

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und
Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 9

Herausgegeben von Michael Fritsche, Rolf Meinhardt,
Hans-Peter Schmidtke

Dieser Band wurde vorbereitet von Rolf Meinhardt.

Iris Gereke / Nadya Srur

Integrationskurse für Migrantinnen

Genese und Analyse
eines staatlichen Förderprogramms



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2003

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0860-9

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	9
Einleitung	11
1 Zum Terminus der Integration	17
1.1 Genese des Integrationsbegriffs	17
1.2 Integration im migrationssoziologischen Diskurs	19
1.2.1 Das klassische Eingliederungskonzept von Park	19
1.2.2 Entwicklungen im Diskurs über Eingliederungsprozesse	20
1.2.3 Der handlungsorientierte Eingliederungsprozess bei Esser	23
1.2.4 Heckmanns Konzept zur Integration von MigrantInnen	25
1.2.5 Alternative Eingliederungsmodelle	28
1.2.6 Zusammenfassung	30
1.3 Entwicklung eines eigenen Arbeitsbegriffs	31
1.4 Indikatoren und Messung von Integration	32
1.4.1 Indikatorenbereiche	32
1.4.2 Vorgehensweise und Probleme der Messung von Integration	36
1.4.3 Das Zusammenwirken der Indikatoren	37
2 Zur Integrationspolitik in der Bundesrepublik Deutschland	39
2.1 Phasen der Ausländer- und Integrationspolitik seit 1955	39
2.1.1 Anwerbephase (1955-1973)	39
2.1.2 Phase der Konsolidierung (1973-1978)	41

2.1.3	Phase der Integrationskonzepte (1979/80)	43
2.1.4	Phase der Begrenzungspolitik (1981-1990)	46
2.1.5	Neue Einwanderungssituation (1990-1998)	51
2.1.6	Integrationspolitischer Paradigmenwechsel durch die rot-grüne Regierungskoalition?	56
2.2	Integrationsmaßnahmen des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung	60
2.3	Integrationspolitische Anstöße der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer	65
2.4	Fazit	70
3	Zur Lebenslage und Integration von Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund	73
3.1	Rechtliche Situation	73
3.2	Migrantinnen in der schulischen und beruflichen Bildung	78
3.2.1	Schulische Bildung	79
3.2.2	Berufliche Aus- und Weiterbildung	82
3.2.3	Deutsche Sprachkompetenz	86
3.3	Erwerbssituation von Migrantinnen	88
3.3.1	Allgemeine Beschäftigungssituation	88
3.3.2	Einkommen	92
3.4	Räumliche Verteilung und Wohnsituation	93
3.5	Interethnische Kontakte zwischen Migrantinnen und Aufnahmegesellschaft	96
3.6	Selbst- und Fremdbilder von Migrantinnen	99
3.7	Fazit	101
4	Zur Geschichte und Struktur der „Integrationskurse für ausländische Frauen und Mädchen“	105
4.1	Genese der Kurse	106
4.1.1	Der Verein für internationale Jugendarbeit als Träger von Integrationskursen	106
4.1.2	Ausweitung der Kurse auf weitere freie Träger der Wohlfahrtspflege	110

4.2	Rahmenrichtlinien und Stand der Integrationskurse (1999)	113
4.2.1	Ziele der Maßnahme	114
4.2.2	Zielgruppe	116
4.2.3	Form und Themen der Kurse	122
4.2.4	Kursleitung und -begleitung	128
4.2.5	Finanzieller Förderrahmen	129
4.2.6	Beantragung und Abrechnung der Kurse	130
4.3	Fortbildungen und Tagungen	134
5	Analyse der Integrationskurse	141
5.1	Methodische Grundlagen der Untersuchung	141
5.1.1	Fragestellung	141
5.1.2	Erhebungsdesign	141
5.1.3	Auswertungsdesign	145
5.2	Der Integrationsbegriff im Kontext der Kurse	147
5.2.1	Zum Integrationsverständnis des BMA aus Sicht der freien Träger der Wohlfahrtspflege	147
5.2.2	Zum Integrationsverständnis der Träger	149
5.2.3	Wandel des Integrationsbegriffs	153
5.3	Ziele der Maßnahme	156
5.3.1	Ziele des BMA aus Sicht der Träger	156
5.3.2	Ziele der Träger	159
5.4	Zielgruppen der Integrationskurse	165
5.4.1	Die Sicht der Träger zur Zielgruppen-Definition des BMA	165
5.4.2	Zielgruppen der Träger	168
5.4.3	Zur Teilnahme deutscher Frauen an den Integrationskursen	174
5.5	Zur inhaltlichen Umsetzung der Ziele	179
5.5.1	Umsetzung der Ziele (des BMA und der Träger) in der Kursgestaltung	180
5.5.2	Orientierung der Inhalte an der Lebenslage der Teilnehmerinnen	190

5.6	Zum Einfluss der Rahmenrichtlinien auf die Integrationskurse – Eine Einschätzung der freien Träger der Wohlfahrtspflege	195
5.6.1	Auswirkungen der finanziellen Rahmenrichtlinien auf die Planung und Durchführung der Kurse	195
5.6.2	Zum zeitlichen Rahmen der Integrationskurse	198
5.6.3	Zu den Arbeitsbedingungen der Kursleiterinnen	200
5.6.4	Umsetzung der Ziele und Inhalte unter den bestehenden Rahmenrichtlinien	202
5.6.5	Zur Erhebung der Erfolgsbilanz und zur Definition von Erfolg seitens der Träger	204
5.7	Qualifikationen und Fortbildung der Kursleiterinnen	209
5.7.1	Qualifikationen und Kompetenzen der Kursleiterinnen	209
5.7.2	Begleitung und Fortbildung	213
5.8	Zusammenarbeit der Träger untereinander und mit dem BMA	220
5.8.1	Zusammenarbeit mit dem BMA	220
5.8.2	Kooperation der Träger	222
5.9	Zur Frage der Eingebundenheit der Kurse als Teil eines Gesamtkonzepts	225
5.9.1	Einbindung und Stellenwert der Integrationskurse innerhalb der Migrationssozialarbeit der Träger	225
5.9.2	Die Integrationskurse im Kontext eines integrationspolitischen Gesamtkonzepts	229
5.10	Neukonzeption der Integrationskurse 2001	234
6	Wichtige Ergebnisse und Handlungsempfehlungen	241
	Literatur	247
	Anhang	267

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Integrationskurse bzw. Kursträger nach Bundesländern	112
Abb. 2: Altersstruktur der Teilnehmerinnen (1999)	117
Abb. 3: Zusammensetzung der Teilnehmerinnen nach Kontinenten (1999)	118
Abb. 4: Kursteilnehmerinnen nach Staatsangehörigkeit (1999)	120
Abb. 5: Themenangebote der Träger (1999)	125
Abb. 6: Erfolgsbilanz (1999)	132
Abb. 7: Fortbildungsveranstaltungen der Träger (1999)	134

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AEF	Academia Española de Formación
ArGV	Arbeitsgenehmigungsverordnung
AsylVfG	Asylverfahrensgesetz
AuslG	Ausländergesetz
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BMA	Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung
DPWW	Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
EU	Europäische Union
IB	Internationaler Bund
IP	Interviewprotokoll
SGB	Sozialgesetzbuch
VIJ	Verein für internationale Jugendarbeit

Einleitung

„Integration“ hat Konjunktur – nimmt dieser Terminus in Deutschland doch in der gegenwärtigen politischen Debatte um Fragen der Einwanderung und nicht minder im migrationssoziologischen Diskurs einen zentralen Stellenwert ein. Es hat damit nach Jahrzehnten des Leugnens der Einwanderungssituation ein Nachdenken darüber eingesetzt, wie MigrantInnen systematisch in die Aufnahmegesellschaft integriert werden können.

Neben Vorschlägen zu Integrationsgesetzen wie auch diversen Entwürfen von Integrationsmodellen der verschiedenen Parteien taucht immer wieder die Frage nach Integrationskursen auf. Angelehnt an das niederländische Modell sollen NeueinwanderInnen die Pflicht zur wie auch das Recht auf eine Teilnahme an diesen Kursen haben. In dieser Diskussion wird allerdings über eine Tatsache völlig hinweggesehen: In der Bundesrepublik Deutschland existieren bereits seit über 25 Jahren Integrationskurse.

In Form von einem niedrigschwelligen Angebot fördert das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (im Folgenden: BMA) mit jährlich ca. zwei Millionen Euro die heute als „Integrationskurse für ausländische Frauen und Mädchen“ titulierte, einzige bundesweite migrantinnenspezifische Maßnahme. Mit ihr wird hauptsächlich versucht, Migrantinnen, die bisher kaum Kontakt zur Aufnahmegesellschaft und ihren Einrichtungen haben, den Zugang zu erleichtern. Nach Auffassung des BMA kommt den Kursen eine Sonderrolle innerhalb der Integrationsmaßnahmen zu, da sie in ihrer „Kombination von verschiedenen frauenspezifischen Programmteilen“ einzigartig sind (BMA 2000).

In den insgesamt 2.850 Integrationskursen, an denen alle Migrantinnen mit einem verfestigten Aufenthaltsstatus teilnahmeberechtigt sind, können in einem zeitlichen Rahmen von 20 Stunden verschiedenste Inhalte, die von kreativen Angeboten (z.B. Nähen) über Gesprächskreise (z.B. zum Thema Zusammenleben in Deutschland) bis hin zu berufsorientierten Kursen (z.B. Bewerbungstraining) reichen,

als Kursthemen aufgegriffen werden. Die Durchführung der Kurse erfolgt von fünf freien Trägern der Wohlfahrtspflege: der Academia Española de Formación (im Folgenden: AEF oder Spanische Weiterbildungsakademie e.V.), der Arbeiterwohlfahrt (AWO), dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband (DPWV), dem Internationalen Bund (IB) und dem Verein für internationale Jugendarbeit in Stuttgart (VIJ).

Die gesamte Maßnahme, die 1977 mit drei Kursen ihren Anfang nahm, war nie Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung. Es existiert nur eine Diplomarbeit, in deren Rahmen am Beispiel eines Trägers in Form einer Literaturliteraturarbeit analysiert wurde, ob die Integrationskurse „ein geeignetes Mittel sind, den Prozess der Integration von ausländischen Frauen und Mädchen in die deutsche Gesellschaft zu fördern“ (Zeiske 1995, S. 2).

Vor dem Hintergrund dieses großen Forschungsdesiderats bieten sich vielfältige Möglichkeiten, um diese Maßnahme näher zu ergründen. Wir sehen es als Ziel unserer Arbeit an, eine Grundlage zu schaffen, um auf verschiedenen Ebenen weitere Evaluationen anzuregen. Daher werden die Integrationskurse auf der Systemebene anhand von Interviews mit den ProjektleiterInnen der Integrationskurse der jeweiligen Träger analysiert. Bei der Untersuchung der Zielsetzung, Zielorientierung und Nachhaltigkeit der Maßnahme lassen wir uns von dem Grundsatz leiten, dass „ein Dialog über Integrationspolitik und die Förderung von Integration in erster Linie und immer wieder neu die Verständigung über Ziele beinhaltet“ (Beauftragte 2000, S. 205).

Die Ebene der tatsächlichen Umsetzung der Ziele in den einzelnen Integrationskursen kann in dieser Arbeit nicht behandelt werden. Um eine repräsentative Aussage über diese treffen zu können, bedarf es mehrerer breit angelegter Studien, welche die Maßnahme auf allen Ebenen untersuchen und damit ihrer Heterogenität hinsichtlich der Kursträger und Einrichtungen vor Ort, bezüglich der Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen Rechnung tragen.

Zur Annäherung an den Forschungsgegenstand werden wir ihn in einen wissenschaftlichen Kontext stellen, der für einen Einblick in die

Integrationskurse wichtig ist. Dies soll eine breite Grundlage für die folgende Analyse der Integrationskurse bieten.

Im *ersten Kapitel* werden wir uns mit dem Terminus der Integration, der einen zentralen Begriff im Titel der Maßnahme ausmacht, beschäftigen. Hierbei machen wir uns die Worte Essers zu eigen, die besagen: „Begriffe sind nur Namen. Einziges Kriterium für ihre Brauchbarkeit ist ihre für die eigentliche Analyse eines Problems erforderliche Präzision, ... (die) gerade beim Begriff der Integration gefehlt hat“ (zit. n. Auernheimer 1984, S. 179).

Wir werden daher die verschiedenen Facetten des Integrationsbegriffs aufzeigen, indem wir zunächst die Entstehung dieses Terminus im allgemeinen soziologischen Zusammenhang darstellen und uns anschließend den Schwerpunkten der Entwicklung des migrationssoziologischen Diskurses in Bezug auf Eingliederung zuwenden, um auf deren Basis unseren Arbeitsbegriff aufzubauen. Schließlich stellen wir Indikatoren und Möglichkeiten zur Messung von Integration vor.

Die Analyse der vergangenen und gegenwärtigen Integrationspolitik im *zweiten Kapitel* bildet den Hintergrund für die Beurteilung, ob die Integrationskurse Teil eines integrationspolitischen Konzepts waren bzw. sind und inwiefern es eine Kongruenz zwischen der Zielsetzung dieser migrantinnenspezifischen Maßnahme und der politischen Definition von Integration gab und gibt. Darüber hinaus werden zur Einschätzung der Vernetzungsmöglichkeiten sowie des Stellenwerts der Kurse die derzeit laufenden Integrationsmaßnahmen des BMA skizziert. Zuletzt setzen wir uns mit integrationspolitischen Anstößen der „Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen“ auseinander, um eine Vorstellung davon zu bekommen, welche Rolle die Integrationskurse in der Integrationspolitik zukünftig spielen können.

Im *dritten Kapitel* werden wir uns in der Darstellung der Lebenslage und der Integration von Migrantinnen zunächst mit der rechtlichen Situation der verschiedenen Migrantinnengruppen beschäftigen. Neben der schulischen und beruflichen Lage werden zudem die räumliche Verteilung und Wohnsituation thematisiert, um dann interethnische Kontakte zur Aufnahmegesellschaft und schließlich die uns außerdem bedeutsam erscheinende Wahrnehmung von Selbst- und Fremdbildern von Migrantinnen näher zu erläutern. Hierbei werden

die Potentiale und Fähigkeiten, die Motivation und Handlungsebenen bzw. -möglichkeiten in den Kontext der realen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestellt, um aus allen Lebensbereichen zusammenfassend die Bedürfnisse und Bedarfe von Migrantinnen herauszuarbeiten. Dies dient als Basis für die im weiteren Verlauf zu untersuchende Frage, inwieweit die Strukturen und Inhalte der Integrationskurse ihrer Lebenssituation entsprechen.

Mit dem *vierten Kapitel* beginnt der erste Teil der Untersuchung der Maßnahme. Es gibt einen Überblick über die Entstehungsgeschichte der Integrationskurse, zeigt die Rahmenrichtlinien auf, die dieser Maßnahme zugrunde liegen, stellt die Formen der Fortbildungen der jeweiligen Träger dar und gibt gleichzeitig an verschiedenen Stellen des Kapitels den Stand der Maßnahme von 1999, dem Jahr unserer Datengrundlage, wieder. Dies dient als Basis für die im nächsten Kapitel durchzuführende Analyse der Maßnahme.

Im *fünften Kapitel* werden wir nach der Darlegung der methodischen Grundlagen unserer Untersuchung anhand einer Analyse der Ziele, Inhalte, Rahmenbedingungen etc. die zuvor erläuterte Forschungsfrage bearbeiten. In jedem Unterkapitel werden dabei zunächst die Aussagen der Träger dargestellt und durch Zitate ihre Sichtweise illustriert. In einem nächsten Schritt werden die Aussagen analysiert und zum Abschluss jeder Themeneinheit in einem Fazit zusammengefasst. Im letzten Teil des gesamten Kapitels schildern wir die Entwürfe der Neukonzeption der Integrationskurse seitens der Träger wie auch die mit dem BMA erarbeitete Endfassung, die im Herbst 2000 entwickelt wurde, jedoch (noch) nicht in Kraft getreten ist.

Im *sechsten Kapitel* werden die wichtigsten Ergebnisse der Analyse gebündelt und in einen Gesamtzusammenhang gestellt. Abschließend werden wir Handlungsempfehlungen geben, um eine nachhaltige und zielorientierte Arbeit in den Integrationskursen zu ermöglichen.

An dieser Stelle möchten wir darüber hinaus einige Erklärungen zu bestimmten Definitionen unserer Arbeit vorausschicken. Im Allgemeinen verwenden wir den Ausdruck MigrantInnen, werden jedoch mitunter auch auf Bezeichnungen wie Frauen oder Mädchen mit Migrationshintergrund bzw. mit ausländischem Pass zurückgreifen. Wir

wollen damit deutlich machen, dass sich erstens das Leben eines Menschen nicht auf das MigrantInnen-dasein reduzieren lässt und zweitens viele von ihnen nur indirekt, d.h. über die (Groß)Eltern, über Migrationserfahrungen verfügen. Den Terminus „AusländerInnen“ setzen wir ausschließlich in rechtlichen und statistischen Zusammenhängen ein, wenn es sich um MigrantInnen mit nichtdeutschem Pass handelt.

Bei Fachbegriffen wie „Ausländerpolitik“ oder Titeln wie „Ausländerbeauftragte“ werden wir diese als feststehende Bezeichnungen benutzen, wobei wir sie für uns aufgrund ihres ausgrenzenden Charakters (Betonung auf *Ausländer* in deutlicher Abgrenzung zum *Inländer* und der fehlende sprachliche Einbezug von Frauen) ablehnen. Abgesehen von diesen Ausnahmefällen verwenden wir das „I“, sofern es sich um Pluralformen handelt, bei denen beide Geschlechter einbezogen sind.

Darüber hinaus umfasst die Bezeichnung „BMA“ in den ersten drei theoretischen Kapiteln immer die gesamte Institution, während wir im Forschungsteil zur Vereinfachung auch diesen Begriff benutzen, hierbei jedoch das für die Integrationskurse verantwortliche Referat meinen.

Als weitere Vereinfachung werden wir immer von „Trägern“ sprechen oder lediglich die Abkürzungen der einzelnen Dachorganisationen verwenden, obwohl hinter diesen Institutionen die persönliche Meinung der ProjektleiterInnen steht bzw. die Haltung des Verbands aus ihrer Sicht geschildert wird. Mit Verbänden bezeichnen wir wiederum die Dachorganisationen der Träger, während mit Kursträgern (vor Ort) die Einrichtungen gemeint sind, in denen die Integrationskurse stattfinden.

1 Zum Terminus der Integration

Wer sich mit dem Begriff der Integration beschäftigt und nach einer Explikation für eben diesen sucht, wird seine Interdisziplinarität in der Wissenschaft feststellen, ist er doch im Bereich der Geisteswissenschaften, in Rechts- und Politikwissenschaften, in demographischen, ethnologischen oder auch geschichtswissenschaftlichen Zusammenhängen anzutreffen (vgl. Krauss 1997, S. 11).

Der Integrationsbegriff wird in wissenschaftlicher Literatur unter vielfältigen Varianten betrachtet. Schnell entsteht – z.B. im soziologischen Kontext – ein diffuses Bild von Abgrenzung und Gleichstellung mit anderen Begrifflichkeiten wie denen der Assimilation, Akkulturation, Absorption etc. Auch in Alltagsdiskussionen ist der Begriff der Integration in mehr oder weniger unklarer Art und Weise wiederzufinden.

Was ist nun Integration? Wer ist wann in was integriert? Wann wird „gut“ oder „schlecht“ integriert? Wie lässt sich der Integrationsgrad festlegen? Diesen Fragen muss in der Wissenschaft mit konkreten Antworten begegnet werden.

1.1 Genese des Integrationsbegriffs

„Integration“ – aus dem Lateinischen als „Wiederherstellung eines Ganzen“ übersetzt (Duden Fremdwörterbuch 1990, S. 354) – kann die Bedeutung der (Wieder)Herstellung einer Einheit aus etwas Differenziertem oder eine Eingliederung in ein „größeres Ganzes“ tragen.

In der Soziologie ist der Begriff der Integration erstmals im 19. Jahrhundert bei Evolutionisten wie Auguste Comte und Herbert Spencer zu finden. Evolutionsgeschichtlich betrachtet entsteht Integration durch den Zusammenschluss kleiner, in sich geschlossener Einheiten zu neuen, komplexen Strukturen. Mit dieser Entwicklung tritt eine zunehmende Differenzierung im gesellschaftlichen Leben ein, durch welche die einzelnen Gruppierungen in eine stärkere gegenseitige Abhängigkeit, z.B. im Bereich der Arbeitsteilung, fallen (vgl. Peuckert 1998, S. 151 f.).

Aufgegriffen wird diese Begriffsdefinition auch bei Emile Durkheim, der von einer Entwicklung von mechanischer Solidarität, die durch Ähnlichkeit bestimmt ist, hin zu einer organischen Solidarität, die sich durch Arbeitsteilung charakterisieren lässt, ausgeht (vgl. ebd., S. 152).

Im Bereich der allgemeinen Soziologie wird als Basis zur Definition des Integrationsbegriffs oft auf Talcott Parsons, den Begründer des Strukturfunktionalismus, zurückgegriffen. Er geht von einem gesellschaftlichen System aus, welches durch Integration einzelner Gruppierungen zu einer Ganzheit seine innere Stabilität findet, so dass es nicht in sich zusammenstürzen kann (vgl. Esser 1984, S. 179; Treibel 1999, S. 137; Peuckert 1998, S. 152). Diese Systemstabilität wird durch gemeinsame Werte der einzelnen Einheiten des Systems als Voraussetzung zu Interaktion garantiert, um Konflikte zu vermeiden. Bei diesen Werten macht er eine Unterscheidung zwischen peripheren und zentralen Werten, was im Blick auf moderne, differenzierte Gesellschaften, in denen sich das Innehaben verschiedener Rollen entwickelt hat, eine wichtige Bedeutung erhält. So besteht die Möglichkeit, sich z.B. in der Arbeitswelt rollenkonform zu verhalten, ohne dass dabei die innere Einstellung berührt wird (vgl. Auernheimer 1996, S. 88). Assimilationsbestrebungen oder Erhalt bzw. Aufgabe der Kultur¹ verschiedener Systemeinheiten werden in diesem Zusammenhang nicht thematisiert.

Als nun das Phänomen der Migration und damit auch die Frage der Integration von MigrantInnen im Rahmen der Chicagoer Schule² beleuchtet wurden, reichten die bisher entworfenen Integrationsmuster

1 Kultur wird in folgenden Kontexten unserer Meinung nach oft als etwas Statisches gesehen, das in allen Gesellschaftsteilen Gültigkeit besitzt. Wir dagegen möchten Kultur als dynamischen, un abgeschlossenen Prozess verstanden wissen, der zugleich klassen-, geschlechts- und ethnien-spezifisch ist. Kultur meint Bedeutungen, Werte und Ideen einer Klasse oder Gruppe, die sich in verschiedenen Lebensbereichen widerspiegeln. Sie dient der Sinnkonstitution und Identitätsbildung von Gruppen und Individuen (vgl. Kalpaka 1994, S. 46 ff.).

2 Das rasante Bevölkerungswachstum, die damit einhergehende Urbanisierung und daraus resultierende Probleme boten die Forschungsgrundlage für den ersten Fachbereich für Soziologie an der Universität in Chicago (1892 gegründet). Im Bereich der Stadtsoziologie und hier der Minoritätensoziologie im Speziellen wurden u.a. unter der Leitung von Robert Park in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts die Lebensbedingungen, die Lebenslage und die Verhaltensweisen von MigrantInnen analysiert (vgl. Heckmann 1981, S. 43 ff.).

und Integrationsvorstellungen nicht mehr aus, um mit ihnen die neuen Entwicklungen zu erklären, denn „Integration, die aus einem Migrationsvorgang hervorgegangen ist, hat ... offenbar eigene Gesetzmäßigkeiten und lässt sich weniger gut aus den Integrationsstrukturen einer bereits als Einheit bestehenden Gesellschaft heraus beschreiben“ (Olshausen 1997, S. 29).

1.2 Integration im migrationssoziologischen Diskurs

1.2.1 Das klassische Eingliederungskonzept von Park

Park, der als Begründer der US-amerikanischen Migrationssoziologie gilt, entwickelte in den zwanziger Jahren anhand von sozialwissenschaftlichen Analysen im Bereich der Stadtentwicklung Chicagos ein in Stufen aufgeteiltes Eingliederungsmodell, an dessen Ende die vollständige Assimilation³ in die Aufnahmegesellschaft steht (vgl. Auernheimer 1996, S. 86).

Dieses aus vier Sequenzen bestehende Modell, der sogenannte „race relation cycle“, beginnt mit der Phase des sozialen Kontakts der MigrantInnen mit der Aufnahmegesellschaft. Daran knüpft eine Phase von Wettbewerb und daraus resultierenden Konflikten an, um dann die Ebene der Akkomodation zu erreichen, womit eine bewusste Anpassung an die Umwelt und an soziale Traditionen gemeint ist. Schließlich beinhaltet die letzte Phase (die zwangsläufige, unvermeidbare Assimilation) eine Angleichung an kulturelle Traditionen, eine „Bewusstseins-, Gefühls-, Wert- und Chancenangleichung“ (Hettlage, zit. n. Treibel 1999, S. 92). Diese Stufe könne erst durch die zweite und dritte MigrantInnengeneration erreicht werden, da es sich hier um einen Prozess handelt, der erhebliche Persönlichkeitsveränderungen erfordert. Park spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer „Verschmelzung“ mit den Gefühlen und Haltungen der Aufnahmegesellschaft, die somit viel Zeit beansprucht (zit. n. Treibel 1999, S. 89).

3 Von „Integration“ ist in Parks Schilderungen in Bezug auf Eingliederung nicht die Rede. Er verwendet ausschließlich den Begriff der „Assimilation“ als erstrebenswertes Ziel eines Eingliederungsprozesses. Da aber der gesamte Diskurs um den Integrationsbegriff auf die Entwicklung assimilatorischer Sichtweisen aufbaut und ohne diese nicht umfassend begriffen werden kann, erachten wir ihre Darstellung in diesem Zusammenhang als wichtig.

Da dieses Modell einen Automatismus in sich berge, wird nach Park ein globaler „melting-pot“ (Schmelztiegel) entstehen. Er sieht diese Entwicklung als notwendig an, weil eine Gesellschaft ohne den Assimilationsmechanismus Gefahr liefe, bezüglich ihrer Kultur charakterlos zu werden (vgl. Treibel 1999, S. 90 f.).

Ein Defizit dieses Modells besteht nach Hartmut Esser darin, dass es keine Erklärungen bietet und die Zusammenhänge zwischen Erfahrung und Handeln undurchsichtig bleiben. Es sei zwar an einem konkreten Beispiel entwickelt, schließe jedoch historische Kontexte, die auf o.g. Prozesse Einfluss haben können, aus (vgl. Auernheimer 1996, S. 86 f.).

Annette Treibel sieht in dem von Park entwickelten Konzept eher politisch-normative als soziologische Züge. Sie kritisiert den einseitigen Prozess, der das Abstreifen der bisherigen Identität und eine Neuorientierung des Lebens zum Ziel und in dem die gesamte Anpassungsleistung von den MigrantInnen auszugehen hat (vgl. Treibel 1999, S. 109).

1.2.2 Entwicklungen im Diskurs über Eingliederungsprozesse

Die im folgenden wissenschaftlichen Diskurs relevanten Modelle halten an der Grundstruktur, die Park mit seinem Modell vorgegeben hat, fest. Zwar differenzieren und spezifizieren sie die unterschiedlichen Sequenzen, doch das Stufenmodell, das immer nach dem Schema von Anfangs- und Zielpunkt aufgebaut ist, zieht sich z.B. durch die hauptsächlich im englisch-sprachigen Raum entwickelten Modelle der 60er und Anfang der 70er Jahre.

In diesem Zeitraum prägten besonders Ronald Taft, Shmuel Eisenstadt und Milton Gordon den Diskurs. Trotz stärkerer Ausdifferenzierung bleibt der Grundgedanke der Assimilation bestehen, obwohl auch (wie z.B. bei Taft) integrative Ideen mit einfließen, aber anders betitelt werden (vgl. interaktionistische Assimilation).

Taft unterscheidet drei Typen von Assimilation: die monistische, die pluralistische und interaktionistische Assimilation. Letztere entspricht insofern der heutigen allgemeinen Vorstellung von Integration, als

dass der Prozess als eine beidseitige Annäherung verstanden wird, bei der MigrantInnen ihren kulturellen Hintergrund nicht aufgeben müssen und kein Identitätswechsel von ihnen verlangt wird. Die pluralistische Assimilation ist angelehnt an das Konzept des kulturellen Pluralismus, wie es in politischen Zusammenhängen verwendet wird. Auch dieser Typus spiegelt damit nicht Assimilation im ursprünglichen Sinne wider. Das auf den Monismus zurückgehende Konzept vertritt hingegen die Assimilation aus klassischer Sichtweise. Hierfür hat Taft ein siebenstufiges Modell entwickelt, das zwar in sich flexibel ist, an dessen Ende aber doch eine Übernahme des Werte- und Normensystems der Aufnahmegesellschaft steht und das eine identifikatorische Haltung seitens der EinwanderInnen erwartet. Die Stufen beziehen sich auf die Ebenen der kulturellen Assimilation (Akkomodation und Wertewandel) und der sozialen Assimilation (Wechsel der Gruppenmitgliedschaft und soziale Akzeptanz durch die Aufnahme-gruppe).⁴ Taft geht davon aus, dass der Prozess sich in vielen Fällen nur auf der Ebene der kulturellen Assimilation vollzieht, somit die vollständige Assimilation, mit der Parks Modell abschließt, vermeidbar ist (vgl. Treibel, S. 95 f.). Ob dieser Zustand nun erreicht wird oder nicht, liegt seiner Ansicht nach allerdings ausschließlich an den Bemühungen und der Einstellung der MigrantInnen (vgl. Seifert 2000, S. 49). Hierin liegt ein Kritikpunkt an seinem Konzept, da die Aufnahmegesellschaft aus der Verantwortung gezogen wird.

Tafts Konzept ist jedoch in der Weise weiterführend, als dass er die Anpassungsprozesse nicht auf Einwanderungssituationen beschränkt, sondern auf „verschiedene menschliche Grundsituationen im Zusammenhang mit sozialer und/oder räumlicher Mobilität (bezieht und so) die allgemeine Problematik des Gruppenwechsels umfasst“ (Treibel 1999, S. 94).

Eisenstadt geht wie Taft davon aus, dass eine vollständige Assimilation nicht automatisch erreicht wird, für ihn bildet sie sogar die Ausnahme. Damit ergibt sich für ihn die Entwicklung einer pluralistischen Gesellschaft, in der nicht nur die Gesellschaft „an sich“, sondern auch

4 Georg Auernheimer bezeichnet diese zwei Assimilationsdimensionen im sozial-psychologischen Kontext als internen und externen Wandel. Sowohl die innere Einstellung als auch die sich nach außen zeigenden Verhaltensweisen ändern sich (vgl. Auernheimer 1996, S. 88).

deren ethnische Gruppen nicht mehr als homogene Gebilde auftreten (vgl. Seifert 2000, S. 49).

Das Ende des Eingliederungsprozesses betitelt Eisenstadt nicht – wie andere – als Assimilation. Er verwendet den Begriff der Absorption, um die Aufgabe der ethnischen Identität und die Transformation der Werte und Normen der MigrantInnen, denen nach Eisenstadt eine Abfolge von De- und Resozialisation⁵ vorausgehen muss, zu beschreiben (vgl. Auernheimer 1996, S. 89; Seifert 2000, S. 49; Treibel 1999, S. 96 f.). Die Haltung der Aufnahmegesellschaft, die ihrerseits gewisse Bedingungen schaffen muss, kann z.B. durch das Vornehmen sozialstruktureller Veränderungen oder die Anerkennung des pluralistischen Systems positiv auf diesen Prozess einwirken, damit Eingliederung möglich wird (vgl. Auernheimer 1996, S. 89; Treibel 1999, S. 99). Mit diesem Gedanken geht Eisenstadt eine Ebene weiter als Taft, da hier nicht nur die Anpassungsleistung von den MigrantInnen erwartet, sondern auch die Aufnahmegesellschaft bezüglich des Eingliederungsprozesses in Verantwortung gezogen wird.

Mit Gordons „Assimilation of American Life“ (1964) wird erstmals eine grundlegende Kritik am bis dato gängigen Assimilationskonzept publiziert. Er überträgt der Aufnahmegesellschaft die Verantwortung und fokussiert die Realität in den USA, die alles andere als das Bild eines melting-pot verkörpere. Auch Gordon fordert eine pluralistische Struktur, die nicht nur die politische, sondern auch die kulturelle Ebene beinhaltet, weil er – im Gegensatz zu Eisenstadt – von einer nicht auslöschbaren Identität ausgeht. Ethnische Identitäten nehmen einen zentralen Stellenwert ein, denn sie sind auch nach Migrationsprozessen noch existent. Auf ihrer Basis werden Subgesellschaften geschaffen und somit das Fundament der allgemeinen Gesellschaftsstruktur gelegt. Gordon konstruiert den Terminus „eth-class“, womit die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaftsklasse sowie die ethnische Zugehörigkeit für die Zusammengehörigkeit und Identifikation mit einer Gruppe bestimmend sind (vgl. Treibel 1999, S. 99 f.).

5 Treibel kritisiert den Terminus *Resozialisation* und verwendet stattdessen *zweite Sozialisation*, da sie der Meinung ist, eine Sozialisation könne nicht vollständig abgelegt und eine neue dafür aufgenommen werden, sondern sie werde ergänzt (vgl. Treibel 1999, S. 98).

Diese Zugehörigkeit grenzt z.B. Handlungsmöglichkeiten und Mobilität im beruflichen Bereich ein; „Klasse und ethnische Identität strukturieren in ihrer Kombination eine Gesellschaft“ (Seifert 2000, S. 49).

Die strukturelle Assimilation (die Partizipation an Einrichtungen der Aufnahmegesellschaft) steht im Mittelpunkt des Eingliederungsprozesses und ist Voraussetzung für weitere Stadien wie z.B. das der Akkulturation oder der interethnischen Kontakte.

Trotz seiner kritischen Haltung gibt Gordon den Begriff der Assimilation nicht völlig auf, setzt aber andere Akzente, da nicht eine Kulturtransformation, sondern die Eingliederung in ein durch eth-classes strukturiertes System stattfindet (vgl. ebd., S. 50).

1.2.3 Der handlungsorientierte Eingliederungsprozess bei Esser

Grundlage für den deutschsprachigen Diskurs bieten die „Aspekte der Wanderungssoziologie“ von Hartmut Esser (1980). In umfassender Weise greift er den bisher im englisch-sprachigen Raum geführten Diskurs auf, dessen Ansätze er nicht nur reproduziert, sondern auf ihrer Basis auch eine pädagogische Komponente in den Diskurs mit einfließen lässt, indem er dem Eingliederungsprozess handlungstheoretische Schwerpunkte gibt und ihn als Lernprozess auffasst.

Angelehnt an Taft, Eisenstadt und Gordon beschreibt Esser drei Eingliederungsformen: Akkulturation, Assimilation und Integration. Akkulturation meint hier den Prozess und Assimilation den Zustand von Angleichung auf kognitiver und identifikativer Ebene. Integration, die sich im Rahmen von Interaktion im individuellen, personalen Bereich bewegt und dort ein Gleichgewicht anstrebt – nicht wie Parsons, der dieses auf gesellschaftlicher Ebene ansiedelt –, kann nur dann realisiert werden, wenn die Aufnahmegesellschaft eine Bereitschaft zur Öffnung zeigt (vgl. Auernheimer 1996, S. 89 f.; Seifert 2000, S. 52 f.; Treibel 1999, S. 138).

Die assimilativen Handlungen haben bei Esser zentralen Stellenwert. Er unterteilt diese in vier Teilbereiche: strukturelle, kognitive, soziale und identifikative Assimilation. Die Bereiche werden mit inhaltlichen Variablen wie vertikaler Mobilität (strukturell), Sprachkompetenz (kognitiv), interethnischen Kontakten (sozial) oder Definition von Zugehö-

rigkeit (identifikativ) gefüllt (vgl. Treibel 1999, S. 139). Dabei lässt sich die identifikative Ebene wie bei Taft auch bei Esser als Endziel wiederfinden.

Entscheidenden Einfluss auf den Assimilationsprozess nehmen Variablen, die entweder personenbezogen (z.B. Motivation) oder umgebungsbezogen (Opportunitäten oder Barrieren) sind. Die sich hieraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten bieten nun verschiedene Alternativen, die nach Esser je nach Kombination begünstigend oder erschwerend auf den Assimilationsprozess wirken können: Je mehr Motivation und je geringer die Widerstände, desto eher kommt es zu assimilativen Handlungen und umgekehrt. Im Zusammenhang mit den Alternativen und Wahlmöglichkeiten kommen persönliche Ressourcen wie Zeit oder die materielle Lage ins Blickfeld, deren Umfang MigrantInnen zu rationalem Umgang mit ihnen und zu entsprechenden Handlungen führt.⁶

So kommt Esser zu dem viel zitierten Schluss, dass unter gegebenen Bedingungen „Assimilation ... alles andere als ‚unvermeidlich‘“ ist (Esser 1980, S. 48), entzieht sich aber der Stellungnahme, ob diese als wünschenswert gilt (vgl. Auernheimer 1996, S. 91).

Da in diesem Prozess die MigrantInnen im Zentrum von Handlungs- und Wahlmöglichkeiten stehen, charakterisiert Esser sie – überspitzt gesagt – als im Prozess lernende Wesen. In diesem Zusammenhang geraten die kulturelle Ebene und die Aufnahmegesellschaft zum Teil aus dem Blickfeld, letztere nimmt in diesem Rahmen nur eine externe Variable ein und wird damit zu stark aus der Verantwortung gezogen. Wolfgang Seifert kritisiert ihn gerade in diesem Punkt, weil Esser „Integration als eine allein von Migranten zu erbringende Leistung ansieht und nicht als Aufgabe der aufnehmenden Gesellschaft“ (Seifert 2000, S. 55).

6 Diesen Prozess beschreibt Esser ausführlich in „Nur eine Frage der Zeit?“, wo interethnische Beziehungsstrukturen und darauf bezogene Handlungsmuster im Mittelpunkt stehen.

1.2.4 Heckmanns Konzept zur Integration von MigrantInnen

Umfassende Modelle, die über Essers Ansatz hinausgehen, werden in den darauf folgenden Jahren vergeblich gesucht. Der Integrationsbegriff „florierte“ in der Folgezeit zwar im wissenschaftlichen Diskurs und in politischen Debatten (vgl. hier 2.1.4), wurde aber in beiden Feldern weder genau definiert noch weiterentwickelt. Im deutschsprachigen migrationssoziologischen Diskurs ist Friedrich Heckmanns Modell unserer Meinung nach seit langer Zeit das erste, welches sich in adäquater Weise dem Integrationsbegriff stellt.

Hat Heckmann Anfang der 80er Jahre noch den Assimilationsbegriff verwendet (vgl. Heckmann 1981), so entwickelte er in den 90er Jahren ein Modell, bei dem der Integrationsgedanke im Mittelpunkt steht. Integration begreift er im Allgemeinen als einen Prozess, „bei dem einzelne Elemente zu einer existierenden Struktur hinzugefügt werden und neue und alte Strukturen zu einem verbundenen Ganzen werden“ (Heckmann 1997a, S. 2). Die aufgeführten Kategorien von Integration sind vergleichbar mit Essers Assimilationsbereichen, wenn auch mit anderen Inhalten gefüllt:

- Strukturelle Integration: Hierunter fallen die rechtlichen Rahmenbedingungen, die Position auf dem Arbeitsmarkt und die Teilnahme am Bildungs- und beruflichen Qualifizierungssystem, wobei letztere nach Heckmann besonders für die sogenannte zweite und dritte MigrantInnen-Generation von Bedeutung sind. All diese Komponenten bilden die Grundlage für Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und wirken sich somit auf den Status von MigrantInnen innerhalb einer Gesellschaft aus. Es können beispielsweise bei einer defizitären rechtlichen Integration, die eine bewusste Exklusion bestimmter Gesellschaftsgruppen (z.B. vom Wahlrecht) bedeutet, sogar demokratische Grundzüge in Frage gestellt werden (vgl. ebd., S. 3 ff.).
- Kulturelle Integration: Diese bezieht sich zunächst auf die kognitive Ebene, d.h. auf den Erwerb von Qualifikationen, wobei die Sprachkompetenz im Mittelpunkt steht, und schließt außerdem das Kennenlernen der Kultur der Einwanderungsgesellschaft mit ein. Diese Handlungen können dem Akkomodationsprozess zugeordnet werden, wobei die innere Einstellung der MigrantInnen nicht zwangs-

läufig berührt oder verändert wird. Akkomodation⁷ gilt als erste Stufe und Voraussetzung für Akkulturation. Die kulturelle Annäherung (sowohl individuell als auch kollektiv) soll kein einseitiger Prozess sein, sondern sich ebenso auf der Seite der Aufnahmegesellschaft vollziehen, so dass eine Akkulturation mit dem Ziel des Verschwimmens und darauf folgend der Auflösung kultureller bzw. ethnischer Grenzen als beidseitige, wenn auch nicht gleichgewichtige Entwicklung stattfindet. Aus ihr resultiert somit ein Normen- und Wertewandel sowohl auf Seiten der Majorität als auch der Minorität(en) (vgl. Heckmann 1997, S. 10 und 1997a, S. 7 f.).

- Soziale Integration: Hier wird der Schwerpunkt auf die sozialen Kontakte des Individuums gelegt, die Gruppenmitgliedschaften, innerethnische Beziehungen und interethnische Kontakte beinhalten. Die Ethnie muss hierbei nicht unbedingt eine Bedeutung für ein Gruppengefüge haben. Anzunehmen ist jedoch, dass gerade bei der ersten Generation innerethnische Strukturen überwiegen.
- Identifikatorische Integration: Diesem Bereich ist die Zugehörigkeitsdefinition zu einer ethnischen Gruppe oder einer Nation zuzuordnen. Hierbei stehen die subjektiven Empfindungen im Vordergrund. Diese Stufe wird sowohl in Integrations- als auch Assimilationstheorien als klassische Endstufe gewertet (vgl. Heckmann 1997a, S. 11 ff.).

Im Zusammenhang mit den Dimensionen von Integration beschäftigt sich Heckmann mit der Frage, welche Rolle binnenintegrative Prozesse dabei einnehmen. Sie finden innerhalb ethnischer Kolonien wie Vereinen oder Organisationen, die sich freiwillig zusammengefügt haben, statt und nehmen verschiedene Funktionen wie die der Persönlichkeitsstabilisierung, der Selbsthilfe oder der Interessenvertretung ein (vgl. Heckmann 1998, S. 31 ff.). Er betrachtet sie als förderlich auf dem Weg zur Akkulturation, sie können Stufen des Integrationsprozesses überbrücken, die Funktion einer Zwischenwelt ausüben, dürfen die Minderheitenkultur aber nicht in dem Sinne fördern, dass sie sich verfestigt und zu einer permanenten Institution wird (vgl. Heckmann 1997, S. 8).

7 Park füllt den Begriff der Akkomodation mit vergleichbaren Inhalten, weist diesem jedoch – im Gegensatz zu Heckmann – eine eigene Phase zu (vgl. hier 1.2.1).

Auch Georg Elwert schreibt Binnenintegration unter bestimmten Bedingungen ähnliche wichtige Funktionen zu:

- Sie fördert das Selbstbewusstsein, indem MigrantInnen sich vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Identität in ihrem neuen Handlungsfeld bewegen können.
- Sie bietet ein Element von Selbsthilfe, da durch binnenintegrierte Strukturen die Möglichkeit zur Vermittlung von Alltagswissen besteht.
- Sie schafft einen Rahmen, in dem sich „pressure-groups“ konstituieren lassen, denn ethnische Kolonien sind Medium des Informationsaustauschs und der Kommunikation und können durch ihre Organisation Einfluss ausüben.

Voraussetzung für die positive Auswirkung der Existenz ethnischer Kolonien ist einerseits die Garantie gewaltfreier Räume, in denen die Grundordnung der Aufnahmegesellschaft respektiert und nicht verletzt wird. Andererseits darf die ethnische Kolonie kein Ort sozialer Isolation werden, so dass sich das gesamte Leben ausschließlich innerhalb ihrer Gemeinschaft abspielt. Des Weiteren muss die MigrantInnenkultur ein dynamisches und lernfähiges System bleiben und darf nicht zum Fossil ihrer eigenen Herkunftskultur werden (vgl. Elwert 1984, S. 54 ff.).

Heckmann ist der Ansicht, dass sich die Hilfestellungen mit fortgeschrittener Integration als nicht mehr notwendig erweisen. Er versteht „die bestehende ethnische Heterogenität ... als eine gesellschaftliche Übergangsform in einem – Generationen übergreifenden – Integrationsprozess ..., in dem sich unterschiedliche ethnische Identitäten schließlich in private Herkunftsorientierungen verwandeln“⁸ (Heckmann 1998, S. 39). Um den temporären Charakter der Binnenintegration zu garantieren, muss allerdings auch die Aufnahmegesellschaft entsprechende Signale der Aufgeschlossenheit an ethnische Minderheiten senden (vgl. Heckmann 1997, S. 8 f.).

8 Wenn Heckmann Zugehörigkeit zu einer Ethnie als Form von identifikatorischer Integration benennt, widerspricht er sich unseres Erachtens in der Hinsicht, dass ethnische Identität nur auf der persönlichen Ebene angesiedelt ist und in dem Prozess der Nationenbildung eine untergeordnete Rolle spielt.

Letztlich spiegelt sich im Integrationsverständnis von Heckmann das Bild einer Gesellschaft wider, deren Struktur auf einem politischen Nationskonzept⁹ und dem damit verbundenen Prozess neuer Nationenbildung (nation-building) basiert. Dieses Konzept sieht Gemeinsamkeiten und Solidarität politisch begründet und geht von einer Staatsorganisation aus, welche durch gemeinsame Werte, Institutionen und politische Überzeugungen – und nicht wie bei einem ethnischen Nationskonzept durch Abstammung – Zusammengehörigkeit herstellt (vgl. Heckmann 1997, S. 5).

1.2.5 Alternative Eingliederungsmodelle

Prozesse, die in pluralen, heterogenen Gesellschaften zwischen Mehrheit und Minderheit(en) ablaufen, wurden nicht nur mit Eingliederungsmodellen, deren angestrebter Zustand Assimilation oder Integration ist, zu erklären versucht. Besonders, als bemerkt wurde, dass selbst differenzierte Modelle nicht ausreichten, um den Lebensumständen von MigrantInnen gerecht zu werden und sich keines der adäquaten Konzepte in idealtypischer Weise realisierte, flossen alternative Vorstellungen mehr und mehr in den wissenschaftlichen Diskurs mit ein – mit dem Ziel, einen optimalen und validen Gesellschaftsentwurf zu finden. Dies ist Anlass für uns, über den Rahmen der Assimilations- bzw. Integrationsdebatte hinaus nach alternativen Modellen zu fragen.¹⁰

Vom kanadischen Multikulturalismusbegriff, der dort erstmals in den 70er Jahren aufkam, wird der deutsche Diskurs der 80er Jahre beeinflusst. Der Multikulturalismus bietet den „gestrandeten“ Integrationsvorstellungen eine willkommene Alternative, da einerseits eine klare politische Linie fehlt (vgl. Auernheimer 1996, S. 3; Treibel 1999, S. 64 f.) und andererseits eine Art Stagnation in der wissenschaftlichen Weiterentwicklung festzustellen ist. In diesem Modell wird die Ideologie des „melting-pot“ (Park) durch das Modell der „salad-bowl“

9 Aufgrund der Tatsache, dass Nationskonzepte immer auch politisch sind, halten wir den Begriff des republikanischen Nationskonzepts nach Dieter Oberndörfer an dieser Stelle für zutreffender (vgl. Oberndörfer 1991).

10 Hierbei beziehen wir uns ausschließlich auf Entwicklungen in den 70er, 80er und 90er Jahren. Frühe Modelle, z.B. das der Marginalität, lassen sich bei Treibel 1999, S. 102 ff. nachlesen.

ersetzt, was ein multikulturelles Nebeneinander beinhaltet. Treibel lehnt dieses Konzept ab,¹¹ da die proklamierte kulturelle und menschliche Bereicherung sich nur als „kultureller Konsum“ darstelle (Treibel 1999, S. 65), der sich ausschließlich auf die Vorzüge der verschiedenen Ethnien (wie z.B. kulinarische Besonderheiten) konzentriere.

Ebenso kritisch betrachtet Frank-Olaf Radtke den Multikulturalismus, da hier „die Pluralität von Interessen“ durch eine „Pluralität von ethnischen Herkunft“ ausgetauscht wird (Radtke 1993, S. 86). Kompromissbildungen unter verschiedenen Gruppen werden damit ausgeschlossen, da über ethnische Herkunft nicht wie über divergierende Interessen Kompromisse geschlossen werden können. Mit diesem Perspektivenwechsel werden ethnische Gruppen zu in sich homogenen, starren Gebilden, ihren Kulturen wird jede Form der Dynamik entzogen (vgl. Schulte 1990, S. 20).

Aus dieser Kritik heraus entwickelte sich in den 90er Jahren der Begriff der Interkulturalität, der wiederum durch pädagogische Einflüsse¹² geprägt wird. Das „Nebeneinander“ wird durch ein „Miteinander“ ersetzt. Charakteristikum dieser neuen Entwicklung ist ein Zusammenleben, dem durch Interaktion Gestalt gegeben werden soll (vgl. Treibel 1999, S. 66).

Annedore Prengel geht bei ihren Vorstellungen von einem gesellschaftlichen Miteinander noch einen Schritt weiter, indem sie den Begriff der demokratischen, egalitären Differenz entwirft, welcher von gleichberechtigten Partizipationsmöglichkeiten unterschiedlicher Lebensformen als Voraussetzung für Interaktion ausgeht. Sie bezieht gesellschaftliche Heterogenität nicht nur auf verschiedene Ethnien, sondern allgemein auf dominante und inferiorisierte Gruppen, die in sich wiederum vielfältig sind (vgl. Prengel 1995, S. 181 ff.). Starre

11 Treibel leistet zwar eine anschauliche Beschreibung des bisherigen Diskurses um Eingliederung, aber sie bleibt bei den Assimilationsstufen Essers (1980) stehen. Ihr fehlt eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, ob die beschriebene Assimilation überhaupt erwünscht ist, wenn nicht, wie eine alternative Zielbeschreibung und ein dementsprechender Eingliederungsprozess aussehen könnten und eine inhaltliche Beschreibung des von ihr erwähnten politisch-normativen Integrationskonzepts.

12 Vgl. hierzu die Entwicklung von der sog. Ausländerpädagogik hin zur interkulturellen Erziehung bzw. Pädagogik ausführlich bei Auernheimer 1996, S. 5 ff.

Definitionen über Kulturen beispielsweise „kommen verdinglichten Etikettierungen gleich und werden der Vielfalt und Prozesshaftigkeit menschlicher Realität nicht gerecht“ (ebd., S. 183).

1.2.6 Zusammenfassung

Die Entwicklung des migrationssoziologischen Diskurses über Eingliederungsprozesse lässt sich zusammenfassend wie folgt darstellen: Aus den anfänglichen Vorstellungen von unvermeidbarer, vollständiger Assimilation bei Park, die sich anhand eines Sequenzmodells allein auf MigrantInnen beziehen, werden differenziertere Konzepte mit wichtigen Neuerungen entwickelt. Assimilation ist keine unabdingbare Entwicklung, stattdessen rücken Formen partieller Assimilation mehr und mehr in den Vordergrund. Taft beschränkt die Gültigkeit seines Modells nicht auf Migrationssituationen, sondern bezieht sie auch auf Eingliederungssituationen resultierend aus sozialer und geographischer Mobilität. Eisenstadt zieht die Aufnahmegesellschaft mit in die Verantwortung in Bezug auf das Gelingen des Eingliederungsprozesses. Gordon wirft einen Blick über die ethnische Heterogenität hinaus und entwirft eine Gesellschaftsstruktur, die durch Zugehörigkeit zu einer Ethnie sowie zu einer gesellschaftlichen Klasse gekennzeichnet ist, welche wiederum bestimmende Faktoren im Eingliederungsprozess sind. Er übt erstmals elementare Kritik am Begriff der Assimilation. In all diesen Weiterentwicklungen von Parks Konzept spielen pluralistische Elemente, welche die Idee von Heterogenität implizieren, eine Rolle.

Esser erwähnt Integration zwar als eine Form von Eingliederung, setzt aber noch immer seinen Schwerpunkt bei der Assimilation. Erstmals kommt handlungs- und lerntheoretischen Aspekten eine besondere Bedeutung zu. Die Integration stellt Heckmann bei seinen Betrachtungen in den Mittelpunkt und konstruiert ein Modell, nach dem sowohl MigrantInnen als auch die Aufnahmegesellschaft aktiv zu deren Gelingen beitragen müssen. Sein Endziel ist eine dynamische Gesellschaft, die durch Akkulturationsprozesse (vor dem Hintergrund struktureller Integration) und soziale Kontakte verschiedener ethnischer Gruppen immer neue Formen annimmt. Irgendwann verschwimmen die Unterschiede, und die kulturelle Herkunft wird in den Hintergrund gerückt und „privatisiert“, so dass sich alle Mitglieder mit

ihr identifizieren können. Neben diesen Modellen von Eingliederung entstehen Alternativen wie die des kulturellen Nebeneinander im Multikulturalismus und die des Interkulturalismus, welcher das Miteinander und das gemeinsame Gestalten in den Vordergrund stellt. Darüber hinaus beschäftigt sich Prengel im Allgemeinen mit gesellschaftlicher Heterogenität und fordert eine gleichberechtigte und demokratische Umgehensweise zwischen inferiorisierten und dominanten Gruppen.

1.3 Entwicklung eines eigenen Arbeitsbegriffs

Bei der Entwicklung eines eigenen Arbeitsbegriffs im Hinblick auf Eingliederungssituationen verwenden wir den Terminus der Integration. Schon aufgrund der in dieser Arbeit zu analysierenden Integrationskurse gilt es, sich mit dem Begriff auseinander zu setzen. Darüber hinaus wird unseres Erachtens zu oft in diffuser Weise über Integration gesprochen und es werden Untersuchungen erhoben, ohne eine Definition voranzustellen.

Wir verwenden den Begriff der Integration ganz bewusst, da wir der Meinung sind, dass er sich zur Beschreibung und als Ziel von Eingliederungsprozessen eignet, obwohl er politisch oft in Misskredit gebracht worden ist (vgl. hier 2.1.4) und daraufhin in wissenschaftlichen Zusammenhängen umgangen wurde.

Integration verstehen wir als einen Prozess, in dem sich Gruppen oder einzelne Individuen zu einem neuen, gemeinsamen Ganzen durch eine gleichberechtigte Auseinandersetzung um Werte und Normen verbinden. Kommen neue Gruppen hinzu, so wird die Dynamik des Prozesses durch Formen des nation-building (vgl. hier 1.2.4) garantiert. Damit ist Integration ein beidseitiger Prozess, der sowohl der Aufnahmegesellschaft als auch den MigrantInnen Veränderungen abverlangt, welche sich in verschiedenen Dimensionen abspielen und intergenerative Ausmaße haben können.

Wir schließen uns Heckmann und dem von ihm konzipierten Modell mit den Dimensionen der Integration auf struktureller, kultureller, sozialer und identifikatorischer Ebene an. Als besonders positiv empfin-

den wir es, dass sich aus seinem Konzept Konsequenzen in Bezug auf politisches Handeln ziehen lassen.

Des Weiteren befürworten wir in diesem Zusammenhang die Theorie der Binnenintegration unter den zuvor dargestellten Bedingungen. Im Hinblick auf die Integration von MigrantInnen finden wir Heckmanns Modell treffend und umfassend und werden es somit in dieser Arbeit verwenden.

Wird aber über den Migrationsbereich hinaus geblickt, so ist der schon bei Taft berücksichtigte Gedanke, dass Eingliederung nicht nur Immigration, sondern auch allgemein gesellschaftliche Prozesse durch soziale und geographische Mobilität umfasst, von Bedeutung – gerade in Zeiten von wachsender Mobilität und Globalisierung. Eine sinnvolle und hilfreiche Ergänzung bietet auch Prengel in diesem Zusammenhang: sie komplettiert die Modelle, indem sie diese mit Vorstellungen von Interaktion füllt. Sie bezieht sich nicht nur auf das Verhältnis zwischen MigrantInnen und Mehrheitsgesellschaft, sondern auf alle Gruppen, die in einem dominant-inferiorisierten Verhältnis stehen und betont durch ihren Begriff der egalitären Differenz die Wichtigkeit des gleichberechtigten Umgangs miteinander. Dieses ist unserer Meinung nach Voraussetzung und in hohem Maße förderlich für integrative Prozesse und darf in diesem Kontext nicht außer Acht gelassen werden.

1.4 Indikatoren und Messung von Integration

Die Definitionsprobleme, die im Zusammenhang mit Integration aufkommen, haben natürlich Auswirkung auf die Indikatoren. Es ist sehr viel schwieriger, die Anforderungen für eine erfolgreiche Integration festzulegen als beispielsweise für ein multikulturelles Nebeneinander, in dem kulturelle Hintergründe einzelner Bevölkerungsteile nur von unwesentlicher Bedeutung sind (vgl. Werth 1997, S. 11).

1.4.1 Indikatorenbereiche

Die Indikatoren, die über den Integrationsgrad von MigrantInnen Auskunft geben sollen, können in drei Bereiche untergliedert werden (vgl. Werth 1996, S. 16):

- Die „Zugangsindikatoren“ beziehen sich sowohl auf die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen, mit denen das Aufnahme-land den MigrantInnen begegnet, als auch auf die Zugangsmöglichkeiten zu bestimmten Kernbereichen der Gesellschaft wie z.B. zum Arbeitsmarkt oder Bildungssystem.
- Mit den „klassischen Indikatoren“ soll die reale Situation der MigrantInnen aufgezeigt werden, bei deren Darstellung z.B. die Bildungs- oder Wohnsituation beleuchtet wird. Üblicherweise wird dieser Indikatortyp herangezogen, wenn es sich um die Messung von Integration handelt.
- In den dritten Bereich fallen die persönlichen Ansichten und Erwartungen der MigrantInnen in Bezug auf die Aufnahmegesellschaft, er beschreibt Indikatoren der persönlichen Ebene. Hier sind u.a. die Stufe kultureller Anpassung oder die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu finden. Gleichzeitig kann dieser Indikatortyp ebenso hinsichtlich der Haltung der Aufnahmegesellschaft gegenüber den MigrantInnen angewandt werden.

Für eine Ermittlung bezüglich des ersten Indikatortyps gilt es also, die rechtliche Stellung der verschiedenen MigrantInnengruppen und deren Möglichkeiten politischer Partizipation¹³ zu untersuchen. Diese sehr an Gesetzen und Regelungen orientierte Analyse unterscheidet sich besonders deutlich vom dritten Typ, der wie beschrieben auf der persönlichen Ebene angesiedelt ist.

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die klassischen Indikatoren, welcher sich auch Kai-Uwe Beger bedient und diesen Typ in Anlehnung an vier zentrale Indikatoren, die sich wiederum in diverse Teilbereiche untergliedern lassen, beschreibt (vgl. Beger 2000, S. 64 ff.): Beschäftigung und Einkommen (im Folgenden zusammengefasst zum Bereich Beschäftigung), Bildung und Ausbildung, räumliche Verteilung und Wohnsituation.

Für den Bereich der *Beschäftigung* lässt sich festhalten, dass in der in Deutschland vorzufindenden Erwerbsarbeitsgesellschaft „die allgemeine sozioökonomische Entwicklung ... eine zentrale Rolle für die

13 In Ländern, die MigrantInnen politische Partizipation aufgrund des Besitzes eines ausländischen Passes verweigern, wird die politische Dimension von Integration oft als irrelevant betrachtet (vgl. Werth 1997, S. 11).

Integration von Zugewanderten“ spielt (ebd., S. 63). So lassen sich in Bezug auf die Eingliederung in den Arbeitsmarkt integrationsfördernde und integrationshemmende Faktoren beschreiben, die zum einen aus Sicht der MigrantInnen und zum anderen aus Sicht des Aufnahmelandes betrachtet werden können. Eine große persönliche Motivation oder eine berufliche Qualifikation bei MigrantInnen sowie eine wenig restriktive Minderheitenpolitik oder eine wirtschaftlich prosperierende Region wirken sich positiv aus, während beispielsweise längerfristige Erwerbslosigkeit, Defizite in Ausbildung und Sprache oder Diskriminierungsmomente gesetzlicher oder gesellschaftlicher Art diesen Prozess lähmen (vgl. Beger 2000, S. 63 ff.). Heinz Werner stuft das Geschlecht weiblich¹⁴ als grundsätzlich erschwerenden Faktor hinsichtlich der Integration in den Arbeitsmarkt ein (vgl. Werner 1994, S. 97 f.). Auf der Basis dieser Faktoren lassen sich die Indikatoren zur Messung der Integration in den Arbeitsmarkt weiter in Teilbereiche wie beispielsweise Arbeitslosenquote, Frauenerwerbsquote¹⁵ und Einkommenssituation differenzieren (vgl. ebd., S. 100 ff.). Beger sieht das Einkommen als wichtigen Indikator im Hinblick auf den Lebensstandard von MigrantInnen und damit auf ihre strukturelle Integration (vgl. Beger 2000, S. 73).

-
- 14 Bei Werner werden drei Faktoren genannt, welche die Erwerbstätigkeit bei Migrantinnen bedingen: die Kinderzahl verheirateter Frauen, das Niveau ihres Bildungsabschlusses und die Erwerbsbeteiligung von Frauen in Zusammenhang mit dem Familieneinkommen. Als Integrationshemmnisse sieht er fehlende deutsche Sprachkompetenz, geringe berufliche Qualifikation und kulturelle Distanz zur Arbeitswelt (vgl. Werner 1994, S. 108 f.). Die Erwerbsbeteiligung sei ein Zwang für die Frauen, wenn das Einkommen des Partners zum Lebensunterhalt nicht ausreiche. Hier spiegelt sich unseres Erachtens ein anachronistisches Bild von Migrantinnen wider, gerade wenn Frauen der zweiten oder dritten Generation und ihre Lebensentwürfe und -vorstellungen betrachtet werden (vgl. hier 3.2.2). Überhaupt implizieren die hier genannten Integrationshemmnisse und Indikatoren, der „Fehler“ läge bei den Frauen. Die strukturellen Rahmenbedingungen, in denen sie sich bewegen, werden nicht erwähnt. Wir kommen zu dem Schluss, dass die Frauenerwerbsquote wichtig ist, allerdings vor einem anderen theoretischen Hintergrund.
- 15 Werner blendet die Erwerbsituation männlicher ausländischer Arbeitskräfte aus, mit der Begründung, sie seien in der Anwerbephase (vgl. hier 2.1.1) fast ausschließlich zur Arbeitsaufnahme nach Deutschland gekommen. Ihre Erwerbsquote habe deshalb wenig Aussagekraft. Nach dem Anwerbestopp hat sich unserer Meinung nach diese Situation vollständig gewandelt und in Folge haben sich die Bedingungen zur Erwerbstätigkeit bei MigrantInnen ebenso verändert, so dass sowohl ihre Erwerbsquote als auch der frauenspezifische Indikator aussagekräftig sind – wie beispielsweise bei Beger, die gesamte Gruppe von Erwerbstätigen mit einbezieht.

Nach Werner tendiert die divergierende Erwerbssituation zwischen Autochthonen und MigrantInnen im Laufe der Zeit zu einer Annäherung, womit sich ein Schritt in Richtung erfolgreicher Integration feststellen lässt (vgl. Werner 1994, S. 108).

Der Bereich *Bildung und Ausbildung* kann gleich mehrere Integrationsdimensionen ansprechen, deswegen gehört dieser „zu den bedeutendsten Integrationsbedingungen für heranwachsende Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien“ (Beger 2000, S. 67). Bezüglich der strukturellen Integration ist der Erwerb von Qualifikationen im schulischen wie auch im beruflichen Bereich zu nennen, um eine aussichtsreiche berufliche Zukunft zu haben. Die Teilnahme am Bildungssystem kann als Grundlage für das Zusammenleben von deutschen und von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesehen werden, sie dient hiermit der sozialen Integration. Treibel unterstreicht die Wichtigkeit der interethnischen Kontakte, indem sie diese neben dem beruflichen Bereich als zentrale Eingliederungsdimension charakterisiert (vgl. Treibel 1999, S. 153 f.). Außerdem können durch diese Art von Partizipation Zugehörigkeitsempfindungen zur Aufnahmegesellschaft ausgelöst werden, womit die Ebene der identifikatorischen Integration angeschnitten wird (vgl. Beger 2000, S. 67 f.).

Bei diesem Indikator gilt es besonders, die Bildungsanteile der zweiten und dritten Generation mit den entsprechenden autochthonen SchülerInnengruppen zu vergleichen und somit die Teilnahme am (Aus)Bildungssystem zu ermitteln (vgl. Werner 1994, S. 96).

Seifert wirft hinsichtlich des Bildungsbereichs einen Blick auf die US-amerikanische Forschung, in der generell davon ausgegangen wird, dass MigrantInnen, die ein hohes Bildungsniveau haben, sich umso besser integrieren lassen (vgl. Seifert 2000, S. 51).

Als weiteren Indikator zur Bildung und Ausbildung möchten wir außerdem die deutsche Sprachkompetenz rechnen, welche eine zentrale Rolle bei der Akkomodation spielt. Schon bei Park gilt der Spracherwerb als „unabdingbare Voraussetzung der Eingliederung“ (Treibel 1999, S. 142). Sie ist nicht nur ein Indikator für Akkulturation, sondern auch unbedingte Voraussetzung für interethnische Kontakte, Kommu-

nikation und Wechsel von Gruppenzugehörigkeiten im Bereich sozialer Integration.

Bezüglich der *räumlichen Verteilung* lassen sich strukturelle Integrationsbarrieren ausmachen, wenn ein Wohnumfeld besteht, in dem wenig Möglichkeiten zu interethnischem Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft gegeben sind, d.h. in Wohnvierteln mit hohem MigrantInnenanteil oder in Schulen, die überwiegend von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht werden.

Ebenso ist die *Wohnsituation*¹⁶ von Bedeutung, da sie zum einen die gesamte Lebenssituation einer Familie beeinflusst, sich auf die Erziehung der Kinder, auf ihren schulischen Erfolg, auf Freizeitphasen und somit eben auf das gesamte Familienleben auswirken kann. Zum anderen gibt sie Auskunft über den Zugang, den die MigrantInnenbevölkerung zum Wohnungsmarkt hat, welche Bedarfe hier bestehen und welche Schwierigkeiten z.B. bei der Suche nach ausreichendem Wohnraum auftreten können (vgl. Beger 2000, S. 78 f.).

Die gesamte Wohnsituation, die sowohl die Ausstattung (als Indiz für eventuelle Rückkehrgedanken) als auch die Eingebundenheit in eine ethnische Kolonie oder ein ethnisch heterogenes Umfeld beinhaltet, kann ein Anhaltspunkt zur Ermittlung von struktureller Eingliederung sein (vgl. Treibel 1999, S. 142).

1.4.2 Vorgehensweise und Probleme der Messung von Integration

Voraussetzung für die Messung von Integration sind statistische Daten, die sich zu einem Vergleich eignen sowie differenziert über die Situation von MigrantInnen Auskunft geben. Diese Informationen existieren oftmals nur defizitär (vgl. Werth 1996, S. 16). Wird beispielsweise der vernachlässigte Forschungsbereich der sozialen Integration betrachtet, so stehen oft – wenn überhaupt – nur Untersuchungen zur Verfügung, die sehr spezifisch angelegt sind und kein breites Forschungsfeld bearbeiten („small scale surveys“). Damit die

16 Schon Park hat in seinem Modell von Stadtentwicklung die Bedeutsamkeit und Einflussnahme der Wohnsituation und räumlichen Verteilung auf den Eingliederungsprozess betont (vgl. Treibel 1999, S. 88).

Daten eine Bedeutung in Bezug auf den Integrationsgrad einer Gruppe erhalten, werden sie einer autochthonen Vergleichsgruppe gegenübergehalten. Die Auswahl dieser Gruppe berührt eines der Kernprobleme, da eine ungeeignete Vergleichsgruppe den ermittelten Integrationsgrad bedeutungslos werden lässt (vgl. Werth 1997, S. 14 f.). Die zu vergleichenden Gruppen sollten in jedem Fall in Hauptmerkmalen wie Alter, Geschlecht, beruflicher Qualifikation und Region übereinstimmen.

Bei der Messung darf die zeitliche Dimension nicht außer Acht gelassen werden, da in einer Momentaufnahme nur ein Wert aus einer ganzen Entwicklung herausgenommen wird, Längsschnittuntersuchungen dagegen auch auf generationsbedingte Merkmale o.ä. eingehen und die Dynamik von Integration deutlich machen können (vgl. Werner 1994, S. 99).

Sind die Daten erhoben, entsteht ein weiteres Problem: die Bewertung. Welche methodische Vorgehensweise bietet sich an und welcher Standard wird bei der Analyse der Daten angelegt? Dies sind wichtige Faktoren, die auf das Ergebnis der Untersuchung von Indikatoren einwirken können, denn allein durch vergleichbares statistisches Datenmaterial wird die Problematik der Interpretation dessen nicht behoben. Ebenso muss die Lebenssituation in den Herkunftsstaaten berücksichtigt werden, damit nicht Fehlschlüsse gezogen werden, die eine Verlagerung der Problematik verschiedener Werte hin zu sozialen Problemen zur Folge haben können (vgl. Werth 1996, S. 16).

Schwierig zu evaluieren ist der Grad sozialer Integration, da dieser Bereich (interethnische Kontakte oder äußeres Erscheinungsbild) oft auf spekulative Aussagen begrenzt ist (vgl. Werth 1997, S. 15 f.). Zudem sind „standardisierte Befragungen kaum in der Lage ..., die Komplexität identifikatorischer Integration und unterschiedlichste Bewusstseinsformen zwischen Herkunftsorientierung, Überanpassung, Marginalität oder Assimilierung zu erfassen“ (Heckmann 1997, S. 12).

1.4.3 Das Zusammenwirken der Indikatoren

Ist ein Gesamteindruck über den Integrationsgrad gewünscht, so ist eine große Bandbreite von Indikatoren, die verschiedene Integrations-

dimensionen betreffen, erforderlich. Hierbei sind die Bildungs- und Beschäftigungssituation zweifelsohne die zentralen Indikatoren, sie dürfen aber nie isoliert betrachtet werden, sondern nur im Zusammenwirken mit anderen Indikatoren (vgl. Coussey 1997, S. 21; Werner 1994, S. 100; Werth 1996, S. 16).

So sind einige Indikatoren ineinander verstrickt oder bedingen sich gegenseitig, wie sich z.B. die Wohnsituation auf die gesamte Lebenssituation auswirkt, so dass – wie schon erwähnt – der Schulerfolg mit den räumlichen Bedingungen zu Hause in Verbindung steht oder die persönliche Zufriedenheit mit der häuslichen Umgebung zusammenhängen kann (vgl. Beger 2000, S. 78). Ferner kann sich die Ebene der Zugangsindikatoren und hier im Speziellen die rechtliche Situation beispielsweise durch bestimmte Restriktionen auf die Beschäftigungssituation auswirken. Würden diese Zusammenhänge außer Acht gelassen, so könnte schnell ein verzerrtes Bild entstehen.

Zu beachten sind sicherlich noch weitere Faktoren, die Einfluss auf die Integrationsfähigkeit nehmen. Hierzu zählen z.B. persönliche Momente wie Gefühle von Heimweh, Kriegstraumata in Fällen von Flucht, religiöse Orientierungen oder die Partnerschaft mit einem Mitglied der Aufnahmegesellschaft.

2 Zur Integrationspolitik in der Bundesrepublik Deutschland

Die Integrationskurse gehen auf eine Initiative des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung (BMA) zurück und werden von Beginn an (1977) von diesem finanziell gefördert. Um diese Bundesmaßnahme im weiteren Verlauf unserer Arbeit integrationspolitisch einordnen zu können, ist dieses Kapitel der Darstellung und Analyse der vergangenen, derzeitigen und zukünftigen Integrationspolitik der Bundesregierung gewidmet.

2.1 Phasen der Ausländer- und Integrationspolitik seit 1955

2.1.1 Anwerbephase (1955-1973)

In der Phase¹ der Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland,² die 1955 durch ein Regierungsabkommen mit Italien ihren Anfang nahm und in den folgenden Jahren durch weitere Abkommen mit Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Portugal (1964), Tunesien und Marokko (1965) sowie Jugoslawien (1968) ihre Fortsetzung fand, kann die Ausländerpolitik³ im Wesentlichen als Arbeitsmarktpolitik bezeichnet werden. Die Konjunktur und die Interessen der Wirtschaft im Blick, reduzierte sich staatliches Handeln primär auf Politiken der Anwerbung bzw. der Arbeits- und Aufenthaltsbeendigung. Als Instrument dieser Politik diente vor allem das 1965 geschaffene Ausländergesetz, welches den staatlichen Belangen einen sehr großen Handlungsspielraum gewährte (vgl. Schulte 1993, S. 114 f.).

1 Die Phasengliederung orientiert sich an Bade 1994, S. 18 ff.; Meier-Braun 1988, S. 10 ff.; ders. 1995, S. 16 ff.; ders. 1998, S. 224 ff.

2 Der Themeneinstieg erfolgt mit dieser Phase, da die dort ausgeübte Politik entscheidenden Einfluss auf den weiteren Umgang mit Integrationsfragen nahm und die Integrationskurse für angeworbene Arbeitsmigrantinnen und Ehefrauen von Arbeitsmigranten eingerichtet wurden. Vor dem Hintergrund dieser Zielgruppe werden wir die Integrationspolitik gegenüber (Spät)AussiedlerInnen und Flüchtlingen weitgehend unberücksichtigt lassen.

3 Die Ausländerpolitik spielt(e) eine große Rolle bei der Gestaltung der Integrationspolitik, so dass sie in die Darstellung einbezogen wird.

Die MigrantInnen nahmen die Funktion eines „Konjunkturpuffers“ für die deutsche Wirtschaft ein⁴ (Seifert 2000, S. 103). Ihre Beschäftigung sollte nur vorübergehender Natur sein, welches durch die damals allgemein übliche Bezeichnung der *Gastarbeit* und durch das Bestreben nach einer Rotation der Arbeitskräfte mit Hilfe von einer nur ein Jahr gültigen Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis besonders deutlich zum Ausdruck kam (vgl. Münz 1999, S. 47).

Auf der Basis dieser Politik ist es erklärlich, dass es in der Anwerbe-phase an jeglicher Form von Integrationspolitik fehlte (vgl. Meier-Braun 1988, S. 10). Friedrich Blahusch bezweifelte in diesem Kontext sogar, ob das staatliche Handeln bis Ende der 60er Jahre überhaupt die Bezeichnung *Ausländerpolitik* verdiene, da es lediglich um die Steuerung des Arbeitskräfte-Imports zum Wohle der deutschen Wirtschaft ginge (vgl. Blahusch 1999, S. 93).

Gegen Ende der 60er Jahre wurde die ursprünglich allseits geteilte Vorstellung von der nur temporären Beschäftigung von MigrantInnen zunehmend in Frage gestellt. Ihr standen zum einen das verstärkte Bemühen um einen längeren Aufenthalt seitens der MigrantInnen sowie der ArbeitgeberInnen gegenüber – ersterer oft aufgrund nicht verwirklichter Sparziele, letzterer aufgrund unrentabler Einarbeitungszeiten (vgl. Münz 1999, S. 47 f.). Zum anderen wurde allmählich deutlich, dass die mit der Beschäftigung von MigrantInnen einhergehende Substituierung und Segmentierung des deutschen Arbeitsmarktes den langfristigen Bedarf an ArbeitsmigrantInnen implizierte (vgl. Treibel 1999, S. 56).

Die zunehmend sichtbar werdenden politischen Widersprüche riefen Anfang der 70er Jahre eine sich ausweitende Debatte über den Nutzen der Beschäftigung von MigrantInnen und dessen soziale Folgeprobleme hervor, für die es mittlerweile unverkennbare Anzeichen gab (vgl. Bade 1994, S. 18). Durch den Einbezug von sozialen und infrastrukturellen Gesichtspunkten versuchte die Bundesregierung in den „Grundsätzen zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer“ (1971) und im „Aktionsprogramm“ (1973) auf die Diskussionen zu reagieren. Konzeptionell wurde mit diesen Absichtserklärungen aller-

4 In Anlehnung an Karl Marx beschreibt Treibel die MigrantInnen hinsichtlich ihrer ökonomischen Funktion für das Anwerbeland als „industrielle Reservearmee“ (Treibel 1999, S. 121).

dings in der Ausländerpolitik keine neue Richtung eingeschlagen, da die Regierung im Zentrum ihres Interesses weiterhin marktwirtschaftliche Aspekte sah und entsprechend der These vom Nicht-Einwanderungsland nur eine *Integration* der MigrantInnenbevölkerung *auf Zeit* anvisierte (vgl. Heckmann 1985, S. 645).

Diesem Ziel zuwider lief die 1971 erstattete Gewährung einer auf fünf Jahre befristeten Aufenthaltserlaubnis für ausländische Beschäftigte, die schon länger als fünf Jahre in der Bundesrepublik lebten. Mit der gesetzlichen Regelung gingen die Verfestigung des Aufenthaltsstatus der ArbeitsmigrantInnen und ein fortschreitender Familiennachzug einher – zwei Punkte, die wiederum einen Widerspruch zur offiziellen Politik der Vorläufigkeit deutlich machten.

Im Zuge der Verhängung des Anwerbstopps am 23.11.1973, welche eine politische Reaktion auf die Ölkrise und die damit verbundene Rezession war, wurde die erste Phase beendet. Insgesamt waren in diesem Zeitraum ca. 14 Mio. MigrantInnen in die Bundesrepublik gekommen (vgl. Bade 1994, S. 18 f.). Durch die vorwiegend rotationsbedingten Abwanderungen ergab sich daraus 1973 eine ausländische Bevölkerung von fast 4 Mio. (vgl. Beger 2000, S. 27).

2.1.2 Phase der Konsolidierung (1973-1978)

Der Begriff der *Konsolidierung* sollte in doppelter Hinsicht Kennzeichen der folgenden Jahre im Bereich der Ausländerpolitik werden.

Als politisches Schlagwort war hiermit der euphemistische Versuch gemeint, eine *Begrenzung* und *Reduzierung* sowohl der Zahl der MigrantInnen als auch der ausländischen Beschäftigten zu erreichen. Der Anwerbestopp war der erste Schritt in diese Richtung. Die sogenannte Stichtagsregelung (1974), welche für nachziehende Familienangehörige eine bestimmte Wartefrist in Bezug auf die Arbeitserlaubnis beinhaltete, und die Verhängung einer Zuzugssperre (1975) in von MigrantInnen „überlasteten“ Gebieten, können als weitere Schritte betrachtet werden (vgl. Schiller 1985, S. 636). Das Hauptaugenmerk der Ausländerpolitik lag allerdings auf der Substituierung von ArbeitsmigrantInnen durch deutsche Arbeitslose, welches vor allem durch die Verweigerung einer weiteren Arbeitserlaubnis durch-

gesetzt werden sollte, wenn gemäß dem InländerInnenprimat⁵ Deutsche den Arbeitsplatz besetzen konnten⁶ (vgl. Dohse 1985, S. 661 f.).

Hinsichtlich der MigrantInnen bewirkten die restriktiven Maßnahmen tatsächlich eine Konsolidierung, indem diese entgegen der politischen Intention in der Bundesrepublik ansässig wurden (vgl. Treibel 1999, S. 60). Als Hauptfaktor für diese *Niederlassung* erwies sich der Anwerbestopp, da aus Ermangelung einer späteren Rückkehrmöglichkeit viele MigrantInnen trotz Konjunkturschwäche (1974-76), Verdrängungsmaßnahmen und damit eventuell verbundener Arbeitslosigkeit lieber in der Bundesrepublik verblieben, als ins Herkunftsland zurückzukehren. Der Entscheidung zum Verbleib schloss sich ein Perspektivenwechsel bezüglich ihrer Aufenthaltsdauer an (vgl. Münz 1999, S. 76). Der verstärkte Nachzug der Familien⁷ in die Bundesrepublik war demnach nur logische Konsequenz und gleichzeitig Ausdruck sowie Symbol des Wandels. Ungewollt gefördert wurde der Nachzug seit 1975 außerdem durch die Kürzung des Kindergeldes für Kinder, die noch im Herkunftsland lebten (vgl. Meier-Braun 1995, S. 17), so dass die Abwanderungen letztlich durch ihn wieder ausgeglichen wurden (vgl. Seifert 2000, S. 68).

In der Ausländerpolitik wurde der veränderten Struktur der MigrantInnenbevölkerung, insbesondere im Hinblick auf die Zahl der Erwerbstätigen,⁸ und den verstärkten Tendenzen der Niederlassung kaum Rechnung getragen. So heißt es z.B. in dem im März 1977 vorgelegten Bericht der Bund-Länder-Kommission⁹, die Vorschläge für eine

5 Die Arbeitserlaubnis ist dem Nachrangigkeitsprinzip unterstellt, d.h. sie wird nur erteilt, wenn für die beabsichtigte Erwerbstätigkeit keine deutschen ArbeitnehmerInnen oder ihnen rechtlich Gleichgestellte zur Verfügung stehen. Außerdem kann die Erlaubnis zeitlich befristet und auf bestimmte Berufe, Betriebe und Wirtschaftszweige beschränkt werden (§ 285 SGB III).

6 Die Substituierung scheiterte jedoch oftmals an der Arbeitsmarktsegmentierung, den Interessen der Wirtschaft und der arbeitsrechtlich gefestigten Stellung von MigrantInnen (vgl. Dohse 1985, S. 662 f.).

7 Dessen Anteil an der Gesamtzuwanderung lag in den Jahren von 1975 bis 1978 durchschnittlich bei etwas über 60 % (vgl. Informationen 1980, S. 7).

8 Bei relativ konstanter ausländischer Bevölkerung (1973: 3,97 Mio., 1978: 3,98 Mio.) verringerte sich die Zahl der MigrantInnen, die erwerbstätig waren, von 2,6 auf 1,9 Mio. (vgl. Münz 1999, S. 45 f.).

9 Die Kommission bestand aus VertreterInnen aller Innen-, Arbeits- und Sozialministerien der Länder, der Bundesregierung, der Bundesanstalt für Arbeit und der kommunalen Spitzenverbände.

Fortentwicklung der Ausländerpolitik erarbeiten sollte: „Die Bundesrepublik Deutschland ist kein Einwanderungsland. Sie versteht sich als ein Aufenthaltsland für Ausländer, die in der Regel nach einem mehr oder weniger langen Aufenthalt aus eigenem Entschluss in ihre Heimat zurückkehren“ (zit. n. Lüderwaldt 1984, S. 177). Vor diesem Hintergrund beschränkten sich die im Bericht empfohlenen Maßnahmen zur Integration der MigrantInnen nur auf Verbesserungen der Wohnsituation, der Sprachkenntnisse und vor allem der Lebenslage der zweiten Generation (vgl. Meier-Braun 1988, S. 14).

Die Ausländerpolitik erfuhr mit diesen Vorschlägen zwar eine partielle Erweiterung ihres bisher spärlichen Integrationsangebots, wozu seit 1977 auch die Integrationskurse gehörten.¹⁰ Ein wirklicher Mehrbedarf an Integration wurde aber nicht erkannt. Im Grunde blieb die Vorstellung von Integration als „notdürftige provisorische Aufnahme der Ausländer“ (Lüderwaldt 1984, S. 177) bestehen. Die Forderung der Kommission nach einer Aufrechterhaltung des Anwerbestopps und Förderung der Rückkehrbereitschaft komplettieren das Bild von einer kaum veränderten Ausrichtung der Ausländerpolitik.

Die von der Kommission empfohlene und teilweise umgesetzte Verbesserung des Rechtsstatus der MigrantInnen (1978) passte hingegen nicht ins Bild. Es war nun unter bestimmten Voraussetzungen¹¹ möglich, nach fünf Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis und nach acht Jahren eine Aufenthaltsberechtigung zu erhalten (vgl. Treibel 1999, S. 57). Erneut stand damit eine gesetzliche Regelung im Widerspruch zur nach außen vertretenen Politik des vorübergehenden Aufenthalts.

2.1.3 Phase der Integrationskonzepte (1979/80)

Während es in den ersten beiden Phasen ausländerpolitisch allenfalls um vereinzelte Maßnahmen der Integration ging, ohne dass diese konzeptionell eingebunden waren, kam es 1979 und 1980 zu einem regelrechten Wettlauf von Verbänden über Parteien und Landesregie-

10 Zu diesem Angebot zähl(t)en seit 1974 auch die Deutschkurse des Sprachverbands (vgl. hier 2.2) und seit 1976 die „Berufsvorbereitenden Maßnahmen für ausländische Jugendliche“ (vgl. hier 4.1.1).

11 Hierzu zählte z.B. der Nachweis ausreichend vorhandenen Wohnraums (vgl. Bade 1994, S. 19).

rungen¹² bis hin zu einigen Bundesministerien um ein Konzept zur Integration der MigrantInnenbevölkerung (vgl. Meier-Braun 1988, S. 15). Hierbei war den im Verständnis von Integration teilweise erheblich voneinander differierenden Entwürfen gemeinsam, dass in allen die Aufrechterhaltung des Anwerbstopps nicht in Frage gestellt und der Schwerpunkt auf eine verbesserte Eingliederung der zweiten Generation gelegt wurde. In unseren Ausführungen werden wir uns nur auf die Konzepte beziehen, die von Teilen der Bundesregierung ausgingen und in der Öffentlichkeit besondere Aufmerksamkeit erlangten.

In diesem Zusammenhang ist zeitlich als erstes das des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft vom März 1979 zu nennen. Den „Vorschlägen für die Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem“ liegt die Annahme zu Grunde, dass die besagte Personengruppe mehrheitlich dauerhaft in der Bundesrepublik verbleibe. Es sei daher ihre umfassende Integration notwendig,¹³ um entsprechend ihres Prozents eine weitestgehend gleiche Beteiligung an den in der Bundesrepublik erzielten Bildungsabschlüssen zu erreichen (vgl. Gesprächskreis 1980, S. 10). Das Konzept, welches mit seinen vielfältigen Integrationsvorschlägen auf den Bildungsbereich beschränkt bleibt, ist unserer Kenntnis nach das erste, das ausgehend von einem Bundesministerium offiziell den dauerhaften Verbleib von MigrantInnen anerkannte und diesen zugleich zur Grundlage seines Programms machte.

Ausgangsbasis für das aus dem September 1979 datierende Konzept von Heinz Kühn, dem ersten „Beauftragten der Bundesregierung für die Integration ausländischer ArbeitnehmerInnen und ihrer Familienangehörigen“, war ebenfalls der dauerhafte Verbleib der MigrantInnen. Diese „nicht umkehrbare Entwicklung“ (Kühn 1979, S. 2) wurde im Memorandum sprachlich deutlicher als „faktische Einwanderung“ gefasst (ebd., S. 3), die es anzuerkennen gelte und der zukünftig mit

12 Vgl. die Konzepte der Landesregierungen detailliert bei Meier-Braun 1988, S. 92 ff., 148 ff.

13 In diesem Kontext wird der Unterricht in separaten „Ausländerklassen“, welcher in Bayern und Baden-Württemberg favorisiert wurde, abgelehnt (vgl. Meier-Braun 1980, S. 75).

Offerten zur „vorbehaltlosen und dauerhaften Integration“ an die bleibewilligen MigrantInnen zu begegnen sei (ebd.).

Kühns Ansatz spiegelt sich in einem umfassenden Konzept, das verschiedene Dimensionen von Integration berücksichtigt, wider. So sollen Angebote zum einen auf der Ebene sozialer Integration zur Förderung interethnischer Kontakte – z.B. durch die Gestaltung des Wohnumfelds – angesiedelt sein (vgl. ebd., S. 20, 54), zum anderen auf kultureller Ebene divergierende Lebensgewohnheiten und die daraus resultierenden Probleme in Form einer entsprechenden Sozialberatung kompensiert werden (vgl. ebd., S. 17 f.). Zu den Angeboten auf der Ebene der strukturellen Integration sollen zahlreiche Maßnahmen im Bereich der (Aus)Bildung gehören. Als neue Komponenten gelten insbesondere die Gewährung des kommunalen Wahlrechts und die Vergrößerung der Rechtssicherheit der ausländischen Bevölkerung wie auch die Einräumung eines Optionsrechts auf Einbürgerung für die in der Bundesrepublik geborenen und aufgewachsenen Jugendlichen (vgl. ebd., S. 3 f.). In seinem für jene Zeit sehr progressiven Konzept wurde erstmals explizit die Aufnahmegesellschaft in Verantwortung gezogen, „denn Integration kann kein einseitiges Angebot sein, sondern setzt ein Aufeinanderzugehen und eine gegenseitige Verständnisbereitschaft voraus“ (ebd., S. 52).

Ungeachtet der beiden ersten Konzepte schloss sich die sozial-liberale Bundesregierung im März 1980 mit ihrem Programm zur „Weiterentwicklung der Ausländerpolitik“ nicht der grundsätzlichen Annahme eines dauerhaften Verbleibs der MigrantInnenbevölkerung an. Besonders deutlich wird dies durch den folgenden Satz des Regierungskonzepts: „Ob der Aufenthalt in der Bundesrepublik und die Integration in unser gesellschaftliches Leben im Einzelfall in die Einwanderung münden, muss der Ausländer selbst entscheiden“ (zit. n. Meier-Braun 1988, S. 18). Im Grunde genommen entspricht das inhaltlich der zuvor zitierten Aussage der Bund-Länder-Kommission (vgl. hier 2.1.2), denn bei beiden bleibt die Einwanderung weiterhin die Ausnahme. Mit diesem Satz zeigt die Bundesregierung außerdem, dass sie Integration als einseitige Anpassungsleistung der MigrantInnen an das bestimmende Werte- und Normsystem des Aufnahmelandes auffasst und somit eigentlich Assimilation (vgl. hier 1.2.1-1.2.3) meint.

Das Regierungsprogramm beschränkte sich hauptsächlich auf Konzepte zur Eingliederung der zweiten Generation. Indes sollten nicht alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Genuss der dafür vorgesehenen Maßnahmen kommen, sondern bei einem Teil der Angebote nur die, die eine Integrations*bereitschaft* oder *-fähigkeit* (z.B. Erreichen eines Schul- oder Ausbildungsabschlusses) nachweisen können (vgl. Meier-Braun 1980, S. 95). Das staatliche Interesse an diesem Personenkreis rührte vor allem daher, dass aus demographischer Sicht für die 80er Jahre mit einem Mangel an FacharbeiterInnen gerechnet wurde (vgl. Huber 1981, S. 179), der durch selektive Maßnahmen für „ökonomisch brauchbare“ (Lüderwaldt 1984, S. 177) Jugendliche mit Migrationshintergrund kompensiert werden sollte.

In diesem Kontext verwundert es nicht, dass das Programm weder grundlegende Änderungen des Ausländergesetzes, ein Kommunalwahlrecht für MigrantInnen mit ausländischem Pass noch allgemeine integrationspolitische Maßnahmen für die erste Generation einplante. Es beließ die MigrantInnenbevölkerung in ihrem rechtlich-inferioren Status und trug damit weiterhin zu deren Segregation bei. Für Detlef Lüderwaldt steht deshalb fest, dass in jener Zeit die staatliche Ausländerpolitik zu Unrecht als Integrationspolitik bezeichnet wurde (vgl. ebd., S. 178).

Trotz anfänglich allgemeiner Zustimmung verhalten damit Kühns Vorschläge in der Bundesrepublik vorerst wirkungslos. Zur gleichen Zeit wurde in den Niederlanden aus der Diskussion über die Folgen der Arbeitsmigration in großer gesellschaftlicher Übereinstimmung eine Entscheidung zugunsten der Aufenthaltssicherheit, des Kommunalwahlrechts für MigrantInnen mit ausländischem Pass und der erleichterten Einbürgerung getroffen (vgl. Thränhardt 1997, S. 145).

2.1.4 Phase der Begrenzungspolitik (1981-1990)

Während unter dem Einfluss des Konjunkturabschwungs und des schon im Zeichen der Bundestagswahl von 1983 stehenden Drucks der CDU/CSU-Opposition die Integrationskonzepte zusehends in den Hintergrund rückten, blieb der Integrationsbegriff in der politischen Debatte allgegenwärtig. Gemeinhin kam ihm die Funktion zu, die aus einer Art „Rennen nach einer Begrenzungspolitik“ (Meier-Braun 1995,

S. 17) entwickelten Vorschläge zur Einschränkung und Reduzierung der Zahl der MigrantInnen zu legitimieren (vgl. Brumlik 1984, S. 79 f.). Ergebnis dieser Kehrtwende war eine auf drei Ziele ausgerichtete Ausländerpolitik, die über den Regierungswechsel hinaus ihre Gültigkeit behielt.¹⁴

Argumentative Grundlage des ersten Ziels, der *Zuzugsbegrenzung*, war die These, dass eine Integration der bleibewilligen MigrantInnen nur gelingen könne, wenn deren Zahl nicht weiter wachse (vgl. Meier-Braun 1988, S. 23, 30). Die sozial-liberale Regierung gab deshalb Ende 1981 an die Bundesländer die Empfehlung heraus, den Familiennachzug für Ehegatten durch eine einjährige Wartefrist und für Kinder durch eine Senkung der Altersgrenze von 18 auf 16 Jahre einzudämmen. Teile der konservativen Parteien forderten weitergehende Beschränkungen und sorgten dafür, dass sich die Diskussion über den Familiennachzug bis Mitte der 80er Jahre hinzog (vgl. ebd., S. 41). Auffällig ist, dass es zwar heftige Auseinandersetzungen über Detailfragen der Nachzugsbestimmungen gab, die Kopplung der Integrationschancen an die Zahl der MigrantInnen aber weder hinterfragt noch mit wissenschaftlichen Untersuchungen belegt wurde.¹⁵

Eine zusätzliche Begrenzungsmaßnahme bestand noch in der Nichtanerkennung der Freizügigkeitsregelung für die Türkei (1986). Sie wurde damit begründet, dass die große kulturelle Distanz eine wirkliche Integration der MigrantInnen türkischer Herkunft verhindere (vgl. Thränhardt 1988, S. 11 f.). Durch die Betonung (angenommener oder tatsächlicher) kultureller Unterschiede war es den politisch Verantwortlichen möglich geworden, gleich „mehrere Fliegen mit einer Klappe“ zu schlagen. Denn sie lieferte nicht nur eine Begründung für Beschränkungen des Zuzugs im Hinblick auf die Türkei, sondern bei Bedarf auch für alle anderen Regionen außerhalb West- und Südeuropas. Zudem konnten damit die Ursache für mangelnde Integration und die daraus erwachsenden Probleme der hier ansässigen Migran-

14 Siehe z.B. „ausländerpolitische Grundposition“ der SPD/FDP (Februar 1982) und den Bericht der Bund-Länder-Kommission (März 1983), in: Meier-Braun 1988, S. 22, 28 ff. und Seifert 2000, S. 137 ff.

15 Dass dies nicht der entscheidende Faktor für eine erfolgreiche Integration ist, lässt sich z.B. anhand der heutigen Situation in Deutschland mit fast doppelt so vielen MigrantInnen zeigen, denn von einer Halbierung der Integrationschancen kann sicherlich nicht gesprochen werden.

Innen türkischer Herkunft auf die Kulturunterschiede geschoben werden (vgl. Hoffmann 1990, S. 37; Treibel 1999, S. 136). Die Frage nach der politischen Verantwortung für Zuwanderungskonflikte stellte sich daher nicht.

Auch beim zweiten ausländerpolitischen Ziel, der *Förderung der Rückkehrbereitschaft und Erhaltung der Rückkehrfähigkeit*, bildete die Verknüpfung geringer Integrationschancen mit der als zu groß empfundenen MigrantInnenzahl und der angenommenen kulturellen Distanz zu den MigrantInnen türkischer Herkunft den argumentativen Hintergrund des Handelns (vgl. Puskeppeleit 1990, S. 40 f.). So wurde mit dem im Juni 1983 von der christlich-liberalen Regierung beschlossenen Gesetz zur Förderung der Rückkehr versucht, durch finanzielle Anreize ihre Rückkehrbereitschaft zu forcieren¹⁶ (vgl. Meier-Braun 1998, S. 226).

Obwohl *Integration* zum dritten Ziel erhoben wurde, erfuhr dieses Politikfeld weder im theoretischen Verständnis noch im Bereich der Maßnahmen faktisch eine Erweiterung:

- Der Integrationsbegriff wurde nach wie vor nur als assimilatives Einfügen der MigrantInnen in das deutsche Normen- und Lebenssystem unter „Verzicht auf übersteigerte, ein friedliches Zusammenleben in unserer Gesellschaft störende national-religiöse Verhaltensweisen“ aufgefasst (Kommissionsbericht 1983, zit. n. Meier-Braun 1988, S. 30). Darauf aufbauend zielte Integration lediglich auf die Vermeidung von Zuwanderungskonflikten, ohne deren tiefergehende Ursachen beheben zu wollen (vgl. Brumlik 1984, S. 91).
- Probleme und Identitätskonflikte der MigrantInnen, die sich hauptsächlich aus ihrer ungesicherten Lebensperspektive im Aufnahme-land ergaben, wurden als Verhaftung an einer „Heimkehrillusion“ diskreditiert (Schöneberg 1981, S. 558). Als Konfliktlösung wurde daher politisch von ihnen gefordert, sich entweder definitiv für die vollständige Integration (d.h.: Assimilation) oder für die Rückkehr zu entscheiden (vgl. Meier-Braun 1988, S. 174; Blahusch 1999,

16 Zu den näheren Bestimmungen und tatsächlichen Resultaten des Gesetzes vgl. Meier-Braun 1988, S. 49 ff.; zu dem von der Regierung selbst verursachten Handlungsdruck, aus dem wider besseren Wissens dieses Gesetz resultierte, vgl. Bade 1994, S. 20.

S. 101 f.). Die Forderung erscheint paradox, da die Zielsetzung der Bundesregierung in sich widersprüchlich auf Integration und Erhaltung der Rückkehrbereitschaft ausgerichtet war. Diese Politik sorgte weiterhin für eine ungeklärte Statusdefinition der AusländerInnen¹⁷ (vgl. Seifert 2000, S. 138), indem ihnen durch das Fehlen eines *inländischen* Identitätsangebots Zukunftsperspektiven versperrt wurden (vgl. Hoffmann 1990, S. 33 f.). So wurde ihnen Klarheit über ihre Einwanderungsabsichten abverlangt, während die Ausländerpolitik auf der Position beharrte, dass „die Bundesrepublik kein Einwanderungsland sein will“ (Grundposition der SPD/FDP 1982, zit. n. Blahusch 1999, S. 96; vgl. Treibel 1999, S. 152). Politisch ging es nicht darum, ob die Bundesrepublik de facto ein Einwanderungsland¹⁸ geworden sei.

- Die politischen Bemühungen um eine verbesserte Integration der bleibewilligen MigrantInnen kamen zumeist nicht über den Ankündigungscharakter hinaus (vgl. Bade 1994, S. 31). Selbst bestehende Integrationsmaßnahmen wurden in der Regel nicht ausgebaut, sondern teilweise sogar gekürzt (vgl. Meier-Braun 1988, S. 18 f.). Darüber hinaus können die Maßnahmen auch noch in dieser Phase mit den Worten *kostengünstig*, *kurzfristig*, *unverbindlich* und *nicht-flächendeckend* beschrieben werden (vgl. Puskeppleit 1990, S. 39).

Die Berliner Ausländerbeauftragte Barbara John stellte 1987 zusammenfassend fest, dass die Integrationspolitik in jener Zeit kaum eine Rolle spielte (vgl. Meier-Braun 1988, S. 73 f.). Dies zeigt sich u.a. an den sehr mäßigen Integrationserfolgen, die selbst in den Bereichen bescheiden waren, in denen es vorher Integrationsbemühungen gab. So lagen z.B. die Verbesserungen im Bereich der Schulabschlüsse sowie der Ausbildungsquote in Bezug auf die zweite und dritte MigrantInnengeneration nur auf niedrigem Niveau (vgl. ebd., S. 59).

17 Zum Entwurf eines Niederlassungsgesetzes der GRÜNEN (1984), mit dem die Lücke zwischen dem AusländerInnen- und Eingebürgertenstatus gefüllt werden sollte, vgl. Meier-Braun 1988, S. 48.

18 Zum Terminus Einwanderung und Einwanderungsland vgl. Bade 1994, S. 10 ff. sowie zum Bestehen einer Einwanderungssituation seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre vgl. ebd., S. 16 ff.

In dieser Phase stagnierte jedoch nicht nur die Integrationspolitik, sondern die gesamte Ausländerpolitik im Hinblick auf die Lebenslage der ehemaligen ArbeitsmigrantInnen wie auch ihrer Angehörigen geriet durch die einsetzende Asyldebatte ab Mitte der 80er Jahre zunehmend in Vergessenheit (vgl. ebd., S. 55). Der Anstieg der AsylbewerberInnenzahl¹⁹ wurde zum Anlass einer Kampagne gegen die „Asylantenflut“.²⁰ Sie führte zu erheblichen Zerrbildern innerhalb des Gesamthemas Zuwanderung und sorgte dafür, dass von der Stagnation und Untätigkeit in der Integrationspolitik abgelenkt wurde (vgl. Bade 1994, S. 31).

Die breite Öffentlichkeit reagierte auf das stete Einwanderungsdefizit, die migrationspolitische Konzeptlosigkeit sowie auf die Negativkampagne in der Asyldebatte einerseits mit erhöhtem Interesse am Thema, andererseits mit zunehmender Irritation und Panik (vgl. Bade 1989, S. 14). Diese Stimmung wussten vor allem rechtsradikale Parteien vor dem Hintergrund von Wirtschaftskrise und Arbeitslosigkeit zu nutzen. Um deren weitere Wahlerfolge auf Landes- und Kommunalebene (1989) zu verhindern, entschärfte die Bundesregierung die Asyldebatte und setzte nach langjähriger Diskussion im Eiltempo das neue Ausländergesetz im April 1990 durch (vgl. Bade 1994, S. 21).

Über das Gesetz ist viel geschrieben und diskutiert worden. Erwähnenswert erscheint uns im Kontext dieser Arbeit, dass dort an der These vom Nicht-Einwanderungsland festgehalten (vgl. Treibel 1999, S. 80) und eine wirtschaftliche, soziale wie auch kulturelle Integration der bleibewilligen MigrantInnen angestrebt wird²¹ (vgl. Blahusch 1999, S. 87). Eine identifikatorische sowie umfassende strukturelle Integration, speziell im Bereich politischer Partizipation und rechtlicher Gleichstellung, waren mit Ausnahme von Einbürgerungserleichterungen für in Deutschland geborene MigrantInnen mit nichtdeutschem Pass weiterhin nicht vorgesehen.

19 In den 80er Jahren (Ausnahme: 1985/86) wanderten teilweise wesentlich mehr AussiedlerInnen als AsylbewerberInnen zu (vgl. Beger 2000, S. 41). Ihr Zuzug stand jedoch nicht zur Debatte.

20 Dies hatte seine Vorläufer in der Kampagne gegen MigrantInnen italienischer Herkunft Mitte der 60er und MigrantInnen türkischer Herkunft Anfang der 80er Jahre (vgl. Thränhardt 1988, S. 11 f.).

21 Das Gesetz ermöglicht über eine Ausnahmeverordnung erneut die Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland für Saison-, Werkvertrags- und Gastarbeit (vgl. Seifert 2000, S. 73 f.).

Unserer Meinung nach lässt allein die Auswahl der Integrationsbereiche darauf schließen, dass es nicht um eine gleichberechtigte Partizipation der MigrantInnen an der Gesellschaft geht. Im Zentrum des politischen Interesses steht eher die Vermeidung öffentlicher Konflikte, indem ihnen eine Teilhabe an wirtschaftlichen Gütern und die Gewährung gewisser Möglichkeiten der Lebensgestaltung zugestanden werden.

In einer abschließenden Betrachtung der vierten Phase kann aufgrund des Leugnens der Einwanderungssituation und der einseitigen Ausrichtung auf Fragen der Zuwanderungsbegrenzung politisch von einem „verlorenen Jahrzehnt“ für die Gestaltung der Integration gesprochen werden (Bade 1994a, S. 40).

2.1.5 Neue Einwanderungssituation (1990-1998)

Vor dem Hintergrund der bisherigen integrationspolitischen Versäumnisse stand das „unerklärte Einwanderungsland“²² Deutschland Anfang der 90er Jahre vor neuen, sehr komplexen Integrationsaufgaben (vgl. Bade 1994, S. 51). Es gehörte zu den zentralen Herausforderungen von Politik und Gesellschaft, zum einen die Eingliederungsprozesse im Zuge der deutschen Vereinigung zu vollbringen.²³ Zum anderen musste für die Integration der Menschen gesorgt werden, die in so hoher Zahl zugewandert waren,²⁴ dass die Bundesrepublik neben dem klassischen Einwanderungsland USA die höchsten Zuwanderungsraten zu verzeichnen hatte (vgl. Treibel 1999, S. 80).

Gleichzeitig war es im Hinblick auf die schon lange im Lande lebende MigrantInnenbevölkerung geboten, sich den noch bestehenden Integrationsdefiziten zu widmen, die teilweise durch zunehmende Arbeitslosigkeit und einen strukturellen Wandel des Arbeitsmarktes wieder

22 Thränhardt entwickelte diesen Begriff schon für die Kennzeichnung der 80er Jahre (vgl. Thränhardt 1988, S. 3). Unserer Meinung nach beschreibt er auch die fünfte Phase sehr zutreffend.

23 Vgl. Bade 1994a, S. 57 ff. zu den Anforderungen der Integration, die sich allgemein aus der Vereinigung, und Baumgartl 1992 zu denen, die sich daraus in Bezug auf die ÜbersiedlerInnen ergaben.

24 Von 1990-98 kamen rd. 1,8 Mio. Asylsuchende (Maximum 1992: 438.000) (vgl. Münz 1999, S. 58) und ca. 1,9 Mio. (Spät)AussiedlerInnen (Maximum 1990: 397.000) ins Land (vgl. Bade 1999, S. 28).

vergrößert wurden (vgl. Münz 1999, S. 197). Außerdem war es zur angemessenen Bewältigung der Integrationsaufgaben mehr denn je notwendig, bei der Bevölkerung die Bereitschaft zur Integration zu fördern. Somit ist „insgesamt gesehen ... die Integration der Migranten eine bedeutsame Seite eines neuen Prozesses des nation-building (vgl. hier 1.2.4), der in Deutschland seit 1990 zusammen mit der großen Aufgabe der Integration Ostdeutschlands zu leisten ist“ (Heckmann 1997, S. 11).

Die Bundesregierung reagierte auf diese vielschichtige integrationspolitische Herausforderung anstatt mit adäquaten Gestaltungsmitteln nach altem Muster, d.h. überwiegend mit Restriktionen und Denunziationen. Entsprechend der gewachsenen Anforderungen der Eingliederung fiel diese Art der Ersatzpolitik erheblich verschärft aus und konzentrierte sich erneut auf die Zuzugsbegrenzung. Während die Regierung hierbei die Zuwanderung von (Spät)AussiedlerInnen nicht generell in Frage stellte, sondern die Aufnahmekriterien und -zahlen zunehmend reglementierte (vgl. Angenendt 1997, S. 96 f., 142 f.), versuchte sie, den Zuzug (bzw. Verbleib) von Asylsuchenden durch Versperren der Zuwanderungswege²⁵ und Änderung des Asylgrundrechts²⁶ (1993) so gut wie unmöglich zu machen.

Weiterer Schwerpunkt der Restriktionen war die Einschränkung bisher gewährter Leistungen, um damit zur Entlastung der angespannten Haushaltslage beizutragen. Dies führte bei der Sozialhilfe der Asylsuchenden zur Unterschreitung des als Mindestbedarf angesehenen Existenzminimums²⁷ (1993) (vgl. Blahusch 1999, S. 186) und bei den (Spät)AussiedlerInnen schrittweise zur Reduzierung oder zum Wegfall von Integrationshilfen (vgl. Treibel 1999, S. 37). Die Lage der länger ansässigen MigrantInnen rückten in Zeiten extremer Zuwanderung und von Einsparungen im sozialen Bereich noch mehr in den Hintergrund (vgl. Meier-Braun 1998, S. 226). Die administrati-

25 Ihr Pendant findet diese Abschottung in der Migrationspolitik der EU (vgl. Blanke 1993, S. 10).

26 Dieses Recht wurde im von Regierung und SPD ausgehandelten „Asylkompromiss“ Ende 1992 de facto abgeschafft (vgl. Prantl 1993, S. 335). Zum „Kompromiss“ vgl. Angenendt 1997, S. 91 ff.

27 Die Kürzungen sollten zudem zur Abschreckung weiterer AsylbewerberInnen dienen. Hierauf zielten auch Beschränkungen bis hin zum Verbot der Arbeitsaufnahme (1997) (vgl. Seifert 2000, S. 118 f.).

ven Beschränkungen trafen unmittelbar die Dritt-StaatlerInnen unter ihnen, indem für ihre minderjährigen Kinder eine Visums- und Aufenthaltsgenehmigungspflicht (1997) erhoben wurde (vgl. Treibel 1999, S. 63).

Stärker als in der vierten Phase avancierte die Kampagne in der ersten Hälfte der 90er Jahre zum vorrangigen Instrument der defensiven Regierungspolitik. Mit verschärfter Wortwahl wurde sie mit den bekannten Intentionen (Legitimation von Restriktionen, Ablenken von Untätigkeit und Konzeptlosigkeit) eingesetzt und zielte im Wesentlichen auf die Asylthematik (vgl. Meier-Braun 1998, S. 226). Teil der Kampagne war die Vermischung der Lebenslagen der MigrantInnengruppen, das Herauslösen von Zahlen und Konflikten aus ihrem Kontext sowie Warnungen vor einem ethnischen Bürgerkrieg wie in Jugoslawien oder vor „Masseninvasionen“ aus Osteuropa. Diese Art der politischen Auseinandersetzung bewirkte eine völlige Verzerrung der tatsächlichen Einwanderungssituation und schürte damit in der Öffentlichkeit eine Angst, welche die Regierung geschickt zur Umsetzung ihrer restriktiven Vorhaben zu nutzen wusste (vgl. Bade 1994, S. 33 ff.).

Die fehlende Bereitschaft der Bundesregierung, ihren integrationspolitischen Gestaltungsauftrag wahrzunehmen, führte in Verbindung mit ihrer Defensivpolitik zu verschiedensten Konfliktpotentialen: fehlende gesellschaftliche Akzeptanz der Einwanderungssituation, aus dieser Haltung resultierende „latent gewaltbereite oder offen gewalttätige Fremdenfeindlichkeit und fremdenfeindliche Gewaltakzeptanz“ (ebd., S. 22), ausgrenzende Signalwirkung von politischer und gesellschaftlicher Seite.

Während die Botschaft an die Asylsuchenden eindeutig Segregation in allen Lebensbereichen lautete, zeigte sich im Hinblick auf die länger in Deutschland lebenden MigrantInnen²⁸ und die (Spät)AussiedlerInnen eine gewisse Ambivalenz. Für erstere gab es zwar 1993

28 Ausgenommen sind hier EU-MigrantInnen, da ihnen im Zuge der Einheit Europas eine positive Einstellung entgegengebracht und ein rechtlicher Sonderstatus (wie das Kommunalwahlrecht von 1995) gewährt wurde (vgl. Blahusch 1999, S. 94). 1998 stammten 25,3 % der 7,32 Mio. MigrantInnen mit ausländischem Pass aus einem EU-Mitgliedsland (vgl. Beauftragte 1999, S. 7).

weitere Einbürgerungserleichterungen,²⁹ im Grunde genommen waren sie aber in der öffentlichen „Wahrnehmung und im Bewusstsein kein Teil des Volkes, sondern ein Fremdkörper“ (Blahusch 1999, S. 180). Politik und Gesellschaft gaben ihnen durch Denunziationen, Gewalt und auch Abschiebungen³⁰ das Gefühl, schutzlos sowie nicht zugehörig und unerwünscht zu sein. Komplettiert wurde diese Empfindung u.a. durch die höchststrichterliche Entscheidung Ende 1990, ihnen das kommunale Wahlrecht und damit eine wichtige Möglichkeit politischer Partizipation zu verweigern (vgl. Bade 1994, S. 23) und durch ihre immer noch gering gefestigte Position auf dem Arbeitsmarkt. Die hier gesunkene Nachfrage zeigte wieder die konjunkturelle Pufferfunktion der MigrantInnen, denn sie waren überproportional von wachsender Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. Beauftragte 1999, S. 15 f.). Unter diesen Voraussetzungen ist es nicht verwunderlich, dass es innerhalb ihrer Gruppe Tendenzen der Abgrenzung gegenüber der Aufnahmegesellschaft gab (vgl. Bade 1994, S. 23 f.) und die Bereitschaft zur Einbürgerung trotz einiger Erleichterungen nur sehr gering war.³¹

Gegenüber den (Spät)AussiedlerInnen wurde zwar faktisch weiterhin eine Einwanderungspolitik betrieben (vgl. Vogel 1994, S. 142; Blahusch 1999, S. 149), die weitreichende, in historischer Verantwortung begründete Integrationsmaßnahmen bis hin zur unmittelbaren Einbürgerung beinhaltete (vgl. Blahusch 1999, S. 135 ff.). Doch auch sie wurden immer mehr mit einer abweisenden Haltung der Aufnahmegesellschaft konfrontiert, die sich u.a. in politisch negativen Äußerungen (gerade seitens der SPD) und den genannten Restriktionen niederschlug (vgl. ebd., S. 143 f.). Außerdem wurden die (Spät)AussiedlerInnen auf der Basis dieser Abwehrhaltung mit den Folgen des wirtschaftlichen Strukturwandels (Rationalisierung, steigende Qualifikationsanforderungen usw.) weitgehend allein gelassen. Das Resultat

29 Von ihrem Grundsatz, Einbürgerung ausschließlich als Abschluss eines gelungenen Integrationsprozesses zu sehen, wich die Bundesregierung nicht ab (vgl. Blahusch 1999, S. 103 f.).

30 Selbst die Folgegenerationen haben trotz gesicherten Aufenthaltsstatus keinen umfassenden Schutz vor Abschiebung, welches der Fall „Mehmet“ deutlich zeigte (vgl. Göbel-Zimmermann 1998, S. 256).

31 Der Anstieg der Einbürgerungen blieb in Relation zur Anzahl der MigrantInnen mit ausländischem Pass (1997: 1,13 %; vgl. Beauftragte 1999, S. 11) und in Bezug auf die zweite Generation gering (vgl. Hagedorn 1998, S. 48).

war eine überproportional hohe Arbeitslosigkeit auch dieser Migrantinnengruppe (vgl. Münz 1999, S. 197).

Die wachsenden Eingliederungskonflikte, die in fremdenfeindlichen Gewalttaten ihren Höhepunkt fanden, stießen in Teilen der Gesellschaft wie auch Wirtschaft zunehmend auf Widerstand (vgl. Bade 1994, S. 26). Der Wunsch nach einem anderen Umgang mit Fragen der Migration und Integration spiegelte sich auch darin wider, dass es verstärkt Vorstöße von Parteien, einzelnen PolitikerInnen oder politischen Institutionen gab, nach alternativen Modellen zur Gestaltung erfolgter und zukünftiger Zuwanderung zu suchen (vgl. Bade 1994a, S. 89 f.). Das Ergebnis waren u.a. Entwürfe zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts sowie zu einem Antidiskriminierungs- oder Einwanderungsgesetz. Allerdings konnten sich alle im Verlauf der fünften Phase in den Bundestag eingebrachten Vorschläge nicht durchsetzen, obwohl die Regierung eine umfassende Reform des Staatsangehörigkeitsrechts (1994) angekündigt hatte (vgl. Göbel-Zimmermann 1998, S. 250 ff.). Sie war letztlich weder gewillt, die Bundesrepublik als Einwanderungsland aufzufassen und entsprechend zu reagieren, noch die proklamierten Ziele umzusetzen, welche im Rahmen des neuen Ausländergesetzes gefasst und in einer Grundsatzschrift des Bundesinnenministeriums (1995) nochmals wie folgt bekräftigt wurden: „Die auf Dauer bei uns lebenden Ausländer sollen in die hiesige wirtschaftliche, soziale und rechtliche Ordnung eingegliedert werden und sicher sein, dass sie auch in Zukunft am gesellschaftlichen Leben der Bundesrepublik Deutschland möglichst voll und gleichberechtigt teilnehmen können“ (zit. n. Seifert 2000, S. 138).

Anhand der Darstellung dieser Phase wird deutlich, dass diese Sicherheit seitens des Staates weder gewährt noch angestrebt wurde. Es gab zwar integrationspolitische Maßnahmen, jedoch lässt die im Vordergrund stehende institutionelle Diskriminierung darauf schließen, dass diese eher eine Alibifunktion einnahmen. Hierfür spricht, dass gerade die o.g. Integrationsbereiche desintegrative Tendenzen zu verzeichnen hatten, welche in Bezug auf die (Spät)AussiedlerInnen auch von der SPD unterstützt wurden (vgl. Blahusch 1999, S. 143).

Dies macht die parteiübergreifende Fehleinschätzung der durch Migration entstehenden Integrationsbedarfe deutlich.³² So zeigt und wiederholt sich bei allen MigrantInnengruppen, ob (Spät)AussiedlerInnen oder länger Ansässigen, das gleiche Schema: Die aus einem Mangel an Integrationshilfen und -angeboten erwachsenen Probleme werden umgedeutet zu einer fehlenden Integrationsbereitschaft und -fähigkeit seitens der MigrantInnen (vgl. Treibel 1999, S. 62).

Unter diesen Gegebenheiten wurden neuen integrationspolitischen Ansätzen, welche die verschiedenen Facetten von Integration berücksichtigen, kaum Raum gegeben. Zusammen mit der fehlenden Förderung einer grundsätzlichen Offenheit zur Integration wurde der Gesellschaft damit die Chance genommen, den für ihre Demokratisierung unabdingbaren Prozess des nation-building (vgl. hier 1.2.4) zu vollziehen.³³

2.1.6 Integrationspolitischer Paradigmenwechsel durch die rot-grüne Regierungskoalition?

Eine abschließende Beurteilung unsererseits, ob sich ein Paradigmenwechsel in der Integrationspolitik vollzogen hat, wäre aufgrund der relativ kurzen Amtszeit und noch geringen wissenschaftlichen Literaturbasis vermessen. Wir beschränken uns darauf, die sich bisher in Bezug auf die Integrationspolitik abzeichnenden Tendenzen herauszuarbeiten.

In den Vordergrund rückt hierbei zuerst die im Mai 1999 verabschiedete Reform des Staatsangehörigkeitsrechts.³⁴ Mit der dortigen Ver-

32 Die Verkenning der tatsächlichen Einwanderungssituation und damit zusammenhängender Prozesse war aufgrund der Überhöhung ethnischer Homogenität nicht nur Kennzeichen der Integration von AussiedlerInnen (vgl. Bade 1999, S. 32), sondern in den Zeiten der deutschen Nachkriegsgeschichte auch von Vertriebenen (vgl. Lüttinger 1989, S. 12 ff.; Bade 1994a, S. 44 f.).

33 Auch die Ostdeutschen sind unserer Ansicht nach eher assimiliert als integriert worden.

34 Der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit ist nun u.a. nach acht Jahren Aufenthalt bzw. gemäß dem „Optionsmodell“ durch Geburt in Deutschland möglich. Dieses sieht vor, dass jetzt Geborene automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen, sich aber zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr entscheiden müssen, welche sie behalten möchten. Kinder unter zehn Jahren konnten auf Antrag bis Ende 2000 die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen (vgl. Seifert 2000, S. 140).

ankerung von Prinzipien des „ius soli“ ließ die Bundesregierung erkennen, dass sie vom bislang dominierenden ethnischen Verständnis von Nation (vgl. Heckmann 1997, S. 7) abrückt und sich stärker einer republikanischen Auffassung dieses Begriffs (vgl. hier Kapitel 1, Fußnote 9) annähert. Im Vorfeld der Reform drückte sich dies u.a. darin aus, dass die Regierung auf die bestehende Diskrepanz zwischen Staatsvolk und Wohnbevölkerung hinwies, die es zum Wohle der Demokratie zu verringern gelte (vgl. SPD 1999). Der Hinweis impliziert gleichzeitig, dass Rotgrün der Förderung der politischen Integration, die bis dato fast vollkommen vernachlässigt wurde, eine größere Bedeutung zukommen lassen will. Des Weiteren zeigt sich eine veränderte Bewertung des Faktors „Einbürgerung“ für den Integrationsprozess. Während dieser bisher lediglich als dessen gelungener Abschluss verstanden wurde, gilt er jetzt selbst als wesentlicher Beitrag und Voraussetzung zur Integration (vgl. Beck 1999, S. 13).

Die Wirkung dieser Reformschritte wird jedoch dadurch verringert, dass die Vermeidung der Mehrstaatigkeit und damit ein entscheidendes Hindernis für Einbürgerung beibehalten wurde.³⁵ Für viele MigrantInnen mit ausländischem Pass hat sich so kaum etwas geändert, da die Verkürzung der erforderlichen Aufenthaltszeit aufgrund ihrer langen Aufenthaltsdauer irrelevant ist³⁶ (vgl. FR 13.03.1999). Die GRÜNEN räumen daher ein, dass die Reform kein „wirklicher Brückenschlag zur ersten Generation“ sei (Grüne-Fraktion 1999). Inwieweit sie einer für die hier geborenen Kinder ist, wird die Zukunft zeigen – spätestens dann, wenn die ersten gezwungen sein werden, sich für oder gegen die deutsche Staatsbürgerschaft zu entscheiden.

Nach der Verabschiedung des neuen Staatsangehörigkeitsrechts zeigt sich, dass die Bundesregierung sichtlich darum bemüht ist, ihren Fehler, die autochthone Bevölkerung auf eine derart gewichtige Reform nicht vorbereitet und bestehende Ängste sowie Vorurteile (zu denen die SPD zum Teil über Jahrzehnte hinweg selbst beitrug) unterschätzt zu haben, nicht noch einmal zu wiederholen.

35 Rotgrün hatte die geplante Hinnahme doppelter Staatsangehörigkeit wegen der Unterschriftenaktion der CDU sowie des daraus resultierenden Verlusts der Hessewahl und Bundesratsmehrheit revidiert (vgl. Seifert 2000, S. 139 f.).

36 Über 40 % von ihnen leben länger als 15 Jahre hier, wobei der Prozentsatz unter MigrantInnen aus den ehemaligen Anwerbeländern erheblich höher liegt (vgl. Beauftragte 2000a, S. 10 f.).

Statt nach der Reform große Vorhaben wie ein Einwanderungs- oder Antidiskriminierungsgesetz weiterzuerfolgen, legt(e) die Bundesregierung nun ihr Augenmerk darauf, mit kleineren Schritten Akzente der Öffnung gegenüber der MigrantInnenbevölkerung zu setzen.³⁷ Die politischen Bemühungen sind darauf gerichtet, konkrete Fragen lösen zu wollen, ohne in Grundsatzdebatten über Zuwanderung und Integration zu geraten (vgl. FR 02.05.2000). Bildlich beschreibt die Ausländerbeauftragte Marieluise Beck diese Form der Politik als Notwendigkeit, erst „Bohlen ins sumpfige Gelände“ zu ziehen, um dann „mittelfristig“ so etwas wie ein Einwanderungsgesetz verwirklichen zu können (zit. n. FR 04.04.2000).

Dieses Vorgehen wurde allerdings im Februar 2000 durch die Green-Card-Initiative des Bundeskanzlers kurzzeitig in Frage gestellt. Sie löste eine allgemeine Einwanderungsdebatte aus (vgl. FR 04.04.2000), welche die Opposition insbesondere in Richtung eines Einwanderungsgesetzes forcierte (vgl. SZ 10.06.2000). Mit der Einrichtung einer unabhängigen Zuwanderungskommission³⁸ scheint es der Bundesregierung jedoch gelungen zu sein, dieser wie auch der im folgenden Herbst durch den Unionsfraktionsvorsitzenden F. Merz hervorgerufenen Integrationsdiskussion („deutsche Leitkultur“³⁹) weitgehend aus dem Wege zu gehen. Nach Vorlage der Ergebnisse dieses neu geschaffenen Gremiums im Juli 2001 wird Rotgrün jedoch nicht umhin kommen, verbindliche Aussagen über ihr Einwanderungs- und Integrationskonzept zu treffen.

Das Green-Card-Konzept kann als „Rückgriff auf ein ebenso altes wie fragwürdiges Muster: Nicht Einwanderung, sondern Anwerbung zu

37 Dazu zählen u.a. die Erleichterungen im Visumsverfahren für ausländische BesucherInnen und beim Familiennachzug, die Verkürzung der Wartezeit beim eigenständigen Aufenthaltsrecht ausländischer EhegattInnen sowie die Aufhebung des Arbeitsverbots für AsylbewerberInnen.

38 Die Besetzung der 21-köpfigen Kommission mit nur einem Migranten und unter Ausschluss von MigrantInnensebstorganisationen (vgl. BMI 2001) deutet darauf hin, dass wieder einmal über das Leben von MigrantInnen in Deutschland entschieden wird, ohne diese in adäquater Form einzubeziehen.

39 Die CDU wandelte diese Formulierung in ihrem Eckpunkte-Papier zur Zuwanderung in „Leitkultur in Deutschland“ um (vgl. taz 07.11.2000). Beide Begriffe zeigen, dass es der CDU beim Thema Integration nicht um die Auseinandersetzung um gemeinsame Werte geht, sondern um die Anpassung und damit Assimilation der MigrantInnen an vermeintlich bestehende kulturelle Richtwerte.

Arbeit und Aufenthalt auf Zeit“ (SZ 10.04.2000) betrachtet werden. Ob dies eher Ausdruck einer unveränderten Auffassung von Ausländerpolitik als reine Arbeitsmarktpolitik oder eines politischen Kalküls ist, welches mit einer Art Versuchsballon die Aufnahmebereitschaft der Gesellschaft testet, bleibt für uns offen. Durch die Hervorhebung wirtschaftlicher und demographischer Zuwanderungsgründe⁴⁰ läuft die Bundesregierung bei der durchaus legitimen Formulierung staatlicher Interessenlagen jedoch Gefahr, das Bild des „rentablen Ausländers“ (Gaserow zit. n. SZ 08.08.2000) zu verfestigen und die integrationspolitischen Herausforderungen aus dem Blick zu verlieren.

Es mehren sich allerdings die Anzeichen, dass der Bundesregierung durchaus bewusst ist, dass sich Integrationspolitik nicht nur auf die Verbesserung der rechtlichen Situation und auf das Hervorheben wirtschaftlicher Vorzüge von MigrantInnen beschränkt. Hierfür spricht u.a., dass im Unterschied zu den 90er Jahren nun auf politischer Ebene zunehmend versucht wird, ein Klima der Offenheit in der Gesellschaft für Integration herzustellen und deutlich gegen fremdenfeindliche Propaganda und Gewalt einzutreten.⁴¹ Darüber hinaus fängt die Bundesregierung an, sich der sprachlichen Integration der MigrantInnen zu widmen, indem sie das bestehende Sprachförderungssystem zum 01.01.2003 grundlegend reformieren will.⁴²

Insgesamt gesehen ist in letzter Zeit verstärkt festzustellen, dass sich alle politischen Parteien für Integrationskonzepte aussprechen, bei denen erstmals über die Gruppe der (Spät)AussiedlerInnen hinaus MigrantInnen mit dauerhaftem Aufenthalt einen Anspruch auf Integrationsangebote erwerben würden. Allerdings unterscheiden sich die Vorschläge zum Teil sehr stark darin, inwieweit eine Teilnahme verpflichtend oder mit Anreizen verbunden sein soll.⁴³

40 Zum daraus resultierenden Zuwanderungsbedarf Deutschlands vgl. Oberndörfer 2001.

41 Als markante Beispiele seien die Kranzniederlegung des Bundeskanzlers an der Stätte, an der ein Mosambikaner im Frühjahr 2000 von Rechtsradikalen ermordet wurde, sowie der „Aufstand der Anständigen“ am 09.11.2000 genannt.

42 Zu den Inhalten der geplanten Reform vgl. DPWV 2001; zum verschobenen Zeitpunkt der Reform, der zunächst auf den 01.01.2002 festgelegt war, vgl. Sprachverband 2001b.

43 Die Landesregierung von Baden-Württemberg schlägt bei Verweigerung der Teilnahme oder Nicht-Bestehen der Deutsch- und Integrationskurse z.B. als eine Sanktionsform die Ausweisung vor (vgl. taz 30.10.2000). In Kapitel 2.3 beschäfti-

In welches Zuwanderungs- und Integrationskonzept der Bundesregierung diese wie auch die Vorschläge der Zuwanderungskommission münden werden, wird sich nach deren Ergebnispräsentation herauskristallisieren. Vielleicht ist dann auch deutlicher zu erkennen, wie der mittlerweile wieder in Konjunktur geratene Integrationsbegriff und daraufhin die Integrationsziele definiert werden. Die Regierungsparteien scheinen sichtlich darum bemüht, dieses Konzept nicht zum Wahlkampfthema werden zu lassen, sondern auf einen gesellschaftlichen Konsens aufzubauen. Allein die Besetzung der Kommission zeigt allerdings, dass es wieder einmal versäumt wurde, die MigrantInnen aktiv an diesem Gestaltungsprozess zu beteiligen.

2.2 Integrationsmaßnahmen des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung

Während in der bisherigen Darstellung die Maßnahmen des BMA zur Integration der MigrantInnen nur am Rande Erwähnung fanden, soll an dieser Stelle ausführlicher auf sie eingegangen werden. Hierbei wird nicht der Anspruch erhoben, eine qualitative Analyse dieser Maßnahmen zu liefern, sondern eine Bestandsaufnahme im Hinblick auf die Inhalte, die jeweilige(n) Zielgruppe(n), das Fördervolumen und den Verbreitungsgrad. Es wird gezeigt, in welchem Maßnahmenrahmen die Integrationskurse heute stattfinden, um im weiteren Verlauf der Arbeit besser einschätzen zu können, welchen Stellenwert sie innerhalb dieses Rahmens einnehmen und welche Möglichkeiten der Vernetzung bestehen.

Für die Integrationsarbeit gewährte das BMA 1999⁴⁴ insgesamt über 94 Mio. DM⁴⁵, wovon 4 Mio. DM für die Integrationskurse aufgewendet wurden. Weitere 5,2 Mio. DM flossen in Projekte der Reintegration. Diese finden in Form einer Rückkehr- und Mobilitätsberatung sowie einer beruflichen Qualifizierung zur Verwendung im Herkunftsland statt (vgl. Bundeshaushaltsplan 1999, S. 60; Gries 1999a, S. 13).

gen wir uns mit dem Entwurf der Bundesausländerbeauftragten, in welchem die Teilnahme an ein Belohnungssystem koppelt wird.

44 Da wir für die Evaluation der Integrationskurse das Jahr 1999 zur Datengrundlage nehmen, beziehen sich alle in diesem Kapitel genannten Zahlen auf dieses Jahr.

45 Hierbei beziehen wir uns nur auf die finanziellen Leistungen für MigrantInnen, die nicht der Gruppe der Asylberechtigten und (Spät)AussiedlerInnen angehören.

Darüber hinaus finanzierte das BMA in folgenden Bereichen Maßnahmen zur Integration von MigrantInnen:

- Vermittlung von Deutschkenntnissen

420 Träger⁴⁶ bieten für ArbeitsmigrantInnen und deren Familienangehörige aus den ehemaligen Anwerbe- und EU-Mitgliedsländern wie auch seit 1994 für frühere DDR-VertragsarbeitnehmerInnen aus Angola, Mosambik und Vietnam Deutschkurse an (vgl. Kaufmann 1995, S. 65). Die Kurse werden seit 1974 vom „Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.“ bundesweit verwaltungsmäßig organisiert und fachlich beraten (vgl. Paleit 1991, S. 226 f.). Im Kontext unserer Arbeit ist zu beachten, dass alle Kursformen, ob allgemeiner oder intensiver Art bzw. mit Alphabetisierung oder abschließender Grundbausteinprüfung, als reine Frauenkurse gestaltet werden können⁴⁷ (vgl. Sprachverband 1999, S. 16).

Ziel der nahezu vollständig vom BMA finanzierten Kurse ist es, durch die Vermittlung von deutschen Sprachkenntnissen die soziale und berufliche Integration der Zielgruppen zu fördern und für deren Teilnahme an Aus- und Fortbildungs- wie auch Umschulungsmaßnahmen Grundlagen zu schaffen (vgl. BMA 1999, S. 17 f.).

Insgesamt stellte das BMA für die Deutschkurse 34 Mio. DM und für die institutionelle Arbeit des Sprachverbands fast 2 Mio. DM zur Verfügung (vgl. Bundeshaushaltsplan 1999, S. 60). Vor diesem Hintergrund nahmen 67.283 MigrantInnen an insgesamt 4.961 Deutschkursen des Sprachverbands teil (vgl. Sprachverband 1999, S. 5 f.). Zusätzlich eine Millionen Mark wurde für die vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit dem Sprachverband durchgeführte Qualifizierung von Deutschkurs-LeiterInnen bereitgestellt (vgl. Hinken 1999, S. 19).

46 Die beiden größten Trägergruppen von Sprachkursen waren die Volkshochschulen mit ca. 27 % und der Internationale Bund mit rd. 18 % aller Kurse (vgl. Sprachverband 1999, S. 29).

47 Der Sprachverband bietet seit 1982 spezielle Frauendeutschkurse an (vgl. Sprachverband 2001a).

- Soziale Beratung und Betreuung

Der Projektbereich, für den das BMA fast eben so viele Fördermittel aufwendete wie für die Sprachvermittlung, ist mit 36 Mio. DM die soziale Beratung und Betreuung von ArbeitsmigrantInnen und ihren Familienangehörigen. Hierbei floss der Hauptteil (35 Mio. DM) als Zuschuss in die Ausländersozialberatung (vgl. Bundeshaushaltsplan 1999, S. 60).

Sie ergänzt als flächendeckendes Angebot die sozialen Regeldienste und richtet sich an alle MigrantInnen, die im Besitz eines dauerhaften Aufenthaltsstatus sind.⁴⁸ Ziel ist es, diesen Personenkreis auf dem Weg zur gleichberechtigten Partizipation am sozialen und gesellschaftlichen Leben in Deutschland zu beraten und zu unterstützen. Als Träger der Ausländersozialberatung können alle Verbände fungieren, die in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege vertreten sind⁴⁹ (vgl. Johé-Kellberg 1999, S. 4 f).

Die restlichen Gelder waren für Projekte bestimmt, die eine Vernetzung der Ausländersozialberatung mit den sozialen Regeldiensten bzw. eine interkulturelle Öffnung der Dienste zum Ziel haben (vgl. Johé-Kellberg 2000, S. 14).

- Berufliche Bildung und Eingliederung in den Arbeitsmarkt

Ergänzend zu den arbeitsmarktpolitischen Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit⁵⁰ beteiligte sich das BMA mit 9 Mio. DM an Maßnahmen zur beruflichen Integration von MigrantInnen (vgl. Bundeshaushaltsplan 1999, S. 60). Die Förderung umfasst dabei folgende Schwerpunkte:

48 Vor 1999 hatten nur Personen aus den ehemaligen Anwerbeländern und ehemalige DDR-VertragsarbeiterInnen einen Anspruch auf Beratung (vgl. Johé-Kellberg 1999, S. 4)

49 Neben der Erweiterung der Zielgruppe wurde zum 01.01.1999 auch die Trägerlandschaft geöffnet. Davor lag die Ausländersozialberatung nur in den Händen dreier Wohlfahrtsverbände (vgl. Johé-Kellberg 1999, S. 5). Dabei waren für Personen aus dem ehem. Jugoslawien, Marokko, der Türkei und Tunesien die Arbeiterwohlfahrt, aus Italien, Portugal, Spanien und Jugoslawien der Deutsche Caritasverband und aus Griechenland das Diakonische Werk zuständig (vgl. Puskeppeleit 1990, S. 47).

50 So waren 13,4 % der TeilnehmerInnen des Sofortprogramms der Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit (rd. zwei Mrd. DM) im Besitz eines ausländischen Passes (vgl. Beauftragte 2000, S. 130).

Der erste bezieht sich auf die Verbesserung der Ausbildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Diese wird zum einen mit binationalen Ausbildungsprojekten und zum anderen mit Maßnahmen zur Akquisition zusätzlicher Lehrstellen insbesondere in Unternehmen, die von MigrantInnen geführt werden, verfolgt. Darüber hinaus gibt es community- und stadtteilorientierte Projekte, die sich mit der Motivierung und Vorbereitung dieser Jugendlichen im Hinblick auf die Aufnahme einer Berufsausbildung beschäftigen (vgl. Johé-Kellberg 2000, S. 14; Schulz 2000, S. 6).

Weitere Akzente liegen auf der Erhöhung der Beteiligung von MigrantInnen an beruflicher Weiterbildung und der Unterstützung einer arbeitsmarktorientierten Beratung, die sich sowohl an ausbildungs- und arbeitssuchende MigrantInnen als auch an Fachkräfte der Migrationssozialarbeit richtet (vgl. Johé-Kellberg 2000, S. 14 f.).

Den vierten Schwerpunkt bildet die berufliche Integration von Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund, die über Projekte zur Ausbildung und Qualifizierung vornehmlich im Bereich der Sozial- und Gesundheitsberufe⁵¹ gefördert wird (vgl. ebd., S. 15; BMA 1998, S. 7 f.).

Im Unterschied zu den Deutschkursen und zur Ausländersozialberatung handelt es sich bei den Maßnahmen zur beruflichen Integration zumeist um Modellprojekte, die nur für einen befristeten Zeitraum finanziert und lediglich punktuell in einigen Städten bzw. Regionen in Deutschland angeboten werden.⁵²

- Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Der Mittelaufwand für die Bereitstellung von Informationen zu Fragen der Migration belief sich seitens des BMA auf 1,1 Mio. DM (vgl. Bundeshaushaltsplan 1999, S. 59). Mit Hilfe dieser Gelder wurde bzw. wird nicht nur die Herausgabe des Informationsdienstes „Ausländer in Deutschland“ (AiD), sondern auch die Erstellung von Maternseiten über das Zusammenleben in Deutschland gefördert. Während sich dabei die AiD-Ausgaben mit einer Auflage von 33.000 Exemplaren an Personen richten, die sich beruflich mit Migrationsthemen auseinan-

51 Zum allgemeinen Problem dieser Festlegung auf frauentypische Berufsfelder vgl. hier 3.2.2.

52 Zu den Laufzeiten und Standorten der Modellprojekte vgl. BMA 2000.

der setzen, sind die fertigen Druckseiten für die lokale Presse bestimmt. Das Radioprogramm „SFB4 MultiKulti“ erhält als drittes Projekt Zuschüsse für Beiträge mit arbeitsmarkt-, sozial- und ausländerpolitischen Inhalten, die der Unterstützung der MigrantInnen bei ihren Integrationsbemühungen dienen sollen (vgl. BMA 2001; Gries 2000, S. 7).

- Verbesserung des Zusammenlebens

Neben den teilweise schon in den Maßnahmen zur beruflichen Integration enthaltenen Programmen zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Vorurteilen stellt das BMA noch einmal gesondert finanzielle Mittel zu Verfügung, um das Zusammenleben von Aufnahmegesellschaft und MigrantInnen positiv zu gestalten. Zu den Nutznießern für die dafür veranschlagten eine Millionen Mark gehören u.a. ein Modellprojekt zum interkulturellen Konfliktmanagement und eines zur „Integration von Muslimen und muslimischen Organisationen in Deutschland“ (vgl. BMA 2000; ZfT-aktuell 1999).

- Sensibilisierung und Schulung von MultiplikatorInnen

Etwa in gleicher Höhe wurde dieser Aspekt finanziell gefördert. Er zielt darauf ab, MultiplikatorInnen⁵³, die im Bereich der Migrationsarbeit tätig sind, durch Informationen und Austausch von Erfahrungen weiterzubilden. Zu diesem Zweck finden länderkundliche Seminare statt, in denen Hintergrundwissen zu den Herkunftsländern der MigrantInnen (insbesondere zu den ehemaligen Anwerbeländern) vermittelt wird. Während sich dieses Projekt ausschließlich an deutsche MultiplikatorInnen wendet, richten sich die themenbezogenen Seminare sowohl an Deutsche als auch MigrantInnen. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt hierbei auf einem Wissenstransfer von Grundlagen der Ausländerpolitik und Erfahrungen mit Eingliederungsmodellen (vgl. BMA 2000; Johé-Kellberg 2000, S. 15).

In einer abschließenden Betrachtung aller vom BMA geförderten Integrationsmaßnahmen ist festzuhalten, dass die Integrationskurse

53 Mit MultiplikatorInnen sind hier Personen gemeint, die in Verbänden, Betrieben, Behörden, Vereinen, der Sozialarbeit oder den Medien tragende Funktionen ausüben und ihr Wissen weitergeben.

die einzige laufende Maßnahme für Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund sind, die bundesweit gefördert wird und sich nicht ausschließlich auf den Schwerpunkt der Berufsorientierung beschränkt.

2.3 Integrationspolitische Anstöße der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer

Im bisherigen Verlauf der Arbeit haben wir uns einerseits mit dem Integrationsbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und andererseits mit der Integrationspolitik in der Bundesrepublik Deutschland auseinandergesetzt, aber noch nicht formuliert, wie wir uns auf der Basis des eigenen Verständnisses von Integration eine dementsprechende Politik vorstellen. Die Beschäftigung mit einem idealtypischen Konzept von Integrationspolitik ist jedoch unumgänglich, wenn wir mit unserer Arbeit nicht beim Gegenwärtigen stehen bleiben wollen.

In diesem Kapitel werden daher die Anstöße zum Thema Integration von der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen, Marieluise Beck, thematisiert, die sich aus zwei Beiträgen zusammensetzen. Die Rede ist hier von den Leitlinien der Integrationsförderung (Januar 2000) sowie den Eckpunkten für eine Integrationsgesetzgebung (Dezember 2000), in denen wir eine hohe Übereinstimmung mit unserer Vorstellung von Integration vorfinden und die unserer Meinung nach richtungsweisend für eine zukünftige Integrationspolitik sein können.

Beck, die den Leitlinien eine eigene Definition von Integration und Integrationspolitik vorangehen lässt, macht deutlich, dass sie ein ethnisch homogenes Verständnis von Nation ablehnt und Integration nicht „als Assimilation an eine – fiktive – deutsche Einheitskultur“ (Beauftragte 2001) auffasst. Aufgrund pluraler gesellschaftlicher Lebensformen versteht sie unter Integration vielmehr einen fortlaufenden Prozess der Auseinandersetzung um gemeinsame gesellschaftliche Grundwerte und Normen. Dieser Prozess beschränkt sich daher nicht nur auf MigrantInnen, sondern bezieht jedes Mitglied der Gesellschaft ein. Möglich wird der notwendige Verständigungsprozess nach Ansicht von Beck nur, wenn er auf gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen sowie auf

Chancengleichheit bzw. Gleichbehandlung in den zentralen ökonomischen und gesellschaftlichen Bereichen beruht (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund beschreibt Beck eine Politik, welche sich dem vorrangigen Ziel widmet, „die rechtlichen, institutionellen und individuellen Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe am ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Leben“ zu verbessern (ebd.).

Eine derartige Politik muss sich ihrer Ansicht nach grundsätzlich an alle MigrantInnen richten, die Aussicht auf einen dauerhaften Aufenthalt in Deutschland haben.⁵⁴ Ihnen gegenüber plädiert Beck für eine in hohem Maße bedarfsorientierte Integrationspolitik mit qualifizierten und zielgruppengenauen Eingliederungshilfen, die sich vornehmlich an Gruppen wendet, die auf besondere Integrationsbarrieren stoßen. Neben verschiedenen anderen Gruppen nennt Beck explizit die der Migrantinnen⁵⁵, da ihre Teilhabe an Bildung und gesellschaftlichem Leben in vielen Fällen erheblich begrenzt sei (vgl. Beauftragte 2000, S. 209; dies. 2001).

Die bisherige Ausrichtung der Integrationspolitik auf reale oder auch zugeschriebene Defizite von MigrantInnen lehnt Beck ab. Stattdessen fordert sie eine Integrationspolitik, die Kriterien von Integration definiert (vgl. Beauftragte 2000, S. 13) sowie durch „eine neue Balance von Rechten und Pflichten ... (gekennzeichnet ist und) bei der klare und erfüllbare Erwartungen klaren und garantierten Ansprüchen gegenüberstehen“ (Beauftragte 2001). Hierbei fasst sie als Pflichten der MigrantInnen vor allem die Anerkennung der Werte des Grundgesetzes und den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse auf (vgl. Beauftragte 2001a).

Auf der Basis dieses integrationspolitischen Ansatzes formuliert Beck zur praktischen Umsetzung folgende Leitlinien der Integrationsförderung:

54 Die Ausländerbeauftragte schließt an dieser Stelle nachziehende Familienangehörige und Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention ausdrücklich mit ein (vgl. Beauftragte 2001).

55 Hierzu zählt Beck namentlich Frauen und Mädchen, die über den Familiennachzug nach Deutschland kommen (vgl. Beauftragte 2001).

- Zuwanderung als Faktum anerkennen,
- interkulturelle Kontakte erleichtern, fremdenfeindlicher und rassistischer Ausgrenzung entgegenwirken,
- Vernetzung von Zuständigkeiten und Informationen ausbauen,
- rechtliche Gleichstellung und politische Partizipation fördern,
- strukturelle Benachteiligung abbauen,
- interkulturelle Öffnung von Institutionen stärken und
- Integration zum frühestmöglichen Zeitpunkt ermöglichen (vgl. Beauftragte 2001).

Beim letzten Punkt ließ Beck es nicht bei einigen skizzierenden Sätzen bewenden, sondern konzipierte ein Modell zur systematischen und frühzeitigen Integration von MigrantInnen mit dauerhafter Aufenthaltsperspektive⁵⁶. Kern des Modells ist hierbei die gesetzliche Verankerung eines Anspruchs auf Teilnahme an einem Integrationsprogramm, welches nach vollständigem Durchlaufen aufenthalts- und arbeitsgenehmigungsrechtliche Zugangserleichterungen als Anreiz vorsieht.⁵⁷ Bedingung für die Teilnahmeberechtigung ist, dass ein Integrationsvertrag unterzeichnet und das Programm innerhalb der ersten drei Aufenthaltsjahre wahrgenommen wird.⁵⁸ Für eine Übergangsregelung ist nach Beck in Erwägung zu ziehen, ob auch MigrantInnen, die schon länger als drei Jahre in Deutschland leben und einen dauerhaften Aufenthalt haben, denen aber bisher die Sprachförderung verwehrt blieb, eine Teilnahmemöglichkeit eröffnet werden sollte (vgl. Beauftragte 2001a).

In ihrem Konzept setzt die Integrationsförderung mit einer umfassenden Eingangsberatung ein, bei der die Erstellung eines individuellen

56 Neben AussiedlerInnen und Kontingentflüchtlingen fasst Beck hierunter MigrantInnen, die im Besitz einer Aufenthaltserlaubnis oder -befugnis (mit Ausnahme von vorübergehend aufgenommenen Bürgerkriegsflüchtlingen) sind, und geduldete Flüchtlinge nach § 53 AuslG (vgl. Beauftragte 2001a).

57 Gedacht ist hier an eine Verkürzung der notwendigen Zeiten für eine Aufenthaltsverfestigung und für den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit sowie die Gewährung eines gleichrangigen Zugangs zum Arbeitsmarkt (vgl. Beauftragte 2001a).

58 Als Vorbild diente Beck das niederländische Gesetz von 1998 zur Eingliederung von NeueinwanderInnen (vgl. Beauftragte 2001). Zu diesem Gesetz, welches Grundlage vieler aktueller Integrationsmodelle in Deutschland ist, vgl. ausführlich LZZ 2000.

Integrationsplans im Vordergrund steht. Daran schließt ein modularisierter Sprach- und Integrationskurs an, der während der Kurszeit auch die Möglichkeit einer Kinderbetreuung bietet. Bei den Kursinhalten soll es nicht nur um den Spracherwerb, sondern auch um Alltagswissen sowie Kenntnisse über gesellschaftliche und politische Strukturen in Deutschland gehen. Die NeueinwanderInnen erhalten für die nach Leistungsstufen differenzierten Kurse drei sogenannte „WIN-Integrationsschecks“⁵⁹, mit denen das durchschnittliche Guthaben von 600 Unterrichtsstunden pro MigrantIn nach eigenem Bedarf (Unterrichtszeiten, Kursträger⁶⁰ bzw. -niveau) aufgesplittet werden kann. Am Ende des Kurses steht die Aushändigung einer Teilnahmebescheinigung und die Möglichkeit, eine anerkannte Prüfung wie etwa das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache abzulegen. Den Abschluss des Programms bildet ein Beratungsangebot bei einem Bildungsträger oder beim Arbeitsamt, mit deren Hilfe (auch unter Einbezug weiterer öffentlicher Stellen) NeueinwanderInnen persönliche und berufliche Vorstellungen weiterentwickeln können.

Unserer Meinung nach überzeugen die Anstöße zum einen aufgrund ihrer Stringenz, denn die von Beck formulierte Integrationsdefinition findet ihre systematische Entsprechung in den integrationspolitischen Zielsetzungen sowie im Entwurf für ein Integrationsgesetz. Zum anderen sehen wir es als besonders positiv an, dass das Eingliederungsmodell für NeueinwanderInnen sehr konkret versucht, mehr Verbindlichkeit in die Integrationsmaßnahmen zu bringen, indem ein Rechtsanspruch auf staatliche Integrationsleistungen zur Grundlage des Modells gemacht wird. Es wird ein sinnvolles Gleichgewicht zwischen den Rechten und Pflichten der Aufnahmegesellschaft wie auch der EinwanderInnen hergestellt.

Dadurch stehen nicht die Bemühungen im Vordergrund, primär die Interessen des Staates, die vorwiegend im Spracherwerb und in Verfassungskunde liegen, zu wahren (wie bei vielen, insbesondere konservativen Modellen). Es geht vielmehr um die möglichst optimale

59 Die Abkürzung „WIN“ steht für „Willkommen Integrationsschecks für Neuzuwanderer“ (vgl. Beauftragte 2001a) und orientiert sich am niederländischen Modell „Wet Inburgering Nieuwkomers“.

60 Die freie Wahl der Kursträger und die Wechselmöglichkeit sind nach Beck Garant der Qualitätssicherung und -steigerung von Kursen (vgl. Beauftragte 2001a).

Gewährung flexibler, bedarfsorientierter wie auch individueller Integrationshilfen, die sich auch auf ein vielfältiges Beratungsangebot stützen. Diesem Bild entspricht, dass Beck nicht auf einen Teilnahmezwang, sondern auf das Schaffen von Anreizen baut. MigrantInnen, die sehen, dass ihnen die Aufnahmegesellschaft eine realistische Zukunftschance eröffnen möchte, benötigen keine Sanktionsandrohungen – sie nehmen mehrheitlich freiwillig diese Chance wahr.

Hinsichtlich der Zielgruppe(n) ist als besonders positiv hervorzuheben, dass bei der Integrationsförderung nicht nur die bisher integrationspolitisch vorgenommene Trennung der verschiedenen Zuwanderungsgruppen aufgehoben werden soll. Darüber hinaus werden auch Gruppen mit einbezogen, die z.B. aus dem niederländischen Gesetz ausgeklammert werden (EU-MigrantInnen) oder in Deutschland nicht unter die klassische Definition von MigrantInnen mit verfestigtem Aufenthaltsstatus fallen.

In der Zielgruppendefinition besteht unserer Ansicht nach jedoch auch das entscheidende Manko des Entwurfs. Es ist für uns nicht nachzuvollziehen, warum den länger hier lebenden MigrantInnen, denen formal der Anspruch auf Sprachförderung bereits zusteht, die Teilnahme verwehrt bleiben soll. Eine solche Haltung suggeriert, dass diese Gruppe eine derartige Integrationsmaßnahme nicht mehr benötigt oder selbst verantwortlich für unzureichende Sprach- und Gesellschaftskenntnisse ist. Hierbei werden sowohl die bisherigen integrationspolitischen Versäumnisse als auch die Tatsache ausgeblendet, dass nach wie vor ein Sprachlernbedarf bei dieser Gruppe vorhanden ist. Außerdem zeigen die Ergebnisse einer im Auftrag des BMA durchgeführten Studie, dass MigrantInnen mit langer Aufenthaltsdauer in Sprachkursen den gleichen Sprachzuerwerb erzielen wie MigrantInnen mit kurzer Aufenthaltszeit (vgl. BMA 1999, S. 199).

Insgesamt gesehen betrachten wir vor dem Hintergrund der Leitlinien der Integrationsförderung diesen Entwurf jedoch als einen adäquaten Ansatz, die Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe der MigrantInnen zu schaffen – wenn auch nicht alle teilnehmen dürfen, die es unserer Vorstellung nach sollten.

2.4 Fazit

Das zweite Kapitel zeigt den politischen Umgang mit und die Durchführung von Integrationsmaßnahmen. Obwohl diese bis heute nicht in einen transparenten Rahmen in Form eines Gesamtkonzepts eingebunden sind, zieht sich der Begriff der Integration dennoch durch alle ausländerpolitischen Phasen: Zum Ende der am Arbeitsmarkt orientierten ersten Phase und nach der Verhängung des Anwerbestopps in der zweiten Phase stand die Integration auf Zeit im Vordergrund. Sie kam der Wahrung der öffentlichen Ruhe in Form einer provisorischen Minimalversorgung der MigrantInnen gleich. In der dritten Phase wurden zwar in Anerkennung der faktischen Einwanderungssituation Modelle entwickelt, die ihre vorbehaltlose und dauerhafte Integration zum Ziel hatten. Die Bundesregierung lehnte diese jedoch ab und koppelte stattdessen die nur geringfügig erweiterten Maßnahmen an einseitig eingeforderte Integrationsleistungen der MigrantInnen.

Unter dem Vorwand der Verbesserung der Integrationschancen von MigrantInnen, die als integrationsbereit und -fähig eingestuft wurden, verfolgte in der vierten Phase sowohl die sozial-liberale als auch später die christlich-liberale Regierungskoalition fast ausschließlich eine Politik der Zuzugsbegrenzung und Rückkehrförderung. Die Verwendung des Integrationsbegriffs im Kontext der Legitimation von Restriktionen und Forderung nach Assimilation sorgte dafür, dass dieser bis heute (nicht nur) bei MigrantInnen negative Assoziationen hervorruft. Die aus der zunehmenden Einwanderung und der gleichzeitigen Verschärfung der Restriktionen sowie öffentlichen Diskriminierung resultierenden desintegrativen Tendenzen sind charakteristisch für die fünfte Phase. Mit der Anerkennung der Einwanderungssituation seitens der neuen Regierung wird in der sechsten Phase erstmals das Ziel einer langfristigen Integration von MigrantInnen signalisiert. In welchem Umfang dieses Ziel verwirklicht werden kann, wird in entscheidendem Maße von der Integrationsbereitschaft der Aufnahmegesellschaft und hier insbesondere von den politischen Parteien sowie den Medien abhängen.

Die Phasen machen deutlich, dass der Staat bisher vornehmlich die Rentabilität von Migration gesehen hat, ohne ihre Folgen und Anforderungen zu bedenken. Die staatliche Politik reduzierte sich bisher

eher darauf, in bestimmten Teilbereichen kostengünstige integrative Maßnahmen anzubieten, ohne dass diese aufeinander abgestimmt gewesen wären oder eine mehrdimensionale Integration anstrebten.

Die mangelnde Systematik in der Integrationspolitik hat ihre Ursache nicht im fehlenden Bewusstsein der Regierung um die Bedarfe eines erfolgreichen Integrationsprozesses. Denn im Hinblick auf die (Spät) AussiedlerInnen gelang dem Staat eine Verzahnung der Zuwanderungs- und Integrationspolitik und eine angemessene finanzielle Förderung, die jedoch nicht zum Vorbild für die Integrationsförderung anderer Gruppen genommen, sondern in Zeiten knapper Haushaltskassen eingeschränkt wurde.

Als politischer Mechanismus im Umgang mit staatlichen Versäumnissen setzte die Diskreditierung der MigrantInnen ob ihrer vermeintlich mangelnden Integrationsbereitschaft und -fähigkeit ein. Bis heute werden Forderungen an die MigrantInnen gestellt, sich (endlich) zu integrieren, ohne in angemessener Weise zu honorieren, dass diese in der Mehrheit weitgehend ohne politisches Zutun erhebliche Integrationsleistungen vollbracht haben.

Die gleichzeitige Aussendung von widersprüchlichen Signalen, zum einen der Ausgrenzung und zum anderen der Integration, deren Ziele auf politischer Ebene nie deutlich definiert wurden, zeigt, dass die Regierenden den demokratischen Ansprüchen nicht gerecht wurden und der Prozess des nation-building bis heute nicht adäquat vollzogen worden ist.

Die politische Auseinandersetzung beschränkte sich bis zum Regierungswechsel und zum Teil noch bis zur Reform des Staatsangehörigkeitsrecht darauf, rechtliche Fragestellungen von Zuwanderung und Integration zu debattieren sowie daraufhin eine vorsichtige Politik der kleinen Schritte zu verfolgen. Seitdem hat die Debatte jedoch erheblich an Dynamik und inhaltlicher Substanz hinzugewonnen, so dass ein Einwanderungs- und Integrationsgesetz – noch vor einem Jahr (2000) von der Regierung vehement dementiert – mittlerweile für Ende des Jahres 2001 in Aussicht gestellt wird. Selbst die konservativen Parteien halten nicht mehr am Dogma des Nicht-Einwanderungslands fest, sondern äußern ein Bestreben nach der Entwicklung eines Gesamtkonzepts für Zuwanderung und Integration.

Die zunehmend stärkere Rolle des Staates im Integrationsprozess kommt besonders prägnant in den Anstößen der Bundesausländerbeauftragten zum Ausdruck. Neben den Plänen der Bundesregierung u.a. für eine Sprachkursreform machen diese Anstöße deutlich, dass die über Jahrzehnte bestehende selektive Integrationsförderung von AussiedlerInnen, Asylberechtigten, Migrantinnen aus der EU und aus Drittstaaten aufgehoben werden soll und der Staat eine bedarfsorientierte, systematische Integrationspolitik betreiben muss. Beck benennt mit deutlichen Worten neben der erstrebenswerten Balance zwischen Rechten wie auch Pflichten seitens der MigrantInnen und Aufnahmegesellschaft die notwendigen Kosten der Integration für den Staat, da diese nicht zum Nulltarif zu haben sei.

Auch wenn sich die Gestaltung der zukünftigen Integrationspolitik erst nach der Veröffentlichung der Kommissionsergebnisse konkreter abzeichnet, wird schon jetzt – z.B. in Becks Vorschlägen – eine unserer Ansicht nach zwar klar strukturierte Integrationsförderung, jedoch einseitige Ausrichtung auf die NeueinwanderInnen deutlich. Damit werden die Bedarfe von länger ansässigen MigrantInnen, bei denen integrationspolitisch schon viel versäumt wurde, weitgehend ausgelassen.

3 Zur Lebenslage und Integration von Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund

Zur besseren Einschätzung der Lebenssituation der Kursteilnehmerinnen stehen in den folgenden Ausführungen die Frauen im Vordergrund, die zur Zielgruppe der Integrationskurse gehören: Arbeitsmigrantinnen der ersten Generation, ihre Töchter und Enkelinnen in zweiter und dritter Generation, Frauen, die bis heute im Rahmen des Familien- bzw. EhegattInnennachzugs in die Bundesrepublik kommen, und Flüchtlingsfrauen mit einem anerkannten, verfestigten Aufenthaltsstatus.

Die in sich heterogene Gruppe der Migrantinnen unterscheidet sich nach Herkunft, Alter¹, Bildung, Religion, Aufenthaltsstatus und -dauer², Familienstand etc. Vor dem Hintergrund der daraus resultierenden Bandbreite unterschiedlicher Lebenssituationen können wir nur allgemeine Tendenzen aufzeigen und konzentrieren uns weitgehend auf die Aspekte, die schon im ersten Kapitel als zentrale Indikatoren zur Integration benannt wurden (Arbeit, Bildung, Wohnen und soziale Kontakte) und relevant für die weiteren Kapitel sind. Darüber hinaus darf – wie schon im ersten Kapitel erwähnt – das weite Spektrum diverser Einflüsse, z.B. der Religion, Gesundheit, der aktuellen Lebenslage in Deutschland und der Migrationshintergründe nicht vergessen werden.

3.1 Rechtliche Situation

Die rechtliche Situation von AusländerInnen ist im Wesentlichen durch die Bestimmungen des Ausländergesetzes geregelt. Wichtige Grundzüge dieses Sondergesetzes, welches erheblichen Einfluss auf die Lebensgestaltung von AusländerInnen hat, sind die sich nach

1 Von den ca. 3,29 Mio. in Deutschland lebenden Migrantinnen (1998) ist ca. ein Fünftel unter 15 Jahren und 40 % zwischen 15 und 35 Jahre alt (vgl. Beauftragte 2000, S. 188).

2 Ende 1997 lebten 30 % aller Migranten und Migrantinnen zwanzig Jahre und länger in Deutschland. 40 % von ihnen hielten sich länger als fünfzehn Jahre und die Hälfte länger als zehn Jahre hier auf (vgl. Beauftragte 2000, S. 18).

dem Aufenthaltszweck richtende Kategorisierung der AusländerInnen in verschiedene Aufenthaltsstati³ und die nur durch hohe Anforderungen zu erreichende Möglichkeit der Aufenthaltsverfestigung (vgl. Mach-Hour 1999, S. 98 f.).

Bestimmte Gruppen haben hinsichtlich der ausländerrechtlichen Regelungen einen privilegierten Status. So genießen insbesondere Staatsangehörige der EU-Mitgliedstaaten durch die Freizügigkeitsverordnung sowie das Gesetz über Einreise und Aufenthalt von Staatsangehörigen der Mitgliedstaaten der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (AufenthG/EWG), aber auch türkische Staatsangehörige durch ein Assoziationsabkommen mit der Türkei (1980)⁴ gewisse aufenthalts- und arbeitsgenehmigungsrechtliche Vorteile.

Die ausländerrechtlichen Bestimmungen gelten für Männer und Frauen in gleicher Weise. Dennoch stellen einige von ihnen für viele Frauen aufgrund ihrer spezifischen Lebenslage ungleich größere Erschwernisse dar.

Diese werden im Folgenden anhand verschiedenen Migrantinnengruppen, die zu den Zielgruppen der Integrationskurse gehören (vgl. hier 4.2.2), in Kürze erläutert. Die Schilderungen beziehen sich hierbei nicht nur auf die im Ausländergesetz festgelegten Sachverhalte, sondern auch auf weitere, die Situation der AusländerInnen beeinflussende Gesetze, z.B. das Staatsangehörigkeitsrecht und Arbeitsgenehmigungsrecht.

Hinsichtlich der Gruppe der *Migrantinnen erster Generation* ist davon auszugehen, dass der größte Teil von ihnen zumindest im Besitz einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis ist und wegen der langen Aufenthaltsdauer einen Anspruch auf den sichersten Aufenthaltsstatus unterhalb der Einbürgerung, die Aufenthaltsberechtigung (§ 27 AuslG), hat. Diese können die Migrantinnen auch über den Ehemann erwerben, wenn sie selbst die Voraussetzungen hierfür (u.a. 60 Monatsbeiträge zur gesetzlichen Rentenversicherung) nicht erfüllen

3 In § 5 AuslG lassen sich die verschiedenen Arten der Aufenthaltsgenehmigung (die Aufenthaltsbefugnis und -bewilligung, die Aufenthaltserlaubnis sowie die -berechtigung) finden. Diese werden in den §§ 15-35 AuslG näher ausgeführt.

4 Vgl. hierzu ausführlich bei Rittstieg 1999, S. 13 ff.

können – eine Möglichkeit (§ 27 Abs. 4 AuslG), die viele Frauen aus Unwissenheit nicht wahrnehmen (vgl. Kriechhammer-Yagmur 1993, S. 87; Saage-Fain 2000, S. 15). In den Fällen, in denen ihnen durch Scheidung diese Möglichkeit genommen wird, stoßen insbesondere Frauen aufgrund ihrer Lebens- und Beschäftigungssituation (vgl. hier 3.3) auf Schwierigkeiten auf dem Weg zur weiteren Aufenthaltsverfestigung (vgl. Kriechhammer-Yagmur 1997, S. 87). So sind sie beispielsweise häufig nicht sozialversicherungspflichtig beschäftigt und können dadurch die bestehenden Anforderungen für eine Aufenthaltsverfestigung nicht erbringen.⁵

Damit haben diese gesetzlichen Regelungen eine frauenspezifische Benachteiligung zur Folge, weil sie Migrantinnen aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Situation abhängig machen und ihre eigenständige rechtliche Absicherung behindern.

Der in § 18 AuslG geregelte EhegattInnennachzug ermöglicht ausländischen EhepartnerInnen den Aufenthalt in Deutschland, ist aber mit einer Reihe von Restriktionen, die sich insbesondere auf Migrantinnen⁶ auswirken, verbunden.

Über der Aufenthaltsgenehmigung *nachgezogener Ehefrauen* hängt nach Ansicht von Katrin Saage-Fain „zunächst einmal das Damoklesschwert des § 19“ (Saage-Fain 2000, S. 11). Dieser sieht nach seiner letzten Änderung im März 2000⁷ ein eigenständiges Aufenthaltsrecht nach einer Ehebestandszeit von zwei Jahren vor. In Fällen der „besonderen Härte“ kann diese zeitliche Befristung, die vor allem für Frauen als häufigere Opfer von Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen negative Auswirkungen hat, aufgehoben werden. Mit der Neufas-

5 Zu den Auflagen für eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis vgl. § 24 Abs. 1 AuslG, für eine Aufenthaltsberechtigung vgl. § 27 Abs. 2 AuslG.

6 Bei dieser Gruppe ist wiederum zu unterscheiden zwischen Migrantinnen, die einen Ehepartner mit ausländischem Pass haben, und Frauen, die zu Deutschen nachziehen. Letztere haben beispielsweise einen Regelanspruch auf eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis unter sehr vereinfachten Umständen (vgl. Renner 1999, S. 153 f.).

7 Zuvor galt eine Ehebestandszeit von vier Jahren, ehe nachgezogene EhepartnerInnen ein unabhängiges Aufenthaltsrecht erlangen konnten. Die Ausnahme hierfür boten Fälle der „außergewöhnlichen Härte“, die fast nur durch im Herkunftsland drohende Folgen der Auflösung der Ehe begründet werden konnten (vgl. Renner 1999, 130 ff.).

sung des Paragraphen sind die Begründungszusammenhänge um Gewaltsituationen und Missbrauch als Gründe für eine vorzeitige eigenständige Aufenthaltsgenehmigung erweitert worden. Diese Änderung gibt nach den Worten der Ausländerbeauftragten Beck „diesen Frauen endlich ein Stück mehr Autonomie ..., indem sie ausländische Abhängigkeitsverhältnisse abbaut“ (Beauftragte 2001b).

Hinter dem eigenständigen Aufenthaltsrecht verbirgt sich jedoch ein weiteres Problem: Die Aufenthaltserlaubnis wird zunächst auf ein Jahr befristet. Währenddessen muss die Frau wirtschaftlich in einer Weise unabhängig werden, die sie nicht zur Inanspruchnahme von Sozialhilfe zwingt (§ 19 Abs. 1 und 2 AuslG), welche nach § 46 Nr. 6 AuslG einen Ausweisungsgrund darstellen kann⁸. Unter Berücksichtigung ihrer Lebensumstände im Kontext des Familiennachzugs, die nicht selten durch Familienarbeit oder geringfügige Erwerbstätigkeit (vgl. hier 3.3.1) gekennzeichnet sind, werden die mit der Aufenthaltsverfestigung verbundenen Schwierigkeiten schnell deutlich (vgl. Saage-Fain 2000, S. 18). Diese Situation wird durch eine ein- bzw. vierjährige Wartefrist für die Erteilung der Arbeitserlaubnis zur erstmaligen Beschäftigung (§ 3 ArGV) sowie durch den Entzug der Arbeitsberechtigung⁹ bei Eintreten eines Härtefalls nach § 19 AuslG (§ 2 Abs. 2 ArGV) zusätzlich erschwert.

Der Aufenthalt der in sich heterogenen Gruppe der *Flüchtlingsfrauen* wird durch verschiedene Aufenthaltsstati¹⁰ und daran geknüpfte

8 Nach den Reformen des Kindschaftsrechts (1998) (vgl. hierzu auch Saage-Fain 1998) und des Staatsangehörigkeitsrechts (2000) bleibt abzuwarten, inwiefern sich die dort festgeschriebenen Rechte des Kindes auf das Aufenthaltsrecht eines ausländischen Elternteils auswirken können.

9 Nach § 2 Abs. 2 ArGV haben nachgezogene Migrantinnen, die zu Deutschen oder zu Personen mit dauerhaftem Aufenthalt (s. auch § 18 Abs. 1 AuslG) zuwandern, einen Anspruch auf eine Arbeitsberechtigung.

10 So halten sich in Deutschland asylberechtigte Flüchtlinge nach § 16a Abs. 1 GG mit einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis auf (§ 68 AsylVfG, § 24 AuslG). Besteht ein Verbot der Abschiebung politisch Verfolgter (§ 51 AuslG), wird eine Aufenthaltsbefugnis erteilt (§ 70 AsylVfG, § 30 AuslG). Den gleichen Aufenthaltsstatus bekommen Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge (§ 32a AuslG). Zur Durchführung des Asylverfahrens erhalten AsylbewerberInnen eine Aufenthaltsgestattung (§ 55 AsylVfG). Bei einer nicht durchführbaren Abschiebung wird abgelehnten AsylbewerberInnen eine Duldung ausgestellt (§ 55 f. AuslG), welche neben der Gestattung als nicht verfestigter Aufenthaltsstatus gilt.

Bedingungen, z.B. bezüglich der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, bestimmt. Stellen die Frauen überhaupt einen eigenen Asylantrag und bekommen ihr Aufenthaltsrecht nicht als Ehefrauen (oder minderjährige Töchter) von Asylbewerbern (§ 26 AsylVfG) (vgl. Olthoff 1996, S. 14), birgt die ohnehin restriktive asylrechtliche Gesetzgebung für sie spezielle Schwierigkeiten (vgl. Schöttes 1997, S. 97). Diese haben ihren Ursprung in der immer noch defizitären asylrechtlichen Anerkennung frauenspezifischer Fluchtgründe und können insbesondere für allein reisende Frauen existentielle Auswirkungen haben.

Eine Erleichterung bietet zweifelsohne die Aufhebung des Arbeitsverbots für AsylbewerberInnen, Geduldete und Bürgerkriegsflüchtlinge, die am 01.01.2001 in Kraft trat. Der Genehmigung zur Arbeitsaufnahme ist (außer bei der letzten Gruppe) allerdings eine einjährige Wartefrist vorgeschaltet (vgl. SZ 06.12.2000). Diese Neuregelung klingt fortschrittlich, ist unserer Ansicht nach aber durch das nach wie vor geltende InländerInnenprimat (vgl. hier 2.1.2) in der Umsetzung problematisch.

Die Situation der Flüchtlingsfrauen lässt sich insofern mit der von Arbeitsmigrantinnen erster Generation vergleichen, als dass die Voraussetzungen zur Aufenthaltsverfestigung selten selber erbracht und stattdessen vom Ehemann geleistet werden, was Abhängigkeiten wahrscheinlich werden lässt.

Die Situation von *Mädchen zweiter und dritter Generation*¹¹ – und Jugendlichen im Allgemeinen – mit ausländischem Pass gestaltet sich insofern problematisch, als dass ihnen zwar durch die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts (vgl. hier 2.1.6) Einbürgerungserleichterungen zuteil werden, aber der automatische Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit¹² sowie das wichtige Signal der doppelten Staatsbürgerschaft verwehrt bleiben.¹³

11 Die folgenden Schilderungen gelten nicht unbedingt für Flüchtlingsmädchen, die je nach Status und Aufenthaltsdauer von unterschiedlichen Regelungen betroffen sind und daher häufig unter die Kategorie der Flüchtlingsfrauen fallen.

12 Vgl. hierzu auch die Regelung des Optionsmodells in Kapitel 2, Fußnote 34.

13 Trotzdem ist gerade bei jungen MigrantInnen ein ausgeprägtes Interesse an Einbürgerung nachzuweisen. Bei der Einbürgerungsquote liegt sowohl der relative als auch der absolute Anteil von Frauen deutlich über dem der männlichen Vergleichsgruppe (vgl. Beauftragte 2000, S. 24).

Nicht wenige Jugendliche sind verunsichert und befürchten nicht nur durch ihren sozialen, sondern auch rechtlichen Status Benachteiligungen in verschiedensten Lebensbereichen, u.a. auf dem Ausbildungsmarkt (vgl. Popp 1996, S. 59 ff). Die Verunsicherung bezüglich des „objektive(n) Rechts- und Aufenthaltsstatus ... Jugendlicher und ihre Erlebnisse mit Ausländerfeindlichkeit haben ... einen größeren Einfluss auf Lebensentwürfe und Identitätsbildung als kulturelle Unterschiede zwischen ihrer familialen Sozialisation und den geltenden Wertvorstellungen in der deutschen Öffentlichkeit“ (ebd., S. 63).

Auch bei einem durch § 2 Abs. 3 ArGV nahezu gleichberechtigten Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt können Jugendliche mit ausländischem Pass diesen nicht in seiner ganzen Bandbreite nutzen, denn bestimmte Berufe, die z.B. einen BeamtlInnenstatus mit sich bringen, bleiben ihnen in der Regel verwehrt.

Durch die geschilderte rechtliche Situation werden Integrationsbarrieren auf struktureller Ebene aufgebaut, die insbesondere für Migrantinnen Erschwernisse im Zugang zum zu den zentralen Integrationsbereichen zählenden Arbeitsmarkt, in Bezug auf ein eigenständiges Aufenthaltsrecht und die Aufenthaltsverfestigung darstellen; „sie gefährden nicht selten die Existenz der Betroffenen und machen eine eigenständige Lebensplanung unmöglich“ (Kriechhammer-Yagmur 1997, S. 18). Hierdurch werden die Integrationspotentiale von Migrantinnen gebremst und die im zweiten Kapitel schon thematisierten Signale des nicht Erwünscht-Seins und der Schutzlosigkeit bestätigt.

3.2 Migrantinnen in der schulischen und beruflichen Bildung

Bildung und Ausbildung¹⁴ sind nach Beger ein zentraler Integrationsbereich, mit dem gleich mehrere Ebenen von Integration angespro-

14 Im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Ausbildungsbereich ist kritisch anzumerken, dass das vorhandene statistische Datenmaterial, beispielsweise die Bildungsstatistik, in Bezug auf ausländische SchülerInnen wenig detailliert gestaltet ist (nach Alter, nach Nationalitäten differenzierten Schulabschlüssen, in Form einer geschlechtsspezifischen Ausbildungsstatistik etc.) (vgl. Beauftragte 2000, S. 216).

Obwohl die statistischen Angaben auf der Kategorie „ausländisch“ basieren, reicht sie unserer Meinung nach nicht aus, denn es kann auch ein Integrationsbedarf bei

chen werden (vgl. hier 1.4.1). Wolfgang Nieke sieht durch ein schlechteres Schulabschlussniveau, durch Selektionsmechanismen bei der Rekrutierung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie durch Misserfolg und Abbruch der Ausbildung gerade diesen Bereich in Deutschland von struktureller Benachteiligung betroffen (vgl. Luchtenberg 1998, S. 75).

Trotz dieser negativen Ausgangslage haben sowohl männliche als auch in besonderem Maße weibliche MigrantInnen im Laufe der Jahre ihr Schulabschlussniveau und ihre berufliche Qualifikation erheblich steigern können.¹⁵

3.2.1 Schulische Bildung

Die kontinuierliche Verbesserung der Schulabschlüsse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stagniert seit Mitte der 90er Jahre, womit im Vergleich zu deutschen SchülerInnen eine rückläufige Entwicklung der Bildungspartizipation zu konstatieren ist.

Der überwiegende Teil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist in Deutschland geboren und hier eingeschult worden. Im Vergleich zu deutschen SchulabsolventInnen fällt jedoch sofort ein großes Ungleichgewicht bezüglich der Verteilung der Schulabschlüsse auf: während bei diesen 1997 mit 40,9 % der Schwerpunkt eindeutig bei dem Realschulabschluss liegt, erreichen ihn nur 28,1 % der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Bei letzteren liegt der Schwerpunkt auf dem Hauptschulabschluss (42,7 %; deutsche AbsolventInnen: 25,2 %) (vgl. Beauftragte 2000, S. 116).

Darüber hinaus sind sie überproportional an Sonderschulen und unterproportional an Gymnasien vertreten. Diese Situation hat sich in den Jahren von 1994 bis 1997 parallel zur Bildungsstagnation noch verstärkt, da der MigrantInnenanteil an Gymnasien abnahm, an Sonderschulen dagegen eine leichte Steigerung erfuhr (vgl. ebd., S. 114 f.).

MigrantInnen mit deutschem Pass bestehen (z.B. AussiedlerInnen), die damit nicht erfasst werden. Im Folgenden vermeiden wir deshalb diese Bezeichnung.

15 Hierzu zählt auch die Beteiligung von Migrantinnen an der Hochschulbildung. Da diese Migrantinnengruppe jedoch nicht explizit zur Zielgruppe der Integrationskurse gehört, werden wir auf ihren Bildungsbereich nicht näher eingehen. Für einen allgemeinen Überblick vgl. Beauftragte 2000, S. 122 ff.

Vor diesem Hintergrund klafft die Bildungsschere weiter auseinander, weil bei deutschen SchülerInnen der Trend zu höheren Abschlüssen anhält und die diesbezüglich verlangsamte bzw. stagnierende schulische Entwicklung von MigrantInnen diesem prozentual nicht nachkommt (vgl. Beauftragte 2000a, S. 15).

Wie in allen Lebenslagen stellt die Gruppe der Migrantinnen auch hinsichtlich ihrer Bildungssituation kein in sich homogenes Gebilde dar. Als wichtigste Unterscheidungskriterien sind unserer Ansicht nach das schon erwähnte Einreisealter und die persönliche Bildungsbiographie sowie die Herkunft zu nennen.

Junge Frauen aller Nationalitäten und Einreisealtersgruppen erreichten bessere Bildungserfolge und konnten ihre Leistungen in höherem Maße als die männlichen Migranten steigern¹⁶ (vgl. Granato 1994, S. 36 f.). Hierbei weisen Migrantinnen spanischer Herkunft das höchste, italienische¹⁷ und türkische Absolventinnen dagegen das niedrigste Schulabschlussniveau auf (vgl. Beauftragte 2000, S. 117).

Neben der großen Gruppe der hier geborenen und eingeschulten Kinder und Jugendlichen der zweiten und mittlerweile auch dritten Generation, welche den Großteil des Diskurses bestimmen, gibt es außerdem Kinder und Jugendliche, die während oder nach der Schulzeit immigrieren. Diese bildungsbiographische Erschwernis spiegelt sich in ihrem Schulabschlussniveau wider: Von den Mädchen, welche die Schule ohne einen Abschluss verlassen, haben viele einen migrationsbedingten Bruch in ihrer Bildungsbiographie und nur einen Teil ihrer Schulbildung in Deutschland erfahren (vgl. Granato 1994, S. 43).

Junge Frauen, die ihren Bildungsabschluss im Herkunftsland erworben haben, sind an einer Weiterqualifizierung sehr interessiert: die Hälfte von ihnen äußert den Wunsch nach einem Studium (23 %), einer beruflichen Ausbildung (20 %) oder einem Besuch einer weiterführenden Schule (7 %) (vgl. ebd., S. 48). Von diesen Frauen können

16 Da geschlechtsspezifische Forschungsergebnisse in diesem Bereich kaum vorhanden sind, beziehen wir uns auf Mona Granato, obwohl die Erhebung der Studie (1989) schon über zehn Jahre zurückliegt. Auch in vielen anderen Veröffentlichungen – u.a. im Bericht der Bundesausländerbeauftragten 2000 – wird auf diese Untersuchung zurückgegriffen.

17 Zur besonderen Bildungssituation von SchülerInnen italienischer Herkunft vgl. Schaefer 1998, S. 167 ff.

20 % einen mittleren oder einen Hochschulabschluss vorweisen, 10 % haben an der Universität ein Diplom erworben (vgl. ebd., S. 44).

Diesen Potentialen entgegen wirkt ein in der Öffentlichkeit immer noch weit verbreitetes Bild, welches „unreflektiert mit individuellen, defizitorientierten Argumentationsmustern“ die stagnierende und in dieser Hinsicht alarmierende Bildungssituation der zweiten und dritten Generation begründen will (Granato 1997a, S. 64); „institutionelle Ursachen, strukturelle und gesellschaftliche Dimensionen des Partizipationsrückstandes werden hingegen weit weniger thematisiert“ (ebd.).

In diesem Kontext ist die nach wie vor größtenteils monokulturell und monolingual ausgerichtete Institution Schule zu sehen, die ihren Gestaltungsauftrag im Hinblick auf MigrantInnen nicht teilnehmerInnenorientiert wahrnimmt, obwohl fast 10 % aller SchülerInnen einen Migrationshintergrund haben (vgl. Beauftragte 2000, S. 116, 120).

Eine Verstärkung erfährt die benachteiligende Situation dadurch, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Klientel in Jugendhilfe, Berufsberatung oder Berufsausbildung unterrepräsentiert sind (vgl. Springer-Geldmacher 1996, S. 59).

Unter diesen Voraussetzungen ist „das Ziel einer strukturellen Chancengleichheit von in der Bundesrepublik lebenden Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft ... bei weitem noch nicht erreicht“ (Luchtenberg 1998, S. 76).

Die Konsequenzen dieser bildungspolitischen Versäumnisse sind bei den beruflichen Qualifizierungschancen deutlich erkennbar, denn das Schulabschlussniveau steht in direktem Zusammenhang mit dem Zugang zum Ausbildungsmarkt.¹⁸

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die durch eine Stagnation der Verbesserung des Schulabschlussniveaus und durch ein Auseinanderklaffen der Bildungsschere gekennzeichnete schulische Bildungssituation noch immer mit defizitorientierten Argumentationsmustern in Zusammenhang gebracht wird, obwohl gerade Mädchen durchweg bessere Leistungen erzielen. Strukturelle Rahmenbedin-

18 Wie das folgende Kapitel zeigt, können Jugendliche mit Migrationshintergrund nur unterproportional am Ausbildungsmarkt partizipieren.

gungen werden in den Diskurs nur unzureichend einbezogen, so dass das Ziel einer strukturellen Chancengleichheit nicht erreicht werden kann.

Darüber hinaus ist bei der Perspektivenentwicklung „die zunehmende Pluralisierung der Lebenswelten von Jugendlichen ... (zu bedenken). Junge Frauen eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten der Lebensgestaltung, die gerade in der Jugendphase Entscheidungen über den weiteren Lebensweg verlangen“ (Granato 1994, S. 47). Diese Pluralisierung und die damit verbundenen Lebensgestaltungsmöglichkeiten von Migrantinnen werden unseres Erachtens unter den gegebenen Voraussetzungen schon während des Schulbesuchs eingeschränkt.

3.2.2 Berufliche Aus- und Weiterbildung

Bei der Ausbildungsquote Jugendlicher mit Migrationshintergrund¹⁹ ist ein beachtlicher Rückgang zu verzeichnen: Standen 1994 noch 44 % in einem Ausbildungsverhältnis, so lässt sich 1998 die Ausbildungsbeteiligung (37,8 %) mit der von 1991 vergleichen. Zwar sinkt die prozentuale Quote der deutschen Auszubildenden in ähnlicher Weise (1994: 71 %; 1998: 66 %), bei den absoluten Zahlen ist jedoch ein Anstieg festzustellen. Die generelle Unterrepräsentanz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird durch das Verhältnis ihrer Ausbildungsquote (8 %) zu ihrem Anteil an der Wohnbevölkerung (15 %) nochmals deutlich. So verbleiben ein Drittel aller jugendlichen MigrantInnen ohne Ausbildung (Deutsche: 8 %), wobei Jugendliche türkischer Herkunft mit 40 % die höchste Quote aufweisen (vgl. Beauftragte 2000a, S. 16).

Zusätzlich erschweren sowohl eine unterdurchschnittliche Beteiligung in allen Ausbildungsbereichen als auch ein eingeschränktes Berufsspektrum die Ausbildungssituation von MigrantInnen. Allgemein betrachtet sind sie in Industriezweigen (9 %) wie auch im Handwerk

19 Wie im schulischen Bildungsbereich existieren auch hier nationalitätenspezifische Unterschiede. Griechische Jugendliche weisen die geringste Ausbildungsbeteiligung auf und sind im Ausgleich dazu eher an einer weiteren schulischen bzw. universitären Bildung interessiert, während Jugendliche spanischer, portugiesischer und türkischer Herkunft eher im dualen Ausbildungssystem wiederzufinden sind (vgl. ,Granato 1994, S. 74).

(9 %) und insbesondere im öffentlichen Dienst (3 %), welcher eine geeignete Vorbildfunktion darstellen könnte, deutlich unterrepräsentiert. Bei Mädchen, die 38,6 % aller Auszubildenden mit Migrationshintergrund ausmachen, findet eine Konzentration auf die Berufe der Friseurin (19 %), Zahnarzthelferin (11,3 %) bzw. Arzthelferin (10,8 %) und Einzelhandelskauffrau (10,3 %) statt. Diese Berufsfelder sind ausnahmslos durch geringe Übernahmemöglichkeiten und Verdienstmöglichkeiten wie auch sehr begrenzte Aufstiegsmöglichkeiten gekennzeichnet und mit einem höheren Arbeitsplatzrisiko verbunden (vgl. Beauftragte 2000, S. 127; dies. 2000a, S. 16, 45). Ein geschlechtsspezifischer Vergleich ergibt, dass junge Migrantinnen zwar über den gleichen Zugang zum Ausbildungsmarkt wie männliche Jugendliche ausländischer Herkunft verfügen,²⁰ ihre Chancen trotz ihres höheren Schulabschlussniveaus und besserer Allgemeinbildung geringer ausfallen. So betrug ihr Anteil in der dualen Berufsausbildung 31 %, während junge männliche Migranten (43 %) und deutsche Frauen mit 52 % deutlich stärker daran partizipierten (vgl. Beauftragte 2000, S. 189; Granato 1994, S. 71).

Als Gründe bzw. Ursachen für diese Situation werden nicht selten – ähnlich wie bei der Bildungspartizipation – individuelle, der Defizitthese entsprechende Voraussetzungen in den Vordergrund gerückt und dabei die strukturellen Rahmenbedingungen nahezu außer Acht gelassen (vgl. Granato 1997a, S. 64). Bei einer näheren Betrachtung der persönlichen Hintergründe ist jedoch zu konstatieren, dass diese mit den defizitorientierten Argumentationsmustern nicht übereinstimmen, sondern – im Gegenteil – insbesondere Mädchen eine hohe Bildungsaspiration und Ausbildungsmotivation besitzen. Durch den Schulbesuch in ihrer Handlungsfähigkeit gestärkt, bemühen sich 90 % von ihnen um einen Ausbildungsplatz, mit dem sie ihre beruflichen Ziele verwirklichen möchten. Migrantinnen türkischer Herkunft, die am stärksten mit Vorurteilen konfrontiert werden, erweisen sich hierbei als am konsequentesten (vgl. Granato 1994, S. 64; dies. 1997a, S. 65). Berufliche Bildung und die spätere Erwerbstätigkeit haben bei jugendlichen Migrantinnen einen zentralen Stellenwert.

20 Hierbei sind die Häufigkeit der Bewerbungen sowie ihre Dauer und letztlich der Bewerbungserfolg zwischen beiden Geschlechtern vergleichbar (vgl. Granato 1994, S. 71).

Indem sie eine Berufsberatung in Anspruch nehmen²¹ oder sich (öfter als Jungen) direkt bei Ausbildungsbetrieben bewerben, versuchen sie, diese Lebensvorstellung zielstrebig zu realisieren (vgl. Granato 1999a, S. 197). Ihre ausgeprägte Bildungsorientierung kommt durch akademische Berufswünsche zum Ausdruck.²² Diese werden mit der Zeit den tatsächlichen Bedingungen angepasst, was auf eine realistische Einschätzung der eigenen Situation schließen lässt (vgl. Granato 1994, S. 53 f.).

Dessen ungeachtet wird als gängige Begründung für die gegebene Situation immer wieder die vermeintlich konservative Haltung der Eltern angebracht. Im heutigen wissenschaftlichen Diskurs hingegen werden zwar Defizite bezüglich ihres Wissensstandes über die beruflichen Möglichkeiten ihrer Kinder festgestellt, auf der anderen Seite üben die Eltern, und hier die Mütter im Speziellen, einen positiven Einfluss durch das Vorleben von gleichzeitiger Erwerbs- und Familienarbeit aus. Darüber hinaus erfahren insbesondere Mädchen emotionale Unterstützung wie auch Motivation seitens des Elternhauses (vgl. ebd., S. 62).

Der Wunsch und die Motivation seitens der Migrantinnen zu beruflicher Bildung erfahren an den strukturellen Rahmenbedingungen ihre Grenze. Diese sind vor allem durch monokulturell ausgerichtete Einstellungstests gekennzeichnet. Des Weiteren spielen der Mangel an nützlichen Beziehungen der Eltern und Vorurteile gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die insbesondere Mädchen türkischer Herkunft betreffen, sowie die Uninformiertheit der Betriebe über ausbildungsbegleitende Hilfen als Selektionskriterien eine entscheidende Rolle. Zudem fehlt es häufig an Wissen oder Anerkennung von bilingualen sowie interkulturellen Kompetenzen – selbst bei Betrieben mit einem Bedarf an diesbezüglichem Fachpersonal (vgl. Granato 1999, S. 1295 f.).

21 Eine nationalitätenspezifische Betrachtung ergibt, dass sich junge Frauen türkischer Herkunft mit 41 % signifikant häufiger beim Arbeitsamt beraten lassen als Migrantinnen anderer Herkunftsländer (vgl. Granato 1994, S. 61).

22 Junge Migrantinnen interessieren sich ebenso oft wie ihre männliche Vergleichsgruppe für eine berufliche Qualifizierung und häufiger als diese für eine schulische oder universitäre Ausbildung. So haben 28 % der jungen Frauen mit Migrationshintergrund den Wunsch zu studieren (vgl. Granato 1994, S. 51).

Das Gros der Auszubildenden mit Migrationshintergrund – und hier vor allem die Mädchen – zeigt sich zufrieden mit der betrieblichen Ausbildung und findet Spaß daran (w: 58 %, m: 47 %). Wenngleich sich diese Zufriedenheit und ein hohes Maß an Optimismus hinsichtlich der beruflichen Zukunft positiv auf die Realisierung der Pläne für eine zukünftige Berufstätigkeit auswirken, schützt auch eine abgeschlossene Berufsausbildung junge Frauen – anders als männliche Migranten – nicht vor dem Schritt in die Arbeitslosigkeit. Dies hängt vorwiegend mit den Berufsfeldern, der Struktur der Ausbildungsbetriebe und den Betrieben, die über die Bedarfe des Arbeitsmarkts hinaus ausbilden, zusammen (vgl. Granato 1994, S. 75, 78, 89).

Inwieweit berufliche Weiterbildung hier positiv einwirken kann und Migrantinnen ihre diesbezüglichen Möglichkeiten nutzen, bleibt aufgrund der widersprüchlichen Forschungslage undeutlich.

Einerseits wird ihnen eine „überraschend starke“ und höhere Partizipation (als der männlichen Vergleichsgruppe) an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zugeschrieben (Beauftragte 2000, S. 144), obwohl sie diese im Zusammenhang mit ihrer speziellen Situation der Arbeitslosigkeit noch immer nicht in vergleichbarem Maße wie die Aufnahmegesellschaft wahrnehmen (vgl. ebd.). Andererseits stellt Beger fest, dass Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der schwierigen Situation von MigrantInnen auf dem Arbeitsmarkt nicht gerecht werden, wobei insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert seien (vgl. Beger 2000, S. 73).

Abschließend bleibt zu konstatieren, dass vor allem Migrantinnen trotz einer besseren schulischen Ausgangssituation, Motivation und Unterstützung seitens der Eltern in ihren Handlungsmöglichkeiten durch strukturelle Barrieren eingeschränkt werden. Jugendliche MigrantInnen nehmen noch immer die Funktion einer Ausbildungsreserve ein und ihre vertikale Mobilität steht in permanentem Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Verhältnissen der Aufnahmegesellschaft. Somit kann von einer strukturellen Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum gesprochen werden. Diese ist obendrein unrealistisch vor dem Hintergrund, dass noch immer etwa die Hälfte aller Migrantinnen ohne anerkannten Berufsabschluss verbleibt und sich viele Jugendliche in den Wirtschaftsbereichen wiederfinden,

in denen schon ihre Eltern tätig waren (vgl. Beger 2000, S. 72; Granato 1997, S. 897; dies. 1999, S. 1296).

3.2.3 Deutsche Sprachkompetenz

Der Erwerb deutscher Sprachkenntnisse ist die Vorbedingung des aufeinander Zugehens und darüber hinaus eine unbedingte Voraussetzung für jegliche Formen schulischer und beruflicher Bildung. Diese Sprachkompetenz ist somit gleichzeitig selbst Indikator und die Basis zentraler Indikatoren von Integration; „sie ist essentiell für Kommunikation und Integration. Mangelnde Sprachkompetenz verringert Integrationschancen, beeinträchtigt das Selbstwertgefühl und die Lebenschancen des Einzelnen nachhaltig“ (Beauftragte 2000, S. 119).

Der Sprachlernprozess wird durch diverse Faktoren wie die Aufenthaltsdauer, Kontakte zu Deutschen, die Dauer des Schulbesuchs²³ und das Einreisealter beeinflusst (vgl. ebd.). Hierbei gilt im Allgemeinen: je höher das Einreisealter, desto niedriger der Grad der Sprachbeherrschung (vgl. Granato 1994, S. 98).

Wer den Stand des Spracherwerbs und die Kompetenzen auf diesem Gebiet betrachtet, wird Folgendes feststellen: MigrantInnen aus den ehemaligen Anwerbestaaten können größtenteils (90 %) deutsche Sprachkenntnisse vorweisen. Hierbei liegt die Kompetenz auf verbaler Ebene deutlich höher als in der Schriftsprache (vgl. Gries 1999, S. 3). Im Laufe der Jahre ist der Sprachstand in allen Kompetenzbereichen gestiegen, wobei sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen lassen. So sind die Leistungen bei Migrantinnen im mündlichen wie schriftlichen Bereich generell größer, obwohl sie im Allgemeinen weniger interethnische Kontakte zu Deutschen haben (vgl. Granato 1994, S. 100). Bei MigrantInnen türkischer Herkunft bestehen bezüglich sehr guter Sprachkenntnisse die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede (w: 20,1 %, m: 15,6). Jedoch ist bei dieser Gruppe auch die größte Prozentzahl an Frauen (w: 13,1 %, m: 5,5 %) anzutreffen, die – wenn überhaupt – nur über eine sehr defizitäre deutsche Sprachkompetenz verfügen (vgl. Gries 1999, S. 3).

23 Etwa 70 % der befragten Jugendlichen gaben an, in der Schule Deutsch gelernt zu haben (vgl. Granato 1994, S. 100).

Migrantinnen unterscheiden sich bezüglich ihrer Deutschkompetenz sowohl vor dem Hintergrund ihrer Migrationsmotive als auch durch generationsbedingte Unterschiede.

Frauen der zweiten Generation weisen in allen sprachlichen Kompetenzbereichen deutlich höhere Lernerfolge als männliche Migranten auf (vgl. Beauftragte 1997, S. 18). Dieses Ergebnis ist über nationalitätenspezifische Unterschiede, wobei junge MigrantInnen mit türkischem Hintergrund allgemein über den schlechtesten Sprachstand verfügen, hinweg gültig (vgl. Granato 1994, S. 98).

Junge Frauen scheinen sich ihrer Kompetenzen bewusst zu sein, da sich 72 % von ihnen eine gute schriftliche und mündliche deutsche Sprachkompetenz zusprechen (m: 61 %). Dies spiegelt sich ebenso in der Fremdeinschätzung sehr guter Kenntnisse auf verbaler Ebene wider, welche bei 59 % der Migrantinnen, dagegen nur bei 46 % der Männer zweiter Generation festgestellt wurden (vgl. ebd., S. 97 f.). Ein Großteil der zweiten Generation hat am Ende der Schulbildung bessere Kenntnisse in Deutsch als in der Erstsprache (vgl. Szablewski-Cavus 2000, S. 5), und es sind kaum noch Verständigungsprobleme in Alltag, Ausbildung oder Beruf vorhanden (vgl. Granato 1994, S. 76; Garippo 2000, S. 11), was als deutlicher Indikator ihrer Integration angesehen werden kann.

Bei MigrantInnen der ersten Generation, deren Spracherwerbwunsch schon in früheren Zeiten nicht ausreichend berücksichtigt wurde (vgl. Garippo 2000, S. 11), besteht noch immer eine Notwendigkeit von Sprachlernangeboten. Auch länger Ansässige haben daran Interesse und können, wie z.B. ein Langzeitvergleich bei über 45-jährigen MigrantInnen ergab, ihre Sprachkenntnisse verbessern (vgl. Gries 2000, S. 3).

Insbesondere Frauen nehmen Sprachkurseangebote wahr,²⁴ was als eindeutiger Hinweis für ihre ausgeprägte Sprachlernmotivation angesehen werden kann. Dies wird durch eine Evaluation der Sprachverbandskurse bestätigt, in denen der Frauenanteil bei etwa 70 % liegt. Nationalitätenspezifisch betrachtet sind Frauen türkischer Herkunft

24 Der Frauenanteil liegt bei den Sprachkursangeboten der Volkshochschule hinsichtlich der Vormittagskurse bei 85 % und der Abendkurse bei 65 % (vgl. Lieder 2000, S. 12).

mit 58 % am stärksten in den Kursen vertreten (vgl. BMA 1999, S. 136 f.), wobei in Betracht gezogen werden muss, dass sie zahlenmäßig die größte MigrantInnengruppe darstellen (vgl. hier Abbildung 4).

In einer abschließenden Betrachtung ist festzustellen, dass die deutsche Sprachkompetenz bei MigrantInnen allgemein gestiegen ist. Frauen weisen in allen Kompetenzbereichen bessere Lernerfolge auf, obwohl bei ihnen gleichzeitig häufiger als bei Migranten mangelnde Sprachkenntnisse festzustellen sind. Hinsichtlich der zweiten und dritten Generation können Verständigungsprobleme in allen Gesellschaftsbereichen nahezu ausgeschlossen werden. Es bleibt zu bedenken, dass durch den gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahrzehnte die Anforderungen an MigrantInnen auch im sprachlichen Bereich qualitativ zunahmten und -nahmen. Vor dem dargelegten Hintergrund bleibt es für uns unverständlich, wie die geringe Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund mit einer „defizitären Sprachkompetenz“ als Hauptursache, wie z.B. bei Helga Herrmann vom Institut der deutschen Wirtschaft, begründet werden kann (vgl. Gries 1999, S. 3).

3.3 Erwerbssituation von Migrantinnen

3.3.1 Allgemeine Beschäftigungssituation

Der Weg von Migrantinnen zu und ihre Lage auf dem Arbeitsmarkt ist durch besondere Schwierigkeiten gekennzeichnet: Sie erfahren durch die Entlohnungs- und Beschäftigungshierarchie, hinter der sich die Kategorien einheimisch versus ausländisch, männlich versus weiblich und in zunehmendem Maße legal versus illegal verbergen, mindestens eine zweifache Diskriminierung (vgl. Schöttes 1997, S. 106). Die Beschäftigungseinbrüche der 90er Jahre treffen sie besonders stark,²⁵ da die ökonomischen Strukturkrisen und der daraus resultierenden Wandel Entlassungen der un- und angelernten Arbeitskräfte zur Folge hatten. So gelten Migrantinnen – auch aufgrund ihres niedrigen Qualifikationsniveaus bzw. einer ungünstigen Qualifikations-

25 So lag 1994 die Erwerbsquote bei Frauen mit ausländischem Pass bei 51 % und mit deutschem Pass bei 60 % (vgl. Granato 1999a, S. 194).

struktur – als „Reservearmee par excellence“²⁶ (Treibel 1999, S. 128) und finden sich in einer typischen Beschäftigungssituation der Industriegesellschaften wieder: eine Mehrfachbeschäftigung, die durch Perioden von Arbeitslosigkeit durchbrochen und durch ein niedriges Lohnniveau, Überstunden und Überbeanspruchung charakterisiert werden kann (vgl. Schöttes 1997, S. 106).

Aufgrund der zum Teil ungünstigen wirtschaftlichen Entwicklung und der den MigrantInnen immer noch zugedachten Rolle des Konjunkturpuffers verringerte sich die Erwerbsbeteiligung der MigrantInnen²⁷ in den letzten 15 Jahren um 10 % – entgegen dem Beschäftigungsanteil der Deutschen, der nicht zuletzt wegen steigender Erwerbstätigkeit von Frauen zunahm (vgl. Hönekopp 2000, S. 13).

Darüber hinaus fand ein Rückgang der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten ausländischer Herkunft statt. Geschlechtsspezifisch betrachtet beträgt der Frauenanteil hieran 34,1 % (deutsche Frauen: 44 %). Mit dem Frauenanteil bei geringfügig beschäftigten MigrantInnen verhält es sich dagegen genau umgekehrt: über zwei Drittel aller Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund sind in diesem Bereich Frauen (69,9 %) (vgl. Beauftragte 2000, S. 144 f.).

Trotz dieser Entwicklungen zeichnen sich Tendenzen eines Anstiegs des Angestellten- sowie eines Rückgangs des ArbeiterInnenanteils unter erwerbstätigen MigrantInnen ab, die eine Verbesserung in der beruflichen Stellung andeuten (vgl. ebd., S. 143).

Der zuvor geschilderten ambivalenten Entwicklung entspricht, dass Migrantinnen nach wie vor überproportional in besonders belastenden Berufsfeldern zu finden sind.

26 Treibel benutzt diesen Begriff im Zusammenhang mit dem oft unsicheren Aufenthaltsstatus sowie geringem Organisations- und Konfliktpotential der Migrantinnen. Letztere Begründung teilen wir nicht, da unseres Erachtens die Potentiale existieren, unter den realen Lebensbedingungen jedoch nicht ausgeschöpft werden können.

27 In diesem Kontext ist zu beachten, dass die Erwerbsbeteiligung je nach Herkunftsland der ArbeitnehmerInnen differiert. Diese Unterschiede können hier nicht ausführlich behandelt werden. Es sollen lediglich Tendenzen aufgezeigt und vereinzelt Beispiele zur Veranschaulichung gegeben werden.

Während 83 % aller deutschen erwerbstätigen Frauen im Dienstleistungssektor arbeiten, sind nur 68 % der Migrantinnen dort vertreten. Genau gegensätzlich sieht die Verteilung in Bezug auf die Fertigungsberufe aus: Fast dreimal so viele nicht-deutsche (27 %) wie deutsche Arbeitnehmerinnen (10 %) arbeiten im verarbeitenden Gewerbe (vgl. Maier-Pfeiffer 1999, S. 16). Als Bereiche mit sehr hohem Migrantinnenanteil sind Reinigungsberufe (68 %), Berufe in der Gastronomie (45,8 %), Montier- und Metallberufe (39,9 %) sowie die Kunststoff verarbeitende Industrie (27,5 %) zu nennen (vgl. Treibel 1999, S. 126).

Dieser insgesamt als ungünstig zu charakterisierenden Beschäftigungssituation entspricht die Entwicklung der Arbeitslosenzahlen von MigrantInnen und hierbei insbesondere die der Frauen. Die seit 1991 stetig steigenden Arbeitslosenquoten erreichen 1997 mit ca. 522.000 arbeitslosen MigrantInnen (20,4 %) ihren Höchststand und sind ein Jahr später zum ersten Mal wieder rückläufig.²⁸ Mit 18,4 % (1999) ist ihre Quote²⁹ jedoch immer noch deutlich höher als die der Bevölkerung insgesamt (8,8 %) (vgl. Beauftragte 2000a, S. 50 f.).

Von dem allgemeinen Rückgang der Arbeitslosenquote profitieren die arbeitslosen Migrantinnen unverhältnismäßig wenig, da ihre Quote im Zeitraum 1998-1999 nur um 2,8 %, die der ausländischen Arbeitnehmer hingegen um 6,9 % sinkt (vgl. ebd., S. 18).

Im Hinblick auf die Erwerbssituation sind deutliche Unterschiede bezüglich der verschiedenen Generationen wie auch der Generationsmotive auszumachen.

Migrantinnen realisierten oftmals eine doppelte Lebensführung (Familienarbeit und Erwerbstätigkeit) lange, bevor diese zur Normalitätsvorstellung wie auch zum gesellschaftlichen Leitbild zählten³⁰ (Granato 1999a, S. 196).

28 Diese Entwicklung erfährt die gesamte Arbeitslosenquote, wobei bei den vorliegenden Werten der deutschen ArbeitnehmerInnen immer nur vom westlichen Teil der Bundesrepublik ausgegangen wird.

29 Wie auch bei den Erwerbsquoten unterscheiden sich die Arbeitslosenquoten je nach Herkunftsland. Die niedrigste Quote haben 1999 MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien (11,6 %), während TürkInnen mit 22,5 % am stärksten von Arbeitslosigkeit betroffen waren (vgl. Beauftragte 2000a, S. 55).

30 So reiste in Zeiten der Anwerbung ein Viertel aller Migrantinnen mit einer eigenen Arbeitserlaubnis ein (vgl. Treibel 1999, S. 123). Es standen beispielsweise 1972

Da sie nur selten formale Berufsabschlüsse vorweisen können oder lange Zeit unter ihrem eigentlichen Qualifikationsniveau gearbeitet haben, sind sie überwiegend in unattraktiven Arbeitssektoren wiederzufinden. Als un- oder angelernte Arbeiterin sind ca. 60 % tätig, am häufigsten türkische Mütter mit 73 %, Mütter anderer Nationalitäten dagegen zur Hälfte. Nur 10 % aller Frauen der ersten Generation stehen in einem Angestelltenverhältnis oder arbeiten als Facharbeiterin bzw. im Familienbetrieb (vgl. Granato 1999a, S. 195).

Die genannten Faktoren beeinflussen die Zukunft dieser Frauen insofern, als dass aufgrund einer niedrigen Rente, die zum einen aus dem geringen Einkommen und zum anderen aus wenigen versicherungspflichtigen Arbeitsjahren resultiert, mit wachsender Armut seitens dieser Generation zu rechnen ist (vgl. Beauftragte 2000, S. 189).

Beruflich gesehen hat die zweite Generation im Vergleich zur ersten zwar eine bessere Position, die jungen Migrantinnen sind jedoch noch immer doppelt so oft von Arbeitslosigkeit betroffen wie junge deutsche Frauen und ihre berufliche Aufwärtsmobilität entspricht nicht der deutscher junger Erwerbstätiger (vgl. ebd., S. 190).

Verbesserungen der beruflichen Situation sind hinsichtlich der Beschäftigungsstruktur zu verzeichnen. Waren 1989 noch 50 % der Arbeitnehmerinnen zweiter Generation in un- und angelernten Berufen beschäftigt, so fand in diesem Bereich bis 1994 ein Rückgang um fast die Hälfte (27 %) statt. Der Facharbeiterinnenanteil stieg dagegen an, so dass eine Zunahme an qualifizierter Erwerbstätigkeit festzustellen ist (vgl. Granato 1999a, S. 199).

Frauen, die im Rahmen des Familien- oder EhegattInnennachzugs nach Deutschland kommen, gehören als Seiteneinsteigerinnen zu der Gruppe, welche die geringsten Chancen und größten Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt hat. Ihr Berufsfeld wird zum einen durch schlechte Sprachkenntnisse stark eingeschränkt (vgl. Maier-Pfeiffer 1999, S. 17). Zum anderen werden die in den Herkunftsländern erworbenen Abschlüsse in Deutschland häufig nicht anerkannt, so dass die Migrantinnen trotz ihrer nicht selten hohen Qualifikation Gelegen-

70 % aller Migrantinnen in einem Arbeitsverhältnis, während nur 47 % der deutschen Frauen einer Erwerbstätigkeit nachgingen (vgl. Granato 1999a, S. 193).

heitsarbeiten sowie Tätigkeiten im privaten Dienstleistungsbereich oder im un- und angelernten Sektor verrichten müssen. Der Schwerpunkt liegt hierbei in der geringfügigen Beschäftigung, womit sie überproportional unterhalb der Sozialversicherungsgrenze vertreten sind (vgl. Beauftragte 2000, S. 191; Granato 1999a, S. 200; Schöttes 1997, S. 99).

In der beruflichen Situation nachgezogener Ehefrauen lassen sich somit Gemeinsamkeiten zu Flüchtlingsfrauen und teilweise auch zu Frauen der ersten Generation ausmachen.

3.3.2 Einkommen

Die zuvor beschriebene Situation von MigrantInnen auf dem Arbeitsmarkt findet ihr Pendant in der Betrachtung ihres durchschnittlichen Einkommens, welches als Indikator für den Lebensstandard gilt und somit der strukturellen Integration (vgl. hier 1.2.4) Ausdruck verleiht. Ist ein steigendes Einkommen zu verzeichnen, so wird dieses als Resultat des Integrationsprozesses angesehen (vgl. Seifert 2000, S. 198).

Hinsichtlich der Höhe des Einkommens einzelner MigrantInnengruppen sowie Nationalitäten sind zwar Unterschiede auszumachen, jedoch kann generell die Aussage getroffen werden, dass ihre Entlohnung geringer ausfällt als die deutscher ArbeitnehmerInnen, die 1993 durchschnittlich ein um 7,7 % höheres Bruttoeinkommen hatten als ArbeitnehmerInnen mit Migrationshintergrund. Mit einer Einkommensdifferenz von 18 % (1995) hat sich die Einkommensschere darüber hinaus innerhalb von zehn Jahren um 3 % vergrößert (vgl. Beauftragte 2000, S. 145). So ist zwar der monatliche Nettoverdienst bis 1995 auf 2200 DM gestiegen (1985: 1700 DM), allerdings relativiert sich diese zunächst positive Entwicklung im Vergleich mit der Nettolohnerhöhung aller ArbeitnehmerInnen (von 2.020 DM auf 2.700 DM).

Doch es bestehen nicht nur Unterschiede in der Kategorisierung deutsch – nicht-deutsch, sondern wie bei der Erwerbssituation auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht: Frauen aller MigrantInnengruppen verdienen im Durchschnitt ein Drittel weniger als Migranten; „ursächlich hierfür dürften die wesentlich höheren Anteile geringfügig oder teilzeitbeschäftigter Frauen sowie die geringer bewerteten beruf-

lichen Positionen der Frauen mit ausländischer Staatsangehörigkeit sein“ (Beger 2000, S. 76).

3.4 Räumliche Verteilung und Wohnsituation

Die *räumliche Verteilung* von MigrantInnen in Deutschland gestaltet sich je nach Bundesland und Region sehr unterschiedlich. Während 70 % aller Menschen ausländischer Herkunft allein in vier Bundesländern leben und ihre Bevölkerungsanteile dabei 1998 in Baden-Württemberg 12,5 %, in Hessen 12,2 %, in Nordrhein-Westfalen 11,4 % und in Bayern 9,2 % betragen, sind sie generell in den neuen Bundesländern, und hier auch in den Kernstädten, wenig vertreten. Thüringen (1,5 %) und Sachsen-Anhalt (1,6 %) verzeichnen dabei die geringsten Anteile. Besonders hoch wiederum ist ihr Bevölkerungsanteil in den Stadtstaaten Hamburg (15,2 %) und Bremen (15,0 %), da diese gleichzeitig Bundesland und Ballungszentrum darstellen.³¹ Als weitere Ballungszentren mit sehr hohem MigrantInnenanteil³² sind 1995 Frankfurt am Main (30,1 %), Stuttgart (24,1 %) wie auch München (23,6 %) zu nennen, womit diese einen doppelt oder gar dreifach höheren Anteil als ländliche Regionen aufweisen (vgl. Beauftragte 2000a, S. 11, 31).

Die beschriebene räumliche Verteilung wird im Wesentlichen durch beschäftigungsorientierte Aspekte geprägt, was einen hohen Bevölkerungsanteil von MigrantInnen in raumstrukturellen wie regionalen Kernpunkten zur Folge hat. In den Ballungszentren kristallisieren sich Gebiete heraus, die von bestimmten Ethnien oder Herkunftsgruppen bevorzugt werden (vgl. Beger 2000, S. 77 f.). Darüber hinaus ist eine ungleiche Verteilung des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund auf verschiedene Stadtteile festzustellen, die durch das Wegziehen der deutschen Bevölkerung aus Stadtteilen mit hohem MigrantInnenanteil forciert wird. Diese Entwicklung impliziert das Entstehen von (ethnischen) Kolonien, die im günstigen Fall Binnenintegration

31 Im Bericht der Ausländerbeauftragten (2000) lassen sich für das gleiche Jahr allerdings andere Prozentzahlen finden. Warum diese teilweise bis zu 3 % differieren, geht aus beiden Statistiken nicht hervor.

32 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass von einem hohen MigrantInnenanteil in den jeweiligen Regionen nicht vorbehaltlos auf Orte sozialer Brennpunkte oder eine hohe Quote fremdenfeindlicher Straftaten geschlossen werden kann (vgl. Beauftragte 2000a, S. 11).

bewirken (vgl. hier 1.2.4), im negativen Fall aber auch durch die Entstehung eines Ghettos desintegrative Prozesse auslösen kann (vgl. Beauftragte 2000, S. 158; Beger 2000, S. 78).

Neben der räumlichen Verteilung spielt die *Wohnsituation* eine entscheidende Rolle, da sie in umfassender Weise die Lebensumstände von MigrantInnen beeinflusst (vgl. hier 1.4.1).

Die in Deutschland ansässigen MigrantInnen wohnen zu 90 % zur Miete in Wohnungen oder Häusern, 6,5 % von ihnen besitzen Wohneigentum, während der verbleibende, kleine Teil (3,5 %) in Wohnheimen oder Gemeinschaftsunterkünften lebt.³³ Generell weist die Wohnungssituation von MigrantInnen Unterschiede zu der Deutscher auf. So wurde in einer Wohnungsstichprobe von 1993 deutlich, dass Menschen ausländischer Herkunft im Allgemeinen weniger Wohnraum zur Verfügung steht und sie trotz größerer Haushalte eine geringere durchschnittliche Wohnfläche haben (vgl. Beger 2000, S. 79). Je größer die Haushalte, desto ungünstiger ist die Relation zwischen der Personenanzahl und der ihr zur Verfügung stehenden Wohnfläche, wovon insbesondere MigrantInnen türkischer Herkunft betroffen sind, während sich italienische oder griechische MigrantInnen der deutschen Bevölkerung überwiegend angenähert haben (vgl. Beauftragte 1997a, S. 66 f.).

Neben der Haushaltsgröße und dem daraus resultierenden Wohnraummangel (65 %) sind hohe Mieten (62 %)³⁴, der hohe Zeitaufwand für die Wohnungssuche (44 %), Diskriminierungen, z.B. durch den Vermieter (35 %), sowie nicht ausreichende Sprachkenntnisse die häufigsten Probleme, mit denen sich MigrantInnen auf dem Wohnungsmarkt konfrontiert sehen (vgl. Beger 2000, S. 78 f.). Dies trifft häufig neu zugewanderte MigrantInnen, die in Vierteln wohnen, die

33 Zwischen 1980 und 1995 ist, als Kennzeichen für einen dauerhaften Verbleib, eine Verdreifachung der WohnungseigentümerInnen (vor allem unter GriechInnen und ItalienerInnen) festzustellen, während das Wohnen in gemeinschaftlichen Unterkünften, was großenteils polnische Saison-, Werkvertrags- und GastarbeitnehmerInnen in Anspruch nehmen, um zwei Drittel gesunken ist (vgl. Beauftragte 1997a, S. 67).

34 Die Mietbelastung von MigrantInnen-Haushalten beträgt im Durchschnitt 20,8 % des Haushalts-Nettoeinkommens und ist mit der Mietbelastung deutscher Haushalte vergleichbar (vgl. Beauftragte 1997a, S. 68).

für die restliche Bevölkerung wegen der ungünstigen Lage und unattraktiven Wohnbauten (dicht besiedelte Hochhäuser, schlechte Bau-substanz) nicht von Interesse sind (vgl. ebd., S. 79).

Bezüglich der Wohnausstattung hat eine weitgehende Angleichung an den Standard deutscher Wohnverhältnisse stattgefunden, so dass 98 % der MigrantInnen über eine Küche bzw. 96 % über Bad oder Dusche verfügen. Dagegen lassen sich größere Unterschiede beim Vorhandensein von Zentralheizungen (ausl: 75 %, dt: 90 %) wie auch Balkonen oder Terrassen (ausl: 40 %, dt: keine Prozentangabe) feststellen³⁵ (vgl. Beauftragte 1997a, S. 67).

Um ein vollständiges Bild der Wohnumstände zu erhalten, gilt es, die Zufriedenheit von MigrantInnen daraufhin zu betrachten. Eine subjektive Einschätzung ergibt, dass ein Großteil (70 %) sehr zufrieden bzw. zufrieden ist. Etwa 25 % der Befragten sind nicht vollständig zufrieden, während sich nur 4,3 % sehr unzufrieden zeigen. Die größten Schwierigkeiten bereiten hierbei die Mietkosten sowie die Wohnungsgröße (vgl. ebd., S. 68). Insgesamt gesehen kann diese Haltung, neben der hohen Anzahl an zur Miete oder in eigenem Besitz Wohnenden³⁶ als wichtiger Schritt zur Integration verstanden werden.

Abschließend bleibt die Frage nach einer frauenspezifischen Situation unbeantwortet, da wir in diesem Forschungsfeld auf keine entsprechenden Untersuchungen gestoßen sind und aus der zur Verfügung stehenden Literatur darauf nicht zu schließen war. Vor dem Hintergrund der weiteren Lebensumstände, aus denen zwar nicht ausnahmslos, aber doch generell zu folgern ist, dass (gerade alleinstehende) Frauen tendenziell eine schlechtere finanzielle wie auch soziale Ausgangslage haben, könnte eine Schlussfolgerung lauten, dass sie ungünstigere Aussichten auf eine attraktive Wohnsituation haben.

35 Für die Stadt Hamburg ist im Auftrag der dortigen Ausländerbeauftragten kürzlich eine Studie zur Lebenssituation von MigrantInnen („Leben und Wohnen in Hamburg“) erschienen, in welcher u.a. differenziert über ihre Wohnverhältnisse Auskunft gegeben wird (vgl. Ausländerbeauftragte Hamburg 2001).

36 Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass sich zwar alles in allem eine positive Entwicklung abzeichnet, jedoch MigrantInnen im Vergleich zu Deutschen, die nur zu 55 % MieterInnen, dafür aber zu 43 % WohnungseigentümerInnen sind, noch deutliche Unterschiede konstatieren lassen (vgl. Beauftragte 1997, S. 67).

3.5 Interethnische Kontakte zwischen Migrantinnen und Aufnahmegesellschaft

Bei interethnischen Kontakten zwischen MigrantInnen und Deutschen gilt es zu berücksichtigen, dass zum einen sowohl unterschiedliche Formen (formell, informell) als auch Intensitäten (Zweckbegegnung, Bekanntschaft, Freundschaft, partnerschaftliche Beziehung) des Kontakts existieren. Zum anderen lassen sich diverse Faktoren ausmachen, die diesen zentralen Bereich sozialer Integration positiv oder negativ beeinflussen, wie die Sprachkompetenz, die räumliche Verteilung oder die Wohnsituation.³⁷

So können sich z.B. ungleiche Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten sowie desintegrative Signale der Aufnahmegesellschaft dahingehend negativ auswirken, dass sie einen Rückzug in innerethnische Gruppen begünstigen (vgl. Beauftragte 1997, S. 24).

Am häufigsten entstehen Kontakte zur Aufnahmegesellschaft im schulischen und beruflichen Bereich. Markus Schaefer beispielsweise beziffert die Freundschaften zwischen deutschen SchülerInnen und Kindern mit Migrationshintergrund auf 95 % (vgl. Schaefer 1998, S. 162). Im Vergleich zwischen erwerbstätigen und nicht im Berufsleben stehenden MigrantInnen ist festzustellen, dass Erwerbstätige wesentlich häufiger Kontakte zu Deutschen aufweisen (vgl. BMA 1999, S. 149).

Darüber hinaus sind geschlechtsspezifische Unterschiede zu konstatieren: Frauen haben in allen (zentralen) Kontaktbereichen – in der Freizeit, in Vereinen und Verbänden sowie am Arbeitsplatz – weniger Kontakte zu Deutschen.³⁸ Diese differieren jedoch nicht nur in Bezug auf das Geschlecht, sondern auch hinsichtlich der Nationalität: So verfügen MigrantInnen türkischer Herkunft insgesamt über weniger „näheren Kontakt“ zur Aufnahmegesellschaft (ebd.). Einen detaillierte-

37 Auf diese Untergliederung und möglichen Einflüsse kann schon aufgrund des Kapitelumfangs, aber vor allem wegen der defizitären Forschungslage, die differenzierte Untersuchungen – wie schon im ersten Kapitel erwähnt – nicht hergibt, nur bedingt eingegangen werden.

38 Beispielsweise sind Mädchen mit Migrationshintergrund bei regelmäßigen Besuchen in Jugendeinrichtungen im Gegensatz zur männlichen Vergleichsgruppe stark unterrepräsentiert (vgl. Stegmann 2000, S. 64).

ren Einblick gewährt eine Berliner Studie³⁹, in der u.a. Daten zu Freizeitkontakten und Freundschaften mit Deutschen erhoben wurden. Deutlich bestätigt wird hier der geringere „häufige Kontakt“ (w: 38,2 %; m: 49,5 %) von Migrantinnen zu Deutschen und parallel dazu der entsprechend höhere Prozentsatz derer, die „fast keine Kontakte“ (w: 29,1 %; m: 18,4 %) haben (vgl. Ausländerbeauftragte Berlin 2000, S. 12).

Bei der Betrachtung der altersbedingten Unterschiede ist unverkennbar, dass höhere Altersgruppen im Allgemeinen geringere Kontakte als jüngere MigrantInnen aufweisen.

Im Vergleich zu 1993 ist eine allgemeine Zunahme an Freizeitkontakten⁴⁰ mit Deutschen sowohl bei Männern als auch Frauen mit Migrationshintergrund und in allen Altersgruppen – mit Ausnahme der über 60-Jährigen – zu verzeichnen (vgl. ebd.).

Intensivere, freundschaftliche Kontakte haben dagegen im Vergleich zu 1993 abgenommen. Bei Migrantinnen ist in diesem Zusammenhang ein stärkeres Abfallen der Quote festzustellen. Während diese um ca. 10 % sank, war bei den Männern nur ein leichter Rückgang von 2,8 % zu verzeichnen. Auch der altersspezifische Vergleich lässt Unterschiede deutlich werden: Zwar reduzieren sich die Freundschaften in allen Altersgruppen, jedoch treten bei älteren MigrantInnen die größten Ungleichheiten auf⁴¹ (vgl. Ausländerbeauftragte Berlin 2000, S. 12 f.).

Die frauenspezifische Betrachtung wird bei Schaefer durch eine altersspezifische Unterscheidung weiter ausdifferenziert. Demnach sind die Kontakte junger Frauen zur Aufnahmegesellschaft 1991⁴²

39 Diese repräsentative Untersuchung – bezogen auf MigrantInnen türkischer Herkunft – der Berliner Ausländerbeauftragten, wurde Ende 1999 zum zweiten Mal (erste Untersuchung: 1993) durchgeführt und im Januar 2000 veröffentlicht.

40 Wo die Grenze zwischen den verschiedenen Kontaktformen gezogen ist, wurde aus der Studie nicht ersichtlich.

41 So sanken die interethnischen Freundschaften mit Deutschen im Zeitraum von 1993 bis 1999 bei den 50-59-jährigen MigrantInnen von 74,2 % auf 65,1 % und bei den über 60-Jährigen von 73,3 % auf 61,1 % (vgl. Ausländerbeauftragte Berlin 2000, S. 13).

42 Hierbei ist zu bedenken, dass sein Buch zwar 1998 veröffentlicht wurde, die darin erwähnte Untersuchung des sozio-ökonomischen Panels über die Kontakte aber 1991 durchgeführt wurde. Wir schließen aus dem Hinzuziehen dieser Werte, dass zu diesem Zeitpunkt keine aktuelleren Zahlen vorlagen.

nur geringfügig intensiver: sie haben fast in gleicher Häufigkeit Kontakte zu Deutschen (junge Frauen: 90 %, Frauen 85 %)⁴³, diese besucht (junge Frauen: 81 %, Frauen: 77 %) und von ihnen Besuch empfangen (junge Frauen: 81 %, Frauen: 80 %) (vgl. Schaefer 1998, S. 166). Es wäre zu untersuchen, ob diese interethnischen Kontakte bis heute eine ähnliche, mit der Berliner Studie vergleichbare Entwicklung erfahren haben und somit die Prozentzahlen ebenso sinken würden.

Über die beschriebenen Formen des Kontakts hinaus gelten binationale Ehen zwischen Deutschen und MigrantInnen als ein klares Indiz für interethnische Beziehungen und als Indikator für soziale Integration. Diese erfahren eine stetige Zunahme (1993: 11,3 %; 1995: 12,7 %; 1997: 14,5 %), so dass in dieser Konstellation mittlerweile jede siebte Ehe binational ist. Bei näherer Betrachtung des EhegattInnennachzugs stellt sich heraus, dass signifikant mehr ausländische Frauen zu Deutschen nachziehen (1998: 13.100 Frauen, entspricht 20,8 % des gesamten Familiennachzugs) als im umgekehrten Fall ausländische Männer (8.000 Männer, entspricht 12,8 %) (vgl. Beauftragte 2000, S. 178 f.).

Zusammenfassend ergibt sich ein ambivalentes Bild in Bezug auf interethnische Kontakte. Einerseits ist ein höheres Ausmaß an interethnischen Eheschließungen auszumachen, und Schaefer konstatiert vor allem im Sozial- und Wirtschaftsleben eine befriedigende Integration. Andererseits ist ein Rückgang an Kontakten auch und besonders vor dem Hintergrund der politischen Entwicklungen im letzten Jahrzehnt (vgl. hier 2.1.5) zu verzeichnen.

Darüber hinaus zeigt sich gerade im Hinblick auf die Migrantinnen, dass sie trotz ihrer Integrationsbemühungen und -leistungen, die oftmals über denen der männlichen Vergleichsgruppe liegen, weniger Kontakt zur Aufnahmegesellschaft haben.

43 Schaefer nimmt keine nähere Definition dieser Kategorien vor.

3.6 Selbst- und Fremdbilder von Migrantinnen

Schon zu Beginn der Arbeitsmigration ist ein verzerrtes Bild von Migrantinnen verbreitet worden.⁴⁴ Obwohl ein Viertel von ihnen mit einer eigenen Arbeitserlaubnis nach Deutschland eingereist ist (vgl. hierzu auch dieses Kapitel, Fußnote 30), wurden sie nicht als (ökonomisch) aktive Frauen, sondern eher als passiv betrachtet und auch in der folgenden Zeit ausschließlich im Kontext des Familiennachzugs in der Rolle als Ehefrau und Mutter wahrgenommen. Das Bild einer abhängigen und hilflos unterdrückten Frau wurde parallel zur öffentlichen Diskussion im wissenschaftlichen Diskurs der Migrantinnenforschung fortgeführt,⁴⁵ in dem die in der Öffentlichkeit präsenten Bilder nicht widerlegt wurden. Vielmehr wurden diese verfestigt, indem die Lebenslage der Migrantinnen und ihre Integrationsprobleme in Verbindung mit ihren (angeblichen) kulturellen Defiziten als Erklärungsansatz in der diesbezüglichen Debatte (1973-1979) dienten (vgl. Huth-Hildebrandt 1992, S. 11, 14; Westphal 1996, S. 18 ff.).

In der Rolle der berufstätigen Migrantin werden sie trotz ihrer hohen Beschäftigungsquote⁴⁶ erst Ende der 70er Jahre wahrgenommen – allerdings ausschließlich im Zusammenhang mit einer ihnen unterstellten, fremdbestimmten Doppelbelastung. Im Gegensatz dazu steht die den deutschen erwerbstätigen Frauen zugestandene selbstbestimmte Doppelorientierung, die als erfolgreiche Emanzipationsbestrebung anerkannt wird. Als Anfang der 80er Jahre ebenso die Berufstätigkeit bei Migrantinnen als positiv eingeordnet wurde, geschah dies jedoch im Zusammenhang mit einer ihnen untergeschobenen, notwendigen Befreiung von traditionellen Kontrollmechanismen und im Vergleich zu nicht-erwerbstätigen Migrantinnen (vgl. Westphal 1996, S. 22 ff.), so dass das Klischee der unfreiwilligen Hausfrau und Mutterrolle aufrecht erhalten werden konnte.

44 Im Folgenden gilt zu bedenken, dass Migrantinnen je nach Herkunft unterschiedlichen Fremdbildern ausgesetzt sind, die unterschiedliche Ausprägungen haben können. Frauen türkischer Herkunft sind hiervon beispielsweise in stärkerem Maße betroffen als spanische Frauen.

45 Zur Geschichte der Migrantinnenforschung vgl. ausführlich bei Ochse 1999.

46 Diese lag bei Migrantinnen 1960 bei 50,6 % und ist bis 1970 auf 71,6 % angestiegen. Im Gegensatz dazu gingen nur 41,0 % (1960) bzw. 37,7 % (1970) aller deutschen Frauen einer Erwerbstätigkeit nach (vgl. Westphal 1996, S. 18).

Gegen diesen auch den wissenschaftlichen Diskurs bestimmenden feministischen Ethnozentrismus, welcher unreflektiert deutsche Maßstäbe und den damit verknüpften Modernitätsbegriff auf die Lebensrealität von Migrantinnen überträgt und diese auf die Rolle der „Exotin“ sowie des Opfers reduziert, kamen Mitte der 80er Jahre kritische Stimmen auf. Durch einen Perspektivenwechsel von der negativen hin zur positiven Differenz wurde eine Vielfalt der Lebensmöglichkeiten, die sich auch Migrantinnen eröffnet, deutlich. Die Wissenschaft kam dieser Entwicklung mit einer verstärkten interkulturell-vergleichenden Forschung über die Lebensrealitäten und -orientierungen von Frauen und Mädchen – vor allem der zweiten Generation – nach, welche differenziertere Frauenbilder in den Diskurs mit einbrachte (vgl. ebd., S. 24 f.). Berrin Özlem Otyakmaz kommt in ihrer Untersuchung über Frauen türkischer Herkunft zu dem Ergebnis, dass Migrantinnen gegen alle bislang üblichen Bilder keine kulturellen Defizite aufweisen und nicht zwischen, sondern „auf allen Stühlen sitzen“ (Otyakmaz 1999, S. 91).

In den Untersuchungen über Selbst- und Fremdwahrnehmung werden außerdem Aspekte wie die Entstehung und Inhalte, die Funktion wie auch Auswirkungen von Selbst- und Fremdbildern thematisiert.

Zur Entstehung von Selbst- und Fremdbildern tragen subjektive Erlebnisse sowie soziale Interaktionen bei, indem aus ihnen in einem Vergleich einzelne Teilaspekte hervorgehoben werden (vgl. Gümen 1995, S. 54). Dabei entsprechen die Fremdbilder inhaltlich häufig stereotypen, in der Gesellschaft existierenden Bildern (vgl. ebd. 1995, S. 47). Wer beispielsweise den Aspekt der Modernität betrachtet, wird bemerken, dass sich z.B. Migrantinnen türkischer Herkunft deutlich moderner einstufen,⁴⁷ als es in ihren jeweiligen Fremdbildern seitens deutscher Frauen oder Aussiedlerinnen der Fall ist (vgl. ebd., S. 46). Als zentrales Ergebnis der Analyse zu Selbst- und Fremdbildern von Angelika Schmidt-Koddenberg nennt Manuela Westphal, „dass die Fremdbilder viel extremer ausfallen als die Selbstbilder, die westdeutschen Frauen schätzen dabei die Migrantinnen als einen konservati-

47 Die Basis ihres Modernitätsbegriffs setzt sich hierbei aus diversen, speziellen Lebenszusammenhängen z.B. im Hinblick auf Arbeit oder Lebensstandard zusammen, die sich sowohl auf das Herkunfts- als auch auf das Aufnahmeland beziehen (vgl. Gümen 1995, S. 53).

ven, ländlichen Frauentyp ein und die Migrantinnen die westdeutschen Frauen als einen modernen, städtischen Frauentyp“ (Westphal 1996, S. 26).

Welche Funktion üben nun diese in der (Aufnahme)Gesellschaft weit verbreiteten Bilder aus? Nach Ansicht von Sedef Gümen eignen sie sich zur Abwertung (kultureller) Divergenzen, womit gleichzeitig im Rahmen ungleicher Machtverhältnisse die eigenen Charakteristika bzw. Besonderheiten aufgewertet werden (vgl. Gümen 1995, S. 42 f.).

Die klischeebehafteten Fremdbilder, die Frauen mit Migrationshintergrund vielfach noch immer in eine Opferrolle drängen, können unter Umständen ein Zurückziehen von Migrantinnen in innerethnische Gruppen begünstigen. Dies hängt u.a. mit der fehlenden Motivation, ihre Lebenssituation immer wieder zu erklären, zusammen (vgl. Otyakmaz 1999, S. 88) und hat damit desintegrative Folgen (vgl. Kalpaka 1992, S. 119).

Es bleibt festzuhalten, dass die allgemein verbreiteten Fremdbilder mit den auf die Migrantinnen projizierten Klischeevorstellungen der Passivität und Opferrolle diese in ihrem Spektrum an Lebensgestaltungsmöglichkeiten, beispielsweise im beruflichen Bereich, eingrenzen können. Somit wird ihnen die Möglichkeit verwehrt, ihre Potentiale voll auszuschöpfen.

3.7 Fazit

Zusammenfassend ergibt sich in Bezug auf die Lebenslage von Migrantinnen in Deutschland folgendes Bild: Durch alle zentralen Bereiche struktureller Integration (rechtliche Situation, Schule, Ausbildung und Beruf) ziehen sich wie ein roter Faden Integrationsbarrieren, die insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund einen gleichberechtigten Zugang zur Gesellschaft verwehren. Im rechtlichen Bereich sind hierbei neben dem erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt auch ungünstige Bedingungen hinsichtlich der Aufenthaltsverfestigung und des eigenständigen Aufenthaltsrechts zu nennen. Im schulischen Bereich erfahren die Potentiale von Migrantinnen trotz ihrer besseren Bildungserfolge immer wieder an einseitigen, defizitorientierten Erklärungsmustern ihre Grenze. Noch immer werden mit ihnen

die Stagnation der Verbesserung des Schulabschlussniveaus und das damit zusammenhängende Auseinanderklaffen der Bildungsschere ungeachtet anders lautender Forschungsergebnisse begründet. Diese in religiösen und ethnischen Differenzen begründeten, individuellen Integrationsbarrieren erfüllen den Zweck, die Verantwortlichkeit bezüglich der Schaffung adäquater struktureller Rahmenbedingungen seitens der Aufnahmegesellschaft nachrangig zu behandeln oder zu vernachlässigen.

Zunächst spiegelt sich diese Situation im Ausbildungsbereich und hier insbesondere im Rückgang der Ausbildungsquote von MigrantInnen wider. Trotz besserer schulischer Voraussetzungen, hoher Motivation und stärkerer Bemühungen als bei der männlichen Vergleichsgruppe sowie bestehender Unterstützung der Eltern sehen sich junge Migrantinnen einem eingeschränkten Berufsfeld sowie Vorurteilen gegenüber – Faktoren, die ihre vertikale Mobilität nachhaltig negativ beeinflussen. Das Pendant zum Bildungsbereich lässt sich in der Arbeits- und Einkommenssituation finden. Auch hier ist neben überproportional geringfügiger Beschäftigung und niedrigem Einkommen die daraus resultierende geringe Aufwärtsmobilität und die Funktion eines Konjunkturpuffers charakteristisch.

Die deutsche Sprachkompetenz übt nicht nur grundlegenden Einfluss auf die Bildungs- und Erwerbssituation, sondern auch auf die soziale Integration und hier insbesondere auf die interethnischen Kontakte aus. Der bei Migrantinnen generell niedriger ausfallende Anteil an Kontakten zur Aufnahmegesellschaft steht in direktem Zusammenhang mit ihrem höheren Prozentsatz an defizitären Sprachkenntnissen.

Die Integrationsbedingungen und daraufhin der Integrationsverlauf von Migrantinnen werden in allen Bereichen außerdem durch ihre von der Gesellschaft ausgehende Viktimisierung erschwert.

Demgegenüber stehen die Potentiale der Frauen mit Migrationshintergrund, die sie aufgrund ihrer durch die Aufnahmegesellschaft begrenzten Handlungsmöglichkeiten häufig nicht ausschöpfen können. Durch eine gezielte Förderung dieser Potentiale und ein daraus resultierendes Eingehen auf die Bedarfe von Migrantinnen in den thematisierten Integrationsbereichen kann dieser Situation entgegengewirkt werden. Die notwendigen Veränderungen bezüglich der Rechtslage

– z.B. die Anerkennung frauenspezifischer Fluchtgründe – können damit zwar nicht erzielt, aber durch eine optimale Aufklärung unnötige (soziale) Notlagen und Abhängigkeiten vermieden bzw. vermindert werden. Im Bildungsbereich steht neben der Schaffung eines öffentlichen Bewusstseins für die Potentiale und Berufswünsche von Migrantinnen ihre Förderung im Vordergrund. Denn ohne diese Bewusstseinsbildung (z.B. in Ausbildungsbetrieben) bleibt kaum Raum für das zum Teil durch Integrationsmaßnahmen unterstützte Engagement der Migrantinnen zur Umsetzung ihrer Lebensvorstellungen. Auch im beruflichen Bereich gilt es, adäquate strukturelle Rahmenbedingungen herzustellen und ihre Situation z.B. durch Weiterbildungsmaßnahmen nicht auf ein migrantinnenspezifisch eingeschränktes Berufsfeld zu reduzieren. Der hohen Bedeutung der Sprache als zentrale Grundlage für weitere Integrations Schritte muss durch Aufklärung über persönliche Fördermöglichkeiten wie auch durch auf ihre Lebenssituation abgestimmte Sprachlernangebote Rechnung getragen werden. Die bestehenden Sprachdefizite, z.B. bei einem Teil der ersten Generation, weisen geradezu darauf hin, dass die herkömmlichen Sprachkurse für diese Migrantinnen nicht attraktiv gestaltet sind und sie deshalb nicht ansprechen.

Auf der Basis einer umfassenden sowie bedarfsorientierten Förderung bieten sich diverse Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme zwischen Migrantinnen und Aufnahmegesellschaft, die zweifelsohne nicht nur integrationsfördernd wirken, sondern auch bestehende Klischee behaftete Fremdbilder abbauen können.

4 Zur Geschichte und Struktur der „Integrationskurse für ausländische Frauen und Mädchen“

Das folgende Kapitel gibt einen ersten Einblick in die geschichtlichen Hintergründe und die Strukturen der Integrationskurse, um eine Grundlage für die in Kapitel 5 vorgenommene Analyse zu schaffen.

Vor dem Hintergrund einer fehlenden geschlossenen und in sich stringenten Konzeption seitens des BMA sind wir hierbei hauptsächlich auf die von uns geführten Interviews mit den ProjektleiterInnen, die auf der Bundesebene für die Integrationskurse innerhalb ihres Verbands zuständig sind, angewiesen. Es hätte sicherlich noch ein vollständigeres Bild ergeben, wenn unsere Informationen sowohl auf Materialien des BMA als auch auf einem Interview mit dem zuständigen Referatsleiter basieren würden. Doch wurden unsere schriftlichen wie auch telefonischen Versuche der Kontaktaufnahme beim BMA zum Teil lediglich mit einem Verweis auf die Träger erwidert, aber auch abgewiesen oder gänzlich ignoriert.

Weitere Einblicke in und Informationen über die Strukturen und die Gestaltung der Kurse haben wir darüber hinaus durch die Teilnahme an

- einer bundesweiten Fortbildung der Kursleiterinnen im Rahmen einer Wochenendveranstaltung seitens des DPWV,
- einem regionalen Tagesseminar für Kursleiterinnen des VIJ und
- einer AWO-Bundestagung der Regionalreferentinnen

sowie durch

- (Telefon)Gespräche mit Kursleiterinnen,
- ein Gespräch mit der Leiterin des DPWV-Modellprojekts zur Fortbildung der Kursleiterinnen,
- diverse (Telefon)Gespräche mit den ProjektleiterInnen sowohl vor als auch nach dem Interview,

- den Besuch von drei Einrichtungen in Berlin, in denen Integrationskurse angeboten werden,
- Gespräche mit zuständigen Sozialarbeiterinnen und Verantwortlichen,
- schriftliche Unterlagen der Träger in Form von jährlichen Sachberichten, Berichten über Fortbildungsveranstaltungen, Informationsheften und Broschüren,
- die von den Trägern entwickelten Formulare für Verwendungsnachweise, Teilnehmerinnenlisten und Sachberichte der Kurse vor Ort wie auch
- Informationen aus dem Internet

gewinnen können.

Da sich die Rahmenrichtlinien teilweise ausschließlich anhand der Interviews rekonstruieren ließen, ziehen wir die Interviews gegebenenfalls an einigen Stellen dieses Kapitels hinzu, auch wenn wir auf ihre Erhebung erst in Kapitel 5.1 detailliert eingehen werden.

Die Interviewprotokolle (IP) sind in diesem Kapitel insoweit anonymisiert, als dass nur eine Zuordnung zu dem jeweiligen Träger stattfinden kann.

4.1 Genese der Kurse

4.1.1 Der Verein für internationale Jugendarbeit als Träger von Integrationskursen

Die Gründung der Integrationskurse erfolgte in der ausländerpolitischen Phase der „Konsolidierung“ (vgl. hier 2.1.2) und ging auf eine Initiative des BMA zurück. VertreterInnen des Ministeriums besuchten 1977 den VIJ¹ in Stuttgart, um dort Kurse, die im Rahmen der „Berufsvorbereitenden Maßnahmen für ausländische Jugendliche“ (BVM)² stattfanden, zu begutachten. Bei der Gelegenheit wurde der

1 Vgl. nähere Informationen zum VIJ, der ein Fachverband der Diakonie ist, in: VIJ 2001.

2 Diese vom BMA finanzierte und mehrfach umbenannte Modellmaßnahme startete im September 1976 mit 33 Kursen an mehreren Orten der Bundesrepublik und beinhaltete einen acht- bis neunmonatigen handlungsorientierten Sprachunterricht

VIJ gefragt, ob er ein Angebot für isoliert lebende Arbeitsmigrantinnen bzw. Ehefrauen von Arbeitsmigranten entwickeln könne. Seitens des BMA bestehe der Wunsch, für diesen Personenkreis, zu dem es selber keinen Zugang habe, eine Integrationsmaßnahme anzubieten (vgl. IP VIJ, S. 8; Telefonat Frau W. 08.06.2000).

Ob hierbei eine wissenschaftliche Studie zur Lebenslage von Migrantinnen, die alarmierende (Aus)Bildungssituation ihrer Kinder, ein politischer Beschluss oder die alleinige Entscheidung des für die Integrationsmaßnahmen verantwortlichen Referatsleiters³ im BMA den Ausschlag für diesen Wunsch gegeben hat, ließ sich mit den uns zur Verfügung stehenden Materialien nicht mehr rekonstruieren.

Über die Hintergründe für die Entscheidung des BMA, sich mit seinem Anliegen an den VIJ-Stuttgart zu wenden, können wir nur mutmaßen. Aus Sicht des VIJ hing dies mit dem guten Eindruck zusammen, den die BMA-VertreterInnen von der Gestaltung der Werkstattangebote innerhalb der BVM-Kurse gewonnen hatten. Der VIJ vermutet, dass keine andere Einrichtung ein Angebot für weibliche Jugendliche in Form von Schreibmaschinen-, Hauswirtschafts- und Nähkursen durchführte (vgl. IP VIJ, S. 8).

Inwieweit jedoch die langjährige Erfahrung des VIJ mit Beratungs- und Betreuungshilfen insbesondere für junge Frauen in der Migration (vgl. VIJ 2001) oder die besonderen Inhalte des Werkstattangebots eine entscheidende Rolle für das Herantreten an den VIJ bezüglich einer Konzeptentwicklung spielten, bleibt ohne die (wenn überhaupt vorhandenen) Unterlagen des BMA aus der damaligen Zeit rein spekulativ.

Nachdem der VIJ dem BMA innerhalb einer Stunde einen Entwurf vorlegte, der die wichtigsten Eckpunkte für eine migrantinnenspezifische Integrationsmaßnahme umfasste, erhielt er bei der Konzeption dieser vom BMA geförderten Modellmaßnahme vollkommen freie Hand. Für den VIJ stand außer Frage, dass die politische Vorgabe, Migrantinnen aus der Isolation zu holen, nur mit einem niedrighel-

mit berufsorientierendem und sozialpädagogischem Angebot (vgl. Altkrüger 1978, S. 46; BMA 1999, S. 18).

3 Es gab dort (zumindest seit Gründung der Integrationskurse) nur männliche Referatsleiter (vgl. Brief VIJ 16.01.2001).

ligen Angebot umzusetzen sei. Daher wurden zum einen die Zahl der Treffen (zehn Mal) und die Kursdauer (zwei Stunden) derart gestaltet, dass sie für diese Frauen überschaubar und (im Kontext ihrer Familie) realisierbar waren (Telefonat Frau W. 25.02.2000; Gespräch Frau W. 09.02.2001). Zum anderen galt es, die Migrantinnen mit einem Werkstattangebot dort „abzuholen, wo sie sich sicher fühlen“ (VIJ 1978, S. 1). Der inhaltliche Schwerpunkt der Maßnahme, die Mitte August 1977 mit drei Kursen ihren Anfang nahm,⁴ lag deshalb auf dem Erwerb von Grundkenntnissen im Umgang mit der Nähmaschine und im Nähen selbst (vgl. Haus der Familie 1977, S. 1). Darüber hinaus waren die Kurse von Beginn an so gehalten, dass sie deutsche Sprachkenntnisse und allgemeine Informationen über das Leben in der Bundesrepublik vermittelten.

Im Laufe der Jahre baute der VIJ die Inhalte der Integrationsmaßnahme weiter aus, indem er neben den sprachorientierten Näh- und Informationskursen auch vertiefende Angebote in den Bereichen Gesundheit und Verbraucherfragen machte. Zusätzlich dazu wurde das Werkstattangebot Nähen um weitere kreative Aktivitäten wie z.B. Seidenmalerei oder Batiken ergänzt. Ab Mitte der 80er Jahre gewannen die Themen Erziehung, Schule, Ausbildung, Altersversorgung, Werte und Lebensgestaltung zunehmend an Bedeutung (vgl. VIJ 1985; ders. 1986; ders. 1988; ders. 1989; ders. 1990).

Als Veranstaltungsorte traten anfangs evangelische Familienbildungsstätten sowie andere diakonische Einrichtungen in Baden-Württemberg auf. Im Laufe der Jahre fand jedoch nicht nur eine Ausdehnung der Kurse auf das gesamte Bundesgebiet (vgl. VIJ o.J., S. 2), sondern auch eine Vergrößerung des Spektrums der Kursträger statt, indem Einrichtungen wie z.B. des Deutschen Caritasverbands (Caritas) oder der AWO in die Kursarbeit einbezogen wurden (vgl. VIJ 1986, S. 3). Die Organisation und Koordination der zahlenmäßig stark ange-

4 In zwei Publikationen wurde der Zeitpunkt des Kurs- und/ oder Förderungsbeginns in die 80er Jahre verlegt (vgl. Schmidt-Fink 2000, S. 17; DPWV 1998, S. 11). Nachdem die Sachbearbeiterin, die schon seit vielen Jahren innerhalb des BMA für die Integrationskurse zuständig ist, uns gegenüber das Jahr 1984 als Beginn der Förderung angab, nehmen wir an, dass sie eine mögliche Quelle der Fehlinformation ist (Telefonat Frau D. 01.02.2000).

wachsenen Integrationsmaßnahme⁵ blieben allerdings in der Hand des VIJ.

Die Freiheiten, die das BMA dem VIJ bei der Gestaltung und Abwicklung der Integrationskurse gewährte, erfuhren 1987 im formalen Bereich dadurch eine Einschränkung, dass die Art der Beantragung und Abrechnung genau festgelegt und das Honorar der Kursleiterinnen an die Zahl der Teilnehmerinnen gekoppelt wurden (vgl. VIJ 1988, S. 1). Hintergrund dieser Auflagen war eine Prüfung der Integrationskurse durch den Bundesrechnungshof, der zu dem Schluss kam, dass in den zurückliegenden zehn Jahren „falsch“ gearbeitet worden sei. Diese Kritik berücksichtigte allerdings nicht, dass vorher nie administrativ definiert worden war, welches der „richtige“ Weg sei (Telefonat Frau W. 25.02.2000).

In den 13 Jahren, in denen die Integrationskurse ausschließlich in der Verantwortung des VIJ lagen und sich von einer Modell- zur laufenden Maßnahme des BMA entwickelt hatten, änderte sich mehrmals ihre Bezeichnung. Der erste Titel „Sozialisationshilfen für ausländische Arbeitnehmerinnen und Ehefrauen von ausländischen Arbeitnehmern“ wurde hierbei aus Kritik am Sozialisationsbegriff zurückgenommen (Telefonat Frau W. 25.02.2000). Wir verfügen zwar über keine konkreten Angaben zu den Personen, die diese Kritik übten, oder zum Grund der Ablehnung, doch gehen wir davon aus, dass die schon im Herkunftsland erfolgte Sozialisation der Migrantinnen als Argument gegen diese Bezeichnung eingebracht wurde.

Alle weiteren Änderungen des Titels hingen mit der Personalfluktuations innerhalb des BMA zusammen. Verkürzt kann gesagt werden, dass sich mit jedem neuen, für die Integrationsmaßnahmen zuständigen Referatsleiter auch der Name der migrantinnenspezifischen Kurse wandelte (Telefonat Frau W. 25.02.2000).

Für den Zeitpunkt der Untersuchung trug die Maßnahme den Titel „Kurse zur sozialen und gesellschaftlichen Integration für ausländische Frauen und Mädchen“. Mittlerweile ist sie unbenannt worden in „Integrationskurse für ausländische Frauen und Mädchen“.

5 Das Angebot, welches 1980 noch auf 34 Kurse begrenzt war, weitete sich in den folgenden Jahren immer mehr aus, so dass 1984 schon 142 und 1988 bereits 341 Kurse durchgeführt werden konnten (vgl. VIJ 1981, S. 1; ders. 1985, S. 2; ders. 1989, S. 2).

4.1.2 Ausweitung der Kurse auf weitere freie Träger der Wohlfahrtspflege

Die Beteiligung von Einrichtungen anderer freier Träger der Wohlfahrtspflege an der Kursarbeit fand bis Ende der 80er Jahre ausschließlich auf kommunaler Ebene statt, ohne dass die jeweiligen Gesamtverbände darin eingebunden waren. Erst durch eine Öffnung der Trägerlandschaft ermöglichte das BMA 1990 dem DPWV und IB sowie 1991 der AWO und AEF⁶, Integrationskurse eigenverantwortlich durchzuführen.

Der Anlass für das BMA, dieses Programm sowohl zahlenmäßig als auch hinsichtlich der Träger zu erweitern, ist nicht eindeutig auszumachen. Nach Meinung des DPWV ging es dem BMA darum, die angestrebte Vergrößerung dieser als förderungswürdig erachteten Maßnahme durch den Einbezug weiterer Träger umzusetzen (vgl. IP DPWV, S. 1). Der VIJ vermutet, dass das BMA die Erweiterungen vor allem deswegen vornahm, um die Folgen seiner massiven Kürzungen in anderen Bereichen der Migrationssozialarbeit, und hier vor allem in der Ausländersozialberatung⁷, abzumildern (vgl. IP VIJ, S. 8). Stießen wir bei diesem Punkt wenigstens auf zwei mögliche Antworten, konnte uns bei der Frage, nach welchen Kriterien das BMA die neuen Träger für Integrationskurse auswählte, keiner der befragten Verbände einen Hinweis geben.

Der VIJ erfuhr von dieser Öffnung erst, als sich einer der neuen Träger bei ihm nach der richtigen Form der Kursabrechnung erkundigte. Er konnte fortan über die Diakonie hinaus nur noch solche Einrichtungen in die Kursarbeit einbeziehen, die nicht den Trägern angehören (vgl. IP VIJ, S. 8 f.).

Das BMA behielt die Form der Integrationskurse auch nach der Trägeröffnung weitgehend bei, schränkte jedoch sowohl die Zahl der möglichen Kursbesuche auf drei (Telefonat Frau W. 25.02.2000) als

6 Diese „Spanische Weiterbildungsakademie“ ist als Bildungseinrichtung in Nordrhein-Westfalen anerkannt (vgl. hierzu ausführlich bei Polm 1997, S. 149; Riesgo 1999, 127 ff.).

7 Ende der 80er Jahre hatte es eine Diskussion über Mittelkürzungen im Bereich der Migrationssozialarbeit gegeben, in deren Blickpunkt – insbesondere durch das „Tiedt-Gutachten“ – vornehmlich die Ausländersozialberatung geriet (vgl. IZA 1989, S. 14; Puskeppeleit 1990, S. 63).

auch das Themenspektrum ein. Auf einer „Positivliste“ (vgl. hier 4.2.3) war nunmehr definiert worden, welche Themen als „förderungswürdig“ gelten (vgl. VIJ 1993, S. 1).

Der Einbezug weiterer Träger hatte vor allem Auswirkungen auf das Volumen der Maßnahme. Führte der VIJ 1988 als alleiniger Träger noch 341 Kurse durch, belief sich 1999 das Angebot aller Träger auf insgesamt 2.850 Integrationskurse. Im Trägervergleich veranstaltete der IB mit 847 die meisten Kurse, gefolgt von dem DPWV (720) und der AWO (658). Darüber hinaus entfielen 515 Kurse auf den VIJ und 110 Kurse auf die AEF (vgl. AEF 2000a, S. 1, AWO 2000a, S. 2, DPWV 2000, S. 3, IB 2000a, S. 1, VIJ 2000, S. 1).

Mit der Ausweitung der Maßnahme ging ihre räumliche Ausdehnung einher, zu der die folgende Tabelle (Stand: 1999) einen Überblick geben soll. Hierbei wird zur besseren Vergleichbarkeit die Verteilung der Integrationskurse (bzw. der Kursträger)⁸ in Relation zur ausländischen Bevölkerung nach Bundesländern gesetzt.

Die Tabelle macht zum einen deutlich, dass die Integrationskurse eine bundesweite Maßnahme darstellen, da sie mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern in allen Bundesländern angeboten werden.

Zum anderen lässt sie einen Zusammenhang zwischen der räumlichen Verteilung der ausländischen Bevölkerung und der Kurse erkennen. So sind die Träger tendenziell in den Bundesländern, in denen weniger als 5 % der ausländischen Bevölkerung leben, nur mit wenigen Kursen/Kursträgern oder zum Teil gar nicht vertreten. Demgegenüber führen sie in den sechs Bundesländern, welche die größten Anteile an ausländischer Bevölkerung verzeichnen, vergleichsweise viele Kurse durch. Besonders augenscheinlich wird dies am Beispiel von Nordrhein-Westfalen. Hier wohnen mit einem Anteil von über einem Viertel der in Deutschland lebenden ausländischen Bevöl-

8 Die Angaben der Träger differieren insofern, als dass zwei Träger diese Verteilung auf die Integrationskurse und zwei weitere auf die Kursträger, die jedoch in sehr unterschiedlichem Umfang Kurse anbieten, beziehen. Diese Differenz wird schon daran deutlich, dass der DPWV bei 103 Kursträgern an 195 Orten Kurse durchführt. Der IB legt diesbezüglich zwar keine Zahlen vor, gibt allerdings an, dass die meisten Einrichtungen nicht nur in den eigenen Räumen Kurse veranstalten (vgl. DPWV 2000, S. 7; IB 2000a, S. 2). Ein Vergleich der beiden Kategorien ist nur eingeschränkt möglich.

kerung nicht nur die meisten MigrantInnen, sondern an dort ansässige Einrichtungen vergeben die Träger auch den weitaus größten Teil ihres jeweiligen Kurskontingents, so dass die Kursverteilung mit 11–22 % über der des MigrantInnenanteils liegt.

	<i>Ausl. Bev.</i>	<i>AEF</i>	<i>AWO</i>	<i>DPWV</i>	<i>IB</i>
Deutschland	7.308.477	110 IK	658 IK	103 KT	19 KT
Nordrhein-Westfalen	27,9	50,0	46,7	38,9	42,1
Baden-Württemberg	17,8	20,0	9,7	2,9	5,3
Bayern	15,2	9,1	2,7	3,9	10,5
Hessen	10,0	6,4	6,2	18,5	31,5
Niedersachsen	7,1	-	24,5	1,9	5,3
Berlin	5,9	4,5	1,7	14,6	5,3
Rheinland-Pfalz	4,2	-	2,7	-	-
Hamburg	3,5	10,0	0,7	2,9	-
Schleswig-Holstein	2,0	-	2,4	4,8	-
Sachsen	1,4	-	0,5	1,9	-
Bremen	1,4	-	0,7	4,8	-
Saarland	1,2	-	0,8	1,0	-
Brandenburg	0,8	-	-	1,0	-
Sachsen-Anhalt	0,6	-	0,2	1,9	-
Thüringen	0,5	-	0,5	1,0	-
Mecklenburg-Vorpom.	0,4	-	-	-	-

Die Zahlen zur ausländischen Bevölkerung geben den Stand vom 31.12.1998 wieder und beruhen auf den Angaben des Statistischen Bundesamtes (vgl. Beauftragte 2001c); zu den Zahlen der Integrationskurse (IK) bzw. Kursträger (KT) vgl. AWO 2000a, S. 2; DPWV 2000, Anhang; IB 2000a, S. 1 f.; Telefonat Herr K. 02.04.2001.

Abb. 1: Integrationskurse bzw. Kursträger nach Bundesländern⁹
(Werte der Bundesländer in Prozent)

9 Nach telefonischer Auskunft ist der VIJ mit den Integrationskursen in zehn Bundesländern vertreten, jedoch wird aus Gründen des hohen Aufwands keine detaillierte statistische Auflistung ihrer Verteilung erstellt (Telefonat Frau W. 30.03.2001). Daher fehlen auch in den weiteren Tabellen an mehreren Stellen die Zahlenwerte dieses Trägers oder sind unvollständig.

Das Beispiel Rheinland-Pfalz zeigt, dass die Anzahl der MigrantInnen nicht allein ausschlaggebend für die Vergabe von Integrationskursen ist, denn obwohl dieses Bundesland an siebter Stelle der Tabelle liegt, ist nur die AWO dort mit Kursen präsent.

Im Vergleich der Träger untereinander ist hervorzuheben, dass der Träger, der die wenigsten Kurse anbietet (AEF), ebenso in sechs Bundesländern vertreten ist wie der Träger mit den meisten Kursen (IB). Im Gegensatz dazu weisen die beiden anderen Träger (DPWV, AWO) mit 14 Bundesländern eine mehr als doppelt so hohe Präsenz auf. Sie führen auch in Bundesländern mit geringerem MigrantInnenanteil Kurse durch.

In einer Einzelbetrachtung der Träger fällt auf, dass sie oftmals gerade in den Bundesländern überproportional auftreten, in denen für sie infrastrukturell wichtige Aspekte anzutreffen sind. So findet die Hälfte aller Kurse der AEF in Nordrhein-Westfalen statt – in dem Bundesland, in dem die AEF ihren Hauptsitz hat und als Weiterbildungsinstitution offiziell anerkannt ist. Auch der DPWV und IB verfügen in den Bundesländern über eine besonders hohe Verteilung, in denen ihre Trägerzentren liegen.¹⁰ Bei der AWO konzentrieren sich die Kurse in hohem Maße dort, wo drei auf regionaler Ebene für die Integrationskurse zuständige Mitarbeiterinnen vertreten sind (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen).

4.2 Rahmenrichtlinien und Stand der Integrationskurse (1999)

Bei der Darstellung der Rahmenrichtlinien sind wir vor allem auf die Angaben der Träger angewiesen, da sich das BMA uns gegenüber nicht geäußert hat. Seine Informationen über die Kurse sind im Internet (vgl. BMA 2000) wie auch in einer Zusammenfassung der vom BMA geförderten Integrationsmaßnahmen (vgl. BMA 1998, 6 f.) nur sehr allgemein gehalten.

10 Die Zentrale Koordinationsstelle für Ausländerarbeit des DPWV ist in Nordrhein-Westfalen angesiedelt. In Hessen ist sowohl der Sitz des Gesamtverbands des DPWV als auch der Geschäftsführung des IB.

Die Rekonstruktion der BMA-Vorgaben anhand der Äußerungen der Träger¹¹ und des BMA gestaltet sich zum Teil schwierig, da diese nicht immer deckungsgleich sind. Wir betrachten es nicht als unsere Aufgabe, aus den unterschiedlichen Angaben zu den Richtlinien willkürlich eine als allgemein gültig auszuwählen, und werden daher in diesen Fällen alle uns bekannten Varianten nennen.

Zur Veranschaulichung der formalen Rahmenbedingungen und zur Vermeidung von Wiederholungen werden wir darüber hinaus anhand von graphischen Darstellungen den Stand der Integrationskurse von 1999 wiedergeben.¹²

4.2.1 Ziele der Maßnahme

Bei der Benennung der Ziele dieser migrantinnenspezifischen Maßnahme stehen wir vor dem Problem, dass uns in schriftlicher Form drei verschiedene Varianten der Zielsetzungen zur Verfügung stehen.

Nach dem Wortlaut einer Veröffentlichung des BMA werden die „Integrationskurse für ausländische Frauen und Mädchen“ durchgeführt, um

- ihre Isolation aufzubrechen,
- sie an die deutsche Sprache heranzuführen und
- sie für eine berufliche Bildung zu motivieren (vgl. BMA 1998, S. 6).

Die Angaben des BMA im Internet besagen, dass durch die Kurse

- die Isolation dieser Frauen aufgebrochen,
- sie an die Deutsch-Sprachkurse herangeführt,
- ihnen ein Einblick in die berufliche Bildung vermittelt,
- ihnen Berufsorientierung angeboten und

11 Die Angaben beziehen wir aus den von uns erhobenen Interviews und aus den Materialien (z.B. Sachberichte zu den Integrationskursen und Handreichungen für die Kursleiterinnen), die uns die Träger zur Verfügung gestellt haben. Allein aufgrund des unterschiedlichen Materialumfangs liegen uns nicht von jedem Träger zu allen Aspekten Aussagen vor.

12 Hierbei haben wir teilweise in eigenen Berechnungen die Zahlen der Träger in Prozentsätze umgewandelt oder Angaben zusammengefasst. Sind nicht bei jeder Abbildung alle Träger mit einbezogen worden, so hängt dies damit zusammen, dass keine (adäquaten) Zahlenwerte zur Verfügung standen.

- sie zur Teilnahme an beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen motiviert werden sollen (vgl. BMA 2000).

Unter Berufung auf das BMA nennen der IB in seiner Rahmenkonzeption für die Integrationskurse und der DPWV in einem Anschreiben an die Kursträger vor Ort gleichlautend als Ziele der Maßnahme,

- die Frauen zu ermuntern, ihre deutsche Sprachkompetenz zu verbessern,
- sie bei der Berufsorientierung zu unterstützen und
- ihnen kulturelle Besonderheiten in Deutschland näher zu bringen (vgl. IB 1999a, S. 4; DPWV 1999, S. 1).

Der IB weist darüber hinaus darauf hin, dass das BMA auf eine Motivierung zur Teilnahme an einem Deutschkurs des Sprachverbands Wert legt (vgl. IB 1999a, S. 4).

Ein inhaltlicher Vergleich der Zielsetzungen macht einerseits Gemeinsamkeiten deutlich, da in allen Varianten durch die Benennung von sprachlichen und beruflichen Zielen Aspekte der strukturellen Integration zum Tragen kommen. Andererseits weicht die dritte Zielsetzung von den ersten beiden dadurch ab, dass in ihr nicht auf ein Ziel der sozialen Integration (Isolationsaufbruch), sondern der kulturellen Integration (Näherbringen kultureller Besonderheiten in Deutschland) abgehoben wird.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Zielbeschreibungen im Grad ihrer Bestimmtheit. Während bei der zweiten Variante die Integrationskurse eindeutig auf die Teilnahme an Maßnahmen zur sprachlichen und beruflichen Qualifizierung vorbereiten sollen, sind diese beiden Zielbereiche bei der ersten und dritten sehr allgemein gehalten.

Auf der sprachlichen Ebene spiegelt sich in den Zielbeschreibungen eine unterschiedliche Haltung gegenüber den Migrantinnen wider. Ist z.B. in der Formulierung „heranführen“ ihre vermeintliche Passivität impliziert, betonen andere sprachliche Wendungen („Sprachkompetenz verbessern“, „Berufsorientierung unterstützen“) die Potentiale der Migrantinnen und den unterstützenden Charakter der Maßnahme.

4.2.2 Zielgruppe

Das BMA förderte bis 1990 ausschließlich die Teilnahme von Migrantinnen aus den sogenannten Anwerbeländern. Ein Jahr nach der Wiedervereinigung öffnete sich die Maßnahme dann auch für Frauen aus Ländern, mit denen die ehemalige DDR Abkommen zur Vertragsarbeit geschlossen hatte (Angola, Mosambik und Vietnam)¹³. Eine zusätzliche Erweiterung der Zielgruppe fand 1998 statt, durch die allen Migrantinnen mit dauerhaftem Aufenthaltsstatus der Kursbesuch ermöglicht wurde.¹⁴ Nach Auffassung des BMA ist unter *dauerhaft* der Besitz einer Aufenthaltsberechtigung oder (un)befristeten Aufenthaltserlaubnis zu verstehen¹⁵ (vgl. DPWV 1999, S. 1; IB 1999a, S. 3).

Die Altersgrenze der Kursbesucherinnen ist an das Zugangsrecht zum Arbeitsmarkt gekoppelt, so dass sich die Maßnahme an Mädchen ab 15 Jahren (vgl. AWO 2000, S. 6; IB 1999a, S. 4) bzw. 16 Jahren richtet (vgl. DPWV 1999, S. 1).

Mit den Integrationskursen sollen nach den Vorstellungen des BMA insbesondere

- junge Mädchen, die in Deutschland geboren sind,
- junge Frauen, die schon länger in Deutschland leben,
- nachgereiste Ehefrauen,
- Frauen, die nach der Familienphase wieder eine Erwerbstätigkeit anstreben und
- alleinstehende Frauen angesprochen werden (vgl. DPWV 1999a, S. 1; IB 1999a, S. 4).

Jede Migrantin, die zur hier genannten Zielgruppe gehört, darf höchstens an drei Integrationskursen teilnehmen, wobei es nur nach Abschluss eines Kurses erlaubt ist, einen weiteren anzufangen (vgl. DPWV 1999, S. 1).

Die Teilnahme von Frauen und Mädchen, die nicht dieser Zielgruppe angehören (z.B. Aussiedlerinnen, Flüchtlingsfrauen ohne gesicherten

13 Fragwürdig ist, warum Kuba – ein Land, aus dem auch VertragsarbeitnehmerInnen kamen – hier fehlte.

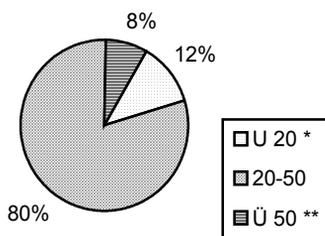
14 Für die Migrantinnen, die erst seit 1998 an den Kursen teilnehmen können, verwenden wir im Folgenden den Begriff „neue Zielgruppe“.

15 In Becks Entwurf für ein Integrationsgesetz findet sich ein erweitertes Verständnis von einem dauerhaften Aufenthalt (vgl. hier 2.3).

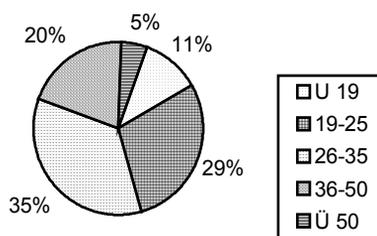
Aufenthaltsstatus oder auch deutsche Frauen) bzw. die Höchstzahl an Kursbesuchen überschritten haben, wird vom BMA finanziell nicht getragen. Sie ist nur dann möglich, wenn sich mindestens zehn teilnahmeberechtigte Frauen in die Teilnehmerinnenliste eines Kurses eingetragen haben. Wird die erforderliche Zahl nicht erreicht, muss der Kurs abgesagt werden (vgl. AWO 2000, S. 5; IB 1999a, S. 4).

Um eine Vorstellung davon zu erhalten, wie sich die Teilnehmerinnen der Integrationskurse nach Alter und Nationalität zusammensetzen, werden diese Kategorien im Folgenden graphisch dargestellt. Die Daten erfassen allerdings nicht alle Teilnehmerinnen der Integrationskurse, da eine Kursleiterin nur zehn teilnahmeberechtigte Frauen in der Teilnehmerinnenliste aufführen muss. Viele Kursleiterinnen machen dennoch Angaben zu allen Kursbesucherinnen, so dass die Gesamtteilnehmerinnenzahl bei den Trägern höher als erforderlich ausfällt (vgl. hier Abbildung 4).

VIJ



IB

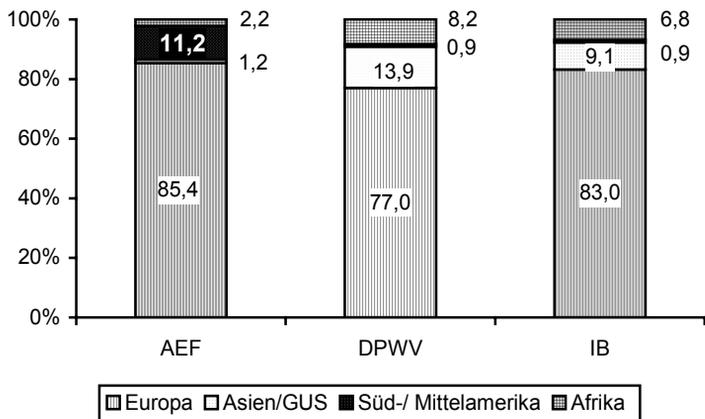


* Unter 19 bzw. 20 Jahren ** Über 50 Jahre

Zahlen entnommen aus: VIJ 2000, S. 2; IB 2000a, S. 3

Abb. 2: Altersstruktur der Teilnehmerinnen (1999)

Es wird deutlich, dass die Differenzen zwischen den Trägern bei den Gruppen, die nicht den prozentualen Schwerpunkt der Arbeit ausmachen (unter 19/20-jährige sowie über 50-jährige Teilnehmerinnen), relativ gering sind. Ob daraufhin auf eine ähnliche Verteilung der weiteren Altersgruppen geschlossen werden kann, bleibt aufgrund der unterschiedlichen Datenlage offen.



Zahlen entnommen aus: AEF 2000a, S. 3; DPWV 2000, Anhang; IB 2000a, S. 3

Abb. 3: Zusammensetzung der Teilnehmerinnen nach Kontinenten (1999)¹⁶

Mit dieser Abbildung soll ein Überblick über die kontinentale Zusammensetzung der Teilnehmerinnen gegeben werden, da wir in der folgenden Tabelle nicht alle Herkunftsländer der Teilnehmerinnen auflisten.

Bei der Betrachtung der kontinentalen Verteilung ist eine eindeutige Mehrheit von Migrantinnen mit einem europäischen Herkunftshintergrund zu konstatieren. Diese Dominanz hängt sicherlich damit zusammen, dass erst 1998 eine Erweiterung der Zielgruppe auf Migrantinnen, deren Herkunftsländer keine Anwerbestaaten darstellen, erfolgte. Hierbei weist die AEF den höchsten Prozentsatz auf.

Während Asien und die GUS-Staaten beim DPWV und IB die zweitgrößte Gruppe ausmachen (13,9 % bzw. 9,1 %), gefolgt von afrikanischen Staaten (8,2 bzw. 6,8 %), spricht die AEF kaum Migrantinnen aus den entsprechenden Ländern an (1,2 % und 2,2 %). Durch ihren Hintergrund als spanische Weiterbildungsakademie kommt ihre Klientel dagegen signifikant häufiger aus Ländern Mittel- und Südamerikas

¹⁶ Die AWO und der VIJ konnten in diesem Schaubild keine Berücksichtigung finden, da ihr Zahlenmaterial hierfür nicht in ausreichendem Maße verwendbar war.

(11,2 %) – Staaten, die nahezu gar nicht zu den Herkunftsländern von Kursteilnehmerinnen der anderen beiden Träger zählen (0,9 %).

Eine Ausdifferenzierung dieser Ergebnisse findet sich in der folgenden nationalitätenspezifischen Darstellung, in der die Zusammensetzung der Kursteilnehmerinnen nach Nationalitäten (vgl. AEF 2000a, S. 3; AWO 2000a, S. 2; DPWV 2000, Anhang; IB 2000a, S. 3; VIJ 2000, S. 1 f.) der Verteilung der Migrantinnen in Deutschland nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten am 31.12.1999¹⁷ (vgl. Beauftragte 2001d) gegenübergestellt wird.

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Migrantinnen aus den aufgeführten Ländern über drei Viertel der gesamten Migrantinnenbevölkerung in Deutschland repräsentieren (78,8 %). Die Gesamtsummen der Teilnehmerinnen der einzelnen Träger gleichen diesem Prozentsatz weitgehend. Diese Entsprechung findet sich jedoch nicht in der länderspezifischen Betrachtung.

Am deutlichsten wird dies am Beispiel der Migrantinnen türkischer Staatsangehörigkeit. So sind sie bei vier Trägern mit 60 bis 70 Prozent überproportional und bei einem Träger mit etwa neun Prozent unterproportional hinsichtlich ihres tatsächlichen Anteils an der Migrantinnenbevölkerung vertreten.

Die Unterrepräsentanz in Bezug auf Frauen türkischer Herkunft liegt bei der AEF vor allem darin begründet, dass sie vorwiegend Teilnehmerinnen aus der spanisch-sprachigen und hier insbesondere der spanischen Migrantinnengruppe gewinnt. Mit etwas über 60 % spricht die AEF die Spanierinnen in Relation zu ihrem bei 2,1 % liegenden Migrantinnenanteil exorbitant häufig an. Im Falle der portugiesischen Frauen übertrifft dieser Träger deren Gesamtanteil immerhin noch um mehr als das Dreifache.

17 Diese Daten beruhen auf einer Tabelle des Statistischen Bundesamts zu den AusländerInnen in Deutschland nach ihren 21 häufigsten Staatsangehörigkeiten (vgl. Beauftragte 2001d). Von der Gesamtzahl der Migrantinnen mit ausländischem Pass haben wir für unsere Abbildung die Länder abgezogen, aus denen in der Regel keine Kursteilnehmerinnen kommen (Länder der Europäischen Union, die nicht zu den ehemaligen Anwerbeländern gehören und die USA).

	<i>Migrant- innen/D</i>	<i>%</i>	<i>AEF</i>	<i>DPWV</i>	<i>IB</i>	<i>AWO</i>	<i>VIJ</i>
Gesamt	2.992.090	100	1.273	7.773	9.387	7.463	?
Türkei	939.935	31,4	8,8	60,1	70,1	>70,0	69,3
BR YU	322.912	10,8	-	*	*	*	-
Italien	248.527	8,3	1,9	0,8	-	-	5,0
Griechenl.	164.065	5,5	-	5,6	-	ja	6,9
Polen	140.281	4,7	1,3	0,9	-	-	?
Kroatien	104.013	3,5	1,6	*	*	*	-
Bosn.-Herz.	81.244	2,7	-	*	*	*	-
Spanien	61.574	2,1	60,7	6,6	-	-	-
Portugal	56.508	1,9	8,9	0,3	-	ja	-
Iran	47.286	1,6	0,4	2,3	-	-	?
Rumänien	38.704	1,3	-	-	-	-	?
Vietnam	38.105	1,3	-	0,8	-	ja	-
Afghanistan	32.081	1,1	0,3	1,9	-	ja	?
Marokko	32.059	1,1	0,1	4,8	3,7	ca. 4	-
Libanon	22.276	0,7	0,1	-	-	-	?
Ungarn	19.474	0,7	-	-	-	-	?
Ehem. YU*	-	-	s.o.	2,0	3,7	3,0	-
Summe	2.349.044	78,7	84,1	86,1	77,5	>77	>81,2

* Während das Statistische Bundesamt zur BR Jugoslawien nur noch Serbien und Montenegro zählt, differenzieren diese Träger nicht nach den infolge des Bürgerkriegs entstandenen Staaten. Sie sprechen in ihren Statistiken vom ehemaligen Jugoslawien.

Abb. 4: Kursteilnehmerinnen nach Staatsangehörigkeiten (1999)¹⁸
(Zahlen bei den Trägern in Prozent)

18 Die Zahlenwerte des VIJ haben wir zwar aufgeführt, sind uns jedoch nicht sicher, ob sie exakt sind. Denn zum einen liegt die Summe der uns vorliegenden Angaben aller Herkunftsländer bei über 100 Prozent, zum anderen scheint unserer Meinung nach in der Auflistung Marokko zu fehlen, aus dem ein Jahr zuvor noch fünf Prozent aller Teilnehmerinnen kamen (vgl. VIJ 1999, S. 1). Für die neue Zielgruppe nennt der VIJ nur eine Gesamtzahl, so dass wir in der Tabelle nicht beziffern können, in welcher Höhe bzw. ob aus diesen mit einem Fragezeichen gekennzeichneten Ländern Frauen Kurse besuchen.

Die überhöhte Teilnahme von Frauen türkischer Nationalität bei den anderen Trägern steht nicht im Verhältnis zu ihrem realen Anteil an der Migrantinnenbevölkerung. Darüber hinaus entspricht es trotz ihrer in bestimmten Bereichen ungünstigeren Lebenslage nicht der Tatsache, dass ihr Integrationsbedarf mehr als doppelt so hoch ist wie bei anderen Migrantinnengruppen (vgl. hier Kapitel 3). Die Konzentration auf diese Teilnehmerinnengruppe geht hauptsächlich zu Lasten des Einbezugs von Migrantinnen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Italien. Ihre Bevölkerungsanteile liegen zwar bei 17 % (ohne Slowenien und Mazedonien) bzw. bei 8,3 %, dennoch partizipieren sie – je nach Träger – an den Integrationskursen nur in geringem Maße oder gar nicht. Bei der Gruppe der Frauen aus einem der Nachfolgestaaten Jugoslawiens kann dies zum Teil damit zusammenhängen, dass die Bürgerkriegsflüchtlinge unter ihnen oftmals nach wie vor keinen sicheren Aufenthaltsstatus haben. Obwohl aus den drei osteuropäischen Staaten Polen, Rumänien und Ungarn zusammen 6,7 % der Migrantinnen kommen, wird diesem Faktum seitens der Träger kaum Beachtung geschenkt.

Bei einer Einzelanalyse der vier großen Träger kann in Bezug auf die in der Tabelle genannten Länder darüber hinaus festgestellt werden, dass

- die Kurse der AWO mit Ausnahme der Frauen afghanischer Herkunft ausschließlich von Teilnehmerinnen aus einigen ehemaligen Anwerbeländern bzw. einem DDR-Vertragsarbeiterland besucht werden,
- beim DPWV die Nationalitäten der Teilnehmerinnen die größte Bandbreite aufweisen,
- beim IB demgegenüber die geringste Verteilung besteht und sich dieser nur auf drei ehemalige Anwerbeländer konzentriert,
- der VIJ im Hinblick auf die ehemaligen Anwerbeländer ebenfalls nicht breit gefächert arbeitet, sondern ausschließlich Frauen türkischer, italienischer und griechischer Staatsangehörigkeit in die Kurse einbezieht.¹⁹

¹⁹ In der Teilnehmerinnenstruktur der AWO und des VIJ spiegelt sich zum Teil der einstige nationalitätenspezifische Ansatz der Ausländersozialberatung wider, in-

Ergänzend zu den beiden Abbildungen sei zum einen angemerkt, dass der Anteil der neuen Zielgruppe an den Kursbesucherinnen insgesamt ungefähr zwischen 14 und 19 Prozent liegt²⁰ (vgl. AEF 2000a, S. 3; DPWV 2000, Anhang; IB 2000a, S. 3; VIJ 2000, S. 2).

Zum anderen wird eine Unterscheidung der Kurse nach ihrer nationalen Zusammensetzung vorgenommen. Beim VIJ setzt sich die Maßnahme aus 50,3 % gemischt-nationalen und 41,6 % Kursen mit ausschließlich Frauen türkischer bzw. 4,3 % mit griechischer Herkunft zusammen. Über die verbleibenden 3,8 % macht der VIJ keine Angaben (vgl. VIJ 2000, S. 1). Im Vergleich dazu werden innerhalb des DPWV gemischt-nationale Kurse mit 45,8 % in etwas geringerem Maße durchgeführt. Hinsichtlich der national-homogenen Kurse besteht eine größere Verteilung bezüglich der verschiedenen Nationalitäten: türkisch (39,7 %), griechisch (5,1), vietnamesisch (1,1 %), spanisch (5,3 %), marokkanisch (1,1 %), iranisch (0,4 %), philippinisch (0,3 %) und sowjetisch (1,1 %)²¹ (vgl. DPWV 2000, Anhang). Die AWO weist mit drei Viertel der Gesamtkurszahl den größten Anteil an national-homogenen Gruppen auf. Allein 70 % der Kurse finden hierbei ausschließlich mit Frauen türkischer Herkunft statt. Des Weiteren werden 2,6 % der Kurse für Migrantinnen aus dem ehemaligen Jugoslawien, 2,9 % aus Marokko, 0,5 % aus Vietnam und 0,2 % aus Portugal veranstaltet (vgl. AWO 2000a, Anhang).

4.2.3 Form und Themen der Kurse

Ein Integrationskurs umfasst 20 Zeitstunden und teilt sich in zehn zweistündige Veranstaltungen auf, die in regelmäßigen Abständen (nach Möglichkeit einmal pro Woche) stattfinden. Besteht seitens eines Kursträgers vor Ort der Wunsch, aus methodisch-didaktischen Gründen oder organisatorischen Zwängen von der Standardform z.B. durch eine Blockveranstaltung abzuweichen, so ist dies unter Um-

dem sich die Träger vorwiegend auf die Migrantinnen konzentrieren, die noch zu Zeiten der Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland zu ihrer Beratungsklientel gehörten (vgl. hier 2.2).

20 Die AWO macht lediglich Aussagen zu den Namen ihrer neuen Zielgruppenländer, d.h. Afghanistan, Mongolei, Syrien und Thailand (vgl. AWO 2000a, S. 2).

21 Diese Prozentsätze ergeben sich zum Teil aus der Tatsache, dass unter dem Dach des DPWV viele national-homogene MigrantInnenseלבstorganisationen vertreten sind.

ständen möglich. Voraussetzung hierfür ist ein schriftlicher Antrag, in dem die Argumente für die Gewährung einer Ausnahme dargelegt werden müssen (vgl. AWO 2000, S. 5; DPWV 1999, S. 1 f., IB 1999a, S. 5).

Die zulässigen Kursthemen sind auf der Positivliste festgelegt, welche die Träger in Zusammenarbeit mit dem BMA erstellt und fast jährlich überarbeitet haben. Für das Untersuchungsjahr 1999 galt die Positivliste vom 22.03.1997. Nach dieser sind folgende Kursinhalte möglich:

- „Verbesserung deutscher Sprachkenntnisse, Motivierung zur Teilnahme an Sprachkursen
- Beratung und Unterstützung bei der Lebensplanung, Berufsfindung oder dem Einstieg in das Erwerbsleben
- Heranführen an moderne Arbeitstechnik, z.B. EDV
- Informationen zur Ausbildung in der Altenpflege
- Übergang Erwerbsleben – Rente
- Informationen über Berufsbilder (z.B. Pflegeberufe, Friseurin)
- Fragen der gesellschaftlichen Eingliederung
 - gegenwärtige Situation in Deutschland
 - Kultur, Normen u. Werte im Spannungsverhältnis zwischen den Gesellschaften
 - aktuelle Situation der Ausländer in Deutschland unter Berücksichtigung der Fremdenfeindlichkeit und daraus erwachsender (Zukunfts-)Ängste
 - Mittel und Wege der Auseinandersetzung und Strategien zur Bewältigung der Fremdenfeindlichkeit
- Gesprächskreise
 - Lebensumstände
 - Generationskonflikte
 - aufenthaltsrechtliche Fragen (z.B. Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit)
 - Stärkung des Selbstbewusstseins als – ausländische – Frau
 - Schulsystem
 - Umweltschutz
 - häusliche Krankenpflege
 - Pflege im Alter
 - Gesundheitsbildung/ -pflege
 - gesunde Ernährung
- Werkstattangebote, wie z.B. Stoffkunde, Nähen, die dazu dienen, die Frauen an die inhaltlichen Kurse heranzuführen“ (BMA o.J.).

In Bezug auf den letzten Punkt bleibt für uns offen, ob die Werkstattangebote nur den deutlich geringeren Teil der Kursstunden ausmachen und somit nicht Kursthema sein dürfen (vgl. DPWV 1999, S. 2) oder überhaupt keinen zeitlichen Richtlinien seitens des BMA unterliegen (vgl. Brief AWO 22.05.2000).

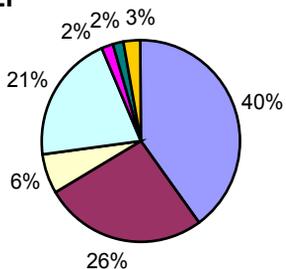
Allen Kursen gemeinsam ist, dass unabhängig vom gewählten Thema die Sprachorientierung im Vordergrund stehen muss (vgl. AWO 1999; DPWV 1999a, S. 2; IB 1999).

In Abgrenzung zu diesem sehr weit gefassten Themenspektrum stellt das BMA keine Fördermittel für Kurse zur Verfügung, die ausschließlich nationalitätenspezifische Angebote (z.B. Folklore oder Literatur einer Minderheitengruppe) oder bestimmte physische Übungen (Massagetechniken, Schwimmen, Gymnastik) zum Inhalt haben (vgl. AWO 2000, S. 4; DPWV 1999a, S. 2).

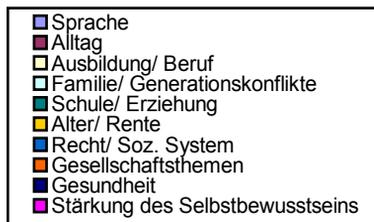
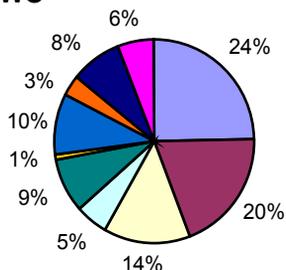
Widersprüchliche Angaben der Träger lassen sich zu der Frage finden, ob die Kurse als niedrighschwellige Alphabetisierungs- und Sprachkurse angeboten werden können (vgl. AWO 2000a, S. 5; IB 2000a, S. 4) oder dies grundsätzlich nicht gestattet ist (vgl. IP DPWV, S. 6).

Nach der formalen Beschreibung der Kursthemen werden wir diese im Folgenden trägerspezifisch in Form von graphischen Darstellungen aufschlüsseln. Diese stehen in engem Zusammenhang mit den in Kapitel 5.5 ausführlich thematisierten Kursinhalten. Aus diesem Grund beschränken wir uns hier auf eine ausschließliche Beschreibung der einzelnen Themenspektren.

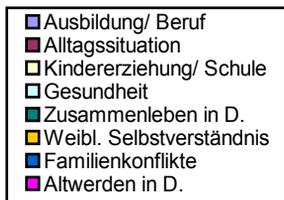
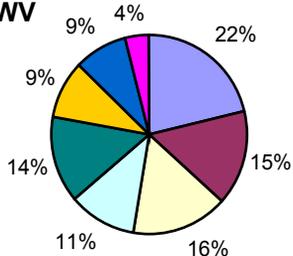
AEF



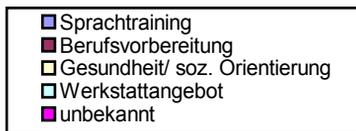
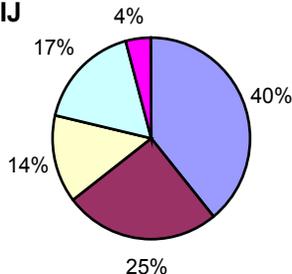
AWO



DPWW



VIJ



Zahlen entnommen aus: AEF 2000a, S. 5; AWO 2000a, Anhang; DPWW 2000, Anhang; VIJ 2000, S. 2 ff.

Abb. 5: Themenangebote der Träger (1999)

Das Kursspektrum der AWO ist nach thematischen Gesichtspunkten in zehn Bereiche untergliedert.²² Den größten Anteil nimmt hierbei mit ca. einem Viertel aller Kurse die Vorbereitung für die Teilnahme an Sprachkursen ein. Berufsbezogene Kurse werden dagegen deutlich weniger angeboten (14 %). Alltagsthemen, die 20 % aller Kurse füllen, werden im Rahmen von Gesprächskreisen aufgearbeitet. Weitere Themen nehmen zu verschiedenen Anteilen die verbleibenden Kurse ein, wobei die Kurse zu Erziehung und Schule, zur Gesundheit sowie zum Recht und sozialen System mit jeweils 8-10 % hierbei am meisten vertreten sind.²³

Die AEF unterteilt die Kurse in sieben Kategorien, vermischt hierbei allerdings inhaltliche und methodische Gesichtspunkte. Den größten Raum nehmen mit 40 % aller Kurse die Werkstattangebote ein. Die Inhalte dieser Kursform umfassen in der Regel – neben einem hohen Anteil von Näh- und Handarbeitskursen – Koch- und Kreativkurse. Ein Viertel aller Kurse wird als Gesprächskreise angeboten. Ihr Themenspektrum erstreckt sich, abgesehen von aktuellen Ereignissen, von Integrationsproblemen (Fremdenfeindlichkeit, Leben in Deutschland, soziale Situation etc.)²⁴ über Ehe- und Erziehungsfragen bis hin zu Fragen zur Ausbildung, Erwerbssituation und Arbeitslosigkeit. Mit 21 % stellen die Gesundheits- und Gymnastikkurse den dritten Schwerpunkt dar, so dass die Angebote, bei denen Rollenspiel, Selbsterfahrung sowie EDV und Friseurinnentätigkeiten im Mittelpunkt stehen, insgesamt gut ein Zehntel aller Integrationskurse füllen (vgl. AEF 2000a, S. 5 f.; IP AEF, S. 4).

Bei dem in acht Kategorien aufgeteilten Themenspektrum des DPWV²⁵ kristallisiert sich der Berufs- und Ausbildungsbereich mit

22 Im Falle der AWO waren wir aus Darstellungsgründen dazu gezwungen, die angegebenen 25 Kursthemen zu zehn Kategorien zusammenzufassen, vgl. hierzu auch AWO 2000a, Anhang.

23 Inwieweit diese weiteren Themen im Rahmen von Gesprächskreisen oder in Form von Werkstattangeboten veranstaltet werden, geht aus den Angaben des Trägers nicht hervor.

24 Ob die aufgeführten Themen ausschließlich unter dem Aspekt von Integrationsproblemen betrachtet werden müssen, möchten wir in Frage stellen.

25 Für die graphische Darstellung der Kursthemen des DPWV haben wir zwei Kategorien sprachlich verkürzen müssen: Mit „Zusammenleben in Deutschland“ ist dabei „Förderung des Zusammenlebens“ gemeint, unter „Familienkonflikte“ sind außerdem auch Generationskonflikte zu fassen (vgl. DPWV 2000, S. 11).

22 % als größter Anteil heraus. Mit einer Bandbreite von 11-14 % nehmen die Bereiche der (physischen und psychischen) Gesundheit, der Alltagssituationen und der Förderung des Zusammenlebens in Deutschland (Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Zusammenleben, Ausländerrecht) wie auch der Kindererziehung etwa gleiche Teile ein. Das weibliche Selbstverständnis und Familienkonflikte, unter die Kulturunterschiede wie auch Generationskonflikte fallen, werden in je 10 % aller Kurse behandelt, während das Thema des Altwerdens in Deutschland (Informationen zur Altersvorsorge und Rente, zu möglicher Rückkehr ins Herkunftsland sowie Vermittlung von Freizeitangeboten) den kleinsten Raum einnimmt (vgl. DPWV 2000, S. 13 ff.).

Der *VIJ* nimmt mit vier Kategorien²⁶ eine gröbere Einteilung vor. Hierbei steht das auf Alltagsthemen bezogene Sprachtraining deutlich im Vordergrund (40 %). Während die Berufsvorbereitung (Berufsfindung, Bewerbungstraining, Konfliktlösmöglichkeiten) Thema von einem Viertel aller Kurse ist, werden 17 % als Werkstattangebote veranstaltet. Gesundheitsthemen, zu denen u.a. das Altwerden von Angehörigen und der Umgang mit Allergien und Krebskrankheiten zählen, wie auch die soziale Orientierung (z.B. Umgang mit Schul- und Erziehungsfragen), werden nur in kleinerem Umfang angeboten (vgl. *VIJ* 2000, 2 ff.).

Der *IB*, welcher sein Themenspektrum nicht anteilig darstellt, wählt zur Beschreibung der Inhalte seiner Kurse in Orientierung an den vom BMA vorgegebenen Kurszielen (vgl. hier 4.2.1) folgende Kategorien: Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse, Unterstützung bei der Berufsorientierung, Näherbringen kultureller Besonderheiten, Beratung und Gesprächskreise zu den in der Positivliste aufgeführten Themen (vgl. *IB* 2000a, S. 4 f.).

Abschließend betrachtet gestaltet sich ein Vergleich der verschiedenen Themen und deren Beschreibungen schwierig. Dies rührt zum einen von den sehr unterschiedlich gewählten Kategorien der Träger her, welche sich nicht ausschließlich an den Kategorien der Positivliste orientieren. Zum anderen differiert die Auslegung der Rahmen-

26 Die Kategorie „Unbekannt“ haben wir hinzugefügt, da wir bei der Addition der angegebenen Prozentsätze nicht auf 100 % kamen.

richtlinien (s.o.), so dass z.B. Kategorien wie Sprache oder Werkstattangebote explizit genannt oder als gültiges Kursthema nicht angesehen werden. Aus diesem Grund verzichten wir an dieser Stelle auf eine Beurteilung der Kursinhalte und werden die verschiedenen Themenspektren in Kapitel 5.5 differenzierter betrachten und auswerten.

4.2.4 Kursleitung und -begleitung

Ein Integrationskurs wird von zwei Honorarkräften durchgeführt, wobei eine die Kursleitung und eine die Kursbegleitung übernimmt. Sie erhalten ausschließlich für die Durchführung der Kurse finanzielle Mittel vom BMA; die Vor- und Nachbereitung der Kurse wird hingegen nicht vergütet (vgl. argos 1999, S. 6).

Für die Kursleiterinnen und -begleiterinnen bestehen von Seiten des BMA keine Qualifikationsanforderungen, die formal nachzuweisen sind. Allerdings muss der Kursträger vor Ort sicherstellen, dass sie die deutsche Sprache beherrschen, um die angestrebte Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse im Hinblick auf die Teilnehmerinnen zu garantieren (vgl. DPWV 1999, S. 1; IP IB, S. 8).

Inwieweit die Kursleiterinnen die Kurse in der Muttersprache der Teilnehmerinnen abhalten, wird in diesem Kontext nicht deutlich. Nach der Darstellung eines Trägers wünschen sich die Teilnehmerinnen zwar, dass dies bei sensiblen Themen (z.B. Sexualität oder Geburt) neben der Kurssprache Deutsch möglich sei, jedoch fehle dafür die offizielle Erlaubnis des BMA (vgl. DPWV 1998, S. 15). Dagegen steht die Aussage eines anderen Trägers, nach der die Behandlung von schwierigen Sachverhalten auch in der Muttersprache erfolgen könne (vgl. IB 1999a, S. 4). Ein weiterer Träger fasst Deutsch grundsätzlich als Funktionssprache der Kurse auf, die Muttersprache kann jedoch bei sprachhomogenen Gruppen Verkehrssprache sein (vgl. AWO 2000, S. 4).

Der Trägerdarstellung konnten wir außerdem nicht entnehmen, welche Rolle das BMA den Kursbegleiterinnen zugeordnet hat. Ein Träger gibt an, dass die Kursbegleitung nicht die Kinderbetreuung übernehmen dürfe, sondern es ihre Aufgabe sei, den Kursteilnehmerinnen

das Lernen zu erleichtern (vgl. IP AWO, S. 7). Im Gegensatz dazu übernimmt die Kursbegleiterin laut Rahmenkonzeption eines anderen Trägers die Kinderbetreuung bei entsprechendem Bedarf der Teilnehmerinnen. Nur wenn hier keine Notwendigkeit besteht, kommen ihr Aufgaben innerhalb der Kursgestaltung zu (vgl. IB 1999a, S. 5). Diese letzte Version steht im Widerspruch zu der Aussage von zwei anderen Trägern, dass das BMA keine finanziellen Mittel für die Kinderbetreuung zur Verfügung stellt (vgl. AWO 2000, S. 8; DPWV 1998, S. 12).

4.2.5 Finanzieller Förderrahmen

Von den vier Millionen DM, die das BMA für diese migrantinnenspezifische Maßnahme 1999 bereitstellte, flossen über zwei Drittel (2.764.500,- DM) in die Durchführung von insgesamt 2.850 Integrationskursen.

Für jeden Kurs sind hierbei 970,- DM zu berechnen. Davon entfallen 500,- DM auf das Honorar der Kursleiterin und 300,- DM auf das der Kursbegleiterin, so dass eine Zeitstunde demnach mit 25,- DM bzw. 15,- DM vergütet wird (vgl. AWO 2000, S. 5; DPWV 1999, S. 2). Seit 1977 haben sich an der Höhe dieser Honorarsätze keine Veränderungen ergeben²⁷ (vgl. VIJ 2000, S. 5 f.).

Die durch einen Kurs anfallenden Kosten für die Verwaltung werden vom BMA mit einer Pauschale von 50,- DM und die Kosten für Materialien mit bis zu 120,- DM bezuschusst. Letztere müssen bei der Abrechnung nicht nachgewiesen, sondern die entsprechenden Belege fünf Jahre für eine mögliche Überprüfung durch den Bundesrechnungshof aufbewahrt werden (vgl. DPWV 1999, S. 2).

Die Teilnehmerinnen entrichten keine Kursgebühren (vgl. IP VIJ, S. 8 f.).

Darüber hinaus erstattet das BMA zum einen die Kosten für Fachtagungen sowie für die Fortbildung der Kursleiterinnen und -begleite-

27 Die KursleiterInnen des Sprachverbands erhielten schon 1979 mindestens 20,- DM pro 45-minütige Unterrichtsstunde (vgl. Sprachverband 1978, S. 5). Im September 2000 wurde das Honorar von 29,- DM auf 45,- DM angehoben (vgl. Sprachverband 2001).

rinnen (Fahrt, Unterbringung, Verpflegung und Honorar der FortbildnerInnen)²⁸ (vgl. DPWV 1999b; Gespräch Frau W. 09.02.2001). Zum anderen wird jedem Träger für jeweils 100 Kurse eine halbe Stelle finanziert (vgl. IP AEF, S. 9), woraus folgender Personalschlüssel resultiert:

AEF (110 Kurse):	Projektleitung (1)
AWO (658 Kurse):	Projektleitung (1), Sachbearbeitung (1), regionale Koordination (3)
DPWV (720 Kurse):	Projektleitung (1), Sachbearbeitung/ Koordination (4)
IB (847 Kurse):	Projektleitung (1), Sachbearbeitung (3), Fortbildungsleitung (1)
VIJ (515 Kurse):	Projektleitung (1), Sachbearbeitung (2)

Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass es sich in der Regel nicht um volle, sondern vor allem um halbe, zum Teil aber auch um Dreiviertel- oder Viertel-Stellen handelt (vgl. Brief AWO 22.05.2000; Brief IB 12.09.2000; IP AEF, S. 9; IP DPWV, S. 12; IP VIJ, S. 9).

4.2.6 Beantragung und Abrechnung der Kurse

Nachdem die Träger zum Ende eines Jahres beim BMA die Anträge für das folgende Kursjahr eingereicht haben, vergibt das Ministerium im Januar oder Februar per Bewilligungsbescheid die Kurskontingente an die Träger.²⁹ Diese verteilen wiederum ihr Kursquantum an die Einrichtungen, die einen diesbezüglichen Antrag gestellt haben. Die formale und inhaltliche Richtigkeit der Anträge versuchen die Träger dabei durch eine umfassende Beratung gerade neuer Kursträger sicherzustellen. Diese formale, inhaltliche und fachliche Beratungstätigkeit beschränkt sich nicht nur auf die Beantragung, sondern

28 Fördermittel für die Kinderbetreuung werden (genauso wie bei den Integrationskursen) vom BMA nicht gewährt (vgl. DPWV 1998, S. 21).

29 Aufgrund der verspäteten Verabschiedung des Bundeshaushalts infolge des Regierungswechsels wurden allerdings im Jahr unserer Datengrundlage (1999) die Kurs- und Fortbildungsmittel ausnahmsweise erst im Mai und auch nur zum Teil bewilligt. Nach weiteren zwei Monaten erhielten die Träger im Zuge einer Nachbewilligung die restlichen beantragten Gelder (vgl. AEF 2000a, S. 1; DPWV 2000, S. 3; IB 2000a, S. 1; VIJ 2000, S. 1).

erstreckt sich auch auf die Zeit während und nach Abschluss des Kurses (vgl. DPWV 1998, S. 19; IB 1999a, S. 6; IP VIJ, S. 8; Telefonat Herr K. 17.01.01).

In formeller Hinsicht richtet sich die Hilfestellung der Träger insbesondere auf das korrekte Ausfüllen des Verwendungsnachweises über die Durchführung eines Integrationskurses. Dieser beinhaltet sowohl Auskünfte, wer zu welchem Zeitpunkt wo einen Kurs veranstaltet hat, als auch Angaben zu Anzahl und Herkunftsland der Teilnehmerinnen. Weitere Bestandteile sind der Zahlungsnachweis über die entgegengenommenen 970,- DM sowie eine Teilnehmerinnenliste, die mit den Unterschriften der zugangsberechtigten Migrantinnen versehen ist und deren regelmäßige Anwesenheit dokumentiert. Darüber hinaus ist ein kurzer Sachbericht vorgesehen, der über den veranstalteten Kurs verfasst werden muss.

Die Gestaltung der Formulare für den Verwendungsnachweis ist von Träger zu Träger unterschiedlich, wobei die größten Differenzen beim Sachbericht festzustellen sind. So plant ein Träger hinsichtlich des Umfangs nur einige Zeilen ein, während die anderen dafür drei Viertel bis eine ganze Seite vorsehen. Außerdem haben drei Träger dem Sachbericht Leitfragen angefügt, die sich auf die Ziele, Inhalte und Ergebnisse des Kurses beziehen. Darüber hinaus nutzen drei Träger (AWO, IB und VIJ) den Verwendungsnachweis dazu, die vom BMA geforderte Erhebung einer Erfolgsbilanz des Kurses vorzunehmen.³⁰ Die Fragen zielen hierbei auf die Anzahl der Teilnehmerinnen ab, die im Anschluss an den Kurs einen Sprachkurs oder eine Maßnahme der beruflichen Bildung besuchen wollen³¹ (vgl. AEF 2000; AWO 2001; DPWV 2000d; IB 2000; VIJ 2001).

Nach Beendigung der Kurse fordert der jeweilige Träger die einzelnen Verwendungsnachweise der Kursträger an und nimmt eine Vorprüfung vor, um sie dann zusammen mit einem von ihm verfassten Gesamtverwendungsnachweis bis spätestens Ende Juni des darauf-

30 Bei der AEF war diese Erhebung für das Jahr 2001 geplant (Telefonat Herr K. 02.04.01). Der DPWV nutzt als Erhebungsinstrument eine einmal jährlich durchgeführte Umfrage bei den Kursträgern, welche 1999 von 60 % beantwortet wurde (vgl. DPWV 2000, S. 19).

31 Der Verwendungsnachweis eines Trägers weicht generell von den anderen ab, weil er zum Teil zweisprachig (deutsch – spanisch) gestaltet ist (vgl. AEF 2000).

folgenden Kursjahres an das BMA weiterzuleiten. Letzterer besteht vor allem aus einem Sachbericht³², den jeder Träger aus den Angaben seiner Kursträger in Form von einer Zusammenfassung der statistischen Erhebungen und einer Analyse der beschriebenen Erfahrungen erstellt. Vom BMA wird gefordert, dass darin zudem eine Darstellung der Öffentlichkeitsarbeit und eine Ergebnisdokumentation der Erfolgsbilanzen enthalten sind (vgl. IB 1999a, S. 6; IP DPWV, S. 10).

Die tabellarische Darstellung und der Vergleich der Erhebungsergebnisse gestaltet sich insofern schwierig, als dass die Träger auch bei diesem Aspekt unterschiedliche Kategorien gewählt haben. Um diese ausreichend berücksichtigen zu können, werden wir jeden Träger einzeln aufzuführen.

AWO³³

Sprachkurs/ weiterführende Bildungsmaßnahme geplant	unbekannt
52 %	48 %

DPWV

Beginn einer weiterführenden Maßnahme			unklare Perspektive	k. Angabe
35 %			20 %	45 %
Sprachkurs	Weiterbildung	Ausbildung		
22,8 %	7,3 %	4,9 %		

IB

Sprachkurs geplant	Interesse an Berufsbildungsmaßnahmen	unbekannt
15,6 %	2,6 %	82,8 %

VIJ

Bereits Sprachkurs besucht/ besucht parallel Sprachkurs	Sprachkurs geplant	Stellensuche	Interesse an Qualifizierungsmaßnahmen/ Ausbildung	Unklare Perspektive
35 %	33 %	23,6 %	14 %	30 %

Zahlen entnommen aus: AWO 2000a, S. 6; DPWV 2000, S. 19; IB 2000a, S. 5; VIJ 2000, S. 2.

Abb. 6: Erfolgsbilanz (1999)

32 Die Sachberichte variieren teilweise in ihrer Ausführlichkeit erheblich, welches schon aus ihrem jeweiligen Umfang hervorgeht, der 1999 zwischen sechs Seiten und 30 plus neun Seiten statistischem Anhang liegt (vgl. AEF 2000a; AWO 2000a; DPWV 2000; IB 2000a; VIJ 2000).

33 Nach unserer Berechnung sind es allerdings nur 46 % und dementsprechend 54 % unbekannt.

Im Hinblick auf die Kategorien erweist sich die AWO in ihrer Befragung am undifferenziertesten, da sie das Interesse an Sprach- oder beruflicher Weiterbildung in nur einer Quote erhebt. Der IB trennt zwar diese beiden Inhalte, gibt aber ebenso wenig wie die AWO Auskunft über die verbleibenden Prozenzte. Die Erhebungen vom DPWV und VIJ sind am stärksten untergliedert: Der VIJ fragt zusätzlich zum Interesse am Sprachkurs nach bereits oder parallel zu den Integrationskursen besuchten Sprachkursen und neben der Kategorie der Aus- und Weiterbildung, welche der DPWV nochmals unterteilt, nach einer geplanten Stellensuche. Beide Träger geben darüber hinaus den Prozentsatz von Teilnehmerinnen an, deren Perspektiven noch unklar sind. Durch Verzicht auf diese Kategorie ist bei einem Großteil der Teilnehmerinnen des IB (ca. 80 %) und bei der Hälfte der Kursbesucherinnen der AWO nicht nachprüfbar, ob sie keine Perspektiven entwickelt, schon Sprachkurse bzw. Qualifizierungsmaßnahmen besucht oder keine Angaben gemacht haben.

Bei einer inhaltlichen Betrachtung ist festzustellen, dass der VIJ in Bezug auf das Interesse an Sprachkursen mit 33 % die höchste Quote aller Träger aufweist. Im Gegensatz dazu hat der Träger mit den meisten Kursen (IB) mit weniger als der Hälfte des Prozentsatzes des VIJ die geringsten Erfolge zu verzeichnen. Während der DPWV prozentual mit 22,75 % dazwischen liegt, ist dieses bei der AWO aufgrund der Kategorisierung nicht nachzuvollziehen.³⁴

Im Bereich der beruflichen (Aus)Bildungsmöglichkeiten, woran die Teilnehmerinnen aller Trägern grundsätzlich ein geringeres Interesse zeigen, spiegelt sich ein ähnliches Bild wider: Während die Quote des IB wiederum am niedrigsten ausfällt (2,6 %) und damit eine deutliche Differenz zum VIJ (14 %) besteht, verfügt der DPWV im Vergleich zu diesem über weniger als die Hälfte (6,1 %) dieser Absichtserklärungen.

34 Es liegt die Vermutung nahe, dass die Absicht eines Sprachkursbesuchs – wie bei den anderen Trägern – größer ist als die einer beruflichen Qualifizierung und damit den größeren Anteil der aufgeführten 52 % einnimmt.

4.3 Fortbildungen und Tagungen

Zum Bestandteil der Maßnahme gehört neben der Durchführung von Integrationskursen deren qualitative Verbesserung, welche vor allem über die Fortbildung der Kursleiterinnen verwirklicht werden soll. Im Gegensatz zu den Deutschkursen des Sprachverbands, bei denen die Kursleiterinnen-Qualifizierung hauptsächlich in den Händen eines externen Anbieters (Goethe-Institut) liegt (vgl. hier 2.2), werden im Rahmen der hier zu untersuchenden Maßnahme die Fortbildungen vom jeweiligen Träger übernommen.

Das BMA macht weder Vorgaben hinsichtlich der Anzahl und Form der Fortbildungen noch in Bezug auf die Höhe der finanziellen Mittel, die dafür bei ihm beantragt werden können.³⁵ Es verwundert daher nicht, dass sich die Fortbildungsveranstaltungen der einzelnen Träger teilweise erheblich voneinander unterscheiden. Dies wird allein schon anhand der Zahlen in der nachstehenden Tabelle deutlich:

	<i>AEF</i>	<i>AWO</i>	<i>DPWV</i>	<i>IB</i>	<i>VIJ</i>
Integrationskurse ³⁶	110	658	720	847	515
Fortbildungs-Teilnehmerinnen	50	?	170	65–70	136 + ?*
Fortbildungen insgesamt	1	11	9	6	3
davon: - überregional (3 Tage)	1	-	2	1	2
- regional (1 Tag)	-	11	7	5	1

Zahlen entnommen aus: AWO 2000a, S. 2; DPWV 2000, S. 24 f.; IB 2000a, S. 2, 6; IP IB, S. 9; IP AEF, S. 6; IP VIJ, S. 6 f.; ders. 1998e; ders. 1998 f.

** Aufgrund fehlender Angaben für das Jahr 1999 greifen wir bei den überregionalen Fortbildungen des VIJ auf Zahlenwerte von 1998 zurück. Bei gleicher Anzahl und Struktur der Fortbildungen vermuten wir, dass die Teilnehmerinnenzahl 1999 ähnlich hoch gewesen ist. In Bezug auf die regionalen Fortbildungen sind uns keine Zahlen bekannt (vgl. hier dieses Kapitel, Fußnote 9).*

Abb. 7: Fortbildungsveranstaltungen der Träger (1999)

35 Obwohl sich keiner der Träger an eine konkrete Zahl erinnern konnte, waren sie sich nicht vollkommen sicher, ob das BMA nicht doch eine Grenze festgeschrieben hat. Sie orientieren sich bei der Beantragung von Fortbildungsmitteln an bisherigen Erfahrungswerten (Telefonat Frau F. 30.03.01; Frau G. 29.03.01; Frau W. 30.03.01; Frau H. 30.03.01; Herr K. 02.04.01).

36 An dieser Stelle wäre die Anzahl der Kursleiterinnen und -begleiterinnen für einen direkten Vergleich aussagekräftiger gewesen. Allerdings macht nur der DPWV Angaben zu deren Zahl (313 bzw. 322) (vgl. DPWV 2000, Anhang).

Die Unterschiede zwischen den Trägern werden erkennbar, wenn die Summe der Fortbildungen sowohl zu deren Teilnehmerinnenzahl als auch zum Kurskontingent ins Verhältnis gesetzt wird. Hierbei zeigt sich, dass der Träger, der die wenigsten Kurse und nur eine zentrale Fortbildung veranstaltet (AEF), in Relation zur Kurszahl mehr Kursleiterinnen erreicht als alle anderen.

Der zahlenmäßig größte Träger (IB) weist diesbezüglich die niedrigsten Werte auf. Dies liegt zum einen daran, dass der IB im Vergleich zu seinem Kurskontingent weniger Fortbildungen als die anderen Träger und in absoluten Zahlen auch weniger als der DPWV und die AWO durchführt. Zum anderen setzen sich die überregionalen Fortbildungen des IB mit 10-15 Personen aus einem relativ kleinen Teilnehmerinnenkreis zusammen (vgl. IP IB, S. 8). Im Gegensatz dazu werden diese bei der AEF von 50 Frauen und beim DPWV sowie VIJ von durchschnittlich 45 bzw. 68 Frauen besucht (vgl. IP AEF, S. 6; DPWV 2000, S. 24; VIJ 1998e, S. 1; ders. 1998f, S. 1).

Wird das Augenmerk auf den Einsatz von regionalen und überregionalen Fortbildungen gerichtet, fällt zunächst auf, dass die AEF und AWO nur jeweils eine Form, die anderen Träger jedoch beide Fortbildungsarten anbieten.

Innerhalb der zweiten Gruppe setzen der DPWV und IB ihren Schwerpunkt bei regionalen Veranstaltungen. Trotz dieses zahlenmäßigen Übergewichts erreicht der DPWV sowohl mit den regionalen als auch überregionalen Fortbildungen insgesamt gesehen ungefähr gleich viele Kursleiterinnen (79 bzw. 91) (vgl. DPWV 2000, S. 24 f.). Demgegenüber besteht im Hinblick auf den IB eine Kongruenz zwischen der deutlich höheren Anzahl der regionalen zu den überregionalen Fortbildungen (5:1) und der Gesamtzahl ihrer Teilnehmerinnen (55:10-15) (vgl. IB 2000a, S. 6).

Beim VIJ liegt das Gewicht sowohl in Bezug auf die Anzahl der Fortbildungen als auch der Teilnehmerinnen auf den überregionalen Fortbildungen. Die Möglichkeit, eine regionale Fortbildung zu besuchen, erhalten bei diesem Träger nur Kursleiterinnen türkischer Frauengruppen, die in Baden-Württemberg angesiedelt sind. Die Ergebnisse dieser Tagungen werden an die anderen Kursleiterinnen weitergeleitet (IP VIJ, S. 7).

Wer über diese Zahlen hinaus die Gestaltung der Fortbildungen betrachtet, wird feststellen, dass sich ihr zeitlicher Umfang bei allen Trägern sehr ähnelt. Während die regionalen Fortbildungen als vier- bis siebenstündige Tagesveranstaltungen konzipiert sind, finden die überregionalen Fortbildungen an Wochenenden statt und erstrecken sich von Freitagnachmittag bzw. -abend bis Sonntagmittag (vgl. AEF 1999a, S. 1; AWO 2000a, S. 7; DPWV 2000, S. 25; DPWV 2000a, S. 1; IB o.J.; IB 2000a, S. 2; VIJ 1998a, S. 2 f.; ders. 1998b, S. 2; ders. 1998c).

Die Träger, die zwei überregionale Fortbildungen im Jahr durchführen (DPWV und VIJ), veranstalten diese an unterschiedlichen Orten der Bundesrepublik. Hinsichtlich der Termine besteht beim DPWV zudem ein zeitlicher Abstand zwischen beiden Fortbildungen, da eine im Frühjahr und eine im Herbst angeboten wird. Die überregionalen Veranstaltungen des VIJ finden dagegen kurz hintereinander statt (vgl. DPWV 2000b, S. 1; ders. 2000c, S. 1; VIJ 1998e; ders. 1998f, S. 1).

Das inhaltliche Rahmenprogramm der Fortbildungen umfasst neben der Vorstellung des Ablaufs maßnahmen- und trägerspezifische Informationen für die Kursleiterinnen sowie gemeinsame Aktivitäten zum Kennenlernen und Erfahrungsaustausch.

Im Vordergrund steht die Qualifizierung der Teilnehmerinnen mit Hilfe der Vertiefung eines Themas, das sich auf der Positivliste wiederfinden lässt oder verschiedene Lerntheorien bzw. methodische Grundlagen zur Leitung von Gruppen beinhaltet.

Diese Auseinandersetzung mit einem Schwerpunktthema soll eine Erweiterung der Sach- und Handlungskompetenz der Kursleiterinnen bewirken und ist sowohl Kern der regionalen als auch überregionalen Fortbildungen. Bei der zweiten Veranstaltungsform geschieht dies aufgrund des größeren Zeitumfangs auf intensivere Weise und mit einem höheren Anteil an praktischen Übungen (vgl. AEF 1999a; AWO 2000a, S. 7; DPWV 2000, S. 23 ff.; IB 2000a, S. 6 f.; ders. o.J.; ders. o.J.a; VIJ 1998d; ders. 1998e).

Diese Grundstruktur der Fortbildungen findet sich bei allen Trägern. Hinsichtlich der Wochenendveranstaltungen bestehen allerdings Unterschiede in der Anzahl der Themen, die den Teilnehmerinnen auf

einer Fortbildung zur Auswahl gestellt werden. So bieten der IB und VIJ jeweils ein zentrales Thema an, welches sich beim VIJ innerhalb eines Jahres gleicht (vgl. IB o.J.; ders. o.J.b; VIJ 1998d; ders. 1998e). Die AEF richtet es auf ihrer dreitägigen Fortbildung dagegen so ein, dass jede Kursleiterin zwischen einem methodisch-didaktischen und einem Sachthema wählen kann und sich der jeweiligen Arbeitsgruppe zuordnet. Als Besonderheit der AEF ist hierbei anzumerken, dass die gesamte Fortbildung in spanischer Sprache verläuft (vgl. AEF 1999a; IP AEF, S. 6 f.).

Die Kursleiterinnen, die unter dem Dach des DPWV arbeiten, können bei jeder Wochenendfortbildung zwischen vier verschiedenen Themen wählen. Dieses relativ breite Angebot resultiert aus einem zweijährigen transnationalen EU-Modellprojekt („Die Rolle der Migrantinnen im Integrationsprozess“), an dem sich der DPWV mit Organisationen aus vier weiteren Mitgliedsländern der EU von 1998 bis 1999 beteiligte. Ansatz des Projekts war es, die Integrationsleistungen von Migrantinnen, die innerhalb der EU leben, herauszustellen und zu honorieren.³⁷

Der DPWV, der als nationalen Schwerpunkt eine verbesserte Qualifizierung und Zertifizierung der Kursleiterinnen verfolgte, entwickelte eine Fortbildungsreihe mit dem Titel „Interkulturelle Erwachsenenbildung und soziale Beratung von Migrantinnen“. Diese basiert auf einer im Februar 1998 durchgeführten Erhebung der Erwartungen der Kursleiterinnen an die Fortbildungen sowie an ein Teilnahmezertifikat und besteht aus insgesamt sieben Wochenendveranstaltungen, die im Zeitraum von Dezember 1999 bis Ende 2002 durchgeführt werden.

Der Struktur der Fortbildungsreihe liegen sechs Module zugrunde, für die jeweils Themenbereiche entwickelt wurden, die unabhängig voneinander elementare Kenntnisse der Sozialarbeit vermitteln. Hierbei orientieren sich vier Module an bestimmten Sachthemen (Gesundheitsförderung, Einführung in rechtliche Fragen, Leben in der Migration, Interkulturelles Zusammenleben und Rassismus) und zwei weitere an methodisch-didaktischen Fragestellungen (Kommunikation und pädagogisches Handeln in Gruppen und Teams, Bildungsarbeit

37 Zu den Erfahrungen des DPWV mit dem transnationalen Aspekt des Modellprojekts vgl. Kriechhammer-Yagmur 1999, S. 104 ff.

mit Erwachsenen). Jedes Modul setzt sich wiederum aus zwei bis vier Bausteinen zusammen, mit denen verschiedene Aspekte des Themas behandelt werden.

Auf allen Fortbildungen werden den Kursleiterinnen vier der sechs Module mit je einem Baustein angeboten. Für jeden Baustein, den eine Kursleiterin absolviert, erhält sie eine qualifizierte Teilnahmebescheinigung, auf der die vermittelten Inhalte und Methoden sowie der Praxistransfer aufgeführt sind. Kann eine Kursleiterin innerhalb von drei Jahren vier dieser Bescheinigungen vorlegen, die unterschiedliche Module abdecken müssen, erhält sie eine Mantelbescheinigung³⁸ (vgl. argos 1999, S. 9 f.; DPWV 1998, S. 28 f.; ders. 1999b; ders. 2000, S. 20 ff.; Kriechhammer-Yagmur 1998).

Zur qualitativen Verbesserung der Kursarbeit beantragen die Träger beim BMA nicht nur Fördermittel für die Kursleiterinnen-Fortbildung, sondern auch für Tagungen mit und zugunsten von Personen, die in übergeordneter Stellung mit der Durchführung der Integrationskurse und/oder der Fortbildung der Kursleiterinnen beschäftigt sind. Bei diesen Treffen steht der Informations- und Erfahrungsaustausch wie auch die Reflexion der Maßnahme im Mittelpunkt.

Während die AEF keine derartige Veranstaltung anbietet, führt die AWO zu diesem Zweck innerhalb eines Jahres drei eintägige Tagungen durch, an denen die Projektleiterin, die Sachbearbeiterin und die drei regionalen Mitarbeiterinnen teilnehmen (vgl. AWO 2000, S. 4 f.). Die jährliche Konzeptionstagung des VIJ findet mit ca. 17-20 Frauen an einem Wochenende statt. Der Personenkreis setzt sich neben der Projektleiterin aus Sozialberaterinnen, die innerhalb ihrer Einrichtungen für die Integrationskurse zuständig sind, einer Vertreterin des Diakonischen Werks der EKD und Sozialberaterinnen aus verschiedenen Organisationen zusammen (vgl. IP VIJ, S. 6 f.). Die dreitägige Fachtagung des IB wird von Mitarbeiterinnen besucht, die organisatorisch für die Kurse in den Einrichtungen verantwortlich sind (vgl. IB 1999a, S. 5). Der DPWV, der bis 1999 die Fortbildungen der Fortbild-

38 Der DPWV hat darüber hinaus Standards für eine Bescheinigung der Kursträger entwickelt, die sich an den allgemeinen Anforderungen von Arbeitszeugnissen orientiert und einer Beschreibung der Arbeitsinhalte, Zielgruppen der Kurse sowie der fachlichen und persönlichen Kompetenzen dient (vgl. argos 1999, S. 10).

nerinnen und den Austausch über das Konzept der Integrationskurse im Rahmen des Modellprojekts vornahm, erhält seit dessen Ende die dafür erforderlichen Mittel vom BMA (Telefonat Frau H. 30.03.2001).

5 Analyse der Integrationskurse

5.1 Methodische Grundlagen der Untersuchung

5.1.1 Fragestellung

In diesem Kapitel befassen wir uns mit der zentralen Frage, inwieweit die migrantinnenspezifische Integrationsmaßnahme zielorientiert und nachhaltig gestaltet ist. Hierbei beziehen wir uns zum einen auf das Ziel Integration und zum anderen auf die vom BMA vorgegebenen Kursziele. Die Zielorientierung wird auf zwei Ebenen, auf der bundespolitischen Ebene (BMA) und der Ebene der Träger, untersucht. Von der Kernfrage ausgehend ergeben sich in Bezug auf das BMA folgende Fragestellungen:

- Sind die Ziele der Lebensrealität der Migrantinnen in Deutschland angepasst?
- Lässt sich die Zielorientierung unter den geltenden Rahmenbedingungen der Kurse realisieren?
- Ist die Maßnahme in Bezug auf ein Gesamtkonzept von Integration(spolitik) zielorientiert?
- Wird mit den Kursen eine nachhaltige Integrationsarbeit geleistet?

Demgegenüber wird hinsichtlich der Träger analysiert,

- inwieweit sie die Zielvorgaben des BMA teilen und
- wie sie die Ziele unter den bestehenden Rahmenbedingungen inhaltlich umsetzen.

Gleichzeitig ist auf beiden Ebenen zu fragen, welche Vorstellung von Integration der Maßnahme zugrunde liegt.

5.1.2 Erhebungsdesign

Bei der *Auswahl geeigneter Forschungsmethoden* stellte sich die grundsätzliche Frage nach einem qualitativen oder quantitativen Verfahren bei den Interviews. Schon die Anzahl der zu Befragenden

(fünf) erwies sich als ausschlaggebender Faktor für die Entscheidung zugunsten einer qualitativen Forschungsmethode. Außerdem spielten bei dieser Wahl inhaltliche Faktoren eine Rolle, da mit einer qualitativen Forschung der mögliche Facettenreichtum an Antworten wie auch die Erklärung impliziter Zusammenhänge gewährleistet werden können.

Im Hinblick auf die Möglichkeiten qualitativer Forschungsansätze haben wir im Gegensatz zur klassischen Variante, in der am Anfang der Untersuchung ein Hypothesengerüst erstellt wird, „das Prinzip der Offenheit des interpretativen Paradigmas“ gewählt (Schründer-Lenzen 1997, S. 109). Wir haben uns für ExpertInneninterviews¹ entschieden, die nicht die Lebenssituationen der Befragten, sondern die Rekonstruktion komplexer Wissensbestände in den Mittelpunkt stellen (vgl. Meuser 1994, S. 183; ders. 1997, S. 481). Als geeignetes Erhebungsinstrument für die Befragung von ExpertInnen gilt ein halbstandardisierter, in sich flexibler und offener Leitfaden. Es werden zu verschiedenen Themenkomplexen vorformulierte Fragen entwickelt, womit eine Vergleichbarkeit der Interviewinhalte sichergestellt werden soll (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 372, 375; Meuser 1997, S. 483). Der durch offene Fragen gekennzeichnete Leitfaden ermöglicht den InterviewpartnerInnen, auch Inhalte zu thematisieren, die wir nicht explizit in unseren Fragen berücksichtigt haben, die in Bezug auf unsere Fragestellung jedoch durchaus von Bedeutung sein können.

Das *Untersuchungsdesign* hat zum Ziel, ein möglichst umfassendes inhaltliches Fundament für die zuvor ausdifferenzierte Forschungsfrage zu schaffen. Dies haben wir mit einem systematischen und thematisch breit gefächerten Aufbau des Leitfadens (vgl. hier Anhang) zu erreichen versucht.² Zunächst beschäftigten wir uns mittels

1 ExpertInnen zeichnen sich dadurch aus, dass sie über ein spezialisiertes Wissen verfügen. Dieses steht nicht mit biographischen Ereignissen, sondern mit dem Ausüben bestimmter Funktionen im Zusammenhang und besteht aus hochroutiniert organisierten, vernetzten Wissens-elementen (vgl. Hitzler 1994, S. 23; Meuser 1994, S. 180).

2 Unseren Leitfaden konnten wir wegen der geringen Grundgesamtheit zwar nicht, wie in wissenschaftlicher Literatur empfohlen (vgl. König 1997, S. 93), mittels einer Stichprobe überprüfen, aber während der vorab geführten Gespräche mit den Sozialarbeiterinnen gewannen wir einen Überblick über die Relevanz bestimmter Themenbereiche in Bezug auf unsere Forschungsfrage sowie über geeignete Fragetechniken.

standardisierter Fragen kurz mit den beruflichen Eckdaten der InterviewpartnerInnen, um ihre Aussagen besser einschätzen zu können. Alle weiteren Fragen richteten sich auf die Integrationskurse: Angefangen beim Integrationsbegriff über Ziele und Inhalte der Kurse hin zu den Rahmenbedingungen und einer diesbezüglichen Einschätzung der Ziele und Inhalte gelangten wir im weiteren Verlauf des Interviews auf eine übergeordnete, integrationspolitische Ebene.

Der Leitfaden enthält zwischendurch standardisierte Teile, in denen Fragen nach dem Personalschlüssel, Ausschöpfen der Fortbildungsmittel u.ä. behandelt wurden, womit wir dem Problem fehlender Daten entgegenwirken konnten (vgl. Oswald 1997, S. 76). Im Laufe der Zeit hat sich dieser Teil immer mehr erweitert. Bei eventuellen Versäumnissen der Erhebung fehlender Daten haben wir dies schriftlich oder telefonisch nachgeholt.

Durch zeitliche Abstände zwischen den Interviews und durch zunehmende Interviewerfahrung ergaben sich einige Veränderungen hinsichtlich der Fragen, indem wir beispielsweise weniger Gewicht auf das Thematisieren der Positivliste legten und uns dafür stärker Fragen zum Einfluss der Trägerstruktur auf die Integrationskurse oder zum Einbezug deutscher Teilnehmerinnen widmeten.

Während des Interviews haben wir durch Paraphrasieren, vorsichtiges Interpretieren und Nachfragen versucht, die InterviewpartnerInnen zu weiteren Erläuterungen und Reflexionen ihrer Antworten zu animieren. Denn bei den Interpretationen wird „nicht der vom Forscher gemeinte Sinn ... unterstellt, sondern der vom Befragten explizierte Sachverhalt wird zu einem Maßstab für höhere Gültigkeit der Interpretationen“ (Lamnek 1995, S. 63).

Die *Durchführung der Interviews* gestaltete sich wie folgt: Von den fünf ExpertInneninterviews, die wir in Form einer Querschnittstudie durchgeführt haben, fanden zwei im März, zwei im Mai und eins im Juni 2000 statt. Unsere InterviewpartnerInnen waren die ProjektleiterInnen der Träger, die in ihrem Verband für die Integrationskurse zuständig sind. Um ein möglichst facettenreiches Bild und eine realistische Einschätzung der Maßnahme zu erlangen, haben wir uns bewusst nicht exemplarisch auf ein oder zwei Verbände beschränkt, sondern die größtmögliche Grundgesamtheit einbezogen.

In den fünf Interviews wurden insgesamt sechs Personen befragt, da beim Interview mit dem DPWV nicht nur der Projektleiter, sondern in der ersten Hälfte der Befragung auch eine Sachbearbeiterin anwesend war. Das Interview mit der Projektleiterin des VIJ haben wir aufgrund der Entfernung (Sitz in Stuttgart) telefonisch durchführen müssen.

Um eine „größtmögliche Transparenz ... für das Erkenntnisobjekt“ zu erreichen (Scheele zit. n. Schründer-Lenzen 1997, S. 110 f.), haben wir unsere InterviewpartnerInnen wie folgt in die Thematik der Forschung eingeführt: Zunächst haben wir schriftlich angefragt, ob sie grundsätzlich zu einer Befragung bereit wären. Daraufhin sendeten wir ihnen die vorläufige Gliederung der Arbeit sowie den Interviewleitfaden zu. Vor Beginn der Interviews haben wir über den aktuellen Stand unserer Arbeit und über die damit verbundenen Ziele gesprochen, um nochmals unser Anliegen zu verdeutlichen und auf die Thematik einzustimmen (vgl. Köhler 1992, S. 323 f.).

Die Interviews wurden jeweils in den Räumlichkeiten der Träger und hier zumeist in den Büros der ProjektleiterInnen geführt. Für die Interviews war in der Terminabsprache ein zeitlicher Rahmen von ungefähr zwei Stunden anberaunt worden, wofür sich alle InterviewpartnerInnen ausreichend Zeit nahmen. Die Aufzeichnung der Gespräche erfolgte mittels eines Tonbandgeräts, mit dessen Verwendung sich alle einverstanden erklärten. Eine Person machte jedoch deutlich, dass dies für sie sehr ungewohnt sei und sie eigentlich eine Mitschrift bevorzugt hätte. Wir haben uns für Tonbandaufnahmen entschieden, weil dadurch eine höhere Konzentration auf das Gespräch und eine bessere Datensicherung möglich war. Eine Mitschrift hätte ohne Zweifel eine Informationsselektion bedeutet, wodurch Inhalte, die erst im späteren Vergleich ihre Bedeutung erlangen, eventuell weggefallen wären bzw. eine zu starke Fixierung unsererseits auf die Antworten der Leitfadenfragen die Authentizität der Informationen verfälscht hätte.

Während der Befragung haben wir eine Arbeitsteilung dahingehend vorgenommen, dass eine die Rolle der Interviewenden einnahm und die andere derweil für Notizen, für ergänzende Fragen sowie für das Tonbandgerät zuständig war. Hierbei bestand immer die gleiche Verteilung, um die Vergleichbarkeit der Interviews zu erhöhen.

Unmittelbar nach der Durchführung jedes Interviews haben wir diese nachbereitet, indem wir in Anlehnung an Andreas Witzel unsere ersten Eindrücke von thematischen und atmosphärischen Aspekten in mündlicher oder schriftlicher Art gesammelt haben (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 381).

Im Gegensatz zu der äußerst geringen Informations- bzw. Auskunftsbereitschaft des BMA begegneten uns die Träger mit großer Offenheit und zeigten ein hohes Interesse an der Analyse der Maßnahme.

5.1.3 Auswertungsdesign

Bei der Auswertung der ExpertInneninterviews halten wir uns im wesentlichen an die von Michael Meuser und Ulrike Nagel empfohlenen Schritte, da wir diese zum einen für nachvollziehbar und geeignet halten, zum anderen dieser Bereich nur wenig in der wissenschaftlichen Literatur behandelt wird. Sofern wir zu Teilaspekten dieser Methode weitere theoretische Hinweise anderer AutorInnen vorfanden, haben wir diese ergänzend hinzugezogen.

Da bei unseren Interviews die sprachliche Ebene vorwiegend als Medium für die Vermittlung von Inhalten angesehen wird, ist die Notwendigkeit zur genauen *Transkription* nur in speziellen Situationen von Bedeutung (vgl. Flick 1995, S. 161 f.). So haben wir in der Regel vor allem Pausenwörter, Wiederholungen und Passagen, die keine Verbindung zu unserer Fragestellung aufwiesen, sowie nonverbale Äußerungen (Lachen, Pausen, unterschiedliche Stimmlagen etc.) ausgeklammert. Weggefallen sind außerdem Versprecher oder Satzteile, die von der befragten Person selbst korrigiert wurden. In einigen Fällen haben wir uns in Klammern notiert, wenn ein Satz durch Lachen unterstrichen wurde und ohne diesen Vermerk die Aussage bzw. Intention des Gesagten nicht deutlich würde. Bei einigen Pausen und sprachlichen Aussetzern, bei denen wir der Ansicht waren, dass diese von der besonderen Sensibilität des Themas herrührten, haben wir dies ebenfalls vermerkt. Darüber hinaus haben wir Korrekturen vorgenommen, wenn die Grammatik oder der Satzbau fehlerhaft waren, um den Text auf eine verständlichere Sprachebene zu bringen.

Im nächsten Arbeitsschritt, der *Kategoriebildung*, haben wir aus den Transkripten durch eine stufenweise Zusammenfassung und Reduktion des Textes Kurzprotokolle angefertigt, indem wir uns an der Terminologie der Interviewten orientiert, die Inhalte paraphrasiert und anschließend kodiert, d.h. thematisch einzelnen Kategorien zugeordnet, haben. Ihre Entwicklung verlief hierbei entlang der Leitfragen wie auch zusätzlich eingebrachter Inhalte der InterviewpartnerInnen (vgl. Flick 1995, S. 165; Meuser 1997, S. 488).

Mit einem damit einhergehenden Auflösen der Sequenzialität rückt der Funktionskontext der ExpertInnen in den Vordergrund. Ihre „Äußerungen ... werden von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet, sie erhalten von hierher ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle des Interviews sie fallen“ (Meuser 1997, S. 488).

Die Kurzprotokolle wurden den InterviewpartnerInnen zugesandt, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die Inhalte auf ihre Richtigkeit und Vollständigkeit zu überprüfen und gegebenenfalls Korrekturen, Ergänzungen, Aktualisierungen sowie neue Einsichten einzufügen. Mit diesem Arbeitsschritt soll ein eventueller, durch die Textreduktion bedingter Verlust von Authentizität kompensiert werden (vgl. Flick 1995, S. 168).

Bei der *Darstellung und Interpretation der Ergebnisse* erarbeiten wir zunächst die Einzel- und Gesamtergebnisse, um dann eine Interpretation des Datenmaterials durch relevante Literatur (vgl. Kapitel 1-3) theoretisch zu fundieren. Dies geschieht in zwei Arbeitsschritten:

In einem *thematischen Vergleich* findet eine Analyse über das Einzelinterview hinaus statt, indem nach Nagel inhaltlich zusammengehörige Interviewpassagen in einen Kontext gebracht werden. Hierbei wird durch das Einbringen von Zitaten zu den verschiedenen Aspekten eine textnahe Darstellung ermöglicht, deren Inhalte nach dem Vergleich an den Interviews rücküberprüft werden (vgl. Meuser 1997, S. 489). Die Daten werden „faktisch anonym“ verarbeitet, denn wir bringen die Interviewinhalte nicht mit Namen in Verbindung, und der Aufwand einer „Reidentifikation ... (würde) nach vernünftigem Ermessen in keinem Verhältnis zum Informationswert stehen“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1997, S. 861).

Neben den Einzelinterviews werden wir in der Analyse außerdem die Informationen, die wir über den Interviewkontext hinaus zusammengetragen haben, zur Bestätigung, zum Kontrastieren und zur Ergänzung des Interviewmaterials heranziehen.

Entsprechend der *soziologischen Konzeptualisierung* lösen wir uns im nächsten Schritt von der Terminologie der InterviewpartnerInnen und binden die Inhalte mit Hilfe der ersten drei Kapitel in einen wissenschaftlichen Kontext ein. Abstrahiert werden diese auf der Ebene der empirischen Generalisierung, indem bei der Darstellung der Ergebnisse Sinnzusammenhänge aus einer theoretisch informierten Perspektive verknüpft werden (vgl. Meuser 1997, S. 489).

5.2 Der Integrationsbegriff im Kontext der Kurse

5.2.1 Zum Integrationsverständnis des BMA aus Sicht der freien Träger der Wohlfahrtspflege

Die Frage nach der Einschätzung hinsichtlich der Integrationsvorstellungen des BMA wird auf unterschiedlichen Ebenen beantwortet.

Als konkrete Integrationsbereiche werden – schon aufgrund des Zuständigkeitsgebiets des BMA – der Schwerpunkt Arbeit (Arbeitsmarkt-orientierung, Aus- und Fortbildung etc.) und die Sprache (Sprachfähigkeit, Sprachförderung etc.) genannt (vgl. IP 1, S. 1; IP 2, S. 1).

Im Weiteren heben die Antworten von dieser konkret inhaltlichen Ebene ab, und es werden unterschiedliche Eingliederungsdimensionen wie die gesellschaftliche und soziale Integration (vgl. hierzu auch 1.2.4), die sich 1999 im Titel der Maßnahme wiederfinden lassen (vgl. hier 4.1.1), aufgegriffen. Gesellschaftliche Integration meine aus Sicht des BMA, „sich in diese Gesellschaft einzufügen, ohne besonders hervorstechen und ohne ein Konfliktpotential zu bilden. Sie (die MigrantInnen) sollen alles wahrnehmen (können) ..., aber sie sollen sich nicht politisch beteiligen, nicht besonders aktiv sein und in den Vordergrund treten“ (IP 5, S. 1). Soziale Integration heiße ebenso, „nicht besonders hervorzutreten. (MigrantInnen) sollen ihre Pflichten wahrnehmen, arbeiten und ihre Abgaben zahlen und in dieses Sozialgefüge passen“ (ebd., S. 2). Diesem Bild entspricht, dass der Bedarf einer Gruppe an Integration „daran festgemacht (wird), ob sie als Problemgruppe auffällt oder nicht“ (IP 4, S. 1).

Darüber hinaus werden dem BMA „relativ weite Vorstellungen von Integration“ zugeschrieben (IP 3, S. 1), was von einem Träger als Vorteil für die Kurse angesehen wird. Der Begriff gilt außerdem in seiner Funktion als „pragmatisch“, weil das BMA Integration zwar als notwendig, aber nur unter gewissen Voraussetzungen, deren Basis wiederum Sprache und Arbeit darstellen, als realistisch betrachte (IP 2, S. 1).

Zwei Träger sehen das Verständnis von Integration hinsichtlich der Kurse nicht unmittelbar abhängig von der Institution BMA, sondern eher vom amtierenden Minister (vgl. IP 1, S. 1) oder dem zuständigen Referatsleiter (vgl. IP 3, S. 11). Darüber hinaus besteht die Annahme, dass sich das für die Kurse zuständige Referat an dem Diskurs der Träger orientiert, „den Integrationsbegriff der Verbände anerkennt und sich darauf verlässt, dass dieser der neuesten Diskussion entspricht und reflektiert ist“ (ebd., S. 1; vgl. auch IP 1, S. 1). Die Art und der Grad dieser Einflussnahme werden jedoch nicht näher ausgeführt.

Insgesamt gesehen geben die Träger wenig differenzierte Auskünfte und sind nicht optimal über den Integrationsbegriff des BMA informiert. Dies liegt unseres Erachtens daran, dass „über den Integrationsbegriff (...) noch keine theoretische Diskussion unter den beteiligten Trägern mit dem BMA geführt worden (ist)“ (IP 3, S. 1).

In den Antworten der Träger, die sich auf den Integrationsbegriff des BMA beziehen, spiegelt sich deutlich die schon im wissenschaftlichen Diskurs konstatierte Diffusion und Undurchsichtigkeit wider (vgl. hier 1.2). Bei der Frage nach dem Begriff von Integration werden beispielsweise sowohl Dimensionen (sozial und gesellschaftlich) als auch Indikatoren von Integration (Arbeit und Sprache) aufgeführt, was zum Teil mit der Interviewsituation und der Schwierigkeit, im Gespräch Ebenen und Indikatoren trennscharf darzustellen, begründet werden kann.

Weitere Gründe der diffusen Darstellung der Träger sind in der schlechten Informationslage und der fehlenden Erarbeitung einer eigenen Definition seitens des BMA zu sehen. Es überlässt die Verantwortung für die Aktualität des Diskurses den Trägern oder dem jeweiligen Minister bzw. Referatsleiter – eine Haltung, die unserer Ansicht nach problematisch ist, da die jeweiligen Definitionen zumin-

dest auf wissenschaftliche Grundlagen im Hinblick auf die Zielorientierung der Maßnahme überprüft werden müssten. Darüber hinaus stellt das Nicht-Vorhandensein einer „eigenen“ Definition von Integration,³ vor dem Hintergrund einer Jahrzehnte lang bestehenden Migrations- und Integrationsarbeit, die Kompetenz des Ministeriums in diesem Bereich in Frage.

Das Fehlen einer den Integrationskursen explizit vorangestellten Definition bedeutet allerdings nicht, dass das BMA keine Vorstellungen von Integration entwickelt hat. In den diesbezüglichen Aussagen der Träger kommen deutlich die schon bei Taft und Park aufgeführten assimilativen Kernpunkte zum Ausdruck, zu denen u.a. die Unauffälligkeit⁴ und das konfliktarme Einfügen in eine Gesellschaft zählen (vgl. hier 1.2.1, 1.2.2). Selbst wenn das BMA eine in sich schlüssige und für die Träger transparente Definition erarbeitet hätte, diese aber dem Grundgedanken und Ziel der Assimilation entspräche, lägen die daraus entwickelten Zielsetzungen nicht einem gleichberechtigten und demokratischen Begriff zugrunde (vgl. hierzu auch 1.2.4) und stellten damit die Maßnahme an sich in Frage.

5.2.2 Zum Integrationsverständnis der Träger

Bei der Frage nach dem Integrationsverständnis der Träger lassen sich Unterschiede sowohl in der inhaltlichen Bandbreite als auch in der Darstellungsweise feststellen. Einerseits sind die Erläuterungen teilweise unstrukturiert und sehr kurz gehalten, andererseits differenziert und mit Beispielen ausgestaltet. Trotz dieser Verschiedenheit lassen sich bei den Trägern inhaltliche Gemeinsamkeiten finden.

Vorab ist anzumerken, dass sich ein Träger dem Begriff der Integration zunächst kritisch nähert, da dieser für „einen einseitigen Prozess, wobei die Integrationsleistung ausschließlich von den Migrant(inn)en

3 Der Integrationsbegriff des BMA wurde uns, wie schon erwähnt, vom zuständigen Referatsleiter nicht mitgeteilt und bei der Beschreibung der Integrationsmaßnahmen des BMA nicht explizit aufgeführt.

4 Hierbei drängt sich die Frage auf, ob sich Unauffälligkeit als Integrationsindikator nicht auch auf die Haltung der Träger übertragen lässt. Denn bei der Betrachtung der Hauptherkunftsländer der Klientel (vgl. hier Abbildung 4) wird deutlich, dass Zielgruppen wie die der Lateinamerikanerinnen oder Türkinnen überbetont werden, Migrantinnen aus osteuropäischen Ländern im Verhältnis dazu jedoch kaum Beachtung bekommen.

erfolgen soll“, stehe (AWO 2000, S. 3), ihn aber dennoch weiter verwendet.

Der zentrale Aspekt, der in den Aussagen aller Träger mehr oder weniger deutlich angesprochen wird oder sich in ihren Veröffentlichungen finden lässt, ist die Betonung von Integration als gegenseitiger Prozess.

Die theoretische Basis für diesen Prozess bildet Interkulturalität, die von drei Trägern explizit so benannt wird. Es existiert das Verständnis von „Integration als interkulturellem Prozess der Gegenseitigkeit“ (DPWV 1998, S. 5), welches sich in dem „gegenseitigen Aufeinanderzugehen der Mehrheitsgesellschaft und der Minderheiten“ widerspiegelt⁵ (AWO 2000, S. 3).

Die interkulturelle Integrationsarbeit impliziere damit – bezogen auf die Kurse – die Teilnahme deutscher Frauen (vgl. IP 4, S. 8), um ein Aufeinanderzugehen und einen Austausch zu fördern. „Dieser Dialog soll fließend sein, d.h. es gibt nicht zwei Säulen, sondern diese Säulen sind stark miteinander verflochten“ (IP 2, S. 1). In den Prozess sollen Aufnahmegesellschaft und Minoritäten gleichberechtigt einbezogen werden (vgl. AWO 2000, S. 3), wobei den MigrantInnen ein „gleichberechtigter Zugang zur herrschenden Kultur, zu Erziehung und Bildung und zum Arbeitsmarkt ... (zuteil werden soll). Auf der Seite der Mehrheitsgesellschaft ist komplementär dazu die Bereitschaft zu fördern, neue Identitätsmuster zu akzeptieren und zu integrieren“ (IB 1999a, S. 3). Die Aufnahmegesellschaft kann zu diesem gegenseitigen Prozess beitragen, indem sie durch ehrenamtliche Arbeit oder das Bereitstellen von Räumlichkeiten Integrationsprozesse fördert (Telefonat Frau W., 25.02.00).

Für die praktische Arbeit, deren einzelne Aspekte zwar nicht von allen Trägern thematisiert wurden, aber für die vollständige Sichtweise des Definitionsspektrums wichtig sind, ergibt sich vor diesem theoretischen Hintergrund, dass Möglichkeiten zum Dialog geschaffen wer-

5 Dieser Träger hat sich zwar während des Interviews inhaltlich zu dieser Fragestellung geäußert, uns jedoch mit der Autorisierung des Interviewprotokolls angewiesen, die Beschreibung des Integrationsbegriffs wortwörtlich aus der Arbeitshilfe zu übernehmen. Die Gründe hierfür sind uns nicht bekannt.

den müssen, in denen Menschen sich mit ihren kulturellen Hintergründen einbringen können (vgl. IP 5, S. 2) und so das „gemeinsame Tun integrationsfördernd und interkulturell verständnisfördernd“ ist (IP 3, S. 3).

Ein weiterer Träger beschreibt inhaltlich noch konkreter, dass „Integration pur ist, wenn zwei Frauen zueinander finden und sich gegenseitig unterstützen“ (IP 2, S. 5). Ohne diese Form der Interaktion sei eine Gruppe nicht zu integrieren.

Drei Träger betonen im Zusammenhang mit ihrem Verständnis von Integration die Wichtigkeit des selbständigen und aktiven Handelns der Migrantinnen. So beginne Integrationsarbeit an dem Punkt, wo Frauen beispielsweise ihre Probleme an die Kursleiterinnen herantragen und nach Lösungen suchen (vgl. IP 4, S. 5). „Im Migrations- und Integrationsprozess (werden) ... Migrantinnen als wichtige Akteurinnen“ gesehen (DPWV 1998, S. 10), und er gilt dann als vollendet, wenn Migrantinnen Akteurinnen des eigenen Lebens sind (vgl. IP 3, S. 9).

Auf dem Weg zu diesem Integrationsziel spielt neben der deutschen Sprache, ohne die „Integration automatisch scheitert“ (IP 4, S. 3), die Ebene der Orientierung bzw. des Kennenlernens der Aufnahmegesellschaft eine nicht zu unterschätzende Rolle. Diese Orientierung beinhaltet „einen sehr integrativen Aspekt“ (vgl. ebd., S. 4); „Je mehr Informationen Zuwanderer haben, um so besser können sie sich in der hiesigen Gesellschaft orientieren“ (IP 2, S. 1).

Die gesamten Inhalte des Integrationsprozesses unterliegen darüber hinaus dem Gedanken der Vielschichtigkeit. Zunächst ist „Integration ... ein Prozess mit vielen Facetten und muss im Alltag, der aus Nachbarn, Schule, Freizeitstätten, Institutionen der Stadt usw. besteht, gestaltet werden“ (ebd.). In diesen Bereichen wird er von den Frauen in unterschiedlicher Art und Weise erlebt, z.B. ist die Integration am Arbeitsplatz eine andere als die im Wohnumfeld (vgl. VIJ 1990, S. 2). Vielschichtigkeit spiegelt sich darüber hinaus in der sich integrierenden Gruppe wider, so dass sich (bezogen auf diese Arbeit) „die Gruppe der ausländischen Frauen ... ausgesprochen heterogen dar-

stellt und daher auch der Begriff der ‚Integration‘ differenziert gesehen werden muss“ (IB 1999a, S. 2).

Schließlich werden als förderliche Basis für den Integrationsprozess zum einen die sehr starke Komponente der sozialen Integration neben den Bereichen Arbeit und Sprache erwähnt (vgl. IP 2, S. 1) und zum anderen die Frage der Rechtssicherheit, die als Voraussetzung für Integration gewährleistet sein muss (vgl. IP 4, S. 2).

Integration als gegenseitiger Prozess stellt somit einen zentralen Faktor für die Eingliederung dar. Die Bezeichnung „interkulturell“ (vgl. hier 1.2.5) entspricht diesem Prozess, dem nach Aussagen der Träger Gleichberechtigung wie auch eine differenzierte Sichtweise sowohl im Hinblick auf die Teilnehmerinnen als auch auf deren Lebensrealität(en) und ihre Integrationsschritte zugrunde liegen und in dem Interaktion als integrationsförderndes Element angesehen wird. Mit diesen wesentlichen Aspekten beweisen die Träger Nähe zum aktuellen Diskurs und rücken mit ihrer Sichtweise deutlich vom assimilationistischen Verständnis des BMA ab. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass diese Haltung auch unter den Trägern noch vereinzelt anzutreffen ist, was z.B. in der Formulierung der „herrschenden Kultur“⁶ zum Ausdruck kommt. Sie impliziert eine notwendige Orientierung an eben dieser und weist somit Parallelen zum Begriff der Leitkultur (vgl. hier 2.1.6) auf.

In den Beschreibungen des Integrationsbegriffs der Träger zeigen sich außerdem verschiedene Komponenten, die dem Modell von Heckmann zugeordnet werden können: So findet die Orientierung in der Stufe der Akkomodation (kulturelle Integration, vgl. hier 1.2.4) ihre Entsprechung. Sie schafft die Basis für weitere Schritte des Integrationsprozesses, wie z.B. die Eigeninitiative der Individuen und folglich den Aufbau von Selbständigkeit. Die strukturelle Ebene wird durch die Aspekte der Arbeit, Sprache wie auch die rechtliche Situation und die soziale Integration durch die Betonung sozialer Kontakte aufgegriffen. Die Träger zeigen daher ein Bewusstsein für Integration als einen

6 Da diese Wortwahl nicht aus dem Interview, sondern einer offiziellen Rahmenkonzeption eines Trägers entnommen ist, gehen wir davon aus, dass diese sehr bewusst getroffen wurde.

mehrdimensionalen Prozess. Trotzdem wird – wie bei der Beschreibung des Integrationsbegriffs des BMA – in ihren Definitionen keine Trennung zwischen den Ebenen der Dimensionen (z.B. strukturelle Integration) und der Indikatoren (z.B. Rechtslage, Sprache oder Arbeit) bzw. der Prozessverläufe vorgenommen. Dadurch entsteht ein teilweise unstrukturiertes und lückenhaftes Bild, welches eher an praktischen Zusammenhängen orientiert ist.

Über den Aspekt der Mehrdimensionalität hinaus wird von den Trägern die Vielschichtigkeit der Frauen und ihrer Integrationsverläufe festgestellt. In den folgenden Kapiteln gilt nun zu analysieren, ob dieser wesentliche Aspekt in der Planung und Durchführung der Kurse ausreichend Berücksichtigung findet.

5.2.3 Wandel des Integrationsbegriffs

Auch zum Wandel des Integrationsbegriffs nahmen die Träger in unterschiedlicher Weise Stellung. Während einer von ihnen nicht näher auf diese Thematik eingegangen ist,⁷ verneinte ein anderer die Frage nach einem dynamischen Integrationsbegriff seitens des BMA, was im Kontext zu seiner vorhergegangenen Aussage, das BMA habe keine genaue Vorstellung von Integration, zu sehen ist (vgl. IP 1, S. 1).

Drei Träger haben beim BMA Entwicklungen in Bezug auf diese Dynamik beobachten können. Hierbei sprechen zwei von einem Abrücken vom Begriff bzw. Prozess der Assimilation. Nicht mehr „so deutsch wie möglich“ zu werden, sei das Ziel. Die MigrantInnen „bringen ihre Wurzeln mit, ihre kulturellen Hintergründe, und diese können sie hier auch leben, wenn sie sich im deutschen Kontext unauffällig verhalten“ (IP 5, S. 1). Nach Meinung eines Trägers „befindet sich der Integrationsbegriff in einer Wandlung, vom ausländischen Mitbürger (in den 80er Jahren) hin zur bewussten ... Partizipation von eigenen Anliegen, was eine erhebliche Entwicklung ist“ (IP 3, S. 1). Wie sich diese Partizipation gestaltet und ob sich die Aussage auf die Sicht des BMA oder die Dynamik im wissenschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Diskurs bezieht, ging aus dem Interview nicht hervor.

7 Dies liegt u.a. darin begründet, dass wir die diesbezügliche Frage des Leitfadens aus Gründen des inhaltlichen Interviewverlaufs und entsprechender Zusammenhänge nicht explizit aufgegriffen haben.

Ein Träger gibt eine sehr differenzierte Darstellung ab, die sich weniger auf die theoretische Ebene als auf die praktische Ausgestaltung und Umsetzung bezieht. Die Entwicklungen des letzten Jahrzehnts bezüglich der Dynamik des Integrationsbegriffs fasst er wie folgt zusammen: Er betrachtet Integration als „inflationären Begriff. Keiner weiß, wer wann in was tatsächlich integriert ist“ (IP 2, S. 1). Seit 1990 werde sich verstärkt diesem Thema gewidmet und „vor allem in den letzten drei bis vier Jahren ist die Frage der Zuwanderung, der Integration und auch die Frage nach einer möglichen Neuzuwanderung sehr stark ins politische Gespräch gekommen“ (ebd., S. 2). Bis Mitte der 90er Jahre „sah das Ministerium seine Legitimation für bestimmte Projekte und Maßnahmen in seinen Adressaten, den Arbeitsmigranten aus Anwerbeländern“ (ebd.). Seit dem Einbezug weiterer Zielgruppen und mit dem Regierungswechsel kam ein sehr starker Wille auf, „über Integrationspolitik zu reden und sie in Zukunft zu gestalten, was vorher nicht der Fall war“ (ebd.).

Es liegt die Vermutung nahe, dass mit dieser Umgestaltung auf integrationspolitischer Ebene auch ein Wandel in Bezug auf das Integrationsverständnis stattgefunden hat, was aber von keinem der Träger ausdifferenziert wurde, obwohl sich diese in ihrer Rolle als ExpertInnen dem Begriff auch theoretisch annähern sollten.

Es werden zwar Entwicklungen seitens des BMA hinsichtlich der Definition von Integration bemerkt, diese enthalten jedoch immer noch deutliche Hinweise auf eine verweigerte Gleichberechtigung und bedeuten deshalb kein vollständiges Abrücken, sondern lediglich eine Veränderung des Grades von Assimilation (z.B. Zwang zur Unauffälligkeit).

Die Faktoren, die eine Dynamik bezüglich der Begriffsdefinition begründen, beeinflussen und auslösen, lassen sich aus den Beschreibungen unserer InterviewpartnerInnen in der Regel nur erahnen.

In einer zusammenfassenden Betrachtung des Integrationsbegriffs zeichnen sich folgende wichtige Aspekte ab:

- Die Auffassung des BMA im Hinblick auf Integration orientiert sich trotz eines nach Einschätzung der Träger ansatzweise vollzogenen Wandels der Eingliederungsvorstellungen an assimilatorischen

Denkweisen, ergibt jedoch kein in sich systematisiertes, ausdifferenziertes Bild.

- In den theoretischen Konzepten der Träger, die Parallelen zu Heckmann aufweisen, ist – trotz eines teils unstrukturierten Bildes – die Berücksichtigung von verschiedenen Facetten und Verläufen der Integration auf der Basis von Interkulturalität als positiv zu konstatieren. Dennoch sind auch bei ihnen veraltete Denkmuster nicht völlig auszuschließen, da nicht nur das BMA z.B. den Bedarf an Integration mit der Wahrnehmung sogenannter Problemgruppen in Zusammenhang zu bringen scheint.
- Ist das Bestehen von Unterschieden zwischen den Integrationsdefinitionen des BMA und der Träger (auch untereinander) nicht weiter ungewöhnlich, so ist doch bemerkenswert, dass den Trägern seitens des BMA keine eindeutige Begriffsdefinition vorliegt und eine Differenzierung zwischen verschiedenen Ebenen und Indikatoren von Integration nicht stattfindet. Obwohl der Titel der Maßnahme eindeutig auf Integration als erstrebenswerte Eingliederungsform hinweist, scheint keine deutliche Vorstellung von ihm zu existieren.
- Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, wie eine zielorientierte und in diesem Sinne effizient sowie nachhaltig gestaltete Arbeit garantiert werden soll, wenn eine klare Ausdifferenzierung und Transparenz der inhaltlichen Basis von Integration nicht gegeben sind. Darüber hinaus wird eine identische Zielorientierung von den Trägern und dem BMA schon an dieser Stelle der Analyse unrealistisch, da ihre Integrationsvorstellungen zum Teil voneinander abweichen.
- Offen geblieben im Kontext der Integrationsverständnisse ist die Frage, wie die Träger das BMA beeinflussen und ihm ihre Vorstellungen vermitteln. Des Weiteren ist nicht ersichtlich, warum ein Teil der Träger von einer durch Assimilation besetzten Eingliederungsvorstellung des BMA ausgeht, während der andere eine Orientierung des BMA am Integrationsbegriff der Träger behauptet, was einen hier nicht zu lösenden Widerspruch in sich birgt.

Im Weiteren werden vor diesem Hintergrund u.a. folgende Fragen zu klären sein: Wie wirkt sich diese theoretische Grundlage neben der Zielsetzung auf die Ausgestaltung der Maßnahme aus? Sind wün-

schenswerte Aspekte wie die Gleichberechtigung und die Wichtigkeit des „gemeinsamen Tuns“ wiederzufinden?

5.3 Ziele der Maßnahme

Wird nach der Zielorientierung der Maßnahme gefragt, kommt es zunächst entscheidend darauf an, welche Ziele zugrunde gelegt werden. In Kapitel 4.2.1 ist bereits gezeigt worden, dass mindestens drei Versionen des BMA zur Zielsetzung der Integrationskurse existieren. An dieser Stelle wird eruiert, was die Träger als Zielvorgabe des BMA auffassen und welche Ziele sie selbst mit den Kursen verfolgen.

5.3.1 Ziele des BMA aus Sicht der Träger

Bei der Darstellung der Ziele des BMA weisen alle Träger auf die berufliche Ausrichtung der Maßnahme hin, welche sich „allein schon aus der Aufgabe des Ministeriums selbst erklärt“ (IP 4, S. 3). Bei der genauen Formulierung dieses Ziels bestehen allerdings gewisse Unterschiede, denn ähnlich der Zielversionen des BMA reicht das Spektrum von der Berufsorientierung (vgl. ebd.) und Erweiterung beruflicher Perspektiven der Kursteilnehmerinnen (vgl. IP 2, S. 2) über deren beruflicher Eingliederung (vgl. IP 1, S. 1; IP 4, S. 3) bis hin zur Hinführung zu Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. IP 3, S. 2). Ein Träger beschreibt das Kursziel des BMA dahingehend, „möglichst viele Frauen in den Arbeitsmarkt einzugliedern (...) Das heißt nicht, dass alle Frauen in Arbeit gebracht werden können, aber es wird daran gearbeitet, ihnen bessere Chancen zu geben“ (IP 5, S. 2 f.).

Darüber hinaus verbindet das BMA mit den Integrationskursen nach Auffassung der Träger das Ziel erhöhter Sprachkompetenz, welches in der Sprachmotivierung (vgl. IP 4, S. 3), Sprachfähigkeit (vgl. IP 2, S. 2) oder der Hinführung zu den Deutschkursen des Sprachverbands zum Ausdruck kommt (vgl. IP 3, S. 2). Auf den Sprachaspekt der Maßnahmen geht ein Träger durch die Schilderung der Benachteiligungen von Migrantinnen näher ein. Sie erführen diese nicht nur durch ihr Frauen- und Migrantinnen-Dasein, sondern auch „weil sie die Sprache nicht oder ungenügend sprechen (und) ... in ihren Tradi-

tionen verhaftet sind“⁸. Hinsichtlich der Sprache und Traditionen sehe das BMA „das Ziel darin, den Frauen zu helfen, die bestehende Chancenungleichheit auszugleichen, damit sie die gleichen Chancen haben wie deutsche Frauen“ (IP 5, S. 2).

Obwohl in den Zielformulierungen des BMA nicht nur die sprachliche und berufliche Ausrichtung der Maßnahme, sondern auch eine Orientierung an sozialen wie auch kulturellen Integrationszielen (Isolationenaufbruch, Näherbringen kultureller Besonderheiten) wiederzufinden ist, wird diese lediglich von zwei Trägern in untergeordneter Rolle erwähnt. Nach ihrem Eindruck sei vom BMA nur zu Beginn der Maßnahme hauptsächlich das Ziel darin gesehen worden, Migrantinnen aus der Isolation zu holen (vgl. IP 3, S. 2; IP 5, S. 2) und ihnen die „Spielregeln der deutschen Gesellschaft“ zu erklären⁹ (IP 5, S. 2). Denn „man wusste gar nicht, was es für Frauen sind und wie sie hier leben (...) Ihre Kinder werden nach Werten erzogen, die ihnen fremd sind. Es war das Ziel, diesen Frauen bzw. Müttern die deutsche Gesellschaft zu erklären“ (ebd.).

Neben der verminderten Bedeutung dieses Ziels hat sich außerdem der Stellenwert des Isolationenaufbruchs „mittlerweile geändert, da nicht nur Frauen der ersten Generation kommen“ (IP 3, S. 2). Der Schwerpunkt der Kurse hat sich in den letzten Jahren deutlich verschoben: „Das BMA ist ganz klar an die Verbände herangetreten und hat ihnen deutlich gemacht, dass es mehr in die berufliche Richtung gehen soll“ (IP 5, S. 2; vgl. auch IP 1, S. 1). Als Grund hierfür wird der Druck des Bundesrechnungshofs genannt, der sonst die Maßnahme in Frage stellen würde, da für ihn „nicht direkt ersichtlich ist, was die Integrationskurse eigentlich sollen und was sie mit einer Eingliederung in die Arbeit zu tun haben“ (IP 1, S. 1; vgl. auch IP 5, S. 2).

Bei der Schilderung der Zielsetzung des BMA verwenden nur zwei Träger explizit den Begriff der Integration, welche über die Sprachfähigkeit und Erweiterung der beruflichen Perspektive (vgl. IP 2, S. 2) bzw. über die Berufseingliederung zu erreichen sei (vgl. IP 4, S. 3).

8 Auch wenn diese Wortwahl die Haltung des BMA zu den Migrantinnen und nicht des zitierten Trägers wiedergeben soll, spricht aus ihr ein überholtes Fremdbild (vgl. hierzu auch 3.6).

9 Diese Formulierung zeugt von einem sehr pauschalisierenden und statischen Gesellschaftsbild, welches das Vorhandensein von allgemeingültigen Regeln suggeriert (vgl. hier Kapitel 1, Fußnote 1).

In einer Gesamtbetrachtung der Trägersaussagen ist festzustellen, dass auch unter ihrem Einbezug nicht deutlich wird, was die gültige Zielvorgabe des BMA für die Integrationskurse ist. Dies äußert sich darin, dass dem Rechnungshof trotz des langen Bestehens der Maßnahme nicht klar ist, welche Ziele sich hinter ihr verbergen. Zwar hat sich eine zunehmende Ausrichtung auf den sprachlichen und beruflichen Teil der Zielsetzungen herausgestellt,¹⁰ doch ergeben diese nach wie vor ein diffuses Bild. Dies zeigt sich in den unterschiedlichen Zielformulierungen der Träger, die in ihrer Tragweite von einer allgemeinen Orientierung bis hin zur Teilnahme an weiteren Maßnahmen reichen. Die Vorstellungen der Träger von den Zielen des BMA scheinen hierbei nicht nur aus den schriftlich festgehaltenen, sondern hauptsächlich, wie aus dem Zitat zur zunehmenden Betonung beruflicher Ziele hervorgeht, aus den in Gesprächen mit dem BMA geäußerten Zielsetzungen zu resultieren.

Vor dem Hintergrund dieser Variationsbreite in den Zielangaben entsteht der Eindruck, als lege das BMA keinen Wert darauf, die Ziele der Maßnahme und damit ihren gewünschten Wirkungsgrad genau zu definieren.¹¹ Diesem Bild entspricht, dass die Träger keine Zwischenziele und lediglich zwei von ihnen ein Leitziel der Kurse erwähnen – und das, obwohl 1999 im Titel der Maßnahme explizit die gesellschaftliche und soziale Integration genannt werden (vgl. hier 4.1.1). Daraus kann entweder der Schluss gezogen werden, dass das BMA ein Leitziel gegenüber den Trägern nicht explizit genannt hat oder diese nicht den Eindruck gewonnen haben, Integration sei das angestrebte Ziel dieser Maßnahme. Der zweite Erklärungsansatz würde mit der Feststellung des vorherigen Kapitels übereinstimmen, dass das BMA unter Integration Assimilation verstehe (vgl. hier 5.2.1).

Inwieweit sich die unterschiedliche Auffassung der Träger von der Zielsetzung des BMA auf die Gestaltung und Durchführung der Integrationskurse auswirkt, wird im weiteren Verlauf der Arbeit zu verfolgen sein.

10 Ob sich diese veränderte Ausrichtung aus einem gewandelten Bild des BMA von den Bedarfen der Migrantinnen oder aus der Forderung des Rechnungshofs ergibt, konnten wir nicht ermitteln.

11 Hier sind deutliche Parallelen zu den konstatierten Versäumnissen des BMA bei der Festlegung des eigenen Integrationsbegriffs zu erkennen (vgl. hier 5.2.1).

5.3.2 Ziele der Träger

Zunächst besteht aus Sicht der Träger ein wichtiges Ziel der Integrationskurse darin, „die Frauen überhaupt zur Teilnahme zu mobilisieren und anzusprechen ... Was dann kommt, ... (ist ein) ‚Selbstläufer‘“ (IP 4, S. 2). Mit den Integrationskursen als „erstem Stein des Anstoßes“ geht es darum, „die Frauen aus der Isolation zu holen“ (IP 1, S. 2) und ihnen die Möglichkeit zu geben, das „Lernen wieder zu lernen und einen Einstieg zu finden“ (IP 3, S. 4).

Als weiteres Ziel, welches sich bei den Aussagen aller Träger herauskristallisiert, kann die Stärkung der Handlungskompetenz der Kursbesucherinnen bezeichnet werden, wofür sprachliche Wendungen wie die „Hilfe zur Selbsthilfe“ (IP 4, S. 2) oder das Unterstützen der Teilnehmerinnen auf dem Weg, „Akteur ihres eigenen Lebens“ zu werden (IP 3, S. 9), stehen. Ein Träger verbindet dies mit den in seinen Sätzen verankerten Zielen, „Menschen zu helfen, sich in Freiheit zu entfalten, ihr Leben selbst zu gestalten, sich in der Gesellschaft einzugliedern, persönlich Verantwortung zu übernehmen und die gesellschaftliche Entwicklung tätig mit zu gestalten“ (IB 1999a, S. 3). Das o.g. Ziel setzt sich aus folgenden Komponenten zusammen:

- Verarbeitung von Migrationserfahrungen (vgl. IP 1, S. 2) sowie „Bewusstmachung der eigenen Kultur und Suche nach neuen Ausprägungen“ (AWO 2000, S. 3),
- Unterstützung des Bemühens um eine bikulturelle Erziehung der Kinder (vgl. DPWV 2000, S. 14),
- Erkennen und Entwicklung der Handlungs- und Bildungsfähigkeiten (vgl. IP 1, S. 3) und damit Stärkung des Selbstbewusstseins (vgl. ebd., S. 2; IP 4, S. 2),
- Reflexion der Lebenssituation in Deutschland sowie familiärer und gesellschaftlicher Rollenzuweisungen (vgl. DPWV 2000, S. 15),
- Vertreten der eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen (vgl. IP 3, S. 2; IP 5, S. 3),
- Nachdenken über die eigene Zukunft (vgl. IP 1, S. 3) und Entwicklung realistischer Zukunftsperspektiven wie auch eines Netzes von geeigneten Handlungsstrategien (vgl. DPWV 2000, S. 12 f.).

Auf der Informations- und Beratungsebene sehen die Träger die Funktion der Integrationskurse in Bezug auf die Stärkung der Handlungskompetenz der Teilnehmerinnen darin, Möglichkeiten zu geben, „sich gesellschaftlich zurecht zu finden“ (IP 1, S. 2) und „eine Orientierung für das Leben in Deutschland“ zu erhalten¹² (DPWV 2000, S. 20). Dieses beinhaltet die Vermittlung sowohl der „für das (Alltags-)Leben in Deutschland wichtigen sozialen Strategien“ (IB 2000a, S. 5) als auch Kenntnisse über Institutionen und ihre Leistungen (vgl. IP 3, S. 5). Im Hinblick auf die Kindererziehung wird angestrebt, „den Frauen plausibel zu machen, wofür das deutsche Schulsystem steht und für welche Welt es erzieht“ (IP 5, S. 3).

Letztlich soll in den Kursen all das vermittelt werden, „was eine Frau braucht, die eigenverantwortlich ihr Anliegen vertreten will“ (ebd.).

In diesem Kontext werden von den Trägern auch sprachliche und berufliche Ziele genannt. So liegt ein Ziel der Integrationskurse in der Sprachmotivierung (vgl. IP 4, S. 2), wodurch den Teilnehmerinnen die Bedeutung der deutschen Sprache für alle Lebenslagen vermitteln werden soll (vgl. IP 2, S. 3). Zusätzlich dazu wird die Suche nach einem geeigneten Sprachkurs für jede Kursbesucherin angestrebt. Begründet wird dies damit, dass heute selbst bei Berufen mit niedrigem Qualifikationsniveau Sprachkenntnisse benötigt werden (vgl. VIJ 2000, S. 3), die es durch die Maßnahme zu verbessern gelte (vgl. AWO 2000, S. 3). Darüber hinaus wird dieser Zielbereich als Teil der Stärkung der Handlungsfähigkeit von Teilnehmerinnen gesehen (vgl. ebd.). Ein Träger grenzt das Sprachziel dahingehend ein, dass er nicht den Anspruch habe, „ein großes sprachliches Wissen beizubringen. Dafür sind die Sprachkurse zuständig. Die Integrationskurse können die Frauen allerdings während dieser Sprachkurse begleiten“ (IP 5, S. 3).

In beruflicher Hinsicht sollen die Kursbesucherinnen einen Einblick in berufliche Bildungsmöglichkeiten gewinnen (vgl. AWO 2000, S. 3) sowie Hilfestellungen beim adäquaten Zugang zu Aus- und Weiterbildungsangeboten bzw. zum Arbeitsmarkt erhalten (vgl. DPWV 2000, S. 20, 29). Ein Träger sieht das Ziel in der Heranführung an Berufe,

12 Die Integrationskurse werden daher auch Orientierungskurse genannt (vgl. DPWV 2000, S. 20).

„sie also hineinschnuppern lassen in andere Technologien, sie am Computer spielen lassen, Telefongespräche ... (und) ihr Verhalten, was Auseinandersetzung bedingt, auf Deutsch zu üben ... Darüber hinaus muss man sehen, ... wo ihre Stärken sind und wo noch gezielter etwas zu tun ist“¹³ (IP 5, S. 3).

Die vom BMA hervorgehobenen beruflichen und sprachlichen Ziele der Integrationskurse werden von allen Trägern zwar als wichtig eingeschätzt und unterstützt, doch findet in ihren Zielvorstellungen eine andere Akzentsetzung statt, so dass die Steigerung der Handlungskompetenz an erster Stelle steht; „Danach kann je nach Entwicklung und Bedarf ... sowie den Wünschen der Teilnehmerinnen eine Motivierung in Richtung Sprache oder anderer Kompetenzen wie z.B. Rhetorik oder EDV unternommen werden“ (IP 4, S. 2 f.). Die Erweiterung der Handlungskompetenz wird als Teilnahmevoraussetzung der Frauen an weiteren Maßnahmen gesehen, „wobei das BMA mit dieser Sichtweise überein zu stimmen scheint, denn sonst würde es diese Art von Kursen nicht finanzieren“ (IP 1, S. 2). Die Integrationskurse sind in diesem Sinne u.a. der „erste Schritt zur Heranführung an den Arbeitsmarkt“ (ebd., S. 3).

Die Fokussierung des BMA auf sprachliche und berufliche Ziele wird von den Trägern kritisch betrachtet. Zum einen besteht mit der Maßnahme „ein gesellschaftspolitisches Interesse unabhängig vom Einstieg ins Berufsleben ... (Denn) die Integrationskurse führen langfristig zur gesellschaftlichen Eingliederung der Frauen bzw. aufgrund ihrer Schlüsselposition innerhalb der Familie wenigstens zu einer Erziehung der Kinder dahingehend, ihnen u.a. bessere Chancen in der Schule zu ermöglichen“ (ebd., S. 2).

Die alleinige Ausrichtung auf Sprachkurse und Qualifizierungsmaßnahmen wird zum anderen aufgrund des zeitlichen Rahmens der Maßnahme angezweifelt. Denn „in 20-60 Stunden können nicht 100 % (auch nicht 60 %) der Frauen ... motiviert werden, an solchen Maßnahmen teilzunehmen“ (IP 3, S. 2). Es bestehe zwar die Möglichkeit, konkrete Ziele z.B. hinsichtlich der Suche nach einem Arbeitsplatz (wie das Verstehen einfacher Stellenanzeigen oder das selbst-

13 Die Formulierung „Migrantinnen am Computer spielen lassen“ zeugt nicht von einer gleichberechtigten, sondern dominanten Haltung ihnen gegenüber.

ständige Umgehen mit den Medien des Berufsinformationszentrums) festzulegen. Es sei jedoch blauäugig zu glauben, eine Teilnehmerin habe „in 60 Stunden ... völlig das deutsche Ausbildungssystem durchschaut und kann daraufhin für sich selber entscheiden – gegen den Widerstand von Mann und Familie –, was sie macht“¹⁴ (ebd.). Nach Ansicht dieses Trägers kann nur versucht werden, die Kursbesucherinnen zu einer stringenteren Zielverfolgung zu motivieren; „Dieses Ziel kann in der Ausbildung liegen, muss aber nicht“ (ebd.).

Als weiteres Ziel gilt die Teilnahme deutscher Frauen an den Kursen. Diese sollen für sie teilweise geöffnet werden (vgl. AWO 2000, S. 3) und somit Gelegenheiten zur Begegnung und Auseinandersetzung ermöglichen. Hierdurch wird ein Rahmen hergestellt, in dem die Migrantinnen erfahren, „in was sie sich ... integrieren sollen und was ... die deutsche Gesellschaft ist. Sie haben ein Bild von (ihr) ... aus dem Fernsehen, aus der Werbung“ (IP 5, S. 3).

Die Beschreibung der Zielvorstellungen der Träger zeigt, dass ihnen die Anerkennung der Kompetenzen und Potentiale von Migrantinnen zugrunde liegt. An diesen wie auch an den Bedarfen und Wünschen der Kursbesucherinnen wird eine Entwicklung der Folgeziele vorgenommen, die auf eine hohe Teilnehmerinnenorientierung hindeutet. Ein Träger erweitert diese Zielsetzung, indem er sich nicht nur direkt auf die Teilnehmerinnen, sondern durch die Nutzung ihrer Schlüsselposition innerhalb der Familie auch auf ihr Umfeld bezieht.¹⁵

Außerdem wird ersichtlich, dass die Träger mit den Integrationskursen Ziele verbinden, die unterschiedliche Ebenen berücksichtigen. So sind einem Ziel wie der Erweiterung der Handlungskompetenz konkrete wie auch allgemeine Zwischenziele (z.B. Verstehen einfacher Stellenanzeigen, Stärkung des Selbstbewusstseins) untergeordnet

14 Aus dieser Formulierung spricht ein sehr veraltetes Bild von Migrantinnen und eine einseitige Sichtweise der Hindernisse zu ihrer beruflichen Integration. Dass diese weniger familiär, sondern vor allem strukturell bedingt sind, wurde umfassend in Kapitel 3.2.2 dargestellt.

15 Dies ist zwar als positiver Nebeneffekt anzusehen, doch sollte unseres Erachtens die Zielgruppe der ausschließliche Bezugspunkt einer Zieldefinition sein. Zudem ist zu beachten, dass auch ledige und/oder kinderlose Migrantinnen Integrationskurse besuchen.

und Leitziele (z.B. Mitgestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung, langfristige Eingliederung) übergeordnet.

Diese differenzierte Sichtweise der Kursziele ist allerdings nicht gleichbedeutend mit dem Vorhandensein einer systematischen Zieldefinition der Träger,¹⁶ die vom Leitziel ausgehend stringent für die verschiedenen Ebenen Ziele benennt. In den Interviews wie auch Publikationen ist jedoch nicht nur das Fehlen dieser Systematik festzustellen, sondern es bestehen auch Defizite in den Zielformulierungen, welche sich in einer Vermischung von Kurszielen und -inhalten ausdrücken.¹⁷ Ein Beispiel von vielen ist das „Ziel“, mit den Teilnehmerinnen einfache Telefongespräche auf Deutsch zu üben. Es müsste jedoch heißen, sie in soweit zum Führen von Telefonaten auf Deutsch zu befähigen, dass sie z.B. ohne nennenswerte Schwierigkeiten einen Termin beim Arzt oder für ein Vorstellungsgespräch vereinbaren können. Ohne die Benennung der angestrebten Wirkung gleichen die Zielformulierungen reinen Tätigkeitsbeschreibungen, die nicht auf ein Ergebnis hin überprüft werden können. Die fehlende Präzision kann wiederum auch auf die Interviewsituation zurückgeführt werden. Trotzdem müssen die Träger in der Lage sein, ihre Ziele und die daraus folgenden Handlungsbedarfe detailliert zu benennen.

Die Zielvorstellungen der Träger mit denen des BMA in Vergleich gesetzt, machen deutlich, dass ihr Schwerpunkt nicht auf dem sprachlichen und vor allem beruflichen Bereich, sondern allgemein auf der Erweiterung der Handlungsfähigkeit der Teilnehmerinnen liegt. Im Vordergrund steht die Schaffung von Voraussetzungen für die Gestaltung eines möglichst selbstbestimmten Lebens, bei der diesen beiden Bereichen zwar eine bedeutende, jedoch nicht allein ausschlaggebende Rolle zukommt.

16 Die Verwendung des Begriffs „Selbstläufer“ deutet bei einem Träger darauf hin, dass diese Systematik außerdem nicht für notwendig erachtet wird.

17 Die fehlende Klarheit des Bundesrechnungshofs über die Zielsetzung der Maßnahme könnte mit den hier konstatierten Defiziten zusammenhängen. Denn sonst hätte sich dieser bei ihnen im Rahmen der regelmäßigen Maßnahmenprüfung ein besseres Bild darüber machen können.

In einer vergleichenden Betrachtung der Zielvorstellungen der Träger mit ihrem Verständnis von Integration (vgl. hier 5.2.2) ist festzustellen, dass sich die theoretische Auffassung in der Zielsetzung widerspiegelt. So wird der vielschichtigen Sichtweise von Integration dadurch entsprochen, dass neben der strukturellen Integration (Sprache und Beruf) zum einen die Akkomodation durch eine Zielausrichtung auf die allgemeine Orientierung in der Gesellschaft und zum anderen die soziale Integration durch die Öffnung der Kurse für deutsche Frauen berücksichtigt wird. Allerdings steht dem damit verbundenen Verständnis von Integration als gegenseitigem Prozess die Aussage eines Trägers entgegen, dass die Pflicht zur Integration und Notwendigkeit zur Korrektur des Gesellschaftsbildes ausschließlich auf Seiten der Migrantinnen zu sehen sei.

Der Gedanke des selbständigen Handelns als Teil von Integration findet sich im Ziel der Erweiterung der Handlungskompetenz wieder und nimmt in den Zielformulierungen aller Träger einen zentralen Stellenwert ein. Die Bandbreite der Angaben erstreckt sich hier vom Vertreten der eigenen Wünsche und Bedürfnisse bis hin zum aktiven Mitgestalten der gesellschaftlichen Entwicklung – eine Sichtweise, die Migrantinnen als gleichberechtigten Teil der Gesellschaft anerkennt, was einem wesentlichen Kriterium von Integration entspricht.

In einer Zusammenfassung der Kernaussagen des gesamten Kapitels ist Folgendes festzuhalten:

- Das BMA geht zwar mit der beruflichen und sprachlichen Zielausrichtung der Maßnahme auf wesentliche Bereiche der Integration (vgl. hier 1.4.1) und der Bedarfe von Migrantinnen ein (vgl. hier 3.2.2; 3.2.3), vernachlässigt aber die mindestens genauso wichtigen sozialen und kulturellen Aspekte der Integration. Damit beschränkt es sich in seinem Aufgabenverständnis noch immer auf die Eingliederung der Migrantinnen als Arbeitskräfte.
- Darüber hinaus versäumt das BMA, die Ziele eindeutig und in systematischer Form festzulegen. Ohne eine allgemeingültige Zieldefinition und ohne klaren Zielaufbau fehlen jedoch die Voraussetzungen dafür, die Erreichung der Ziele und damit die Effizienz der Maßnahme festzustellen.

- Obwohl die Träger ihre Maßnahmenziele erheblich differenzierter als das BMA darstellen, bestehen auch bei ihnen in unterschiedlich hohem Maße Mängel in der Zielformulierung und -systematik.
- Im Gegensatz zum BMA zeigt sich bei den Zielen der Träger eine Orientierung an ihrem mehrdimensionalen Integrationsverständnis, an den Anforderungen, die sich aus einer bewusst niedrigschwelliger Maßnahme ergeben, und an den Bedarfen wie auch Interessen der Teilnehmerinnen.
- Mit dem Ziel der Steigerung der Handlungskompetenz zum Zwecke einer möglichst selbstbestimmten Lebensgestaltung rücken die Träger deutlich vom einseitigen Bild der Migrantinnen als unselbstständige Frauen ab, auch wenn bei einigen Trägern Rückgriffe auf alte Stereotypen nach wie vor wahrnehmbar sind. Hierbei wird mit dem Ziel einer gleichberechtigten Mitgestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen ein wichtiger Schritt im Demokratisierungsprozess der Gesellschaft angestrebt (vgl. hier 1.2.4).
- Da der für die Kursleiterinnen notwendige Leitfaden zur Zielorientierung in der Kursarbeit für uns nicht ersichtlich geworden ist, bleibt offen, nach welchen Zieldefinitionen sie sich richten.

Welche Auswirkungen die zum Teil differierenden Ziele der Träger untereinander und im Vergleich zum BMA sowohl auf die Zielgruppen als auch auf die Kursgestaltung haben, wird im Weiteren näher zu untersuchen sein.

5.4 Zielgruppen der Integrationskurse

5.4.1 Die Sicht der Träger zur Zielgruppen-Definition des BMA

Die vom BMA vorgenommene Festlegung der Zielgruppe auf Migrantinnen mit gesichertem Aufenthalt (vgl. hier 4.2.2) wird von den einzelnen Trägern unter verschiedenen Gesichtspunkten erörtert. Ein Aspekt, den dabei alle positiv bewerten, ist die 1998 durchgeführte, von den Trägern schon seit vielen Jahren geforderte Öffnung der Zielgruppe. Diese habe nicht nur eine Zunahme von Kursbesucherinnen aus Nicht-Anwerbeländern (vgl. AEF 2000a, S. 5; DPWV 2000, S. 29; IB 2000a, S. 3; VIJ 2000, S. 2), sondern auch eine Senkung des Al-

tersdurchschnitts der Teilnehmerinnengruppe bewirkt¹⁸ (vgl. IP AEF, S. 3). Darüber hinaus verbesserte sich die Atmosphäre bei den Kurs-trägern vor Ort erheblich, da die vorher auf wenige Länder beschränkte Zielgruppen-Definition „wie (in) einer Zwei-Klassen-Gesellschaft“ zum Ausschluss vieler Migrantinnen und damit zu großer Unruhe führte (IP 5, S. 4). Nach den Angaben eines Trägers gibt es allerdings Anfragen, ob nicht zukünftig auch (Spät)Aussiedlerinnen an den Integrationskursen teilnehmen könnten (vgl. DPWV 2000, S. 29).

Die Kritik an der BMA-Definition entzündet sich nach telefonischer Aussage eines Trägers (21.02.2000) an der fehlenden Berücksichtigung von Flüchtlingsfrauen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus, da gerade sie den dringendsten Bedarf an Information und Beratung haben. Zudem wird in Frage gestellt, ob eine Zielgruppen-Definition, die auf den Arbeitsmarktzugang ausgerichtet ist, den migrationspolitischen Anforderungen entspreche (vgl. DPWV 1998, S. 19 f.). Als weitere Kritikpunkte hinsichtlich der BMA-Definition werden außerdem die einseitige Sichtweise der Frau als Zentrum der Familie¹⁹ sowie die Fixierung auf Migrantinnen der zahlenmäßig größte EinwanderInnenengruppe, d.h. Frauen türkischer Herkunft, gesehen.²⁰ Des Weiteren wird die Meinung vertreten, dass der Integrationsbereitschaft einer Person keine staatliche Verweigerungshaltung entgegengestellt werden dürfe, wie dies z.B. bis 1998 mit der nun einbezogenen Migrantinnengruppe geschehen sei (vgl. IP 4, S. 2 f., 10).

Über die momentan gültige Zielgruppen-Definition des BMA hinaus beziehen zwei Träger Stellung zu deren zukünftiger Gestalt. Sie äußern hierbei die Befürchtung, dass im Zuge der Neukonzeption der Sprachkurse (vgl. hier 2.1.6) und der damit vielleicht verbundenen

18 Der steigende Altersdurchschnitt in Bezug auf die größte Teilnehmerinnengruppe (Spanierinnen) wird mit der geringen Abwanderungsquote in Relation zu Migrantinnen anderer ehemaliger Anwerbeländer begründet (vgl. IP AEF, S. 3). Entgegen dieser Erklärung verbleiben RentnerInnen türkischer Herkunft am häufigsten und spanischer Herkunft am wenigsten in Deutschland (vgl. Schmidt 2000, S. 20).

19 Dieser Träger widerspricht sich, indem er an anderer Stelle durchaus positiv erwähnt, dass es der Ansatz der Integrationskurse sei, Migrantinnen als Kern der Familie gezielt zu fördern (vgl. IP 4, S. 3).

20 Die Zielgruppen-Definitionen der Träger (vgl. hier 5.4.2) und die Nationalitäten der Teilnehmerinnen (vgl. hier Abbildung 4) zeigen, dass diese Fixierung weniger vom BMA, sondern eher von ihnen ausgeht.

Angliederung der Integrationskurse nur noch Neueinwanderinnen während der ersten drei Aufenthaltsjahre eine Teilnahme möglich gemacht werde. Es wird geschätzt, dass dadurch ca. 80 % der Frauen, die zur Zeit Integrationskurse besuchen, keinen Zugang zur Maßnahme mehr hätten (Telefonat Frau F. 30.03.2001). Nach Ansicht eines Trägers steht hinter diesem Vorschlag die allgemeine Auffassung, länger ansässige MigrantInnen bräuchten keine Orientierungshilfe mehr (vgl. IP 2, S. 4). In einem weiteren Gespräch wirft dieser (05.05.2000) die Frage auf, was mit ihnen geschehen werde, wenn auch die Länder und Kommunen mit dem Hinweis auf die finanzielle Lage eine Verantwortung für diese Gruppe (wie bisher) ablehnen.²¹

Es wird außerdem bezweifelt, dass die Neukonzeption an den Bedarfen von Neueinwanderinnen orientiert ist, da es ihnen aufgrund der Lebensumstände (z.B. Eingewöhnung, Schwangerschaft, Kindererziehung) oftmals nicht möglich sein werde, innerhalb der Zeitvorgabe an einem Sprach- und Integrationskurs teilzunehmen (Telefonat Frau F. 30.03.2001).

Bei der Betrachtung der Aussagen fällt zunächst auf, dass unter den Trägern nur ein Einvernehmen über den Einbezug der neuen Zielgruppe besteht, die Zielgruppen-Definition des BMA jedoch aus sehr unterschiedlichen Gründen kritisiert wird. Hierbei halten wir den Vorwurf der einseitigen Sichtweise des BMA von Migrantinnen als Kern der Familie aufgrund der Tatsache für unzutreffend, da die Definition der besonderen Zielgruppen (vgl. hier 4.2.2) auch Mädchen sowie junge und alleinstehende Frauen einbezieht. Dagegen sehen wir die Zweifel an der fehlenden Entsprechung der Zielgruppen-Definition im Hinblick auf migrationspolitische Anforderungen als berechtigt an, weil gerade Flüchtlingsfrauen ohne sicheren Aufenthaltsstatus und auch Migrantinnen, die nach der Familienarbeit keine Erwerbstätigkeit anstreben, einen besonderen Bedarf an Orientierung und Integration aufweisen.

21 Zur Begründung der Träger für ihren Verbleib in der Maßnahme vgl. ausführlich Kapitel 5.4.2.

5.4.2 Zielgruppen der Träger

In diesem Kapitel werden nicht nur die Zielgruppen der Träger definiert, sondern auch anhand der Zielgruppenbeschreibungen ihre Sichtweisen von Migrantinnen thematisiert, welche am deutlichsten in den Beschreibungen der Lebenssituationen von Migrantinnen zum Ausdruck kommen.

Die Gruppe der Migrantinnen wird von den Trägern als in sich heterogen dargestellt und in den Zusammenhang mit diversen Faktoren wie Herkunft, Alter und Migrationsmotiven gebracht (vgl. DPWV 1998, S. 8 f.; IB 1999a, S. 2).

Wie in der deutschen Öffentlichkeit, so werde auch im BMA oft nicht gesehen, dass sich viele Migrantinnen jenseits aller Klischeevorstellungen und „ohne nennenswerte Unterstützung durch Arbeitgeber und Politik“ (DPWV 1998, S. 7) sehr gut integriert haben (vgl. IP 3, S. 2). Trotzdem müssten sie „größere Anstrengungen unternehmen, um ihre Lebenschancen im gesellschaftlichen und beruflichen Kontext zu verwirklichen“ (IB 1999a, S. 2), da ihrer Integration weniger individuelle, sondern eher strukturelle Hindernisse entgegenstünden (vgl. IP 3, S. 2).

Mit den niedrigschwelligen Integrationskursen wollen die Träger vor allem an Migrantinnen herantreten, die nur geringe Deutschkenntnisse haben, relativ isoliert leben (vgl. AWO 2000a, S. 8) und „für formale und schulähnliche Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen (noch) nicht zugänglich sind“²² (IB 2000a, S. 8). Dies sei zum einen wichtig, da „kein anderes öffentlich gefördertes Programm derzeit diese Möglichkeit für eine Zielgruppe bietet, die zwar sozial wenig auffällig ist und daher keine große Lobby hat, im Integrationsprozess aber eine wesentliche Rolle spielt“ (ebd.). Zum anderen bestünden für Migrantinnen vor allem in ländlichen Regionen und Kleinstädten außerhalb der Integrationskurse häufig keine adäquaten Bildungsangebote (vgl. AEF 1996, S. 2).

22 Dies macht deutlich, dass die Träger bei der folgenden Beschreibung der Lebenssituation nicht alle Migrantinnen im Blick haben, sondern sich nur auf die hier angegebene Gruppe konzentrieren.

Hinsichtlich der besonderen Zielgruppen der einzelnen Träger zeigt sich zunächst, dass nur einer von ihnen diese bei der Vergabe des Kurskontingents einbezieht, indem er aus Rücksicht auf institutionelle Gegebenheiten Kursen mit Spanisch sprechenden Gruppen Vorrang einräumt (vgl. IP AEF, S. 10). Vorgaben hinsichtlich der Teilnehmerinnen werden nicht gemacht, da „sich die Zielgruppe für die Kursträger immer jeweils aus der Situation und aus den Notwendigkeiten vor Ort ergibt“ (IP 1, S. 3) – oder anders ausgedrückt: „Wer kommt, der kommt“ (IP 3, S. 2). Aufgrund dieser „Offenheit der Zielgruppen“ (ebd., S. 4) nimmt ein Träger keine weitere Definition vor. Ein anderer geht auf die Frage nach den besonderen Zielgruppen nicht ein und schildert stattdessen die Entwicklung der Altersstruktur der Teilnehmerinnen²³ (vgl. IP 4, S. 3).

Die im Rahmen der Familienzusammenführung *nachgereisten Ehefrauen* werden als eine besondere Zielgruppe der Maßnahme bezeichnet (vgl. IP 1, S. 3; IP 2, S. 3; IP 5, S. 4). Die Hervorhebung dieser Migrantinnengruppe wird neben der zahlenmäßigen Bedeutung bei einer jährlichen Zuwanderungsrate von ca. 30.000 Frauen²⁴ (vgl. IP 1, S. 3) mit ihrer Lebenssituation in Zusammenhang gebracht. Einerseits seien diese Frauen, die zum Teil im Herkunftsland sowohl gute Bildungsabschlüsse als auch Berufserfahrungen erworben haben, gerade im Hinblick auf den Spracherwerb sowie die berufliche Weiterbildung sehr motiviert (vgl. AWO 2000a, S. 3; IP 2, S. 3) und gleichzeitig ambitioniert, „ihr Schicksal selber in die Hand zu nehmen, etwas von dieser Gesellschaft zu erleben und mitzugestalten“ (IP 2, S. 3). Andererseits hätten nachgezogene Ehefrauen oftmals nur geringe Deutschkenntnisse und würden sehr isoliert leben (vgl. AWO 2000a, S. 3; DPWV 2000, S. 5), welches durch ihre Eingebundenheit in die Familienarbeit bedingt sei und dazu führe, dass sie nur „wenig Zeit für eigene Pläne haben“ (AWO 2000a, S. 3). Darüber hinaus stellt „die geringe Bereitschaft bei Ehemännern, im Haushalt und bei

23 Diese Verwechslung der Definition von Zielgruppen und Beschreibung von Teilnehmerinnen findet sich zudem in einem Sachbericht (vgl. AWO 2000a, S. 2 f.).

24 1998 lag die Zahl bei insgesamt 32.300 nachgezogenen Ehefrauen (vgl. Beauftragte 2000, S. 179).

der Kindererziehung mitzuhelfen, ... oft ein Hindernis bei der beruflichen Orientierung der Frauen“ dar²⁵ (AWO 2000a, S. 3).

Auch *Migrantinnen der ersten Generation* (d.h. Frauen über 50 Jahre) werden als Hauptzielgruppe angesehen (vgl. IP 2, S. 3), wobei sich ihr Recht auf einen Kursbesuch (vgl. IP 3, S. 2) aus der „Zuständigkeit des Arbeitsministeriums für die ehemaligen ‚Gastarbeiter‘ ableitet“ (IP 1, S. 3).

Die Lebenssituation dieser Frauen ist laut Aussagen der Träger dadurch gekennzeichnet, dass sie ihren Arbeitsplatz verloren haben bzw. aufgrund von Familienarbeit überwiegend nicht berufstätig oder nur geringfügig beschäftigt waren. Nach der Familienphase werde ihnen zunehmend ihre Einsamkeit und gesellschaftliche Isolation sowie die Tatsache bewusst, dass eine Rückkehr in das Herkunftsland nicht zu verwirklichen sei (vgl. AWO 2000, S. 6; DPWV 2000, S. 3 f.; VIJ 2000, S. 2) und sie in einer ihnen weitgehend fremd gebliebenen Gesellschaft leben müssen, „was sich in vielfältigen psychosomatischen Störungen manifestiert“ (AWO 2000, S. 6). Ferner hindere die geringe Schulbildung und der insbesondere bei älteren Migrantinnen türkischer Herkunft verbreitete Analphabetismus sie daran, „die Schwellenangst zu überwinden, einen Sprachkurs zu besuchen oder ein Weiterbildungsangebot wahrzunehmen“ (ebd.). Ein Träger gibt zu bedenken, dass die Sprachkursteilnahme bei vielen älteren Migrantinnen trotz sprachlicher Probleme „keine hohe Priorität mehr ... (besitzt, da) sie praktisch ihr Berufsleben abgeschlossen haben und so zurechtkommen“ (IP 4, S. 3).

Als weitere Hauptzielgruppe betrachten zwei Träger *Migrantinnen türkischer und nordafrikanischer Herkunft*, wobei einer auf bestehende Unterschiede dieser Gruppe „von ihrem kulturellen Hintergrund, von ihrer Religion und ihrer Tradition“ zu deutschen Frauen abhebt (IP 5, S. 4). Ein anderer nimmt die seiner Ansicht nach zum Teil verstärkte Isolation türkischer Migrantinnen in den Blick, die in ihrem aus-

25 Hier wird suggeriert, dass zum einen zwischen deutschen Ehepartnern eine gleichgewichtige Aufgabenverteilung bestehe und zum anderen sich Migranten an der Kindererziehung und den Hausarbeiten weniger als deutschen Männer beteiligen würden. Der Sechste Familienbericht zeigt, dass dies sehr viel differenzierter betrachten werden muss (vgl. BMFSFJ 2000, S. 93 f.).

schließlich türkischen Umfeld – von den Nachbarn bis hin zum Fernsehprogramm – begründet sei. Daher müsse sich ihnen zugewandt werden, um sie nicht an islamisch-fundamentalistische Gruppen zu verlieren (vgl. IP 1, S. 3).

Mädchen werden zwar nicht als Haupt-, aber doch als eine Zielgruppe der Integrationskurse angesehen. Begründet wird die Teilnahme von in der Regel hier geborenen und aufgewachsenen Migrantinnen mit nach wie vor bestehenden (vgl. AWO 2000a, S. 4) bzw. zunehmenden Sprachschwierigkeiten²⁶ (IP 3, S. 3).

Als entscheidendes Motiv für den Einbezug der jungen Migrantinnen in die Kursarbeit werden Identitätskonflikte genannt. Diese würden daraus resultieren, dass die Aufnahmegesellschaft „von ihnen eine Angleichung des geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens und eine längere Schul- und Berufsausbildung erwartet“ (AWO 2000, S. 6), die Familie hingegen oft immer noch auf die Erfüllung der traditionellen Rolle der Mädchen als Ehefrau und Mutter setze; „eine Ausbildung kommt meistens nur kurzfristig und ‚für den Hausgebrauch‘ in Frage“ (ebd.). Der erschwerte Zugang dieser Mädchen zum qualifizierten Arbeitsmarkt wird daher nicht nur in Verbindung mit strukturellen und geschlechtsspezifischen Diskriminierungen, sondern auch mit der „häufig fehlenden Unterstützung im Elternhaus“ in Verbindung gebracht (AWO 2000a, S. 3).

Während hier die Identitätskonflikte als häufiges Phänomen der bikulturellen Sozialisation von Mädchen mit Migrationshintergrund beschrieben werden, betont ein anderer Träger, dass diese potentiell dann auftreten, „wenn ihnen eine soziale und berufliche Integration durch rigide Sittenvorstellungen ... oder kulturelle Rollenzwänge fast unmöglich gemacht werden“ (DPWV 2000, S. 4). Es wird darauf verwiesen, dass „die Mehrzahl der Eltern inzwischen auch die Wichtigkeit einer qualifizierten Berufsausbildung für ihre Töchter erkennt, aufgrund ihrer eigenen Situation ... ihnen aber nicht immer ausreichend Informationen und praktische Unterstützung bieten kann“ (ebd.). Der

26 Beck konstatiert zwar ein Fehlen von differenzierten Untersuchungen zum Sprachstand von Kindern ausländischer Herkunft, deutet jedoch an, dass Anzeichen für nicht ausreichende Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt der Einschulung vorliegen (vgl. Beauftragte 2000, S. 185).

hohen Motivation und dem Wunsch der Mädchen nach einer eigenständigen beruflichen Verwirklichung stehen nach Ansicht dieses Trägers strukturelle Hindernisse auf dem Arbeitsmarkt (Mangel an Ausbildungsplätzen) und in der Gesellschaft (Vorurteile) entgegen (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf diese Zielgruppe wird angemerkt, dass es auf lange Sicht gesehen schwierig sein werde, sie in den Integrationskursen zu halten. Als Grund wird angegeben, dass „den Problemen von hier zur Schule gehenden Mädchen mit höher angesetzten Angeboten begegnet werden kann. Sie sind nicht so isoliert zu Hause, haben in der Schule vieles mitbekommen und ... noch keine Kinder“ (IP 1, S. 3 f.).

Über diese Gruppen hinaus lassen sich in den Materialien der Träger zwei weitere Zielgruppen der Integrationskurse finden. Hierzu zählen zum einen die *Frauen mittleren Alters* nach der Familienphase, die „merken, dass sie ... viel zu wenig für ihre eigene Entwicklung und Selbständigkeit getan haben. Dies äußert sich oft in massiven familiären und psychischen Problemen“ (AWO 2000, S. 6). Außerdem wird darauf verwiesen, dass es unter ihnen auch Teilnehmerinnen gibt, die gerne Hausfrauen seien bzw. die in dem Alter keine Ambitionen mehr hegen würden, eine Umschulungsmaßnahme o.ä. zu besuchen (vgl. IP 3, S. 2).

Zum anderen werden *Flüchtlingsfrauen* mit gesichertem Aufenthaltsstatus als Zielgruppe aufgefasst, da ihnen bislang kaum niedrigschwellige Integrationsangebote gemacht würden und u.a. durch Fluchttraumata sowie unvorbereitete Migration vor einer Vielzahl von Problemen stünden (vgl. DPWV 2000, S. 5).

Abschließend betrachtet wird im Hinblick auf die Definitionen der Träger deutlich, dass einige die Zielgruppen sehr differenziert auf verschiedenen Ebenen erfassen, andere dagegen keine Definitionen, sondern Beschreibungen der Kursteilnehmerinnen vornehmen.

Bei einem Vergleich mit der Definition des BMA zeigt sich eine gemeinsame Orientierung an bestimmten Lebenslagen von Migrantinnen im Integrationsprozess, wobei gleiche (Mädchen, nachgereiste Frauen, Frauen nach der Familienphase) wie auch unterschiedliche Zielgruppen (d.h. alleinstehende Frauen auf Seiten des BMA bzw.

Flüchtlingsfrauen und Migrantinnen der ersten Generation auf Seiten der Träger) zu erkennen sind. Hinsichtlich der Frauen nach der Familienphase macht sich insoweit ein Unterschied bemerkbar, als dass die Träger auch Migrantinnen ansprechen möchten, die keinen beruflichen (Wieder)Einstieg planen. Durch ihren Einbezug wie auch den der Migrantinnen erster Generation weichen die Träger von der arbeitsmarktorientierten Zielgruppen-Definition des BMA ab.

Die Bestimmung der Zielgruppen richtet sich bei einem Teil der Träger nicht nur nach migrationsbedingten Lebenslagen, sondern auch nach national-religiösen Kriterien. Da in der Definition des BMA eine derartige Kategorie nicht zu finden ist, müsste sich die Kritik eines Trägers, dass das BMA zu sehr auf Migrantinnen türkischer Herkunft fixiert sei (vgl. hier 5.4.1), eher auf einige Träger beziehen.

Die Haltung der Träger gegenüber den einzelnen Zielgruppen, welche sich in den Einschätzungen der Lebenslagen von Migrantinnengruppen zeigt, kann allgemein als ambivalent und im Vergleich der Träger untereinander als sehr verschieden bezeichnet werden. Hierbei ist für alle zu konstatieren, dass sie einerseits die Heterogenität von Migrantinnen beachtet sehen wollen, andererseits bei der Darstellung die in Kapitel 3 ausführlich thematisierten ökonomischen, rechtlichen und beruflichen Aspekte ihrer Lebenslagen sowie die diesbezüglich bestehenden Bedarfe kaum aufgreifen. Zur Begründung für ihren Einbezug werden stattdessen sehr stark individuelle Probleme einzelner Migrantinnen herangezogen.

Die auf persönlicher Ebene verbleibenden Sicht- und Darstellungsweisen der Zielgruppen und der oftmals auf den Familienkontext verengte Blick, sind allerdings bei den Trägern sehr unterschiedlich geartet. Ein Teil von ihnen ist sehr um Differenzierung bemüht und entspricht z.B. mit der Auffassung, dass die Mehrheit der Eltern mit Migrationshintergrund die Wichtigkeit einer Berufsausbildung anerkennen, weitgehend dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs (vgl. hier 3.2.4). Demgegenüber zeichnet der andere Teil MigrantInnenbilder, die als stereotyp und überholt gelten: der hinsichtlich Familie und Hausarbeit untätige Ehemann ausländischer Herkunft (vgl. hier Kapitel 5, Fußnote 25), die überwiegend nicht berufstätige erste Generation (vgl. hier 3.6) oder die Mädchen mit Migrationshintergrund, die

durch ihre Bikulturalität zwischen den Stühlen, mit der modernen Aufnahmegesellschaft auf der einen und den traditionellen Eltern auf der anderen Seite, sitzen (vgl. hier 3.6).

Eine stereotype Sichtweise findet sich unseres Erachtens auch in der Darstellung von Migrantinnen türkischer (und nordafrikanischer) Herkunft, deren Lebenssituation des öfteren als besonders problematisch und deren Kultur, Religion sowie Tradition als besonders differierend zur Aufnahmegesellschaft wahrgenommen wird. Aus diesen Problemen und Unterschieden wird ein Bedarf konstruiert, der sich am klassischen Fremdbild muslimischer Frauen orientiert und eine Legitimation für ihre überproportionale Beteiligung an den Kursen zu sein scheint (vgl. hier Abbildung 4).

Die Integrationskurse für Migrantinnen mit ihrer besonderen Rolle im Integrationsprozess zu begründen, halten wir nicht nur für eine einseitige Auffassung von Migrantinnen, sondern auch in Bezug auf die Definition einer Zielgruppe für unerheblich. Denn der Zugang von Migrantinnen zu dieser Maßnahme legitimiert sich nicht über z.B. ihre Rolle als Ehefrau und Mutter innerhalb der Familie, sondern allein aus ihren Bedarfen.

Offen geblieben ist, welchen Einfluss die Zielgruppen-Definitionen der Träger auf die Durchführung der Kurse haben, wenn sie selbst den Kursträgern vor Ort keine Vorgaben machen und grundsätzlich von einer Offenheit der Zielgruppen ausgehen. Sie gewinnen sicherlich dann an Bedeutung, wenn sie vor dem BMA bestimmte Migrantinnengruppen als Zielgruppe der Integrationskurse rechtfertigen müssen.

5.4.3 Zur Teilnahme deutscher Frauen an den Integrationskursen

In den vorhergehenden Kapiteln wurde gezeigt, dass die Teilnahme deutscher Frauen an dieser Maßnahme Teil des Integrationsverständnisses (vgl. hier 5.2.2) und der Zieldefinition der Träger (vgl. hier 5.3.2) ist. Im Folgenden steht die Frage nach der Rolle dieser Frauen in den Kursen im Vordergrund.

Den Sachberichten zu Folge waren deutsche Frauen schon zu Beginn der Maßnahme nicht nur als Kursleiterinnen oder Kursbegleiterinnen²⁷ tätig, sondern auch ehrenamtlich in die Kursarbeit eingebunden (vgl. Haus der Familie 1977, S. 2). Diese Teilnahmeform scheint heute bei den Trägern keine große Bedeutung mehr einzunehmen, da nur einer von deutschen Frauen berichtet, die aus sozialen Engagement sowie aus Interesse an der Begegnung und kulturellen Auseinandersetzung ehrenamtlich Kurse besuchen (vgl. IP 5, S. 4).

Eine weitere, seit Maßnahmenbeginn bestehende Form (vgl. Haus der Familie 1977, S. 2) umfasst das sporadische Treffen von Kursteilnehmerinnen mit deutschen Frauen, die zumeist in der gleichen Einrichtung einen anderen Kurs oder Arbeitskreis besuchen (vgl. IP 1, S. 11). Diese Treffen sind auf Einladungen zu bestimmten Anlässen beschränkt und dienen dazu, einen Austausch zwischen beiden Gruppen herzustellen (vgl. ebd.), so dass sich „etwas auf freundschaftlicher Ebene entwickeln kann ... (und die Migrantinnen) Interesse an der deutschen Bevölkerung, insbesondere an Frauengruppen, zeigen und sich dieser ... öffnen“ (IP 2, S. 4).

Über den Einbezug von deutschen Frauen als regelmäßige Kursbesucherinnen könnten jedoch bessere Effekte erzielt werden, da die Dynamik in den Kursen eine andere und der Austausch nicht nur oberflächlicher Natur sei (vgl. ebd., S. 5), wodurch die Migrantinnen einen größeren Sprachzuerwerb hätten (vgl. IP 4, S. 8) und ihnen eine näher an der Realität orientierte Einschätzung der Lebenssituation ermöglicht würde. Denn viele gingen davon aus, dass ihre soziale Lage aufgrund des MigrantInnen-Status schlecht sei. In den Kursen, in denen sie auf deutsche Frauen treffen, die selbst sozial unterprivilegiert sind, würden sie sehen, „dass ... es auch viele Deutsche gibt, die in ähnlichen Situationen leben“ (IP 5, S. 5). Hierbei wird angemerkt, dass auch bei einigen deutschen Frauen ein Bedarf nach Orten der Begegnung und thematischer Auseinandersetzung besteht, „ohne dass es etwas kostet und ... man eine hohe Schwelle nehmen muss. Es sind die gleichen Probleme, die auch die ausländischen Frauen haben“ (ebd., S. 4).

27 Diese waren und sind nicht nur deutscher Nationalität. So wird bereits im Sachbericht für das Jahr 1981 von einer binationalen Leitung der Kurse gesprochen (vgl. VIJ o.J., S. 1).

Hinsichtlich der Themengestaltung in gemischten Kursen wird eine wichtige Aufgabe in der Suche nach Kursinhalten gesehen, „an denen sowohl Deutsche als auch Zuwanderinnen Interesse haben und etwas für sich daraus gewinnen“ (IP 2, S. 5). Hierbei seien Themen, die auf migrationsspezifische Bedarfe eingehen, für die Akquise deutscher Teilnehmerinnen ungeeignet. Ein Träger findet es generell schwierig, kognitive Themen zum Kursinhalt zu machen, aber „anders ist es bei einer Art Kaffeeklatsch. Man könnte gemeinsam häkeln“ (IP 3, S. 3).

Für diese gemischte Kursform erhielten die Träger vom BMA für kurze Zeit eine finanzielle Förderung, durch die es ihnen möglich war, 10% der Integrationskurse mit jeweils drei deutschen Frauen als regulär anerkannte Kursbesucherinnen durchzuführen. Diese Regelung wurde 1998 mit der Begründung revidiert, die wenigen Finanzmittel ausschließlich für die im Vergleich zu deutschen Frauen schlechter gestellten Migrantinnen verwenden zu wollen (vgl. IP 1, S. 10; IP 2, S. 4). Als weiterer Grund wird die nicht vollständige Ausschöpfung der Quote aufgrund von Schwierigkeiten bei der Gewinnung von deutschen Teilnehmerinnen genannt (vgl. IP 1, S. 10). Entgegen dieser Aussage spricht ein anderer Träger davon, dass es für ihn kein Problem gewesen sei, genügend deutsche Frauen zu finden, weil viele Vereine von MigrantInnen und Deutschen getragen werden (vgl. IP 2, S. 5).

Inwieweit deutsche Frauen heute als Teilnehmerinnen in Integrationskursen vertreten sind, kann nach der Rücknahme der Regelung nicht mehr ermittelt werden (vgl. hier 4.2.2). Die Träger schätzen ihre Anzahl auf einige wenige bis zu zwei bis drei Frauen in ca. einem Drittel aller Kurse (vgl. DPWV 2000, S. 6; IP 1, S. 11; IP 4, S. 8; IP 5, S. 5).

Auch wenn die Zahlenangaben nicht verifizierbar sind, geben diese doch einen Hinweis darauf, dass bei den Trägern die Teilnahme deutscher Frauen mit unterschiedlicher Intensität verfolgt wird. Untermauert wird dieser Eindruck durch die Art der Darstellung in den Interviews. So fände ein Träger diese Teilnahme sehr sinnvoll, betont jedoch in seinen weiteren Ausführungen fast ausschließlich deren problematische Aspekte (vgl. IP 3, S. 3), so dass diese Teilnahme-

form anscheinend zwar denkbar ist, aber nicht umgesetzt wird. Zwei weitere Träger belassen es beim Bedauern der Rücknahme der finanzierten Teilnahme deutscher Frauen (vgl. IP 1, S. 10 f.; IP 4, S. 8).

Demgegenüber steht das Engagement eines Trägers, der das BMA mehrfach auf die besondere Bedeutung ihrer Teilnahme für Migrantinnen aufmerksam gemacht hat und daher für eine Rückkehr zur „7:3-Regelung“ eintritt (vgl. DPWV 2000, S. 17). Ein weiterer Träger betont als einziger, dass er die Kursträger auf die Wichtigkeit dieser Teilnahme hinweist und bei der Vergabe der Kurse darauf achtet, dass deutsche Frauen eine Zugangsmöglichkeit haben (vgl. IP 5, S. 5, 10).

Werden die Aussagen der Träger zur Teilnahme deutscher Frauen mit Blick auf die Haltung des BMA betrachtet, wird deutlich, dass es diese nicht als unbedingt notwendigen Bestandteil der Kurse erachtet, sondern nur aufgrund des Drängens der Träger die „7:3-Regelung“ entsprechend ihrer Vorstellungen eingeführt hat. Hinsichtlich der Begründung für die Rücknahme ist zu fragen, ob die Haltung, die Finanzmittel ausschließlich für Migrantinnen nutzen zu wollen, nicht kurzfristig ist. Denn der Einbezug deutscher Frauen würde vor dem Hintergrund der positiven Aspekte mehr Nachhaltigkeit garantieren.

Die Teilnahme deutscher Frauen ist nicht systematisch in der Maßnahme angelegt und hängt von der Einstellung sowie dem Engagement der (Kurs)Träger ab. Bei den Aussagen der Träger bleibt unklar, inwieweit sie deutsche Frauen als Zielgruppe der Kurse verstehen. Während auf theoretischer Ebene weitgehend ein Konsens in der Wichtigkeit ihrer Beteiligung besteht und diese im Einklang mit dem eigenen Integrationsverständnis gesehen wird, zeigt sich hinsichtlich des Engagements der Träger für die Verwirklichung dieser Teilnahmeform eine große Bandbreite vom passiven Bedauern bis hin zum aktiven Eintreten dafür.

Würden die Träger die Teilnahme deutscher Frauen fest in ihr Kurskonzept integrieren, hätte dies weitreichende Folgen für die inhaltliche Gestaltung der Kurse, was schon damit beginnen würde, dass die Sprachförderung sich ändern und die Anzahl an niedrigschwelligen Sprachkursen bei den Trägern sinken müsste. Hierbei zeigt sich, dass die Vorstellungen der Träger, welche Themen diesen Kursen

zugrunde gelegt werden müssten, sehr weit auseinandergehen. In diesem Zusammenhang ist es für uns nicht nachvollziehbar, dass kognitive Themen ungeeignet seien. Mit dieser Auffassung wird vernachlässigt, dass es auch unter Deutschen Frauen gibt, die zum einen Probleme haben, ihren Gefühlen und Gedanken sprachlichen Ausdruck zu verleihen, und zum anderen – wie ein Träger erwähnt – einen Bedarf an Orientierung in der Gesellschaft aufweisen. Hieraus ergeben sich größere inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten, als einen „Kaffeeklatsch“ abzuhalten oder zu häkeln. Bei diesen Vorschlägen bleibt zudem unklar, welches Kursziel damit verbunden ist und was die Teilnehmerinnen für sich daraus gewinnen sollen.

Im Hinblick auf die Rolle deutscher Frauen als regelmäßige Kursbesucherinnen ergibt sich ein sehr widersprüchliches Bild, in dem einerseits von einer gleichberechtigten Teilnahme von Frauen deutscher und ausländischer Herkunft ausgegangen wird und sowohl bei einem Teil der Migrantinnen als auch der deutschen Frauen Integrationsbedarfe gesehen werden. Andererseits enthält es asymmetrische Züge, indem lediglich von Migrantinnen eine Öffnung gegenüber der deutschen Gesellschaft erwartet und nur in Bezug auf sie definiert wird, welchen Nutzen sie aus einem Austausch mit deutschen Frauen ziehen können.

Abschließend ist hinsichtlich des gesamten Kapitels Folgendes zu konstatieren:

- In einem Vergleich der Zielsetzungen mit den Zielgruppen ist eine Stringenz dahingehend festzustellen, dass das BMA entsprechend seiner beruflichen Zielrichtung nur Gruppen ansprechen möchte, die einen Zugang zum Arbeitsmarkt anstreben und bei denen feststeht, dass sie in Deutschland bleiben werden. Die Träger, für die das primäre Ziel der Kurse in der Steigerung der Handlungskompetenz liegt, definieren dementsprechend ihre Zielgruppen unabhängig von den beruflichen Zielen der Migrantinnen.
- Während die Träger in der allgemeinen Darstellung Migrantinnen differenziert betrachten, wird zum Teil in den Beschreibungen der Lebenssituation einzelner Zielgruppen auf Klischees zurückgegriffen, die eine Homogenität innerhalb der Gruppen suggeriert. Demnach stellt sich die Frage, ob damit auf theoretischer Ebene (unfrei-

willig) der Viktimisierung von Migrantinnen (vgl. hier 3.6) weiterhin Vorschub geleistet wird.

- Eine Ursache für die Hervorhebung individueller Faktoren der Lebenssituation von Migrantinnen liegt sicherlich in dem Versuch der Träger, eine Begründung zu wählen, die der Dringlichkeit eines niedrigschwelligen Angebots für Migrantinnen entspricht. Mit dieser Art der Darstellung der Lebenssituation von Migrantinnengruppen begeben sich die Träger allerdings auf eine Gratwanderung, da mit ihr die heterogenen und von vielen Einflüssen bestimmten Lebenslagen genauso wenig deutlich werden wie die gesellschaftliche Verantwortung ihnen gegenüber.
- Die Vorstellungen der Träger hinsichtlich der Interaktion von Kurs Teilnehmerinnen ausländischer und deutscher Herkunft ist widersprüchlich. Der allgemein gleichberechtigten Sichtweise beider Gruppen steht ein in der Darstellung enthaltenes Rollenmuster gegenüber, welches die deutschen Frauen auf der Geberinnenseite und die Migrantinnen nur auf der Empfängerinnenseite sieht. Im Sinne der Integration müsste sich eine gleichberechtigte Annäherung auch auf Seiten der Aufnahmegesellschaft vollziehen (vgl. hier 1.2.4).

Inwieweit die Vorstellungen der Träger zu den Lebenslagen der Migrantinnen Einfluss auf die Kursgestaltung nehmen, wird u.a. im folgenden Kapitel zu analysieren sein.

5.5 Zur inhaltlichen Umsetzung der Ziele

Da die Träger in den Darstellungen der Ziele und Zielgruppen gelegentlich schon Aussagen über die inhaltliche Gestaltung treffen, haben wir diese aus Gründen der Verständlichkeit bewusst in ihrem Kontext belassen, was im Hinblick auf das folgende Kapitel teilweise zu Überschneidungen führen kann.

Bei der Analyse der Kursinhalte werden wir uns ausschließlich auf die Beurteilung des Themenspektrums konzentrieren. Wie sich die Umsetzung der Inhalte in den Kursen gestaltet und inwieweit diese an Zielen wie der Erweiterung der Handlungskompetenz orientiert ist, können wir im Rahmen unserer Arbeit nicht beantworten. Eine

genaue Beurteilung, ob sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch in den Kursen eine Zielorientierung besteht, müsste in einer zusätzlichen Untersuchung erfolgen.

5.5.1 Umsetzung der Ziele (des BMA und der Träger) in der Kursgestaltung

Das Spektrum der Kursinhalte erweist sich – wie schon in Kapitel 4.2.3 dargestellt – als sehr umfangreich wie auch von Träger zu Träger in unterschiedlicher Weise kategorisiert und mit verschiedenen Themenschwerpunkten versehen.

Im Folgenden werden wir die einzelnen Facetten der Inhalte untersuchen. Beginnend mit der Einschätzung der Positivliste seitens der Träger arbeiten wir die Veränderungen der inhaltlichen Ausrichtung wie auch die Unterschiede in ihrer Themenwahl heraus. Diese werden zudem im Zusammenhang mit ihrer methodischen Ausgestaltung betrachtet, um schließlich eine Beurteilung hinsichtlich der Umsetzung der Ziele vorzunehmen.

Die Träger beschreiben die *Positivliste* (vgl. hier 4.2.3) als „recht vielfältig“ (IP 3, S. 3) und mit „ausreichend Gestaltungsmöglichkeiten“ versehen (IP 4, S. 4), „um alle gewünschten Themenbereiche abzudecken“ (IP 2, S. 5). Begriffe wie „Lebensumstände“ (IP 1, S. 4) und die Definition der Gesprächskreise (vgl. IP 3, S. 4), welche „nicht sehr spezifiziert“ (IP 1, S. 4) und somit „flexibel genug sind, um damit zu arbeiten“ (IP 2, S. 6), ermöglichen nach Ansicht der Träger eine Bearbeitung aller gewünschten Themen und die Berücksichtigung der Ideen der Kursleiterinnen. Schwierige Situationen können allerdings auftreten, wenn sich der Bedarf an einem Alphabetisierungskurs abzeichnet, dessen Durchführung unter den bestehenden Rahmenbedingungen der Positivliste nicht möglich sei (vgl. ebd.).

Zwei Träger setzen diese in Verbindung mit den im Rahmen der Integrationskurse zu erreichenden Zielen. Hierbei sind beide der Ansicht, dass die auf der Positivliste erfassten Inhalte den Zielen entsprechen bzw. durch sie erreicht werden können (vgl. IP 1, S. 3; IP 5, S. 6).

Bei den *Veränderungen in der inhaltlichen Ausrichtung* gehen die Träger auf verschiedene Faktoren ein, welche die heutigen Schwerpunkte geprägt haben. In der Anfangszeit wurden hauptsächlich handwerkliche Kurse angeboten (vgl. hier 4.1.1) – mit der Intention, an den Fähigkeiten der Frauen anzuknüpfen und „sie aus ihren Nischen zu locken“ (IP 1, S. 2). Dieses „Anfangsmotiv“ (IP 5, S. 6) sei im Laufe der Jahre mehr und mehr in den Hintergrund gerückt. Stattdessen geht „der Trend ... weg von allgemeineren hin zu spezielleren Kursinhalten“, was eine Reduktion der Auseinandersetzung über Alltagsthemen und eine Zunahme der Fragen zu Schule und Erziehung, zur Förderung des Zusammenlebens sowie zu Ausbildung und Beruf nach sich zieht (DPWV 2000, S. 11). Im beruflichen Bereich liege mit einer verstärkten Durchführung von beruflicher Beratung, Bewerbungstraining wie auch EDV-Kursen (vgl. IP 1, S. 2) „ein Entwicklungsstrang des Programms“ (IP 3, S. 3). Eine Versteifung auf Nähkurse oder eine Vernachlässigung der Sprachförderung gelten als überholt (vgl. IP 1, S. 6). Dies ist u.a. im Zusammenhang mit den gewachsenen Anforderungen an die Frauen zu sehen: „Sie müssen einen Mindeststandard erfüllen, (denn z.B.) für eine Putzfrau reicht es nicht mehr, wenn sie putzen kann. Sie muss unter Umständen auch ihre Putzmaterialien bestellen können – und das am Computer oder anhand eines Computerbogens“ (IP 5, S. 10). Diese aus den Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen resultierende Dynamik ist darüber hinaus von Einflüssen und Ereignissen abhängig, die das Leben von MigrantInnen direkt beeinflussen. Als Beispiele werden hier die „Zeit der großen fremdenfeindlichen Übergriffe“ (IP 5, S. 9) oder die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts genannt (vgl. AEF 2000a, S. 6; DPWV 2000, S. 8), die entsprechende Handlungsbedarfe aufkommen lassen.

Vor dem Hintergrund der Zieldarstellung des BMA, dessen Leitziele sich insbesondere auf den sprachlichen und beruflichen Bereich richten, konzentrieren wir uns in der folgenden Darstellung der *Themenfelder der Integrationskurse* hauptsächlich auf diese beiden Aspekte²⁸

28 Auffällig ist, dass die meisten Ausführungen, die uns zu den Inhalten im sprachlichen und mehr noch im beruflichen Bereich vorliegen, aus den Sachberichten stammen. Dies hängt unseres Erachtens einerseits mit dem Aufbau des Interviewleitfadens zusammen, in dem keine explizite Frage zu diesen beiden Bereichen

struktureller Integration. Die Themenfelder, die über diese Dimension hinausgehen, werden im Hinblick auf die Zieldefinitionen der Träger im Laufe des Kapitels bei Bedarf aufgegriffen.

Bei der Hinführung zu sprachorientierten Veranstaltungen wird die Niedrigschwelligkeit durch das Hinzuziehen von Werkstattangeboten umgesetzt (vgl. DPWV 2000, S. 10). Die Teilnehmerinnen sollen durch die Integrationskurse auf die Sprachkurse vorbereitet werden, indem sie „an ihren deutschen Lese- und Sprachkenntnissen ... arbeiten bzw. herausfinden, welches die für ihre jeweilige Situation geeigneten Sprachkurse sind“ (VIJ 2000, S. 3).

Eine Funktion der Integrationskurse wird in der praktischen Begleitung der Sprachkurse gesehen, „wobei hier nicht auf systematische Sprachfähigkeit geachtet wird, sondern es geht um die Kommunikationsfähigkeit“ (IP 2, S. 9) und das angstfreie Üben sowie Anwenden der im Sprachkurs erworbenen Kenntnisse in Bezug zu den die Allgsthemen der Teilnehmerinnen (vgl. VIJ 2000, S. 2 f.).

Der Sprachbereich wird bei den Trägern mit einer Bandbreite von an der Lebensrealität der Teilnehmerinnen orientierten Inhalten gefüllt. Neben der Erweiterung des Wortschatzes sowie der Vermittlung grammatischer Grundkenntnisse (vgl. AWO 2000a, S. 5) sind außerdem die in nicht-schulischer Form und in Sprachkursen mit niedrigem Niveau vermittelten Grundkenntnisse zur sprachlichen Bewältigung einfacher Alltagssituationen von Bedeutung (vgl. IB 2000a, S. 4). Denn beispielsweise „das Einüben von Anfragen mittels Telefon, das Besprechen eines Anrufbeantworters, das Hinterlassen einer Nachricht, die für den Empfänger verständlich ist, bedeutet für viele Frauen eine Hemmschwelle, die nur durch viel Üben, Mut und Konzentration überwunden werden kann“ (VIJ 2000, S. 3).

Methodisch umsetzbar ist das Sprachtraining nach Ansicht eines Trägers durch Gesprächskreise, worin „die Motivation zum Besuch eines Sprachkurses und die Vermittlung von im Alltag wichtigen deutschen Sprachkenntnissen eine herausragende Rolle“ spielt (AWO 2000a, S. 4).

vorgesehen war, andererseits wurde seitens der Träger während der Beschreibung der inhaltlichen Gestaltung auf ihre Sachberichte verwiesen.

Darüber hinaus tragen „Rollenspiele zur Verbesserung ... (der) deutschen Sprachkompetenz“ bei (AEF 2000a, S. 8), indem „Alltagssituationen wie das Vorstellungsgespräch oder ein Konflikt am Arbeitsplatz vorgestellt und Lösungen gesucht (werden). Dadurch ... (kann) bei den Teilnehmerinnen auch Interesse für die Deutschkurse geweckt“ werden (AEF 2000a, S. 7).

Die Vermittlung der Notwendigkeit des Spracherwerbs (vgl. AEF 1997, S. 5) bzw. das Erkennen einer notwendigen Sprachverbesserung seitens der Teilnehmerinnen könne durch diese (methodischen) Gestaltungsmöglichkeiten erreicht werden (vgl. AWO 2000a, S. 4).

Im beruflichen Bereich kann bei allen Trägern die Vorbereitung für bzw. das Heranführen an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als übergreifendes bzw. übergeordnetes Thema betrachtet werden (vgl. AEF 2000a, S. 8; AWO 2000a, S. 5; DPWV 2000, S. 12; IB 2000a, S. 4; VIJ 2000, S. 3). Das Ziel der Berufsorientierung wird durch eine Bandbreite von Angeboten umgesetzt, bei denen „es darum gehen muss, umfassende Informationen zu vermitteln und ein Netz von geeigneten Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die einen erfolgreichen Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen“ (DPWV 2000, S. 12).

Je nach Träger erfahren die Themen²⁹ unterschiedliche inhaltliche Akzentuierungen und beziehen sich dabei neben individuellen Fragen, Ängsten und Wünschen (vgl. ebd.) auf das allgemeine Informieren über den Arbeitsmarkt und unterschiedliche Berufsbilder (vgl. AWO2000a, S. 5; DPWV 2000, S. 12; IB 2000a, S. 4). Während ein Träger hierbei betont, „nicht nur (auf) die klassischen Frauenberufe“ zurückzugreifen (DPWV 2000, S. 12), bietet ein anderer im beruflichen Bereich neben EDV-Kursen explizit nur Friseurinnenkurse an (vgl. AEF 2000a, S. 5).

Einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum Arbeitsmarkt stellt das von allen Trägern erwähnte Bewerbungstraining dar, welches insbesondere die Analyse von Stellenanzeigen, das Erstellen von Bewerbungsunterlagen wie auch das Üben von Bewerbungsgesprächen umfasst (vgl. AWO 2000a, S. 5; DPWV 2000, S. 12; IB 2000a, S. 4 f.;

29 Die im Folgenden beschriebenen Kursthemen sind jeweils von mehreren Trägern genannt worden, was auf eine dahingehende inhaltliche Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die gesamte Maßnahme schließen lässt.

VIJ 2000, S. 3); „Konkret wurden Fragen der Arbeitsuche und insbesondere die Bewerbung mit intensiven Sprachübungen trainiert. Die Integrationskurse erreichen (hierbei) eine Qualität, die weit über das intendierte Ziel hinausführt“ (AEF 2000a, S. 8).

Einen sowohl für das Bewerbungsverfahren als auch für die Arbeitswelt bedeutsamen Aspekt stellt die Hinführung zu neuen Technologien dar – hier im Speziellen der Umgang mit Computern und damit verbundene Hemmschwellen (vgl. AWO 2000a, S. 6; IP 5, S. 3).

Neben dem Kennenlernen von arbeitsrechtlichen Aspekten (vgl. AWO 2000a, S. 5; DPWV 2000, S. 13) spielt auf persönlicher Ebene das Thematisieren von Konfliktsituationen am Arbeitsplatz und das Erarbeiten von diesbezüglichen Lösungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle (vgl. ebd.; VIJ 2000, S. 3).

Vervollständigt wird das vorgestellte Spektrum durch weitere Themen, die von Qualifizierungs- und Umschulungsmaßnahmen bis zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf reichen (vgl. AWO 2000a, S. 5) und somit (je nach Angebot der Träger) eine große Bandbreite aufweisen. Dies entspricht „keinem stringenten Programm mit Leistungsbeschreibung“ (IP 3, S. 4), sondern eher dem Anspruch, teilnehmerinnen- bzw. bedarfsorientiert zu sein.

Das Bild komplettiert sich durch die auf praktischer Ebene angebotenen Aktivitäten, die Unternehmungen im Rahmen der Integrationskurse einschließen und förderlich für die berufliche Orientierung sind. Denn „in Kontakten mit dem Arbeitsamt lernen die Teilnehmerinnen herauszufinden, welche Informationen sie brauchen, um zu erfahren, welche Art von Arbeit für sie geeignet ist und welche Voraussetzungen sie brauchen, um eine Chance auf eine von ihnen gewünschte Arbeit zu haben“ (VIJ 2000, S. 3, vgl. hierzu auch IB 2000a, S. 4). Auch sind z.B. Betriebsbesichtigungen wichtig, „um einen möglichst realistischen Eindruck in die Arbeitswelt in Deutschland zu gewähren“ (DPWV 2000, S. 12).

Hinsichtlich der *methodischen Gestaltungsmöglichkeiten* wird bei den *Werkstattangeboten* zunächst eine unterschiedliche Handhabung in Bezug auf den zeitlichen Rahmen deutlich: Während ein Träger ihnen

nur ein Drittel der Kurszeit gewährt und den Schwerpunkt des Kurses somit nicht auf ein Werkstattangebot, sondern im Rahmen eines Gesprächskreises *mit* Werkstattangebot auf die Orientierung und auf thematische Inhalte legt (vgl. IP 2, S. 5 f.), machen andere weniger deutliche Angaben. So sehen sie die Stundenverteilung innerhalb der Werkstattangebote als offen (vgl. IP 4, S. 4) und nicht vorgegeben an, sondern wie alle Kurse mit einer Zeitspanne von 20 bis 60 Stunden³⁰ (vgl. IP 3, S. 5). Ein weiterer Träger richtet seine Werkstattangebote nach der Auflage³¹ aus, „dass der sprachliche Inhalt der höhere sein muss. Es geht also z.B. nicht ums Nähen, sondern um die Sprache, und das Nähen ist Beiwerk“ (IP 5, S. 6).

Welche Funktion nehmen nun die Werkstattangebote aus Sicht der Träger ein? Dienen sie nach Auffassung des BMA zur Heranführung an inhaltliche Kurse (Positivliste, vgl. hier 4.2.3), so stellen sie für die Träger außerdem ein wichtiges Medium in vielerlei Hinsicht dar: Zum einen sind sie eine gute „Lockvogel'-Möglichkeit“ (IP 3, S. 5), eignen sich dazu, das Interesse zu wecken, und spielen somit durch das Herabsetzen der Schwelle bei der Erstgewinnung von Teilnehmerinnen eine Rolle (vgl. AWO 2000a, S. 5; IP 3, S. 5; IP 5, S. 6). In Ergänzung hierzu ist zu beachten, „dass die Frauen sich unter dem Begriff ‚Gesprächskreis‘ vielleicht ... nicht viel vorstellen können und dass die Integrationskurse Titel haben, die den Frauen nicht geläufig sind, aber unter ‚Nähen‘ mit anschließenden Gesprächen können sie sich etwas vorstellen“ (IP 2, S. 6). Zum anderen seien diese Angebote „notwendig, um ... die Bedenken der Ehemänner oder Väter zu zerstreuen“ (AWO 2000a, S. 5) und immer noch besonders bei neuen Frauengruppen wichtig, da diese, wenn sie „außerhalb des Einflussbereichs der Männer etwas unternehmen, was zum Vorzeigen haben“ (IP 5, S. 6, vgl. hierzu auch AEF 1998, S. 4; IP 2, S. 6). Schließlich werden sie – auf methodischer Ebene – als ideale Einstiegsmöglichkeit betrachtet, denn „über das gemeinsame Tun fällt es leichter, zum gemeinsamen Reden und Lernen zu kommen“ (VIJ 2000, S. 4; vgl. hierzu auch IP 3, S. 5). Dies impliziert die Entwicklung gruppendyna-

30 Diese zeitliche Differenz resultiert aus der Möglichkeit, bis zu drei Kurse thematisch aufeinander aufbauen zu lassen.

31 Der nähere Inhalt der hier erwähnten Rahmenrichtlinie ließ sich aus den widersprüchlichen Angaben der Träger nicht erschließen (vgl. hier 4.2.3).

mischer Prozesse (vgl. AEF 1996, S. 3) – von einem Träger als sich von selbst einstellender „Welleneffekt“ bezeichnet (IP 4, S. 4) –, womit die vom BMA vorgesehene Hinführung zu neuen Themen und weiterführenden Kursen erreicht werden kann (vgl. AEF 1999, S. 5; AWO 2000a, S. 5).

Richtet ein Träger diese Kursform deutlich auf die Vermittlung der deutschen Sprache, insbesondere einfacher alltagssprachlicher Kompetenz aus (vgl. AWO 2000a, S. 5), so bezieht sich ein anderer nicht auf die kognitive, sondern die persönliche Ebene und hier vor allem auf den Beitrag der Werkstattangebote zur Verbesserung des Selbstwertgefühls (vgl. AEF 1999, S. 5).

Als eine Sonderform der Werkstattangebote versteht ein Träger den Bereich der Gesundheitsthemen mit seinen praktischen Übungen (vgl. IP AEF, S. 4). So werde beispielsweise ein Gymnastikkurs mit der Absicht durchgeführt, „Kontakte zu erleichtern, Hemmungen abzubauen, das Bewusstsein zu stärken und letztlich die Integration zu fördern“ (AEF 2000a, S. 6).

Obwohl die eigentlichen Themen der Werkstattangebote nach Aussage eines Trägers in manchen Kursen so weit zurücktreten, dass eigentlich eher von Gesprächskreisen gesprochen werden könnte, werden immer wieder ihre positiven Aspekte hervorgehoben. So sei eine Funktion der Nähkurse das Befähigen zum „Anfertigen und Ändern von Kleidungsstücken ... zur Entlastung der Haushaltskasse“ (AEF 1997, S. 7), welches insbesondere vor dem Hintergrund der häufig gering ausfallenden Renten- und Versorgungsansprüche (vgl. hier 3.3.1) auf ein hohes Interesse stoße. Darüber hinaus nehmen diese durch „die ... Vermittlung von Fachtermini sowie das Erlernen und Entdecken spezieller Fähigkeiten beim Nähen sowie den Gebrauch der entsprechenden Maschinen, Anleitungen und Hilfsmittel“ Aufgaben beruflicher Integration wahr (AEF 1996, S. 4).

Ein neuer Ansatz der Werkstattangebote wird durch eine Gestaltung weg von den klassischen Themen (Nähen etc.) hin zu Aktivitäten und Exkursionen wie Schwimmbadbesuchen, Fahrradtouren, Erste-Hilfe-

Kursen sowie den Besuch von öffentlichen Einrichtungen und Beratungsstellen vertreten³² (vgl. DPWV 2000, S. 15).

Eine weitere Reduktion des kreativen Teils der Werkstattangebote hänge mit der neuen Tendenz zusammen, dass junge nachgezogene Frauen „Weiterbildungsangeboten aufgeschlossener gegenüberstehen und sehr bildungsinteressiert sind. Es ist nicht unbedingt notwendig, sie über die Hintertür kreativer Angebote an andere Inhalte heranzuführen“ (AWO 2000a, S. 5). Zum anderen wird diese Abnahme mit veränderten Bedingungen, die nach anderen Inhalten als denen der Werkstattangebote verlangen, begründet. Mit dem angestrebten Schwerpunkt der beruflichen Orientierung und der Vermittlung des sozialen Systems sieht ein Träger die Werkstattangebote für die Zukunft als „anachronistisch“ und nur für eine kleine Zielgruppe wie etwa die der Flüchtlingsfrauen (je nach persönlichem Hintergrund der Frauen) als geeignet an (IP 3, S. 5).

Neben den Werkstattangeboten fallen bei der methodischen Umsetzung der Inhalte hauptsächlich die Facetten der schon im Zusammenhang mit der Sprachförderung erwähnten *Gesprächskreise* auf: Beinhaltend sie bei einem Träger oftmals mehrere Themenschwerpunkte (vgl. AWO 2000a, S. 4), gibt ein anderer die Bearbeitung von speziellen Integrationsthemen im Rahmen der Gesprächskreise³³ an (vgl. AEF 1999, S. 4).

Die schon zuvor erwähnte Möglichkeit, Werkstattangebote in die Gesprächskreise einzubinden, sei besonders für Kurse mit sowohl Migrantinnen als auch deutschen Teilnehmerinnen geeignet; „Hierbei (geht) es meistens um das Thema ‚Kulturvergleich‘ ..., um Feste, Traditionen etc. In den Werkstattangeboten können dann (diese), z.B. beim Kochen, gut gegenübergestellt werden“ (IP 2, S. 5).

Schließlich sind Gesprächskreise nach Meinung eines Trägers speziell für sogenannte „Kopftuchträgerinnen“³⁴ ein adäquates Angebot

32 Diese Formen der Kursgestaltung nehmen auch die anderen Träger wahr. Sie benennen diese allerdings nicht explizit im Rahmen der Werkstattangebote.

33 Neben Themen wie Arbeitsplatz und Arbeitslosigkeit, Ausbildungsfragen spielen Ehe- und Erziehungsfragen sowie Themen zur Rentenversicherung und Pflegeversicherung eine wichtige Rolle in Gesprächskreisen (vgl. AEF 2000a, S. 4).

34 Den Gebrauch dieses Begriffs halten wir für stereotyp und überholt, da von einer religiösen Haltung, die sich in der äußeren Erscheinung ausdrückt, nicht automa-

(IP 3, S. 3), um in einem informellen Erfahrungsaustausch über verschiedene Probleme und eine weit gefächerte Bandbreite von Themen zu sprechen (vgl. ebd., S. 5).

In einer abschließenden Betrachtung der Facetten inhaltlicher Gestaltung lässt sich eine als positiv zu bewertende Vielfältigkeit der Inhalte wie auch ihrer methodischen Umsetzungsmöglichkeiten feststellen. Vor dem Hintergrund der Positivisten, deren Möglichkeiten die Träger als ausreichend bezeichnen und vollständig nutzen, spiegeln sich die Bedarfe von Migrantinnen, welche (wie in Kapitel 3 ausführlich beschrieben) u.a. in der Unterstützung beim Übergang zwischen Schule und Beruf, im Informationsbedarf zu rechtlichen Gesichtspunkten oder im Interesse an Kontaktmöglichkeiten liegen, im Themenspektrum wider. In der Ausgestaltung dieser Themen treten jedoch trägerspezifische Unterschiede auf: Während z.B. ein Träger die zum Teil schwierige berufliche Situation dahingehend zu verändern sucht, den jungen Migrantinnen ein größeres Ausbildungsspektrum zugänglich zu machen, knüpft ein anderer noch immer an klassische Frauenberufe (wie dem der Friseurin), die kaum mit vertikaler Mobilität verbunden sind, an.

In Bezug auf den sprachlichen Bereich ist schon aus dem Grunde eine differierende Handhabung zu konstatieren, weil die Träger von unterschiedlichen Vorgaben des BMA ausgehen (vgl. hier 4.2.3). Eine Sprachförderung, die beispielsweise im Rahmen eines Gesprächskreises zu Alltagsthemen stattfindet, hat eine andere Ausrichtung als die in einem explizit als Sprachkurs angebotenen Kurs, wobei dennoch beide der Zielorientierung entsprechen und abhängig von der jeweiligen Zielgruppe gesehen werden müssen.

Das dargestellte Themenspektrum orientiert sich sowohl an den Schwerpunktzielen des BMA (Sprache und Beruf) als auch an den eigenen Zielvorstellungen der Träger, die sich nicht nur auf die strukturelle Ebene, sondern auch auf weitere Integrationsdimensionen beziehen, wodurch mittels der Kurse die Voraussetzungen für einen Integrationsprozess in mehrdimensionaler Weise geschaffen werden.

tisch auf eine bestimmte Lebenssituation, welche in diesem Zusammenhang Attribute wie „unselbständig“ und „unterdrückt“ nahelegt, geschlossen werden kann.

Die Bandbreite der Inhalte bedeutet jedoch nicht, dass diese prozentual den gleichen Raum einnehmen. So ist beispielsweise der berufliche Bereich bei den Trägern mit einer Differenz von 4-25 %, der sprachliche mit 24 bzw. 40 % angegeben (vgl. hier Abbildung 5). Am deutlichsten werden die Divergenzen im Anteil und in der Gestaltung der Werkstattangebote: Die Träger, welche diese prozentual erfassen, weisen einen Unterschied von 44 % auf (AEF: 40+21 %; VIJ: 17 %, vgl. hier Abbildung 5), was unterschiedliche Auffassungen der Potentiale von Migrantinnen wie auch des Begriffs der Niedrigschwelligkeit impliziert. Dies wird in der Äußerung eines Trägers besonders deutlich, der ein Bewerbungstraining mit intensiven Sprachübungen schon als das intendierte Ziel weit übertreffend betrachtet.

Ausschlaggebend können des Weiteren unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb der Zielsetzungen seitens der Träger sein (vgl. hier 5.3.2). Eine Konzentration auf den Isolationsaufbruch oder die Heranführung an weitere Maßnahmen zieht andere Konsequenzen für die inhaltliche Gestaltung oder die von den Werkstattangeboten einzunehmende Rolle nach sich als beispielsweise die Fokussierung auf die Stärkung der Handlungskompetenz.

Positiv hervorzuheben ist, dass die Inhalte der Integrationskurse insgesamt gesehen an den Bedarfen der Kursbesucherinnen in dynamischer Form orientiert sind. Dem steht jedoch – je nach Träger in mehr oder minderem Maße – ein Festhalten an Angeboten wie klassischen Nähkursen, die noch immer mit den Bedenken der Ehemänner begründet werden, und eine damit teilweise einhergehende Überschätzung ihrer Wirkung entgegen, da diese Angebote z.B. in einen direkten Zusammenhang mit beruflicher Integration und finanzieller Besserstellung gebracht werden.

Ob sie aus Gründen der Gewohnheit und des Verharrens in gegebenen Strukturen bei einigen Trägern noch immer einen relativ großen Raum einnehmen und erst in den Sachberichten mit den Zielvorgaben in Verbindung gebracht werden – wie es bei dem zuvor dargestellten, Kontakte erleichternden, Hemmungen abbauenden, bewusstseins- und integrationsfördernden Gymnastikkurs unserer Meinung nach geschieht – ist in diesem Kontext schwer nachzuvollziehen. Abgesehen von dieser zu konstatierenden Stagnation befinden sich die

Werkstattangebote jedoch in einer bedarfsorientierten und zukunfts-trächtigen Umstrukturierung.

Ein systematischer Aufbau der Kursinhalte scheint bewusst zugunsten einer Orientierung an den Teilnehmerinnen in den Hintergrund zu rücken. Wird die Bedarfsorientierung in dem Maße über die Zielorientierung gestellt, dass z.B. auf einen sich im Kurse einstellenden Welleneffekt vertraut wird, kann eine Nachhaltigkeit in diesem Fall aufgrund eines fehlenden systematischen Zielaufbaus nicht garantiert werden. Vor diesem Hintergrund wird es schwierig, durch die Kurse die angestrebte Steigerung der Handlungskompetenz kontinuierlich zu verfolgen.

Wie sich die Dynamik innerhalb der Kursinhalte auf die verschiedenen Teilnehmerinnengruppen auswirkt und inwieweit hierbei systematische Strukturen erkennbar sind, werden wir im nächsten Kapitel in einer differenzierten Betrachtung zielgruppenspezifischer Inhalte thematisieren.

5.5.2 Orientierung der Inhalte an der Lebenslage der Teilnehmerinnen

Wie schon im vorherigen Kapitel angedeutet, ergeben sich die Inhalte der Kurse im Zuge einer teilnehmerinnen- bzw. bedarfsorientierten Gestaltung vor Ort (vgl. IP 5, S. 10); „Die Berücksichtigung des lokalen Kontextes und der spezifischen Migrations- und Integrationsproblematik der Teilnehmerinnen ist zur Konzeptionierung der Kurse (wichtig). Denn erhebliche Unterschiede ergeben sich aufgrund der sozialen Migrationsbedingungen“ (AEF 2000a, S. 7). Außerdem beständen Unterschiede in Bezug auf Herkunft, Alter, Aufenthaltsdauer und Familienstand, woraus „sich sehr unterschiedliche Bedürfnisse und Anforderungen hinsichtlich der Kursinhalte ergeben“ (DPWV 2000, S. 3; vgl. hierzu auch AEF 2000a, S. 7; IP 3, S. 4). Demnach orientieren sich diese Inhalte an den Zielgruppen vor Ort, wobei auch die institutionelle Ausrichtung des Kursträgers bzw. der Einrichtung eine gewisse Rolle spielt, denn „es gibt ... offene Frauenarbeit, die wiederum anders ist als die Arbeit einer Jugendhilfeeinrichtung oder eines Berufsbildungszentrums“ (IP 3, S. 4).

Für die Zielgruppe der (zur Schule gehenden) *Mädchen* ergeben sich vor dem Hintergrund ihrer (Migrations)Situation nach Ansicht der Träger zwei Themenschwerpunkte, die im Allgemeinen höher angesetzte Angebote beinhalten (vgl. IP 1, S. 3): Einer davon wird deutlich auf den Übergang zwischen Schule und Beruf gesetzt und mit der schon beschriebenen Bandbreite an Berufsvorbereitungsmaßnahmen (wie z.B. eine schulbegleitende berufliche Vorbereitung, spezielle Kurse zu Themen wie Ausbildung, EDV oder Bewerbungsverfahren) gefüllt (vgl. IP 2, S. 3; IP 3, S. 3; IP 5, S. 6). Diese Berufsorientierung für junge Frauen ist nach Meinung eines Trägers wichtig, damit sie „eine größere berufliche Palette als nur Friseurin sehen, was 75 % aller Migrantinnen werden möchten“ (IP 3, S. 2).

Den anderen Bereich stellen Gesprächskreise zu Themen wie Elternhaus und Gesellschaft dar (vgl. AWO 2000a, S. 4), deren Ziel es ist, „das Selbstbewusstsein der Mädchen im Hinblick auf die Zukunftsperspektiven in dieser Gesellschaft zu stärken“ (ebd.). Die Rolle der Integrationskurse wird hierbei vor allem darin gesehen, die Identitätskonflikte der Mädchen aufzufangen (vgl. AWO 2000, S. 6), ihnen Gelegenheit zu geben, „sich mit auftretenden Identitäts- und Generationskonflikten ... in einem neutralen Umfeld auseinander zu setzen“ (DPWV 2000, S. 4) und sie während der Schul- und Ausbildungszeit durch Informationen und Beratung zu unterstützen (vgl. ebd., S. 5).

Auch *länger etablierte Migrantinnen* haben Bedarf an berufsorientierten Kursen, die von Themen wie EDV bis hin zu Rhetorik reichen (vgl. IP 4, S. 4). Diesen Frauen mittleren Alters wird somit die Möglichkeit gegeben, „eigene Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln ... (für einen) (Wieder)Einstieg in das Berufsleben“ (AWO 2000; S. 6; zweite Klammer im Original). Ein Träger macht jedoch auch deutlich, dass nicht alle Frauen ein Interesse an beruflicher Eingliederung haben. Einige möchten zunächst ihre isolierte Lebenslage ändern, wozu diesen – z.B. *nachgezogenen Ehefrauen* – Gesprächskreise zur Vermittlung von Alltagskompetenz und Orientierung angeboten werden (vgl. AWO 2000a, S. 3; IP 1, S. 2). Dieser Aspekt ist ebenso bei den seit Öffnung der Zielgruppe teilnahmeberechtigten *Flüchtlingsfrauen* von Bedeutung, „damit sie ihre aktuelle Lebenssituation reflektieren und neue Zukunftsperspektiven entwickeln können“ (DPWV 2000, S. 5). Um Frauen der *neuen ersten Generation* zu erreichen, müssten

nach Auffassung eines Trägers zunächst „klassische Themen wie Nähen und ... erst dann ... andere Themen wie z.B. Rollenspiel“ angeboten werden (IP 4, S. 4).

Ältere Migrantinnen, zu deren Gruppe hauptsächlich *Frauen der ersten Generation* zählen, werden ebenso mit verschiedenen Kurs-themen angesprochen: Neben einem Sprachangebot, welches „alltagsbezogene Deutsch- und Alphabetisierungskurse auf sehr niedrigem Niveau“ beinhaltet (AWO 2000a, S. 3), werden Gesprächskreise zu Themen wie Gesundheit, Pflege, Rente, Freizeitgestaltung etc. konzipiert (vgl. ebd.; DPWV 2000, S. 10, 16). Im Zusammenhang mit den Werkstattangeboten berichtet ein Träger von „rollenkonformen Angeboten, ... (die sich auf) die akzeptierte Rolle von Frauen in Bezug auf die ältere Generation in den Herkunftsländern, z.B. in der Türkei“ beziehen und in denen daraufhin Angebote wie Nähen, Basteln oder Stricken im Vordergrund stehen (IP 3, S. 5).

Darüber hinaus geht es in den Integrationskursen für diese Migrantinnengruppe darum, „von diesem oft nicht verarbeiteten Traum (der Rückkehr) Abschied zu nehmen, und sich mit ihrer Lebenssituation hier in Deutschland als alternde, z.T. auch schon alleinstehende Frau bewusst auseinander zu setzen“ (DPWV 2000, S. 4). Eine weitere wichtige Funktion der Maßnahme wird insbesondere in der Kontaktaufnahme zu Frauen anderer Nationalität gesehen, „um aus der Lethargie der eigenen Ethnie herauszukommen und den Mut zu einer, den veränderten Umständen entsprechenden Lebensplanung zu finden“ (VIJ 2000, S. 2).

Somit gibt es zwar zielgruppenspezifische Unterschiede in der inhaltlichen Ausrichtung, jedoch ist auch die „Heterogenität der Zielgruppe sehr wichtig und hilfreich ... (und die) unterschiedlichen Generationen im Kurs ... (eine) Bereicherung. Sie helfen als Brückenfunktion zwischen den Älteren und den Jüngeren ... Dadurch sind sie außerhalb der Familie in der Lage, unterschiedliche Sichtweisen zu besprechen“ (IP 2, S. 3).

Insgesamt gesehen genießt die Orientierung an den Teilnehmerinnen und ihren Bedarfen bei den Trägern sehr hohe Priorität. Sie berücksichtigen die verschiedenen Lebensumstände und versuchen, mit

ihren speziellen Inhalten auf die einzelnen Zielgruppen zuzugehen und ihren Bedarfen zu entsprechen.

Diese schätzen sie z.B. hinsichtlich der Mädchen – im Vergleich zu dem in Kapitel 3 beschriebenen Diskurs – realistisch ein, obwohl gelegentlich Ansätze stereotypen Denkens (wie z.B. auf drei Viertel aller jungen Migrantinnen den Berufswunsch der Friseurin zu projizieren) sichtbar werden, vor deren Hintergrund die Ursachen (z.B. hinsichtlich des verengten Berufsspektrums) verkehrt werden (vgl. hier 3.2.2).

Diese Art Stereotype lässt sich bei einem Träger im Konzept für Neueinwanderinnen durch das kategorische Anbieten von klassischen Werkstattangeboten wiederfinden. Dennoch bestehen Ansätze, in denen den Zielen der Handlungskompetenz, der beruflichen Orientierung und sprachlichen Förderung adäquate Fördermöglichkeiten in Bezug auf die verschiedenen Zielgruppen gegenüberstehen und somit eine stringente Zielorientierung ermöglichen.

Auch in Bezug auf die erste Generation lässt sich trotz des teilweise klassischen Angebots, welches sich mit Rückgriff auf angeblich rollenkonforme Angebote wie Handarbeiten begnügt und damit u.a. ihre frühere Berufstätigkeit außer Acht lässt, eine breit angelegte und aktuelle Bedarfsorientierung konstatieren.

Trotz aller Spezifikationen wird die Heterogenität innerhalb der Kurse und der diesbezügliche Austausch als wichtig erachtet und ist explizit erwünscht. Hierbei ist zu fragen, warum trotz dieses Wunsches bei einigen Trägern nicht stärker eine heterogene Zusammensetzung hinsichtlich der Nationalitäten angestrebt wird (vgl. hier 4.2.2).

Abschließend möchten wir für den Bereich der inhaltlichen Gestaltung Folgendes festhalten:

- Wie u.a. aus den inhaltlichen Veränderungen deutlich wird, sind die Themeninhalte am aktuellen Diskurs orientiert, und trotz einiger stereotyper Äußerungen in Bezug auf die Teilnehmerinnen werden ihre Bedarfe und Interessen zielgruppenspezifisch differenziert betrachtet.
- Die im Rahmen der Positivliste möglichen Inhalte sind sowohl an den Zielen des BMA als auch an denen der Träger orientiert. Das beschriebene, breit angelegte Spektrum ist notwendig für eine

mehrdimensionale Integration und wird unseres Erachtens weitgehend ausgenutzt.

- Einschränkungen erfährt bei einigen Trägern jedoch die jeweilige prozentuale Verteilung der Themen, welche sich im Hinblick auf die Ziele (insbesondere des BMA) stärker auf den beruflichen und sprachlichen Bereich konzentrieren müsste. Werden beispielsweise über die Hälfte aller Kurse als Werkstattangebote durchgeführt, weist dies weder auf eine Orientierung an den Zielen des BMA und der Träger noch auf eine Abstimmung mit den Bedarfen der Zielgruppen hin.
- Im Allgemeinen ist eine inhaltlich adäquate Zielumsetzung zu erkennen. Dagegen spricht allerdings – insbesondere bei einem Träger – eine Überschätzung im Hinblick auf die Effektivität der klassischen Werkstattangebote. Hier muss überdacht werden, warum den angestrebten Zielen vor allem mit diesen Angeboten nachgekommen werden soll und inwieweit die Inhalte tatsächlich zum gewünschten Ziel führen können. Hinzu kommt ein mangelnder systematischer Aufbau der Inhalte. Sind diese nicht in ein kursübergreifendes Gesamtkonzept eingebunden, birgt sich darin die Gefahr, dass immer das Gleiche angeboten wird, was eine Stagnation der Kursinhalte nach sich zieht.
- Auch wenn die Träger im Kontext ihrer Zielgruppenbeschreibung (vgl. hier 5.4.2) bestimmte Bereiche (z.B. die berufliche oder rechtliche Situation der einzelnen Migrantinnengruppen) nahezu ausblenden, sind diese dennoch in den Inhalten wiederzufinden und lassen mit ihrer Bandbreite an Themen auf eine Orientierung an den Teilnehmerinnen und ihren Bedarfen schließen.
- Um eine nachhaltige inhaltliche Umsetzung der Ziele zu erreichen, müssen transparente Vorgaben bestehen. Bei den Werkstattangeboten wie auch im Hinblick auf die verschiedenen Varianten der Sprachförderung ist dies jedoch nicht gegeben, worauf den Trägern, wenn sie die Rahmenrichtlinien unterschiedlich auffassen, unter Umständen eine größtmögliche Teilnehmerinnenorientierung (z.B. die Möglichkeit, Alphabetisierungskurse anzubieten) verwehrt bleibt.

5.6 Zum Einfluss der Rahmenrichtlinien auf die Integrationskurse – Eine Einschätzung der freien Träger der Wohlfahrtspflege

Die zuvor analysierten Inhalte der Integrationskurse werden in diesem Kapitel in Zusammenhang mit den Rahmenrichtlinien gesetzt. Wir werden zunächst den Einfluss des finanziellen und zeitlichen Rahmens der Kurse thematisieren, um daraufhin die Arbeitsbedingungen der Kursleiterinnen aus Sicht der Träger darzustellen. Bevor wir schließlich zur vom BMA geforderten Erhebung der Erfolgsbilanz kommen, wird die Einschätzung der Träger zum möglichen Erreichen der Ziele (und Inhalte) unter den in Kapitel 4 vorgestellten Rahmenrichtlinien untersucht. Durch die Vorstellung von Ideen und Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschlägen zu allen Themenbereichen werden hier alternative Ansätze der Träger zum Maßnahmenrahmen einfließen.

5.6.1 Auswirkungen der finanziellen Rahmenrichtlinien auf die Planung und Durchführung der Kurse

Die finanziellen Bedingungen (vgl. hier 4.2.5) nehmen in unterschiedlicher Weise Einfluss auf die Kursgestaltung.³⁵ Allem übergeordnet steht die Tatsache, dass die Zuschüsse seit Beginn der Maßnahme gleich geblieben sind und damit nicht einmal ein Inflationsausgleich stattgefunden hat (vgl. IP 4, S. 8; IP 5, S. 11), obwohl gleichzeitig die Forderung des BMA nach einer qualitativen Verbesserung der Kurse im Raum steht (vgl. IP 5, S. 11).

Diese Stagnation hat Auswirkungen auf die Situation der Träger vor Ort. Die Sachkostenpauschale wurde nicht erhöht, „aber die realen Kosten haben sich geändert und sind natürlich auch unterschiedlich je nach Einrichtung und Stadt“ (IP 3, S. 7). Über diese Pauschale werden sowohl die Energiekosten als auch zu entrichtende Mieten finanziert. Während ein Träger angibt, Mieten zu zahlen und ein anderer dieses verneint (vgl. ebd.; IP 1, S. 6), äußert sich ein dritter über große Probleme hinsichtlich der Mietfrage, da die Einrichtungen vor Ort Mieten verlangen, um sich zu finanzieren, im Rahmen der Integra-

35 Da wir die Entlohnung der Kursleiterinnen im Kontext ihrer Arbeitssituation aufgreifen werden, verzichten wir hier auf eine weitere Darstellung.

tionskurse diese jedoch nicht vorgesehen seien (vgl. IP 4, S. 8). Daher ist es die „Kunst der Einrichtungen, so zu managen, dass sie mit der Pauschale auskommen. Wenn diese nicht mehr ausreicht, dann läuft man Gefahr, dass die Einrichtungen die Kurse nicht mehr ... (anbieten), weil es zuviel Aufwand ist (...) Es gibt einige kleinere Einrichtungen, die deswegen schon abgesprungen sind“ (IP 3, S. 7; vgl. hierzu auch IP 1, S. 6).

Eine weitere Folge dieser unzureichenden Finanzierung äußert sich häufig im Rückgriff auf ehrenamtliche Arbeit, die zwar prinzipiell sehr begrüßt wird, „sich aber auch durch Spontaneität sowie Lust und Laune kennzeichnet ... (und damit) keine klaren Verbindlichkeiten die Arbeit erschweren“ (IP 2, S. 9).

Darüber hinaus stehen im Hinblick auf die Planung der Kurse der Mangel an einer geregelten Finanzierung der Maßnahme, eine zeitweilige finanzielle Gefährdung der Kurse³⁶ (vgl. IP 3, S. 8) und „immer die Frage im Raum ..., wie lange man das Bestehende noch aufrecht erhalten kann“ (IP 2, S. 9). Dadurch dass nur von einem Jahr zum anderen geplant werden könne, das Erstellen eines langfristigen Fortbildungskonzepts nicht möglich sei³⁷ und nie Förderungssicherheit bestehe, würden gerade in den Übergängen der Förderungszeiten Schwierigkeiten auftreten und auf Dauer kein wirklicher Erfolg zu erreichen sein (ebd.; IP 4, S. 9; IP 5, S. 12).

Somit wird „das funktionierende System des seit Jahren bestehenden Kursangebotes ... durch die Verringerung der Mittel oder eine stufenweise Bewilligung gefährdet“ (DPWV 2000, S. 22). Die Kürzungen können die gesamte Arbeit zurückwerfen, wenn beispielsweise schon die Vorarbeit (Bereitstellung der Räume, Gewinnung von Kursleiterinnen, inhaltliche Kursplanung) zu den Kursen vor Ort stattgefunden hat, diese dann aber nicht durchgeführt werden können (vgl. ebd., S. 18, 20; IP 4, S. 9). Die späte bzw. stufenweise Bewilligung und die damit zusammenhängende Unklarheit über die finanziellen Mittel hatten bei einem Träger zur Folge, dass die Kursträger vor Ort die

36 In dem Zusammenhang geht jedoch dieser Träger davon aus, dass die Kurse nicht ernsthaft gefährdet seien, solange sich das BMA für die Anliegen der Träger offen zeigt (vgl. IP 3, S. 8).

37 Dieser Auffassung steht das auf drei Jahre angelegte Fortbildungskonzept des DPWV gegenüber (vgl. hier 4.3).

zunächst vorhandenen Mittel gestreckt haben, indem sie die Kurse ohne Kursbegleitung durchgeführt haben. Ansonsten hätte die Gefahr bestanden, „dass sich Frauen entmutigt abwenden ... oder schon begonnene Prozesse abbrechen“ (VIJ 2000, S. 1).

Vor diesem Hintergrund werden seitens der Träger Veränderungen gefordert: Es „muss mehr Geld eingesetzt werden. Entweder das oder aber, es muss weniger Kurse geben, denn wie bisher kann es nicht weitergehen. Es muss (beispielsweise) eine gezieltere, qualifiziertere Fortbildung geben ... und alles in ein Gesamtkonzept passen“ (IP 5, S. 11). Die Reduzierung der Kurse erscheint diesem Träger aufgrund des begrenzten Haushalts realistischer, obwohl „es immer darauf ankommt, wie im Gesamthaushalt die Schwerpunkte gesetzt werden, welche Schwerpunkte die Referatsleiter setzen und ob es eine Bereitschaft gibt, Mittel innerhalb des Referats ... umzuverteilen“ (ebd., S. 12). Die Forderung nach einer geregelten und besseren finanziellen Ausstattung (vgl. IP 2, S. 8) ist beispielsweise im Zusammenhang mit einer weiteren qualitativen Verbesserung dieser Maßnahme, die durch eine stagnierende Fördersumme behindert wird (vgl. IB 2000a, S. 8), auch immer wieder in Sachberichten anzutreffen.

Bei der Darstellung der finanziellen Situation gehen die Träger auf verschiedene Ebenen wie die Kursplanung und die Durchführung vor Ort ein und zeigen deutlich die Konsequenzen auf, welche die nicht erfüllte Forderung nach einem, den Inhalts- und Zielgruppenveränderungen angepassten finanziellen Rahmen hat bzw. haben könnte. Insgesamt weist diese Situation auf eine unterbliebene Zielorientierung im Bereich der Rahmenbedingungen hin. Die Ziele, die zwar noch immer eine Niedrigschwelligkeit in sich bergen, wie auch die Inhalte haben sich im Vergleich zu den Anfängen der Kurse (vgl. hier 4.1.1) verändert und sind komplexer geworden. Die Rahmenrichtlinien müssen ihnen angepasst werden, denn eine diesbezügliche Stagnation behindert sowohl ein zielorientiertes Arbeiten als auch neue Entwicklungen und damit die angestrebte qualitative Verbesserung der Kurse.

Zwar hat ein Träger sein Fortbildungskonzept (mit Hilfe eines Modellprojekts) qualitativ erheblich verbessert und auf Nachhaltigkeit in Bezug auf die Inhalte sowie die Bescheinigung der Fortbildungsteil-

nahme ausgerichtet (vgl. hier 4.3). Dies ist unter den bestehenden finanziellen Bedingungen innerhalb des Maßnahmenrahmens jedoch nicht zu leisten.

5.6.2 Zum zeitlichen Rahmen der Integrationskurse

Hinsichtlich des zeitlichen Rahmens (vgl. hier 4.2.3) ist der Wunsch seitens der Träger zu konstatieren, dass „die Integrationskurse flexibler gehandhabt werden könnten und ... dadurch mehr Handlungsspielraum bekommen würden“ (IP 1, S. 7). Denn „mit dem bestehenden strukturellen Rahmen kann im Prinzip zwar operiert, aber nicht optimal gestaltet werden“ (IP 4, S. 7). Um dies zu erreichen, „sollte vor Ort geschaut werden, was für ein Bedarf herrscht und was sinnvoll ist“ (IP 1, S. 7). Der zeitliche Umfang der Kurse und dessen „Gestaltung sollte in Form eines Mindest- und Höchstrahmens den Trägern freier überlassen werden“ (IP 5, S. 12); „Denn manchmal können 20 Stunden reichen (z.B. bei Vorbereitungskursen für Einbürgerungswillige), bei vielen Frauen reicht es aber nicht“ (IP 3, S. 6; Klammer im Original). Somit müsste die Anzahl der Kurse von der jeweiligen Frau abhängig gemacht werden: „Manchmal wird schon sehr viel erreicht, wenn eine Frau an einem Kurs teilnimmt. Eine andere braucht vielleicht vier oder fünf ..., um die innere Sicherheit zu bekommen, die sie aktiv werden lässt ... Mit einem einfachen Durchschnittswert von drei Kursen lässt sich so etwas nicht realisieren“ (IP 4, S. 7).

Drei Träger berichten von Blockveranstaltungen, bei denen drei Kurse (insgesamt 60 Stunden) hintereinander stattfinden³⁸ und näher auf gewisse Inhalte eingegangen werden kann, um sie beispielsweise für Tätigkeiten in der Migrationssozialarbeit zu qualifizieren (vgl. IP 1, S. 7). Diese Veranstaltungsform sei organisatorisch mit sehr viel Aufwand verbunden (vgl. IP 5, S. 12) und in dieser Regelung zu schematisch (vgl. hier 4.2.3). Im Hinblick auf die Planung größerer Projekte sollte die Begrenzung auf 60 Stunden aufgehoben und Ausnahmeregelungen getroffen werden können (vgl. IP 3, S. 6). Hiermit würde ein Schritt in Richtung projektorientiertes Arbeiten getan, denn

³⁸ In diesem Zusammenhang gibt ein Träger an, dass etwa ein Drittel seiner Kurse 60 Stunden aufweist (vgl. IP 3, S. 6). Die anderen machen hierzu keine Angaben.

es bestehe das Bedürfnis, „alles nicht immer so ... ‚hier ein Stückchen, da ein Stückchen‘ zu machen, sondern ... mehr zusammenzufassen ... zu gezielten Projekten ähnlich wie bei dem Konzept der Weiterbildungswerkstatt“³⁹, wodurch das Programm an Stringenz gewinnen würde (IP 3, S. 12).

Zur terminlichen Gestaltung innerhalb dieses Zeitrahmens ist wiederum eine Bandbreite von Vorschlägen zu finden, um diese flexibler zu handhaben. Der bestehende Rahmen, der insgesamt zehn Veranstaltungen à zwei Stunden vorsieht, könne zwar förderlich, aber auch kontraproduktiv sein (vgl. IP 3, S. 5). Aufgrund von pädagogischen Erwägungen wie auch organisatorischen Gegebenheiten (z.B. dörflichen Strukturen) sollten z.B. anstatt zehn nur fünf Termine, sieben mal drei Stunden, mehr als zehn Kurstermine oder ein zwei- bis dreitägiger Workshop (z.B. EDV), der einen komprimierten Bildungsprozess ermögliche, angeboten werden können (vgl. IP 1, S. 7; IP 3, S. 5; IP 4, S. 7; IP 5, S. 12); „Ein informeller Erfahrungsaustausch, bei dem es um Gespräche geht, kann ... auch an zwei Stunden pro Woche sein, aber dies ist der Einrichtung, der Zielgruppe und dem Bedarf der Frauen zu überlassen“ (IP 3, S. 5 f.).

Im Zusammenhang mit dem zeitlichen Rahmen bleibt festzuhalten, dass die eingeforderte Flexibilität unabdingbar ist, um nicht das gesamte Spektrum der Positivliste (vgl. hier 4.2.3) sowie die Heterogenität der Zielgruppe(n) (vgl. hier 5.4) in ein Schema pressen zu müssen. Dass unter den Vorgaben nach Einschätzung eines Trägers zwar operiert, aber nicht optimal gearbeitet werden kann, macht die kaum vorhandene Basis für eine nachhaltige und inhaltlich stringente Arbeit hinsichtlich der zu erreichenden Ziele deutlich.

In der Bandbreite an Veränderungsvorschlägen seitens der Träger, die sich zum einen auf die Teilnehmerinnen mit ihren Bedarfen und zum anderen auf die Bedingungen vor Ort beziehen, spiegelt sich die grundsätzlich als sehr positiv zu bewertende Vielseitigkeit der Maßnahme wider. Bei den bestehenden Vorgaben wird deutlich, dass

39 Ein Träger hat dem BMA ein Konzept für eine Weiterbildungswerkstatt vorgelegt, jedoch bisher keine Mittel dafür bewilligt bekommen. Nähere Informationen zu den Inhalten des Konzepts wollte er uns aus Konkurrenz zu den anderen Trägern nicht geben (vgl. e-mail Frau G. 23.02.2000).

diese den Anforderungen nicht gerecht werden und somit – wie auch der finanzielle Rahmen – zielorientiertes Arbeiten einschneidend negativ beeinflussen können.

5.6.3 Zu den Arbeitsbedingungen der Kursleiterinnen

Im Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen der Kursleiterinnen kommt neben der zwingenden Notwendigkeit einer besseren finanziellen Entlohnung (vgl. IP 2, S. 8; IP 3, S. 12; IP 4, S. 8; IP 5, S. 12) außerdem der Wunsch auf, Kursleiterinnen nicht nur auf Honorarbasis, sondern gegebenenfalls auch als Teilzeitkräfte einstellen zu können (vgl. DPVV 2000, S. 18).

Vor dem Hintergrund, dass der Honorarsatz seit Beginn der Maßnahme nicht einmal angehoben wurde (vgl. hier 4.2.5), „kann das Geld, was sie bekommen, eher als ein Anerkennungshonorar eingestuft werden ... Wenn die Kursleiterinnen nicht so ein großes Engagement mitbringen würden, ... wäre vieles schon nicht mehr möglich“ (IP 4, S. 8; vgl. hierzu auch IP 3, S. 8). Mit den zwei Stunden Kursarbeit, die pro Treffen entlohnt werden, seien die Vor- und Nachbereitung der Kurse sowie die vielfältigen Aufgaben in ihrer Position als erste Ansprechpartnerin für die Teilnehmerinnen nicht abgedeckt (vgl. IP 2, S. 6). Denn die Kursleiterinnen sind als informelle Anlaufstelle bekannt und werden auch nach Ende des Kurses von den Teilnehmerinnen angesprochen, „wenn sie z.B. Formulare nicht lesen können, beim Sozialamt mit dem Sachbearbeiter nicht zurechtkommen oder wissen möchten, wo sie (nach dem deutschen Schulsystem) ihr Kind hinschicken sollen“ (IP 3, S. 8).

In den Kursen soll die Kursleiterin in der Hinsicht Unterstützung erfahren, als dass „die Kursbegleiterin eigentlich zusammen mit ... (ihr) einen intensiven Unterricht machen sollte, was aber durch die Frage der Kinder (deren Betreuung häufig die Kursbegleiterin übernimmt) nicht möglich ist“ (IP 2, S. 8; vgl. hierzu auch 4.2.4). Nach Ansicht dieses Trägers „sollten bei Bedarf drei Personen an der Bildungsarbeit beteiligt sein: die Kursleiterin, die Kursbegleiterin und die Kinderbetreuung“ (IP 2, S. 8). Als Alternativvorschlag könnte sich ein anderer Träger vorstellen, „in manchen Kursen ... die Kursbegleitung einzusparen und ihr Honorar wiederum der Kursleiterin zusätzlich an-

zubieten“ (IP 1, S. 7), was bei einem Kurs zur Sprachförderung für beispielsweise nachgezogene Ehefrauen mit qualifizierten Abschlüssen, die keine Lernerleichterungen durch die Kursbegleiterinnen benötigen, der Fall sein könnte. Statt der Kursbegleiterin sollte es in solchen Fällen außerdem offiziell möglich sein, eine Erzieherin einzustellen (vgl. ebd.).

Bei ihrer Tätigkeit wird von den Kursleiterinnen seitens der Träger wie auch Teilnehmerinnen „neben einem hohen Maß an Fachlichkeit, Methodenvielfalt und Kreativität ... Engagement, Kommunikationsfähigkeit, Empathie und vieles mehr (erwartet). Diese hohen Erwartungen stehen im krassen Widerspruch zu den Mitteln, die für die Bezahlung der Kursleiterinnen zur Verfügung stehen“ (DPWV 2000, S. 20).

Ein Träger berichtet, dass „zwei Kursleiterinnen ihre Integrationskurse abgegeben haben, weil sie ihre Arbeit nicht genug entlohnt sahen“ (IP 4, S. 8). Somit wird es trotz des Interesses und „Engagements um der Sache selbst willen“ immer schwieriger, Kursleiterinnen zu finden (ebd.). Denn vor dem Hintergrund der inhaltlichen Veränderungen der Kurse (vgl. hier 5.5.1) müssen höher qualifizierte Kursleiterinnen gefunden oder die jetzigen Kursleiterinnen entsprechend qualifiziert werden, doch bei dem bestehenden finanziellen Rahmen der Maßnahme „beißt sich die Katze in den Schwanz“ (IP 5, S. 12).

In den Darstellungen der Träger zeichnet sich deutlich ab, dass die Situation der Kursleiterinnen im Hinblick auf ihre finanzielle Entlohnung in keiner Weise der heutigen Arbeitsrealität bzw. dem heutigen Entlohnungssystem angepasst ist (vgl. hierzu auch Kapitel 4, Fußnote 27) und die Bandbreite ihres Aufgabenfeldes in ihren Arbeitsbedingungen nicht berücksichtigt wird.

Vor dem Hintergrund, dass eine qualitative Verbesserung der Kurse gefordert wird (vgl. hierzu auch 5.6.4), sind die in sie gesetzten Erwartungen besonders hoch. Durch ihren Status als Honorarkräfte, für die eine Vergütung der Vor- und Nachbereitung der Kurse nicht vorgesehen ist und diese somit nicht im notwendigen Rahmen garantiert werden kann, ist eine Qualitätssicherung nicht gegeben.

Ein weiterer Aspekt der Qualitätssicherung, für den auch adäquate Voraussetzungen geschaffen werden müssen, ist das derzeit bestehende Fortbildungsangebot, das seinen Ansprüchen und dem qualitativen sowie quantitativen Bedarf an Fortbildungen, welche wiederum nicht auf die Arbeitszeit der Kursleiterinnen angerechnet werden, insgesamt gesehen nicht gerecht wird.

Diese ausweglose Situation hat zunächst zur Folge, dass Kursleiterinnen den Anforderungen kaum nachkommen können und nicht mehr bereit sind, unter diesen Voraussetzungen zu arbeiten. Darüber hinaus werden möglicherweise besonders qualifizierte Kursleiterinnen zu Maßnahmen abwandern, die bessere finanzielle Bedingungen aufweisen – eine Folge, die vor dem Hintergrund der Forderung nach mehr Qualität fatal ist.

5.6.4 Umsetzung der Ziele und Inhalte unter den bestehenden Rahmenrichtlinien

Zu der Möglichkeit, die angestrebten Ziele der Integrationsmaßnahme zu erreichen, wurden seitens der Träger ähnliche Einschätzungen sichtbar: „Die Ziele und Inhalte sind unter den bestehenden Rahmenbedingungen nur grob realisierbar“ (IP 2, S. 7), denn „die Integrationskurse können ... keine Integration leisten. Sie sind nur eine Motivation, ein erster Schritt hierfür“ (IP 4, S. 13). Realistisch betrachtet würden sich die Migrantinnen weder durch 20 noch 60 Stunden Kursteilnahme integrieren können (vgl. IP 2, S. 7; IP 5, S. 10); „Man kann ihnen ihre Möglichkeiten aufzeigen, und bestimmte ... Frauen wollen das. Aber man kann sie in 60 Stunden nicht völlig umbiegen“ (IP 3, S. 2).

Vor dem Hintergrund, dass sich „die Ziele ... durch die gesellschaftlichen Anforderungen verändert haben und die Vorgaben dem entsprechen und neu erarbeitet werden müssen“, bestehe ein hoher Bedarf an qualitativer Veränderung der Kurse (IP 5, S. 11). In diesem Zusammenhang wird eine stärkere Ziel- sowie Bedarfsorientierung gefordert. Die Kurse sollen nicht nach dem Schema: „Hauptsache, wir treffen uns und gucken, was wir machen können“ ablaufen (ebd.). Hier sei ein Überdenken der Schwerpunkte notwendig, um herauszufinden, was für neue Richtungen sich finden lassen und welche dieser Richtungen verfolgt werden soll (vgl. ebd.). Während ein weiterer Trä-

ger allgemein „eine stärkere Professionalisierung ... für die Zukunft“ erwartet (IP 2, S. 8), rückt ein anderer in diesem Kontext konkret die Bereiche soziale Beratung, Empowerment von Frauen und Begleitung durch den Alltag in den Mittelpunkt (vgl. IP 3, S. 12). Es gäbe zwar viele Vorstellungen, was alles gemacht werden könnte – „besonders jetzt, da auch der Anspruch von Seiten des BMA formuliert wird, dass die Kurse höher qualifiziert sein sollen, weil es diese sonst nicht mehr durch den Haushaltsausschuss bekommt“, doch dieser Forderung sei aufgrund der geringen Finanzmittel kaum nachzukommen (IP 1, S. 6).

Zukünftig müsse ein niedrigschwelliges Sprachangebot – wie es schon jetzt besteht – weiterhin Bestandteil der Maßnahme sein und „wird auch nach der Öffnung der Sprachverbandskurse ... als Einstieg in formalisiertes Sprachlernen gebraucht“ (IP 3, S. 12). Hierbei „müssten die Integrationskurse mehr an die Sprachkurse gebunden sein, und es müsste einen verbindlicheren Rahmen geben“ (IP 5, S. 11), der beispielsweise durch den parallelen Besuch von Sprach- und Integrationskursen gestaltet werden könnte (vgl. IP 2, S. 8); „Interessant wären (in diesem Zusammenhang) auch Maßnahmen, die neben den Sprachkursen und Integrationskursen vor Ort durchgeführt werden könnten und vom BMA gefördert würden, (d.h.) Integrationsmaßnahmen auf Bundesebene“ (ebd., S. 9).

Vor dem Hintergrund der geschilderten Arbeitsbedingungen (vgl. hier 5.6.3) schätzen die Träger die Ziele als kaum umsetzbar ein, denn Integration sei in diesem Rahmen nicht zu erbringen. Orientiert an der Stärkung der Handlungskompetenz können den Migrantinnen daher nur ihre Möglichkeiten aufgezeigt werden. Impliziert dieses Vorgehen einen generell gleichberechtigten Prozess, kommt in der Äußerung, die Migrantinnen im Kurszeitraum nicht völlig umbiegen zu können, eine unseres Erachtens nicht vertretbare Asymmetrie zwischen ihnen und der Aufnahmegesellschaft zum Ausdruck, mit der sie auf eine passive Rolle ohne Selbstbestimmung reduziert werden und Willenlosigkeit verkörpern.

Durch die Dynamik in den Zielen hat sich wie bei den Rahmenrichtlinien auch im inhaltlichen bzw. qualitativen Bereich ein Veränderungsbedarf entwickelt. Von den Trägern selbst wird die Notwendigkeit einer stärkeren Ziel- und Bedarfsorientierung gesehen und gefordert.

Die hierfür notwendigen Neuerungen werden jedoch teilweise nur mit ungenauen bzw. weitläufigen Vorstellungen wie dem Überdenken der Schwerpunkte oder der Schaffung eines verbindlicheren Rahmens gefüllt.

Konkreter wird der Bereich der Sprachförderung angesprochen, der durch eine Anbindung an die Sprachkurse des Sprachverbands zukünftig für mehr Verbindlichkeit sorgen soll und einen anderen Stellenwert innerhalb der Integrationskurse erlangt (vgl. hierzu auch 5.10).

Obwohl die Träger die Stärkung der auf vielen Ebenen angesiedelten Handlungsfähigkeit betonen, konzentrieren sich ihre konkreten Veränderungsvorschläge ausschließlich auf die Sprachförderung. Es bleibt die Frage offen, ob sie keinen weiteren Veränderungsbedarf in Bezug auf die Inhalte, sondern nur hinsichtlich ihrer Qualität vor dem Hintergrund der überholten Rahmenrichtlinien sehen, die eine nachhaltige inhaltliche Umsetzung der Ziele nicht ermöglichen, oder ob neue Entwicklungen gerade im sprachlichen Bereich gefordert werden, um die Maßnahme zu erhalten.

5.6.5 Zur Erhebung der Erfolgsbilanz und zur Definition von Erfolg seitens der Träger

Im Zusammenhang mit der Effektivität der Kurse kam immer wieder die Frage nach einer Evaluation auf, und da „das Ministerium der Auffassung ist, dass die sogenannte Erfolgsquote für viele in Zahlen nachvollziehbarer sei (...), (ist diese Form der Bilanz) vom Arbeitsministerium ... in den letzten zwei Jahren festgeschrieben worden“ (IP 2, S. 10). Der Grund hierfür sei eindeutig in einem auf dem BMA lastenden Rechtfertigungsdruck hinsichtlich der Maßnahme zu sehen (vgl. IP 4, S. 11).

Bei der Erhebung der Erfolgsquote, die durch eine unterschiedliche Darstellung seitens der Träger gekennzeichnet ist (vgl. hier Abbildung 6), zeichnen sich diverse Schwierigkeiten ab: Zum einen haben die Kursleiterinnen verschiedene Erhebungsverfahren, deren Ergebnisse sie teilweise nicht explizit in den Sachberichten erwähnen, welche „das Ministerium ... aber aufgelistet haben möchte, um Zahlen zu haben und Erfolgsquoten zu erstellen“ (IP 2, S. 10). Zum anderen

könnte eine Teilnehmerin theoretisch dreimal angeben, z.B. einen Sprachkurs besuchen zu wollen, denn die Erfolgsquote wird (bei diesem Träger) nach jedem Kurs gemessen (vgl. IP 3, S. 10). Würde nicht nach jedem Kurs gemessen, und „nimmt (dann) z.B. eine Frau nur an einem Integrationskurs teil und kommt ... nicht wieder, geht aber zur Volkshochschule, weil ... sie nicht an einem Deutschkurs des Sprachverbands teilnehmen darf“ (IP 4, S. 10; vgl. hierzu auch IP 3, S. 9), könnte diese nicht in der Erfolgsquote erfasst werden. Nur „bei den Sprachverbandskursen kann man es vielleicht noch nachvollziehen, weil ... in vielen Einrichtungen auch Sprachkurse angeboten werden“ (IP 3, S. 9).

Die Erhebung wird einerseits als legitim und realistisch sowie glaubwürdig betrachtet und zumindest als ein kleiner Indikator gesehen (vgl. IP 1, S. 7; IP 3, S. 10; IP 5, S. 10), auch wenn einschränkend konstatiert wird, dass es nur „Willensbekundungen“ (IP 1, S. 7) bzw. „Absichtserklärungen sind, die nicht weiter verfolgt werden können“ (IP 3, S. 10). Andere gehen davon aus, dass „die Zahlen an sich keine Qualität haben oder etwas über den Werdegang aussagen“ (IP 2, S. 10) und somit nur spekulativ seien (vgl. IP 4, S. 10), „weil viele Frauen gar nicht sagen, was sie danach planen oder es vielleicht sagen, aber nicht machen oder umgekehrt“ (IP 2, S. 10). Um diese Werte zu validieren, müsste eine – unter jetzigen Voraussetzungen unrealistische – Nachbetreuung der Teilnehmerinnen stattfinden (vgl. IP 1, S. 8) bzw. „ein Evaluationsprojekt für sich“ konzipiert werden (IP 3, S. 9).

Eine Rückmeldung über die Ergebnisse der Befragung haben die Träger nicht erhalten (vgl. IP 1, S. 8). Drei Träger nehmen eine Selbsteinschätzung vor (vgl. hierzu auch Abbildung 6): Während ein Träger seine Quoten als gut bewertet, jedoch aufgrund des Problems der Nachprüfbarkeit nicht einschätzen kann, „ob die angegebenen Werte ... als Erfolgsstatistik genommen werden können“ (IP 1, S. 8), betrachtet ein anderer diese in Bezug auf den beruflichen Qualifizierungsbereich als „nicht so hoch“. Er verweist auf die Notwendigkeit einer realistischen Einschätzung, was innerhalb von 20 Stunden zu leisten sei (IP 5, S. 10). Ein weiterer führt seine positive Erfolgsbilanz darauf zurück, „dass 14 der 19 Einrichtungen, in denen die Integrationskurse durchgeführt werden, auch Träger beim ‚Sprachverband

Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.⁴ sind und zehn Einrichtungen auch Maßnahmen der beruflichen Bildung durchführen“ (IB 2000a, S. 5).

Ein Träger gibt an, mit dem Begriff „Erfolgsquote“ nicht zu arbeiten (vgl. IP 2, S. 10), ein anderer sieht diese „zwar auch (als) ein Zeichen für Erfolg, aber eben nicht nur das“ (IP 3, S. 10).

Die Definition eines erfolgreichen Kurses wird deutlich differenzierter dargestellt: Im Hinblick auf die angestrebte Niedrigschwelligkeit dieser Maßnahme „ist jeder abgehaltene Kurs als erfolgreich zu bezeichnen“ (IP 1, S. 8) und „allein die Teilnahme grundsätzlich schon als Erfolg zu werten“ (IP 4, S. 11). Der berufliche und der sprachliche Bereich gelten hierbei nur als „Vehikel, ... (denn es geht in erster Linie darum), „dass überhaupt irgendein Stein losgetreten ... (und) etwas in den Frauen ausgelöst wird“ (IP 1, S. 8). Neue Kontakte sollen geknüpft und Isolationssituationen aufgebrochen werden, so dass die Frauen ein „Aha-Erlebnis“ haben (IP 4, S. 11), welches „sie einen Schritt weiter ... (bringt) zu dem, was ... als ein Ziel von Integration bezeichnet (wird): wenn sie einen Schritt weiter gekommen sind auf ihrem Weg, Akteur ihres eigenen Lebens zu werden“ (IP 3, S. 9). Hierfür werden diverse Beispiele geliefert, „denn unterschiedliche Kurse haben unterschiedliche Ziele: ... Ein PC-Kurs für junge Migrantinnen ist dann erfolgreich, wenn sie z.B. einen Bewerbungsbrief in Word schreiben können. Nimmt man einen Kurs für Schwiegermütter und Schwiegertöchter, dann ist der Kurs erfolgreich, ... wenn sie anfangen, sich gegenseitig ... zuzuhören ... Ein berufsorientierter Kurs ist dann erfolgreich, wenn die Frauen lernen, den Computer im BIZ zu bedienen oder den Stelleninformationsservice zu handhaben“ (IP 3, S. 9). Auf persönlicher Ebene kann von einem Erfolg gesprochen werden, wenn sich beispielsweise eine sehr schüchterne Frau im Laufe des Kurses aktiv beteiligt und ein selbstbewusstes Auftreten gewinnt (vgl. IP 4, S. 11). Zum Abbau der Hemmschwellen können Werkstattangebote oder muttersprachliche Kenntnisse förderlich sein. Sie dienen „jedoch von Anfang an nur als Vehikel ..., nicht als Ziel. Je weniger ... diese ... benötigt werden, umso erfolgreicher ist ... (die) Kursarbeit“ (Brief Frau F. 22.05.2000).

Im Gegensatz zur Einschätzung der Träger hat das BMA zweifelsohne eine andere Sichtweise: „Für das Arbeitsministerium wäre es ein positives Ergebnis, wenn möglichst viele Frauen anschließend in weiterführende Maßnahmen münden würden“ (IP 2, S. 8).

Wer die Umstände der Erhebung betrachtet, wird feststellen, dass die Quote eher einer Fassade gleicht, als dass sie die Wirkung der Maßnahme in differenzierter Weise widerspiegeln könnte.

Zunächst beruht die Erhebung nicht auf einer wissenschaftlichen Grundlage: Die Daten sind nicht verlässlich, da zum einen die Kursleiterinnen selbst die Einschätzungen vornehmen und zum anderen nur von Absichtserklärungen ausgegangen werden kann. Das Kriterium der Validität ist schon dadurch nicht gesichert, dass die Teilnehmerinnen beim Besuch weiterer Kurse mehrmals den Wunsch nach einem Sprachkursbesuch angeben können. Vor diesem Hintergrund wäre es nicht verwunderlich, würden die erhobenen Werte seitens des BMA nicht ausgewertet, denn eine Vergleichbarkeit ist aufgrund der verschiedenen Kategorien kaum leistbar (vgl. hierzu auch Abbildung 6). Da den Trägern die Werte nicht zugänglich gemacht werden, besteht kaum eine Grundlage für eine realistische Einordnung bezüglich ihrer eigenen Leistung im Vergleich zu den anderen. In diesem Zusammenhang ist die Selbsteinschätzung eines Trägers auffällig: Obwohl er die niedrigste Quote aufweist, betrachtet er sein Ergebnis als guten Erfolg.

Dass diese Erhebung außerdem den zahlreichen Facetten der Kurse nicht gerecht wird, ist unverkennbar an den seitens der Träger abgegebenen Erfolgsdefinitionen zu sehen, welche vor dem Hintergrund ihrer Zielbeschreibungen die Erfolgssituationen vielschichtig geschildert und nicht – wie beim BMA – nur auf zwei Kernziele beschränkt werden. Auch wenn bei den Zieldefinitionen der Träger nicht immer eine differenzierte Sichtweise zu erkennen ist und sie darin teilweise die Ziele und Inhalte vermischen (vgl. hier 5.3.2), werden konkrete Erfolgsparameter entsprechend der einzelnen Zielgruppen benannt, die alle im Zusammenhang mit einer Steigerung der Handlungskompetenz gesehen werden können.

In einer Gesamtbetrachtung der Rahmenrichtlinien bleiben folgende Aspekte zu konstatieren:

- Die Rahmenbedingungen werden weder im Bereich der finanziellen Ausstattung noch der zeitlichen Vorgaben oder bei der Arbeitssituation der Kursleiterin ihren Anforderungen gerecht. Seit Beginn der Maßnahme unverändert, können sie als unflexibel und damit nicht dynamisch wie auch überholt bezeichnet werden. Im Mittelpunkt stehen die finanziellen Mittel, ohne deren Erhöhung das bestehende Konzept nur bedingt umgesetzt werden kann, sich jegliche Neuentwicklungen als unrealistisch erweisen und somit keine Arbeitsgrundlage für das weite Aufgabenspektrum der Kursleiterinnen besteht.
- Ohne eine – u.a. von den Trägern geforderte – Dynamik und damit verbundene Flexibilität in den Rahmenrichtlinien kann nicht auf aktuelle Geschehnisse und Migrantinnengruppen, die eindeutig Bedarfe aufweisen, eingegangen werden (vgl. hierzu auch 5.4.2). So werden beispielsweise anerkannte Flüchtlingsfrauen erst nach Jahren migrationspolitischer Realität (vgl. hier 2.1.4, 2.1.5) für teilnahmeberechtigt erklärt, womit den Trägern eine bedarfsorientierte migrantinnenspezifische Arbeit verwehrt bleibt.
- Die Rahmenrichtlinien, welche die Basis für die Inhalte und die zu erreichenden Ziele darstellen, halten dem Kriterium der Nachhaltigkeit nicht stand. Im Idealfall würden sie auf die Ziele und daraus resultierenden Inhalte abgestimmt bzw. diesen prozessorientiert angeglichen. Hier stehen jedoch die Rahmenbedingungen im Mittelpunkt, und um sie herum werden die Ziele bzw. Inhalte „konzipiert“. Während die Träger diese in einen realistischen Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen stellen, auf die begrenzten Möglichkeiten der Maßnahme verweisen und (wenn auch nicht in ausdifferenzierter Weise) den bestehenden Veränderungsbedarf betonen, legt das BMA die Erhebung einer Erfolgsquote fest und fordert eine Qualitätssicherung.
- Die Integrationskurse ausschließlich auf ihre Hinführung zu sprachlichen und beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen zu untersuchen, ist vor dem Hintergrund des Integrationsbegriffs des BMA (vgl. hier 5.2.1) und seinen im Sprach- und Arbeitsbereich liegenden Leitzielen (vgl. hier 5.3.1) zwar stringent, wird ihrer Vielseitigkeit jedoch nicht gerecht und ist zudem nicht realitätsbezogen. Hier müsste im

Idealfall eine wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt werden, die nicht ausschließlich der Rechenschaft vor dem Finanzausschuss dient, sondern auch als Basis für eine Neukonzeption der Kurse fungieren kann.

5.7 Qualifikationen und Fortbildung der Kursleiterinnen

Die Umsetzung der Ziele und Inhalte wie auch der Erfolg der Integrationskurse hängen zum Großteil von den Kursleiterinnen ab. Die vorangegangenen Kapitel (insbesondere 5.6.3) haben gezeigt, dass ihre Arbeit mit einer Vielzahl von Anforderungen verknüpft ist: Sie müssen entsprechend der Gegebenheiten vor Ort bedarfsorientiert die Zielgruppe und Ziele sowie das Thema und die Methodik festlegen, ohne seitens des BMA (vgl. hier 5.3.1) und zum Teil auch der Träger klare, systematische Zielvorgaben zur Verfügung stehen zu haben (vgl. hier 5.3.2). Dies gewährt ihnen einerseits viele Freiheiten in der Gestaltung des einzelnen Kurses, legt jedoch andererseits die Verantwortung für dessen Gelingen hauptsächlich in ihre Hände. Gleichzeitig sehen sich die Kursleiterinnen einer Unsicherheit über die Kontinuität der Kursarbeit (vgl. hier 5.6.1) sowie einer schlechten Bezahlung gegenüber (vgl. hier 5.6.3).

Im Folgenden werden wir ihre Qualifikationen wie auch die Begleitung und Fortbildungsangebote, mit denen den hohen Anforderungen entgegengekommen werden soll, vorstellen.

5.7.1 Qualifikationen und Kompetenzen der Kursleiterinnen

Das Fehlen von Vorgaben zum Nachweis formaler Qualifikationen (wie z.B. eines Hochschulabschlusses) (vgl. hier 4.2.4) wird von den Trägern positiv bewertet, da es so möglich sei, Kursleiterinnen einzustellen, „die einfach menschliche oder interkulturelle Qualitäten haben“ (IP 3, S. 8). Ergänzend wird angemerkt, dass vor dem Hintergrund des niedrigen Honorars auch keine besonderen Qualifikationen gefordert werden können (vgl. IP 1, S. 5; IP 3, S. 8). Ein Träger weist mit Blick auf die mögliche Vereinheitlichung der Qualitätsstandards und der damit einhergehenden Forderung nach formalen Qualifikationen darauf hin, dass diese Fixierung grundsätzlich seinen Bildungsvorstellungen widerspricht. Außerdem würden viele jetzige Kursleiter-

rinnen, die eine Vielzahl an Kompetenzen, aber keinen Abschluss vorweisen können, dann aus der Maßnahme herausfallen (Gespräch Herr P. 07.05.2000).

Die Auswahl der Kursleiterinnen, die von den Kursträgern vor Ort vorgenommen wird (vgl. IP 3, S. 8; IP 5, S. 10), unterliegt dennoch gewissen Mindeststandards. So betont ein Träger, dass bei den Kursleiterinnen besonders auf die vom BMA eingeforderten guten Deutschkenntnisse geachtet wird (vgl. hier 4.2.4). Denn wenn mit der Maßnahme eine Integration in die deutsche Gesellschaft und die Verbesserung der Sprachkompetenz angestrebt werde, „dann müssen diejenigen, die das vorleben, dies auch beherrschen. Unter Umständen muss man einer Frau, die gerne Kursleiterin werden möchte, sagen: Du kannst zwar nähen, aber du musst erst einmal einen Sprachkurs machen“ (IP 5, S. 10).

Ein weiterer Träger erachtet es als besonders wichtig, „dass die Kursleiterinnen z.B. im Schneiderhandwerk qualifiziert sind und entsprechende Papiere vorweisen können“ (IP 4, S. 5). Über gute Sprachkenntnisse hinaus erwartet ein anderer Träger von den Kursleiterinnen die Kompetenz und Bereitschaft, „einen Kurs didaktisch/methodisch qualifiziert zu konzipieren und durchzuführen. Darüber hinaus erkennen sie die Ziele der Integrationskurse ... (des Trägers) an und vertreten dabei in der Beziehung zu den Teilnehmerinnen eine interkulturelle Orientierung, die geprägt ist von Gleichwertigkeit, Akzeptanz und Toleranz. Sie verfügen über Fach- und Handlungskompetenzen in Bezug auf die Inhalte und Themen ihrer Kurse und sind sich ihrer Rolle als Multiplikatorin und auch Vorbild der Teilnehmerinnen bewusst“ (IB 1999a, S. 5).

Diese Vorbildfunktion begründet sich u.a. darin, dass viele Kursleiterinnen früher selbst Teilnehmerinnen von Integrationskursen waren (vgl. AWO 2000a, S. 7; DPWV 2000, S. 21) und jetzt durch ihre Tätigkeit „etwas sind“ (IP 3, S. 8) und „es geschafft“ haben (DPWV 2000, S. 21).

Vor diesem Hintergrund sind die Träger der Meinung, dass Migrantinnen für die Kursleitung besonders geeignet sind (vgl. AWO 2000a, S. 7; DPWV 2000, S. 21; IP 3, S. 8); sie hätten ähnliche Lebenserfahrungen wie die Kursteilnehmerinnen (vgl. AWO 2000a, S. 7; IP 3,

S. 8) und würden aufgrund muttersprachlicher Kompetenz die Schwellenangst von potentiellen Kursteilnehmerinnen senken (vgl. AWO 2000a, S. 7). Im Vergleich zu deutschen Kursleiterinnen wird als weiterer positiver Faktor hervorgehoben, dass Migrantinnen „häufig beweglicher und flexibler im Umgang mit verschiedenen Kulturen, erfindungsreicher und kreativer in der Bewältigung von auftauchenden Fragen sind“ (DPWV 2000, S. 21).

Angesichts dieser bilingualen und bikulturellen Kompetenzen hält ein Träger Kursleiterinnen mit Migrationshintergrund für die Aufgabe „als Mediatorinnen interkultureller Begegnung qualifiziert, (auch) wenn sie formal nicht über einen Hochschulabschluss ... verfügen“ (ebd.). Sie vermitteln in ihrer Funktion als „Brückenbauerinnen“ zwischen den Wünschen und Bedarfen von Kursteilnehmerinnen und der Einrichtung des Kursträgers wie auch anderer sozialer oder administrativer Stellen und sorgen dafür, „dass die Wünsche der Frauen in der Angebotsstruktur ... berücksichtigt werden“ (ebd.).

Dieser Sichtweise entspricht, dass die Kursleiterinnen mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben (vgl. DPWV 1998, S. 16; IP 3, S. 8). Ein Träger weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der ausschließliche Einsatz von Migrantinnen als Kursleiterinnen dazu führen kann, dass in den Integrationskursen „im eigenen Saft gegart“ werde. Seiner Ansicht nach ist deshalb ein Kursleitungsteam bestehend aus einer Migrantin und einer deutschen Frau ideal (IP 3, S. 8).

Die Migrantinnen, die früher die Kurse veranstaltet haben, „weil sie über gute Deutsch- und/oder ... Nähkenntnisse verfügten“ (IP 1, S. 5), divergieren heute stärker im Qualifikationsniveau: Nach Einschätzung der Träger hat mindestens die Hälfte von ihnen mittlerweile wenigstens die mittlere Reife bzw. einen sozialpädagogischen oder anderen Ausbildungsabschluss (vgl. DPWV 1998, S. 16; IP 1, S. 5; IP 5, S. 10). Frauen aus fachfremden Berufsbereichen nutzen die Tätigkeit als Kursleiterin oft zur beruflichen Neuorientierung,⁴⁰ weil ihnen entweder die Anerkennung ihrer Bildungsabschlüsse oder der Zugang

40 Im Gegensatz dazu vertritt ein Träger die Auffassung, dass die Kursleiterinnen „eher aus idealistischen Gründen diese Tätigkeit ausüben“. Er kann sich nicht vorstellen, „dass Frauen Kurse durchführen, um dadurch bessere Berufschancen zu erhalten, ... höchstens um Berufserfahrung zu sammeln“ (IP 1, S. 5).

zum eigenen Berufsfeld aufgrund der Arbeitsmarktlage, fehlender berufsbezogener Sprachkenntnisse bzw. des „Identitätsmerkmals Frau + Migrantin“ versagt bleibt (argos 1999, S. 5).

Haben die Kursleiterinnen keine pädagogische Berufsausbildung oder höheren Schulabschluss, so sehen die Träger sie als „engagierte Frauen“ (DPWV 1998, S. 16), die „gute Sprachkenntnisse besitzen und ihren Landsleuten helfen möchten“ (IP 1, S. 5) bzw. „z.B. Nähen, Handarbeiten oder Kochen können“ (IP 4, S. 5). Neben ihrer Tätigkeit als Hausfrau oder Schneidermeisterin würden sie zumeist die Werkstattangebote innerhalb des Kursangebots leiten (vgl. IP 5, S. 10).

Ein eher geringer Teil der Kursleiterinnen sind deutsche Frauen, die zumeist einen Beruf als Sozialpädagogin oder Lehrerin ausüben und spezifische Erfahrungen im Migrationsbereich haben (vgl. argos 1999, S. 5; AWO 1998, S. 7; IP 3, S. 8).

Die Aussagen der Träger machen deutlich, dass sie die Kursleiterinnen – und hier insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund – auch ohne formale (sozialpädagogische) Qualifikationen für qualifiziert halten, um Integrationskurse durchzuführen.

Die Mindeststandards, die bei der Einstellung von Kursleiterinnen gefordert sind, differieren bei den Trägern erheblich. Den Schwerpunkt auf Sprachkenntnisse und Fachwissen (z.B. handwerkliche Qualifikationen) zu legen, erscheint uns vor dem Hintergrund der hohen sozialpädagogischen Anforderungen an die Kursleitung nicht angemessen. Denn diese Fähigkeiten allein reichen nicht aus, um eine an den Zielen des BMA und/oder des jeweiligen Trägers orientierte Arbeit leisten zu können.

Dagegen ist die zusätzliche Erwartung von sozialen sowie pädagogischen Kompetenzen unseres Erachtens eine wichtige Voraussetzung, um einen Kurs teilnehmerinnen- und zielorientiert durchzuführen. Diese steht jedoch im Widerspruch sowohl zum allgemeinen Qualifikationsniveau der Kursleiterinnen als auch zu ihrer finanziellen Entlohnung.

Die Kursleiterinnen mit Migrationshintergrund als Mediatorinnen interkultureller Begegnung zu sehen, wertet einerseits ihre Tätigkeit auf und zeigt, dass ihre Leistungen von den Trägern anerkannt werden,

spiegelt jedoch andererseits auch ihre vielfältigen Aufgaben wider, die nicht in direktem Zusammenhang mit der Kursdurchführung stehen und finanziell nicht vergütet werden.

Generell ist zu hinterfragen, warum diese Mediatorinnenrolle nur auf Migrantinnen beschränkt sein soll. Unseres Erachtens zeigt sich hier eine stereotype Sichtweise, die ihnen per se Eigenschaften wie Flexibilität, Kreativität oder interkulturelle Kompetenz zuschreibt. Den Hinweis auf ihre Vorbildfunktion und den Abbau von Schwellenängsten durch ihren Migrationshintergrund halten wir dagegen für relevant.

5.7.2 Begleitung und Fortbildung

Vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen, denen sich die Kursleiterinnen bei der Organisation und Durchführung der Kurse gegenübersehen, wird deutlich, dass den Trägern bei ihrer Vorbereitung, Begleitung und Fortbildung eine große Verantwortung zukommt. Im Folgenden werden wir deshalb untersuchen, wie die Träger die Kursleiterinnen für ihre Tätigkeit qualifizieren.

Die Frage nach der *Vorbereitung* wird von den Trägern nicht detailliert beantwortet. Diese falle in den Aufgabenbereich der Person, die hauptamtlich in der Einrichtung vor Ort für die Kurse verantwortlich sei (vgl. IP 3, S. 8) und wird zum Teil als schwierig bezeichnet (vgl. IP 1, S. 5), welches damit zusammenhängen könnte, dass an einigen Kursorten eine solche Person fehle (vgl. AWO 2000, S. 4). Neben dieser Einführungshilfe in den Einrichtungen ist es den Trägern ein Anliegen, Frauen, die ein Interesse an der Kursleitung haben, zur Teilnahme an einer Fortbildung zu motivieren (vgl. IP 4, S. 2).

Darüber hinaus hat ein Träger für Kursleiterinnen eine schriftliche Arbeitshilfe entwickelt, die das Integrationsverständnis, die Zielsetzung, Organisationsstruktur, Rahmenbedingungen und Zielgruppen der Kurse sowie deren verschiedene Formen darlegt. Diesem Leitfaden für die Kursarbeit sind außerdem noch Beispiele für verschiedene Kursformen, Empfehlungen zur Akquisition von Teilnehmerinnen und zur Leitung von Gruppen, Erklärungen zur Gruppendynamik, eine Checkliste zur Durchführung von Integrationskursen, Hinweise für fremdsprachige Informationsmaterialien und eine Literaturliste ange-

fügt (vgl. AWO 2000). Ein anderer Träger hat für seine Kursleiterinnen in einer Rahmenkonzeption die Richtlinien des BMA, die eigene Auffassung von der Maßnahme (Integrationsbegriff, Ziele, Inhalte, Methodik/Didaktik) und die Erwartungen an die Kursleiterinnen komprimiert dargestellt (vgl. IB 1999a).

Auch zu Formen der *Begleitung* lassen sich kaum Aussagen, die über eine Beratung der Kursleiterinnen in (formalen) Fragen der Kursdurchführung (vgl. hier 4.2.6) hinausgehen, finden. Im Allgemeinen wird sich darauf verlassen, dass die SozialarbeiterInnen vor Ort „den Honorarmitarbeiterinnen fachliche und wenn nötig auch moralische Unterstützung geben“ (AWO 2000, S. 4).

Dem widerspricht die teilweise sehr isolierte Arbeitssituation der Kursleiterinnen, welche darin zum Ausdruck kommt, dass die Teilnehmerinnen eines eintägigen Fortbildungsseminars erst dort die wichtige Erkenntnis gewinnen konnten, „mit dem eigenen Kursangebot in eine Organisation eingebunden zu sein, und ... erfahren (haben), wo und wie man sich Hilfe holen kann“ (IB o.J.b, S. 2).

Der Schwerpunkt der Unterstützung liegt auf der Veranstaltung von *Fortbildungen* (vgl. hierzu auch 4.2.6). Das Interesse hieran seitens der Kursleiterinnen wird unterschiedlich bewertet: Einerseits wird ein nicht immer selbstverständliches Fort- und Weiterbildungsinteresse positiv hervorgehoben (vgl. DPWV 2000, S. 18). Dies gehe so weit, dass die Nachfrage an Fortbildung größer sei als das Angebot, die finanziellen Mittel für eine Ausweitung jedoch fehlen (vgl. IP 4, S. 7). Andererseits besuchen nicht alle Kursleiterinnen Fortbildungen, weil die Teilnahme nicht entlohnt wird und „oft gerade die höher qualifizierten Frauen zum Bedauern (des Trägers) ... meinen, dass sie Fortbildungen nicht nötig hätten“ (IP 1, S. 5). Ihr Teilnahmeverhalten spiegelt eher die allgemeine Situation in der MitarbeiterInnenfortbildung wider, da „sich nur ein kleinerer Prozentsatz an den Fortbildungen beteiligt“ (IP 3, S. 9).

Die Themen orientieren sich am Bedarf, der sich aus den Erfahrungen und Entwicklungen der Kursarbeit wie auch aus dem Feedback der Kursleiterinnen ergibt (vgl. DPWV 2000, S. 23; IP 4, S. 5 f.). Diese können sich entweder auf methodisch-didaktische Aspekte der Kurs-

arbeit beziehen oder eine Vertiefung der auf der Positivliste festgelegten Themen darstellen. Hierbei reicht die Vermittlung von allgemeinem Grundwissen (z.B. Formen der Gruppenarbeit, Einführung in das neue Staatsangehörigkeitsrecht) bis hin zu sehr speziellen Themeninhalten (z.B. biochemische Ursachen von Krebserkrankungen, Lern- und Denkblockaden in Zusammenhang mit gängigen Hirntheorien) (vgl. AEF 1999a, S. 2; AWO 2000a, S.7; DPWV 2000b, S. 2; IB o.J.c, S. 2).

Während sich die Auswahl der Themen bei einem Träger nach der Relevanz für alle Kursleiterinnen richtet (Telefonat Frau W. 25.02.2000), betrachtet es ein anderer Träger als seine Aufgabe, ihren „unterschiedlichen Fortbildungsbedürfnissen durch ein flexibles Angebot“ Rechnung zu tragen (Herr P., zit. n. argos 1999, S. 9).

Weitgehende Einigkeit herrscht bei den Trägern über den Einbezug von praktischen Übungen bei der Vertiefung eines Sachthemas oder der Vermittlung methodischen Grundwissens. Hierbei sei es wichtig, „den Frauen gezielte Informationen und Methoden an die Hand zu geben, die sie in der Praxis problemlos einsetzen können. Daher liegt ein Schwerpunkt ... darauf, das Erlernte spielerisch für die eigene Praxis aufzuarbeiten und z.B. während der Fortbildungsveranstaltungen ein Konzept für eine Kurseinheit zu entwickeln“ (DPWV 2000, S. 21). Dies entspricht sowohl den Vorstellungen des BMA, nach denen die Fortbildungen praxisorientiert sein sollen (Gespräch Frau W. 09.02.2001), als auch dem Wunsch der Kursleiterinnen nach Anregungen für die Kursarbeit in Form von Spielen oder Übungen (vgl. VIJ 1998d, S. 2).

Als Ziel der Fortbildung haben die Träger nicht nur die Erweiterung der Handlungskompetenz von Frauen für die Leitung von Integrationskursen im Blick, sondern die Veranstaltungen sind „als Angebot der Qualifizierung“ (IB 1999a, S. 5) und damit als Verbesserung von Arbeitsmarktchancen zu verstehen (vgl. Kriechhammer-Yagmur 1999, S. 106; Telefonat Frau W. 25.02.2000).

Ein Träger hat seine Zielvorstellungen so weit gefasst, dass auf den Fortbildungen „Kompetenzen für die niedrighschwellige Bildungs- und Sozialarbeit vermittelt werden (sollen), die über den Migrationsbereich

hinaus auch in anderen Feldern der sozialen Arbeit eingesetzt werden können“ (Herr P., zit. n. argos 1999, S. 9). Dies diene einer interkulturellen Öffnung der Institutionen wie auch Beratungsdienste (vgl. argos 1999, S. 9).

Als Voraussetzung für eine verbesserte Stellung auf dem Arbeitsmarkt gilt für einen Träger die Vergabe qualifizierter Teilnahmebescheinigungen (vgl. hierzu ausführlich 4.3). Zum Bereich der Zertifizierung macht ein weiterer Träger Angaben. Demnach sei eine Teilnahmebescheinigung konzeptionell nicht vorgesehen, „wobei es durchaus sein kann, dass ... (diese) von den regionalen Referentinnen ausgeteilt wird“ (IP 1, S. 5). Er vertrete die Auffassung, dass eine solche Bescheinigung zwar besser als nichts sei, doch kann am Beispiel der Lehrerinnen für die erheblich umfangreicheren AussiedlerInnen-Sprachkurse gesehen werden, dass sogar ein Zertifikat nicht unbedingt die Arbeitsmarktchancen erhöhe (vgl. ebd.).

Bei der Planung von Fortbildungen habe es sich als sehr gut herausgestellt, „auch aufbauende Tagesveranstaltungen“ durchzuführen (IP 3, S. 9), denn „nur eine auf lange Zeit angelegte Planung der Lerninhalte kann, im Gegensatz zu Kurzmaßnahmen, zum Erfolg führen“ (DPWV 2000, S. 22). Diesem Ansatz wird mit einem auf drei Jahre angelegten Kurskonzept Rechnung getragen (vgl. hier 4.2.6), welches für die FortbildnerInnen, Kursleiterinnen und die Projektleitung den Vorteil einer Planungssicherheit biete (Gespräch Frau K. 07.05.2000).

Als FortbildnerInnen lädt ein Teil der Träger je nach Thema Personen ein, die ein diesbezügliches Fachwissen aufweisen und eine Einheit der Fortbildung übernehmen können. Hierbei wird mitunter auf einen aus langjähriger Erfahrung gewachsenen Kreis möglicher DozentInnen zurückgegriffen (vgl. IP 4, S. 4, 7; IP 5, S. 6). Im Gegensatz dazu hat sich ein Träger „umgesehen, wer von den Kursleiterinnen als Fortbildnerin ... geeignet wäre. Im Laufe der zehn Jahre hat sich ... eine Gruppe von 35-40 Frauen herausgebildet, die sich auf bestimmte Schwerpunkte spezialisiert haben und während der Fortbildungsveranstaltungen die Leitung von Arbeitsgruppen übernehmen“ (IP 2, S. 7). Dieses Verfahren habe sich als sehr positiv herausgestellt, da die Fortbildnerinnen „in der Regel wissen, wovon sie spre-

chen, und einen sehr starken praktischen Bezug herstellen“ können (ebd.).

In einer Betrachtung der Aussagen wird zunächst deutlich, dass die Träger weder eine Vorbereitung und Begleitung für alle Kursleiterinnen garantieren können noch diesem Sachverhalt große Beachtung schenken. Die teilweise isolierte Arbeitssituation von Kursleiterinnen wird zwar wahrgenommen, aber lediglich als Notwendigkeit von Fortbildungen, nicht als Aufforderung zu einer regelmäßigen Begleitung der Kursleiterinnen gesehen.

Hinsichtlich der Fortbildungsthemen ist grundsätzlich die Bereitschaft der Träger vorhanden, diese an den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Wünschen der Kursleiterinnen auszurichten. Der Grad der Orientierung an den Teilnehmerinnen gestaltet sich jedoch durchaus unterschiedlich. Während thematisches bzw. methodisch-didaktisches Grundwissen unseres Erachtens den Anforderungen an eine Kursleitung entspricht, besteht bei einigen Fortbildungen eine Themenspezifität, die uns im Hinblick auf eine zielorientierte und nachhaltige Kursarbeit sehr fragwürdig erscheint. Welchen Erkenntniswert hat es für eine Kursleiterin bezüglich der Kursgestaltung, wenn sie sich z.B. auf einer Fortbildung mit den Ursachen von Krankheiten aus medizinischer Sicht oder mit Hirntheorien auseinandersetzt?

Mit einem Angebot an unterschiedlichen Themen auf einer Fortbildung kommen zwei Träger (vgl. hierzu auch 4.3) dem breiten Spektrum an Fortbildungswünschen der Kursleiterinnen entgegen, welches sich aus der Heterogenität der Kursleiterinnen in Bezug auf ihre schulische und berufliche (Aus)Bildung, die Dauer ihrer bisherigen Kurstätigkeit sowie auf individuelle Themenschwerpunkte ergibt. Gerade Kursleiterinnen, die schon mehrfach Fortbildungen besucht haben, erhalten dadurch einen Anreiz zum erneuten Fortbildungsbesuch. Diese regelmäßige Teilnahme der Kursleiterinnen ist unseres Erachtens wichtig, um die Kurse in dynamischer Form fortzuentwickeln, Neuerungen in der Kurskonzeption adäquat weiterzugeben und einen Austausch zwischen der Projektleitung und den Kursleiterinnen zu gewähren.

Im Hinblick auf die Gestaltung der Fortbildungen ist auffällig, dass das Fernbleiben von Kursleiterinnen nicht mit den eigenen Fortbildungsstrukturen (z.B. keine ausreichende Berücksichtigung unterschiedlicher Fortbildungsinteressen, keine Veranstaltung von regionalen bzw. über das Jahr gestreuten Fortbildungen oder eine geringe Anzahl an Fortbildungen) in Zusammenhang gebracht wird (vgl. hier 4.3).

Als positiv erachten wir es, dass fast alle Träger die bei den Kursleiterinnen zum Teil bestehenden Wünsche nach einer beruflichen Neuorientierung bzw. Verbesserung als einen Aspekt ihrer Fortbildung anerkennen. Unverständlich ist jedoch, warum nur ein Träger diesem Interesse mit dem Ausstellen von Teilnahmebescheinigungen Rechnung zu tragen scheint. In diesem Zusammenhang finden wir es erstaunlich, dass ein Träger nicht angeben kann, ob diese Bescheinigungen Teil des eigenen Fortbildungskonzepts sind. Da hier nur einseitig auf das soziale Engagement der Kursleiterinnen eingegangen wird, ohne ihre beruflichen Eigeninteressen zur Kenntnis zu nehmen, ist unserer Ansicht nach eine Teilnehmerinnenorientierung in diesem Fall nicht ausreichend gegeben.

In einer Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse des gesamten Kapitels ist Folgendes festzuhalten:

- Vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen, des teilweise geringen sozialpädagogischen Vorwissens einiger Kursleiterinnen und dem Faktum, dass ein Teil von ihnen bisher noch keine oder erst nach mehreren durchgeführten Kursen eine Fortbildung besucht hat, ist nicht nachvollziehbar, dass der Vorbereitung und Begleitung der Kursleiterinnen seitens der Träger keine große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Zwar wird zum Teil versucht, diesen Umstand durch schriftliche Hilfestellungen an die Kursleiterinnen zu kompensieren, dennoch bleibt (auch für den Träger) ungewiss, ob alle Kursleiterinnen in der Lage sind, einen Kurs ziel- und teilnehmerinnenorientiert durchzuführen.
- Auf den Fortbildungen, die primär der qualitativen Verbesserung der Kurse dienen sollen, zeigt sich ein ambivalentes Bild. Einerseits wird versucht, die Kursleiterinnen durch eine Verbindung von theoretischem Basiswissen mit praxisorientierten Übungen handlungskompetenter werden zu lassen. Andererseits scheinen einige

Fortbildungsthemen (z.B. Hirntheorien) nicht an den in den Kursen umzusetzenden Inhalten und der überwiegenden Mehrheit der Kursleiterinnen orientiert. Dies fällt besonders bezüglich der Tatsache ins Gewicht, dass die Kursleiterinnen einiger Träger nur einmal im Jahr die Möglichkeit zu einem Fortbildungsbesuch haben.

- Es liegt die Vermutung nahe, dass eine gewisse Anzahl von Kursleiterinnen vor dem Hintergrund ihrer fehlenden pädagogischen Ausbildung, der nicht gesicherten Vorbereitung und Begleitung, der bestehenden Hürden zur Teilnahme an Fortbildungen (z.B. lange Anfahrtswege, teilweise keine Kinderbetreuung, kein finanzieller Ausgleich) und der inhaltlichen Gestaltung einiger Fortbildungen mit methodisch-didaktischen Aspekten der Kursleitung überfordert ist.
- Ein für auf längere Zeit angelegtes Fortbildungskonzept, das den Kursleiterinnen eine bewusste Planung des eigenen Bildungsprozesses ermöglicht, ist nur aufgrund eines Modellprojekts möglich geworden. Während einem Träger dadurch eine sehr transparente und systematische Form der Fortbildung gelungen ist, werden bei den anderen Trägern die Fortbildungen nach wie vor kurzfristig angelegt. Dies kann damit zusammenhängen, dass den Trägern die finanziellen Mittel fehlen, um selbst ein derartiges Fortbildungskonzept zu entwickeln, und sie außerdem nicht wissen, ob die vorgesehenen Veranstaltungen tatsächlich stattfinden können oder z.B. durch die verspätete Mittelvergabe eventuell ausfallen müssen (vgl. hier Kapitel 4, Fußnote 29).
- Es stellt sich die Frage, ob hinsichtlich der Kursleiterinnen mit Migrationshintergrund nicht ein grundsätzlicher Widerspruch besteht, indem einerseits ihre Rolle als Vermittlerinnen im Alltag hervorgehoben und andererseits damit in Kauf genommen wird, dass sie auf diese reduziert werden.
- Abgesehen davon halten wir diese Vermittlerinnentätigkeit nicht für ihre Aufgabe, da die Kursleiterinnen den Teilnehmerinnen eine Orientierung ermöglichen sollen, damit diese ihre Kompetenzen dahingehend erweitern und selbst ihre Interessen vertreten bzw. wahrnehmen können.
- Inwieweit sich die Kursleiterinnen durch Teilnahmebescheinigungen tatsächlich beruflich verbessern und vielleicht in anderen Bereichen der Sozialarbeit tätig werden können, wird sich beim

DPWV erst nach Abschluss der ersten Fortbildungsreihe (Ende 2002) abzeichnen. Abgesehen davon ist es grundsätzlich zu begrüßen, dass durch eine weitreichende Qualifizierung von Kursleiterinnen mit Migrationshintergrund eine Öffnung der sozialen Regeldienste angestrebt wird.

5.8 Zusammenarbeit der Träger untereinander und mit dem BMA

5.8.1 Zusammenarbeit mit dem BMA

Die Zusammenarbeit mit dem BMA wird seitens der Träger grundsätzlich positiv bewertet (vgl. IP 1, S. 8; IP 2, S. 11; IP 4, S. 11) und als „gegenseitig sehr akzeptierend“ beschrieben (IP 3, S. 10). Durch den Umgang miteinander „hat sich inzwischen eine persönliche Art entwickelt. Wenn man die persönlichen Kontakte ein bisschen pflegt, dann funktioniert es ganz gut“ (IP 5, S. 13).

Normalerweise findet im BMA zweimal jährlich ein Meinungs- und Erfahrungsaustausch in Form von einer Trägerkonferenz statt (vgl. IP 2, S. 10; IP 5, S. 13). Obwohl sich das BMA bemüht, zwei Sitzungen einzurichten, können Faktoren wie der Regierungswechsel und personelle Umbesetzungen im BMA zu einer Diskontinuität in der Zusammenarbeit führen (vgl. IP 2, S. 10; IP 4, S. 11). Diese Situation bezeichnet ein Träger als „sehr ärgerlich, denn es ist ... (dann) schwer kalkulierbar, wie es in Berlin personell und in Hinsicht auf die inhaltliche Arbeit weiterlaufen soll“ (IP 4, S. 11 f.).

Bei den Konferenzen treffen sich die Träger, die an dieser Maßnahme beteiligt sind, und die des Sprachverbands mit dem zuständigen Referatsleiter des BMA (vgl. IP 5, S. 13). Zu den Inhalten dieser Treffen gehören neben den Informationen des BMA über seine Tätigkeiten auch neue Inhalte und Schwerpunkte, finanzielle Gesichtspunkte sowie der Austausch über verschiedene Projekte des BMA, die Berührungspunkte mit den Integrationskursen haben (vgl. IP 1, S. 8; IP 5, S. 13); „Eine Gesamtübersicht über alle ... (veranstalteten) Integrationskurse erhalten die Verbände vom BMA allerdings nicht und kennen somit weder die genauen Daten der anderen Verbände noch die Kriterien, nach denen das BMA die Kurse ... vergibt“ (IP 1, S. 8).

Vor dem Hintergrund der personellen Fluktuation im BMA würden diese Treffen außerdem darauf verwendet, das Migrantinnenbild des BMA, hinter dem sich etwas Rückständiges, aber auch hinsichtlich der Aufnahmegesellschaft etwas Forderndes verberge, zu widerlegen. Gleichzeitig wird immer wieder die Heterogenität innerhalb der Zielgruppe, welche den Zuständigen im BMA bis heute nicht bewusst geworden sei, dargelegt bzw. betont⁴¹ (vgl. IP 4, S. 11; IP 5, S. 3); „Kommt (dann) ein (Personal)Wechsel, fangen die Träger wieder von vorne an“ (IP 4, S. 11), denn „alle Referatsleiter sind ... Referenten aus der Verwaltung. Sie werden Referatsleiter, weil gerade Plätze frei sind (...) Als ... (ein) Referatsleiter aus der Erwachsenenbildung kam, da hat sich inhaltlich viel weiterentwickelt, und es gab ein großes Interesse, ... (die Kurse) voranzubringen ... Inhaltlich wurde es insofern weitergebracht, dass vom BMA auch selber etwas kam“ (IP 5, S. 9).

Das BMA höre zwar alle Vorschläge und Vorstellungen der Träger an, zeige sich aber nicht immer überzeugt, was im Zusammenhang damit zu sehen ist, dass es jedes Jahr beim Rechnungshof Rechenschaft über die Maßnahme ablegen muss (vgl. IP 2, S. 11; IP 4, S. 12). Daher „braucht es beim BMA jemanden, der das mit der nötigen Durchsetzungskraft und auch mit Argumentation durchbringen kann (...) Es ist immer schwierig, weil Männer, die aus der Ministerialbürokratie kommen, nicht unbedingt die ‚Avantgarde des Feminismus‘ sein müssen“ (IP 3, S. 12).

Trotz der Diskontinuität in der Zusammenarbeit und der personellen Umbesetzungen, welche die Arbeit zurückwerfen bzw. immer wieder neu beginnen lassen, wird die Zusammenarbeit mit dem BMA seitens der Träger als grundsätzlich positiv eingestuft.

Diese Einschätzung ist fragwürdig vor dem Hintergrund, dass den Trägern – obwohl Bedarfe und Interessen bestehen – weder die Kriterien der Kursvergabe noch eine allgemeine Transparenz der Maßnahme, die zu einer realistischen Beurteilung der eigenen Arbeit und Position beitragen kann, zugänglich gemacht werden. Auch Informationen (z.B. über die aktuelle Arbeitsmarktsituation) zur besseren Ziel-

41 Auch die Verwendungsnachweise werden nach Angabe eines Trägers dazu genutzt, die Zielgruppe in ihrer Vielfältigkeit darzustellen, um die veralteten und stereotypen Bilder zu relativieren (vgl. IP 5, S. 3).

orientierung der Träger würden in den Aufgabenbereich des BMA fallen. Stattdessen kommt den Trägern die Rolle der Informanten zu: Sie sehen sich immer wieder der Aufgabe gegenüber, das BMA über die Lebenssituationen von Migrantinnen „aufklären“ zu müssen. Diese Situation behindert die inhaltliche Arbeit und die geforderte sowie notwendige, in diesem Rahmen vorzubereitende Weiterentwicklung der Kurse.

Willkürlich erscheint zudem die konzeptionelle Gestaltung der Kurse, da diese vorwiegend von den Kompetenzen und Interessen des gerade amtierenden Referatsleiters abhängt und bisherige Praxiserfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse oder politische Prämissen – wenn überhaupt – nur eine marginale Rolle zu spielen scheinen. Deutlich wird dies dadurch, dass die Maßnahme bis heute weder einer Evaluation unterzogen noch systematisch den aktuellen Erfordernissen angepasst wurde.

5.8.2 Kooperation der Träger

Die Zusammenarbeit der Träger wird von ihnen selbst zwar als „nicht sehr intensiv (eingeschätzt), aber sie ziehen alle an einem Strang und arbeiten nicht gegeneinander“ (IP 1, S. 8). Es gäbe punktuell eine Zusammenarbeit, da mit den durch die Trägerkonferenzen gewonnenen AnsprechpartnerInnen von Zeit zu Zeit ein Austausch bestehe (vgl. IP 3, S. 10; IP 4, S. 12; IP 5, S. 14). Abgesehen von diesen Treffen mit dem BMA, die auch für informelle Gespräche und den Austausch der Träger untereinander genutzt werden, ist ihr Kontakt nie organisiert gewesen⁴² (vgl. IP 2, S. 10; IP 4, S. 12). Somit existiert keine „institutionalisierte Zusammenarbeit, bei der gemeinsam an einem Konzept gearbeitet wird, aber es ist doch eine, die relativ gut informell funktioniert und bei auftretenden Problemen ... relativ schnell zu aktivieren wäre“ (IP 3, S. 10, vgl. hierzu auch IP 5, S. 14). In diesem Zusammenhang wird berichtet, dass es in Zeiten von Kürzungen deutlich mehr Kontakte unter den Trägern gab, da hiervon alle betroffen waren (vgl. IP 4, S. 12).

42 Nach Auskunft eines Trägers hat das BMA in diesem Zusammenhang schon 1992 oder 1993 den Wunsch geäußert, eine Arbeitsgruppe einrichten zu wollen, die sich regelmäßig trifft (vgl. IP 2, S. 10).

Die Tatsache, dass „bis jetzt noch nicht ... zusammen ein Konzept oder ein Forderungskatalog entwickelt“ wurde (IP 5, S. 14), liegt darin begründet, dass diese Form der Zusammenarbeit unter den „Wohlfahrtsverbänden nicht unbedingt üblich (ist). Hier und auch in anderen Bereichen guckt jeder, dass er ‚seine Sachen ins Trockene kriegt‘“ (ebd.).

Während ein Träger das Verhältnis zu den anderen Kursanbietern aufgrund von konzeptionellen Unterschieden in der Durchführung der Kurse (die u.a. aus einem bei manchen Trägern bestehenden Defizitdenken resultieren) als „manchmal schwierig“ bezeichnet (IP 2, S. 11), hat ein anderer den Eindruck, sie seien sich alle einig, „dass sie an einem Strang ziehen“ (IP 5, S. 14). Ein dritter wiederum sieht zwar eine in trägerspezifischen Unterschieden⁴³ begründete differente Umsetzung, ist sich jedoch sicher, „dass die Ansichten, Problem- und Zielorientierungen der ... Verbände in Bezug auf das Programm der Integrationskurse ... sehr ähnlich sind“ (IP 4, S. 12).

Aus dieser divergierenden Einschätzung resultieren unterschiedliche Wünsche in Bezug auf die Kontaktformen untereinander: So ist auf der einen Seite ein Interesse an einem Vergleich über Vorstellungen, Zielrichtungen und Zielsetzungen der Träger (vgl. IP 2, S. 11) sowie der Wunsch nach mehr Kontakt und einer anderen Form der Zusammenarbeit unter den bislang nur für sich arbeitenden Trägern vorhanden (vgl. IP 4, S. 12). Auf der anderen Seite besteht die Ansicht, dass „ein extra Arbeitskreis Integrationskurse für eine formelle konzeptionelle Arbeit ... nicht unbedingt notwendig ist. Selbstverständlich ... (wäre) es gut, wenn das BMA vorhätte, dem Programm eine andere Struktur zu geben. Und dann wäre es notwendig, die Träger dazu zu hören – und zwar mit einem gemeinsamen Konzept und nicht als Einzelsolisten“ (IP 3, S. 10).

Insgesamt gesehen ruft die Form der Zusammenarbeit, welche nicht weiter institutionalisiert und für gewöhnlich auf die Treffen im BMA beschränkt ist, unterschiedliche Reaktionen und Veränderungswünsche hervor: Während bei einigen Trägern kein Bedarf an weiteren Kontak-

43 Diese beziehen sich sowohl auf die Zusammensetzung der Zielgruppen als auch auf die Strukturen und Ausrichtungen der einzelnen Träger (vgl. IP 4, S. 12).

ten besteht, stellen sich andere einen Austausch z.B. über den Integrationsbegriff, Ziele und Inhalte oder Umsetzungsmöglichkeiten sinnvoll vor, was unseres Erachtens erheblich zu einer Qualitätssicherung der Integrationskurse beitragen würde. Diese ist zudem im Hinblick auf die Entwicklung von Neuerungen und Vorschlägen zur Veränderung der Maßnahme, welche häufig noch undeutlich formuliert werden (vgl. hier 5.6.4), unverzichtbar (vgl. hierzu auch 5.10).

Allein die unterschiedlichen Einschätzungen des Bedarfs an Kontakten sollten als Grund für eine Veränderung des bestehenden Austauschs angesehen werden.

Bezüglich der Zusammenarbeit zeichnen sich folgende wichtige Aspekte ab:

- Zu den Aufgaben des BMA müsste zum einen zählen, den Trägern die Maßnahme transparent zu machen und ihnen damit die Möglichkeit zur besseren Einschätzung der eigenen Arbeit zu geben. Zum anderen sollte das BMA bezüglich der Lebenslage von Migrantinnen über die Aussagen der Träger hinaus auf weitere Quellen zurückgreifen, sodass auf den Treffen vor allem konzeptionelle Fragen im Vordergrund stehen können.
- Eine institutionalisierte Zusammenarbeit der Träger würde auf der Basis von Transparenz eine fundierte und detaillierte Entwicklung ihrer Forderungen gegenüber dem BMA und die Erstellung eines gemeinsamen Konzepts ermöglichen.
- Auch das BMA sollte ein Interesse an einer Zusammenarbeit haben. Basierend auf Transparenz und Konkurrenz (im positiven Sinne) kann diese sowohl zur Verbesserung der Kurse im Allgemeinen, als auch zur gemeinsamen Entwicklung von Qualitätsstandards für die Durchführung der Kurse und Fortbildungen im Speziellen beitragen.
- Da die Potentiale und Vorteile einer solchen Kooperation überwiegen, ist der Verweis eines Trägers, dass dies unüblich sei, unserer Meinung nach nicht haltbar.

5.9 Zur Frage der Eingebundenheit der Kurse als Teil eines Gesamtkonzepts

5.9.1 Einbindung und Stellenwert der Integrationskurse innerhalb der Migrationssozialarbeit der Träger

Die *Einbindung der Integrationskurse* in die Arbeit der Einrichtung vor Ort bestehe oftmals durch die enge Vernetzung mit der übrigen Migrationssozialarbeit. Die bestehende Nähe der SozialarbeiterInnen zur MigrantInnenbevölkerung würde dazu genutzt, isoliert lebende Frauen zu erreichen, denn „ohne jene Kontakte wäre (ihre) Akquisition ... für die Integrationskurse nicht möglich“ (vgl. IP 1, S. 9). Dies wird auch als Vorteil gegenüber anderen Kursanbietern (z.B. den Volkshochschulen) gesehen, „die nur über Programmhefte an die (Migrantinnen) ... herantreten“ (ebd.).

Im Hinblick auf die Kursleiterinnen würden die Kursträger und einzelne SozialarbeiterInnen versuchen, diese bei der Veranstaltung von Fortbildungen zu berücksichtigen (vgl. IP 5, S. 7) bzw. ihnen über die Gewinnung von Teilnehmerinnen hinaus bei der psychosozialen Arbeit behilflich zu sein (vgl. IP 1, S. 9). An dieser Stelle wird als negativer Aspekt angemerkt, dass es bei der Zusammenarbeit der Kursleiterinnen mit den hauptamtlichen Kräften zu Problemen kommen kann, da diese „als Honorarkräfte in ihren Teams eher einen schwachen Stand“ haben (DPWV 2000, S. 21).

Die Träger bemühen sich, die Teilnehmerinnen über den Weg der Integrationskurse in die Angebotsstruktur der Einrichtung einzubinden, indem diese ihnen im Verlauf des Kurses vorgestellt wird. Ziel sei es, sie mit dem Angebot anzusprechen, so dass sie dieses wahrnehmen und nach Ende des Integrationskurses „dem Verein nicht verlorengegangen, sondern in andere Bereiche und Maßnahmen integriert“ sind (IP 2, S. 8).

Nach Einschätzung eines Trägers nutzen sehr viele Absolventinnen nach Abschluss eines Integrationskurses weitere Angebote seiner Einrichtungen bzw. die eines anderen Vereins oder arbeiten „selbstorganisiert weiter, wobei das natürlich qualitativ nur schwer messbar ist (...) Es ist schließlich auch eine Frage, auf welchem Niveau und in welchem Ausmaß sich das Engagement bewegt. Das ist von der einzelnen Person abhängig“ (IP 4, S. 13).

In Einrichtungen, die neben den Integrationskursen z.B. berufliche Qualifizierungsmaßnahmen anbieten, sei es möglich, Schwellenängste abzubauen, „indem man zusammen hingehen, sich die (Maßnahme) ... ansehen und beispielsweise Eingangsvoraussetzungen klären kann. Das ist ein Teil von Vernetzung“ (IP 3, S. 11). Diese Erleichterung des Übergangs aufgrund räumlicher Nähe könne auch für die Deutschkurse des Sprachverbands (vgl. hier 2.2) gelten, die unter Umständen in den Einrichtungen durchgeführt werden (vgl. AWO 2000a, S. 5). Hierbei könne im Falle einer großen Anzahl an Sprachkursen das Kursniveau speziell auf die Sprachkenntnisse der Teilnehmerinnen von Integrationskursen abgestimmt werden (vgl. IP 3, S. 4). Insgesamt gesehen hänge die weitere Einbindung der Kursteilnehmerinnen in die Arbeit des Kursträgers demnach sehr stark von den Möglichkeiten und Gegebenheiten der jeweiligen Einrichtung ab (vgl. IP 1, S. 9).

Ein Träger hat innerhalb eines vom BMA finanzierten Modellprojekts vor mehreren Jahren versucht, seine gesamte Angebotspalette vor Ort für die Teilnehmerinnen von Integrationskursen systematisch zu nutzen. Seines Erachtens war es „ein sehr gutes Projekt, anhand dessen man eine Vorstellung bekommen konnte, wie eine gelungene Zusammenarbeit aussehen kann“ (ebd.).

Neben der Vernetzung der Integrationskurse innerhalb der Einrichtungen von Kursträgern gehen die Bemühungen dahin, eine Einbindung dieser Maßnahme und ihrer Teilnehmerinnen in die lokale Infrastruktur vorzunehmen. Die Aktivitäten reichen hier von der Kontaktaufnahme zu ReferentInnen z.B. im Gesundheitsbereich über das Aufsuchen von Institutionen, die für Migrantinnen eine besonders große Relevanz haben, bis hin zum Informieren über Beratungs- oder Freizeitangebote (vgl. AWO 2000, S. 7; DPWV 2000, S. 10, 16; IP 3, S. 11). Darüber hinaus wird „in einigen Orten ... begonnen, die im Rahmen der Gesprächskreise mit Kreativanteil hergestellten Produkte stadtteilbezogen auszustellen und damit die gemeindenahere interkulturelle Begegnung anzustoßen“ (AWO 1999a, S. 8). Ein Träger weist in diesem Kontext darauf hin, dass er einen Ausbau dieser lokalen Vernetzungsarbeit plane (vgl. IP 3, S. 11).

Aus den Angaben geht außerdem hervor, dass nicht nur die Kursträger auf andere Institutionen zugehen, sondern diese auch Interesse an den Integrationskursen bekunden würden. So seien vor allem Kindertagesstätten, aber zum Teil auch Schulen darum bemüht, diese migrantinnenspezifische Maßnahme zu ihren Öffnungszeiten in die Einrichtung zu holen (Gespräch Frau. B. 21.03.00).

Als weiteren Aspekt dieser Art der Vernetzung könne die Öffentlichkeitsarbeit der (Kurs)Träger angesehen werden, mit der bei jeder sich bietenden Möglichkeit auf die Integrationskurse aufmerksam gemacht werde (vgl. IP 5, S. 14).

Hinsichtlich der Frage nach dem *Stellenwert der Integrationskurse* innerhalb der Migrationssozialarbeit und der Verbände ist zunächst festzustellen, dass diese Maßnahme einen Zugang zu einer Zielgruppe eröffnet, der für sie unverzichtbar ist (vgl. IP 1, S. 9) und sich im Hinblick auf die Akquisition von Teilnehmerinnen für andere Maßnahmen positiv auswirkt (vgl. IP 3, S. 10). In finanzieller Hinsicht haben die Kurse dagegen innerhalb der Verbände nur eine geringe Bedeutung (vgl. IP 1, S. 9; IP 2, S. 12; IP 5, S. 14).

Während hierin weitgehende Einigkeit seitens der Träger besteht, gehen bei der weiteren Einordnung der Maßnahme die Meinungen zum Teil auseinander. Ein Träger gibt an, zwar nicht genau beurteilen zu können, inwieweit die Arbeit der Integrationskurse innerhalb des Verbands geschätzt würde, er „hoffe aber, dass sie einen gewissen Stellenwert haben“. Insgesamt wird es jedoch als schwierig angesehen, die Maßnahme aufgrund ihres geringen Gesamtvolumens „immer wieder in die Diskussion einzubringen und ins Bewusstsein beim Gesamtverband zu rücken. Um dies zu tun, (wird) ... großen Wert darauf gelegt, dass die Broschüre alle paar Jahre aktualisiert wird“ (IP 1, S. 9 f.).

Zwei andere Träger zeigen vor allem die begrenzte Bedeutung der Integrationskurse auf, denn diese Arbeit ist „nichts, was zu den Schwerpunkten ... der Träger gehört ... Anders ist es, wenn man ein Modellprojekt hat oder eigenständige Programme in der beruflichen Bildung wie dreijährige Qualifizierungsmaßnahmen. Diese haben auch bei den Verbänden einen anderen Stellenwert“ (IP 3, S. 10). Im Vergleich mit anderen Maßnahmen dürften die Integrationskurse so-

wohl von ihrem Finanzvolumen als auch in ihrem Wirkungsgrad nicht überschätzt werden. So sind diese „für die Leitung ... ein winzig kleiner Fisch ... Wenn z.B. um die Sozialberatung gekämpft wird, dann geht es um sehr viel Geld, um sehr viele Personalstellen und um ganz andere Inhalte“ (IP 5, S. 14). Darüber hinaus müsse gesehen werden, dass die Verbände nicht nur im Bereich der Migrationssozialarbeit tätig seien. In diesem Zusammenhang äußert ein Träger die Meinung, dass innerhalb seines Verbands der Stellenwert von Migrationssozialarbeit im Allgemeinen und von den Integrationskursen im Besonderen „ein bisschen besser sein“ könnte (IP 5, S. 14).

Demgegenüber schildert ein anderer Träger, dass diese Maßnahme „vom Inhalt her ... beim Gesamtverband einen hohen Rang genießt ... (und) die Migrantinnenarbeit innerhalb des Verbands sehr aufgewertet worden ist und mehr wahrgenommen wird“ (IP 2, S. 12). Als Beispiel werden hierfür die zahlreichen Verbindungen zu Nachbarreferaten genannt (vgl. ebd.). Insgesamt gesehen könne zur Rolle der Integrationskurse nur bemerkt werden: „Klein, aber oho! Sie hat sehr viel bewegt im Verband“ (ebd.).

Die Aussagen der Träger machen vor allem deutlich, dass sie in vielfältiger Weise bemüht sind, die Teilnehmerinnen der Integrationskurse in weitere Strukturen einzubinden. Mit der Akquisition von Migrantinnen für andere Maßnahmen benennen sie dabei nicht nur das durchaus legitime Interesse, diese als Klientinnen an die eigenen Einrichtungen zu binden, sondern versuchen insbesondere, die nächsten Schritte ihrer Integration zu ermöglichen.

Die Vernetzungsarbeit der Träger ist hierbei sowohl auf die Angebotsstruktur der Kursträger als auch auf den lokalen Lebenskontext der Kursbesucherinnen ausgerichtet. Auf diesem Wege finden zum einen die Zielvorstellungen des BMA Berücksichtigung, Migrantinnen zu sprachlichen und beruflichen Maßnahmen hinzuzuführen. Zum anderen spiegelt das große Spektrum der Vernetzung den Anspruch der Träger wider, über die strukturelle Ebene hinaus zu einer breit angelegten Integration beizutragen (vgl. hier 5.3.2).

Das Ziel der Träger, den Kursteilnehmerinnen eine Orientierung in ihrem Lebensumfeld zu geben (vgl. hier 5.3.2), wird stringent verfolgt und ihre Akkomodation (vgl. hier 1.2.4) gefördert. Für die Migrantin-

nen erwächst daraus die Möglichkeit, die bestehenden Angebote der Einrichtung und der Kommune bzw. Stadt für sich aktiv zu nutzen.

5.9.2 Die Integrationskurse im Kontext eines integrationspolitischen Gesamtkonzepts

Zur Beurteilung der Frage, ob die Integrationskurse nach Auffassung der Träger Teil eines integrationspolitischen Gesamtkonzepts sind, haben sie zunächst eine Einschätzung zum Bestehen adäquater *Folgemaßnahmen* der Kurse abgegeben. Im weiteren Verlauf werden dann Ansichten zur gegenwärtigen Integrationspolitik im Allgemeinen geäußert.

Hinsichtlich der Sprachkurse des Sprachverbands, die vom BMA als Folgemaßnahme der Integrationskurse verstanden werden (vgl. hier 4.2.1), konstatieren die Träger, dass keine „planmäßige Zusammenarbeit von Kursträgern und Trägern von Sprachverbandskursen besteht. In der Regel gibt es somit keine inhaltliche Abstimmung der beiden Kursformen, um den Absolventinnen der Integrationskurse einen lückenlosen Übergang zu ermöglichen“ (IP 1, S. 10). Diese systematische Koordination sei höchstens in den Einrichtungen vorzufinden, in denen eine größere Anzahl an Sprach- und Integrationskursen durchgeführt werde (vgl. ebd.). Das Fehlen entsprechender niedrigschwelliger Folgeangebote zeige sich nach telefonischer Aussage eines Trägers (21.02.2000) insbesondere bei den Sprachkursen der Volkshochschule, die durch ihre Textauswahl oftmals nicht die Lebensrealität von Migrantinnen erfassen würden und daher nicht teilnehmerinnenorientiert seien. Auch ein anderer Träger greift diese mangelnde Orientierung der Sprachkursinhalte an den Absolventinnen von Integrationskursen auf und stellt dies in den Zusammenhang damit, dass vermutlich deshalb viele von ihnen einen Sprachkurs abbrechen würden (vgl. IP 1, S. 10).

Ein weiterer Grund dafür, dass „keine integrationspolitischen Maßnahmen an die Integrationskurse anschließen“ (ebd.), ist in dem nicht flächendeckenden bzw. ausreichenden Angebot an Sprachkursen zu sehen (vgl. VIJ 1997, S. 3; ders. 1998, S. 2). Darüber hinaus haben aufgrund der bisherigen Begrenzung der Trägerlandschaft nicht alle

Träger die Möglichkeit, innerhalb ihrer Einrichtungen eine Kopplung von Integrations- und Sprachverbandskursen vorzunehmen. Dies hat außerdem zur Folge, dass Frauen, die „im Verein ein Stückchen heimisch geworden sind, ... (abermals den) Sprung in eine neue Umgebung“ wagen müssen (IP 2, S. 9).

Ein Aspekt, den mit Ausnahme eines Trägers alle ansprechen, ist die fehlende Erweiterung der Zielgruppe bei den Sprachverbandskursen,⁴⁴ welche bei den Integrationskursen 1998 vollzogen wurde. Ihrer Ansicht nach sei es „problematisch“ (IB 2000a, S. 4) und „paradox, (dass) ... eine ... Gruppe, die einen Sprachbedarf hat und zur Sprachkurssteilnahme motiviert werden kann, nicht an den Kursen des Sprachverbands teilnehmen darf“ (IP 4, S. 3). Es wird kritisiert, dass „die Träger im Jahr 2000 immer noch dieses Kästchendenken umsetzen müssen, ... welches ... vor Ort zu Irritationen führt, weil es nicht mehr nachvollziehbar ist, dass ... Menschen nach Herkunftsland ... kategorisiert“ werden (IP 2, S. 12 f.).

Im Hinblick auf Maßnahmen der beruflichen Bildung gibt es „nur punktuelle Folgeveranstaltungen bezüglich der Integrationskurse, wenn die Verbände dazu bestimmte Projekte beantragen. Konzeptionell ist ein mittelschwelliges Angebot seitens des BMA nicht vorgesehen“ (IP 1, S. 10).

Hierbei fassen die Träger es als besonderes Problem auf, dass aufgrund der fehlenden Regelfinanzierung vom BMA die Anzahl solcher Maßnahmen äußerst konjunkturabhängig sei. Sie hätten daher bei ihren beruflichen Bildungsangeboten oftmals Schwierigkeiten, eine Kontinuität in der Arbeit vor Ort zu gewährleisten (vgl. IP 2, S. 9; IP 5, S. 14 f.). Für die Teilnehmerinnen von Integrationskursen bedeute dies mitunter, dass ihnen in Bezug auf Qualifizierungsmöglichkeiten und den Arbeitsmarkt „alles theoretisch und praktisch erklärt (wird, sie) dann aber ... allein gelassen werden“ (IP 5, S. 14).

Neben dieser allgemeinen Auseinandersetzung der Träger mit der Angebotsstruktur beruflicher Maßnahmen sind einige detaillierter auf

44 Bei dieser Maßnahme wird die Erweiterung der Zielgruppe auf alle MigrantInnen mit dauerhaftem Aufenthaltsstatus voraussichtlich zum 01.01.2003 in Kraft treten (vgl. 2.1.6).

die Situation der Kursbesucherinnen eingegangen. Im Vordergrund stand hierbei die Frage, ob ihnen ein mehr oder weniger nahtloser Übergang von den Integrationskursen zu Qualifizierungsmaßnahmen möglich sei. Es wird übereinstimmend konstatiert, dass diese Möglichkeit zum einen von ihren individuellen Voraussetzungen und zum anderen von der Struktur des einzelnen Berufsbildungsangebots abhängt (vgl. IP 1, S. 10; IP 3, S. 11). So würden nicht nur die Zugangsbedingungen der einzelnen Maßnahmen sehr voneinander differieren, sondern auch deren Rahmen, der sich „von der dreimonatigen Trainingsmaßnahme bis hin zum dreijährigen Ausbildungsgang“ erstrecken kann (IP 3, S. 11).

Im Allgemeinen haben die Absolventinnen der Integrationskurse bei den Berufsmaßnahmen im Vergleich zu den Sprachkursen größere Probleme, diese bis zum Ende zu besuchen und abzuschließen. Es bedarf hier „unendlich vieler begleitender, stützender Maßnahmen, damit sie durchhalten“ (IP 5, S. 15). Des Weiteren gibt es zwar Angebote vom Arbeitsamt, doch diese sind häufig nicht an den Bedarfen der Frauen orientiert, so dass „etwas in Gang gesetzt wird, bei dem nicht gesehen wird, wo sich die Frauen eigentlich befinden“ (ebd., S. 11).

Insgesamt gesehen kann für den sprachlichen wie beruflichen Bereich festgehalten werden, dass „adäquate integrationspolitische Maßnahmen nach den Integrationskursen, die die Integration weiter fördern, fehlen“ (IP 4, S. 13). Für den Eingliederungsprozess der Teilnehmerinnen ist das als problematisch aufzufassen, da die „Maßnahme die Frauen (nicht) befähigt, in der hiesigen Gesellschaft zurecht zukommen. Sie ist nur ein Mosaikstein und für viele ... sicherlich ein Start, um Handlungskompetenzen (für den lokalen Kontext) ... zu erhalten“ (IP 2, S. 2).

Aus Sicht des BMA stelle sich dieses Problem jedoch nicht, da es seine Annahme, dass die Integrationskurse auf die Sprachverbandskurse vorbereiten und daher in ein *integrationspolitisches Gesamtkonzept* eingebunden sind, nicht hinterfrage (vgl. IP 1, S. 10; IP 3, S. 11). Nach Auffassung der Träger mangelt es jedoch nicht nur an Maßnahmen, die an die niedrigschwellige Struktur der Integrationskurse direkt anknüpfen, sondern allgemein an einem stringenteren

Integrations- wie auch Zuwanderungskonzept (vgl. IP 3, S. 11; IP 4, S. 13). Dies hänge unter anderem damit zusammen, dass der „Ausländerbereich ... die ‚Schmuddelecke‘ ist. Es gibt keine Lobby für Menschen mit Migrationshintergrund“⁴⁵ (IP 3, S. 11).

Nach Meinung der Träger spiegeln sich die Ziel- und Planlosigkeit sowie die (Dis)Kontinuitäten der deutschen Integrationspolitik in der Maßnahme der Integrationskurse wider. Dies könne nach telefonischer Aussage eines Trägers (21.02.2000) z.B. an der fehlenden Zieldefinition der Maßnahme (vgl. hierzu auch 5.3) gesehen werden.

Als weiteres Beispiel nennt ein anderer Träger die bei den Integrationskursen zwar vollzogene, aber bei den Sprachkursen unterlassene Erweiterung der Zielgruppe. Dennoch sei das Ziel der Maßnahme, zu den Sprachverbandskursen hinzuführen. Seiner Meinung nach bleiben diese Widersprüche innerhalb der Maßnahme solange bestehen, wie der Integrationspolitik kein in sich schlüssiges Konzept zugrunde gelegt wird (vgl. IP 4, S. 13). Bis heute sei diese Politik als „Flickschusterei“, „Hü- und Hott-Politik“ (ebd., S. 12 f.) und als „desaströs“ (IP 3, S. 11) zu bezeichnen.

Aus dem Kanon der sehr eindeutigen Äußerungen zur bestehenden Integrationspolitik fallen die Aussagen eines Trägers heraus. So wisse dieser zwar nicht, inwieweit die Integrationskurse Teil eines integrationspolitischen Gesamtkonzepts seien und welcher Stellenwert ihnen darin zukomme. Doch er nimmt an, „dass es ein Gesamtkonzept von Integration gibt“ (IP 5, S. 15).

Ein Träger macht in einem telefonischen Gespräch (21.02.2000) deutlich, dass sich alle Träger dieser „Flickschusterei“ auch in Bezug auf die Integrationskurse bewusst seien, welches gerade im Hinblick auf die völlig unzureichende Vergütung der Kursleiterinnen untragbar sei. Die Träger befänden sich jedoch in einem Zwiespalt, da sie dieses einzige niedrighschwellige und kontinuierliche Integrationsangebot für Migrantinnen unbedingt erhalten wollen.

45 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Interviews im Frühjahr 2000 geführt wurden und daher neuere politischen Entwicklungen (z.B. hinsichtlich eines geplanten Einwanderungsgesetzes) nicht erfassen (vgl. hierzu auch 2.1.6).

Sie hätten es bisher versäumt, eigene Vorschläge zu formulieren und haben stattdessen auf die Handlungen der Politik immer nur reagiert, indem sie Kritik geübt haben (Gespräch Frau K. 05.05.2000). Eigene Integrationskonzepte würden sie erst jetzt entwickeln (Gespräch Herr P. 07.05.2000; vgl. auch IP 3, S. 13).

Es ist allerdings schwierig, offensiv ein schlüssiges Konzept, auf dessen Grundlage die Neufassung der Integrationskurse in die Wege geleitet werden könne, vorzulegen, ohne zu wissen, wie die nähere integrationspolitische Zukunft aussieht. Es besteht beispielsweise nicht einmal Klarheit darüber, inwieweit das BMA weiterhin für Integrationsaufgaben zuständig sein wird (Gespräch Frau K. 05.05.2000).

Durch die Aussagen der Träger zieht sich wie ein roter Faden das Fehlen eines in sich stringenten Konzepts: Im Bereich der Sprachförderung sind Mängel in der Kooperation zwischen den Trägern der Integrationskurse und der Kurse des Sprachverbands festzustellen. Die unzureichende Teilnehmerinnen- sowie Bedarfsorientierung auf der Sprachförderebene und die Defizite bezüglich flächendeckender Angebote sind außerdem im Bereich beruflicher Bildung anzutreffen. Bei den Qualifizierungsmaßnahmen, zu denen die Integrationskurse nach der Vorstellung des BMA schwerpunktmäßig hinführen sollen, ist die Teilnahme von Kursabsolventinnen durch eine fehlende Regelförderung noch stärker von den Gegebenheiten vor Ort und der Konjunktur abhängig.

Die Einschätzung der Träger entspricht der in Kapitel 2.1 aufgeführten, begründeten Annahme, dass für die Eingliederung von MigrantInnen kein integrationspolitisches Gesamtkonzept existiert.

Insgesamt gesehen ist damit für die Integrationspolitik Folgendes zu konstatieren:

- Auf politischer Ebene werden nicht die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die vom BMA selbst gesetzten Ziele der Integrationskurse erreicht werden können. Adäquate Folgemaßnahmen sind nicht in ausreichendem Maße vorhanden, so dass bei den seit 1977 bestehenden Integrationskursen, die sich inhaltlich sichtlich weiterentwickelt haben (vgl. hier 5.5.1), weder eine Anpassung der

Rahmenrichtlinien (vgl. hier 5.6) noch eine systematische und flächendeckende Einbindung stattgefunden hat.

- Obwohl die Träger bemüht sind, die Teilnehmerinnen der Integrationskurse sowohl in lokale Strukturen als auch in weitere Angebote der Einrichtungen einzubinden, bleibt die Frage offen, ob Defizite in der Vernetzung nicht auch auf eine fehlende inhaltliche Abstimmung zurückzuführen sind und damit ein Versäumnis der Träger darstellen. An dieser Stelle könnte eine noch stärkere Vernetzungsarbeit seitens der Träger notwendig sein.
- Die inkonsequente und widersprüchliche Integrationspolitik, die insbesondere beim Ausschluss bestimmter Migrantinnengruppen von Eingliederungsmaßnahmen deutlich wird (vgl. hierzu auch 5.4.1), entspricht der integrationspolitischen Linie, gleichzeitig Zeichen der Integration und Ausgrenzung zu setzen. Dieses Kennzeichen durchzog die bisherige Integrationspolitik (vgl. hier 2.1) und findet sich ebenso in diesem Kontext wieder. Dadurch empfangen die Migrantinnen, die von der Teilnahme an Integrations- bzw. Sprachkursen ausgeschlossen werden, unverkennbar desintegrative Signale von der Aufnahmegesellschaft.
- Durch das Fehlen von adäquaten Folgemaßnahmen und die Beschränkung der Zielgruppe wird die Möglichkeit zielorientierten Arbeitens verringert und büßt nicht nur in Bezug auf die Leitziele „Arbeit und Sprache“ an Nachhaltigkeit ein.
- Der Bedarf an daraus resultierender konzeptioneller Veränderung ist aus Sicht der Träger jedoch nicht ausschließlich auf politischer Ebene bzw. beim BMA, sondern auch in ihrer eigenen Arbeit zu suchen. Hier müssen dahingehend Verbesserungen stattfinden, dass die Träger selbst aktiv werden und die Aufgabe der Konzeptentwicklung auch bei sich sehen.

5.10 Neukonzeption der Integrationskurse 2001

Die Träger wurden im Sommer 2000 seitens des BMA dazu aufgefordert, Entwürfe für eine Neukonzeption der Integrationsmaßnahme einzureichen.⁴⁶ Daraufhin wurde die Trägerkonferenz im September zur Entwicklung eines Konzepts aller Träger genutzt, mit dem sich

⁴⁶ Ein Träger hat nach eigener Aussage seine Vorstellungen nicht schriftlich vorgelegt (Telefonat Frau G. 29.03.2001).

das BMA anschließend befasste, um es danach den Trägern zur Überarbeitung auszuhändigen. Nach der Rückgabe ihrer korrigierten Fassung an das BMA haben sie keine Rückmeldung mehr bekommen (Telefonat Frau G. 29.03.2001; Telefonat Herr K. 06.09.2000), und auch im Bewilligungsbescheid für das Jahr 2001 wird die Neukonzeption nicht erwähnt (Telefonat Frau G. 29.03.2001).

Die Vorschläge, welche die Träger für eine Neukonzeption eingereicht haben,⁴⁷ sind sehr unterschiedlich gestaltet: So belässt ein Träger diese mit der Forderung nach einer verbesserten finanziellen Ausstattung und Vernetzung der Kurse mit anderen Bildungs- sowie Beratungsangeboten sehr allgemein. Er verzichtet auf das Formulieren neuer, konkreter Zielsetzungen und begnügt sich größtenteils damit, die Wichtigkeit dieser Maßnahme darzustellen (vgl. VIJ 2000a, S. 1 ff.). Ein anderer nutzt diesen Rahmen ebenfalls, um die Vorteile der frauenspezifischen Maßnahme zu betonen. Darüber hinaus werden Vorschläge gemacht, um das Bildungsangebot nachhaltiger zu gestalten. Es müsse zum einen eine Prozesshaftigkeit garantiert werden, die „eine Kontinuität, aber vor allem die inhaltliche Fort- und Weiterentwicklung, die einer permanenten projekthaften Neudefinition gleichkommt“, beinhaltet (AEF 2000b, S. 3). Zum anderen sei der Erfolg sozialer Eingliederung nur durch einen interkulturellen Austausch, d.h. durch den Einbezug deutscher Frauen möglich (vgl. ebd.). Des Weiteren wird eine neue, qualitativ definierte Zieldefinition verfasst: „Ziel ist es, die Migrantinnen dahingehend zu unterstützen, dass sie Deutschland nicht nur als Arbeitsplatz, sondern als Land, in dem sie gerne leben und sich wohl fühlen, sehen“ (ebd., S. 4). Es werden im Hinblick auf die Funktionalität drei flexibel zu handhabende Module mit den Themenbereichen Informations- und Bildungsbedarf, Unterstützung und Stabilisierung sowie spezielle Bildung vorgestellt. Neben dieser Neukonzeption der Inhalte gehören die Erweiterung der Zielgruppen, die größere zeitliche Flexibilität und die Erhöhung finanzieller Mittel zu weiteren Vorschlägen (vgl. ebd., S. 5 f.).

47 Vor dem Hintergrund, dass uns nur zwei Veränderungsvorschläge zugänglich waren, werden wir uns im Folgenden nicht auf die Vorstellungen aller Träger beziehen können.

Der Grund für die Veränderungswünsche, die beim BMA im Gegensatz zu den Trägern eindeutig in Richtung Berufsorientierung und Sprachförderung gehen, sei in dem zum damaligen Zeitpunkt bevorstehenden Wechsel des Referatsleiters zu sehen. Vorher sollte noch schnell eine Neukonzeption verabschiedet werden, die ihrem Namen jedoch nicht gerecht werde (vgl. Telefonat Frau F. 30.03.2001; Telefonat Herr K. 17.01.2001).

Die Neukonzeption beinhaltet hinsichtlich der Rahmenrichtlinien folgende Veränderungen:

- Die Kurse können in Bezug auf ihren zeitlichen Rahmen flexibler und bedarfsorientierter gehandhabt werden, so dass die 20 Stunden auch in Form von Blockveranstaltungen angeboten werden können.
- Die maximale Förderdauer von drei Kursen pro Teilnehmerin kann bei einem durch den Kursaufbau begründeten Bedarf auf fünf Kurse erweitert werden.
- Das Arbeitsgebiet der Kursbegleiterin wird in direkter Abhängigkeit von den Teilnehmerinnen und dem zu bearbeitenden Kursthema betrachtet, so dass ihr je nach Bedarf Aufgaben im Bereich Teamteaching, Referate zu bestimmten Detailfragen oder die Kinderbetreuung zufallen (vgl. Telefonat Herr K. 02.04.2001; VIJ 2000a, S. 6 f.).

Neben diesen formellen Änderungen wurden außerdem die Kursziele neu definiert und Kursinhalte neu konzipiert.⁴⁸ Zu den Zielen zählen neben der sprachlichen und beruflichen auch die soziale Integration (Heranführung an das soziale Sicherungssystem in Deutschland) sowie die gesellschaftliche Integration (Heranführung an das Leben und Zusammenleben in Deutschland). Zudem ist die Heranführung an Beratungs- und Informationsangebote wie auch moderne Kommunikationstechnologien zur weiteren Orientierung der Teilnehmerinnen unter den Zielen gefasst (vgl. VIJ 2000a, S. 1).

48 Die folgenden Informationen sind uns nur aufgrund der schriftlich verfassten Neukonzeption eines Trägers bekannt. Wir werden uns im Weiteren darauf berufen, wissen jedoch nicht, ob diese mit der Originalfassung der letzten Neukonzeption der Träger übereinstimmt.

Die in einem Modulsystem kategorisierten Inhalte sollen sich – methodisch vielfältig umsetzbar – auf diese Ziele beziehen und aufeinander aufbauen. Eine Ausdifferenzierung, u.a. hinsichtlich der verschiedenen Zielgruppen, wird in den folgenden Themenbereichen vorgenommen:

- Rechtliche Grundlagen des Lebens in Deutschland (Ausländerrecht, Staatsangehörigkeitsrecht, Arbeitsgenehmigungsrecht, politische Partizipation),
- Arbeiten in Deutschland (Berufsorientierung, Bewerbungstraining),
- soziale Sicherungssysteme verstehen und nutzen (Renten- und Pflegeversicherung, berufliche Absicherung, Altersvorsorge, Gesundheit und Krankheit),
- Migration als Chance der Auseinandersetzung mit Frauenrollen und Lebensentwürfen (Biographiearbeit, Familie),
- interkulturelles Zusammenleben lernen (Alltagsbewältigung, interkulturelle Vorschulerziehung, Suchtprävention, Auseinandersetzung mit Gewalt und Rechtsradikalismus, Bedeutung des Spracherwerbs),
- Vermittlung von Grundlagenwissen der deutschen Sprache zur Alltagsbewältigung und zur Vorbereitung auf Sprachkurse (vgl. VIJ 2000a, S. 1 ff.).

Somit sollen die Kurse zwar mit einem veränderten Konzept fortgeführt werden, den Vorschlag seines pädagogisch-qualitativ neuen Ansatzes sieht ein Träger hierin jedoch nicht berücksichtigt. Auch der finanzielle Rahmen bleibt unverändert, so dass sich die Träger dazu entschließen, eine Anhebung der Honorarsätze zurückzustellen und stattdessen die Kurszahlen beizubehalten (vgl. Telefonat Herr K. 06.09.2000).

Dass die Träger in Bezug auf ihren Korrekturvorschlag keine Rückmeldung erhielten, bewegt sie zu unterschiedlichen Erklärungen wie auch Reaktionen. So liegen die Verzögerungen zum einen darin begründet, dass die Neukonzeption noch nicht alle Ausschüsse durchlaufen habe (vgl. Telefonat Frau W. 30.03.2001) und in Zeiten der Umstrukturierung des Sprachkurssystems für eine kleine Maßnahme wie die Integrationskurse keine Zeit bliebe. Zum anderen werde der Bericht der Zuwanderungskommission abgewartet, um dessen Ergeb-

nisse möglicherweise mit einzubinden (vgl. Telefonat Frau G. 29.03.2001). Folglich sei die Neukonzeption „auf Eis gelegt“ und niemand werde sich danach richten (Telefonat Frau F. 30.03.2001), sondern die Arbeit werde auf der Grundlage der alten Positivliste fortgesetzt⁴⁹ (Telefonat Frau W. 30.03.2001). Im Gegensatz dazu ist ein Träger bereits mit der Ausarbeitung eines eigenen Konzepts beschäftigt, dessen Grundgerüst schon existiert und welches er den Kursleiterinnen ab Herbst 2001 in den Fortbildungen vermitteln möchte (vgl. Telefonat Frau G. 29.03.01).

Für die Zukunft wird eine Angliederung an die Sprachkurse als wahrscheinlich betrachtet und hiermit auch das Abwarten des BMA begründet. Eine eventuelle Kopplung an die Sprachkurse wird seitens der Träger weder als bedarfsorientiert angesehen, da die Niedrigschwelligkeit der Maßnahme immer mehr in den Hintergrund rückt (vgl. Telefonat Herr K. 17.01.2001), noch ist eine Teilnehmerinnenorientierung garantiert. Denn dieses Konzept wäre auf Neuzuwanderinnen begrenzt (vgl. hier 2.3) und würde somit 80 % der jetzigen Teilnehmerinnen ausschließen (vgl. Telefonat Frau F. 30.03.2001).

Die Entwicklung einer Neukonzeption für die Integrationsmaßnahme lässt sich von verschiedenen Standpunkten aus betrachten. Wird die Erarbeitung in den Blickpunkt gerückt, so ist festzustellen, dass diese relativ schnell stattfand, die Träger hierbei jedoch nicht – wie zuvor gewünscht (vgl. hier 5.8.2) – mit einem gemeinsamen Konzept auftraten.

Bei den uns zur Verfügung stehenden Konzepten zeichnet sich ab, dass diese teilweise nicht in Form konkreter Veränderungsvorschläge gestaltet sind. Gleich ein Vorschlag eher einem Plädoyer für die Erhaltung der Kurse als einem Neuentwurf, so ist der andere systematisch aufgebaut und benennt stringent Ziele, Inhalte und die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen.

In Bezug auf die Ziele und Inhalte, die schließlich in die Neukonzeption Eingang fanden, ist positiv zu vermerken, dass die Träger neben den Interessenschwerpunkten des BMA weitere Aspekte wie die ge-

49 Im Gegensatz zu seiner Aussage stellt dieser Träger auf den Fortbildungen schon das neue Konzept vor (vgl. Telefonat Frau W. 30.03.2001).

sellschaftliche und soziale Integration mit eingebracht haben. Diese werden in der neuen Zieldefinition, welche differenzierter als die bisherige(n) gestaltet ist (vgl. hier 4.2.1), durch die verschiedenen Integrationsdimensionen berücksichtigt. Die Themeninhalte, die größtenteils gleich geblieben sind,⁵⁰ sind im Vergleich zur Positivliste (vgl. hier 4.2.3) stärker zu einzelnen Themenbereichen zusammengefasst und in ihrer Struktur übersichtlicher.

Die positiven Aspekte der Neukonzeption, zu denen außerdem die Lockerung des zeitlichen Rahmens, Verbesserungen hinsichtlich der maximalen Förderdauer einer Teilnehmerin und die Ausweitung des Aufgabenfeldes der Kursbegleiterin zählen, erfahren jedoch am finanziellen Förderrahmen ihre Grenze. Eine hier notwendige, grundlegende Besserung wurde nicht erreicht, womit die Veränderungsmöglichkeiten reduziert wären – wäre die Neukonzeption überhaupt in Kraft getreten.

Die Erklärungen, welche die Träger für diese Verzögerung der neuen konzeptionellen Rahmenbedingungen der Integrationskurse geben, sind zwar vor dem Hintergrund der aktuellen migrations- und integrationspolitischen Situation (vgl. hier 2.1.6) nachvollziehbar, aber trotzdem unbefriedigend, da augenscheinlich wichtigere Projekte Vorrang genießen und diese die Integrationskurse so weit in den Hintergrund rücken lassen (vgl. zum Stellenwert der Kurse hier 5.9.2), dass die Träger für dieses Förderjahr über die aktuellen Rahmenrichtlinien im Unklaren gelassen werden. Diese Verfahrensweise dient keinesfalls der Förderung zielorientierten Arbeitens – im Gegenteil: Jeder der Träger fasst die nicht verabschiedete Neukonzeption unterschiedlich auf und reagiert entweder mit einer abwartenden Haltung oder einer unabhängigen Konzeptentwicklung. Vor diesem Hintergrund ist das gemeinsame Erstellen einer nachhaltigeren Neukonzeption seitens der Träger zweifelsohne verpasst worden.

In ihrer jetzigen Haltung werden sie dazu gedrängt, zu reagieren anstatt durch die Entwicklung von Konzepten selbst aktiv zu werden.

50 Als erwähnenswerte Veränderungen sind hier die Herausnahme der methodischen Umsetzungsmöglichkeiten wie der Gesprächskreise und insbesondere der Werkstattangebote zu nennen. Außerdem wird das Kennenlernen verschiedener Berufsfelder nicht beispielhaft mit den stereotypen Migrantinnenberufen der Pflegekraft oder Friseurin verknüpft.

Dies ist zwar in Ansätzen festzustellen, jedoch noch nicht ausdifferenziert gestaltet und wird somit der Wichtigkeit des Erhalts der Maßnahme in ihrem Facettenreichtum nicht gerecht.

6 Wichtige Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

In einer abschließenden Betrachtung der Analyse über die Zielorientierung und Nachhaltigkeit der Integrationskurse sind als zentrales Ergebnis Defizite auf den Ebenen der Definition, Systematik und Konzeption der Maßnahme festzustellen.

Zunächst sind Defizite in den elementaren, die Maßnahme bestimmenden Definitionen von Integration zu erkennen. In Bezug auf die Eingliederungsvorstellung ist weder seitens des BMA noch der Träger eine eindeutige Definition auszumachen. Während die offensichtlich assimilatorische Sichtweise des BMA von den Trägern nicht übernommen wird, füllen sie ihren Integrationsbegriff mit den wichtigen Elementen der Vielschichtigkeit, Gleichberechtigung und Gegenseitigkeit des Prozesses, zeichnen aber ein unstrukturiertes Bild von diesem. Dieser Eindruck setzt sich in der Definition von Zielen fort. Hier besteht in Bezug auf die Definition des BMA eine geringe Bandbreite an Zielen, die mit der Hinführung zu Arbeit und Sprache nur auf den Bereich der strukturellen Integration begrenzt ist. Vor dem Hintergrund ihrer Integrationsvorstellungen haben die Träger eine differenziertere Sichtweise von den Zielen, die an den Potentialen und Kompetenzen der Migrantinnen ansetzen, aber bedingt durch die unzureichende Definition des Integrationsbegriffs eines systematischen Aufbaus entbehren. Wenn der Integrationsbegriff nicht differenziert betrachtet wird, sind daraus keine klaren Ziele und darauf folgende Handlungsschritte abzuleiten.

Die Leitziele des BMA sind zwar stringent zu dessen Integrationsbegriff in den Bereichen Arbeit und Sprache wiederzufinden, aber nicht umfassend im Hinblick auf die Integrationsdimensionen und außerdem nicht weiter in Zwischenziele ausdifferenziert. Die Träger sehen – orientiert an ihrer Zieldefinition und dem Ausgangspunkt der Niedrigschwelligkeit – den Schwerpunkt in der Stärkung der Handlungskompetenz der Teilnehmerinnen, eine Untergliederung findet aber auch bei ihnen nicht statt.

Es besteht nicht nur eine defizitäre Systematik zwischen dem Integrationsbegriff und den Zielen der Maßnahme, sondern auch auf ihrer Systemebene sind weitere fehlende Abstimmungen zu konstatieren.

Da Ziele nicht in konkreter Weise benannt und deshalb nicht systematisch ausdifferenziert werden können, um sie operationalisierbar zu machen, ist im Bereich der inhaltlichen Umsetzung bei manchen Trägern eine unzureichende Angleichung des Angebots an aktuelle Anforderungen zu erkennen. Auch wenn die inhaltliche Bandbreite an möglichen Kursthemen sehr umfassend gestaltet ist und damit den in der Heterogenität der Teilnehmerinnen begründeten unterschiedlichen Bedarfen gerecht werden kann, ist bei einigen Trägern fraglich, ob beispielsweise eine Konzentration auf kreative Werkstattangebote der Lebensrealität von Migrantinnen und ihren Bildungsvorstellungen entspricht. Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass diese Ausrichtung weder (im Hinblick auf die Ziele der Maßnahme) einen ersten Schritt zur Orientierung sowie Stärkung der Handlungskompetenz darstellt noch als zielorientiert bezüglich der Zielsetzung des BMA bezeichnet werden kann.

Erschwerend kommt das zentrale Defizit der fehlenden Anpassung der Rahmenrichtlinien an die Ziele und Inhalte hinzu. Sie werden in keiner Weise – weder in ihrem finanziellen noch zeitlichen Rahmen – den heutigen Anforderungen der Kurse gerecht, denn hier prallen eine vom BMA gleichzeitig hervorgerufene Stagnation (Rahmenrichtlinien) und erwünschte Dynamik (Ziele und Inhalte) aufeinander. Exakt in dieses Bild passt die Situation der Kursleiterin, welche eine extreme Divergenz zwischen den an sie gestellten Anforderungen und ihrer niedrigen finanziellen Entlohnung, bei der unserer Ansicht nach bewusst mit dem Engagement dieser Frauen kalkuliert wird, sowie ihrem Qualifikationsprofil darstellt.

Da die Kursleiterinnen oft selbst Migrationshintergrund haben, besteht bei national-homogenen Kursen die Gefahr, dass die Teilnehmerinnen diese Gruppe nicht im Sinne der Binnenintegration als Übergang betrachten, sondern sich in sie zurückziehen.

Diese Gefahr wird durch den fehlenden konzeptionellen Einbezug deutscher Teilnehmerinnen verstärkt. Wer daraufhin den Integrationsbegriff der Träger betrachtet, wird feststellen, dass die Kurse dem

Anspruch der Träger auf Integration als gegenseitigen Prozess nicht nachkommen können.

Darüber hinaus werden die Integrationspotentiale durch das Fehlen bzw. den Ausschluss bestimmter Teilnehmerinnengruppen von adäquaten Folgemaßnahmen wie den Sprachverbandskursen geschwächt. Die Zielsetzung des BMA ist daher von Rahmenrichtlinien bestimmt, welche die Zielorientierung bzw. -erreichung behindern. In diesem Zusammenhang stößt auch die von den Trägern gewünschte, integrationsfördernde Vernetzung auf Grenzen.

Somit sind die theoretische Basis, die Rahmenrichtlinien und die Einbindung in weitere Maßnahmen bis heute nicht dem Anspruch oder Kriterium von Nachhaltigkeit unterstellt. Stattdessen spiegeln sich hier die sich durch die verschiedenen Phasen der Ausländer- und Migrationspolitik ziehenden Eigenschaften von Integrationsmaßnahmen wider, die als kostengünstig, kurzfristig, nicht flächendeckend und unverbindlich zusammengefasst werden können.

Diese Haltung setzt sich auf konzeptioneller Ebene in den Defiziten bei der Entwicklung von Fortbildungskonzepten fort. Gerade in Bezug auf die Kursleiterinnensituation und ihr Aufgabenfeld müsste eine Vorbereitung, Begleitung und kontinuierliche Fortbildung für eine nachhaltige Kursarbeit fester Bestandteil der Maßnahme sein. Stattdessen stehen die finanzielle Ausstattung und teilweise inhaltliche Gestaltung der Fortbildung in keinem Verhältnis zu ihren Anforderungen und der Verantwortung, die die Kursleiterinnen tragen. Gerade hier werden Unterschiede im Engagement der Träger deutlich, da einige unserer Meinung nach ihre Potentiale nicht ausschöpfen.

Konzeptionelle Defizite sind darüber hinaus im Bereich der Zusammenarbeit der Träger untereinander und mit dem BMA anzutreffen. Diese gleicht aufgrund der unbefriedigenden personellen Situation im BMA, die bei den migrantinnenspezifischen Integrationskursen größtenteils durch eine hohe Fluktuation fachfremder Männer bestimmt ist, teilweise eher einer Sensibilisierung des BMA für die Bedarfe der Zielgruppe anstatt der Förderung einer Transparenz seitens des BMA gegenüber der Träger und einer Weiterentwicklung der Maßnahme. Den Trägern steht bei der Ausschöpfung ihrer Potentiale neben

einem Konkurrenzdenken und dem zusätzlich zu leistenden Zeit- und Arbeitsaufwand ein Mangel an institutionalisierter Zusammenarbeit im Weg. Vor diesem Hintergrund ist die Forderung der Bundesausländerbeauftragten nach einer kontinuierlichen Verständigung über Ziele von Integration (vgl. hier 2.3) nicht gewährleistet.

Die Zusammenarbeit der Träger könnte von der gemeinsamen Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen bis hin zum gemeinsamen Entwurf einer Neukonzeption reichen und gerade hinsichtlich der derzeitigen migrationspolitischen Veränderungen eine Professionalisierung der Maßnahme positiv beeinflussen wie auch ein Bewusstsein für die Wichtigkeit dieser Kurse bilden. Bei einem Neuvorschlag wäre eine eingehende Rezeption der Anstöße der Ausländerbeauftragten für eine zukünftige Integrationspolitik eine adäquate Grundlage der inhaltlichen Zusammenarbeit. Die Kurse müssten auf den Entwurf des Integrationsgesetzes abgestimmt werden und seine Lücken füllen (z.B. im Hinblick auf länger ansässige Migrantinnen) bzw. Ergänzungen zu diesem vornehmen (z.B. Integrationskurse als begleitende Maßnahme zu den Sprachkursen).

Das bisherige Versäumnis der Träger, dem BMA ein gemeinsam entwickeltes, fundiertes Konzept vorzulegen, könnte durch eine neue Chance ausgeglichen werden: Die Neustrukturierung des Sprachfördersystems, dessen Inkrafttreten um ein Jahr auf 2003 verschoben werden soll, birgt für die Integrationskurse Anknüpfungs- sowie Veränderungsmöglichkeiten und damit eine weitere Grundlage für ein zukunftsorientiertes Konzept.

Trotz dieser Defizite steht die Wichtigkeit dieser Maßnahme für uns schon aus dem Grund außer Frage, als dass sie die einzige bundesweite migrantinnenspezifische Maßnahme ist, die in ihrer inhaltlichen Flexibilität eine extrem hohe Teilnehmerinnenorientierung ermöglicht und die Heterogenität der Migrantinnen berücksichtigt.

Auch wenn die Anknüpfung der Kurse an die geforderten Sprach- und Orientierungskurse eine Zukunftsperspektive darstellt, besteht unseres Erachtens die Aufgabe der Maßnahme in erster Linie darin, Migrantinnen anzusprechen, die dieses Angebot nicht in Anspruch nehmen können, da z.B. auch und gerade länger ansässige Frauen

ein Recht auf Integration haben. Für diese Gruppe, die aufgrund ihres Frauen- und Migrantinnendaseins besondere Bedarfe hat, können die Integrationskurse auf institutionalisierter Ebene ein geeignetes Medium sein, um den Grundbaustein für ein selbständiges Handeln gerade im Hinblick auf die Bewältigung von (strukturellen) Integrationsbarrieren zu legen.

Mit dem Ziel, Orientierung zu geben für vorhandene Strukturen, in die Migrantinnen eingebunden werden sollen, tragen die Integrationskurse auf unterster Stufe zur Bewusstseinsbildung bei der Aufnahmegesellschaft im Allgemeinen und den Regeldiensten im Speziellen sowie zur Vernetzung bei.

Für die Zukunft ist deshalb vor dem Hintergrund der fehlenden Systematik, welche sich – ausgelöst durch eine unzureichende Definition von Integration und Zielen, den Mangel an adäquaten Rahmenrichtlinien und einem Gesamtkonzept von Integration – auf alle Ebenen der Maßnahme auswirkt, eine Neudefinition und umfassende Neukonzeption auf der Basis einer differenzierten Evaluation unumgänglich.

Die Evaluation auf der Systemebene, Kursebene und situativen Ebene soll unter Berücksichtigung der Bedarfe von Migrantinnen und eines detailliert ausgearbeiteten Integrationskonzepts zu einer konkreten Zielentwicklung führen. Hierbei muss unseres Erachtens eine weitere Ausdifferenzierung bezüglich der verschiedenen Ebenen in Leitziele, Zwischenziele und konkrete Ziele erfolgen. Sie gelten als Maßstab zur Messung des Erfolgs, sind Grundlage für zielorientiertes Arbeiten und schaffen einen Rahmen sowie ein Messinstrument für Nachhaltigkeit. Das Erstellen adäquater Messinstrumente muss darüber hinaus an eine Auswertung und transparente Darstellung der Ergebnisse gekoppelt sein.

In eine daraufhin zu verfassende Neukonzeption müssen die Veränderungsvorschläge, welche die Träger in den Bereichen der Rahmenrichtlinien, der Kursleiterinnensituation, der Zusammenarbeit etc. ansprechen, einfließen und auf der Basis der Evaluation ausdifferenziert werden. Hierbei müsste dem Wunsch der Träger Rechnung getragen werden, die Teilnahme deutscher Frauen an den Kursen in einer Neukonzeption explizit zu verankern und finanziell zu fördern.

Vor dem Anspruch einer wirklichen Integration nach Heckmann, dessen Vorstellungen sich bei den Trägern widerspiegeln, ist eine Neudefinition bzw. grundlegende konzeptionelle Umgestaltung unumgänglich, um der Maßnahme in der Funktion der Förderung von Integration als gegenseitigem, gleichberechtigtem Prozess gerecht zu werden.

Literatur

- AEF (Academia Española de Formación): Gesamtsachbericht: Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen im Haushaltsjahr 1995, Bonn 1996
- AEF: Gesamtsachbericht: Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen im Haushaltsjahr 1996, Bonn 1997
- AEF: Gesamtsachbericht: Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen im Haushaltsjahr 1997, Bonn 1998
- AEF: Gesamtsachbericht: Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen im Haushaltsjahr 1998, Bonn 1999
- AEF: Sachbericht über das Kursleiterinnenseminar der AEF in Bad Westernkotten vom 30.10.-1.11.1998, Bonn 1999a
- AEF: Verwendungsnachweis (Formulare), Bonn 2000
- AEF: Gesamtsachbericht: Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen im Haushaltsjahr 1999, Bonn 2000a
- AEF: Überlegungen zu einem Konzept qualitativ definierter sozialer Eingliederungsmaßnahmen für ausländische Frauen und Mädchen, Bonn 2000b
- Altkrüger, Wilfried: MSBE – Grundstein für die Berufsausbildung der zweiten Generation, in: Deutsch lernen, H. 2, 1978, S. 45-49
- Angenendt, Steffen: Deutsche Migrationspolitik im neuen Europa, Opladen 1997
- argos (Institut für gesellschaftswissenschaftliche Studien, praktische Philosophie und Bildung e.V.): Abschlußbericht der Evaluation für das deutsche Projekt (Der PARITÄTische Gesamtverband, dpwv): Effektivierung und Nutzung der Fortbildung für Multipli-

- katorinnen in der Migrantinnenarbeit im transnationalen Projekt: Die Rolle der Migrantin im Integrationsprozeß, Münster 1999
- Auernheimer, Georg: Handwörterbuch Ausländerarbeit, Weinheim/ Basel 1984
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2. überarb. und erg. Aufl., Darmstadt 1996
- Ausländerbeauftragte Berlin (Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin): Pressemitteilung: Türkische Berlinerinnen und Berliner, Berlin 2000
- Ausländerbeauftragte Hamburg (Ausländerbeauftragte des Senats von Hamburg): Pressemitteilung vom 01.02.2001: „Leben und Wohnen in Hamburg“. Dreibändige Studie zur Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Hamburg, in: <http://www.hamburg.de/Behoerden/Auslaenderbeauftragter/aktuel.../pressemit01-02-01.ht>, Stand: 08.02.2001
- AWO (Arbeiterwohlfahrt – Bundesverband e.V.): Sachbericht zum Verwendungsnachweis 1997. Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen, Bonn 1998
- AWO: Inhaltliche Gestaltung der Kursthemen der Frauenkurse, Bonn 1999
- AWO: Sachbericht zum Verwendungsnachweis 1998. Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen, Bonn 1999a
- AWO: Integrationskurse für Migrantinnen – eine Arbeitshilfe, 2. überarb. Aufl., Bonn 2000
- AWO: Sachbericht zum Verwendungsnachweis 1999. Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen, Bonn 2000a
- AWO: Verwendungsnachweis über die Durchführung von Kursen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen im Haushaltsjahr 2001 (Formulare), Bonn 2001
- Bade, Klaus: Auswanderer – Wanderarbeiter – Gastarbeiter. Bevölkerung, Arbeitsmarkt und Wanderung in Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, 2. Aufl., Ostfildern 1985

- Bade, Klaus: Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland? Historische Erfahrungen und aktuelle Probleme, in: Strauss, Herbert (Hg.): Das Ende der Integration? Berlin 1989, S. 6-23
- Bade, Klaus: Die Einwanderungssituation: Erfahrungen – Probleme – Perspektiven, in: Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen (Hg.): Bericht '99, 2. erg. Aufl., Bonn 1990, S. 307-316
- Bade, Klaus: Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland, 3. neubearb. und aktualisierte Ausgabe, Hannover 1994
- Bade, Klaus: Homo Migrans – Wanderungen aus und nach Deutschland, Essen 1994a
- Bade, Klaus; Oltmer, Jochen: Einführung: Aussiedlerzuwanderung und Aussiedlerintegration. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme, in: Bade, Klaus; Oltmer, Jochen: Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa, Osnabrück 1999, S. 9-54
- Baumgartl, Birgit: Integration von Übersiedlern in der Bundesrepublik Deutschland, Konstanz 1992
- Bayaz, Ahmet; Damolin, Mario; Ernst, Heiko: Integration: Anpassung an die Deutschen? Weinheim, Basel 1984
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft, Berlin, Bonn 1997
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1997a
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Daten und Fakten zur Ausländersituation, Berlin, Bonn 1999
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin, Bonn 2000
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.): Daten und Fakten zur Ausländersituation, Berlin, Bonn 2000a

- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Anstöße zum Thema Integration I, Berlin 2000, in: <http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/aktuell/anstoesse.stm>, Stand: 21.01.2001
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Anstöße zum Thema Integration II, Berlin 2000, in: <http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/aktuell/anstoesse.stm>, Stand: 21.01.2001a
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Ein Stück mehr Autonomie für ausländische Frauen, Pressemitteilung vom 16.03.2000, in: <http://www.Bundesauslaenderbeauftragte.de/aktuell/pr16032000.stm>, Stand: 01.02.2001b
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer: Ausländische Bevölkerung am 31. Dezember 1998 nach Bundesländern, in: <http://www.Bundesauslaenderbeauftragte.de/fakten/tab11.htm>, Stand: 21.02.2001c
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten am 31. Dezember 1999, in: <http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/fakten/tab3.htm>, Stand: 21.02.2001d
- Beer, Matthias; Kitzinger, Martin; Krauss, Marita (Hg.): Migration und Integration. Aufnahme und Eingliederung im historischen Wandel, Stuttgart 1997
- Beck, Marieluise: Vielfalt ist immer noch besser als Einfachheit, in: Das Parlament, H. 13, 1999, S. 13
- Beger, Kai-Uwe: Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland, Opladen 2000
- Blahusch, Friedrich: Zuwanderungspolitik im Spannungsfeld ordnungspolitischer und ethnisch-nationalistischer Legitimationsmuster, Frankfurt/M, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Wien 1999
- Blanke, Bernhard: Zuwanderung und Asyl in der Konkurrenzgesellschaft, Opladen 1993
- Blanke, Bernhard: „Schnell entscheiden – rasch abschieben.“ Zur Kommunikationsstruktur der Asyldebatte, in: Blanke 1993, S. 9-23

- BMA (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung): Inhaltliche Gestaltung der Kursthemen der Frauenkurse. Positivliste, Stand: 22.03.1997, o.O., o.J.
- BMA (Hg.): Maßnahmen des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung zur sozialen und beruflichen Integration von türkischen Arbeitnehmern und ihren Familienangehörigen (1990-1998), Saarbrücken 1998
- BMA (Hg.): Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Bonn 1999
- BMA: Ausländer – Integration/ Reintegration, in: <http://www.bma.bund.de>, Stand: 29.05.2000
- BMA: Ausländerbeschäftigung – Integration: Informationsmaßnahmen, in: <http://www.bma.bund.de>, Stand: 11.01.2001
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Sechster Familienbericht, Berlin 2000
- BMI (Bundesministerium des Inneren): Zuwanderungskommission, in: http://www.bmi.bund.de/frame/liste/Politische_Ziele/ix3829_artikel.htm?categoryVariant=bmi_PZ&Thema=57&language=de&script=1, Stand: 07.06.2001
- Brumlik, Micha: Was heißt Integration? Zur Semantik eines sozialen Problems, in: Bayaz 1984, S. 75-97
- Bundeshaushaltsplan 1999. Einzelplan 11. Kapitel 11 09: Förderung der Eingliederung und Rückeingliederung ausländischer Arbeitnehmer, vom BMA (Referat IIc 3) zur Verfügung gestellt am 22.01.2001
- Council of Europe (Hg.): Measurement and indicators of integration, Strasbourg Cedex 1997
- Coussey, Mary; Sem Christensen, Elisabeth: Indicators of integration, in: Council of Europe (Hg.) 1997, S. 19-27
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Friebertshäuser 1997, S. 857-863

- Dohse, Knuth: Massenarbeitslosigkeit und Ausländerpolitik, in: Bade 1985, S. 657-672
- DPWV (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband e.V.): Die Hälfte des Himmels ... Kurse zur sozialen und gesellschaftlichen Integration ausländischer Frauen und Mädchen, Frankfurt/M 1998
- DPWV: Verteiler: Träger von Kursen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen/ Mitglieder des AK-Ausländerarbeit im PARITÄTISCHEN, Bonn 1999
- DPWV: Positivliste der möglichen Kursthemen, Stand: August 1999, Bonn 1999a
- DPWV: Praxisbegleitende Fortbildungsreihe: „Interkulturelle Erwachsenenbildung und soziale Beratung von Migrantinnen“ (Faltblatt), Bonn 1999b
- DPWV: Kurse zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen. Sachbericht zum Verwendungsnachweis 1999, Bonn 2000
- DPWV: Arbeitstagung zur Fortbildung und Qualifizierung der Leiterinnen von Kursen zur sozialen und gesellschaftlichen Integration ausländischer Frauen und Mädchen vom 05.-07.05.2000 (Einladung), Bonn 2000a
- DPWV: Tagungsbericht: „Fortbildung und Qualifizierung der Leiterinnen von Kursen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen“, 14.-16.05.1999, Bonn 2000b
- DPWV: Tagungsbericht: „Fortbildung und Qualifizierung der Leiterinnen von Kursen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen“, 03.-05.12.1999, Bonn 2000c
- DPWV: Verwendungsnachweis (Formulare), Bonn 2000d
- DPWV: Neuregelung der Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten, in: <http://www.paritaet.org/gv/infotehk/pid>, Stand: 09.08.2001
- Duden Fremdwörterbuch, 5. neu bearb. und erw. Aufl., Mannheim, Wien, Zürich 1990

- Elwert, Georg: Die Angst vor dem Ghetto. Binnenintegration als erster Schritt zur Integration, in: Bayaz 1984, S. 51-74
- Esser, Hartmut: Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten: eine handlungstheoretische Analyse, Darmstadt, Neuwied 1980
- Esser, Hartmut: Integration (soziologisch-analytisch), in: Auernheimer 1984, S. 179-181
- Esser, Hartmut: Nur eine Frage der Zeit? Zur Eingliederung von Migranten im Generationen-Zyklus und zu einer Möglichkeit, Unterschiede hierin zu erklären, in: Esser, Hartmut (Hg.); Friedrichs, Jürgen: Generation und Identität: theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Opladen 1990, S. 73-100
- Flick, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses, in: Flick 1995, S. 148-173
- Flick, Uwe (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl., Weinheim 1995
- FR (Frankfurter Rundschau): Für Ältere ändert sich fast nichts, 13.03.1999
- FR: Tastende Schritte auf unsicherem Terrain, 04.04.2000
- FR: Rot-Grün liftet Informatik-Studium, 02.05.2000
- Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechnik – ein Überblick, in: Friebertshäuser 1997, S. 371-395
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, München 1997
- Garippo, Francesco: Wünsche oder Widerhall. Sprachbarrieren am Arbeitsplatz, in: BETRIFFT. Mehrheiten – Minderheiten, H. 4, 2000, S. 11
- Gesprächskreis Bildungsplanung: Vorschläge für die Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem, in: Informationen 1980, S. 10-14

- Göbel-Zimmermann, Ralph; Masuch, Thorsten: Integrationspolitik im „Reformstau“, in: ZAR (Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik), H. 6, 1998, S. 250-258
- Gordon, Milton M.: Assimilation of American Life. The Role of Race, Religion and National Origins, New York 1964
- Granato, Mona; Meissner, Vera: Hochmotiviert und abgebremst: junge Frauen ausländischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland; eine geschlechtsspezifische Analyse ihrer Bildungs- und Lebenssituation, Bielefeld 1994
- Granato, Mona: Berufswahl und Berufsorientierung. Ausbildung und Beruf im Leben ausländischer Frauen der zweiten Generation in Deutschland, in: ibv (Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit), H. 11, 1997, S. 897-904
- Granato, Mona: Realität und Perspektiven in der Berufsausbildung von Jungen und Mädchen der zweiten Generation, in: Migration und soziale Arbeit, H. 3-4, 1997a, S. 64-70
- Granato, Mona; Werner, Rudolf: Ausländische Jugendliche in Deutschland. Sinkende Ausbildungschancen für Jugendliche mit ausländischem Paß: motiviert, engagiert und dennoch weniger Chancen?, in: ibv (Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit), H. 16, 1999, S. 1291-1296
- Granato, Mona: Frauen ausländischer Herkunft: Berufs- und Qualifizierungschancen?, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Frauen in der beruflichen Bildung, Berlin, Bonn 1999a, S. 193-207
- Gries, Marie-Luise: Am Anfang ist das Wort. Spracherwerb und Integration, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 3, 1999, S. 1-4
- Gries, Marie-Luise: Beratung hilft. Angebote für (Re-)Migranten, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 4, 1999a, S. 13
- Gries, Marie-Luise: Radio Multikulti, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 4, 2000, S. 7

- Grüne-Fraktion: Reform des Staatsangehörigkeitsrechts. Zum aktuellen Gesetzentwurf, in: <http://www.gruene-fraktion.de/aktuell/Staatsbuergerschaft/stellung.htm>, Stand: 07.06.1999
- Gümen, Sedef: Frauenbilder und geschlechtsspezifische Selbstbilder in interkulturell-vergleichender Perspektive, in: Zeitschrift für Frauenforschung, H. 3, 1995, S. 41-55
- Hagedorn, Heike: Wer darf Mitglied werden? Einbürgerungen in Deutschland und Frankreich, in: Thränhardt 1998, S. 15-63
- Haus der Familie – Reutlingen (Ev. Mütterschule): Betr.: Nähkurs für Griechinnen, Reutlingen 1977
- Heckmann, Friedrich: Die Bundesrepublik – ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität, Stuttgart 1981
- Heckmann, Friedrich: Anwesend, aber nicht zugehörig: Aspekte sozialer Diskriminierung der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik, in: Bade 1985, S. 644656
- Heckmann, Friedrich: Nation und Integration von Migranten in Deutschland, Bamberg 1997
- Heckmann, Friedrich: Integration und Integrationspolitik in Deutschland, Bamberg 1997a
- Heckmann, Friedrich: Ghettos oder ethnische Kolonien? Entwicklungschancen von Stadtteilen mit hohem Zuwandereranteil, Bamberg 1998
- Hinken, Heinrich: BMA-Etat: 10 Prozent mehr für Integration, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 1, 1999, S. 19
- Hitzler, Ronald: Wissen und Wesen des Experten, in: Hitzler 1994, S. 13-30
- Hitzler, Ronald (Hg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz der Konstruktion von Wirklichkeit, Opladen 1994
- Hoffmann, Lutz: Die unvollendete Republik: Einwanderungsland oder deutscher Nationalstaat? Köln 1990
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (Hg.): Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz: Segregation und Integration, Frankfurt/M, New York 1981

- Hönekopp, Elmar: Chancen verbessern – Potentiale nutzen. Ausländer auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 2, 2000, S. 13
- Huber, Bertold; Unger, Klaus: Politische und rechtliche Determinanten der Ausländerbeschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Hoffmann-Nowotny 1981, S. 124-194
- Huth-Hildebrandt, Christine: Germanozentrismus oder interkulturelles Denken? Deutsche Frauen und ihre Beziehungen zu den Migrantinnen, in: Schulz 1992, S. 6-25
- IB (Internationaler Bund): Maßnahmen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen. Sachbericht Fortbildungsveranstaltung vom 30.10.-1.11.1998 in Bielefeld, o.O., o.J.
- IB: Maßnahmen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen. Sachbericht Fortbildungsveranstaltung vom 12.09.1998 in Dortmund, o.O., o.J.a
- IB: Maßnahmen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen. Sachbericht Fortbildungsveranstaltung vom 15.08.1998 in Kassel, o.O., o.J.b
- IB: Maßnahmen zur gesellschaftlichen und sozialen Integration ausländischer Frauen und Mädchen. Sachbericht Fortbildungsveranstaltung vom 26.06.1998 in Osnabrück, o.O., o.J.c
- IB: Integrationskurse für ausländische Frauen (Sachberichts-Formulare), Frankfurt/M 1999
- IB: Integrationskurse für ausländische Frauen. Rahmenkonzeption, Frankfurt/M 1999
- IB: „Integrationskurse für ausländische Frauen“ – Verwendungsnachweis 2000, Frankfurt/M 2000
- IB: Integrationskurse für ausländische Frauen. Sachbericht 1999, Frankfurt/M 2000a
- Informationen – Bildung, Wissenschaft. Pressereferat des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.), Sonderausgabe H. 1, 1980

- IZA (Informationsdienst zur Ausländerarbeit): Themenschwerpunkt verschoben, H. 1, 1989, S. 14
- Johé-Kellberg, Hanne: Neuregelung der Sozialberatung für Ausländer, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 4, 1999, S. 4 f.
- Johé-Kellberg, Hanne: Integrationsprojekte des BMA, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 3, 2000, S. 14 f.
- Kalpaka, Annita: Die Hälfte des geteilten Himmels, in: Schulz 1992, S. 117-123
- Kalpaka, Annita; Rätzzel, Nora: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein: Rassismus in Politik, Kultur und Alltag, Köln 1994
- Kaufmann, Susan: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Ismaning 1995
- Köhler, Gabriele: Methodik und Problematik einer mehrstufigen Expertenbefragung, in: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen: Analyse verbaler Daten, Opladen 1992, S. 318-332
- König, Eckard; Bentler, Annette: Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden, in: Friebertshäuser 1997, S. 88-96
- Krauss, Marita: Integration und Akkulturation. Eine methodische Annäherung an ein vielschichtiges Phänomen, in: Beer 1997, S. 11-25
- Kriechhammer-Yagmur, Sabine: Frauenspezifische Fragestellungen des Ausländergesetzes, in: Migration und soziale Arbeit, H. 1-2, 1993, S. 87 f.
- Kriechhammer-Yagmur, Sabine: MigrantInnen im Netz des Ausländergesetzes, in: Migration und soziale Arbeit, H. 3, 1997, S. 17 f.
- Kriechhammer-Yagmur, Sabine; Povedano-Sánchez, José: An alle Kursleiterinnen und -begleiterinnen der Integrationskurse im PARITÄTISCHEN (Brief vom 19.2.1998), Frankfurt/M 1998
- Kriechhammer-Yagmur, Sabine: Migrantinnen im Integrationsprozeß. Ein transnationales Frauenprojekt der Europäischen Union als Lern- und Lehrwerkstatt – Erfahrungen aus der europäischen Kooperation, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 5-6, 1999, S. 104-107

- Kühn, Heinz: Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1979
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken, 3. korrigierte Aufl., Weinheim 1995
- Lieder, Klaus: Angebote für alle. Deutsch als Fremdsprache an der Volkshochschule, in: BETRIFFT. Mehrheiten – Minderheiten, H. 4, 2000, S. 12 f.
- Luchtenberg, Sigrid: Schulische und berufliche Situation der zweiten und dritten Ausländergeneration, in: Lajos, Konstantin (Hg.): Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland, Opladen 1998, S. 71-91
- Lüderwaldt, Detlef: Integration (politisch-programmatisch), in: Auernheimer 1984, S. 177-179
- Lüttinger, Paul: Integration der Vertriebenen, Frankfurt/M, New York 1989
- LZZ (Landeszentrum für Zuwanderung NRW): Mehr als Sprachförderung. Eine Studie zur Integration von Neu-Zuwanderern in den Niederlanden, Dokumentationen Nr. 2, Solingen 2000
- Mach-Hour, Elisabeth: Lebensplanung und Ausländerrecht, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 5-6, 1999, S. 98-100
- Maier-Pfeiffer, Anne: Hürdenlauf. Die Situation ausländischer Frauen am Arbeitsmarkt, in: BETRIFFT. Mehrheiten – Minderheiten, H. 4, 1999, S. 15-17
- Meier-Braun, Karl-Heinz: „Gastarbeiter“ oder Einwanderer? Anmerkungen zur Ausländerpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M, Berlin, Wien 1980
- Meier-Braun, Karl-Heinz: Integration und Rückkehr? Zur Ausländerpolitik des Bundes und der Länder, insbesondere Baden-Württembergs, Mainz, München 1988
- Meier-Braun, Karl-Heinz: 40 Jahre „Gastarbeiter“ und Ausländerpolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 35, 1995, S. 14-22

- Meier-Braun, Karl-Heinz: 40 Jahre „Gastarbeiter“: Deutschland auf dem Weg zur multikulturellen Gesellschaft? Tübingen 1998
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: Expertenwissen und Experteninterview, in: Hitzler 1994, S. 180-192
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser 1997, S. 481-491
- Münz, Rainer; Seifert, Wolfgang; Ulrich, Ralf: Zuwanderung nach Deutschland: Strukturen, Wirkungen, Perspektiven, 2. aktualisierte und erw. Aufl., Frankfurt/M, New York 1999
- Oberndörfer, Dieter: Die offene Republik. Zur Zukunft Deutschlands und Europas, Freiburg, Basel, Wien 1991
- Oberndörfer, Dieter: Für sozialverträgliche Zuwanderung, in: taz (die tageszeitung), 15.01.2001
- Ochse, Gabriele: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, Oldenburg 1999
- Olshausen, Eckhart: Versuch einer Definition des Begriffes „Integration“ im Rahmen der Historischen Migrationsforschung, in: Beer 1997, S. 27-35
- Olthoff, Marion: Migrantinnen und Flüchtlingsfrauen: Kein eigenes Aufenthaltsrecht?, in: BETRIFFT. Mehrheiten – Minderheiten, H. 1, 1996, S. 13 f.
- Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren, in: Friebertshäuser 1997, S. 71-87
- Otyakmaz, Berrin Özlem: „Und die denken von vornherein, das läuft irgendwie ganz anders ab.“ Selbst- und Fremdbilder junger Migrantinnen türkischer Herkunft, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, H. 51, 1999, S. 79-92
- Paleit, Dagmar: Deutsch für ausländische Arbeitnehmer – die Situation 1991, in: Deutsch lernen, H. 3, 1991, S. 226-241
- Peuckert, Rüdiger: Integration, in: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie, 5. Aufl., Opladen 1998, S. 151-154

- Polm, Rita: Spanier/Spanierinnen (S.), in: Schmalz-Jacobsen, Cornelia; Hansen, Georg (Hg.): Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland, Bonn 1997, S. 147-149
- Popp, Ulrike: Lebensentwürfe von Jugendlichen mit Ausländerstatus. Zur Bedeutung des Ausländerrechts für die gesellschaftliche Orientierung jugendlicher Ausländer, in: Migration und soziale Arbeit, H. 1, 1996, S. 58-63
- Prantl, Heribert: Hysterie und Hilflosigkeit. Chronik der Asyldebatte seit der deutschen Einheit, in: Blanke 1993, S. 301-337
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 2. Aufl., Opladen 1995
- Puskeppel, Jürgen; Thränhardt, Dietrich: Vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger. Perspektiven der Beratung und Sozialarbeit, der Selbsthilfe und Artikulation und der Organisation und Integration der eingewanderten Ausländer aus den Anwerbestaaten in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg/B 1990
- Radtke, Frank-Olaf: Politischer und kultureller Pluralismus. Zur politischen Soziologie der „multikulturellen Gesellschaft“, in: Robertson-Wensauer, Caroline Y. (Hg.): Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft, Baden-Baden 1993, S. 79-95
- Renner, Günter: Ausländerrecht: Ausländergesetz und Asylverfahrensgesetz mit Artikel 16a GG und materiellem Asylrecht sowie arbeits- und sozialrechtlichen Vorschriften; Kommentar, 7. neu bearb. Aufl. des von Werner Kanein begr. Werkes, München 1999
- Riesgo, Vicente: Selbsthilfepotentiale nutzen und Migrantenvereine fördern: Das Beispiel der Spanier in Deutschland, in: Gesprächskreis Arbeit und Soziales: Integration und Integrationsförderung in der Einwanderungsgesellschaft, Nr. 91, 1999, S. 123-132
- Rittstieg, Helmut: Allgemeine Anwendungshinweise des Bundesministeriums des Innern zum Beschluss Nr. 1/80 des Assoziationsrats EWG/Türkei (AAH-ARB 1/80) vom 1. Oktober (Bereinigte

- Fassung vom 19. Oktober), in: Information Ausländerrecht, H. 1, 1999, S. 13-27
- Saage-Fain, Katrin: Das Kindschaftsrechtsreformgesetz. Ausländerrechtliche Aspekte, in: iaf Informationen, H. 2, 1998, S. 23
- Saage-Fain, Katrin: Migrantinnen im Recht, in: AK Migrantinnen/ Kargah e.V. (Hg.): Frauen in der Migration, 2000, S. 10-27
- Schaefer, Markus; Thränhardt, Dietrich: Inklusion und Exklusion: Die Italiener in Deutschland; in: Thränhardt 1998, S. 149-178
- Schiller, Günter: Die Bedeutung der Ausländerbeschäftigung für die Volkswirtschaft, in: Bade 1985, S. 625-643
- Schmidt, Ekkehart: Ausländische Rentner, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 1, 2000, S. 20
- Schmidt-Fink, Ekkehart: Isolation aufbrechen. Integrationskurse – zum Beispiel in Düsseldorf, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 2, 2000a, S. 17
- Schöneberg, Ulrike: Bestimmungsgründe der Integration und Assimilation ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz, in: Hoffmann-Nowotny 1981, S. 449-568
- Schöttes, Martina; Treibel, Annette: Frauen – Flucht – Migration. Wandlungsmotive von Frauen und Aufnahmesituationen in Deutschland, in: Pries, Ludger (Hg.): Transnationale Migration, Baden-Baden 1997, S. 85-117
- Schründer-Lenzen, Agi: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien, in: Friebertshäuser 1997, S. 107-117
- Schulte, Axel: Multikulturelle Gesellschaft: Ideologie oder realistische Perspektive?, in: IZA (Informationsdienst zur Ausländerarbeit), H. 4, 1990, S. 20-26
- Schulte, Axel: Von der Gastarbeiter- und Ausländerpolitik zur Minderheiten- und Zuwanderungspolitik?, in: Blanke 1993, S. 113-139
- Schulz, Marion (Hg.): Fremde Frauen: Von der Gastarbeiterin zur Bürgerin, Frankfurt/M 1992

- Schulz, Marlene: Neue Ausbildungsplätze, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 1, 2000, S. 6
- Seifert, Wolfgang: Geschlossene Grenzen – offene Gesellschaft? Migrations- und Integrationsprozesse in westlichen Industrienationen, Frankfurt/M, New York 2000
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.: Richtlinien für die Förderung von Sprachkursen für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen, in: Deutsch lernen, H. 4, 1978, S. 4-7
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.: Geschäftsbericht 1999, Mainz 1999
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.: Wichtige Mitteilungen an unsere Träger: Honorarerhöhung ab 01.09.00, in: <http://www.sprachverband.de>, Stand: 06.01.2001
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.: Ziele & Aufgaben. Schwerpunkte, in: http://www.sprachverband.de/01_aufgaben_frameset.htm, Stand: 06.01.2001a
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.: Wichtig! Änderung des Zeitplans zur Umsetzung des neuen Sprachförderkonzepts der Bundesregierung, in: <http://www.sprachverband.de>, Stand: 09.08.2001
- Springer-Geldmacher, Monika: Die Zukunft gestalten. Jugendliche ausländischer Herkunft zwischen Schule und Beruf, in: Migration und soziale Arbeit, H. 2, 1996, S. 58-63
- SPD (Parteivorstand): SPD informiert zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts 14/99, in: http://www.spd.de/archiv/inneres/Inn199990115_924.html, Stand: 07.06.1999
- Stegmann, Michael: Soziale Integration von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft. Soziologische Überlegungen auf Basis einer Ausdifferenzierung von Ausgangs- und Problemlagen, in: Migration und soziale Arbeit, H. 2, 2000, S. 61-66
- Szablewski-Cavus, Petra: Wer hat hier das Sagen? Notizen zur Sprache in der Migration 2000, in: BETRIFFT. Mehrheiten – Minderheiten, H. 4, 2000, S. 4-6

- SZ (Süddeutsche Zeitung): Meister der Selbsttäuschung. Die Green-Card und die Einwanderung, 10.04.2000
- SZ.: Merz hält Einwanderungsgesetz für überfällig, in: SZ-Nachrichten-Ticker. <http://www.sueddeutsche.de>, Stand: 10.06.2000
- SZ: Deutsche Lebenslügen. Der Umgang mit Fremden in Zeiten der Globalisierung, 08.08.2000
- SZ: Regierung hebt Arbeitsverbot für Asylbewerber auf, in: <http://www.sueddeutsche.de/nachrichten/woche49/asyl.htm>, Stand: 06.12.2000
- taz (die tageszeitung): Zur Diskussion: Neue Integrationsmodelle, 30.10.2000
- taz: CDU: Einwanderer müssen römisches Recht kennen, 07.11.2000
- Thränhardt, Dietrich: Die Bundesrepublik Deutschland – ein unerklärtes Einwanderungsland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 24, 1988, S. 3-13
- Thränhardt, Dietrich: Zuwanderungspolitik im europäischen Vergleich, in: Angenendt, Steffen (Hg.): Migration und Flucht. Aufgaben und Strategien für Deutschland, Europa und die internationale Gemeinschaft, Bonn 1997, S. 137-153
- Thränhardt, Dietrich (Hg.): Einwanderung und Einbürgerung in Deutschland: Jahrbuch Migration 1997/98, Münster 1998
- Treibel, Annette: Migration in modernen Gesellschaften: soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 2. neubearb. und erw. Aufl., Weinheim, München 1999
- VIJ (Verein für internationale Jugendarbeit): Sachbericht 1978, Stuttgart 1978
- VIJ: Eingliederungshilfen für ausländische Arbeitnehmerinnen und Ehefrauen ausländischer Arbeitnehmer. Verwendungsnachweis 1980, Stuttgart 1981
- VIJ: Eingliederungshilfen für ausländische Arbeitnehmerinnen und Ehefrauen ausländischer Arbeitnehmer. Sachbericht 1981, Stuttgart o.J.

- VIJ: Eingliederungshilfen für ausländische Arbeitnehmerinnen und Ehefrauen ausländischer Arbeitnehmer. Sachbericht 1984, Stuttgart 1985
- VIJ: Eingliederungshilfen für ausländische Arbeitnehmerinnen und Ehefrauen ausländischer Arbeitnehmer. Sachbericht 1985, Stuttgart 1986
- VIJ: Eingliederungshilfen für ausländische Arbeitnehmerinnen und Ehefrauen ausländischer Arbeitnehmer. Sachbericht 1987, Stuttgart 1988
- VIJ: Integrationsmaßnahmen für ausländische Frauen. Sachbericht 1988, Stuttgart 1989
- VIJ: Integrationsmaßnahmen für ausländische Frauen. Sachbericht 1989, Stuttgart 1990
- VIJ: Integrationskurse für ausländische Frauen. Sachbericht 1992, Stuttgart 1993
- VIJ: Integrationsmaßnahmen für ausländische Frauen. Sachbericht 1996, Stuttgart 1997
- VIJ: Integrationsmaßnahmen für ausländische Frauen. Sachbericht 1997, Stuttgart 1998
- VIJ: Hauptsache Arbeit. Frauenrecht auf berufliche Qualifizierung, auf Arbeit!? Bundes-Seminar 1998 in Königswinter (Einladung), Stuttgart 1998a
- VIJ: „Verständigung ermöglichen“ – zum Deutschlernen ermutigen – Tagesseminar für Gruppenleiterinnen türkischer Frauengruppen (Einladung), Stuttgart 1998b
- VIJ: Hauptsache Arbeit. Frauenrecht auf berufliche Qualifizierung, auf Arbeit!? Bundes-Seminar 1998 in Fischbach (Einladung), Stuttgart 1998c
- VIJ: Protokoll: Tagesseminar für Kursleiterinnen türkischer Frauengruppen am 7.11.1998 in Stuttgart, Stuttgart 1998d
- VIJ: Sachbericht Bundes-Seminar 1998 in Königswinter vom 30.10.-01.11.1998, Stuttgart 1998e
- VIJ: Sachbericht Bundes-Seminar 1998 in Fischbach vom 04.-06.12.1998, Stuttgart 1998f

- VIJ: Integrationsmaßnahmen für ausländische Frauen. Sachbericht 1998, Stuttgart 1999
- VIJ: Integrationsmaßnahmen für ausländische Frauen. Sachbericht 1999, Stuttgart 2000
- VIJ: Integrationsmaßnahmen für ausländische Frauen und Mädchen (Anschreiben an das BMA vom 09.08.2000), Stuttgart 2000a
- VIJ: Verwendungsnachweis über die Durchführung von Integrationskursen für ausländische Frauen (Formulare), Stuttgart 2001
- VIJ: Der VIJ – Idee und Geschichte, in: <http://www.vij-deutschland.de>, Stand: 14.02.2001a
- Vogel, Dita: Sozialpolitische Integration als zuwanderungspolitisches Steuerungsinstrument, in: forum demographie und politik, H. 5, 1994, S. 132-155
- Werner; Heinz; Seifert, Wolfgang: Die Integration ausländischer Arbeitnehmer in den Arbeitsmarkt, Nürnberg 1994
- Werth, Manfred; Delfs, Silke: Messung der Integration. Eine Initiative des Europarats, in: AiD (Ausländer in Deutschland), H. 1, 1996, S. 16
- Werth; Manfred; Delfs, Silke; Stevens, Willy: Introduction, in: Council of Europe 1997, S. 7-17
- Westphal, Manuela: Arbeitsmigrantinnen im Spiegel westdeutscher Frauenbilder, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, H. 42, 1996, S. 17-28
- Zeiske, Gabriele: Integrationsmaßnahmen im Lebenszusammenhang „ausländischer“ Frauen und Mädchen aus den ehemaligen Anwerbestaaten, Köln 1995
- ZfT-aktuell: Interkulturelles Konfliktmanagement. Ein Modellprojekt am Zentrum für Türkeistudien. Sachstandsbericht April 1998 – Juni 1999, Nr. 77, o.O. 1999

Anhang

Leitfaden – ExpertInneninterviews mit VertreterInnen der Wohlfahrtsverbände

- 1 Zur Interviewperson
 - 1.1 Stellen Sie bitte kurz Ihren beruflichen Werdegang dar!
 - 1.2 Welche Arbeitsbereiche fallen Ihnen in Ihrer jetzigen Position zu?
 - 1.3 In welchem Rahmen sind Sie das erste Mal auf die Integrationskurse gestoßen?
- 2 Zum Integrationsbegriff bezüglich der Kurse
 - 2.1 Wie würden Sie den Integrationsbegriff des BMA beschreiben?
 - 2.2 Stimmt der Integrationsbegriff des BMA mit dem Ihres Verbandes überein? Wenn nicht, benennen Sie bitte die Unterschiede!
 - 2.3 Hat sich der Integrationsbegriff im Laufe der Jahre gewandelt? Wenn ja, aus welchen Gründen?
- 3 Zu den Zielen der Integrationskurse
 - 3.1 Fassen Sie bitte kurz die Ziele, die das BMA mit diesen Kursen verfolgt, zusammen!
 - 3.2 Wie schätzen Sie das Bild der Frauen mit Migrationshintergrund seitens des BMA ein, das sich hinter den Zielen verbirgt?
 - 3.3 Entsprechen die Zielvorgaben Ihrer Meinung nach der Lebensrealität der Frauen?
 - 3.4 Gibt es eine Migrantinnengruppe, die Sie als Ihre hauptsächliche Zielgruppe ansehen?
 - 3.5 Sind die Ziele den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angepasst?
 - 3.6 Haben Sie zusätzliche oder andere Zielvorstellungen bezüglich der Kurse?
 - 3.7 Können Sie die Ziele des BMA und die Ziele Ihres Verbandes in eine Hierarchie bringen?
- 4 Zur inhaltlichen Gestaltung der Kurse
 - 4.1 Können mit den in der Positivliste zusammengefassten Inhalten die Ziele erreicht werden?

- 4.2 Sind die Inhalte an der Bedürfnislage und Realität der Frauen orientiert und genügen sie diesen?
- 4.3 Wie versucht Ihr Verband, die Kursleiterinnen auf die Umsetzung der Inhalte vorzubereiten und sie dabei zu begleiten?
- 4.4 Ist diese Vorbereitung und Begleitung Ihrer Meinung nach adäquat oder sehen Sie einen Bedarf nach qualitativer oder quantitativer Veränderung?
- 5 Zu den vorgegebenen Rahmenbedingungen der Kurse seitens des BMA
 - 5.1 Sind die Ziele und Inhalte unter den bestehenden Vorgaben realisierbar? Wenn nicht, welche Rahmenbedingungen müssen Ihrer Ansicht nach geschaffen werden?
 - 5.2 Fordert Ihr Verband von den Kursleiterinnen zusätzliche Qualifikationen, die über die vorausgesetzten Kompetenzen in der deutschen Sprache hinausgehen?
 - 5.3 Wie schätzen Sie unter den gegebenen Voraussetzungen die Arbeitsbedingungen der Kursleiterinnen ein?
 - 5.4 Inwieweit nehmen die finanziellen Rahmenbedingungen Einfluss auf die Planung und Durchführung der Kurse seitens der Verbände?
 - 5.5 Für wie aussagekräftig halten Sie die vom BMA geforderte Befragung zu den Zukunftsvorstellungen der Kursabsolventinnen? Was würden Sie als „Erfolgsquote“ bezeichnen?
 - 5.6 Haben sich seit dem Regierungswechsel Veränderungen formeller oder inhaltlicher Art in Bezug auf die Integrationskurse ergeben?
- 6 Zur Eingebundenheit der Integrationskurse als Teilkonzept
 - 6.1 Wie sieht die Zusammenarbeit mit dem BMA und den anderen Wohlfahrtsverbänden bezüglich der Kurse aus, und wie beurteilen Sie diese?
 - 6.2 Wie binden Sie die Kurse in die Migrationssozialarbeit Ihres Verbandes ein, und welcher Stellenwert kommt ihnen zu?
 - 6.3 Schließen an die Integrationskurse adäquate integrationspolitische Maßnahmen an?
 - 6.4 Inwieweit ist das Teilkonzept einem Gesamtkonzept von Integrationspolitik angeschlossen?