

Gudrun Hentges · Volker Hinnenkamp · Almut Zwengel (Hrsg.)

Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion

Gudrun Hentges
Volker Hinnenkamp
Almut Zwengel (Hrsg.)

Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion

Biografie, Sprache und Bildung
als zentrale Bezugspunkte

2., aktualisierte Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

2., aktualisierte Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Frank Engelhardt

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16802-9

Inhalt

Einleitung.....	7
-----------------	---

I. Migrations- und Integrationspolitik in vergleichender Perspektive

Gudrun Hentges

Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen	23
--	----

Peter Kühne

Politisches Versäumnis und humanitäre Katastrophe: Flüchtlinge – in Deutschland und Europa nicht willkommen.....	79
---	----

Sigrid Baringhorst

Abschied vom Multikulturalismus? Zu neueren Entwicklungen der Integrationspolitik in Großbritannien und Australien	91
---	----

Nerissa Schwarz

Minderheitenschutz in der Europäischen Union unter besonderer Berücksichtigung der Roma.....	113
---	-----

II. Migration und biografische Entwürfe

Annette Treibel

Von der exotischen Person zur gesellschaftlichen Normalität: Migrantinnen in der soziologischen Forschung und Lehre.....	143
---	-----

Norbert Cyrus

Mobilität im Verborgenen. Plurilokale Mobilitätspraxen illegal beschäftigter polnischer Haushaltsarbeiterinnen in Berlin.....	167
--	-----

III. Migration und Sprache

Almut Zwengel

„Wenn die Worte fehlen...“ – Wie Migrantinnen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen ihren Alltag gestalten 167

Volker Hinnenkamp

Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft“ 167

IV. Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten

Ursula Boos-Nünning

Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten.
Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft 167

Gisela Baumgratz-Gangl

Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Migrant(inn)en im Übergang Schule – Ausbildung – Beruf 167

Schahrazad Farrokhzad

Erfahrungen, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund 167

Abkürzungsverzeichnis 167

Autor(inn)en 167

Einleitung¹

Almut Zwengel/Gudrun Hentges

1 Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion

Migration und Integration sind in dieser Kombination ein in der öffentlichen Diskussion verbreiteter Topos. Auch in der Forschung werden beide Aspekte häufig zusammen gedacht. Migrations- und Integrationsforschung haben sich als eigenständiges Untersuchungsfeld etabliert. Zurzeit ist zu beobachten, dass sich Forschungen in dem Gebiet zunehmend auf allgemeinere Diskurse betroffener Fachdisziplinen beziehen (vgl. z.B. Annette Treibel in diesem Band). Zugleich zeigt sich, dass in anderen Untersuchungsfeldern, wie beispielsweise unterschiedlichen speziellen Soziologien, die Themen Migration und Integration zunehmend Berücksichtigung finden. Für den vorliegenden Sammelband wurden ‚Biografie‘, ‚Sprache‘ und ‚Bildung‘ als zentrale sozialwissenschaftliche Bezugspunkte gewählt. Zu diesen drei Konzepten sollen nun Diskussionen nachgezeichnet, exemplarische Studien vorgestellt und Bezüge zu den Beiträgen dieses Sammelbandes hergestellt werden.

1.1 Migrations- und Integrationsforschung: Biografie

Wird die Entwicklung der Biografieforschung betrachtet, fällt auf, dass in den Anfängen bereits starke Bezüge zur Migrationssoziologie bestanden. William Isaac Thomas und Florian Znaniecki (1918–1920) untersuchten in ihrer klassischen Studie die sozialen Bezüge von in die USA eingewanderten Polinnen und Polen ländlicher Herkunft mit Hilfe biografischer Quellen. Für die Diskussion in Deutschland war Martin Kohli (1985) lange ein zentraler Bezugspunkt. Seine Ausführungen zur Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs ermöglichen direkten Anschluss an die Individualisierungsthese. Alois Hahn (1988) wurde bekannt durch seine „Biografiegeneratoren“. Damit sind soziale Anlässe und Diskursformen gemeint, die zur Produktion biografischer Diskurse führen. Interessant für

1 Wir bedanken uns herzlich bei Volker Hinnenkamp für seine hilfreichen Anmerkungen und Kommentare. Ein ganz besonderer Dank gebührt Bernd Ludwig (Berlin), der als freier Lektor diesen Band mit einem großen Engagement betreut hat.

uns ist dabei die folgende Überlegung: „Die Verzeitlichung der Selbstdarstellung wird (...) erst da zwingend, wo gleiche Gegenwarten der Endpunkt extrem verschiedener Vergangenheiten sein können.“ (S. 98) Migrant(inn)en haben Gesellschaftswechsel und häufig biografische Brüche erlebt, durch die sich ihre Erfahrungen deutlich von denen Autochthoner unterscheiden können. Umgekehrt wird Menschen, zum Beispiel durch phänotypische Merkmale, eine andersartige Vergangenheit zugeschrieben, obwohl die gemeinsam geteilten Erfahrungen mit anderen, von denen sie sich äußerlich unterscheiden, dominieren. Biografie, so lässt sich argumentieren, ist also dann von besonderer Relevanz, wenn zu vermuten ist, dass sie sich von anderen biografischen Mustern maßgeblich unterscheidet und damit für die Gegenwart (und auch für die Gegenwart Anderer) durch eine „extrem verschiedene Vergangenheit“ manifest wird. Die verschiedenen Vergangenheiten, die Migrant(inn)en und Alteingesessene erzählerisch rekonstruieren, können sich systematisch unterscheiden.

Eine zweite Diskussionslinie zur Biografieforschung fordert seit langem die Abkehr von Defizitansätzen hin zu ressourcenorientierten Empowerment-Ansätzen (z.B. Geißler/Hege 1988/1997, S. 183 und S. 188). Denn wenn die Handlungsressourcen der Akteure und Akteurinnen im Mittelpunkt stehen, ist ein biografischer Ansatz sinnvoll, weil hier konkrete Entscheidungsspielräume sichtbar werden (vgl. z.B. Lutz 2000, S. 205). Einer Überschätzung von Handlungsspielräumen der – zum Beispiel migrantischen – Akteure kann entgegen gewirkt werden durch die Berücksichtigung von Barrieren unterschiedlichster Art. Hilfreich ist hier Fritz Schützes Konzept der „heteronomen Systembedingungen“ (1975, Bd. I, S. 57 f. und Bd. II, S. 928 f.). Heteronome Systembedingungen sind soziale Aspekte, die in konkrete Interaktionssituationen hineinwirken und die nicht von den Interaktionspartnern selbst beeinflusst oder verändert werden können.

Der Biografiebezug ist methodisch unterschiedlich verortet. Klassisch wird unterschieden zwischen quantitativ orientierter Lebenslaufforschung und qualitativ orientierter Biografieforschung. Letztere ist beeindruckend dokumentiert in den jährlich stattfindenden Tagungen der Sektion Biografieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Dort werden auch Migrationsbezüge thematisiert. Biografie ist aber auch für qualitative Forschung generell zentral, da ein klassisches Erhebungsinstrument das von Schütze eingeführte „narrative Interview“ ist (z.B. 1978). Es stellt ein Verfahren dar, welches das elizitierte Erzählen dem Beschreiben oder Argumentieren vorzieht. Da ein zentraler Aspekt des Erzählens die chronologische Abfolge ist, bestehen Bezüge zur chronologischen Konstruktion der Biografie. Nicht von ungefähr ist die am häufigsten praktizierte Form des narrativen Interviews das narrative biografische Interview.

Zur Konkretisierung dieser eher allgemeinen Überlegungen seien drei Studien zur Migration mit Biografiebezug exemplarisch genannt: (1) Die Shell-Jugendstudie legte 2000 einen Schwerpunkt auf ausländische Jugendliche. Sie untersuchte ausländische Jugendliche insgesamt, berücksichtigte einen Vergleich zwischen Jugendlichen türkischer und italienischer Herkunft und präsentierte biografische Porträts türkischstämmiger Jugendlicher. Diese Porträts sind dem sprachlichen Ausdruck der Jugendlichen angepasst und beeindrucken in ihrer Vielfalt (Deutsche Shell 2000). (2) Daniela Duff und Bea Leuppi (1997) verfassten ihre Diplomarbeit zu biografischen Porträts von Migrantinnen in der Schweiz. Interviewt wurden 14 Migrantinnen, zur Hälfte Arbeits- und zur Hälfte Fluchtmigrantinnen. Neben den von Duff und Leuppi verfassten biografischen Porträts stehen thematisch gruppierte Interviewauszüge, die sich durch hohe Detailliertheit und Konkretheit auszeichnen. (3) In Andreas Potts (2002) qualitativer Studie werden die Ergebnisse seiner Dissertation zu bildungserfolgreichen Migranten türkischer Herkunft zusammengefasst. Er zeigt auf, wie in der biografischen Selbstdarstellung die eigene ethnische Herkunft strategisch als Ressource eingesetzt wird.

In zahlreichen Beiträgen dieses Sammelbandes sind biografische Bezüge präsent. Drei Beispiele seien genannt. Annette Treibel verdeutlicht, dass Frauen nicht Anhängsel von Männern sind, sondern eigene biografische Entwürfe verfolgen. Dies zeigt sich schon allein an der Tatsache, dass 20 Prozent der Arbeitsmigrant(inn)en aus den Anwerbeländern weiblich waren. Norbert Cyrus stellt heraus, dass auch für illegale Hausarbeiterinnen Handlungsspielräume bestehen. Er verdeutlicht dies unter Zuhilfenahme der Unterscheidung von „Weil-“ und „Um-zu-Motiven“ (vgl. Schütz 1974). Almut Zwengel zeigt im Zusammenhang mit einer Fallstudie, dass das Ausbleiben einer erwarteten beruflichen Karriere dazu führen kann, dass der Besuch von aufeinander aufbauenden Sprachkursen, der zur Vorbereitung dieser Karriere dienen sollte, selbst in Karriere umgedeutet werden kann.

1.2 Migrations- und Integrationsforschung: Sprache

Kommen wir nun zur zweiten in diesem Sammelband besonders berücksichtigten Dimension: Sprache. Der Erwerb des Deutschen avanciert gegenwärtig zum zentralen Beurteilungskriterium einer erfolgreichen Integration. Dies zeigt sich schon daran, dass das neue Zuwanderungsgesetz als zentrale Integrationsmaßnahme den Integrationskurs vorsieht, der primär aus einem Sprachkurs und daneben aus landeskundlichen Grundinformationen besteht (vgl. den Beitrag von Gudrun Hentges in diesem Band). Der derzeitige gesellschaftliche Diskurs insgesamt ist ähnlich einzuschätzen: Zur Integration wird deutsche Sprachkompetenz gefordert. Zwei Gruppen gelten als besonders problembelastet. Dies sind

zum einen Migrantinnen muslimischer Herkunft, die sehr familienzentriert leben und häufig schon viele Jahre in Deutschland wohnen. Ihre Deutschkenntnisse sind oft gering (vgl. Zwengel 2004). Daneben werden schwache Deutschkenntnisse von in Deutschland geborenen und hier aufgewachsenen Kindern beim Eintritt in die Grundschule beklagt (vgl. zu möglichen Ursachen: Ucar 1999). Bei aller Bedeutung von Sprache für kognitive, soziale, sozio-strukturelle und identifikative Integration sollte die deutsche Sprachkompetenz als Integrationsfaktor jedoch nicht überbewertet werden. Kompetenz in der Sprache des Aufnahmelandes ist eine Grundvoraussetzung für Integration, aber keine hinreichende Bedingung. In Ländern, in denen angesichts der Kolonialvergangenheit geringere Sprachprobleme zu bewältigen sind, zeigen sich ebenfalls Ausgrenzung und Diskriminierung von Migrant(inn)en.

Zum Thema Sprache gehört auch die Haltung zu den Herkunftssprachen der Migrant(inn)en. Ihre Förderung galt lange als wichtiger Faktor zur Stabilisierung der Identität von Migrantenkinder. In den Familien sollten die Herkunftssprachen praktiziert werden, um durch einen soliden Erstspracherwerb den Zweitspracherwerb zu erleichtern (vgl. die Interdependenzthese von Cummins 1979). Eltern wurden ermutigt, die Förderung der Herkunftssprachen in den Schulen zu fordern; der monolinguale Habitus der Schule kollidiere mit der Mehrsprachigkeit der Schüler (vgl. Gogolin/Neumann 1997). Es wurden unterschiedliche didaktische Konzepte zur Berücksichtigung der Herkunftssprachen entwickelt. Sie reichen vom Krefelder Modell der zweisprachigen Klassen (Dickopp 1982) über die zweisprachige Alphabetisierung türkischer Schüler (Nehr u.a. 1988) bis hin zur Berliner Europaschule, die eine Gleichrangigkeit von Deutsch und einer Partnersprache praktiziert im Hinblick auf die Unterrichtssprachen sowie bei der Zusammensetzung der Schüler- und der Lehrerschaft (Göhlich 1998). Diese Ansätze werden zurzeit durch Ergebnisse quantitativer Sozialforschung erschüttert. Bei PISA stellte sich heraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund besser abschneiden, wenn die Familiensprache Deutsch ist (z.B. Baumert/Schümer 2001, S. 378). Hartmut Esser (2006) unterzog zahlreiche quantitative Studien einer Sekundäranalyse und kam zu dem Ergebnis, dass Bilingualität – mit Ausnahme von Englisch als Zweitsprache – nicht zu besseren Schulleistungen und zu einem größeren Arbeitsmarkterfolg führe. Essers Ergebnisse werden stark rezipiert² und führen zu Verunsicherungen bei denen, die die Herkunftssprachen fördern möchten (vgl. z.B. die soeben genannte Tagung in Hamburg im Oktober 2007).

2 Vgl. z.B. Essers Eröffnungsvortrag auf der Tagung „Migration und Bildung“ von Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom 2. bis 4. Februar 2006 im Haus Rissen in Hamburg sowie einen weiteren Eröffnungsvortrag von Esser auf der Tagung „Streitfall Zweisprachigkeit“ vom 19. bis 20. Oktober 2007 an der Universität Hamburg.

Neben dem Deutschen und den Herkunftssprachen sind auch Formen von alternierenden und gemischten Realisierungen der Sprachen zu berücksichtigen. Mischsprachigkeit wurde häufig als Ausdruck von doppelter Halbsprachigkeit bzw. Semilingualismus gefasst und negativ bewertet. Dabei kann Mischsprachigkeit durchaus mit hoher Kompetenz in den berücksichtigten Sprachen verknüpft sein. Noch problematischer an der Kritik dieser Sprachrealisierungen ist ihr Bezug auf die deutsche Standard- oder Umgangssprache als Norm. Damit werden reale kommunikative Praktiken ausgegrenzt. Hier setzen manche Autor(inn)en an. Sie erkennen gemischtes Sprechen als eigenständige Kommunikationsform an und zeigen, dass hierbei hohe Kreativität und spezifische Kompetenzen zum Ausdruck kommen. Zum Teil handelt es sich dabei um Phänomene, die aus dem Bereich der Jugendsprachen bekannt sind (vgl. z.B. Schlobinski 2002). Es ist von daher kein Zufall, dass sich einschlägige Studien auf die Sprache von Migrant*innen beziehen. Inken Keim (2007) untersuchte weibliche türkische Jugendliche; Volker Hinnenkamp (2005) betrachtete männliche türkische Jugendliche.

Auch zum Thema Migration und Sprache sollen kurz drei interessante Untersuchungen vorgestellt werden. (1) Der Integrationssurvey des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung berücksichtigt junge Erwachsene türkischer und italienischer Herkunft in zwei Altersgruppen. Viele der erhobenen Items sind sprachbezogen und ermöglichen aufschlussreiche Vergleiche (Mammy/Sattig 2002). (2) Seyyare Duman (1999) analysiert in ihrer Dissertation kommunikative Praktiken türkischstämmiger Frauen in Hamburg und in Anatolien. Sie unterscheidet etwas schematisch zwischen traditionell und modern Orientierten, kontrastiert aber überzeugend die Kommunikation in Frauengruppen und die Kommunikation mit dem Ehemann. (3) Katharina Meng und Ekaterina Protassova (2001) legen eine qualitative Studie zu Aussiedlerfamilien vor, die in interessanter Weise linguistische Untersuchungen und soziologische Netzwerkanalysen verbindet. Für die ebenfalls vorgelegten quantitativen Übersichten ist die Stichprobe allerdings zu klein.

Im vorliegenden Sammelband beziehen sich zwei Beiträge auf Migration und Sprache. Sie lassen sich in der kurz skizzierten Fachdiskussion verorten. Zwengel greift eine Personengruppe mit geringen Deutschkenntnissen auf. Sie fragt nicht normativ, warum die Migrantinnen so wenig Deutsch können, sondern macht das Leben der Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen selbst zum Untersuchungsgegenstand. Aus der Darstellung ergeben sich dann drei unterschiedliche Bewältigungsstrategien. Hinnenkamp plädiert – unter Berücksichtigung der Debatten um die Parallelgesellschaft – für eine Anerkennung des Gemischtsprechens und seiner Sprecher/innen.

1.3 Migrations- und Integrationsforschung: Bildung

Gehen wir nun über zur dritten Dimension: Bildung. Seit PISA 2000 ist in der breiten Öffentlichkeit bekannt, dass Migrantenkinder in der Schule weniger erfolgreich sind als autochthone Deutsche (Baumert u.a. 2001). Diese Information ist jedoch nicht neu. Seit langem ist belegt, dass ausländische Schüler/innen bei Schulabschlüssen schlechter abschneiden als autochthone deutsche Schüler/innen. Einen knappen Überblick zu Benachteiligungen von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem bietet Heike Diefenbach (2007, S. 221). Dass Migrantenkinder benachteiligt sind, ist unstrittig (Diefenbach 2002, S. 45); umstritten aber ist, worauf diese Benachteiligungen zurückzuführen sind. Ein wichtiger Faktor ist die sozioökonomische Position der Eltern (z.B. Unterwurzbacher 2007, S. 75 f.). Vermutlich ist relevant, ob Eltern über Geld, Zeit und Aufmerksamkeit verfügen und ob sie diese Ressourcen in die Bildung ihrer Kinder investieren. Neben solchen Faktoren des Humankapitals können kulturelle Faktoren wie Sozialisation in der Herkunftsgesellschaft und in der ethnischen Community von Bedeutung sein. Schließlich sind Benachteiligungen zu berücksichtigen, die sich aus dem Bildungssystem selbst ergeben. Hier können institutionelle Hürden und strukturelle Benachteiligungen bestehen (Gomolla/Radtke 2007). Beispiele hierfür sind häufige Einschulung in Sonderschulen sowie ungünstige Lehrerempfehlungen beim Übergang in die Sekundarstufe 1 (Diefenbach 2002, S. 45 f.).

Den wenigen bildungserfolgreichen Migrant(inn)en wird in jüngerer Zeit erhöht Aufmerksamkeit geschenkt. Eine zentrale Frage dabei ist, welche Faktoren einen solchen Erfolg begünstigen. Wichtig scheinen Bildungsaspirationen und institutionelle Kenntnisse der Heranwachsenden und ihrer Eltern. Dies zeigt sich zum Beispiel an „verschlungenen Bildungswegen“, die typisch sind für die von Erika Schulze und Eva-Maria Soja (2006) betrachteten bildungserfolgreichen Migrantenkinder. Merle Hummrich (2002) untersucht in ihrer Dissertation Studentinnen, die der zweiten Migrantengeneration entstammen. Sie zeigt, wie diese sich im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie verorten müssen und wie sie versuchen, ihre zum Teil widersprüchlichen Bedürfnisse miteinander in Einklang zu bringen. Häufig ist der soziale Aufstieg ein individuelles Phänomen, das durch eine Einbettung in Gruppen Gleichrangiger und Gleichgesinnter zur kollektiven Erfahrung wird. Karin Schittenhelm (2005, S. 204 f.) belegt dies für Migrantinnen, zumeist türkischer Herkunft, die sich im Übergang vom Real-schulabschluss zu einer praktischen Berufsausbildung befinden. Almut Riedel (2001, S. 234 ff.) zeigt bei der Sekundärauswertung einer vorliegenden Studie zu jungen Frauen nordafrikanischer Herkunft in Frankreich, dass diese ihren Bildungsaufstieg zwar kollektiv erleben, ihn aber als primär individuell einordnen.

Die zunehmende Verschränkung zwischen dem Bereich Migration und Integration und allgemeineren Perspektiven unterschiedlicher Fachdisziplinen zeigt sich auch beim Thema Bildung. Dies sei am Beispiel der Soziologie verdeutlicht. Tendenziell gibt es in der Migrationssoziologie eine wachsende Berücksichtigung anderer spezieller Soziologien sowie der allgemeinen Soziologie. Umgekehrt nimmt auch beim Thema Bildung das Interesse an Migration in unterschiedlichen speziellen Soziologien sowie in der allgemeinen Soziologie zu. Zwei Beispiele seien genannt. Ein Beleg für allgemeinsoziologische Bezüge der Migrationssoziologie ist die zunehmende Rezeption der Theorien von Pierre Bourdieu. So betiteln Arnd-Michael Nohl u.a (2004) ihren erfolgreichen Antrag auf Einrichtung einer „Studiengruppe zu Migration und Integration“ bei der VW-Stiftung, der sich u.a. auf Bildungstitel bezieht, mit „Kulturelles Kapital in der Migration“. Ein Beispiel für die verstärkte Berücksichtigung von Migration in speziellen Soziologien ist das seit PISA zunehmende Interesse für Migration in der Bildungssoziologie.

Aus dem Bereich Migration und Bildung sollen gleichfalls drei interessante Studien exemplarisch genannt werden: (1) Andrea Lanfranchi (2002) zeigt in einer quantitativ und qualitativ angelegten Untersuchung zu Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft in der Schweiz, dass sich vorschulische außerfamiliäre Betreuung im Allgemeinen positiv auf den Schulerfolg auswirkt. Wichtig für eine solche Wirkung sind ein positives Familienklima sowie die Annahme des Kindes durch Erzieher/innen und Lehrer/innen und die interkulturelle Kompetenz dieser betreuenden Personen. (2) Cornelia Kirsten (2005) beschäftigt sich mit der Phase der Einschulung. Sie untersucht am Beispiel der Stadt Essen wie Entscheidungen deutscher, ausländischer und insbesondere türkischer Eltern bezüglich der Einschulung ihrer Kinder gefällt werden. Dabei geht es um Wahlen zwischen staatlichen und konfessionellen sowie zwischen Schulen innerhalb und außerhalb des Einzugsgebietes. Deutlich wird, dass türkische Eltern seltener als deutsche Eltern zwischen (mindestens) zwei Schulen wählen, dass sie über weniger Informationen über die Schulen verfügen und dass sie nach anderen Kriterien auswählen als deutsche Eltern. (3) Schittenhelm (2005) betrachtet in ihrer Habilitationsschrift die Phase, die sich an den Abschluss der Schulausbildung anschließt. Sie untersucht den Übergang von Realschulabsolventinnen in eine Berufsausbildung und vergleicht dabei zwischen Westdeutschen, Ostdeutschen und – vor allem türkischen – Migrantinnen. Die Studie ist qualitativ angelegt und stützt sich vor allem auf Gruppendiskussionen. Durch die Milieuvergleiche wird vermeintlich für Migrant(inn)en Spezifisches relativiert und ein Anschluss an die allgemeine Soziologie erleichtert (vgl. hierzu auch den Beitrag von Annette Treibel in diesem Band).

Bei den in diesem Sammelband vorliegenden Texten zum Thema Bildung liegt der Schwerpunkt auf der beruflichen Bildung. Ursula Boos-Nünning legt eine klassische Diskriminierungsstudie vor. Sie belegt unter Berücksichtigung zahlreicher empirischer Studien die Benachteiligung von Migrantenjugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung sowie beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Sie versucht diese Ergebnisse im Anschluss an Mona Granato (2003) den möglichen Ursachen Humankapitalausstattung, Arbeitsmarktdiskriminierung und Arbeitsmarktsegmentation zuzuordnen. Gisela Baumgratz-Gangls handlungsorientierter Aufsatz zeigt auf, wie lokale und regionale Netzwerke die beruflichen Bildungschancen von Migrantenjugendlichen verbessern können.

2 Kurze Skizzierung der im Band versammelten Beiträge

Im Folgenden sollen die im vorliegenden Band versammelten Beiträge kurz skizziert werden: Das einleitende Kapitel „Migrations- und Integrationspolitik in vergleichender Perspektive“ behandelt internationale politische Praxen im Politikfeld Migrations- und Integrationspolitik. Gudrun Hentges Beitrag analysiert die Integrationskurse, die mittlerweile in zahlreichen EU-Mitgliedstaaten – freiwillig oder verpflichtend – angeboten werden. Ausgehend von einer Gesamtschau der divergierenden Traditionen, Konzepte und unterschiedlichen Akzentuierungen konzentriert sich die Autorin auf die in der Bundesrepublik Deutschland angebotenen Integrations- und Orientierungskurse. Einerseits wertet sie die vorliegenden vielfältigen Erfahrungen mit Orientierungskursen aus, andererseits stellt sie Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Thema „Orientierungskurse“ vor. Interviewpassagen mit Teilnehmer(inne)n der Orientierungskurse illustrieren Grenzen und Möglichkeiten der sprachlichen Kompetenz und des Verständnisses historischer und politischer Zusammenhänge.

Peter Kühne widmet sich in seinem Aufsatz der Frage, ob Flüchtlinge in Deutschland willkommen sind. Er zeichnet nach, wie sich die deutsche Asylpolitik der letzten Jahre im Kontext der Europäisierung dieses Politikfelds verändert hat, und analysiert deren Auswirkung auf die Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Seine Untersuchung basiert auf biografisch angelegten Interviews mit Flüchtlingen aus den wichtigsten Herkunftsstaaten. Kühne präsentiert als Ergebnis ein Bild ethnischer Zerrissenheit und politischer Unterdrückung, das den Betroffenen schließlich keinen anderen Ausweg lasse als die Flucht ins Exil.

Multikulturelle Gesellschaftsentwürfe gerieten in den letzten Jahren unter einen enormen Legitimationszwang. Vor allem seit den Terroranschlägen des 11. September 2001 wird dem Multikulturalismus zunehmend eine Absage erteilt. Sigrid Baringhorst zeichnet in ihrem Beitrag am Beispiel Großbritanniens und

Australiens nach, in welcher Weise sich die Abkehr von einem multikulturellen Politikverständnis sukzessive vollzog. Sie thematisiert einen Paradigmenwechsel in der britischen und australischen Politik.

Europäische Minderheitenpolitik ist Gegenstand des Beitrags von Nerissa Schwarz, die dieses Thema am Beispiel der größten in der Europäischen Union lebenden Minderheit – der Roma – diskutiert. Mit den Kopenhagener Kriterien etablierte der Europäische Rat 1993 die politischen Mindestanforderungen für die Beitrittskandidaten: Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Anerkennung der Menschenrechte, Schutz von Minderheiten. Die Autorin zeichnet jene Dokumente nach, die Anknüpfungspunkte für einen europäischen Minderheitenschutz bieten könnten, und diskutiert Bezug nehmend auf die „Offene Methode der Koordination“ (OMK), in welchem Maße und in welcher Weise die OMK einen Beitrag leisten könnte zur Beseitigung von Diskriminierung von Minderheiten in den EU-Mitgliedstaaten.

Das folgende Kapitel fokussiert „Migration und biografische Entwürfe“ und versammelt Beiträge von Annette Treibel und Norbert Cyrus. Treibel untersucht, wie sich die Wahrnehmung von Migrantinnen in der öffentlichen Debatte und in der soziologischen Forschung und Lehre im Laufe der letzten Jahrzehnte gewandelt hat. Als Ergebnis bilanziert sie, dass die Migrantinnenforschung eine beträchtliche Spannweite aufweist. Die „Feminisierung der Migration“ sei ein zentrales Thema. Die Autorin prognostiziert eine intensivere Verflechtung zwischen Geschlechterforschung, Migrationsforschung und allgemeiner Soziologie.

Norbert Cyrus' Beschäftigung gilt der „Mobilität im Verborgenen“, die er exemplarisch am Beispiel der illegal beschäftigten polnischen Haushaltsarbeiterinnen untersucht. Bei den Pendelmigrant(inn)en handelt es sich um Personen, die räumlich und sozial hochmobil sind und ihrerseits die Voraussetzungen dafür schaffen, dass eine stets mobiler werdende Gesellschaft reproduziert werden kann. Der Beitrag basiert auf zahlreichen Interviews, die der Verfasser mit in Berlin arbeitenden polnischen Haushaltsarbeiterinnen – zum Teil in ihren Unterkünften – geführt hat. Die Interviews lassen deutlich werden, dass sich die Migrantinnen sehr stark auf die Gegenwart konzentrieren und ein distanzierteres Verhältnis zu ihrer Vergangenheit und ihren Zukunftsperspektiven an den Tag legen.

„Migration und Sprache“ steht im Zentrum des sich anschließenden Kapitels, das Beiträge von Almut Zwengel und Volker Hinnenkamp umfasst. Almut Zwengel untersucht Migrantinnen, die schon lange in Deutschland leben und trotzdem nur über sehr geringe deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Auf der Basis teil-narrativer Interviews zeigt sie, welche Strategien diese Migrantinnen entwickeln, um ihren Alltag möglichst eigenständig zu gestalten. Sie unterscheidet drei Bewältigungsmuster: Suche nach Autonomie, Fossilierung deutscher Sprachkenntnisse und potentielle Mittlerin.

Die mischsprachlichen Varietäten von jugendlichen Migrant(inn)en sind – so die These von Volker Hinnenkamp – Teil der sprachlichen und kulturellen Hybridisierung, sie sind ein Reflex migrationsgeschichtlicher Entwicklungen und emanzipatorischer Ausdruck von sich in diesem Prozess formierenden Identitäten. Mit der Analyse von Transkriptionspassagen aus authentischen Gruppengesprächen jugendlicher Migranten weist der Autor zum einen den populär gewordenen Begriff der doppelten Halbsprachigkeit zurück und kann zum anderen aufzeigen, wie die Migranten die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen (hier: Deutsch und Türkisch) bewusst einsetzen, kreative Wortspiele machen und Erst- und Zweitsprache auf originelle Weise miteinander kombinieren.

Das abschließende Kapitel untersucht die „berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“. Ursula Boos-Nünning setzt sich in ihrem Beitrag mit der beruflichen Bildung von Migrant(inn)en auseinander. Sie beschreibt die drei Hürden, mit denen Jugendliche im Übergang von der Schule zum Beruf konfrontiert sind, und konstatiert eine „Negativbilanz“ mit Blick auf die berufliche Bildung von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Sehr eindringlich erinnert die Autorin an die Potenziale, die der deutschen Aufnahmegesellschaft durch Einwanderer zugeflossen sind. Boos-Nünning erachtet eine neue Ausbildungspolitik als erforderlich und plädiert dafür, das kulturelle Kapital der eingewanderten Personen „für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft zu nutzen“.

Gisela Baumgratz-Gangl thematisiert in ihrem Beitrag die „Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Migrant(inn)en“ und rekurriert hier auf Ergebnisse des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung von Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm) des Bundesministerium für Bildung und Forschung“. Aufgrund der schlechteren Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterstreicht das Projekt die Notwendigkeit, kommunale Verantwortungsgemeinschaften als Instrumente der verbesserten Bildungsintegration Jugendlicher mit Migrationshintergrund zu etablieren. Diese spielen, so die Empfehlung, eine wichtige Rolle bei der interkulturellen Öffnung der mit Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt befassten Institutionen und Akteure im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft.

Schahrzad Farrokhzad hat sich im Rahmen ihrer qualitativen Studie mit den Bildungs- und Erwerbstätigkeitsverläufen von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund beschäftigt und rekonstruiert ihre Motive, ihre Wege und Strategien zur Erlangung eines erfolgreichen Bildungsabschlusses und eines Arbeitsplatzes. Die Autorin arbeitet einerseits die Barrieren heraus, die Migrantinnen davon abhalten können, beruflich erfolgreich zu sein, andererseits benennt sie die Ressourcen und Handlungskompetenzen, die diesen Prozess befördern können. Sie empfiehlt, dass in den Schulen nicht die Defizite, sondern vor allem

auch die Ressourcen von Mädchen mit Migrationshintergrund genauer in den Blick genommen werden, um Fördermöglichkeiten zu entwickeln, und rät zum Instrument der Kompetenzfeststellungsverfahren, um auch informelle Lernprozesse zu berücksichtigen.

Literatur

- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Jürgen Baumert u.a. (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 323–407
- Cummins, James (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, in: *Review of Educational Research* 49, 2, pp. 222–251
- Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000, 2 Bände, Opladen
- Dickopp, Karl-Heinz (1982): Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell, Düsseldorf
- Diefenbach, Heike (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels SOEP, in: Heike Diefenbach/Günter Renner/Bernd Schulte (Hg.), Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe, München, S. 9–70
- Diefenbach, Heike (2007): Bildungschancen und Bildungsmisserfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 217–241
- Duff, Daniela/Leuppi, Bea (1997): Frauenleben. Entwicklungsgeschichte von Migrantinnen mit besonderem Augenmerk auf ihre Integrationsprozesse und den Folgerungen, die sich daraus für die Sozialarbeit ableiten lassen, Bern
- Duman, Seyyare (1999): Schweigen. Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in Familie und Gruppe, Münster/New York/München/Berlin
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt am Main/New York
- Geißler, Karlheinz A./Hege, Marianne (Hg.) (1997): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe, Weinheim/Basel
- Göhlich, Michael (Hg.) (1998): Europaschule – das Berliner Modell. Beiträge zu Zweisprachigem Unterricht, Europäischer Dimension, Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung, Neuwied/Kriftel
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit, Münster/New York/München/Berlin

- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 2., durchges. und erw. Aufl., Wiesbaden
- Hahn, Alois (1988): *Biographie und Lebenslauf*, in: Hanns-Georg Brose/Bruno Hildenbrand (Hg.), *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, Opladen, S. 91–105
- Hinnenkamp, Volker (2005): *Zwei zu bir miydi? – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs*, in: Volker Hinnenkamp/Katharina Meng (Hg.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Tübingen, S. 51–103
- Hummrich, Merle (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*, Opladen
- Keim, Inken (2007): *Die ‚türkischen Powergirls‘. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*, Tübingen
- Kirsten, Cornelia (2005): *School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany*, New York/München/Berlin
- Kohli, Martin (1985): *Die Institutionalisation des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 1, S. 1–29
- Lanfranchi, Andrea (2002): *Schulerfolg von Migrantenkindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*, Opladen
- Lutz, Helma (2000): *Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen*, in: Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*, Opladen, S. 179–210
- Mammy, Ulrich/Sattig, Jörg (2002): *Zur Integration türkischer und italienischer junger Erwachsener in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Der Integrations-survey des BiB*, Wiesbaden
- Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*, Tübingen
- Nehr, Monika/Birnkott-Rixius, Karin/Kubat, Leyla/Masuch, Sigrid (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung*, Weinheim/Basel
- Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidke, Oliver/Weiß, Anja (2004): *Kulturelles Kapital in der Migration. Zur Bedeutung von Bildungs- und Aufenthaltstiteln während des Übergangs in den Arbeitsmarkt. Projektskizze zur Ausschreibung der Volkswagenstiftung „Studiengruppen zur Migration und Integration“ (unveröffentlichtes Manuskript)*
- Pott, Andreas (2002): *Räumliche Differenzierung und der Bildungsaufstieg in der zweiten Migrantengeneration*, in: Martina Löw (Hg.), *Differenzierungen des Städtischen*, Opladen, S. 87–105
- Riedel, Almut (2001): *Ethnische Zuordnung und soziale Ungleichheit in Face-to-face-Interaktionen. Drei Fallbeispiele aus sprachsoziologischer Perspektive*, in: Anja Weiß/Cornelia Koppetsch/Albert Scharenberg/Oliver Schmidke (Hg.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden, S. 221–242

- Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung, Wiesbaden
- Schlobinski, Peter (2002): Jugendsprache und Jugendkultur, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B5, S. 14–19
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Frankfurt am Main
- Schütze, Fritz (1975): Sprache soziologisch gesehen, 2 Bände, München
- Schütze, Fritz (1978): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, Bielefeld
- Schulze, Erika/Soja, Eva-Maria (2006): Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Georg Auernheimer (Hg.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden, S. 193–205
- Thomas, William Isaak/Znaniacki, Florian Witold (1918–1920): The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group, 5 Bände, Boston
- Ucar, Ali (1999): In der Schule sprachlos, in: Migration und soziale Arbeit 21, 3–4, S. 96–99
- Unterwurzbacher, Anne (2007): ‚Ohne Schule bist du niemand!‘ Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Hilde Weiss (Hg.), Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, Wiesbaden, S. 71–96
- Zwengel, Almut (2004): Autonomie durch Sprachkenntnisse. Überlegungen zu Deutschkursen für Migrantinnen in Kitas und Schulen ihrer Kinder, in: Deutsch als Zweitsprache 2, S. 18–23

I. Migrations- und Integrationspolitik in vergleichender Perspektive

Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen

Gudrun Hentges

1 Integrationskurse im europäischen Kontext

Die Integrationspolitik der Europäischen Union gewann im Laufe der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung. So forderte der Rat Justiz und Inneres die EU-Kommission 2002 dazu auf, nationale Kontaktstellen einzurichten, die sich mit dem Themengebiet Integration befassen sollten. Der Europäische Rat bestätigte 2003 diesen Auftrag und bat die Kommission darum, jährlich einen Bericht zum Thema „Migration und Integration“ zu präsentieren. Die Kommission legte schließlich „Eine gemeinsame Integrationsagenda“ vor, mit der sie einen Rahmen für die Integration von Angehörigen aus Drittstaaten absteckte (KOM 2005). Des Weiteren publizierte sie 2004 das „Integrationshandbuch für politische Entscheidungsträger und Praktiker“. Während die erste Ausgabe die Einführungskurse für neu Zugewanderte und anerkannte Flüchtlinge fokussiert (European Commission 2004), behandelt die zweite Ausgabe die Bereiche Wohnen, urbane Aspekte, Gesundheits- und Sozialdienste (Europäische Kommission 2007).

Das Haager Programm, welches am 4./5. November 2004 vom Europäischen Rat gebilligt wurde, schreibt fest, dass die Integrationsmaßnahmen der EU-Mitgliedsstaaten und der EU einer umfassenden Koordinierung bedürfen. Des Weiteren soll ein Rahmen mit gemeinsamen Grundprinzipien – klaren Zielsetzungen und Bewertungsmethoden – erarbeitet werden, der künftig als Basis weiterer Initiativen in der EU fungieren soll. Der Rat Justiz und Inneres nahm am 19. November 2004 gemeinsame Grundprinzipien für einen schlüssigen Rahmen zur Integration der Angehörigen von Drittstaaten an.

Als erste Antwort auf die Forderung des Europäischen Rates nach einem kohärenten europäischen Rahmen für die Integration der Angehörigen von Drittstaaten legte die Kommission eine Mitteilung vor, in der sie – in Bezug auf Integrationskurse – Folgendes festhält:

„1. Die Eingliederung ist ein dynamischer, in beide Richtungen gehender Prozess des gegenseitigen Entgegenkommens aller Einwanderer und aller in den Mitgliedstaaten ansässigen Personen.“ (KOM 2005, S. 5)

- „Betonung der staatsbürgerlichen Dimension in Einführungsprogrammen und sonstigen Aktivitäten für neu ankommende Bürger von Drittstaaten, um sicherzustellen, dass Einwanderer die gemeinsamen europäischen und nationalen Werte verstehen, respektieren und Nutzen aus ihnen ziehen.“ (KOM 2005, S. 6)

„4. Grundkenntnisse der Sprache, Geschichte und Institutionen der Aufnahmegesellschaft sind eine notwendige Voraussetzung für die Eingliederung; Einwanderer können nur dann erfolgreich integriert werden, wenn sie die Möglichkeit erhalten, diese Grundkenntnisse zu erwerben.“ (KOM 2005, S. 7)

- „Stärkung der Integrationskomponente bei den Aufnahmeverfahren, z.B. durch vorbereitende Maßnahmen vor der Ausreise, wie Informationspakete, Sprachkurse und Kurse in Staatsbürgerkunde im Heimatland
- Einführungsprogramme und -maßnahmen für Neuzuwanderer zur Vermittlung von Grundkenntnissen der Sprache, Geschichte, Institutionen, sozio-ökonomischen Bedingungen, des Kulturlebens und der Grundwerte
- Mehrstufiges Kursangebot, bei dem Unterschiede im Bildungshintergrund und bereits vorhandene Kenntnisse über das Land berücksichtigt werden.“ (KOM 2005, S. 8)

Insofern steckte die Kommission einen Rahmen ab, um im Sinne der „Offenen Methode der Koordinierung“ (vgl. Höchstätter 2007) eine freiwillige Kooperation und einen Austausch der EU-Mitgliedsstaaten im Feld der Integrationspolitik zu befördern. Nationale Verfahren und Praktiken in Bezug auf die Integration von Drittstaatenangehörigen sollten künftig untereinander ausgetauscht werden.

Eine detaillierte Analyse der nationalen Politiken in diesem Bereich lässt deutlich werden, dass wir es mit einer Gemengelage zu tun haben: In einigen Ländern richten sich Integrationskurse in erster Linie an neu Zugewanderte, die sich dauerhaft niederlassen wollen (nachziehende Familienangehörige, anerkannte Flüchtlinge); in anderen Ländern auch an Personen mit einem temporären Aufenthalt (geduldete Flüchtlinge, Studierende, Arbeitsmigrant(inn)en); in weiteren Ländern an Einwanderer, die bereits seit mehreren Jahren im Aufnahmeland leben; an Personen, die auf staatliche Unterstützung angewiesen sind; an Einbürgerungswillige und schließlich an Personen, die im Ausland leben und im Zuge der Familienzusammenführung in das Aufnahmeland einreisen wollen. In einigen Ländern dienen Integrationskurse in erster Linie der Vorbereitung auf die Einbürgerung, in anderen eher dem Spracherwerb und einer ersten gesellschaftlichen und beruflichen Orientierung. Auch die Frage der Sanktionen – negative Sanktionen und/oder positive *incentives* – wird von Land zu Land unterschiedlich gehandhabt.

Entgegen der hier skizzierten Palette unterschiedlicher gesetzlicher Regelungen und Praxen lässt sich jedoch auch ein allgemeiner Trend feststellen: Während Integrationskurse in einigen Ländern zunächst speziell als freiwilliges Angebot für Neuzuwanderer konzipiert und bereitgestellt wurden, setzte sich im Laufe der letzten Jahre der Trend durch, die Teilnahme an solchen Kursen zur Pflicht zu machen und bei Nichtbefolgung Sanktionen anzukündigen. Man kann beobachten, dass die Integrationskurse und die damit verbundenen Prüfungen und Tests (im Herkunftsland) in einigen Aufnahmeländern (z.B. den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland) zu einem Instrument der Verhinderung von Einwanderung (im Zuge der Familienzusammenführung) werden bzw. künftig möglicherweise auch Ausweisungen und Abschiebungen legitimieren können (vgl. Joppke 2007; Jacobs/Rea 2007; Schönwälder u.a. 2005; KOM 2005; KOM 2003; European Commission 2004).

Im Folgenden sollen am Beispiel von Schweden, Großbritannien, den Niederlanden, Finnland, Dänemark, Österreich und Frankreich die europäischen Erfahrungen mit Integrationskursen rekapituliert werden:

In Schweden werden seit den 1970er Jahren staatlich finanzierte Sprachkurse für Einwanderer angeboten. Seit Mitte der Neunzigerjahre haben alle Neuzuwanderer über 16 Jahren einen Rechtsanspruch auf „Schwedisch als Zweitsprache“. In Schweden, wo ein traditionell gutes Netzwerk von Sprachkursen existiert, ist die Teilnahme an diesen Kursen, die ca. 525 Stunden umfassen, freiwillig. Lediglich Personen, die von Sozialhilfe leben, werden zur Teilnahme verpflichtet. Die Nichtteilnahme zieht jedoch keine negativen Sanktionen nach sich. Spracherwerb wird nicht als Ziel an sich formuliert, sondern als Mittel zum Zweck, wobei die berufliche Integration von Migrant(inn)en im Zentrum steht. Das „Swedish Integration Board“ (Integrationsverket) koordinierte von 1998 bis 2007 die Bestrebungen auf kommunaler Ebene. Für jede einzelne Person wurden so genannte Aufnahme- bzw. Integrationspläne entwickelt. Zurzeit befinden sich diese Strukturen im Umbruch: Das „Swedish Integration Board“ wurde am 1. Juli 2007 aufgelöst, und die bislang von diesem Amt übernommenen Aufgaben werden sukzessive an andere Einrichtungen übertragen (vgl. Ministry of Integration and Gender Equality 2007; Bundesministerium des Innern 2006b, S. 149 f.; Schönwälder u.a. 2005, S. 21 ff.; Unabhängige Kommission Zuwanderung 2001, S. 255 f.).

In Großbritannien werden Integrationskurse bereits seit Jahren auf freiwilliger Basis angeboten. Wichtige Dokumente und Memoranden sind in diesem Kontext das „Community Cohesion“ (2001), das sich kritisch mit dem bisherigen Verständnis des britischen Multikulturalismus auseinandersetzt; das Weißbuch „Secure Borders, Safe Haven“ (2002), in dem eine Standardisierung der Sprach- und Orientierungskurse für Neuzuwanderer vorgeschlagen wird; das „Gesetz über die Regelung der Staatsangehörigkeit, der Einwanderung und des Asyls“

(2002), das von den Einbürgerungswilligen die ausreichende Kenntnis des Englischen, Walisischen oder Gälischen verlangt sowie ausreichende Kenntnisse über das Leben im Vereinten Königreich; und nicht zuletzt der Bericht „The New and the Old“ (Crick Commission 2003), in dem empfohlen wird, dass jedem Inhaber einer (längerfristigen) Aufenthaltserlaubnis die Möglichkeit geboten werden soll, an diesen Kursen teilzunehmen, um sich für die Staatsangehörigkeit zu qualifizieren. Ein vom Innenministerium herausgegebenes Handbuch mit dem Titel „Life in the United Kingdom. A Journey to Citizenship“ (Home Office 2007) fasst die „britischen Kernwerte“ und das „Schlüsselwissen über Großbritannien“ zusammen. Dieses Handbuch dient der Vorbereitung auf den Citizenship Test (vgl. Baringhorst 2009, S. 177).

In den Niederlanden sind Neuzuwanderer seit 1998 dazu verpflichtet, an Integrationskursen (ca. 600 Std.) teilzunehmen. Diese umfassen Sprachunterricht, Sozial- und Landeskunde sowie Unterricht zur beruflichen Orientierung. Grundlage ist das „Gesetz über die Eingliederung von Neuankömmlingen“ („Wet Inburgering Nieuwkomers“, WIN) – wobei „Inburgering“ verstanden wird als „Aufnahme als gleichberechtigter Teil in die holländische Gesellschaft“. Zur Teilnahme verpflichtet sind alle Zuwanderer über 16 Jahre, die sich dauerhaft in den Niederlanden aufhalten, Flüchtlinge mit einer langfristigen Aufenthaltsperspektive, aber auch niederländische Staatsbürger/innen, die aus den ehemaligen Kolonien eingewandert sind. Verstöße gegen die Teilnahmepflicht können mit negativen Sanktionen belegt werden. So sieht das Gesetz vor, dass die finanzielle Hilfe zum Lebensunterhalt um 20 bis 40 Prozent gekürzt werden kann; Personen, die keine sozialen Leistungen beziehen, können laut Gesetz zu einer Geldstrafe verurteilt werden. Teilnehmer/innen, die die Abschlussprüfungen nicht bestehen, haben jedoch keine Sanktionen zu befürchten (vgl. Joppke 2007, S. 5 ff.; Jacobs/Rea 2007; Bundesministerium des Innern 2006b, S. 145 f.; Feik 2003, S. 54; Unabhängige Kommission Zuwanderung 2001, S. 253 ff.; Landeszentrum für Zuwanderung NRW 2000).

An dieser Regelung wurden die zu starre Stundenzahl kritisiert sowie das – relativ gesehen – zu hohe Sprachniveau (B 1), das von den Teilnehmer(inne)n häufig nicht erreicht wurde. Kritisiert wurde zudem, dass die Teilnehmer/innen nur unregelmäßig die Kurse besuchten. Vor diesem Hintergrund entfaltete sich die Debatte über eine mögliche Novellierung des „Gesetzes über die Eingliederung von Neuankömmlingen“. Die Novellierung trat am 1. Januar 2007 in Kraft und sieht vor, dass Neuzuwanderer bereits in ihrem Herkunftsland einen Niederländisch-Test auf dem Niveau A 1 absolvieren und landeskundliche Kenntnisse nachweisen müssen. Während Neuzuwanderer dazu verpflichtet sind, 3,5 Jahre nach der Einreise die Abschlussprüfung erfolgreich abzulegen, haben Altzuwan-

derer fünf Jahre Zeit, um die Prüfung zu absolvieren (vgl. Bundesministerium des Innern 2006 b, S. 145 ff.).

In Finnland werden aufgrund der demografischen Entwicklung und des Fachkräftemangels gezielt qualifizierte Zuwanderer – vor allem so genannte ethnische Finnen aus der ehemaligen Sowjetunion – als Arbeitskräfte angeworben. Bereits in ihren Herkunftsländern, vor allem in der Russischen Föderation, werden Finnischkurse und Kurse zur sozialen Sensibilisierung für Menschen finnischer Abstammung angeboten (vgl. Länderprofil Finnland 2003). Verstärkt seit Beginn der Neunzigerjahre wandern russische und estnische Staatsbürger/innen finnischer Abstammung nach Finnland ein. Im Laufe der Neunzigerjahre gewann das Thema Integration innenpolitisch an Bedeutung – vor allem mit Inkrafttreten des finnischen Integrationsgesetzes „Act on Integration of Immigrants and Reception of Asylum Seekers“ (1999), das sich in erster Linie an Einwanderer richtet, die auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind, sowie an Asylbewerber/innen. Integrationsprogramme werden auf kommunaler Ebene in Zusammenarbeit mit Arbeitsämtern und Sozialversicherungsverbänden konzipiert und umgesetzt. Migrantenorganisationen, NGOs, Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen und andere Akteure auf kommunaler Ebene haben die Möglichkeit zur Stellungnahme. Der Zeitraum, innerhalb dessen die Angebote wahrgenommen werden, hängt von den jeweils vereinbarten „individuellen Integrationsplänen“ ab, ist demnach flexibel und dauert maximal drei Jahre. Das Programm umfasst Finnisch- und Schwedischkurse, berufliche Fort- und Weiterbildungen, Fragen der Selbstmotivation, praktisches Training, Vorbereitungskurse, Praktika, die Integration von Kindern und Jugendlichen sowie gegebenenfalls weitere erforderliche Maßnahmen. Eine teilweise oder vollständige Nichterfüllung des Integrationsplans hat zur Folge, dass Sozialhilfe oder Arbeitslosengeld reduziert oder ganz gestrichen werden (vgl. Werth 2002; Feik 2003, S. 55).

Mit der Einführung des „Integrationsgesetzes“ (1999) wurden in Dänemark erstmals für alle eingewanderten Personen und Flüchtlinge über 18 Jahre, die eine Aufenthaltsbewilligung erhalten, kostenlose Dänischkurse angeboten. Dieses Einführungsprogramm dauert – je nach Voraussetzungen – bis zu drei Jahre und umfasst auch berufliche Fort- und Weiterbildungen. Auch sonstige Zuwanderer, die sich zu Arbeits- oder Studienzwecken im Land aufhalten, dürfen an den Kursen teilnehmen (vgl. Ministry of Foreign Affairs of Denmark 2006). Am 1. Januar 2004 trat das „Act on Danish courses for adult aliens, etc.“ in Kraft. Das erklärte Ziel dieser Kurse besteht laut Gesetz darin, die notwendigen Sprachkenntnisse und das erforderliche Wissen über die dänische Kultur und Gesellschaft zu vermitteln, um eine gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Integration zu ermöglichen. Angeboten werden die Kurse auf unterschiedlichen

Niveaus, so dass die Teilnehmer/innen jeweils den Kurs besuchen bzw. Abschluss anstreben können, der ihren sprachlichen Voraussetzungen entspricht.¹

Die jeweilige Kommune vereinbart mit dem Einwanderer einen Eingliederungsplan („introduction contract“). Bei vollständiger Kursteilnahme werden den Einwanderern 50 bis 95 Prozent des Sozialtransfersatzes ausbezahlt; bei unvollständiger Teilnahme hingegen können die Sozialleistungen gekürzt oder gestrichen werden. Der Besuch der Dänischkurse hat Auswirkungen auf die Erteilung von unbefristeten Aufenthaltserlaubnissen (vgl. Act No. 375 of May 2003 on Danish courses for adult aliens; Consolidation Act No. 826 of 24 August 2005 of the Danish Ministry of Refugee, Immigration and Integration Affairs 2006; Arbeitstreffen in Sèvres 2004; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006a; Bundesministerium des Innern 2006b, S. 147–149).

In Österreich müssen Neuzuwanderer mit Niederlassungs- oder Aufenthaltstitel seit der Novellierung des Fremden Gesetzes (2002) eine Integrationsvereinbarung abschließen, mit der sie sich dazu verpflichten, ihre Zweitsprachenkompetenz zu verbessern. Spätestens vier Jahre nach Erteilung der Erstniederlassungsbewilligung müssen die Neuzuwanderer nachweisen, dass sie die Integrationsvereinbarung erfüllt haben. Erst dann kann ihnen ein Niederlassungsnachweis erteilt werden, sofern sie seit fünf Jahren in Österreich leben und über ein eigenständiges Einkommen verfügen. Sind diese Bedingungen nicht erfüllt, wird der betreffenden Person nur eine befristete Niederlassungsbewilligung erteilt (vgl. Feik 2003, S. 55 f.). Zunächst sah die Integrationsvereinbarung vor, dass die Teilnehmer/innen innerhalb von 100 Stunden Sprachkurs das Niveau A1 erreichen sollten. Mit der am 1. Januar 2006 in Kraft getretenen erneuten Novellierung des „Fremden Gesetzes“ wurden Stundenzahl (von 100 auf 300) und Sprachniveau (von A1 auf A2) erhöht; zudem wurde ein Alphabetisierungskurs optional vorgeschaltet: „§ 6. (1) Der Alphabetisierungskurs umfasst 75 und der Deutsch-Integrationskurs 300 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten.“ (Integrationsvereinbarungs-Verordnung – IV-V 2006; vgl. auch: Bundesministerium des Innern 2006b, S. 143 f.; Jacobs/Rea 2007)

In Frankreich wurde mit Inkrafttreten des neuen Einwanderungsgesetzes (loi relative à l’immigration et à l’intégration, Nr. 2006-911) vom 24. Juli 2006 der Aufnahme- und Integrationsvertrag, der zuvor im Rahmen eines Pilotprojekts in 26 französischen Départements auf freiwilliger Basis erprobt wurde, verpflichtend eingeführt (vgl. Französische Botschaft in Deutschland 2006). Mit Unterzeichnung des Aufnahme- und Integrationsvertrags verpflichten sich Einwanderer, die dauerhaft in Frankreich leben wollen, den Vertrag zu erfüllen, der neben den Sprachkursen in Französisch die Teilnahme an einem eintägigen

1 Es werden folgende Niveaus angeboten: Dänisch 1 (schriftlich A2, mündlich B1), Dänisch 2 (schriftlich B1, mündlich B1-B2), Dänisch 3 (B2 bzw. C1).

Pflichtunterricht in Staatsbürgerkunde vorsieht. Teilnehmer/innen dieser Kurse sollen nach maximal 500 Stunden Unterricht das Niveau A1.1 (eine in Frankreich eingeführte Zwischenstufe) erreicht haben, wobei die Prüfung mündlich abgelegt wird. Die Ausstellung einer ersten Daueraufenthaltserlaubnis oder auch die Entscheidung über Einbürgerung hängen davon ab, ob die betreffende Person einen Aufnahme- und Integrationsvertrag unterzeichnet und die erforderlichen Kenntnisse der französischen Sprache durch eine erfolgreich abgelegte Prüfung unter Beweis gestellt hat (vgl. International Centre for Migration Policy Development 2005, pp. 136–146; Arbeitstreffen in Sèvres 2004; Arbeitstreffen in Sèvres 2005, S. 21–23; Französische Botschaft in Deutschland 2006; Focus Migration 2007; Joppke 2007, S. 9 ff.).

Wie dieser Überblick zeigt, werden mittlerweile in fast allen westeuropäischen Ländern Integrationskurse (Sprach- und Orientierungskurse) angeboten. Einige Länder (Großbritannien) setzen – noch – auf die freiwillige Teilnahme an diesen Kursen; in anderen Ländern (Dänemark, Finnland, Frankreich, Niederlande, Österreich) ist die Teilnahme für alle Neuzuwanderer oder zumindest für bestimmte Gruppen von Einwanderern (Schweden) verpflichtend.

Die Gesetze, Durchführungsbestimmungen und Verordnungen auf nationaler Ebene sehen eine breite Palette unterschiedlicher Sanktionen vor. Die Teilnahme an den Kursen wird insofern positiv sanktioniert, als die erfolgreiche Teilnahme die Einbürgerung erleichtert (Großbritannien, Frankreich) oder auch als Voraussetzung für die Verfestigung des Aufenthaltsstatus dient. Die Nichtteilnahme an den Kursen wird negativ sanktioniert, indem staatliche Leistungen (Arbeitslosengeld, Sozialhilfe) gekürzt werden oder deren Zahlung (Arbeitslosengeld) ausgesetzt wird – bis hin zur Androhung einer Ausweisung (vgl. auch die Synopse: Arbeitstreffen in Sèvres 2005, S. 29 f.).

Noch bevor die seit einigen Jahren gesammelten Erfahrungen in den verschiedenen Ländern systematisiert und ausgewertet wurden, begann in der Bundesrepublik Deutschland die Debatte über die Einführung von Integrationskursen, wobei die „Unabhängige Kommission Zuwanderung“ (2001, S. 252 ff.) in ihrem Bericht vor allem auf die Erfahrungen in den Niederlanden und Schweden zurückgriff.

2 Integrationskurse in der Bundesrepublik Deutschland

Die bundesdeutsche Diskussion über das Zuwanderungsgesetz und die Integrationskurse stieß bei zahlreichen Flüchtlingsinitiativen, Migrantenorganisationen,

Wohlfahrtsverbänden und sozialen Diensten auf Kritik, die sich u.a. auf folgende Aspekte konzentrierte:²

- Begriffe wie „Sprachförderung“ und „Integrationskurse“ seien diskriminierend und entstammten der Behinderten- und Kleinkindpädagogik (Flüchtlingsrat Berlin)
- Das Ziel, nach 600 Stunden Deutschunterricht das Sprachniveau B1 zu erreichen (entspricht dem Sprachniveau bei Abschluss der Realschule/Mittlere Reife), wird als illusorisch eingeschätzt.
- Die Türkische Gemeinde in Deutschland (TGD) kritisiert, das Erlernen der deutschen Sprache und die Integration könnten nicht durch Zwang erreicht werden. „Wo Zwang ausgeübt wird, regt sich Widerstand, und zwar bei allen Menschen. Deshalb muss die Teilnahme an den Integrationskursen durch Anreize gefördert werden.“ (Türkische Gemeinde in Deutschland 2001)
- Pro Asyl warnt vor einer „Verstaatlichung“ der Integrationspolitik, was auch dazu führen könne, dass sich die gesamte Palette der integrationspolitischen Instrumente auf die Kurse reduziert und andere Angebote der Migrationsberatung und -sozialarbeit zunehmend unter Legitimationsdruck geraten (vgl. Pro Asyl 2002).
- Die zusätzliche Vermittlung von Kenntnissen über das politische und gesellschaftliche System Deutschlands und über die demokratischen Grundwerte sollte – so argumentiert beispielsweise der Flüchtlingsrat Berlin – eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein. Die explizite Aufnahme des Orientierungskurses als ein Bestandteil des Integrationskurses unterstelle, dass Ausländer generell ein Problem mit der Anerkennung demokratischer Grundwerte haben.
- Problematisiert wird ferner, dass das Zuwanderungsgesetz eine sozialpädagogische Betreuung und Kinderbetreuung nur für die Kinder von Spätaussiedlern (§ 9 Abs. 1 Bundesvertriebenengesetz), nicht jedoch für Kinder von Ausländer(inne)n (§ 43 ff. AufenthG) vorsieht.
- Eine weitere Unterscheidung zwischen Ausländer(inne)n und Spätaussiedler(inne)n findet sich auch bei der Frage des Kostenbeitrags. Ausgenommen von der Zahlung der Kursgebühren (1 EUR pro Stunde = 630 EUR) sind Spätaussiedler/innen. Von den Gebühren befreit werden darüber hinaus Empfänger/innen des Arbeitslosengelds II (vgl. § 9 Abs. 2 Intv.).

2 Diese Kritikpunkte beziehen sich auf das Zuwanderungsgesetz, das am 1. Januar 2005 in Kraft trat, und die Integrationskursverordnung (Bundesregierung 2005b), nicht hingegen auf die Erste Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung, die am 21. November 2007 im Bundeskabinett verabschiedet wurde (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007).

- Ungeklärt ist weiterhin die Frage der finanziellen Möglichkeiten der Teilnehmer/innen mit geringem Einkommen, da sie neben der Kursgebühr – insbesondere in ländlichen Regionen – die Fahrten zum Deutschkurs finanzieren müssen.

Ungeachtet dieser im Vorfeld geäußerten Kritik am Gesetzentwurf und an der Integrationskursverordnung trat das Zuwanderungsgesetz am 1. Januar 2005 in Kraft. Als zentrales – und auch einziges – Instrument der Integration sieht das Zuwanderungsgesetz Integrationskurse vor, die für Neuzuwanderer verpflichtend sind. Im Kapitel 3 (§ 43, Förderung der Integration) heißt es: „Die Integration von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland wird gefördert.“ Eingliederungsbemühungen von Neuzuwanderern (erstmalig werden Ausländer/innen und Spätaussiedler/innen gemeinsam unter die Kategorie der Neuzuwanderer subsumiert) sollen durch Integrationskurse unterstützt werden. Solche Kurse umfassen Angebote, die Migrant(inn)en an die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland heranzuführen. Das Ziel dieser Kurse besteht darin, sie mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet vertraut zu machen, damit sie ohne Hilfe oder Vermittlung Dritter ihren Alltag selbstständig bewältigen können.

Wie in der Integrationskursverordnung festgelegt, dient der Integrationskurs neben „dem Erwerb ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache (...) der Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Vermittlung der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit.“ (Bundesregierung 2005b)³

Die im Gesetz festgeschriebenen Integrationskurse umfassen neben einem Sprachkurs (600 Stunden) einen Orientierungskurs (30 Stunden) zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland.⁴ Der Orientierungs- und der Sprachkurs werden jeweils mit einer Prüfung

3 „Zu § 12 Absatz 1: Der Orientierungskurs soll das Sprachkursangebot ergänzen und den Integrationsprozess beschleunigen. Die Durchführung des Orientierungskurses erfolgt im Anschluss an den Sprachkurs und in deutscher Sprache (vgl. § 10 Abs. 1). Er bietet neben der reinen Wissensvermittlung auch Anwendungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten der erreichten Sprachkenntnisse und führt insoweit zu einem Synergieeffekt. Der Integrationskurs sollte möglichst in einer Hand bleiben, da die Lehrkraft bereits die Teilnehmer kennt und die individuellen Lernfähigkeiten und Lernvoraussetzungen einschätzen kann.“ (Bundesregierung 2005b)

4 In Auswertung der Erfahrungen, die seit dem 1. Januar 2005 mit den Sprach- und Orientierungskursen gesammelt wurden, sieht die neue Integrationskursverordnung – bei Bedarf – eine Erhöhung des Stundenkontingents von 600 auf 900 Stunden Sprachkurs vor.

abgeschlossen, wobei zunächst der Orientierungskurs erfolgreich abgeschlossen worden sein muss, bevor der Kursteilnehmer zur abschließenden Sprachprüfung zugelassen wird. Die Koordination und Durchführung dieser Kurse übernimmt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), welches seit Beginn des Jahres 2005 Bildungsträger als Träger der Integrationskurse anerkennt. Zurzeit besitzen ca. 1.800 Kursträger an 5.600 Orten eine Zulassung zur Durchführung der Integrationskurse (vgl. <http://www.integration-in-deutschland.de>; 14.8.2007).

Teilnehmen sollen jene Neuzuwanderer, die sich dauerhaft im Bundesgebiet aufhalten, wenn sie erstmals eine Aufenthaltserlaubnis (zu Erwerbszwecken, zum Zwecke des Familiennachzugs, aus humanitären Gründen) oder Niederlassungserlaubnis erhalten. Sofern noch Plätze zur Verfügung stehen, dürfen auch Altzuwanderer (Personen, die seit über zwei Jahren im Bundesgebiet leben) die Kurse besuchen.

Folgende Gruppen sind zu einer Teilnahme verpflichtet:

- Neuzuwanderer, die sich nicht auf einfache Weise in deutscher Sprache mündlich verständigen können,
- Altzuwanderer, die von der Ausländerbehörde zur Teilnahme an einem solchen Kurs aufgefordert werden.

Personen, die ihrer Pflicht zur Teilnahme nicht nachkommen, werden von der Ausländerbehörde vor Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis auf die Auswirkungen der Pflichtverletzung und der Nichtteilnahme am Integrationskurs hingewiesen. Sofern sie der Teilnahmepflicht nicht nachkommen, kann die leistungsbewilligende Stelle für die Zeit der Nichtteilnahme die Leistungen bis zu zehn Prozent kürzen.⁵

Eine Bilanz der Integrationskurse der Jahre 2005 bis 2007 zeigt die Übersicht 1.

5 „Gleiches soll rückwirkend für jene gelten, die noch keine sechs Jahre im Land sind und keine ausreichenden Deutschkenntnisse nachweisen können. Daran knüpfen sich positive wie negative Sanktionen: Wer die Kurse nicht oder nicht erfolgreich absolviert, muss der Ausländerbehörde Rechenschaft ablegen. Dies kann unter Umständen Konsequenzen haben, wenn die Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis beantragt wird. Wer die Kurse hingegen mit Erfolg besucht, soll schon nach sieben Jahren eingebürgert werden können.“ Deutschland: Kabinett verabschiedete Gesetzentwurf zu Zuwanderung und Integration, in: Migration und Bevölkerung, November 2001, S. 1

Übersicht 1: Bilanz der Integrationskurse der Jahre 2005, 2006 und 2007⁶

Integrationskurse⁷	2005	2006	2007
Anzahl der begonnenen Kurse	8.666	8.205	8.428
Anzahl der laufenden Kurse (Stichtag 31.12)	5.504	6.175	8.992
Anzahl der beendeten Kurse	3.164	7.528	5.607
Nach Kursart	2005	2006	2007
Integrationskurse allgemein	7.400	6.673	6.059
Jugendintegrationskurse	113	64	82
Eltern- bzw. Frauenintegrationskurse	456	618	876
Kurse mit Alphabetisierung	227	805	1.393
Sonstige spezielle Integrationskurse	0	5	17
Förderkurs			1
Gesamt	8.196	8.165	8.428

Anzahl der neuen Kursteilnehmer			
Nach Kursart	2005	2006	2007
Integrationskurse allgemein	117.906 (90,2 %)	99.623 (84,5 %)	87.545 (76,5 %)
Jugendintegrationskurse	2.063 (1,6 %)	899 (0,8 %)	1.064 (0,9 %)
Eltern- bzw. Frauenintegrationskurse	7.875 (6 %)	10.063 (8,5 %)	13.070 (11,4 %)
Kurse mit Alphabetisierung	2.884 (2,2 %)	7.331 (6,2 %)	12.546 (11 %)
Sonstige spezielle Integrationskurse (Personen mit Behinderung)	0	38	128
Gesamt	130.728	117.954	114.365

6 Quellen: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2006b, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008

7 Nach Datenbereinigung haben sich die Vergleichszahlen der Vorjahre verändert.