

5. Fazit – Acht Fallstudien, Integrationskurs und Inburgeringstrajekt im Vergleich

5.1 Erwachsenenbildung, Integrationspflicht und Lebensweltbezug

Siebert charakterisiert Erwachsenenbildung folgendermaßen:

»Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sind (auch) Schonräume mit reduziertem Handlungs- und Entscheidungsdruck, in denen ein Probedenken und Probehandeln, eine heuristische Neuorientierung möglich sind.« (SIEBERT 2002: 46)

Lebenswelt als pädagogische Kategorie veranschaulicht Siebert mit einem Zitat von Tietgens:

»Lebenswelt als eine Sinnkonstruktion bringt eine Wirklichkeit in die Lernsituation, die von subjektiven Erfahrungen geprägt ist, die aber auch das Unnachgiebige der Welt in sich aufgenommen hat.« (Tietgens 1981, S. 127) »¹ (SIEBERT 2002: 47)

Grundlage dieser Studie sind Interviews mit acht Teilnehmer_innen an Integrationskursen, vier im Ruhrgebiet und vier in Brüssel. Die Interviews wurden im empirischen Teil dieser Studie als Fallstudien analysiert. Die acht Fallstudien sollen jetzt kritisch diskutiert und im Hinblick auf ihren Beitrag zu einem postmigrantischen *emanzipatorischen Reflexionswissen* (vgl. BAROS 2010: 376) untersucht werden. Die Zitate von Siebert zu Erwachsenenbildung und Lebenswelt dienen als Analyseinstrumente:

- Welche Möglichkeiten zur heuristischen Neuorientierung zeigen sich?
- Gibt es Handlungs- und Entscheidungsdruck und an welchen Variablen machen sie sich fest?
- An welchen lebensweltlichen Sinnkonstruktionen wird der Einfluss der Unnachgiebigkeit der Welt greifbar?

1 Siebert nennt im Literaturverzeichnis folgende Quelle: »Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung. München 1981« (SIEBERT 2002: 82).

Drei der vier Interviewten im Ruhrgebiet waren zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtet. Bei einigen lagen die eigenen Bildungsinteressen quer zum Integrationskurs und mussten aufgeschoben oder ad acta gelegt werden. Versagensängste gab es dort, wo ein Misserfolg beim Abschlusstest bedeuten konnte, dass die benötigte Arbeitserlaubnis zur Existenzsicherung der Familie nicht erteilt wird.

Durch die Androhung negativer Sanktionen entstehen »Furcht vor Misserfolg« und das »Bedürfnis nach Strafvermeidung« (STORCH 1999: 328f.). Beide sind aber nicht geeignet, das Lernen zu fördern (vgl. ebd.: 329). Storch empfiehlt, um der Gefahr der Furcht vor einem Misserfolg bei Schüler_innen zu begegnen, objektive Kriterien des Lernfortschritts durch eine Orientierung an individuellen Fortschritten zu ersetzen (vgl. ebd.). Diese Empfehlung ließe sich auch auf den Integrationskurs übertragen. Der heutige Integrationskurs schließt jedoch mit einer standardisierten Prüfung anhand der Vorgaben zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und einem Multiple-Choice-Test zum Orientierungskurs ab. An den Erfordernissen des Abschlusstests orientieren sich die Lernziele. Ein Wechsel zu einem individuellen Bewertungsmaßstab ist unter dieser Voraussetzung nicht möglich. Auch eine Entkopplung des Integrationskurses vom Ausländerrecht ist nicht unmittelbar möglich, denn die rechtlichen Vorgaben sind verbindlich. Um die Empfehlung umsetzen zu können, müssten wesentliche Prämissen des Integrationskurses geändert werden.

In den Interviews im Ruhrgebiet hat sich gezeigt, dass es Furcht vor Misserfolg und negativen Sanktionen gab und parallel eine große intrinsische Lernmotivation. Nimmt man den Befund ernst, dass Furcht vor Misserfolg und Strafe nicht lernförderlich sind, entsteht die intrinsische Motivation nicht durch den behördlichen Druck, sondern ihm zum Trotz. Neben den individuellen Wünschen und Zielen, die sich mit dem Sprachenlernen verknüpfen, bedarf es einer zusätzlichen, psychischen Bewältigungsstrategie, dem Druck standzuhalten und nicht daran krank zu werden. Inci zeigte durch den Druck ausgelöste psychosomatische Beschwerden, die zu einem Krankenhausaufenthalt führten.

Die Verpflichtung der Interviewten zur Kursteilnahme und zum Bestehen des Kurses hatte auch Auswirkungen auf die Interaktion mit den Ämtern. Die Interviewten gaben Aussagen wieder, deren Inhalte als Forderungen oder Anweisungen zu verstehen sind:

»Wegen meinem Ausweis muss ich einen Deutschkurs machen, muss teilnehmen.«²

2 Interview mit Inci, S. 1, Z. 3-4.

»Das Ausländeramt hat mir gesagt, du musst den Integrationskurs machen, deshalb komme ich hierher.«³

»Wegen dem Aufenthalt, dieser Kurs ist richtig gesetzlich, das wusste ich ja nicht. Sie haben mich gefragt, ob ich in Deutschland schon einen richtigen Deutschkurs hatte. Hatte ich nicht, und jetzt richtig mit Prüfung.«⁴

»Ich bekam einen Brief und ich ging zusammen ins Jobcenter, mit meinem Vater. Und dann hat mein Vater gesagt, ich muss Deutsch lernen. Und dann, habe ich den Brief vom Arbeitsamt bekommen, ich muss in einen Deutschkurs.«⁵

Aus Sicht der linguistischen Pragmatik handelt es sich um »direktive Sprechakte«, also um »Forderungen« an den_die Adressat_in (LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004: 218). Die verpflichteten Teilnehmer_innen erlebten mit den Behörden eine Interaktionssituation, die ein Machtgefälle transportiert, das sich als asymmetrische Interaktion in direktiven Sprechakten zeigt. Die direktiven Sprechakte erfüllen eine Doppelfunktion: Durch die Sprechakte erfahren die Interaktionspartner_innen sowohl von den an sie gerichteten Forderungen als auch vom Machtgefälle, in dem sie sich in der Beziehung mit den Ämtern befinden.

Direktive Sprechakte sind aber nicht nur bei der Verpflichtung zur Teilnahme bestimmend, sondern auch bei der Information der Teilnehmenden über die Nichtanerkennung im Ausland erworbener Bildungsabschlüsse:

»Ich habe auch ein Zeugnis gekriegt und den Beruf gelernt, das haben sie angeguckt und gesagt, das bringt hier nix, du musst trotzdem den Tagesmamakurs machen. Ich möchte sowas machen. Und Kursdauer zwei Wochen, haben sie mir gesagt. Wegen Tagesmamakurs musst du den Deutschkurs machen. Ich habe gesagt, beides ist mir zu viel, kann ich nicht. Ich habe zuhause zwei Kinder, habe ich gesagt. Und ich muss Geld verdienen. Ja okay, das Ausländeramt hat mir gesagt, du musst den Integrationskurs machen.«⁶

»In diesen Kurs hat mich das Ausländeramt geschickt und hat gesagt, wegen dem Tagesmamakurs musst du erst einen Deutschkurs machen und dann den Tagesmamakurs.«⁷

Hier berichtete Inci, die zur Teilnahme verpflichtet wurde, darüber, dass sie an ihre berufliche Biografie nur anknüpfen kann, wenn sie erst am Integrationskurs

3 Interview mit Inci, S. 2, Z. 42-43.

4 Interview mit Inci, S. 2, Z. 46-48.

5 Interview mit Volodymyr, S. 3, Z. 70-72.

6 Interview mit Inci, S. 2, Z. 41-45.

7 Interview mit Inci, S. 2, Z. 39-41.

und dann am Tagesmütterkurs teilnimmt, da ihr türkisches Zeugnis in Deutschland nicht anerkannt wird. Beim Amt gab es lediglich einen kurzen Blick auf das Zertifikat und kein Verfahren nach dem Anerkennungsgesetz und keine weitere Recherche oder Übersetzung des Dokuments, um überhaupt eine mögliche Verwertbarkeit festzustellen. Inci erlebte beim Amt nicht die Prüfung ihrer Zeugnisse, sondern eine Entwertung ihrer Unterlagen, ohne dass eine Prüfung überhaupt vorgenommen wurde. Inci verhandelte mit dem Amt und wollte ihr eigenes Bildungsziel verfolgen und sofort am Tagesmütterkurs teilnehmen. Das Amt ließ sich darauf aber nicht ein, sondern verordnete die Teilnahme am Integrationskurs und teilte ihr diese Entscheidung in einer Direktive mit.

Inci machte die Erfahrung, dass ihre Wünsche und Vorstellungen, aber auch persönliche Belastungssituationen bei dieser Entscheidung keine Rolle spielen und das Amt die Entscheidung allein traf. Der direktive Sprechakt war das Mittel der Wahl, die alleinige Entscheidungsmacht der Behörde und die Maßnahmen mitzuteilen, an denen Inci teilzunehmen hatte.

Bei Sirada war es nicht ein beruflicher Bildungsabschluss, sondern der Abschluss der allgemeinbildenden Schule, der nicht anerkannt wurde:

»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, 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.«⁸

Die Direktiven des Amtes bezogen sich auf den Bildungsweg, den Sirada einschlagen *muss*, um eine berufliche Chance zu bekommen. Die Zuteilung von Chancen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt vermittelten sich hier auch über behördliche Anweisung.

Auch Volodymyr machte die Erfahrung, dass er neu anfangen und alles neu lernen *muss*:

»Ich habe an der Universität in der Ukraine gelernt, und ich hatte einen guten Beruf, Rechtsanwalt. Aber hier muss ich neu anfangen, ich muss alles neu lernen. Das geht nicht, das hier auszuüben.«⁹

Aus den direktiven Sprechakten von Behördenvertreter_innen wurden auf der Seite der Interviewten »kommissive Sprechakte«, die »Verpflichtungen« ausdrücken

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

9 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 17-18.

(LINKE/NUSSBAUMER/PORTMANN 2004: 218). Die zahlreichen Äußerungen der Interviewten, die mit der Wendung »ich muss« begannen, sind Reaktionen auf die Direktiven:

»Deshalb muss ich richtig viel arbeiten. Jetzt muss ich das hier bestehen. Ganz wichtig. Und wenn ich den Kurs nicht bestehe, muss ich den nochmal machen, glaube ich. Kann nicht arbeiten. Was dann passiert, ist nicht richtig bekannt. Das ist Angst.«¹⁰

»Und erstmal muss ich den Kurs schaffen. Sonst kriege ich meine Arbeitserlaubnis nicht. Ich kriege, weil mein Mann ohne Arbeit ist, immer zwei Jahre. Oder du musst eine richtige Arbeit haben, oder wenn ich diesen Kurs geschafft habe.«¹¹

Die Machtasymmetrische Beziehung zwischen den Behörden und den Interviewten spiegelt in der Interaktionssituation die Befunde zum gesellschaftlichen Verständnis von Integration in Deutschland als Integrationspflicht und Integrationsleistung. Integration wird verstanden als zu erbringende Leistung der migrantisierten Personen, die mit kommissiven Sprechakten auf die behördlichen direktiven Forderungen antworten.

In der Machtasymmetrie gibt es kein Integrations*angebot*, sondern nur eine -*pflicht*. Sie zeigt sich auf zweierlei Art: Erstens in behördlichen Direktiven wie einer Verpflichtung zur Kursteilnahme mit Androhung von Sanktionen und zweitens als Aufzeigen eines einzigen Bildungsweges zur Erlangung beruflicher Chancen. Um diese Verengung des Bildungsweges zur Erlangung von Chancen zu verdeutlichen, kommen »repräsentative Sprechakte« zum Einsatz, die »Ansprüche auf wahre Darstellung der Welt« erheben (ebd.). Beispielhaft sind Aussagesätze, die die Interviewten als »das geht hier nicht, das auszuüben« oder »aber in Deutschland zählt das nicht« reproduzierten.

Die fehlende Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen, hier verursacht durch fehlende Anerkennungsverfahren beziehungsweise über fehlende Informationen dazu, wird zur individuellen Unterqualifikation.

2012 bis 2013 wurde ein Rechtsstreit zwischen einer US-Amerikanerin, die zu ihrem Ehemann nach Deutschland gezogen war, der dort befristet arbeitete und dem zuständigen Landratsamt, das sie zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtete und davon die Erteilung eines Aufenthaltstitels abhängig machte, gerichtlich verhandelt (Urteil vom 07.03.2013; M 12 K 12.5497; Verwaltungsgericht München). Sie verfügte über einen amerikanischen Bachelor of Science in Agriculture. Das Landratsamt hingegen wies ihre akademische Ausbildung zurück:

10 Interview mit Inci, S. 2, Z. 49-51.

11 Interview mit Inci, S. 2, Z. 37-39.

»Der von der Klägerin erworbene Bachelor of Science in Agriculture sei nicht einem Hochschul- oder Fachhochschulabschluss nach deutschem Recht gleichwertig. Der Abschluss sei nicht im Informationsportal zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen bei der Kultusministerkonferenz aufgeführt. Bei ähnlichen Abschlüssen werde für die Vergleichbarkeit eine Mindeststudiendauer von 4 Jahren vorausgesetzt, die Klägerin habe nur drei Jahre studiert (Anlage, Bl. 54 der Gerichtsakte).«¹²

Letztlich kommt es bei der Argumentation der verpflichtenden Behörde und der abschließenden Entscheidung des Gerichts zugunsten der Klägerin – die nicht am Integrationskurs teilnehmen musste – zu einer Unterscheidung bei der Bewertung ihres akademischen Studienabschlusses:

»2. Die Klägerin erfüllt im Übrigen ohnehin den Regelfall des § 4 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 lit. a IntV. Sie verfügt über einen Bachelorabschluss der University of Arizona. Dieser kann zwar nach den Vorschriften der Kultusministerkonferenz in Deutschland nicht ohne weiteres als Bachelorabschluss in Deutschland anerkannt werden, stellt aber dennoch mindestens eine »entsprechende Qualifikation« i. S.v. § 4 Abs. 2 Satz 2 IntV dar. Diese Vorschrift ist ihrem Wortlaut sowie ihrem Sinn und Zweck nach nicht so auszulegen, dass eine Anerkennung im Sinne der Vorgaben der Kultusministerkonferenz möglich sein muss. Es geht nur um die Frage des Integrationsbedarfs, für die weitere Maßstäbe zu setzen sind als für die Anerkennung von Schul- und Hochschulabschlüssen – etwa zum Zwecke der Berufsausübung in Deutschland. Der Wortlaut des § 4 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 lit. a) IntV spricht von »entsprechender Qualifikation« und nicht von einem »entsprechenden Abschluss« oder gar einer »anererkennungsfähigen Qualifikation«.«¹³

Das Gericht differenziert zwischen zwei Fragen bei der Bewertung von ausländischen Qualifikationen: Der nach der Anerkennung der Gleichwertigkeit im Sinne der Vorgaben der Kultusministerkonferenz und der nach dem Integrationsbedarf. Beides ist nicht kongruent. Der klagenden US-Amerikanerin kommt ihr Studienabschluss zur Frage der Integration zugute, obwohl er nicht formal als Hochschulabschluss anerkannt wird. Die Frage dieser Differenzierung wäre auch bei Volodymyr zu prüfen gewesen.

Auch weitere Fragen, wie die Erziehung minderjähriger Kinder, aus der ein besonderer Integrationsbedarf abgeleitet wird, sowie ein transnationaler Lebensstil kommen zur Sprache und fallen positiv ins Gewicht. Das Gericht stellt fest:

»Die Klägerin hat substantiiert vorgetragen, dass sie ihren Mann begleitet, der aufgrund seiner Tätigkeit in einem internationalen Unternehmen oftmals für je-

12 <https://openjur.de/u/623370.html>, Fußnote 22.

13 <https://openjur.de/u/623370.html>, Fußnote 35.

weils ein bis drei Jahre ins Ausland entsandt wird. Sie hat dargelegt, dass sie dementsprechend schon in den Niederlanden, Schweden usw. gelebt und diese Länder jeweils nach spätestens drei Jahren wieder verlassen hat. Aus der Tatsache, dass sie auch die früheren Auslandsaufenthalte nach spätestens drei Jahren beendet hat, ergibt sich schon in der Sache ein geringes Bedürfnis, dass die Klägerin landeskundliche Kenntnisse erwirbt und einen Nachweis des Sprachniveaus B1 erbringt. Außerdem sprechen die Erfahrungen, die sie auf diese Weise in den verschiedenen Ländern gemacht hat und ihre selbständige Teilnahme an Deutschkursen bei der Volkshochschule stark dafür, dass auch in ihrer Person kein Bedarf für einen Integrationskurs begründet ist. Demzufolge ist der Integrationsbedarf erkennbar gering. Aus denselben Gründen kann auch aus der Tatsache, dass sie zwei Kinder hat, nicht auf ein Integrationsbedürfnis geschlossen werden (vgl. VG Neustadt (Weinstraße), U.v. 9.12.2010 ö 2 K 870/10 – juris – Rn 20). Die Kinder besitzen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit und es liegen keine Hinweise darauf vor, dass die Kinder länger als die Eltern in Deutschland bleiben, bzw. schon darauf, dass die Kinder weiterer Unterstützung bei ihrer Integration durch die Mutter bedürfen. Insgesamt erscheint eine Teilnahmeverpflichtung im Falle der Klägerin unverhältnismäßig.«¹⁴

Das Gericht erkennt an, dass Kinder nicht in jedem Fall auf die Unterstützung der Eltern bei ihrer Integration angewiesen sind. Ein transnationaler Lebensstil und die Erfahrung, bereits in mehreren Ländern gelebt zu haben, werden vom Gericht genauso als Nicht-Vorliegen der Notwendigkeit einer staatlichen Hilfe zur Integration anerkannt wie die Eigeninitiative und die Selbststeuerung von Sprachlernprozessen.

Die Interviewten dieser Studie haben keine Gerichte bemüht und Entscheidungen der Behörden nicht infrage gestellt. Direktive und repräsentative Sprechakte bei der Bekanntgabe von behördlichen Entscheidungen erwecken erst einmal den Anschein, sie seien letztgültig und nicht anfechtbar. Was ein Rechtsstaat ist, erfahren die Integrationskursteilnehmenden erst später im Orientierungskurs. Die klagende US-Amerikanerin verfügt über das notwendige finanzielle und kulturelle Kapital, um sich erfolgreich gegen die Teilnahmeverpflichtung wehren zu können. Die Klägerin hat ausreichende Ressourcen und Kenntnisse über ihre Rechte und den Rechtsstaat, um sich durchzusetzen. Den Interviewten dieser Studie fehlte ein_e Dolmetscher_in, ein_e Sozial- und Rechtsberater_in. Sie hatten keine Zugänge zu Wissen und Mitteln, wie man Behördenentscheidungen auf dem Rechtsweg prüfen lassen kann. Diese fehlenden Zugänge könnten Auswirkungen klassistischer Benachteiligungen sein. Die Verfügbarkeit über finanzielles, kulturelles und soziales Kapital ist der entscheidende Faktor.

14 <https://openjur.de/u/623370.html>, Fußnote 34.

Die Erfahrungen der Interviewten dieser Studie unterscheiden sich durch die anderen Voraussetzungen grundlegend von der klagenden US-Amerikanerin. Das behördliche Handeln erschien gar nicht als Entscheidung, die infrage gestellt werden könnte. Die Direktiven bildeten einen feststehenden Rahmen, der selbstverständlich erschien. Die erhofften und erträumten Chancen und Möglichkeiten wurden deshalb von den Interviewten erst in der Zukunft gesehen – wenn der Integrationskurs abgeschlossen ist.

Dem Wunsch der Interviewten nach Vervielfältigung der Chancen und Möglichkeiten standen behördliche Verengungen der Wege entgegen, die diese Chancen erst zu generieren behaupteten:

»Zum Beispiel, wir kriegen das Zeugnis. Erst die Prüfung. Wenn du die geschafft hast, hast du das Zeugnis zur Hand. Du kannst sagen, du hast Deutsch gelernt, du hast ein Zeugnis. Du kannst dann doch besser arbeiten gehen. Du kannst eine schöne Arbeit finden. Aber ... was hast du für mehr Möglichkeiten. Du kannst doch weitermachen. Zur Hochschule gehen. Wenn du das Zeugnis hast, hast du mehr Möglichkeiten.«¹⁵

»Also eigentlich muss man nach dem Kurs nochmal überlegen. Mal sehen, was für einen Beruf ich mache. Und was ich machen will und so.«¹⁶

»Und dann, wenn ich gut Deutsch spreche, will ich einen guten Job haben, aber ich weiß nicht, welchen Job.«¹⁷

»Mit B1 Stufe kann man einen Arbeitsplatz haben. Aber noch nicht in einem Büro, bei der Buchhaltung oder Spedition, oder Bankzentrale oder Geschäftsführung. Mit B2 kann man das machen. Meine Vorstellung, ich bin pragmatisch, ich versuche, was möglich ist. Mein Ziel ist, C2 zu haben. Fachsprache C1, damit kann man in Deutschland zur Uni gehen. Aber ich möchte nicht studieren, möchte nur mein Deutsch verbessern und dann Deutsch für Juristen Kurs machen. Dafür möchte ich B2 haben. Fachsprache, zwei Wochen konzentriert, das kostet viel Geld. Aber danach habe ich viele Möglichkeiten, mich zu entwickeln. Und dafür werde ich Deutsch auf jeden Fall weiterentwickeln.«¹⁸

Für die verpflichteten Teilnehmer_innen des deutschen Integrationskurses gab es keinen *Schonraum*. Der Integrationskurs war erst einmal erfolgreich zu bestehen,

15 Interview mit Inci, S. 7, Z. 256-259.

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

17 Interview mit Volodymyr, S. 1, Z. 20-21.

18 Interview mit Florean, S. 7, Z. 232-239.

um zum Teil weitreichende negative Sanktionen zu verhindern. Die Teilnehmer_innen erhofften sich diesen *Schonraum*, in dem *ein Probedenken und -handeln und eine heuristische Neuorientierung* möglich sein würden, sie ihre eigenen Ziele entwickeln und Wege ausprobieren könnten, in einem imaginierten Später. Der Abschluss des Integrationskurses wurde nicht als Bestandteil, sondern als Voraussetzung für diesen Schonraum gesehen.

In Brüssel war die Situation eine andere. Von direktiven Forderungen der Ämter sprachen die Interviewten nicht. Eine Migrantisierung fehlender Sprachkenntnisse und eine daraus abgeleitete Integrationsbedürftigkeit von Zuwanderer_innen konnte erst gar nicht mit dem Inburgeringstraject verknüpft werden, da auch Belgier_innen teilnahmen:

»Bei BON bin ich für den Integrationskurs (*cours d'intégration* im Original), dort sind Leute aller Nationalität. Aus allen Ländern, Belgien, Osteuropa, Südamerika, alle Länder.«¹⁹

Alle Interviewten hatten sich aus eigenem Interesse und eigener Überzeugung zum Inburgeringstraject angemeldet. Sie erwarteten einen Nutzen durch die Lerninhalte:

»Es ist mein Interesse, diese vier Sprachen. Niemand hat das gesagt, sondern ich habe das Interesse daran.«²⁰

»Ich fand heraus, dass man, um hier zu leben, die Sprachen können muss, Niederländisch und Französisch. Es gibt aber drei offizielle Sprachen. Ich habe entschieden, hier zu bleiben, möchte teilhaben und das alles kennenlernen, auch diese drei offiziellen Sprachen.«²¹

»Ich lerne Französisch und Niederländisch, weil es wirklich ein Vorteil für uns ist, für die Kinder und das Aufwachsen der Kinder. Das glaube ich.«²²

Die Sprachsituation in Brüssel ist ein Feld der Mehrdeutigkeit. Eine pauschale Antwort, in welchem Kontext welche Sprache nützlich oder angemessen ist, gibt es nicht. Die Interviewten mussten »herausfinden«, welche Sprachkenntnisse sie benötigen, wo ihre Interessen lagen und haben dann daraus für sich Schlüsse gezogen und Lernziele und Bildungswege entwickelt.

Sie mussten sich selbst vor der Kursanmeldung beantworten, welchen Nutzen das Inburgeringstraject für sie haben könnte. In Brüssel als mehrsprachiger Stadt

19 Interview mit Pierre, S. 3, Z. 34-35.

20 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 95.

21 Interview mit Aristide, S. 3, Z. 97-100.

22 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 39-40.

hatten sie die Erwartung, dass die Erweiterung der Sprachkenntnisse und der Alltagskompetenzen, die im Inburgeringstraject erworben und ausprobiert werden können, auch eine Vergrößerung der Möglichkeitsräume darstellt:

»Ich lerne Französisch und Niederländisch, weil es wirklich ein Vorteil für uns ist, für die Kinder und das Aufwachsen der Kinder. Das glaube ich.«²³

»Zum Beispiel bekommst du gute Informationen zum Arbeitsmarkt und deinen Möglichkeiten. BON arbeitet viel mit dem VDAB und so bekommst du viel Unterstützung und kannst alles lernen, was du brauchst, um dich zum Beispiel zu bewerben. Oder überhaupt zu wissen, was kannst du beruflich hier machen. Und wieviel Geld kannst du damit verdienen.«²⁴

Die Chancen und Möglichkeiten schienen unmittelbar greifbar, nicht erst nach Abschluss des Kurses. Auch (noch) fehlende Sprachkenntnisse behinderten in der bilingualen Stadt Brüssel weder den Alltag noch die Inklusion in den Sozialraum:

»In Brüssel ist es nicht schwierig, wenn du eine der beiden Sprachen noch nicht perfekt sprichst. Auch für die Kinder. Weil, wenn sie nicht gut Niederländisch sprechen können, können sie sich immer auf Französisch verständigen. Und zum Beispiel, wenn du in ein Geschäft gehst und Französisch sprichst, kann sein, dass der Kassierer sagt, entschuldigen Sie, ich spreche nicht gut Französisch. Du kannst die Sprache wechseln, wenn du sie kannst.«²⁵

»Es ist hier sehr wichtig, Niederländisch sprechen zu können. Man kann dann vom Französischen ins Niederländische mitgehen, wenn es jemand spricht.«²⁶

Dilara und Pierre berichteten beide über ihren Wunsch, die sprachlichen Defizite anderer Personen ausgleichen zu können. Es ging also nicht nur darum, durch den Aufbau eigener sprachlicher Ressourcen sich selbst besser verständlich zu machen, sondern auch darum, fehlende Kenntnisse anderer auszugleichen. Diese Strategie weist über den direkten eigenen Nutzen hinaus und übernimmt auch Verantwortung für eine gelungene Interaktion dort, wo ein_e Interaktionspartner_in über sprachliche Defizite verfügt. Die Verständigungsorientierung steht in dieser Strategie über der bilingualen Sprachnorm, die von allen Stadtbewohner_innen erwartet, dass sie beide Sprachen beherrschen. Gespräche sollten mit der Feststellung, dass dem_der Interaktionspartner_in Sprachkenntnisse fehlen, nicht einfach abbrechen, sondern in der jeweils anderen Brüsseler Sprache fortgesetzt werden.

23 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 39-40.

24 Interview mit Dilara, S. 3, Z. 104-107.

25 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 43-48.

26 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 12-13.

Die Interviewten in Brüssel waren sicher, dass sie ihre Berufsankennung erhalten werden, an frühere Bildungs- und Berufsabschlüsse anknüpfen und ihre Karrieren fortsetzen können. Probleme, wenn welche gesehen wurden, bezogen sich nicht auf die Anerkennungspraxis der Qualifikation, sondern auf berufsinhaltliche Themen. »Aber ich habe keine Lieder, keine Spiele«²⁷ in niederländischer Sprache, berichtete Dilara, die als Kindergärtnerin in Vollzeit arbeiten wollte.

Aus einem möglicherweise geringen oder ausbleibenden Lernerfolg im freiwillig besuchten Inburgeringstraject erwachsen den Interviewten in Brüssel keine formalen Nachteile. Weder der Aufenthaltstitel noch die Partizipation an Bildung und Beruf oder dem Sozialstaat wären beeinträchtigt.

Das Inburgeringstraject schien einen *pädagogischen Schonraum* zu bieten, in dem eine *heuristische Neuorientierung* möglich war. Der intrinsischen Lernmotivation wurde kein starker extrinsischer Druck hinzugefügt. Die Teilnehmer_innen hatten selbst die Entscheidung getroffen, das Inburgeringstraject zu besuchen. Im Vorfeld dieser Entscheidung muss die Überzeugung über den Nutzen dieses Kurses entstanden sein. Dabei spielten Erfahrungen in der Familie, in der Stadt, auf dem Wohnungs- oder Arbeitsmarkt, mit neuen Bekannten und Nachbar_innen eine Rolle. Zur Anmeldung bei BON musste das Institut dann erst einmal gefunden werden. Die Interviewten haben dazu selbst eine Recherche durchgeführt oder wurden von Bekannten auf BON hingewiesen.

Ein gewisser Druck, erfolgreich Niederländisch zu lernen, entsteht durch das gerade in Flandern einflussreiche gesellschaftliche Deutungsmuster, ein Mangel an Niederländischkenntnissen sei ein Integrationshindernis und Ausdruck mangelnder Bemühungen (GELDOF 2019: 207). Dieses Deutungsmuster ist eine Analogie zur deutschen Integrationsverweigerung, die bereits dargestellt wurde.

Wer Französisch spricht und auf Französisch interagiert, aber nicht in der Lage ist, ebenso in niederländischer Sprache zu reagieren, wenn er_sie in dieser Sprache angesprochen wird, zeigt ein Defizit. Gesellschaftliche Deutungsmuster der Flämischen Gemeinschaft, die bereits referiert wurden, beklagen die fehlende Veralltäglichen des Sprechens der niederländischen Sprache im überwiegend französischsprachigen Sozialraum und konstatieren eine illegitime Französisierung Brüssels. Vorwürfe an Französischsprachige können sich dabei gleichermaßen an die statisierte Bevölkerung wie an Neuankömmlinge richten, die kein Niederländisch sprechen. Das Argument eignet sich deshalb nicht zur Migrantisierung. Aufenthaltsrechtliche Maßnahmen wegen fehlender Niederländischkenntnisse zu ergreifen, wäre unter diesen Umständen nicht zu rechtfertigen.

Integrationsdruck empfanden vor allem die Interviewten, die vor ihrem Umzug nach Brüssel in Flandern lebten. Dort vermittelte man ihnen, dass sie ohne

27 Interview mit Dilara, S. 1, Z. 35.

Niederländischkenntnisse nicht zurechtkämen und die französische Sprache ihnen nicht nützen würde:

»Ich kam nach Brüssel, also umgezogen von [*Mechelen*]. Dort spricht man nur Niederländisch. Ich konnte gar kein einziges Wort und es war sehr schwer. In der Gemeinde [*Mechelen*] dort. Sie sprechen gar kein Französisch. Ich habe Französisch versucht, aber niemand hat mich verstanden. Oder sie haben nicht gut reagiert. Man kann dort keinen Dolmetscher anstellen, sagten sie. Es ist dort vielleicht verboten, (*Französisch*:) interdit, (*Niederländisch*:) ich konnte dort auch nicht arbeiten ohne Niederländisch. Das hat man dort gesagt. Brüssel war erstmal einfacher.«²⁸

»Als ich nach Belgien gekommen bin, habe ich in Flandern gewohnt. Ich hatte eine Sozialassistentin, sie hat mir sehr geholfen. Und ich habe das selbst organisiert, sie hat mich unterrichtet, mehrere Wochen. Sie hat Niederländisch gesprochen. Mein ganzes Umfeld sprach Niederländisch und deshalb fühlte ich die Pflicht ... deshalb ist das eine Sprache, die ich nützlich finde. Deshalb will ich es lernen, was ich jetzt intensiv versuche. Und in Flandern spricht man nur ein bisschen Französisch. Sie versuchen es vielleicht, aber es wird nicht viel gesprochen.«²⁹

Moufid und Pierre bekamen in Flandern vermittelt, dass Niederländisch die hegemoniale und einzig legitime Sprache ist und Französisch eventuell sogar verboten sei. Zusätzlich bekamen sie auch den Eindruck, es sei die einzige Sprache, die in Flandern gesprochen und verstanden wird. Ihnen vermittelte sich damit ein Druck oder die »Pflicht«, wie Pierre andeutete, Niederländisch zu lernen. Damit würden sie einerseits eine sprachliche Norm erfüllen und sich andererseits unter einem Nützlichkeitsaspekt den Zugang zu sprachlichen Interaktionen im niederländischsprachigen Sozialraum sichern.

Durch einen Umzug nach Brüssel verringerte sich der Druck, denn die sprachliche Norm, ausschließlich Niederländisch zu sprechen, gab es dort nicht. An der gewonnenen Überzeugung, dass Niederländisch eine nützliche, oder stärker gesagt, notwendige Sprache sei, hielten sie jedoch fest.

Der Alltag in der Stadt Brüssel erfordert keine Niederländischkenntnisse, wie der in einer flämischen Stadt. In anderen Sprachen zu interagieren, ist alltäglich und legitim. Insofern wird Brüssel zu einem transtopischen Interaktionsraum, der sprachliches Probehandeln möglich macht und für den Ernstfall einer auf Niederländisch misslingenden Kommunikation oder eines Behördenbesuchs die Möglichkeit vorhält, in eine andere Sprache zu wechseln:

28 Interview mit Moufid, S. 1, Z. 49-54.

29 Interview mit Pierre, S. 1, Z. 17-23.

»Im Bus, in Geschäften, wenn man an der Bushaltestelle jemanden etwas fragen möchte, man kann es versuchen auf Niederländisch. Ich tue das.«³⁰

Die verschiedenen Landessprachen machen auch statisierte Personen zu Zweit-sprecher_innen offizieller Sprachen und es wird gemeinsam die Landessprache er-lernt:

»Im Niederländischunterricht sind Belgier und viele Ausländer.«³¹

Eine Migrantisierung von Personen über einen Akzent, der sie als Zweitspreche-rinnen identifiziert, ist im mehrsprachigen Belgien nicht möglich.

Sozialassistent_innen, die den Kursteilnehmer_innen zur Verfügung gestellt wurden, halfen bei Briefen von Behörden, bei der Arbeitssuche und auch bei der Lö-sung von Alltagsproblemen. Sie sprachen die Erstsprache der Kursteilnehmer_in-nen oder eine Kontaktsprache. Auch hier wurde deutlich, dass die Orientierung im Sozialraum und im Brüsseler Alltag an erster Stelle stand und nicht die Durchset-zung sprachlicher Normen.

5.2 Habitustransformation oder reframing?

Von einem Integrationsdruck wurde von den Interviewten sowohl im Ruhrgebiet als auch in Brüssel berichtet, aber in unterschiedlicher Stärke und Ausprägung.

Die Interviewten in Brüssel haben zum Teil bereits einen starken Integrations-druck erlebt, soweit sie vorher in einer flämischen Stadt wohnten. In Brüssel erleb-ten sie eine mehrsprachige Umgebung, in der sich ein Integrationsdruck nicht über sprachliche Normen aufbaute. Der Besuch des alltagsorientierten Inburgeringstra-jects erschien unter Nützlichkeitsabwägungen sinnvoll und erweiterte einen bereits vorhandenen Möglichkeitsraum. Die Anerkennung ihrer ausländischen Bildungs-Berufsabschlüsse in Belgien stellten die Interviewten nicht infrage. Sie konnten an bereits Erreichtes anknüpfen. Ein Inburgeringstraject fügt sich als Bildungsmaß-nahme, von deren Sinn sie überzeugt sind, in die Biografie ein und generiert neue Möglichkeiten auf der Grundlage bisheriger Erfolge.

Anders die Situation im Ruhrgebiet. Die Interviewten erlebten einen Alltag, der faktisch mehrsprachig ist und in dem auch die Erstsprachen der Interview-ten gesprochen wurden, Inci etwa mit Passantinnen und Volodymyr, Sirada und Florean mit Angehörigen. Deutsch war aber die einzig legitime Sprache im öffent-lichen Raum und damit auch mit Behörden und Ämtern. Sie wurden zum Integra-tionskurs verpflichtet oder entschieden sich wie Florean aus Gründen beruflicher

30 Interview mit Pierre, S. 2, Z. 40-41.

31 Interview mit Dilara, S. 2, Z. 76.