

4.1.2 Sirada – Heute spricht mein Mann auch Thai

Familiennachzug, die deutsche Sprache im Familienalltag und die fehlende Anerkennung des Hauptschulabschlusses

Tabelle 4: Informationen über Sirada

Sirada					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Weiblich	26 Jahre	Thailändisch	L1: Thai L2: Englisch	Verheiratet mit einem Deutschen, 1 Tochter, 3 Jahre	keine Berufstätigkeit

Sirada erzählt von sich:

»Ich komme aus Thailand.«⁶⁶
(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Ich komme aus Thailand«.)

»Ich bin vier Jahre hier, eigentlich schon lange.«⁶⁷
(»Ich bin vier Jahre hier, eigentlich schon lange.«)

»Der Grund war, ich habe meinen Mann kennengelernt in Thailand, dann ging es so ca. ein bis zwei Jahre, weiß ich nicht, dann wollte ich nach Deutschland ihn besuchen. Ich habe hier auch eine Tante und eine Cousine. Ja, und dann war ich in Deutschland auf Besuch, dann zurück nach Thailand. Dann wollte mein Mann mich heiraten und dann bin ich nach Deutschland gekommen.«⁶⁸
(»Der Grund war, ich mit meine Mann kennengelernt in Thailand, ca. ein Jahr ging bis zwei Jahre so, weiß ich nicht, dann wollte ich nach Deutschland ihn besuchen. Ich haben hier auch eine Tante und eine Cousine. Ja und dann war ich in Deutschland auf Besuch, dann zurück nach Thailand. Dann mein Mann wollte mit mir heiraten und dann bin ich nach Deutschland gekommen.«)

66 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 2.
67 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 6.
68 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 8-11.

»Mein Mann ist Deutscher.«⁶⁹

(»*Meine Mann ist Deutscher.*«)

Sirada führt eine binationale Ehe und hat ihren deutschen Mann in Thailand kennengelernt. Nach einem Besuch in Deutschland hat er ihr offenbar einen Heiratsantrag gemacht, so dass sie dann nach Deutschland kam, um ihn zu heiraten. Sirada nennt nur den Wunsch ihres Ehemannes, sie zu heiraten und nicht ihren Wunsch, ihn zu heiraten. Im Fall des Familiennachzugs zu einem Deutschen ist ein Zusammenleben ohne Trauschein aus aufenthaltsrechtlichen Gründen keine Option. Sein Wunsch, sie zu heiraten, begründet ihr Recht, zu ihm zu ziehen. Seine deutsche Staatsbürgerschaft ist für ihr Aufenthaltsrecht maßgeblich. Traditionelle Muster von Ehe und Familie werden zur Voraussetzung eines legalen Aufenthalts gemacht und aus aufenthaltsrechtlichen Gründen reproduziert – und nicht, weil Mehrheimische von traditionellen Familien- und Weltbildern überzeugt wären. Eine längere Kennenlernphase während eines Zusammenlebens ohne Trauschein ist aus aufenthaltsrechtlichen Gründen nicht möglich.

Siradas Tante und Cousine leben bereits in Deutschland. In Siradas Herkunftsfamilie gibt es also bereits mehrere Migrationsereignisse. Andere Familienmitglieder wohnen schon in Deutschland, als Sirada dorthin umzieht. Das erzählt sie im Zusammenhang mit dem Besuch ihres jetzigen Ehemannes. Vielleicht spielten diese Familienmitglieder während ihres Besuchs eine Rolle, denn sie hat eventuell dort gewohnt, oder sie haben sie nach Deutschland eingeladen oder ihr Informationen gegeben, die für sie hilfreich waren. Ihr erster Wohnort war [Bottrop]:

»Erst wohnte ich in [Bottrop] und circa nach zwei oder drei Monaten bin ich umgezogen nach [Ruhrgebietsstadt].«⁷⁰

»Wir haben einen deutschen Freundeskreis, aber sie wohnen in der anderen Stadt und da haben wir nicht so den Kontakt.«⁷¹

Sirada hatte freundschaftliche Kontakte direkt nach ihrem Zuzug nach Deutschland an ihrem ersten Wohnort [Bottrop]. Am jetzigen Wohnort, einer anderen Ruhrgebietsstadt, ist das anders. Hier gibt es dieses freundschaftliche Netz nicht. Mit dem Umzug hierher fehlen ihr die freundschaftlichen Kontakte.

Sirada erzählt zu ihrem Schulabschluss:

»Also ich habe in Thailand vergleichbar Hauptschulabschluss, aber in Deutschland zählt das nicht, meine ... das ist anders, zum Beispiel in Thailand wenn du eine vier hast bist du gut, aber in Deutschland wenn du eine eins hast, bist du gut,

69 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 13.

70 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 15-16.

71 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 76.

mit Punkten und so ist das anders. Und dann hat die (*Anmerkung des Verfassers: eine Angestellte beim Amt*) gesagt, es geht nicht so in Deutschland. Ich muss nochmal Schule machen in Deutschland und dann eine Ausbildung versuchen. Also ich habe auch wie viele Ausländer ein Problem, weil wir wohnten nicht in Europa, sondern in Asien, und da gibt es viele Unterschiede.«⁷²

Eine Anerkennungsproblematik entsteht bei ihrem Bildungsabschluss wie bei außereuropäischen Bildungsabschlüssen generell. Auf die Frage »und nun nehmen Sie am Integrationskurs teil?« geht sie auf ihren Schulabschluss in Thailand ein. Die Teilnahme am Integrationskurs bringt sie also direkt mit der Nicht-Anerkennung ihres Schulabschlusses in Verbindung. Sirada generalisiert das Anerkennungsproblem als eines, das sie »wie viele Ausländer« hat, die »nicht in Europa« wohnten. Sie nennt Unterschiede, etwa das Punkte- und Notensystem zur Bewertung von Leistungen. Auf mögliche inhaltliche Unterschiede geht sie nicht ein.

Sirada kann nicht an den in Thailand bereits erworbenen Schulabschluss anknüpfen, der ihr eine Teilnahme an einer Ausbildung ermöglichen würde, sondern muss erst die deutsche Sprache erlernen und dann *erneut* die allgemeinbildende Schule besuchen. In diesem Abschnitt steht der Integrationskurs also nicht für sich, etwa, um allgemein die deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern. Der Integrationskurs gehört stattdessen zu einem Bildungsweg, der zu einem in Deutschland gültigen Hauptschulabschluss und einer Ausbildung führen soll. Grundlage dieses Bildungsweges ist die fehlende Anerkennung ihres thailändischen Schulabschlusses. Er ist kein Anknüpfen oder Fortführen, sondern enthält aus biographischer Perspektive eine Wiederholung. Durch die Brille des deutschen Bildungssystems aber wird diese Wiederholung gar nicht sichtbar, weil Sirada in dieser Perspektive noch nie einen gültigen Hauptschulabschluss besessen hat. Sirada erzählt:

»Also, ich habe meine Schulunterlagen nur meinem Mann gezeigt und der hat mit dem Amt gesprochen, und dann haben die gesagt, das geht leider nicht so auch mit dem Deutsch, und dann das Amt hat den Vorschlag, muss ich dann nochmal in einen Kurs, damit ich besser Deutsch lerne und schreibe. Und wenn ich den Kurs gut schaffe, dann in eine normale Schule, und dann mal gucken, gute Noten oder schlechte Noten. Und danach Ausbildung machen, ob ich einen Beruf machen kann und was ich machen will und so.«⁷³

»Ich habe schon mal in [*Bottrop*] einen Kurs gemacht, und ja, das war auch richtig schön und auch der Lehrer richtig gut, und trotzdem war ich nur bis Modul zwei da, dann bin ich schwanger geworden und dann im Kurs nicht mehr da gewesen.«⁷⁴

72 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 116-121.

73 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 124-128.

74 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 2-4.

Sie hat in einem Gespräch mit ihrem Ehemann und er dann mit einer Amtsperson ihre Situation reflektiert und Sirada hat erfahren, dass ihr Schulabschluss nicht anerkannt wird und sie auch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt. Einen früheren Deutschkurs an ihrem ersten deutschen Wohnort, mit dem sie sehr zufrieden war, hat sie wegen einer Schwangerschaft abgebrochen. Das Lernen wurde also durch ein Vereinbarkeitsproblem vorerst unterbrochen und dann legte Sirada eine Familienphase ein. Nun »muss« sie auf Veranlassung des Amtes zur Fortsetzung ihres Bildungsweges erneut einen Deutschkurs als Bestandteil des Integrationskurses besuchen und kann bei erfolgreichem Abschluss eine allgemeinbildende Schule besuchen.

Die Möglichkeit, sich nach dem Integrationskurs ohne Hauptschulabschluss auf einen Ausbildungsplatz zu bewerben, wurde ihr nicht nahegelegt. Der BIBB-Datenreport 2019 belegt, dass nur 3,7 % der Neuabschlüsse von Ausbildungsverträgen Personen ohne Schulabschluss betreffen (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2019: 139⁷⁵). Diese Möglichkeit wurde Sirada nicht nur nicht nahegelegt, sondern auch nicht aufgezeigt. Die Behörde generalisiert die Nicht-Anerkennung der Äquivalenz, obwohl ein potenzieller Arbeitgeber bei der Vergabe eines Ausbildungsplatzes den vorliegenden thailändischen Hauptschulabschluss als Vorbildung anerkennen könnte – selbst dann, wenn ihm keine Vergleichbarkeit bescheinigt wird. Die Behörde differenziert nicht zwischen formaler Gültigkeit und inhaltlicher Arbeitsmarktrelevanz eines Zeugnisses.

Sirada möchte erst nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule anhand der erzielten Ergebnisse, »gute Noten oder schlechte Noten«, entscheiden, wie es mit der Berufsbildung weitergeht und »ob« und »was« für ein »Beruf« für sie infrage kommt. Berufschancen entstehen, davon ist sie überzeugt, durch individuelle Leistungen jedes_jeder Einzelnen, ablesbar an den erzielten Abschlussnoten. Sirada geht auf die Noten, die sie in Thailand erhalten hat, gar nicht ein, sondern erklärt lediglich Unterschiede des thailändischen und deutschen Notensystems. Die bescheinigten Leistungen spielen wegen der fehlenden Anerkennung keine Rolle und sind ihr auch keine Erwähnung wert.

»Eigentlich früher musste man auch machen wegen dem Amt und damit wir die Sprache lernen, weil früher habe ich gar nichts verstanden auf Deutsch, und dann bin ich in die Schule gegangen, und dann ein bisschen Deutsch verstanden. Aber Schreiben war nicht so perfekt, nicht richtig eigentlich.«⁷⁶

»Also ich wollte, also wenn ich richtig Deutsch lesen kann und schreiben kann, dann wollte ich die normale Schule in Deutschland machen, weil meine Schule in

75 https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf

76 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 19-21.

Thailand in Deutschland nicht anerkannt wird, und dann wollte ich Ausbildung, Beruf machen.«⁷⁷

Die Veranlassung zur Teilnahme am Integrationskurs liegt sowohl beim früheren Kurs in [Bottrop] wie auch am jetzigen Wohnort beim Amt. Sirada begründet die Anordnung der Teilnahme mit ihren mangelnden Deutschkenntnissen. Die Defizite umfassten produktive wie rezeptive Fertigkeiten und geschriebene sowie gesprochene Sprache. Sirada diagnostiziert selbst bei sich entsprechenden Lernbedarf und leitet daraus Lernziele ab, die für sie zur Voraussetzung des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule werden sollen. Es geht ihr nicht lediglich um die Erfüllung der Teilnahmepflicht und deshalb spricht sie auch nicht vom Bestehen des Integrationskurses als formale Voraussetzung für den allgemeinbildenden Schulbesuch. Sie stellt auf das Erreichen der inhaltlichen Lernziele dieses Kurses ab, die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse als »richtig Deutsch lesen« »und schreiben«.

Für ihren weiteren Bildungsweg sind gute Deutschkenntnisse das erste und vorerst wichtigste Lernziel. Sirada hätte durchaus im häuslichen Umfeld die Möglichkeit, Deutsch zu sprechen und zu üben. Sie berichtet aber, dass sich das nicht ohne Weiteres realisieren lässt:

»Also am Anfang, wo wir uns kennengelernt haben, nix so ... bisschen Englisch, bisschen Deutsch, und dann wo er zurück nach Deutschland gekommen ist, hat er irgendwie Thailändisch gelernt, damit mit mir der Kontakt geht. Und dann hat er auch mit mir Thai gesprochen und mehr Deutsch, damit ich das auch verstehe. Heute spricht er auch Thai, und manchmal Deutsch, und daher lerne ich auch nicht so schnell mit meinem Mann Deutsch. Weil er spricht auch Thai. Und unsere Tochter lernt beide Sprachen, daher muss ich auch Thai reden immer.«⁷⁸

In der Kennenlernphase spricht Sirada mit ihrem jetzigen Ehemann Englisch und Deutsch, jedoch nur ein »bisschen«. Siradas Ehemann hat dann nach seiner Rückkehr nach Deutschland Thai gelernt, um die Interaktionsmöglichkeiten mit Sirada zu verbessern.

Heute spricht ihr Mann noch immer Thai und nur »manchmal Deutsch«. Weil die Tochter zweisprachig aufwachsen soll, muss sie auch mit ihr Thai sprechen, um dieses Ziel zu erreichen. Die angestrebte Zweisprachigkeit der Tochter führt zu einer Verringerung der Möglichkeiten, im häuslichen Umfeld Deutsch zu sprechen. Keines der beiden Ziele lässt sich aufschieben: Einerseits müssen sie kindliche Prozesse des Spracherwerbs nutzen, damit ihre Tochter Thai als Erstsprache

77 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 23-25.

78 Interview mit Sirada, S. 2, Z. 54-59.

erwirbt, andererseits benötigt Sirada Deutschkenntnisse für ihren weiteren beruflichen Werdegang und den erfolgreichen Abschluss des Integrationskurses. Sirada nimmt hier zwei verschiedene Rollen ein: Sie lehrt Thai und lernt Deutsch. Sie erlebt einen Inter-Rollenkonflikt: Als Mutter muss sie zur Förderung der Mehrsprachigkeit der Tochter Thai sprechen und als Integrationskursteilnehmerin parallel Deutsch lernen und im Alltag üben.

Der Ehemann hat, als Sirada noch in Thailand war, durch das Erlernen der thailändischen Sprache die Initiative ergriffen, die Interaktionsmöglichkeiten von seiner Seite aus zu erhöhen. Zeitgleich spricht er mit ihr auch Deutsch und sie beginnt, die Sprache zu erlernen. Seine Thaikenntnisse gehen aber nicht parallel mit einem Zuwachs an Siradas deutschen Sprachfertigkeiten einher. Nach und nach wird Thai zur Familiensprache. Sirada berichtet über den Sprachhabitus ihres Mannes:

»Also er hat immer vergessen richtig Deutsch zu sprechen. Also ein Wort auf Deutsch und eins auf Thai, zwischen den Sprachen immer Er kann richtig gut Thai, circa 60 bis 50 Prozent Thai sprechen und kann alles verstehen.«⁷⁹

Sirada ist diejenige im Familienalltag, die über das höchste Sprachbeherrschungsniveau der Familiensprache verfügt und der Tochter und dem Ehemann Thai beibringt. Dass es sich dabei nicht um die Umgebungssprache handelt, spielt innerhalb der Familie erst einmal keine Rolle. Der Ehemann »hat immer vergessen, richtig Deutsch zu sprechen«. Es hat also eine Normalisierung und Gewöhnung stattgefunden, aus der resultiert, dass der Ehemann nicht mehr hinterfragt, aus welchen Gründen und mit welchen Folgen innerhalb der Familie Thai gesprochen wird.

Der Ehemann hat einen sprachlichen Habitus des typischen Code-Switchings zwischen verschiedenen Sprachen entwickelt (s. Kapitel 1.1.4). Das ist eine Strategie, um Lücken im Vokabular zu kompensieren und ist in Bezug auf das Ziel der Verständigung dann erfolgreich, wenn der die Interaktionspartner_in auch über die kompensatorisch eingesetzten Wörter der anderen Sprache verfügt. Sirada ist aber erst dabei, das deutsche Vokabular zu erlernen, das hier eventuell bereits vom Ehemann eingesetzt wird, um ihm unbekannte Wörter in Thai zu ersetzen. Sirada bietet ihrem Mann und ihrer Tochter die Möglichkeit, Thai von ihr zu lernen, erhält aber im Gegenzug keine ausreichenden Möglichkeiten, Deutsch zu lernen.

Die innerfamiliäre Privilegierung einer im deutschen Sozialraum marginalisierten Sprache verfestigt die Entprivilegierung der Sprecher_innen, denn die Thaikenntnisse spielen innerhalb der Lernprozesse im einsprachig stattfindenden Integrationskurs wie im monolingual verstandenen Alltag und Arbeitsmarkt keine Rolle. Auch beim Amt zeigen sich Probleme:

79 Interview mit Sirada, S. 2, Z. 62-64.

»Bei dem Amt habe ich auch nicht alles kapiert, er (*Anmerkung des Verfassers: ihr Ehemann*) spricht mit dem Amt, für mich ist das da schon schwer zu verstehen.«⁸⁰

Siradas Fähigkeit, mit Ämtern in deutscher Sprache über sich und ihre Situation zu sprechen, ist begrenzt. Diese sprachliche Grenze ohne Kompensationsmöglichkeiten, etwa durch Dolmetscher_innen, beschränkt ihre Möglichkeit, sich eigenständig Informationen einzuholen und ist daher eine Barriere in Bezug auf das selbstständige Planen ihrer Bildungs- und Berufsbiografie. Es entsteht eine Abhängigkeit vom Ehemann.

Beim Amt findet die Interaktion zwischen Behördervertreter_in und Siradas Ehemann statt. Der_die Behördenvertreter_in spricht nicht mit Sirada, sondern nur über sie. Sirada ist bereits bei ihrem Aufenthaltstitel von ihrem Ehemann abhängig und ohne Dolmetscher_in nun zusätzlich bei der Verständigung mit Ämtern und Behörden.

Einbettung des Kurses in die Alltagsstruktur

Sirada berichtet, dass der Integrationskurs am Morgen für sie und ihre Familie eine Belastung darstellt. Dadurch, dass sie sehr früh aufstehen muss, wacht auch ihre Tochter früher auf und ist dann schon mittags müde:

»Also meine Tochter ist noch klein, die war noch nicht im Kindergarten und manchmal muss ich richtig früh aufstehen, und Essen muss ich machen, also ich finde der Morgenkurs ist ein bisschen hart. Also ein Nachmittagskurs ist nicht so schlimm, weil man dann morgens halt ein bisschen Ruhe hat und Kaffee trinken kann. Und fit ist. Und der Nachmittagskurs ist gut, weil das Mittagessen dann fertig ist, danach gehen wir dann noch zur Schule, lernen, und am Abend nach Hause. Jetzt habe ich Stress, der Morgen ist hart, weil wir auch einen Hund haben und auch eine Katze. Und Hunde müssen früh raus, und manchmal schläft das Kind noch und dann wacht sie deswegen auf. Und dann am Mittag fängt sie schon an, müde zu sein. Aber sie will auch nicht schlafen, das ist dann ein bisschen hart am Tag.«⁸¹

Der Integrationskurs am Morgen verschiebt die Zeit, in der die Familienarbeit stattfindet, in die früheren Morgenstunden. Die Tochter geht noch nicht in den Kindergarten und könnte eigentlich länger schlafen, wird aber durch die frühen Aktivitäten von Sirada geweckt. Früh am Morgen führt sie nicht nur den Hund aus, sondern bereitet auch das Essen zu. Es ist wohl das Mittagessen gemeint, das sie dann nach Kursende nur noch aufwärmt.

80 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 133-134.

81 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 95-102.

Der Nachteil, der sich ihrer Meinung nach durch den Vormittagskurs ergibt, ist Müdigkeit sowohl bei ihr als auch bei ihrer Tochter.

Sirada fehlt morgens »ein bisschen Ruhe« und Zeit zum »Kaffee trinken«. Wenn man morgens Zeit hat, ist man auch »fit«, also entsprechend leistungsfähig. Sie beklagt, dass am Morgen die Zeit fehlt, den Tag in Ruhe anzugehen und ausgeschlafen zu beginnen. Bei ihrer Tochter zeigt sich der fehlende Schlaf durch das zu frühe Erwachen dann am Mittag, wenn sie müde wird. Einen Mittagsschlaf möchte die Tochter aber auch nicht machen. Sirada empfindet daher den Vormittagskurs als »hart«, eine Wendung, die sie dreimal in diesem Zusammenhang benutzt. Sie zieht das Fazit, dass sie am Morgen »Stress« hat, sich also in einer Belastungssituation befindet.

Eine Teilnahme an einem Nachmittagskurs hätte Vorteile: Am Morgen wäre genug Zeit zum Ausschlafen und Aufstehen und für die häuslichen Pflichten. Es wäre Zeit genug für das Mittagessen und erst dann, nachdem die familiären Pflichten erfüllt sind, wäre der Kurs an der Reihe. Der Nachmittag gehörte dem Lernen und der Abend stünde wieder zur Verfügung.

Die Nachteile, die sich in der Alltagsstruktur durch die Teilnahme am Vormittagskurs zeigen, sind keine Vereinbarkeitsprobleme durch die Überschneidung verschiedener Verpflichtungen. Es gibt keine strukturellen Schwierigkeiten, den Integrationskurs und häusliche Verpflichtungen in Einklang zu bringen. Die Probleme betreffen stattdessen ein beeinträchtigtes Wohlbefinden durch Schlafmangel. Der Fokus bei der Einschätzung der Vor- und Nachteile von Kurszeiten richtet sich dementsprechend auf diesen Aspekt. Sirada erlebt subjektiv Stress durch ein zu frühes Aufstehen und die Störung des Schlafes ihrer Tochter. Da der Morgen bei einem Nachmittagskurs später beginnen würde, geht sie davon aus, dieses Problem wäre dann nicht vorhanden.

Aber wie würde sich ein Nachmittagskurs auf die Alltägliche Lebensführung auswirken? Vielleicht wären eine andere Versorgung und Betreuung der Tochter und ein Hundesitter zu organisieren. Die Leistungsfähigkeit am Nachmittag könnte nach der Erfüllung der häuslichen Pflichten beeinträchtigt sein. Sirada stellt sich diese Fragen nicht und so bleibt auch die Beantwortung offen.

Die aktuell dem Integrationskurs angepasste, neue Struktur des familiären Alltags löst nicht das grundsätzliche Problem der Konkurrenz des Integrationskurses zu familiären Aufgaben. Die Strukturierungsleistung ist folglich nicht geeignet, das Problem angemessen zu lösen, obwohl Sirada die ihr zur Verfügung stehenden Mittel ausgeschöpft hat. Die Kursteilnahme ist und bleibt eine Belastung für Siradas Alltag, den sie zwar bewältigt, jedoch nicht unter der Bedingung optimalen Wohlbefindens.

Suchbewegungen zu Bildung und Beruf

Siradas Bildungsziel ist der Erwerb des Hauptschulabschlusses und als seine Voraussetzung der erfolgreiche Abschluss des Integrationskurses. Im Anschluss an den Hauptschulabschluss möchte sie eine Berufsausbildung machen. Welche weiß sie noch nicht.

Sirada kann weder formal noch inhaltlich an ihr erworbenes Wissen anknüpfen, wie sich am Beispiel ihrer Englischkenntnisse zeigt:

»In Thailand habe ich nicht so eine große Schule besucht, aber es gibt nur Thai und Englisch. Also viele Leute können Englisch sprechen, aber von mir aus, ich wollte mehr Sprachen lernen, weil das besser ist. Ich will auch mal, wenn ich Deutsch besser kann, dann würde ich auch mal einen Englischkurs machen, da weitermachen. Englisch habe ich nur in Thailand gelernt, hier nicht mehr. Weil viele Deutsche verstehen auch kein Englisch, die sprechen nur Deutsch.«⁸²

Sirada hat in Thailand mit Englisch bereits eine Weltsprache erlernt. Anders als in Thailand wird es in Deutschland aber nicht verstanden. Trotzdem möchte sie in Deutschland an die erworbenen Englischkenntnisse anknüpfen und nach Verbesserung der Deutschkenntnisse einen Englischkurs absolvieren. Der Englischkurs wird also nicht unter den Nutzen-Aspekt der Vergrößerung der Möglichkeiten zur Interaktion im deutschsprachigen Alltag gestellt, da er hier eben diesen Nutzen gar nicht bringt, sondern zeigt ein intrinsisches Interesse, das über den praktischen Nutzen im Alltag hinausgeht. Die Formulierung, sie wolle »von mir aus« »mehr Sprachen lernen«, belegt die intrinsische Motivation und zeigt ein grundsätzliches Interesse am Erlernen von Sprachen.

Sprachenlernen gehört also zu ihren Bildungsinteressen, die nicht nur in einen Zusammenhang mit Nützlichkeitsüberlegungen gestellt werden. Englischkenntnisse sind in Deutschland in erster Linie kulturelles Kapital und Bestandteil von allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Welchen beruflichen Weg Sirada einschlägt, ist noch offen.

»Ich weiß noch nicht, was ich nach dem Kurs mache. Eigentlich wollte ich den Verkäuferberuf machen, weil ich in Thailand auch ein bisschen als Verkäuferin tätig war. Ich bin aber nicht sicher, ob das überhaupt gut ist.«⁸³

Zum jetzigen Zeitpunkt weiß Sirada noch nicht, wie sie nach dem Integrationskurs entscheiden wird. Sie überlegt, an bereits vorliegende berufliche Erfahrungen als Verkäuferin anzuknüpfen. Zwischen einer Tätigkeit »als Verkäuferin« und dem »Verkäuferberuf«, der einen beruflichen Bildungsgang voraussetzt, differenziert

82 Interview mit Sirada, S. 6, Z. 194-199.

83 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 27-29.

sie. Erst hatte sie die Idee, in Deutschland den Verkäuferberuf auszuüben, also eine Ausbildung als Verkäuferin zu absolvieren und damit ihre ungelernte Tätigkeit zu professionalisieren und weiterzuführen. Aus der fehlenden Anerkennung ihres Hauptschulabschlusses folgt die Unterbrechung der Linearität des Bildungsweges. Eine neue Linearität der beruflichen Entwicklung könnte sich entwickeln, wenn ihre bereits ausgeübte berufliche Tätigkeit durch Bildung auf ein höheres berufliches Niveau gehoben und fortgeführt würde.

Aber Sirada ist unsicher. Sie stellt infrage, ob dieser Weg »überhaupt gut ist«. Die Frage danach, ob es »gut ist« verweist auf zweierlei: Erstens generiert ein Berufsabschluss als Verkäufer_in nur ganz bestimmte berufliche Verwirklichungschancen und verunmöglicht gleichzeitig andere. Zweitens vervielfältigen sich die Möglichkeiten der Berufsbildung nach Abschluss des Integrationskurses und Hauptschulabschlusses und es entstehen dann ganz neue Chancen und Anschlussmöglichkeiten. Welcher Beruf tatsächlich für sie der Richtige ist, ist eine Frage, deren Beantwortung sie auf die Zeit nach Abschluss des Integrationskurses verschiebt. Unter den derzeitigen Bedingungen kann sie die beiden Fragen nicht beantworten. Ihre Berufserfahrung als Verkäuferin relativiert sich jedenfalls angesichts der durch Integrationskurs und Hauptschulabschluss neu entstehenden Optionen. An diesen neu entstehenden Chancen und nicht an der Linearität der Biografie muss sich der Beruf, den sie später auswählt, bewähren. Sirada plant, eine definitive Entscheidung erst später zu treffen:

»Also eigentlich muss man nach dem Kurs nochmal überlegen. Mal sehen, was für einen Beruf ich mache. Und was ich machen will und so.«⁸⁴

Parallel zu den Möglichkeiten verändern sich auch die Wünsche. Sirada möchte abwarten, wie sich ihre beruflichen Wünsche entwickeln, »nach dem Kurs nochmal überlegen«, und dann wird sich zeigen, was sie »für einen Beruf« ausüben wird.

Quereinstieg in den laufenden Integrationskurs und daraus folgende Schwierigkeiten

Sirada hat bereits in einem früheren Abschnitt berichtet, dass sie wegen einer Schwangerschaft den Integrationskurs unterbrochen hat. Nun steigt sie in einen laufenden Kurs ein. Leistungsdruck und Versagensängste sind die Folgen:

»Angst habe ich ein bisschen, weil ich nur circa zwei Module im ersten Kurs gemacht habe. Und hier sind ganz neue Module und ganz viele Sachen, die ich nicht verstehe.«⁸⁵

84 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 128.

85 Interview mit Sirada, S. 1, Z. 32-33.

»Der Kurs ... ja wie gesagt, ich habe zwei Module gemacht, ich bin erst bei Modul 4 dazugekommen. Das ist schon wie zwei Kurse springen. Manchmal verstehe ich Wörter auch nicht.«⁸⁶

Nicht nur einzelne Wörter, sondern »ganz viele Sachen« versteht sie nicht. Durch das Auslassen zweier Module fehlen ihr wesentliche Inhalte. Auch das Aufkommen von Angst führt sie unmittelbar auf die fehlenden Module zurück. Sirada macht im Kursgeschehen die Erfahrung einer Überforderung mit dem Lernstoff, denn das Anforderungsniveau in dem Kurs ist für sie zu hoch. Auch bei den eingesetzten Lehrmitteln entstehen Schwierigkeiten:

»Wenn ich in diesen Kopien aus dem neuen Buch lese, verstehe ich manchmal nix. Muss ich nochmal und nochmal lesen, manchmal auch den Lehrer fragen, weil das Wort zu schwierig ist.«⁸⁷

Die Kursunterlagen selbst werfen Verständnisfragen auf, die sie sich auch durch mehrmaliges Lesen nicht immer autonom beantworten kann. Bei der Bearbeitung der Kursunterlagen benötigt Sirada Hilfe durch die Lehrperson.

Der Quereinstieg in den Kurs führt auch dazu, dass sie auf eine vorhandene Gruppenstruktur trifft, in der sich andere bereits kennen:

»Ich kenne auch die anderen nicht so aus den alten Modulen, und die reden auch manchmal mehr miteinander. Manchmal auch mit mir, aber ich bin meistens im Kontakt mit denen aus Modul vier. Ich habe nicht mit allen Kontakt im Kurs, also nur mit manchen.«⁸⁸

Diejenigen Kursteilnehmer_innen, die sich bereits aus vorangegangenen Modulen kennen, haben untereinander mehr Kontakt. Hier spielen auch Verständigungsschwierigkeiten eine Rolle:

»Die Gruppe ist auch nett, alle Leute, aber manchmal verstehen wir uns nicht so. Dann sagen wir es nochmal.«⁸⁹

»Sie sind richtig nett, sie fragen, woher kommst du und so weiter. Aber manchmal, verstehen die mich gar nicht. Meine Wörter. Und ich verstehe die auch nicht.«⁹⁰

Unterschiedliche Wortschatzkenntnisse begrenzen die Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe. Das gegenseitige Interesse und der Wunsch, untereinander in Kon-

86 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 104-105.

87 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 109-110.

88 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 89-92.

89 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 79-80.

90 Interview mit Sirada, S. 3, Z. 83-84.

takt zu kommen und sich über persönliche Dinge auszutauschen, sind zwar da, aber Sprachbarrieren verhindern, dass dieser Austausch uneingeschränkt gelingt.

Siradas Quereinstieg führt dazu, dass sie beim Verständnis der Kursunterlagen Hilfe durch die Lehrperson braucht und auch in der Interaktion mit den Kurskolleg_innen Verständigungsschwierigkeiten auftauchen.

Selbstgesteuertes Lernen mit Online-Spielen

Sirada nutzt deutschsprachige Medien. Der Erfolg fällt sehr unterschiedlich und bei Büchern sogar recht entmutigend aus:

»Also ein deutsches Buch habe ich schon mal versucht, aber das ist richtig schwer. Dann habe ich es nicht mehr versucht. Manchmal lese ich eine deutsche Zeitung. Ich schaue öfters deutsche Fernsehsender.«⁹¹

Einen Computereinsatz findet sie nützlich:

»Und wenn du einen Computer hast, dann kannst du mehr machen, mehr schreiben, mehr sprechen, mehr Kontakt. Ich habe gedacht, dann lernt man auch schnell Deutsch.«⁹²

Sirada spricht von der privaten Verfügbarkeit eines Computers, »wenn du einen Computer hast«, und nicht vom Einsatz eines Computers im Unterricht. Sie betont, dass ein Computer ein Mehr an Möglichkeiten vor allem bei den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen und mehr Kontaktmöglichkeiten bietet. Kontakte können nur geknüpft werden, wenn eine Internetverbindung vorliegt. Es geht Sirada bei der Antizipation des »mehr« »machen«, »schreiben«, »sprechen« und »mehr Kontakt« also um die digitalen Kommunikationsmöglichkeiten im Internet.

Der Lernprozess steht aber nicht in Konkurrenz zu einem Deutschkurs, sondern soll daran anschließen:

»Also am besten ist, erstmal im Kurs Deutsch hundert Prozent zu geben. Weil, wenn du einfach an den Computer gehst, verstehst du nicht, was die sagen, was da steht, du musst schon in einen Deutschkurs gehen, damit du weißt, was benutzen die da für Wörter. Und wenn das geht, dann geht es auch am Computer.«⁹³

»Der Kumpel hat mir den Computer gezeigt, der hatte irgendwie Urlaub oder so. Den Computer hat er mir gezeigt und dann hat er ein Spiel runtergeladen für mich.

91 Interview mit Sirada, S. 2, Z. 45-46.

92 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 141-143.

93 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 143-145.

Und hat gesagt, hier spricht man viel Deutsch. Es kann auch sein, dass die Türken auch viel spielen, aber es wird geschrieben am meisten Deutsch.«⁹⁴

Gute Deutschkenntnisse sind vonnöten, um an Online-Kommunikation teilzunehmen. Für deren Erwerb sorgt eine motivierte und erfolgsorientierte Teilnahme an einem Deutschkurs. Die Fertigkeiten aus dem Deutschkurs, wie zum Beispiel der Wortschatz, lassen sich, davon geht sie aus, parallel auch am Computer einsetzen. Ein »Kumpel« hat Sirada »den Computer gezeigt« und »ein Spiel runtergeladen«, schon mit dem Zweck, dort ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, weil dort »am meisten Deutsch« »geschrieben« wird. Ihre oder seine Vermutung, dass womöglich »die Türken auch viel spielen« zeigt, dass die Online-Community von Diversität gekennzeichnet ist, möglicherweise mehrsprachig interagiert wird und sich die Diversität von Identitäten auch in Profilen und Avataren widerspiegelt. Sirada beschreibt ihren Lernprozess im Online-Spiel:

»Dann hat er gesagt, hier ist ein Spiel, es gibt auch das Online-Spiel Quest, das ist mit Text, wo du liest, was du machen musst. Und wenn du im Text liest, was da steht, lernst du mehr Deutsch und verstehst schneller. Am Anfang habe ich ihn immer gefragt, was muss ich machen und er hat gesagt, du musst hier im Text lesen, was da steht, was ist richtig. ... Ein Wort, was musst du machen, die anderen auch, aber du musst ein wichtiges Wort dann wissen. Dass du weißt, was du machen musst. Immer versuchen. Immer fragen, Wörterbuch benutzen, damit ich weiß, was ich machen muss. Und dann lerne ich auch richtig und gut.«⁹⁵

Sirada gibt ein Gespräch zwischen ihr und ihrem »Kumpel« wieder, das einerseits die Spielanleitung und andererseits Hinweise auf Sprachlernprozesse enthält. Die Charakterisierung des Spiels als »Quest« zeigt bereits, dass es sich um ein Spiel handelt, in dem Aufgaben zu lösen sind. Der Fortgang des Spiels hängt davon ab, die Aufträge zu verstehen und auszuführen. Schritt für Schritt kann sich Sirada von einer Aufgabe zur nächsten weiterarbeiten und sie mit der Hilfe eines Wörterbuches lösen. Das Spiel ist textbasiert und fordert Sirada heraus. Da die Aufgaben nacheinander erfolgen und immer nur eine Aufgabe zeitgleich gelöst werden muss, teilt sich die Bewältigung in diachrone kleine Lösungsschritte bei einfachen Spielregeln auf. Das Lernpensum bleibt überschaubar und der lineare Spielverlauf strukturiert das Vorgehen. Als Spiel verfolgt es den Zweck der Unterhaltung. Bei Sprachlernprozessen unterhalten zu werden, kann zusätzlicher Motivator sein. Sirada erlebt einen Übeeffect, ein sich zunehmend verbessertes Verständnis und Zeitersparnis.

94 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 148-151.

95 Interview mit Sirada, S. 4-5, Z. 151-157.

Sirada gibt in ihren Aussagen zur Nutzung des Computers das gesellschaftliche Deutungsmuster des Computers mit Internetzugang als *Möglichkeitsraum für weltweite Kommunikation* wieder. Sirada interagiert mit den Mitspieler_innen in virtuellen Rollen. Die Identität tritt hinter den Spielcharakter zurück. Kontaktschwierigkeiten wie in der Kursgruppe, wo die Kontaktintensität von der Dauer der persönlichen Bekanntschaft abhängt, erlebt Sirada im Internet nicht. In der virtuellen Kommunikation eines Online-Spiel handelt jede_r in seiner virtuellen Rolle und die Kontaktintensität ergibt sich aus dem Spielverlauf. Virtuelle Kommunikation in diesem spielerischen Sinn ist ein Simulationsprozess, in dem Sirada sich sprachlich ausprobieren und ihre Lernschritte dosieren kann.

Soziale Medien, Facebook und Chatrooms nutzt sie, um mit anderen Internetnutzer_innen zu interagieren. Es ist kein Gegensatz zur Face-to-Face-Kommunikation, sondern sie sieht es als komplementäres Verhältnis, bei dem sich beides ergänzt und gegenseitig unterstützt:

»Da sind viele Leute aus Deutschland. Also es spielen auch viele Deutsche und da im Online-Spiel musst du auch Texte schreiben, also im Kontakt mit anderen. Und manchmal kommen die auch in den Chat, wo wir miteinander Deutsch sprechen. Ich verstehe manchmal, manchmal auch nicht. Und das hilft auch richtig schnell zu lernen schreiben.«⁹⁶

»Also ich finde, wenn der Lehrer gut erklärt, das klappt auch gut, aber man muss auch mehr lernen, auch zuhause, und mehr Kontakt haben, also es ist egal, wo. Zum Beispiel du kannst auch zusammen mit anderen bei Facebook schreiben, oder wenn du Besuch hast, dann hast du sicher auch noch Freunde, die mit dir sprechen können und schreiben. Und dann lernt man auch schneller. Weil sonst sitzt du vier Stunden in der Schule, du bist circa vier Stunden zusammen, man unterhält sich ein bisschen, und dann bist du wieder zuhause.«⁹⁷

Sirada möchte mehr Kontakte pflegen und soziale Situationen herstellen, in denen sie Deutsch sprechen und schreiben kann. Sie sieht keinen qualitativen Unterschied, ob es sich um virtuelle oder reale Orte handelt, es ist »egal, wo«, Hauptsache, es ergeben sich entsprechende Interaktionsmöglichkeiten. Sie schafft sich also Interaktionssituationen, die ihre eingeschränkte Möglichkeit, in der Kursgruppe sprachlich zu interagieren, ergänzen.

Sherry Turkle beschreibt »die virtuelle Realität« (TURKLE 1998: 428) als »Übergangsraum« (ebd.: 429):

96 Interview mit Sirada, S. 2, Z. 47-50.

97 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 137-141.

»Sie kann das Floß, die Leiter, der Übergangsraum, das Moratorium sein, die man hinter sich läßt, sobald man einen größeren Grad an Freiheit errungen hat. Wir sollten das Leben auf dem Bildschirm nicht ablehnen, aber wir sollten es auch nicht als ein alternatives Leben betrachten. Wir können es als einen Freiraum zur persönlichen Weiterentwicklung nutzen.« (Ebd.: 429)

Diesen Übergangsraum nutzt Sirada zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung und setzt virtuelle Kommunikationsräume bewusst als Lern- und Überaum für die Interaktion außerhalb des Internets ein.

Als kompetente, autonome Lernerin wählt sie bewusst das Internet als Lernort aus und steuert ihren Lernprozess. Sie berichtet von Fortschritten, sie lerne »richtig und gut«. Als autonome Lernerin verfolgt sie eine »metakognitive« Strategie, betrachtet ihren Lernprozess kritisch und schätzt ihre Lernerfolge ein (STORCH 1999: 22). Das Lernen im Internet kann als »affektive« Lerner_innenstrategie verstanden werden (ebd.), sich eine Interaktionsplattform zu erschließen, in denen die Barrieren der Face-to-Face-Kommunikation abgebaut sind, die im Kursalltag durch ihr späteres Hinzustoßen zu einem bereits bestehenden Kurs und ihre daraus folgende Außenseiter_innenposition gegeben sind. Im Kursalltag erlebt Sirada als zusätzliche Belastung, dass sich die Kursteilnehmer_innen durch unterschiedliche sprachliche Fertigkeiten nicht in jedem Fall verständigen können. Im Online-Spiel ist auch diese Barriere abgebaut, denn durch die schriftliche Kommunikation gewinnt sie Zeit. Sie kann ihr Wörterbuch nutzen und den Übergang zum nächsten Kommunikationsschritt selbst steuern.

Einsatz von Schreibschrift im Unterricht als Lernbarriere

Sirada berichtet aus dem Unterricht:

»Also bei den Spielen ist das ja geschrieben nicht wie dieser Text (*zeigt auf kopierte handschriftliche Unterlagen; offensichtlich des Lehrers*), nicht wie Deutsch geschrieben ... bei dem Lehrer sind alle Buchstaben rund und zusammen geschrieben. Nicht einzelne Buchstaben, sondern alle bisschen so (*malt mit dem Finger Kreise in die Luft*). Weil wir alle nicht Deutsch sind, da haben wir uns alle im Kurs gefragt, oh was ist das? Was sind das für Wörter?«⁹⁸

Sirada und andere Kursteilnehmer_innen können die Schreibschrift des Lehrers nicht lesen. Den Begriff der Schreibschrift verwendet sie nicht. Sie weiß offenbar nicht, dass es Druck- und Schreibschrift gibt und worin sich beide unterscheiden, und sie hat auch nicht gelernt, Schreibschrift zu lesen und zu schreiben. Sirada setzt den in Schreibschrift geschriebenen Text des Lehrers in einen Gegensatz zu den Texten der Online-Spiele. Der Lehrer schreibe »nicht wie Deutsch«. Die

98 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 162-165.

Schreibschrift des Lehrers erscheint ihr derart fremd, dass sie ihr wie eine weitere Fremdsprache vorkommt. Ihre Kenntnisse der deutschen Schriftsprache kann sie nicht anwenden und auch andere Kursteilnehmer_innen sind hilflos.

Erfolgserlebnisse durch einen stetigen Zuwachs an sprachlichen Fertigkeiten erfahren bei der Rezeption der handschriftlichen Notizen des Lehrers an der Tafel und in ausgeteilten Kopien einen Bruch. Der Unterricht wird in der Regel durch Notizen an der Tafel begleitet. Dort wird die Rechtschreibung neuer Wörter aufgezeigt, grammatikalische Inhalte vermittelt wie auch Beispielwörter und -sätze festgehalten. Mittels der Notizen an der Tafel kann der Lehrer spontan und direkt auf Fragestellungen aus dem Unterricht eingehen. Wenn die Notizen des Lehrers gar nicht verstanden werden, handelt es sich um eine Lernbarriere. Sirada kann ihr Unverständnis nicht konkret sprachlich fassen, beschreibt die Schrift als »rund und zusammen« sowie »nicht einzelne Buchstaben« und nutzt zur Verdeutlichung der Schreibschrift die Körpersprache und malt Kreise in die Luft. Zur Schreibschrift gibt sie ihren Eindruck in einer Bewegung wieder und ahmt damit das Tun des Lehrers beim Schreiben nach. Es fehlen ihr buchstäblich die Worte, um ihr Problem zu benennen.

Die Kursteilnehmer_innen versuchen, das Gehörte in Druckschrift aufzuschreiben und sich gegenseitig zur Verfügung zu stellen:

»Im Wörterbuch kannst du richtig lesen, das ist die eckige Schrift, jeder Buchstabe ist gut geschrieben. Aber im Kurs, da verstehen wir oft gar nicht, was an der Tafel steht. Immer fragen wir uns, manchmal hat das einer gehört und eckig aufgeschrieben.«⁹⁹

Der schriftliche Input des Lehrers erreicht den Kurs erst über den Umweg des Hörverstehens der Kursteilnehmer_innen und einer erneuten Verschriftlichung. Damit ist der positive Effekt der Tafelarbeit, schriftliches Material unmittelbar im Bedarfsfall zur Verfügung zu stellen, aufgehoben. Im Sinne einer »stillen Post« ist dieses Verfahren äußerst fehleranfällig. Der Lehrer notiert die Wörter oder Sätze oder fertigt Tafelbilder zu Fragestellungen gerade deshalb an, da sie auf diesem Weg besser als rein mündlich erläutert werden können.

Die Rolle der Kursteilnehmer_innen verändert sich von Rezipient_innen zu gegenseitigen Unterstützer_innen oder Hilfslehrer_innen, jedoch ohne auf dazu nötige Ressourcen zurückgreifen zu können. Die Unterstützungsmöglichkeiten sind viel geringer als die Unterstützungsmotivation in der Gruppe. Sie hat ein gemeinsames Problem, das sie dem Lehrer nicht offenbaren.

An ihrem ersten Kursort hatte Sirada einen Lehrer, der Druckschrift schrieb:

99 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 168-170.

»Also am Anfang in [*Bottrop*], der hat normale Schrift wie im Computer oder so geschrieben. Ja aber bei dem Kurs hier, der Lehrer schreibt immer wie eine Unterschrift. Ich habe immer überlegt, welches Wort ist das? Manchmal liege ich richtig, ah laufen ... Oder ah, das heißt das ... aber muss man immer gucken. Und manchmal kann man das nicht so lesen. Frage ich neben mir, welches Wort ist das? Eine ist bei dem Modul eins bis vier bei dem Lehrer gewesen, die muss wissen, was der schreibt. Und dann hat die gesagt, das Wort bedeutet das und das ... und manchmal schreibt der Lehrer auch richtige Schrift. Und dann geht es wieder wie eine Unterschrift. Und das kann ich nicht lesen.«¹⁰⁰

In ihrem ersten Deutschkurs wurde Druckschrift geschrieben und sie erkennt die Diskrepanz. Sie sagt erst, der Lehrer schreibe »immer wie eine Unterschrift«, dann relativiert sie diese Aussage »manchmal schreibt der Lehrer auch richtige Schrift«. Durch die Generalisierung der Aussage unterstreicht sie, dass dieses Problem eigentlich immer vorhanden ist und durch die gelegentliche Nutzung der Druckschrift nicht wesentlich gemildert wird. Sirada berichtet von einem Rateverfahren, bei dem sie nachdenkt, »welches Wort« gemeint sein könnte und manchmal auch »richtig« liege. Ihre Banknachbarin rät mit und kann gelegentlich aushelfen. In der Expertinnenrolle sieht Sirada eine Kurskollegin, die bei diesem Lehrer bereits vom ersten Modul an Unterricht hat. Da diese den Lehrer lange kennt, so die Unterstellung, müsse sie entsprechendes Erfahrungswissen aufgebaut haben und seine Schrift lesen können.

Die Schrift des Lehrers erinnert sie an eine »Unterschrift«. Ihr Kennzeichen ist, dass sich der Unterzeichnende größtmögliche Freiheiten herausnehmen kann, um durch den Schriftzug gerade sich und seine Individualität auszudrücken. Daher folgt die Unterschrift gerade nicht den Regeln der Schreibschrift und an sie wird nicht der Maßstab der Leserlichkeit angelegt. Das zeigt noch einmal auf, dass Sirada eine regelgeleitete Schreibschrift nicht kennt und hier nur die Unleserlichkeit einer Unterschrift erkennt, nicht jedoch wiederkehrende Buchstaben und Wörter. Nicht nur die Schreibschrift, sondern auch Abkürzungen bereiten ihr Schwierigkeiten:

»Ich glaube, der hat gedacht, dass jeder das schon versteht. Manchmal schreibt er sogar nicht das ganze Wort, sondern nur eine Abkürzung. Und manchmal nur Stichworte. Und er glaubt, jeder versteht das. Aber wir können auch nicht immer sagen, jedes Wort soll er nochmal schreiben.«¹⁰¹

Der Lehrer glaubt, dass die Kursgruppe seine Schrift lesen kann. Das ist aber nicht der Fall. Erschwerend kommt für Sirada hinzu, dass sie auch die verwendeten Ab-

100 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 178-184.

101 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 186-188.

kürzungen und Stichworte nicht versteht. Dadurch entsteht ein zusätzliches Verständnisproblem. Sirada generalisiert die Unterstellung des Lehrers, »jeder versteht das« und generalisiert ebenfalls die Schwierigkeit für ihren ganzen Kurs, »wir können nicht immer sagen, jedes Wort soll er nochmal schreiben«. Es geht also um »jeden«, dem der Lehrer ein Verstehen unterstellt, der ganze Kurs (»wir«) kann aber auch nicht »immer« darum bitten, dass »jedes Wort« erneut verschriftlicht wird. Fasst man diese Aussage zusammen, kann man sagen, Sirada geht davon aus, dass niemand aus dem Kurs die Schreibschrift lesen kann, jede_r das Bedürfnis hätte, es erneut aufgeschrieben zu bekommen und jedes Wort davon betroffen ist – mit anderen Worten: alles Geschriebene für alle unleserlich ist.

Aus welchem Grund wird der Lehrer nicht gefragt, wenn es doch ein so gravierendes Problem darstellt? Sirada gibt selbst die Antwort:

»Wir müssen auch lernen, damit wir lesen können. Aber bei manchem Wort müssen wir alle fragen, weil ich verstehe das nicht. Aber manchmal muss auch jeder selbst gucken. Damit wir lernen, auch die Unterschriften zu lesen. Weil meistens die Deutschen immer schreiben wie bei der Unterschrift ... (Lacht).«¹⁰²

Sie geht davon aus, es gehöre zum normalen Lernprozess, dass man die individuelle Schreibschrift lesen lernen muss. In einigen Fällen fragt die Kursgruppe nach, in anderen Fällen bleibt jede_r auf sich gestellt, was Sirada so akzeptiert und als gegeben hinnimmt. Jede_r müsse »selbst gucken« und lernen, »Unterschriften zu lesen«. Als Hintergrund dieser normativen Forderung nennt Sirada, dass viele Deutsche gewohnheitsmäßig die Schreibschrift verwenden und es deshalb eine notwendige Kompetenz ist. Sirada bestätigt nicht nur die Hegemonie der deutschen Sprache, sondern auch der deutschen Sprecher_innen, an deren individuellen Schreib- und Sprachhabitus sich die Bemühungen der Rezipient_innen ausrichten müssen. Nicht Schreibende sind in der Pflicht, sich verstehbar und leserlich zu äußern, sondern die Rezipient_innen haben umgekehrt die Aufgabe, zu entschlüsseln und zu entziffern, was deutschsprachige Personen schreiben. Sirada antizipiert keine gleichberechtigte Interaktionssituation und Gegenseitigkeit der Verständigungsorientierung, sondern eine Einseitigkeit, bei der vor allem das Leseverstehen zur mühsamen exegetischen Aufgabe wird.

Siradas Ratschlag

Sirada gibt zum Ende des Interviews folgenden Ratschlag:

»Selber machen, nicht einfach neben den Tisch gucken, man muss es selber versuchen. Wenn falsch, dann falsch, wenn richtig, dann richtig.«¹⁰³

102 Interview mit Sirada, S. 5, Z. 188-191.

103 Interview mit Sirada, S. 6, Z. 202-203.

Sie rät dazu, auf Eigeninitiative zu bauen und betont das »machen«, das aktive Handeln. Eingerahmt von den Hinweisen, man solle »selber machen« und man müsse »es selber versuchen« findet sich der Ausdruck, »nicht einfach neben den Tisch gucken«. Vordergründig ist es ein Appell, dem Unterricht aufmerksam zu folgen und jeweils die Augen dorthin zu richten, wo sich das Unterrichtsgeschehen abspielt. Das wäre ein Ratschlag zu einem förderlichen Schüler_innenverhalten. Als weitere Möglichkeit kann es auch ein Appell an eine emotional stabile Verfasstheit sein. Ein »neben den Tisch gucken« wäre das Ausrichten des Blicks ins Nichts, in eine Leere und ein Heraustreten aus dem Unterrichtsgeschehen, vielleicht in einen Zustand der Unkonzentriertheit, der Tagträumerei oder sogar der Resignation. »Nicht einfach neben den Tisch gucken« kann als Aufforderung verstanden werden, nicht zu verzagen und auch schwierige Situationen durch eigenes Dranbleiben und Bemühen zu meistern. Der Nachsatz »wenn falsch, dann falsch, wenn richtig, dann richtig« stellt beides auf eine Stufe. In beiden Fällen ist es so, wie es ist und keine der beiden Möglichkeiten wird bewertet. Falsch und richtig sind wie zwei Seiten einer Medaille und werden auch nicht auf Ursachen oder Folgen hin betrachtet.

Interessant ist, dass Sirada dazu »wenn, dann«-Sätze verwendet, die üblicherweise dazu dienen, Kausalzusammenhänge zu beschreiben. »Wenn falsch, dann falsch« wie auch »wenn richtig, dann richtig« zeigen aber keine Folgen auf, sondern betonen im Gegenteil, dass es keine Folgen gibt, außer dass es eben richtig oder falsch ist. Sirada relativiert auf diese Weise negative Erwartungen an das eigene Scheitern. Das Scheitern ist nur so groß wie der eigene Fehler, könnte man interpretieren. Auf den Erfolg trifft es gleichermaßen zu. Der Erfolg durch richtiges Sprachhandeln ist nicht mehr als die situative Korrektheit.

Sirada bleibt nah an der konkreten Lernsituation und fokussiert keine rechtlichen Folgen eines Nichtbestehens des Integrationskurses. Diese Leichtigkeit im Umgang mit Erfolg und Misserfolg ergibt sich sicher auch aus der Tatsache, dass Siradas Aufenthaltsstatus nicht an das Bestehen des Kurses gekoppelt ist. Ihr zukünftiger Bildungsweg und ihr beruflicher Werdegang hängen zwar vom Erfolg ab, jedoch in gradueller Ausprägung: Gute Deutschkenntnisse ermöglichen einen guten Schulabschluss und erweitern die beruflichen Möglichkeiten, weniger gute Deutschkenntnisse führen zu einem weniger guten Schulabschluss und eingeschränkteren beruflichen Möglichkeiten. Diese graduellen Folgen sind weniger drastisch als ausländerrechtliche Folgen wie Erteilung oder Nichterteilung von Aufenthaltstiteln und Arbeitserlaubnissen oder auch Gewährung oder Kürzung von Sozialleistungen.

Siradas kurzes Statement zur Integration

Auf die Frage, was sie über Integration denkt und was sie darunter versteht, antwortet Sirada:

»Ja also, ich weiß manches nicht so genau, weil viele Sachen verstehe ich auch nicht so. Zum Beispiel ... in Thailand ... da haben wir keine Ostertage, ne? Oster-eier auch, ja. Und dann habe ich gefragt, warum gibt es hier einen Ostertag, also er (Anmerkung des Verfassers: ein Bekannter) hat irgendwas gesagt. Also hat immer alles erklärt. Dass das für Kinder ist und so. Also das ist für Kinder ja richtig super.«¹⁰⁴

Weitere Verweise auf das Thema der Integration gibt es in diesem Interview nicht. Sie führt nur das Beispiel von Ostern an. Was Ostern genau ist, weiß sie nicht. Und es gibt »viele Sachen«, die sie »nicht so« versteht. Dann erklärt sie, wie sie sich dazu Hilfe holt. Mit ihrem Beispiel von Ostern bestätigt sie indirekt das hegemoniale Deutungsmuster, dass Integration auf die Sozialintegration abzielt und kulturelle Parameter bestimmend sind. Auch der Hinweis, in Thailand gäbe es keine Ostertage, belegt diese Annahme, weil sie mit dieser Aussage Deutschland und Thailand kontrastiert. Würde sie unter Integration die Systeminklusion verstehen, hätte sie etwa einen Hinweis auf ihre Bildungsbeteiligung geben oder davon sprechen können, dass sie einen Beruf erlernen und arbeiten möchte.

Was zeigt das Beispiel von Ostern? Einerseits unterstellt Sirada, dass das Osterfest typisch deutsch ist, andererseits ist ihr nicht bekannt, welchen Inhalt Ostern eigentlich hat. Die Erklärung, die sie sich bei ihrem Bekannten einholt, gibt sie wieder, wonach Ostern »für Kinder ist und so« und das »für Kinder ja richtig super« sei. Wenn Integration als Sozialintegration verstanden wird, steht die Auseinandersetzung mit kulturellen Eigenheiten an erster Stelle. Über sie erschließt sich die In-Group, die Gemeinschaft.

Das Beispiel von Ostern zeigt aber, was bereits im Verlauf der Arbeit theoretisch entfaltet wurde: Diese Form der Integration steht gar nicht zur Verfügung. Erstens ist die Gesellschaft von Diversität gekennzeichnet und eine gemeinsame, verbindende Kultur gibt es nicht und zweitens führt die Kenntnis von zum Beispiel religiösen Festen, die in säkularisierter Weise interpretiert werden, nicht zu einer größeren kulturellen Teilhabe.

Die Antwort des Bekannten, der »irgendwas gesagt« habe, erschließt Sirada den Sinn von Ostern nicht. So gibt sie dann die vermeintliche Zielgruppe wieder, das Fest sei »für Kinder«, aber welche Erklärung der Bekannte inhaltlich gegeben hat, bleibt offen. Die Frage ließe sich auch auf unterschiedliche Weise beantworten. Da Ostern je nach Perspektive verschiedene Bedeutungen als christliches religiöses Fest bis zu einem volkstümlichen Brauch ohne religiösen Sinn haben kann, ist eine

104 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 131-133.

Antwort auf die Frage, was Ostern sei, individuell und standortabhängig. Feste wie Ostern verbinden nicht, wenn jeder etwas anderes darunter versteht und eine andere Bedeutung beimisst.

Kennzeichen der Fallstruktur

Siradas erstes großes Thema ist die Suche nach Sozialkontakten, mit denen sie auf Deutsch interagieren kann. Ihr zweites großes Thema ist, sich alltagspraktisch zu orientieren und Selbstständigkeit zu entwickeln. Sie nimmt dem deutschen Alltag und seinen Erfordernissen gegenüber eine reflexive Haltung ein und hinterfragt Notwendigkeiten, Unterstützungsoptionen und ihre eigene Rolle.

Siradas Anliegen ist das zweisprachige Aufwachsen ihrer Tochter. Im häuslichen Umfeld könnte sie mit der Tochter Thai und mit dem deutschen Ehemann Deutsch sprechen. Einerseits wäre sichergestellt, dass die Tochter neben Deutsch auch Thai als Erstsprache erwirbt und andererseits hätte Sirada vielfältige Möglichkeiten, mit ihrem Ehemann Deutsch zu sprechen. In der häuslichen Situation hat sich jedoch *eine durch Gewohnheit und Normalisierung verfestigte Kommunikationsstruktur* herausgebildet, in der Sirada mit ihrer Tochter Thai spricht und die Interaktion mit dem Ehemann auf einer durch Code-Switching zwischen Thai und Deutsch gekennzeichneten Sprechgewohnheit ihres Mannes beruht. Siradas Ehemann hat gute Thaikenntnisse, füllt aber fehlenden Wortschatz durch deutsche Wörter auf.

Sirada kann im familiären Alltag deshalb nur eines der beiden Ziele verfolgen und nur den Spracherwerb der Tochter fördern. Im familiären Umfeld Deutsch zu lernen, würde von der Entscheidung und Sprechgewohnheit des Ehemannes abhängen, mit ihr Deutsch zu sprechen. Diese Entscheidung wurde entweder erst gar nicht getroffen oder sie hat sich alltagspraktisch nicht durchgesetzt.

Obwohl ihr Ehemann Deutsch als Erstsprache spricht, kann Sirada diesen Umstand nicht als Lernressource nutzen. Die innerfamiliäre Aufwertung von Thai als Familiensprache, die im öffentlichen Raum eine marginalisierte Sprache und keine Ressource ist, wird ihr unter dem Zwang des schnellen Deutschlernens zum Nachteil.

Das Fehlen eines anerkannten Schulabschlusses ist ein Unsicherheitsfaktor. Durch die Nichtanerkennung ihres in Thailand erworbenen Hauptschulabschlusses rückt eine qualifizierte berufliche Tätigkeit in die Ferne.

Der Weg, den sie nach dem Abschluss des Integrationskurses einschlagen möchte, ist der Besuch einer allgemeinbildenden Schule zur Erlangung eines in Deutschland gültigen Hauptschulabschlusses und im Anschluss die Absolvierung einer Berufsausbildung. Die Qualität des Schulabschlusses und der erreichte Notenspiegel entscheiden über die Möglichkeiten der Berufswahl. Aufenthaltsstatus oder Arbeitserlaubnis sind nicht an den Erfolg des Integrationskurses geknüpft.

Der Erwerb von Bildungs- und Berufschancen folgt gleichen Prinzipien wie bei Bildungsinländer_innen: Das individuelle Leistungsniveau entscheidet über die Bildungs- und Berufskarriere. Ein großer Unterschied ist aber, dass Sirada, anders als Bildungsinländer_innen, mit einem Bruch in der Bildungsbiografie umgehen und eine bereits im Ausland erworbene Qualifikation erneut absolvieren muss. In ihrer Bildungsbiografie setzt sie in Deutschland an einem Zeitpunkt ein, der in Thailand bereits weit hinter ihr lag. Dort hat sie nach Absolvierung des Hauptschulabschlusses bereits berufliche Erfahrungen als Verkäuferin gesammelt. Nun muss sie erst die notwendigen Deutschkenntnisse erwerben, um in den Bildungsgang zum Erwerb des Hauptschulabschlusses neu einzusteigen. Sirada wird biografisch auf einen früheren Zeitpunkt zurückgeworfen. Die damit einhergehenden Unsicherheiten im weiteren Fortkommen, abhängig vom Bildungserfolg, entdeckt sie als Möglichkeiten, die sie durch individuelle Leistung beeinflussen und in Anspruch nehmen kann. Gut Deutsch zu lernen, um diese Möglichkeiten zu realisieren, ist Siradas Ziel.

Freundschaften hat Sirada zwar, jedoch an einem früheren Wohnort, von dem sie mit ihrer Familie weggezogen ist. Am neuen Wohnort kann sie nicht auf dieselbe Qualität eines freundschaftlichen Netzes zurückgreifen.

Im Integrationskurs stellt sich die Interaktion mit den anderen Kursteilnehmer_innen aus zweierlei Hinsicht als schwierig dar: Auf der einen Seite ist Sirada durch das spätere Hinzukommen in einen bestehenden Kurs in einer Außenseiterinnenposition. Das zeigt sich darin, dass sie es so empfindet und schildert, dass die Kursteilnehmer_innen, die sich bereits aus früheren Modulen kennen, mehr miteinander sprechen, also die Quantität der Interaktion auch von der länger bestehenden sozialen Beziehung beeinflusst wird. Auf der anderen Seite berichtet Sirada von Verständigungsschwierigkeiten mit den anderen Kursteilnehmer_innen. Die Qualität der Interaktion und das Maß des gegenseitigen Verstehens werden durch die Wissenslücken, die in den zwei von Sirada als »übersprungen« benannten Modulen entstanden sind, negativ beeinflusst.

Bei der Schriftsprache zeigt sich ein weiteres Problem im Rahmen des Integrationskurses, denn Sirada kann die Schreibschrift des Lehrers nicht entziffern und es ist ihr nicht bekannt, dass es eine regelgeleitete Schreibschrift gibt. Sirada nimmt wahr, dass sie mehr Kontakte benötigt, um Deutsch zu üben und auch Möglichkeiten, um ihre schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu verbessern. Sie versucht, beides durch Online-Spiele und -Chats im Internet anzugehen, wobei sie sich Starthilfe bei einem »Kumpel« holt. Das Internet ist für Sirada ein Kommunikationsraum, in dem sie auf Deutsch interagieren kann und in dem die Hürde, dass bereits eine Form von Bekanntschaft vorliegen muss, gar nicht existiert. Durch das Agieren in einer Rolle oder direkte Kontaktmöglichkeiten in einem Chatroom sind unmittelbare Interaktionen möglich, ohne dass eine persönliche Bekanntschaft vorausgesetzt wird. Das Internet bietet Sirada die Lösung, sowohl ihrem Wunsch

nach einem Mehr an Kontakten als auch schriftlicher Kommunikation nachzukommen. Allerdings sind diese Interaktionen, da sie in Tastaturschrift erfolgen, nicht dazu geeignet, das Problem des mangelnden Verständnisses der Schreibschrift zu lösen.

Sirada ist aktiv Handelnde und verfolgt ihre Anliegen auf kreative Weise und mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln. Es gibt aber Barrieren, die sie mit ihren Strategien nicht unmittelbar bewältigen kann: Thai als Familiensprache, Quantität und Qualität der Interaktionen mit anderen Kursteilnehmer_innen sowie die ihr unverständliche Schreibschrift des Deutschlehrers. Der Integrationskurs am Vormittag erfordert eine veränderte Tagesstruktur mit Verschiebung häuslicher Verpflichtungen in den frühen Morgen. Die entstehende Müdigkeit bei Sirada und ihrer Tochter ist eine weitere Belastung, mit der sie versucht, konstruktiv umzugehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sirada zum Zeitpunkt des Interviews an einem Punkt steht, an dem sie *Wege zur Ausweitung von Kontakten und Interaktionsmöglichkeiten* sucht. Sie verfolgt zwei Ziele: Den Aufbau eines neuen sozialen Netzwerkes als Ersatz für den Freundeskreis an ihrem vorherigen Wohnort und Gelegenheiten, Deutsch zu sprechen, zu schreiben und zu üben. Sirada beschreibt das Internet als Möglichkeitsraum, in dem »mehr Kontakt« entstehen kann. Bei diesen Kontakten handelt es sich jedoch um anonyme, situative Interaktionsmöglichkeiten, während die Einbindung in ein Netzwerk aus persönlichen Freundschaften Interaktionsmöglichkeiten alltagsstrukturell verfestigt und vervielfältigt, auch im Hinblick auf Interaktionsanlässe und -medien. In der digitalen Kommunikation im Internet bleibt es bei der schriftlichen Interaktion und es fehlt die Unmittelbarkeit und Direktheit des persönlichen Kontakts.

Durch das Wegbrechen des Freundeskreises mit dem Umzug an einen anderen Wohnort ist eine Leerstelle entstanden, die sie zu füllen versucht. Gerade, weil die Interaktion im Internet nicht geeignet ist, ihr eigentliches Problem mit der Entzifferung der Schreibschrift des Deutschlehrers zu lösen, scheint es hier nicht nur um das Üben der deutschen Schriftsprache zu gehen, sondern eben auch das Mehr an »Kontakt« als soziales Bedürfnis anzudeuten. Folgende Aussage lässt sich noch einmal unter diesem Aspekt heranziehen:

»Zum Beispiel du kannst auch zusammen mit anderen bei Facebook schreiben, oder wenn du Besuch hast, dann hast du sicher auch noch Freunde, die mit dir sprechen können und schreiben. Und dann lernt man auch schneller. Weil sonst sitzt du vier Stunden in der Schule, du bist circa vier Stunden zusammen, man unterhält sich ein bisschen, und dann bist du wieder zuhause.«¹⁰⁵

105 Interview mit Sirada, S. 4, Z. 137-141.

Der letzte Satz dieses Absatzes lässt sich als persönliche Erfahrung lesen, da der Integrationskurs, den Sirada besucht, täglich vier Stunden Unterrichtszeit umfasst und sie im Verlauf des Interviews berichtet hat, dass sie dann heimgeht und das bereits von ihr gekochte Mittagessen aufwärmt, sie nach der Unterrichtszeit also direkt wieder in ihr häusliches Umfeld zurückkehrt. Der Ausdruck »dann hast du sicher auch noch Freunde, die mit dir sprechen können und schreiben« ist so gewählt, dass er keinen Hinweis darauf enthält, dass Sirada selbst über diese Freund_innen verfügt, von denen sie sagen kann, dass sie sie mit Sicherheit hat. Sirada ist neben ihrem Ziel des Deutschlernens also auch auf der Suche nach einem tragfähigen sozialen Netz und empfindet einen Mangel. Nimmt man dies zusammen mit der Aussage am Ende des Interviews, man solle nicht »neben den Tisch gucken«, kann man annehmen, dass Sirada den Mangel an Interaktionsmöglichkeiten und Freundschaften auch als Belastungssituation empfindet. Durch aktives Handeln versucht sie, diesem Mangel Abhilfe zu schaffen und stellt sich negativen Gefühlen, die mit ihm einhergehen, aktiv entgegen.

4.1.3 Volodymyr – Ich bin Sportmeister

Familiäre und soziale Situation

Tabelle 5: Informationen über Volodymyr

Volodymyr					
Geschlecht	Alter	Nationalität	Sprachen	Familiäre Situation	Berufliche Situation
Männlich	36 Jahre	Ukrainisch	L1: Ukrainisch L2: Russisch	Verheiratet mit einer ukrainischen Ehefrau, 2 Söhne	keine Berufstätigkeit

Volodymyr erzählt von sich und seiner Familie:

»Ich komme aus der Ukraine.«¹⁰⁶

(Originaler Sprachhabitus zur Veranschaulichung: »Ich komme aus der Ukraine.«)

»Ich bin schon ein Jahr hier.«¹⁰⁷

(»Ich bin schon ein Jahr hier.«)

106 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 2.

107 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 6.