

Man kann davon ausgehen, dass diese Vorgänge insgesamt negative Auswirkungen auf das Selbstbild und die Selbstwirksamkeit haben.

Diese Studie umfasst nur Fallstudien und kann keine repräsentativen Aussagen machen. Eine weitere Studie, die die Fragen fokussiert, warum das Anerkennungsgesetz nicht ausreichend greift und wie sich Bildungsabstiege auf die Person, ihr Selbstbild, ihre Motivation und ihre Selbstwirksamkeit und letztlich auf den weiteren Lebensweg auswirken, könnte notwendige Erkenntnisse erbringen.

5.3 Integrationskurs und Alltägliche Lebensführung

Das »Alltagsleben« ist eine Strukturierungsleistung und ein »inhaltlich komplexes *synchrones* Gebilde«, das Aufschluss gibt über die Menschen als seine Konstrukteure (ZEIHER 2017: 24). Folgende Fragen sind leitend:

»Mit welchen Anforderungen und Optionen in ihrer Umwelt sie konfrontiert waren und umgingen, ob ihnen gelungen ist, bestimmte eigene Beweggründe, Bedürfnisse und Wünsche zu realisieren und welche anderen nur schlecht oder gar nicht, und mit welchen Möglichkeiten, Barrieren, Widersprüchen und Konflikten sie sich dabei auf welche Weise auseinander gesetzt hatten [...]«. (ZEIHER 2017: 24)

In der Analyse der Interviews als Fallstudien wurde mit dem Konzept der Alltäglichen Lebensführung die Alltagsstruktur der Interviewten untersucht. Es wurde dargestellt, wie sie ihre Strukturierungsleistung realisieren, welche Merkmale der individuelle Alltag aufweist und welche Kompetenzen und Schwierigkeiten sich zeigen oder ableiten lassen. Es wurden keine direkten Beobachtungen der Alltags-handlungen vorgenommen, sondern Erzählungen der Interviewten über ihren Alltag analysiert. Durch dieses Vorgehen kam auch die Bewertung der Alltagsstruktur durch die Interviewten mit ins Spiel und stand der Auswertung zur Verfügung.

Entlang der von Zeiher aufgeworfenen Fragen sollen jetzt vor allem Strukturierungsleistungen bei Vereinbarkeitsproblematiken dargestellt und kritisch reflektiert werden. Ziel ist es an dieser Stelle, die Fallstudien nicht in der Tiefe mit dem Fokus auf individuelle Lebensführungsmuster und Strukturierungsstrategien, sondern in der Breite der Problemstellungen und Lösungsversuche im sozialen Kontext darzustellen.

Die Zusammenarbeit zwischen den Behörden und dem Bildungsinstitut im Ruhrgebiet ist intensiv. Das Bildungsinstitut ist Dienstleisterin für die Behörden, überwacht die regelmäßige Teilnahme und den abschließenden Lernerfolg der Teilnehmer_innen. Das Bildungsinstitut ist zwar nicht aktiv an Sanktionen beteiligt, liefert aber die Entscheidungsgrundlagen für behördliche Sanktionen.

Die verpflichteten Kursteilnehmer_innen dürfen den_die Kursanbieter_in frei wählen. Liegen Informationen aber nicht in einer verständlichen Kontaktsprache

vor, können sie von den zur Teilnahme Verpflichteten nicht gefunden werden. Dann zählt allein die Information der Behörde, die ihnen ihre Pflicht zur Teilnahme mitteilt und auch Kursanbieter_innen nennt:

»Das Arbeitsamt hat mir den Kursanbieter gesagt. Ich kannte das nicht.«³⁸

»In diesen Kurs hat mich das Ausländeramt geschickt [...].«³⁹

Floreaan war der einzige Interviewte im Ruhrgebiet, der freiwillig teilnahm. Bei ihm gab es keine Behörde, die ihn über die Kurse informierte. Ganz auf sich gestellt, zeigte sich die Schwierigkeit, passende Kurse und Kursanbieter_innen zu finden:

»Auf der Internetseite sind die Informationen nicht so freundlich für die nächsten Lernenden. Es ist so, ich wollte mein Deutsch verbessern, aber ich konnte nicht genug Deutsch, um die Informationen zu Kursen zu finden.«⁴⁰

Eine gegenteilige Erfahrung machte er bei Internetrecherchen zum Goethe-Institut:

»Ein Beispiel, ich habe früher auch im Internet nach dem Goethe-Institut gesucht. Das ist dort alles einfach zu finden, alle Informationen sind da, man kann sie sofort finden, Deutsch und Englisch. Alles, was man sucht, man probiert ein bisschen und man hat alles da. Preise, Termine, Voraussetzungen, alles.«⁴¹

Wie ist diese Diskrepanz zu erklären?

Wären die Anbieter_innen des Integrationskurses darauf angewiesen, dass potenzielle Teilnehmer_innen selbstständig Kursinformationen fänden, ergäbe sich bei unzureichenden Informationsmöglichkeiten eine Umsatzeinbuße. Das Bildungsinstitut arbeitet jedoch mit den Behörden zusammen und diese gaben die Adresse und die notwendigen Informationen an die Teilnehmer_innen weiter. Die Interviewten brachten zu den Terminen bei Ämtern und Behörden Angehörige mit, die für sie übersetzten, denn auch dort wurden ausschließlich Informationen auf Deutsch gegeben. Der wirtschaftliche Nachteil, den das Bildungsinstitut hätte, würde es potenzielle Teilnehmer_innen nicht erreichen können, kommt hier gar nicht zum Tragen. Auftraggeber_innen und Kursteilnehmer_innen sind in diesem Konstrukt nicht dieselben. Die Behörden fragen den Integrationskurs nach und sorgen für die Anmeldung von Teilnehmer_innen, erhalten vom Bildungsinstitut Informationen und händigen sie denjenigen aus, die sie zur Teilnahme verpflichten. Nützlich ist diese Zusammenarbeit vor allem für die Behörden und für die

38 Interview mit Inci, S. 4, Z. 134.

39 Interview mit Inci, S. 2, Z. 39.

40 Interview mit Floreaan, S. 7, Z. 260-262.

41 Interview mit Floreaan, S. 7, Z. 262-264.

Bildungsanbieter_innen. Die Kursteilnehmer_innen profitieren einerseits zwar davon, dass sie wegen der Informationsweitergabe durch die Behörden selbst nicht mehr nach geeigneten Anbieter_innen suchen müssen. Durch fehlende teilnehmer_innenorientierte Informationen bleiben sie andererseits jedoch in Abhängigkeit von Ämtern und Behörden, die ihnen die Informationen geben, und von Familienangehörigen oder Bekannten, die sie ihnen übersetzen. Die verpflichteten Kursteilnehmer_innen haben zwar formal das Recht, den die Kursanbieter_in selbst zu wählen, die Sprachbarriere erschwert aber die Inanspruchnahme.

Die Unterrichts- und Lernzeiten mussten von den Teilnehmer_innen am Integrationskurs in den Alltag integriert und eine tragfähige Alltagsstruktur entwickelt und etabliert werden. Die Unterrichts- und Lernzeiten standen dabei in Konkurrenz zu Familienarbeit, Erwerbsarbeit und Praktika, anderen Bildungsveranstaltungen sowie Regenerations- und Erholungszeiten. Die Etablierung eines funktionierenden Alltags geschieht über eine Strukturierungsleistung. Der Stellenwert von Tätigkeiten muss dazu über Gewichtungen nach dem Grad der Verpflichtung oder Notwendigkeit und der zeitlichen Dringlichkeit reflektiert werden. Nach dieser Gewichtung müssen sie Zeit und Raum im Tagesablauf erhalten. Sie verfestigen sich nach und nach als Alltagsgerüst und geben dem Alltag eine Struktur. Es wurde bei der Vorstellung des Konzepts der Alltäglichen Lebensführung bereits darauf hingewiesen, dass eine etablierte Alltagsstruktur einen relativ verbindlichen Rahmen bietet, innerhalb dessen Alltagshandeln geschieht und der nicht ohne weiteres geändert werden kann.

Inci wollte an einem Tagesmütter-Kurs teilnehmen, war aber zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtet worden. Beide Kurse konnten aber nicht zeitgleich besucht werden. Es handelte sich um eine *synchrone Vereinbarkeitsproblematik*, die etwas genauer betrachtet wird:

Es standen nicht zwei Alltagsverpflichtungen in zeitlicher Konkurrenz, sondern zwei Bildungsgänge, von denen Inci einen besuchen *musste* und einen besuchen *wollte*. Die Vereinbarkeitsproblematik entstand damit bereits im Vorfeld der neuen Alltagsstruktur, die zum Besuch von Bildungsveranstaltungen eine Vorentscheidung erforderte.

Der Lösungsweg bestand darin, dass der Tagesmütter-Kurs erst nach dem Integrationskurs besucht werden sollte. Die Entscheidung, so Inci, traf aber nicht sie, sondern das Ausländeramt. Inci musste ihren Alltag um den Integrationskurs, zu dem sie verpflichtet war, organisieren und ihr berufliches Bildungsziel vorerst verschieben.

Ihr Alltag war damit von einem *extrinsisch* gesetzten Bildungsziel geprägt. Ihr eigenes Bildungsziel verschob sich einerseits, andererseits verknüpfte es sich damit, denn das Bestehen des Integrationskurses wurde von der Behörde zur Voraussetzung für den Tagesmütter-Kurs gemacht. Inci schaffte es, ihre Motivation an dem neuen Ziel des Bestehens des Integrationskurses auszurichten. Sie ließ

sich darauf ein, die neuen Möglichkeiten zu entdecken, die sich aus verbesserten Deutschkenntnissen und dem Zertifikat Integrationskurs ergeben könnten. Druck und Stress empfand sie in erster Linie durch die Kopplung des Bestehens des Kurses an die Erteilung ihrer Arbeitserlaubnis.

Die bereits früher einmal erworbenen Deutschkenntnisse prägten damals auf positiv empfundene Weise das Alltagshandeln. Inci konnte sich leichter zurechtfinden, sich Informationen beschaffen und am Schulalltag ihrer Kinder teilnehmen. Inci verfügte insofern über positive Lernerfahrungen, die ihr jetzt halfen, sich motiviert auf einen Kurs einzulassen, den sie zu diesem Zeitpunkt eigentlich gar nicht absolvieren wollte.

Ihren jetzigen Alltag nahm sie als eine Verpflichtungsstruktur wahr und litt auch unter Leistungsdruck und Versagensängsten. Ressourcen bei der Strukturierung ihres Alltags waren neben positiven Lernerfahrungen bei früheren Deutschkursen auch Erfahrungen im Umgang mit Vereinbarkeitsproblemen und mit der Erarbeitung selbstständiger Lösungswege. Durch ihr Erfahrungswissen aus Zeiten, in denen sie zusätzlich zu einem Deutschkurs auch an einem beruflichen Praktikum teilnahm, konnte sie realistisch einschätzen, dass der Tagesmütter-Kurs und der Integrationskurs nicht synchron zu schaffen sind. Auch familiäre Verpflichtungen und die Betreuung ihrer Kinder musste sie berücksichtigen. Incis Ziel war ein selbstorganisierter beruflicher und privater Alltag. Eine berufliche Selbstständigkeit als Tagesmutter in den eigenen vier Wänden würde die Trennung von beruflichem und privatem Alltag räumlich aufheben. Vielleicht wollte Inci dadurch auch in der Zukunft eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben erreichen.

Sirada empfand ihren Alltag mit vier Stunden vormittäglicher Kursteilnahme als sehr anstrengend und ermüdend für sie; dasselbe galt aber auch für ihre Tochter. Die häuslichen Verpflichtungen verschoben sich durch die Unterrichtszeiten am Vormittag in die frühen Morgenstunden. Die Anpassung der Alltagsstruktur fand als *zeitliche Ausweitung der Aktivitäten über eine größere tägliche Zeitspanne* statt. Der frühe Morgen kam als neu mit Aktivitäten gefüllte Tageszeit hinzu. Die Nachtruhe wurde als zur Verfügung stehende zeitliche Ressource betrachtet und entsprechend gekürzt. Eigentlich sollte sich diese Ausweitung der Tagaktivität nur auf Sirada selbst beschränken, jedoch erwachte ihre Tochter regelmäßig durch die frühen Tätigkeiten im Haushalt.

Siradas Belastungssituation war eine des beeinträchtigten Wohlbefindens durch Schlafmangel und betraf nicht nur Sirada selbst, sondern auch ihre Tochter. Sie hätte einen Kurs zu einer anderen Tageszeit bevorzugt und empfand die Kurszeiten am Vormittag als nachteilig. Eine Alltagsstruktur, die eine Lösung der Belastungsproblematik enthalten hätte, konnte sie nicht etablieren.

Es gab auch eine Vereinbarkeitsproblematik mit konkurrierenden Sprachlernprozessen innerhalb der Familie. Sirada sprach mit ihrer Tochter Thai. Deutsch sollte die Tochter vom deutschen Vater lernen und zweisprachig aufwachsen. Si-

radas Ehemann war aber dabei, ebenfalls Thai zu lernen und sprach mit Sirada deshalb auch Thai und nutzte Code-Switching als Strategie, um fehlendes Vokabular mit deutschen Wörtern zu kompensieren. Die Bilingualität der Tochter war eine Entscheidung, die Sirada mit ihrem Ehemann getroffen hatte. Thai als Sprache der Wahl war in der Mutter-Tochter-Interaktion fester Bestandteil der Alltagsstruktur. Welche Sprache die alltäglichen Interaktionen zwischen Sirada und ihrem Ehemann prägen sollte, war allerdings ein auf Dauer gestellter Aushandlungsprozess. Siradas Wunsch, Gespräche mit ihrem Ehemann zu nutzen, um rasch Deutsch zu lernen, konkurrierte mit seinem Bildungsziel, Thai zu lernen.

Die Alltagsstruktur enthält Routinen, die entlastend wirken, weil sie alltägliche Aushandlungsprozesse eigentlich überflüssig machen. Damit Sirada von entlastenden Routinen hätte profitieren können, wäre es erforderlich gewesen, eine Gewichtung der konkurrierenden Bildungsziele vorzunehmen und sie diachron zu verfolgen. Sirada musste sich im deutschen Bildungssystem erst Bildungschancen erarbeiten. Um diesen Prozess zu unterstützen, wäre es möglich gewesen, ihre Deutschlernprozesse bis zum Beginn einer Berufsausbildung in der Familie zu priorisieren. Sie hätte mit ihrer Tochter Thai und mit ihrem Ehemann Deutsch sprechen können und er mit ihr. Mit Beginn einer Ausbildung hätte neu überlegt werden können, wie Thai auch eine Rolle als Familiensprache bekommen könnte. Ohne eine Gewichtung der konkurrierenden Bildungsziele zwischen ihr und ihrem Ehemann rang Sirada um Gelegenheiten, mit ihm im Alltag Deutsch zu sprechen. Dieses Ringen um Möglichkeiten wurde selbst zum festen Bestandteil der Alltagsstruktur und zu einer eigenen Routine. Problematisch ist aber, dass diese Routine keine Strukturierung des Alltags leistete, sondern an ihre Stelle trat. Als dysfunktionale Routine enthielt sie immer noch das Problem, das durch sie eigentlich gelöst werden sollte. Sirada hat diese Routine möglicherweise als Belastung ihres Alltags und auch als Belastung der Partnerschaft wahrgenommen oder es könnte noch dazu kommen, wenn der Erfolgsdruck zum Ende des Integrationskurses weiter zunimmt.

Volodymyr konzentrierte sich stark auf seine eigenen Interessen. Vor allem das Deutschlernen und der Sport bestimmten seinen Alltag. Bei ihm gab es eine familiäre Vereinbarkeitsproblematik, denn er und seine Frau hatten gleichermaßen das Ziel, Deutsch zu lernen und dazu Kurse zu besuchen. Volodymyrs Besuch des Integrationskurses war fester Bestandteil der familiären Alltagsstruktur, denn er war zur Teilnahme verpflichtet.

Seine Frau musste eine längere Zeit zurückstecken und ihren Plan, an einem Deutschkurs teilzunehmen, auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Es fehlte ihnen ein geeigneter Kindergartenplatz, der ermöglicht hätte, dass sie beide zeitgleich an einem Deutschkurs teilnehmen. Unterstützung bei der Suche nach einem

Kindergartenplatz bekamen sie nicht.⁴² Die Zeit, bis sie den gewünschten Kindergartenplatz endlich fanden, schilderte Volodymyr als eine Zeit des Abwartens. Womöglich wusste er nicht, wie er die Suche beschleunigen oder erfolgreich beenden konnte.

Sie lösten das Problem durch Aufschub des Deutschkurses der Ehefrau. Sie blieb zuhause und kümmerte sich um das kleinere der beiden Kinder, für das noch kein Betreuungsplatz gefunden war. Ihre Teilnahme an einem Deutschkurs wurde in die Zukunft verschoben. Diachron sollte stattfinden, was synchron unter den gegebenen Umständen nicht möglich schien. Die Vereinbarkeitsproblematik führte bei Volodymyrs Ehefrau zu einer vorübergehenden Exklusion aus formalen Bildungsprozessen. Volodymyr erzählte, dass er seine Frau, die eigentlich besser Deutsch sprach als er, inzwischen mit seinen Kenntnissen überholt hatte. Ihren eigenen Stillstand beim Deutschlernen hat sie im Vergleich zu Volodymyr sicher gespürt.

Volodymyr und seine Ehefrau griffen auf eine traditionelle geschlechtliche Arbeitsteilung als gesellschaftlich legitimes Handlungsmuster zurück. Das heteronormative traditionelle Muster basiert jedoch auf anderen Koordinaten: Die Basis bildet eine Berufstätigkeit des Ehemannes, der sich in einem Normalarbeitsverhältnis oder einer Selbstständigkeit befindet und die wirtschaftliche Existenzgrundlage sicherstellt. Über diese Berufstätigkeit verfügte Volodymyr aber nicht. Die Teilnahme am Integrationskurs und der Besuch eines Fitnessstudios treten bei ihm an die Stelle einer Berufstätigkeit. Sie füllen den Tag aus, finden im öffentlichen Raum statt und bei beiden orientiert er sich am Leistungsprinzip. Das Muster der geschlechtlichen Arbeitsteilung sorgte in diesem Fall für eine stabile Alltagsstruktur und vielleicht auch für eine Stressreduktion durch den Anschein partnerschaftlicher und familiärer Normalität. Als Problemlösungsressource war es aber ungeeignet, da es nur eines von zwei Problemen löste: Die Kinderbetreuung durch die Ehefrau war zwar sichergestellt, aber einen Deutschkurs konnte sie nicht besuchen und geriet bei ihrer Bildungsbeteiligung ins Hintertreffen.

Das traditionelle Muster geschlechtlicher Arbeitsteilung konnte das Vereinbarkeitsproblem nicht lösen. Sein Beitrag zur Strukturierung des familiären Alltags besteht hier vielmehr in einer Legitimation von geschlechtlicher Ungleichheit. Es

42 Seit 2017 gibt es in Deutschland eine Regelung, dass der Kursträger in beratend tätig werden kann, um die Suche nach einer »integrationskursbegleitenden Kinderbetreuung« zu unterstützen. Zum Zeitpunkt der Interviews war das noch nicht der Fall. Für genauere Informationen kann eine umfangreiche Darstellung des aktuellen Integrationsangebots zu Rate gezogen werden (siehe BUNDESMINISTERIUM DES INNERN, FÜR BAU UND HEIMAT 2019). (<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/Kinderbetreuung/kinderbetreuung.html?nn=282656>)

wäre aber erst gar nicht zum Einsatz gekommen, hätte der Familie der benötigte Kindergartenplatz zur Verfügung gestanden.

Floreaan konzentrierte sich während der Woche auf das Deutschlernen und arbeitete an den Samstagen als Zeitungsausträger. Er lebte in häuslicher Gemeinschaft mit seiner Ehefrau. Er wurde als EU-Bürger nicht zur Teilnahme verpflichtet. Damit lag es allein bei ihm, sich zum Integrationskurs anzumelden. Es gab keinen Druck von außen und auch keine behördlichen Sanktionsmöglichkeiten bei zu geringem Leistungsstand in den Abschlusstests. Von Vereinbarkeitsproblemen berichtete Floreaan nicht.

Zum Zeitpunkt der Befragung hatte noch keine_r der Interviewten am Orientierungskurs teilgenommen, denn er findet erst im Anschluss an den Sprachkurs statt. Da er in deutscher Sprache durchgeführt wird, ist eine andere oder individuelle Reihenfolge gar nicht möglich. Anders als im Inburgeringstraject ist die Reihenfolge des Besuchs von Sprachkurs und Orientierungskurs beim deutschen Integrationskurs damit festgelegt. Obwohl also aus diesem Grund noch keine_r der Interviewten teilgenommen hat, stellt sich folgende Frage:

Vermittelt der deutsche Orientierungskurs alltagsrelevante Kompetenzen, unterstützt er die Orientierung im Sozialraum und die Alltägliche Lebensführung?

Der Orientierungskurs in Deutschland ist eine Art Staatsbürger_innenkunde. Der Abschlusstest »Leben in Deutschland«⁴³ fragt Antworten im Multiple-Choice-Verfahren ab. Über dreihundert Fragen und zu beendende Satzanfänge gibt es, die beispielsweise lauten: »In Deutschland dürfen Menschen offen etwas gegen die Regierung sagen, weil...«, mit den Beendigungsmöglichkeiten »hier Religionsfreiheit gilt«, »die Menschen Steuern zahlen«, »die Menschen das Wahlrecht haben« und »hier Meinungsfreiheit gilt«. Oder auf die Frage »Welches Recht gehört zu den Grundrechten in Deutschland?« gibt es als Antwortmöglichkeiten »Waffenbesitz«, »Faustrecht«, »Meinungsfreiheit«, »Selbstjustiz«. Die Fragen und Antworten zeigen das hohe sprachliche Abstraktionsniveau und enthalten oft behördensprachliche Ausdrücke.

Der Fragenkatalog über das »Leben in Deutschland« wird von einer Sprecher_innenposition aus gestellt, der von einem »wir« und »uns« aus argumentiert und ein »hier« als Ort konstruiert. Es wird damit deutlich gemacht, welche Regeln »hier« bei »uns« gelten und konstruiert die Antwortenden als Außenstehende dieses »wir« und »hier«. Die Zielgruppe des Orientierungskurses wird durch Othering und Delokalisierung konstruiert und dann mit dem »wir« und »hier« in Beziehung gesetzt. So heißt es in der Frage 30: »Was ist kein Merkmal unserer Demokratie?« Fragen zielen auch darauf ab, dem_der Antwortenden zu vermitteln, dass auch Ausländer_innen sich an die Gesetze halten müssen und nicht nur die Deutschen. So lautet eine der falschen Antwortmöglichkeit auf die Frage 3 »Deutschland ist

43 <http://oet.bamf.de/pls/oetut/f?p=534:1:0>

ein Rechtsstaat. Was ist damit gemeint?»: »Nur Deutsche müssen sich an die Gesetze halten.« Ungewöhnlich und auffallend ist, dass Aussagen über abstrakte Rechtsgebilde mittels deiktischer Standortbestimmungen mit Sprecher_innen und Orten verknüpft und auf diese Weise vereinnahmt werden. Staat und Gesetze werden als Merkmale oder Eigenheiten einer Gruppe konstruiert, die der Gruppe der Ausländer_innen entgegengesetzt ist. Die Eigenschaften des Staates sind aber unverfügbar. Das »deiktische Zentrum« (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004: 228), das den Kontext und die Referenzpunkte markiert, Orte und Rollen, ist eine Imagination, ein »Phantasma«. Von einer »*imaginative(n) Deixis*« oder einer »*Deixis am Phantasma*« (Bühler 1934)⁴⁴ ist immer dann die Rede, wenn es sich um eine »fiktive« »Äusserungssituation« handelt (ebd.: 229).

Die falschen Antwortmöglichkeiten bieten Unterrichtenden im Orientierungskurs die Möglichkeit, mit den Teilnehmer_innen über sie zu diskutieren und auf diese Weise die statisierten Deutungsmuster und signifikanten Symbole zu Unterrichtsinhalten zu machen. Die Teilnehmer_innen werden mit ihnen vertraut und lernen, sich innerhalb des signifikanten Symbolsystems richtig zu positionieren. Werden sie später mit statisierten Deutungsmustern konfrontiert und etwa gefragt, ob sie meinen, nur Deutsche müssten sich an die Gesetze halten, kennen sie erstens diese Unterstellung und wissen auch die richtige Antwort. Faustrecht, Waffenbesitz und Selbstjustiz als falsche Antworten zur Frage nach den Grundrechten knüpfen an den Sicherheitsdiskurs an, der mit dem Desintegrationsdiskurs verzahnt ist.

Es ist nicht üblich, Staatsbürgerkunde von einer bestimmten Sprecher_innenposition aus zu vermitteln und von *unseren* Gesetzen, *unserem* Rechtsstaat und *unserer* Demokratie *hier* zu sprechen. Aber erst durch diese Kopplung an eine Sprecher_innenposition wird auch die Grundlage für die Verpflichtung zum Orientierungskurs geschaffen: Es wird implizit eine Ferne der Ausländer_innen von Demokratie, Recht und Gesetz suggeriert, die mit ihrer Gruppenzugehörigkeit zusammenhängt. Daraus kann nur das Lernziel folgen, dass sie sich an die Gesetze halten und sie zu diesem Zweck als Außenstehende erst einmal lernen müssen, auch wenn sie dann noch immer nicht dazugehören.

Direkte Alltagskompetenzen und Wissen, das die Orientierung im Sozialraum erleichtern würde, finden sich nicht. Stattdessen vermitteln Konstrukte über Deutsche und Ausländer_innen hegemoniale Deutungsmuster. In den Fragen wird eine deiktische Sprecher_innenposition konstruiert, in den richtigen Antworten stati-

44 »Das Konzept der Deixis ist nicht neu: Es geht bereits auf Bühler (1934) zurück«, konstatieren die Autor_innen (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 228). Sie nennen im Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Bühler, Karl 1934: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart [etc.].« (Ebd.: 509)

sierte Deutungsmuster über die Deutschen und in den falschen Antwortmöglichkeiten Stereotype über Ausländer_innen perpetuiert.

Der grundsätzliche Nutzen eines Sprachkurses steht außer Frage. Wer den Integrationskurs absolvieren muss, ist aber auch zur Teilnahme am Orientierungskurs verpflichtet.

Diese Verpflichtung und die Verzahnung mit dem Ausländerrecht ist es, die dem Orientierungskurs eine Sonderstellung innerhalb der Erwachsenenbildung zuweist und gleichzeitig nach der Legitimität des Wissens fragt, das dort auf Basis von Othering, Delokalisierung und hegemonialen Deutungsmustern vermittelt wird. Die Legitimität dieser Inhalte und die deiktische Sprecher_innenposition bei der Vermittlung sollten dringend unter wissenssoziologischen, aber auch ethisch-philosophischen Gesichtspunkten überprüft werden. Eine eigene Studie könnte sich diesem Thema widmen.

Die vermittelten Inhalte haben für die Teilnehmer_innen lediglich einen instrumentellen Nutzen im Hinblick auf den Abschlusstest. Können die Absolvent_innen nachweisen, dass sie das Zertifikat erlangt, damit das Sprachbeherrschungsniveau B1 in Deutsch erreicht und den Abschlusstest des Orientierungskurses bestanden haben, bekommen sie Einbürgerungserleichterungen. Wie wichtig es ist, den Abschlusstest des Orientierungskurses zu bestehen, wird bei der Beantragung einer Niederlassungsbewilligung betont⁴⁵. Das Zertifikat über den erfolgreichen Abschluss des Integrations- und Orientierungskurses erleichtert nicht den Alltag in Deutschland, sondern die Beantragung von Aufenthaltstiteln und Einbürgerungen.

Der inhaltliche Zuschnitt des Orientierungskurses zeigt, dass hier Ausländer_innen über das »Deutschland der Deutschen« unterrichtet werden und nicht Neuankömmlinge über ihren von Diversität gekennzeichneten neuen Sozialraum.

Ein weiteres Beispiel betrifft den Umgang mit der Zeit 1933 bis 1945. Der Nationalsozialismus ist ein breit aufgestelltes Thema im Orientierungskurs und soll dazu führen, dass Teilnehmende »Grundzüge der nationalsozialistischen Ideologie sowie Folgen und Auswirkungen der NS-Herrschaft für die Menschen in Deutschland und Europa beschreiben« können sowie »die Unvereinbarkeit der nationalsozialistischen Ideologie mit dem Grundgesetz, seinen Grundrechten und der heutigen demokratischen Staatsordnung in Deutschland erkennen«. In der jüngeren Vergangenheit häufen sich Nachrichtenmeldungen über muslimischen Antisemitismus in Deutschland. Das Thema der NS-Diktatur scheint daher geeignet, Abhilfe zu schaffen. In der postmigrantischen Gesellschaft veruneindeutigen sich jedoch antisemitische Vorfälle, haben unterschiedliche Bezüge.

45 <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/Abschlusspruefung/abschlusspruefung-node.html>

Ranan zeigt in einer empirischen Studie, dass der muslimische Antisemitismus nicht den tradierten Formen deutscher Prägung folgt. Pogrome des Mittelalters über Gräueltaten des Holocaust bis zu heutigen Anschlägen und Angriffen auf jüdische Personen und Einrichtungen zeigen einen jahrhundertlang vorhandenen und ausgelebten deutschen Judenhass. Antisemitische statisierte Einstellungen und Gewalttaten machen den Polizeischutz jüdischer Einrichtungen notwendig. Ranans Studie belegt, dass bei den Mehrheimischen eben nicht dieser deutsche Antisemitismus, sondern der Nahost-Konflikt die entscheidende Rolle spielt und nicht selten eine direkte Betroffenheit oder Identifikation vorliegt. (RANAN 2018: 202)

Was bedeuten diese Erkenntnisse für den Orientierungskurs? Die curricularen Inhalte sind nicht an die postmigrantischen und transnationalen Verhältnisse angepasst. Ihre Zentriertheit auf eine mononationale und -kulturelle Sicht verhindert die vom Kurstitel versprochene Orientierung. Wenn ein_e Mehrheimische_r mit Bezug zum Nahostkonflikt antijüdisch eingestellt ist, kann der Unterricht zum deutschen Antisemitismus mit Herausstellung seines Widerspruchs zur bundesrepublikanischen Demokratie keine Abhilfe schaffen. Ist der Nahostkonflikt ursächlich für eine antijüdische Einstellung, wäre dieser Konflikt aufzuarbeiten. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Möglichkeit alltäglicher Begegnungen von Personen, die transnationale Bezüge zum auslösenden Konfliktraum haben, steht im Rahmen des Orientierungskurses jedoch aus.

Ein alltagsorientierter Orientierungskurs müsste die Strukturierung des Alltags erleichtern und positive Auswirkungen auf die Alltägliche Lebensführung haben. Genau das ist bei den curricularen Inhalten aber nicht zu erwarten. Die Teilnehmer_innen können sich lediglich über statisierte Normen, Werte und Deutungsmuster informieren und abfragbares Wissen im staatsbürger_innenkundlichen Sinne erwerben. Der Orientierungskurs könnte alltagsorientiert aufnehmen, was die einzelnen Themen *für die Teilnehmer_innen* bedeuten. Hier könnte man auf das Beispiel des Lebens in einem Rechtsstaat zurückkommen. Der Kurs könnte etwa vermitteln, dass behördliche Direktiven zwar den Anschein erwecken, letztgültig zu sein, dass sie es aber nicht sind, denn es können Rechte zu diesen Direktiven geltend gemacht werden. Der Orientierungskurs könnte alltagsorientiert die Dichotomie zwischen dem »wir« und »den anderen« aufheben und Diversität als Normalität der Gesellschaft spiegeln. Er müsste sich, um Orientierung bieten zu können, an empirischen Befunden statt normativen Vorstellungen ausrichten. So, wie der Orientierungskurs derzeit konzipiert ist, ist er nicht geeignet, den Alltag zu unterstützen und die Strukturierung des Alltags zu erleichtern.

Der Orientierungskurs (Maatschappelijke Oriëntatie – MO) in Brüssel entspricht eher den Bedürfnissen der Teilnehmer_innen. Das muss er auch, denn sonst gäbe es keine Anmeldungen. Der Orientierungskurs (MO) ist als Bestandteil des Inburgeringstrajectes ebenso freiwillig wie die anderen Elemente des

Programms. Anders als beim deutschen Orientierungskurs, dessen Nutzen für die Teilnehmer_innen von den verpflichtenden Behörden beurteilt wird, sind in Brüssel die Teilnehmer_innen selbst gefragt. Ein individueller Nutzen muss von ihnen gesehen werden, damit sie sich zur Teilnahme entscheiden.

BON fördert die Kompetenzen der Teilnehmenden und leistet mit dem Kurs Hilfe zur Selbsthilfe:

»Während der MO-Lektionen bekommen die Teilnehmenden Informationen und üben da auch Handlungskompetenzen. Die brauchen sie, um selbst aktiv am Zusammenleben teilzunehmen. [...] Jeder Kurs ist anders. Denn jeder Unterricht wird abgestimmt auf deine Bedürfnisse und die von deinen Kurskollegen. So hat ein Kursteilnehmer mit Schulkindern mehr Fragen über Schulbildung als ein allein-stehender Kursteilnehmer. Der sucht vielleicht nach passender medizinischer Begleitung für seine kranke Mutter.«⁴⁶

Dilara hatte bereits an diesem Orientierungskurs (MO) teilgenommen. Sie berichtete, dass BON dabei half, einen Kindergartenplatz zu finden. BON beteiligte sich auch an der Rechnung für die Kinderbetreuung. Dilara zahlte nur einen symbolischen Betrag. Die Teilnehmer_innen und Interessent_innen der Kurse von BON waren, anders als die im Ruhrgebiet, nicht auf sich gestellt. BON half, die Vereinbarkeitsproblematik zu lösen und eine Alltagsstruktur zu etablieren, die eine Kursteilnahme einschloss. Die Vorgehensweise von BON enthielt die implizite Aussage, dass die Teilnahme am Kurs so wichtig ist, dass konkurrierende Pflichten organisiert werden müssen und eine Vereinbarkeitsproblematik gelöst werden muss.

Die Unterstützung der Kursteilnehmer_innen bei Vereinbarkeitsproblemen, die sie nicht selbst lösen können, macht Rückgriffe auf dysfunktionale Handlungsmuster und traditionelle Geschlechterverhältnisse überflüssig. Wenn die Ermittlung und Lösung von Vereinbarkeitsproblemen zum Inburgeringstrajekt gehört, können sie auch als Lerninhalte antizipiert werden. Eine Habitustransformation als Folge von Bildungsprozessen ist eben nicht nur auf Sprachfertigkeiten und Wissensbestände beschränkt, sondern erfasst auch Handlungskompetenzen im urbanen Alltag.

Der am urbanen Alltag ausgerichtete Orientierungskurs (MO) in Brüssel zielte genau darauf ab. Wie Dilara berichtete, erleichterte er tatsächlich die Orientierung im Sozialraum und machte bekannt mit wichtigen Anlaufstellen wie dem VDAB. Er machte Mut, an urbaner Mobilität teilzunehmen, sich den urbanen Sozialraum selbst zu erschließen und gab Einblicke in die Geschichte der Stadt und ihre historischen Orte. Teilnehmer_innenorientiert findet er in vielen Sprachen statt, die nicht defizitorientiert als marginalisierte *Migrant_innensprachen*, sondern ressourcenorientiert als *Kontaktsprachen* bezeichnet werden. Unter dem Aspekt der Ver-

46 <https://www.integratie-inburgering.be/maatschappelijke-ori-%C3%ABntatie-mo>

ständigungsorientierung sind auch sie nützliche Sprachen und ihr Gebrauch ist legitim. Wenn im Rahmen eines Programms, das den Zielen von BON, »Integration in Inburgering«⁴⁷, verpflichtet ist, diese Kontaktsprachen Unterrichtssprachen sind, bedeutet das, sie werden nicht lediglich als Durchgangs- oder Zwischenstationen angesehen, bis die Teilnehmer_innen die Landessprachen beherrschen, sondern sie haben einen eigenen Wert und eine eigene Wichtigkeit. Auch beruflich lassen sie sich nutzen. Die mehrsprachigen Sozialassistent_innen waren für Dilara Rollenmodelle. In einem Zwischenschritt vor ihrer Tätigkeit als Kindergärtnerin in einer niederländischsprachigen Einrichtung wollte sie als »Assistentin für die Türken«⁴⁸ arbeiten und die türkische Sprache sollte dabei zu ihrer entscheidenden beruflichen Ressource werden.

Aristide empfand seine Situation und die Organisation des Alltags als »sehr schwer«⁴⁹. »Ich organisiere die Zeit, um den Kurs zu machen«⁵⁰, berichtete er. Seine Ehefrau war schwanger. Er lernte gleichzeitig Französisch und Niederländisch und nahm an Kursen in beiden Sprachen teil. Zur selben Zeit war seine Berufsanerkennung als Industrieingenieur in Arbeit und er wollte dann eine Stelle finden. Neben der Unterrichtsteilnahme war auch noch vor- und nachzubereiten.

Dennoch war die Gleichzeitigkeit der Lernprozesse und Kurse nicht die Ursache der Schwierigkeiten, die seinen Alltag belasteten. »Es ist für mich leicht, beides parallel zu lernen«⁵¹, sagte er sogar. Aber das Gesamtvolumen an alltäglichen Tätigkeiten war belastend groß. Den Erfolg seiner Sprachlernprozesse knüpfte Aristide an die Möglichkeiten, diese Sprachen im Alltag zu sprechen. Er hoffte, dass sich hier ein Mehr an Möglichkeiten ergeben würde. Aristide sah sich selbst als Verantwortlichen und Handelnden, der Alltagsstruktur und Sprachumgebung selbst konstituiert.

Moufid war verheiratet und hatte zwei Töchter. Grundsätzlich fand er es positiv, wenn jemand zwei Sprachen zeitgleich erlernt. Dennoch entschied er sich dagegen. Mit seiner Ehefrau lebte er einen partnerschaftlichen arbeitsteiligen Familienalltag. Vereinbarkeit sollte zwischen ihm und seiner Ehefrau hergestellt werden, damit sie beide gleichberechtigt ihren Bildungsinteressen nachgehen können.

Moufid besuchte vormittags einen Niederländischkurs und seine Ehefrau nachmittags. Beide investierten je einen Halbtage in die Familienarbeit und den anderen Halbtage in das Erlernen des Niederländischen. Die gleichberechtigte Bildungsbeteiligung, so ist anzunehmen, sichert auch langfristig eine gleichberechtigte Bewältigung des Familienalltags wie auch die gleichberechtigte

47 <https://bon.be/nl>

48 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 59.

49 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 23.

50 Interview mit Aristide, S. 1, Z. 23-24.

51 Interview mit Aristide, S. 2, Z. 58.

gesellschaftliche Inklusion. Wenn sie beide über vergleichbare Sprachfertigkeiten verfügen, ist beiden gleichermaßen eine sprachliche Inklusion auf demselben Sprachbeherrschungsniveau möglich, wenn sie später, wie sie sich wünschten, in Flandern leben und arbeiten würden. Es wäre nicht eine_r der beiden vom_von der anderen sprachlich abhängig und niemand müsste für den_die andere_n dolmetschen oder übersetzen.

Moufid stand dennoch vor einem Dilemma: Er wollte Niederländisch lernen, um in Flandern berufstätig zu sein und dort zu leben. Der Alltag in Flandern, wie er ihn in der Stadt [*Mechelen*] kennengelernt hatte, war monolingual niederländischsprachig. Um eine tragfähige Alltagsstruktur zu etablieren, reichten seine Kenntnisse nicht aus. So zog er nach Brüssel und holte dann seine Familie nach. Im französischsprachigen Brüsseler Alltag konnten er und seine Frau sich organisieren und lernten nun Niederländisch, um später wieder nach Flandern zu ziehen und dort zu arbeiten. Aber nun fehlte es an Möglichkeiten, die Sprache in der Interaktion zu üben. Es spielte bei Moufid auch eine Rolle, dass er die Erfahrung eines Anpassungsdrucks in Flandern nach Brüssel mitbrachte. Er wagte gar nicht mehr, im Brüsseler Alltag auszuprobieren, in niederländischer Sprache zu interagieren. Moufid passte sich der Umgebungssprache Französisch an und nutzte den Sozialraum nicht, um Niederländisch zu sprechen. Um das zu tun, hätte er sich die Frage stellen und beantworten müssen, ob es legitim ist, ins Niederländische zu wechseln, wenn er auf Französisch angesprochen wird oder selbst Gesprächsanfänge in niederländischer Sprache zu starten. Ihm wurde ein Anpassungsdruck in [*Mechelen*] vermittelt, den er internalisiert zu haben schien und der nun die Verfolgung seiner Ziele im Brüsseler Alltag beeinträchtigte.

Moufid profitierte in seinem Alltag von einem transnationalen, sozialen Netzwerk. Seine Kontakte zu einem Freund, der wie er aus Spanien nach [*Mechelen*] zog, ermöglichte auch ihm diesen Schritt. Die Anmeldung zum Inburgeringstraject geschah auf Veranlassung eines spanischen Freundes, der Moufid auf die Möglichkeit aufmerksam machte und sich mit ihm gemeinsam anmelden wollte. Moufid hatte im Alltag Unterstützung von Personen, die sich in derselben Situation befanden wie er, die auch aus Spanien nach Belgien gezogen waren, hier ähnliche Erfahrungen machten und ähnliche Interessen verfolgten. Moufid berichtete nicht, dass er die Unterstützung oder Hilfe von einem Personenkreis benötigte, der etwa ein höheres Sprachbeherrschungsniveau in Niederländisch hatte oder über mehr Informationen oder Privilegien verfügte. Mit seinem unterstützenden sozialen Netzwerk war er stets auf Augenhöhe.

Auch Pierre wohnte zuerst in Flandern und zog von dort nach Brüssel um. Auch für ihn war der Alltag in Flandern eine Herausforderung, da niemand seine Erstsprache Französisch verstand und er noch keine Niederländischkenntnisse hatte. Er erlebte, obwohl er Erstsprecher einer offiziellen Landessprache ist, eine sprachliche Marginalisierung. Nach seinem Umzug nach Brüssel konzentrierte er sich

ganz auf das Erlernen der niederländischen Sprache und war von Notwendigkeit und Nützlichkeit überzeugt, obwohl der Alltag in Brüssel keine niederländischen Sprachkenntnisse erforderte. Sein berufliches Ziel, eine Arbeit im Verkauf, wollte er nach Abschluss des Niederländischkurses durch einen Berufskurs in französischer Sprache angehen und später noch studieren. Es war für ihn ein eigenes Ziel, bilingual zu werden, um sich in Belgien zu integrieren.

Anders als im Ruhrgebiet, wo die Interviewten für Termine bei Behörden oder für Schriftstücke und Briefpost jemanden kennen mussten, der für sie übersetzte, konnten die Interviewten in Brüssel ihren Alltag selbst organisieren. Sie waren nicht auf die Hilfe von Personen angewiesen, die über mehr Kenntnisse oder Fertigkeiten verfügten als sie selbst. Dort, wo es notwendig war, bekamen sie Unterstützung von Sozialassistent_innen.

Nach dem Umzug ins Ruhrgebiet beziehungsweise nach Brüssel mussten die Interviewten ihren Alltag neu organisieren und eine neue Alltagsstruktur etablieren. Durch die Teilnahme am Integrationskurs beziehungsweise Inburgeringstrajekt ergaben sich feste Termine, die von den Interviewten in ihren Alltag integriert werden mussten. Die Familienarbeit, regelmäßige andere Tätigkeiten, eine Berufstätigkeit (etwa ein Minijob) und weitere Bildungsmaßnahmen sowie Lernzeiten waren zusätzlich einzuplanen und Abstimmungen mit Angehörigen und ihrem Alltag notwendig.

Die entstandenen Alltagsstrukturen hatten bei allen Interviewten den Status einer Vorläufigkeit. Sie alle sahen sich noch nicht am Ziel, sondern befanden sich in einer Phase, in der es darum ging, Vorstellungen von der Zukunft zu reflektieren und mit Realisierungsmöglichkeiten abzugleichen, Pläne zu schmieden und nächste Schritte zu planen. Der Alltag hatte also eine Struktur mit nur vorübergehender Gültigkeit.

Die Interviewten im Ruhrgebiet, die zur Kursteilnahme verpflichtet waren, verspürten einen großen Erfolgsdruck. Vom Ergebnis des Abschlusstests machten sie abhängig, wie es weitergehen könnte. Die zukünftige Entwicklung des Alltags und der Alltagstätigkeiten ist in diesem Fall nicht so einfach zu überblicken, wie wenn sich jemand eigenständig Ziele setzen kann. Dann ist es möglich, diese Ziele für sich zu reflektieren, zu planen, wie sie erreicht werden sollen und den zeitlichen Rahmen selbst zu bestimmen.

Im Ruhrgebiet waren alle Interviewten überzeugt, dass ihre zukünftigen Chancen in Bildung und Beruf vom Sprachbeherrschungsniveau in Deutsch abhängen. Auf beruflich Erreichtes konnten sie aufgrund fehlender Anerkennungsmöglichkeiten nicht bauen. Viele Aussagen der Interviewten über ihre Zukunft und ihren zukünftigen Alltag waren deshalb *Zukunftsträume*, nicht konkrete *Zukunftspläne*. Zu unsicher war es noch, wie es überhaupt weitergeht.

Die Vorläufigkeit des Alltags der Interviewten in Brüssel schien überschaubarer, zeitlich eingrenzbarer. Es gab Faktoren, die die jetzige Alltagsstruktur auf eine

selbst geplante und berechenbare Weise verändern würden, etwa eine Anmeldung zu einem beruflichen Kurs oder die erwartete baldige Erteilung der Anerkennung von Studien- oder Berufsabschlüssen.

5.4 Sprachlernprozesse und Sprachumgebung

Alle Interviewten im Ruhrgebiet betonten die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, zu sprechen und zu schreiben und alles zu verstehen. Diese Fertigkeiten galten ihnen als Voraussetzungen für die Inklusion in Bildung und Beruf. Eine zusätzliche Notwendigkeit sahen sie in der Teilnahme an der Alltagskommunikation auf Deutsch. Die Aussagen aller Interviewten bestätigten, dass Deutsch *die* bestimmende, hegemoniale und legitime Sprache ist. Heike Niedrig führt mit Rekurs auf Bourdieu aus⁵²:

»Demnach ist jeder sprachliche Markt durch das hierarchische Verhältnis einer dominanten, statushohen Sprache bzw. Sprachform zu in der Regel vielen weiteren statusschwachen Sprachen und sprachlichen Varietäten strukturiert. Bourdieu zufolge ist die Position eines jeden Sprechers und einer jeden Sprecherin in der sprachlichen Hierarchie bestimmt durch die jeweilige Nähe oder Distanz der eigenen Sprache zur ›legitimen Sprache‹ des jeweiligen sprachlichen Markts, das heißt zu der Sprachform, die von allen Mitgliedern einer ›Sprachgemeinschaft‹ stillschweigend als die einzig legitime Form des Sprechens in offiziellen Kontexten anerkannt wird. Die legitime Sprache gilt mithin nicht als eine Sprache unter anderen, sondern als *die* Sprache.« (NIEDRIG 2015: 76f.)

Obwohl Inci zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland sowohl mit einer Nachbarin als auch mit Unbekannten im öffentlichen Raum Türkisch sprach, nahm sie sich aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse als eine Person wahr, die *nichts versteht* und *nicht reden kann*. Die Wahrnehmung des mehrsprachigen Alltags wurde vom gesellschaftlichen Deutungsmuster eines ausschließlich deutschsprachigen Alltags überformt. Dadurch erschien ihr ihre Kenntnis der türkischen Sprache nicht als *Ressource*, der man sich zur Bewältigung des Alltags auf legitime Weise bedienen kann, sondern als *Unvermögen*. Inci bestätigte trotz gegenteiliger Erfahrungen die Deutungsmuster der Monolingualität eines ausschließlich deutschsprachigen Alltags und des Deutschen als hegemonialer, einzig legitimer Sprache. In diesen Konstrukten ist die Kenntnis anderer Sprachen keine legitime Ressource.

52 Niedrig nennt »Bourdieu's Theorie der ›Ökonomie des Sprachlichen Tauschs‹ (Bourdieu 1990)« (NIEDRIG 2015: 76) und führt folgenden Literaturhinweis an: »Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs (frz. 1980). Braumüller: Wien.« (Ebd.: 85)