse das Sprachvermögen verbessern. Von Seiten der immigrierten Teilnehmenden stand jedoch der traditionelle Sprachunterricht zum Erwerb der deutschen Sprache im Mittelpunkt, und die Erhöhung der Deutschunterrichtsstunden wurde häufig eingefordert, zumal der Spracherwerb in anderen Fächern oft nicht didaktisch angemessen umgesetzt wurde. Dieser Problematik widmet sich das Kapitel DIDAKTIK DES QUALIFIZIERUNGSKURSES (siehe Kapitel 5.5.2).

5.4 Kursverlauf

5.4.1 Unterrichtsaufbau

„Der Kurs an sich mit dem Miteinander, mit dem Zusammenführen¹⁰, mit dem Theater, mit dem Aus-sich-heraus-Gehen, mit immer wieder auch (.) gefordert zu werden, ist richtig und wichtig, ja? Dass sie **EDV**-Kenntnisse brauchen, dass sie Sprachkenntnisse brauchen, alles richtig. Nur die Frage ist, wie kombinieren wir's, ne?“

(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

¹⁰ Der Dozent spricht hier das Zusammenführen der zwei Zielgruppen an: langzeitarbeitslose Migranten und Deutsche.

Im Rahmen des dreijährigen Projekts wurden drei zehnmontatige Kurse durchgeführt, die in verschiedene Phasen gegliedert waren. Die Kurse begannen jeweils mit einer Einführung, einem organisatorischen Überblick sowie einem Kennenlernen. Ein sogenanntes PROFILING sollte anfangs die vorhandenen Talente, Kompetenzen und Erfahrungen der Teilnehmenden ermitteln¹¹. Die Bewusstmachung ihrer persönlichen Voraussetzungen sollte ihnen anschließend helfen, zielgerichteter zu lernen und ihre Arbeitssuche ausrichten zu können. Der Hauptteil beinhaltete verschiedene Unterrichtseinheiten mit Schwerpunkt Theaterunterricht, Deutsch als Fremdsprache, **EDV** und soziale Kompetenz. Während bei dem ersten Kurs die Theateraufführung erst nach der Unterrichtsphase stattfand, wurde sie bei den weiteren zwei Kursen vorgezogen und beim dritten Kurs kleine öffentliche Auftritte bereits nach wenigen Wochen Theaterprobe organisiert. Dies sollte den Teilnehmenden zeigen, weshalb das Theater ein wichtiges Element im Rahmen des Qualifizierungskurses darstellte und sie motivieren, weiterhin an den Theaterproben mitzuwirken.

Im Anschluss an die Unterrichtsphase und die Theateraufführung gab es die Möglichkeit, entweder einen ‚Kassenschein‘ oder einen ‚Gabelstaplerschein‘ extern und kostenfrei bei der Prüfgesellschaft **DEKRA** zu erlangen, um somit ein Zertifikat zu erhalten, das wiederum Joboptionen eröffnete. Ein männlicher Interviewpartner, Maxim, hatte das Gabelstapler-Zertifikat als Beweggrund für die Teilnahme an dem Kurs genannt, auch Tamara empfindet das Zertifikat für die Kasse als sinnvolle Investition in ihr **KULTURELLES KAPITAL**.

Nach Erwerb des **DEKRA**-Zertifikats ging der Kurs in eine Praktikumsphase über, in der ein unbezahltes, vierwöchiges Praktikum bei einem ansässigen Unternehmen absolviert wurde. Idealerweise sollte dieses auch bereit sein, die Teilnehmenden anschließend in eine Anstellung zu übernehmen. Die Projektleitung bemühte sich um die einzelnen Praktikumsplätze und auch um die Einhaltung von fairen Arbeits-

¹¹ Inwiefern diese Testpraxis auch negative Selbstzuschreibungen generiert und die Erfahrung des Tests zu Selbstpositionierungen und Aktivierungen führt, beschreibt eine Studie von Marion Ott et al. (2012).

bedingungen. Dies galt insbesondere auch bei der anschließenden Vermittlung in den regulären Arbeitsmarkt.

„Und auch keine 400-Euro-Jobs, sondern wirklich dann, wenn Teilzeit, dann ab 25 Stunden pro Woche.“

(Interview mit Natascha Strukovska am 4. Jan 2012)

Die Vermittlungsphase für eine Festanstellung konnte in den ersten beiden Kursen über die geplanten drei Monate hinaus fortgeführt werden. Und obwohl nach dem letzten Kurs keine zeitlichen Kapazitäten mehr vorhanden waren, sicherte die Projektleitung ihren Teilnehmenden Unterstützung zu.

„Wir haben also, der erste oder zweite Durchgang, wir haben wirklich Vorteil, weil bis wir das Projekt zu Ende bringen, bis Oktober 2014 werden wir immer noch betreuen. Wir werden dann nicht sagen, jetzt ist das Schluss und jetzt machen Sie, was Sie wollen. Nein, wir werden dann immer behilflich sein. Das haben wir auch mit den anderen Kursen gemacht, ja? (...) äh, bei Bewerbungen helfen, telefonieren, zu Vorstellungsgesprächen begleiten, falls das nötig ist.“

(Interview mit Natascha Strukovska am 4. Jan 2012)

Ein gutes Netzwerk wird von Seiten der Projektleiterin als Erfolgsfaktor für eine Vermittlung in Arbeit genannt und somit von der Projektleitung wie auch den Dozentinnen aktiviert, um Praktikumsplätze für die Teilnehmenden zu gewinnen.

„Wir haben schon gute Kontakt, zu Praktikums, äh, zu Betrieben, wo wir (..) Also, wir haben schon, wir haben auch andere Projekte, andere Kurse gehabt und auch die laufen noch und da haben wir so ein äh (..) sag mir (..) Praktikumsplätzepool sag ich jetzt. Wir haben schon Betriebe, die sind bereit, unsere Teilnehmer zu nehmen. Als Praktikanten, ja? Und wir haben schon gute Erfahrungen gehabt, die (..) äh (..) also nicht mehrere, aber viele wurden übernommen.“

(Interview mit Natascha Strukovska am 4. Jan 2012)

Unzureichende Sprachkenntnisse werden von den Teilnehmenden als Hauptgrund für ihre Erwerbslosigkeit genannt. Wie der Integrationsdiskurs (siehe Kapitel 2.3) suggeriert, müssen sich Ausländer ständig beweisen und demonstrieren, dass sie willig sind, die Sprache zu lernen. Der Wunsch, dieser Forderung nachzukommen, äußerte sich in den Interviews unter anderem dadurch, dass die Teilnehmenden angaben, regelmäßig mehr Deutschunterricht einzufordern.

Die Projektleitung referiert hingegen viel häufiger den Arbeitslosendiskurs (siehe Kapitel 2.5). „Das Wichtigste bei der Vermittlung ist die Motivation.“ (Interview mit Natascha Strukovska am 4. Jan 2012). Dementsprechend betrachtet die Projektleiterin Motivation, fehlende Disziplin, unzureichende Fachkenntnisse, Sozialkompetenz und fehlendes Selbstbewusstsein als Hindernis einer Arbeitsvermittlung. Motivation, Disziplin und Sozialkompetenz sind Kategorien, die ein Anpassen an die vorherrschenden Arbeitsbedingungen ermöglichen sollen.

„N: Er hat die Zeugnisse, ich weiß nicht, drei Monate lang gesucht, dann endlich gebracht, ja? Und bei uns sind die wahrscheinlich schon besser aufgehoben.“

I: @@@

N: Also, kein Wunder, dass sie arbeitslos sind, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Die Projektleitung betrachtet es daher als essenziell, wöchentlich Kurse zu **EDV** und Sozialkompetenz anzubieten. Deutsche Sprachkenntnisse hingegen sind zwar prinzipiell wichtig, und der Deutschkurs findet daher ebenfalls wöchentlich statt, sie scheint ihnen allerdings weniger Relevanz beizumessen beziehungsweise erwartet, dass die Teilnehmenden in der Immersion ihre Deutschkenntnisse maßgeblich verbessern.

„N: Ja, **EDV**-Training ist sowieso sehr wichtig. Deutsch, kann man nicht vermeiden, ja? Und die anderen Inhalte, die kommen dann wirklich aus Erfahrung von den alten Projekten, von den anderen Projekten.“

I: Also die Sozialkompetenzen.

N: Ja, das ist in jedem Projekt bei uns. Also Sozialkompetenzen, Bewerbungstraining, **EDV**-Kompetenz, das ist in jedem Projekt bei uns.“

(Interview mit Natascha Strukovska am 4. Jan 2012)

Sozialkompetenzen und Theater spielen eine zentrale Rolle, um das Selbstbewusstsein und die Selbstwahrnehmung, die den Erfahrungen der Projektleiterin nach von der Erwerbslosigkeit negativ geprägt sind, wiederaufzubauen und zu stärken. Zur Stabilisierung der Gesundheit werden sporadisch Ernährungsberatung, Tai-Chi, Körpersprache und weitere gesundheitsfördernde Einheiten eingeplant. Um weitere ausbeuterische Arbeitsverhältnisse zu verhindern, gibt es von einem Juristen eine mehrtägige Einführung ins Arbeitsrecht.

Der Aufbau des Kurses suggeriert multiple Gründe, die bislang einer erfolgreichen Vermittlung im Wege stehen. Gesundheit, Selbstbewusstsein und Sozialkompetenz werden als individuelle, erwerbslosenbedingte Schwächen angeführt, die die Teilnehmenden im Laufe des einjährigen Kurses an ihrem Selbst optimieren sollen. Deutschkenntnisse und **EDV**-Wissen sind universell einsetzbar und daher aus Sicht der Projektmitarbeiter für eine Vermittlung lohnend. Ausbeuterische Arbeitsverhältnisse und Bewerbungsstrategien werden als systeminhärente Elemente erkannt und in kurzen Workshops wie Arbeitsrecht und Bewerbungstraining behandelt. Von den Teilnehmenden wurden der **EDV**- und Deutschunterricht sowie Arbeitsrecht als relevant hervorgehoben. Neben dem Kursangebot wurden mehrfach das soziale Miteinander, die gegenseitige Unterstützung und entstandene Freundschaften zwischen den Teilnehmenden angesprochen, die für viele die größte Motivation waren, jeden Tag in den Unterricht zu kommen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Kurse aus Sicht der jeweiligen Kursleiter präsentiert und mit Bewertungen der Teilnehmenden vervollständigt, dabei fließen auch Beobachtungen der Forscherin mit ein.

5.4.2 Deutsch als Fremdsprache

Der Kurs **DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (DaF)** war in dem hier untersuchten Qualifizierungsprojekt als allgemeiner Deutschunterricht für alle Niveaus (**A1–C1**) angelegt. Dies bedeutete eine große Herausforderung für die jeweilige Dozentin, alle Teilnehmenden aktiv und adäquat einzubinden. Insgesamt unterrichteten drei verschiedene DaF-Dozentinnen in den drei verschiedenen Kursen. Die DaF-Dozentin, die den Kurs am längsten betreute, wurde interviewt.

Das erklärte Ziel des Unterrichts war für diese Dozentin, die Sprechfähigkeit weiterzuentwickeln, sodass die Lernenden die Angst zu sprechen verlieren. Diese Angst wurde, wie im letzten Kapitel beschrieben, als größtes Lernhindernis der immigrierten Teilnehmenden identifiziert. Im Folgenden soll kurz skizziert werden, welche Aspekte diese Angst bedingen. (Tiefergehende Überlegungen werden in Kapitel 6.4 dargelegt.) Als Ausgangshypothese handelt es sich bei der Angst zu sprechen nicht nur um die Angst, Fehler zu machen und nicht verstanden zu werden. Als Lerner einer neuen Sprache verliert man nicht nur Sicherheit beim Sprechen, sondern auch die Kontrolle über die Situation. Greta äußert insbesondere ihre Angst, nicht alles richtig zu verstehen und dadurch wichtige Informationen zu verpassen, keinen ausreichenden Zugang zu Wissen, aber vor allem auch keinen Zugang zu Gemeinschaft und Strukturen zu haben. Als Sprecherin einer Fremdsprache in einem neuen Land musste sie sich ein neues Selbst aufbauen, das alte galt nichts mehr im neuen Kontext. Durch den sprachlichen und fachlichen neuen Kontext verliert sie nicht nur KULTURELLES, sondern auch sogenanntes SYMBOLISCHES KAPITAL (Bourdieu 2003) und dadurch ihre Position in der Gesellschaft. Die Angst könnte zum einen also durch diesen Verlust entstehen, zum anderen aber auch durch die Unsicherheit der eigenen Position, die man in einer fremden Sprache nicht angemessen ‚verteidigen‘ kann.

Als Dozentin für DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE hat die Forscherin die Erfahrung gemacht, dass die allgemeine Auffassung von Deutsch als schwer zu lernender Sprache von den komplexen grammatikalischen Strukturen getragen wird, aber auch durch die Reaktion der Muttersprachler auf nicht korrekte Äußerungen von Immigrantinnen. Der Umgang mit fehlerhaften Äußerungen wiederum kann zu einer Verunsicherung im Sprachgebrauch und einem geringen Selbstbewusstsein der Sprecher führen, wie sie sich sowohl in den Interviews mit den Teilnehmenden als auch mit den Dozentinnen äußerten. Die DaF-Dozentin führte diese Unsicherheit auch auf unrealistische Vorstellungen des Sprachenlernens zurück.

„Vom Unterricht her bei mir würde ich sagen, wenn man kritisch sein will, dann ist Frust da, dass äh man nicht schneller vorankommt, da gibt's teilweise falsche Vorstellungen vom Sprachenlernen, manche haben ja vorher noch nie so gelernt. Und äh Frust über sich selbst, weil alle erklären, dass sie eben zuhause NICHT nacharbeiten. Sie haben KEINE Zeit für die Hausaufgaben.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Die Dozentin schätzte die Kompetenzen insbesondere beim Hörverstehen und auch in Bezug auf die Grammatikkenntnisse meist deutlich höher ein als die Teilnehmenden in den Interviews. Eine allgemeine Einschätzung der Sprachniveaus aller Teilnehmenden wurde von der Dozentin im Interview mündlich geäußert und mit der Einschätzung der Forscherin verglichen. Die Niveaueinteilung glich sich bis auf eine Ausnahme. Insgesamt berichtete die DaF-Dozentin sehr wertschätzend über die Gruppe („*da entwickeln manche ein unglaubliches Talent*“). Diese Wertschätzung war im Unterricht zu spüren, in dem eine sehr angenehme, offene und ruhige Atmosphäre herrschte.

Über die drei Jahre hinweg machte die Forscherin die Erfahrung, dass die Teilnehmenden und die DaF-Dozentin sich mit gegenseitigem Respekt begegneten und die DaF-Dozentin auch besonderen Wert auf respektvollen Umgang zwischen den Teilnehmenden legte. Die positiven Rahmenbedingungen bewirkten bereits nach kurzer Zeit eine rege Mitarbeit im Unterricht.

„Die Motivation, muss ich sagen, ist am Anfang mal ein bisschen abwartend, aber die ist dann eigentlich sehr stark, sehr stark, wirklich. Also, ich halte die für sehr motiviert.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Der beobachtete Unterrichtsaufbau soll im Folgenden näher beschrieben werden. Dieser war so strukturiert, dass zunächst das Wohlbefinden der Teilnehmenden im Mittelpunkt stand und sie zu Wort kamen, zum Beispiel, indem sie nach ihrem Befinden gefragt wurden. Oft gab es zu Beginn des Unterrichts eine Wiederholung der vorhergehenden Stunde und gegebenenfalls einen kurzen Test oder eine Übung, um das Erlernte zu festigen und zu überprüfen. Im Zentrum jeder Unterrichtseinheit stand ein (neues) grammatikalisches Thema, das anhand von

alltagsnahen Sätzen eingeführt wurde. Auf eine explizite, metasprachliche Grammatikerklärung wurde dabei weitestgehend bewusst verzichtet. Die grammatikalischen Regeln wurden somit relativ induktiv eingeführt und mit vertrautem Input vermittelt (Schifko 2008). Für die grammatikalischen Beispielsätze berücksichtigte die Lehrkraft bereits besprochene Themen und band fortgeschrittene Teilnehmende ein, indem sie weitere Beispielsätze formulierte oder Regeln ergänzte. Es fand eine Formfokussierung mit Hilfe eines leicht erschließbaren Kontextes statt (Madlener und Pagonis 2021). Dadurch wurde die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die korrekte sprachliche Form gerichtet, um fossilisierte Fehler aufzubrechen und eigenständig grammatikalische Regeln erschließbar zu machen. Gleichzeitig wurde der sprachliche Form-Inhalts-Bezug mit den bekannten Beispielen deutlich. Diese ressourcenorientierte Vorgehensweise war selbst für Anfänger mit geringen Vorkenntnissen zugänglich. Auch im weiteren Unterrichtsgespräch wurde diese Formfokussierung durch korrigierende Paraphrasierungen der Dozentin beibehalten, wie auch durch das Anschreiben korrekter Formulierungen während des Gesprächs. Diese unterstützenden Korrekturen der Lehrkraft erhöhten die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die richtige sprachliche Form. Die Formfokussierung integrierte dadurch die formale Zielsetzung des Unterrichts in kommunikative Szenarien (Schifko 2008).

Die Dozentin beschrieb ihr Unterrichtskonzept darüber hinaus als praxis- und handlungsorientiert. „[A]lso Stichworte sind äh praxis- und handlungsorientiert muss man sagen“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013). Diese theoretische Orientierung ist in der Erwachsenenbildung weit verbreitet und äußerte sich im DaF-Unterricht unter anderem in authentischen Sprechsituationen, zu ergänzenden Dialogen sowie individuellen Präsentationen der Teilnehmenden. Ein handlungsorientierter Unterricht, wie er in Kapitel 3.5 beschrieben wurde, fand hingegen eher in den verschiedenen Fachkursen des Projekts statt. Der Spracherwerb in den Fachkursen wurde durch ein erhöhtes Inputangebot und implizite Sprachbildung in der Immersion erweitert. Inwiefern ein sprachsensibler oder sprachfördernder Fachunterricht entstand, wird in Kapitel 5.5.2 und Kapitel 5.6 diskutiert.

Hin und wieder bat die Dozentin einzelne Teilnehmende, Beispielsätze an die Tafel anzuschreiben und bereits gelernte Themen zu wiederholen. Zudem wurden die stärkeren Teilnehmenden mehr herausgefordert, indem sie ihr Wissen anderen vermittelten. Neue Themen wurden oft mit kleinen Texten eingeführt, die von einer Teilnehmenden laut gelesen wurden, sodass unklare Worte geklärt werden konnten. Im Anschluss wurde über den Inhalt der Texte gesprochen und auch ausführlich persönliche Erfahrungen und Meinungen dazu geäußert.

Neben grammatikalischen Inhalten berücksichtigte die Dozentin auch die Inhalte des Orientierungskurses (**BAMF**) bezüglich landeskundlicher Themen, sodass die Teilnehmenden ihr Wissen zu politischen Institutionen erweitern konnten. Dieser und weiterer landeskundlicher Input mündete meist in angeregten Diskussionen, in denen sich die Teilnehmenden lebhaft über die Inhalte austauschten und die Sprache aktiv anwendeten. Somit wurde der Fokus auf den Inhalt gelenkt.

„Also, immer schon so, dass die die Sprache wenn du so willst, das reine Sprachtraining vergessen, weil sie selber was ausdrücken wollen oder müssen.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Aus didaktischer Perspektive war der Unterricht sehr geradlinig, ruhig, klar strukturiert und auf den ersten Blick methodisch altmodisch. Für den Großteil der Lernenden waren diese Methoden durchaus angemessen, da sie ihnen Sicherheit vermittelten und sie gleichzeitig aktiv sowie auf Augenhöhe einbanden. Der Dozentin gelang es trotz der extrem heterogenen Gruppenzusammensetzung, die Konzentration aufrechtzuhalten. Wie sehr die heterogene Gruppenzusammensetzung den Unterricht dennoch stark einschränkte, ließ sich aus dem weiteren Verlauf des Projekts erkennen.

Für den zweiten und dritten Kurs wurden die Teilnehmenden in beinahe allen Kursen in zwei verschiedene Gruppen je nach Sprachniveau eingeteilt, nur im Theater und in gesundheitsfördernden Kursen hatten sie gemeinsam Unterricht. Diese Differenzierung ermöglichte es den Dozentinnen, den Unterricht dem sprachlichen Niveau der Teilnehmenden besser anzupassen. Dadurch hatten die Teilnehmenden

allerdings insgesamt deutlich weniger Deutschstunden. Ines Steiner bevorzugte jedoch die Trennung des Kurses in unterschiedliche Niveaus, damit sie den Teilnehmenden „gerecht werden“ konnte.

„Ich hab diesmal tatsächlich (.) ich sag mal (.) systematischer Grammatikteile (.) eingebaut. Mit dem anderen ist das so mehr im Gespräch äh gekommen. Und (.) ich habe zweitens hier wesentlich mehr in die Entwicklung kontrolliert durch Tests. Also, das hab ich beim anderen Kurs nicht“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Die Dozentin ging damit auch auf die Wünsche der Teilnehmenden ein, was die Unterrichtsgestaltung und Didaktik anging. Während im ersten Kurs keine Tests durchgeführt wurden, fanden kurze Wiederholungstests im zweiten und dritten Kurs in allen Fachkursen regelmäßig statt. Der Dozentin war bewusst, dass die Teilnehmenden stärker explizite Grammatikerklärungen und Fehlerkorrektur einforderten und dementsprechend auch Korrekturen erwarten, wie das folgende Zitat zeigt:

„Das wünschen die auch, äh, haben sie auch ganz explizit geäußert, kann ich nach den Tests jedem Einzelnen zeigen – die kriegen auch die Kopie zurück. Äh, da können sie selber sehen, wo sie besonders viele Fehler haben.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Kaum ein anderer Kurs war so beliebt und wurde so wenig kritisiert wie der Deutschunterricht. Es wurde regelmäßig eine Aufstockung der Unterrichtsstunden von Seiten der Teilnehmenden gefordert. Als Grund wurde der eindeutige Nutzen der Unterrichtsinhalte sowie die Lehrerpersönlichkeit genannt. Selbst eine Deutsch-Muttersprachlerin, Tamara, nahm aufgrund dessen am Unterricht teil.

„Es ist kein Frontalunterricht und ähm Mitmachen ist angesagt und äh jeder kommt mal dran und nicht nur irgendwie bevorzugt der oder der. Und von daher war des schon/toll. Lockeren Unterricht hat sie gemacht, wo man trotzdem was lernen kann. Und jeder irgendwie aus der Gruppe ist begeistert von der Ines, wie die den Unterricht gemacht hat.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Hinzu kommt, dass im Vergleich zum Theater diese Form des Unterrichts ausnahmslos allen Teilnehmenden bekannt gewesen war und daher ihren Erwartungen am ehesten entsprach. Gleichzeitig konnte der Unterricht für das Deutschniveau der einzelnen Teilnehmenden leichter differenziert werden als im Fachunterricht und jedem Einzelnen die Möglichkeit geboten werden, sich am Unterricht zu beteiligen. Die Differenzierung wurde eher ergänzend umgesetzt, sodass leistungsstarke Teilnehmende Zusatzaufgaben und anspruchsvollere Texte zugeteilt bekamen.

Zwei der drei Deutschdozentinnen waren langjährige Mitarbeiter des Bildungsträgers und kannten die Zielgruppe sehr gut. Im Vergleich dazu hatte der dritte Deutschdozent bisher keinen Kontakt zu der Zielgruppe. Dies wirkte sich auf den Unterricht und die Bewertungen aus.

„Und da waren sie mit allen sehr zufrieden außer Herr P., obwohl ich finde, Herr P. der war super kompetent. Der war wirklich ein guter, kompetenter Dozent, aber der war so auch, der ist dann selber, der war verloren in dieser Gruppe. Da hat er gesagt, ich habe niemals zu tun gehabt mit Menschen, die äh, die möchten unterrichtet werden, aber die möchten nicht mitmachen. Und das stimmt nicht, dass sie nichts mitmachen möchten. Aber der hat, der hat auch an der Uni unterrichtet, auch in China, auch Auslandserfahrungen gemacht, aber dann hab ich mit ihm gesprochen, da hat er immer zu tun mit mit Menschen gehabt, die sehr sehr motiviert waren. Die die Sprache brauchten für etwas, für Studium, für noch was, ja? Und mit solchen wie bei uns, er hat niemals damit zu tun gehabt. Und der, der hat auch nicht die Teilnehmer beschuldigt, der hat dann gedacht. Er hat dann selber gesagt, ich kann mit denen nicht umgehen. Das ist meine Schuld, ja? (.) Der hat, ja, der Arme, der hat der hat wirklich ein schlechtes Gewissen gehabt.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Aus obiger Interviewpassage kann abgeleitet werden, dass aus Sicht der Projektleitung für einen erfolgreichen Unterricht, der von den Teilnehmenden angenommen wird und bei dem sie sich aktiv einbringen, nicht nur die fachliche Kompetenz ausschlaggebend ist, sondern auch die soziale und pädagogische Kompetenz der Dozenten, auf die Lernenden

einzugehen. In der Aussage der Projektleiterin klingt ebenfalls durch, dass den Teilnehmenden unterstellt wurde, nicht lernwillig zu sein, und daher betonte sie, dass sie sehr wohl bereit sind zu lernen und mitzumachen. Im Gegensatz zu studentischen Zielgruppen fordern sie aber eine andere Art des Unterrichts. Als Projektleiterin benötigte sie tagtäglich diplomatisches Geschick, um zwischen den einzelnen Akteuren zu vermitteln. Dazu gehörte auch, die Erwartungshaltung und Kooperationsbereitschaft der Teilnehmenden zu formen.

Die zwei eingangs erwähnten Dozentinnen mit Zielgruppenerfahrung bemühten sich intensiv, eine offene und angstfreie Atmosphäre im Unterricht zu schaffen. Dazu wählten sie meistens das Plenum als Arbeitsform, sodass die Gruppe zusammenarbeitete und sie alle im Auge behalten konnten. Manchmal wurden Aufgaben auch in Kleingruppen gelöst. Die Dozentinnen übergaben den Lernenden viele Aufgaben wie beispielsweise die Leitung einer Diskussion, das Anschreiben von Verbformen oder das Vortragen von zuvor erarbeiteten Präsentationen. Viel Wert wurde auf humorvollen und respektvollen Umgang mit den Teilnehmenden gelegt. Im Unterricht wurden die Lernenden nicht explizit getestet, aber konnten sich und ihr Vorwissen häufig einbringen. Die Deutschdozentin Ines Steiner berichtet aus ihrer Erfahrung mit dem ersten Kurs, dass sich die Teilnehmenden bei lebensnahen Themen, die sie als Menschen berührten, sehr rege beteiligten:

„Also bei den anderen waren die Leute so ich sag mal so crazy, und äh lebenserfahren, dass sie unglaublich viel aussagen wollten. Also die wollten viel ausdrücken, das war unglaublich. Da konnte ich einfach mit ner Themenvorgabe und ich hab natürlich auch Texte reingegeben, die äh das sahen sie komplexere Texte, die waren also sprachlich großteils ein Stück weiter, können. Die zwei Themen waren einmal die biographischen/so biographische Arbeit in gewisser Weise, da hat sich unheimlich viel entwickelt, wenn die über ihre bisherige Heimat, also wenn die anfangen sich zu erinnern, Kindheit oder irgend sowas das war, da konnten wir kein Ende finden.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Die Sprache als Medium war zwar nach Aussagen der Kursteilnehmerinnen das wichtigste Lernziel, die Inhalte mussten jedoch nicht immer

mit ihrer Arbeitssuche zusammenhängen, sondern konnten andere Aspekte ihres Lebens behandeln. Deutschunterricht bot den Kursteilnehmenden einen Raum, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, die anderen persönlich kennenzulernen und Emotionen zuzulassen. Deutlich wurde dies, als an einem Unterrichtstag zufällig nur Frauen im Deutschkurs waren und die Dozentin zum Abschluss das Gedicht „Der Erlkönig“ von J. W. v. Goethe mit ihnen im Sitzkreis behandelte. Als sie gemeinsam die letzte Strophe lasen, in der das Kind stirbt, hatten mehrere Frauen Tränen in den Augen. In dieser engen Runde ließen sie das Gedicht an sich heran, wodurch scheinbar eigene Erinnerungen und starke Emotionen ausgelöst wurden.

Es ging aus einigen Interviews hervor, dass durch die inhaltliche Flexibilität, die fehlenden Zielvorgaben und das inklusive Unterrichtsgespräch der Deutschunterricht ein wichtiges Gegenstück zu den aktivierenden Fachkursen darstellte. Die Offenheit des Unterrichts führte dazu, dass sie partizipieren konnten, ohne ‚performen‘ zu müssen. Die Gruppe fühlte sich im Deutschunterricht so sicher, dass sie auch unterschwellige Konflikte ansprechen und aushandeln konnten, wie beispielsweise Verhalten und Reaktionen in Hinblick auf bestimmte Regeln. In einem konkreten Fall wurde von Teilnehmern offen angesprochen, wie mit Verspätung umgegangen wurde und warum sich manche nicht an die Regeln halten (mussten).

Den eigenen Ansprüchen der Dozentin zufolge sollte der Deutschunterricht die anderen Kursinhalte ergänzen und eine Brücke schlagen. Daher achtete die Dozentin in Vorbereitung auf die Theateraufführung stark auf eine korrekte Aussprache und berücksichtigte Lernstrategien sowie Gedächtnistraining. Der Theaterunterricht wiederum steigerte hingegen nach Beobachtung der Lehrerin die Bereitschaft der Lernenden, sich an Rollenspielen im Deutschunterricht zu beteiligen, Alltagssituationen nachzuspielen und Dialoge selbstständig zu ergänzen. Auch die Gruppendynamik im Unterricht wurde laut ihrer Beobachtung positiv beeinflusst.

An dieser Stelle kann bereits zusammengefasst werden, dass große Interesse der Kursteilnehmenden am Deutschunterricht nicht dem gängigen Integrationsdiskurs, der den Immigrantinnen fehlende Lernmotivation unterstellt, entspricht (siehe Kapitel 2.3). Vielmehr

erschloss sich aus den Interviews, dass der Lernprozess durch die Lebensumstände oder die gesundheitlichen und familiären Bedingungen verlängert wurde, sodass er mehrere Jahre dauern konnte, was wiederum in einer speziellen, zielgruppenspezifischen Didaktik berücksichtigt werden musste. Diese Erkenntnis steht im starken Gegensatz zu den offiziellen Erwartungen von Seiten der Behörden. Im Rahmen der Integrationskurse wird beispielsweise erwartet, dass die Lernenden innerhalb von 600 Unterrichtseinheiten (**UE**) das Niveau **B1** erreichen, dabei werden 300 **UE** für jedes Niveau (**A1**, **A2**, **B1**) eingeplant. Demnach würde ein Intensivkurs mit 20 **UE** pro Woche innerhalb von knapp 4 Monaten zum jeweils nächsten Sprachniveau führen. Durch den relativ seltenen Kontakt zu deutschen Muttersprachlern ergeben sich für viele Kursteilnehmende in der Praxis nur wenige Gelegenheiten, außerhalb des Unterrichts die Sprache zu praktizieren. Unter anderem entstanden dadurch Fossilisierungen in der Sprache der Lernenden. Fossilisierungen sind ein linguistisches Phänomen, bei dem der Sprachstand der Lernenden trotz weiteren Inputs und weiterer Erklärungen fehlerhaft oder unvollständig bleibt (Roche und Terrasi-Haufe 2018). Sollten die hier erhobenen Daten auf die Gesamtheit der arbeitssuchenden Immigrantinnen übertragen werden können, würde demnach in der Gesellschaft nicht nur ein verzerrtes Bild des ‚unwilligen Ausländers‘, sondern selbst bei Institutionen wie dem **BAMF** eine starre, teils unrealistische Vorstellung des Sprachenlernens vorherrschen, die die Bildungsbiographien und Lebensrealitäten vieler Menschen unzureichend berücksichtigt.

Ein Versuch, die Verbesserung der Sprachkenntnisse systematisch zu erheben, wurde im ersten Kurs unternommen, war jedoch unter den gegebenen Unterrichtsbedingungen nicht möglich. Zum einen unterschied sich der Kenntnisstand der Teilnehmenden zu sehr, um eine gemeinsame Progression im Unterricht etablieren zu können, zum anderen erweiterten die Teilnehmenden insbesondere auch in den Fachkursen und im Theaterprojekt ihre Sprachkenntnisse. Die Ziele des Deutschunterrichts orientierten sich folglich nicht nur an Aspekten der Sprache, sondern insbesondere an dem persönlichen Umgang damit. So stand an erster Stelle, die Scheu zu sprechen zu reduzieren und die Angst zu nehmen, Fehler zu machen. In dem Unterricht wur-

den grammatische Phänomene mit einer Formfokussierung in alltagsnahen Kontexten durchgenommen sowie das Textverständnis mit authentischen Materialien wie Zeitungsartikeln gefördert und Textproduktion regelmäßig geübt. Die Dozentin bemühte sich darüber hinaus, mit interessanten, aktuellen Themen oder der persönlichen Biographie der Teilnehmenden eine persönliche und vertrauensvolle Atmosphäre im Kurs herzustellen. Diese Komponenten sollten dazu führen, dass die Teilnehmenden wieder mehr Selbstvertrauen in ihren Lernprozess gewinnen und mit neuen Lernstrategien ihr Wissen auch in Zukunft eigenständig erweitern können.

5.4.3 Sozialkompetenz

Sozialkompetenz war ein Kurs, dessen Inhalte relativ frei gestaltet werden konnten und der für den Dozenten Klaus Hepp eine Art ‚Integrationskurs‘ in den deutschen Arbeitsmarkt darstellte. Die Teilnehmenden wurden über die Strukturen von Firmen, arbeitsrechtliche Regelungen (beispielsweise Probezeit) und ein angemessenes Verhalten informiert. In dem Unterricht von Klaus Hepp setzten sich die Teilnehmenden außerdem sehr stark mit sich selbst auseinander. Der Dozent hatte keine Scheu, den Lernenden Fragen zu stellen, die sie verunsicherten und zum Nachdenken anregten. Manchmal berührten diese Fragen und Aufgaben auch persönliche Bereiche, die schmerzhaft waren und verdrängt wurden.

„Was sind die Ziele des Unterrichts? Letztendlich geht es da drum, den Teilnehmern klarzumachen, dass sie ihre Kompetenzen entdecken dürfen und zielgerichtet einsetzen. Dass sie einen Grundkenntnisstand bekommen, wie Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland funktioniert, dass sie erkennen dürfen, dass es auch ganz wichtig ist, dass dieser Prozess, in dem sie sich befinden, ganz viel mit ihrer Initiative zu tun hat und ihrem Einsatz zu tun hat, und dann geht es natürlich auch ganz klar darum, sie in ihrem Sozialverhalten ich sag jetzt mal zu stärken. Das heißt also, aus sich herauszugehen, in die interkulturelle Zusammenarbeit zu gehen, aus IHRER Sicht heraus. Und nicht so nach dem Motto:

Der Deutsche müsste eigentlich auf mich zukommen, sondern wirklich auch zu sagen, was ist denn eigentlich meine Aufgabe, damit das hier funktionieren kann.“ (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Die im Interview geäußerte Erwartungshaltung des Dozenten an die Teilnehmenden appellierte an die Eigenverantwortung des Einzelnen, dem Integrations- und Arbeitslosendiskurs ähnlich, wie in den Einleitungskapiteln (siehe Kapitel 2.3 und 2.5) dargelegt wurde. Er kategorisierte im weiteren Gespräch die Teilnehmenden, basierend auf ihrer Ausbildung und ihren Sprachkenntnissen, und verknüpfte beides mit der Bewertung ihrer Mitarbeit. Seine Methoden wählte er abhängig von den jeweiligen Sprachkenntnissen der Lernenden. Für die Darstellung der theoretischen Inhalte, beispielsweise zum Thema Firmenkultur, wählte er die Vortragsform und visualisierte die Inhalte graphisch auf Flipcharts. Dabei waren seine Sätze kurz und die Fachbegriffe angeschrieben. Für bestimmte Teilnehmende übersetzte er die Hauptaussage ins Englische. Ansonsten wiederholte er viel und ließ wichtige Abschnitte von anderen Teilnehmenden bewusst in ihre Muttersprache übersetzen. Bei ausreichenden Deutschkenntnissen gab er Aufgaben an kleine Lernteams, wie eine Fallbearbeitung. Interaktive Gruppenarbeit, aber auch Visualisierung des Gelernten auf Postern oder kleine Rollenspiele wurden in den Unterricht eingebaut.

Im Interview kritisiert der Dozent die zweite Kursgruppe, die seiner Meinung nach aufgrund einiger Teilnehmender sehr schwach und unmotiviert auf ihn wirkte. Er empfand viele Teilnehmende als hilflos, irrational, nicht lebensfähig und forderte daher eine Therapie und intensive Einzelbetreuung.

„Und beim letzten Mal hatten wir ja auch einige drin, die so ihre Probleme haben, ja? Im Leben zurechtzukommen (.) mmh (.) aber wir haben bei allen immer irgendwo so einen Ansatz gefunden und dieses Mal sind welche dabei, wo ich sage (.) da ist des Verhalten, die die (.) oder ja, ich muss jetzt im Grunde genommen müsste es therapeutisch benennen und müsste sagen, da ist einfach die Prädisposition der Leute so, dass sie ähm (.) eigentlich in eine therapeutische Behandlung müssten, bevor sie den Kurs weitermachen könnten.“ (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Im Kurs Sozialkompetenz rückten die persönlichen Stärken und Schwächen der Persönlichkeit des Einzelnen in den Mittelpunkt. Einer der wichtigsten Kursinhalte war es, sich selbst besser kennenzulernen. Ob der Kurs teilweise (Sprach-)Schwächen einzelner Teilnehmender verstärkte, da die Unterrichtsmethode die unterstützende Gemeinschaft innerhalb der Gruppe nicht regelmäßig und systematisch einbezog, wäre denkbar. Entsprechend gab der Dozent Hepp in seinem Interview seine Beobachtungen wieder:

„In der jetzigen Gruppe war's so, dass man eher (.) jeder für sich erstmal versucht hat, irgendwas zu machen. Dann haben sich die Ukrainer zusammengefunden, dann haben sich die anderen zusammengetan, die Kurden und ähm (.) haben sich aber trotzdem, also meine Beobachtung, sich gegenseitig nicht wirklich unterstützt. Sie haben sich zwar gegenseitig mal was übersetzt, sie haben die Aufgaben, die man gestellt hat, dann schon versucht gemeinsam zu bearbeiten, aber ähm, sie haben sich nicht wirklich gegenseitig unterstützt.“

(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

In Kontrast dazu stellt er einige wenige sehr gut ausgebildete Fachkräfte, die die schwächeren Lerner jedoch nicht kontinuierlich unterstützten. Seiner Meinung nach war der Projektaufbau für diese Zielgruppe nicht geeignet, da sie zu heterogen war und Einzelne zahlreiche persönliche Probleme mitbrachten, die in der Gruppe nicht gelöst werden konnten. Die Einschätzung, dass einige Teilnehmende sich nur wenig am Unterricht beteiligten, wurde auch von den anderen Lehrkräften bestätigt, betraf jedoch insgesamt nur zwei Kursteilnehmer.

„Und was wir diesmal hatten ähm, ein Teilnehmer, wo wir uns im Grunde genommen alle einig sind, der es inzwischen versteht, wie er die Hängematte (.) gekonnt nutzt.“ (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Der einzelne, ältere Teilnehmer war damit in den drei Kursen von fast 100 Teilnehmenden ein Ausnahmefall. Als Einziger zeigte er deutlich, dass er keine Ambitionen mehr hatte, auf dem Arbeitsmarkt aktiv zu werden, und den Kurs nur besuchte, um weiterhin Sozialhilfe zu erhalten.

Dem Dozenten fiel auf, dass insbesondere im zweiten Kurs eine Art Opferhaltung viele Teilnehmende blockierte. *„Ich bin Opfer der Umstände und dessen was passiert und hab da keinen Einfluss drauf und bin Spielball der (.) Dinge“* (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013). Die Schicksalsergebenheit steht im Kontrast zur neoliberalen Vorstellung der Eigenverantwortung, die der Sozialkompetenzdozent Hepp häufig rezipiert. Diese Haltung gegenüber Arbeitslosen wurde von Ludwig-Mayerhofer auch bei Arbeitsvermittlern der Bundesagentur für Arbeit (**BA**) beobachtet und kategorisiert (Ludwig-Mayerhofer 2009). Dem Dozenten ist es daher sehr wichtig, den Lernenden eine realistische Perspektive zu eröffnen, die ihnen langfristig hilft, in einem Arbeitsverhältnis zu bleiben.

„Was hast du denn für Fähigkeit, für Fertigkeiten? (...) Ja, ja, gute Frage, nächste Frage. @ (@) Das wären zum Beispiel so Themen, wo ich sag, da dürfte man am Anfang viel mehr ähm Intensität hineinlegen, da dürfte man viel mehr die Leute wirklich erst mal, wer bin ich, was kann ich, und was will ich? Ja, weil, da sind Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dabei, wo ich sag, du wirst im Moment Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dir wahrscheinlich garantieren würden, dass du einen Job findest, der dir Spaß macht, bei dem du auch bleiben kannst, wo du auch längerfristig bleibst, ja? Findest, die ignorierst du gerade und nimmst nur einen Teil von Fähigkeiten, die dir auch noch keinen Spaß machen und versuchst, daraus einen Job aufzubauen, das kann nicht hinhalten.“

(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Der Vollständigkeit halber muss an dieser Stelle ergänzt werden, dass der Sinn des Sozialkompetenzunterrichts nicht allen Teilnehmenden klar war. Dies wurde zum einen aus den Interviews ersichtlich, zum anderen aus den Rückmeldungen zahlreicher anderer Kursteilnehmender über die drei Kursjahre verteilt. Es gab ebenfalls sehr geteilte Meinungen zu dem Dozenten wie auch zu den Kursinhalten.

5.4.4 EDV

„Ich setze mir keine großen/als Dozent keine Ziele, aber ich hoff, dass jeder, der hier vorbeigeht, ein bisschen was mehr mitnimmt, als er vorher hatte. Sie brauchen keine Computerspezialisten sein und so. Ja, wenn jemand schon an seinem Lebenslauf richtig arbeitet, ist das ein großer Gewinn.“ (Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Die Erwartungen an den Lernfortschritt der Teilnehmenden wurden von der Dozentin Maria Zepcik sehr nüchtern beschrieben. Ihr erklärtes Ziel war eine regelmäßige Anwesenheit, Vertrautheit mit dem Computer und eine kleinstufige Verbesserung im Umgang mit den Windows-Office-Programmen. Zunächst sollten die älteren Teilnehmenden die Angst vor der Technik verlieren und einen ungezwungenen Umgang mit der **EDV** erleben. Somit begann der Unterricht ganz am Anfang, zur Vertiefung baute die Dozentin viele Wiederholungen ein.

„Wir haben natürlich Word gelernt. Zuerst den Computer kennengelernt, Word, den Explorer. Wenn man nicht wiederholt bei dieser Zielgruppe, dann ist man eh verloren.“ (Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Sie unterschied die verschiedenen Altersgruppen und Bildungshintergründe in ihren Erklärungen und betonte, dass Wiederholung und Übung vor allem für Ältere wichtig seien. Den Lernfortschritt der jüngeren Teilnehmenden empfand sie als deutlich schneller, sodass sie ihre Lernprogression steiler gestaltete. Ihre Unterrichtsdifferenzierung ging so weit, dass beinahe jeder Teilnehmende eine andere Aufgabe bekam. Dabei nutzte sie die verschiedenen Kenntnisse für gemeinschaftliches Lernen, indem sie fortgeschrittener Lernende bat, anderen Teilnehmenden den nächsten Schritt zu erklären. Die Differenz der Kenntnisse klaffte im **EDV**-Unterricht ähnlich weit auseinander wie beim Deutschunterricht. Ein Programmierer saß neben einer Hausfrau, die bisher noch nie einen Computer benutzt hatte. Die Dozentin ermutigte die unerfahrenen Teilnehmenden, sich bei Unsicherheiten zu melden.

„Und sehr viel leg ich Wert, dass wenn sie Fragen haben, sofort fragen. Also gleich mich rufen/also hier hab ich ein Problem, ja. Wobei ich ihnen, wenn sie Probleme haben, nicht sofort helfe, also ich führe sie zur Lösung. Ich geb ihnen die Lösung nicht. Oder ich ruf jemand anderen, wo ich weiß, dass er gut ist, ruf ich den aus der Gruppe, soll sich das anschauen und wenn er das nicht weiterweiß, dann [helfe ich ihnen].“
(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Während der Hospitationen in ihrem Unterricht ermunterte die Dozentin regelmäßig die Anwesenden, Fragen zu stellen und stellte sicher, dass alle das Vorgehen verstanden und umgesetzt hatten, indem sie durch die Reihen ging oder Einzelne bat, die Aufgabe über den Beamer für die Gruppe zu wiederholen. Diese Strategie des reziproken Lernens und andere Strategien zur Wissensvalidierung setzte sie gezielt ein, um den unterschiedlichen Wissensstand auszugleichen und Wiederholungen einzubauen.

„Es immer gut ist, wenn man die Leute bestätigt in ihrem Wissen. Weißt du, dadurch, dass du jemand aus der Gruppe nimmst und nicht als Lehrer, dass du, ich betrachte mich schon teilweise als Lehrer, der Neues bringt, aber sie sollen ja denken und machen, nicht ich für sie, ja? Also muss ich, wenn er eine Frage hat und das nicht weiter kann und es fehlt eine Formel, dann kann ich das wär auch eine Sache, könnte ich den nächstbesten nehmen und wenn der es auch nicht weiß, kann ich den nächstbesten nehmen, aber dann würde, wie soll ich sagen, nicht Wettbewerb, aber so ein Messen, aneinander messen entstehen und das will ich nicht und dann nehm ich nur einen und wenn der das nicht kann, dann ist ok, dann greif ich ein und wenn, meistens nehm ich schon einen Besseren, denn die Wissens-/Wissensstand ist wahnsinnig verschieden, wahnsinnig.“ (Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Diese Vorgehensweise sollte zudem das Selbstvertrauen in die neu erworbenen Kenntnisse und Selbstständigkeit beim Lernen fördern.

„Was mir wichtig ist, zum Beispiel ist, dass sie sich gegenseitig helfen. Denn dadurch, dass sie sich zum Lehrer ja auf- äh -bauen ähm, wiederholen sie auch, weißt? Und auch auf eine viel selbstsicherere Art.“
(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Als weiteres wichtiges Element nannte Maria Zepcik einen systematischen Unterrichtsaufbau, sodass die Unterrichtsinhalte auf der vorhergehenden Stunde aufbauten und sie schrittweise erweiterten. Um das Interesse der Lernenden zu wecken, bezog sie deren (Berufs-)Biographie und Erfahrungen aus den Herkunftsländern mit ein. Auf die Frage, ob die Deutschsprachkenntnisse eine Rolle spielen, berichtete sie vom positiven Effekt, den die Anerkennung der Muttersprache der Einzelnen bringt. Sie akzeptierte Unterhaltungen in den Muttersprachen und verwendete Mehrsprachigkeit im Unterricht, reflektierte aber auch, was ‚Nicht-Verstehen‘ für eine Wirkung auf andere hat.

„Wenn du dich einlässt und nicht meckerst, denn sie diskutieren ja nicht viel im Prinzip über andere Sachen. (...) Und hier und da versteh ich Wörter und kann mir Rechenschaft geben, ist das jetzt über den Kindergarten oder klären sie sich jetzt da, was da Sache ist? Und ich lass sie eigentlich nicht viel, es macht/es macht mich nervös, es macht andere Leute nervös und dann versuch ich auch bei denen. Ich frag nicht nur die Russen, was Pfeil heißt auf Russisch, sondern ich frage auch die Leute aus dem Iran und aus Serbien und Rumänien, obwohl ich's ja weiß, aber ich lass all die Wörter sagen, damit wir immer wieder verstehen, was für eine Mischung wir sind und dass wir auch diese Toleranz üben gegen diese anderes Sprechende, wenn wir es nicht verstehen.“
(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Sprachkenntnisse spielen ihrer Meinung nach in dem praxisorientierten Unterricht weniger eine Rolle, da die Inhalte demonstriert und imitiert werden. Die Teilnehmenden helfen sich gegenseitig mit Übersetzung und Erklärungen. Die Übungen entsprechen relevantem Wissen, das die Teilnehmenden direkt bei ihren Bewerbungen einsetzen können und das in der Arbeitswelt als Grundvoraussetzung erwartet wird.

Ein Element, das beim **EDV**-Kurs ungewöhnlich ist, aber von der Dozentin sehr bewusst eingesetzt wird, ist die körperliche Bewegung. Aus Sicht der Dozentin dient dies unter anderem auch dazu, einem problematischen Aspekt entgegenzuwirken: nämlich sinkender Konzentration bei fortschreitendem Unterricht.

„Manchmal auch, dass ich sie ein bisschen in Bewegung halte und damit sie auch auch, denn sonst sitzt man so am Computer, hat nicht so viel Affinität oder hole sie an die Tafel zum Beispiel, jetzt wiederholt uns der Herr L., was wir heute gelernt haben, ja? Und diese Übung, er macht dann die Übung am Beamer, an meinem Rechner da.“

(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Der Großteil der Teilnehmenden konnte sich nicht die vollen sechs Unterrichtsstunden auf den Kursinhalt fokussieren und schweifte in privates ‚Surfverhalten‘ oder Gespräche ab. Da sie die Teilnehmenden nicht ständig kontrollieren könne, fand sie andere Strategien, um die Kursteilnehmenden am Ball zu halten.

„Na, das, dass sie Übungen machen müssen, die sie während des Tages schon übergeben müssen, ausdrucken und übergeben müssen, dass ein Leistungsnachweis am Ende der Stunde da ist.“

(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Nach der Erfahrung aus dem ersten Kurs forderte sie konsequenter Struktur und Disziplin ein und machte häufigere Leistungskontrollen, die abschließend der Projektleitung übergeben wurden. Die gute Resonanz des **EDV**-Unterrichts basierte nach Aussage der Teilnehmenden auf der erkennbar hohen Relevanz für das zukünftige Berufsleben aller Teilnehmenden und auf dem methodisch fundierten Unterricht sowie der Erfahrung und Geduld der Lehrkraft, die es schaffte, bei einem computerzentrierten Unterricht konkrete und sinnvolle Projekte gemeinsam zu erstellen.

5.4.5 Arbeitsrecht und Gesundheitsförderung

Die empirischen Befunde dieser zwei Kurse werden in einem Kapitel zusammengefasst, da sie ein inhaltliches Thema verbindet. Beide Kurse wurden nur wenige Stunden angeboten. Sie vermittelten den Kursteilnehmenden Wissen, um sich selbst gesundheitlich und arbeitsrechtlich besser zu schützen. Auch wenn sie nur über einen kurzen Zeitraum erteilt wurden, darf hier schon vorweggenommen werden, dass sie eine nachhaltige Wirkung auf die Teilnehmenden hatten und ebenfalls häufig in den Evaluationsinterviews als relevant und interessant beurteilt wurden. Der Kurs ARBEITSRECHT wurde als besonders wichtig empfunden, gleichzeitig aber von allen Interviewpartnerinnen und weiteren Kursteilnehmenden im Gespräch eingeworfen, dass es sehr schwer sei, diese komplexen Inhalte in einer Fremdsprache zu erfassen. Der Kurs zielte darauf, potenziell zukünftige wirtschaftliche Ausbeutung durch Vermittlung von (Arbeits-)Rechtskenntnissen zu verringern. Der Dozent war ein junger Rechtsanwalt, der sehr langsam und deutlich sprach und seine Präsentation auf Postern visualisierte. Er akzeptierte vorbehaltlos Übersetzungen und Unterhaltungen in den unterschiedlichen Muttersprachen zum Verständnis und verwendete auch häufig Englisch, um unklare Aspekte zu klären. Nach jedem Abschnitt fragte er mehrfach nach, ob die Hauptaspekte verstanden worden waren und ob noch weitere Fragen offen seien. Von großer Bedeutung war letztendlich auch, dass die Projektleitung bei der Praktikums- und Jobvermittlung darauf achtete, dass die Arbeitsbedingungen bei den neu vermittelten Anstellungen akzeptabel waren. Sie nahmen mehrere Kursteilnehmende wieder aus Beschäftigungen zurück, deren Arbeitsbedingungen ausbeuterische Züge hatten.

„G: Recht, zum Beispiel, war sehr wichtig, aber das Niveau war nicht für uns.

I: Das war zu schwer vom Deutschen her?

G: Ja, natürlich ich verstehe bisschen. Aber warum? Ich verstehe es auf Rumänisch, ja? Ich musste das lernen und das ist eine spezifische Fachsprache.

I: Du hast dich damit auseinandergesetzt.

G: Ja, ja. ... Und was noch? Qigong. Naja, das bisschen /

I: Na gut, das war sprachlich nicht so das Problem.

G: Ja, ja, genau. Und das war kompatibel.

I: Da konntest du mitmachen

G: Ja, aber das, das, das war auch hilfreich für die Sprache ja.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Gesundheitsförderung wurde von mehreren Dozentinnen mit unterschiedlichen Inhalten und Methoden unterrichtet. Die verschiedenen Kurse sollten ein Bewusstsein für die wichtige Bedeutung der Gesundheitsvorsorge und Selbstfürsorge schaffen. Der längste Kursabschnitt befasste sich mit QIGONG, einer chinesischen Übungsform für Bewegungsabläufe, Meditation und Konzentration. Bis auf wenige junge Teilnehmende, die sich nicht ernsthaft auf die sanften Bewegungsabläufe einlassen wollten, wurde er sehr gut angenommen. Einzelne Teilnehmende suchten im Anschluss nach einem Qigong-Kurs in ihrer Nachbarschaft. Hinzu kamen einzelne Workshops zu Körpertherapie, Ernährungsberatung und Stressbewältigung. Meist waren die Inhalte alltagsnah und damit sprachlich leicht zugänglich. Wie Greta in dem Gespräch beschreibt, konnten die Teilnehmenden nicht nur inhaltlich folgen, sondern auch ihr sprachliches Wissen zum Thema Körper und Gesundheit erweitern. Die Akzeptanz der jeweiligen Workshops hing sehr stark von der sprachlichen und methodischen Umsetzung ab, wie im Folgenden erläutert wird.

Die Dozentin der STRESSBEWÄLTIGUNG UND BURN-OUT-PRÄVENTION begann beispielsweise ihren Unterricht mit einem Fragebogen, der ein hohes sprachliches Niveau voraussetzte und zum Teil missverständliche Formulierungen enthielt. Dementsprechend wurde ihr Unterricht schlecht angenommen und durch persönliche Unterhaltungen gestört. Der Kurs KÖRPERTHERAPIE hingegen war insbesondere bei den weiblichen Teilnehmerinnen ausgesprochen beliebt. Der theoretische Zugang des Dozenten beschränkte sich auf das Wesentliche, danach widmete er sich den einzelnen Teilnehmenden und ihren etwaigen körperlichen Schmerzen. Auch die Inhalte der ERNÄHRUNGSBERATUNG wurden an konkreten Beispielen gezeigt, so wurden beispielsweise die Bezeichnungen von Konservierungsstoffen auf-

geschlüsselt. Dieser Kurs wurde positiv aufgenommen, es wurde aktiv mitgearbeitet und die Inhalte teilweise direkt in persönliche Handlungen übernommen. Nach dem Kurs brachten einige der Teilnehmenden für die Mittagspause anstelle der üblichen süßen Snacks eher Obst und vollwertigere Speisen mit. Es entstand ein Bewusstsein dafür, welche Wirkung Essen auf die körperliche Fitness mit sich bringt.

Diese Kurse sollten laut Projektleitung dazu führen, das eigene Wohlbefinden ernst zu nehmen, rechtzeitig Warnzeichen zu erkennen und sich sorgsam um sich selbst zu kümmern. Aufgrund der vielen negativen Erfahrungen mit ausbeuterischen Arbeitsbedingungen und gesundheitlichen Einschränkungen aufseiten der Teilnehmenden wurden diese Kurse von den Interviewpartnerinnen, die sich dazu äußerten, und soweit erkennbar auch von den weiteren Kursteilnehmerinnen positiv aufgenommen.

5.4.6 Das Theaterprojekt

„I: Was macht diesen Reiz aus vom Theater?

B: Äh. Alles. Jemand hat gesagt, also das hat uns viel geholfen, uns selbst zu finden/mit uns einen engeren Kontakt zu schaffen.“

(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Das Theaterprojekt war Neuland, nicht nur für den Großteil der Teilnehmenden, sondern auch für die Projektleitung. Für die beiden Regisseure des ersten Kurses (Rolf Libovic und Arthur Keller) war es beispielsweise ungewohnt, mit einer Gruppe zu arbeiten, von der nicht jeder begeistert Theater spielen wollte. Im dritten Durchlauf des Kurses wurde eine mit der Zielgruppe erfahrene Regisseurin (Ronja Rabe) engagiert. Zu Beginn waren zwar die meisten Kursteilnehmenden, mit wenigen Ausnahmen (Noura, Ahmed), neugierig und offen, als der Theaterunterricht mit Improvisationsübungen begann. Als jedoch im weiteren Verlauf ein konkretes Theaterstück einstudiert wurde, stießen die Dozentinnen nach eigenen Aussagen und den Äußerungen der interviewten Kursteilnehmerinnen aus dem ersten Kurs aber immer häufiger auf Widerwillen.

Zu Beginn eines jeden Theaterunterrichts wurden Lockerungsübungen gemacht, um zum einen den Kursteilnehmenden die Hemmungen zu nehmen und gleichzeitig das Gruppengefühl zu stärken. Dies diente laut Dozentin dazu, das Vertrauen aufzubauen und für die Lernenden eine sichere Lern- und Spielumgebung aufzubauen, was insofern essenziell sei, da sie sich trauen mussten, ihre gewohnten Handlungen zu verändern und andere Rollen einzunehmen.

Die körperlichen Ausdrucksmittel und die vorgegebenen Texte wurden zunächst separat geübt. Bei Zusammenführen des Dialogs mussten die Lernenden auf die Situationsangemessenheit der Sprache achten und die Aussprache, Satzmelodie, Stimmlage und Rhythmik authentisch anwenden. Die verbindende Darstellung von Sprechakt und Körpersprache erfordert eine hohe Konzentration. Nicht die perfekte Einzelperformanz war jedoch das offizielle Ziel, sondern das aufeinander abgestimmte Spiel aller beteiligten Darsteller einer Szene.

Ein schwieriges Thema war nach Auskunft der Projektleitung wie auch aller Regisseure Disziplin und Vorbereitung, da das Verhalten vieler Teilnehmender nicht den Erwartungen der Regisseure entsprach. Die ersten zwei Regisseure reagierten beide darauf mit Unverständnis und Strenge, zum Beispiel bei Unpünktlichkeit, Abwesenheit, Stören durch Unterhaltungen, eigenmächtige Verlängerung der Pause sowie Unordnung in den Unterrichtsräumen. Einige Male musste die Projektleitung vermitteln und als Mediation fungieren. Die Polarisierung und Parteinahme bei solchen Streitigkeiten wie auch die Lösung solcher Konflikte ließ die Gruppe aus Sicht der Projektleitung eng zusammenschweißen. Sie setzten sich in Auseinandersetzungen mit den Regisseuren füreinander ein und trösteten sich gegenseitig.

Von den meisten Interviewten (Heidi, Nadja, Belinda, Tamara) und vielen weiteren Kursteilnehmenden wurde die Theaterarbeit als sehr inspirierend erlebt. Das gemeinsame Langzeitziel erforderte Offenheit, Kreativität, Experimentierfreude, Disziplin und Struktur, Kritikfähigkeit, Zuhören, Reflexivität und vieles mehr. Die ersten Improvisationsübungen zeigten nach wenigen Stunden bereits ihre Wirkung. Die sich bis dahin fremden Menschen hatten sich voreinander entblößt, sich quasi lächerlich gemacht und gemeinsam mit ihren Körpern etwas geschaffen. Dies führte sehr schnell zu einer vertrauten Atmosphäre

und Zusammenhalt. Die größte Begeisterung wurde zu den gemeinsam gesungenen Liedern (Russische Volkslieder ins Deutsche übersetzt) auf der Bühne geäußert. Die Regisseurin Ronja Rabe beschreibt, wie sich die Haltung der Einzelnen zu den einzelnen Übungen von Ablehnung zu Akzeptanz radikal ändert.

„Jetzt machen wir Gesangsübung, einfach um den Stimmsitz zu stärken, gerade wenn/oftmals Frauen sind/es sind oft Frauen/sehr leise sprechen und nicht so richtig sich trauen mal die Stimme klar einzusetzen ähm (inszeniert:) ‚Uh, Frau R, ich kann nicht singen, nein ich kann nicht‘. Interessanterweise das genau die immer dastand und sagt (spielt:) ‚Uh, Frau R, nein bitte‘ und dann, sie ist Afrikanerin und die haben dann auch noch die schreckliche Angewohnheit, auf die Knie zu gehen, und ich hab gesagt ‚Bitte‘. Ja, ich hab gedacht, als sie das zum ersten Mal tat/ ‚Ja, das ist eine Respektbezeugung‘ ‚Bitte nicht, sie beleidigen mich gerade, stehen sie um Himmels willen auf!‘ Ja? ‚Stehen Sie auf, Stehen Sie auf, was machen Sie denn da‘. Weil sie wirklich so, die geht auf die Knie und ‚Frau R, bitte heute nicht‘. Das träum ich jetzt, ja? Also, das hab ich jetzt nicht gesehen. ‚Ich kann nicht singen, oh ich kann nicht‘ und ich höre es ja, ich höre wenn jemand spricht, ob er singen kann und die erzählte mir tatsächlich vor ein paar Tagen, ach sie ist jetzt bei ihrer Kirche im Chor.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Insbesondere für die zwei Hauptdarstellerinnen des ersten Kurses schien das Theaterstück eine stärkende Wirkung auf das Selbstbewusstsein zu haben. Nach Berichten der Projektleitung gewann eine der beiden durch das Theaterspielen und den Kurs genug Selbstvertrauen, um zum ersten Mal in ihrem Leben eine Anstellung auf dem zweiten Arbeitsmarkt anzunehmen und sich kurz darauf in Eigeninitiative auf weitere, anspruchsvollere Stellen zu bewerben. Der anderen wurde nach eigener Aussage von ihrem Therapeuten eine psychologische Stabilisierung bestätigt. Aus Sicht der Projektleitung war die positive Wirkung des Theaterunterrichts auch abhängig vom Führungsstil der Regisseure. Im ersten Kurs kooperierten zwei Regisseure zusammen, im zweiten Kurs übernahm einer der beiden Regisseure den Kurs komplett, wurde aber im dritten Kurs durch eine Regisseurin ersetzt, die sehr viel Zuspruch fand.

„Also, da muss man nur wirklich gucken äh welche Persönlichkeit für die Zielgruppe. Da muss man SEHR gut überlegen, damit es passt, ja? Das ist ja etwas, was natürlich nicht einfach ist, weil man weiß nicht voraus, welche Teilnehmer da kommen, aber man muss die Dozenten schon ziemlich im Voraus akquirieren, ja? Und dann muss man sich schon überlegen, aber wenn das gut läuft dann, dann blühen die Leute dort einfach. Weil die, die zu uns kommen, die meisten sind schon frustriert und äh die unsicher und alles, alles, alles und das kriegen sie alles im Theater. Wir haben SO viele Beispiele, also so viele Beispiele, wo's wirklich alles am Theater lag. Auch, wenn sie das nicht gleich verstanden haben. Jetzt verstehen sie es bestimmt, die Teilnehmer.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Insgesamt barg das Theaterspielen wie eingangs erwähnt zwar Konfliktpotenzial, aber bot den Kursteilnehmenden auch die Möglichkeit, sich mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen. Interessant ist, dass einige Teilnehmende im Nachhinein die strengen Reaktionen der Regisseure nachvollziehen konnten und im Hinblick auf ihr eigenes Fehlverhalten teilweise entschuldigten.

„Und der ist NACHgelaufen ohne Ende und wir haben das NICHT kapiert, wie wir's machen sollen. Das war für uns NEU.“

(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Heidi erklärt die fehlende Mitarbeit nicht nur durch die Ungewohntheit des Theaterspielens, sondern auch aufgrund der persönlichen Probleme, die jeder Teilnehmende mit in den Unterricht bringt. Viele andere Teilnehmende hingegen weisen die Verantwortung der dirigierenden Unterrichtsführung und den cholerischen Wutanfällen der Regisseure zu.

„H: Warum, ich weiß auch, warum sie nicht wollten. Das weiß ich auch. Das haben sie auch oft genug gesagt. Sie konnten die Art und Weise der Dozenten nicht ertragen. Aber das eine bedingt das andere, ja? Dadurch, dass wir nichts tun mussten und die zwei, die haben sich ja die Füße ausgerissen, ja?“

I: Ja

H: Und der/der [Regisseur] war ja der Verzweiflung nahe. Da hab ich mir gedacht, ja seht's ihr das nicht? Das gibt's nicht. Da hab ich dann an die Schüler gedacht, seht ihr das nicht? Und je bissiger der [Regisseur] geworden ist, umso empfindlicher wurden die Leute. Aber dass das eigentlich mit ihrem Nicht-Engagement zu tun hatte, DAS haben sie nicht gesehen. Beziehungsweise, da kommt jetzt der Text ins Spiel, den ich da auf der Bühne gesagt hab. Des hat eben dann damit zu tun, dass wir teilweise nicht in der LAGE sind. Da möchte ich aber den Satz rausnehmen vom [Regisseur], dass wir uns darauf ausruhen wollen. Das ist nicht richtig, das will ich damit nicht sagen, sondern. Einen Menschen, der nicht in der Lage ist aufgrund Einschränkungen seelischer, körperlich, geistiger Art, ja? Den muss man anders fördern, als einen Menschen, der fit ist.

I: Ja

H: Genau, und da liegt der Hund begraben. Und da/dieses Nicht-Können, ja? Das ist, glaub ich, von den Leuten nicht böse gemeint, sondern sie können es tatsächlich nicht. Die Konzentration IST dann nicht mehr da, es ist einfach dann Black-out, es ist dann einfach Müdigkeit da. Es sind dann Kopfschmerzen da, es/verstehen Sie? Und dann will man sich bloß noch zurückziehen.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Heidi beschreibt in diesem Interviewabschnitt eine aus ihrer Sicht verfahrenere Situation, die sich während der Theaterproben entwickelte. Während die Teilnehmenden in den anderen Unterrichtsstunden eine passive Rolle einnehmen konnten, war dies bei den Theaterproben scheinbar nicht möglich. Jeder war gefordert, aktiv mitzuarbeiten, und einige konnten dem Erwartungsdruck der Regisseure und der anderen Laienschauspielerinnen nicht standhalten. Gleichzeitig waren die Konzentrationsanforderungen für sechs Stunden Unterricht bei den gesundheitlichen Einschränkungen sehr hoch.

Das Zitat deutet auch darauf hin, dass Heidi den Fehler hauptsächlich bei sich selbst und den Teilnehmenden suchte. Die Forscherin beobachtete, dass Heidi in dem Kurs und vor allem auch zu den Mitarbeiterinnen des Projekts Vertrauen fasste, Anerkennung fand und sich den anderen öffnete. Bei einem Unterrichtsbesuch beobachtete die Forscherin ebenfalls, dass sie sich im Laufe des Kurses mehrfach für andere ein-

setzte. Bei einem eskalierenden Streit kurz vor der Generalprobe, sprang Heidi auf die Bühne und plädierte für Verständnis, indem sie den Regisseuren die Ursachen für das Verhalten der Teilnehmenden erklärte.

„I: Ich fand das so gut, dass Sie das damals im Theater gesagt haben, es hat auch meine Augen geöffnet.

H: Echt?

I: Ich fand das so gut, dass Sie diesen Mut hatten, auf die Bühne zu gehen und das endlich mal auszusprechen, was alle gefühlt haben, aber nicht richtig in Worte fassen konnten.

H: Ja, weil's darf man ja auch nicht.

I: Genau, man darf es nicht.

H: Weil man ist und bleibt der Letzte, der Allerletzte.“

(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Diese kritische Selbstreflexion wird von einigen Teilnehmenden aus dem zweiten Kurs ebenfalls geteilt. Maxim legitimiert nicht nur die strenge Unterrichtsdidaktik, sondern betrachtet eine strukturelle Kontrolle von Seiten der Behörden als erforderlich für die Kooperation aller – auch der uninteressierten – Teilnehmenden.

„Jeder in seine Richtung. Im Theaterstück funktioniert das nicht. Also, das muss, also wirklich, ich weiß, das darf man nicht machen, also dann muss nicht nur [der Regisseur] Druck ausüben, sondern irgendwer anders auch muss Druck ausüben. Nicht Lehrer, sondern irgendwer Offizielles, eine offizielle Stelle. Die Beispiel ist/[Der Regisseur] hat uns natürlich erklärt, dass das Theaterstück ist, das es eine (.) in diesem Kurse eine wichtig Rolle spielt. Also, das ist eine Basis sozusagen, aber irgendwer akzeptiert und irgendwer nicht.“ (Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Andere Teilnehmende äußerten sich jedoch in den Interviews, dass die Regisseure sie zu sehr unter Druck setzten und sich dies kontraproduktiv auf die Mitarbeit auswirkte. Wie aus den Interviews mit Greta und Noura ersichtlich wurde und im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung bestätigt wurde, gab es regelmäßig Beschwerden seitens der Laienschauspieler, die durch unterschiedliche Vorschläge und Bewertungen der Regisseure verunsichert waren.

„Und wir haben auch gesagt, dass zwei Männer für ein Theaterprojekt, das ist/das ist verrückt. Das ist eine verrückte Idee. Zwei Männer, jeder hat eine eigene Idee und nicht, nicht zusammenarbeiten. Einer sagt, heute JA, der Zweite am nächsten Tag sagt NEIN, das ist nicht gut. Zwei Männer für ein Theater, das ist zu viel.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Im zweiten Verlauf wurde nur einer der beiden Regisseure weiter engagiert, um zumindest die Meinungsunterschiede zwischen den beiden zu reduzieren.

„Der Regisseur hat natürlich also, sagen wir jetzt seine (.) Ansprüche zu den Teilnehmern (.) und seine Methoden, wie er mit denen arbeitet. Das hat er geändert, ja? Weil er hat verstanden, also, äh, er war immer noch nicht einverstanden damit, dass Theater in diesem Projekt nur eine Methode ist, ja? (...) Er hat immer wieder gesagt, Theater ist Theater. Das ist keine Methode. Jetzt weiß er genau, also in diesem Kurs, mit dieser Zielgruppe, das ist ja eine Methode. Und nur, wenn er das versteht, dann wird es auch klappen, ja? Wo wir sagen, mit Deutschunterricht verbessern wir deren Deutschkenntnisse und mit dem Theaterunterricht verbessern wir dann auch irgendwelche Fähigkeiten, bestimmte Fähigkeiten, ja? Aber sie werden niemals, oder vielleicht doch jemand von denen, aber die Gruppe wird nie, nie, also die werden nicht Schauspieler werden.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Der Regisseur geriet auch im zweiten Kurs häufig in Konflikt mit den Teilnehmenden. Einige Teilnehmende beteiligten sich überhaupt nicht am Theater, da sie nicht auf der Bühne stehen wollten. Dazu zählten Personen muslimischen Glaubens, die bisher noch nie im Theater gewesen waren. Sowohl Ahmed als auch Noura empfinden das Theaterspielen als sinnlose Zeitverschwendung.

„Ich habe nicht viel gelernt und ähm, ich finde, ich glaube, ich verliere meine Zeit, sechs Stunden, wenn wir Theater haben.“
(Interview mit Ahmed am 6. Juni 2013)

Die Bedeutung des Theaters für die Kursteilnehmenden wird von der Projektleiterin als äußerst wichtig eingestuft, jedoch nicht das Ergebnis betrachtet sie als zentral, sondern die Erfahrung an sich. Diese Argumentation wird in einem späteren Interview erneut aufgegriffen.

„Ich habe gesagt, mein Ziel ist nicht, das schöne, sehr schöne vorbereitete Theaterstück, sondern dieser Weg, den die Teilnehmer machen, ja? zu diesem Theaterstück, auch wenn es nichts auf die Bühne kommt, natürlich wäre es SCHADE, aber das ist ja nichts im Vergleich zu dem/also die Teilnehmer müssen dabei was lernen, was Positives lernen und ähm sie müssen gestärkt sein, also sie müssen daraus was (..) Positives ziehen können. Und wenn das am Ende nicht so erfolgreich wird und sehr einfach wird und simpel und sie lesen was vor oder sie lesen was ab, das ist mir egal, Hauptsache sie müssen zufrieden sein und sie müssen ähm aufgrund diese Theater was gewinnen, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Welche Fähigkeiten oder welches Wissen die Laienschauspielerinnen dabei lernen sollen, berichtet sie anhand von einzelnen Beispielen. So sei das Theater zentral für die Gruppendynamik gewesen; durch ausgelebte Konflikte kämen starke Emotionen hoch, die die Gruppendynamik beeinflussten, sodass ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl entstünde. Dieses Gemeinschaftsgefühl hätten viele Teilnehmende (Heidi, Greta, Noura, Tamara, Zina) als das Wertvollste des Kurses eingeschätzt. Mehrere labile Teilnehmerinnen seien stabilisiert worden, indem sie Teil einer Gruppe wurden, die sie mit ihren Fehlern annahm, sodass sie schließlich ihre Vorbehalte überwinden und ihr Selbstbewusstsein dadurch wuchs. Die dritte Regisseurin fasste diesen Vorgang folgendermaßen zusammen:

„Es stärkt das Selbstbewusstsein (..) massiv, wenn tatsächlich äh auch diese (räuspert sich) Überwindung von Angst ähm, weil natürlich macht es einem Angst und man hat Lampenfieber und das ist teilweise gar nicht so, selbst professionelle Schauspieler leiden tatsächlich massiv darunter, und äh dann hinterher festzustellen, ich habe/ich bin über meinen eigenen Schatten gesprungen, ja? Ich hab's hingekriegt, etwas zu schaffen, was ich für völlig unmöglich hielt.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Der Faktor Angst vor Unbekanntem und Angst zu versagen lähme die Teilnehmenden, sich auf etwas Neues einzulassen (siehe auch Kapitel 5.7.1). Zunächst fühlten sie sich ausgeliefert und überfordert, sodass sie aus Schutz eine Verweigerungshaltung einnahmen. Der Regisseurin war nach eigenen Aussagen deshalb daran gelegen, in kleinen Schritten ein Lerntempo zu finden, das die Teilnehmenden zwar herausfordert, aber nicht blockiert, und somit langsam ihre Frustrationstoleranz erhöht. Das abschließende Erfolgserlebnis, die eigenen Ängste überwunden zu haben und für etwas neu Gelerntes eine positive Anerkennung erhalten zu haben, bringe eine Stärkung des Selbst.

Nach einem Personalwechsel ebten die Beschwerden ab. Die dritte Regisseurin konnte aus Sicht der Projektleitung alle Anwesenden so einbinden, dass sie sich auf der Bühne wohlfühlten. Sie hatte, wie aus den Interviews hervorging, ein gutes Vertrauensverhältnis und eine sichere Struktur für die Laienschauspielerinnen aufgebaut.

„Viele waren überrascht, einige waren nicht/wurden nicht einverstanden, aber sie haben das mitgemacht und ich finde das ist ähm weißt du, Dozentin erreichen konnte, das ist sehr großer Erfolg, dass Teilnehmer, die von Anfang an äh gar nichts/also die wollten auf keinen Fall auf die Bühne, sie waren bereit, schon mitzumachen, aber auf keinen Fall auf die Bühne. Die waren dann alle auf der Bühne.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

In Vorgesprächen mit der Projektleiterin wurde die Regisseurin darauf vorbereitet, welche Problemlagen die Teilnehmenden mitbringen. Sie brachte bereits mehrjährige Erfahrung in der Arbeit mit unfreiwilligen Laienschauspielern mit und kannte die Zielgruppe bereits aus eigener Unterrichtserfahrung. Wie aus dem Interview hervorgeht, war ihr bewusst, dass sie Überzeugungsarbeit leisten musste, da nicht alle Teilnehmenden vom Theaterspielen begeistert waren und Zeit brauchen, sich an diese Aufgabe zu gewöhnen.

„Ich bau den Unterricht immer sehr ähnlich auf, man lernt sich erstmal kennen, es erzählt jeder ein bisschen was über sich, soweit er da eben erzählen möchte, und dann ähm bin ich ein Verfechter der praktischen

Arbeit und ich äh mache auch sehr gerne Körperarbeit, was äh für manche super ist, ja andere sind widerspenstiger und versuche dann eben da immer langsam von einfachen Übungen ausgehen aufzubauen, ja?“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung konnte bestätigt werden, dass die Regisseurin die Teilnehmenden aktiv in die Unterrichtsgestaltung einband, um eine höhere Anwesenheit und größere Akzeptanz ungewohnter Übungen zu erzielen. Eine Meditation zu Beginn jedes Unterrichtstags wurde von wechselnden Teilnehmenden durchgeführt.

„Das ist ganz ganz wichtig, dass die Leute mal wieder bewusst ein- und ausatmen, fokussieren und sich auch aushalten lernen. Zum Beispiel im Yoga mal fünf Minuten still zu liegen, nur zu atmen und nur auf eine Sache zu achten, was natürlich auch für die Konzentration dann ganz gut ist, ja? Ist einfach auch eine Überwindung, sich auf sowas einzulassen.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Die Konzentrationsübungen wurden von allen Teilnehmenden, soweit im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung erfassbar war, sehr gut angenommen, insbesondere, da sie diesen Teil des Unterrichts selbst gestalten konnten. Die Regisseurin gab ihnen darüber hinaus auch viel Raum und Hilfestellung für die kreative Arbeit, sodass sie ihre eigene Geschichte in ihren eigenen Sprachen erzählen konnten.

„Das einfach durch die Dauer viel Raum war von den Teilnehmern, wirklich Persönliches einzubringen, und ich muss sagen, da war ich auch überrascht, aber das hat auch mit einer vernünftigen Vorarbeit und auch mit einem Vertrauensverhältnis zu tun, für das man dann aber auch einstehen muss, ja? Also, man auch wirklich sagen muss, ich schmeiß jetzt jemanden nicht raus, nur weil der sowas von an meinen Nerven zerrt, das ich in die Damentoilette geh und erstmal heule, ja? Weil's mich echt grad völlig ausrutscht mit äh diesem Teilnehmer, versuch diese sehr schwierige Kommunikation zu bestehen ähm, jetzt hab ich den Faden verloren, ja aber das fand ich auch selber toll, dass die Leute dann tatsächlich, ich glaub ich habe (.) bei so gut wie NIEMANDEM, vielleicht ne Aus-

nahme von zwei Teilnehmern, die dann auf der Bühne waren, wo's dann nicht ganz so persönlich war, hat wirklich jeder etwas aus dem privaten Bereich, was ihn bedrückt, was ihn belastet, was er schon immer mal sagen wollte und das ist auch eigentlich so mein Thema gewesen, dass ich gesagt habe, wir haben die verdammte Zeit, ja? Alles was Sie jemals genervt hat, was sie lieben, was sie schon immer mal der Welt da draußen mitteilen wollten, haben Sie jetzt die Chance und die die Möglichkeit, das tatsächlich zu tun.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

In gemeinsamer Vorarbeit wurden die Teilnehmenden in Workshops zu kreativem Schreiben animiert, auf Deutsch und in ihrer Muttersprache einen eigenen Text zu ihrer Geschichte zu erstellen. Einige haben ihre Rolle selbst gespielt, wiederum andere haben ihre Kolleginnen ihre Geschichte aufführen lassen. Hinzu kamen Lieder, die im Chor gesungen wurden, und ein gemeinsamer Tanz im Stil des Modern Dance. Insbesondere diese musikalisch-körperlichen Elemente, bei denen die Gruppe gemeinsam auf der Bühne stand und die Einzelnen zu einem Teil des Ganzen wurden, wurden sehr positiv erlebt.

„Ich glaube, ich bin sehr sehr wachsam, ja? Ich versuch auch, wenn es irgendwie geht, alle zu sehen. Ja? Ich will auch niemanden in was reinpressen, und ich glaub, das macht es dann zum Schluss auch aus (.) viele kommen dann und sagen, ‚ah ich weiß nicht, was ich machen soll‘ (.) oder wer war das? (...) Aber soweit es geht, versuche ich jedem wirklich seine eigene Geschichte (.) irgendwo zu lassen und sie zu entwickeln oder auch abstrahieren, ja?“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Auf sprachlicher Ebene konnte der Unterricht größtenteils den Kenntnissen des Einzelnen angepasst werden. So gab es Rollen mit wenig Text und wiederum Hauptrollen, die sehr komplexe und humoristisch schwierig zu sprechende Anteile hatten. Gleichzeitig konnten Schauspielerinnen über die festen Textpassagen eine Sicherheit gewinnen, die sie in einem spontanen Gespräch vermissten. Aus Sicht der Regisseurin kam es bei der Theateraufführung auf die Aussprache und die Merkfähigkeit an, sodass selbst Anfänger eine anspruchsvolle Rolle übernehmen konnten, wenn sie den Willen dazu hatten.

„Im Theater, das war für die Dozentin dann am schwierigsten, aber sie hat/sie konnte damit also sie kam damit sehr, sehr gut klar, weil sie hat dann gleich drauf (,) sie selber entscheiden lassen, welche Rolle übernehme ich, wofür traue ich mich, wofür traue ich mich nicht, ja? Und wir haben sie dort sehr, sehr unterstützt und ich meine, diejenigen, die nicht so gut Deutsch konnten, aber sie konnten sehr gut auswendig lernen, ja? Zum Beispiel, sie haben dann sich getraut, viel mehr zu machen also im Theater lag das nicht NIEMALS an der Sprache, niemals, ja? Weil es gab auch Deutsche, die dann nicht in der Lage waren, große Texte zu lernen, oder nicht in der Lage, sondern also das war ihnen zu viel und dann haben sie sich für kleinere Rollen entschieden und es gab Migrantinnen, die dann Schauspielerinnen sind und sehr sehr überzeugt war von diesem Theater. Ja, da wollte unbedingt viel sprechen. Sie hat/sie konnte sehr wenig Deutsch und sie hat SEHR viel Text gehabt, weil sie das auch wollte, ja?“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Die Regisseurin beobachtete, dass neben fehlender Disziplin, Konzentration oder mangelndem Interesse vor allem psychische Ursachen die Mitarbeit im Theaterprojekt behinderten. Während die beiden ersten Regisseure auf den Mangel an Disziplin und Konzentration immer häufiger mit Wutausbrüchen reagierten und regelmäßig die Teilnehmenden anschrien, fand die dritte Regisseurin einen Weg, die Teilnehmenden mit Verständnis und kleinschrittigen Aufgaben anzuleiten.

„Und was jetzt so natürlich einen ganz breiten Raum einnimmt, sind einfach immer so psychische Instabilitäten, ja? Und da kann man, kann ich auch nur Gespräch anbieten, ja? Wobei ich festgestellt habe, dass weil ich das auch in meiner Ausbildung festgestellt habe und über die jahrelange Arbeit immer wieder festgestellt habe, dass oftmals wenn es Leuten nicht gut geht, wenn es Teilnehmern nicht gut geht, aber ich kann ja auch nur von mir persönlich sprechen, ich hab das ja alles persönlich auch erlebt, ahm und jemand das Gefühl er (,) schafft das nicht, weil die Gedanken ganz woanders sind, er kann sich überhaupt nicht konzentrieren und sag ich mal dann äh hab ich immer so ein bisschen liebevoll sanften Druck ausgeübt und gesagt, pass auf, wenn du jetzt das Gefühl hast, du kriegst das nicht ganz hin, mach einen kleinen Schritt und die Teilnehmer dann

im Laufe der Arbeit gemerkt haben, dass ihnen (.) dieses mal von sich selber weggehen, aus sich mal raustreten sehr gut tut. Und deswegen halte ich auch diese Theaterarbeit doch für ein unglaublich gutes Mittel, auch psychische äh Probleme zu verarbeiten.“

(Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Die psychischen Probleme äußerten sich nach Ansicht der Projektleitung und der Regisseure in verschiedenen Verhaltensweisen, von Vermeidungsstrategien, Ablenkung, regelmäßiger Abwesenheit hin zu Gefühlsausbrüchen und Überreaktionen. Dies kam beim Theater viel stärker zum Tragen als im regulären Unterricht, in dem sich die Teilnehmenden leichter in eine passive Rolle zurückziehen konnten. Das Theater hingegen öffnete durch seine Körperlichkeit, Emotionalität und Auseinandersetzung mit der eigenen Person sehr viel mehr persönliche Angriffsflächen.

„Ich versuch aber den Teilnehmer aber miteinzubinden und ihm zu sagen, ok, dann mach halt eine kleine Aufgabe und er auf einmal durch ne Bewegung durch äh das Sich-Hineinversetzen in eine andere Rolle oder auch durch das Ausspucken dürfen von eigenen Problemen. Ja, dann sag ich, ok wo ist das Problem, jetzt machen Sie einen Auftritt mit einer darstellerischen Vorgabe, derjenige oft ganz anders rausgeht, als wenn er morgens in die Klasse gekommen ist. Weil er einfach mal sich a) auskotzen konnte auf Deutsch gesagt, das einfach mal rauslassen konnte und ähm aber auch mal von ner anderen Seite betrachten konnte, ohne das jetzt unbedingt mal intellektuell reflektieren zu müssen, aber einfach gemerkt hat, ich kann auf einmal über was lachen, was mich vorher äh total im Griff hatte. Das heißt nicht, das Problem ist gelöst, das heißt aber, dem Menschen geht's in dem Moment erstmal ein Stück weit besser und er kommt aus diesem sich vergraben in seine Problematiken ein Stück weit raus.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Der körperliche Aspekt der Theaterarbeit spielte eine große Rolle. Die physische Ausführung des Theaterstücks führte dabei zu einem besseren sprachlichen Verständnis (Glenberg et al. 2004). Aber die bewussteren Wahrnehmung der Körpersprache ermöglichte den Teilnehmenden auch, die Wirkung der Körperarbeit gezielter einzusetzen. Die

Regisseurin baute ein regelmäßiges Fitnessprogramm in Kombination mit Yoga ein, um die Teilnehmenden aufzulockern, ihr Körpergefühl und ihre körperliche Fitness zu stärken. Eine morgendliche Konzentrationsübung wurde von je einer Lernerin oder einem Lerner übernommen, sodass die Akzeptanz dieser Atem- und Körperübungen höher war und die Teilnehmenden sich aktiv damit auseinandersetzten, welche Meditationsformen ihnen am besten gefielen und wie sie sie in ihren Alltag einbauen könnten.

„Aber auch dann Körperarbeit, ähm, aber gerade Teilnehmer, die zum Beispiel schon ewige Rückenprobleme haben und Spritzen kriegen und äh dann kann man nicht richtig gehen, dann ist das Knie nicht in Ordnung und die Schulter ist versteift und ich weiß einfach, man muss langsam anfangen und kleine Übungen und es ging ihr dann wirklich besser und dann hat/dann war wieder Ferien und dann war halt eine Pause und dann wurde es wieder schlechter. Das ist natürlich bei jedem Menschen so, man muss den inneren Schweinehund überwinden. Aber es ist auch gut zu sehen, dass die Teilnehmer selbst sehen, es bringt ihnen was, ja. Bis auf eine kleine Ausnahme, die sich dann beim Yoga hinterm Rücken des Nachbarn verstecken und aus dem Fenster schauen.“

(Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Trotz der positiven Atmosphäre fiel der Forscherin auf, dass Sprachbarrieren immer wieder den Theaterunterricht behinderten. Dies führte zum einen bei den Teilnehmenden untereinander zu Konflikten und Tränen, zum anderen auch zwischen der Regisseurin und einem Teilnehmer, der gerne Witze machte und rumalberte, sodass er dadurch die anderen ablenkte. Die Regisseurin nahm ihn als Unruhestifter wahr und wurde wütend. Er hingegen verstand ihren Wutausbruch nicht, da seine Sprachkenntnisse (A2) kaum ausreichten, um dem Unterricht zu folgen. Es ist eine häufige Strategie von Lernenden, mit Humor ihre eigene Unsicherheit zu verbergen und die Stimmung aufzulockern (Petitjean und González-Martínez 2015).

Nach dem letzten, dritten Kurs entstand bei einer kleinen Gruppe von Teilnehmerinnen (darunter auch Tamara und Belinda) der Wunsch, das eigene Stück weiter aufzuführen und eine eigene Theatergruppe zu gründen.

„Wir versuchen das. Wir haben es versprochen, also bis Oktober, bei die Regisseurin und die Drehbuchautorin, aber jetzt treffen wir uns morgen ich glaube zu sehen was wir machen können. Ein Vorschlag ist, dass wir zuerst etwas für Kinder machen und etwas mit äh Themen von [Bundesland], weil ähm dafür kriegt man einfacher Geld, so finanzielle Hilfe und wie die Drehbuchautorin sagte, wenn wir berühmt werden, dann können wir alles anders machen. Ja, es war Spaß, also so viel Spaß, dass wir es weitermachen wollen. Ja, schau mal!“

(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Auch von Seiten der Regisseurin bestand Interesse, mit dieser Gruppe weiterzuarbeiten, bei der sie Potenzial entdeckt hatte und Freude an der gemeinsamen, kreativen Arbeit.

„Ich vermisse es, weil es ist natürlich auch das Ganze ist auch immer ein (.) extrem emotionale Angelegenheit, ja? Es ist ja immer ein Geben und Nehmen. Und es ist ganz klar, man hat selber immer das Gefühl, man buttert WAHNSINNIG Energie rein, aber natürlich kriegst du auch viel zurück, ja? Und ähm (.) das ist halt das ist halt auch so ein Erlebnis, wo das Hoffen und Bangen und sich freuen zusammen und diesen Weg und dieses Stück auch zusammen entwickelt zu haben, wir haben ja nichts genommen, was es schon gab und sie wissen, das ist ein eigenes Stück Arbeit von jedem.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Theater eine reale und nicht nur theoretisch abstrakte Herausforderung innerhalb des Kurses darstellte. Für den Einzelnen und für den Gruppenzusammenhalt wurde die öffentliche Aufführung zur Belastungsprobe entwickelt und rief Auseinandersetzungen hervor, denen im theoretischen Frontalunterricht, in dem jeder auf sich gestellt war, leicht ausgewichen werden konnte. Hinzu kamen der persönliche Einsatz mit dem Körper und inhaltliche Beiträge aus der eigenen Geschichte, sodass die Teilnehmenden sich mit ihren Biographien körperlich auseinandersetzen und insbesondere auch vor einem Publikum öffnen mussten.

5.5 Unterrichtsgestaltung

5.5.1 Anforderung an die Lehrenden

In den letzten Kapiteln wurde die These aufgestellt, dass der Erfolg des Qualifizierungskurses stark von den einzelnen Dozentinnen abhing. Da es weder einen Lehrplan noch eine spezifische Ausbildung für Dozentinnen der Erwachsenenbildung gibt, waren die Anforderungen an die Lehrenden hoch. Aus persönlicher, beruflicher Erfahrung der Forscherin sind Sprachdozenten häufig der erste Kontakt zur Aufnahmegesellschaft und lange auch einzige vertrauensvolle Ansprechpartner für Immigrantinnen. In dem alltäglichen Lebensumfeld von Immigrantinnen sind Kontakte zu Muttersprachlern der Fremdsprache in der Regel rar und flüchtig. Die häufigsten direkten Begegnungen mit Deutschen geschehen in Behörden, folglich mit staatlichen Akteuren, deren Sprache komplex und schwer zugänglich ist und denen sie nur wenig vertrauen können. Die Dozentinnen stellen eine wichtige Informationsquelle dar und prägen das Bild von der Aufnahmegesellschaft. Die Verantwortung, die mit dieser Rolle einhergeht, ist aus Sicht der Autorin bedeutsam – nicht nur für den Spracherwerb, sondern auch für den Zugang zu dem neuen Leben und für die berufliche Zukunft. Anhand der beruflichen Erfahrung und der Erkenntnisse, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung sowie der Interviews gewonnen wurden, erfordern die fehlenden festen Strukturen der Erwachsenenbildung eine starke Lehrerpersönlichkeit, die selbstständig strategisch arbeitet und gleichzeitig sehr flexibel reagieren kann. Dazu gehört es, Lernziele zu setzen, eigene Lehrpläne zu entwerfen, Lehrmaterialien zusammenzustellen und dies zielgruppengerecht didaktisch umzusetzen. Da in den Kursen von ACTNOW! alle Altersgruppen von 18 bis 65 Jahren vertreten waren, sollten im Unterricht didaktische Konzepte für Jugendliche, Erwachsene, aber auch gerontologische Formen des Lernens für ältere Teilnehmende berücksichtigt werden. Die geringen inhaltlichen Vorgaben ermöglichten den Lehrpersonen allerdings viele Gestaltungsfreiräume. Viele Dozentinnen waren Quereinsteiger, die trotz der fehlenden strukturellen Voraussetzungen mit ihrer Erfahrung, Persönlichkeit und ihrem Engagement einen interessanten und relevanten Unterricht gestalteten.

Die Gestaltung des Unterrichts wird maßgeblich durch die Wahl der Lehrperson bestimmt. Im konkreten Fall des Qualifizierungskurses musste die Projektleitung nach Vorgaben der Projektausschreibung je drei Angebote von Dozentinnen einholen und diese ohne Lehrprobe engagieren. Dies trug dazu bei, dass im ersten Kursverlauf mehrere Dozentinnen engagiert wurden, deren Lehrstil für die Zielgruppe ungeeignet war.

„Wir führen diese Dozentenbewertungen durch und dann, wenn die ganze Gruppe, die meisten dann nicht zufrieden sind oder fühlen sich nicht, äh (...) nicht gut äh, wie soll ich sagen. Also, sie haben dann kein Gefühl, dass sie in diesem Unterricht was lernen, ja? Dann, dann sind die Bedingungen nicht erfüllt, weißt du?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Durch die Rückmeldungen der Teilnehmenden entschied die Projektleitung, ob die jeweilige Lehrperson weiter engagiert wurde. In ihrer Aussage drückt sie ein mögliches Fehlverhalten der Lehrperson und die Reaktion der Teilnehmenden vorsichtig aus, sodass sie weiterhin eine neutrale und professionelle Position einnimmt.

„Wirklich im ersten Monat, im Januar, ich glaube sie wollte, sie hat sich dann auch keine Mühe gegeben, um das zu ändern. Nicht böse, vielleicht war sie, weiß ich nicht, schon müde oder noch was, ja? Nicht mehr so, selber nicht mehr so motiviert, aber sie hat mit, sie ist schon sehr inkompetent umgegangen mit denen. Und sie haben dann, die Teilnehmer, die haben sich gleich gemeldet. Sie haben dann nicht gewartet auf die Dozentenbewertung, sie haben sich dann gleich gemeldet und dann haben sie gesagt, wir möchten diese Dozentin nicht. So stark war diese Abneigung, ja?“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Aufgrund der Honorarverträge mit den freiberuflichen Dozentinnen konnte das Beschäftigungsverhältnis schnell beendet werden. Unter anderem wurde ein Dozent im nächsten Kurs auch nicht mehr eingesetzt, weil er die gesteckten Ziele nicht in der vorgegebenen Zeit erfüllt hatte. Der Dozent war ansonsten ausgesprochen beliebt bei den Teil-

nehmenden und auch nach Aussage der Projektleitung weiterhin im persönlichen Kontakt mit einzelnen Teilnehmenden.

Insgesamt hing demnach die initiale Wahl der Lehrkräfte von ihren Qualifikationen und Erfahrungen ab, die Tatsache, ob sie weiterhin engagiert wurden, hing allerdings maßgeblich davon ab, wie gut sie mit den Teilnehmenden zurechtkamen und die Kursvorgaben erfüllten.

„Weil das ist so eine Zielgruppe, eine besondere Zielgruppe, natürlich das ist nicht wie an der Uni, wo du lernen möchtest, wo dein Ziel ist, das Ganze gut zu schaffen, ja? Dann egal wie gut oder schlecht Dozent ist, dann nimmst du alles von ihm, was du nehmen kannst. Hier ist das nicht so. Hier sind die nicht alle super motiviert oder die haben noch andere Schwierigkeiten, sprachliche, ja? Und noch was. Und wenn der Dozent das nicht versteht oder (..) es gab keinen einzigen Dozenten, der das nicht verstehen wollte, ja? Aber es gab solche, die das nicht (.) sehr gut damit umgehen konnten, ja? Weil diese interkulturellen Kompetenzen oder sowas, das hat auch nicht jeder, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

In obigem Interviewabschnitt wurde direkte Kritik abgeschwächt, indem ein Vergleich der Zielgruppe mit den Studierenden an der Uni angeführt wird, um dadurch einen Kontrast in dem Interesse und Lernverhalten der zwei Zielgruppen darzustellen. Anstatt die Teilnehmenden als lernunwillig darzustellen, sind „nicht alle super motiviert“. Auch das Anführen der interkulturellen Kompetenz als wichtige Voraussetzung für die Lehrkräfte wird als weiterer Einflussfaktor genannt. Unausgesprochen bleiben andere Kompetenzen, die der jeweiligen Lehrkraft fehlte, die nicht mit den „Schwierigkeiten“ der Teilnehmenden umgehen konnte. Diese „Schwierigkeiten“ waren möglicherweise psychische Faktoren, fehlende Motivation und daraus folgende Konsequenzen wie Unpünktlichkeit, Konzentrationsmangel und fehlende Mitarbeit.

Durch die Evaluationen und den direkten Zugang zur Projektleiterin konnten die Teilnehmenden ihre Unzufriedenheit mit einer inkompetenten Lehrperson äußern und in manchen Fällen auch einen raschen Wechsel bewirken. Lehrkräfte, die weder gut vorbereitet waren noch zielgruppenspezifische Unterrichtsmaterialien und Sprache ver-

wendet haben, wurden von den Teilnehmenden nicht angenommen. Sie beschwerten sich innerhalb weniger Stunden oder Tage bei der Projektleitung, um eine Änderung zu erwirken. Das gab den Teilnehmenden eine Entscheidungsmacht, die aus Sicht der Autorin zum Erfolg des Kurses nicht unerheblich beigetragen hat. Da auch regelmäßig und in allen drei Kursen neue Teilnehmende Wochen oder Monate nach Kursbeginn in den Unterricht kamen, mussten die Lehrkräfte flexibel sein, um die Neuen gut in den Unterricht und die Gruppe einzubinden.

Problematisch in der Erwachsenenbildung sind die fehlenden Strukturen insbesondere hinsichtlich der Beschäftigungsverhältnisse und der niedrigen Vergütung (Becker 2014). Da kaum feste Stellen existieren, befinden sich die Dozentinnen in einem prekären Beschäftigungsverhältnis, das ihnen weder eine finanzielle Sicherung gibt noch eine langfristige Planung ermöglicht. Alle Sozialabgaben müssen von Seiten der Dozentinnen geleistet werden, weil Krankenkassen- und Rentenbeiträge pflichtmäßig gezahlt werden müssen. Bei einem Honorar von 15–35 Euro brutto pro Unterrichtseinheit (UE) bewegt sich die Bezahlung der Lehrkräfte abhängig vom Bildungsträger nach Abzug von Steuern, verpflichtender Rentenabgaben und Krankenkassenbeiträgen möglicherweise knapp am Mindestlohn und somit bei 27 UE, einem bundesweit an Schulen gängigen Kontingent, häufig an der Armutsgrenze. Hinzu kommt, dass freiberufliche Dozentinnen weder Urlaub noch Krankengeld in Anspruch nehmen können. Als Folge unterrichten viele Dozentinnen weit mehr als 27 UE pro Woche. Um den Eindruck der Scheinselbstständigkeit zu entkräften, ist die Anzahl der vergebenen Unterrichtsstunden bei gewissen Bildungsträgern wie dem Goethe Institut begrenzt (Füller 2017). Die meisten freiberuflichen Dozentinnen müssen daher bei mehreren verschiedenen Bildungsträgern an verschiedenen Orten unterrichten. Die erhöhte Arbeitsbelastung verringert dadurch die Vor- und Nachbereitungszeit der Unterrichtsstunden. Die Vorbereitung der Unterrichtsstunden wird zudem in der Regel nicht honoriert und soll in der freien Zeit oder während der Unterrichtszeit geschehen. Als Resultat können viele Dozentinnen nicht die Zeit aufbringen, regelmäßig schriftliche Hausaufgaben, Tests oder Textproduktionen der Teilnehmenden zu korrigieren oder eigenes Material zu erstellen, das auf die Teilnehmenden zugeschnitten ist. Dement-

sprechend wird der Unterricht entlang des Lehrwerks konzipiert und bewährte Konzepte werden wiederverwendet.

Als Konsequenz der schlechten Bezahlung und unsicheren Arbeitsverhältnisse wandern viele der gut ausgebildeten DaF-Dozentinnen in andere Branchen ab. Bei dem untersuchten Qualifizierungskurs unterrichteten aufgrund dieser Situation innerhalb der drei Jahre drei verschiedene DaF-Dozentinnen. Die am längsten unterrichtende DaF-Dozentin, die in der vorliegenden Arbeit interviewt und vorgestellt wurde, hatte parallel zu ihrer DaF-Tätigkeit im Qualifizierungskurs eine administrative feste Stelle bei demselben Bildungsträger.

In den Kursen von ACTNOW! waren die hier vorgestellten Dozentinnen (Deutsch, EDV und Sozialkompetenz) in den beobachteten Unterrichtsstunden hingegen gut vorbereitet und brachten immer wieder neue, auf die Teilnehmenden zugeschnittene Materialien mit. Sie verstanden es, das Interesse der Lernenden zu wecken, und konnten mit Unpünktlichkeit, Konzentrationsproblemen aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung relativ gut umgehen.

Zentrales Ziel war es, den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst eine regelmäßige, pünktliche Anwesenheit und gute Konzentration herrschten. Die Einforderung von Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit und Disziplin war für die Lehrenden eine große Herausforderung, sodass manche die Projektleitung diesbezüglich um Unterstützung baten. Die Leitung führte Unterschriftenlisten zur Ankunft der einzelnen Teilnehmenden, betrachtete die Einhaltung des Unterrichtsbeginns mit Anwesenheit der Teilnehmenden jedoch als Aufgabe der Dozentinnen.

„Also, ich habe jetzt zum Beispiel gesagt, ich möchte nicht, ich möchte keine Anrufe kriegen mit der Frage, wo sind die Teilnehmer? Es ist schon halb zehn, wo sind die Teilnehmer. Ich habe gesagt, das ist die Aufgabe vom jeweiligen Dozenten, darauf/also die Teilnehmer so zu motivieren, dass sie dann in ihren Unterricht KOMMEN. Und wenn sie dann NICHT pünktlich sind, dann kann ich nicht/dann bin ich dafür nicht verantwortlich, ja? Dann ist es die Aufgabe von Dozenten, was nicht der Fall im zweiten Kurs war. Also immer wieder, wo sind die, wo sind die. Also ich meine, ich kann nicht für den/nicht für meinen Unterricht, sondern für den FREMDEN Unterricht hier motivieren, ja? Genau, weil Leute kriegen

ihren/die Teilnehmer, die die Gründe finden immer. Also, die können das immer begründen, warum sie nicht kommen oder warum sie später kommen.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

In dem Zitat wird deutlich, dass die ganze Gruppe regelmäßig nach 9.30 Uhr und somit deutlich später in einen bestimmten Unterricht kam und die Frustration des Dozenten darüber an die Projektleitung weitergegeben wurde. Interessanterweise setzte die Projektleitung in diesem Fall die Disziplin der Teilnehmenden in Bezug auf Pünktlichkeit in direkte Relation zur Motivation. Aus ihrer Perspektive war die Motivation für die Teilnahme am Kurs nicht nur aufseiten der Teilnehmenden zu suchen, sondern auch bei der Lehrerpersönlichkeit und der Unterrichtsgestaltung der Dozierenden. Ein Interviewpartner war selbst von sich überrascht, warum er es nicht regelmäßig schaffte, pünktlich zum Unterricht zu kommen und begründete seine Unpünktlichkeit mit Verspätungen im öffentlichen Nahverkehr.

„M: Nein, normalerweise bin ich pflichtbewusst natürlich. Aber in diesem Kurs weiß ich nicht, aber ich komme immer später. (...) also das kann ich nicht sagen, dass ich pflichtbewusst bin, ja? Aber trotzdem bin ich pflichtbewusst. Ah, dann kann ich nur sagen, warum ich später komm. Fünf oder zehn Minuten ich komme später.“

I: Aber du weißt nicht warum?

M: Nein. Also, jeden Tag, passiert etwas. Entweder ist der Bus nicht richtig, oder Bus verspätet oder andersrum, er ist früh, muss ich zur U-Bahn zu Fuß gehen und U-Bahn irgendwelche, U5 hat immer eine Störung, oder U2 immer. Also @@ Das kann ich nicht klären, oder ich gehe bisschen langsam, keine Ahnung also. So, also ich verstehe bis hier jetzt nicht wie, wie fährt 145, einmal komme ich mit U-Bahn, also es steht acht Minuten, einmal komme ich mit U-Bahn, steht eine Minute zu warten zum Beispiel. Oder null Minuten, er hat mir seinen Hinten gezeigt, dann muss ich zu Fuß gehen. Genau dies weiß ich nicht.“

(Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Eine andere Teilnehmerin bringt ebenfalls die Fahrtregelungen für den Sozialpass als Grund an und ihre körperliche Einschränkung bezüg-

lich des Aufstehens. Die Fahrtregelungen des Sozialpasses, der erst ab 9 Uhr morgens gilt, war Grund für den Unterrichtsbeginn um 9.30 Uhr.

„Ich find es ganz toll, also ich fand's ganz toll, dass es um halb zehn angefangen hat, dass es nicht um acht Uhr losging, weil ich hätte das glaub ich nicht auf die Reihe gebracht. Also, von der Fahrmöglichkeit wäre es nicht gegangen, weil ich erst aber neun Uhr fahren DARF, wegen dem Sozialpass. Aber auch vom Aufstehen her noch nicht so fit. Das ist auch jetzt noch nicht so.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Eine weitere Schwierigkeit für freiberufliche Dozentinnen sind Besprechungen und Termine außerhalb ihrer Unterrichtstätigkeit. Für eine Abstimmung der Lehrenden untereinander sind sie jedoch essenziell, um vorherrschende Probleme schnell zu erkennen und gemeinsame Ziele zu erreichen. Bezüglich dieser Zusammenarbeit gab es sehr unterschiedliche Aussagen von den Lehrenden. Während der Dozent des Sozialkompetenzkurses die fehlende Absprache bemängelt, wurden von Seiten der EDV- und DaF-Dozentinnen einige Beispiele der gelungenen Zusammenarbeit genannt.

„I: Ja, und die Zusammenarbeit mit den anderen Dozenten, du hast gesagt, könnte gerne mehr sein. Ähm. Wie konkret?

M: Könnte mehr sein, könnte anders sein, aber ist im Moment einfach, es ist immer sehr schwierig, die Herrschaften an einen Tisch zu bringen und terminlich ähm einen Punkt zu finden, wo man sagt, ja, weil dann sagt der eine, ich fahr doch nicht zwei Stunden von draußen rein, um mich eine Stunde zu besprechen, der andere sagt, ich hab so viele Besprechungen schon die Woche über, ja.

I: Also dafür müsste auch Zeit, Raum und Geld sein, um das flüssiger zu machen.

M: Ja, es bräuchte aus meiner Sicht, bräuchten die Kurse ne konsequente Intervention untereinander. Und es läuft jetzt alles viel zu sehr nebeneinander her.“ (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Die Wortwahl des Sozialkompetenzdozenten ist insgesamt recht geringschätzig sowohl bezüglich anderer Dozentinnen („Herrschaften“)

wie auch der Teilnehmenden. Seine Kritik an der fehlenden Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften konnte allerdings ebenso von der Forscherin beobachtet werden.

„I: Gab es ansonsten Zusammenarbeit mit anderen Dozenten?

S: Per E-Mail.

I: Aha

S: Zum Beispiel, der Rainer hat die jeweils entwickelten, das ist ja so ein Work-in-Progress Theatertext uns immer geschickt und wir haben da öfter per E-Mail (.) uns ausgetauscht.

I: Mmh

S: Ich hab auch mal den Klaus angerufen (.) also, war dann echt ganz sinnvoll, finde ich.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Zwischen den regelmäßigen Lehrkräften, die häufig bei dem Träger eingesetzt wurden und auch im Rahmen von Angestelltenverhältnissen administrative Tätigkeiten übernahmen, war die Absprache deutlich häufiger und besser. Dies könnte verschiedene Gründe haben: Einerseits inhaltliche Überschneidungen, ein häufiger persönlicher Kontakt aufgrund der räumlichen Nähe, andererseits möglicherweise eine größere Identifikation mit dem Träger und somit ein stärkeres Interesse an dem Erfolg des Kurses.

„Also, wir suchen ständig so Gemeinsamkeiten, damit das so als ein weißt du so als ein Projekt, nicht modular ist, sondern sodass es eine Verflechtung gibt. Wir machen ja den Flyer für das Theater, ja? Das ist auch eine Verbindung, ja, für Deutsch aus, da haben sie auch Übersetzung reingeschrieben, im Unterricht. Ich mag es, wenn es so verbunden wird, weißt du, dass man sagt, ich hab nicht sechs Töpfe separate, sondern schon eine irgendwie so eine Kette, sie verbinden sich die Elemente zu einem Ganzen.“ (Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

An dieser Stelle sei zusammengefasst, dass die Lehrkräfte sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten bemühten, ihren Unterricht sinnvoll mit den Inhalten der anderen Kurse zu verknüpfen. Die Abstimmung und Kooperation basierte hauptsächlich auf der Eigeninitiative der Dozen-

tinnen, daher könnte aus Sicht der Forscherin eine strukturelle Unterstützung mit regelmäßigen Lehrertreffen für den Erfolg des Kurses relevant sein. Förderlich wäre insbesondere eine sprachliche Aufarbeitung der Fachkurse. Da der DaF-Unterricht als separate Einheit fungierte, mussten die sprachlichen Aspekte von den Fachdozentinnen in den jeweiligen Unterricht integriert werden. Eine Absprache mit qualifizierten DaF-Dozentinnen würde diese Aufarbeitung substanziell aufwerten.

5.5.2 Didaktik des Qualifizierungskurses

Der Leitfaden für die Evaluationsinterviews fokussierte sich auf den Unterricht und die Methoden der Dozierenden, interessanterweise schienen auch andere Faktoren einen großen Einfluss auf den Erfolg des Kurses zu haben. Über diese Faktoren wird in Kapitel 5.8 berichtet. Im Folgenden soll nun die Gestaltung des Unterrichts aus Sicht der Lehrkräfte näher beschrieben werden, im folgenden Kapitel wird die Perspektive der Teilnehmenden dargestellt. Zunächst werden die räumlichen Voraussetzungen beschrieben.

Der Qualifizierungskurs fand in zwei schlichten Unterrichtsräumen mit großen Fensterfronten zum Innenhof statt. Das Gebäude aus den 1960er Jahren lag an einer zentralen, vielbefahrenen Straße in einem Randbezirk der Stadt und war mit einer Buslinie mit dem öffentlichen Netz verbunden. Der eine Unterrichtsraum diente als Computerraum und war frontal auf Tafel und Beamer ausgerichtet, im anderen Unterrichtsraum waren die Tische U-förmig zu Tafel und Lehrertisch aufgebaut. Der Unterricht war zeitlich in sechs Unterrichtseinheiten á 45 Minuten und eine einmalige halbstündige Pause, die von den Lehrkräften aber auch beliebig in zwei Pausen eingeteilt werden konnte, gegliedert. Die Unterrichtsinhalte wurden im eigenen Ermessen der Dozierenden bereitgestellt und methodisch meist im Plenum vorgestellt und erklärt. Unter der Hauptkategorie UNTERRICHT gab es einige Aspekte in den Interviews, die die Aufmerksamkeit auf sich lenkten und daher in Unterkategorien kodiert wurden.

Der Kode UNTERRICHTSGESTALTUNG war in allen Interviews zentral und war unter den 10 am häufigsten verwendeten Kodes. Er wurde insgesamt 47 Mal vergeben, zum Beispiel wenn die Interviewpartnerin-

nen die vielfältigen Methoden oder die zielgruppenspezifische Didaktik beschrieben. Insbesondere die UNTERRICHTSSPRACHE wurde in allen Interviews ausgiebig und facettenreich thematisiert, sodass dieser Kode 35 mal angewendet wurde. In den folgenden Abschnitten soll untersucht werden, wie entscheidend die Verwendung der Unterrichtssprache dafür war, dass die Teilnehmenden dem Unterricht folgen und sich beteiligen konnten. Es wird die These aufgestellt, dass es seitens der Lehrkräfte eine sehr reflektierte und sensible Sprachpraxis erforderte, um sich des Sprachniveaus ihrer Lerner bewusst zu werden und ihre eigene Sprache darauf auszurichten. Die Teilnehmenden benötigten hingegen wahrscheinlich eine hohe Frustrationstoleranz, um mit ihren jeweiligen Sprachkenntnissen die Fachkurse zu besuchen, da manche (wie Greta, Noura, Maxim und Ahmed) oft nur bruchstückhaft den Inhalt der Kurse verstehen konnten. Die Teilnehmenden brauchten Mut, um Fragen zu stellen und sich am Unterricht zu beteiligen. Es gab zum Thema UNTERRICHTSSPRACHE allerdings viele unterschiedliche und teils widersprüchliche Positionen, wie anhand einer Positionskarte veranschaulicht werden soll. Diese Positionskarten wurden erstellt, um die Aussagen der verschiedenen Akteure zu vergleichen und gegenüberzustellen.

Lerner

wenn ich halt gemerkt habe, die Person sitzt da mit lauter Fragezeichen oder spricht mich direkt an: (flüstert) „kannst du mir des nochmal erklären, ich hab’s nicht verstanden?“ Da hab ich immer gesagt: **Fragi Frag nochmal nach und lass dir des so erklären/** net, weil ich’s nicht machen will. **Sondern damit die Dozenten wissen, hoppala, weißt, was ich mein man muss dann noch einen Tick besser erklären**

Diese Tag ich verstehe viel und ja, nächsten Tag, nein. Ich weiß nicht warum

am Anfang ich & andere, wir haben gesagt; dass wir verstehen nicht sehr gut, dass Klaus und Jan für uns sehr langsam und deutlich sprechen und alle Fragen auch beantwortet

Sie werden jetzt im Alltag, in der Arbeit: **wenn sie arbeiten, sie werden nicht immer Hochdeutsch hören**, ja? Das wird unterschiedlich sein, ja?

Dass sie das verstehen inzwischen, was sie, vielleicht haben sie diese Worte, viele von denen **haben das nicht in der Muttersprache gehört**, das kann auch sein. Aber sie können, sie können die jetzt auf Deutsch.

Position zur Unterrichtssprache

Das hängt halt **ganz stark davon ab, welche sprachlichen Kompetenzen vorliegen**. Sind die man sagen kann, ja die verstehen einen, dann kannst du natürlich **auch interaktiv mit Gruppenarbeiten, mit Fallbearbeitungen** und ähnlichen Dingen arbeiten.

Projektleitung

Also, er sieht schon, wenn es jemand nicht versteht, dann versucht er das anders zu erklären, aber **der bleibt auf diesem Niveau** und ich finde das schön, weil er sieht auch, die kommen mit, ja?

Aber er hat sich wirklich Mühe gegeben anders zu sprechen und alle ohne Ausnahme haben [gesagt], ich dann die Aufgaben zu verstehen, aber sie haben trotzdem / also daran lag es nicht, dass sie dann **diese Konflikte, die lagen überhaupt nicht daran**.

Klar die jetzt nicht so super gut Deutsch gesprochen haben, die hab ich dann die Aufgaben auch ähm, **wenn sie jetzt nicht so präzise erfüllt haben, dann hab ich das durchgehen lassen**.

Abb. 7: Ausgewählte Zitate der Projektleitung (viereckig), der Dozentinnen (abgerundet) und der Teilnehmenden (kreisförmig) zu Bedeutung und Einfluss der Unterrichtssprache

Belinda, deren Sprachniveau auf B2 sehr hoch war, hatte insbesondere Schwierigkeiten, dem Vortrag des Rechtsanwalts zum Thema Arbeitsrecht zu folgen.

„Es war für uns, äh ja, bisschen zu schwierig. Obwohl er also immer, aber die Sprache ist eigentlich zu schwer zu verstehen. Er konnte nicht UND er sagte einmal, der Dozent, bitte fragen Sie mich, wenn Sie etwas nicht verstehen, aber es war so @ oft, dass ich glaube, wir/mit der Zeit keine, wirklich keine Lust haben, jede Minute zu sagen: was wollten Sie damit sagen? Ja, zu schwierig zu verstehen.“

(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Belinda thematisiert das Dilemma, dass der Dozent zwar sehr bemüht war und Nachfragen erbat, für die Teilnehmenden jedoch war es sehr mühsam und frustrierend, wenn sie den Großteil des Inhalts nicht verstehen oder ihm folgen konnten, sodass sie schließlich resignierten. Dementsprechend bemühten sich die erfahrenen Lehrkräfte regelmäßig darum, sehr viel Zeit und Raum für Fragen und Wiederholung zu schaffen. Um ein Gefühl für die Aufnahmegrenze und Verständnisprobleme der Lerner zu bekommen, mussten die Lehrkräfte die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum kennen und insbesondere die Möglichkeit zur Interaktion geben, um aufgrund der Reaktionen der Teilnehmenden das Sprachvermögen einordnen zu können. Die sprachliche Sensibilität der **EDV**-Dozentin sowie ihre Geduld basierten nach Einschätzung einer Teilnehmerin zudem auf der eigenen Lernbiographie der Dozentin.

„Mit **EDV** war es viel besser, weil sie ja unsere **EDV**-Dozentin wirklich, wirklich gut war. Und viele sagen, dass es zu tun hat, da sie nicht, keine Deutsche ist. Aber trotzdem sind ihr Deutsch also Kenntnisse oder Niveau viel höher als unsere. Aber sie hatte immer so viel Verständnis. Sie hatte uns immer nach Feedback gefragt. Sie hatte wirklich, also zum Beispiel bei nicht wirklich nach einem Thema, sondern schon nach ein paar Sätzen, immer nachgefragt, ob wir es verstehen. Ob wir genug verstehen. Ob sie das wiederholen sollte und so weiter. Ähm. Andererseits

dauert es lange. Sie hat die Zeit uns richtig kennenzulernen. Ja, das kann man nicht richtig vergleichen, weil sie fast von Anfang oder von ne, von Anfang bis zum Ende so mit uns war.“

(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Die Dozentin verstand nicht nur das Bedürfnis zu übersetzen und das Wissen in der eigenen Muttersprache zu überprüfen und zu festigen, sondern auch die Anerkennung der unterschiedlichen Muttersprachen zu fördern. Dennoch forderte sie ein, dass Deutsch Unterrichtssprache blieb, wie das folgende Zitat belegt.

„Und hier und da versteh ich Wörter und kann mir Rechenschaft geben, ist das jetzt über den Kindergarten oder klären sie sich jetzt da, was da Sache ist? Und ich lass sie eigentlich nicht viel, es macht/es macht mich nervös, es macht andere Leute nervös und dann versuch ich auch bei denen. Ich frag nicht nur die Russen was Pfeil heißt auf Russisch, sondern ich frage auch Iran und aus Serbien und Rumänien, obwohl ich's ja weiß, aber ich lass alle die Wörter, damit wir immer wieder verstehen, was für eine Mischung wir sind und dass wir auch diese Toleranz üben gegen diese anderes Sprechenden, dass wir es nicht verstehen.“

(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Von den anderen Dozentinnen, die kein Russisch konnten, wurden Übersetzungen des Unterrichtsstoffes mit Unmut beobachtet und auch unterbunden. In vielen Fällen wollten die Teilnehmenden an den Gesprächen teilnehmen, und da ihr Deutsch zu schlecht war, um ihre Meinung zu äußern, verwendeten sie Russisch, das knapp ein Drittel der Teilnehmenden verstand. Deutsch wurde durch diese Handlungen aus Sicht der Lehrenden jedoch als Kommunikationssprache infrage gestellt. Hingegen wurde ein Sprachwechsel einer Nigerianerin ins Englische von den meisten Dozentinnen akzeptiert. Ein Dozent übersetzte sogar den Unterricht regelmäßig ins Englische, obwohl der Großteil der anderen Teilnehmenden kein Englisch verstand.

Hingegen wurde ein authentischer deutscher Sprachgebrauch wie beispielsweise mit dialektaler Einfärbung sowohl von der Projektleite-

rin wie auch von Seiten der Teilnehmenden als eine positive Herausforderung angesehen, an die sich die Teilnehmenden gewöhnen müssten.

„Wir versuchen das auch denen beizubringen, wir sagen denen, Sie werden jetzt im Alltag, in der Arbeit wenn sie arbeiten, sie werden nicht immer Hochdeutsch hören, ja? Das wird unterschiedlich sein, ja? Und das ist natürlich schon wichtig, dass sie dann auch damit umgehen können und sie sehen das auch so.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Komplexe Inhalte setzen in der Regel gutes Sprachvermögen voraus, nicht nur seitens der Teilnehmenden, sondern insbesondere auch seitens der Dozentinnen, die ihren theoretischen Unterrichtsstoff systematisch vereinfachen müssen, damit möglichst viele Lernende verstehen und teilhaben können. Laut der Projektleiterin gehörte zur Sprachsensibilität nicht nur die Fähigkeit des Erklärens, sondern auch das Gespür, wie viel davon bei den Teilnehmenden ankam und aufgenommen werden konnte, wie sie am Beispiel von Klaus Hepp, des Dozenten für Sozialkompetenz, berichtete.

„[S]ein Deutsch ist auch auf einem sehr hohen Niveau. Aber die schaffen das. Also, er sieht schon, wenn es jemand nicht versteht, dann versucht er das anders zu erklären, aber der bleibt auf diesem Niveau und ich finde das schön, weil er sieht auch, die kommen mit, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Dazu mussten die Lehrkräfte nicht nur eine Sensibilität für die sprachlichen, sondern auch für die inhaltlichen Verstehensprozesse der Lerner entwickeln. Nach Auskunft der Projektleiterin hatten sich die meisten der Teilnehmenden bisher auch in ihrer Muttersprache nicht mit Arbeitsrecht, **EDV** oder Zusatzstoffen in Lebensmitteln auseinandergesetzt. Dies bedeutete, dass sie ein Wissen, das sie selbst in ihrer Muttersprache nicht ausdrücken konnten, in einer Fremdsprache aufbauen mussten.

„Diese passiven Sprach[kenntnisse], weil auch wenn die das nicht verwenden, diese Worte, die verstehen sie schon und das ist schon sehr viel. Dass sie das verstehen inzwischen, was sie, vielleicht haben sie diese Worte, viele von denen haben das nicht in der Muttersprache gehört, das kann auch sein. Aber sie können, sie können die jetzt auf Deutsch. Das ist super, finde ich, ja?“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Wie viel die Teilnehmenden von den Inhalten wirklich verstanden hatten, wurde im ersten Kurs nicht überprüft. Die kleinen Zwischenprüfungen im zweiten Kurs hingegen empfand der Dozent für Sozialkompetenz als ernüchternd. Da die anderen Kurse (DaF, EDV und Theater) praktischer ausgerichtet waren, konnte das erlernte Wissen besser direkt überprüft und umgesetzt werden. Im DaF- und EDV-Kurs kannten die Dozentinnen die Gruppe über einen langen Zeitraum, und der Inhalt bot sich für die aktive Mitarbeit der Teilnehmenden an. Bei der geforderten Mitwirkung im Theaterprojekt ergaben sich weitere Schwierigkeiten aufgrund sprachlicher Barrieren.

„An Deutschkompetenzen von Dozenten, ich hab mir, das hat mich auch gewundert eigentlich, weil ich finde zum Beispiel der [Regisseur], der ist ein Dozent, der nicht/man kann ihn nicht einfach verstehen, ja, weil seine Aussprache ist so, wie er spricht, er macht dann, der schluckt die Selbstlaute, du weiß also, der schluckt schon Buchstaben, der ist nicht einfach zu verstehen. Aber er hat sich wirklich Mühe gegeben (...) anders zu sprechen und alle ohne Ausnahme haben [gesagt], der ist schwierig zu verstehen, aber sie haben trotzdem/also daran lag es nicht, dass sie dann diese Konflikte, die lagen überhaupt nicht daran. Natürlich nicht. Und die aktuelle Gruppe, die jetzige Gruppe, die mögen ihn auch, auch wenn sie sagen, oder sie sagen, ja inzwischen kann ich den [Regisseur] sogar fast immer verstehen.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

In diesem Interviewabschnitt wird der Sprachgebrauch des Regisseurs zwar als potenziell problematisch diskutiert, sein Bemühen, sich dem Sprachverständnis der Teilnehmenden anzupassen, einerseits hervorgehoben, gleichzeitig aber Missverständnisse als Ursache für die vor-

herrschenden Konflikte ausgeschlossen. Ein Grund für die Konflikte wird nicht genannt. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung konnten Missverständnisse, aber viel mehr noch fehlende Aufmerksamkeit von Seiten der Teilnehmenden, Übersetzungsversuche in ihre Muttersprachen und Zwischengespräche als Ursache für kleinere Auseinandersetzungen zwischen den Lehrkräften und den Teilnehmenden beobachtet werden. Auch von Seiten der Teilnehmenden wurde dies bemerkt und thematisiert.

„Wenn lauter Teilnehmer dasitzen und den Eindruck machen, als ob sie zuhören und alles eins zu eins verstanden und er hörts/wir haben halt im Unterricht geredet und des ist natürlich störend. Aber wir haben ja nicht über äh über Kochrezepte geredet, sondern erklärt. Immer wieder und des hat halt ihn gestört, aber keiner wusste da (.) er wusste ja nicht warum wir ratschen und (.) wenn/sobald das geklärt war, war des/war der Unterricht komplett anders.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

In der Mehrheit der Interviews wurde das mangelnde Sprachvermögen der Teilnehmenden als Problem beschrieben. Dies spiegelte auch die Projektleiterin in ihrem Interview, in dem sie die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden für den Erfolg des Kurses als wichtiger einschätzt als die DaF-Kompetenz der Dozentinnen. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Ausmaß der Problematik, d.h. wie schwer sich die Teilnehmenden taten, einzelne Dozentinnen zu verstehen, unterschätzt, wie sich in den nächsten Interviewabschnitten erschließt. Ein Bewusstsein für eine verständliche Unterrichtssprache wurde von der Projektleiterin daher als weniger wichtig dargestellt.

„Ich finde, das war, das ist vielmehr abhängig von den Deutschkenntnissen von den Teilnehmern, die Erfolge und alles, die Zielerreichungen, als von DaF-Kompetenzen von Dozenten. Also, in unserem konkreten Fall. Jetzt alle Dozenten, da hatten wir keine Beschwerden, nix, deswegen, dass die Leute die Dozenten irgendwie nicht verstehen.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Die Beschwerden erreichten zwar nicht die Projektleitung, aber unter den Teilnehmenden und in der großen Mehrheit der Interviews wurden häufig Verständnisschwierigkeiten thematisiert, sodass schließlich eine Muttersprachlerin einzelne Lehrkräfte auf das Problem hinwies und auch Teilnehmende zum Nachfragen anregte.

„Ich bin dann zu dem Dozenten und hab gesagt, ich muss kurz mit ihm reden bitte und hab ihm das erklärt mit der Sprachbarriere, dass er da bitte (.) drauf eingeht. Ich hab ihm gesagt: ‚Hier sitzen KEINE dummen Menschen, die haben alle durch die Bank studiert.‘ Sag ich, aber es hapert einfach an der Sprache, am Verständnis und ob er da bitte Rücksicht drauf/und des hat er dann auch gemacht. Also und ähm paar wollten halt net (.) direkt anreden, genauso wie hier in den Kursen auch. Wenn ich dann gesagt hab ähm, du musst nachfragen, des ist überhaupt nicht schlimm, wenn du nachfragst und ähm vielleicht geht es ja dem einen oder anderen genauso wie dir. Und wenn keiner irgendwas sagt, dann kann sich auch nichts ändern.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Tamara thematisiert in ihrem Interview eine klassische Problematik. Einerseits scheuten sich die Teilnehmenden zuzugeben, dass sie dem Unterricht sprachlich nicht folgen konnten, da sie Zweifel an ihrer intellektuellen Fähigkeit fürchteten. Gleichzeitig trauten sich viele Teilnehmende nicht, die Lehrkräfte um eine Wiederholung oder weitere Erklärung zu bitten. Dadurch wurden möglicherweise ihre Sprachkenntnisse falsch eingeschätzt und im Nachhinein als Hindernis für die Durchführung des Unterrichts betrachtet beziehungsweise das Erreichen eines vollständigen Verstehens als nicht umsetzbar betrachtet.

„Weil erstens die sprachlichen Kompetenzen schlechter waren als im ersten und dadurch (.) (räusper) man immer wieder vor der Situation war, dass basal ja wirklich (.) klein in klein zu erklären. Und dazu kommt, was auch neu war jetzt, dazu kam jetzt auch noch, dass auch einzelne Teilnehmer selbst nach Übersetzung in die (.) Muttersprache nicht in der Lage waren, ähm die Fragen für sich zu beantworten.“
(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Die letzte Feststellung des Dozenten bezieht sich auf eine einzelne Teilnehmerin, die in allen Kursen Schwierigkeiten hatte, dem Unterricht zu folgen. Die regelmäßig Lehrenden konnten zwischen den einzelnen Teilnehmenden und ihrem Sprachvermögen sehr gut unterscheiden und haben sie dementsprechend herausgefordert. Insofern spielte die Unterrichtssprache besonders dann eine Rolle, wenn die Lehrkraft die Teilnehmenden kaum kannte und nicht einschätzen konnte, wie viel die Lernenden verstanden.

„Ah für meine Arbeit (...) wenn ich jetzt sag, keine große, klingt das komisch, äh solange ich mich verständlich machen kann und den Teilnehmern, die eine sprach ein wenig Französisch, die andre ein bisschen Englisch, ähm klarmachen kann, was ich von der Übung her will, ist das gar kein Problem. Aber natürlich, ist ganz klar, je besser jemand Deutsch spricht umso besser geht die/funktioniert die Kommunikation. Das ist schon klar. Klar die jetzt nicht so super gut Deutsch gesprochen haben, die hab ich dann die Aufgaben auch ähm, wenn sie jetzt nicht so präzise erfüllt haben, dann hab ich das durchgehen lassen. Nur wenn ich halt sehe, jemand IST in der Lage, mehr zu machen, dann bohre ich natürlich auch nach, weil es ist nicht Zweck der Übung, denjenigen da stehenzulassen wo er ist, sondern ihn ein Stückchen weiter zu bringen auch.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Die Beteiligung am Unterricht, abgebildet durch den Kode **UNTERRICHT: MITARBEIT** nahm thematisch ebenso einen großen Raum in den Interviewgesprächen ein und wurde 29 mal kodiert. Viele Teilnehmende (Heidi, Greta, Anna, Maxim, Tamara und Belinda) lobten die von den Dozentinnen geschaffenen Räume zur aktiven Beteiligung als wichtige Möglichkeit, sich trotz der Sprachbarriere oder Scheu am Unterricht zu beteiligen.

„Hier hab ich (.) wenn a Zusammenarbeit war, dann ist mir das leicht gefallen. Wenn ich im **EDV**-Raum war und es wurde Unterricht gegeben, jetzt auch nicht **EDV**, sondern Unterricht, egal welcher. Dann ist mir irgendwann nach paar Stunden komisch geworden. Dann musst ich einen Kaffee trinken, weil ich dann Kopfschmerzen gekriegt hab. Ähm,

oder der Puls ist abgefallen, keine Ahnung, irgendwie war das zu viel war oder war des was, was mit dem Raum zu tun hat. Keine Ahnung, ich weiß es nicht.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Heidi beschreibt in diesem Abschnitt, welche Wirkung stundenlanges Zuhören auf die Konzentration und ihren körperlichen Zustand ausübt. Ähnliche Erfahrungen machte auch die Forscherin während der teilnehmenden Beobachtung. Für die Teilnehmenden war es nicht nur ungewohnt, sich sechs Stunden lang auf einen neuen Unterrichtsstoff zu konzentrieren, auch das Raumklima, die Ernährung und Unterrichtsmethoden spielten eine Rolle, um die Konzentration aufrechtzuhalten. Die Art der Unterrichtsgestaltung hatte das Wohlbefinden und die Mitarbeit der Teilnehmenden direkt beeinflusst. Umso wichtiger war für sie ein Wechsel der Arbeitsformen sowie ausreichende Pausen zum Essen, Bewegen und Verarbeiten des neuen Stoffes. Die Zimmer wurden in jeder Pause ausgiebig gelüftet und einige verbrachten die Pausen draußen. Dadurch wurden die Pausen teilweise überzogen, was bei dem ersten Regisseur zu Konflikten führte. Die Länge der Pausen war im ersten Kurs regelmäßig Thema und wurde zwischen den Teilnehmenden unterschiedlichen Alters kontrovers diskutiert. Gerade ältere Teilnehmende forderten die Pause ein, während jüngere Teilnehmende mit Kindern lieber früher nach Hause wollten.

„Das fand ich teilweise nicht gut, dass die Zeit dann reduziert wurde, damit man früher gehen konnte. Also, man braucht dann, ich brauchte dann schon meine Zeit. (leise) Auch dann zum/Zeit hat um essen zu können und das ist halt mindestens zehn Minuten oder eine Viertelstunde, wenn man in Ruhe ein ordentliches Brot oder ein Apfel vielleicht essen tut.“
(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Die verfügbare Zeit und genauer gesagt, das Verhältnis von vermitteltem Stoff zur Unterrichtszeit wurde in einigen Interviews thematisiert. Während die Regisseure die Zeit für das Einstudieren des Stückes als ausreichend empfanden, fühlten sich die Teilnehmenden stets zu unsicher, um vor Publikum aufzutreten. Noch häufiger wurden jedoch die

Pausen und ihre wichtige Bedeutung für die Teilnehmenden zur Sprache gebracht (z.B. von Greta, Heidi und Maxim).

Der Deutschkurs war im ersten Kurs mit sechs Stunden pro Woche angelegt und wurde im weiteren Verlauf in zwei Kurse nach Niveau getrennt. Dadurch fanden meist nur noch drei Stunden pro Woche statt. Sowohl die DaF-Dozentin wie auch die Teilnehmenden empfanden diese Stundenanzahl als unzureichend. Die Projektleiterin hingegen argumentierte, dass alle Kurse auf Deutsch stattfänden und die Teilnehmenden dadurch auch ungesteuert in der Immersion lernen würden.

Eine sprachliche Differenzierung innerhalb des Unterrichts war nötig und wurde ab dem zweiten Kursdurchlauf durch die Einteilung der Teilnehmenden in zwei Gruppen in Fortgeschrittene (Sprachniveau gemäß **GER: B1–C2**) und Grundstufe (Sprachniveau gemäß **GER: A1–B1**) stärker berücksichtigt. Insbesondere die DaF-Dozentin befürwortete diese Trennung.

„Ich würde der Hälfte der Gruppe nicht gerecht werden können.“

(Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Die Gruppen wurden nach Farben (rot und blau) benannt, um die Einteilung in die Gruppen möglichst neutral zu halten und kein Konkurrenzdenken zu befördern. Ursprünglich sollten die zwei Gruppen während der Fachkurse in Deutsche und Migranten geteilt werden, in allen drei Kursverläufen waren jedoch zu wenig Deutsche angemeldet, um einen eigenständigen Kurs zu bilden (höchstens fünf Personen pro Kurs). Die Einteilung war jedoch optional und konnte letztendlich von den Teilnehmenden selbst bestimmt werden.

„Wir haben dann Migranten, also wir haben die aufgeteilt in zwei Gruppen. Eine Gruppe, die wesentlich besser Deutsch kann als die anderen, sagen wir so, ja? Und wo wir dann unsicher waren, eine oder die andere, dann haben wir/dann ließen wir diese Teilnehmer mal in eine Gruppe also den Unterricht erleben und mal in den anderen oder paar Mal, um selber zu entscheiden, wohin ich gehöre, ja? Damit sie dann nach Gefühl, also versteh ich genug, um dort zu bleiben oder lieber gehe ich in die andere, ja? Und es waren auch diejenige, die haben sich entschieden in

die schwächere Gruppe zu gehen, weil die haben dann gesagt, da versteh ich einfach (.) mehr. Und es waren die anderen, die haben gesagt, das fordert mich dann nicht, wenn ich in dieser schwächeren bleibe. Dann geh ich lieber [in die schwerere Gruppe]. Das fand ich auch gut. Das, weil das können wir nicht einschätzen. Wir hören, was die sagen, wie/wir können wahrnehmen, was sie verstehen, aber wir können nicht wissen, was für die besser, förderlicher ist, also, was kann den einen oder anderen fördern, ja? Das kann der Mensch selber nur entscheiden.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Da das Sprachniveau zu Kursbeginn nicht durch einen Einstufungstest festgestellt wurde, konnte die Projektleitung nur im Gespräch eruieren, für welche Kursstufe die Teilnehmenden geeignet waren. Zudem empfand die Projektleiterin nicht nur die Sprachkenntnisse als ausschlaggebend, sondern auch, wieviel Ambiguitätstoleranz und Herausforderung die Einzelnen als eher stimulierend oder aber blockierend erleben.

Es wurde beobachtet, wie die Teilnehmenden Strategien entwickelten, um die Kursinhalte trotz Sprachbarriere zu verstehen. Die Teilnehmenden bemühten sich auch innerhalb kürzester Zeit, sich gegenseitig im Verstehensprozess zu unterstützen. Dies geschah einerseits durch Übersetzung in die Muttersprache, aber auch durch einfachere Erklärungen mit Paraphrasen.

„Aber sie haben das schon gelernt, wie gesagt, sie haben das entwickelt. Die Stärkeren, die haben das gelernt, ja ok die anderen die haben, die brauchen dann mehr Unterstützung. Die haben die auch dann unterstützt, ja? Indem sie das erklärt haben, entweder auf Muttersprache oder irgendwie anders als Migrant zu Migrant, die haben dann Methoden entwickelt, wie sie sich dann unterstützen können, ja? Damit das dann schneller geht, ja?“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Eine Binnendifferenzierung war bei den unterschiedlichen Vorkenntnissen und Sprachkenntnissen aus Sicht der Forscherin dringend erforderlich, wurde aber von jeder Lehrkraft unterschiedlich gehandhabt. Während Klaus Hepp (Sozialkompetenz) in seinem Kurs ins Englische übersetzte, brachte Ines Steiner (DaF) unterschiedliche Arbeitsblätter

mit und die **EDV**-Dozentin vergab je nach Lerntempo einfache oder komplexere Aufgaben. Dabei versuchte sie, auf jede*n Einzelne*n einzugehen, sodass es Unterrichtsstunden gab, in denen jede*r mit einem ganz eigenen Thema beschäftigt war.

„Es war heute ein bisschen kompliziert, weil die anderen zwei da waren. Die waren neu und ich hatte eine dritte Neue und die haben wir so aus dem Deutschkurs gehabt. Die saß in der Ecke, die hat ein anderes Programm gemacht. Die anderen zwei haben gesagt, mit Word können sie gar nicht und Word ist eigentlich das Wichtigste, das wir lernen wollen, damit sie Bewerbung, Lebensläufe und so selbstständig bearbeiten können, also hatten wir eine die Publisher gearbeitet hat, zwei die gar nicht mit Word, nichts mit Word am Hut hatten, Ahmed war ja gleich fertig mit seiner Wordaufgabe und das war die Wiederholungsaufgabe. Das Blatt war Wiederholung der einzelnen verschiedenen Elemente aus Word. Und die zweite Stunde hätte eigentlich Excel sein müssen, ange-dockt an Mittwoch.“ (Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Durch die Aufgabenverteilung wurden das selbstständige Arbeiten und die Wiederholung des Gelernten gefördert. Auch bei der Wiederholung unterschied die **EDV**-Dozentin je nach Alter und Vorkenntnissen und berücksichtigte mit häufigen Wiederholungen und kleinschrittiger Progression somit gerontologische Lernprozesse.

„Dann geh ich einen Kompromiss ein, je nach Wissensstand, wenn er nichts kann, natürlich mache ich Druck, aber wenn er sehr gut ist, dann denke ich mir, nimm dir das Wissen so on the fly, du bist jung, du merkst dir das, übst es einmal und wenn du es schaffst, lässt du es, du musst nicht üben, also nicht die Übung ist bei den Jungen so, sondern eher bei den Älteren.“ (Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Aus diesen Gründen baut die **EDV**-Dozentin systematisch Wiederholung, Wissensvalidierung und Lernkontrollen ein, die sie je nach Kenntnisstand und Alter mehr oder weniger häufig einfordert. Während im **EDV**-Kurs die Lernzielkontrollen aus den ausgedruckten, bearbeiteten Dokumenten bestanden, wurde ab dem zweiten Kursdurchlauf

im DaF- und Sozialkompetenzunterricht das Gelernte in regelmäßigen, kurzen, schriftlichen Tests abgefragt. In den Interviews bezog sich nur eine Teilnehmerin auf die Tests und forderte mehr Wiederholung wie auch mehr Wissensüberprüfung ein.

„Und wie gesagt, nichts, nicht einfach über ein Thema unterrichten und dann nicht mehr oder vielleicht also in drei Monaten eine Übung oder zwei, also zu einem Thema zu machen, das reicht nicht, es muss ständig (..) ähm (...) versuchen, also zu zu, wie kann ich das sagen. Also ich ich (...) wäre immer neugierig also zu wissen, ob ich gut genug war und das ist ein guter Test.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Belinda ist allerdings auch Fremdsprachenlehrerin und fühlte sich im Gegensatz zu einigen anderen Teilnehmenden durch die Tests nicht unter Druck gesetzt, sondern betrachtete sie als Möglichkeit, ihren Lernprozess zu beobachten und zu reflektieren.

Als die Forscherin im ersten Kurs einen stichprobenartigen, schriftlichen Sprachstandtest abnahm, stellte sie fest, wie unsicher und ängstlich die Teilnehmenden auf einen Test reagierten, obwohl dieser keine Konsequenzen für sie hatte. Die Forscherin beobachtete, dass dieses Verhalten stark mit der Einstellung der Teilnehmenden im späteren Kursverlauf kontrastierte. Die regelmäßigen Zwischentests zur Evaluation des Lernerfolgs nahmen viele Teilnehmende anscheinend nicht besonders ernst. Diese Tests sollten den Teilnehmenden als Orientierung dienen, um das Gelernte zu festigen. Auch der DaF-Dozentin dienten die Tests ausschließlich dafür zu erkennen, ob der Unterrichtsstoff von den Teilnehmenden verstanden wurde.

„Das ist ein Anhaltspunkt. Ich erkenne daran, was angekommen ist, ja? Und zwar teste ich, in diesen Tests geht's hauptsächlich um Grammatik. Das andere äh erfahre ich im Unterricht, im Dialog. Da merke ich, wo jetzt einzelne ihre Entwicklungen machen oder wo sie noch ihre rhm (räuspert sich) Nachholbedarf (..) noch besteht (.) zu lernen.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Die Dozentin drückte sich an dieser Stelle sehr vorsichtig aus, indem sie Wissenslücken der Lerner als „Nachholbedarf“ beschreibt. Auch im Unterrichtsgespräch war die Dozentin, soweit die Forscherin beobachten konnte, sehr aufmerksam und bemerkte, welchen Bedarf die einzelnen Teilnehmenden hinsichtlich Lerngeschwindigkeit und Lernmethode hatten. Je nach Gruppenzusammensetzung, Lernerfahrung und Persönlichkeit setzte die Dozentin Struktur, Kontrolle oder aber lockeres themenbezogenes Lernen ein. Auch wenn ihr der Spaß am Sprechenlernen wichtig war, gab es Teilnehmende, die sie häufiger korrigieren musste.

„Manchmal hab ich die ein bisschen gequält auch sag ich mal, den Ivan zum Beispiel, hab ich ihm gesagt: Ivan, vollständige Sätze oder den GANZEN Satz bitte wiederholen. Also, solche, solche Dinge und ich merk plötzlich, dass im Sprachverhalten, dass sich auch äh wiederfindet, wieder schlägt, und so ja.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Im Regelfall korrigierte die Dozentin jedoch nur durch Paraphrasen oder indem sie die richtige Formulierung an die Tafel schrieb, sodass eine angenehme Atmosphäre entstand und flüssige Gespräche stattfinden konnten. Die Teilnehmenden bezogen sich in den Interviews nicht konkret auf diese Verfahren, bezeichneten den DaF-Unterricht jedoch als besonders gut und waren von der Dozentin ausnahmslos begeistert. Im **EDV**-Unterricht wurden die Tests regelmäßig in den Ablauf des Unterrichts eingebaut, sodass die Dozentin schnell überprüfen konnte, ob die Teilnehmenden den Unterrichtsstoff verstanden hatten. Durch den praktischen Charakter empfanden die Teilnehmenden ihre Lernkontrollen jedoch nicht als bedrohliche Prüfungssituation.

„[D]urch diese Wiederholungsübungen, das sind eigentlich meine Lernzielkontrollen und das, was sie ablegen als Leistung. Und gegen Ende wird sehr wohl, hier dürfen sie sich noch helfen und gegen Ende habe ich mir vorgenommen, lass ich sie mal wirklich alleine. Sie müssen speichern, ausdrucken und ich sag kein Wort und das ist wirklich wie eine kleine Prüfung.“ (Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Eine andere Option der Wissenskontrolle und Wiederholung, bei der beide Lehrkräfte (DaF und EDV) gerne Teilnehmende einsetzen, war das Anschreiben an die Tafel.

„Und dann nimmst du einen Guten und sagst: hier. Und wenn der Gute es nicht kann, dann du als oberste Priorität hilfst dann. Manchmal auch, dass ich sie ein bisschen in Bewegung halte und damit sie auch auch, denn sonst sitzt man so am Computer, hat keine viel Affinität oder hole sie an die Tafel zum Beispiel, jetzt wiederholt uns der Herr Ivan, was wir heute gelernt haben, ja? Und diese Übung, er macht dann die Übung am Beamer, an meinem Rechner da.“

(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Dadurch werden bewusst Bewegungsmöglichkeiten in ihren Unterricht mit eingebaut und den Teilnehmenden wird Raum gegeben, ihr Können unter Beweis zu stellen. Das körperliche Lernelement wurde zwar primär, wie bereits erwähnt, im Theaterunterricht eingesetzt, aber auch im EDV- und DaF-Unterricht konnte Bewegung den Lernprozess nach Ansicht der Lehrerinnen positiv unterstützen.

„Die beweg ich auch sonst viel öfter. Heute saßen sie alle da. Ich hab sonst, meist hol ich die Leute nach vorne, lass sie vorne vortragen. Es ist wichtig, Sprache in der Aktion äh zu nicht nur am Platz zu üben. Ja, so würde ich sagen.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

In dem kurzen Interviewabschnitt rechtfertigte die Dozentin sich, da der von der Forscherin besuchte Unterricht nicht den beschriebenen, eigenen Vorstellungen eines aktiven Unterrichts entsprach und anscheinend „sonst“ anders gestaltet wird. Den Unterschied, wie der Unterricht in Bewegung aussieht, konnte die Forscherin auch an weiteren Unterrichtsbesuchen nicht beobachten. Dies war einer der wenigen Momente im Interview, wo sich die Aussagen der DaF-Dozentin nicht mit den Beobachtungen der Forscherin überschneiden.

Bewegung war somit ein hilfreiches Mittel, um die Konzentration der Teilnehmenden aufrechtzuhalten. Dieses Lehrelement war umso wichtiger, da die schwindende Konzentration in Verbindung mit unzu-

reichenden Sprachkenntnissen, um die Unterrichtsinhalte vollständig zu erfassen, häufig zu einem disziplinierenden Eingreifen der Lehrkräfte führte. Nicht zuletzt aus Sicht der Teilnehmenden Heidi und Maxim wurde die fehlende Disziplin als fehlendes Interesse interpretiert.

„Es ist ja auch so, der Dozent musste sich teilweise durchsetzen gegen irgendwelches Geschwafel, gegen irgendwelche äh (.) Desinteresse, ja?“
(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Unerwarteterweise thematisierten die Lehrkräfte in den Interviews die fehlende Disziplin seltener als die Projektleitung oder auch die Teilnehmenden. Möglicherweise war dies normal für die Lehrenden. Eine Thematisierung der fehlenden Disziplin könnte zudem ihre Effizienz bei der Klassenführung und somit ihre Kompetenz als Lehrkraft infrage stellen. Das Einfordern von Aufmerksamkeit, Unterbinden von Gesprächen, Abmahnen bei Fehlverhalten oder Verspätungen nahm hingegen viel Raum ein, wie insbesondere die Teilnehmenden aus dem ersten Kurs (Greta, Noura, Heidi) in den Interviews lamentierten, und führte regelmäßig zu Konflikten.

„Zum Beispiel, einmal hatte Selina einen Kaugummi. [Der Regisseur] hat gesagt, du musst deinen Kaugummi wegtun während des Spiels und Selina kommt und Selina kommt zur Gruppe und sie hat nicht gesprochen, sie hat gemacht. [Der Regisseur] hat gesagt ohne Kaugummi. Selina hat gesagt, was ist das? Du musst erstmal sagen, Guten Morgen. Und Selina hat geweint und viele Male das ist so, gleich.“
(Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

Noura berichtete, wie empfindlich eine Teilnehmerin auf die Disziplinierung reagierte und wie negativ auch sie diese Kontrolle und Bevormundung erlebte, beispielsweise wenn sie zu spät kam und dafür gerügt wurde.

„Manchmal komme ich fünf Minuten später, habe dann viele Probleme. Warum fünf Minuten später? Du musst immer pünktlich hierherkommen, du musst jeden Tag kommen! Richtig so so viel Stress.“
(Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

Die Reaktion der Dozentinnen auf die fehlende Disziplin schwankte zwischen Nachsicht und Frust, wurde aber, wie eingangs erwähnt, in den Interviews selten angesprochen. Es kann vermutet werden, dass sie dies als Kontrollverlust und Schwäche empfunden hätten.

„Aber ich weiß nicht, wie oft wir nachkopiert haben, wie oft wir ähm gesagt haben, wir wollen das und das machen, das nächste Mal bringt bitte das und das mit und wer hatte was dabei? Einer oder gar keiner.“
(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Als Folge organisierten die Projektleitung und einige Dozentinnen die Kurse strukturierter, forderten von Beginn an konsequenter die Mitarbeit ein und führten mehr kontrollierende Elemente ein. Somit sollte eine stärkere Struktur die Gratwanderung zwischen einem reibungsloseren Ablauf und einer angenehmen Unterrichts Atmosphäre, wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, schaffen.

„Also, zum Beispiel, dass ich von Anfang an äh bestanden hab, dass sie die Sticks mitnehmen, dass ist ganz anders, äh, ich hab es ein bisschen steifer organisiert (.) Weißt, also nicht so, ja, wir haben die Computer und auf dem Computer haben wir unsere Lebensläufe, sondern alles, was mir gehört, ist am Stick, ich kann den Stick mit nach Hause nehmen, ich kann auf jedem Drucker, die Kursleiter können damit arbeiten, weil sie einfach den Stick verlangen und sagen, hier hast du deine Bewerbungen, du kannst sie auch zuhause bearbeiten. Ich hab diese Leistungskontrollen, ich hab diese Wiederholungen, die wir immer wieder machen, hab ich/ druck ich aus, was ich vorher nicht gemacht hab und gib sie an die Kursleitung, damit sie auch einen Nachweis haben praktisch was wir machen.“
(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Im Kontrast zur Disziplin und stärkeren Strukturierung wurden im Theater- und DaF-Unterricht zusätzlich kreative Freiräume als ausgleichendes und lernunterstützendes Element genannt. Die Dozentinnen hatten in ihrem Unterricht die zeitliche und inhaltliche Möglichkeit, die Kreativität der Teilnehmenden in den Arbeitsprozess einfließen zu lassen, um deren eigene Erfahrungen und Perspektiven auf das Leben sicht- und hörbar werden zu lassen.

„Was ich auch sehr, was ich mit der Gruppe gut gemacht habe, waren Bildgeschichten, indem ich also was weiß ich, drei bis vier Fotos gebe, die unter Umständen witzig sind, und dass sie dann eine Geschichte daraus machen. Also Geschichten erzählen und da entwickeln manche ein unglaubliches Talent. Das ist dann auch so eine Sache, die sie verschriftlichen erstmal und dann äh ihre Geschichte sozusagen der Gruppe vortragen.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Der spielerische Umgang mit Sprache brachte überraschende Fähigkeiten zum Vorschein. Viele Teilnehmende nutzten diese Freiräume mit Freude und vergaßen darüber den Lernprozess.

„Also, immer schon so, dass die die Sprache wenn du so willst, das reine Sprachtraining vergessen, weil sie selber was ausdrücken wollen oder müssen.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Die Forscherin beobachtete sowohl im Unterricht wie auch beim Durchführen der Interviews, dass es die Teilnehmenden mit Stolz erfüllte, wenn ihre eigene Arbeit von den anderen Teilnehmenden und Lehrkräften positiv aufgenommen wurde. Diese Bestätigung führte wiederum dazu, dass sie eine Sinnhaftigkeit in ihrem Lernprozess erfuhren.

„Ich habe schon ein paar Ideen, habe alles zu Papier gebracht und es wurden immer Komplimente gegeben, dass ich gut schreibe, aber ich war nicht sicher. Also, ich wusste es, aber ich hab mir nicht gedacht, dass ich das wirklich machen kann. Und jetzt es gibt ja, es gibt eigentlich ein Gefühl, es gibt Wille, dass wir etwas ähm (.) schaffen. Also, das nicht nur ähm Hilfsmethode war, wir haben etwas wirklich gemacht, wir haben etwas herausgefunden.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Belinda beschreibt ihre Selbstzweifel, die durch das erfolgreiche Umsetzen ihrer kreativen Arbeit zu einem gestalterischen Willen formiert wurden. Sie begriff das Theaterprojekt in dem Interview nicht mehr nur als pädagogisches Projekt, sondern als ändernde Kraft für sich selbst und andere. Von dem unsicheren „Ich“ führt das Theaterprojekt ihrer Aussage nach zu einem „Wir“, das etwas gemeinsam schafft.

In Zusammenschau kombinierte die Didaktik des Qualifizierungskurses eine erfolgreiche pädagogische Strategie durch individuelle Binnendifferenzierung sowie klare Strukturen mit gleichzeitigen kreativen und sinnhaften Freiräumen. Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer sowie häufiges Nachfragen zur Sicherung der Verständlichkeit kreierten eine offene Lernatmosphäre, in der die Teilnehmenden sich nicht scheuten nachzufragen. Eine verständliche Unterrichtssprache und Gespür dafür, wie viel die Teilnehmenden inhaltlich verstanden, waren Voraussetzung für einen Unterrichtsdialog, an dem sich die Lernenden beteiligen konnten, sei es durch konzentriertes Zuhören, eigene Beiträge oder Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe.

5.5.3 Bewertung durch die Teilnehmenden

„Die [Deutschlehrerin] hat auch ähm (.) ganz a tolle Vorgehensweise gehabt, dass wir uns in der Gruppe kennenlernen. Also da musste nicht jeder sich selbst vorstellen, sondern seinen Nachbarn. Also so, du fängst an zu reden, du kennst den Menschen nicht, und fängst an, wie heißt du, was machst du? Und so weiter und so fort und jeder hat seinen Nachbarn befragen müssen. Und ich hab der [Deutschlehrerin] auch gesagt, das war einfach genial, weil das hat das Eis gebrochen in der Gruppe, das war super.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Durch die Analyse der Interviews wurde erkenntlich, dass bereits das Kennenlernen eine große Rolle spielte, wie der weitere Unterricht erlebt und bewertet wurde. In den ersten Stunden eines neuen Kurses lernten sich die Teilnehmenden und Lehrkräfte kennen. Jeder Einzelne nahm eine neue Rolle innerhalb der sich bildenden Gruppe ein und wurde durch diese Gruppenbildung geprägt.

Tamara war zwar Muttersprachlerin, besuchte aber dennoch den DaF-Unterricht, weil er ihr Freude machte. Die spielerischen Methoden und das gemeinschaftliche Lösen der Spiele waren ihre Hauptbeweggründe, am DaF-Unterricht teilzunehmen.

„Weil die [Deutschlehrerin] hat ja manchmal auch Spiele gemacht, Wortspiele eben ähm für einen bestimmten Wortstamm, also, einfach alles, was so für einen guten Deutschunterricht sein sollte, das hat sie wirklich perfekt gemacht. Das musste ich ihr auch sagen, wirklich toller Unterricht, einfach auch war, weil sie auf jeden eingegangen ist. So und hat sehr, sehr gut erklärt, war schön.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Aus dem weiteren Interview geht hervor, dass es insbesondere wichtig war, dass jeder Teilnehmende gesehen wurde und am Unterricht mitwirken konnte. Dieser Aspekt wurde von Tamara mehrfach angemerkt, sodass er möglicherweise darauf aufmerksam macht, dass es in anderen Kursen scheinbar nicht selbstverständlich war, dass jeder eine Chance bekam, sich am Unterricht zu beteiligen.

„Es ist kein Frontalunterricht und ähm mitmachen ist angesagt und äh jeder kommt mal dran und nicht nur irgendwie bevorzugt der oder der.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Die Teilnehmenden wussten es zu schätzen, und Heidi, Greta, Tamara, Zina und Belinda spiegelten dies in den Interviews, wenn der traditionelle Frontalunterricht mit neuen Unterrichtsmethoden durchbrochen wurde und kooperatives Lernen in Gruppen zur Auflockerung beitrug oder sie sich selbst am Unterricht beteiligen konnten.

„Was mir immer gefallen hat, ist das, wie kann ich sagen, es war immer äh es gab immer zwei Richtungen. Kann man das auf Deutsch sagen. Also, nicht das ich auf ein Seminar bin und dann höre und mach nichts. Also, wir wurden immer gefragt, was wir über ein Thema denken. Wir haben wirklich MITgemacht.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Dennoch kritisierte Belinda auch die Methoden der DaF-Dozentin und forderte mehr Abwechslung und modernere Methoden. Als ausgebildete Lehrerin war sie bei den Interviews die Einzige, die die Unterrichtsmethoden der DaF-Dozentin hinterfragte.

„Also es dauert und sie liest einen Satz vor und wir schreiben, sie korrigiert. Immer das Gleiche. Das reicht nicht.“
(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014).

„Oder ich brauchte mehr (..) mehr Abwechslung, wenn es um (.) ja, das kann man auch Methodologie nennen. Zum Beispiel was wir immer gemacht haben, einmal Grammatik, einmal ähm Wortschatz und immer das Gleiche. Eine Woche Grammatik, die nächste Woche Wortschatz, ja? Aber wir hatten keine richtige ähm (...) ähm Chance, diese Wörter zu benutzen.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Ansonsten wurde hauptsächlich die komplizierte und dadurch von der Mehrheit der Teilnehmenden als inadäquat empfundene Unterrichtssprache von manchen Dozentinnen kritisiert. Dies kam in der Regel bei externen Dozentinnen vor, die die Gruppe nicht gut kannten. So wurde beispielsweise die dreitägige Einführung ins Arbeitsrecht zwar als sehr wichtiges Thema genannt, die Fachsprache und Vermittlung allerdings vom Großteil der Gruppe als zu schwierig empfunden. Der Umgang der ersten beiden Regisseure mit den Teilnehmenden war häufig Anlass für Konflikte und wurde hauptsächlich von den Teilnehmenden des ersten Kurses angesprochen.

„Wenn man muss schreien, das ist keine äh keine äh Fachkenntnisse @@@
Das ist meine Meinung.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Während im ersten Kurs aufgrund der Beschwerden der Teilnehmenden einige Lehrkräfte nur kurze Zeit unterrichteten, fielen die Bewertungen in den nächsten beiden Kursen positiver aus. Es ist anzunehmen, dass sich die Zusammenarbeit mit den jeweiligen erfahrenen Dozierenden über einen längeren Zeitraum bewährt hatte. Gleichzeitig schien es auf die jeweilige Gruppenzusammensetzung anzukommen, wie der Unterrichtsstil einer Lehrkraft aufgenommen wurde.

„Also, was muss ich/ich glaub, das spielt schon eine sehr große Rolle, also es gibt äh allgemein oder grundlegend keine guten Dozenten oder schlechte Dozenten, sehr gut geeignete oder schlecht gut geeignete, das

ist ja davon abhängig, welche Leute wir hier haben. Wenn es keine berufliche oder fachliche Qualifizierung ist, sondern so allgemein, wie bei uns mehrere Berufe/mehrere Berufsfelder und so, dann muss man schon gucken, welche Leute du da hast und welche Dozenten dir zur Verfügung stehen und dann must du einfach nachdenken oder überlegen, welcher Dozent wird in diese Gruppe am besten passen, wei::l, also ich kann als/ also kleine Beispiel, ich weiß nicht. Also, der Klaus, Klaus Hepp, war SUPER erfolgreich im ersten und zweiten Kurs und im dritten, der kam nicht so an.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Die Teilnehmenden sahen durchaus bei den unterschiedlichen Unterrichtsstilen Vorteile, da sie verschiedenes Wissen mitnahmen, und beurteilten daher auch unbequeme, fordernde Lehrkräfte positiv, wenn sie spürten, welchen Effekt der Unterricht auf sie hatte und wie dadurch Änderungen in Bewegung gesetzt wurden. Entgegen der obigen Einschätzung der Projektleiterin empfanden auch alle interviewten Teilnehmerinnen aus dem dritten Kurs den Sozialkompetenzkurs zwar als Herausforderung, gleichzeitig jedoch auch als Bereicherung und äußerten dies in den Interviews.

„Den Unterricht, der [Rechtsanwalt] hat auch sehr, sehr gut erklärt und der Klaus, das ist so jemand, der hat einen (.) herausfordert ganz einfach, also wirklich herausfordert. Ähm, stöber mal ein bisschen mehr in die rein und du wirst noch mehr Fähigkeiten finden, irgendwie so. Also, der Klaus, der hat, der Klaus war anstrengend, der Unterricht beim Klaus und hat einen ähm – also mich jetzt – viel zum Nachdenken auch gebracht.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Die Methoden des Sozialkompetenzdozenten wurden zwar in allen Interviews als außergewöhnlich und extrem dargestellt, aber auch als wirkungsvoll. Die Tatsache, dass der Dozent nicht lockergelassen hatte und die Teilnehmenden mit unangenehmen Aspekten der Realität konfrontierte, brüskierte immer wieder einzelne Teilnehmende und führte zu Abwesenheit derjenigen, gleichzeitig rüttelte er sie wach, hielt ihnen laut eigener Aussagen den Spiegel vor und half ihnen, sich selbst aus einer neuen und realistischen Perspektive zu betrachten.

„Hepp hat mir sehr gefallen. Er hat eine gute Schocktherapie glaube ich.“
(Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Die DaF-Dozentin, die Regisseurin des letzten Kurses und die **EDV**-Dozentin wurden sowohl aufgrund ihrer Kompetenzen positiv bewertet wie auch aufgrund ihrer sensiblen Art, auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen und ein wertschätzendes Vertrauensverhältnis aufzubauen. Die Heterogenität und unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden führten dazu, dass einige das Projekt als sehr anstrengend und fordernd erlebten, während andere es als „langweilig“ und „langsam“ (Interview mit Maxim am 7. Jun 2013) beurteilten. Nur in Bezug auf Pausen waren sie sich einig.

„Besonders will ich sagen, dass in diesem Unterricht muss man bisschen mehr Pause machen.“ (Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Dabei wurde die Pause nicht nur für Erholung, Essen und Trinken genutzt, sondern insbesondere auch für den als sehr wertvoll empfundenen Austausch zwischen den Teilnehmenden.

„Für uns sind auch sehr wichtig unsere Kontakte und unsere äh Gespräche ja? Wenn zum Beispiel bei uns Deutsche waren, das das ist das war praktische Übung, auch, ja? Und naja, und natürlich die Möglichkeit war in der Pause, ja? Aber für Gespräch die Pause Pause waren zu kurz, ja?“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Selbst wenn die Teilnehmenden in den Interviews viele Aspekte des Kurses kritisierten, hätten alle ausnahmslos, auf Nachfrage der Forscherin hin, den Kurs weiterempfohlen, dementsprechend kamen mit jedem Kursdurchgang mehr Interessierte über Empfehlung von ehemaligen Kursteilnehmenden. Einige hätten den Kurs am liebsten wiederholt und kamen regelmäßig zu Besuch und wollten sich einbringen. Heidi und Tamara hatten vorübergehend im Anschluss an den Kurs bei dem Bildungsträger gearbeitet.

„Luba und Alisha und Greta haben uns auch, also, unabhängig voneinander, ja, sie haben, jeder von denen hat uns gefragt, ob die den Kurs nicht nochmal machen können.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

5.6 Spracherwerb

5.6.1 Wahrnehmung der Sprache

„According to Bakhtin, each social group – each class, profession, generation, religion, region – has its own characteristic way of speaking, its own dialect. Each dialect reflects and embodies a set of values and a sense of shared experience. Because no two individuals ever entirely coincide in their experience or belong to precisely the same set of social groups, every act of understanding involves an act of translation and a negotiation of values. It is essentially a phenomenon of interrelation and interaction.“ (Emerson 1983, S. 248)

Laut Michail Bachtin spricht jede soziale Gruppe ihre eigene spezifische Sprache, die gemeinsame Werte und Erfahrungen reflektiert. Diese Vielfalt an Sprachen nennt er POLYGLOSSIA, die so weit geht, dass in einem Gespräch nie zwei Menschen aufeinandertreffen, die den gleichen sozialen Gruppen angehören und die gleichen Erfahrungen in ihrem Leben gemacht haben, sodass jeder Akt des Verstehens zu einer Übersetzung wird. Im alltäglichen Leben bleiben diese Unterschiede im Sprachgebrauch so selbstverständlich wie unbemerkt. Hinzu kommen je nach Kommunikationssituation und sozialer Beziehungsebene unterschiedliche sprachliche REGISTER (Stede 2018), für die Teilnehmenden als Nicht-Muttersprachler stellten diese verschiedenen Sprachen jedoch zunächst eine Herausforderung dar, wie im folgenden Kapitel eruiert wird.

Erschwerend kam hinzu, dass die Bedeutung der Sprache im Kursverlauf wie auch bei der Arbeitssuche von den verschiedenen Akteuren des Projekts ganz unterschiedlich wahrgenommen wurde (siehe auch Kapitel 5.5.2 unter dem Stichwort Unterrichtssprache). Sowohl die

immigrierten wie auch einheimischen Teilnehmenden maß Sprache eine äußerst große Bedeutung bei, von Seiten der Dozentinnen und der Projektleitung wurde der Faktor Sprache jedoch als weniger elementar für den Lern- und Vermittlungserfolg betrachtet und im Vergleich zu anderen Kompetenzen relativiert.

„Je nachdem, in welchem Bereich die arbeiten wollen, spielen Sprachkenntnisse schon eine sehr große Rolle, aber nicht die größte, ja? Das ist auch klar.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Die Unterrichtssprache vieler Dozentinnen (Arbeitsrecht, Workshop zu Burn-out) wurde, wie im vorherigen Kapitel 5.5.2 bereits dargestellt, von den Teilnehmenden als unverständlich beschrieben, insbesondere wenn die Dozentinnen nur wenige Stunden oder Tage unterrichteten und daher die Gruppe nicht besonders gut kannten. Die Forscherin konnte beobachten, dass die Dozentinnen für DaF, Sozialkompetenz, **EDV** und Theater versuchten, ihre Sprechgeschwindigkeit und Wortwahl an das Sprachniveau der Teilnehmenden anzugleichen. Gleichzeitig gewöhnten sich zumindest einige Teilnehmende beispielsweise an die dialektal eingefärbte Redeweise des ersten Regisseurs.

„@ Die Aussprache von [dem Regisseur] ist ein bisschen kompliziert, aber das ist gut für mich. Am Anfang habe ich wenig verstanden, aber jetzt versteh ich fast alles.“ (Interview mit Nadja am 6. Jun 2013)

Wenn entsprechend häufig der Unterricht stattfand, hatten nicht nur die Dozentinnen Zeit, ihre Sprache an das Niveau der Teilnehmenden anzupassen, sondern auch das Verstehen der Teilnehmenden verbesserte sich. Die Forscherin fand bei der Analyse der Interviews, dass sich ihre unterschiedlichen Sprachen aneinander anglichen, indem sie durch ihre gemeinsame Erfahrung in dem Kurs einzelne (Fach-) Wörter und Sprechweisen voneinander übernahmen (z.B. von Ahmed (**A2**-Niveau): „*Körpersprache; Aussprache; Leseverstehen; Hörverstehen; EDV-Unterricht; Bewerbung; Lebenslauf*“). Auffallend war dies insbesondere bei der DaF-Dozentin und einigen Teilnehmenden (Greta, Belinda, Tamara), die wie die Projektleiterin Natasha Strukovska am Satzende viele Sätze mit einem fragenden „ja?“ abschlossen.

Die Teilnehmenden bemerkten nicht nur den Unterschied zwischen den verschiedenen Sprechstilen und Unterrichtssprachen der Dozenten, sondern bekamen auch ein Gespür für die Vielfalt an Sprachstilen und REGISTERN im Sinne von Bachtins POLYGLOSSIA (Bakhtin 1994) in der realen Welt.

„Wenn du Deutsch auf der Straße lernst, als wenn du Deutsch in der Schule lernst, das ist nicht gleich. Und viele, zum Beispiel die Ausländer, die verstehen besser was auf die Straße, verstehen besser. Deswegen der Lehrer erklärt.“ (Interview mit Ahmed am 6. Jun 2013)

Ahmed hatte bisher einen ungesteuerten Spracherwerb und kämpfte zunächst damit, das Register der Unterrichtssprache zu verstehen. Zina entwickelte erfolgreich eine Strategie, um sich in die verschiedenen Sprachen einzuarbeiten.

„Ich habe alles geschrieben und dann zuhause übersetzt oder gleich im Handy, weil jeder Mann spricht seine Sprache und seine Wörter.“
(Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Auch Greta fand einen Weg, um sich in ihrem Alltagsleben und im Unterricht behaupten zu können. Zu Beginn eines Gesprächs deklarierte sie, dass sie die Sprache nicht gut beherrsche und forderte dadurch eine langsame und einfache Redeweise ihres Gegenübers ein. Als sie jedoch ein Praktikum begann, verstand sie zunächst nicht viel und fühlte sich sprachlich unsicher.

„Wenn Leute normal sprechen, Umgangssprache. Das ist, dort ist nicht in der Schule, in der Schule ist total andere deutsche Sprache. Total andere. Normale Leben ist dort. Und für mich das war total, total, das war total Katastrophe.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Eine Katastrophe sei es für sie gewesen, dass sie merkte, wie viel sie sprachlich nicht verstehe und noch lernen müsse, bevor sie sich in diesem Feld behaupten und ihrem Beruf nachgehen könnte.

„Umgangssprachlich, aber das ist auch Fachsprache!“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden fiel bei allen ausnahmslos negativ aus. Greta bezeichnete ihre Sprache gar als „kaputt“ und Zina hatte sich trotz ihrer **B1**-Deutschkenntnisse zunächst nicht getraut, am Qualifizierungskurs teilzunehmen.

„Ich habe gedacht, mein Deutsch ist weder genug für diesen Kurs noch für Arbeit. Aber es war gut.“ (Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Diese Bedenken zeigten sich in diesem konkreten Fall jedoch als unbegründet. Die Projektmitarbeiter beurteilten die Sprachkenntnisse, wie eingangs erwähnt, oft besser als die Teilnehmenden selbst.

„Also Zina arbeitet jetzt als Ingenieurin und ist festangestellt, sie/sie vor zwei Monaten hat sie/war sie noch FEST überzeugt, sie braucht einen B2-Kurs. Sie muss einen B2-Kurs machen und deswegen sie soll sich leider abmelden, es war toll und sie viel gelernt und so, aber sie muss B2-Kurs machen. Weil B2 das ist das Einzige, was ihr fehlt, damit sie erfolgreich in die Arbeit geht, ja? Fragst du sie heute, vielleicht sagt sie was anderes, weiß ich nicht. Aber wie gesagt vor zwei Monaten war sie fest davon überzeugt, B2-Kurs. Das ist das, was sie braucht.“
(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Auch die Deutschlehrerin Ines Steiner und die Forscherin schätzen die Sprachkompetenz der Teilnehmerin Nadja deutlich besser ein, was durch den Einwurf der Deutschlehrerin während des Interviews noch betont wird. Zudem sprach Ines Steiner über Nadja in der dritten Person und richtete dadurch ihre Aussage ausschließlich an die Interviewerin.

„I.S.: Nadja spricht sehr gerne Deutsch.
I: Und sehr gut, ne?
N: Nicht so gut. @
I: Doch sehr gut.
I.S.: Sie unterschätzt sich.“ (Interview mit Nadja am 6. Jun 2013)

Nadjas Aussage wird von einem kleinen Lachen begleitet, das ihre Unsicherheit und Bescheidenheit unterstreicht. Die Unsicherheit, die die Teilnehmenden tagtäglich in dem sprachlich anspruchsvollen Kurs spürten, sowie vorherige Erfahrungen wirkten sich sehr wahrscheinlich negativ auf die Bewertung ihrer eigenen Sprachkenntnisse aus und standen in direktem Zusammenhang mit ihrem Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, auf Deutsch zu sprechen. Auch Tamara, die in Deutschland zweisprachig aufgewachsen war, nutzte den DaF-Unterricht, um ihre Sprachkenntnisse aufzufrischen. Dadurch, dass der DaF-Dozentin und der Regisseurin sehr bewusst war, mit welchen Ängsten das Sprechvermögen belastet war, und sie gezielt darauf hingearbeitet hatten, die Teilnehmenden zu stärken, überwand die meisten ihre Blockade und bewies dies auf der Theaterbühne.

„Natürlich was die Selbstsicherheit angeht, DAS ist ein Problem, ja? Äh, eine Teilnehmerin hat dann äh so ‚ich kann das nicht auf Deutsch‘. Dann hab ich gesagt, das macht nichts, dann machen Sie’s auf Englisch oder machen Sie deutsch-englisches Gemisch, ja? Mir ist wichtig, dass Sie auf die Bühne gehen, und das war tatsächlich äh witzig, ja? Sie hat das auch super gemacht ähm auf alle Fälle habe ich wirklich festgestellt, dass sich bei ALLEN die ähm es war ja auch noch begleitender Deutschunterricht dazu ganz intensiv ähm auch der Mut mehr zu sprechen schon gesteigert hat, aber es dauert ein bisschen, grad wenn man es gut machen will, dann geniert man sich total.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Sprache ist demnach eine Entität, die je nach Perspektive und Stabilität der Sprecherposition in der Wahrnehmung eine Hauptrolle für den Erfolg des Kurses einnimmt oder aber eine Nebenrolle spielt – in Zusammenhang mit Selbstsicherheit, kompensatorischen Kompetenzen und beruflichen Ambitionen. Nicht nur im Rahmen des Unterrichts, sondern auch bei den anderen Teilnehmenden und im Praktikum begegnen die Lerner verschiedenen Sprachstilen und eignen sie sich teilweise an.

5.6.2 Sprache als Barriere

Wie in dem vorherigen Kapitel beschrieben, wurden die eigenen Sprachkenntnisse in allen Interviews problematisiert, sie wurden insbesondere von den Teilnehmenden, auch den Muttersprachlerinnen Tamara und Heidi, als zu gering betrachtet. Die Teilnehmenden berichteten in den Interviews über zahlreiche Situationen, in denen ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichten, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Gleichzeitig fungiert Sprache indirekt als Ausgrenzungsmechanismus, indem sie Nicht-Muttersprachler abschreckt, sich in Situationen zu begeben, in denen ihre Fremdsprachenkenntnisse negativ auffallen würden. Maxim hingegen sieht nicht seine Sprachkenntnisse als Grund an, dass er sein Studium nicht fortsetzen konnte.

„Aber zu verstehen (.) also, ich verstehe, aber ich habe Uni angefangen, drausgekommen nicht wegen Sprache, irgendwelche, ich habe einen kleinen Fehler gemacht @. Also in der Uni hab ich an Prüfung angemeldet. Ich wollte mein Semester probieren, wie ich in Deutschland. Aber ich habe an Prüfung angemeldet und nicht geschafft.“

(Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Ironischerweise hindern ihn, wie aus späteren Interviewteilen ersichtlich, jedoch seine eingeschränkten Sprachkenntnisse, die nötigen Informationen einzuholen, um sein Studium fortsetzen zu können. Das Sprachwissen an sich ist daher nicht direkt das Hindernis, sondern das Medium, die Schriftsprache, in dem sich die Information verbirgt. Für Maxim stellt die Schriftsprache eine Herausforderung dar, indem die Informationen nicht direkt zugänglich, sondern in Prüfungsordnungen beinhaltet sind, die einen mühsamen Lese- und Verstehensprozess voraussetzen. Die Schriftsprache ist nicht nur in Form von langen, komplexen Fachtexten aufwendig zu dechiffrieren, auch das lateinische Alphabet ist für viele Osteuropäer, die mit Kyrillisch vertraut sind, ungewohnt sowie auch für die Arabisch und Persisch sprechenden Lernenden. Noura beispielsweise tat sich sehr schwer, Zugang zu schriftlicher Sprache und dem Medium Computer zu finden.

„Mein Lesen und Verstehen nicht gut, wegen diesen Computer auch nicht.“ (Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

„Ja, ich schau mal, meine Freunde alles weiß, zum Beispiel erste Mal ich kann nicht aufmachen oder so machen. Manchmal ich komm nach Hause und mein Mann und meine Kinder sagen, das ist nicht, nicht gleiche. Und zuhause auch, ich habe keine (..) Kontakt mit Computer.“ (Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

Sie hat nur wenige Jahre im Irak die Schule besucht und in Deutschland mehrere Deutschkurse relativ erfolglos besucht. Grund dafür war anscheinend ihr funktionaler Analphabetismus, der in den Deutschkursen nicht ausreichend berücksichtigt werden konnte. Zwar hat sie das lateinische Alphabet gelernt und kann schreiben, ist jedoch nicht geübt in diesen Techniken und stößt beim Lernen dadurch schnell an ihre Grenzen.

„Aber für mich Probleme, weil ich kann nicht lesen. Das ist MEIN Problem. Nicht Computer.“ (Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

In den Interviews schätzten die Teilnehmenden ihre Deutschkenntnisse für den Unterricht als unzureichend ein, um die komplexen Inhalte vollständig zu verstehen und sich angemessen aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligen zu können.

„Für mich Problem, ja. Zum Beispiel verstehe alles, was kann machen. Zum Beispiel für mich, wenn der Lehrer sprechen, sprechen und ich höre, aber ich versteh nicht was gesagt.“ (Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

Nicht nur Noura hat Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, sondern auch Teilnehmende mit **B1**- oder **B2**-Kenntnissen, wie beispielsweise Greta oder Belinda, verstehen einzelne Lehrkräfte besser oder aber gar nicht.

„Diesen Tag ich verstehe viel und ja, nächsten Tag, nein. Ich weiß nicht warum.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

„Also, es war interessant, aber am Ende, ich glaube viele Leute haben also negativ dieses Feedback gegeben, weil wir viel nicht verstanden haben. Es war für uns, äh ja, bisschen zu schwierig. Obwohl er also immer, aber es die Sprache ist eigentlich zu schwer zu verstehen.“

(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Als Reaktion auf die sprachlichen Hürden im Unterricht wurde von Teilnehmenden aus allen Gruppen mehr DaF-Unterricht gefordert. Gleichzeitig wurde von der DaF-Dozentin und der Regisseurin bei Teilnehmenden, die bereits seit mehreren Jahren in Deutschland leben, ein fehlerhafter Verfestigungseffekt festgestellt, die sogenannte Fossilisierung. Auch die Aussprache war bei den älteren Teilnehmenden stark von ihren phonetischen Ausspracheroutinen der Muttersprache geprägt, sodass sie ihre Aussprache nur in geringem Maße mit viel Mühe verbessern konnten.

„Das stimmt, ich hab's natürlich auch grammatikalisch IMMER korrigiert. Manche Sachen sind dann so festgefressen, das ist dann schwer schwer rauszubekommen und ich weiß auch gar nicht, ob sich in den Monaten jetzt danach wieder etwas verschlechtert hat.“

(Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Dessen ungeachtet hatte sich das Sprachniveau eines jeden interviewten Teilnehmenden und, bis auf zwei Ausnahmen, auch aller Teilnehmenden, während des Kursverlaufes deutlich verbessert. Dies wurde ausnahmslos von allen Lehrkräften und der Projektleiterin berichtet.

„Nach dem Kurs, das war nicht immer so, aber nach dem Kurs, sie können alle ohne Ausnahme sehr, sehr viel mehr verstehen als davor. Und sprechen, einige können schon viel besser oder haben sehr schnelle und große Fortschritte gemacht, wie Dimitri zum Beispiel. Der kam zu uns, der konnte nicht mal auf die einfachsten Fragen zu antworten und dann jetzt spricht er inzwischen sehr gut. Und versteht wirklich super, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Die Projektleiterin konnte das Bedürfnis nach mehr DaF-Unterricht gut nachvollziehen, da sie selbst gerne ihre Deutschkenntnisse mit Hilfe einer DaF-Lehrerin verbessern wollte. Sie erklärte sich den Wunsch nach mehr strukturiertem Unterricht folgendermaßen:

„Jeder hat, glaub ich ein Bedürfnis, also äh in dem Land, wo er wohnt, so zu sprechen, wie er das auch äh KANN ja, in der Muttersprache. Also man HAT dieses Bedürfnis. Also ich möchte nicht sprechen so wie ich ähm fähig bin, sondern also nicht, ich möchte diese Einschränkungen nicht haben, ich möchte frei sprechen, mich so ausdrücken, wie ich das in der Muttersprache gemacht hätte, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Zu Beginn des Kurses schreckten die interviewten Teilnehmenden vor konkreten Situationen zurück, in denen sie mit Sprache handeln müssen, sich aber nicht in der Lage dazu fühlen. Wenn möglich, versuchten sie, solche Situationen zu vermeiden und sich ihnen im Vorhinein zu entziehen. Als Greta in ihrem Berufsfeld beispielsweise ein Praktikum macht, fühlt sie sich zunächst sehr unwohl.

„Weißt du ich, ich habe jeden Tag, ich habe Angst vor (...) vor Sprache, nein, aber vor, vor, vor Unverstand, Unverständnis.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Als Konsequenz zogen sich viele Teilnehmende vor der Kursteilnahme über Jahre zurück, sodass ihre gesellschaftliche Ausgeschlossenheit nicht nur allein durch die Arbeitslosigkeit oder Armut zu erklären war, sondern auch aufgrund ihrer Verhinderungsstrategie, in sprachlich unsichere Situationen zu geraten. Nachdem der Wunsch, ihren Beruf auszuüben, im Rahmen des Praktikums greifbarer geworden war, entschloss sich Greta, dafür zu kämpfen, die Sprachbarriere zu überwinden.

„Ich MUSS äh Fachsprache lernen. Ich muss DEUTSCH lernen.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Greta wird sich auch in Zukunft weiterhin beweisen müssen, da sie nach dem Praktikum keine bezahlte Stelle angeboten bekam, hingegen die Möglichkeit erhielt, bei einem gemeinnützigen Verein auf Honorarbasis zu arbeiten. Die im Praktikum gewonnene Erfahrung führte dazu, dass sie keine Bewerbung für eine Stelle schreiben wollte, bei der sie als Callcenter-Mitarbeiterin Rumänisch sprechen sollte, da sie weiterhin Deutsch lernen wollte.

„Jetzt, mein Praktikum ist schon beendet, ja/Für mich gestern, Frau Herz telefoniert und mir gesagt, dass hab (.) dass, dass sie haben für mich Arbeit im Callcenter, polnisch. Aber weißt du, wozu mir Polnisch? Ich muss Deutsch lernen! Wozu mir jetzt Rumänisch? Ich habe Rumänisch jeden Tag in meinem Kopf. Wenn ich spreche Rumänisch nur zwei Tage, das ist für mich später sehr schwierig, äh, wieder anfangen, Deutsche. Ich bin alte, ich muss jeden Tag üben. Dort für mich ist sehr gut. Ist sehr gut, ja.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Nach zwei Wochen Praktikum hatte Greta zwar nicht genug Sprachkenntnisse erworben, um ihren Beruf ausüben zu können, allerdings hatte sie ihre innere Blockade gelöst und brachte nun die Kraft und Motivation auf, sich selbstständig in die Fachsprache einzuarbeiten.

„Ich habe geholfen jeden Tag und wenn zum Beispiel Pause, zwischen, ich habe alleine gelernt, Fachsprache. Ja, dort ist Literatur, Fachliteratur und ich habe gefunden dort kleine, einfache kleine Bücher und ich habe gelesen erst und ich habe Wörter geschrieben und übersetzten und ja. Naja, das war auch mein erstes Kontakt mit Fachsprache. Mit meine Fachsprache. Ja, und das für mich war sehr gut.“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

5.6.3 Spracherwerb: Pflicht oder Wunsch?

Der Wille, Deutsch zu lernen, ist in allen Interviews sehr präsent und wird von den immigrierten Teilnehmenden ausnahmslos als Hauptgrund für die Anmeldung zum Qualifizierungskurs genannt. Bei der Analyse der Interviews fiel auf, dass die Teilnehmenden sich vorsich-

tig, im Konjunktiv, ausdrückten und verschiedene Modalverben wählten („möchte“, „will“, „kann Deutsch verbessern“), um ihre Lernziele zu beschreiben. Greta und Ahmed betonten darüber hinaus mit der Verwendung des Modalverbs „muss“ einen gewissen Druck, den sie beim Lernen verspürten, um in ihrem Beruf arbeiten beziehungsweise eine Ausbildung beginnen zu können. Die meisten Teilnehmenden hatten bereits den verpflichtenden Integrationskurs und einige auch noch weitere Deutschkurse besucht, sofern sie die finanziellen und zeitlichen Ressourcen dafür hatten.

„Ich suche immer etwas, wie seit ich in Deutschland bin. Seit vier Jahren, ich mache immer Kurse. Aber ich habe nur Deutschkurs gemacht. Immer Deutschkurs, Deutschkurs und dann, aber nicht so intensiv wegen den Kindern. Und dann dieser Kurs war interessant. Dann ich habe gedacht, ah, ja, hier kann ich Deutsch noch lernen noch dazu.“
(Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Auffallend ist, dass das Deutschlernen das Leben der Interviewpartnerinnen stark strukturierte. Nicht nur wurden verschiedene Deutschkurse zum Teil über Jahre hinweg besucht, sondern auch Lerntechniken wie Nachrichten lesen, Fernsehen, Notizen machen aktiv in den Alltag integriert, mit dem Ziel, Deutsch zu lernen.

„Alles, muss einfach warten, aber nicht warten und nichts machen, ich bleibe zuhause, nein, ich lerne ständig, ich überlege ständig, was für Kurse, was für Seminare ich besuchen kann. Äh (.) um meine Deutschkenntnisse zu verbessern. Also der Kurs hat mir (.) viel geholfen.“
(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Da ausnahmslos alle Teilnehmenden Unsicherheit beim Deutschsprechen äußerten, beabsichtigten sie, über den Besuch weiterer Deutschkurse mehr Sicherheit zu gewinnen. Dies ging so weit, dass einzelne wie Greta privat Deutschkurse bezahlten.

„Ich habe gemacht, aber das ist Geheimnis, ja? @@@ Ich, mein Sohn mir bezahlt eine Stufe im [privater Träger] und ich habe gemacht im [privater Träger]. Ich kann nicht das, das gesagt im Arbeitsamt, das kostet viele Geld, ja. Mein Sohn mir bezahlt 600 Euro vielleicht, 3 Monate oder bisschen. Ja, ich habe gemacht das UND am Anfang ich habe Integrationskurs gemacht, aber nicht ganz,

I: Ja, nicht ganz, weil du dann

G: Ja, ja ich war krank. Das war nur nur paar Monate. Aber, weißt du, ich alles, ich habe alleine hier gemacht. Arbeitsamt mir bis jetzt NICHT geholfen @@@.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Greta musste, wie aus dem Interviewzitat ersichtlich wird, ihren persönlichen Einsatz, Deutsch zu lernen, für sich behalten, scheinbar um keine Abzüge ihrer Sozialleistungen befürchten zu müssen. Den Integrationskurs konnte sie aufgrund einer chronischen Krankheit nicht abschließen und nicht wiederholen. Sie war enttäuscht, dass sie beim Deutschlernen von Seiten des Arbeitsamts keine Unterstützung erfuhr und auf sich allein gestellt war. Sie erwartete von staatlicher Seite mehr Hilfestellung und Förderung. Diese Erwartungshaltung wurde bei mehreren Interviewpartnerinnen, insbesondere aus den ehemaligen Sowjetstaaten, beobachtet. Gleichzeitig äußerten die Teilnehmenden in den Interviews auch Enttäuschung über die mangelnde staatliche Förderung von Weiterbildungen.

Erschwerend kam in dieser Situation hinzu, dass einige Dozentinnen die Bemühungen der Teilnehmenden nicht anerkannten und hohe Ansprüche an sie stellten. So erwartet beispielsweise der Dozent für Sozialkompetenz, dass sich die Teilnehmenden in höherem Maße und eigenständig mit den Inhalten und dem Sprachenlernen nach dem Unterricht zuhause beschäftigen.

„Wo es sehr schwer ist, dieses Verständnis zu erzeugen, deine Aufgabe ist es, hier Deutsch zu lernen, dein Deutsch zu verbessern, aber deine Aufgabe ist es auch, wenn du nach draußen gehst, wenn du nach Hause kommst, dass du dir Gelegenheiten, Möglichkeiten suchst, Deutsch zu reden. Ob das der Literaturkreis ist, ob das der Schwimmkreis ist, ob das der Kinder/völlig wurst, aber du musst üben. Was machen sie? Sie gehen

raus und stehen draußen und reden Ukrainisch oder Russisch und was auch immer miteinander. Und sie kommen nach Hause und was tun sie? Ja und sie nutzen zum Teil auch nicht die Gelegenheit. Ich sag, was macht ihr denn, wenn eure Kinder von der Schule kommen? (.) Macht ihr mit den Kindern Hausaufgaben oder so? Dass sie/dass ihr? Nein.“
(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Belinda empfand den Deutschunterricht als ausreichend, weil sie selbst viel Sprachwissen aus den anderen Fachkursen mitnahm, indem sie den Unterrichtsstoff nacharbeitete. Dies setzte jedoch ein sehr eigenständiges Lernen, Konzentration, Disziplin, gute Grundkenntnisse und auch genügend zeitliche Ressourcen zuhause voraus.

„[...] zu den Leuten, die sagen, das ist keine genug Deutschunterricht gab. Doch, weil wir viele andere Kurse, andere Unterricht haben also, wenn du das, wenn man DAS wirklich benutzte, äh, dann hat es gereicht.“
(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Während die Teilnehmenden in den Interviews deutlich ihren Wunsch und Willen ausdrücken, Deutsch zu lernen, wurde von Seiten einer einzelnen Teilnehmenden sowie weiteren Dozentinnen die Meinung geäußert, dass die Lernenden sich nicht genug bemühten, keine geeigneten Lernstrategien nutzten und auch keine Hausaufgaben machten. Die Perspektive der DaF-Lehrerin ist in dieser Hinsicht verständnisvoller und berücksichtigt die Lernbiographien und Lebensumstände der Teilnehmenden.

„Wenn man kritisch sein will, dann ist Frust da (.) dass man nicht schneller voran kommt da gibt's teilweise falsche Vorstellungen vom Sprachenlernen, manche haben ja vorher noch nie so gelernt. Und äh Frust über sich selbst, weil alle erklären, dass sie eben zuhause NICHT nacharbeiten. Sie haben KEINE Zeit für die Hausaufgaben.“
(Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Für die scheinbar fehlende Motivation, wie sie von dem Dozenten beobachtet wurde, gaben die Interviewpartnerinnen vielfältige Gründe

an. Dazu zählen Überforderung, lebensweltliche, gesundheitliche und familiäre Probleme, aber auch Resignation oder Verdrängung. Die persönlichen Probleme wurden von Seiten der Projektleitung sozialpädagogisch betreut (siehe Kapitel 5.9.3).

Die Forderung einiger (osteuropäischer) Teilnehmender in informellen Gesprächen und im Interview mit Maxim nach mehr Grammatik im Unterricht könnte auf ihre bisherigen Sprachlernerfahrungen zurückgeführt werden, die sich auf die Grammatikvermittlung konzentrierten, wobei die Teilnehmenden dadurch in diesem Bereich ein selbstkritisches Bewusstsein und Aufmerksamkeit dafür entwickelten.

„Auf jeden Fall bei den äh russischen und osteuropäischen Teil-Teilnehmern eher die grammatischen Kenntnisse zum Teil hervorragend sind und sie fast blockiert sind, was das äh Sprechen betrifft, (hh) hab ich mir ähm als Hauptziel gesetzt, ähm, die äh mündlichen, also Sprech-Redefähigkeiten zu ähm entwickeln.“

(Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

In den verschiedenen anderen Fachkursen wurde insbesondere der Wortschatz erweitert. Gleichzeitig ermöglichten die verschiedenen berufsorientierenden Kurse wie **EDV**, Arbeitsrecht oder Sozialkompetenz sowie insbesondere das anschließende Praktikum Zugang zu Fachsprache und somit zu Fachwissen, was von mehreren Interviewpartnerinnen als besonders relevant eingestuft wurde.

Das Bewusstsein, dass die Immersion in den jeweiligen Fachkursen zum Spracherwerb beiträgt, war ebenfalls bei den meisten Teilnehmenden vorhanden. Da viele jedoch nur teilweise dem Unterricht folgen und sich selten beteiligen konnten, wurde der DaF-Unterricht in Bezug auf Methodik favorisiert, da sich die Teilnehmenden hier mehr einbringen konnten und weniger scheuten, Fehler zu machen oder nachzufragen. Aus den Interviews wurde deutlich, dass es den fortgeschrittenen Lernenden (ab Sprachniveau **B1**) mit mehr Lernerfahrung deutlich leichter fiel, auch einen sprachlichen Nutzen aus den Fachkursen zu ziehen. Insgesamt erachteten die Teilnehmenden in den Interviews den Spracherwerb als wichtigstes **KULTURELLES KAPITAL** (Bourdieu 1987), das sie in dem Kurs erwarben.

Die in den einführenden Kapiteln erwähnte Erwartungshaltung der Gesellschaft an die Immigrantinnen, die von manchen Dozentinnen und Teilnehmenden geteilt wurde, übte einen gewissen Druck auf die Lernenden aus, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern (siehe Kapitel 2.3 und 3.2). Diese Erwartungshaltung stand teilweise im Widerspruch zu den strukturellen Regulierungen, wie sie beispielsweise Noura und Greta erlebten, wie auch zu den strengen Rahmenbedingungen in den Integrationskursen sowie in der Unterrichtspraxis mancher Dozentinnen, die in ihrem Fachunterricht den Spracherwerb nur gering berücksichtigten, sei es aufgrund fehlender Lehrreflexion oder mangelnder Zeit.

Die Pflicht wurde gespürt und auch als Druck artikuliert. So hatte Greta beispielsweise einen Vertrag mit ihrer Sachbearbeiterin vom Arbeitsamt abgeschlossen, der sie dazu verpflichtete, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern.

„Wenn ich will leben hier, dann ich MUSS Deutsch sprechen, ja? Nun, ich muss. Das ist PFLICHT, ja? Naja.“ (Interview mit Greta am 22. Okt 2012)

An dieser Stelle ist die Überlegung angebracht, ob Sprachenlernen mit Sanktionen zu verbinden nicht gar eine kontraproduktive Wirkung haben kann. Zwar zog sich der Wunsch, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern, stark durch alle Interviews, dies scheint aber in Anbetracht der bisherigen Analyse nicht allein ausreichend für einen Lernerfolg zu sein (siehe auch Kapitel 6.2). Eher müssten die Lernvoraussetzungen den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Dies forderten auch die Freien Dozent*innen Berlins in ihrem offenen Brief zum Tag des Migranten 2018 an das **BAMF** hinsichtlich der Gestaltung der Integrationskurse:

„Wir möchten das Interesse und die Neugier, mit der Teilnehmer*innen zu uns kommen, weiter fördern, sodass sie ihren positiven Zugang zur deutschen Sprache und ihre Freude am Lernen beibehalten. Mit Zwang ist dies unserer Ansicht und unserer Erfahrung nach nicht möglich. Was sie neben Motivation und Vertrauen brauchen, ist vor allem ausreichend

Zeit. Die Kursdauer, -größe und -stabilität sollte dringend den spezifischen Lern- und Lebenssituationen der Teilnehmer*innen Rechnung tragen, auch der von älteren und lernungewohnten.“

(Freie Dozent*innen Berlin 2018)

Die Analyseergebnisse der vorliegenden Interviews bestätigen die Ansichten der Freien Dozent*innen. Neben Zeit und der Freude am Lernen benötigten die Teilnehmenden eine stimulierende Lernumgebung und Lernperspektiven, also die Möglichkeit, ihre Lernziele umsetzen zu können.

5.6.4 Lernstrategien und Lernerfolge

Die verschiedenen Fachkurse und insbesondere das Theaterprojekt ermöglichten diverse Zugänge, um Deutsch zu hören, zu sprechen und in der Immersion zu lernen. Die interviewten Teilnehmenden nutzten den Fach- und Theaterunterricht, um ihren Wortschatz zu erweitern. Nadja, Maxim, Belinda und Greta beispielsweise tauchten im Theaterunterricht mit allen Sinnen und ihrem ganzen Körper in die deutsche Sprache ein und wollten nach eigener Aussage diese Immersion gerne weiterführen.

„Idee ist sehr gut, aber Idee für deutsche Sprache, ist sehr gut. Äh, ich weiß, dass Leute üben, welche alle Sinne äh brauchen, ja? Und am Anfang, wenn wir zum Beispiel äh zusammen äh gesungen und und alle zusammenlaufen mit äh mit verschiedenen Szenen äh machen, das war für mein, für SPRACHE das war für mich sehr gut, ja? Ich ha/nach dem Unterricht ich hatte ganze Zeit Deutsch in meinem Kopf.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Neben dem körperlichen Lernen mit allen Sinnen bot das Theater viel Raum, die Sprache anzuwenden.

„Und beim Theater können wir viel sprechen und lernen. Die Atmosphäre ist sehr angenehm.“ (Interview mit Nadja am 6. Jun 2013)

Nach Aussage der Regisseurin sollten die häufigen Wiederholungen und Proben die Phonetik, Intonation und den Rhythmus festigen. Alle interviewten Teilnehmenden gaben an, ihre Sprechfähigkeit aufgrund des Theaterkurses verbessert zu haben, was auch fächerübergreifend von der DaF-Dozentin bestätigt wurde. Der Kontakt mit Muttersprachlern im Kurs war dabei nach Aussage einzelner Teilnehmender ein förderndes Element, da die Teilnehmenden eine niedrigere Hemmschwelle hatten, bei den muttersprachlichen Teilnehmenden um Rat und Hilfe zu bitten. Dies berichteten insbesondere die muttersprachlichen Teilnehmenden Heidi und Tamara. Das Theaterprojekt war zudem eine Gruppenleistung, sodass sich die interviewten muttersprachlichen Teilnehmenden verantwortlich fühlten, ihre Teamkollegen beim Lernen aktiv zu unterstützen, wie in Heidis Aussage deutlich wird:

„Aussprachetraining, ich hab mit der, mit der (.) Zeinab da draußen diesen einen Brief geübt und das hat ihr was gebracht. Ich hab auch mit anderen geübt, das haben ja die Dozenten gesehen und das hat ihnen vielleicht was gebracht, das weiß ich nicht. Das war mit Sicherheit zu WENIG. Aber das MUSS geübt werden, das gegenseitig/und das muss noch hinzukommen, das gegenseitige Helfen, das gegenseitige Lernen, außer ne kleine Abfrage.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Heidi hob somit das gemeinsame, kooperative Lernen als notwendig für den individuellen Lernprozess hervor, der weit über den regulären Unterrichtszeitraum geht. Möglicherweise beeinflusste diese Einsicht ihr weiteres Bestreben, den Gruppenzusammenhalt zu stärken.

„Weil's nur drei Kassen gab, mussten wir Gruppen bilden. Und in diesen, er hat uns uns so ein bisschen gezeigt, was wir tun müssen und das mussten wir üben, üben, üben. Und da mussten wir alleine zurechtkommen. Er hat's zwar einmal gezeigt, nicht alles, aber das Wichtigste. Und dann mussten wir ALLEINE zurechtkommen. Gut, wenn wir Fragen hatten, da konnten wir schon fragen, aber während er da saß und wir hatten Fragen, konnten wir ihn herholen, mussten wir selber irgendwie auskommen. Und dann haben wir uns gegenseitig geholfen. Und DAS hat uns gebunden. Aber wirklich.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Heidi unterschied dabei die verschiedenen Lernfähigkeiten der Teilnehmenden, ohne sie werten zu wollen.

„Also, es gibt Leute, die können das eben sehr schnell und es gibt Leute, die können das (.) nicht schnell und es gibt Leute, die können das so gut wie gar nicht. Das heißt, aber nicht, dass es der, der es so gut wie gar nicht kann, nicht lernen könnte, er muss halt nur öfters üben. Derjenige, der es gut kann, der übt zehnmal, der es gar nicht kann, der übt halt dann hundertmal.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Eine regelmäßige Wiederholung wäre nach Aussage von Belinda und Heidi für alle wichtig, insbesondere für ungeübte Lerner und Ältere. Allerdings berücksichtigt neben den Regisseuren nur die EDV-Dozentin systematische Wiederholungen des Unterrichtsstoffs, wie sie mehrfach im Interview erwähnte. In den Interviews mit den anderen Dozentinnen wurden systematische Wiederholungen als didaktisches Mittel nicht erwähnt. Die Lernzielkontrollen, die ab dem zweiten Kurs eingeführt wurden, dienten nach Beobachtung der Forscherin jedoch als Wiederholung. Die Lehrkräfte der anderen Kurse bauten ihren Unterricht nach Beobachtung der Forscherin systematisch aufeinander auf, sodass immer wieder die Inhalte der vorherigen Stunde angesprochen wurden.

„I: Wie ist denn der Lernerfolg in dem Kurs?

M: Groß.

I: Ja? Und bei dem alten Kurs

M: Auch (zögerlich), wobei der der sich sehr unterscheidet, wie alt sie sind.

I: Ja, ja

M: Sie leisten sehr viel, auch wenn sie älter sind, während des Kurses, aber dann lässt du mal zwei Wochen vergehen, haben sie keine Ahnung mehr.

I: Und das ist jetzt bei dem Kurs anders, weil die Teilnehmer auch viel jünger sind.“ (Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Aus den Interviews geht hervor, dass ungeübtere Lernende (Noura, Ahmed) mehrheitlich durch konzentriertes Hörverstehen versuchten,

ihr Sprachwissen aufzubauen. Jüngere, gebildete Lernende (Belinda, Zina) setzten zudem auf handschriftliche Notizen, die sie nach eigener Aussage zuhause nacharbeiteten. Von Vorteil waren hierbei scheinbar Sprachlernerfahrungen einer anderen Fremdsprache, beispielsweise in der Schule oder im Studium. Belinda beschreibt die unterschiedlichen Herangehensweisen ans Fremdsprachenlernen.

„Eine Freundin, eine Kollegin hat mir gesagt, es ist einfach für Leute wie du, weil du weißt, wie eine Fremdsprache zu lernen, also, ich habe immer einen Kuli dabei und Papier oder Heft und ich schreibe immer. Wenn ich Zeitungen lese, wenn ich ähm fernsehe, also ich schreibe **IMMER**. Und die Leute glauben, so viele Leute, die ich kenne, die ich hier kennengelernt habe, glauben, dass das einfach kommt, dass es so plötzlich. Also, du bist hier und eigentlich musst du etwas lernen. Ja schon, aber ohne Kuli geht nichts. Ja, es ist das Gleiche wie mit Englisch.“

(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

In diesem Abschnitt kritisierte Belinda eine passive Haltung beim Sprachenlernen. In den Interviews reflektierten jedoch alle Teilnehmenden ihren Lernprozess und beschrieben unterschiedliche Strategien, die sie aktiv anwandten. Sie versuchten im Gegensatz zu Belinda und Zina, mit Hörverstehen ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Den Zugang zu deutschen Fernsehsendungen und Radio fanden auch weniger technikaffine, lernungewohnte oder ältere Teilnehmende wie Noura, Ahmed und Greta, unter anderem durch den Deutschkurs der Deutschen Welle (<https://www.dw.com>). Greta lernte häufig autonom mit dem Wörterbuch, merkte aber, dass sie einen besseren Lernerfolg erzielte, wenn sie sich die Wörter im Kontext erschloss. Die vergleichende Übersetzung half ihr dabei.

„Wenn Wörter, das ich kann alleine. Aber für mich am besten ist, wenn ich schreibe rumänischen Satz und mein Sohn mir das übersetzt und (..) beide, das ist meine Methode. Das **IST MEINE** Methode, ja\ (..) Und jetzt, ja, ich auch deutsche Zeitung gelesen, auch. Aber nur kleine Nachrichten.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Um Zugang zu den unterschiedlichen Sprachen (POLYGLOSSIA) zu bekommen, benutzten manche Lernende verschiedene Medien wie Bücher, Zeitungen und Zeitschriften. Diese Texte sollten nach Angabe der Interviewten jedoch kurz sein, um die Konzentration und das Interesse beim Lesen halten zu können.

„B: Zur Zeit, weil ich glaube, dass man viel mehr also Alltags oder diese tägliche Zeitungen äh Tabloiden/obwohl ich hasse das und ich lese fast nie, aber was ich zum Beispiel letzte Woche gemacht hatte/habe, ich hab einfach Bild oder also solche Zeitungen online gelesen. Also, sehr kurz, kurze Artikel ähm ein paar Sätze, viel Bilder, du weißt wie das ist. Aber was ich DORT gefunden habe, kann ich nie woanders finden. Nicht im Spiegel, nicht in seriöse.

I: Aber was hast du da gefunden?

B: Was ich äh für Alltagskonversation brauche. Viele idiomatische also impressions.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Der Einsatz von Literatur ermöglichte den Teilnehmenden nach eigenen Aussagen einen tieferen Zugang zur Sprache, der sie teilweise emotional tief berührte.

„Ja, wir haben Deutsch gemacht, ja und so eine Methode Supermethode wir haben verschiedene Gedichte und Geschichten gelesen und gelernt, interessante. Ich habe fast immer geweint bei Deutsch.“

(Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Zina teilte ihre Emotionen im Deutschunterricht, in dem eine sehr familiäre und manchmal sogar intime Atmosphäre herrschte. Über Gedichte und Erzählungen konnten die Teilnehmenden an ihre eigenen Geschichten anknüpfen.

Obwohl im DaF-Unterricht und teilweise im Theaterunterricht auch verschiedene Lernstrategien thematisch behandelt wurden, fiel es den älteren und lernungewohnten Teilnehmenden sehr schwer, über das Hörverstehen hinaus selbstständig zu lernen. Dies berichteten die Teilnehmenden wie auch die Dozentinnen und die Projektleiterin in ihren Interviews. Die meisten Teilnehmenden fanden nach dem Unterricht

keine Zeit und hatten keine Kraft, die Hausaufgaben nach dem Unterricht zu bearbeiten. Dies bedeutete im Umkehrschluss, dass für diese Teilnehmenden Wiederholungen und Festigung der Lerninhalte im Unterricht stattfinden mussten. Die Forscherin beobachtete bei verschiedenen Unterrichtsbesuchen, dass einige Teilnehmende Strategien aus ihren früheren Lernerfahrungen anderen Teilnehmenden vermittelten. Es bestand demnach zumindest theoretisch das Potenzial, die vorhandenen Lernstrategien der lernerfahrenen Teilnehmenden im Unterricht an die Gruppe weiterzugeben.

Obwohl die Mehrheit der interviewten Teilnehmenden berufsrelevante Inhalte im Unterricht als wichtig und wünschenswert einstufte, empfanden sie es als positiv, dass im DaF-Unterricht beispielsweise philosophische, religiöse oder gesellschaftliche Themen behandelt wurden, die nicht direkt mit der Arbeitssuche verknüpft waren. Wie in diesem Kapitel hergeleitet, wurde das Lernen der Sprache an sich als relevant eingestuft, sodass sie die Beschäftigung mit Zeitungsartikeln oder Gedichten beispielsweise nicht als Zeitverschwendung bewerteten. So konnte den Aussagen von Greta, Maxim und Zina entnommen werden, dass sie es genossen, sich mit ihren Gruppenkollegen über persönliche Meinungen und Gedanken auszutauschen, da dies zu einem besseren Kennenlernen untereinander führte.

5.7 Retardierendes Moment: Emotionen

Innerhalb der zehn Monate, die der Kurs dauerte, setzten sich die Teilnehmenden nach eigenen Angaben intensiv mit sich selbst auseinander und lernten die anderen Teilnehmenden, aber auch Dozentinnen gut kennen. Diese Entwicklungen sollen in diesem Kapitel im Kontext der verschiedenen emotionalen Aspekte, die von den Teilnehmenden in den Interviews angesprochen wurden, näher untersucht werden. Denn nicht nur im Deutschunterricht oder Theaterunterricht bestimmten Gefühle, wie Gruppenzugehörigkeit, Angst und Frustration, den Kursverlauf.

Das Theater war nach Beobachtung der Regisseurin Ronja Rabe ein Ort, an dem die Teilnehmenden sich öffnen mussten, sodass die zwischenmenschliche Distanz sich rasch verringerte und Gefühle im

Kurs ausgedrückt und geteilt wurden. In den folgenden Unterkapiteln sollen die emotionalen Erfahrungen, die die Teilnehmenden in den Interviews beschrieben, nachvollzogen werden. Zur Übersicht werden die ausgewählten Gefühle kurz vorgestellt und zusammengefasst. Das GEFÜHL DER ZUGEHÖRIGKEIT ZU DER GRUPPE wurde häufig thematisiert (52 mal kodiert), ERFOLGSERLEBNISSE (22 mal kodiert) und STOLZ (15 mal kodiert) spielten in den Interviews ebenfalls eine Rolle. Von Erfolgserlebnissen im Kursverlauf wurde nur vereinzelt berichtet, sie hatten jedoch einen prägenden Einfluss auf die subjektive Bewertung des Kurses und wurden in den Interviews ausführlich besprochen. Die Codes Stolz und Erfolgserlebnisse werden im Kapitel 5.7.3 zusammengefasst untersucht. ANGST (21 mal kodiert) wiederum war ein stets präsentenes Gefühl, meist in Zusammenhang mit einem Neuanfang (des Kurses oder Praktikums) und vor der Theateraufführung beziehungsweise einer Prüfung. Ähnliche Gefühle, wie FRUSTRATION (8 mal kodiert) und HOFFNUNGSLOSIGKEIT (5 mal kodiert), wurden im Gegensatz zu **HOFFNUNG** (16 mal kodiert) seltener genannt. ERLEICHTERUNG, FREIHEIT und FREMDHEIT, SCHAM und STRESS waren weitere Gefühle, die vereinzelt artikuliert wurden. Im Folgenden werden die häufigsten Kode-Kategorien ANGST, HOFFNUNG, STOLZ und ZUGEHÖRIGKEIT mit Blick auf ähnliche Codes (wie beispielsweise HOFFNUNGSLOSIGKEIT im Kontrast zu HOFFNUNG) in vier Kapiteln näher beschrieben.

5.7.1 Angst

Das Gefühl von Angst war ein häufig wiederkehrendes Sujet in den Erzählungen der Interviewpartnerinnen. Diese Teilnehmenden äußerten explizit Versagensängste auf verschiedenen Ebenen. Allein die Anmeldung bei dem Kurs kostete einige Überwindung, wie aus dem bereits angeführten Interview mit Zina hervorging, da sie befürchtete, aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse nichts zu verstehen. Angst beherrschte die Mehrheit der interviewten Teilnehmenden und hinderte sie beispielsweise am Abschicken von Bewerbungen, wie bei Zina. In Tamaras Fall hielten die Versagensängste und Prüfungsängste sie auf, sich für eine **EDV**-Prüfung anzumelden.

„Ich bin ja ständig gefragt worden, wie ich jetzt die Prüfung machen will, wann, wann, wann, wann, wann, weil ja eben. Ich hab dann immer gesagt, ja, warten wir lieber noch, warten wir lieber noch. Und ähm bis ich mich dann dazu/ja, bis die Witze einfach immer größer wurden @@@.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Aus mehreren Interviews (Maxim, Zina, Projektleiterin) konnte entnommen werden, dass diese Angst in Kombination mit der Sprachbarriere zu einer Vermeidungshaltung führte, indem Versagensängsten ausgewichen wurde und der Kraftakt der Überwindung von dieser Angst nicht mehr aufgebracht wurde.

„Viele können sich keinen Praktikumsplatz finden oder noch was, weil sie trauen sich nicht. Sie denken, ich werde sowieso nicht genommen, deswegen gehe ich dorthin nicht. Oder sie können dann, sie trauen sich nicht zu telefonieren, sie schreiben nicht, weil sie dann, sie sagen ewig, wir können das nicht.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 4. Jan 2012)

Möglicherweise führten fehlende Anerkennung während der Erwerbslosigkeit, die schwache Position in der Gesellschaft, häufiges Zurückstecken, persönliche Niederlagen und Weiteres zu teils unbegründeten Angstzuständen. Die Teilnehmenden fühlten sich nicht mehr in der Lage, sich aus eigener Kraft von diesen Angstgefühlen zu befreien.

„Weil die Langzeitarbeitslosen und das hab ich bei mir gefühlt, haben ANGST, dieses anzugehen, wie erkläre ich was dem oder der Stelle, wo ich mich jetzt bewerbe. Wenn der meine Unterlagen anschaut, der siebt mich ja sowieso gleich aus. Das ist diese Schwellenangst und die wird einem da total genommen. Weil die Dozenten einen wirklich an der Hand nehmen.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2014)

Heidi spricht in diesem Interviewabschnitt das Ziel an, Teilnehmenden ihre Ängste zu nehmen. Diese Ängste sind als situativ zu betrachten, die von verschiedenen Faktoren wie Status, Umfeld, Anforderungen und insbesondere auch Sprache abhängen.

„Ich versuch ihnen ja auch die Angst zu nehmen vor allem falsch sprechen, weißt du? Und das reicht mir, mehr kann ich in dem Umfang nicht äh unterbringen.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Die DaF-Dozentin wie auch die EDV-Dozentin setzten sich nach eigenen Angaben das Ziel, den Lernern die Angst im Umgang mit der Sprache beziehungsweise dem Computer zu nehmen. Der Dozent für Sozialkompetenz wiederum versuchte, den Teilnehmenden ihre Versagensängste zu nehmen, indem er sich auf ihre Stärken und verborgenen Talente konzentrierte und sie aufforderte, positiver von sich zu denken und zu sprechen.

Der Theaterunterricht nahm in Bezug auf die Exposition der einzelnen Teilnehmenden eine Sonderrolle ein. Durch die Körperarbeit erfuhren und thematisierten mehrere Teilnehmende Ängste, die in formellen Situationen verborgen werden können. Ines Steiner berichtet diesbezüglich von ihren Beobachtungen und eigenen Erfahrungen:

„Ich glaub, das ist normal, menschlich. Angst vor einer Gruppe. Angst sich zu (.) entblößen sozusagen. Das ist ja immer so ne Art von (.) noch ein Stück weiter, das hab ich ja selber erlebt, ich hatte mal Gesangsunterricht äh ich hab da am Anfang gemerkt, was das für eine wirkliche Entäußerung @ singen zu singen vor allem dann. Also, das verstehe ich sehr gut, wenn die (.) da kommen sie oft wahrscheinlich, es spielt auch nicht gern jeder mit sich oder ne Rolle, weißt du? Äh, manche sind verspielt wie ich und dann so du vielleicht @ aber manche (.) sind (.) SO damit beschäftigt, ihre (.) ihr eigenes Selbst festzuhalten.“

(Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Eine wichtige Erkenntnis für die Teilnehmenden, die insbesondere in Zusammenhang mit der Theaterarbeit genannt wurde, war die Überwindung der eigenen Ängste. Greta berichtete über ihre Panik im Praktikum, die sie jedoch erfolgreich überwand.

„Oh, Gott! Ich hatte Angst, ja? Ich hatte Angst und ich habe gesagt zu mir: Oh, Gott, ich geh nach Hause. @@@ Aber @ Ich bin geblieben, ja?“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

5.7.2 Hoffnung

In dem Kapitel 5.3.3, zum Thema Erwartungen an den Kurs, wurde bereits festgestellt, dass sich die meisten Kursteilnehmenden mit der Anmeldung bei dem Qualifizierungsprojekt eine Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse erhofften und manche (wie Tamara, Nadja und Belinda) auch Abwechslung und Spaß beim Theaterprojekt. Die Aussicht auf eine Anstellung hingegen erschien den meisten zu Beginn des Kurses (noch) als unrealistisch, wie ihre unsicheren Äußerungen in den Interviews vermuten ließen. Diesen Eindruck spiegelten die Teilnehmenden auch der Projektleiterin.

„Bei dem Theater? Ja, weil, also nicht nur Migranten. Die, die Langzeitarbeitslosen insgesamt, für die ist das, finde ich, sehr wichtig zu wissen, die sind nicht alleine in dieser Situation. Weil man denkt sehr oft, ich bin so, ich bin so ein Versager, ja? Die anderen sind nicht so und dann, wenn man weiß, also ich bin nicht alleine. Viele Leute, die ganz ok sind, die auch gebildet sind und ja, normale, die die haben, die sind auch in dieser Situation. Ich bin da nicht alleine, das ist normal. Sowas kann passieren und dann in, mit diesen theaterpädagogischen Methoden, ich finde, die die können sich da öffnen, die können da sich, sie können ihre Gefühle zeigen.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 4. Jan 2012)

Gerade in den ersten Tagen war besonders Tamara skeptisch und erwartete eine weitere Niederlage. Ihr im folgenden Interviewzitat artikuliertes Misstrauen anderen Menschen gegenüber, das sich nach ihren Arbeits- und Missbrauchserfahrungen gebildet und in den langen Jahren der Arbeitslosigkeit wohl verstärkt hatte, zeigte sich in ihrem Urteil über die anderen Teilnehmenden und über die Projektmitarbeiter, die zu ihrem Überraschen keine „Unmenschen“ waren.

„Und dann, nachdem am ersten Tag natürlich, du kommst rein, triffst ein Haufen fremde Leute und denkst dir mmh, schau wir mal, also ich hab's echt auf mich zukommen lassen. Was kommt jetzt, was passiert und nachdem ich nach einer Woche noch immer kein komisches Gefühl gehabt habe, irgendwie sollte ich vielleicht doch wieder rausgehen oder

so, dann war ich, dann hab ich mir gedacht, das ist es jetzt, es ist ok, es ist super, es gibt nicht nur Unmenschen auf der Welt, es gibt tatsächlich, du lernst tatsächlich wieder Menschen kennen und tolle Leute auch.“
(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Die Hoffnungslosigkeit dringt erst wieder durch, nachdem Tamara in ihrer Bewerbungsphase im Anschluss an den Kurs wenig Rückmeldung oder aber Absagen erhält. Die Absagen treffen sie auch persönlich.

„Was mich jetzt im Moment wieder so ein bisschen zweifeln lässt, sind einfach die (.) Absagen, (.) die so kommen. Das lässt mich im Moment so ein bisschen ähm wieder an mich zweifeln. Ich weiß ja, dass das nicht persönlich ist, wenn man eine Absage bekommt, und und und und, aber wenn du immer wieder eine Absage bekommst.“
(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Nachdem sie ein herausforderndes Bewerbungsgespräch gut überstanden hatte und die Stelle angeboten bekam, ging sie gestärkt in die darauffolgenden Bewerbungsgespräche. Dessen ungeachtet musste sie ihren Erzählungen nach viele Niederlagen einstecken, bis sie eine feste Stelle mit anspruchsvollen Aufgaben und freundlichem Umfeld fand.

Nicht nur Tamara verlor durch Absagen ihre Zuversicht, andere Teilnehmende wurden ebenfalls durch Absagen und Hindernisse schnell verunsichert, wie die Projektleitung und der Dozent für Sozialkompetenz, Klaus Hepp, berichteten. Die Auslöser, die sogar zu psychischen Zusammenbrüchen führten, konnten von den Projektmitarbeitern nicht immer nachvollzogen werden.

„Es gibt dann irgendeine Absage, irgendeine Geschichte im Außen, die sie dann gleich wieder abstürzen lässt.“
(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Wie aus dem Großteil der Interviews hervorgeht, vermittelte der Qualifikationskurs den Teilnehmenden durch das erlernte Wissen, die gemeinsame Gestaltung der Bewerbung und letztendlich durch den erreichten Erfolg des Theaters eine stabile Zuversicht, sodass sie über-

zeugt waren, nun die Voraussetzungen zu erfüllen, um eine Arbeit zu finden. Belinda traute sich beispielsweise, eine Initiativbewerbung an einen Wunscharbeitgeber zu schicken.

„Jetzt glaube ich, bin ich mutig, mein Lebenslauf, weil es jetzt perfekt ist, äh zu schicken und zu fragen, ja, ob sie jemand mit meinem Profil brauchen.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Sie betonte dabei mehrfach, dass sie „jetzt“ die Courage dafür aufbringe, und bestätigte die Vermutung, dass sie davor zögerlich war und sich ängstlich oder unsicher gefühlt hatte.

„Jetzt denke ich, ja, ich kann vieles schaffen. Ich glaube, das Theater hat mir viel geholfen, um den richtigen Weg zu finden.“
(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Zina fühlte sich ebenfalls durch den Kurs gestärkt, sodass sie trotz der bisherigen Absagen optimistisch blieb und gegebenenfalls weitere Qualifizierungskurse in Erwägung zog, um die nötigen Kompetenzen zu erwerben. Zina war schließlich eine der Ersten, die eine feste Stelle angeboten bekamen.

„Ja, noch keinen Job, aber ich habe diesen Monat viel gelernt, viel gesehen und ich weiß, wenn ich bekomme keinen Job hier, dann ich mache einen Kurs noch, dann noch ein Bewerbungsschreiben. Jetzt kann ich schon eines.“ (Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Während sich alle interviewten Teilnehmenden zu Beginn des Kurses sehr skeptisch über ihre Aussicht auf Anstellung äußerten, schätzten sie nach Absolvieren des Kurses ihre Chancen durchgehend positiv ein, eine Stelle zu finden. Auch die mehrfache Mutter Noura, der lange Zeit die Vorstellung fremd war, einer Arbeit nachzugehen, zog nach Bestehen des **DEKRA**-Kassenscheins eine Stelle als Kassiererin in Erwägung und hätte alternativ gerne die Arbeit als Schneiderin in ihrer Praktikumsstelle fortgesetzt. Aufgrund der schlechten Bezahlung schritt allerdings die Projektleitung ein und riet ihr ab, den Vertrag zu

unterschreiben. Schlussendlich äußerte ein Großteil der interviewten Teilnehmenden nunmehr Interesse an Stellen, die nicht nur eine angemessene Bezahlung boten, sondern auch ihren Interessen und Fähigkeiten entsprachen.

„G: Ich denke, dass das ist möglich, ja? Äh, ich denke, dass äh mein Ziel ist arbeiten in meinem Beruf.

I: Mmh

G: Ja. Und viel Erfolg haben @ noch @

I: @@

G: Aber nicht im Callcenter! @@@@“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

5.7.3 Stolz

Die Forscherin identifizierte im Qualifizierungskurs drei Situationen, in denen die Teilnehmenden ein Erfolgserlebnis erfuhren und dadurch möglicherweise ein stärkeres Selbstbewusstsein gewannen. Diese waren 1. der Erwerb neuen Wissens, beziehungsweise die Bestätigung über diesen Wissensgewinn durch Tests, 2. das Einstudieren und Aufführen des Theaterstücks und 3. das erfolgreiche Absolvieren des Praktikums. Die Teilnehmenden bemerkten ihren Wissensgewinn insbesondere im **EDV**-Unterricht, bei dem sie aufgrund der praxisnahen Aufgaben einen schnellen und deutlichen Lerneffekt beobachten konnten.

„Ich hab viel gelernt, EDV, früher konnte ich nicht arbeiten mit PC, aber jetzt kann ich besser.“ (Interview mit Ahmed am 6. Jun 2013)

Tamara berichtete beispielsweise positiv vom **EDV**-Unterricht und beschrieb deutliche Lernfortschritte, sodass sie sich auf Rat der **EDV**-Dozentin bei einem externen Prüfungsverfahren bewarb, um ein Zertifikat zu erhalten. Dafür musste sie sich eigenständig vorbereiten. Aus Unsicherheit schob sie die Prüfung lange Zeit heraus. Nachdem sie die Prüfung schließlich bestanden hatte, äußerte sie im Interview ihren Stolz und ihre Erleichterung.

„T: Ja, und dann hab ich den ja gemacht und wirklich ähm (.) mit Bra-
vour eigentlich. Ich bin ja der Prüferin um den Hals gefallen. (@) Bin
ich ihr wirklich.

I: Ehrlich?

T: Ja, die erzählt mir und ich hab ja alle vier auch an einem Tag auch
gemacht und dann hat sie auch gesagt, am Anfang sagt sie, das ist aber
sehr mutig von Ihnen, dass Sie alle vier Prüfungen an einem Tag machen
wollen. Äh, dann hab ich gesagt, ja, aber dann hab ich's ja hinter mir, also
will ich's.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Das Theater stellte, wie aus den Interviews hervorgeht, für alle Teilneh-
menden eine große Herausforderung dar. Sie arbeiteten monatelang auf
den Moment der Premiere hin. Der dritte Kurs schrieb das komplette
Theaterstück eigenhändig und führte es mehrfach in abgeänderter Ver-
sion öffentlich auf. Dabei mussten die Teilnehmenden ihre Angst über-
winden, nicht nur auf einer Bühne zu stehen, sondern auch ihre per-
sönlichen Geschichten einem fremden Publikum zu präsentieren und
ihr Innerstes somit nach außen zu tragen. Die Aufführungen wurden
nach Aussage der Projektleitung und der Regisseurin vom Publikum
gut aufgenommen. Die Interviewpartnerinnen des dritten Kurses emp-
fanden dies als Erfolgserlebnis und beobachteten auch eine Steigerung
des Selbstbewusstseins, wie Tamara dies beschreibt.

„[...] weil ich zum Beispiel nie im Leben dachte, dass ich schreiben kann.
Dass ich es schaff, auf einer Bühne zu stehen und ähm ein Stück vorzu-
tragen. Ich dachte auch nie, dass ich es schaffe, so viel Text auswendig zu
lernen. Ich meine, war ja net grad gering der Text. Und da ging es ja nicht
nur um den Text, sondern um die Darstellung auch noch. Ich hätt mir
NIE im Leben gedacht, dass ich sowas überhaupt fertig bring. Und wenn
du das merkst, dass du das tatsächlich schaffst und WAS du da erreicht
hast, des lässt einen schon einen Ticken wachsen.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Die wenigen Teilnehmenden, die sich nicht an der Theateraufführung
beteiligten, bereuten dies nach Aussage der Projektleiterin im Nachhi-
nein. Wie die Projektleiterin weiter berichtete, überwandten die meis-

ten zögerlichen Laienschauspieler allerdings im Laufe des Kurses ihre Hemmung und fanden ihren Platz im Theaterstück.

Wie bereits in vorherigen Kapiteln (siehe Kapitel 5.4.6) erwähnt, fand sich die Regisseurin häufig mit der Ablehnung der Teilnehmenden konfrontiert. Sie reagierte darauf mit kleinschrittigen Steigerungen und gab den Teilnehmenden viel Freiheit, ihren eigenen Weg zu finden.

„Und dann hab ich eine Aufgabe gegeben, dann eines Morgens ähm ok, wir brauchen jetzt ein Thema, wir brauchen Figuren und wir brauchen ähm Hauptcharaktereigenschaften, ja? Und jetzt macht mal. Ich meine das ist keine konkrete Vorgabe in dem Sinn, aber sie haben in der Form schon mal so gearbeitet, ja? Und dann saßen sie erstmal /einmal eine Gruppe fünf, sechs Leute, dann haben die Gruppen gewechselt, so ich komm jetzt lieber zu euch, so ihr habt jetzt ne Stunde Zeit, ich glaub ich geh mal in den Park @@@ und wenn ich zurückkomme, ich habe nicht erwartet, man hätte auch nicht unbedingt erwarten müssen, dass was bei rumkommt und es ham tatsächlich alle Gruppen ein Thema gefunden und das war wirklich ein großes Erfolgserlebnis, dass ich dachte, diese kleinen Übungen vorher haben sich doch tatsächlich so verselbstständigt in den Teilnehmern, dass sie dazu jetzt in der Lage waren. Und ja ich war heilfroh und hab mich auch total gefreut, ja und das war, das hat dann gleich ganz spannende Sachen dabei.“

(Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Diese Offenheit und strukturierte Vorbereitung wurden von den Laienschauspielern in allen Interviews positiv aufgenommen. Die Wertschätzung der Regisseurin hatte die Teilnehmenden des dritten Kurses bestärkt, ihre eigenen, sehr persönlichen Texte zu schreiben.

„Und wir hatten ja/die Regisseurin hat uns unglaublich viel Freiheit gegeben (.) zur ahm, was das Textliche angeht, unser Stück und mit Darstellen, was wir uns vorstellen und so weiter. Und, wenn du dann merkst, wenn du Vorschläge machst/also, es sind Vorschläge aus der Gruppe gekommen. Nicht alle sind angenommen worden, aber wenn dann der eine oder andere Vorschlag von irgendjemanden bei der Dozentin angenommen wird (.). Weißt, was ich meine? Ich mein, sie kommt/die Ronja

kommt vom Fach, die ist Schauspielerin, Regisseurin. Und wir sind bis auf die Lena hier durch die Bank alles LAIEN. Und wenn du dann äh merkst, dass da eine Regisseurin sitzt und ne Schauspielerin, die in die Gruppe sagt: Ihr seid echt gut. Ich hätte das nie im Leben gedacht, aber ihr seid wirklich gut. Und weißt, das hat sie ja nicht nur gesagt, damit sie da einen irgendwie beruhigen will.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Ein weiteres Erfolgserlebnis war für alle Teilnehmenden die Einübung von Liedern, die sie gemeinsam sangen. Der Weg dorthin war jedoch lang, und zunächst musste die Regisseurin den Widerstand der Teilnehmenden lösen.

„[A]ls sie das Stück Mensch bekamen, ‚Es ist viel zu schwer, Katastrophe‘ Ja, Sie haben ja auch nur noch vier Monate Zeit ähm, dann machen Sie mal weiter, ja? Und eben da auch wieder mal die Frustrationsgrenze ein bisschen zu erweitern, das ist dann auch/eigentlich ist es auch ganz gut so Müh/zu überfordern, ab einem bestimmten Punkt, wobei es da keine Überforderung ist, nur die Gewohnheit ist noch nicht da, sich auf was einzulassen, was jetzt NOCH nicht gut funktioniert. Ja, aber dass sie nur schon/schon witzig, aber es hatten dann auch alle wirklich Spaß daran.“

(Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Der positive Effekt des Theaterprojekts führte dazu, dass die Projektleitung die Premiere deutlich früher einplante. So, wie den DaF- und EDV-Dozentinnen bewusst war, dass ihr Hauptziel die Reduzierung der Angst vor dem Sprechen sein musste, realisierte die Projektleiterin, dass negative Emotionen den Kursverlauf deutlich beeinflussen und das Theaterprojekt einen Einfluss darauf hat, wie die Teilnehmenden den Kurs bewerten und demnach, wie sie sich beteiligen, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht.

„Theater läuft jetzt nicht bis Ende des Kurses, sondern die erste Hälfte des Kurses. Genau, und dann im Juni, im Juli sind wir schon fertig/mit Theater, das heißt, also das Ziel äh dieser Veränderung war, dass die die Erfolge früher erleben. Dass sie dann früher verstehen, also wie der erste

Kurs. Die haben dann erst nach dem Kurs verstanden, was Theater da alles gebracht hat/was sie da alles lernen konnten. Wir möchten, dass sie das jetzt viel früher, noch vor Praktikum.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Aus dem Zitat geht auch die strategische Überlegung hervor, das Selbstvertrauen der Arbeitssuchenden vor Beginn des Praktikums durch eine erfolgreiche Theateraufführung zu stärken. Die potenzielle Notwendigkeit dieser Strategie zeigte sich in dem Interview mit Zina, die über die Einladung zu einem Vorstellungsgespräch berichtet. Sie sei zunächst ungläubig gewesen, dass sich ein Arbeitgeber für sie interessierte und stellte sich selbst und ihre Fähigkeiten in einem schlechten Licht dar.

„Ich habe Einladung zum Vorstellungsgespräch bekommen und das war ein Schock. Ein Schock. Wie kann das sein. Ist es Fehler passiert @@@ Frau Zepcik hat gelacht. Alles kann sein. Ja und ich bin zum Vorstellungsgespräch gegangen. Ja ich habe gesagt, ich weiß nichts, ich bin nichts, ich habe schon lange gelernt und jetzt habe ich keine Erfahrung und ich habe alles richtig gesagt und habe gedacht, ich habe keine Chance überhaupt und warum muss ich diese Leute lügen? @ Und dann ich habe dann nachher aber dieser Mann in diesem Vorstellungsgespräch gesprochen als äh er nimmt mich. Ich habe gedacht, nein vielleicht ich versteh das nicht, aber ok und nach einer Woche, er hat gesagt er schreibt dann schreibt mir. Nicht Antwort, sondern er schreibt mir. Ich habe gedacht Antwort ‚Nein‘ zum Beispiel er hat nur optimistisch gesprochen. Und dann sie haben gesagt, sie haben geschrieben, ab ersten September sie warten auf mich. Das war noch ein Schock @@ Wie kann es sein. Noch ein Fehler vielleicht? @@@ Ich sage, ich habe an mich nicht geglaubt, aber jemand äh (...) hat an mich geglaubt, Dozenten haben an mich geglaubt. Und dann dieser Mann vom Vorstellungsgespräch wieder, ich habe gedacht, gesagt ich habe alles richtig gesagt. Ich habe nicht gesagt, ich bin Profi, ich kann alles oder sowas. Er hat gesagt: Erinnerst du dich noch was vom Studium? Ich habe gesagt @@ nicht so sehr. Das war vor vierzehn Jahren. Aber er hat an mich geglaubt.“

(Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Zinas Wortwahl zeugt von einem geringen Selbstbewusstsein. Dessen ungeachtet wird sie eingestellt. Auch Greta erlebte in ihrem Praktikum einen für sie bedeutenden Auftrieb, als sie sich erstmals um Klienten auf Deutsch kümmerte.

„Und das war erstes Mal, wenn ich mit Klienten gesprochen und naja, das war für mich eine Taufe, ja? Das war sehr, das war sehr (...) sehr wichtige und sehr schöne Erfahrung.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Somit konnten in diesem Kapitel drei relevante Erfolgserlebnisse für die Teilnehmenden identifiziert werden: Wissenserwerb, Theateraufführung und schließlich im Praktikum durch die Bestätigung für ihre Fachkenntnisse.

5.7.4 Zugehörigkeit

„Es war eine unglaublich tolle Atmosphäre auch (.), es war ein Miteinander einfach zu spüren und das hast du nicht oft, dieses Miteinander. Das ist der Punkt. Und des tut schon gut, wenn du so eine Erfahrung machst. Und bei mir es ist ja wirklich so, ich hatte ja den Glauben an die Menschheit wirklich verloren. Es war wirklich ganz ganz schlimm bei mir. Und am Anfang war ich noch ein bisschen zögerlich, wo ich hierhergekommen bin und, hab aber gemerkt, selber an mir aber auch ähm das ich nicht mehr in jedem Menschen nur was Schlechtes sehe. Also, dass es tatsächlich wieder auch Menschen gibt, nicht nur Unmenschen, sondern auch Menschen.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Tamara und Heidi beschreiben sich selbst in den Interviews zu Beginn des Kurses als zunächst verschlossen und zurückhaltend. Darüber hinaus gaben einige Teilnehmende des ersten Kurses in den Netzwerkkarten nur ein bis zwei regelmäßige soziale Kontakte an, ein Großteil des ersten Kurses war nur in Kontakt mit Verwandten. Bei den späteren Gruppen wurde im Rahmen der Interviews nicht mehr gezielt nach sozialen Kontakten außerhalb des Kurses gefragt. Es wurde jedoch in einigen Gesprächen deutlich, dass die Teilnehmenden sich einsam fühlten (Greta, Noura, Maxim, Tamara). Einen Extremfall stellte Heidi dar,

die aufgrund ihrer Obdachlosigkeit sehr abgeschieden lebte und erst über den Qualifizierungskurs („Schule“) wieder Freundschaften knüpfte.

„Mein Gott, da hat die Schule eigentlich den Anfang gemacht. Ich, ich hab ja überhaupt keine Kontakte gehabt. Die letzten zwei Jahre.“
(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Den entstehenden Freundschaften wurde von den meisten Interviewten (Greta, Heidi, Maxim, Noura, Tamara, Zina) ein großer Wert beigemessen. Greta betrachtet die neu entstandenen Freundschaften als den wichtigsten Kursgewinn.

„Kontakt mit Leuten ist erste. Und am wichtigsten.“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Diese aus den Interviews gewonnene Erkenntnis ist umso bemerkenswerter, da die Gruppe in allen drei Kursen sehr divers in Bezug auf Alter und Herkunft war. Dies sei zu Beginn einigen Teilnehmenden negativ aufgefallen, kommentiert die Projektleiterin im folgenden Interviewzitat, im späteren Kursverlauf hätten diese Unterschiede für ihre Freundschaften keine Rolle mehr gespielt, wohl aber für das Wissen, das sich die Teilnehmenden gegenseitig vermittelten.

„Also, die Jungen, die haben dann gesagt, was machen wir in einer Gruppe mit diesen Älteren? Und die Älteren umgekehrt, also was machen die Clowns hier, ja? Und jetzt hier, jetzt sind/sag mir, der Dimitri, der 22 war mit dem Maler der 57, die besten Freunde, ja? Und der Maler hat das gelernt, mit ihm zu, ich weiß nicht, die chatten oder was machen sie da? Das hat der Maler vom Dimitri gelernt. Sie haben voneinander viel gelernt natürlich. Dafür haben sich die Sprachkenntnisse von Dimitri super verbessert und die Computerkenntnisse von Herr Maler.“
(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Erwartungsgemäß gab es zwischen einzelnen Personen auch Konflikte, die immer wieder zu Reibereien führten und von den Dozentinnen wie auch den anderen Kursteilnehmenden wahrgenommen wurden. Dies deckt sich mit den Äußerungen Zinas:

„Z: Supergut. Alle sind so wunderbar. Ich mag viele verschiedene Leute kennenlernen und sie waren sehr sehr verschieden. Und ich habe mit allen gut äh gut wie heißt gut gemacht.“

I: Gut verstanden?

Z: Ja, gut verstanden. Nicht alle mit anderen. Nicht äh miteinander. Manche, sie waren/sie haben nicht miteinander gesprochen und sie waren/ insgesamt, ich habe mit allen mich gut gefühlt.“

(Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Die entscheidende Wirkung für das Zusammengehörigkeitsgefühl hatten nach Ansicht der regulären Lehrkräfte (DaF, **EDV**) und der Projektleitung die theaterpädagogischen Methoden gebracht. Durch die Improvisationsübungen im Theater, bei der die Laienschauspieler sich zu einem gewissen Grad näherten und entblösten, schwand die Distanz schnell, wie die **EDV**-Dozentin gemäß dem folgenden Interviewzitat beobachtete:

„Z: Dass sie viel entspannter sind die Leute. Also sie fangen sich an auch/ ich bin sicher, dass das Theater auch eine sehr große Rolle spielt. Sie fangen sich an in der Gruppe zu bewegen, sind keine Einzel

I: Keine Einzelkämpfer mehr

Z: Sie fangen an eine Gruppe zu bilden, sie fangen an sich zu kennen und sich auf einander einzugehen.“

(Interview mit Maria Zepcik am 7. Jun 2013)

Die gemeinsam durchlebte Theateraufführung mit ihren Höhen und Tiefen, intensiven Gefühlen und gegenseitiger Unterstützung führte nach Ansicht der **EDV**-Dozentin zu einer sehr starken Gruppenbindung. In ihrem Interview beschreibt Tamara die Nähe, die aufgrund der Theaterarbeit entstanden ist, die Unterstützung, die sie gespürt hat, sodass sie wieder Vertrauen zu anderen fasste und Bindungen zu der Gruppe und einzelnen Personen eingehen konnte.

„Wir ham's aber geschafft, also, wir ham's geschafft. Da war des halt auch nochmal (.) ähm bis auf ein oder zwei Teilnehmer, aber so ähm, diese Gruppendynamik, die da herrschte auch beim Theater, also das Theater

ähm hat uns alle insgesamt, weil der Deutsch/die Kurse waren ja immer getrennt. Rote Gruppe/blau Gruppe, aber im Theater waren wir ALLE zusammen und bis auf a (.) ein zwei Ausnahmen eben, aber hast du a wieder diesen Zusammenhalt in der Gruppe wieder gemerkt und wie man sich unterstützt. Man hat sich wirklich gegenseitig unterstützt. Und des ist a TOLLE unglaublich tolle Erfahrung und ein wunderschönes Gefühl ist des, wenn du sowas erleben kannst. Diese Unterstützung, den Zusammenhalt, dieses Diskutieren und (.) ähm und diese gegenseitigen Vorschläge, wie kann man's besser machen, was war nicht so gut. Das sind keine Kritiken irgendwie. Sicher waren das Kritiken, aber du hast sie dankend angenommen, egal ob es jetzt positiv oder negativ war.“
(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Da der Kurs, wie von Maxim bemängelt, nach Sprachkenntnissen in zwei Gruppen geteilt war, hatten sie nur im Theaterprojekt gemeinsam Unterricht. Die Teilnehmenden hätten es bevorzugt, alle Kursfächer gemeinsam zu besuchen, wie im ersten Kurs. Als Grund dafür wurden die positiven Kontakte zu den anderen Kursteilnehmenden und der Zusammenhalt als Gruppe genannt.

Im Gruppenbildungsprozess traten nach Aussage der Projektleiterin in jeder der drei Gruppen Konflikte auf, die meist ausgetragen und ausgesprochen wurden. Die Projektleitung trat dabei mehrfach als Mediation auf.

„Wir haben natürlich Gespräche geführt, wir haben natürlich nach, nach diesem ersten Kurs mit den Dozenten gesprochen, dann haben wir auch natürlich analysiert, was führt zu diesen Konflikten, ja? Und der, der das war für ihn auch super schwierig, dass er in so einer Atmosphäre gearbeitet hat.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Nach Abschluss des Qualifizierungskurses erlitten ein paar Teilnehmende nach eigener Aussage ein psychologisches Tief, da ihnen die regelmäßigen Kontakte und das Gemeinschaftsgefühl fehlten. Dies unterstreicht zusätzlich die Wertigkeit der Gruppenzugehörigkeit und der zwischenmenschlichen Interaktion für die Teilnehmenden des Qualifizierungskurses. Tamara artikuliert dieses Gefühl im folgenden Interviewzitat:

„Und ich hab ja selber gemerkt, wie gut mir des einfach tut, auch (.) des in der Gruppe jetzt ähm, dieser Zusammenhalt, der da einfach war in der Gruppe und ich muss a sagen, es äh fehlt so ein bisschen.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Basierend auf Aussagen der Projektleitung und nach Informationen der Forscherin, bestanden die Kontakte zwischen den Einzelnen und auch innerhalb der Gruppe weiterhin mit wenigen, oben genannten Ausnahmen über den jeweiligen Kurs hinaus. Der erste Kurs organisierte regelmäßige Treffen, auch noch sieben Monate beziehungsweise einhalb Jahre nach Ende des Kurses.

„Also, positiv finde ich, schon sehr positiv, dass sie sich immer noch zusammenhalten, die Gruppe, ja? Zum Beispiel, die haben ein Treffen organisiert, am ersten Mai, die haben auch uns eingeladen, alle.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Zudem besuchten einige Teilnehmende, nach Berichten der Projektleiterin, regelmäßig die Projektleitung und sahen sich die Theateraufführungen der folgenden Kurse an. Eine kleine Gruppe an Teilnehmenden des letzten Kurses plante sogar die Gründung einer permanenten Theatergruppe in Zusammenarbeit mit der Regisseurin. Die Forscherin wurde von Belinda und der Regisseurin darüber informiert, dass zum Zeitpunkt des Interviews bereits Bemühungen stattfanden, finanzielle Fördermittel anzuwerben und Texte für ein neues Theaterstück zu schreiben.

„Theater zum Beispiel hat viel geholfen und dass keine Ahnung, ob du darüber mit anderen Teilnehmern gesprochen hast, ne? Äh, wir denken, also unsere kleine Truppe, sozusagen, Gruppe von fünf oder vier schauen wir mal, Frauen, wir denken sehr intensiv daran, eine internationale Truppe zu gründen.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Es lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass die Gemeinschaft und das Zusammengehörigkeitsgefühl für einen Großteil der Interviewten wesentliche Motivationsfaktoren waren, regelmäßig am Kurs teilzuneh-

men, was gleichzeitig auch von der Projektleiterin als elementarer Kurs-erfolg verstanden wurde. Wie aus der Analyse abgeleitet wurde, war das Theaterprojekt ausschlaggebend für die schnelle Annäherung, das Aus-tragen der Konflikte und somit das Entstehen von stabilen Beziehungen.

5.8 Maßgebliche Stabilisierung, Stärkung und Anerkennung

Die bisherigen Analysen der Interviews zeigen, dass emotionale Kom-ponenten bei den verschiedenen Teilnehmenden mit ausschlaggebend für den Kurserfolg waren. Die Emotionen wurden in Zusammenhang mit konkreten Kurselementen wie dem Theater oder dem Praktikum evoziert. So führten die ersten praktischen Erfahrungen durch das Praktikum wieder zu neuem Mut, eine Tätigkeit in Deutschland aufzu-nehmen. Welcher dieser Aspekte die ausschlaggebende Wirkung hatte, um den Ehrgeiz zu entfachen, war bei den einzelnen Teilnehmenden unterschiedlich. In dem folgenden Kapitel sollen diese entschei-denden Faktoren noch einmal genauer unter die Lupe genommen werden.

5.8.1 Stabilisierung der psychischen und physischen Gesundheit

In dem einleitenden Kapitel zur Arbeitslosigkeit (siehe Kapitel 2.4) wurde bereits der Zusammenhang zwischen Gesundheit und Arbeits-losigkeit thematisiert. Im folgenden Kapitel soll untersucht werden, inwiefern die interviewten Teilnehmenden durch ihre körperliche und geistige Gesundheit beeinflusst waren und ob sich der Kurs auf ihre Gesundheitszustände auswirkte.

Auffallend war, dass einige der Teilnehmenden (Greta, Ahmed, Tamara) in den Interviews angaben, aufgrund der hohen Ansprüche, dem stetigen Optimierungsdrang, der körperlichen Belastung oder dem Zeitdruck an ihrer alten Arbeitsstelle krank geworden zu sein. Dies deckt sich mit der aktuellen Erkenntnislage, die einen Zusammen-hang zwischen den Arbeitsanforderungen und psychischen Erkrank-ungen ausweist. Dieser Kausalität scheinen insbesondere Arbeitneh-

mende in gering-bezahlten Arbeitsverhältnissen zu unterliegen. „Stete Optimierung des Selbst kann als eine der zentralen Anforderungen in gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaften gelten“ (Uhlendorf et al. 2016, S. 32). Laut DAK-Gesundheitsbericht nehmen insbesondere Personen in prekären Berufsverhältnissen verstärkt leistungssteigernde Mittel (DAK 2015). Der dauerhafte gesellschaftliche und wirtschaftliche Druck auf das Selbst wiederum erzeugt Erschöpfung und Depressionen (Ehrenberg 2008).

Auch der Mehrheit der Teilnehmenden schien dieser Zusammenhang zwischen Arbeitsbedingungen und ihren gesundheitlichen Problemen bewusst zu sein. Zudem sprachen sich insbesondere ältere Teilnehmende dagegen aus, ihre Gesundheit durch schlechte Arbeitsbedingungen aufs Spiel zu setzen.

„Und meine Gesundheit ist für mich auch das Wichtigste, als arbeitslos, ja? Ist für mich wichtiger, meine Gesundheit und ich kann und ich will nicht nix gegen meine Gesundheit machen, ja? Ich habe alles schon gemacht. Aber das ist mit mit Schaden/und das schadet meiner Gesundheit und ich will nicht mehr machen, ja? Ich bin kaputt, ich habe gemacht alles und ich habe alleine mir kaputt gemacht. Wenn ich habe gearbeitet ähm außer meine Kraft, ja? Außer meine seelische Kraft auch.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Interessanterweise klingt aus diesem Zitat heraus, dass Greta trotzdem die Schuld an ihrem schlechten Gesundheitszustand bei sich sieht, da sie die gesundheitsschädlichen Arbeitsbedingungen über einen längeren Zeitraum akzeptiert hatte. Wie Greta fühlte sich auch Ahmed für seine Gesundheit individuell verantwortlich. Er nahm an, dass er durch eine bessere Ausbildung und bessere Sprachkenntnisse eine Chance hatte, auf dem Arbeitsmarkt eine langfristige Anstellung mit besseren Arbeitsbedingungen zu finden. Diese Haltung zeigt gewisse Parallelen zu der neoliberalen Denkweise, dass jedes Individuum für sein eigenes Glück oder Pech die Verantwortung trägt und Menschen die Wahl hätten, arm oder krank zu sein. Dem widerspricht Heidi im folgenden Zitat anfangs, um dann doch die Wahlmöglichkeiten ihrer ehemaligen beruflichen Laufbahn zu thematisieren. Wie aus der Interviewpas-

sage erkennbar wird, hadert sie allerdings mit der Sichtweise, für ihr Unglück selbst verantwortlich zu sein.

„Aber bitte, die hab ich nicht selbst verschuldet. Ge, ich habs mir nicht selber, (...) doch ich hab mich für diesen Weg entschieden, aber das ist meine/aber das ist ja/ich hab mich für einen guten, aber unsicheren Weg entschieden, anstatt für einen (..) sicheren, aber unguuten Weg. Also, ich hab die Chance gehabt zu wählen. (.) Lasse ich mich auf jemanden ein, damit ich Sicherheit oder lass ich mich nicht auf den Menschen ein und ich bin mein eigener Herr und ich tue das Richtige, was meiner Seele entspricht.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Aus dem Interview mit der Kursleiterin geht hervor, dass den zuständigen Sachbearbeitern des Arbeitsamts der teils sehr labile gesundheitliche Zustand der Teilnehmenden bekannt war und auch von Seiten der Projektmitarbeiter im Vermittlungsprozess berücksichtigt wurde.

„Also die Arbeitsvermittlerin auch hat auch gesagt, der kann nicht Vollzeit arbeiten, aufgrund seiner Beruf/äh seiner gesundheitlichen Situation, aber er hat sich/der war supermotiviert. Der wollte auch länger/sie hat uns vorgewarnt, da hat sie gesagt, der DARF nicht, ihm wird schlecht gehen, Teilzeit, ja? Und er hat ZWEI Jobs sich ausgesucht und er konnte sich nicht entscheiden, hat er gesagt, ich werde beide machen, einmal ja genau, also zweimal 450 Euro und dann hat er sich entschieden. Letztendlich wir haben es ihm auch gesagt, er muss sich entscheiden, weil es wird ihm zu viel.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

In Kontrast dazu stellt die Projektleiterin in dem folgenden Beispiel und weiteren Fällen die hohe Motivation beziehungsweise die gute Ausbildung, um deutlich hervorzuheben, dass der einzige Hinderungsgrund, eine Arbeit zu ergreifen, die schlechte Gesundheit sei. In dem folgenden Fallbeispiel führten eine Flucht und schwere Krankheit eines Kindes zu den gesundheitlichen Problemen.

„Durch diese Situation ist sie auch depressiv geworden und so. Muss sie Medikamente nehmen, wahrscheinlich momentan arbeitsunfähig. Sie möchte auch, sie hat gesagt, doch, sie wird arbeiten, aber die Ärztin: Nein, darf sie nicht, wenn sie diese Medikamente kriegt, also des (.) wird ihr nicht gut tun. Aber sie hat jetzt äh ihren Lebenslauf, weil sie hatte überhaupt keinen. Sie hat ihren Lebenslauf, sie hat jetzt angefangen, also ihre Unterlagen sind in der Anerkennung. Sie ist auch äh sie hat auch studiert ähm, also nicht Buchhaltung, sondern äh, wie heißt das hier? Bürokauffrau. Aber sie hat studiert, ein Studium abgeschlossen, ist eben auch fit. Also, wenn sie dann wieder gesund ist, sie hat Bewerbungsunterlagen, dann hoffe ich sie wird sich auch/sie wird auch was finden, ja?“
(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Während die Projektleiterin sehr deutliche Worte zu dem Gesundheitszustand der Teilnehmerin fand, blieben die Teilnehmenden im Interview diesbezüglich vage und zurückhaltend, auch wenn der Zusammenhang zwischen Arbeit und Gesundheit häufig thematisiert wurde.

„Ich war ziemlich, mir gings ja ziemlich schlecht.“
(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Zwar reflektiert Tamara über die Ursprünge ihrer Krankheit ebenso wie über ihre Auswirkungen, möchte dies im Interview zumindest nicht konkretisieren. Auch Heidi verwendet den Euphemismus „heimgehen“ für den Tod ihres Bruders.

„I: Und warum wurden Sie eigentlich arbeitsunfähig?
H: Ja, weil/also, als mein Bruder heimging, da war ich körperlich, seelisch, geistig fix und fertig. Ich war kaputt, ich war am Ende.“
(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Eine Ausnahme bildete Greta, deren Gesundheit oft und ausführlich im Interview thematisiert wurde.

„Aber, ich habe (.) beide (.) äh (.) Ellenbogen, ich habe Tennisellenbogen. BEIDE. Ich habe Wirbelsäule kaputt, total. Total kaputt. Ich habe Knie (.) ähm (.) zum OP, ja? Beide. Weißt du, ich bin kaputt!“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Körperliche und seelische Gesundheit waren in den Interviews eng miteinander verknüpft. Die interviewten Teilnehmenden brachten diese beiden gesundheitlichen Seiten ähnlich häufig zur Sprache, sodass beide gesundheitlichen Zustände fast gleich häufig kodiert wurden (33 und 36 Kodierungen).

„Wenn man psychisch so dermaßen am Boden ist und du wirklich an allem inklusive dir selbst gezweifelt hast. Und (..) des ist eben durch diesen Kurs ähm, hat sich das sehr, sehr gebessert bei mir. Ich bin zwar nach wie vor noch ähm (.) bei gewissen Sachen sehr, sehr skeptisch und äh, zurückhaltend und (.) bei Fremden auch. Aber so im Großen und Ganzen, ich weiß, was ich kann.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Belinda, Tamara und Zina sprachen mehrfach über ihr geringes Selbstvertrauen, das mit fortschreitender Zeit ihrer Erwerbslosigkeit abgenommen habe.

„Aber, auf der anderen Seite, habe ich seit einem Jahr, glaube ich eineinhalb Jahre nicht gearbeitet wegen Gesundheitsprobleme und das kann passieren, viele sagen, man fragt sich, ob ob (.) ob er gut genug ist, ob er, viele Sachen, die er früher gemacht hat, jetzt schaffen kann, ob es andere Tätigkeiten gibt, also mehr das (.) verlorene Selbstvertrauen.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Auch die mangelnde Konzentrationsfähigkeit und geringe Belastbarkeit wurden von mehreren Interviewpartnerinnen angesprochen. Für Greta waren daher nicht nur die Pausen, sondern auch die Möglichkeit, sich Essen und Trinken zubereiten zu können, essenziell, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht. Über eine im späteren Kursverlauf eingeführte Beschränkung von Pausenmöglichkeit während des Theaterrunterrichts äußerte sie sich verärgert.

„Ich habe am Anfang gesagt äh dass ich bin krank, ja? Ich brauche regelmäßig Essen und regelmäßig Trinken, ja? Und das funktion/und das hat funktioniert bis äh bis äh (...) September. Das ja, ABER schon schon [der junge Regisseur] hat äh viele Male eine Pause, nur eine Pause uns

gemacht und wenn ich zum Beispiel [dem jungen Regisseur] habe gesagt, er hat gelacht, ja. hehehe hehehe, Pause, wozu Pause, das eine Pause ist genug und naja (...) äh, später äh, naja, ich habe ich habe gedacht auch, wie viele Mal ich muss das sagen, ja? Ich bin krank, ich brauche Pause und ich brauche Trinken, ja? Aber, aber bis bis September ok, aber später, später beide, beide Männer waren verrückt. Aber [der Regisseur], das war total, äh total verrückt, dass dass äh mir nix äh (...) mir gesagt, dass ich ich kann nicht trinken, Tee machen, dass äh Wasserkocher stört. WASSERKocher stört und ja und ich ich hatte nur einen Becher, den ich zuhause gemacht, ja? Und ganzen Tag ich habe dort nur das ich habe getrunken, ja?“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Nach der Premiere konnte Greta an keinen weiteren Aufführungen teilnehmen, da sie im Krankenhaus behandelt werden musste. Greta beschreibt ihren schlechten körperlichen Zustand in dem Interview mit Nachdruck.

„Das ist unglaublich. Wenn ich habe Beschwerden, das das ich lebe NICHT/Ja \ ? Ich muss nur liegen und und trinken und KEIN Essen, KEINE Essen äh keine Schmerztabletten mehr, NIX äh helfen, NIX NIX. Ja. Das ist unglaublich. Ich muss zuerst entgiften, Entgi (...) ftung machen, ja? Und ist bisschen besser. Und strenge Diät, NATÜRLICH, ja?“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Diese drastischen Erfahrungen im Zusammenhang mit Psyche, Ernährung und Gesundheit führten bei Greta und anderen älteren Frauen (beispielsweise Tamara und Heidi) zu einem starken Bewusstsein der Selbstfürsorge. Die interviewten Dozentinnen reagierten im Gespräch unterschiedlich auf die körperlichen und seelischen Beschwerden der Teilnehmenden. Die Regisseurin wies den Teilnehmenden aber durchaus auch eine Teilverantwortung für ihren Gesundheitszustand zu.

„Aber auch dann Körperarbeit, ähm, aber gerade Teilnehmer, die zum Beispiel schon ewige Rückenprobleme haben und Spritzen kriegen und äh dann kann man nicht richtig gehen, dann ist das Knie nicht in Ordnung und die Schulter ist versteift und ich weiß einfach, man muss lang-

sam anfangen und kleine Übungen und es ging ihr dann wirklich besser und dann hat/dann war wieder Ferien und dann war halt eine Pause und dann wurde es wieder schlechter. Das ist natürlich bei jedem Menschen so, man muss den inneren Schweinehund überwinden. Aber es ist auch gut zu sehen, dass die Teilnehmer selbst sehen, es bringt ihnen was, ja. Bis auf eine kleine Ausnahme, die sich dann beim Yoga hinterm Rücken des Nachbarn verstecken und aus dem Fenster schauen.“

(Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Der Dozent für Sozialkompetenz beschrieb die Krankheit als eine Reaktion auf die Hilflosigkeit der Teilnehmenden und sprach die individuelle Einzelbetreuung als notwendiges Mittel zur Problembhebung an.

„Es geht wirklich darum, dass sie wirklich ganz unterschiedliche Fragestellungen haben und unterschiedliche Probleme und zum Teil wirklich hilflos sind, ja? Aber des noch weit davon entfernt ist ähm, dass es therapeutische Notwendigkeit gäbe. Ja? Aber dadurch, dass ihnen keiner wirklich gezielt hilft, im Sinne von einer kleinen Einzelbetreuung, wuchert das natürlich. Und dann ziehen sie sich sehr häufig schnell in die Krankheit zurück oder sowas. Dann sind sie halt krank.“

(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Die psychischen Probleme sind laut Klaus Hepp teilweise so groß, dass sie sowohl die Beteiligung am Kurs als auch die Arbeitsvoraussetzungen massiv einschränken und einige Teilnehmende zunächst eine Therapie bräuchten, bevor sie den Kurs fortsetzen könnten. Heidi hingegen fordert eine zielgruppengerechte Förderung und lässt vermuten, dass die Perspektiven der Teilnehmenden und Dozentinnen beim Thema Gesundheit divergieren.

„Und je bissiger der [Regisseur] geworden ist, umso empfindlicher wurden die Leute. Aber dass das eigentlich mit ihrem Nicht-Engagement zu tun hatte, DAS haben sie nicht gesehen. Beziehungsweise, da kommt jetzt der Text ins Spiel, den ich da auf der Bühne gesagt hab. Des hat eben dann damit zu tun, dass wir teilweise nicht in der LAGE sind. Da möchte ich aber den Satz rausnehmen vom Arthur, dass wir uns darauf ausru-

hen wollen. Das ist nicht richtig, das will ich damit nicht sagen, sondern. Einen Menschen, der nicht in der Lage ist aufgrund Einschränkungen seelischer, körperlich, geistiger Art, ja? Den muss man anders fördern als einen Menschen, der fit ist.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Heidi betont also, dass die Teilnehmenden aufgrund ihrer psychischen und physischen Gesundheit spezielle Hilfestellung benötigen, und weist den Gedanken zurück, dass sich Teilnehmende in ihrem Krankheitszustand ausruhen. Darüber hinaus nimmt sie Stellung zu der geringeren körperlichen und psychischen Belastbarkeit der Teilnehmenden.

„Das ist, glaub ich, von den Leuten nicht böse gemeint, sondern sie können es tatsächlich nicht. Die Konzentration IST dann nicht mehr da, es ist einfach dann Black-out, es ist dann einfach Müdigkeit da. Es sind dann Kopfschmerzen da, es/verstehen Sie? Und dann will man sich bloß noch zurückziehen.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Gleichzeitig beschreibt Noura einen Fall, bei dem die Projektleitung wenig Verständnis für ihren Gesundheitszustand gehabt habe.

„Zum Beispiel manchmal ich sagen zu Frau Herz, ich habe Fieber, ich bin krank. Sie sagt: Ich auch, ich auch. Musst hierbleiben bis Ende. Bisschen nervt.“ (Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

Tamara hingegen berichtete von Verständnis und Unterstützung in Bezug auf ihre Gesundheit.

„Und so, also ich hab wirklich gemerkt, dass mir das von der Psyche her auch gut getan hat durch die Unterstützung hier, die du bekommst. Das ist auch noch mal so ein Punkt. Das denk ich, das hast du auch nicht in allen Kursen. Auch eine moralische Unterstützung. Und auch wenn du irgendwelche Probleme, ich hab das halt bei den anderen mitbekommen, da wurde halt geholfen im Büro jetzt zum Beispiel. Und ich denk, das hat man nicht oft, dass man in jeder Hinsicht unterstützt wird.“
(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews genannt wurde, war der positive Effekt des Theaterunterrichts auf die Psyche der Teilnehmenden. Dies sei der Projektleitung von drei Therapeuten rückgemeldet worden, wie die Projektleiterin in verschiedenen Interviews beschrieb. Auch Tamara berichtete in folgendem Zitat über den stabilisierenden Effekt des Theaters auf ihren Therapieverlauf.

„Ja, ich find des gut, weil des mit dem Theater, weil äh, die Therapeutin hat auch gesagt, dass die so eine Veränderung gesehen hat in der Zeit, als wir so aktiv im Theater beschäftigt waren.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Eine mögliche Kausalität zwischen Theaterunterricht und psychischer Stabilisierung der Teilnehmenden ergibt sich aus dem Interview mit der Regisseurin. Ihre didaktische Vorgehensweise basiere zum einen auf eigenen Erfahrungen mit psychischen Problemen, zum anderen wende sie im Unterricht die literarischen Prinzipien der Selbstentfremdung und Distanzierung zu persönlichen Problemen als Verarbeitungsstrategie an.

„Ich hab das ja alles persönlich auch erlebt, ahm und jemand das Gefühl er (.) schafft das nicht, weil die Gedanken ganz woanders sind, er kann sich überhaupt nicht konzentrieren und sag ich mal dann äh hab ich immer so ein bisschen liebevoll sanften Druck ausgeübt und gesagt, pass auf, wenn du jetzt das Gefühl hast, du kriegst das nicht ganz hin, mach einen kleinen Schritt, und die Teilnehmer dann im Laufe der Arbeit gemerkt haben, dass ihnen (.) dieses mal von sich selber weggehen, aus sich mal raustreten sehr gut tut. Und deswegen halte ich auch diese Theaterarbeit doch für ein unglaublich gutes Mittel, auch psychische äh Probleme zu verarbeiten.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Aus den in diesem Kapitel genannten Zitaten geht deutlich hervor, dass körperliche und seelische Gesundheit ein relevantes Thema im Alltag der Kursteilnehmenden waren. Es fanden sich zahlreiche Hinweise, dass die Sichtweise der Dozentinnen zu diesem Thema nicht immer im Einklang mit der Sichtweise der Teilnehmenden war. Insgesamt schie-

nen die umfassende Unterstützung der Projektleitung, das Theaterprojekt und die Gruppengemeinschaft bei mehreren Teilnehmenden (unter anderem Heidi und Tamara) zu einer psychischen Stabilisierung und teilweise auch zu einer Besserung körperlicher Beschwerden geführt zu haben.

5.8.2 Die stärkende Wirkung der Gemeinschaft

Der Soziologe Richard Sennett (2012) beschreibt als wichtigstes Element bei sozialen Beziehungen die Kooperation, die uns hilft, eigene Unzulänglichkeiten zu überwinden und gemeinsam ein Ziel zu erreichen, das wir alleine als außerhalb unserer Möglichkeiten betrachtet hätten. Die Themen Gemeinschaftsgefühl und Gruppenzugehörigkeit zogen sich durch die Mehrheit der geführten Interviews und waren überwiegend positiv konnotiert. Daher soll an dieser Stelle untersucht werden, inwiefern Gemeinschaftsgefühle eine positive Auswirkung auf den Kursverlauf hatten.

In beruflichen Fortbildungen herrscht häufig Frontalunterricht vor, bei dem Dozentinnen vor der Gruppe einen Vortrag halten, aber selten ein Austausch entsteht. Dementsprechend besteht kaum Gelegenheit für die Anwesenden, ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln. Selbst bei kooperativen Arbeitsformen werden die Aufgaben zwar gemeinsam besprochen und dann gelöst, abhängig von der Aufgabenstellung jedoch meist nicht in einem konfliktreichen Austausch. Dieser ist laut Sennett (2012) jedoch nötig, um eine stabilere Beziehung zueinander aufzubauen. Die Projektleiterin berichtete, dass in dem Qualifizierungskurs das Theater solch ein Ort war, an dem die Gruppe sich intensiv miteinander auseinandersetzte.

„Und im Rahmen des Theaterunterrichtes, da haben sie sich wirklich am meisten als Gruppe entwickelt, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

In Anlehnung an Sennett kann spekuliert werden, dass nicht zuletzt die zuvor erwähnten Konflikte, die häufig zwischen den Regisseuren und den Teilnehmerinnen, aber auch innerhalb der Gruppe bei den

Theaterproben entstanden, zur Stärkung des Gruppenzusammenhangs beigetragen haben. In diesen Situationen gab es aus der Gruppe heraus den Wunsch, sich auszusprechen und den Konflikt zu lösen. Die Teilnehmenden setzten sich füreinander ein und nahmen auch aktiv die Hilfe der Projektkoordination dafür in Anspruch. Trotz oder gerade wegen dieser Konflikte entstanden stabile Beziehungen zwischen den Teilnehmern und zu den Dozentinnen und Koordinatorinnen. Sennett (1998b) bestätigt, dass das Aushandeln von Regeln und Zielen das Gemeinschaftsgefühl stärkt.

Heidi berichtete von einer Konfliktsituation, bei der eine Teilnehmerin zu spät zum Theaterunterricht kam und daraufhin von dem Regisseur kritisiert wurde, worauf die Mehrheit der Teilnehmenden sich solidarisch auf die Seite der Zuspätkommenden stellte. Dies wäre somit ein Beispiel für ein Gemeinschaftsgefühl aufgrund eines Konfliktes mit dem Regisseur, auch wenn Heidi für die Sicht des Regisseurs eintrat und sich anschließend von der Gruppe angefeindet fühlte.

„H: Und dann hab ich mich auch eingebracht und dann bin ich gefragt worden, warum ich mich da einbringe und warum ich mich in diesem Ton einbringe.

I: Also von Seiten der Teilnehmer?

H: Der Teilnehmer, ja. Da haben dann mache hmh auf die Seite der neuen, der neu hinzugekommenen geschlagen und dann war ich aber mal diejenige. Ja, ist ja auch in Ordnung, hab mich dann später auch entschuldigt, ja? Hätte ich nicht tun dürfen, andererseits hab ich mir gedacht, normalerweise ist das ja so, wenn man kommt, dann dann sagt man erstens a mal Grüß Gott, wenn die Möglichkeit nicht besteht, begibt man sich an einen Ort, wo man nicht stört, normalerweise. Das hat dann auch die Zeinab später gesagt, die hat das erwähnt, es gibt hier Regeln, die muss man einhalten, die muss jeder einhalten, nur dann funktioniert und normalerweise müsste man das so und so und so machen. Das hat dann, das haben dann die anderen auch verstanden. Und ich habe mich dann auch noch entschuldigt, weil ich mich eben so auch verärgert eingebracht hab, weil ich konnte den Dozenten verstehen, ja?“

(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Aufgrund von Heidis Parteinahme sei auch Zeinab darauf aufmerksam geworden, dass die Zuspätkommende die Regeln missachtet hatte, sodass es in der Gruppe anschließend zu einer Reflexion über die Konfliktsituation im Zusammenhang mit den Regeln gekommen sei.

In dem folgenden Interviewzitat äußert sich die Projektleiterin positiv über die Teilnehmenden der ersten Gruppe, die in der Regel niemand ausschloss, sondern bewusst Schwächere miteinbezog sowie Toleranz und Einfühlsamkeit zeigte.

„Ich finde, die sind alle wirklich (.) tolle Menschen, wie soll ich sagen, ja? Auch Olga, die alle so genervt hat, die haben sie auch nicht ausgegrenzt, ja? Da haben sie auch schon Verständnis gezeigt und alles, ja? Wirklich, also, die sind sehr, sehr sensibel alle, die Menschen, finde ich. Weil die selber viele Probleme haben, aber wir hatten auch unproblematische, wirklich, wie Anton oder Ljuba, ja? Und die haben auch sehr viel Sensibilität gezeigt und Einfühlsamkeit.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Diese Eigenschaften hatten sich nach ihrer Aussage jedoch während des Kursverlaufes entwickelt und waren damit möglicherweise ein Resultat des Kurses.

„Weil die waren am Anfang, manche waren schon genervt, ja? Dass sie dann so, so langsam vorankommen, weil die anderen dann nicht verstehen, ja? Und am Ende die haben so viele entwickelt, das Verständnis entwickelt gegenüber den anderen, die nicht können, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Diese Vermutung wird durch ein weiteres Interviewzitat gestützt, in dem die Projektleiterin die Konflikte in der Anfangsphase der Gruppenbildung im Kurs beschreibt. Aus dem Zitat geht hervor, dass die Projektleitung Konflikte als systemimmanent von Gruppenbildungsprozessen betrachtet und durch gezielte Mediation zum Gruppenzusammenhalt beitrug.

„Natürlich, das war uns, wir wollten das auch und wir haben immer wieder versucht, die Konflikte, die da in der Gruppe waren, wir haben dann immer wieder versucht, die zu lösen und so, dass die Gruppe nicht auseinandergeht, sondern, dass sie dann sich als Gruppe halten, weil wir haben dann immer wieder gesagt. Also, wir haben mit denen mehrmals besprochen, dass in jeder Gruppe, wenn die Gruppe sich äh zusammenbringt, dann äh, in jeder Gruppe gibt es so Konflikte. Das kann man überhaupt nicht vermeiden. Das ist normal, das ist ok. Das heißt nur, die Gruppe entwickelt sich. Nach den Regeln, ja? Und das haben sie irgendwann auch schon verstanden, ja \“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Im zweiten Kurs wurde von den interviewten Dozentinnen weniger Zusammenhalt beobachtet, und auch von „sanfteren“ Konflikten berichtet, da die Gruppe „sehr rücksichtsvoll“ sei (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013). Selbst innerhalb ethnischer Gruppen blieben allerdings Abneigungen, die auf soziale Bildungsunterschiede zurückzuführen waren, bestehen. Maxim berichtet von der geringen Akzeptanz des Theaterprojekts und den Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe. Anstatt dass diese Konflikte ausgetragen wurden, wurde ihnen aus dem Weg gegangen. So wollten laut Maxim einige Teilnehmende von der Theaterpremiere fernbleiben. Wie Kooperation, aber auch Diskussion und die Auseinandersetzung bei Differenz gestaltet werden kann und wie man sich in solchen Situationen konstruktiv verhält, muss gelernt und geübt werden. Das Ausweichen vor einem Konflikt und Zurückziehen aus komplexen, schwierigen Situationen, um die damit verbundene Angst zu reduzieren, ist laut Sennett (2012) mit der modernen Verbreitung von Narzissmus und Gleichgültigkeit anderen gegenüber zu erklären. Er macht dafür die extremen sozialen Unterschiede weltweit und die Unverbindlichkeit durch instabile Arbeitsverhältnisse verantwortlich. Diese sozialen Faktoren führen seiner Meinung nach zu einem Verlust von Vertrauen in andere und dadurch zu einer rein oberflächlichen Kooperation, ausgerichtet auf den eigenen Vorteil und ohne Verantwortungsgefühl für den Rest der Gruppe (Sennett 2012).

Maxim beschreibt, inwiefern sich der Theaterunterricht vom Deutschunterricht unterscheidet und was dies für die Gruppe und jeden Einzelnen bedeutet.

„Ich weiß, warum das geht bisschen runter. Weil andere, nicht alle, ich, sind gleiche Stand. Also, also irgendwer lernt, irgendwer nicht lernt und wir sind wie keine Profiakteure. Ähm (.) Ich Beispiel akzeptiere und verstehe und wollte ich das schauen. Aber alle müssen arbeiten. Das ist eine Gruppe, nicht auseinander wie im Deutschen. Wir sitzen auf seinen Platz, jeder auf seinem Platz, ja und (.) kommunizieren mit Lehrer. Hier richtig wir arbeiten zusammen und miteinander auch.“

(Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Im dritten Kurs wiederum wird von den interviewten Teilnehmenden wiederum ein starkes Gemeinschaftsgefühl beschrieben. Zina berichtet jedoch auch von den Ablehnungen gegenüber einzelnen Teilnehmenden. In jeder Gruppe gab es Außenseiter, die aufgrund ihres Verhaltens nicht von allen vorbehaltlos angenommen wurden. Zina hat Mitleid mit ihnen und betont die positiven Seiten der unterschiedlichen Charaktere.

„Und ich mag freche Leute nicht, aber dann habe ich äh (.) habe ich sie so genommen, wie sie ist und sie hat ihre Vor/Nachteile. Vor? Vorteile. Sie ist so und sie ist auch sehr interessant und sehr lustig und alle. Ja. Alle sind sehr gut. Und Vera, sie ist (.) strange, komisch. Sie ist komisch, Vera. Sie ist/Nicht, sie ist arme Vera. Weil die anderen/Vera hat einige genervt zum Beispiel. Mich hat sie nicht genervt, weil sie/sie hat Probleme zum Beispiel. Sie ist so. Aber sie ist nett auch. Alle sind interessante Leute, alle haben ihre Vorteile.“ (Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Während einer Unterrichtshospitation beobachtete die Forscherin, wie in der dritten Gruppe ein Konflikt entstand. Bei der Theaterprobe kam es zu einem Wutausbruch einer Teilnehmerin, nachdem eine andere Teilnehmerin (Belinda) sich auf ihren Stuhl gesetzt hatte. Die emotionale Reaktion kam scheinbar aus dem Nichts und wurde kopfschüttelnd und verständnislos von den anderen Teilnehmenden aufgenommen,

da die Zusammenhänge für die Anwesenden nicht erkennbar waren. Der Deutungsversuch der Regisseurin im folgenden Zitat bewegt sich zwischen kulturellen Vorbehalten, persönlichen Erfahrungen und Transferreaktionen.

„Vorurteile und, ich mein das ist wie überall auf dem Globus, Vorurteile gemischt mit einer persönlichen Empfindlichkeit irgendeinem Thema gegenüber. Das ich mir nicht aus (...) das ist vielleicht totaler Mumpitz, was ich gerade rede, ich brechs auch grad mal ganz naiv und ganz banal runter. Ich weiß nicht, wie das in Nigeria ist, aber wenn ich aus Nigeria komme und äh hab mich auf einen Platz gesetzt und jemand anders setzt sich da aus Versehen, vielleicht ist das in Nigeria ein Affront? Weiß ich nicht, einfach kulturelle Eigenheiten mit persönlichen Befindlichkeiten gemischt und einfach mit Vorurteilen, die man gegen bestimmte Bevölkerungsgruppen hat, ja? Und obwohl (.) sie nicht selber sagt/ich bin hier auch fremd gewesen, kommt dann. Finden dann auch einfach mal so Übertragungen statt. Und das war, ich erinnere mich noch gut an den Tag, da war ich auch sehr erschrocken. Das war schon massiv. Ja, klar. Ich meine, wenn ich jetzt behaupten würde, ich bin frei von Vorurteilen, würde ich total lügen. Ich hab meine Erfahrungen mit bestimmten Bevölkerungsgruppen, ja, im Übrigen auch mit meiner eigenen.“

(Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

In einigen der geführten Interviews wurde ein weiterer Aspekt thematisiert, der sich mitunter negativ auf das Gemeinschaftsgefühl auswirkte. Dadurch, dass im ersten und zweiten Kurs immer wieder neue Teilnehmende hinzustießen, verlief der Gruppenbildungsprozess nicht einheitlich, und dieser Umstand wiederum wurde von den verschiedenen Teilnehmenden wie Greta und Heidi als belastend empfunden.

„Ach, ich will noch sagen, dass das war sehr äh sehr schwer und mir nicht gefallen, wenn Leute bis Ende . bis zum Ende neue Leute für uns gekommen. Das (seufzt und atmet tief aus) nein, nein. Das ist nicht gut, ja? Für uns und für Leute/für neue Leute, auch!“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Heidi spricht in diesem Zusammenhang von „Trennwänden“, die für sie als Neue spürbar waren (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012). Heidi stieß erst sechs Monate nach Kursbeginn zu der Gruppe hinzu und war anfangs, wie sie sich selber beschreibt, extrem verschlossen und eine Einzelgängerin aufgrund ihrer Lebenssituation.

„Ich musste immer zwei Stunden durch den (Wald) gehen, wenn ich in die Stadt wollte. Hin- Zurück, das san vier Stunden am Tag und dann hab ich was geschrieben, stundenlang teilweise. Und äh, ich war isoliert, auch wenn ich mich beschäftigt habe, aber ich hab keine menschlichen Kontakte gehabt. Ja? Und das ist (..) schon irgendwie beängstigend, weil es ist Isolation. Absolute Isolation.“ (Interview mit Heidi 23. Nov 2012)

Über das kooperative Lernen näherte sich Heidi der Gruppe an und spürte somit einen Zusammenhalt.

„Und wenn er’s nicht gewusst hat, ,Ja, dann machst du’s so, dann machst du’s so‘ – da hat ein jeder dem geholfen. Man hat sich GEGENSEITIG geholfen. Und das hat eine Verbindung geschaffen und diese Verbindung hat da gefehlt.“ (Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Später beobachtete die Forscherin, wie Heidi andere Teilnehmende beim Lernen unterstützte. Zudem setzte sie sich für die Gruppe gegenüber den Regisseuren ein und arbeitete schließlich vorübergehend bei dem Projektträger als Regieassistentin. Für sie war die Gemeinschaft sehr wichtig, um wieder Vertrauen in menschliche Beziehungen aufzubauen. Einen ähnlichen Verlauf beschrieb Tamara in der folgenden Interviewpassage:

„Genau und dann hab hier angefangen und war wie gesagt am Anfang sehr sehr skeptisch, aber ich hab mich wohlgefühlt hier. Also, ein Teil war immer, sei vorsichtig, und der andere Teil hat sich einfach wohlgefühlt in dieser Gruppe. Also, ich hab kein einziges Mal irgendwie ein komisches Gefühl gehabt irgendwie so, ne ich weiß nicht so recht, bababa – überhaupt nicht.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014).

Im Laufe des Kurses setzte auch sie sich nach eigenen Aussagen mehrfach für andere ein. Gleichzeitig nahm ihr Selbstvertrauen zu, sodass sie sich traute, die **EDV**-Prüfung abzulegen und aus Selbstschutz ein Stellenangebot abzulehnen.

Neben der psychischen Stabilisierung unterstützen sich die Teilnehmenden im Lernprozess, bei der Berufsorientierung und bei den Bewerbungen. Einige Male konnte die Forscherin beobachten, dass sie sich Komplimente machen und positiv bestärken. Mehrere interviewte Teilnehmende gaben die Gemeinschaft der Kursgruppe als größte Motivation an, zum Unterricht zu kommen. Dies steht in Einklang mit der ablehnenden Reaktion einiger Teilnehmenden gegen die neu eingeführte Gruppenteilung nach Sprachniveau. Maxim beispielsweise sprach sich energisch gegen eine Einteilung in verschiedene Niveaustufen aus, obwohl er in der Gruppenaufteilung einen Vorteil für den DaF-Lernprozess erkannte.

„Ich bin nicht dafür, Deutsch aufzuteilen. Also, das Beispiel parallel, dann es müssen zwei Deutschlehrer sein. Also, parallel eine für eine starke Gruppe und für bisschen Anfänger Beispiel, ja klar. Aber **EDV**, andere, Sozial-, Berufskompetenz müssen wir zusammen sein. Obwohl auch Deutsch müssen wir alle zusammen, also weil wir bekommen gleiche Stufen, also wer ist/wer weiß mehr Deutsch, also irgendwie müssen wir bisschen akzeptieren, dass auch andere Ziele haben. Deutsch verbessern, ja klar, aber Beispiel diese Staplerschein und Kassenschein irgendwer und Sozial- und Theater, also das ist klar, (...) also für mich Teilung in diesem Kurs gefällt nicht.“ (Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Auch die Kursleitung beschrieb die Schaffung einer Gemeinschaft als wichtiges und nachhaltiges Ergebnis des Qualifizierungskurses.

„Das sind sehr positive Seiten außer Vermittlung. Also, dass sie wirklich noch als Gruppe sich äh fühlen, zusammenhalten und, und auch zu uns Kontakt haben.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

An dieser Stelle kann demnach resümiert werden, dass die Gruppengemeinschaft von Teilnehmenden und Projektleitung als relevantes und

erstrebenswertes Projektziel genannt wurde. Die Gruppenzugehörigkeit zeigte sich als zentral für die regelmäßige Unterrichtsteilnahme, psychische Stabilisierung, gegenseitige Unterstützung und den Lernprozess. Konflikte wurden zwar von den Teilnehmenden und Dozentinnen vorübergehend als störend und unangenehm empfunden, führten nach einem Aushandeln der Regeln jedoch schließlich zu einem ehrlicheren, offeneren Umgang miteinander und stärkten die Gruppe nachhaltig.

5.8.3 Fachliche Anerkennung im Praktikum

Nach neun Monaten Unterricht und der Theateraufführung folgte in allen drei Kursen ein Bewerbungstraining. Hiernach schloss eine zweiwöchige Praktikumsphase den praktischen Teil des Qualifizierungskurses ab. In diesem Kapitel sollen die Rolle und die Bedeutung des Praktikums aus Sicht der einzelnen interviewten Teilnehmenden untersucht werden.

Für Greta war das Praktikum eine Chance, Einblicke in den eigenen Fachbereich in Deutschland zu erhalten. Für eine Anstellung hätte sie ihrer Einschätzung nach zunächst ein Studium absolvieren müssen. Wie sie in folgendem Interviewzitat berichtet, begriff sie das Praktikum als einmalige Chance, um Kontakte zu knüpfen und die Fachsprache zu lernen. Sie fühlte sich zunächst sehr unsicher und wusste nicht, welche Aufgaben sie übernehmen sollte. Zudem machten ihr ihre geringen Sprachkenntnisse zu schaffen.

„G: Das war für mich erste Erfahrung für normale deutsche Sprache \, weißt du?

I: Ok

G: Ich war dort nur mit Deutschen. Ich habe das gesagt auch. Und Klienten dort sind auch Deutsche. Und, ja und ich habe dort erstes Mal gehört, normale deutsche Sprache und ich habe nix verstanden. Ich habe gedacht, dass ist für mich eine Chance. Und aber, jeden Tag (.) ich habe gedacht, dass ist für mich eine Chance. Und aber, jeden Tag, Julia, jeden Tag ich musste selber eh, viele Male, jeden Tag, viele Mal selber sagen: Musst du hierbleiben. Musst du hierbleiben. @ Ja. @.

I: Also, du hast zu dir gesagt, ich muss hierbleiben? Weil du gehen wolltest?

G: Ja. Ich habe nix verstanden. Nix. Aber ich musste dort etwas machen, ja? Meine Sprache ist total kaputt. Deutsche Sprache und mit Leuten/ich kann/nicht arbeiten. Dort sind Klienten, welche Hilfe brauchen. Und ich auch, ja? Aber ich, ich (eh) bin dort auf andere Seite, ja?“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Greta äußerte in dieser Interviewpassage, wie sie sich unfähig empfand, den Klienten zu helfen, da sie selbst ihrer Meinung nach Unterstützung benötigte. Die fehlende Sicherheit und Ausdrucksmöglichkeit führt dazu, dass selbst einfache soziale Kommunikationssituationen zu einer scheinbar unüberwindbaren Hürde werden. Greta hielt das Praktikum durch, nutzte die Zeit zum autonomen Lernen und übernahm auch in einer Situation erfolgreich die Verantwortung für eine Sitzung mit Klienten. Die Nervosität schlug um, als sie während dieser Sitzung mit einem rumänischen Klienten interagierte und Interesse für ihre Heimat erfuhr.

„Und einmal, das war auch in diesem Tag, war dort ein Rumänisch sprechender Klient. Aber er spricht auch Deutsch (...) Aber er ist gekommen und ich habe gesagt, ja, ich spreche auch Rumänisch. Ok, und er hat mich gefragt, wie lange sind Sie hier? Aber auf Rumänisch, ja? Und andere Klienten haben gefragt, welche Sprache ist das? Und ich hab geantwortet, (...) das ist Rumänisch. RUMÄNISCH? Meine Mutter ist Rumänin. Und andere hat gesagt, ich kenne ein paar Worte, rumänische Worte und ich kenne eine Stadt in Rumänien. Das, weißt du, ist gelaufen @@@.“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Das ist für sie ihre berufliche „Taufe“ in Deutschland. Dieses explizit genannte Beispiel, bei dem eine Praktikantin Verantwortung übertragen bekommt und es positive Reaktionen auf ihre Herkunft gibt, zeigt jedoch, dass in den meisten Situationen die ausländische Herkunft als Makel empfunden wird.

Wie sich aus der Mehrheit der Interviews ergab, war das Konzept Praktikum für viele Teilnehmende neu. Auch Heidi musste an ihrer Praktikumsstelle zunächst ihre Rolle als Praktikantin aushandeln.

„Ich hab nicht gewusst, was Praktikum ist, ne?/da können Sie mich einlernen und Sie erklären mir des. Ich hab ja, ich hab ja da keine große Schwierigkeiten, weil ich hab mich ja da weitergebildet, ein bisschen kenn ich mich da ja aus. Dann sagt die Almut: ‚Moment, Moment, Moment, so so geht das nicht. So läuft das nicht‘ @@ Äh @@ ‚Ach, so, da muss ich mich entschuldigen, weil ich weiß gar nicht, was Praktikum ist, ne?‘ Na, na, sagt sie, Sie werden von uns gar nicht eingelernt, ne? Sag ich, na dann schau ich halt nur über die Schulter. Sagt, na, das geht natürlich auch nicht, dass Sie hier drei Wochen hier über die Schulter schauen. Sagst, wir haben hier überhaupt keine Zeit, Ihnen hier irgendwas zu erklären, aber sagt sie, ich bespreche das mit meinen Kollegen und dann reden wir mal weiter. Und dann haben sie das besprochen und dann durfte ich tatsächlich kommen, weil die haben halt auch schon schlechte Erfahrung gemacht, mit Leuten, die halt da keine Erfahrung haben und dann ist das verständlich, dass man dann nicht zufriedenstellende Arbeit geben kann. Das ist einfach verständlich.“

(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Aus Heidis Interview kann ebenfalls abgeleitet werden, dass im regulären Tagesgeschäft des Unternehmens kaum Zeit für die Betreuung von Praktikantinnen eingeplant und für längere Erklärungen und Einarbeitungen in Arbeitsabläufe vorgesehen war. In Anbetracht dieser Tatsache wurden die Kursteilnehmenden in der Bewerbungsphase mehrfach explizit darauf hingewiesen, am Arbeitsplatz keine Angst vor Nachfragen zu haben, insbesondere da sich viele Teilnehmende selbst im Unterricht scheuten, Fragen zu stellen.

Aufgrund ihrer früheren beruflichen Erfahrung, die Heidi im obigen Zitat anspricht, kann sie an ihrer Praktikumsstelle aktiv mitarbeiten und wird, wie die Projektleiterin der Forscherin mitteilte, anschließend auf Minijob-Basis übernommen. Leider habe der Verein keine volle Stelle finanzieren können, weshalb sie weiterhin auf Stellensuche sei. Jedoch erfährt sie von dem Verein persönliche Unterstützung, wie aus ihrem Interviewzitat hervorgeht:

„Ja, und, ähm, dann hab ich von mir aus angeboten, dass ich etwas machen möchte. Ja, was das Tollste war, ich hab/die Personalchefin kam auf mich zu und hat mich auf eine Stelle hingewiesen und hat mich aufgepeppt, was meine Unterlagen anging, ja? Haben mir dann auch die Gelegenheit gegeben, übern Computer das hinsenden zu dürfen, also ungefähr zwei Tage haben sie mit mir verbraten, die hab ich dann später reingearbeitet, das war ja das Höchste.“

(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, die Aussage der Projektleiterin zu wiederholen, dass die Projektleitung prinzipiell Praktikumsstellen suche, bei denen ein weiterführendes Arbeitsverhältnis potenziell möglich wäre. Das Praktikum sollte demnach hauptsächlich als Berufseinstieg dienen.

„Wir suchen Praktikumsplätze auch nicht dort, wo sie zur Verfügung gestellt werden, sondern wir fragen auch: Gibt es eine Übernahmemöglichkeit, theoretisch oder nicht? Wenn uns von Anfang an gesagt wird: Nein. Wir nehmen gerne Praktikanten, bei uns gibt es aber jetzt keine Übernahmemöglichkeiten, dann (..) machen wir das nicht. Weil wir möchten jetzt nicht einen Praktikumsplatz finden/um um (.) Praktikum da zu machen und Schluss, ja? Wir haben andere Ziele, deswegen wir fragen das von vorne an.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 4. Jan 2012)

Heidi und Greta konnten sich nach Auskunft der Projektleitung aufgrund ihrer Berufserfahrung gut in die Vereinsarbeit einbringen. In diesem Sektor gibt es allerdings nur wenige Optionen auf eine feste Stelle, sodass sie keine Möglichkeit haben, langfristig beschäftigt zu werden.

„H: Das sind zwei verschiedene Stellen, weil die eine Stelle, da wo ich arbeite, die hat/die kann gar kein Geld aufbringen (..) aber die andere Stelle kann das Geld aufbringen und dann teilen die sich meine Person.

I: Mmh. Das ist ja

H: Ja, aber die hab ich gehört /beiden liegt es am Herzen, dass mir geholfen wird. Ist das nicht schön?

I: Ja, das ist richtig schön.

H: Also, ich find das auch, ich find das auch so klasse, dass ich sozial eingestellter Mensch in einem Verein, in einem sozial engagierten Verein arbeiten DARF, den es schon seit 40 Jahren gibt und von dem ich noch nie was gehört habe. Das ist ein Ding, ne? Aber das find ich SO klasse.“
(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Bemerkenswerterweise äußerte Heidi sich in obigem Interviewabschnitt, trotz der fehlenden Finanzierungsmöglichkeiten für eine permanente Stelle, sehr positiv über die Wertschätzung, die sie während ihres Praktikums erfuhr. Diese Bewertung findet sich ebenfalls im Interview mit Greta, obwohl sie zunächst nur ehrenamtlich in ihrem Fachbereich arbeiten kann. Später arbeitet Greta laut Projektleiterin als selbstständige Beraterin bei einem anderen Verein.

„Mein Praktikum ist schon zu Ende, ja? Aber, ich habe mit meinem Oberchef auch gesprochen und auch er mich hat gefragt, dass. Ich habe auch gefragt, das ist möglich dort bisschen auf Rumänisch zu beraten und er hat mir gesagt, ja. Aber, am Anfang natürlich ehrenamtlich.“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

In der Regel hatte die Projektleitung im engen Kontakt mit den Vorgesetzten gestanden, sodass sie gut einschätzen konnten, ob die Teilnehmenden nach Ende des Praktikums gute Aussichten auf eine Stelle in dem Unternehmen hätten. Dennoch berichtet die Projektleiterin im folgenden Interviewabschnitt über einen Fall, bei dem ein Teilnehmer unerwartet nicht übernommen wurde, obwohl ein Vorgesetzter seine Zufriedenheit mit dem Praktikanten gegenüber der Projektleitung geäußert hatte.

„Und dann ist das natürlich, der Chef war mit ihm auch zufrieden. Sabine hat mit ihm telefoniert und er hatte gesagt, der ist prima! Der Anton, ja? Der hat gesagt, ja, er, er kann zwar nicht alles, da muss man noch lernen, aber der ist lernfähig und ja, er würde ihn nehmen“
(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Von Seiten der Firma wurden keine Gründe genannt, sodass die Projektleiterin im weiteren Interview spekuliert, dass es sich um persönliche Befindlichkeiten gehandelt haben muss.

„Am Anfang sehr positiv und dann später, aber das ist ja, man kann nur da vermuten. Er hat dann mit einer Dame zusammengearbeitet und dann hat er gesagt, sie war von ihm begeistert, sie hat zum Chef immer wieder gesagt, den brauchen wir, mit ihm zu arbeiten, ist wirklich Freude und alles und dann ähm, er sagt auch, ich weiß überhaupt nicht, was ich da gemacht habe oder was ich gesagt habe, ich, der weiß überhaupt nicht, wo dieser Zeitpunkt war, ja? Ab dem sie dann nicht mehr zufrieden war. Und dann hat er auch erfahren, oder er wusste das immer schon, nur das hat er uns nicht gesagt, und der, der, er geht nicht davon aus, dass es daran liege und ich gehe schon davon aus, dass die Dame war mit dem Chef in einer Beziehung.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Manche Teilnehmenden, wie Tamara, bewarben sich direkt auf freie Stellen und obwohl Tamara bereits eine Zusage für eine feste Stelle in der Zahnarztpraxis hatte, begann sie zunächst dort mit einem Praktikum.

„Und dann hatten wir gesagt, damit ich nicht unter dem Monat anfangen muss, würde ich gern ein Praktikum machen, weil das dann auch nicht so ein Gezunkel ist vom Amt mit dem Geld und dass ich dann quasi zum 1.10. offiziell anfangen. Und ähm wie gesagt, das war am Anfang schon so ein Hin und Her, bis ich dann mal konkrete Aussage bekommen hab, wann ich anfangen kann. Aber mir hat das Aufgabengebiet sehr viel Spaß gemacht. Und ähm, ja und noch dazu habe ich geglaubt, was die mir erzählt hat, die Frau vom Zahnarzt. Und äh, ich fange in der Früh an/der Tag hat schon so angefangen in der Praxis, dass KEIN Mensch wusste, dass ich komm. Nicht mal der, der mich anlernen sollte. Der Hammer, also wirklich der Wahnsinn und dann wusste ich auch gar nicht/weil es war ja so vereinbart, dass die Frau vom Zahnarzt auch kommt und mir dann auch alles erklärt und wir dann alles Weitere besprechen. Die kam natürlich NICHT.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Wie Tamara der Forscherin mitteilte, stellte sich heraus, dass die Praxis insolvent war und ihren Mitarbeiterinnen den Lohn nicht vollständig auszahlte. Tamara trat daher von der Stelle zurück.

Das Praktikum bietet nicht nur den Teilnehmenden eine Chance, den Arbeitgeber kennenzulernen. Auch Arbeitgeber können bei einem Praktikum potenzielle Mitarbeiter und ihre Fertigkeiten besser einschätzen. Im Praktikum hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, unverbindlich in ihrem Fachbereich zu arbeiten und die Arbeitgeber von ihren Qualifikationen zu überzeugen.

Die Projektleiterin berichtete in einem Interview, dass Maxim nach Anerkennung seines Abschlusses bei einer Firma ein längeres Praktikum über zwei Monate antreten sollte. Die Firma habe in mehreren Bereichen seine Kenntnisse überprüfen wollen. Im Anschluss sei er zunächst auf 450-Euro-Basis übernommen worden und habe nach einer längeren Einarbeitung seine Stunden aufstocken können.

Wie Zina in ihrem Interview berichtete, fand sie sich im Rahmen ihrer Praktikumsstelle in einer Installateurfirma schnell in die Arbeit als Ingenieurin ein und hatte dabei keine großen sprachlichen Probleme. Als Konsequenz fasste sie den Mut, ihren Vorgesetzten auf eine Anstellung anzusprechen. Sie wurde im Anschluss an das Praktikum von der Firma übernommen und arbeitete dort als Ingenieurin in Teilzeit.

„Ja, jetzt habe ich einen Monat Praktikum gemacht im September, dann ich habe äh Ende September ob ich kann noch länger bleiben. Mein Chef hat gesagt, ja wir können den Vertrag verlängern. Und ich habe gesagt, aber kann ich hier arbeiten bleiben? Und er hat gesagt, ok, wir versuchen, weil die brauchen die Leute.“ (Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Die Praktikumserfahrung wurde, wie in diesem Kapitel hergeleitet, von den meisten Teilnehmenden als positive Arbeitserfahrung beschrieben. Aus den bisher geschilderten Praktikumsverläufen von Heidi, Greta und Anton kann subsumiert werden, dass eine Beschäftigung im Anschluss an das Praktikum nicht selten aufgrund teilnehmerunabhängiger Faktoren nicht zustande kam. Es scheint daher ratsam, bei der Erfolgsbewertung des Qualifizierungskurses diese Faktoren zu bedenken, die zum Teil finanzieller Art oder abhängig von den Organisations-

strukturen waren (wie bei Greta, Heidi, Maxim und Tamara) und zum Teil keinen erkennbaren Bezug zum Verhalten und zur Leistung des Praktikanten hatten (wie bei Anton).

Trotz anfänglicher Unsicherheit und Zweifel hatten die meisten Teilnehmenden sehr positive Arbeitserfahrungen und konnten anschließend besser einschätzen, ob sie sprachlich und fachlich bereit waren, in dem jeweiligen Berufsfeld zu arbeiten. Während Greta sich sprachlich im Unterricht relativ gut zurecht fand, stellte sie der Kontakt mit Klienten vor eine große Herausforderung: Sie konnte sich nicht mehr auf Unterstützung und Verständnis für potenzielle Sprachdefizite verlassen, sondern musste selbst die Rolle des Helfers einnehmen und souverän wirken. Auch Nadja kämpfte als Ärztin mit den sprachlichen Anforderungen. Die Fachsprache war für sie und Greta einerseits (noch) unverständlich, andererseits ein großer Motivationsschub. Zina und Maxim hingegen berichteten in ihren technischen Berufen von geringeren sprachlichen Unsicherheiten als im Unterricht. Somit muss das zukünftige Berufsfeld als potenzieller Faktor, der nicht unerheblich für die beruflichen Sprachanforderungen ist, für die Vermittlung berücksichtigt werden.

5.9 Vermittlung in den Arbeitsmarkt

„Vermittelt, was Vermittlung betrifft. Da haben wir gesehen, dass sie ... sie haben schon sehr viel Unterstützung, ja, aber dass sie dann immer wieder. Nicht, motiviert. Wir müssen sie immer wieder erinnern daran, dass sie, was sie alles brauchen, um eigene Ziele zu erreichen, ja? Nicht die Projektziele, sondern (.) die sagen doch alle, wir möchten arbeiten, wir möchten was erreichen und wir müssen sie dann immer wieder daran erinnern, sie möchten doch eine Arbeit finden, sie möchten doch das machen. Dann bringen sie bitte endlich Ihre Unterlagen, damit wir die anerkennen lassen, ja? Das ist das Problem. Also, sie sind inzwischen so verloren, die Leute. Sie wissen schon genau, was sie brauchen, zum Beispiel die Unterlagen müssen übersetzt werden, anerkannt werden und das haben wir denen angeboten. Viele haben das auch gemacht, gleich. Aber es gibt auch einen Teil, die dann nicht dazu kamen, die Unterlagen zu bringen.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Die Vermittlung der Teilnehmenden in den ersten, regulären Arbeitsmarkt war für die Projektleitung das zentrale Projektziel und für den Bildungsträger der Hauptindikator für den Projekterfolg. Im Gegensatz dazu war die Vermittlung in den Arbeitsmarkt den Teilnehmenden während des Kurses noch nicht so wichtig wie der Spracherwerb, die Gemeinschaft oder das Theaterstück. Dies wurde von den Interviewpartnerinnen in den bereits zitierten Interviewpassagen angedeutet. Gegen Projektende äußerten die Teilnehmenden hingegen deutlich konkreter ihre Vorstellungen zum Berufseinstieg. In diesem Kapitel sollen die Erwartungen der Teilnehmenden in Bezug auf eine Arbeitsvermittlung durch den Qualifizierungskurs untersucht werden. Weiterhin soll untersucht werden, wie sich die Erwartungshaltung der Projektleitung und der Teilnehmenden unterschied, und ob dies möglicherweise dem Kurserfolg entgegenwirkte.

5.9.1 Arbeitswünsche

Welche Arbeit sich die Teilnehmenden wünschten oder welche Aufgaben ihnen lagen, war ihnen nach Aussage der Projektleiterin vor Kursbeginn häufig nicht bewusst. Der Dozent für Sozialkompetenz, Klaus Hepp, gab im Interview an, er sei in seinem Unterricht auf die Teilnehmenden zugegangen und habe sie dazu angeregt, intensiv über ihre Vorstellungen von Arbeit nachzudenken.

„K.H.: Die waren so, ich würde sagen ja, sie haben schon erkannt, worum es geht, sie haben erkannt, dass es wirklich auch an ihrem Engagement, an ihrer eigenen Zielsetzung liegt, dass sie sich auch mehr einbringen dürfen, sie haben auch erkannt, dass es wichtig ist zu wissen, wo will ich eigentlich hin. Dass sie aber gerade an den Stellen aber gerne weglaufen.

I: An der/bei der Eigeninitiative oder das was sie wollen?

K.H.: Was sie wollen, was ist denn eigentlich meins, was möchte ich eigentlich? Ja? Sondern da kommt dann, ich möchte Hauptsache einen Job! Was möchtest du denn für einen Job? Ja, das was ich bisher gemacht habe, aber bitte nicht mehr so schlimm, wie beim letzten Mal @ ja? Und dann auf die Frage, ist das denn dein Job, ist das denn dein Ding? Nein, das ist eigentlich gar nicht mein Ding? Was ist denn dann dein Ding? Ja,

das möchte ich jetzt nicht sagen, oder kann ich jetzt nicht sagen, weiß ich jetzt nicht, ja?“ (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Aus dem Interviewabschnitt geht hervor, dass der Dozent diese Fragen mit Nachdruck stellte. Die vielen Wahlmöglichkeiten lagen für manche außerhalb ihrer Vorstellungskraft, da sie sich keine realen Chancen ausrechneten. Wie Zina berichtet, wurde sie durch diese Nachfragen zum Nachdenken gebracht und gleichzeitig auch emotional stark beansprucht. Zwar hat sie einige Berufsrichtungen in Betracht gezogen, dann aber wieder verworfen, da sie sich keine Chancen einräumte, in diesen Bereichen beschäftigt zu werden.

„Aber ich hab/er hat/ich hab erste bei ihm geweint. Weil er hat so jeden gefragt, wer er ist, was/Wer bist du? Was bist du? Wer bist du? Was kannst du? Was willst du? Und ich hab verstanden, ich wer, ich habe nicht, ich kann nicht, ich habe mir gedacht, im Beruf. Und dann was will ich. Ich weiß nicht, was ich will. Das war ein großes Problem. Ich habe ein halbes Jahr gesucht, gedacht was will ich? Will ich in meinem Beruf arbeiten oder will ich/er hat gesagt, dass ist alles ist möglich. Und jeder muss sein Beruf, was er will und ich habe dann immer gedacht. Was will ich? Will ich das? Ich habe gedacht, ich will als Verkäuferin arbeiten, das ist interessant, viele Leute. Aber nicht richtig, was will ich. Und dann/Ah und ich habe geglaubt, ich habe keine Chance. Und die anderen haben gesagt, ich habe Chancen in meinem Beruf arbeite, weil das gefällt mir. Mir gefällt zeichnen und das hat mir immer gefallen. Aber ich habe gedacht, hier habe ich keine Chance. Ja und im Büro die Frauen haben immer gesagt, ja, das ist möglich. Das ist möglich.“ (Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Aufgrund dieser Unsicherheit und der bisherigen Ablehnungen wollten alle interviewten Teilnehmenden weiterhin in **KULTURELLES CAPITAL** wie Spracherwerb und Fortbildungen investieren, um ihre Chancen zu erhöhen. Maxim bevorzugte ein duales Studium. Gehalt und Arbeitsplatzstabilität sind wichtige Kriterien für seinen Berufswunsch, da er nach eigenen Angaben für das Familieneinkommen aufkommen muss.

„I: Aber was wäre jetzt dein Traumberuf zum Beispiel?

M: Ich versuche schon dieses Jahr zweite Mal als Verwaltungsinformatiker. Es gibt eine Möglichkeit, ich finde, ich lerne Beispiel, ich lerne drei Jahre, ich bekomme ein Diplom. Also, das bedeutet eine Fachhochschule. Und diese Schule gibt's nur eine. In [XY]. Und äh, was gefällt mir total gut, parallel zum Studium, bekomme ich Geld, also arbeite ich, mache Praktikum, bei einer /

I: Du hast einen Betrieb, in dem du arbeitest und dort bekommst du Geld.

M: Ja, ja, genau. Und das ist öffentliche Stelle Möglichkeit.

I: Ja, öffentlicher Dienst.

M: Öffentlicher Dienst, ja. Das gefällt mir total gut.“

(Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Wichtig sind den Teilnehmenden wie Greta, Ahmed und Tamara nach ihren negativen Erfahrungen daher auch die Arbeitsbedingungen und Aufgabenfelder. In dem Interview mit Tamara geht hervor, dass sie neben einer kürzeren Arbeitszeit besonders Wert auf Abwechslung und neue Herausforderungen legt.

„Maximal dreißig Stunden und äh abwechslungsreiche Aufgaben, keine Monotonie und ja ein bisschen eigentlich so die (.) Haupt/also, das Wichtigste ist wirklich auch das Aufgabengebiet. Dass es keine monotone Arbeit ist, das man da geistig (.) herausgefordert wird und du nicht nach Schema F einfach deine Sachen abarbeitest, also des wär schlimm für mich. Ähm, weil sonst kann ich mich ans Fließband auch stellen und arbeiten und ständig das Gleiche machen. Ich brauch geistige Herausforderung, weil ich ähm kann mir helfen, wenn ich was nicht gleich weiß, ich weiß äh wie man an die Informationen kommen kann und so weiter und so fort und ähm, wie ich vorher schon gesagt hab, ich lern einfach unglaublich gerne. Und deswegen brauche ich auch diese Abwechslung in der Arbeit und die Herausforderung. Genau.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Wie aus dem Gespräch mit Noura ersichtlich wird, lenkte die Projektleitung in ihrem und Gretas Fall die Berufswünsche in eine Richtung bestimmter Berufsfelder mit mehr Stellenangeboten und geringeren

Einstellungshürden. Nouras körperliche Beschwerden waren ihrer Aussage nach aber letzten Endes für ihren Berufswunsch ausschlaggebend.

„Natasha hat mir gesagt, du musst nicht zum Schneidern, du musst gehen in eine Küche. Küche ist für mich schwer, weil ich muss im Stehen arbeiten, ich kann nicht, ich habe Rückenschmerzen. Vielleicht eine Stunde ich kann, aber (...) Schneiderin ich will, weil ich sitzen und nähen kann.“
(Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

Belinda hingegen berichtete, dass sie alle möglichen Berufe in Erwägung zog, jedoch hoffte, ihre Hobbys zum Beruf zu machen.

„Ja, ich hatte immer, ich mag Theater, ich gehe immer, also entweder ins Kino oder ins Theater oder auf Konzerte äh (...) also, alles das ich früher so verdient habe. Also entweder auf Reise oder Kultur. Das sind meine zwei Richtungen. Und warum nicht ein Hobby zu einer Stelle, Arbeit, einer festen Arbeit wird. Kann ich das sagen?“
(Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

In den hier abgebildeten Interviewzitatzen zeichneten die Teilnehmenden ein heterogenes Bild mit unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen an eine zukünftige Beschäftigung. Ausgelöst durch die Nachfragen des Dozenten für Sozialkompetenz, setzten sie sich im Laufe des Kurses gedanklich mit ihren Beschäftigungswünschen auseinander, die in der Vermittlungsphase einem Realitätstest unterzogen wurden.

5.9.2 Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt

Der Zugang zum Arbeitsmarkt wurde für die Teilnehmenden durch viele Faktoren erschwert. Die in den Interviews thematisierten Hürden sollen hier zunächst zusammengefasst und im Weiteren dann detaillierter herausgearbeitet werden. Zunächst kannten die Teilnehmenden die Vorgehensweisen und Abläufe von Bewerbungen nicht oder nur unzureichend. In einer kleinen Erhebung mit kognitiven Karten (Mental Maps) (Schenk 2013) zeichneten die Teilnehmenden des ersten Kurses ihre bisherigen Erfahrungen und Überlegungen zur Arbeitssuche auf. Dabei

zeigte sich, dass die immigrierten Teilnehmenden bisher hauptsächlich im Bekanntenkreis Arbeit gefunden hatten und keine Kenntnisse bezüglich formaler Bewerbungsanforderungen hatten. Diese Vorgehensweise deckt sich mit den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Literatur (siehe Kapitel 2.4). Im Qualifizierungskurs erwarben sie Techniken, um ihre Bewerbungen mit Lebenslauf und Anschreiben den formalen Kriterien entsprechend zu gestalten, und lernten Jobbörsen kennen.

Die Mitarbeiterinnen des Qualifizierungskurses gingen von der Annahme aus, dass KULTURELLES KAPITAL teilweise übertragbar oder auch wie die sprachlichen Mittel erwerbbar ist. Wenn die Teilnehmenden Kompetenzen für das ritualisierte Bewerbungsprozedere erwerben, sind sie nicht nur inhaltlich auf das Bewerbungsgespräch vorbereitet, sondern fühlen sich auch deutlich sicherer in ihrer Performanz und treten dementsprechend kompetent auf. Noura und Teilnehmende, die wiederholt Schwierigkeiten bei Bewerbungsgesprächen hatten, wurden punktuell auch zu den Gesprächsterminen begleitet. Im Folgenden führt die Projektleiterin diese Punkte und die geleistete Hilfestellung, die der Kurs den Teilnehmenden im Bewerbungsprozess lieferte, näher aus.

„Und hier, sie bekommen diese Hilfe, sie bekommen dieses Training. Oder, äh, wir helfen einfach, wir schreiben das zusammen mit denen. Wir fragen dann, was wollten, was würden Sie da gerne schreiben? Oder sie lernen auch, wie man, wie man einen Lebenslauf erstellt. Was man in einem Anschreiben schreibt. Was ist sehr wichtig und was ist nicht wichtig. Die lernen das genau und dann sind sie viel, viel sicherer. Die wissen, also so geht das. Also ich weiß es jetzt. Das ist keine Vermutung, sondern es wird so gemacht hier in Deutschland. Ja und dann, die bekommen diese Sicherheit und sie wissen, dann telefonieren wir, machen Termin aus, Vorstellungsgespräch Termin. Und sie wissen dann schon, sie gehen nicht von alleine, sondern die haben Unterstützung. Sie wissen schon, die Leute dort die wissen, dass das kein Mensch von der Straße ist, sondern der kommt von uns. Und natürlich die klären das im Voraus, ob da ein Praktikumsplatz gibt oder nicht. Das heißt, die erleben diesen Erfolg, also nach dem Gespräch, die bekommen Zusage für Praktikum, ja? Und sie freuen sich schon, ja? Und dann wie gesagt, wenn sie motiviert sind, dann machen

sie das Beste da, am Praktikumsplatz (...) und dann kommen nur positive Rückmeldungen eigentlich (..) Sehr selten hatten wir etwas, wo es nicht geklappt hat.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 4. Jan 2012)

Basierend auf ihrer bisherigen Erfahrung gab die Projektleiterin an, dass besonders in medizinischen und technischen Berufen viele freie Stellen zu besetzen waren und die Teilnehmenden ihrer Kurse gute Berufseinstiegschancen in diesen Bereichen hätten. Diese Einschätzung deckte sich mit den Zahlen des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Während im Jahr 2010 nur 16 Prozent aller befragten Unternehmen den Fachkräftemangel laut Bundesministerium (2019) als kritisch betrachteten, fürchten im Jahr 2019 bereits 60 Prozent der Unternehmen Wachstumseinbußen aufgrund fehlenden Personals.

„Zu den von Fachkräfteengpässen besonders betroffenen Bereichen zählen:

Akademische Berufsgruppen in den Bereichen Medizin, Ingenieurwesen im Maschinen- und Fahrzeugbau, Elektrotechnik, Versorgungs- und Entsorgungstechnik, IT und Softwareentwicklung/Programmierung, MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik).

Handwerk: Elektroinstallation und -montage, Rohrinstallation, Zerspanungstechnik, Werkzeugmechanik, Kunststoffverarbeitung, Rohrnetzbau/Rohrschlosserei, Schweißtechnik, Maschinenbau.

Pflege: Gesundheits-, Kranken- und Altenpflege.“

(Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2019)

Der hohe Fachkräftemangel führte schließlich dazu, dass die Regierung der großen Koalition (**CDU/CSU/SPD**) ein relativ freizügiges Einwanderungsgesetz beschloss, das vom 1. Januar 2020 bis 30. Juni 2022 gelten sollte und nicht nur Hochschulabsolventen ein Visum zur Arbeitssuche in Deutschland ermöglichen sollte (FAZ 2018). Auch im Servicebereich, wie beispielsweise Kundenbetreuung, Verkauf und Gastronomie, sah die Projektleitung gute Chancen zur Vermittlung der Teilnehmenden. Einigen wenigen rieten sie zur Selbstständigkeit, um ihren Beruf auch ohne Anerkennung ausüben zu können. Die Projektleitung habe dabei beim Schreiben eines Business-Plans geholfen.

Während der Projektlaufzeit trat im Jahr 2012 das Anerkennungsgesetz für ausländische Bildungsabschlüsse in Kraft. Dem Interview mit der Projektleiterin zufolge sind die Prozesse der Anerkennung jedoch weiterhin zu kompliziert und kostspielig gewesen.

„Wie sie das alleine schaffen sollen, das ist natürlich die Frage.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 17. Mär 2014)

Wie wichtig der Nachweis von Qualifikationen war, schien einigen Teilnehmenden auch nicht bewusst gewesen zu sein und hatte möglicherweise Einfluss auf die Arbeitsmarktchancen. Zumindest schien es den Teilnehmenden schwerzufallen, sich um die strukturierte Aufbewahrung und Handhabung zu kümmern, wie die Projektleitung und auch Klaus Hepp, der für das Bewerbungstraining zuständig war, bemerkten.

„Ja und es gibt dann aber auch so Sachen wie ähm, sie wollen und dann auf die Frage, du warst doch schon in mehreren Kursen: Ja, war schon in mehreren Kursen. Wo sind denn deine Zeugnisse. (...) Die hat/die sind hier, nein, die sind gar nicht hier, ich weiß gar nicht, wo die im Moment sind. Hast du die denn schon übersetzen lassen? Nö. Hast du/damit dass auch klar ist, sind noch nicht anerkannt. So und dann bis du die dann so weit hast, dass sie auch diese Grundlagen auch schaffen, dass sie sagen, ok, ich brauche das Paket an Zeugnissen, die müssen übersetzt werden, die müssen beglaubigt werden und dann müssen die eingereicht werden und und und und, da musst du wie ein Blöder hinterherlaufen.“

(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Im weiteren Interviewverlauf berichtet Klaus Hepp von einer russischen Ärztin, die sich vier Jahre im Anerkennungsverfahren befand und in dieser Zeit arbeitslos war, trotz guter Deutschkenntnisse. Mit Unterstützung der Projektleitung habe sie es geschafft, ihre Zeugnisse an der richtigen Stelle einzureichen und nach Absolvieren eines praktischen Jahres in der Chirurgie sowie in ihrem Fachbereich die Anerkennung zu erhalten. Die Projektleitung habe ihr zudem ein Praktikum als Arzthelferin in einer **HNO**-Praxis vermittelt.

Zu der Übersetzung und Einreichung der Dokumente an der jeweiligen Stelle kamen nach Aussage der Projektleiterin lange Wartezeiten und Kosten hinzu sowie in manchen Berufen weitere Prüfungsverfahren und Probearbeitszeiten, die für die Teilnehmenden frustrierend und nach Meinung von Klaus Hepp teilweise ungerechtfertigt waren.

„Was haben wir da eigentlich für Regelungen, ja? Ne approbierte Ärztin, die am Krankenhaus gearbeitet hat, hierher kommt und sich dann einem ich sag jetzt mal vorsichtig einem entwürdigenden Prüfungsverfahren und Integrationsverfahren unterziehen muss, so nach dem Motto ‚Also eine Augenärztin, die in Russland am Krankenhaus gearbeitet hat, die können wir nicht einfach als Augenärztin übernehmen, sondern die muss erst eine Prüfung machen und dann muss sie noch mindestens ein Jahr als Ärztin zur Probe arbeiten, dann können wir vielleicht entscheiden, ob sie Ärztin werden kann bei uns.‘ Das sind dann so Sachen, wo ich diese S(?). Ja, dann hast du dann Ärzte, die dann drei Monate hier ist, super Deutsch spricht, obwohl sie immer sagt, ‚Ah, ich spreche überhaupt nicht gut Deutsch‘ @@, aber super Deutsch spricht.“ (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

In Zinas Fall ging es vor allem auch um die moralische Unterstützung der Projektmitarbeiter und Bestätigung ihrer potenziellen Chancen, damit sie der Aufwand des Anerkennungsverfahrens nicht abschreckte.

„Und ich habe hier Anerkennung gemacht, bei mit (der Kursleitung). Aber selber ich hätte nie das gedacht/gemacht, glaube ich. Weil ich höre immer auf andere zu und ich möchte meine Anerkennung und mein Diplom anerkennen lassen, aber mein am Anfang mein Mann hat gesagt, du brauchst das nicht, weil das ist nicht so leicht etwas finden, du hast nie gearbeitet. Nur im (Projekt) haben sie mich unterstützt und haben gesagt, mach das und Hepp hat gesagt. Zuerst schauen wir, was wir schon haben. Was wir schon können und dann können wir suchen, was ist noch möglich. Und dann beim Anerkennenlassen habe ich allen zugehört, ok machen wir. Ja, das ist/ich habe sowieso keine Chance, aber wenn Sie sagen, ok schauen wir @@@. Schaun wir mal, wer Recht hat und ob sie Recht haben.“ (Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Wie aus Zinas Interview hervorgeht, stammten ihre Zweifel an der Sinnhaftigkeit eines Anerkennungsverfahrens paradoxerweise aus ihrem familiären Umfeld, wie dies die Projektleiterin auch bei anderen Frauen beobachtete.

„Das sag ich, also dass sie dann alle hier, sie werden hier von anderen Seiten gesehen und sie werden hier von den anderen Leuten eingeschätzt, nicht mehr von dem Mann nur, von der Schwiegermutter, von der Mutter, noch, ja? Sondern sie kriegen dann auch Fremdeinschätzung, ja? Nicht nur diese familiäre oder enge Umgebung.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Entgegen der Erwartung wurde Noura in der Aufnahme einer Beschäftigung von ihrer Familie bestärkt, wie Nouras Mann und zwei ihrer Söhne der Forscherin gegenüber betonten. Diese beiden Fälle zeigen, dass eine Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts innerhalb der Familie dominieren kann, während für die gleiche Person auf dem Arbeitsmarkt eher soziale oder ethnische Gründe zu Diskriminierungen führen (Fritzsche und Tervooren 2012).

Der Dozent für Sozialkompetenz berichtete, dass qualifizierten Teilnehmenden, wie Maxim, trotz ihrer Qualifikationen schlecht vergütete Stellen angeboten wurden. Dies versuchte die Projektleitung zu verhindern, indem sie ihre persönlichen Kontakte aktivierte und die Suche erweiterte. Das private Netzwerk der Dozentinnen führte dazu, dass einige Teilnehmende so eine Chance auf ein Praktikum in ihrem Fachbereich bekamen.

„Und ich mein, zum Beispiel eben auch bei bei Maxim, der hat nun Elektrotechnik studiert und Informatik und bringt ne Menge an Wissen mit und den macht natürlich fix und fertig, wenn du dich dann mit Leuten unterhältst, ‚ja, also ne Hilfsarbeiterstelle hätte ich für Sie.‘ Ja? Weil mit dem nein? Bei uns geht das so nicht. Ja und das ist natürlich deprimierend und wenn du dann immer wieder da eine Absage kriegst, obwohl du jetzt qualifiziert bist, das nervt.“ (Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Als Ablehnungsgrund werden von Seiten der Unternehmen zumeist die ausländischen Qualifikationen und noch häufiger die mangelnden Sprachkenntnisse genannt. Die Projektleiterin hingegen betrachtet unsicheres Verhalten als ausschlaggebend für die Ablehnungen.

„I: Liegt es häufig an den Sprachkenntnissen, so wie die Teilnehmer das empfinden?

S: Natürlich nicht. Also (.) Ja, damit hängt das zusammen. Wenn du äh sprachlich nicht so bist, wie du das möchtest gerne, ja? Dann wirst du unsicher und diese Unsicherheit, das ist der Grund, warum du keine Arbeit hast.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Später relativierte die Projektleiterin ihre Aussage und nannte als Beispiel zwei ehemalige Teilnehmende, die in Berufen mit Kundenkontakt aufgrund ihres niedrigen Sprachniveaus (A1 und A2) nicht eingestellt wurden. Neben Sprachkenntnissen spielen auch Faktoren wie Bildungsstand, Fachgebiet, persönliche Kompetenzen und insbesondere auch der Fachkräftemangel in dem Bewerbungsprozess eine Rolle.

„[G]enau in dem Fall mit Herr Plovdiv, da haben wir äh er wollte als Schuster arbeiten und man sagt schon, man braucht da nicht sehr viel, da verlangt man nicht viel äh sprachliche Kompetenzen, aber seine sprachlichen Kompetenzen die waren so schlecht, dass er das nicht mal in dem Bereich geschafft hat. Weil der versteht die einfachen Fragen nicht. Da, da hat es schon viel mehr, also das war schon viel mehr wichtiger, also die die sprachlichen Kompetenzen von Teilnehmern. Und die Alisha, die äh die versteht sehr viel, aber sie spricht daher dass sie im Alltag vielmehr Englisch spricht, als Deutsch, ja? Also, da hat sie auch das nicht geschafft äh wegen Sprachkenntnissen als Verkäuferin. Nicht nur wegen Sprachkenntnissen, aber das auch, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Ein Ausnahmebereich, deutet die Projektleiterin im nachfolgenden Zitat an, sei jedoch der Bereich Kinderbetreuung. Da seit 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz für Kinder ab einem Jahr besteht (DFV 2017), wurden im Jahr 2012 dringend Fachkräfte gesucht. Dies war

für Ljuba, eine Museumspädagogin mit Erfahrung in der Kinderbetreuung, die Chance, trotz ihres hohen Alters und relativ schlechten Sprachkenntnissen auf B1-Niveau eine Stelle als Kinderpflegerin zu finden.

„Die Ljuba, die schon älter ist, die spricht auch nicht gut, ja? Die spricht nicht gut, die versteht schon mehr, aber sie spricht nicht gut und sie hat es geschafft, im im Kindergarten einen Platz zu finden, wo wo sprachliche Kompetenzen sehr, sehr wichtig sind, ja? Aber sie hat auch, sie verfügt über andere Kompetenzen, die nicht weniger wichtig sind, und so hat sie hat sie diesen Ausgleich geschafft, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Bei einem älteren, schlecht ausgebildeten Mann mit geringen Deutschkenntnissen lief der Vermittlungsprozess hingegen sehr schleppend. Dennoch wurde er durch seine Teilnahme am Qualifizierungskurs nach Aussage der Projektleiterin motiviert.

„S.: Igor bewirbt sich ganz aktiv, also hoffentlich kriegt er was.

I: Der war so ein bisschen traurig.

S.: Ja, weil ihm wird immer wieder gesagt, seine Deutschkenntnisse reichen nicht aus. Was auch stimmt. Aber er ist jetzt super aktiv und super motiviert, das finde ich schon schön, weil er kam zu uns, er war schon irgendwie theoretisch motiviert, aber praktisch nicht. Jetzt ist er auch wirklich motiviert, ja?“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

In geisteswissenschaftlich dominierten Branchen erlebte Belinda trotz ihres hohen Sprachniveaus, dass ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichend waren. Sie beschrieb in ihrem Interview, wie aufgeregt sie gewesen sei, eine Stellenbeschreibung zu finden, in der keine perfekten Deutschkenntnisse vorausgesetzt wurden.

„Hast du vom Amerika-Haus gehört? Ein amerikanisch-kanadisches Kulturzentrum und wie gesagt, ich habe ein gutes Gefühl, weil zum the first time, zum ersten Mal suchen sie nach jemanden, der die äh brauche ich jetzt mit meinem Profil, wie kann ich das sagen? Normalerweise

die Beschreibung von Anzeigen laufen, ok, sie sagen es nicht, perfekte Deutsch, @ aber fast perfekte Deutschkenntnisse, verhandlungssichere und wie kann ich mich ähm also advertise. Also, wie kann ich mein Selbstmarketing machen. Ich weiß, was das bedeutet, aber wenn ich es ... also verhandlungssicheres Deutsch und was wollte ich sagen äh genau, zum ersten Mal habe ich in eine Anzeige gelesen, dass sie suchen nach jemanden, also keine Deutschkenntnisse wird mentioned also nur mit der Anglistik- beziehungsweise Amerikanistik-Studienabschluss, gute Englische, verhandlungssichere Englischkenntnisse und außerdem jemand, der entweder Kanada oder in den USA gelebt hat und gearbeitet hat. Also perfekt.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

In dem Qualifizierungskurs wurden nach Einschätzung der Forscherin nicht nur arbeitsmarktrelevante Kenntnisse vermittelt, sondern auch realistische Perspektiven, Möglichkeiten und Strategien für den Zugang zum Arbeitsmarkt aufgezeigt. Dies bestärkte die Teilnehmenden, ihr Wissen gezielt zu erweitern und sich aktiv um die Arbeitssuche zu bemühen, nachdem sie nun ihre Chancen besser einschätzen konnten. Noura, deren initiales Ziel nicht eine Anstellung, sondern die Einbürgerung darstellte, interessierte sich nach Abschluss des Praktikums und nach Erwerb eines Kassenscheins für eine Anstellung als Kassiererin und zog in ihrem Leben erstmalig einen Teilzeitjob in Erwägung, wie sie in einem informellen Nachgespräch äußerte.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Teilnehmenden für eine Vermittlung in feste, faire Arbeitsverhältnisse die formalen Bewerbungsabläufe, schriftsprachlichen Konventionen für Bewerbungsunterlagen sowie Strategien für das Vorstellungsgespräch erlernen mussten. Sprachkenntnisse waren anscheinend nur teilweise ausschlaggebend für die Vermittlung, auch die nach außen projizierte Selbstsicherheit spielte den Erfahrungen der Projektleitung entsprechend eine Rolle. Darüber hinaus waren der Zuspruch der Projektmitarbeiter, die persönlichen Netzwerke und die langjährige Erfahrung der Projektmitarbeiter wesentlich für die erfolgreiche Arbeitssuche. Wider Erwarten schien familiäre Unterstützung nicht ausschließlich motivierend auf einzelne Teilnehmende zu wirken.

5.9.3 Unterstützung

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung konnte die Forscherin in zahlreichen Fällen beobachten, wie die Projektleitung die Teilnehmenden in verschiedenen Lebensbereichen unterstützte. So organisierte sie beispielsweise für manche eine Schuldnerberatung oder Kinderbetreuung, suchte Wohnungen (Heidi und Ahmed), vermittelte Kontakte zu Therapeuten und vieles mehr. Der Projektleitung war offensichtlich bewusst, dass zuerst die Lebensumstände von den Teilnehmenden den Erfolg der Arbeitssuche positiv beeinflussen würden. Der folgende Ausschnitt aus Tamaras Interview steht im Einklang mit den Beobachtungen der Forscherin.

„Und so, also ich hab wirklich gemerkt, dass mir das von der Psyche her auch gut getan hat durch die Unterstützung hier, die du bekommst. Das ist auch noch mal so ein Punkt. Das denk ich, das hast du auch nicht in allen Kursen. Auch eine moralische Unterstützung. Und auch wenn du irgendwelche Probleme, ich hab das halt bei den anderen mitbekommen, da wurde halt geholfen, im Büro jetzt zum Beispiel. Und ich denk, das hat man nicht oft, dass man in jeder Hinsicht unterstützt wird.“

(Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Wie wichtig die Unterstützung bei der Wohnungssuche sein kann, zeigte sich bei Ahmed und Heidi. Die Projektleitung teilte der Forscherin in informellen Gesprächen mit, für beide Teilnehmenden Kontakte zu gemeinnützigen Organisationen und spezialisierten Maklern hergestellt zu haben. Nicht nur war die Obdachlosigkeit für Heidi ein mit Scham behaftetes Thema, mit Angabe einer eigenen Adresse stiegen sehr wahrscheinlich auch ihre Chancen auf eine Anstellung.

„Sondern im Gegenteil, da wird einem richtig bewusst gemacht, das sind Dozenten, die nehmen einem tatsächlich an die Hand und sagen, ‚Jetzt zeig doch mal deine Unterlagen. Und wie mach ma das jetzt? Da wird so gemacht.‘ Und DAS ist zum Beispiel das Allerwichtigste. Weil die Langzeitarbeitslosen, und das hab ich bei mir gefühlt, haben ANGST dieses anzugehen, wie erkläre ich was dem oder der Stelle, wo ich mich jetzt bewerbe. Wenn der meine Unterlagen anschaut, der siebt mich ja

sowieso gleich aus. Das ist diese Schwellenangst und die wird einem da total genommen. Weil die Dozenten einen wirklich an der Hand nehmen und sagen. So, das machen wir jetzt. Und das machen wir jetzt und wir machen das jetzt. Wir machen das.“

(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Auch Ahmed gab in einem informellen Gespräch an, sehr unter seiner Wohnungssituation in der Obdachlosenunterkunft gelitten zu haben. Die Projektleitung konnte ihm bei seiner Passverlängerung eine finanzielle Hilfe von einer sozialen Einrichtung vermitteln. Die Forscherin erfuhr von der Projektleitung auch, dass sie ihn erfolgreich bei der Wohnungssuche unterstützte und ihm half, eine Vollzeitstelle im Lager zu finden. Die Projektleitung merkte an, dass die Teilnehmenden in verschiedenen Bereichen und auf ganz unterschiedliche Art und Weise Unterstützung benötigten.

„Immer, immer unterschiedlich, je nachdem, ja? Das ist ja, sehr individuell jetzt, ja? Weil es gibt Teilnehmer, wo du dann nur sagst etwas und dann stellen sie hunderte Fragen und die recherchieren und die machen mit und die brauchen dann nur, wirklich, einen Impuls, ja? Und dann machen sie alles und die kommen selber auf die Ideen, also wie die Ljuba. Du weißt schon, wer so ist, solche Teilnehmer, ja? Und die anderen, bei denen muss man Strategien entwickeln, wo man nicht in Voraussicht wissen kann, dass solche Strategien gebraucht werden sollen, ja.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

In einem weiteren, komplementären Zitat aus demselben Interview schwankt die Sprache der Projektleiterin zwischen Empathie und Unverständnis.

„Also, wo du denkst, wie kann es sein, dass ein erwachsener Mensch seine Zeugnisse hierlässt und dann sich keine Sorgen macht. Was denkt er? Wenn die verloren gehen, ja? Weiß ich nicht und dann welche Strategie, dann rufen wir an, dann rufen wir an, jetzt bin ich bei der Überlegung, ob ich nicht seine Mutter anrufen soll, obwohl er 23 ist inzwischen, ja, und zur Mutter sagen, wissen Sie was? Also seine, die Zeugnisse Ihres Sohnes sind bei uns. Was soll ich an, also, verstehst du? Das ist schon

nicht normal, aber . ja? @ Dann denk ich, ich wollt ihm das schon zuschicken, per Anschreibe, aber ich finde, das ist auch nicht ok. Ich meine, der muss das schon lernen. Der ist selber verantwortlich dafür, was er macht.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Der Dozent Klaus Hepp berichtete gleichzeitig, dass die von ihm angebotene Hilfe in Einzelfällen abgelehnt oder nicht angenommen wurde.

„Oder wenn ich dann gesagt hab: ‚Was ist denn jetzt? Du hast heut ein Problem, ne?‘ ‚Ja‘ ‚Brauchst du Unterstützung‘ ‚Nein‘ ‚Aber es ist doch was‘ ‚Ja‘ ‚Also, du möchtest nicht darüber reden?‘ ‚Nein, ich möchte nicht drüber reden‘ ‚Okay, kannst aber mitmachen heute?‘ ‚Ja, kann ich mitmachen‘. im Endeffekt ist sie irgendwann zwischendrin aufgestanden, ist sie gegangen, weil sie nicht mehr mitmachen konnte (ok) und das hatten wir dieses Mal WESENTLICH mehr als beim ersten Mal, solche Sachen. Und das macht’s natürlich nicht unbedingt einfacher.“

(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Möglicherweise war die direkte und manchmal etwas barsche Art des Dozenten ausschlaggebend, wie man aus Nouras Interview ableiten könnte.

„Herr Peter¹² auch sehr, sehr nett und viel sprechen und viel geholfen, aber leider ich verstehe ihn nicht. Weiß es nicht warum \ Schneller sprechen oder ne. Weiß ich nicht warum \... Weiß ich nicht warum, ich verstehe ihn nicht, aber er ist sehr sehr nett. Aber der andere, ein bisschen so stark. Ich immer denke vielleicht das ist Nazi“

(Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

Es ist daher ein Balanceakt, die Anforderungen in den vorgegebenen Strukturen zu erreichen und gleichzeitig individuell und einfühlsam auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen.

¹² Herr Peter war wie Klaus Hepp ebenfalls Dozent für Sozialkompetenz, wurde allerdings nur im ersten Kurs eingesetzt.

Wie aus der vorangegangenen Analyse zum Thema Zugehörigkeit (siehe Kapitel 5.7.4) zu erwarten, nannte die Mehrheit der Interviewten die Unterstützung zwischen den Teilnehmenden als besonders hilfreich. Dies bemerkte auch die Projektleiterin und berichtete, wie die Teilnehmenden sich gegenseitig zur beruflichen Neuorientierung inspirierten.

„Und was noch schön ist: Dass die Teilnehmer aufgrund dieser unterschiedlichen Berufserfahrungen und Berufsbildungen, sie brachten sich/ gegenseitig auf die Ideen, auf die neuen, ja? Wenn es eine fachliche Qualifizierung gibt, dann spricht man eigentlich nur darüber. Werde ich eine gute Altenpflegerin oder werde ich/mag ich das oder mag ich das nicht so sehr. Und wenn es unterschiedliche Bereiche sind, und die Leute sich dann neu einschätzen oder ja, dann die sagen, ja, aber ich sehe nicht, dass du da irgendwie im Büro dasitzen kannst, du musst mit/du kannst doch mit den Leuten so gut kommunizieren, also die bringen sich auf die Ideen und das wird auch manchmal angenommen, ja? Und so entstehen dann neue Chancen und Möglichkeiten. Also, das ist ja schön, glaub ich. Schwieriger, aber schöner.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Auch die Unterstützung der Dozentinnen und anderen Teilnehmenden wirkte solidarisch, wie einige Teilnehmende positiv erwähnten. Sie fühlten sich dadurch bei Absagen gestützt. Zina beispielsweise erhielt während der Betreuungsphase neun Absagen und rechnete sich keine großen Chancen mehr aus, wurde aber von der EDV-Dozentin Maria Zepcik bestärkt, sich weiter zu bewerben.

„Z: Wie ist das passiert? Ich habe zehn Bewerbungen geschrieben und ich habe neun Absagen bekommen. Und die letzte Bewerbung habe ich einfach so, okay und wir haben gelacht mit äh Frau ... Computer, wie heißt sie?

I: Ah, Zepcik

Z: Ja und du hier auch, internationale Firma, klingt doch interessant. Und ich sage, aber ich habe doch sowieso keine Chance. Ja, aber warum, du machst du machst einfach nur ähm so /

I: Du probierst einfach.“ (Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Nach Aussage der Projektleiterin wurde den Teilnehmenden über den Kurszeitraum hinaus Hilfestellung bei Bewerbungen gegeben. Dabei bemerkte sie, dass einzelne Teilnehmende den Nutzen der Qualifizierungsmaßnahme im Nachhinein höher einschätzten als zu Zeiten des Kurses.

„Und natürlich das, dass sie uns (..) äh. dass sie im ständigen Kontakt zu uns sind, ja? Also, sie äh, egal welche Probleme, sie rufen dann uns an und fragen, ob sie kommen dürfen und äh. und sie bedanken und sie bewerten jetzt die Maßnahme noch viel, viel besser, als während der Maßnahme, ja?“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

5.10 Zusammenfassung

Abschließend sollen in einem kurzen Übersichtskapitel die Erkenntnisse der qualitativen Interviews mit den Akteuren des Qualifizierungskurses hinsichtlich der Forschungsfragen knapp zusammengefasst werden.

Die Voraussetzungen der Teilnehmenden bestimmten in vielerlei Hinsicht die Unterrichtsmethodik für diese Zielgruppe. Der Großteil der Teilnehmenden hatte eine Ausbildung oder einen Universitätsabschluss im Ausland erworben, verlor aber aufgrund negativer Erfahrungen vor und während der Erwerbslosigkeit Vertrauen in sich selbst, andere Mitmenschen und Institutionen. In dem Kurs befanden sich daher viele Teilnehmende, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt, unter anderem wegen ausbaufähiger Sprachkenntnisse, als gering einschätzten. Das große Interesse der Kursteilnehmenden am Deutschunterricht kontrastierte mit dem gängigen Integrationsdiskurs, der Immigrantinnen fehlende Lernmotivation unterstellt. Jedoch zeigte sich der Sprachlernprozess durch die Lebensumstände der Teilnehmenden verlangsamt.

Die Vermittlung der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt war nach Aussage der Projektleitung das zentrale Projektziel und Hauptindikator für den Projekterfolg. Paradoxe Weise war den meisten interviewten Teilnehmenden die Vermittlung in den Arbeitsmarkt über längere Kursetappen weniger wichtig als der reine Spracherwerb, die Gemein-

schaft oder das Theaterstück. Der Kurs zeigte ihnen nicht zuletzt, welche realistischen Chancen sie auf dem Arbeitsmarkt hatten und wie der Zugang gestaltet werden konnte, um sich erfolgreich auf eine feste Stelle zu bewerben.

Als Herausforderung gestaltete sich die Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich ihres Alters, ihrer Herkunft, beruflichen Ausrichtung und auch sprachlichen Kenntnisse, um sie gemeinsam zu unterrichten. In den Interviews schätzten die Teilnehmenden für den Unterricht ihre Deutschkenntnisse als unzureichend ein, um die komplexen Inhalte vollständig zu verstehen und sich angemessen aktiv am Unterrichtsgespräch beteiligen zu können, und beschrieben Sprache als einen empfundenen Ausgrenzungsmechanismus. Die Dozentinnen mussten sich daher nicht nur fachlich und didaktisch, sondern auch sprachlich und sozialpädagogisch auf die Gruppe einstellen. Dementsprechend wurde der Kurs ohne Lerndruck gestaltet und die persönlichen Problemlagen durch die Projektleitung betreut. In Kursen, deren Lehrkräfte mit der Zielgruppe gut vertraut waren und sie langfristig unterrichteten, gelang die Bewältigung der sprachlichen Hürden deutlich besser.

Zentrales Unterrichtsziel in allen Kursen war es, einen sicheren Umgang mit den vorhandenen Ressourcen zu erreichen, die Angst vor dem Lernen und der Anwendung zu verlieren sowie Lernstrategien zu vermitteln, um ein eigenständiges Lernen nachhaltig zu fördern. Die Ziele des Deutschunterrichts orientierten sich nicht ausschließlich an Aspekten der Sprache, sondern insbesondere an einem persönlichen Umgang mit Sprache. Die DaF-Dozentin stellte die Beschäftigung mit interessanten, aktuellen Themen oder der persönlichen Biographie der Teilnehmenden in den Vordergrund, um eine angenehme und vertrauensvolle Kursatmosphäre zu schaffen. Der lernerzentrierte Ansatz wurde mit klaren Strukturen und gleichzeitig kreativen und sinnhaften Freiräumen gestaltet. Obwohl die Mehrheit der Interviewpartnerinnen alltagsrelevante Inhalte im Unterricht als wichtig und wünschenswert einstufte, empfanden die Teilnehmenden es als positiv, dass im DaF-Unterricht auch Themen behandelt wurden, die nicht direkt mit der Arbeitssuche verknüpft waren.

Als besonders zentral wurde von den Teilnehmenden die Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Zielen im Sozialkompe-

tenzunterricht genannt. Der Dozent forderte die Teilnehmenden zur kritischen Selbstreflexion heraus und arbeitete mit ihnen an einem positiven und realitätsnahen Selbstbild.

Im **EDV**-Unterricht berücksichtigte die Dozentin unter anderem gerontologisch ausgerichtete Methoden, indem sie mit systematischen Wiederholungen, regelmäßigen Nachfragen und Rückversicherungen, gegenseitiger Wissensvalidierung, reziprokem Lernen und kooperativem Lernen den Wissenserwerb absicherte und die Lernenden gleichzeitig in den Lernprozess miteinbezog. Die erfahrene und geduldige Dozentin war bei den Teilnehmenden ausgesprochen beliebt und schaffte es, in dem computerzentrierten Unterricht konkrete und sinnvolle Projekte gemeinsam umzusetzen.

Der Erwerb der Sprachkenntnisse erfolgte nicht nur im DaF-Unterricht, sondern in allen Fachkursen. Je vertrauter die Teilnehmenden mit dem Erlernen einer Fremdsprache waren, desto positiver bewerteten sie den fachlichen Input und die Lernerfahrung in der Immersion. Förderlich waren hier autonome Lernstrategien und Übersetzungen von Landsleuten. Im Unterricht wurden die heterogenen Deutschkenntnisse von den Dozentinnen unterschiedlich berücksichtigt. Tendenziell gingen festangestellte Dozentinnen aufgrund ihrer Erfahrung mit der Zielgruppe sprachlich besser auf die Teilnehmenden ein, insbesondere die **EDV**-Dozentin wurde dabei mehrfach erwähnt und ihre Sprachsensibilität laut Teilnehmenden auf die eigene migrantische Herkunft zurückgeführt. Als gute Lernmöglichkeit wurden auch private Gespräche in der Gruppe angeführt, die Pausen hätten nach Meinung der Teilnehmenden dafür länger sein können, da es im Unterricht anscheinend nicht genügend Möglichkeiten gab sich auszutauschen.

Die anfangs gestellte Forschungsfrage, welche Sprachkenntnisse für den Kurs und den Zugang zum Arbeitsmarkt erwartet, benötigt und gelernt werden, lässt sich nicht allgemein beantworten. Für die Teilnahme am Kurs wurden kaum Sprachkenntnisse vorausgesetzt, dementsprechend konnten Teilnehmende mit geringen Kenntnissen den Unterricht nur sehr eingeschränkt verfolgen. Hingegen konnten Teilnehmende mit Fremdsprachenlernerfahrungen in der Immersion der Fachkurse ihre Kenntnisse sprachlich eigenständig erweitern. Die schriftlichen Sprachkenntnisse wurden im Bereich der formalen Bewer-

bung stark ausgebaut, ansonsten konzentrierte sich der Spracherwerb im Kurs auf Hörverstehen und Sprechen. Phonetik wurde insbesondere im Theaterprojekt gefördert und der Wortschatzerwerb war aufgrund der vielfältigen, praktischen Kurse von der Gesundheitsförderung bis hin zu Arbeitsrecht sehr praxisnah und eingängig. Nicht nur im Rahmen des Unterrichts, sondern auch im Praktikum begegneten die Lernenden verschiedenen Sprachstilen und eigneten sie sich teilweise an.

Die Anforderungen bei einer Bewerbung und im eigentlichen Berufsleben liegen gegebenenfalls auseinander. Während bei geringqualifizierten Stellen die Sprachkenntnisse zwar weniger zentral für die eigentliche Arbeitstätigkeit sind, wird der Kommunikation am Arbeitsplatz heutzutage deutlich mehr Wert beigemessen. Zudem dient Sprache als Distinktionsmerkmal, sodass gute Sprecherinnen, die mit den Gepflogenheiten des Bewerbungsprozesses vertraut sind, einen deutlichen Vorteil im Bewerbungsgespräch haben (Kirilova 2013).

Im medizinischen Bereich und bei anderen Mangelberufen kann es jedoch vorkommen, dass Bewerberinnen trotz eingeschränkter Sprachkenntnisse eine Stelle angeboten bekommen, auch wenn ihre Kenntnisse im beruflichen Alltag nicht ausreichend sind, um die gestellten Aufgaben adäquat zu lösen. Fachsprache konnte im Qualifizierungskurs nur sehr allgemein vermittelt werden und musste von den einzelnen Teilnehmenden autonom weitergelernt werden.

Wie wurde nun der Spracherwerb im Unterricht berücksichtigt und gefördert? Zum einen war ein additiver DaF-Kurs Teil des Projektkonzeptes, zum anderen haben die Dozentinnen versucht, ihre Unterrichtsinhalte durch langsames Sprechen, praktische Beispiele, häufiges Wiederholen und auch durch Übersetzungen in verschiedene Sprachen zu vermitteln. Eine verständliche Unterrichtssprache und Gespür dafür, wie viel die Teilnehmenden inhaltlich verstanden, waren Voraussetzungen für einen Unterrichtsdialog, an dem sich die Lernenden beteiligen konnten, sei es durch konzentriertes Zuhören, eigene Beiträge oder Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe. Kooperatives Lernen und Gruppenarbeiten wurden auch als positives Beispiel für die Verbesserung der Sprachkompetenz identifiziert.

Mehrsprachigkeit wurde im **EDV**-Unterricht und auch im dritten Verlauf des Theaterprojekts als Ressource der Teilnehmenden aner-

kannt und nutzbar gemacht. Die Teilnehmenden reagierten auf diesen aktiven Einbezug ihrer Mehrsprachigkeit sehr positiv und setzten auch eigenständig ihre Mehrsprachigkeit ein, um Unterrichtsinhalte zu verstehen oder sich zu informieren. In einigen Fällen störte dies den Unterrichtsablauf, da es ohne die Absprache der Dozentinnen geschah. Förderlich wäre eine stärkere sprachliche Aufbereitung der Fachkurse. Eine Absprache mit qualifizierten DaF-Dozenten würde die Wissensvermittlung möglicherweise substanziell aufwerten.

Das Theaterprojekt ermöglichte eine emotionale Spracherfahrung mit allen Sinnen, insbesondere als die Teilnehmenden im dritten Kurs ihre eigenen Texte schreiben durften. In ihnen verarbeiteten sie ausgewählte, oft ernste und tragische Elemente ihrer Biographien auf künstlerische und teils sehr humorvolle Weise. Diese kreative Spracharbeit führte zu dem Abbau von Frust, Hemmungen und somit auch zu Reduzierung von Fossilisierungen. Es wurden auch einige Texte der Teilnehmenden zweisprachig, auf Deutsch und in ihren Herkunftssprachen, verfasst und aufgeführt. Als besonders schön erlebten viele das gemeinsame Singen. Das Theater stellte eine reale und nicht nur theoretisch-abstrakte Herausforderung innerhalb des Kurses dar. Für den Einzelnen und für den Gruppenzusammenhalt wurde die öffentliche Aufführung zur Belastungsprobe und rief Auseinandersetzungen hervor, denen im theoretischen Frontalunterricht, in dem jeder auf sich gestellt war, ausgewichen werden konnte. Hinzu kamen der persönliche Einsatz mit dem Körper und inhaltliche Beiträge aus der eigenen Geschichte, sodass die Teilnehmenden sich mit ihren Biographien körperlich auseinandersetzen und insbesondere auch vor einem Publikum öffnen mussten. Der „Öffentlichkeitsgrad“ des Theaters beeinflusst dabei wahrscheinlich die Wirksamkeit des Theaterspielens als Motivationsanreiz und Steigerung des Selbstbewusstseins.

Wie konnte der Qualifizierungskurs die Teilnehmenden bei ihrer Suche nach einer Arbeitsstelle unterstützen? Die Forscherin identifizierte drei Situationen, in denen die Teilnehmenden ein Erfolgserlebnis erlebten und dadurch ein stärkeres Selbstbewusstsein gewannen: Wissenserwerb, Theateraufführung und schließlich die fachliche Anerkennung am Praktikumsplatz. Neben der Stärkung der eigenen Fähigkeiten erwarben die Teilnehmenden Strategien zur Bewerbung

und wurden von der Projektleitung aktiv bei der Stabilisierung ihrer persönlichen Lebenssituation (Kinderbetreuung, Wohnung, Finanzen, Therapie) unterstützt. Diese Unterstützung im Zusammenhang mit der positiven Atmosphäre, der starken Gemeinschaft der Gruppe und auch die Theaterpädagogik führten bei einigen Teilnehmerinnen auch zu einer psychischen Stabilisierung. Die Gemeinschaft und das Zusammengehörigkeitsgefühl waren für einen Großteil der Interviewten ein wesentlicher Motivationsfaktor, am Kurs teilzunehmen. Insbesondere das Theaterprojekt war, wie abgeleitet, ausschlaggebend für die schnelle Annäherung und somit das Entstehen von stabilen Beziehungen. Die Teilnehmenden empfanden die Unterstützung untereinander als besonders hilfreich. Zudem achteten die Projektleitung und die Dozentinnen darauf, dass die Teilnehmenden nur Stellen annahmen, die faire Arbeitsbedingungen anboten, um sie vor weiterer Ausbeutung zu schützen und in ein konstantes, langfristiges Arbeitsverhältnis zu bringen.

Der Erfolg der Maßnahme wurde von der Projektleitung letztendlich nicht nur in Bezug auf die Vermittlung in Arbeit bewertet, sondern auch an den persönlichen Kontakten innerhalb der Gruppe sowie an der nachhaltigen Stärkung und dem Wohlbefinden der Teilnehmenden gemessen. Die gefühlte, subjektive Sicherheit bei der Sprachkompetenz beeinflusste das Auftreten und die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Dies führte nicht nur zu einer besseren Selbstdarstellung, sondern erhöhte damit auch die Chancen auf eine Anstellung.

6 Theoretische Einordnung der Ergebnisse

6.1 Diskursive Positionen

In den einführenden Kapiteln zum beruflichen Spracherwerb, zur Migrationsgeschichte und Arbeitsmarktpolitik wurden die gesellschaftspolitischen Voraussetzungen für den Spracherwerb von Zuwanderinnen und die damit verbundenen Hürden beim Arbeitsmarktzugang dargestellt. So gibt es zwar einerseits ein staatlich gefördertes und somit kostengünstiges Angebot durch die Integrationskurse, die jedoch von den Behörden auch restriktiv eingesetzt werden, was nicht zuletzt von den interviewten Teilnehmenden bestätigt wurde. Dem gegenüber steht das in dieser Arbeit konstatierte Bedürfnis der Teilnehmenden, ihr Deutsch kontinuierlich zu verbessern. Da die Teilnehmenden der Fallstudie jedoch an Integrationskursen nicht (mehrfach) teilnehmen konnten, fehlte ihnen ein erschwingliches Lernangebot, das sie schließlich in dem Qualifizierungskurs fanden. In den geführten Interviews dominierte die Absicht, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern, wohingegen der Wunsch, eine Arbeit zu finden, im Hintergrund stand. Als Erklärungsfaktoren liefert die Analyse das geringe Selbstbewusstsein der Interviewten als Sprechende der deutschen Sprache und potenzielle Arbeitnehmende. Als mögliche Ursache für das geringe Selbstbewusstsein wiederum ließen sich die Erfahrungen der Teilnehmenden mit ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen anführen, die in den Interviews wiederholt zutage traten. Auch wenn die Teilnehmenden keine oder wenig eigene Arbeitserfahrungen in Deutschland gesammelt hatten, wurden sie durch die Aussagen von Familienmitgliedern, die die Teilnehmenden stark in ihrem Denken und Handeln beeinflussten, verunsichert. Neben den persönlichen Erfahrungen wirkten die gesellschaftlichen Diskurse zu den Themen Integration und Arbeitslosigkeit auf die Praktiken der Teilnehmenden und Projektmitarbeiter. Die Situationsanalyse (siehe Kapitel 4.7 und Clarke 2012) kann interessante Einblicke zu dem Einfluss der Diskurse auf die Meinungen der Akteu-

rinnen geben, aber vor allem auch die vielfältigen Positionen innerhalb des Diskurses im Qualifizierungskurs herausarbeiten.

Im vorliegenden Kapitel werden die Zitate, die in den Interviews die zentralen Themen Integration und Arbeitslosigkeit betreffen, dargestellt, um sie in den Kontext der gesellschaftlichen Diskurse, die in Kapitel 2.3 und 2.5 thematisiert wurden, zu stellen. Das Augenmerk soll hierbei darauf liegen, ob sich diese Diskurse in den Äußerungen und möglicherweise im Verhalten der Akteurinnen niederschlagen. Dabei soll auch verdeutlicht werden, welche Positionen fehlen, beziehungsweise über welche Themen geschwiegen wird. Die verschiedenen Positionen sollen dabei nicht Gruppen zugeordnet werden oder Individuen als Vertreter bestimmter Meinungen zeigen, sondern ein Bild der diskursiven Praktiken zeichnen (Clarke 2012). Die Äußerungen der Befragten wurden dafür zu je einem Thema in Positionskarten zusammengestellt und kontrastiert. Ein Beispiel solcher Positionskarten ist in Kapitel 5.5.2 zu finden (Abbildung 7).

Zum Thema Arbeitslosigkeit äußerten sich zum einen alle Mitarbeiterinnen der Projektleitung, der Dozent für Sozialkompetenz, Klaus Hepp, und mehrheitlich die deutschen Teilnehmenden. Nur zwei der migrantischen Teilnehmenden thematisieren Arbeitslosigkeit und dies auf eine besondere Art. Während die deutschen Teilnehmenden Heidi und Tamara sich in gewisser Weise als Arbeitslose erniedrigen und ein sehr geringes Selbstbewusstsein besitzen („*Du bist jetzt schon so lang draußen in deinem Beruf und du kommst sowieso nirgend mehr wo unter, gehst am besten in eine Fabrik, irgendwie so Montagesachen machen oder Sonstiges.*“ (Tamara) „*Ich bin ein NICHTS in deinen Augen, in seinen Augen*“ (Heidi) „*die sich mit uns Würmern da abgeben. Weil nichts anderes sind wir*“ (Heidi)), betrachtet Greta die Arbeitslosigkeit als „normal“ (Greta) und Maxim äußert Frust über das Arbeitsamt und seine Situation („*Gefällt mir nicht, meine Arbeitslosigkeit.*“ (Maxim)). Dabei wurde von allen Gesprächspartnerinnen nur Greta explizit auf den Umgang mit Arbeitslosigkeit von der Forscherin angesprochen. Der Arbeitslosendiskurs wird von einigen Personen demnach sehr stark rezipiert, wobei Heidi immer wieder die Perspektive der anderen auf sich selbst reflektierte und dadurch deutlich machte, dass sie diese Abwertung von außen spürt. Die Projektleiterin Natasha Strukovska bezog

sich mit einigen Äußerungen auf die vorherrschenden Vorurteile, dass manche Erwerbslose „nicht arbeiten wollen“, motiviert werden müssen (*„Wir möchten sie dazu bringen, wir möchten sie motivieren, wir müssen sie motivieren, dass sie dann in die Arbeit gehen möchten, ja?“*), es in ihrem Verhalten Gründe gibt, weshalb sie keine Arbeit finden (*„Also, kein Wunder, dass sie arbeitslos sind, ja?“*) und sie auch nicht in der Lage sind, Leistung zu bringen (*„dann wurde von ihnen etwas verlangt, was sie überhaupt nicht leisten konnten“*). Dennoch überwogen wertschätzende und positive Beurteilungen über die Teilnehmenden in ihren Interviews. Gleichzeitig deuteten ihre Anmerkungen darauf hin, dass sie dem staatlichen Prinzip „Fordern und Fördern“ prinzipiell zustimmte und es auf eine herzliche Art umzusetzen versucht. Zu Belinda merkte sie an, dass sie eigentlich leicht in einen beliebigen Job vermittelbar wäre, da sie aber keine Leistungen bezog, wählerisch sein konnte. (*„Also sie hätte schon LÄNGST einen Job, aber wie gesagt, sie muss nicht und deswegen sie sucht aus, ja? Also, sie möchte schon was Schönes finden.“*). Klaus Hepp brachte häufiger Kritik an den Teilnehmenden und anderen Dozentinnen an. Er monierte die fehlende Motivation und Leistung einiger Teilnehmenden (*„Und was wir diesmal hatten, ein Teilnehmer, wo wir uns im Grunde genommen alle einig sind, der es inzwischen versteht, wie er die [soziale] Hängematte gekonnt nutzt.“*), lobte aber auch ausdrücklich engagierte Mitarbeit und kritisierte die fehlende Anerkennung von ausländischen Abschlüssen. (*„Ne approbierte Ärztin, die am Krankenhaus gearbeitet hat, hierher kommt und sich dann einem ich sag jetzt mal vorsichtig einem entwürdigenden Prüfungsverfahren und Integrationsverfahren unterziehen muss.“*). Sein Denken war stark leistungsorientiert, sodass er Leistung einforderte und sich für ehrgeizige Teilnehmende auch sehr einsetzte.

Es ist bemerkenswert, dass weder die DaF-Dozentin, noch die EDV-Dozentin das Thema Arbeitslosigkeit zur Sprache brachten. In Bezug auf die Zielgruppe äußerten sie sich eher zum Alter, den damit verbundenen Lernschwierigkeiten und zu den ausgeprägten Ängsten der Teilnehmenden.

Da sich die anderen migrantischen Teilnehmenden ebenfalls nicht zur Arbeitslosigkeit äußerten, schien der Umgang damit keine prägende Erfahrung für sie zu sein. Stattdessen wurden in den Interviews

die eigenen Sprachdefizite und die dabei mitschwingenden Diskriminierungen als größere Belastung dargestellt. Dies mag damit zusammenhängen, dass sie jünger waren (Nadja), Familien versorgten (Noura, Zina) oder nicht von den **ALG-II**-Leistungen abhängig waren (Belinda). Ahmed hingegen plagten größere Sorgen (Wohnungslosigkeit und seine Angst um die Familie im Kriegsgebiet) als seine Arbeitslosigkeit. Möglich ist auch, dass in den Heimatländern der Interviewten ein anderer Diskurs zur Arbeitslosigkeit vorherrschte und die Lernenden in ihren Netzwerken und in ihrem (nicht deutschsprachigen) Medienkonsum dem Diskurs in Deutschland weniger ausgesetzt waren. In Bezug auf die Bundesagentur für Arbeit berichteten die Teilnehmenden von Kontrollen und waren enttäuscht über die fehlende Unterstützung.

„Genau, beim Amt und schau, was die da so im Regal haben und find natürlich, weil vom Arbeitsamt erfährst du des nämlich nicht. Ich hab mich mit so vielen unterhalten und die wenigsten erfahren das vom Arbeitsamt, obwohl [der Bildungsträger] das ja ans Arbeitsamt ähm weitergibt.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Der Diskurs übertrug sich auf das Verhalten der Sachbearbeiter, die mehrheitlich den Aktivierungsanspruch der Politik in ihr Denken und Handeln übernahmen. „Aktivierer schließlich machen den Arbeitslosen vom ersten Tag an deutlich, dass ‚der Markt‘ (und auch die Aktivierungspolitik) verlangt, dass sie, die Arbeitslosen, es selbst sind, die für ihre Zukunft verantwortlich sind, und dass sie von der öffentlichen Arbeitsverwaltung allenfalls punktuelle Unterstützung erwarten können, wenn überhaupt“ (Ludwig-Mayerhofer 2017, S. 111). Selbst für eine Umschulung in Mangelberufen wurden die Teilnehmenden wie Maxim und Heidi nicht vom Arbeitsamt unterstützt.

„Ich war bei der Arbeitsagentur, letztes Jahr im Februar, und hab wegen, wegen (...) äh (..) Altenpflege aber Umschulung oder Ausbildung Altenpflege besprochen. Da haben sie mir klargemacht, dass sie keine Umschulung bezahlen, um diese Ausbildung zu zahlen, muss ich mich selber auf die Socken machen und ähm bei (.) beim Jobcenter ist es so,

die konnten mich nicht, die konnten mich nicht ähm weitervermitteln, weil ich vom Gesundheitsamt nicht für arbeitsfähig geschrieben wurde.“
(Interview mit Heidi am 23. Nov 2012)

Diese scheinbar den Interessen des Staates und der Wirtschaft zuwiderlaufenden Regelungen begründet der Soziologe Wolfgang Ludwig-Mayerhofer mit der Politik eines ‚ermöglichenden Staates‘, der den Bürgern die Freiheit gibt, sich selbst zu entfalten. Die neoliberale Maxime führte zu dem Prinzip des ‚aktivierenden Staates‘ der Agenda 2010. „Dem neoliberalen Denken zufolge stellen staatliche Rahmenbedingungen Eingriffe in die Freiheit der Individuen dar, die man so weit wie möglich zurückdrängen muss, um eine freie Entfaltung zu ermöglichen“ (Ludwig-Mayerhofer 2017, S. 106). Für Maxim oder Heidi bedeutet dies jedoch eine Einschränkung ihrer Entfaltungsmöglichkeiten, da sie die finanziellen Ressourcen nicht aufbringen können, um durch eine Weiterbildung ihre Chancen auf eine Anstellung in den Mangelberufen Altenpflegerin oder IT-Fachkraft zu erhöhen.

„Ich habe schon viele Male bewiesen, was und wo und wie (.) gehe ich, aber sie wollen mir nicht glauben und noch was. [...] [F]inde ich keine Arbeit für mein Profil, also Fachinformatiker oder nimmt mich keiner/ gibt mir diese Verwaltungsinformatik. Dann geh ich zum LKW-Kurs.“
(Interview mit Maxim am 7. Jun 2013)

Ein Umdenken führt in der Politik nun zum Anwerben ausländischer Fachkräfte (siehe Kapitel 3.1 und 3.3). Im Gegensatz dazu dürfen Arbeitssuchende, die kostenlose Kurse wie ACTNOW! besuchen möchten, für die Dauer des Kurses von 10 Monaten nicht für eine Vermittlung in den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, beziehen aber weiterhin Sozialleistungen.

„T: Den Computerführerschein, genau. Und ich hab das einfach dem Arbeitsamt dann erklärt und der Kassenschein ist ja auch nicht schlecht, für ein zweites Standbein, wenn alle Stricke reißen. Und das hat eine Stunde ungefähr gedauert.

I: Sie zu überzeugen davon?

T: Ja, ihr das genau explizit zu erklären, warum ich ausgerechnet diesen Kurs besuchen möchte.“ (Interview mit Tamara am 8. Okt 2014)

Die möglichst schnelle Vermittlung in einen beliebigen Job dient dazu, „dass die Arbeitslosen dem Staat als ökonomischer Organisation möglichst geringe Kosten verursachen sollen“ (Ludwig-Mayerhofer 2017, S. 110). Obwohl sie in die Arbeitslosenversicherung eingezahlt haben, wird ihnen suggeriert, auf Lasten der Gesellschaft zu leben. Die Aktivierungspolitik wird nicht nur von den Sachbearbeitern der Arbeitsagentur und des Jobcenters personifiziert, sondern teilweise auch von den Mitarbeiterinnen des Qualifizierungsprojekts, indem sie die Anwesenheit kontrollieren, über angedrohte Strafen ‚motivieren‘, beziehungsweise den Teilnehmenden Stellen anpreisen, die sie eigentlich nicht annehmen wollen.

„Für mich gestern, Frau Herz telefoniert und hat mir gesagt, dass hab das, dass sie für mich Arbeit im Callcenter haben, auf Rumänisch. Aber weißt du, wozu mir Rumänisch? Ich muss Deutsch lernen!“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Für die Teilnehmenden entsteht so der Eindruck, dass die Projektmitarbeiter sich mehr an den Vorgaben der Arbeitsagentur orientieren, als ihre persönlichen Berufswünsche zu berücksichtigen. Da sie einen häufigen Kontakt haben und die Mitarbeiter die Teilnehmenden gut kennen, erwarten sie von den Projektmitarbeitern mehr Verständnis für ihre Situation. Auch Noura kann nicht nachvollziehen, warum ihre Anwesenheit so überwacht wird.

„Später ich komme nach Hause und am nächsten Tag Sabine sagt mir, nächste Mal du musst mich erst anrufen und später gehst du nach Hause. Ich sage, ich habe Herrn Arthur gesagt. Nein, du musst im Büro anrufen. Ich sag, halbe Stunde ich muss nach Hause gehen und zum Arzt gehen. Ich hab gesagt, wenn du mich so behandelst, ich komme nicht mehr hierher, habe ich zu Sabine gesagt, ich gehe jetzt zum Computerunterricht. Und nach fünf Minuten sie kommt dorthin. Frau Noura du musst her-

kommen und wir sprechen. Ich hab geweint, viel viel, ich hab geweint an diesen Tag. Das nervt mich, das geht nicht. Halbe Stunde früher oder fünf Minuten spät gekommen, das für mich so. Ich habe Familie.“

(Interview mit Noura am 22. Nov 2012)

In diesem Fall geriet Noura auf dem Heimweg in eine gefährliche Situation, die beinahe zu einem Unfall geführt hätte. Aufgrund der fehlenden Abmeldung wären ihr gravierende Versicherungsprobleme entstanden. Die Mitarbeiterin Sabine Herz konnte Noura Sinn und Zweck dieser bürokratischen Abläufe nicht erklären, sodass aus einem rationalen Grund ein emotionaler Streit wurde. Durch die nicht gelungene Vermittlung der geltenden Regeln aufgrund von Sprachbarrieren oder sich nicht erschließender Zusammenhänge gerieten Noura und andere Teilnehmende immer wieder in Konflikt mit der Projektleitung und den Regisseuren, wenn sie früher den Kurs verließen oder zu spät kamen. Der unterschiedliche Umgang mit Zeit und Pünktlichkeit wurde teilweise auch als ein kulturelles Phänomen eingeschätzt, die Akzeptanz dafür war von Seiten der ersten Regisseure und der Projektleitung jedoch gering.

Konflikte zwischen den Teilnehmenden wurden in der Regel als persönliche Meinungsverschiedenheit betrachtet („*Das hat nichts mit den Migranten zu tun, sondern einfach, weil halt, da waren Meinungsverschiedenheiten.*“ (Heidi)). Nur in einem Fall, als eine nigerianische Teilnehmerin (Jolanda) empört darauf reagierte, dass eine serbische Teilnehmerin sich in ihrer Abwesenheit auf ihren Stuhl gesetzt hatte, wurden von der Regisseurin Ronja Rabe kulturelle Deutungsmuster herangezogen. Dies führte bei ihr zu einer allgemeinen Reflexion über interkulturelle Unterschiede und wie nationale Vorurteile auch dazu benutzt werden können, um das Gegenüber durch die jeweilige nationale Zugehörigkeit zu verletzen.

„Oh Gott, manchmal sind's ja auch Spiegelungen, die äh Jolanda ist ja nun auch nicht frei von Eitelkeit, ja? Und vielleicht hat sie sich manchmal über jemanden aus dem Osten ja? Aus Osteuropa aufgeregt, keine Ahnung, vielleicht weil die besser Deutsch sprechen? Vielleicht weil sie anders darstellen, vielleicht hätte sie das auch gerne, ja? Und dann kommt halt

irgendwie eine Kleinigkeit und es macht Bumm. Manchmal kann man auch einfach jemanden nicht leiden. Nur das Problem ist, äh, kenn ich auch von mir, wenn ich jemanden nicht leiden kann und ich hab aber eigentlich nicht die Möglichkeit, ja oder wenn ich reflektiere, müsste ich mir eingestehen, dass der mir ja grad wirklich überhaupt nichts getan hat oder dass ich eigentlich versteh, was der andere macht oder ich mach's selber. Also, fang ich an auf der Nationalität rumzuhacken. Ja? Weil das kenn ich ja als Deutsche auch sehr gut. Du-Deutsche. Ja? Und das tut richtig weh. Also, mir heute immer noch. Wenn ich da mit bestimmten geschichtlichen Faktoren in Verbindung gebracht werde und äh es dann – du Russin, ja? Ich hab gar nichts gemacht, aber allein nur so diese äh dieses runterbrechen ist natürlich verletzend und das wird dann gern gemacht und ich bin eigentlich nur froh, dass es nicht häufiger vorkam. Und im Übrigen sind sich dann die Russen untereinander nicht immer grün gewesen. Ja? Und das hatte einfach nur mit äh Charakter zu tun. Der eine tickt so, der andere tickt so und der geht der tierisch auf die Nerven und du könntest deinen Kopf in einen Wassereimer stecken, ja nur um diese Stimme nicht mehr zu hören. Nur in dem Moment, wo es natürlich eine andere Nationalität ist, habe ich nochmal andere Möglichkeiten der Beleidigung.“ (Interview mit Ronja Rabe am 1. Nov 2014)

Es ist bemerkenswert, dass kulturelle Unterschiede in den Interviews ansonsten nicht thematisiert wurden. Bei einer so diversen Zusammensetzung der Teilnehmenden hinsichtlich Alter und Herkunft wäre vielleicht zu erwarten gewesen, dass diese Unterschiede zur Erklärung von Verhaltensweisen oder auch Konflikten herangezogen werden. Stattdessen wurden kulturelle Unterschiede in den Interviews kaum angesprochen und als Erklärungsansatz vermieden. Diese Strategie der Vermeidung wird auch in einer diskursanalytischen Studie im Rahmen des europäischen Sefone-Forschungsprojekts in Chemnitz und Bayreuth identifiziert (Holly und Meinhof 2013). Zu Beginn des Kurses wurden von der Projektleitung allerdings die verschiedenen Sprachkenntnisse als Konfliktpotenzial erwähnt, an die sich die Teilnehmenden jedoch im Laufe des Kurses gewöhnten und sich nicht mehr bei der Projektleitung beschwerten.

„Weil die waren am Anfang, manche waren schon genervt, ja? Dass sie dann so, so langsam vorankommen, weil die anderen dann nicht verstehen, ja? Und am Ende die haben so viele entwickelt, das Verständnis entwickelt gegenüber den anderen, die nicht können, ja?“
(Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Ebenso wurde der große Altersunterschied von den Teilnehmenden anfangs als problematisch betrachtet.

„Wieder am Anfang, also, das war, weil man das noch nicht kennt, dann ist das immer komisch und so. Also, die Jungen, die haben dann gesagt, was machen wir in einer Gruppe mit diesen Älteren? Und die Älteren umgekehrt, also was machen die Clowns hier, ja? Und jetzt hier, jetzt sind sag mir, der Dimitri, der 22 war mit dem Maler der 57 die besten Freunde, ja? Und der Maler hat das gelernt, mit ihm zu, ich weiß nicht, die chatten oder was machen sie da? Das hat der Maler vom Dimitri gelernt. Sie haben voneinander viel gelernt natürlich. Dafür sind die Sprachkenntnisse von Dimitri super verbessert und die Computerkenntnisse von Herrn Maler.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 13. Mai 2013)

Das gemeinsame Lernen und die intensive Auseinandersetzung miteinander im Theaterprojekt und in anderen Kursen wurden von allen Beteiligten als sehr positiv wahrgenommen (siehe auch Kapitel 5.7.4). Allerdings muss festgehalten werden, dass Personen, die sich darauf nicht einlassen wollten, schon im Vorfeld abgesprungen waren oder sich erst gar nicht bei dem Kurs angemeldet hatten. Eine Frau blieb nur für vier Tage, bevor sie das Zusammensein mit Ausländern als Grundangab, weshalb sie den Kurs abbrechen wollte.

„N: Also, für Integration, also nicht nur für die berufliche, sondern für die soziale, das ist ja auch super. Das haben wir in JEDEM Kurs erlebt, aber wirklich in jedem. Wir hatten in diesem eine einzige Ausnahme, sie wollte/also sie war nicht offen einfach, sie war nicht bereit für sowas. Wir hatten eine Frau, die war bei uns nur vier Tage lang, genau. Sie hat gesagt, das ist mir zu viel Migranten hier.

I: Ah, krass.

N: Ja, genau so. Und sie sagt, ich mache das nicht, weil/sie war im Theater, da hat sie gesagt, ich mach das nicht, wenn ich dann etwas zwanzigmal mir anhören muss, nur weil eine das nicht/in der Lage ist, das zu verstehen gleich. Ja? Das hat sie gleich gesagt, das hat sie gesagt, es tut mir leid, aber ich kann das nicht. Ich sehe das nicht ein, ich bin in meinem Land, ich bin nicht im Ausland. Ja. (.) Auch.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Es war wiederum auffallend, dass sich insgesamt nur sehr wenig Deutsche über 50 angemeldet hatten. Eigentlich sollten die Gruppen Migranten und Deutsche 50+ gleich aufgeteilt sein. Bei jedem Kurs hatten sich aber nur drei bis fünf Deutsche angemeldet. Ein weiterer deutscher Teilnehmer hatte in einem Gespräch mit der Forscherin gestanden, dass er Vorbehalte gegenüber Ausländern hatte, die sich jedoch im Laufe des Kurses relativierten. Der persönliche Kontakt führte demnach auch von Seiten der deutschen Teilnehmenden zu einer Annäherung. Die Wechselseitigkeit als Bedingung für INTEGRATION, wie sie Karen Schönwälder und Janina Sohn (2005) postulierten (siehe Kapitel 3.2), wurde sowohl von der Projektleitung wie auch Heidi geteilt. Als Grund für die geringe Teilnahme von Deutschen könnten hier die Vorbehalte gegenüber Ausländern bei älteren Menschen eine Rolle spielen (Bacher 2001), zudem schien die private Agentur, die für Erwerbslose über 50 zuständig ist, weniger offen für Weiterbildungsmaßnahmen zu sein. Als weitere Gründe können ein größeres Angebot an Weiterbildungskursen für die Zielgruppe und eine statistisch geringere Zahl an Erwerbslosen über 50 genannt werden, die zu der ungleichen Teilnehmendenzahl geführt haben könnten.

Integration wurde von den meisten Teilnehmenden nicht angesprochen. Eine Ausnahme war die kürzlich eingereiste Nadja, die ihren Kulturschock als Stress beschrieb und sich durch den Qualifizierungskurs Unterstützung bei der Integration wünschte. Noura, deren Lebensumstände dem öffentlichen Diskurs nach einer ‚Parallelwelt‘ entsprechen würden, freute sich über das gemeinsame Lernen („*Gemeinsam ist gut, ja*“). Anschluss fand sie jedoch eher nur bei älteren, muslimischen Frauen.

Außer den beiden sprach hauptsächlich Heidi über Integration und betonte dabei fast schon übertrieben die positiven Seiten des Zusammenlebens („*Was angeht unter Fremden zu sein, das stört mich ABSOLUT nicht. Im Gegenteil, ich fühl mich sauwohl*“). Nach der Diskursanalyse des Soziolinguisten Jan Bloemert (1998) zum Thema Migration und Integration versteckt sich hinter verstärkt positiven Aussagen öfter eine ambivalente Haltung. Heidis Handeln im Kurs und im Umgang mit den anderen Teilnehmenden war zunächst von einer gewissen Distanz geprägt, diese kann allerdings ebenso auf den späten Eintritt in den Qualifizierungskurs zurückzuführen sein. Später setzte sich Heidi aktiv für die Gruppe ein, Freundschaften mit anderen Teilnehmenden konnten jedoch nicht beobachtet werden. Heidi ging letztendlich sogar davon aus, dass sie sich selbst als Deutsche in die Gesellschaft integrieren muss („*Weil auch ICH muss mich wieder integrieren, es ist ja egal, ob Immigrant oder Deutscher*“). Aufgrund der extrem positiven Aussagen zu den immigrierten Teilnehmenden ist anzunehmen, dass Heidi basierend auf den persönlichen Erfahrungen in der Interaktion mit den anderen Teilnehmenden ihre Haltung von einer ursprünglich eher misstrauischen Position zu einer Öffnung und Annäherung hin änderte. Die Projektleiterin betrachtete persönlichen Kontakt als wirksamste Strategie für INTEGRATION und betonte ebenso wie Heidi die Reziprozität als Voraussetzung gelungener INTEGRATION.

„Nicht nur Theater, nicht nur das Theater, natürlich auch diese Zusammensetzung von diesen Zielgruppen, also Migranten und Deutsche. Das finde ich auch die BESTE Integrationsgeschichte, ja? Das ist viel besser, als die Migranten in den Deutschkurs zu schicken, um die politischen Grundlagen und noch was Deutsches von Deutschland zu lernen, lernen zu lassen. Nein, das nicht. Also einfach mit einem Einheimischen, die zusammentun und spielen lassen, sich umziehen lassen, zusammen essen, zusammen spazierengehen. Das macht Integration. Also, so wurden sie integriert, die meisten. Also, das ist wirklich dann Integration. Und das ist dann wirklich, diese Barrieren ähm also die Barrieren abbauen, ja was die ähm Stereotypen betrifft. Was die Deutschen über die Migranten denken, genau das Gleiche. Da braucht man/Man kann zehnmal ein Buch schreiben, also wie die Migranten sind keine Tiere,

sie sind genau solche Menschen, nur sie denken da manchmal anders, weil es gibt dafür ein/Gründe. Das kann man zehnmal erzählen, das kann man zeigen, viel mehr machen, noch was machen, das geht alles nicht. Das geht viel schneller, wenn man einfach die Leute in einen Raum zusammenbringt und lässt die einfach zusammenleben. Erleben, gestalten, entwickeln und noch was, ja? Und dann wissen die genau, was. Die Deutschen wissen, was Migranten sind und Migranten verstehen schnell, was die Deutschen sind. Finde ich, das ist ja die BESTE Möglichkeit, wirklich also so muss man sie äh/die anderen integrieren.“

(Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Im Unterschied zur Projektleitung und zu Heidi forderte der Dozent für Sozialkompetenz einen stärkeren Beitrag von Immigrantinnen ein und übernahm damit als Einziger eine eher fordernde Position des Diskurses.

„Dass sie einen Grundkenntnisstand bekommen, wie Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland funktioniert, dass sie erkennen dürfen, dass es auch ganz wichtig ist, dass dieser Prozess, in dem sie sich befinden, ganz viel mit ihrer Initiative zu tun hat und ihrem Einsatz zu tun hat, und dann geht es natürlich auch ganz klar darum, sie in ihrem Sozialverhalten ich sag jetzt mal zu stärken. Das heißt also, aus sich herauszugehen, in die interkulturelle Zusammenarbeit zu gehen, aus IHRER Sicht heraus. Und nicht so nach dem Motto: Der Deutsche müsste eigentlich auf mich zukommen, sondern wirklich auch zu sagen, was ist denn eigentlich meine Aufgabe, damit das hier funktionieren kann.“

(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Bei der Betrachtung des Arbeitslosen- und Integrationsdiskurses fielen einige Gemeinsamkeiten und Überschneidungen auf. Beide prägt das Prinzip von ‚Fördern und Fordern‘ des aktivierenden (Sozial-)Staates. Dies geht mit einer Bringschuld der Immigranten oder Arbeitslosen einher, denen eine fehlende Motivation unterstellt wird. Diese Positionen wurden jedoch nur von einzelnen Akteurinnen geäußert. Die Projektmitarbeiterinnen nahmen unterschiedliche und teilweise auch widersprüchliche Positionen ein, die zeigten, dass der gesellschaftli-

che Diskurs zwar rezipiert wird, aber nicht immer zum Tragen kommt. Die Situationsanalyse zeigte, dass der Arbeitslosendiskurs eine stärkere Auswirkung auf das konkrete Handeln der Akteure im Qualifizierungskurs hatte, da die Praktiken der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik teils auch von den Projektmitarbeitern übernommen wurden. Der Integrationsdiskurs betraf hauptsächlich die Unsicherheit der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse, ansonsten spielte das Thema INTEGRATION nur eine marginale Rolle. Ebenso wenig kamen kulturelle Unterschiede in den Interviews zur Sprache. Dagegen hatten alle Dozentinnen die sozialen Bildungsunterschiede, die auch Grund für Konflikte innerhalb ethnischer Gruppierungen waren, hervorgehoben.

„Das war ja also viel ich würd sagen fehlende Bildung. Wobei wir jetzt eine extreme Spreizung hatten. Von der ausgebildeten Augenärztin bis zur ah sag ich jetzt mal Verkaufshelferin, die @ ja (.) nichts schnallte. Ne?“
(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Das Schweigen über kulturelle Unterschiede kann verschieden interpretiert werden. Da die Kurse sehr heterogen waren und sich die Teilnehmenden im Kontext der intensiven Gruppenarbeit persönlich kennenlernten, sich demnach gegenseitig als Individuen wahrnahmen, dürften nationale Gruppenzugehörigkeiten und damit einhergehende Vorurteile in den Hintergrund gerückt sein. Zum anderen jedoch „bringt die Kultur Konflikte hervor und legitimiert, verschiebt oder kontrolliert das Recht des Stärkeren“ (Certeau 1988, S. 20). Die Teilnehmenden müssen sich gewissermaßen der normativen Kultur des deutschen Arbeitsmarktes mit seinen Bewerbungsregeln anpassen, um eine Anstellung zu finden. Mit Michel de Certeaus (1988) Aussage über die Wirkung der Kultur als Recht des Stärkeren, würde eine Anerkennung der deutschen Werte als legitime Norm durch die Teilnehmenden die Bewertung anderer kultureller Praktiken verdecken. Ein weiterer Erklärungsansatz, der nach Analyse der Interviewdaten plausibel erscheint, besteht in der möglicherweise ausgeprägten kulturellen Sensibilität der Mitarbeiterinnen und Teilnehmenden, die sich eher zur Selbstzensur anhielten, bevor sie Stereotype bedienten. Eine Äußerung zu kulturellen Unterschieden müsste demnach wie bei der

Regisseurin Ronja Rabe zu einer größeren Reflexion oder wie bei Heidi zu einer positiven Überbetonung führen, um nicht dem Vorwurf des Kulturdeterminismus oder gar Rassismus ausgesetzt zu werden.

6.2 Motivationsentwicklung

Bevor die Lernenden am Qualifizierungskurs teilnahmen, waren sie größtenteils alleingestellt auf Arbeitssuche und mit den damit verbundenen hohen sprachlichen Barrieren konfrontiert. Der Spracherwerb wurde in Bezug auf die Arbeitsaufnahme als Pflicht empfunden, während dem Wunsch, über Sprachkompetenz zu verfügen, eine integrative Motivation, der Wunsch dazuzugehören, zugrunde lag. Teils trat auch eine instrumentelle Motivation hinzu – bei manchen früher, bei anderen später, wenn die Ermöglichung der beruflichen Vorstellungen mittels besserer Sprachkenntnisse erhofft wurde (Gardner und Lambert 1972), wie der Dozent für Sozialkompetenz vermutete.

„Der Druck, ich möchte Deutsch lernen und ich möchte Geld verdienen und ich muss Geld verdienen. Aber es ist nicht die innere Motivation.“
(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Entgegen der Einschätzung von Klaus Hepp, wird Motivation auch dem affektiven Bereich des Sprachenlernens zugeordnet und speist sich aus der Biographie und der Persönlichkeit des Lernenden, in seiner Haltung der zu erlernenden Sprache und ihrer Kultur gegenüber sowie in Bezug auf die Lernumgebung und frühere Lernerfahrungen. „Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden“ (Riemer 2013, S. 168). Die binäre Reduktion des Begriffes Motivation auf integrative und instrumentelle Motivation bei Gardner und Lambert ist umstritten (Riemer 1997; Hoffmann 2014), in dem vorliegenden Kontext war sie jedoch durchaus brauchbar, um die Entwicklung und Einschätzung der Motivation im Laufe des Kurses grob zu erfassen. Im Anschluss wird auf komplexere Motivationsmodelle eingegangen.

Während die früheren negativen Arbeitserfahrungen der Teilnehmenden wie auch ihres familiären Umfelds sowie die suggerierte Rolle von Migrant*innen im vorherrschenden Integrationsdiskurs die Hoffnungen auf eine gute Arbeitsstelle bei vielen (wie Greta, Maxim und Zina) erheblich schmälerten, fühlten sie sich dennoch verpflichtet, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Der eigenständige Spracherwerb wurde durch fehlerhafte, verfestigte Sprechgewohnheiten, sogenannte Sprachfossilisierungen, erschwert (Roche 2008). Diese Fossilisierungen entstanden nicht nur durch Isolation und fehlende strukturierte Lerngelegenheiten, sondern auch durch eine gering ausgebildete Analysekompetenz, eine aus gesundheitlichen Gründen eingeschränkte Lernfähigkeit oder einen möglicherweise „hohen Grad der Automatisierung (geringe Beteiligung des Arbeitsgedächtnisses im fortgeschrittenen Erwerb)“ (Roche und Terrasi-Haufe 2018, S. 120). Die Verfestigung der fehlerhaften Sprachstrukturen bildet gewissermaßen eine Resignation und Stagnation im Spracherwerb ab. Bei einem Großteil der Teilnehmenden konnten starke Fossilisierungen beobachtet werden. Ihre Motivation und Lernkapazität reichten anscheinend nicht aus, um diese Fehler eigenständig zu korrigieren. Eine externe Lernunterstützung konnten die Teilnehmenden aufgrund geringer finanzieller Mittel während ihrer Arbeitslosigkeit nur in geringem Maße in Anspruch nehmen.

Fossilisierungen aufzulösen, verlangt eine Sprachanalyse und intensive Auseinandersetzung mit dem linguistischen Phänomen, was wiederum eine hohe Motivation bedingt. Für eine Defossilisierung und ein Umlernen ist es daher zunächst „erforderlich, dass die subjektive Wahrnehmbarkeit eines sprachlichen Phänomens erhöht wird, sodass das Phänomen differenzierter wahrgenommen und das Lernaltersprachensystem entsprechend restrukturiert werden kann“ (Roche und Terrasi-Haufe 2018, S. 127). Die Wahrnehmung kann durch verstärkten Input und Hervorhebung der grammatikalischen Form (Formfokussierung) geschehen und anschließend mit festen Sprachbausteinen (Chunks) geübt und behoben werden. Dies wurde im Theaterprojekt durch die häufigen Wiederholungen und das Auswendiglernen des Textes gefördert. Erfolgversprechend können auch formfokussierende und kognitionslinguistische Erklärungen sein, die jedoch mit handlungs-

orientierten Übungen ergänzt werden sollten, um einen nachhaltigen Lerneffekt zu erreichen. Die Formfokussierung im DaF-Unterricht war der Beobachtung der DaF-Dozentin nach erfolgreich und wurde durch regelmäßige Tests bestätigt. Dies führte zu einer positiven Bestätigung des Lernprozesses und erhöhte die Motivation der Lernenden, die von der DaF-Dozentin beobachtet wurde.

„Allgemein gilt die Regel, dass Lernende motivierter handeln, je stärker das Motiv und je wertvoller das angestrebte Ziel erscheint und je größer die Wahrscheinlichkeit ist, das Ziel auch zu erreichen.“

(Riemer 2013, S. 169)

In der Weiterentwicklung des Sprachlernmodells von Gardner und MacIntyre, dem sogenannten SOCIO-EDUCATIONAL MODEL (1993 zitiert nach Hoffmann 2014), werden die Sprachlernfaktoren durch linguistische und nicht-linguistische Faktoren sowie das soziokulturelle Milieu erweitert. Es ist jedoch nicht ausreichend, um die zentralen Einflussfaktoren bei den Teilnehmenden des Qualifikationskurses zu erklären, da einerseits die prozessuale Dimension von Motivation auch in dem neueren Modell nicht dargestellt wird und andererseits Lernziele nicht weiter berücksichtigt werden.

Im Folgenden wird nun Dörnyeis Motivationsmodell (2001) vorgestellt, das insbesondere die Bedeutung der präaktionalen und postaktionalen Phasen hervorhebt. Diese spielten für das Gelingen des Qualifikationskurses eine große Rolle. Einzelne Aspekte sollen im Folgenden anhand der Forschungsdaten diskutiert werden. In Dörnyeis Modell wird der Prozesshaftigkeit und auch der affektiven wie kognitiven Lernvoraussetzung Rechnung getragen. Intrinsische wie auch extrinsische Einflussfaktoren berücksichtigen, dass Motivation ein komplexes und veränderbares Konstrukt ist. In Dörnyeis Modell werden persönliche wie auch pädagogische und soziale Aspekte von Motivation benannt.

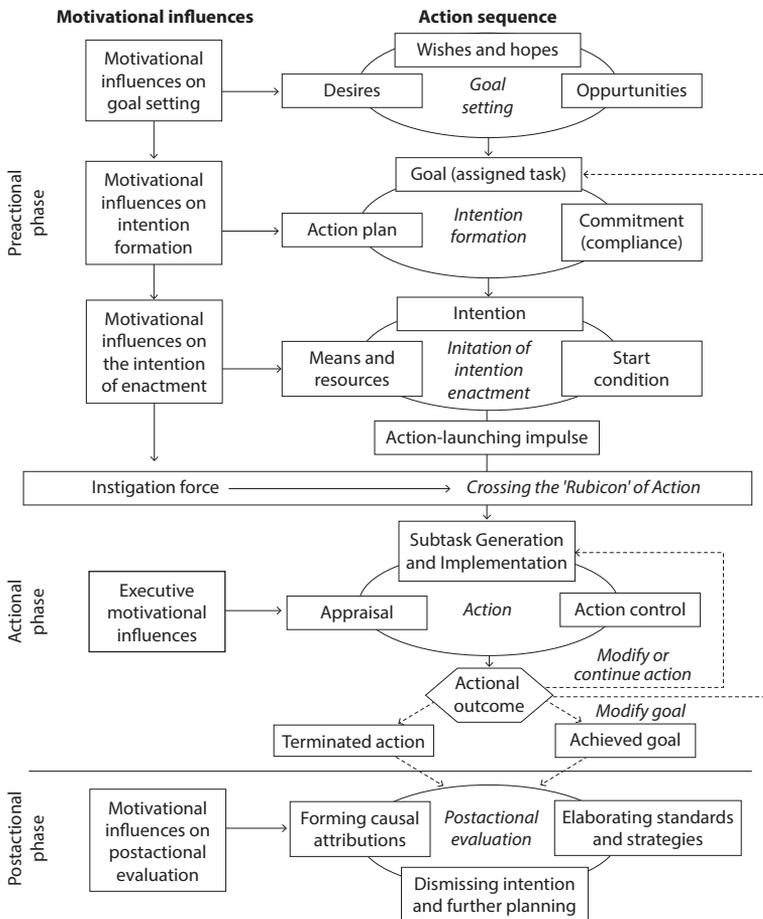


Abb. 8: Das prozessorientierte Motivationsmodell Dörnyeis (Dörnyei 2001, S.86)

In der präaktionalen Phase stehen Wünsche und Hoffnungen der Zielsetzung voran. Die Zielsetzung wiederum führt zur Planung und gesetzten Verbindlichkeit, die in der Intention, die abhängig von den Lernvoraussetzungen und Startbedingungen ist, mündet. In dieser Phase war das offene, kostenlose Angebot des Qualifizierungskurses wichtig, da es überhaupt die Voraussetzungen für das strukturierte Sprachlernen schaffte. Während die Integrationskurse aufgrund ihrer

restriktiven Strukturen eine Fortsetzung für die Teilnehmenden nicht länger ermöglichten und – wie in Nouras oder Gretas Situation – das Jobcenter auch keine weiteren Sprachkurse finanzierte, bot das Projekt ACTNOW! eine willkommene Lernplattform. Das Projekt war demnach ausschlaggebend für die innere Überwindung und Motivation („Crossing the Rubicon of Action“), bezeichnend dafür waren die überwiegend freiwilligen Anmeldungen.

In der aktionalen Phase wird das Lernen durch kleinschrittige Aufgaben vorangetrieben, und es wird durch die Handlungen der Lernenden kontrolliert oder auch bewertet. Dabei kann die Motivation entweder bestärkt oder verringert werden. Die Wortschatzerweiterung war bei allen Teilnehmenden der merklich größte Lernerfolg und hatte eine positive Wirkung auf die Motivation. Die semantische Fokussierung ist beim ungesteuerten Spracherwerb prinzipiell anfangs dominant. Die Wortschatzerweiterung geschah insbesondere in den Fachkursen, deren Fachsprache für die Teilnehmenden relevant war. Die Fachkurse berücksichtigen das Prinzip des handlungsorientierten Lernens, da die Lernenden sich in einer authentischen Lernsituation befanden, „in der der Lerner aktiv mit dem Lerngegenstand Sprache agiert und sein Wissen durch handelndes Auseinandersetzen stetig erweitert“ (Roche und Uth 2019, S. 87). Der semantische Lernerfolg und die Relevanz der Fachkurse ermutigten die Teilnehmenden, eigenständig ihren spezifischen Fachwortschatz zu erweitern. Lernhemmend war allerdings die rudimentär sprachlich-didaktische Sensibilität gewisser Dozentinnen, sodass unbekannte sprachliche Bestandteile nur durch den Kontext beziehungsweise auf Nachfrage durch Hilfe der Dozentinnen oder im Gespräch mit anderen Teilnehmenden erschlossen werden konnten. Die pädagogischen Kommunikationsverhältnisse waren insgesamt sehr zentral für die Motivation der Teilnehmenden, und zwar nicht nur in Bezug auf den Inhalt, sondern auch auf die Beziehungsebene.

Wichtige Grundlage für die Entfaltung wirksamer Motivationsfaktoren ist ein geschützter Raum, in dem Fehler zugelassen werden und die Kursteilnehmenden sich gegenseitig respektieren, trotz möglicher von anderen wahrgenommener Fehler und Schwächen. Gleichzeitig ermöglicht ein solcher Raum auch, individuelle Stärken zu entdecken und einzubringen, sodass in der Folge auch die Sicherheit im Umgang

mit der Sprache steigt. In einer Gruppengemeinschaft des Qualifizierungskurses sank die Hemmschwelle zum Handeln mit Sprache. Es entstanden Freundschaften, die im Kurs und darüber hinaus zu einem intensiven und regelmäßigen Austausch führten und daher zu einer motivationalen Dynamik beitrugen.

Das Lernergebnis wird unabhängig von der Motivation betrachtet: Wenn das Ziel erreicht ist oder das Lernen aus anderen Gründen beendet wird, ist die aktionale Phase abgeschlossen und geht in die postaktionale Phase über. In dem Motivationsmodell von Dörnyei wird der Lernphase im Vergleich zur vorangehenden und anschließenden Phase gleich viel Wert beigemessen. Tatsächlich berichtete der Dozent für Sozialkunde von einer sehr schwankenden Motivation.

„Und was auch dieses Mal/wir hatten auch beim ersten Mal ja Leute dabei, die weniger motiviert waren, aber die konnten wir so im Laufe der Zeit mit Einzelgesprächen und und und konnten wir die (.) für meines Erachtens/meines Erachtens nach konnten wir die motivieren.“

(Interview mit Klaus Hepp am 20. Jul 2013)

Dagegen beobachtete die DaF-Dozentin bei der gleichen Gruppe eine grundsätzlich sehr hohe Motivation.

„Die Motivation, muss ich sagen, ist am Anfang mal ein bisschen abwartend, aber die ist dann eigentlich sehr stark, sehr stark, wirklich. Also, ich halte die für sehr motiviert.“ (Interview mit Ines Steiner am 7. Jun 2013)

Diese unterschiedlichen Einschätzungen der Motivation verdeutlichen, dass zum einen die Dozentinnen eine grundsätzlich andere subjektive Meinung zur Motivation der Teilnehmenden hatten oder aber auch, dass das Interesse am DaF-Unterricht kontinuierlich anhielt, während die Teilnehmenden je nach Tagesthema und eigener Verfassung mehr oder auch weniger am Sozialkompetenzunterricht teilnehmen wollten. Die Wahrnehmung der Dozentinnen entsprach auch ihrer Haltung zu den Ursachen oder der Bedeutung der Arbeitslosigkeit, die im öffentlichen Diskurs stark mit der individuellen Motivation der Arbeitslosen verknüpft ist (Ott 2012; Ludwig-Mayerhofer 2009). Die Schwankungen

der Motivation während des Lernprozesses können über das Modell nicht erfasst werden, allerdings wird berücksichtigt, dass die Lernenden sowohl ihre Vorgehensweise als auch ihr Lernziel ändern und anpassen können. Das Lernziel VERBESSERUNG DER DEUTSCHKENNTNISSE wurde bei den meisten im Laufe des Kurses um das Ziel, eine Arbeitsstelle zu finden, erweitert. Dynamische Modelle der Motivationsforschung berücksichtigen hingegen die Entwicklung der Einstellung des Lerners zu den erreichbaren Zielen. Und auch ökologische Modelle gehen davon aus, dass das Selbst eine Balance zwischen Identität und Spracherwerb herstellt, und sich somit beständig der Lernsituation anpasst (Roche 2012).

Interessant in dem Modell von Dörnyei ist hingegen die postaktionale Phase, in der basierend auf der Einschätzung des Ergebnisses Lernstandards und Strategien etabliert werden. Diese werden von der Formierung weiterer Pläne geleitet. Diese Phase ist für das Ergebnis des Projekts besonders relevant, da die Teilnehmenden in ihrer neuen beruflichen Situation mit viel Neuem konfrontiert wurden und anschließend eigenständig ihr Wissen erweitern mussten. Die Lernbereitschaft wurde bei den meisten deutlich gesteigert und es wurde ein Bewusstsein für wichtige und mögliche Lernfelder geschaffen. Im Laufe des Kurses eröffneten sich ihnen berufliche Perspektiven, sodass sie die Sprachlernbemühungen selbstständig und deutlich gezielter auf ihre Fachsprache ausrichteten. Demnach kann man von einer gestiegenen instrumentellen Motivation sprechen, nachdem das Ziel in gewisser Weise konkreter und realistischer wurde. Greta und Zina setzten sich mit der Fachsprache erst in ihrem Praktikum auseinander, in dem sie die fachliche Anerkennung erhielten, die nötig war, um ihre innere Zögerlichkeit, Unsicherheit und Angst zu überwinden. Personen, die im Anschluss des Kurses nicht direkt in eine Stelle vermittelt werden konnten, meldeten sich beispielsweise für eine Fortbildung an und waren teilweise auch offen für eine Neuorientierung. Das Qualifizierungsprojekt konnte, bis auf wenige Ausnahmen, die Motivation der Teilnehmenden hinsichtlich des Spracherwerbs und der Arbeitsaufnahme dauerhaft erhöhen, und zwar unabhängig davon, ob sie im Anschluss eine Anstellung fanden oder ein Zertifikat für den Erwerb der Sprachkenntnisse erhielten (instrumentelle Motivation). Obgleich

das Projektziel der Arbeitsvermittlung stark auf die instrumentelle Motivation ausgerichtet war, wurden im Projektkonzept auch integrative Faktoren beispielsweise über das Theaterprojekt berücksichtigt. Die Gemeinschaft und das gewonnene Selbstbewusstsein im Theater prägten eine nachhaltige postaktionale Motivation, wie das abschließende Zitat von Greta verdeutlicht.

„G: Ähm, ich habe, ich bin aus meinem Haus gelaufen, ja? Und ich habe jetzt mehr äh Freunde, ja? Und ich habe äh mehr Mut, auch. Und (.) äh (.) und was noch? @@@ Äh, naja, ja, mmh. Meine Familie auch gesagt, dass (..) dass ich (.) bin äh veränder (.) verände (.)

I: verändert

G: verändert, ja.

I: Zum Positiven?

G: Ja, ja, jaa, ja

I: Ja (.....) Wie möchtest du dein Leben weiter verändern?

G: Mmh, ich ich denke, dass das (.) ist möglich, ja? Äh, ich denke, dass äh mein Ziel ist arbeiten in meinem Beruf.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

6.3 Utilitaristische Performanz oder dramatische Kunst?

Wie das Theaterprojekt zur Stärkung des Selbstbewusstseins, der Gemeinschaft und schließlich auch zur integrativen Motivation beitragen konnte, soll im Folgenden diskutiert und basierend auf den empirischen Ergebnissen zu Unterrichtsprinzipien zusammengefasst werden. Bei der Theaterarbeit können zwei grundsätzliche Zielsetzungen unterschieden werden: Prozessorientierung und Produktorientierung. Beim prozessorientierten Lernen wird der Fokus auf die Methoden und die kooperative Zusammenarbeit gelegt, während die produktorientierte Theaterarbeit von dem Erfolg der Aufführung lebt (Schewe 2007). Beide Ausrichtungen spielten im Qualifizierungsprojekt eine Rolle, wurden aber von bestimmten Personen in den Interviews unterschiedlich hervorgehoben und bewertet. Während die Projektleitung der Prozessori-

entierung mehr Wert beimaß, da sie den gruppenförderlichen Aspekt, den Spracherwerb und die Angstreduktion (Weber 2017) als wichtig betrachtete, konzentrierten sich die ersten beiden Regisseure auf das künstlerische Produkt bei der Premiere. Die Teilnehmenden empfanden den Prozess der Theaterarbeit oft als mühsam oder langweilig. Die öffentliche Aufführung hingegen evozierte zwar Lampenfieber und Versagensängste, wurde aber im Nachhinein durchweg positiv betrachtet.

Im Rahmen des Qualifizierungsprojekts wurde das Theater einerseits zum Lernen der Sprache und andererseits auch bewusst zur Stärkung des Selbst eingesetzt. Während der Spracherwerb bei einer Prozessorientierung im Vordergrund steht, ist ein Erfolgserlebnis und somit die Stärkung des Selbst stark an den Erfolg der Aufführung geknüpft. Bei beiden Ausrichtungen sollte der affektive Aspekt des Theaters berücksichtigt werden. Denn der Theaterunterricht ist nicht auf einen kognitiven Lernprozess beschränkt, sondern evoziert Emotionen durch Körperlichkeit, individuellen Ausdruck und gemeinschaftliches Lernen. Er ermöglicht somit auch einen affektiveren Zugang zur Sprache, der insbesondere auch bei Fossilisierungen wichtig ist, um durch positive Erlebnisse beim Sprachenlernen die verfestigten Sprachstrukturen aufbrechen zu können. Die Projektleiterin bestätigte die positive Wirkung des Theaters auf die Verfassung der Teilnehmenden in mehreren Fällen.

„Weil die, die zu uns kommen, die meisten sind schon frustriert und äh die unsicher und alles, alles, alles und das kriegen sie alles im Theater. Wir haben so viele Beispiele, also so viele Beispiele, wo's wirklich alles am Theater lag.“ (Interview mit Natasha Strukovska am 10. Okt 2014)

Faktoren wie geringe Beteiligungsbereitschaft, Ängste, Minderwertigkeitsgefühle und Selbstzweifel, gesundheitliche Einschränkungen oder Konzentrationsprobleme müssen in der Unterrichtskonzeption theaterpädagogisch berücksichtigt werden. Theaterunterricht kann nicht prinzipiell für die oben genannten Einschränkungen eingesetzt werden. Denn Theater ist nicht gleich Theater, sondern eine Kunstform, die auf verschiedene Art und Weise realisiert werden kann. In dem Qualifizierungskurs waren insgesamt drei verschiedene Regisseure auf

sehr unterschiedliche Art tätig. Im ersten Kurs waren zwei Regisseure tätig, Rolf Libovic und Arthur Keller. Beide Regisseure verfügten zwar über viel Erfahrung mit Jugendgruppen, hatten bisher jedoch wenig mit Immigrantinnen und noch nie mit Erwerbslosen zusammengearbeitet. Der Arbeitsstil von Arthur Keller, dem Erfahreneren der beiden Regisseure, war von einem bestimmten, fast autoritären Auftreten geprägt. Er kannte seinen Kollegen und hatte um die Zusammenarbeit gebeten. Der etwas jüngere Rolf Libovic zeichnete sich hingegen durch eine eher dynamische, quirlige Art aus. Ihm ist zu verdanken, dass auch musikalische Elemente in das Projekt miteinbezogen wurden.

Nachdem die Teilnehmenden des ersten Kurses in ihren Beschwerden häufig die gegensätzlichen Meinungen der Regisseure als problematisch bezeichnet hatten, entschied sich die Projektleitung, im zweiten Durchlauf nur mit Arthur Keller zusammenzuarbeiten. Im dritten Durchlauf stand eine Regisseurin zur Verfügung, mit der die Projektleitung von Anfang an bevorzugt arbeiten wollte, die aber in den vorherigen Jahren verhindert gewesen war. Die Regisseurin Ronja Rabe hatte schon mehrfach Erfahrung mit der Zielgruppe, sowohl mit Immigrantinnen als auch mit Erwerbslosen gesammelt und war auch vom künstlerischen Repertoire (Schauspiel, Musik, Tanz) breit aufgestellt. Durch eine kontrastive Betrachtung des Ablaufs in den drei verschiedenen Kursen wurden Prinzipien herausgearbeitet, die die Theaterarbeit mit der untersuchten Zielgruppe begünstigten. Im Folgenden werden diese fünf Prinzipien vorgestellt, die nach Analyse der Interviews anscheinend den Erfolg des dritten Theaterkurses ausmachten. Weitere Unterrichtsgrundsätze beziehungsweise Prinzipien für einen performativen Fremdsprachenunterricht finden sich bei Miladinović (2019).

1. Prinzip: Stabilität

Für den Großteil der Teilnehmenden war die Theaterarbeit neu und unbekannt, sodass sie zwar neugierig, aber auch unsicher auf die theaterpädagogischen Methoden reagierten. Ronja Rabe baute ihren Unterricht jedes Mal in gleicher Weise auf: Sie begann stets mit Konzentrationsübungen oder Meditation und anschließend mit körperlicher Betätigung im Rahmen eines Fitnessprogramms. Bei diesem Einstieg ließ sie die Teilnehmenden regelmäßig die Leitung der Meditation

übernehmen. Der Unterricht widmete sich alsdann Neuem, um den Tag schließlich mit Wiederholungen und Übungen abzuschließen.

Mit dieser Struktur berücksichtigte die Regisseurin zum einen das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung. Sie trainierte die mentalen und körperlichen Schwachstellen der Teilnehmenden und bereitete sie somit auf die Theaterarbeit vor. Durch die Abgabe der Gruppenleitung an die Teilnehmenden, die die Meditation eigenständig vorbereitet und durchgeführt hatten, übertrug sie bereits zu Beginn die Verantwortung für die Gruppe an die einzelnen Teilnehmenden. Sie konnte damit auch erreichen, dass die Teilnehmenden regelmäßig und pünktlich eintrafen und sich den Konzentrationsübungen relativ ernsthaft widmeten. Diese Rituale waren nicht nur für die Einzelnen, sondern auch für die Gruppenbildung stabilisierend.

2. Prinzip: Körperbewusstsein

Zu Beginn des Theaterspielens reagierten die Teilnehmenden zögerlich auf die unbekannte Aufgabenstellung. Das bewusste, inszenierte Einsetzen ihres Körpers als Darstellungsinstrument war ihnen zunächst fremd. „Der fehlende Zugang zum eigenen Körper, mit anderen Worten, das Nicht-Bewußtsein (sic!) vom eigenen Körper und dessen fehlende oder mangelhafte Kontrolle behindern das Theaterspiel massiv“ (Münster 2011, S. 61). Mit gemeinsamen humorvollen, übertriebenen Darstellungen können die gesellschaftlichen Grenzen normativen Verhaltens in einer Gruppe überwunden werden. Eine gesellschaftliche Kontrolle für soziales Verhalten wird ersetzt durch eine ästhetische Kritik am Spiel, das Ansprüche von Authentizität erfüllen muss. Zur gleichen Zeit wird ein Bewusstsein für die eigenen körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten aufgebaut.

„Embodiment is key to such a purpose: in drama we let the body drive, and use language to express what the body is communicating. Language is thus guided by the purpose of an action.“ (Piazzoli 2018, S. 95)

Sprache folgt demnach der körperlichen Handlung, entsteht in der Situation und im Zusammenspiel mit anderen. Insbesondere als Fremdsprachenlernende können die Unsicherheiten, die mit der Benutzung

der fremden Sprache einhergehen, über die erfolgreiche Anwendung der Körpersprache kompensiert werden. Dieses Bewusstsein muss jedoch zuerst geschaffen werden, da die Konzentration der Lerner sich zunächst sehr stark auf den sprachlich-korrekten Ausdruck richtet.

3. Prinzip: Nichtsprachliche Elemente

Die große Kraft des Theaters liegt in der Gesamtheit der körperlichen Ausdrucksformen. Die Ausweitung des Theaterprojekts auf musikalische und tänzerische Elemente wurde von den Teilnehmenden sehr positiv aufgenommen, insbesondere das gemeinsame Singen im Chor. Im ersten Theaterstück wurden russische Lieder dafür ausgewählt. Das gemeinsame Singen wirkte sich positiv auf die Stimmung aus und stärkte den Gruppenzusammenhalt. Zahlreiche Studien im Bereich der Neurowissenschaften belegen zudem den positiven Effekt von Musik und im Speziellen von Singen auf die Gesundheit, da das gemeinsame Singen im Chor die kognitiven Gehirnareale mit den emotionalen im limbischen System verbindet, die Herzfrequenz angleicht, die Atmung regelmäßiger fließen lässt und die Konzentration steigert. Zudem schüttet der Körper Glücks- und Bindungshormone aus: Serotonin, Oxytocin und Dopamin (Jäncke 2012; O’Kelly et al. 2017; Altenmüller 2018). Letztendlich werden Gehirnstrukturen und die Hörwahrnehmung durch regelmäßiges Musizieren verändert, wie Studien mit Kindern zeigten (Altenmüller 2018).

Tanzen wird ebenfalls therapeutisch eingesetzt (Willke 2007). Die modernen Tanzelemente im dritten Theaterstück wurden in den Interviews allerdings kein einziges Mal erwähnt. Singen und Tanzen boten schüchternen und unsicheren Teilnehmenden die Möglichkeit, sich als Teil der Gruppe sicher auf der Bühne zu fühlen und gleichberechtigt am Theaterstück zu partizipieren.

4. Prinzip: Identifikation

Nach der Generalprobe des ersten Theaterstücks gestand der (deutsche) Hauptdarsteller auf dem Heimweg in Richtung Bushaltestelle, dass er sich in seiner Rolle äußerst unwohl fühle und seine Figur menschlich nicht schätze. Er brachte damit zum Ausdruck, dass er sich mit seiner Rolle nicht identifizieren konnte, unter anderem, weil im Rahmen des

Theaterunterrichts keine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Charakteren stattgefunden hatte. Am Tag der Premiere blieb er schließlich auch fern und erschien erst zur zweiten Aufführung. Auch einige andere Teilnehmende äußerten ein Unbehagen mit der stereotypen Darstellung von Migranten in dem Theaterstück.

Voraussetzung für ein angemessenes Spiel einer bestimmten Rolle sowie die Reaktion auf andere Charaktere im Stück ist ein gutes Textverständnis. Dementsprechend sollte auf die einführenden Lockerungsübungen und die pantomimische Darstellung einzelner Szenen eine intensive Textarbeit folgen, umso mehr, wenn der Text in einer Fremdsprache für die Schauspieler einen erschwerten Zugang bedeutet. Die Interpretation muss innerhalb der Gruppe unter Leitung des Regisseurs und Lehrers geschehen, um ein einheitliches Spiel zu garantieren. Die Reflexion der Interpretation wird einerseits von den Schauspielern aufgrund ihrer Erfahrungen in der ‚realen Welt‘, aber auch durch die Rückmeldungen des Regisseurs und der Zuschauer bestimmt. Dieser Prozess des Austauschs ist daher ein wichtiger Schritt, um die eigene Position in der Gruppe zu bestimmen. Der Vergleich zwischen Selbstbild und Fremdbild ist zentral für das Verständnis einer Person, sowohl in der Welt des Theaters als auch außerhalb des Unterrichts.

Da auf der Bühne jedes Wort und jede Geste einen bestimmten Sinn im Rahmen der Geschichte verfolgen, müssen sie begründet werden. Auf der einen Seite werden sich die Darstellenden daher ihrer Handlungen bewusst und erfahren, welche Interpretationen sie von Seiten der Zuschauer hervorrufen können. Auf der anderen Seite müssen sie Gedanken und Gefühle, Motive und Intentionen der Charaktere deutlich darstellen, da die Zuschauer nicht wie in einem Roman die Gedanken der Akteure lesen können (Fleming 2004). „Vielmehr geht es aber beim Theater um das Prinzip der Wahrscheinlichkeit und der Andeutungen“ (Münster 2011, S. 60f). Dies bedeutet zum einen, dass die Gedanken nicht unbedingt explizit ausgeführt werden, sondern Raum für Interpretation lassen. Zum anderen soll nicht die ‚absolute Realität‘ dargestellt werden, sondern vielmehr eine Realität im Konjunktiv.

Die fehlende Identifikation mit den Charakteren und dem gesamten Theaterstück zeigte, dass nicht nur die Wahl des Stückes, sondern auch die gemeinsame Auseinandersetzung und Reflexion Zeit benö-

tigte, damit sich die Laienschauspieler damit wohlfühlten. Dadurch, dass die Teilnehmenden im dritten Kurs ihre eigenen Texte verfassten und teils auch selbst darstellten, konnten sie sich mit dem Theaterstück identifizieren und dies auch so auf der Bühne rüberbringen.

5. Prinzip: Mitgestaltung

Während im ersten und zweiten Durchgang der Regisseur Arthur Keller die Theaterstücke verfasste und die Rollen einteilte, konnten die Teilnehmenden unter Anleitung der Regisseurin Ronja Rabe im dritten Kurs ihre eigenen Ideen einbringen und die Texte auf Deutsch und in ihren Herkunftssprachen verfassen. Dieser Prozess war ein Experiment, worauf die Teilnehmenden langsam und kleinschrittig vorbereitet wurden. Als Autorinnen und Darstellerinnen waren die Lernenden gefordert, ihre Beobachtungen und Ideen in einem zeitlich vorgegebenen Rahmen einzubringen, während die Regisseurin mit der ästhetischen Qualität des Theaterstücks betraut war. Diese musste auf dem schmalen Grat zwischen konstruktiver Kritik und stetiger Motivation balancieren, um die Lernenden zum Ziel zu führen.

Auf kreative Art fanden in den Texten so die biographische Reflexion und Aufarbeitung persönlicher Erlebnisse statt. Die individuellen Erfahrungen wurden jedoch derart verfremdet, dass für die Schauspielenden eine Distanzierung dazu möglich war. Das Theater bot einen fiktionalen Rahmen, in dem die eigenen Geschichten umgeschrieben und zu einer alternativen Realität werden konnten. Indem sie ihre Geschichten verschriftlichten, handelten sie kreativ mit Sprache und lernten somit performativ. Sie reproduzierten nicht auswendig gelernte Texte eines konstruierten Theaterstücks, sondern repräsentierten vielmehr als Autorinnen ihre selbstständig geschaffene Kunst. Die positive Anerkennung ihres kreativen Schaffens erfüllte die Teilnehmenden mit Stolz und stärkte ihr Selbstwertgefühl. Die Teilnehmenden wurden zu autonomen Mitgestalterinnen und übernahmen Verantwortung in der Entstehung des Theaterstücks, dazu zählten auch die eigenständige Gestaltung der Inszenierung und das kollektive wie individuelle Lernen der Texte.

Durch die kreative Schreibearbeit an ihren Geschichten und die positive Bestätigung der öffentlichen Aufführungen wurde das Theaterprojekt von einem methodischen Selbstzweck zu einer sinnhaften Erfah-

rung für die Teilnehmenden, mit der sie sich identifizierten. Belinda reflektiert, wie der utilitaristische Zweck des Theaterprojekts innerhalb des Konzepts im Laufe des Kurses für die Teilnehmenden hinter der gelebten Kunst zurücktritt. Somit wurde das Theater sinnhaft an sich.

„Theater hier war also ein Teil des Projektes, weil wir sind ähm es im Programm steht. Also, sie benutzen theaterpädagogische Methoden äh und kombinieren das zusammen, also äh mit der Integration ins Berufsleben. Aber äh wie gesagt, es ist, am Ende mehr als einfach eine Methode, das uns hilft, ins Berufsleben also zu uns zu integrieren. Sondern, ja, wir konnten wirklich das Theater leben.“ (Interview mit Belinda am 8. Okt 2014)

Der bekannte brasilianische Regisseur und Theatertheoretiker Augusto Boal betrachtet Theaterspielen wie auch andere Kunstformen (z.B. Fotografie, Film, Journalismus) als eine eigene Art Sprache, über die die Wirklichkeit erfahren und ausgedrückt wird. Das Theater stellt seiner Meinung nach eine besonders wirksame Sprache dar, weil sie Menschen am Rande der Gesellschaft („die Unterdrückten“) aus ihrer passiven Zuschauerrolle herauszuholen vermag und sie so im Theaterstück zu handelnden, transformierenden Subjekten werden (Boal 1979). Das Theater gestaltete sich als idealer Lernort für demokratische, partizipative Lernprozesse, in denen Regeln ausgehandelt, Vorgehensweisen zum Lernen entwickelt und Entscheidungen gemeinsam getroffen wurden.

Trotz aller Konflikte wirkte sich das Theaterprojekt in allen drei Kursen sehr positiv auf die Gruppengemeinschaft und das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden aus. Die Theaterarbeit erforderte viel Zeit und außerunterrichtliches Engagement, sowohl von Seiten der Darsteller als auch von Seiten des Regisseurs (Münster 2011). Es fiel sowohl den Regisseuren wie auch der Projektleitung schwer, gegen die vorherrschende, von neoliberalen Prinzipien geleitete Auffassung zu argumentieren, dass Sprachenlernen zielgerichtet auf relevante, nützliche Inhalte, anstatt auf ästhetische, komplexe Texte fokussiert sein sollte. Als ein besonderer Moment erwies sich schließlich die Premiere. Im Zusammenhang mit den Reaktionen des Publikums erlebten die Teilnehmenden

den ihr Spiel auf der Bühne als bedeutsam und sinnstiftend, obwohl es keinen direkten Nutzen für ihre berufliche Zukunft hatte.

Für beide Seiten wirkte sich die öffentliche Aufführung positiv auf die Motivation, ästhetische Qualität und das Selbstbewusstsein aus. Erfolgreich wird ein Theaterstück insbesondere dann, wenn auswärtiges Publikum Gefallen an dem Stück findet.

„Das Spiel auf der Bühne führt zu intensiver, auch körperlicher Auseinandersetzung mit Texten, setzt dabei emotionale Vorgänge in Bewegung, perfektioniert die Aussprache, schult die soziale Kompetenz und stärkt das Selbstwertgefühl der [Lerner], die überdies Verantwortung bei der Organisation der gemeinsamen Aufführungen übernehmen.“

(Bürkert 2011, S. 13)

Die Verantwortung für die Gruppe, die positive Aufregung vor dem Auftritt und die erlebte Sicherheit in der Gruppe sind wichtige Faktoren, die den Einzelnen stärken.

Zudem kann Theaterspielen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts die Ängste der Lernenden vor dem Sprechen deutlich reduzieren und somit die Bereitschaft zu kommunizieren erhöhen (Weber 2017). Wie die Regisseurin Ronja Rabe führt Weber dies auf die Distanzierung zu sich selbst zurück und betont den gleichsetzenden Charakter der fiktionalen Rollen als Ausgleich zu Hierarchien im Klassenzimmer.

„This distancing from the student persona can lower anxiety, since there is less risk of losing face. Hierarchies in the classroom are reduced; students' communicative responsibilities increase; creative experimentation with content, social roles, and language becomes easier, and experiencing the fictive context affectively becomes possible. The more open the activity, the less predictable it is, which can create excitement and dramatic tension.“ (Weber 2017, S. 4)

Die situative Anwendung der Sprache ist in einer Theaterprobe sowohl haptisch als auch affektiv, wodurch der Lerner mehrfache synaptische Verbindungen aufbaut, die den Lernprozess positiv verstärken und beschleunigen (Bürkert 2011).

Im Rahmen des Theaterprojektes erwarben die Teilnehmenden eine **PERFORMATIVE KOMPETENZ** (Hallet 2010), die eine „Fähigkeit zur fremdsprachigen aktiven, verantwortungsvollen, partnerschaftlichen Partizipation an sozialen Interaktionen und Aushandlungen“ (Hallet 2010, S. 15) fördert. Diese Kompetenz ist auch außerhalb des Theaters relevant, trägt sie doch dazu bei, dass Inszenierungen von Rollen jeder Art (also gerade in sozialen Situationen) leichter erkannt werden. Wer **PERFORMATIVE KOMPETENZ** besitzt, so die Annahme, wird auch angemessen auf Inszenierungen im Alltag reagieren können.

„Die kritische Auseinandersetzung mit den medialen Aspekten unserer Inszenierungsgesellschaften (z.B. mit Formen der Selbstdarstellung auf politischen Bühnen und der Selbstinszenierung in sozialen Medien) gehört zur ‚performativen Alphabetisierung‘. Insofern fördert eine performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur die demokratische (interkulturelle/transnationale) Partizipationsfähigkeit.“ (Jogschies et al. 2018, S. 48)

Als Transferleistung konnten die Teilnehmenden ihre schauspielerische Arbeit im Theaterstück in die formale Situation des Bewerbungsgesprächs übertragen und für diese asymmetrische, angstbeladene Prüfungssituation Strategien entwickeln. Durch eine **PERFORMATIVE KOMPETENZ** lernen die Teilnehmenden zum einen das Ritual des Bewerbungsgesprächs als eine Inszenierung, für die feste und somit erlernbare Regeln gelten, zu betrachten und sich auch im Falle einer Absage von dem Auswahlprozess zu distanzieren und es nicht als Angriff auf ihr Selbst zu interpretieren.

Im Unterschied zum Fachunterricht, der konkrete Lerninhalte und Ziele verfolgt, war das Theaterprojekt darauf ausgerichtet, die Persönlichkeit und das Selbstbewusstsein zu stärken. Das Theater begünstigte auch einen gruppendynamischen Prozess, der die Teilnehmenden aus ihrer Isolation holte und die Lern- und Spracherfahrungen in Gemeinschaft ermöglichte. Zudem bestand ein weiteres Ziel darin, etwas Schönes, Kreatives zu schaffen und Zeit zu geben, sich mit sich selbst und anderen auseinanderzusetzen (Weltsek 2017). Das Theater trug dazu bei, die Innen- und Außenwahrnehmungen in Einklang zu bringen und die eigenen Bedürfnisse und Gefühle besser zu verstehen –

Themen, die ansonsten nicht viel Platz in der zielgesteuerten Arbeitssuche haben. Die komplexen Vorgänge und Potenziale der Theaterarbeit sind jedoch immer noch weitgehend unerforscht.

„Indeed, in a literature that is primarily about advocacy, even claims about the power of the arts to inspire, to liberate, or to transform tend to obscure both the complexities and the possibilities that lurk within experiences with the arts in education.“ (Gaztambide-Fernández 2013, S. 215)

Die Kritik von Gaztambide-Fernández an der unerklärten Wirkungsweise des Theaters zielt auf eine Messbarkeit des künstlerischen Schaffens. Müssen die effektiven, lernfördernden Aspekte der Theaterpädagogik hervorgehoben werden, um eine utilitaristische, pragmatische Argumentation zu bedienen, oder kann die Schönheit und überraschende Offenheit der Kunst, die meist unvorhersehbare Wirkungen entfaltet, weiterhin ein Selbstzweck beim Lernen und Einsatz im Fremdsprachenunterricht sein? Wie die teils verhaltenen Reaktionen der Lernenden zeigten, ist die neoliberale Denkweise schon so selbstverständlich, dass Kunst, zumindest initial, das Interesse der Lernenden nicht immer hervorzurufen vermag, solange es keinem wirtschaftlichen Zwecke dient (Schmenk 2019). Aus Zinas Aussage wird dies deutlich, denn sie betrachtete wie viele andere das Theaterspielen lange Zeit als irrelevant für ihren Berufseinstieg und wollte ihr Lernen ausschließlich auf nützliche Inhalte richten, obwohl ihr das Theater gefiel.

„Aber wenn wir gespielt haben, das war cool und als wir das erste Mal die Aufführung hatten, habe ich gesehen, was wir spielen und was die anderen spielen, das war so! Was ich spiele, das war nicht für mich/das war nicht so gut, sehr schlecht. Aber ok ich bin mit den anderen zusammen. Und die anderen haben sehr gut gespielt, das war eine Überraschung für mich. Ich habe gedacht, wir machen nichts, das wird nichts und nur Zeit verloren. Aber dann ...“ (Interview mit Zina am 6. Okt 2014)

Der Widerwille, sich einer künstlerischen und somit ‚sinnlosen‘ Beschäftigung zu widmen, entspricht der Rationalisierung und dem Effektivitätsgedanken des kapitalistischen Geistes (Weber 2000), der selbst im

privaten Bereich wie der Kindererziehung und im Bildungswesen weit verbreitet ist (Block et al. 2012; Schmenk 2019). Die Strategie der Projektleitung, die Ziele des Theaters den Kursteilnehmenden zu vermitteln und so ihre aktive Mitarbeit durch die erklärte Sinnhaftigkeit des Theaters zu erlangen, wirkte bis zum eigentlichen Erleben bei der Ausführung nur teilweise. Allerdings ließen sich die Teilnehmenden somit eher auf das Theater ein, wenn auch bis zuletzt mit Zweifeln.

Das Theaterprojekt bildete einen Gegenpol zur Arbeitssuche der Teilnehmenden und hatte eine stärkende Wirkung auf den Einzelnen wie auch auf die Gruppe. In der Performanz mussten sich die Teilnehmenden zu den anderen positionieren: Sie konstruierten eine dialogische, fiktionale Situation, in der sie auf die anderen Schauspielenden reagierten und sich dann erneut positionierten. Dadurch nahmen sie unterschiedliche Perspektiven ein, reflektierten mögliche und tatsächliche Äußerungen und setzten sich mit der darauf folgenden Reaktion ihres Gegenübers auseinander. Dies förderte zudem ihre Empathie und Sensibilität, wie anhand der Reaktionen bei Konflikten beobachtet werden konnte (Fleming 2004; Weber 2017).

Die performative Auseinandersetzung mit sich und anderen führte zudem zu einer Stabilisierung der psychischen Verfassung mehrerer labiler Teilnehmender. Da anzunehmen ist, dass die vermittelte Arbeitsstelle nicht unbedingt die letzte Stelle in der beruflichen Laufbahn der Teilnehmenden sein wird, sind nicht nur Strategien zur Bewerbung, sondern auch zum Umgang mit Misserfolgen, Unsicherheit und wiederkehrender Arbeitslosigkeit wichtig. Die Theaterarbeit war ein ausgleichender Baustein wie auch Chor oder Mannschaftssport, wo in ähnlicher Weise ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt wird.

6.4 Emotionen des Lernens

Im Unterricht wird Sprache zumeist als ‚neutrales‘ Kommunikationssystem behandelt, durch das rationale Fakten vermittelt werden. Dadurch wird Sprache nicht nur vom gesellschaftlichen Kontext getrennt, sondern auch von den sozialen, emotionalen und persönlichen Erfahrungen der Lernenden. Methoden wie die kommunika-

tive oder interkulturelle Methode wie auch der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigen zwar affektive Aspekte des Lernens und das pragmatische Lernziel, nicht jedoch die persönlichen Lernerfaktoren. Die Sprachwissenschaftlerin Claire Kramsch (2009) betont, wie wichtig es für den Erwerbsprozess ist, welche Gefühle die Lernenden mit dem Sprachenlernen verbinden und wie sie sich mit der Sprache identifizieren. Je älter die Lerner sind, desto mehr Erfahrungen haben sie in ihrem Leben gemacht und sich eine persönliche Historizität einverleibt, dies gilt auch für die Erfahrungen mit und in bestimmten Sprachen. Pierre Bourdieu geht so weit, dass er alles Lernen als körperlich betrachtet und unseren Körper als ein Gedächtnis, das nichts vergisst (2005). Sein Konzept des Habitus umfasst die Aneignung sozialen Handelns im milieuspezifischen Kontext, dem auch das Sprachenlernen zugeordnet werden kann. Die Ausdrucksweise, aber auch die Mimik und Gestik sowie die Körperhaltung sind regelhaft und können so bestimmten gesellschaftlichen Milieus zugeordnet werden (Bourdieu 2017). Auch Ingeborg Schüßler, Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement, betrachtet den Einbezug des Körpers und der Biographien der Lernenden als zentral für nachhaltiges Lernen. Sie weist darauf hin, dass es in der Erwachsenenbildung weniger um eine „Neukonstruktion von Wissen, sondern eher um eine Rekonstruktion bisheriger kognitiv-emotionaler Muster geht“ (Schüßler 2008, S. 191). Sprachunterricht kann demnach nicht als ein emotionsfreier Raum betrachtet werden, sondern sollte Reflexionen über die eigenen Gefühle zum Sprachenlernen berücksichtigen und den Körper mit seiner Biographie als Lernmittel einsetzen. Während im regulären Fachunterricht und darunter auch im Sprachunterricht Wissen größtenteils theoretisch basiert vermittelt wird, bietet Theater die Erfahrung des körperlichen Lernens. Nach Antonio Damasio (2001) sind Emotionen Veränderungen im körperlichen Zustand als Reaktion auf eine positive oder negative Situation. Durch die Körperlichkeit wird das Lernen mit Emotionen verknüpft. Das Wahrnehmen und die Zuordnung dieser Emotionen werden dem Neurowissenschaftler Damasio (2001, S. 145) nach im Laufe des Lebens erlernt, er unterscheidet daher zwischen angeborenen Emotionen („emotions“) und erlernten, reflektierten Empfindungen („feelings“).

Die große Bedeutung von Emotionen beim Sprachenlernen ist in der Fremdsprachenforschung bekannt (Arnold 2000; Pavlenko 2011; Mercer et al. 2012). Dennoch wird Emotionen an Bildungseinrichtungen wenig Aufmerksamkeit geschenkt, sodass der klinische Psychologe Daniel Goleman der modernen Gesellschaft einen ‚emotionalen Analphabetismus‘ diagnostiziert (Goleman zitiert nach Arnold 2000, S. 3). Es ist nicht nur von großer Bedeutung für die Lehrenden, die affektiven Lernfaktoren der Teilnehmenden zu kennen, da sie den Spracherwerb stark beeinflussen können, sondern auch für die Teilnehmenden selbst, ihre Emotionen zu reflektieren, um in zukünftigen Situationen Emotionen erkennen und steuern zu können. In der untersuchten Fallstudie waren negative Gefühle wie Angst, Frustration und ein geringes Selbstwertgefühl bei einem Großteil der Lernenden zu erkennen und wurden in den Interviews häufig artikuliert (siehe Kapitel 5.7). Der DaF-Dozentin wie auch der **EDV**-Dozentin war bewusst, dass der Abbau von Angst zentrales Anliegen des jeweiligen Kurses sein muss, um den weiteren Lernprozess zu ermöglichen und zu fördern. Im Folgenden sollen theoretische Ansätze und Studien herangezogen werden, um die Gefühle Angst, Unsicherheit und Selbstwertgefühl, die in dieser Fallstudie detailliert untersucht wurden, in den wissenschaftlichen Kontext einzuordnen.

Es besteht Übereinstimmung unter Wissenschaftlern, dass kognitive und affektive Elemente im Gehirn miteinander verbunden sind (Arnold 2000). Emotionen bestimmen beispielsweise, was uns wichtig ist und ob wir ausreichend Kapazitäten im Gehirn für dieses neue Wissen bereitstellen. So können Angstzustände neuronale Funktionen im vorderen Bereich des Gehirns, den Frontallappen, stören und die Aufnahme ins Gedächtnis und die Lernkapazitäten einschränken (Stevick 2000). Das Frontalhirn wird in besonderem Maße von der Sozialisation des Menschen geprägt und ist unter anderem zuständig für die Vernetzung von Wissen, Planung zukünftiger Handlungen sowie Empathie und Lernen (Hüther 2004). Nicht nur beim Lernen sind Emotionen bedeutsam für das Wohlempfinden, sondern auch für die Gesundheit im Allgemeinen.

Relevante Angstzustände im Klassenraum können in **AKZEPTANZ-ÄNGSTE**, **ORIENTIERUNGSÄNGSTE** und **VERSAGENSÄNGSTE** unterschieden werden (Arnold 2000). Die Lernenden fürchten sich davor,

in der Gruppe nicht positiv aufgenommen und gemocht zu werden, wie dies beispielsweise Heidi erlebt hat, als sie als Einzige die Position des Regisseurs verteidigte (AKZEPTANZANGST). Greta wiederum hatte während ihres Praktikums Angstzustände, als sie die Verantwortung für die Klienten übernehmen sollte und befürchtete, sie nicht zu verstehen (ORIENTIERUNGSANGST). VERSAGENSÄNGSTE waren allen bekannt, sei es vor der Theateraufführung oder aufgrund der vielen Stellenabsagen wie bei Tamara und Zina. Es ist jedoch nicht immer klar zu erkennen, woher die Angst der Lernenden kommt, denn in der persönlichen Biographie kann es viele Auslöser für Angstzustände im Fremdsprachenunterricht geben. Seien es negative Lernerfahrungen in der Kindheit oder Schule, seelische Verletzungen in der Familie oder aber Situationen, in denen die (fehlenden) Fremdsprachenkenntnisse zu Schwierigkeiten führten. Die nächstliegende Reaktion auf Angst, auch im Fremdsprachenunterricht, ist Flucht. Dies bedeutet, dass die Lernenden, in der Regel ohne ihre Angst zu äußern, aufgeben und den Kurs nicht beenden oder nicht an der Prüfung teilnehmen. Die Angst vor Sprache (language anxiety) betrifft Situationen, in denen die Lernenden in der Fremdsprache handeln müssen (Oxford 2000). Greta beispielsweise hält für große Gruppen selbstsicher Workshops auf Rumänisch, fühlt sich aber bei der Theateraufführung unsicher und hat Angst, Fehler zu machen. Sie differenziert ihre Angstzustände in Bezug auf die Fremdsprachenkenntnisse.

„I: Wie hast du dich auf der Bühne gefühlt?

G: (atmet tief ein) ahhh, das ist das Gleiche, wenn ich Workshop mache, ja. Ich bin auch auf der Bühne.

I: Ja, ok

G: Ja, aber ich hatte Stress ähhhm naja, das war andere Sprache, ja?

I: Ja, klar, es war auf Deutsch.

G: Erstes Mal, ja

I: Mmh

G: Und ich hatte Angst, dass ich meinen Text vergesse @@@.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt Greta ihre Strategien, um die Angst zu reduzieren. Dazu bindet sie ihre Familie ein und gewinnt Sicherheit über ein kognitives Verständnis der Satzstruktur. Für sie sind diese Ängste vorübergehend und situationsbezogen, da sie sich generell im Unterricht und im Alltagsleben auch in der Fremdsprache sicher behaupten kann. Zina zeigte eine tiefere und länger andauernde Angst, die viele Bereiche in ihrem Leben betraf. Diese Ängste wurden jedoch nach ihrer positiven Erfahrung im Praktikum reduziert, sodass sie den Mut besaß, ihren Chef direkt auf eine weiterführende Anstellung anzusprechen. Ängste können von unterschiedlicher Dauer und Tiefe sein und damit mehr oder weniger auf den Lernprozess wirken (Gardner und MacIntyre 1993). Da Angst auch die Aufmerksamkeit erhöhen kann, werden schwache, situative Angstzustände von einigen Forschern als lernfördernd betrachtet. Diese Sichtweise ist jedoch umstritten. Für Angstzustände wählen daher manche Forscher eine andere Terminologie wie beispielsweise Anspannung (Oxford 2000). In Rebecca Oxfords Artikel „Anxiety and the language learner“ (2000) nennt sie folgende Faktoren, die mit Angstzuständen korrelieren: Selbstwertgefühl, Ambiguitätstoleranz, Risikobereitschaft, Konkurrenzdenken, soziale Ängste, Prüfungsangst, Kulturschock, Identifikation mit der Zielsprache, Überzeugungen (beliefs), Lernformen und Lernmethoden sowie Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Tendenziell haben Lernende mit einem geringen Selbstwertgefühl, mit einer geringen Ambiguitätstoleranz oder mit einer geringen Risikobereitschaft mehr Ängste.

Konkurrenzdenken kann sowohl positiv wie auch negativ auf den Lernprozess wirken und in manchen Fällen Ängste überhaupt erst auslösen, während bei anderen Studenten – je nach Lernkultur – Konkurrenzdenken motivierend wirkt. Soziale Ängste und Prüfungsangst verstärken die Angstzustände beim Sprechen in einer Fremdsprache. Eine Identifikation mit dem Zielland und der Zielsprache reduziert Sprechängste. Unrealistische Überzeugungen zum Sprachenlernen, beispielsweise wie fehlerfrei Fremdsprachenlernende sprechen sollten oder wie schnell eine Sprache zu lernen sei, erhöhen gegebenenfalls die Angstzustände.

Dozentinnen können mit ihrem Verhalten gegenüber ihren Lernenden in Bezug auf Fehlerkorrektur oder Disziplin im Klassenraum Ängste verstärken oder reduzieren. Eine Reduktion der Ängste wurde

im DaF-Unterricht beispielsweise durch einen respektvollen Umgang, Akzeptanz von Fehlern und eine Paraphrasierung als Korrekturmaßnahme umgesetzt. Als ein weiteres Mittel zur Korrektur setzte die Dozentin den Tafelanschrieb der korrekten Form ein. Dies führte häufig zu einer Eigenkorrektur, wenn sich die Dozentin zur Tafel wandte.

Präsentationen vor der Klasse oder mündliches Abfragen wird von den meisten Lernenden mit einer hohen Stressbelastung verbunden. Gruppenarbeiten reduzieren hingegen Angstzustände (Oxford 2000). Das Theaterprojekt evozierte durch die öffentliche Aufführung zwar Ängste, steigerte jedoch auch die Risikobereitschaft und stabilisierte gleichzeitig die Lernenden über die Gruppe und die intensiven Proben.

Rebecca Oxford nennt in ihrem Aufsatz eine Reihe von Verhaltensweisen, die auf Angstzustände schließen lassen. Einige davon wurden bei den Teilnehmenden des Qualifizierungskurses ACTNOW! beobachtet. Dazu zählten Vermeidungsstrategien wie häufige Abwesenheit, demonstratives Desinteresse, passives Verhalten im Unterricht und unvorbereitet in den Unterricht und zu Tests zu kommen. Nervosität drückte sich beispielsweise durch fehlplatziertes Witzeln und Lachen, Vermeiden von Blickkontakt sowie Reden in der Muttersprache mit den Sitznachbarinnen aus. Auch gab es häufige Beschwerden über Kopfschmerzen und Verspannung, die Oxford ebenfalls den physikalischen Angstsymptomen zurechnet.

Die Dozentinnen des Projekts schufen eine angenehme Unterrichts-atmosphäre ohne Konkurrenzdenken, indem sie Fehler als Normalität und regulären Lernprozess betrachteten, Fragen der Teilnehmenden immer ernst und ausführlich beantworteten und Selbstkritik positiv umdeuteten. Durch diese Strategien wurde den Teilnehmenden bewusst gemacht, dass sie mit ihren Angstzuständen nicht allein gelassen wurden und die anderen Lernenden ähnliche Selbstzweifel hatten.

Die Selbstzweifel entstammen einem niedrigen Selbstwertgefühl, das Lernschwierigkeiten verursachen kann. Um ein gutes Selbstwertgefühl zu entwickeln, benötigen Kinder (und Erwachsene) ein Gefühl von Sicherheit, Identität, Zugehörigkeit, Sinnhaftigkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Andrés 2000). Das Theaterprojekt wie auch der Sozialkompetenzkurs sollten zudem das Selbstwertgefühl stärken. Sicherheit und Rückhalt haben die Teilnehmenden schließlich über die

umfassende Unterstützung der Projektleitung, der Dozentinnen und der Gemeinschaft der Teilnehmenden gespürt.

Die positive zwischenmenschliche Atmosphäre zwischen Teilnehmenden und Dozentinnen, insbesondere im ersten und dritten Kurs, beeinflusste die Haltung der Lernenden zu den Kursinhalten und zum Lernprozess. Sie steigerte die Interaktionen zwischen den Teilnehmenden, die sich auch außerhalb des Kurses trafen und über den Unterricht hinaus gemeinsam lernten, sie führte aber auch zu einer besseren Mitarbeit, da sich die Teilnehmenden in der Gruppe wohl- und sicher fühlten. Auch die Motivation und generelle Teilnahme war stark von dem Gruppenzusammenhalt abhängig, sodass beispielsweise die Muttersprachlerin Tamara am DaF-Unterricht teilnahm, um nicht nur für sich selbst ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, sondern auch um die Fachsprache des Fremdsprachenunterrichts zu lernen und den anderen Grammatikphänomene besser erklären zu können. Bei den einzelnen Dozentinnen unterschieden sich die Anwesenheit und Disziplin im Kurs, dies wurde nicht nur durch Regeln, sondern auch von dem Umgang der Dozentinnen mit Problemen geleitet. Ein größeres Verständnis für die Lebenssituation der einzelnen Teilnehmenden führte zu einer besseren Kooperation im Unterricht, dies wurde unter den verschiedenen Leitungen der Regisseurinnen besonders deutlich (Dörnyei und Malderez 2000).

Die Steuerung der Gefühle im Unterricht (wie beispielsweise Angst) ist nicht nur von der Lehrperson abhängig, sie wird von allen Anwesenden im Unterrichtsraum beeinflusst. Die Akzeptanz von Fehlern oder die Möglichkeit für jeden Einzelnen, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, kann von der Lehrkraft gefördert werden, muss aber auch von allen Lernenden mitgetragen werden. Interessanterweise war der meist verwendete Begriff in den Interviews mit den Dozentinnen das Wort Gruppe. Die Dozentinnen reflektierten ihre Unterrichtspraxis häufig in Bezug auf die verschiedenen Gruppen und nicht so stark auf Individuen oder die Strukturen des Projekts. Dörnyei und Malderez beobachteten, dass gemeinsames Lernen mit starkem Gruppenzusammenhalt langfristig effektiver ist und empfehlen daher, den Gruppenbildungsprozessen im Unterricht Zeit einzuräumen, sodass die Teilnehmenden sich untereinander persönlich kennenlernen.

„We would suggest that an awareness of classroom dynamics may help teachers establish firm footing; the time and effort invested in establishing a solid ‚affective group ground‘ will pay off in the long run as it will lead to an experience that is rewarding interpersonally, linguistically, pedagogically and developmentally for teacher and students alike.“
(Dörnyei und Malderez 2000, S. 157)

Eine Gruppe entwickelt sich konstant, doch können Konflikte zu einem stärkeren Zusammenhalt führen (siehe auch Kapitel 5.8.2.). Der Gruppenentwicklung wurde im Theater besonders viel Raum gegeben, Konflikte wurden ausgetragen und teils durch die Projektleitung moderiert. Dies wirkte sich auf den Zusammenhalt und die persönlichen Beziehungen nachhaltig aus.

In einer positiven Gruppendynamik kann die Lehrperson auf die Kooperation der Lernenden vertrauen, sodass sie die Verhaltensregeln des Unterrichts verinnerlicht haben und in der Gruppe selbst durchsetzen. Insbesondere bei einer nötigen Differenzierung und in selbstgesteuerten Lernprozessen können die Lernenden teilweise Aufgaben der Lehrkraft übernehmen, indem sie beispielsweise die Erklärung von Aufgaben wiederholen, Ruhe einfordern oder anderen Teilnehmenden bei der Lösung der Aufgaben behilflich sind. Dies konnte in dem untersuchten Qualifizierungskurs mehrfach beobachtet werden. Im **EDV**- und Theaterunterricht wurden die Teilnehmenden auch aktiv miteinbezogen, den Lernprozess gemeinsam zu gestalten.

Wie die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, kann unter Berücksichtigung von Emotionen und Gruppendynamik trotz großer Niveauunterschiede innerhalb der Gruppe (**A1–C1** nach **GER**) der Lernprozess erfolgreich gestaltet werden.

6.5 Dimensionen von Sprache

Mit der Darstellung der empirischen Ergebnisse wurde ein Überblick über die vielschichtigen Prozesse und unterschiedlichen Positionen im Qualifizierungskurs gegeben. Sprache war dabei stets präsent, ihre Rolle wurde jedoch ganz unterschiedlich wahrgenommen. Welche

Bedeutungen Sprache in den jeweiligen Kontexten einnehmen kann, soll in diesem Kapitel noch einmal anhand eines Beispiels auf den Punkt gebracht werden. Im Rahmen einer tieferen Einzelfallanalyse wurde das Interview mit Greta unter narrativen und situationsanalytischen Gesichtspunkten betrachtet. Eine erste Kodierung und Analyse geschah bei einem Forschungskolloquium mit zwei Vertreterinnen angewandter Sprachwissenschaft, die qualitative Forschung an der UC Berkeley durchführten. Als Ergebnis wurden verschiedene Dimensionen von Sprache in Gretas Bestreben, ihrer Arbeit in Deutschland nachzugehen, herausgearbeitet.

An dieser Stelle soll Greta zur Erinnerung noch einmal kurz vorgestellt werden: Greta war zur Zeit des Interviews eine selbstbewusste, alleinstehende Frau mittleren Alters, die in vielen verschiedenen Branchen gearbeitet hatte, bevor sie ihre Berufung als Suchttherapeutin fand. Nachdem ihr geschiedener Mann und ihre erwachsenen Söhne nach Deutschland immigriert waren, folgte sie ihnen schließlich. Ihrem Beruf ging sie weiterhin in Deutschland nach – allerdings in ihrer Muttersprache Rumänisch und auf ehrenamtlicher Basis. Gretas Leben wurde sehr stark von einer chronischen Krankheit bestimmt, sodass sie den Integrationskurs nicht regelmäßig besuchen konnte.

Auslöser für ihre Anmeldung war die Annahme, bei dem Qualifikationskurs handle es sich um einen Sprachkurs. Greta wird von ihrer Sachbearbeiterin der Arbeitsagentur unter Druck gesetzt, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Greta sollte Deutsch lernen, um besser auf dem Arbeitsmarkt vermittelbar zu sein.

„Ich hatte auch mit meiner Beraterin einen Vertrag, dass ich die deutsche Sprache verbessern muss, ja?“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Mit einem Vertrag wurde der Lernprozess einer behördlichen Kontrolle unterzogen, hinzu kam die verpflichtende Anwesenheit im Qualifikationskurs. Unentschuldigtes Fehlen hätte zu Leistungskürzungen führen können. Die Projektmitarbeiterinnen standen in solchen Situationen in Kontakt mit den jeweiligen Sachbearbeiterinnen. Greta fühlte sich durch dieses Verfahren übergangen, wie ihre Aussage zu diesem Kontakt erkennen lässt:

„Ich weiß nicht, was hinter meinem Rücken [gesprochen wird], keine Ahnung.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Die Sachbearbeiterin schien über ihre Teilnahme durch die Projektleitung informiert zu werden, Greta wurde dabei jedoch nicht einbezogen. Unter diesen Gesichtspunkten wirkt Sprache als Druckmittel, über den Spracherwerb wird Kontrolle ausgeübt. Mit Bourdieu gesprochen, wird der Spracherwerb durch SYMBOLISCHE GEWALT erzwungen (Bourdieu et al. 1973; Schmidt und Woltersdorff 2008; Ludwig-Mayerhofer 2017). SYMBOLISCHE GEWALT wird subtil ausgeübt, sie ist scheinbar sanft, da sie im Rahmen der legalen und legitimierten Institutionen ausgeführt wird und ihre Autorität gesellschaftlich akzeptiert ist. Für Bourdieu wird SYMBOLISCHE GEWALT¹³ am effektivsten über pädagogische Handlungen erzeugt. „Jede pädagogische Aktion ist objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt“ (Bourdieu et al. 1973, S. 13). Dadurch, dass in pädagogischen Kontexten die Vorgehensweisen ‚sinnvoll‘ und ‚notwendig‘ sowie die Inhalte als ‚nützlich‘ für die Lernenden dargestellt werden, bleiben die Machtverhältnisse verschleiert. SYMBOLISCHE MACHT entsteht durch die gemeinsame Anerkennung der vorherrschenden Strukturen und ist in der alltäglichen Routine quasi unsichtbar, da ihre Machtstrukturen allgemein akzeptiert sind. Mit Bourdieus Konzept der SYMBOLISCHEN GEWALT können beispielsweise staatliche Mechanismen, die das Leben der Bürger massiv bestimmen oder auch einschränken, analysiert werden. Zu diesen Strukturen zählen auch die kontrollierenden Abläufe in der Bundesagentur für Arbeit und in den Jobcentern, die den Erwerbslosen eine Autonomie nur schwer ermöglichen, wie der Soziologe Ludwig-Mayerhofer in seiner Forschung darlegt (Ludwig-Mayerhofer et al. 2009). Der Vertrag zwischen der Sachbearbeiterin und Greta ist demnach keine sinnvolle Hilfestellung, da er ihr keine Ressourcen zum Sprachenlernen zur Verfügung stellt, sondern sie zwingt, selbst nach Ressourcen zu suchen. Als Greta letztendlich den Qualifizierungskurs entdeckte und sich anmeldete, wurde die Teilnahme gewissermaßen zu einem weiteren Druckmittel (durch Leistungskürzungen) der Behörde.

13 Im Original wird „pouvoir arbitraire“ verwendet, dies wird ins Deutsche mit Gewalt oder Macht übersetzt, ins Englische mit „symbolic power“.

Obwohl Greta bereits seit acht Jahren in Deutschland lebte und den Qualifizierungskurs zehn Monate besuchte, befand sie sich im Praktikum zum ersten Mal in einer authentischen Sprachumgebung, in der nicht berücksichtigt wurde, dass sie möglicherweise nicht alles verstand.

„Ich war dort nur mit Deutschen. Ich habe das gesagt auch. Und Klienten dort sind auch Deutsche. Und, ja und ich habe dort erstes Mal gehört, normale deutsche Sprache und ich habe nix verstanden.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Acht Jahre lang hatten die fehlenden Sprachkenntnisse Greta davon abgehalten, ihrem Beruf nachzugehen. Sie lebte in dieser Zeit isoliert und hielt sich hauptsächlich bei ihrer Familie, der katholischen Kirchengemeinde und ihrer damaligen Arbeitsstelle als Pflegerin in einem Privathaushalt auf. Die fehlenden Sprachkenntnisse führten dazu, dass sie mit ihrem damaligen Chef nur über einen Dolmetscher kommunizieren konnte. Sie beobachtete und erlebte Missbrauch, konnte sich dagegen jedoch lange Zeit nicht wehren. Schließlich wurde ein Verfahren gegen ihren Arbeitgeber eingeleitet. In dem Gerichtsprozess lernte sie ihre Rechte kennen. Die Sprache hatte für sie lange Zeit nicht nur eine gesellschaftlich ausgrenzende Wirkung, sondern sie enthielt ihr sogar den Zugang zum Gesetz und ihren Arbeitsrechten vor.

Gretas Spracherwerb wurde nicht nur durch die fehlende Zeit und fehlende Ressourcen blockiert, sondern auch durch die negativen Berufserfahrungen und die daraus resultierenden Gesundheitsprobleme. Während des Praktikums machte sie sehr ambivalente Erfahrungen. Einerseits ging sie in der Arbeit auf, andererseits gelangte sie an ihre Grenzen, sowohl in sprachlicher wie auch in beruflicher Hinsicht. Gretas autonomer Spracherwerb wurde motiviert durch die Aussicht, ihren Beruf ausüben zu können, sie kämpfte jedoch gleichzeitig mit Orientierungsängsten.

„Weißt du ich, ich habe jeden Tag, ich habe Angst vor (...) vor Sprache, nein, aber vor, vor, vor Unverstand, Unverständnis.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

In ihrem alltäglichen Leben setzte Greta jedoch gezielt TAKTIKEN (Certeau 1988) ein, um sich verständlich zu machen und auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten über das Gesagte die Kontrolle zu behalten. Sie lenkte das Gespräch, indem sie auf ihre fehlenden Sprachkompetenzen aufmerksam machte und ihr Gegenüber dazu brachte, sein Sprachverhalten ihrem Hörverstehen anzupassen.

„Natürlich, wenn ich gehe zum Arzt, ja? Auch ich spreche Deutsch. Aber ich, am Anfang ich sage: Entschuldige, ich spreche Deutsch nicht so gut. Und Moment, Leute: Langsam sprechen und bisschen, bisschen (...).“
(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Auch im Unterricht setzte Greta ihre Vorstellung von Kommunikation durch, indem sie dem ersten Regisseur deutlich zeigte, dass seine Wutanfälle von ihr nicht akzeptiert werden. Sie verließ daraufhin seinen Unterricht.

„G: Und wenn, ich habe gesagt dann, wenn schreist du, dass ich gehe nach Hause. Ja, und ich habe @@@
I: Bist du nach Hause gegangen?
G: Ja!“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Greta agierte somit kooperativ, solange sie die Regeln und Vorgaben als sinnvoll erachtete. Nachdem sie bei ihrem Praktikum merkte, welches sprachliche Wissen ihr fehlte, lernte sie eigenständig und fand Strategien, um ihre Ängste zu überwinden. Dies erreichte sie, indem sie auch ihre Familie und Freunde mit einbezog. Als sie sich in Situationen befand, in denen sie sich unwohl fühlte, entwickelte sie durch gezielte TAKTIKEN eine Handlungsfähigkeit, sodass sich die Situation zu ihren Gunsten verbesserte (Certeau 1988). Der französische Philosoph und Soziologe Michel de Certeau unterscheidet zwischen Strategien, die eine gewisse Planbarkeit und Kontrolle über die Situation voraussetzen und TAKTIKEN, die unerwartet eingesetzt werden können, um in den vorherrschenden Rahmenbedingungen einen Vorteil zu gewinnen. Dies macht für ihn die „Kunst des Handelns“ (1988) aus.

Die berufliche Kommunikation stellte Greta vor große Herausforderungen. Da sie jedoch ihre Arbeit liebt, spornte sie diese Herausforderung an. Über ihre berufliche Identität entwickelte sie schließlich auch eine linguistische Identifikation mit ihrer Fachsprache. Die Fachsprache stellte für sie auch ein Mittel der Distinktion dar.

„Ich habe alleine gelernt, Fachsprache. Ja, dort ist Literatur, Fachliteratur und ich habe gefunden dort kleine, einfache kleine Bücher und ich habe gelesen erst und ich habe Wörter geschrieben und übersetzten und ja. Naja, das war auch meinen ersten Kontakt mit Fachsprache. Mit meiner Fachsprache. Ja, und das für mich war sehr gut.“

(Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Um in ihrem Beruf eine Anstellung zu finden, genügen fachliche Sprachkenntnisse jedoch nicht. Greta benötigt neben LINGUISTISCHEM KAPITAL auch KULTURELLES KAPITAL wie einen (deutschen) Studienabschluss in Sozialpädagogik. Ihre Ausbildung als Suchtberaterin aus ihrem Heimatland Rumänien wurde nicht anerkannt.

„G: Ich denke, dass ist hier für mich sehr schwer. Warum? Äh, in jede Stelle, wo Leute helfen äh für Alkoholiker oder Drogensüchtige oder Kriegsspielsüchtige, ja. Das hier alle Leute sind Sozialpädagogen. Und in Rumänien ist anderen Weg, Schulung für äh Leute welche welche mit mit suchtkranken Leuten arbeiten, ja. Und äh, naja, aber ICH ohne Sprache, ohne deutsche Sprache. ICH habe hier nichts gemacht.

I: Also keine Ausbildung

G: Ja, genau. (..) NIX. Ich MUSS äh Fachsprache lernen. Ich muss DEUTSCH lernen.

I: Also, meinst du, es könnte so ein Problem sein, dass deine Ausbildung aus Rumänien nicht anerkannt wird?

G: Ja, mmh, ja.

I: Weil das hier ein Studium ist, ja?

G: Ja. (...) Wenn in Rumänien, wenn in Rumänien äh ähhhh, ok ... Ist schwer, wie sagen. (.....)

I: Also, wenn man in Rumänien

G: Wenn man, wenn man in Rumänien anfangen, angefangen sucht-
kranke Leute äh (...) behandeln. Das in Rumänien äh gegründet neuen
Institut NUR für diese Leute, ja? Ich habe dieses Institut gemacht. Aber
hier das ist nix.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Über SYMBOLISCHES KAPITAL, wie Bekanntheit und Anerkennung ihrer Fähigkeiten bei ihren Landsleuten, konnte sie schließlich als freiberufliche Mitarbeiterin bei einem Verein arbeiten. Wie lange sie auf freiberuflicher Basis rentabel ihrem Beruf nachgehen konnte, war jedoch offen. Gleichwohl betrachtete sie den Spracherwerb als Chance für einen Neuanfang in Deutschland.

„Aber, ich weiß, dass war für mich Chance. Und, weißt du, ich habe Deutsch lernen sehr spät angefangen, ja? Und ich war schon eine alte Frau.“ (Interview mit Greta am 22. Nov 2012)

Im Berufsalltag sind insbesondere selbstständiges Lernen und geeignete, persönliche Lernstrategien nötig, um sich die verschiedenen Sprachen (Polyglossia) der Kollegen, Kunden und Technologien anzueignen. Gute Sprachkenntnisse waren für Greta weder für den Zugang zum Arbeitsmarkt, noch für das Ausüben ihrer fachlichen Tätigkeit ausreichend. Als Nicht-Muttersprachlerin wird sie immer mit besseren Qualifikationen, Sozialkompetenz, Intelligenz und ihrer Persönlichkeit das Fehlen der ‚perfekten‘ Sprachkenntnisse kompensieren müssen.

Allerdings ermöglichten ihre neuen Sprachkenntnisse Zugänge zu vielfältigen Informationen und sozialen Netzwerken, die wiederum langfristig ihre Chancen auf eine Anstellung erhöhen könnten.

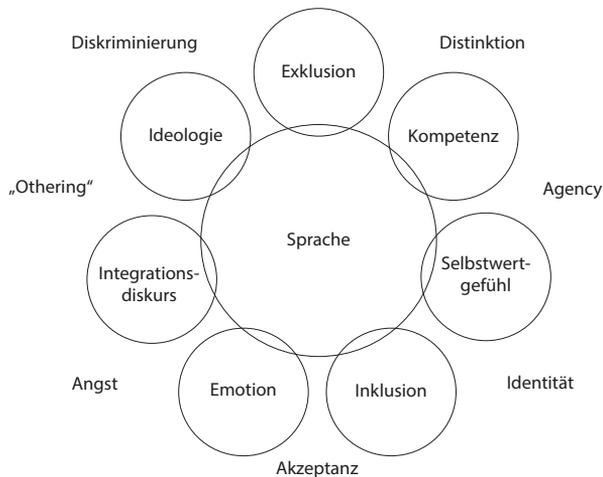


Abb. 9: Analyseergebnis: Dimensionen von Sprache im Kontext der Arbeitsmarktintegration

Zusammenfassend konnten in dem Interview mit Greta verschiedene Dimensionen von Sprache herausgearbeitet werden. Zunächst erlebte Greta Sprache als ausgrenzendes Instrument und empfand den Spracherwerb als Pflicht. Ihre eigenen Sprachkenntnisse bewertete sie trotz hoher pragmatischer Kompetenz als „kaputt“. Im Laufe des Qualifizierungskurses gewann sie jedoch an Selbstbewusstsein im Sprachenlernen und legte besonders viel Wert auf gemeinsame Gespräche mit den anderen (muttersprachlichen) Teilnehmenden. Aufgrund ihrer fachlichen Kenntnisse erfuhr sie im anschließenden Praktikum Akzeptanz. Während sie zunächst befürchtete, als Ausländerin von ihren Klienten nicht respektiert zu werden, konnte sie über ihre Herkunft jedoch ein gemeinsames Gesprächsthema finden. Der Spracherwerb war emotional vor allem durch Angst bestimmt, führte im Laufe des Praktikums aber auch zu einer deutlichen Motivationssteigerung. Beim autonomen Lernen identifizierte Greta sich schließlich mit ihrer Fachsprache und bemühte sich eigenständig, diese zu erwerben, um somit ihre fachliche Kompetenz sprachlich ausdrücken zu können.

7 Diskussion: Symbolische versus performative Kompetenz

Im vorliegenden Diskussionskapitel soll nach einer knappen Zusammenfassung erörtert werden, inwiefern die Pädagogisierung der Arbeitsvermittlung im Qualifizierungskurs einer **SYMBOLISCHEN GEWALT** gemäß dem Konzept von Pierre Bourdieu entspricht. Im Kontrast dazu steht das Theater, das manchen Teilnehmenden ein Gefühl von Freiheit gab und Raum für Kreativität bot. Daher soll ebenso eine bildungsphilosophische Einordnung des Unterrichtskonzepts vorgenommen werden. Anschließend werden Wolfgang Halletts (2010) Idee der **PERFORMATIVEN KOMPETENZ** und Claire Kramsts Konzept der **SYMBOLISCHEN KOMPETENZ** als Lösungsansatz zur Vermittlung relevanter Fertigkeiten durch theaterpädagogische Methoden diskutiert (siehe Kapitel 6.3).

Die Teilnehmenden unterschieden sich sowohl hinsichtlich ihrer Herkunft und Biographien und hatten zudem sehr unterschiedliche Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt, dem Vorgehen des Staates und den dahinterliegenden Ideologien gesammelt. Viele Teilnehmende hatten unter schlechten, ausbeuterischen Bedingungen gearbeitet, die in einigen Fällen auch zu gesundheitlichen Problemen und so schließlich zu einem längeren Austreten aus der Arbeitswelt führten. Die Arbeitslosigkeit der Teilnehmenden bedingte bei den meisten eine gesellschaftliche Isolation und ein geringes Selbstbewusstsein. Konsequenterweise richtete die Projektleitung das Kurskonzept nicht nur auf die Vermittlung arbeitsmarktrelevanten Wissens (**EDV**, Bewerbungsstrategien und Arbeitsrecht) aus, sondern berücksichtigte auch gesundheitliche (Ernährung, Qigong, Körpertherapie) und persönliche Themen (Sozialkompetenz, Stressbewältigung, Theater). Die Besonderheit des Kurses lag zum einen in der spezifischen Berücksichtigung der immigrantischen Sprachdefizite (DaF-Kurs und partielle Anpassung der Unterrichtssprache an die Voraussetzungen der Teilnehmenden) sowie dem theaterpädagogischen Projekt. Der DaF-Kurs wie auch das Theaterprojekt waren bei den meisten ausschlaggebend für ihre Motivation, sich anzumelden. Die Konzeption des Kurses für zwei Gruppen, Immig-

rantinnen und Deutsche über 50, führte allerdings dazu, dass sich nur sehr wenig Deutsche anmeldeten. Dies kann hauptsächlich auf strukturelle Voraussetzungen bei der Organisation der Arbeitsvermittlung zurückgeführt werden, teilweise aber auch auf ausländerfeindliche Einstellungen.

Die Teilnehmenden waren unabhängig von ihrem tatsächlichen Sprachniveau insgesamt sehr kritisch und unsicher in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse. Wie in Kapitel 2.1 erörtert, wirken Sprachideologien wie die IDEOLOGIE DER HOCHSPRACHE und die IDEOLOGIE DER MUTTERSPRACHE auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Sprechenden. Diese Ideologien führen dazu, dass die Sprachkenntnisse der Muttersprachler überhöht werden und eine linguistische Diskriminierung von Nicht-Muttersprachlern als gerechtfertigt empfunden und dargestellt wird. Immer wieder werden fehlende oder fehlerhafte Sprachkenntnisse im Bewerbungsprozess den Immigrantinnen zum Nachteil ausgelegt. Als Konsequenz betrachteten die immigrierten Teilnehmenden den Spracherwerb als vorrangig und wollten zunächst eine ‚perfekte‘ Sprachkompetenz erreichen, bevor sie sich weiter auf dem Arbeitsmarkt bewarben. Hinzu kamen jedoch häufig auch ein geringeres KULTURELLES KAPITAL in Form von ausländischen Bildungsabschlüssen und ein eingeschränkter Zugang zu erfolgreichen Netzwerken. Letztendlich müssen ausländische Bewerberinnen die Sprachbarriere über zusätzliche fachliche oder soziale Kompetenzen kompensieren, um sich im Bewerbungsprozess durchsetzen zu können.

Interessanterweise suchten die immigrierten Teilnehmenden anders als die deutschen Teilnehmenden selten die Schuld an der Arbeitslosigkeit bei sich selbst. Dies stand im Kontrast zum abwertenden Diskurs über Arbeitslose, der neoliberalen Forderung der Eigenverantwortung und dem impliziten Kursziel der Selbstoptimierung. Diese Positionierungen hinsichtlich der Arbeitslosigkeit suggerieren, dass die gesellschaftlichen Diskurse auf das Selbstbild der deutschen Teilnehmenden mehr Einfluss hatten als auf die immigrierten Teilnehmenden. Auch gewisse kontrollierende oder pädagogisierende Handlungen der Projektleitung und der Dozentinnen wurden von diesen diskursiven Vorbehalten geprägt, beziehungsweise den Ansprüchen der Sachbearbeitenden aus dem Arbeitsamt angepasst. Den soziologischen Analysen

Pierre Bourdieus entsprechend bezeichnet Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (2017) diese Handlungen als **SYMBOLISCHE GEWALT** (siehe auch Kapitel 6.5). **SYMBOLISCHE GEWALT** wird laut Bourdieu (1973) über pädagogische Aktionen ausgeübt, die sowohl **DIFFUS** über soziale Gruppen, **FAMILIÄR** in Verwandtschaftsbeziehungen oder **INSTITUTIONALISIERT** in einer Bildungseinrichtung stattfinden können. Unter Gewalt versteht er die kulturelle Willkür der pädagogischen Vermittlung, wenn sie beispielsweise dazu dient, die sozialen Machtverhältnisse zu reproduzieren (Bourdieu et al. 1973).

In dem Qualifizierungskurs wurde nicht grundsätzlich eine Änderung sozialer Machtverhältnisse forciert, jedoch eine Angleichung beziehungsweise eine Übertragung der bereits erworbenen Bildungsabschlüsse als **KULTURELLES KAPITEL** angestrebt. Dies sollte zum einen durch verbesserte Deutschkenntnisse und erweitertes Wissen über deutsche Arbeitsverhältnisse erreicht werden. Die Vorgaben der **BA** und des Jobcenters bestimmten aufgrund der finanziellen Abhängigkeit der Teilnehmenden viele Aspekte des Qualifizierungsprojekts. **SYMBOLISCHE GEWALT** wurde in diesem Zusammenhang besonders in Bezug auf die Pünktlichkeit und Anwesenheit ausgeübt (siehe Abbildung 2, Kapitel 5.1). Der diskursive Druck, der sowohl über den Integrationsdiskurs wie auch den Arbeitslosendiskurs auf die Teilnehmenden wirkte (siehe Kapitel 6.1), kann demnach der diffus ausgeübten **SYMBOLISCHEN GEWALT** zugeordnet werden. Bei einzelnen Frauen wurde auch familiärer Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl und Handeln beobachtet. Eine pädagogische Willkür konnte bei dem Qualifizierungskurs in den pädagogischen Kommunikationsverhältnissen der ersten beiden Regisseure und des Dozenten für Sozialkompetenz mit den Teilnehmenden beobachtet werden, da sie ihre Vorstellungen teils sehr konfliktreich und auch manchmal gegen den Willen der Teilnehmenden vermittelten. Gleichzeitig erfuhren die Teilnehmenden von diesen Dozenten viel persönliche Unterstützung. Heidi und Maxim äußerten auch Verständnis für die durchsetzende Vorgehensweise der Dozenten. Dies entspricht der Akzeptanz **SYMBOLISCHER GEWALT**, da die Macht der Dozenten als legitim anerkannt wurde. Wenn man die handelnden Akteure im familiären und pädagogischen Kontext betrachtet, fällt eine Gender-Polarisierung auf. Die Ausübung von **SYMBOLISCHER GEWALT**

beschränkt sich nicht auf Männer, scheint jedoch in bestimmten Systemen stärker von ihnen auszugehen. Wie im Folgenden deutlich wird, wurde das aktivierende Paradigma der **BA** von der Projektleiterin und ihren Mitarbeiterinnen ebenso gewaltsam angewandt.

Neben den kontrollierenden Handlungen hinsichtlich Anwesenheit übte die Projektleitung bei manchen Personen wie Noura und Greta gewissermaßen durch die Arbeitsvermittlung **SYMBOLISCHE MACHT** aus, da sie die Vermittlung vorübergehend stärker auf verfügbare Stellen als auf die persönlichen Voraussetzungen und Berufswünsche der Teilnehmerinnen ausrichtete. Vermutlich waren die Berufswünsche nach Ansicht der Projektleitung realitätsfern, sodass sie sich keinen Erfolg versprach, eine angemessene Stelle den Qualifikationen entsprechend zu finden. Da sich beide Teilnehmerinnen aber vehement dagegen wehrten, unterstützte sie die Projektleitung letztendlich dabei, ihre Berufsvorstellungen so gut wie möglich zu realisieren. In der Regel versuchte die Projektleitung, die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer bevorzugten Berufsrichtung bei der Suche nach offenen Stellen zu unterstützen, in manchen Fällen waren die Voraussetzungen auf dem Arbeitsmarkt jedoch nicht gegeben. Zusammenfassend muss konstatiert werden, dass in der Fallstudie vereinzelt **SYMBOLISCHE GEWALT** auftrat und in wenigen Fällen auch bewusst ausgeübt wurde, der Qualifizierungskurs jedoch mehrheitlich relevante Inhalte, die dem Interesse der Teilnehmenden entsprach, vermittelte. Die Wissensvermittlung, aber auch das Netzwerk der Projektmitarbeitenden ermöglichte vielen Teilnehmenden einen Einstieg in den Arbeitsmarkt. Das Projekt führte letztendlich dazu, die vorherrschenden sozialen Machtverhältnisse hinsichtlich des **LINGUISTISCHEN KAPITALS** zu ändern, indem die arbeitssuchenden Teilnehmenden erfolgreich in Stellen, die hinsichtlich der Aufgaben und Arbeitsbedingungen ihren Vorstellungen entsprachen, vermittelt wurden. Jedoch blieben die sozialen Unterschiede innerhalb der Herkunftsgruppen bestehen und führten teilweise auch zu Konflikten.

Im Gegensatz zur **SYMBOLISCHEN GEWALT** standen insbesondere auch der Abbau von Angst, Lernschwierigkeiten sowie die Stärkung des Selbstbewusstseins im Zentrum des Unterrichts, wie dies von der Projektleiterin, der Regisseurin, der DaF- und **EDV**-Dozentin in den

Interviews genannt wurde. Der Sprachunterricht war besonders beliebt, obwohl er nicht die Inhalte der Fachkurse aufarbeitete, sondern alltägliche, philosophische und literarische Themen behandelte. Anders als im Integrationskurs hatten die Dozentinnen im DaF-Unterricht eine große Gestaltungsfreiheit, da weder ein Lehrwerk noch eine Abschlussprüfung für ein Zertifikat vorgegeben waren. Im DaF-Unterricht wurde der Spracherwerb mit möglichst positiven Emotionen verknüpft, im Bewerbungsprozess mit einer realistischen Aussicht auf Erfolg verbunden und im Praktikum schließlich von den Teilnehmenden durch persönliche Lernziele erweitert. Auch das Theaterprojekt wurde gezielt eingesetzt, um das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden zu stärken. Obwohl das Theaterprojekt sich künstlerischen Aspekten widmete, kann der Theaterunterricht nicht als unterhaltsam oder gar entspannend bewertet werden. Er forderte im Gegenteil die Teilnehmenden besonders heraus, da das Theaterspielen eine tiefgehende und ernsthafte Auseinandersetzung mit sich selbst, dem Theaterstück und der Gruppe erforderte. Im Theaterunterricht entfaltete sich zudem eine starke Gruppendynamik, in deren Rahmen Konflikte ausgetragen wurden, bis die Gruppe schließlich zu einer engen Gemeinschaft zusammenwuchs (Sennett 2012). Einige Teilnehmende konnten durch das Theater und die dort entstandene Gemeinschaft nachhaltig psychisch stabilisiert werden. Das Theaterspielen erwies sich nicht als ‚Theorie‘ wie die anderen Fachkurse, sondern als eine Generalprobe für die Wirklichkeit.

Der Sprachunterricht wie auch das Theater stellten gewissermaßen eine kreative Unterbrechung im Ringen um Selbstoptimierung und Anpassung an die Arbeitsmarktanforderungen dar. Die offene Unterrichtsgestaltung des DaF-Unterrichts und der Theaterunterricht des dritten Kurses orientierten sich an ästhetischen wie philosophischen Fragen und somit am klassischen Bildungsideal Humboldts. Humboldt verstand unter Bildung ein Streben nach Perfektion des Selbst durch Wissenserwerb und kritische Selbstreflexion. Paradoxerweise ist die Entwicklung des Bildungskonzeptes mit dem Entstehen des Kapitalismus historisch verknüpft (Tröhler 2011; Campos 2015). Geistige Grundlage beider Konzepte ist die protestantische Auffassung, Gott werde durch harte Arbeit und Selbstregulierung gedient (Weber 2000; Tröhler 2011; Precht 2013). Max Weber (2000) analysierte den religiösen Ein-

fluss auf die Unterschiede in der Lebensführung der Menschen und kam zu dem Schluss, dass der protestantische ‚Geist‘ im Kapitalismus unsere moderne Arbeitsethik erklärt (siehe Kapitel 3.4). Diese protestantische Selbstoptimierung ist nun auch Bestandteil der neoliberalen Ideologie. Im Bildungsideal wird dies durch beständige und breit angelegte Bemühungen der Wissenserweiterung umgesetzt (Tröhler 2011). Berühmte Philosophen und Pädagogen wie beispielsweise Immanuel Kant (1724–1804), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) formten Bildung zu einem einflussreichen, aber unerreichbaren Ideal, das die Persönlichkeit stärken, die Mündigkeit und Urteilskraft, intellektuelle Freiheit sowie Selbstreflexion fördern soll (Müller 2011).

Das deutsche Bildungssystem konnte diesem Ideal bislang nie gerecht werden. Schon 1872 beklagte Friedrich Nietzsche den Verlust der ‚wahren‘ Bildung aufgrund der ökonomischen und nationalen Ausrichtung des Bildungssystems und der gesellschaftlichen Auffassung, Bildung diene nur dem eigenen wirtschaftlichen Vorteil (Konrad 2012). Ähnliche Kritik brachte auch Theodor Adorno in seiner „Theorie der Halbbildung“ (1959) vor, indem er der Bildungspolitik vorwarf, Bildung auf wirtschaftlichen Nutzen auszurichten. Bis heute sind die Erwartungen an Bildung hoch und bestimmen die Bildungsdebatte. Das Ideal der Bildung wird heraufbeschworen, um gesellschaftliche Verfehlungen zu erklären und die erzieherischen und politischen Leerstellen zu benennen. Soziale, aber auch politische Probleme werden häufig fehlender Bildung zugeschrieben. Das klassische Bildungsideal hat sich allerdings in den heutigen Debatten gewandelt. So dient es in bürgerlichen Milieus als **KULTURELLES KAPITAL** (Bourdieu 1987) und damit als Mittel der Distinktion (Schwanitz 1999; Fischer 2002), während Pädagogen und Bildungswissenschaftler Bildung im Sinne Adornos heutzutage eher als Kompetenz zur Formung eines mündigen Bürgers, der Machtstrukturen hinterfragt und die eigene Rolle darin reflektiert, betrachten (Lederer 2011; Bünger 2013). Trotz aller Kritik und Unerreichbarkeit dient das Bildungsideal der bildungsphilosophischen Orientierung und bildet ein Gegengewicht zu einem zielgerichteten, rein funktionellen und utilitaristischen Wissenserwerb.

Das klassische Bildungskonzept birgt auch in der Erwachsenenbildung das Potenzial, die Persönlichkeit, Mündigkeit und kritische Selbstreflexion der Teilnehmenden zu stärken. Konkret über Literatur und Theater wird den Teilnehmenden ermöglicht, ihre Erfahrungen zu verarbeiten und Gefühle auszudrücken, die sie bislang belastet haben und hinderten, aus eigener Kraft neue Wege einzuschlagen. Die starke Präsenz psychisch ausgelöster Probleme im Kurs, die das Lernen und Zusammenarbeiten mehrfach behinderten, könnten durch die kreative Komponente in einem Unterrichtskonzept für arbeitssuchende Erwachsene berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass ästhetischen und emotionalen Aspekten in der Kompetenzausrichtung ein Raum zu geben ist, wodurch auch der Lernendenorientierung Rechnung getragen wird.

Wolfgang Hallet setzt diese kreative Kompetenzausrichtung in seinem Konzept der PERFORMATIVEN KOMPETENZ um, er definiert es knapp als ein

„Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren.“ (Hallet 2010, S. 4)

Seine Definition der performativen Kompetenz basiert auf der Annahme, dass Alltagshandlungen auch als performative Inszenierungen aufgefasst werden können. Hallet bezieht sich dabei auf Austins Sprechakttheorie, wonach alle kommunikativen Äußerungen einen Akt darstellen, der die soziokulturelle Wirklichkeit konstituiert (Austin 2002). Dies geschieht in der Interaktion, also performativ.

„Das Verstehen und die kognitive Aneignung dramatischer Strukturen sind also nicht primär literarische, sondern zuallererst soziale Fähigkeiten, die in situativ-sozialen Interaktionen zum Tragen kommen.“ (Hallet 2010, S. 8)

Hallet unterscheidet nicht den Grad der Inszeniertheit von kommunikativen Situationen. Er betrachtet jedoch den Sprachunterricht als eine besondere Situation, die einerseits durch feste Strukturen und Hierar-

chien in einem begrenzten Raum begründet ist und andererseits das Potenzial hat, die kognitiven Strukturen der performativen Kompetenz zu entwickeln und zu reflektieren (Hallet 2019).

Ein Bewerbungsgespräch kann als eine außergewöhnlich stark strukturierte und inszenierte Situation betrachtet werden. Weder ist das Kennenlernen zufällig noch natürlich, auch der Zweck des Vorstellungsgesprächs – wie gut der oder die Bewerberin zu einem bestimmten Aufgabenbereich in einer Firma passt – wird nicht in der Realität erprobt, sondern durch ein inszeniertes Interview festgestellt, in dem eine starke Asymmetrie vorherrscht. Die ritualisierten, stark konventionalisierten Abläufe des Vorstellungsgesprächs bieten den Bewerberinnen allerdings die Möglichkeit, sich durch eine fundierte Vorbereitung den kommunikativen Erwartungen der Personalverantwortlichen anzunähern. Das Konzept der PERFORMATIVEN KOMPETENZ scheint dafür besonders geeignet zu sein. Die Vermittlung der PERFORMATIVEN KOMPETENZ beschränkt sich im besten Fall nicht auf den Bewerbungsprozess, sondern eröffnet den Lernenden einen Handlungsspielraum für TAKTIKEN, weitere Reflexion, Lernfähigkeit und Ausbau ihrer Fähigkeiten in Situationen, in denen sie sich aufgrund neuer oder unsicherer Verhältnisse unwohl fühlen. Das Bewerbungsgespräch ist schließlich nur eine erste Hürde, um in ein stabiles Arbeitsverhältnis einzutreten. Nicht nur die Erfüllung der Aufgaben, sondern auch der soziale Kontakt zu Vorgesetzten und Mitarbeiterinnen kann ein Fortbestehen des Arbeitsverhältnisses beeinflussen. Die Teilnehmenden werden unerwarteten wie auch problematischen Situationen ausgesetzt sein, die in ihrer Komplexität und Gesamtheit im Vorfeld nicht besprochen, geschweige denn dass Strategien dafür erlernt werden können. Es gilt demnach, dass die Bewerberinnen neben fachlichem Wissen auch Sicherheit im Umgang mit solchen Situationen erwerben und TAKTIKEN (Certeau 1988) entwickeln können, um angemessen und vor allem selbstsicher zu agieren.

„In a context of increasingly diverse societies, cognitive work is often not sufficient to bridge gaps in understanding, and critical inclusive pedagogies fostering empathy, intercultural learning, and symbolic competence are essential. Drama pedagogy, with its capacity to lower anxiety and build affective and creative spaces with mutual accountability, is clearly one such pedagogy.“ (Weber 2017, S. 18)

Der Komplexität sozialer Situationen kann mit theaterpädagogischen Mitteln begegnet werden, da im Fremdsprachenunterricht die Vermittlung und Erfassung solcher komplexen Analysen sprachlich sehr anspruchsvoll ist. Im performativen Spiel kann selbst für Sprachanfänger auf verschiedenen Ebenen (auch unbewusst) ein Verstehen erreicht und verinnerlicht werden. Theaterpädagogik, szenisches Spiel und die Szenariendidaktik stellen dabei geeignete Methoden für die Vermittlung und den Erwerb der PERFORMATIVEN KOMPETENZ dar. Während die Theaterpädagogik und das szenische Spiel mit fiktiven, literaturbasierten oder selbst verfassten Texten arbeitet (Schewe 2007), verbindet die Szenariendidaktik performatives Lernen mit realitätsnahen Aufgabenstellungen (Roche 2019).

Die PERFORMATIVE KOMPETENZ basiert auf dem Konzept der SYMBOLISCHEN KOMPETENZ der amerikanischen Germanistin Claire Kramsch, die immer häufiger auch in Deutschland rezipiert wird (Baumann 2018). Die SYMBOLISCHE KOMPETENZ betrachtet Sprache als einen komplexen Bedeutungsbildungsprozess, an dem der Sprechende beteiligt ist. Kramsch berücksichtigt die Vielschichtigkeit der Sprache unter vier Aspekten: Selbstpositionierung (SUBJECTIVITY) und Rollenwechsel (PERFORMATIVITY) in Sprachhandlungen, zeitliche Ebenen und diskursive Verknüpfungen werden unter Historizität (HISTORICITY) berücksichtigt; eine mögliche Umdeutung und Neuverortung wird durch REFRAMING umgesetzt (Riedner 2011). Die Vermittlung einer symbolischen Kompetenz berücksichtigt damit auch die sozialen Rollen der Sprecher, ihre Relation zueinander und auf welche (historischen) Begriffe und Diskurse sie sich beziehen. Eine SYMBOLISCHE KOMPETENZ ist demnach eine Kompetenz, durch die SYMBOLISCHE GEWALT erkannt und analysiert werden kann. Kramsch berücksichtigt in ihrem Konzept komplexe gesellschaftliche Strukturen, die sich in der Hierarchie der Sprecher und ihrer Sprachkompetenz ausdrücken. Die Reaktionen der Fremdsprachenlernenden auf die ungleichen Machtverhältnisse kann sich nach ihrer Beobachtung allerdings auch nicht-sprachlich ausdrücken:

„The symbolic power of language has been, of course, present in the training of teachers of English, French or German as second languages to immigrants, who are very aware of power inequalities between native speakers and non-native speakers and who learn the language in order to gain access to the world of the native speakers and become integrated into their culture. But in a globalized world symbolic power is more diffuse and less unidirectional. Non-native speakers transform the native speaker's culture in persistent and subtle ways, and not only through rational dialogue and negotiation of meaning but through silences, and through verbal and non-verbal art forms.“ (Kramersch 2011, S. 366)

Nicht nur mit Schweigen, sondern auch durch Verlassen des Unterrichts oder Nicht-Erscheinen reagierten die Teilnehmenden auf **SYMBOLISCHE GEWALT** (Englisch: „**SYMBOLIC POWER**“) der pädagogischen Willkür im Theaterunterricht und auch im Sozialkompetenzkurs. Das Konzept der **SYMBOLISCHEN KOMPETENZ** unterstützt die Lernenden dabei, Situationen hinsichtlich symbolischer Machtverhältnisse kritisch reflektieren zu können und Sprache als Bestandteil sozialer Machtverhältnisse zu verstehen. Wichtig erscheint es der Forscherin vor allem, mit geeigneten **TAKTIKEN** zu reagieren und sich behaupten zu können, wie dies einige Teilnehmende (Greta, Noura, Maxim) situativ schafften (Certeau 1988).

SYMBOLISCHE KOMPETENZ wird im deutschsprachigen Fachdiskurs bislang hauptsächlich mit Literaturvermittlung verknüpft (Baumann 2018). Das Lesen von Literatur setzt zumeist ein hohes Sprachwissen und eine kognitive Lesefähigkeit voraus. Die **SYMBOLISCHE KOMPETENZ** erfordert zudem eine hohe Reflexivität und Ambiguitätstoleranz. Im Vergleich zur performativen Kompetenz ist eine Didaktisierung von **SYMBOLISCHER KOMPETENZ** für Fremdsprachenkurse daher für eine heterogene Lerngruppe schwerer umsetzbar. Renate Rieder jedoch betrachtet die Vermittlung von **SYMBOLISCHER KOMPETENZ** prinzipiell als „unabhängig von Bildungswissen und perfekter Sprachbeherrschung“ (Rieder 2011, S. 144), da sie „vielmehr die Fähigkeit, mit sprachlichen Formen, Registern und Normen zu spielen“ (2011, S. 144), fördert. Demnach wäre eine Vermittlung der **SYMBOLISCHEN KOMPETENZ** im regulären DaF-Unterricht möglich, für die didaktische

Umsetzung müssten jedoch Lehrkräfte bis zum Erscheinen geeigneter Lehrwerke eigenständig Lehrmaterialien aufbereiten und Unterrichtskonzepte entwickeln.

Die PERFORMATIVE KOMPETENZ stellt mit ihren Mitteln der szenischen Gestaltung und Theaterpädagogik für Dozierende eine klare Umsetzung dar und eröffnet für Lernende aller Sprach- und Bildungsniveaus Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten. Wenn sie die symbolische Dimension miteinschließt, wäre die PERFORMATIVE KOMPETENZ zudem ein Mittel, um neben der Reflexion gleichzeitig mögliche TAKTIKEN durchzuspielen und auszuprobieren. Voraussetzung ist allerdings die Offenheit und Kompetenz der Dozentinnen, sich mit theaterpädagogischen Methoden auseinanderzusetzen und sich diesbezüglich gegebenenfalls fortzubilden. Da sich viele DaF-Dozentinnen in ihrem Studium (DaF, Germanistik oder andere Philologien) vermutlich mehr mit Literatur als mit Theaterpädagogik auseinandergesetzt haben, ist das Konzept der SYMBOLISCHEN KOMPETENZ auf theoretischer Ebene zugänglicher. Die Vermittlung einer SYMBOLISCHEN oder PERFORMATIVEN KOMPETENZ ist letztendlich abhängig von der Lehrkompetenz der Dozentinnen sowie ihrer Selbstreflexion und Kreativität, sodass sie Literatur und Drama je nach Eignung der eigenen Kompetenz und dem Interesse der Teilnehmenden einsetzen.

„Lehrende müssten daher selbstreflexiv beobachten, evaluieren und Probleme identifizieren, sodass sie für die lokalen Gegebenheiten adäquate Lösungen finden können, anstatt vorgefertigte Konzepte und Methoden aus anderen Sphären krampfhaft auf die eigene zu übertragen versuchen.“
(Miladinović 2019, S. 13)

Um den Einsatz von Literatur und Theaterpädagogik in einem Qualifizierungskurs für den Arbeitsmarkt zu rechtfertigen, könnte man neoliberale Argumentationen der Effizienz, Förderung der Flexibilität oder Empowerment heranziehen und die Resultate messbar erscheinen lassen, wie Barbara Schmenck dies in ihrem Artikel „Drama for neoliberals“ (2019) exerziert. Dabei resümiert sie jedoch, dass dies Pädagogen zu zynischen Kollaborateuren der neoliberalen Weltsicht machen würde. Vielmehr ginge es im Theater darum, ein eigenes Narrativ zu fin-

den, die Welt aus einer anderen Perspektive zu betrachten und Neuem gleichzeitig offen und kritisch gegenüberzustehen. Das Theaterprojekt schaffte es zudem, den Lernenden zu zeigen, wie sie ihre Angst vor Bloßstellung überwinden können. Sie inszenierten ihre biographisch geprägten Geschichten tiefgründig, aber mit Humor, und gewannen dadurch eine ironisch reflektierte Distanz zu den schmerzhaften Episoden ihrer Vergangenheit. Die theaterpädagogischen Methoden bewirkten insbesondere bei psychisch instabilen beziehungsweise unsicheren Personen mit Literaturreaffinität und Bildungsbiographie in Deutschland (Tamara, Heidi) oder Osteuropa (Nadja, Belinda) eine Stärkung der Persönlichkeit. Nicht für alle Teilnehmenden war das Theaterprojekt zentral für ihre persönliche Entwicklung, bei knapp der Hälfte der interviewten Teilnehmenden (Greta, Noura, Ahmed und Zina) hatte das Praktikum in ihrem Wunschberuf laut eigener Einschätzung eine stärkere Wirkung auf den Spracherwerb und die Motivation.

Das abschließende Praktikum führte bei vielen dazu, dass sie realistische Chancen für einen Wiedereinstieg in den Beruf sahen. Obwohl die Projektleitung bei der anschließenden Vermittlung ausdrücklich darauf achtete, faire Arbeitsbedingungen für die Teilnehmenden zu suchen, wurden einzelne Teilnehmende wieder mit ausbeuterischen Verhältnissen konfrontiert, sodass sie diese Stellen letztendlich nicht antraten. Die hohe Vermittlungsquote von rund 80 Prozent nach Angaben der Projektleitung spricht dafür, dass die Teilnehmenden nicht nur erfolgreiche Bewerbungsstrategien erlernten, sondern auch mit Hilfe der Projektleitung eine ihren Qualifikationen und Sprachkenntnissen entsprechende Stellenausschreibung fanden. Die im Kurs erworbenen Sprachkenntnisse schienen dabei letztendlich weniger eine Rolle zu spielen als der persönliche Umgang mit der Sprache. Ein selbstsichereres Auftreten und flüssigeres Sprechen waren nach Beschreibung der Projektleiterin und Beobachtungen der Forscherin ausschlaggebender als das gestiegene Sprachniveau. Diese Erkenntnisse sprechen dafür, dass die Teilnehmenden eine **PERFORMATIVE KOMPETENZ** erwarben und diese eine hohe Relevanz für den Bewerbungsprozess darstellte.

Die Ausrichtung der Qualifizierungskurse auf den Arbeitsmarkt ist aus ökonomischer Perspektive selbstverständlich und auch aus Perspektive der Teilnehmenden sinnvoll, da Immigrantinnen einen schnell-

len Zugang zum Arbeitsmarkt wünschen und benötigen. Problematisch wird es nur, wenn ausschließlich eine wirtschaftliche Ausrichtung verfolgt wird, da durch den Wandel der Arbeitswelt mit einem häufigen Stellenwechsel zu rechnen ist und die Teilnehmenden nachhaltig gestärkt werden sollten, bei unsicheren Arbeitsverhältnissen in Zukunft eigenständig und rechtzeitig zu reagieren. Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass zuerst das Lebensumfeld stabilisiert werden muss, bevor eine Jobsuche erfolgreich sein kann. Autonome Weiterbildung, ein starkes soziales Netzwerk, eine stabile Gesundheit und Selbstsorge, um sich vor ausbeuterischen Arbeitsbedingungen zu schützen, sind daher wichtige Voraussetzungen für ein langfristig erfolgreiches Arbeitsleben.

8 Ausblick: Folgerungen für einen Strukturwandel in der Erwachsenenbildung

Abschließend sollen ein bildungspolitisches Fazit für die Erwachsenenbildung gezogen und Vorschläge zur didaktischen Umsetzung einer DaF-sensiblen Unterrichtssprache angebracht werden sowie die Erfolgsfaktoren des Qualifizierungskurses zusammengefasst werden.

In den letzten Jahren wurde dem hohen Bedarf an fachspezifischem Spracherwerb zur Arbeitsaufnahme mit weiteren staatlich geförderten Kursangeboten entsprochen. Seit dem 1. Juli 2016 werden vom **BAMF** kostenfreie beziehungsweise kostengünstige berufsbezogene Lernangebote wie Spezialberufssprachkurse (Ziel **A2** und **B1**) und Basisberufssprachkurse (Ziel **B2** und **C1**) angeboten, welche die Integrationskurse erweitern. Sie sind auch kombinierbar mit den Qualifizierungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Voraussetzung für die Teilnahme ist jedoch unter anderem der erfolgreiche Abschluss des Integrationskurses. Um die fragmentierten Lernmöglichkeiten von manchen erwachsenen Lernenden zu berücksichtigen, sollten offenere Lernmöglichkeiten geschaffen werden, sodass die Lernenden nach Krankheit oder der Erfüllung familiärer Verpflichtungen ihren Lernprozess fortsetzen können und der Wiedereinstieg in den Beruf nicht durch fehlende Weiterbildungsmöglichkeiten erschwert wird.

Zum Zeitpunkt der Fertigstellung der vorliegenden Dissertation können in der politischen Landschaft weitere Bewegungen zur Öffnung des Arbeitsmarktes und Entschärfung von Hartz IV beobachtet werden. Zum einen soll Immigrantinnen ab 2020 durch ein neues Zuwanderungsgesetz über den Erwerb von Sprachkenntnissen (**B1**) die Möglichkeit gegeben werden, in Deutschland beruflich Fuß zu fassen. Im Unterschied zu den Anwerbeverträgen der 1950er bis 1970er Jahre oder den Kontingentflüchtlingen der 1990er Jahre werden Sprachkenntnisse auf **B1**-Niveau bereits vorausgesetzt. Da dieses Niveau für Deutsch als Fremdsprache in den meisten Ländern nicht in der Schule erworben werden kann, sondern eine kostspielige Investition an Sprachlernins-

stitutionen wie dem Goethe Institut oder auch an einer Universität voraussetzt, ist eine gewisse Vorselektion bezüglich Bildungsstand und sozialem Milieu zu erwarten. Zum anderen beschloss die **SPD** auf dem Parteitag im Dezember 2019 Entschärfungen von Hartz IV.

„Die Sanktionen bei Pflichtverletzungen will die **SPD** entschärfen. In einem ersten Schritt soll ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts umgesetzt werden, nach dem die Jobcenter die monatlichen Leistungen nicht stärker als um 30 Prozent kürzen dürfen. Das sogenannte sozioökonomische und soziokulturelle Existenzminimum will sie gewahrt sehen, strengere Sanktionen für unter 25-Jährige und Kürzungen von Wohnkosten gänzlich abschaffen.“ (Schäfers 2019)

Voraussetzung für die Umsetzung dieser Lockerungen wäre allerdings eine weitere Regierungsbeteiligung der **SPD**. Da durch die Einführung von Hartz IV die Wählergunst der **SPD** deutlich sank, könnte diese Entscheidung möglicherweise dazu beitragen, ehemalige Wähler wieder zurückzugewinnen.

Vor dem Hintergrund der veränderten sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, die ein lebenslanges Lernen erfordern, stellt sich letztendlich die Frage, ob der Staat es als relevant betrachtet, ein einheitliches lebenslanges Bildungsangebot anzubieten. Eine stabile und demokratische Gesellschaft kann bei rapiden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt nicht die Verantwortung für eine lebenslange Weiterbildung auf den Einzelnen übertragen. Der Bildungssektor verfällt den Prinzipien der neoliberalen Ideologie der Flexibilität und Profitabilität, wenn er Bildung in Form von Projekten vermitteln will oder beispielsweise Lehrkräfte nach ihrem Stundenlohn und nicht ihrer Qualifikation auswählt. Derzeit bewerben sich private gemeinnützige Träger auf ausgeschriebene Projekte, die von unterschiedlichen Stellen gefördert werden, sodass eine Kontinuität für Mitarbeitende nicht herstellbar ist und ihr im Projekt erworbenes Wissen nicht weiter eingesetzt werden kann. Die ständige Neustrukturierung für Projekte vergeudet daher schlussendlich Ressourcen, Expertise und Zeit.

Zeitlich befristete Stellen und Honorarverträge führen darüber hinaus zu einer Eigenverantwortung der Lehrenden in Bezug auf eine Wei-

terqualifizierung und theoretische Ausbildung. Genauso werden daher neoliberale Instrumente verwendet, wenn Qualitätsstandards der Bildungsträger auf Evaluationen basieren, anstatt dass eine fachlich fundierte Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte gefördert sowie regelmäßige Lehrertreffen zu Absprachen der Dozentinnen vermittelt werden. Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung kann nicht (nur) über Evaluation und Projektmanagement gesichert werden. Diese beiden Maßnahmen erhöhen zwangsläufig den Druck auf private Bildungsträger, ihre Kosten zu senken und Lehrkräfte zu wechseln, anstatt sie fortzubilden oder ihnen eine Chance zu geben, auf die Kritikpunkte zu reagieren (Schölß 2006). Zudem kann die Beurteilung des Unterrichts von den Teilnehmenden nur eingeschränkt übernommen werden.

Eine Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung kann nachhaltig nur durch die Konsolidierung fester Strukturen für die Erwachsenenbildung gewährleistet werden. Gut ausgebildete Dozentinnen können über feste Stellen angeworben und über entsprechende Vergütung auch langfristig gehalten werden und den wirtschaftlichen Entwicklungen entsprechend fortgebildet werden. Dadurch kann ihre pädagogische Arbeit zielsicher eingesetzt werden (Cehak-Behrmann 2018).

Als einen Vorteil der projektbezogenen Arbeit hingegen betrachtete die Projektleiterin die flexible Wahl der freiberuflichen Dozentinnen hinsichtlich der jeweiligen Persönlichkeiten in der Gruppenzusammensetzung. Als Beispiel nannte sie den Dozenten für Sozialkompetenz (Klaus Hepp), der nach Auswertung ihrer kursinternen Evaluation in den ersten beiden Kursen sehr beliebt war, vom letzten Kurs allerdings weniger gelobt wurde. Dies führte zu einem ungerechtfertigten Eindruck bei der Projektleitung, der Dozent wäre im letzten Kurs weniger erfolgreich gewesen. In den qualitativen Interviews zeigte sich, dass zumindest die interviewten Teilnehmenden durchaus zufrieden mit dem Dozenten waren. Ihre positive Bewertung hatte sich nur zugunsten der anderen Dozentinnen und der Regisseurin verschoben. Der dritte Kurs hatte insgesamt den Vorteil, dass die Dozentinnen im Projektverlauf bereits von den vorhergehenden Teilnehmenden bewertet worden waren und im letzten Durchlauf daher nur noch sehr beliebte und erfolgreiche Dozentinnen eingesetzt wurden.

Die hohe Bedeutung von Sprache in modernen Arbeitsabläufen sollte sich in der Unterrichtskonzeption von Qualifizierungskursen niederschlagen, wie dies bereits in Berufsschulen Bayerns umgesetzt wird (Terrasi-Haufe et al. 2018; Roche 2019). Es ist anzunehmen, dass in jedem Fortbildungskurs für Erwachsene das sprachliche Können der Teilnehmenden stark variiert. Eine forcierte Binnendifferenzierung, individuelle Unterstützung und eine sprachensible Ausrichtung der Unterrichtsinhalte sind daher vonnöten, um ein breites Verständnis zu erreichen.

„Um diese Anforderung der individuellen Förderung innerhalb der Heterogenität bewältigen zu können, benötigen Fachlehrer- und Ausbildungskräfte ein entsprechendes Handlungsrepertoire, das bezogen auf die einzelnen Lernenden eine kompetenz- und ressourcenorientierte Sprachförderung ermöglicht, Selbstlern- und Handlungskompetenzen anregt und stärkt, Erfolgserfahrungen gestaltet und individuelles Lernverhalten berücksichtigt.“ (Cehak-Behrmann 2018, S. 96f)

Das derzeit häufigste Modell des additiven DaF-Unterrichts ist zwar hilfreich und beliebt bei den Teilnehmenden, geht jedoch an den Unterrichtsinhalten der Fachkurse meist vorbei. Neben additivem DaF-Unterricht wäre eine Zusatzausbildung der Erwachsenenbildungsdozentinnen wünschenswert. In dem derzeitigen Anstellungsverhältnis als Honorarkräfte kann dies jedoch kaum vorausgesetzt werden. Vorstellbar wäre eine dem Kurs vorausgehende Einführung zu Prinzipien eines sprachsensiblen Fachunterrichts unter Berücksichtigung der Deutschkenntnisse der Teilnehmenden. Denkbar wäre auch eine (tägliche) DaF-Lernwerkstatt nach dem jeweiligen Fachunterricht zur selbstgesteuerten sprachlichen Aufbereitung und Wiederholung des Stoffs in autonomen Lernprozessen oder kooperativen Gruppenlernszenarien (Roche 2019). Dieses Konzept könnte möglicherweise von einer DaF-Lehrkraft mit Assistenz eines muttersprachlichen/fortgeschrittenen Teilnehmers durchgeführt werden.

Für einen umfassenden, nachhaltigen Spracherwerb erscheint eine Kombination von einem offenen, kreativen DaF-Unterricht oder Theaterprojekt mit fachorientiertem Sprachunterricht ideal. Durch das

Theater wird die Angst der Teilnehmenden reduziert und eine PERFORMATIVE KOMPETENZ vermittelt. Die sprachliche Aufarbeitung der fachlichen Inhalte wiederum fördert das Verstehen und vertieft das neue Wissen. Neben der theaterpädagogischen und sprachlichen Ausrichtung auf die Bedürfnisse immigrierter Teilnehmender sollte auch ausreichend Zeit für eine professionelle Beratung und Betreuung in Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingeplant werden, wie sie in der vorliegenden Fallstudie von der Projektleitung geleistet wurde.

Der Leitsatz ‚Fordern und Fördern‘ sollte insbesondere für die Behörden gelten, von denen nicht eine gleiche, sondern eine gleichberechtigte, individuell passende Förderung gefordert werden muss, auch wenn dies bedeutet, dass die Gleichbehandlung nicht durch identische Mittel, sondern unterschiedliche Förderung erfolgt (Ludwig-Mayerhofer 2017). Eine Qualifizierung für den Arbeitsmarkt kann dann anstatt durch finanziellen Druck mit Qualität und Kontinuität erreicht werden.

Erfolgsversprechende Faktoren des Qualifizierungsprojektes (Best Practice):

Konzeptionell:

- ein ganzheitliches Konzept, das eine sozialpädagogische Betreuung, gesundheitsfördernde Kurse und Arbeitsrecht einschließt
- ein integrativer Ansatz, der den persönlichen Kontakt zwischen immigrierten und deutschen Lernenden fördert
- Kooperationen mit ansässigen Unternehmen und Institutionen im Stadtteil
- Öffentlichkeitsarbeit und Präsentation der Ergebnisse im Stadtteil
- langfristige Unterstützung in der Vermittlungsphase

Didaktisch:

- starker Fokus auf Entwicklung und Stärkung der Gruppengemeinschaft
- Förderung von reziprokem und kooperativem Lernen, u.a. durch Projektarbeit
- Zeit für eine (kreative) Auseinandersetzung mit sich selbst

- Schaffung eines gemeinschaftlichen Erfolgserlebnisses mit Anerkennung von außen
- sprachliche und inhaltliche Binnendifferenzierung
- klare Unterrichtsstrukturen und nachvollziehbare Regeln
- Einbezug der Mehrsprachigkeit als Ressource der Anerkennung und zum besseren Verstehen der Unterrichtsinhalte
- systematische Absprache unter den Dozentinnen

Abkürzungsverzeichnis

AA	Anonyme Alkoholiker
AD	Antidiskriminierungsstelle des Bundes
AfD	Alternative für Deutschland
ALG I	Arbeitslosengeld I nach dem Dritten Sozialgesetzbuch erhalten Arbeitslose, die in die Arbeitslosenversicherung eingezahlt haben, über eine Dauer von 6 bis maximal 24 Monaten
ALG II	Arbeitslosengeld II ist die Grundsicherungsleistung für erwerbsfähige Leistungsbezieher nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch. Es wird umgangssprachlich auch Hartz IV genannt
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BA	Bundesagentur für Arbeit
BIWAQ	„Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier“ ist ein bundesweites, ESF -gefördertes Programm zur Arbeitsmarktintegration in strukturschwachen Vierteln
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
CDU	Christlich-demokratische Union
CETA	Umfassendes Wirtschafts- und Handelsabkommen (engl. Comprehensive Economic and Trade Agreement) der EU mit Kanada
CSU	Christlich-soziale Union
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik (1949–1990)
DEKRA	Deutsche Prüfgesellschaft
EPA	Economic Partnership Agreement; siehe WPA/EPA
ESF	Europäischer Sozialfond
EuGH	Europäischer Gerichtshof
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen; Orientierungsrahmen zur Einschätzung von Sprachkompetenz, basierend auf ‚Kann-Faktoren‘

- IAB** Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; eine Forschungseinrichtung der Bundesagentur für Arbeit
- NSU** Nationalsozialistischer Untergrund; Eine rechte Terrororganisation, die vermutlich im Zeitraum von 1999–2011 Attentate auf Ausländer plante und durchführte
- OECD** Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (engl. Organisation for Economic Co-operation and Development)
- PEGIDA** Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes; Gruppe, die hauptsächlich in Dresden gegen Muslime und Flüchtlinge hetzt
- SPD** Sozialdemokratische Partei Deutschlands
- UE** Unterrichtseinheit; in der Regel 45 Minuten lang, in manchen Lernkontexten auch 60 oder 90 Minuten
- WPA/EPA** Wirtschaftspartnerabkommen/Economic Partnership Agreement der EU mit afrikanischen und karibischen Staaten

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Screenshot des Analyseprozesses mit ATLAS.ti 8.....	89
Abb. 2: Situationskarte zu Akteuren und Institutionen.....	94
Abb. 3: Projektkonzept des Qualifizierungskurses ActNow!.....	96
Abb. 4: Alter und Geschlecht der Teilnehmenden aus drei Kursen.....	100
Abb. 5: Bildungsabschlüsse der Teilnehmenden.....	101
Abb. 6: Herkunft der Kursteilnehmenden in Prozent.....	102
Abb. 7: Ausgewählte Zitate der Projektleitung	167
Abb. 8: Das prozessorientierte Motivationsmodell Dörnyeis	291
Abb. 9: Analyseergebnis: Dimensionen von Sprache im Kontext der Arbeitsmarktintegration.....	320

Literaturverzeichnis

- Adelbert-von-Chamisso-Preis: Viele Kulturen – Eine Sprache. Hg. v. Robert-Bosch-Stiftung. Online verfügbar unter <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp>, zuletzt geprüft am 22.02.2015.
- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno (Hg.): Gesammelte Schriften (Soziologische Schriften I, 8), S. 93–121. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Allan, Kori (2013): Skilling the Self. The Communicability of Immigrants as Flexible Labour. In: Alexandre Duchêne, Melissa Moyer und Celia Roberts (Hg.): Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work. Bristol: Short Run Press Ltd. (Language, Mobility and Institutions, 2). S. 56–80.
- Altenmüller, Eckart (2018): Vom Neandertal in die Philharmonie. Berlin Heidelberg: Springer.
- Anderson, Benedict (1996): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Erw. Neuausg. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Andrés, Veronica de (2000): Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: Jane Arnold (Hg.): Affect in language learning. Repr. Cambridge, UK [u.a.]: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library), S. 87–103.
- Appadurai, Arjun (1996): Modernity at large. Cultural dimensions of globalization. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press (Public worlds, v. 1).
- Arnold, Jane (Hg.) (2000): Affect in language learning. Repr. Cambridge, UK [u.a.]: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library).
- Attia, Iman; Häusler, Alexander; Shooman, Yasemin (Hg.) (2014): Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand. Unrast (rechter rand, 14).
- Austin, John Langshaw (2002): Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words). Unter Mitarbeit von Eike von Savigny. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9396).

- Bacher, Johann (2001): Macht Arbeitslosigkeit rechtsextrem? In: Jeanette Zempel, Johann Bacher und Klaus Moser (Hg.): Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen. Opladen: Leske + Budrich, S. 171–185.
- Bade, Klaus J.; van Eijl, Corrie; Schrover, Marlou; Schubert, Michael (2007): Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn, München: Ferdinand Schöningh; Wilhelm Fink.
- Bakhtin, Michail Michajlovic (1994): The dialogic imagination. Four essays. 9. print. Austin: Univ. of Texas Press (University of Texas Press Slavic series, 1).
- BAMF (2011): Integrationskurs. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/Integrationskurs/integrationskurs.html;jsessionid=9227EA02BF8013E075B21466235C783D.1_cid294, zuletzt geprüft am 12.06.2015.
- Bank, Volker (Hg.) (2005): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern: Haupt.
- Baumann, Beate (2018): Literatur, Literarizität und symbolische Kompetenz im universitären DaF-Unterricht. In: *German as a Foreign Language* (3), S. 1–20. Online verfügbar unter <http://www.gfl-journal.de/3-2018/baumann.pdf>, zuletzt geprüft am 10.11.2019.
- Becker, Agnes (2014): Dozenten im Integrationskurs nach dem Zuwanderungsgesetz. Rollenkonflikte und Bewältigungsstrategien. München: Utz (Münchner Beiträge zur Bildungsforschung, 27).
- Becker, Franziska (2001): Ankommen in Deutschland. Einwanderungspolitik als biografische Erfahrung im Migrationsprozess russischer Juden. Berlin: Reimer.
- Beigang, Steffen; Fetz, Karolina; Kalkum, Dorina; Otto, Magdalena (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentiv- und einer Betroffenenbefragung. Hg. v. Nomos. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden. Online verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierungserfahrungen_in_Deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=6, zuletzt geprüft am 10.12.2019.

- Belmi, Peter et al. (2019): The social advantage of miscalibrated individuals. The relationship between social class and overconfidence and its implications for class-based inequality. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Online verfügbar unter <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fpspi0000187>, zuletzt geprüft am 22.05.2019.
- Blank, Michael (1988): Alltagsprobleme der betrieblichen Interessensvertretung. In: Peter Kühne, Nihat Öztürk und Hildegard Ziegler-Schultes (Hg.): „Wir sind nicht nur zum Arbeiten hier ...“. Ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter in Betrieb und Gewerkschaft. Hamburg: VSA-Verl., S. 74–93.
- Block, David; Cameron, Deborah (2002): *Globalization and language teaching*. London, New York: Routledge.
- Block, David; Gray, John; Holborow, Marnie (2012a): *Neoliberalism and applied linguistics*. London, New York: Routledge.
- Blommaert, Jan (1998): The ‚migrant problem‘. In: Jan Blommaert und Jef Verschueren (Hg.): *Debating diversity. Analysing the rhetoric of tolerance*. London: Routledge, S. 43–90.
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse. A Critical Introduction: Cambridge University Press (Key Topics in Sociolinguistics)*.
- Blommaert, Jan (2010): *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press (Cambridge approaches to language contact).
- Blommaert, Jan; Verschueren, Jef (Hg.) (1998): *Debating diversity. Analysing the rhetoric of tolerance*. London: Routledge.
- BMBF (2019): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2020.
- Boal, Augusto (1979): *Theater of the oppressed*. New York: Uritzen Books.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 658).
- Bourdieu, Pierre (2003): *Language & Symbolic Power*. 7. Aufl. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Bourdieu, Pierre (2010): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. 2. Aufl. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz (Édition discours, Bd. 9).
- Bourdieu, Pierre (2017): *Sprache*. Erste Auflage. Hg. v. Franz Schultheis und Stephan Egger. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 2216).
- Bourdieu, Pierre; Passeron, J.-C.; Moldenhauer, Eva (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (Theorie).
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, München [u.a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 465).
- Brubaker, Rogers (2007): *Ethnizität ohne Gruppen*. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Ed.
- Brücker, Herbert; Liebau, Elisabeth; Romiti, Agnese; Vallizadeh, Ehsan (2014): *Anerkannte Abschlüsse und Deutschkenntnisse lohnen sich. Arbeitsmarktintegration von Migranten in Deutschland*. Hg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Bundesagentur für Arbeit (IAB Kurzbericht). Online verfügbar unter http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb2114_3.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2019.
- Brussig, Martin (2010): *Migrant/innen im ALG II-Bezug: Weniger fit für den Arbeitsmarkt? Ressourcen und Restriktionen von Leistungsbezieher/innen mit Migrationshintergrund*. In: Matthias Knuth (Hg.): *Arbeitsmarktintegration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 111–129.
- Brussig, Martin; Dittmar, Vera (2010): *Aktivierung von Kunden mit Migrationshintergrund durch die Grundsicherungsstellen*. In: Matthias Knuth (Hg.): *Arbeitsmarktintegration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 131–150.
- Brussig, Martin; Kaltenborn, Bruno; Wielage, Nina (2010): *Hartz IV-Empfänger/innen mit Migrationshintergrund: Definition und Struktur*. In: Matthias Knuth (Hg.): *Arbeitsmarktintegration und Integrations-*

- politik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 43–59.
- Bühl, Achim (2010): Islamfeindlichkeit in Deutschland. Ursprünge, Akteure, Stereotypen. Hamburg: VSA-Verl.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (30.07.2004): Integrationskursverordnung. Online verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/intv/_4.html, zuletzt geprüft am 10.11.2019.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (01.01.2019): Zehntes Gesetz zur Änderung des Zweiten Buches Sozialgesetzbuch – Schaffung neuer Teilhabechancen für Langzeitarbeitslose auf dem allgemeinen und sozialen Arbeitsmarkt. Teilhabechancengesetz. Online verfügbar unter https://www.bmas.de/DE/Service/Gesetze/teilhabechancen_gesetz.html, zuletzt geprüft am 06.01.2020.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2019): Fachkräfte für Deutschland. Fachkräftesicherung. BMWI. Online verfügbar unter <https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Dossier/fachkraeftesicherung.html>, zuletzt geprüft am 28.10.2019.
- Bundestag (01.04.2012): Anerkennungsgesetz. BQFG. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bqfg/gesamt.pdf>, zuletzt geprüft am 10.11.2019.
- Bundestag (2017): Sprachtests bei Ehegattennachzug. Auswärtiges/Kleine Anfrage – 22.08.2017. Online verfügbar unter https://www.bundestag.de/presse/hib/2017_08/517654-517654, zuletzt geprüft am 10.11.2019.
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Burcak, Ahmet (1988): Siemens – Balanstraße. Erfahrungen eines Arbeiters aus der Türkei mit der Personalpolitik einer Weltfirma. In: Peter Kühne, Nihat Öztürk und Hildegard Ziegler-Schultes (Hg.): „Wir sind nicht nur zum Arbeiten hier ...“. Ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter in Betrieb und Gewerkschaft. Hamburg: VSA-Verl., S. 56–58.
- Bürkert, Joachim (2011): Theater im DaF-Unterricht. In: *Miteinander* (2), S. 13–17.
- Butterwegge, Christoph (2015): Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik? Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

- Campos, Julia (2015): Bildung Reloaded. Educational Challenges for a Globalized World. In: *L2Journal* 7 (4). Online verfügbar unter <https://escholarship.org/uc/item/8nv1o1f5>, zuletzt geprüft am 20.09.2019.
- Cehak-Behrmann, Meta (2018): Selbsterfahrung, Reflexion und Ko-Konstruktion als Eckpfeiler in der Fortbildungsdidaktik – Wie aus Fachlehrkräften „Sprachförderkräfte“ werden (können). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23:1, S. 95–102. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.
- Certeau, Michel de (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve Verlag.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Unter Mitarbeit von Reiner Keller. Wiesbaden: Springer vs (Interdisziplinäre Diskursforschung).
- Codó, Eva (2013): Trade Unions and NGOs Under Neoliberalism. Between Regimenting Migrants and Subverting the State. In: Alexandre Duchêne, Melissa Moyer und Celia Roberts (Hg.): *Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol: Short Run Press Ltd. (Language, Mobility and Institutions, 2), S. 25–56.
- DAK (2015): *DAK-Gesundheitsreport 2015*. Unter Mitarbeit von IGES Institut GmbH. Online verfügbar unter <https://www.dak.de/dak/download/vollstaendiger-bundesweiter-gesundheitsreport-2015-2109030.pdf>, zuletzt geprüft am 06.11.2019.
- Damasio, Antonio R. (2001): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. 6. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv, 33029).
- Degele, Nina; Winker, Gabriele (2007): *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Online verfügbar unter www.portal-intersektionalitaet.de, zuletzt geprüft am 05.01.2013.
- Deutsche Welle (2017): *Mehr Deutschlernende an Goethe-Instituten*. Online verfügbar unter <https://www.dw.com/de/mehr-deutschlernende-an-goethe-instituten/a-41797738>, zuletzt geprüft am 19.09.2019.
- DFV (2017): *Rechtsanspruch Kitaplatz. Fragen & Antworten*. DFV. Online verfügbar unter <https://www.erzieherin.de/dfv-recht-auf-kita-platz-erhaelt-durch-urteil-des-bundesgerichtshofs-bedeutung.html>, zuletzt geprüft am 11.01.2020.

- Die Welt (2019): Arbeitslosenquote sinkt auf tiefsten Wert seit Wiedervereinigung. In: *Die Welt*, 29.11.2019. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/wirtschaft/video203908316/4-8-Prozent-Arbeitslosenquote-sinkt-auf-tiefsten-Wert-seit-Wiedervereinigung-Video.html>, zuletzt geprüft am 20.12.2019.
- Dietzel-Papakyriakou, Maria; Land, Franz-Josef (1988): Arbeitssituation und Gesundheitsverschleiß. In: Peter Kühne, Nihat Öztürk und Hildegard Ziegler-Schultes (Hg.): „Wir sind nicht nur zum Arbeiten hier...“. Ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter in Betrieb und Gewerkschaft. Hamburg: VSA-Verl., S. 66–73.
- Domínguez Mujica, Josefina; Glorius, Birgit (2017): European mobility in times of crisis. The new context of European South-North migration. Bielefeld, [Germany]: transcript (Culture and Social Practice).
- Dörnyei, Zoltán (2001): Teaching and researching. Motivation. Harlow: Pearson Education Limited. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Sahib_Khatoun/publication/322936704/figure/fig1/AS:590690148970496@1517842914260/Doernyei-and-Ottos-process-model-of-L2-motivation-23-Ushiodas-2001-theoretical.png, zuletzt geprüft am 06.11.2019.
- Dörnyei, Zoltán; Malderez, Angi (2000): The role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In: Jane Arnold (Hg.): *Affect in language learning*. Repr. Cambridge, UK [u.a.]: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library), S. 155–169.
- Dörre, Klaus (2013): Bewährungsproben für die Unterschicht? Soziale Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik. Frankfurt: Campus (Internationale Arbeitsstudien, Bd. 3).
- Duchêne, Alexandre; Heller, Monica (2012): *Language in late capitalism. Pride and profit*. New York: Routledge (Routledge critical studies in multilingualism).
- Duchêne, Alexandre; Moyer, Melissa; Roberts, Celia (Hg.) (2013): *Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Multilingual Matters. Bristol: Short Run Press Ltd. (Language, Mobility and Institutions, 2).
- Egloff, Birte (2012): Ethnographie. In: Olaf Dörner; Burkhard Schäffer (Hg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 263–276.

- Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Emerson, Caryl (1983): The Outer Word and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky, and the Internalization of Language. In: *Critical Inquiry* 10 (2), S. 245–264. Online verfügbar unter URL: <http://www.jstor.org/stable/1343349>, zuletzt geprüft am 11.10.2019.
- Engelmann, Bettina; Müller, Martina (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg: Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH.
- Equit, Claudia; Hohage, Christoph (2016a): Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In: Claudia Equit und Christoph Hohage (Hg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*: Beltz Juventa, S. 9–47.
- Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hg.) (2016b): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*: Beltz Juventa.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Fahr, René; Sunde, Uwe (2006): Did the Hartz Reforms Speed-Up Job Creation? A Macro-Evaluation Using Empirical Matching Functions. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (Discussion Paper N. 2470).
- Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, Norman (2006): *Language and globalization*. London, New York: Routledge.
- FAZ (2018): Deutschland bekommt ein Einwanderungsgesetz. Nach 30 Jahren Streit. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19.12.2018. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/kabinettschliesst-einwanderungsgesetz-fuer-fachkraefte-15949384.html>, zuletzt geprüft am 28.10.2019.
- FAZ (2019): Fachkräfte aus Mexiko sollen Pflege in Deutschland verbessern. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21.09.2019. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/gesundheitsminister-spahn-fachkraefte-aus-mexiko-sollen-pflege-in-deutschland-verbessern-16396346.html>, zuletzt geprüft am 10.11.2019.

- Figatowski, Bartholomäus; Haile Gabriel, Kokebe; Meyer, Malte (Hg.) (2007): *The Making of Migration. Repräsentationen, Erfahrungen, Analysen.* Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Fischer, Ernst Peter (2002): *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte.* 5. Aufl. München: Ullstein.
- Flam, Helena (Hg.) (2007): *Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse.* Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz.
- Fleckenstein, Timo (2011): *Institutions, Ideas and Learning in Welfare State Change. Labour Market Reforms in Germany.* Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Fleming, Michael (2004): *Drama and Intercultural Education.* In: *German as a Foreign Language* (1). S. 110–123.
- Flüchtlingsrat Berlin e.V. (2017): *Recht und Rat.* Online verfügbar unter <https://fluechtlingsrat-berlin.de/recht-und-rat/>, Abschnitt 2.1, zuletzt geprüft am 06.01.2020.
- Foucault, Michel (1988): *Archäologie des Wissens.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2014): *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann.* 13. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Freie Dozent*innen Berlin (2018): *Förderung statt Zwang im Integrationskurs. Offener Brief,* 18.12.2018.
- Fricke, Werner. (2011). *Aktionsforschung – Wissenschaft und Praxis im Dialog.* In: Meyn C., Peter G., Dechmann U., Georg A., Katenkamp O. (Hg.): *Arbeitssituationsanalyse.* Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friese, Susanne (2016): *Grounded Theory – Computergestützt und umgesetzt mit ATLAS.ti. Der Computer gehört für mich dazu.* In: Claudia Equit und Christoph Hohage (Hg.): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 483–507.
- Frings, Dorothee (2010): *Grundsicherung für Arbeitssuchende und Migration. Einschlüsse und Ausschlüsse nach der Staatsangehörigkeit und dem Aufenthaltsstatus.* In: Matthias Knuth (Hg.): *Arbeitsmarktinteg-*

- ration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 23–41.
- Frings, Dorothee; Knuth, Matthias (2010): Weiterentwicklung des SGB II und seiner Organisationspraxis in integrationspolitischer Perspektive. In: Matthias Knuth (Hg.): Arbeitsmarktintegration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 213–234.
- Fritzsche, Bettina; Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnografischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara; Helga Kelle, Boller, Heike u.a. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 25–39.
- Füller, Christian (2017): 400 Deutschlehrer leiden unter Goethe-Chaos. Vorwurf der Scheinselbstständigkeit. In: *Spiegel Online*, 07.02.2017. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/goethe-institut-deutsch-lehrer-auf-honorarbasis-bekommen-keine-vertraege-mehr-a-1133373.html>, zuletzt geprüft am 19.10.2019.
- Gardner, Robert; Lambert, Wallace (1972): Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, Robert; MacIntyre, Peter (1993): A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. In: *Language Teaching* (26), S. 1–11.
- Gaztambide-Fernández, Rubén (2013): Why the Arts Don't Do Anything. Toward a New Vision for Cultural Production in Education. In: *Harvard Educational Review* 83 (1), S. 211–237.
- Gee, James Paul; Hull, Glynda; Lankshear, Colin (2001): New work order. Behind the language of the new capitalism. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Gee, James Paul; Hull, Glynda A.; Lankshear, Colin (1996): The new work order. Behind the language of the new capitalism. Boulder, Colo.: Westview Press.

- Geertz, Clifford (1987) *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Übersetzt von B. Luchesi und R. Bindemann, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gensing, Patrick (2014): Biodeutsch mit Migrationshintergrund. *migazin.de*. Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2014/02/18/biodeutsch-mit-migrationshintergrund/2/>, zuletzt geprüft am 19.10.2019.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1967): *The discovery of grounded theory*. New York: De Gruyter.
- Glenberg, Arthur M.; Gutierrez, Tiana; Levin, Joel R.; Japuntich, Sandra; Kaschak, Michael P. (2004): Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 96 (3). S. 424–436.
- goethe.de (2017): „Mit Deutsch kommt man weiter“. Online verfügbar unter <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/interview-mit-dem-praesidenten-des-goethe-instituts>, zuletzt geprüft am 19.10.2019.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).
- Göttinger Tageblatt (2016): Land will Migranten einstellen. In: *Göttinger Tageblatt*, 05.07.2016. Online verfügbar unter <https://www.goettinger-tageblatt.de/Nachrichten/Der-Norden/Niedersachsen-will-Migranten-einstellen>, zuletzt geprüft am 19.10.2019.
- Götz, Irene (Hg.) (2010): *Arbeit in „neuen Zeiten“*. Ethnografien und Reportagen zu Ein- und Aufbrüchen. München: Utz (Münchner ethnographische Schriften, Bd. 7).
- Götz, Irene (2011): *Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989*. Köln/Wien: Böhlau Verlag (Alltag & kultur, 14).
- Götz, Irene (2012) Vom Fordismus zum Postfordismus? Arbeitsethnografische Fallstudien als Korrektiv für vereinfachende Dichotomien. In: *kulturen* 6 (2012), S. 4–12. Online verfügbar unter: https://www.ekwee.uni-muenchen.de/vkee_download/g__tz/fordismusgoetz.pdf, zuletzt geprüft am 06.01.2020.
- Graf, Wolfgang (2007): *Guns and Roses. Fluchttursache Agrarexport am Beispiel des internationalen Blumenhandels*. In: Bartholomäus Figatowski, Kokebe Haile Gabriel und Malte Meyer (Hg.): *The Making*

- of Migration. Repräsentationen, Erfahrungen, Analysen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 70–83.
- Graßmann, Regina (2011): Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern. Eine sprachbiografische Analyse. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften/Reihe I: Deutsche Sprache und Literatur, 2011).
- Grünhage-Monetti, Matilde; Holland, Chris; Szablewski, Petra (2005): TRIM. Training for the integration of migrant and ethnic workers into the labour market and the local community. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gutekunst, Miriam (2015): „Die müssen sich integrieren!“ Zum Integrationsimperativ im Kontext des ‚Ehegattennachzugs‘. Eine Suche in Marokko. In: *Movements* 1 (1). Online verfügbar unter <http://movements-journal.org/issues/01.grenzregime/18.gutekunst--integrationsimperativ-ehегattennachzug-marokko.html>, zuletzt geprüft am 12.07.2015.
- Haas, Christine (2019): Das Hartz-IV-Urteil beschert Union und SPD den nächsten Streitpunkt. In: *Die Welt*, 05.11.2019. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/wirtschaft/article203054236/Sanktionen-Das-Hartz-IV-Urteil-beschert-Union-und-SPD-den-naechsten-Streitpunkt.html>, zuletzt geprüft am 20.12.2019.
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario IV* (1), S. 4–18. Online verfügbar unter <http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de>, zuletzt geprüft am 06.12.2019.
- Hallet, Wolfgang (2019): The performativity of space and performative competence. In: Susanne Even, Dragan Miladinović und Barbara Schmenk (Hg.): *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik*. Festschrift für Manfred Schewe. Unter Mitarbeit von Manfred Schewe. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 137–150.
- Hamburger, Franz (2009): Weiterbildung von Migranten. In: Rudolf Tippelt (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 881–888.
- Han, Petrus (2010): *Soziologie der Migration*. 3. Auflage. Tübingen: UTB.

- Harvey, David (2005): A brief history of neoliberalism. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Haug, Sonja (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Integrationsreport. Hg. v. BAMF. BAMF (Sprachliche Integration, 14). Online verfügbar unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.html;nn=403984>, zuletzt geprüft am 05.02.2013.
- Hell, Matthias (2005): Einwanderungsland Deutschland? Die Zuwanderungsdiskussion 1998–2000. 1. Aufl. Wiesbaden: vs, Verl. für Sozialwiss.
- Henkelmann, Yvonne (2012): Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (SpringerLink : Bücher).
- Heß, Barbara (2009): Zuwanderung von Hochqualifiziert? aus Drittstaaten in Deutschland. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. Online verfügbar unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/25887>, zuletzt geprüft am 06.01.2020.
- Hess, Sabine; Binder, Jana; Moser, Johannes (Hg.) (2008): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript.
- Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. 2. korrigierte Auflage. Berlin: Assoziation A.
- Hess, Sabine; Moser, Johannes (2008): Jenseits der Integration. In: Sabine Hess, Jana Binder und Johannes Moser (Hg.): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld: transcript, S. 11–26.
- Hildenbrand, Bruno (2008): Anselm Strauss. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlt's enzyklopädie), S. 32–42.
- Hill, Dave (2009): Global neoliberalism and education and its consequences. London: Routledge (Routledge studies in education and neoliberalism, 3).
- Hoerder, Dirk (2016): Arbeitsmigration und Flucht vom 19. bis ins 21. Jahrhundert. In: *Mittelweg- Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung* 25 (1), S. 3–32.

- Hoffmann, Sabine (2014): Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen. Tübingen: Narr Verlag (Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Höhne, Jutta; Schulze Buschoff, Karin (2015): Die Arbeitsmarktintegration von Migranten und Migrantinnen in Deutschland. Überblick nach Herkunftsländern und Generationen. In: *WSI Mitteilungen* (5), S. 345–354. Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2015/08/13/auch-qualifizierte-migranten-am-arbeitsmarkt-benachteiligt/>, zuletzt geprüft am 09.11.2019.
- Holborow, Marnie (2007): Language, ideology and neoliberalism. In: *Journal of Language and Politics* 6 (1). Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/233685155_Language_Ideology_and_Neoliberalism, zuletzt geprüft am 23.09.2019. S. 51–73.
- Holly, Werner; Meinhof, Ulrike Hanna (2013): ‚Integration hatten wir letztes Jahr‘. Official Discourses of Integration and Their Uptake by Migrants in Germany. In: Alexandre Duchêne, Melissa Moyer und Celia Roberts (Hg.): *Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol: Short Run Press Ltd. (Language, Mobility and Institutions, 2), S. 171–195.
- Hönekopp, Elmar (2007): Situation und Perspektiven von Migranten auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland. Ein Problemaufriss in 14 Befunden. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Berlin.
- Hua, Zhu; Wei, Li (2016): Where are you really from? Nationality and ethnicity talk in everyday interactions. In: *Multilingua Special Issue: Symbolic Power and Conversational Inequality*. 7 (4), S. 449–470.
- Huf, Christina; Friebersthäuser, Barbara (2012): Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einleitung. In: Barbara Friebersthäuser, Helga Kelle, Boller, Heike u.a. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich Verlag, S. 9–24.
- Hüther, Gerald (2004): Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 23–34.

- Hymes, Dell H. (1974): Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jaehrling, Karen; Knuth, Matthias (2010): Die Widerständigkeit von Geschlecht und Kultur im aktivierenden Sozialstaat. In: Matthias Knuth (Hg.): Arbeitsmarktintegration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 197–212.
- Jäncke, Lutz (2012): Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. 2. Nachdr. Bern: Huber (Psychologie-Sachbuch).
- Jelpke, Ulla (2014): Ökologische Entsorgung von Grundrechten geht weiter. Der zweite grüne Asylkompromiss. In: *Migazin*, 02.12.2014. Online verfügbar unter <https://www.migazin.de/2014/12/02/oekologische-entsorgung-von-grundrechten-geht-weiter/>, zuletzt geprüft am 06.01.2020.
- Jogschies, Bärbel; Schewe, Manfred; Stöver-Blahak, Anke (2018): Inhalt (Seiten 47–51) Bibliografie Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen. In: *Scenario XII* (2), S. 47–52. Online verfügbar unter <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2018/02/JogschiesScheweBlahak/05/de>, zuletzt geprüft am 06.11.2019.
- Jordans, Sonja (2019): „Plötzlich ist nichts mehr sicher“. Stellenabbau bei Continental. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19.12.2019. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/continental-mitarbeiter-fuerchten-um-ihre-zukunft-16542965.html>, zuletzt geprüft am 20.12.2019.
- Kaltenborn, Bruno; Wielage, Nina (2010): Hartz IV. Haushaltsstrukturen und Lebensbedingungen. In: Matthias Knuth (Hg.): Arbeitsmarktintegration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 93–109.
- Karakayali, Serhat (2008): Paranoid Integrationism. In: Jana Binder, Sabine Hess und Johannes Moser (Hg.): No integration?! Kultur-

- wissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis), S. 95–104.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2006): Stärken und Probleme qualitativer Evaluationsstudien. Ein empirisches Beispiel aus der Jugendhilfeforschung. In: Uwe Flick (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlts enzyklopädie), S. 284–300.
- Kimmelman, Nicole (Hg.) (2009): *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende*. Aachen: Shaker (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 2).
- Kirilova, Marta (2013): All dressed up and nowhere to go. Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of Danish. København: Københavns Universitet. Online verfügbar unter [https://nors.ku.dk/english/staff/?pure=en%2Fpersons%2Fmarta-kirilova\(4853d1ef-f2d6-437d-b5db-e751e531fb86\).html](https://nors.ku.dk/english/staff/?pure=en%2Fpersons%2Fmarta-kirilova(4853d1ef-f2d6-437d-b5db-e751e531fb86).html).
- Kiss, Antje; Lederer, Harald (2005): *Migration, Asyl und Integration in Zahlen*. 14. Aufl. www.bamf.de. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-statistik-2005.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 07.11.2019.
- Knuth, Matthias (Hg.) (2010): *Arbeitsmarktintegration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos. Online verfügbar unter <http://opacplus.bsb-muenchen.de/search?isbn=978-3-8329-5667-7>, zuletzt geprüft am 10.11.2019.
- Konrad, Franz-Michael (2012): Wilhelm von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung. In: Pauli Siljander, Ari Kivelä und Ari Sutinen (Hg.): *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, S. 107–124.
- Kramsch, Claire (2011): The symbolic dimensions of the intercultural. In: *Language Teaching* (44), S. 354–367. DOI: 10.1017/S0261444810000431.
- Kramsch, Claire (2014): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. In: *The Modern Language Journal* 98, S. 296–311.

- Kramsch, Claire J. (2009): *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, New York: Oxford University Press (Oxford applied linguistics).
- Kühne, Peter (1988): Grundzüge gewerkschaftlicher Ausländerpolitik. In: Peter Kühne, Nihat Öztürk und Hildegard Ziegler-Schultes (Hg.): „Wir sind nicht nur zum Arbeiten hier ...“. *Ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter in Betrieb und Gewerkschaft*. Hamburg: VSA-Verl., S. 21–28.
- Kühne, Peter; Öztürk, Nihat; Ziegler-Schultes, Hildegard (Hg.) (1988): „Wir sind nicht nur zum Arbeiten hier ...“. *Ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter in Betrieb und Gewerkschaft*. Hamburg: VSA-Verl.
- Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: vs Verl. für Sozialwiss.
- Lanz, Stephan (2008): In unternehmerische Subjekte investieren. Integrationskonzepte im Workfare-Staat. Das Beispiel Berlin. In: Sabine Hess, Jana Binder und Johannes Moser (Hg.): *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Bielefeld: transcript, S. 105–121.
- Läscher, Kristina; Öchsner, Thomas (2010): Probleme bei Qualifikation und Sprache. Migranten in der Hartz-IV-Falle. In: *Süddeutsche Zeitung*, 30.08.2010. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/probleme-bei-qualifikation-und-sprache-migranten-in-der-hartz-iv-falle-1.993586>, zuletzt geprüft am 24.02.2014.
- Lederer, Bernd (Hg.) (2011): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Lehnert, Katrin (2009): „Arbeit, nein danke“!? Das Bild des Sozialchmarotzers im aktivierenden Sozialstaat. München: Utz.
- Lemke, Thomas (2002): Foucault, governmentality, and critique. In: *Rethinking Marxism: A journal of Economics, Culture & Society* 14 (3), S. 49–64.
- Lietz, Roman (2015): Europaweite Anerkennung non- und informeller Kompetenzen. In: *Migazin*, 16.07.2015. Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2015/07/16/ein-fuss-arbeitsmarkt-europaweite-erkennung/>, zuletzt geprüft am 16.07.2015.

- Lippi-Green, Rosina (2012): *English with an accent. Language, ideology and discrimination in the United States*. 2nd ed. London, New York: Routledge.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2017): *Arbeit und symbolische Gewalt im Zeitalter von ‚Hartz IV‘ und aktivierendem Sozialstaat*. In: Michael Hirsch und Rüdiger Voigt (Hg.): *Symbolische Gewalt. Politik, Macht und Staat bei Pierre Bourdieu*. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos (Staatsverständnisse, Band 97), S. 99–119.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang; Behrend, Olaf; Sondermann, Ariadne (2009): *Auf der Suche nach der verlorenen Arbeit. Arbeitslose und Arbeitsvermittler im neuen Arbeitsmarktregime*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (Analyse und Forschung, Sozialwissenschaften).
- Lytra, Vally (2013): *From kebapci to Professional. The Commodification of Language and social Mobility in Turkish Complementary Schools in the UK*. In: Alexandre Duchêne, Melissa Moyer und Celia Roberts (Hg.): *Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol: Short Run Press Ltd. (Language, Mobility and Institutions, 2), S. 147–170.
- Madlener, Karin; Pagonis, Giulio (2021) (Hg.): *Zur Rolle von Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto. (in Druck)
- Maeder, Christoph; Kosorok Labhart, Carmen (2012): *Das ‚Diktat des Wiedersehens‘ – Devianz im pädagogischen Setting und Implikationen des ethnographischen Arbeitens in kleinen, vernetzten und überschaubaren Kontexten*. In: Barbara Friebersthäuser, Helga Kelle, Boller, Heike u.a. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich Verlag, S. 247–256.
- Marra, Meredith; Holmes, Janet; Riddiford, Nicky (2009): *New Zealand's language in the workplace project. Workplace communication for skilled migrants*. [Wellington, N.Z.]: School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington (Language in the Workplace occasional papers, no. 11).

- Mattes, Monika (2005): „Gastarbeiterinnen“ in der Bundesrepublik. Anwerbepolitik, Migration und Geschlecht in den 50er bis 70er Jahren. Frankfurt am Main: Campus.
- May, Stephen (2008): Language and minority rights. Ethnicity, nationalism and the politics of language. New York: Routledge.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Meinefeld, Werner (2008): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlt's enzyklopädie), S. 265–275.
- Mercer, Sarah; Ryan, Stephen; Williams, Marion (2012): Psychology for language learning. Insights from research, theory and practice. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillian.
- Michalak-Etzold, Magdalena; Lemke, Valerie; Goetze, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: narr/francke/attempo (Narr Studienbücher).
- MiGAZIN (2014): BAMF streicht berufsbezogene Sprachkurse für Migranten. Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2014/04/10/bamf-streicht-berufsbezogene-sprachkurse-fuer-migranten/>, zuletzt geprüft am 01.05.2014.
- MiGAZIN (2015a): Gegenwind für Sprachtests beim Ehegattennachzug. In: *Migazin*, 30.01.2015. Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2015/01/30/laenderinitiative-eugh-gutachen-gegenwind-sprachtests/>, zuletzt geprüft am 20.3.2018.
- MiGAZIN (2015b): Debatte um Einwanderungsgesetz und sichere Herkunftsstaaten geht weiter. Kuhhandel? In: *Migazin*, 30.07.2015. Online verfügbar unter <https://www.migazin.de/2015/07/30/umstritten-debatte-um-einwanderungsgesetz-und-sichere-herkunftsstaaten-geht-weiter/>, zuletzt geprüft am 20.3.2018.
- MiGAZIN (2019): Herkunftsnennung in Medien hat drastisch zugenommen. Experten warnen. In: *Migazin*, 11.12.2019. Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2019/12/11/herkunftsnennung-in-medien-hat-drastisch-zugenommen/>, zuletzt geprüft am 20.3.2018.

- Miladinović, Dragan (2019): Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. Eine Bestandaufnahme. In: Susanne Even, Dragan Miladinović und Barbara Schmenk (Hg.): Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe. Unter Mitarbeit von Manfred Schewe. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7–22.
- Möhle, Heiko (Hg.) (2017): Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika - eine Spurensuche. Berlin: Assoziation A.
- Moser, Johannes (1993): Jeder, der will, kann arbeiten: die kulturelle Bedeutung von Arbeit und Arbeitslosigkeit. Wien: Europaverlag.
- Müller, Jennifer Ch. (2011): Bildung in Zeiten von Bologna? Hochschulbildung aus der Sicht Studierender. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften .
- Münster, Morton (2011): Theater als didaktisches Mittel für den Spracherwerb. Gedanken zur zweisprachigen Textdramatisierung. In: *FAGE Magazin. Revista intercultural e interdisciplinar*. 20, S. 58–63.
- Neumann, Sascha (2012) Teilnehmende Objektivierung unter Anwesenden. Zum Verhältnis von Ethnographie und Feldtheorie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Barbara Frierbersthäuser, Helga Kelle und Boller, Heike u.a. (Hg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich Verlag, S. 57–70.
- Nohl, Arnd-Michael; Ofner, Ulrike; Thompsen, Sarah (2007): Statuspassagen von gleichberechtigten hoch-qualifizierten Bildungsausländer(inne)n in den deutschen Arbeitsmarkt. Zur Verwertung von Wissen und Können im Kontext migrations-bezogener Orientierungen. In: *Cultural Capital During Migration Research Paper* (12). Online verfügbar unter http://sowi-serv2.sowi.uni-due.de/cultural-capital/images/stories/publications/research_paper_number_3.pdf, zuletzt geprüft am 27.12.2014.
- OECD (2014): Germany. International Migration Outlook 2014. Hg. v. OECD. Online verfügbar unter http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook_1999124x, zuletzt geprüft am 11.10.2019.

- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster [u.a.]: Waxmann (FörMig-Edition, Bd. 2).
- O’Kelly, Julian; Fachner, Jorg C.; Tervaniemi, Mari (2017): Dialogues in Music Therapy and Music Neuroscience. Collaborative Understanding Driving Clinical Advances. [Place of publication not identified]: Frontiers Media SA.
- Oschmiansky, Frank; Schmid, Günther; Kull, Silke (2003): Faule Arbeitslose? Politische Konjunktoren und Strukturprobleme der Missbrauchsdebatte. In: *Leviathan* 31, S. 3–31.
- Ott, Marion (2011): Aktivierung von (In-)Kompetenz. Praktiken im Profiling. Eine machtanalytische Ethnographie. Konstanz: UVK.
- Ott, Marion; Langer, Antje; Rabenstein, Kerstin (2012): Integrative Forschungsstrategien. Ethnographie und Diskursanalyse verbinden. In: Barbara Friebersthäuser, Helga Kelle und Boller, Heike u.a. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich Verlag, S. 169–184.
- Oxford, Rebecca L. (2000): Anxiety and the language learner. new insights. In: Jane Arnold (Hg.): *Affect in language learning*. Repr. Cambridge, UK [u.a.]: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library), S. 58–67.
- Paul, Karsten; Moser, Klaus (2001): Negatives psychisches Befinden als Wirkung und als Ursache von Arbeitslosigkeit: Ergebnisse einer Metaanalyse. In: Jeannette Zempel, Johann Bacher und Klaus Moser (Hg.): *Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 83–110.
- Pavlenko, Aneta (2011): Emotions and multilingualism. [reprinted]. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian (2004): Introduction. New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. In: Aneta Pavlenko und Adrian Blackledge (Hg.): *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Short Run Press Ltd. (Multilingual Matters), S. 1–33.
- Petitjean, Cécile; González-Martínez, Esther (2015): Laughing and smiling to manage trouble in French-language classroom interaction. In: *Classroom Discourse* 6 (2), S. 89–106. DOI: 10.1080/19463014.2015.1010556.

- Philipps, Axel (2007): Die Perspektive der Mainstream-Soziologie zu Migranten und Arbeitsmarkt. In: Helena Flam (Hg.): Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz: UVK, Univ.-Verl. Konstanz, S. 110–132.
- Piazzoli, Erika (2018): *Embodying language in action. The artistry of process drama in second language education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Pietzuch, Anja (2015): *Hochqualifizierte in Integrationskursen – eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation*. München: Iudicium.
- Piper, Nikolaus (2010): *Amerika im Niedergang. Gespräch mit Richard Sennett*. In: *Süddeutsche Zeitung*, 17.05.2010.
- Precht, Richard David (2013): *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann-Verl.
- Rath, Christian (2019): *Der Staat will kürzen können. Verhandlung über Hartz IV Sanktionen*. In: *taz*, 15.01.2019. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/!5563229/>, zuletzt geprüft am 11.04.2019.
- Reh, Sabine; Labede, Julia (2012): *Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht*. In: Barbara Friebersthäuser, Helga Kelle und Boller, Heike u.a. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich Verlag, S. 89–104.
- Riedner, Renate (2011): *Das Konzept der symbolic competence (Claire Kramersch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*. In: Michael Dobstadt, Christian Fandrych und Renate Riedner (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt), S. 130–149.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenbereich. Die Wechselwirkung ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riemer, Claudia (2013): *Motivation*. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. [Stuttgart], Seelze: Klett; Kallmeyer, S. 168–172.

- Roberts, Celia (2013): The Gatekeeping of Babel. Job Interviews and the Linguistic Penalty. In: Alexandre Duchêne, Melissa Moyer und Celia Roberts (Hg.): Language, Migration and Social Inequalities. A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work. Bristol: Short Run Press Ltd. (Language, Mobility and Institutions, 2), S. 81–94.
- Roche, Jörg (2011): Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. 1. Aufl. [S.l.]. Tübingen: UTB.
- Roche, Jörg (2012): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2017): Sprache als Medium von (Des-)Integration. In: Parr et al. Dembeck (Hg.): Literatur und Mehrsprachigkeit, S. 45–49.
- Roche, Jörg (Hg.) (2019): Sprachen lehren. Tübingen: Narr Francke Attempto (Kompendium DaF/DaZ, Band 5).
- Roche, Jörg; Drumm, Sandra (Hg.) (2018): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen: Narr Francke Attempto (Kompendium DaF/DaZ, Bd 8).
- Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hg.) (2018): Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb. Tübingen: Narr Francke Attempto (Kompendium DaF/DaZ, 4).
- Roche, Jörg; Uth, Svenja (2019): Handlungsorientierung in der Szenariendidaktik. In: Jörg Roche (Hg.): Sprachen lehren. Tübingen: Narr Francke Attempto (Kompendium DaF/DaZ, Band 5), S. 80–94.
- Roller, Edeltraut (2002): Erosion des sozialstaatlichen Konsenses und die Entstehung einer neuen Konfliktlinie in Deutschland? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B29–30), S. 13–19.
- Ruiner, Caroline (2016): Arbeits- und Industriesoziologie. Paderborn: Wilhelm Fink (Uni-Taschenbücher, 4652).
- Saldana, Johnny (2013): The coding manual for qualitative researchers. 2. ed. Los Angeles, Calif. [u.a.]: SAGE.
- Sarangi, Srikant; Roberts, Celia (1999): Talk, work, and institutional order. Discourse in medical, mediation, and management settings. Berlin, New York: Mouton de Gruyter (Language, power, and social process, 1).
- Sauer, Martina (2010a): Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. Erkenntnisse und Defizite in Literatur und Statistik. In: Matthias Knuth (Hg.): Arbeitsmarktintegration

- und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 61–79.
- Sauer, Martina (2010b): Was Migrant/innen mit Jobcentern erlebt haben. Fallstudien in Bedarfsgemeinschaften mit Migrationshintergrund. In: Matthias Knuth (Hg.): Arbeitsmarktintegration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 151–160.
- Schäfers, Manfred (2019): Reichen nehmen, Kindern geben. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 08.12.2019. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/das-neue-spd-programm-reichen-nehmen-und-kindern-geben-16525213.html>. Datum?
- Schenk, Frithjof Benjamin (2013) Mental Maps: Die kognitive Kartierung des Kontinents als Forschungsgegenstand der europäischen Geschichte. In: Europäische Geschichte Online. Hg. v. Institut für Europäische Geschichte (Mainz). Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1043734155/34>, zuletzt geprüft am 31.8.2019.
- Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück und nach vorn. In: *Scenario*. Online verfügbar unter <http://publish.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08/de>, zuletzt geprüft am 31.08.2019.
- Schiffauer, Werner (2008): Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld: transcript (Xtexte).
- Schifko, Manfred (2008): „... oder muss ich expliziter werden?“ Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 38.
- Schmenk, Barbara (2019): Drama for neoliberals. In: Susanne Even, Dragan Miladinović und Barbara Schmenk (Hg.): *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik*. Festschrift für Manfred Schewe. Unter Mitarbeit von Manfred Schewe. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 151–163.
- Schmidt, Robert; Woltersdorff, Volker (Hg.) (2008): *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK.

- Schneider, Jan (2007): Rückblick: Zuwanderungsgesetz 2005. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56351/zuwanderungsgesetz-2005?p=all>.
- Schneider, Jan; Yemane, Ruta; Weinmann, Martin (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. Hg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.svr-migration.de/publikationen/diskriminierung-am-ausbildungsmarkt/>, zuletzt geprüft am 29.01.2014.
- Schneiders, Thorsten Gerald (Hg.) (2009): Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schößl, Johanna (2006): Qualitätssicherung durch Evaluation in der Erwachsenenbildung. Leitfaden für die Bildungsarbeit. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Scholz, Jan-Philipp (2019): Menschenhandel, Migrationsbusiness und moderne Sklaverei. Menschen gefangen zwischen afrikanischen Herkunftsländern und europäischen Staaten. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Schönwälder, Karen; Sohn, Janina (2005): Integration. In: *Goethe Institut – Dossier Kulturen in Bewegung*.
- Schüßler, Ingeborg (2008): Die emotionalen Grundlagen nachhaltigen Lernens. theoretische und empirische Ergebnisse. In: Rolf Arnold und Günther Holzapfel (Hg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 52), S. 183–214.
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt am Main: Eichborn (Eichborn-Lexikon).
- Sennett, Richard (1998a): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, Richard (1998b): The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism. [1. ed.]. New York: Norton.
- Sennett, Richard (2012): Together. The Rituals, Pleasures & Politics of Cooperation. London: Penguin Books.

- Şenol, Ekrem (2011): Das Anerkennungsgesetz ist kein Gesetz der Nächstenliebe. In: *Migazin*, 07.11.2011. Online verfügbar unter <http://www.migazin.de/2011/11/07/anererkennung-auslaendischer-abschluesse-anererkennungsgesetz/>, zuletzt geprüft am 24.02.2014.
- Sertkol, Onur (2012): *Deutsch-Türkische Integration am Arbeitsplatz*. München: ZAAR-Verl. (ZAAR-Schriftenreihe, 28).
- Siecke, Bettina (2007): *Lernen und Emotionen. Zur didaktischen Relevanz von Emotionskonzepten im Kontext beruflicher Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Dissertationen, Habilitationen, 9).
- SINUS Institut (Hg.) (2018): *Sinus-Migrantenmilieus® 2018. Repräsentativuntersuchung der Lebenswelten von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Heidelberg. Online verfügbar unter <https://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-migrantenmilieus/>, zuletzt geprüft am 20.3.2018.
- Spiegel Online (2014): Vorstoß zu Migranten. Die CSU spielt Migranten-Polizei. In: *Spiegel Online*, 06.12.2014. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/csu-will-dass-migranten-zuhause-deutsch-sprechen-a-1006932.html>, zuletzt geprüft am 16.05.2016.
- Springer Verlag (Hg.): *Deutsch für Ärztinnen und Ärzte*. Online verfügbar unter <https://www.deutschkurs-medizin.de/>, zuletzt geprüft am 20.3.2018.
- Stede, Manfred (2018) *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik*. Narr Francke Attempto.
- Stevick, Earl W. (2000): *Affect in learning and memory. from alchemy to chemistry*. In: Jane Arnold (Hg.): *Affect in language learning*. Repr. Cambridge, UK [u.a.]: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library), S. 43–58.
- Strauss, Anselm (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Sussebach, Henning; Willeke, Stefan (2019): Die Fee von Fulda. In: *Die Zeit* 2019, 04.04.2019 (15), S. 13–15. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2019/15/arbeitslosigkeit-jobvermittlung-offene-stellenlarissa-mihm-coach>, zuletzt geprüft am 11.04.2019.

- Terrasi-Haufe, Elisabetta; Hoffmann, Martina; Sogl, Petra (2018): Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (1), S. 3–16. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.
- Thomsen, Stephan; Walter, Thomas (2010): Der Zugang zu arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen in der Grundsicherung für Arbeitsuchende von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. In: Matthias Knuth (Hg.): *Arbeitsmarktintegration und Integrationspolitik – zur notwendigen Verknüpfung zweier Politikfelder; eine Untersuchung über SGB-II-Leistungsbeziehende mit Migrationshintergrund*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 161–184.
- Tröhler, Daniel (2011): *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge.
- Uhlendorf, Niels; Schreiber, Julia; King, Vera; Gerisch, Benigna; Rosa, Hartmut; Busch, Katarina (2016): „Immer so dieses Gefühl, nicht gut genug zu sein“. Optimierung und Leiden. In: *Psychoanalyse im Widerspruch* (55), S. 31–48.
- UNHCR (2015): Weltweit fast 60 Millionen Menschen auf der Flucht. UNHCR. Online verfügbar unter <https://www.unhcr.org/dach/de/6514-weltweit-fast-60-millionen-menschen-auf-der-flucht.html>, zuletzt geprüft am 20.3.2018.
- Vanberg, Victor J.; Flassbeck, Heiner; Spiecker Friederike; Möschel, Bernhard; Peter Hampe & Hans-Werner Sinn (2010): Ordnungstheorie – Ordnungspolitik. Was ist Neoliberalismus? In: *ifo* (63), S. 3–20.
- Vertovec, Steven (2007): Superdiversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 29 (6), S. 1024–1054.
- Vinall, Kimberly (2012): ¿Un legado histórico? Symbolic Competence and the Construction of Multiple Histories. In: *L2Journal* 4 (1), S. 102–123. Online verfügbar unter <http://escholarship.org/uc/item/99b712hw>, zuletzt geprüft am 03.02.2015.
- Vogt, Karin (2016): Sprachen lernen und lehren in der Erwachsenenbildung. Curriculare Dimension. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete

- und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), S. 200–205.
- Weber, Jean Jacques; Horner, Kristine (2012): *Introducing multilingualism. A social approach*. London, New York: Routledge.
- Weber, Max (2000): *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. Textausgabe auf der Grundlage der ersten Fassung von 1904/05 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920. 3. Aufl. Hg. v. Klaus Lichtblau. Weinheim: Beltz, Athenäum (Neue wissenschaftliche Bibliothek).
- Weber, Silja (2017): *Drama pedagogy in intermediate German. Effects on anxiety*. In: *German as a Foreign Language* (1), S. 1–21. Online verfügbar unter <http://www.gfl-journal.de/1-2017/weber.pdf>.
- Weiland, Severin; Dambeck, Holger (2019): *Wie die AfD wurde, was sie ist. Aufstieg der Rechtspopulisten*. In: *Spiegel Online*, 27.12.2019. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/afd-der-aufstieg-der-rechtspopulisten-a-1302601.html>, zuletzt geprüft am 06.01.2020.
- Weltsek, Gustave J. (2017): *Journeying into the Complexities and Possibilities of Performative Pedagogical Practice, Research and Analysis*. In: *Scenario XI* (2), S. 32–50.
- Willke, Elke (2007): *Tanztherapie. theoretische Kontexte und Grundlagen der Intervention*. 1. Aufl. Bern: Huber.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie).
- Wolff, Stephan (2008): *Wege ins Feld und ihre Varianten*. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (rowohlts enzyklopädie), S. 334–349.
- Wrana, Daniel (2012): *Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis*. In: Barbara Frierberhäuser, Helga Kelle und Heike Boller u.a. (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich Verlag, S. 185–200.
- Yildiz, Erol (2007): *Migration bewegt die Gesellschaft. Von der hegemonialen Normalität zur Alltagspraxis in der Migrationsgesellschaft*. In: Bartholomäus Figatowski, Kokebe Haile Gabriel und Malte Meyer

- (Hg.): *The Making of Migration. Repräsentationen, Erfahrungen, Analysen.* Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 33–45.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3. Jg. Heft 33, S. 381–394.
- Zempel, Jeannette; Bacher, Johann; Moser, Klaus (Hg.) (2001): *Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen.* Opladen: Leske + Budrich.
- Zempel, Jeannette; Moser, Klaus (2001): Die Evaluation von Trainings für Erwerbslose. In: Jeannette Zempel, Johann Bacher und Klaus Moser (Hg.): *Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen.* Opladen: Leske + Budrich, S. 301–320.
- Zoumpalidis, Dionysios (2018): Us and them. Inter- and intra-communalethno-linguistic borders within the PonticGreek community in Cyprus. In: *STUF Sprachtypologie und Universalienforschung* 69 (2), S. 235–253. Online verfügbar unter <https://www.hse.ru/data/2016/06/23/1115957571/Dionysios.pdf>, zuletzt geprüft am 06.11.2019.
- Zur Nieden, Birgit (2008): „... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!“. Eine kleine Genealogie des Spracherwerbs Deutsch in der BRD. In: Sabine Hess, Jana Binder und Johannes Moser (Hg.): *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa.* Bielefeld: transcript, S. 123–136.
- Zwick, Thomas (2001): Auswirkungen von Investitionen in Humankapital auf die Erwerbslosigkeit. In: Jeannette Zempel, Johann Bacher und Klaus Moser (Hg.): *Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen.* Opladen: Leske + Budrich, S. 25–37.

Der Erwerb der deutschen Sprache wird als zentraler Schlüssel zur Integration betrachtet und sowohl politisch wie auch gesellschaftlich eingefordert. Als integriert gelten Migranten meist nach erfolgreichem Eintritt in den Arbeitsmarkt. In der vorliegenden Dissertation wird die Rolle des Spracherwerbs beim Übergang in den Arbeitsmarkt anhand einer empirischen Fallstudie in einem Qualifizierungsprojekt untersucht.

Nach einem breiten Überblick über die historischen und strukturellen Hintergründe der Migrations- und Arbeitsmarktpolitik Deutschlands taucht die Arbeit tief in die persönliche Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem Qualifizierungskurs ein und skizziert Problemfelder, Prozesse und Emotionen im Rahmen des Kurses.

Die ethnographische Fallstudie zeichnet mit den Stimmen der Akteurinnen ein komplexes Bild der Unterrichtsrealität. Eine Situationsanalyse der qualitativ erhobenen Daten macht schließlich die dahinterliegenden Machtstrukturen sowie den unterschiedlichen Einfluss der gesellschaftlichen Diskurse und die Folgen für den Spracherwerb sichtbar.

Julia Campos arbeitet als Dozentin am Internationalen Studienzentrum der Universität Heidelberg. Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterrichtete sie auch an der VHS und im Asylarbeitskreis e.V. Sie studierte Europäische Ethnologie, Slavistik und DaF in München und Riga. Ihre Promotion führte sie am Institut für DaF der Ludwig-Maximilians-Universität und an der UC Berkeley durch.

39,90 €

ISBN 978-3-487-16061-0



www.olms.de