

Christian Büttner/Thomas Kunz/Helga Nagel

Ankommen in Frankfurt

**Orientierungskurse als kommunales Angebot
für Neuzuwanderer**

HSPK-Report 8/2004



**Hessische
Stiftung
Friedens- und
Konfliktforschung**

© Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK)

Adressen der Autoren:

Prof. Dr. Christian Büttner
HSFK · Leimenrode 29 · 60322 Frankfurt am Main
Telefon: (069) 95 91 04-0 · Fax: (069) 55 84 81
E-Mail: buettner@hsfk.de · Internet: <http://www.hsfk.de>

Dr. Thomas Kunz
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
Zeilweg 42 · 60439 Frankfurt am Main
Telefon: (069) 95 789 154
E-Mail: thomas.kunz@iss-ffm.de

Helga Nagel
Amt für multikulturelle Angelegenheiten
der Stadt Frankfurt am Main
Walter Kolb-Straße 9-10 · 60594 Frankfurt am Main
Telefon: (069) 212-38765/-38979
Telefax: (069) 212-37946/-31685

ISBN: 3-937829-04-0

Euro 6,-

Zusammenfassung

Die Stadt Frankfurt bietet seit dem Jahr 2000 Orientierungskurse für Zuwanderer an, die neu aus dem Ausland nach Frankfurt zugezogen sind, dauerhaft dort wohnen wollen, daher eine Aufenthaltserlaubnis erhalten und die eine der Herkunftssprachen sprechen, in denen die Orientierungskurse durchgeführt werden. Wie aber soll und kann man Migranten¹ eine erste Orientierung geben, sich in Frankfurt zurechtzufinden? Wer kann solche Kurse leiten? Wie reagieren die Zuwandernden auf ein solches Angebot? Solche und andere Fragen stellten sich Mitarbeiter des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt, deren Aufgabe es war, den Magistratsbeschluss zur Einrichtung eines integrierten Sprach- und Orientierungskursangebotes zu entwickeln und umzusetzen.

Frankfurt gilt als eine der Metropolen Deutschlands, die die längste und breiteste Erfahrung mit kommunalen Herausforderungen hat, die Migration und Exil an eine Stadtgesellschaft stellen. Seit 1989 gibt es – in Reaktion auf die damaligen politischen Verhältnisse und die große Anzahl aus allen Regionen der Welt bereits zugewanderter Frankfurter Bürger – ein Dezernat für multikulturelle Angelegenheiten (mittlerweile: Dezernat für Integration). Dessen nachgeordnetes Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) übernahm im gleichen Jahr die Aufgabe, neben dem Aufbau einer städtischen Dienstleistung für Migranten, aber auch für alteingesessene Frankfurter Bürger, innovative Projekte zu realisieren, die das Entstehen einer multikulturellen Stadtgesellschaft fördern sollen.

Inzwischen hat sich das AmkA zu einer von allen Parteien im Stadtparlament getragenen Einrichtung entwickelt. Zahlreiche Projekte, teils mit wissenschaftlicher Begleitung durch die HSFK (i.e. „Stadtteilvermittlung“, „Polizei und Migranten gegen Rassismus“), wurden mit Erfolg durchgeführt. Was als Projekt begann, konnte in den Routinealltag der Dienstleistungen des AmkA übernommen werden. Das gilt mittlerweile auch für das hier beschriebene Projekt „Orientierungskurse für Neuzuwanderer“.

Mit der Entwicklung *muttersprachlicher* Orientierungskurse betrat das AmkA Neuland. Bis auf vereinzelte Versuche etwa in den Niederlanden gab es keine Modelle, auf die man zurückgreifen konnte. Deshalb entschied man sich für ein offenes Curriculum, dessen wesentliches Element die Weiterentwicklung durch die Orientierungskursleiter ist. Wir haben eine Auswahl von Kursleitern und Migranten interviewt, um herauszufinden, *wie* dieses Angebot erlebt wurde (*nicht*, um den Erfolg zu belegen). Danach sind nahezu alle Orientierungskursleiter mit dem Verlauf des Projektes zufrieden, können aber zugleich auch sehr detailliert die neuralgischen Bereiche beschreiben, die – trotz herkunftssprachlicher Unterstützung – immer noch Integrationshürden bilden.

Auch die interviewten Migranten haben von dem Orientierungskursangebot profitiert. Da ihre Biographien so außerordentlich vielfältig sind, hat dies natürlich jede und jeder auf ihre und seine Weise getan. Insgesamt aber hat das Angebot die Integrationsbereit-

1 Im Folgenden verwenden wir zur besseren Lesbarkeit durchgängig die männliche Form. Die weibliche Form wählen wir dort, wo sich der Text eindeutig auf Frauen bezieht.

schaft aller nachhaltig erhöht und das Interesse an einem multikulturellen Leben in Frankfurt erheblich vergrößert. Mehr noch: Es zeigte sich, dass bei Migranten auch dann ein Interesse an solchen Angeboten vorhanden ist bzw. sich entwickelt, wenn zunächst bei vielen eine gewisse Scheu oder gar Ablehnung zu spüren war – ein Interesse, welches verbreitete Vorstellungen von einer mangelnden Integrationsbereitschaft widerlegt und das es zukünftig stärker zu fördern gilt.

Der vorliegende Report geht auf die Zusammenarbeit der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung mit dem AmkA zurück. Die HSFK hatte die Aufgabe übernommen, das Projekt „Orientierungskurse für Neuzuwanderer“ wissenschaftlich zu begleiten und hat dazu auch einen Abschlussbericht vorgelegt. Ein solcher Bericht enthält Fragestellungen und Darstellungen, die für den Auftraggeber wichtig, für ein breites Publikum aber nicht unbedingt in der gesamten Detailliertheit interessant sind. AmkA und HSFK haben sich deshalb dazu entschlossen, die wesentlichen Begründungszusammenhänge und die Erfahrungen mit den Orientierungskursen in diesem Report gemeinsam zu veröffentlichen.

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| 1. Integrationspolitik in Frankfurt | 1 |
| 1.1 ... in Zahlen | 1 |
| 1.2 Zum Selbstverständnis städtischer Integrationspolitik | 2 |
| 1.3 Das Orientierungskursangebot des AmkA | 3 |
| 2. Orientierungskurse – Rahmenbedingungen | 7 |
| 2.1 Teilnahmevoraussetzungen | 7 |
| 2.2 Bestandteile | 8 |
| 2.3 Curriculum und Kursleiter | 9 |
| 3. Einblicke in die Orientierungskurse | 14 |
| 3.1 Der Weg in das Projekt | 14 |
| 3.2 Bewertungen der Kurse durch Kursleiter und Migranten | 18 |
| 3.3 Zusammenfassung der Interviewergebnisse | 22 |
| 4. Diskussion der Frankfurter Erfahrungen | 23 |
| 4.1 Ausgangslage im Aufnahmeland | 23 |
| 4.2 Ankunftsbedingungen | 23 |
| 4.3 Die Bedeutung der ersten Begegnung | 25 |
| 5. Gesamtbewertung | 26 |
| 5.1 ... der Projektkonzeption | 26 |
| 5.2 Die Kurse | 28 |
| 5.3 Schlussbemerkungen | 29 |

1. Integrationspolitik in Frankfurt

1.1 ... in Zahlen

Kürzlich war im Hessischen Rundfunk ein Interview mit einer jungen Zuwanderin aus China zu hören. Sie hatte in Tübingen studiert, in Berlin promoviert und lebt und arbeitet jetzt in Frankfurt am Main. Im Rahmen eines Beitrags über Erfordernisse interkultureller Kompetenz für Mitarbeiter in international agierenden Unternehmen wurde sie zu ihren persönlichen Eindrücken und Erfahrungen in Deutschland befragt. Sie fasste ihre Erlebnisse folgendermaßen zusammen: „In Tübingen wurde ich gefragt: Woher kommen Sie und wann gehen Sie in Ihr Land zurück? In Berlin fragte man mich: Woher kommen Sie? In Frankfurt am Main wurden mir keine derartigen Fragen gestellt.“ Und sie fügte hinzu, Frankfurt sei der Ort, wo sie sich heimisch fühle und Vielfalt offenbar Alltagsrealität zu sein scheine. Diese Antwort reflektiert aus individueller Perspektive die Veränderung, in der sich Frankfurt durch die Zuwanderung der letzten Jahrzehnte befindet. Dazu gehören nicht zuletzt auch die Angebote, die das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt (AmkA) macht. Das Projekt „Sprach- und Orientierungskurse für Neuzuwanderer“, insbesondere die Orientierungskurse, werden wir in diesem Report als einen Teil dieses Angebotes im Detail vorstellen.

Frankfurt am Main hat mit ca. 27% den höchsten Ausländeranteil deutscher Großstädte. Prozentual verringert sich der Ausländeranteil derzeit geringfügig aber stetig. Dies hängt zum einen mit dem im Jahr 2000 geänderten Staatsangehörigkeitsrecht zusammen. Danach erhalten Kinder ausländischer Eltern, die acht Jahre rechtmäßig in der Bundesrepublik leben, neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern qua Geburt auch die deutsche Staatsangehörigkeit und werden in der Statistik als Deutsche gezählt. Zum anderen werden jährlich zwischen 4000 und 5000 Migranten eingebürgert. Überdies gibt die Zahl von 27% Ausländern nur unvollständig Auskunft über den Zuwandereranteil der Frankfurter Bevölkerung bzw. – wie es neuerdings etwas umständlich formuliert wird – über den Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund. Vielmehr kann als Faustregel gelten, noch einmal den halben Prozentanteil hinzu zu addieren, um den ungefähren Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund zu erhalten, was in Frankfurt etwa 40% entspricht. Die Tendenz ist steigend. Angehörige von ca. 180 Nationen mit über 200 Sprach- und Kulturtraditionen leben in Frankfurt. Ohne Übertreibung kann man von Frankfurt als „The world in a city“ sprechen. Die kulturelle Vielfalt spiegelt sich auch in den mehr als 140 religiösen Zuwanderergemeinden, darunter 32 Gemeinden islamischen Glaubens.

Trotz einer restriktiven Rechtslage ziehen jährlich ca. 16.000 Menschen aus dem Ausland nach Frankfurt, gut 1/3 davon kommen aus Ländern der Europäischen Union. Ca. die Hälfte der Neuankömmlinge hält sich nach einem Jahr noch in Frankfurt auf. Dies spiegelt die Rolle Frankfurts als internationale Drehscheibe.

1.2 Zum Selbstverständnis städtischer Integrationspolitik

Der Frankfurter Magistrat formulierte den Grundsatz seiner Integrationspolitik folgendermaßen: „Integration bedeutet für den Magistrat eine Politik des friedlichen Zusammenlebens der hier beheimateten unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen. Leitlinie dieser Politik ist der Artikel 3 GG, Abs. 1.“ Ziele dieser Politik sind:

- dafür Sorge zu tragen, dass die Zuwanderer so schnell wie möglich gleichberechtigt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilhaben können,
- Bedingungen für ein friedliches Zusammenleben aller Bürger der Stadt herzustellen und
- der einheimischen Bevölkerung die notwendige Unterstützung zu geben, um die neuen Herausforderungen zu bewältigen.

Integration wird in diesem Sinne als gesamtgesellschaftliche und gesamtstädtische Aufgabe definiert, die *alle* Bürger betrifft. Auf dieser Grundlage sollen die vorhandenen Potentiale, die Erfahrungen und Fähigkeiten aller Bürger gefördert werden. Die Zielgruppen dieser Politik bestimmen sich deshalb nicht primär nach ihrer nationalen oder ethnischen Herkunft, sondern nach dem Grad ihres Bedarfs an gezielter Unterstützung und Förderung, um gleichberechtigt am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilnehmen zu können. Die Rahmenbedingungen von Integrationspolitik sind zwar durch bundes- und die landespolitischen Regelungen vorgegeben. Erfolg oder Misserfolg von Integrationsprozessen entscheiden sich jedoch im lokalen Kontext.²

Seit 1989 verfolgt Frankfurt eine explizite kommunale Integrationspolitik. Früher als viele andere Städte in Deutschland hat der Magistrat durch die Wahl eines speziell für die kommunale Integrationspolitik zuständigen Dezernats und durch die Einrichtung des AmkA die Integrationspolitik auf kommunaler Ebene angemessen bewertet bzw. aufgewertet. Dieses Amt ist für Integration, Antidiskriminierungsarbeit und interkulturelle Fragen zuständig. Zur Umsetzung einer innovativen kommunalen Integrationspolitik wurde das Amt auf Augenhöhe mit anderen städtischen Ämtern angesiedelt, sowie mit einem internationalen Mitarbeiterstab und einem eigenen Haushalt ausgestattet, um auch als selbstverständlicher Teil der Verwaltung Querschnittsaufgaben wahrnehmen zu können. Die Übertragung von Querschnittsaufgaben im Bereich Integration an ein kommunales Amt ist bundesweit noch immer eine strukturelle und formale Ausnahme.

2 Anzumerken ist hier, dass sich Stadtgesellschaften wie Frankfurt oder andere Metropolen – wie Richard Sennett es beschreibt – in Veränderungsprozessen von außengeleiteten zu innengeleiteten Verhältnissen befinden. Bisher kann allerdings noch niemand sagen, wie genau sich das Verhältnis von privaten Gefühlsregungen, Intimität und öffentlichem Leben beschreiben lässt; Sennett, Richard, *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens, Frankfurt* (Fischer) 1996, S. 18. Ein Stück dieser Ratlosigkeit wird z.B. der Beschreibung vom Wandel eines Kölner Quartiers sichtbar; vgl. Bukow, Wolf-Dietrich; Yildiz, Erol, *Der Wandel von Quartieren in der metropolitenen Stadtgesellschaft am Beispiel der Keupstraße in Köln*, in: Landeszentrum Zuwanderung (Hrsg.), *Praxisforschung im sozialräumlichen Kontext. Dokumentation des Forums Migrations- und Integrationsforschung, Solingen 2000*, S. 39-42.

Die Entscheidung des Magistrats, ein solches Amt aufzubauen, war zunächst umstritten. Ein Blick in die Berichte der ersten Jahre belegt den hohen Rechtfertigungsdruck, unter dem das Amt in der Aufbauphase stand. Daniel Cohn-Bendit, der erste Stadtrat für multikulturelle Angelegenheiten schreibt dazu: „Die kommunale Integrationspolitik muss versuchen, alle Beteiligten einzubeziehen, muss zu einer übergreifenden, verbindlichen Aufgabe für alle städtischen Verwaltungsstellen, Institutionen und alle Bürgerinnen und Bürger werden. Kooperation und Vernetzung können mittelfristig auch dazu beitragen, dass vorhandene Ressourcen besser genutzt werden.“³

Fünf Jahre später, anlässlich des zehnjährigen Bestehens des AmkA betonte der Dezerent für Integration, Stadtrat Dr. Albrecht Magen, dass mit vergleichsweise wenig Geld viel erreicht werden könne, wenn die Kräfte und Ressourcen, die in der Stadt vorhanden sind, ausgemacht, gebündelt und genutzt würden:

„Diese Arbeitsmethode, verbunden mit einer großen Kooperationsbereitschaft hat dazu geführt, dass nicht nur städtische Ämter, sondern auch Landesbehörden, freie Träger, Kirchengemeinden, Gewerkschaften und Unternehmerverbände bis hin zur Polizei sowie zahlreiche Vereine und Organisationen der ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger miteinander in Bezug gebracht wurden und zusammen arbeiten. (...) Die Menschen unterschiedlicher Herkunft und Tradition, ihre Organisationen, Vereine und Gemeinden müssen stärker aufeinander zugehen. Sie sollen ihre Identität bewahren, aber nicht in Parallelgesellschaften Ghettos bilden. Zugleich müssen wir auf die gewachsenen Traditionen und Ängste der deutschen Bevölkerung achten, insbesondere dort, wo sich das menschliche Umfeld verändert. Die Regelaufgabe Integration in einer Großstadt berührt alle Bereiche. Deshalb ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit wichtig.“⁴

1.3 Das Orientierungskursangebot des AmkA

Die Notwendigkeit zu sparen und die Aufgaben der Kommune sorgfältig und kritisch zu überprüfen, betrifft selbstverständlich auch die Stadt Frankfurt. Dennoch hat der Magistrat sich im Jahr 2000 entschieden, das Projektangebot „Sprach- und Orientierungskurse für auf Dauer neu Zuwandernde“ – so der damalige Titel – auf den Weg zu bringen, und dafür Mittel bereit gestellt. An die Neuzuwanderer gerichtet formulierte die Oberbürgermeisterin Petra Roth: „Ich heiße alle die Frankfurterinnen und Frankfurter willkommen, die sich entschließen, deutsche Staatsbürger zu werden“.⁵ Diese Begrüßung eines Stadtoberhauptes ist zugleich ein Ausdruck für die hochrangige politische Bedeutung kommunaler Leitvorstellungen zur Integration in Deutschland.

3 Daniel Cohn-Bendit, Vorwort zu: Fünf Jahre Amt für multikulturelle Angelegenheiten. Bericht über Aufgaben und Maßnahmen der Stadt Frankfurt am Main im Bereich Integration und interkulturelle Entwicklung. Hrsg. Stadt Frankfurt am Main Amt für multikulturelle Angelegenheiten 1995.

4 Dr. Albrecht Magen, Vorwort zu: 10 Jahre Amt für multikulturelle Angelegenheiten. Aktuelle Projekte im Bereich Integration und Antidiskriminierung in der Stadt Frankfurt am Main. Hrsg. vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main 2000.

5 Zitiert aus dem kommunalpolitischen Situationsbericht für die Stadtverordnetenversammlung am 15. Juli 2004.

Im Folgenden schildern wir den Entstehungshintergrund und die Bestandteile des Projektes. Hierbei versuchen wir zugleich, Veränderungen zwischen Dezember 2000 und Oktober 2003 resümierend nachzuzeichnen. Uns geht es darum, exemplarisch einzelne Facetten eines Fortbildungsangebotes aufzuzeigen, die deutlich werden lassen, mit welchen Problemen man es bei einer solchen Zuwanderungsunterstützung zu tun bekommt. Eine statistische Bilanz kann deshalb nicht erwartet werden, weil dies nur mit einer empirischen Untersuchung möglich wäre, wie sie schon einmal zur Beurteilung der Integrationsanstrengungen Frankfurts durchgeführt wurde.⁶ Auf quantitative Aspekte gehen wir deshalb nur dort ein, wo wir die Teilnehmersituation bei den Orientierungskursen verdeutlichen wollen.⁷

Die Stadt reagierte mit dem Projekt auf die Notwendigkeit, gezielte Initiativen zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration von Zuwanderern zu ergreifen. Gleichzeitig wollte man angesichts der damaligen Diskussionen und Planungen zu einem sog. Bundeszuwanderungsgesetz auf kommunaler Ebene erste Erfahrungen für dessen integrationspolitischen Teil gewinnen: Welche Informationsbedürfnisse haben Neuzuwanderer? Wie viele Neuzuwanderer werden sich in Frankfurt für ein Integrationsangebot interessieren, wie viele erfüllen dessen Voraussetzungen? Es war geplant, dass sich Projektmitarbeiter, Kursleiter und Zuwanderer an der Weiterentwicklung und Verfeinerung spezifischer Ansprachemöglichkeiten beteiligen. Die Projektmitarbeiter stellten zudem eine enge Kooperationsbasis mit den beteiligten Sprachkursträgern (VHS, Lehrerkooperative, Internationaler Bund u.a.) her, um praktikable Kursangebote erproben und verbessern zu können. Dies alles sollte nach Möglichkeit in Abstimmung mit den bestehenden bzw. in Vorbereitung befindlichen Regelungen auf Landes- und Bundesebene erfolgen.

Dass es in erster Linie um eine Sprachförderung gehen sollte, ist mit der in der Bundesrepublik geführten Debatte zu Integrationskonzepten begründet. Auf politischer Ebene ist man sich einig, dass Integration wünschenswert ist und Sprachkompetenz eine der wichtigsten Voraussetzungen darstellt (was man schon lange wusste!). Offen ist aber immer noch, wie neue Integrationsangebote über Sprachkursangebote hinaus inhaltlich und organisatorisch gestaltet werden sollen. Da mit dem Begriff Integration häufig unterschiedliche, zum Teil gar widersprüchliche Vorstellungen von „Maßnahmen“ oder Projekten verbunden werden, haben die Mitarbeiter des AmkA folgende Zielbestimmungen und detaillierte Definitionen für das Projekt formuliert und dem Projekt-Curriculum vorangestellt⁸:

- 6 Straßburger, Gaby, Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Studie zur Erforschung des Standes der Integration von Zuwanderern und Deutschen in Frankfurt am Main am Beispiel von drei ausgewählten Stadtteilen. Erstellt im Auftrag des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main durch das europäische forum für migrationsstudien unter der Leitung von Prof. Dr. Friedrich Heckmann, efms – Institut an der Universität Bamberg 2001.
- 7 Vgl. Kunz, Thomas, Quantitativer Zwischenbericht zum Pilotprojekt Sprach- und Orientierungskurse (Stand: 31. Juli 2003). Herausgegeben vom Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Amt für multikulturelle Angelegenheiten 2003.
- 8 Kunz, Thomas, Laue, Barbara, Offenes Curriculum für Sprach- und Orientierungskurse. Erste Fassung, AmkA 2001.

„Integration bezeichnet einen langwierigen Prozess. Dieser erstreckt sich in der Regel über mehrere Generationen und resultiert aus der Notwendigkeit, bei Einwanderern, die in einer für sie neuen und fremden Gesellschaft leben und arbeiten wollen, aber auch für ‚ansässige‘ Minderheitenangehörige, die sich in der Mehrheitsgesellschaft oder in den von der Mehrheit beherrschten Institutionen einer Gesamtgesellschaft ‚bewegen‘ wollen, [...] sich einen bestimmten Fundus von Wissensbeständen und Qualifikationen anzueignen, der für die Kommunikation mit und in der Mehrheit notwendig ist.“⁹

Mit einer Konzeption von Orientierungskursen betrat das AmkA Neuland. Zwar gibt es auf europäischer Ebene eine Reihe von Versuchen, Integrationshilfen anzubieten, diese beziehen sich aber in erster Linie auf administrative Hilfen und mehr oder weniger formalisierte Verfahren, die zum Teil gesetzlich gestützt sind.¹⁰ Im Frankfurter Projekt sollte es um erwachsenenbildnerische Angebote gehen, wie sie ähnlich in den Niederlanden konzipiert worden waren. Allerdings gibt es keine konkreten Beschreibungen, welche Erfahrungen man dort mit welchen Kursangeboten gemacht hat. Eine systematische Auswertung erscheint deshalb schwierig, weil auch in den Niederlanden mit dieser Art Integrationshilfen Neuland betreten wurde: „Die dezentrale Umsetzung sorgt dafür, dass kein allgemein gültiges Organisationsmodell existiert und die Einbürgerungspraxis je nach Kommune anders aussieht.“¹¹

Ein maßgeblicher Bezugspunkt des Frankfurter Projektvorhabens war, dass zahlreiche Menschen, die aus dem Ausland nach Frankfurt dauerhaft zugezogen sind, auch nach Jahren in der Mainmetropole häufig über keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen. Eine in vielen Fällen damit einhergehende Binnenorientierung ihres Alltagslebens auf jeweilige, herkunftssprachlich homogene communities verfestigt diese Situation. In diesem Zusammenhang muss allerdings genauer ins Kalkül gezogen werden, dass sich die Stadtgesellschaften der westlichen Metropolen generell in Veränderungsprozessen befinden, die bisher weder kategorial beschrieben, noch wissenschaftlich genauer untersucht worden sind.¹²

9 Heckmann, Friedrich, *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation*, Stuttgart 1992, S. 167.

10 Vgl. dazu Sackmann, Rosemarie, *Integration von Zuwanderern in Frankreich und in den Niederlanden*, in: *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, Jg. 1, Nr. 1, 2001, S. 80-96.

11 Landeszentrum für Zuwanderung (Hrsg.), *Mehr als Sprachförderung. Eine Studie zur Integration von Neu-Zuwanderern in den Niederlanden*, Solingen 2000, S. 26. Interessant sind in diesem Kontext auch zwei Projekte mit ähnlicher Ausrichtung, die 2002 in München und in Nordrhein-Westfalen – das Münchner Projekt ebenfalls unter städtischer Regie – durchgeführt wurde. Dort wurden anderthalb Jahre nach dem Start des Frankfurter Projektes Kursangebote mit sehr ähnlichem Zuschnitt und gleicher Zielsetzung, allerdings in wesentlich geringerem Umfang und in NRW nur für eine Sprachgruppe, erprobt (vgl. Jaeckel, Monika, Erler, Wolfgang, Spohn, Margret, *Orientierung in München – Evaluation des Pilotprojektes „Orientierungskurse für Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer“*, hrsg. von der Landeshauptstadt München, Direktorium, Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit, München 2003; Gruber, Sabine, *Neu in Deutschland angekommen – was nun? Soziale Orientierungskurse für Neuzuwanderer in Nordrhein-Westfalen*, in: *Migration und soziale Arbeit* Nr. 3-4/2004, S. 237-242.

12 Eine Sammlung interessanter Diskussionspapiere dazu ist in einer Dokumentation des Landesentrums für Zuwanderung NRW zu finden: Landeszentrum Zuwanderung (Hrsg.), *Praxisforschung im sozial-räumlichen Kontext. Dokumentation des Forums Migrations- und Integrationsforschung*, Solingen 2000.

Ein weiterer Aspekt, der in der Begründung des Projektes eine Rolle spielte, besteht darin, dass Migranten mangels Sprachkompetenzen häufig beruflich dequalifiziert werden. Die im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüsse und Qualifikationen werden auf Dauer entwertet, wenn die Migranten ihre Qualifikation nicht angemessen in die Arbeitswelt einbringen können. Als Konsequenz hieraus können sie häufig nur Tätigkeiten mit minderen Qualifikationsanforderungen ausüben, wie sie etwa an Reinigungskräfte oder Mitarbeiter im Gastronomiebereich mit den dort üblichen Arbeitszeiten gestellt werden. Schichtarbeit oder die Notwendigkeit, ihre Kinder betreuen zu lassen, erschweren oder verhindern zusätzlich die Teilnahme an Regel- oder Vollzeitkursen. Für viele Interessenten bilden auch die Kursgebühren bei Regelangeboten eine materielle Hürde, die eine Teilnahme erschwert oder verhindert. Viele Migranten lehnen deshalb die Bildungsangebote nicht aus Desinteresse ab, sondern sie können sie vielmehr aus den geschilderten Gründen nicht wahrnehmen oder sie wissen gar nicht, dass es solche gibt. Aus solchen und anderen Gründen wird die Lern- und Integrationsbereitschaft von Migranten häufig verkannt.

In Frankfurt sollten deshalb neue Angebote geschaffen und erprobt werden, die eine breitere Teilnahme am Sprach- und Kompetenzerwerb ermöglichen. Migranten sollten bei ihren ersten Schritten in die Frankfurter Stadtgesellschaft mit einem herkunftssprachlichen Orientierungsangebot in der neuen Umgebung unterstützt werden. Dass daran ein großes Interesse besteht ist, zeigt die Nachfrage und auch der bisherige Verlauf des Projektes (im Zeitraum 2002/2003¹³ nahmen 1.922 Personen an dem Gesamtprojekt teil, hiervon 1.166 Frauen (60,67%) und 756 Männer (39,33%)).

In Kooperation mit städtischen Ämtern, der Volkshochschule und zahlreichen anderen Frankfurter Bildungsträgern und Wohlfahrtsverbänden wurde versucht, ein zunächst kostenloses zielgruppengerechtes Angebot zu schaffen und zu erproben. Seine Struktur enthält drei zentrale Bestandteile:

- Erstinformation der potentiellen Zielgruppe,
- Orientierungskursangebote für ein erstes Zurechtfinden in Frankfurt und
- Vermittlung von Sprachkursen.

Bei der Vermittlung von Sprachkursen ging es um die Erprobung neuer Ansprachemöglichkeiten sowie um eine bessere Koordinierung und um eine wirksamere Ausrichtung und Abstimmung vorhandener Kapazitäten. Das Sprachkursangebot selbst wurde von kooperierenden, professionellen Frankfurter Kursanbietern bestritten. Das Hauptgewicht der Projektarbeit lag deshalb auf der Entwicklung des Orientierungskursangebotes, das das AmkA in Eigenregie durchführte.

13 Stand: Ende Juli 2003.

2. Orientierungskurse – Rahmenbedingungen

Die organisatorischen Vorarbeiten, die Entwicklung des Curriculums und die Anfänge seiner Umsetzung in Kursangebote erfolgten im ersten Projektjahr. Eine positive Zwischenbilanz am Ende dieser ersten Projektphase (eine hinreichende Zahl von Anmeldungen) sicherte die Fortführung des Projektes in den folgenden Jahren. Die Kurse selbst werden seit Mitte September 2001 durchgeführt. Die Auswertung der ersten Unterrichtserfahrungen, die weitere Anpassung des Projekts und die Dokumentation fanden 2002 und 2003 statt.

Von Anfang an legten die Projektmitarbeiter Wert auf die Feststellung, dass ihr Projekt *Pilotcharakter* habe bzw. als Modellversuch zu bewerten sei. Pilotcharakter bedeutete für sie, dass es sich *nicht* um ein breites, flächendeckendes kostenloses Kursangebot im Sinne eines Regelangebots handelt, sondern um einen in Zeit und Umfang zunächst begrenzten Modellversuch – mit Beschränkungen der Teilnahmemöglichkeit: Im Rahmen dieses Projekts werden nur teilnahmeberechtigten Neuzuwanderern spezielle Sprach- und Orientierungskurse angeboten.

2.1 Teilnahmevoraussetzungen

Die Teilnahmebedingungen der ersten Projektphase lauteten: Teilnehmen können Personen

- mit festem Wohnsitz in Frankfurt am Main,
- mit einem Mindestalter von 16 Jahren,
- die neu aus dem Ausland nach Frankfurt am Main zugezogen sind bzw. zuziehen,
- die mit einer auf Dauer ausgerichteten Aufenthaltsperspektive zuziehen, d.h. im Besitz einer gültigen Aufenthaltserlaubnis sind.

Ab Januar 2002 wurde ein Stichtagsdatum eingeführt, um den Status „neu zugezogen“ zu präzisieren und hinsichtlich des Anmeldeverfahrens handhabbar zu gestalten. Im Laufe des Jahres 2002 wurde die Teilnahmebedingung modifiziert: Zuzug aus dem Ausland nicht vor dem 1.1.2000. Im Projektjahr 2003 lautete diese Teilnahmebedingung entsprechend: Zuzug aus dem Ausland nicht vor dem 1.1.2001.

Die Teilnahme am Projekt Sprach- und Orientierungskurse erfolgte auf freiwilliger Basis. Die beiden Bestandteile (herkunftssprachlicher Orientierungskurs und teilnehmerbezogene Sprachförderung) gehörten allerdings zusammen und standen nicht alternativ zur Auswahl. D.h.: Personen, die die Teilnahmebedingungen erfüllten und sich für das Projekt anmeldeten, erklärten sich damit zugleich bereit, *beide* Programmteile zu absolvieren. Für eine Teilnahme mussten alle Kriterien erfüllt sein. Wenn sich Personen für den Besuch der Kurse interessierten, die diese Bedingungen nicht erfüllten, wurden sie auf das in Frankfurt vorhandene reguläre Angebot der Kursträger verwiesen.

2.2 Bestandteile

Wesentliche Bestandteile des Projektes sind die Erprobung eigens konzipierter Ansprachewege, d.h. entsprechender Informations- und Beratungsangebote für potenzielle Projektteilnehmende, die Organisation und Durchführung herkunftssprachlicher Orientierungskurse sowie die teilnehmerbezogene Förderung des Besuches von Deutschkursen in Frankfurt. Die weitere Schilderung strukturiert sich entlang dieser drei Bestandteile.

Ansprachewege

In der ersten Phase des Projektes wurden sog. Begrüßungsmappen konzipiert und gedruckt, die potentiellen Teilnehmern in den Meldestellen der Bürgerämter bzw. bei der Ausländerbehörde übergeben werden sollten. Hierzu wurden zugleich Schulungs- und Vorbereitungsveranstaltungen für die entsprechenden Mitarbeiter der kooperierenden Ämter durchgeführt.

Diesem Ansatz lag die Überlegung zugrunde, dass aus dem Ausland neu zuziehende Personen im Rahmen der kommunalen Meldeauflagen kurz nach ihrer Ankunft in Frankfurt auf jeden Fall die genannten Behörden aufsuchen und somit eine frühe Kontaktaufnahme und Informationsgelegenheit garantiert ist.

Die herkunftssprachlichen Begrüßungsmappen enthielten neben einem Anschreiben der Frankfurter Oberbürgermeisterin Petra Roth Informationsmaterialien über das Angebot und die Teilnahmebedingungen. Mit einem Anmeldeformular samt beiliegendem Freiumschlag konnten sich Interessenten schriftlich zum Projekt anmelden. Darüber hinaus war jeder Mappe ein Stadtplan und ein RMV-Linienplan beigelegt.

Nach den im Amt eingehenden Rückläufen wurden herkunftssprachliche Informationsveranstaltungen geplant und durchgeführt, zu denen die angemeldeten Personen persönlich eingeladen und auf denen Fragen und der weitere Ablauf der Projektteilnahme erörtert wurden.

Die Begrüßungsmappen waren zunächst in sechs fremden Sprachen (Arabisch, Englisch, Italienisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch) und in deutscher Sprache hergestellt und dem Zentralen Bürgeramt und dem Ordnungsamt/Ausländerbehörde der Stadt Frankfurt am Main zur Ausgabe an die Zielgruppen zugeleitet worden. Die Beschränkung auf diese Sprachen ging auf stadtinterne Hochrechnungen zurück. Aufgrund der ersten Erfahrungen und Auswertungen der Nachfrage wurde im September 2001 das Begrüßungsmappenangebot um spanisch- und französischsprachige Versionen erweitert.

Die Ansprache über Begrüßungsmappen erwies sich in der Erprobungsphase als zu kompliziert und war entsprechend verbesserungsbedürftig, zum einen, weil die Bürgerämter die organisatorischen Routinen (der Feststellung der Erfüllung von Teilnahmevoraussetzungen und Ausgabe der verschiedenen herkunftssprachliche Mappen) auf Grund der Komplexität ihres eigenen Arbeitsauftrages nicht zusätzlich und hinreichend übernehmen konnten. Zum anderen verlangte die Routine von den Migranten, ein Anmeldeabschnitt auszufüllen und an das AmkA zu senden, sowie wiederum vom AmkA, eine Bestätigung oder Absage zurückzuschicken.

Die dezentralen, nach Bedarf angesetzten Informations- und Beratungstermine für potentielle Teilnehmer brachten nicht den gewünschten Erfolg und wurden angesichts des hierfür erforderlichen Ressourceneinsatzes und des damit verbundenen Verwaltungsaufwandes verworfen. Seit Mai 2002 bietet das AmkA in seinen Räumen regelmäßige herkunftssprachliche (Erst-) Informations- und Beratungsveranstaltungen an. Die Beratungen werden herkunftssprachlich durchgeführt. Der Hinweis auf dieses Angebot sowie auf die Teilnahmebedingungen ist einer mehrsprachigen Informationsbroschüre zu entnehmen, die von Multiplikatoren (Migrantenselbstorganisationen, Teilen der Kommunalverwaltung, Sozialberatungen freier Träger, Konsulate etc.) weiterverteilt wird.

Im Rahmen dieses Informations- und Beratungsangebotes nimmt eine während der Erstberatung anwesende DaZ-Lehrkraft (=Deutsch als Zweitsprache) eine Einstufung der Deutschkenntnisse der Teilnahmeberechtigten vor. Diese Einstufung ist Entscheidungsgrundlage für den jeweiligen Förderumfang bei den Sprachkursen (mindestens 200, maximal 600 Stunden).

Die Sprachkurse werden seit September 2001 in Kooperation mit Frankfurter Bildungsträgern von qualifizierten und in den besonderen Anforderungen des Projektes geschulten Fachkräften bzw. Honorarkräften in Unterrichtsräumen der Bildungsträger durchgeführt. Die Kurse ergänzten systematisch das bereits bestehende Angebot (Volks- hochschulkurse, „Mama lernt Deutsch“, „ mit Sprache“ etc.).

2.3 Curriculum und Kursleiter

Das offene Curriculum

Das Curriculum ist eines der Kernstücke des Frankfurter Projektes. Es handelt sich dabei um ein sog. *offenes Curriculum*. Der thematische Rahmen der Lerngegenstände und ihre Begründung sind folgendermaßen vorgegeben: Ziel des Kursangebotes ist es, Neuzuwanderer in die Lage zu versetzen, weitestgehend selbständig am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Das Programm umfasst hierzu Informations- und möglichst auch Beratungsangebote zu alltagspraktischen Fragestellungen, zur beruflichen Orientierung und zum Erwerb von Kenntnissen und/oder Erfahrungswissen in Bezug auf politische und gesellschaftliche Strukturen und Abläufe in der Aufnahmegesellschaft (Bundesrepublik Deutschland) im Allgemeinen und in der Aufnahmekommune (Stadt Frankfurt am Main) im Besonderen. Orientierungskurse können nur den *Beginn* einer Integration in die Aufnahmegesellschaft erleichtern. Die kurze Einführung verfolgt somit auch das Ziel, auf bestehende Einrichtungen und Einführungsstrukturen hinzuweisen bzw. zu diesen hinzuführen. Es ist nicht zu erwarten, nach Durchlaufen der Kurse seien Neuankömmlinge „integriert“. Integration ist ein langer Prozess, und Orientierungskurse erleichtern den Einstieg. Um so mehr steht die Teilnehmerorientierung im Zentrum, welche die Zielgruppe als (noch) uninformiert, wissbegierig/neugierig und relativ verunsichert begreift.

Wie das Curriculum im Einzelnen umgesetzt wird, d.h. was jeweils ergänzt oder weggelassen wird, richtet sich nach Gruppenzusammensetzung und den jeweiligen Kompetenzen der Kursleiter. Diese Offenheit ist mehrfach begründet:

Erstens aufgrund seines Erprobungscharakters in einem Modellprojekt. Sowohl für die Konzeption, als auch für die Durchführung der Kurse stehen keine vergleichbaren Erfahrungen zur Verfügung. Da das curriculare Ergebnis während des Projektverlaufs erarbeitet werden sollte, war eine gewisse Offenheit in der Konzeption erforderlich, um während der Laufzeit Erfahrungen berücksichtigen und Weiterentwicklungspotentialen von Anfang an Raum geben zu können.

Zweitens ist in der Projektkonzeption vorgesehen, dass sich die Kursleiter an der permanenten Revision und Verbesserung des Curriculums beteiligen. Ihre Anregungen zur herkunftsspezifisch unterschiedlichen Behandlungen von Themen und Kursmaterialien konnten sie an die Projektmitarbeiter weitergeben. Zugleich versprach man sich von dieser Beteiligung eine hohe Akzeptanz durch die Kursleiter, da sie an der Erstellung der von ihnen zu verwendenden Materialien direkt beteiligt sein würden.

Drittens sollten auch die Lernenden in den Prozess der Konzeption einbezogen werden. Auf das Informationsbedürfnis der Teilnehmenden sollt in besonderem Maße eingegangen werden. Im Verlauf der Kurse wollten die Kursleiter die Themenvorschläge der Teilnehmer aufnehmen, um die Informationsangebote zielgruppengenaue anpassen zu können. Damit erhoffte man sich nicht zuletzt auch positive Effekte für die Motivation der Kursteilnehmer.

Offenheit bedeutet also, dass eine Ausdifferenzierung in detaillierte Kursmaterialien und entsprechend inhaltlich-konkrete didaktische Zugänge im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Trainern erfolgt. Gleichwohl werden in der derzeit vorliegenden Fassung des Curriculums Themenkomplexe und Materialvorschläge unterbreitet, die die Ausgangsbasis dieses Prozesses bildeten.

Kompetenzprofil Orientierungskursleiter

Für die Durchführung von Orientierungskursen stellte sich die Frage nach Kompetenzen und Fähigkeiten der Kursleiter. Aus dem Curriculum heraus entwickelten die Projektmitarbeiter ein entsprechendes Anforderungsprofil für die erste Projektphase. Die Kursleiter als Personen mit Migrationshintergrund sollten:

- über gute Deutschkenntnisse verfügen. Diese sind Voraussetzung für die Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeitern im AmKA, die Mitwirkung am offenen Curriculum, an der Ausarbeitung von Unterrichtsentwürfen, an der begleitenden Projektevaluation und für die Teilnahme an eigens durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen,
- über herkunftssprachliche Kompetenzen verfügen,
- eine pädagogische Ausbildung oder Lehrerfahrung im weitesten Sinne bzw. Erfahrung in Arbeit mit (Erwachsenen-) Gruppen haben,
- seit längerer Zeit in Frankfurt am Main bzw. im Rhein-Main-Gebiet leben, da die Orientierungskurse inhaltlich insbesondere auf die Aufnahmekommune Frankfurt ausgerichtet sind.

Die Kursleiter stellen unter diesen Voraussetzungen quasi Experten des Ankommens in Frankfurt dar. Dieser Aspekt ließ in mehrfacher eine hohe Akzeptanz durch die Kursteilnehmer erwarten: Die Kursleiter sind als konkrete Personen erfolgreiche Beispiele für den

Integrationsprozess. Sie sind als Bürger der Stadt Frankfurt gleichzeitig deren Repräsentanten, d.h. Frankfurter und verkörpern somit die multikulturelle Realität dieser Stadt.

Organisation der Kurse

Die Orientierungskurse werden in den Sprachen Arabisch, Bosnisch, Dari, Englisch, Farsi, Italienisch, Kroatisch, Russisch, Serbisch, Spanisch und Türkisch angeboten.¹⁴ Die Mindestteilnehmendenzahl beträgt 8, die maximale Teilnehmendenzahl 15 Personen. Wegen des zu geringen Aufkommen bestimmter Herkunftssprachen bzw. der zu langen Wartezeiten bis zum Zustandekommen einer Mindestteilnehmendenzahl für einen Kurs war es nicht möglich, Orientierungskursangebote für alle Herkunftssprachen anzubieten. Ohnehin war in der Grundkonzeption des Projektes lediglich die Erprobung von Orientierungskursen gedacht.

Die Zahlen beziehen sich auf den Anteil an der Gesamtteilnehmendenzahl des jeweiligen Jahres. Die Gegenüberstellung der beiden Jahre verdeutlicht zugleich Veränderungen in der herkunftssprachlichen Zusammensetzung der Gruppen im Projektverlauf.¹⁵

Tabelle: Kursteilnehmer in 2002 und 2003.

2002

| Herkunftssprache | Frauen | Männer | Gesamt |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Türkisch | 120 | 104 | 224 |
| Arabisch | 93 | 76 | 169 |
| Spanisch | 74 | 45 | 119 |
| Russisch | 57 | 41 | 98 |
| Englisch | 36 | 31 | 67 |

2003

| Herkunftssprache | Frauen | Männer | Gesamt |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------|
| Russisch | 83 | 68 | 151 |
| Türkisch | 74 | 50 | 124 |
| Arabisch | 65 | 40 | 105 |
| Spanisch | 57 | 33 | 90 |
| Englisch | 28 | 28 | 56 |

14 Ebd. S. 28.

15 Teilnehmende am Gesamtprojekt; vgl. Kunz a.a.O. (Anm. 7).

Zwar bestand grundsätzlich Offenheit, bei entsprechender Nachfrage auch andere Sprachen in das Angebot aufzunehmen. Jedoch stand dieser Ambition entgegen, dass ein Großteil der Teilnehmenden mit Erstsprachenkompetenzen, die nicht zu den Herkunftssprachen zählten, sich zu einem jeweils zu geringem Umfang anmeldeten. Hierunter fallen beispielsweise Sprachen wie Khmer oder Shona, die im Projekt jeweils nur von einer Person gesprochen wurden. Aber auch für Französisch und Sprachen wie Hindi oder Polnisch, die im Jahr 2002 von *insgesamt* nur 15 (Französisch), 21 (Hindi) bzw. 18 Personen (Polnisch) als Herkunftssprachen angegeben wurden, konnten keine Angebote entwickelt werden.¹⁶

Das Teilnehmeraufkommen in diesen Sprachen war nicht absolut zu gering, sondern relativ in Bezug auf die Projektlaufzeit. Es bestand prinzipiell zwar die Möglichkeit, mit einem Orientierungskursstart so lange zu warten, bis die erforderliche Mindestteilnehmerzahl (8 Personen) für einen Kurs in einer dieser Sprachen zustande gekommen wäre. Allerdings hätte dies für diejenigen Interessenten eine unvertretbar lange Wartezeit von zum Teil mehreren Monaten bis zu einem halben Jahr zur Folge gehabt. Darüber hinaus wäre ex ante nicht garantiert gewesen, dass die erforderliche Mindestteilnehmerzahl für einen Kurs überhaupt zustande kommt, d.h. die bereits gemeldeten Teilnehmer somit am Ende umsonst hätten warten müssen.

Infolge dessen verzichtete man darauf, in diesen Sprachen Orientierungskurse zu entwickeln und anzubieten. Statt dessen wurde versucht, den Teilnehmern Alternativangebote zu unterbreiten. Voraussetzung hierfür war allerdings eine Zweitsprachenkompetenz in einer der Sprachen, in denen Kurse bereits angeboten bzw. durchgeführt wurden. Dies erklärt beispielsweise auch den hohen Teilnehmeranteil an englischsprachigen Orientierungskursen, die sich – bezogen auf die Nationalität der Teilnehmenden – häufig sehr viel heterogener zusammensetzten als die übrigen Kurse.

Wenn ein Alternativangebot nicht unterbreitet werden konnte, wurden die Berechtigung zum Besuch der Sprachkurse direkt bescheinigt.

Die herkunftssprachlich konzipierten Orientierungskurse (Umfang ca. 40 Unterrichtsstunden) bieten erste, wichtige Informationen über Frankfurt und die wichtigsten Institutionen und öffentliche Einrichtungen. Ziel ist, die Teilnehmenden mit erstem Basiswissen beim Einstieg ins Alltagsleben zu unterstützen. Die Kurse vermitteln zudem erste Kenntnisse über das Rechtssystem und die Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland. Schließlich dienen sie als Legitimation zur Aushändigung von Berechtigungsscheinen (sog. Kursschecks) für Sprachkurse an die Teilnehmenden und deren Einweisung in den Umgang mit entsprechenden Unterlagen zur Auswahl von Kursanbietern (sog. Trägeratlas).

Die Kurse finden als Intensivkurs (in der Regel werktags, von 14:00–17:30 Uhr) oder als Wochenendkurs (samstags, 10.00–17.00 Uhr) statt. Nachfolgend möchten wir exem-

16 Kunz a.a.O. (Anm. 7).

plarisches einige Einheiten herausgreifen, um einen Eindruck vom Ablauf eines mehr oder weniger typischen Orientierungskurses zu vermitteln:

Der erste Kurstag bzw. die erste Einheit dient – in Anlehnung an das curricular vorgeordnete erste Modul des Orientierungskurses – dem gegenseitigen Kennenlernen der Teilnehmenden und des Trainers (Begrüßung, gemeinsame Vorstellungsrunde) sowie der Präsentation des Kursprogramms und der Ermittlung individueller Teilnehmerwünsche und -bedürfnisse.

In einer zweiten Einheit stehen die geographische bzw. räumliche Orientierung im Mittelpunkt, die sich vom Fernen zum Nahen bewegt. Hier geht es um die Lage Deutschlands in Europa, die Bundesländer, um das Land Hessen und um die Stadt Frankfurt. Anschließend gibt es eine Exkursion, die der Erkundung Frankfurts und somit zugleich der Vertiefung der vorangegangenen Einheit gilt. Kursteilnehmer fahren z.B. mit der S-Bahn zur Hauptwache, begeben sich zu der Besucherterrasse in einem Frankfurter Innenstadtkaufhauses (Zeilgalerie) oder des Maintowers, gehen dann zum Frankfurter Rathaus auf dem Römerberg und weiter zum Eisernen Steg. Die Exkursionen verbinden Elemente der Stadtteilerkundung (in Gestalt eines kleinen Stadtteilrundganges) mit Curriculum-Elementen einer Einheit über politische Institutionen in der Kommune.

Zur tiefer gehenden Beschäftigung mit der Frankfurter Administration werden in der Einheit „Frankfurt politisch“ Exkursionen zum technischen Rathaus der Stadt Frankfurt unternommen. Sie ergänzen Informationen, die zuvor in Gruppenarbeit mit verschiedenen Materialien (Bildern, Infobroschüren etc.) (vor-)erschlossen wurden.

Im zweiten Modul „Politische und gesellschaftliche Strukturen der Aufnahmekommune“ werden Exkursionen in eine Stadtteilbibliothek (mit Kurzeinführung durch das dortige Fachpersonal), zu spezifischen Beratungsangeboten in der Stadt oder zu Sprachkursanbietern unternommen. Auf Wunsch werden vereinzelt auch Exkursionen zum neuen Polizeipräsidium durchgeführt.

Hinweise auf Freizeit- und Bildungsangebote in Frankfurt am Main ergänzen den Erfahrungsaustausch der Kursteilnehmer untereinander, um Erfahrungsdifferenzen im Kurs produktiv zu nutzen. Ein Nebeneffekt der Kurse besteht darin, dass sie offensichtlich auch den informellen Austausch der Teilnehmer anregen: Nach Berichten von Kursleitern beendeten Kursgruppen ihre Exkursionen häufig mit einem gemeinsamen Kaffeebesuch.

Die Orientierungskurse werden vom AmkA in Eigenregie in Unterrichtsräumen der kooperierenden Trägerorganisationen organisiert und durchgeführt. Wie im Einzelnen die Erfahrungen mit diesen Kursen bewertet wurden, wollen wir im nächsten Kapitel durch exemplarische Beschreibungen verdeutlichen, die auf systematische Interviews einer zu Beginn des Projektes für das Jahr 2003 eingerichteten Evaluationsstudie der HSFK zurückgehen. Mit den folgenden kommentierten Ausschnitten einer Auswahl aus Interviews mit Orientierungskursleitern sowie mit Migranten möchten wir Eindrücke sowohl von Zuwanderern wiedergeben, als auch einen tieferen Einblick in die Vielschichtigkeit der Anfangsprobleme von Zuwanderung und den professionellen Anforderungen bieten,

die ein kommunales Angebot zur Orientierung nach sich zieht.¹⁷ Wir haben jeweils einen Kursleiter und zwei Migranten (einen Mann und eine Frau) pro Herkunftssprache für die Interviews gewinnen können.

3. Einblicke in die Orientierungskurse

3.1 Der Weg in das Projekt

So vielschichtig wie die Migrationserfahrungen der Migranten sind auch diejenigen der Mitarbeiter in dem Projekt. In den folgenden Zusammenfassungen wird deutlich, welche professionellen Voraussetzungen die Kursleiter mitgebracht haben. Hier eine Auswahl der Zugänge zum AmkA-Projekt:

Die Leiterin des *russischsprachigen* ist durch ein Projekt an der Volkshochschule Frankfurt im Bereich interkultureller Bildung mit dem AmkA in Kontakt und dann in das Projekt gekommen. Sie hat alle Kursleiter-Trainings mitgemacht.

Der Zugang des *türkischsprachigen* Orientierungskursleiters zum AmkA gestaltete sich für ihn ebenfalls eher zufällig: Eine Dozentin, die wusste, dass er eine pädagogische Ausbildung hatte, erzählte ihm, dass es in Frankfurt das AmkA gäbe, vielleicht würde es für ihn dort einen Job geben. Er wurde als Kursleiter angenommen und hat alle Vorbereitungslehrgänge des AmkA für die Kursleiter mitgemacht. Der Anfang gestaltete sich für ihn schwierig, weil er die anderen Kursleiter für Profis hielt, bei den späteren Sitzungen wurde er dann sicherer.

Die *arabischsprachigen* Kurse werden u.a. von einer Studentin angeboten, deren Vater in einem Verein tätig ist, in dem viele Frauen die deutsche Sprache nicht beherrschen („sozusagen Analphabetinnen“). Das AmkA hatte dort einen Deutschkurs angeboten. Die Projektmitarbeiterin kam mit dem Vater ins Gespräch. So kam man auch auf das Thema, dass z. Z. Orientierungskurse angeboten würden, welche Ziele diese haben, und dass sie jemanden brauchten, der die arabische oder die berberische Sprache beherrscht. Die Kursleiterin sah in diesem Angebot eine Möglichkeit, ihren Landsleuten, die neu eingereist sind, eine Stütze zu sein.

Die *spanischsprachige* Orientierungskursleiterin ist durch das Frankfurter Museumsuferfest, an dem das AmkA einen Stand hatte, auf das Projekt aufmerksam geworden. Als ihr Bruder nach Frankfurt kam, konnte sie ihn in das Projekt vermitteln und sich selbst als Kursleiterin bewerben. Ihr Kollege, mit dem sie gemeinsam den Kurs anbietet, ist ein Deutscher, der fließend spanisch spricht.

17 Während die Interviews mit den Orientierungskursleitern in deutscher Sprache geführt werden konnten, wurden für die Migranten muttersprachliche Interviewerinnen gewonnen, die die Ergebnisse in deutscher Sprache zusammenfassten. Wir haben die folgenden Interviewergebnisse thematisch sortiert. In diese Art der Darstellungen gehen – entsprechend den am stärksten in Anspruch genommenen Kursen – russische, englische, spanische, türkische und arabische Kursleitererfahrungen ein.

Der *englischsprachige* Kurs wird von einem indischen Kollegen angeboten, der ein Diplom in Erwachsenenbildung hat. In das Projekt ist er gekommen, weil er bei der Stadt Frankfurt arbeitet und von Anfang an Beziehungen zum AmkA hatte.

Auch die Zuwanderer sind nicht immer auf dem Weg in das Projekt gekommen, wie es ursprünglich mit der Ausgabe der Begrüßungsmappen vorgesehen war. Die informellen Zugänge und die Vielschichtigkeit der Voraussetzungen, die die Zuwanderer ebenso wie die Kursleiter mitbrachten, stellten vor allem am Anfang eine große Herausforderung für die Projektorganisation dar. Wir betonen die Einschränkung, dass es sich bei unseren Interviewpartnern um Menschen handelte, die eine systematische Auswahl aus der Breite möglicher Zuwanderungsgründe darstellt: die Familienzusammenführung. Von Beginn an war allerdings auch diese Zielgruppe als Hauptabnehmer der Orientierungskursangebote im Gespräch. Zudem stellte sie die zahlenmäßig größte homogene Gruppe dar, was – wenn dies statistisch überhaupt erfasst wurde – die Zuwanderungsgründe betrifft. Hier einige Beispiele, aus welchen Lebenslagen die Migranten den Weg in das Projekt gefunden haben:

Frau P. hat in der *Türkei* einige Zertifikate und Abschlüsse z.B. als Schneiderin erworben, allerdings nie aktiv im Beruf gearbeitet. Ihr Mann lebt seit 8 Jahren in Frankfurt, der Bruder ist ca. 3 Jahre nach dem Mann nach Deutschland übergesiedelt. Sie ist ihrem Mann nach Deutschland gefolgt:

„Nachdem ich gekommen bin, hatte ich keine besonderen Probleme oder Schwierigkeiten, wie z.B. Anpassung oder ähnliches. Natürlich ist es ein fremdes Land, und die Sprache ein großes Problem – die Unfähigkeit, das was man sagen möchte, nicht ausdrücken zu können und dadurch sich selbst, als dumm vorzukommen. Hier und da habe ich angefangen, einige Wörter aufzuschnappen und auch in den täglichen Gebrauch aufzunehmen, mit ihnen zu agieren. Und sehe, dass es mir schon besser geht. Wir haben unseren Reisepass verlängern wollen nach drei Monaten Aufenthaltserlaubnis, und nachdem wir den Pass verlängert haben, haben wir einen Brief bekommen, dass die Stadt Frankfurt dieses Projekt anbietet. Und somit habe ich mich angemeldet. Wenn ich wirklich jetzt ganz alleine hier her gekommen wäre und ich hier niemanden kennen würde, wäre es für mich wirklich ziemlich schwierig gewesen. Meine Familie ist jetzt hier, wir bekommen viel Hilfe vom AmkA, und ich kann mit Ihnen (Interviewerin) kommunizieren. Wenn ich jetzt denke, ich wäre jetzt ganz alleine hier...“

Herr H. ist ein ausgebildeter Schauspieler (Theater) mit Hochschulabschluss. Gelebt und gearbeitet hat er in *Russland*, wo er auch seiner Frau begegnet ist, einer gebürtigen Deutschen, die als gelernte Übersetzerin (Deutsch-Russisch) in einer deutschen Firma in Moskau gearbeitet hat. In Russland wurde auch seine Tochter geboren. Als sich herausstellte, dass seine Frau nach Deutschland zurückkommen musste, hat Herr H. seinen Job aufgegeben und ist mit Frau und Kind nach Deutschland gezogen, wo sie in Frankfurt standesamtlich geheiratet haben. Die Familie seiner Frau lebt in Stuttgart, sie war in den ersten Wochen in Deutschland sehr hilfreich und ist es immer noch – vor allem wenn es um die mentale/psychische Unterstützung geht: „Die Schwiegereltern sagen immer – es wird alles gut sein“. Die Schwiegermutter hat sogar angefangen, Russisch zu lernen.

Nach der Ankunft in Deutschland hat sich die gesamte Lage der Familie drastisch verschlechtert. Am Anfang hat die Familie im Hotel gewohnt, bis eine Wohnung gefunden wurde: Es traten Probleme mit dem Visum auf; aus einem ihm unbekanntem Grund wur-

de er nach Russland geschickt, um dort ein Visum ausstellen zu lassen, obwohl er es laut Gesetz in Deutschland hätte bekommen sollen. In diesem Zusammenhang beklagte sich Herr H. über die deutsche Bürokratie; eine Arbeitserlaubnis wurde nicht erteilt, der Antrag sei abgelehnt worden. Vom Sozialamt bekommt Herr H. keine finanzielle Unterstützung; er möchte arbeiten gehen, sieht aber keine Chancen, den erlernten Beruf in Deutschland auszuüben. Die fehlenden Zukunftsperspektiven machen ihn zu schaffen. Die größte Schwierigkeit war, für die Tochter einen Platz im Kindergarten zu bekommen. Zahlreiche Versuche wurden unternommen, z.B. über das Sozialamt (Härtefall), allerdings erfolglos.

Gegenüber Fremden schätzt sich Herr H. als offen ein. Er hat allerdings den Eindruck, die anderen hätten Angst vor ihm. Der Grund dafür mag darin liegen, dass die Menschen ein stereotypisiertes Bild von Russen im Kopf hätten. Es kann seiner Meinung nach sein, dass das Bild zum Teil der Wahrheit entspricht. Die Menschen reagieren aber meistens sehr freundlich, vergewissern sich immer, ob er alles verstanden hat, bemühen sich langsam und deutlich zu sprechen, fragen nach, ob sie etwas aufschreiben sollen.

Ebenfalls durch eine Familienzusammenführung vor neun Monaten emigrierte Herr N. aus der *Türkei* nach Frankfurt. Vor seinem Militärdienst lernte er seine Frau kennen, die zum Verwandtschaftsbesuch in die Türkei gekommen war. Sie entstammt der dritten Generation in Deutschland lebender Türkinnen.

Da in der Türkei die Türken aus Deutschland für sehr arrogant gehalten werden, verschwieg Herr N. seine Verlobung mit einer Deutsch-Türkin anfangs. Er wollte sich den Vorwurf zu ersparen, eine „Freikarte“ nach Deutschland erhalten zu haben.

Der Schwiegervater war ebenfalls im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland emigriert, sodass Herr N. ein großes Verständnis für die Situation des Schwiegersohnes vorfand. Mit Hilfe des Schwiegervaters fand er auch nach zwei Wochen eine Arbeit als Reinigungskraft: „Es arbeiten sehr viel Türken dort, daher lerne ich kein Deutsch“.

Frau K. hat in *Argentinien* einen Deutschen kennen gelernt, und sie haben sich ineinander verliebt. Er hat sie nach Deutschland eingeladen, sie kam mit einem Touristenvisum für drei Monate. In dieser Zeit haben sie beschlossen zu heiraten. Sie fühlt sich in Deutschland wohl, weil sie hier mit ihrem Mann zusammen ist und er sie versteht. Sie weiß nicht, wie es wäre, wenn sie alleine hierher gekommen wäre, sie glaubt, sie hätte das wegen der Sprachbarriere nicht ausgehalten.

Als Frau K. gerade in Deutschland angekommen war, fühlte sie sich ziemlich hilflos, weil sie einfach einige Dinge überhaupt nicht verstehen konnte. Bei den Behörden hat sich Frau K. diskriminiert und schlecht behandelt gefühlt. Zum Beispiel als sie heiraten wollten, wurden sie aufgefordert, irgendwelche Papiere zu bringen, die gar nichts mit ihrer Hochzeit zu tun hatten, z.B. einen beglaubigte Urkunde darüber, dass sie in Argentinien gelebt hat. Sie hatten es eilig, weil ihr Visum abließ. Frau K. hat nie genau verstanden, was und warum sie solche Dokumente einreichen sollten. Sie sollte einen Dolmetscher mitbringen, weil die Beamten angeblich ganz schwierige Fragen stellen. Die schwierigste Fra-

ge war, wann sie geboren sei. Als sie dann geheiratet hatten, ging alles sehr schnell und problemlos.

Ende vorletzten Jahres reiste Herr Q. aufgrund einer Familienzusammenführung von *Marokko* nach Deutschland ein. Zu diesem Zeitpunkt war er standesamtlich mit seiner Cousine verheiratet. Nach der marokkanischen Tradition darf er aber erst nach der zereemoniellen Hochzeit mit seiner Ehefrau zusammenziehen. Aus diesem Grund lebte Herr Q. bis zur Hochzeitsfeier alleine. Herr Q. studierte in Marokko zwei Jahre Physik und Chemie und begann eine zweijährige Ausbildung als Industrielektrotechniker. Nach Abschluss seiner Ausbildung war Herr Q. vier Jahre bei einer spanisch-marokkanischen Fabrik angestellt.

Die Behördengänge erledigte Herr Q. mit seinem Onkel (=Schwiegervater). Dieser vermittelte ihm auch eine Stelle bei einer Flugzeugreinigungsfirma. Er hat hier keine Freunde, sondern „Kollegen“. In Deutschland findet er keinen Anschluss:

„Ich habe 30 Jahre in Marokko gelebt, habe die Menschen in der Schule und in der Uni kennen gelernt, und dann kommst du hierher und findest niemanden. Aber der Mensch sollte doch seinem Bruder helfen, es ist sehr seltsam, statt dessen herrscht hier nur Misstrauen, ein hundertprozentiges Vertrauen ist nicht da. Auch wenn man mit dir redet und so, man passt immer auf. In Marokko zum Beispiel, die Jungs im Dorf und so, ganz gleich was du sagst, z.B. ‚gib mir‘ oder ‚leih mir aus‘, es ist merkwürdig (stottert), nein, gefunden habe ich hier einen getroffen, es gibt gute Leute hier, aber auch auf der anderen Seite sind die Leute.“

Nachdem alle erforderlichen Behördengänge erledigt waren, schaute sich der Herr Q. nach einer Sprachschule um. Er empfand es schwierig, nach acht Stunden harter Arbeit sofort den Kurs fortzusetzen. Nach dem Sprachkurs musste er einkaufen, aufräumen und kochen. Für die Vorbereitung bzw. die Hausaufgaben war er am Abend zu erschöpft.

Herr Q. ist der Meinung, dass für eine erfolgreiche Integration zwei Bedingungen erfüllt sein müssen: Zum einen die Sprache und zum anderen ein Berufsleben.

Frau H. war vor ihrer Migration Direktorin an einer renommierten Kosmetikschule in *Israel*. Da es für sie dort keine weiteren Aufstiegsmöglichkeiten gab, suchte sie nach einer neuen Herausforderung im Ausland. Frau H. kam im Rahmen eines Vorstellungsgesprächs bei einer Kosmetikfirma das erste Mal nach Deutschland. Das Gespräch verlief gut, sie begann ihre neue Arbeit. Wenn auch die Arbeit nicht der große Erfolg gewesen war (Frau H. gab Mentalitätsunterschiede als Ursache von Problemen an), so hatte sie doch in dieser Zeit ihren deutschen Mann kennen gelernt, den sie später heiratete: „Der Anfang in Deutschland war sehr schwer für mich, aber Deutschland hat mir meinen Mann geschenkt, und dafür bin ich sehr dankbar.“

Nach der Verheiratung mit ihrem Mann begann Frau H. in Deutschland nach einer neuen Arbeitsstelle zu suchen. Ihren Beruf als Kosmetikerin konnte sie jedoch ohne Deutschkenntnisse nicht ausüben, und so belegte sie zunächst an der VHS einen Deutschkurs.

Das erste Jahr in Deutschland erlebte Frau H. als „ganz, ganz schlimm“, sie litt sehr unter Einsamkeit und der „anderen Mentalität“. Jeder würde Grenzen um sich ziehen, die niemand überschreiten dürfe.

Herr I. lebte vor seiner Zuwanderung in *Simbabwe*. Er hatte 11 Jahre lang die Schule besucht (7 Jahre lang die dortige Grundschule, 4 weitere Jahre die Mittelschule). Nach einem weiteren Jahr in einem „College“ arbeitete er als Händler, der in den Nachbarländern Simbabwes Waren einkaufte, um sie später wieder in Simbabwe zu verkaufen.

Nie hatte Herr I. geglaubt, eines Tages nach Deutschland zu kommen, bis er sich in eine deutsche Frau verliebte, die ihre in Simbabwe arbeitende Freundin besuchte. Zunächst schenkten beide ihrer Beziehung nicht viel Hoffnung, doch nach der Rückkehr seiner Freundin nach Deutschland blieben sie über Briefe und Telefonate in Kontakt. Bald kam sie wieder für drei Monate nach Simbabwe, später folgte er ihr nach Deutschland. Nach einigen gegenseitigen Besuchen beschlossen sie, zu heiraten und in der nächsten Zeit in Deutschland zu leben.

Niemals zuvor war Herr I. in ein Land außerhalb der Region Simbabwes und seiner Nachbarstaaten gereist. Sein Bild von Deutschland war von Erzählungen über die Nazi-Zeit und über auch heute noch vorhandenen Rechtsradikalismus geprägt. So machte er sich auf einiges gefasst, war aber später erleichtert, dass seine Befürchtungen nicht eintrafen.

Als seine Frau nach ihrem Studium eine Stelle in Frankfurt bekam, zogen sie gemeinsam dort hin. Heute arbeitet er teilzeitlich als Aushilfe bei einem Paketzustelldienst. Er denkt, dass er mittlerweile genug Deutsch verstehe, um einen Vollzeitjob auszufüllen. Doch die Arbeitssuche gestaltet sich schwierig. So wirkt er sehr resigniert, als er über seine Zukunftsaussichten in Deutschland spricht.

Persönliche Kontakte spontan zu bekommen, schätzt Herr I. in Deutschland als sehr schwierig ein. In Simbabwe sei das anders, dort würde man auch Fremden schnell einige Worte zuwerfen oder ihnen Fragen stellen. Hier sei das Zusammenleben etwas ernstes, und es sei sehr schwierig, Kontakte zu bekommen. Mehrmals betont Herr I., dass ihm Kontakte zu Landsleuten sehr viel bedeuten.

3.2 Bewertungen der Kurse durch Kursleiter und Migranten

Man kann unschwer erkennen, dass es einerseits sehr vielfältige Zugänge zu einem kommunalen Angebot gibt, dem man als Neuzuwanderer – sei es als Kursleiter, sei es als Abnehmer – gegenübertritt. Andererseits ist auch die eigene Integration der Kursleiter durchaus nicht immer gradlinig bzw. vollständig. Vielmehr weist sie Brüche und Diskontinuitäten auf, die die große Empathiefähigkeit begründen, welche notwendig ist, über die methodischen Anregungen des Curriculums hinaus den „Landsleuten“ über die Schwelle der ersten Fremdheitserfahrungen zu helfen. Sei es, dass man einen „leichten“ Übergang in die neue Heimatstadt hatte, weil das Lernen der Sprache keine Probleme bereitete, man vom Lebenspartner unterstützt wurde und sich beruflich bereits im Feld der Erwachsenenbildung bewegt hatte, sei es, dass man sich bereits im Herkunftsland mit dem Gedanken getragen hatte, in Deutschland leben und arbeiten zu wollen, und sich entsprechend vorbereitet hatte, sei es, dass man aus einer bereits eingewanderten Familie stammt, Erwachsenenbildung aber ein neues Betätigungsfeld ist, oder sei es, dass man zunächst sehr

wenig integriert gelebt und am eigenen Leibe verspürt hatte, welche Hürden zu überwinden sind, sich in einer modernen deutschen Großstadt zurecht zu finden.

Hinzu kommen das Einfühlungs- und Erkennungsvermögen für das, was man als den eigenen „Stallgeruch“ hält. Bei den Zuwanderern aus dem eigenen Herkunftsland wird dies offenbar als etwas wahrgenommen, auf das man besonders eingehen müsse. In einem anderen Fall gab es eine Desillusionierung hinsichtlich der Einschätzung der eigenen kulturellen Herkunft: das Erstaunen darüber, wie unterschiedlich die Teilnehmer gewesen seien.

Die Orientierungskurse stellen für die Leiter aber vor allem ein Lernfeld für Probleme und Methoden der Erwachsenenbildung dar: Wie gehe ich mit Spannungen zwischen Teilnehmern um? Wie kann ich einzelne Teilnehmer mit ihren unterschiedlichen biographischen Zugängen zu den Kursen motivieren? Wie begleite ich die Teilnehmer im Anschluss an die Kurse? Wie kann ich extreme Unterschiede im Bildungsniveau von Teilnehmern ausgleichen? Wie kann ich curriculare Anforderungen mit Teilnehmerinteressen verbinden? Angesichts der komplexen Organisation gab es nur wenig Möglichkeiten, solche Fragen ausreichend zu diskutieren, es wird sie auch in Zukunft nicht geben können.

Die Offenheit des Curriculums zeigte sich in der Gestaltung des Einstiges und den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Anpassungen an die jeweiligen Zielgruppen, wie sie von den Kursleitern berichtet wurden:

Frau A. geht nicht nur nach dem Curriculum vor, sondern hat auch eigene Teile, die sie mit dem Curriculum verbindet. Am ersten Tag macht sie z.B. eine Befragung, weil die Leute in den Kursen erst mal zurückhaltend sind. Die Teilnehmer sollen auf Kärtchen schreiben, welche Interessen sie haben und welche Themen sie besprechen möchten. Bevor sie die Kärtchen verteilt, präsentiert sie alle Themen, die auf jeden Fall besprochen werden, aber wenn irgendein Thema noch tiefer gehend behandelt werden soll, dann sollen die Teilnehmer dies vermerken.

Herr B. dagegen stellt das Kursprogramm detailliert vor, um welche Themen es sich dabei handelt, welche weiteren Angebote das AmkA macht, die wichtigsten Ämter und ihre Rolle. Er betrachtet es als Aufgabe des Kursleiters, auf die besonderen Themen aufmerksam zu machen, damit das Interesse verstärkt wird. Am zweiten oder dritten Tag bietet Herr B. die Exkursion an, bis dahin haben sich die Kursteilnehmer schon eingelebt. Er geht mit den Teilnehmern zum Maintower, auf den Römerberg, in den Palmengarten und den Zoo, oft geht er auch ins Goethe-Museum und wegen U- und S-Bahn zur Hauptwache.

Frau C. nutzt die erste Stunde zum Kennenlernen, dann „diskutiert man einfach nur ein bisschen über alltägliche Themen, wie ist das Leben hier, wie war das Leben dort, wie beurteilt man die Unterschiede.“ Anschließend stellt Frau C. die Nachbarländer Deutschlands mit ihren Hauptstädten vor, die Bundesrepublik mit den Bundesländern und Hauptstädten, und dann Hessen, Frankfurt und Frankfurts Stadtteile. Am Ende des Kurses geht sie zur Abwechslung mit den Teilnehmern zum Römerberg.

Frau D. wiederum hält sich nicht eng an das Curriculum, sondern variiert je nach Gruppe. Sie reagiert auf das, was die Teilnehmer möchten, weil sie glaubt, dass sie so intensiver lernen. Es gibt aber auch vieles, was sie wissen sollten, im Moment aber noch nicht so wichtig ist, weil sie gerade angekommen sind und praktische Dinge eine größere Wichtigkeit haben. Zunächst aber stellen die Teilnehmer vor, was sie sich von dem Kurs versprechen, was sie möchten, welche Interessen sie haben.

Die Interviews mit den Kursleitern sind im strengen Sinne zwar nicht repräsentativ für den Kursleiterpool, belegen aber die aus der Sicht der Interviewten gelungene Konstruktion des Projekts. Alle interviewten Kursleiter sind – sie betonen dies in hier nicht zitierten Interviewabschnitten – mit der Einbindung ihrer Aufgabe in die Integrationsbemühungen der Stadt Frankfurt sehr zufrieden. Die vollständigen Interviews bringen aber auch zwei Problemlinien zu Tage: Zum einen scheint die Anpassung des Curriculums an die Teilnehmersituation in einigen Fällen nicht zu gelingen. Neben der Vielfalt der Herkunftssituationen und des Bildungsstandes bereitete die Anpassung von Einzelthemen offenbar bei einzelnen Teilnehmergruppen gewisse Schwierigkeiten.

Die Interviews deuten auf eine mehr oder weniger existierende Unsicherheit hin, wie die „Offenheit“ des Curriculums im Hinblick auf die Teilnehmergruppe zu interpretieren ist und welche Integrationshilfen jeweils den Voraussetzungen der Teilnehmer am ehesten angemessen sind. Das Curriculum – verstanden als ein offenes Orientierungsangebot an die Kursleiter wird aber insgesamt als eine sehr gute Grundlage für die Kursarbeit beurteilt. So wünschenswert ein transparentes und für alle verbindliches Curriculum einerseits oder ein auf die jeweiligen Voraussetzungen der Lerngruppen abgestimmtes offenes Konzept andererseits ist, wird man mit den Bedingungen, die Kursleiter persönlich mitbringen, arbeiten und auf eine möglichst gute Balance zwischen den beiden Vorgehensweisen hoffen müssen.

Die zweite Problemlinie besteht in der mehr oder weniger gelungenen eigenen Integration der Orientierungskursleiter und ihrer jeweiligen Rückbindung an die Herkunftskultur, der sie in den Migranten vor ihnen wieder begegnen. Vor allem in Spannungen zwischen der Rolle aus der Herkunftskultur und der neuen Rolle in der Aufnahmegesellschaft kann sich leicht eine Irritation einstellen, welches denn die Ziele der Integration sein sollen und wie die Beziehungen in der Lerngruppe gestaltet werden könnten. Diese sind Überanpassungsversuche vs. Festhalten an traditionellen Verhaltensregeln des Herkunftslandes, aber auch Spannungen gegenüber Rassismus in der Teilnehmergruppe und Rollenvorstellungen, welche die Kursleiter im Verlaufe ihrer Integration abgelegt hatten.

Das Potential der Gruppe der Kursleiter besteht wahrscheinlich gerade in der Handhabung dieser Spannungen, weil sie die Integrationsprobleme anhand der Auseinandersetzung zwischen der Herkunftsidealität und dem Problem, sich mit neuen Identitätsanforderungen auseinander zu setzen, zu Tage bringen. Man kann nach den Interviews davon ausgehen, dass mit den Kursleitern kompetente Partner gefunden worden sind, um die curricularen Fragen entlang einer solchen Auseinandersetzung zu bearbeiten.

Die interviewten Zuwanderer waren von den Kursleitern genannt worden, so dass sie ohne Zweifel eine positive Auswahl aus dem gesamten Teilnehmerpool darstellen.

Gleichwohl wurde in den Interviews mit den Kursleitern deutlich, wie man sich das Verhältnis von zufriedenen und unzufriedenen Teilnehmern vorstellen kann, vor allem, welche Herkunftsnationalitäten mit welchen Problemen verbunden sind. Hier einige Bewertungen der Zuwanderer zu den Orientierungskursen:

Weißrusse, Alter: 37, seit 8 Monaten in Deutschland: Mit den Orientierungskursen war Herr H. sehr zufrieden. Interessant waren für ihn alle Kurseinheiten. Wichtige Informationen hat er sich aufgeschrieben, und diese Notizen verwendet er bis heute, z.B. an wen wendet man sich und mit welchem Problem. Allerdings hat die Zeit nicht gereicht, um alle Fragen, die er hatte, direkt im Kurs zu stellen.

Türkin, Alter: 24 Jahre, seit 11 Monaten in Deutschland: Im Orientierungskurs hat Frau O. zu ihrer Überraschung erfahren, wie unterschiedlich Türken sein können: „Da ich mich eher nur in einem universitären Umfeld bewegt habe, waren die unterschiedlichen Teilnehmer im Orientierungskurs vor allem aus dem anatolischen Gebieten der Türkei für mich etwas Neues.“ Sie merkt an, dass es für die Neuankömmlinge sehr hilfreich sei, wenn per Videoaufnahmen der Werdegang eines Emigranten in Deutschland von Anfang bis Ende festhalten würde, um zeigen zu können welche Erfolge erzielt werden können.

Marokkaner, Alter: 31, seit 18 Monaten in Deutschland: Herr Q. war mit dem Orientierungskurs sehr zufrieden. Besonders gut gefallen hat ihm das Thema Politik. Lehrreich fand er die Einführung in die Struktur der Bundesrepublik Deutschland. Da er einer Schichtarbeit nachging, war es für ihn nicht möglich, regelmäßig bzw. pünktlich teilzunehmen. An den Exkursionen hat Herr Q. nicht teilgenommen, weil er sich zu diesem Zeitpunkt in Frankfurt schon auskannte. Herr Q. empfindet es als hilfreich, wenn im Lernprogramm zusätzlich noch einzelne „Sprachbrocken“ wie etwa „...die ersten Worte, die man im öffentlichen Leben hört, wie ‚Bus‘, ‚S-Bahn‘, ‚umsteigen‘, ‚einsteigen‘ und so eingeführt werden.“

Argentinierin, Alter: 28 Jahre, seit einem Jahr in Deutschland: Die Atmosphäre in ihrem Kurs war gut. Trotzdem gab es für Frau K. zum Schluss Probleme zwischen Spaniern und Lateinamerikanern. Ihr besonderes Erlebnis im Orientierungskurs: Sie hat eine gute Freundin gewonnen. Damit hatte sie nicht gerechnet. Der einzige Wunsch wäre, dass dieser Kurs bekannter wird, also mehr Öffentlichkeitsarbeit dafür gemacht wird.

Israelin, Alter: 40, seit 13 Monaten in Deutschland: Frau H. war erleichtert, dass der Kurs auf Englisch gehalten wurde, und erlebte es als positiv, dass die Teilnehmer international gemischt waren. Sie ist der Meinung, dass die Sprache und das Wissen über die Geschichte des Landes von den Ankommenden gelernt werden müssen: „Ein Orientierungskurs ist ein Muss für jede Person, die in Deutschland bleiben will. ... Deutschlernen ist ein Muss, das ist klar.“ Sie kritisiert allerdings, dass in den Sprach- und Orientierungskursen Ausländer immer unter sich sind:

„In Israel haben wir Erfolg mit gemischten Gruppen. Doch in Deutschland sind die Sprachkurse wie ein Getto. Wenn ich in die deutsche Sprachschule gehe, sind alles Ausländer, das ist komisch, wie ein Getto. Deutsche und Ausländer bleiben getrennt voneinander; das ist keine Integration. ... Die Interaktion mit richtigen Deutschen fehlt.“

Die Ergebnisse der Orientierungskurse insgesamt wurden bisher nicht systematisch erfasst. Zwar waren die Kursleiter gehalten, Berichte zu erstellen, es ist aber weder kontrolliert worden, in wie weit diese ihrer Verpflichtung nachgekommen sind, noch sind solche Berichte systematisch ausgewertet worden. Aus den Besprechungen mit allen Kursleitern ist bekannt, dass diejenigen Teilnehmer unzufrieden waren, die seit längerem in Frankfurt lebten und sich – verständlicherweise – langweilten bei Themen bzw. Exkursionen zu Örtlichkeiten, die sie bereits kannten. Andererseits halfen diese Teilnehmer – so wurde berichtet – den Kursleitern, in dem sie selbst eine Art Expertenrolle einnahmen, und förderten damit die Kommunikation der Teilnehmer untereinander.

3.3 Zusammenfassung der Interviewergebnisse

Die vollständigen Interviewergebnisse bei den Zuwanderern bestätigen die bereits bei den Kursleitern angeklungene Vielfalt von Migrationsschicksalen, den Voraussetzungen, die Neuzuwanderer mitbringen sowie die Angemessenheit von Projektorganisation, Curriculum und Kursleiterkompetenz. Sie weisen zudem eine Fülle Migrationsthemen auf, deren Interpretation weit über die Aufgabenstellung des AmkA-Projektes hinausgehen, zugleich aber demonstrieren, dass Orientierung nicht nur ein funktionales Geschehen ist, sondern eingebunden ist in eine z.T. sehr fragile Balance verschiedener Phasen interpersonaler Integrationsprozesse.

Bezogen auf die Bewertung der Orientierungskurse durch die Migranten hat das Projekt mit dem muttersprachlichen Angebot eine erste Unterstützung zur Integration bereit gestellt. Es ist mit den Rahmenbedingungen und der Auswahl der Personen offensichtlich gelungen, der Spannweite zwischen den Inhalten, die die Aufnahmegesellschaft zur Integration für notwendig hält, und den Anforderungen aus den jeweils höchst individuellen Lebenslagen und daraus erwachsenen Bedürfnissen der Migranten modellhaft gerecht zu werden. Einschränkend muss allerdings festgehalten werden, dass die hier vorgestellten Erfahrungen aus einer Teilpopulation von Migranten stammen, die mit Deutschen oder bereits vor längerer Zeit nach Deutschland Zugewanderten leben. Man muss sie also auf dieser Grundlage bewerten.

Wer – wie die Kursleiter – seine Landsleute kennt, wer sich der Spannung in Gruppen von hoch Gebildeten und Analphabeten, von Männern und Frauen aussetzen kann, wer sich über die curricularen Vorschläge hinaus Gedanken macht, was für seine Zielgruppe besonders hilfreich sein könnte, der hinterlässt – so das Resümee der Interviews – am Ende der Kurse Menschen, die mit den positiven Erfahrungen von Deutschen und Deutschland für eine aktive Bewältigung seiner zukünftigen Integrationsprobleme gerüstet sind.

4. Diskussion der Frankfurter Erfahrungen

4.1 Ausgangslage im Aufnahmeland

Immer noch ist in der Diskussion um die Integration im Schnittpunkt zwischen Politik, Erwachsenenbildung und persönlicher Beratung offen, mit welchen Mitteln und Anforderungen an Assimilation diese befördert werden könnte. Parallel zum Versuch, einen politischen Konsens zu etablieren, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, ist die Erkenntnis gewachsen, dass die bisher in Deutschland aufgewachsenen Kinder von Migranten der ersten Generation (die sog. Gastarbeiter) generell weder am Gesellschaftsleben so partizipieren wie die Menschen deutschen Ursprungs. Die aktuellen Initiativen und Tendenzen, Migranten nicht mehr nur als willkommene Arbeitskräfte zu sehen, sondern ihnen zuzugestehen, dass ihr Leben in Deutschland nur dann lebenswert und erfolgreich ist, wenn sie „integriert“ sind, hat u.a. auch die Idee des AmkA-Projektes geleitet.

Die Integrationshilfe beim Start im neuen (städtischen) Lebensraum kommt vor allem dem unmittelbaren Lebensumfeld der Migranten zugute. Gleichwohl kann eine Kommune nur solche Hilfen anbieten, die gesellschaftlich legitimiert und mit Landes- und Bundesmitteln gefördert werden. Kommunale Integrationshilfen sind deshalb auch von den allgemeinen Vorstellungen zur Integration von Migranten abhängig – seien dies offiziell und regierungsamtlich definierte, seien es solche, die in der Informationsgesellschaft durch Medien vermittelt sind oder seien es Einstellungen und Verhaltensroutinen im Alltagsleben von Bevölkerungsteilen.

Es besteht in Europa weit gehend Einigkeit darüber, dass die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gelingende Integration ist. Da sich aber in den Interviews zeigt, dass Sprache sinnvoll nur im lebensweltlichen Kontext der Lernenden vermittelt werden kann, kommt als eine weitere Voraussetzung für Integration die Notwendigkeit einer persönlichen Unterstützung hinzu. Sie kann helfen, den Sinn des sprachlich Gelernten umsetzbar zu machen, wie auch umgekehrt die Motivation für das Lernen der Sprache des Aufnahmelandes zu verstärken. Wahrscheinlich liegen deshalb Inhalte der Orientierungskurse – verstanden als Förderung der Kommunikationsfähigkeit und als Beginn einer politischen Bildung – nicht sehr weit auseinander. Gleichwohl orientieren sie sich an den traditionellen methodischen und didaktischen (deutschen) Standards mit dem Argument, dass Förderung nur dort sinnvoll ist, wo sie auch zur formellen Integration dient (etwa wo sie der Erfüllung bestimmter beruflicher Voraussetzungen nützt).

4.2 Ankunftsbedingungen

Der Integrationsbegriff, der nicht nur dem Frankfurter Projekt, sondern auch aktuellen politischen Verlautbarungen aller Couleur unterliegt, impliziert eine homogene Gesellschaft, in die man sich als Migrant integrieren könne wie in eine „geschlossene Gesellschaft“, die über definierte Aufnahme-rituale verfügt oder verfügen sollte. Es ist wahrscheinlich ein typisches Zeichen von Ethnozentrismus, wenn man glaubt, die Integration

beziehe sich auf eine bipolare Situation des „wir“ („die Deutschen“) und „die“ („die Migranten“). Wenn man die Differenziertheit in der aufnehmenden Gesellschaft erkennen und sie in gesellschaftspolitischen Fragen als eine Ansammlung von Verschiedenheiten begreifen kann, wird man auch mit dem Problem fertig werden können, dass Migranten nicht nur bezogen auf ihr Herkunftsland verschieden sein können, sondern selbst von Person zu Person, z.B. bedingt durch ihr Herkunftsmilieu.¹⁸ Auch die „Aufnehmenden“ sind verschieden, von neugieriger Erwartung bis hin zu angstvoller oder aggressiver Ablehnung. Dies konnten einige der interviewten Migranten deutlich benennen.

Vergleicht man das Ankommen und die für das (erwachsene) Leben in der Aufnahmegesellschaft notwendigen Lerninhalte mit dem Bildungsweg von Kindern der Aufnahmegesellschaft, dann wird sofort klar, dass auch Kinder zunächst gemeinsam, dann aber durchaus differenziert gebildet und informiert werden. Um wie viel mehr müssten solche Überlegungen bei erwachsenen Menschen angestellt werden, die nicht nur nach Gruppen verschiedener sprachlicher Herkunft, sondern auch nach anderen Merkmalen differenziert werden müssten. Dies wäre natürlich nicht praktikabel, keine Kommune könnte sich ein solchermaßen differenziertes Angebot leisten! Gleichwohl sind natürlich die Menschen, die man zu Gruppen zusammenfassen muss, extrem verschieden. Dies bringt es z.B. mit sich, dass in einem Orientierungskurs deshalb Analphabeten und hoch gebildete Menschen gemeinsam unterrichtet werden müssen, weil die Größe einer Lerngruppe sonst zu gering wäre.

Ob es aber sinnvoll ist, mit dem Argument der Praktikabilität die Unterschiede wieder einzuebnen oder nach anderen als den klassischen Wegen in Bildungs- und Integrationskonzepten zu suchen, müsste in Zusammenarbeit mit den kommunalen Trägern erst noch erarbeitet werden, die sich seit längerer Zeit auch mit den individuellen Integrationschicksalen befasst haben. Hier wäre vielleicht ein Blick in die holländischen Erfahrungen mit dem „Prozessbegleiter“¹⁹ hilfreich, einem Konzept, das auf hiesige Verhältnisse allerdings nicht übertragbar ist. Insofern ist das beschriebene Orientierungskurskonzept im doppelten Sinne offen: als offen curricular gestütztes Angebot und gegenüber Modifizierungen und Anpassungen an neue Bedingungen.

Praktische Argumente werden auch bei den wichtigsten Anforderungen an eine Integration von Anfang an hervor gebracht: das Erlernen der deutschen Sprache. Das primäre

18 Vgl. dazu Bennett, Milton, In the wake of September 11, in: Leenen, Reiner (Ed.): Enhancing intercultural competence in police organizations, Münster 2002.

19 „Jeder Neuankömmling erhält während des gesamten Einbürgerungsprozesses persönliche Begleitung durch eine/n Prozessbetreuer/in: vom Moment des ersten Einführungsgespräches nach der Anmeldung bis zum abschließenden Endgespräch in der Schlussphase der Weitervermittlung. Die Prozessbegleitung wird als entscheidend für Erfolg oder Misserfolg der Einbürgerung gesehen. Ihr fällt die Verantwortung zu, den im Gesetz formulierten Anspruch, individuell massgeschneiderte Einbürgerungsprogramme durchzuführen, umzusetzen. Prozessbetreuer/innen begleiten Neuankömmlinge persönlich während des gesamten Einbürgerungsprozesses, helfen ihnen bei eventuellen Problemen und sollen sie nötigenfalls motivieren. Sie koordinieren aber auch die verschiedenen Phasen und Programmteile des Prozesses und sind für die Durchführung zentraler Aufgaben zuständig“, aus: Landeszentrum für Zuwanderung (Hrsg.), Mehr als Sprachförderung. Eine Studie zur Integration von Neu-Zuwanderern in den Niederlanden, Solingen 2000, S. 11.

Lernen einer Sprache erweist sich normalerweise als ein Prozess in der Beziehung zu einer „Mutter“, d.h. als ein Vorgang, der in einer bestimmten Qualität von Beziehung stattfindet. Nicht einmal alle Mitglieder der Aufnahmegesellschaft verfügen über die Sprachfähigkeiten, die man sich bei Migranten erhofft. Sie verfügen u.a. deshalb nicht darüber, weil die Voraussetzungen einer förderlichen Beziehung gefehlt haben, und zwar nicht einer schulischen, sondern einer solchen, die die Neugier, die Selbstwertgefühle und alle anderen persönlichkeitsstärkenden Anteile an menschlicher Entwicklung betreffen. Erst in der Schule lernt man die grammatischen Regeln und die Rechtschreibung in der Muttersprache. Dieses Lernen baut jedoch auf einem bereits vorhandenen Grundverständnis der Sprache auf.²⁰ Wer dann eine erste Fremdsprache zu lernen hat, ist meist nicht nur in der eigenen Sprache firm, die ja rundherum ständig gesprochen wird. Er lebt auch in Verhältnissen, die ihm ein Mindestmaß an Sicherheit im Hören und Lesen des Vertrauten ermöglichen.

Das Erlernen der Sprache hängt von deren Gebrauch in relevanten Beziehungen ab – wie wohl auch die Motivation für das Erlernen von den alltäglichen Vorteilen, die sich mit dem Gebrauch der Sprache in diesen jeweils spezifischen Anforderungen verbinden. Gerade am Anfang ist es deshalb wichtig, die ersten Schritte in vertrautem sprachlichem Terrain zu machen, damit sich solche förderlichen Beziehungen herstellen. Dies ist in den Orientierungskursen ein wichtiger Faktor.

4.3 Die Bedeutung der ersten Begegnung

Von Seiten der Organisation einer ersten Begegnung als auch von deren Inhalten her hat die Begrüßung der Migranten einen wesentlichen Stellenwert für die Motivation, sich im Aufnahmeland zu orientieren. Obwohl die Begrüßungsmappe eine nur kleine Geste zum Ausdruck brachte, mit der die Projektmitarbeiter auf das Thema Ankommen in Frankfurt einstimmen konnten, hat es doch sehr viel Energie gekostet, diese zu entwickeln, zu produzieren und dafür zu sorgen, dass sie auch so an Neuankömmlinge abgegeben wird, wie es eine freundliche Begrüßungssituation erfordert. Vielleicht konnten die Projektmitarbeiter in der Verausgabung von Energie für ein Ritual, das später wieder fallengelassen wurde, sich selbst auf die Situation des Ankommens einstellen und die dazu notwendigen Erfahrungen machen.

Da es ein kommunales Amt nicht in der Hand hat, wie diese erste „Begrüßung“ in Frankfurt tatsächlich verläuft, wurde konsequenterweise viel Aufmerksamkeit und Energie darauf verwandt, städtische Mitarbeitern für diesen Vorgang zu sensibilisieren, die an den Stellen beschäftigt sind, an denen die Migranten in den ersten Kontakt mit der Verwaltung ihrer neuen Heimatstadt treten. Auch wenn das Verfahren aus pragmatischen Gründen geändert werden musste, konnte doch der „Geist“ einer freundlich eingestimmten ersten Begegnung in das neue Arrangement übernommen werden.

20 Vgl. Büttner, Christian; Kohte-Meyer, Irmhild, Am wichtigsten die Sprache...Erkundungen zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess, Frankfurt (HSFK-Report Nr. 11) 2002.

Zum Abschluss der Detailbewertung soll eine metaphorische Szene (Interviewausschnitt mit einer Kursleiterin) aus einem Orientierungskurs die psychosoziale Problematik verdeutlichen, mit der Orientierungsangebote und Integrationsbereitschaft grundsätzlich verknüpft zu sein scheinen:

„Es gab eine Szene, die find ich irgendwie so lustig deshalb, nicht lustig, nein, ich fand sie eigentlich auch so interessant, ja weil die waren in der Stadtbücherei und ich weiß nicht, wann das vorher aufgekommen war, es war in irgendeiner Stunde vorher, da konnte ich mich erinnern, da ging es um die Frage, eine Teilnehmerin hatte schon einen Deutschkurs gemacht, und da war eine andere Schülerin oder Mitteilnehmerin in dem Kurs und die kam aus Eritrea. Sie wusste nicht, wo Eritrea lag, noch wie es auf türkisch heißt und dann hat sie das irgendwie interessiert. Dann hat sie das nicht losgelassen, dass wir, also der gesamte Kurs in der Bücherei an den Globen (lacht) und an irgendwelchen Atlanten dabei waren, Eritrea zu suchen, ja alle, zwei da, drei da, um ein bisschen zu finden. Ich hatte das Gefühl, das war dann eine gemeinsame Aktivität, die dann auch was mit Suchen zu tun hatte (lacht), wo bin ich und ich weiß auch was. Eritrea kennen wir alle nicht und das ist dann eben so dieses spielerische Sich-Irgendwo-Wiederfinden, das damit zu tun hatte, dass dieses Bedürfnis anscheinend da war, es waren eben alle interessiert und wollten wissen, wo das ist und waren überrascht, wo es dann wirklich war, weil wir es überall woanders vermutet hatten. Da haben sich die Beziehungen ein bisschen entwickelt zwischen den Leuten, die sich da verstanden hatten, die haben sich ganz gut unterhalten und wollten einfach wissen, was der eine macht, der andere macht. Die waren da auch ganz zufrieden und erfreut.“

Was sich an der Oberfläche wie die Herstellung einer positiven Gruppenbeziehung abzeichnet, kann auf einer tieferen Schicht des Migrationsprozesses im Hinblick auf Orientierung auch als ein Versuch gedeutet werden, sich die Distanz mitzuteilen, aus der man auf das Aufnahmeland zugeht. Nicht die Orientierung in der Bibliothek steht primär im Vordergrund der gedanklichen Beschäftigung, sondern die Orientierung im Hinblick auf das Herkunftsland, das man nicht mehr so leicht findet.

5. Gesamtbewertung

5.1 ... der Projektkonzeption

Wer Raum, Zeit und Personal bereit stellt, fremden Menschen den Übergang in die neue „Heimatstadt“ zu erleichtern, ist nicht nur an einem persönlichen Integrationserfolg einzelner Migranten interessiert. Hinzuziehende sollen auch den Wohlstand der Kommune mehren, und das kann nur gelingen, wenn diese Menschen sich schnell und unkompliziert in die Arbeitswelt integrieren, statt der Kommune direkt oder indirekt viel größere Kosten als einen Orientierungskurs zu verursachen.

Auf dem Markt der örtlichen Sprachkursanbieter regelt sich gewissermaßen von selbst, wer mit welchem Einstiegsniveau bei wem das passende Sprachkursangebot bekommen kann. Solche Kurse sind lange vorgeplant, die Kursleiter stehen fest, sie sind eingeführt, es existieren Schulungsräume und Verwaltungsressourcen. Wenn sich der Zustrom der Migranten nach anderen als den Sprachkurseinstiegs-kriterien ergibt (also etwa nach den zufällig aus aller Welt ankommenden Personen), resultiert dies verständlicherweise in einer außerordentlichen Bandbreite an Sprachniveaus und Orientierungsbedarf. Das Frankfurter Angebot hat in seinem Konzept der fremdsprachigen Orientierungskurse etwas an-

geboten, was nicht nur von den Neuankömmlingen als sinnvoll bezeichnet wurde. Auch bereits länger in Frankfurt lebende Angehörige könnten noch von solch einem Angebot profitieren (und hätten dies gerne getan, wenn man sie hätte aufnehmen können).

Es ergeben sich dann erhebliche Schwierigkeiten, wenn man es bei den Migranten auch mit solchen Menschen zu tun bekommt, deren Interessen nicht unbedingt an einer ersten Orientierung oder gar im schnellen und qualifizierten Deutschlernen liegt, sondern im möglichst glatten Übergang von der Heimat des Herkunftslandes zur Heimat in der Fremde (vielleicht auch in der Hoffnung, sich das „Heimatliche“ gegen kulturelle Okkupation durch das Aufnahmeland erhalten zu können). Hier offenbart sich ein Aspekt der Vielfalt, den man – gerade auch in den politischen Diskussionen zu Integrationsmodellen – allzu oft unterschätzt. Die Wege, die in eine neue Heimat führen, sind für unterschiedliche Menschen höchst verschieden. Sie lassen sich nur bedingt einem einzelnen oder gar einheitlichen Orientierungscurriculum-Konzept zuordnen, auch wenn dieses aus politischen Gründen zwingend erscheint.

Was im Rahmen eines „offenen Konzeptes“ als negativ angemerkt werden kann, etwa dass es zu sehr unterschiedlichen Interpretationen und damit nicht vergleichbaren Ergebnissen führt, erwies sich in Frankfurt als außerordentlich hilfreich. Während eine Kursleiterin z.B. mit dem Begriff Orientierung „orientierungslose Alte“ assoziierte (wobei der Begriff für sie mit einem „negativem Touch“ belegt war) und ein Kursleiter unter Orientierung „Stadtverkehr“ und „politisches System“, aber auch das „alltägliche Leben“ in Deutschland verstand, erwiesen sich bei anderen solche Definitionen als nebensächlich. Aus ihren eigenen Erfahrungen als „Ausländer“, Migrant oder jemand, der in einer Migrantenfamilie in Deutschland aufgewachsen ist, bestand und besteht bei diesen Orientierungskursleitern ein tiefes Wissen um die Anfangsprobleme der Neuzuwanderung. Aus diesem Wissen gepaart mit dem Eingebundensein in eine Projektorganisation eines städtischen Amtes und einem curricularen Rahmen können sie als Kursleiter das realisieren, was ihnen die Migranten abverlangen. Sie haben dafür gesorgt, dass die Teilnehmer sich erst einmal „sicher fühlten“ und „wohl fühlten“ und dann in dem Maße informiert wurden, wie es aus ihrer Sicht und der Sicht einer Kommune für einen Anfang angemessen ist.

Die meisten interviewten Teilnehmer waren neugierig und bereit, die angebotenen Informationen aufzunehmen. Es bereitete ihnen manchmal Schwierigkeiten, die Unterschiede zu ihren gewohnten sozialen Verhaltensweisen und Verwaltungsroutinen zu erfassen und zu akzeptieren, z.B. unterschiedliche Männer- und Frauenrollen, unterschiedliche behördliche Gewohnheiten. Es scheint den Kursleitern aber gelungen zu sein, die sich daraus ergebenden Spannungen in den Orientierungskursen produktiv in dem Sinne zu bearbeiten, dass sich daraus auch ganz persönliche Weiterentwicklungen bei den Teilnehmern ergeben. Dabei ist es offenbar nicht immer ganz einfach, die Interessen der Teilnehmer an einer eigenen Plattform oder einem Raum (wo sie über persönliche Erfahrungen hätten sprechen und diese miteinander vergleichen könnten) mit den Anforderungen der aufnehmenden Kommune zu balancieren.

5.2 Die Kurse

Die Kursleiter

Die Kursleiter sind zwar nicht im klassischen Sinne in Erwachsenenbildung professionalisiert, haben aber alle mehr oder weniger Erfahrungen in psychosozialen Arbeitsfeldern. Aufgrund ihrer höchst unterschiedlichen Bildungswege und Integrationsschicksale ergibt sich auch ein mehr oder weniger äquivalentes Bild zu den Problemen, die in den Kursen aufgetaucht sind. Während in dem einen Fall die Differenz zwischen hoch gebildeten Migranten und Analphabeten als belastend gewertet wurde, spielte sie in einem anderen Sprachkontext keine besondere Rolle. Auch die unterschiedlichen Frauen- und Männerprobleme wurden mal mit pragmatischen Methoden angegangen, mal führten sie zu Irritationen. Schließlich ist dem einen Kursleiter das Curriculum zu umfangreich, dem nächsten nicht ausführlich genug. Interessant ist, dass auch von Problemen mit Fremdenfeindlichkeit der Teilnehmer gegenüber anderen Migrantengruppen berichtet wurde, was die Kursleiter z.T. sehr herausforderte. Möglicherweise ist dies ein Themenfeld, das bei Integrationsmaßnahmen in Zukunft stärker berücksichtigt werden muss: Die Integration von Neuzuwanderern in eine multikulturell offene Stadtgesellschaft.

Kursleiter sind sich darin einig, dass ihre Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Integration von Neuzuwanderern darstellt, wünschen sich aber für sich selbst eine stärkere Integration – sowohl in das Projekt bzw. die Gruppe der Kursleiter, als auch in die deutsche Aufnahmegesellschaft. Sie betonen, dass dies den schwierigsten Teil von Integration darstellt: der Kontakt zu Deutschen. Dass auch dies keine verlässliche Strategie der Integration darstellt, wird an Untersuchungen von Migranten deutlich, die sich – in Ermangelung privater Kontakte – in Vereine und politische Parteien begeben haben.²¹ Auch dort sind viele von ihnen Fremde geblieben.

Selbst zum großen Teil Migranten bringen die Kursleiter ihre unterschiedlichen Erfahrungen mit ihren eigenen Integrationserlebnissen in die (offene) Gestaltung von Orientierungskursinhalten ein (über ihre Integriertheit in die deutsche Gesellschaft gaben sie durchweg positive Urteile ab). Deshalb muss man bei der Anlage eines Projektes wie demjenigen des AmKA davon ausgehen, dass ihnen zu Beginn zunächst unklar ist, wohin „die Reise gehen soll“. Da dies aber auch davon abhängt, in welchem Maße und wie sie selbst sich integriert fühlen, kann es ein hilfreicher Prozess sein, auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und mit ihnen gemeinsam den Rahmen einer Didaktik der Orientierung weiter zu entwickeln. Die große kulturelle Vielfalt im Pool der Kursleiter und die damit verbundenen Spannungen lassen die Wandlung der Dissenzen über Herkunft und Integrationsnotwendigkeiten in eine produktive Auseinandersetzung erhoffen. Dazu trägt sicherlich bei, dass sie in einen hochgradig identitätsstiftenden professionellen Kontext eingebunden sind.

21 Vgl. Böhler, Jochen, Soziales und politisches Engagement von MigrantInnen in deutschen Organisationen: Sein Beitrag zur Integration und Folgerung für die interkulturelle soziale Arbeit, Darmstadt 2001 (unveröffentlichte Diplomarbeit an der EFH-Darmstadt).

Die Zuwandernden

Die Migranten waren bisher ohne Ausnahme von dem Angebot der Stadt Frankfurt positiv angetan. Dies drückte sich nicht nur durch die teilweise geäußerte Dankbarkeit gegenüber Kursleitern und Stadt aus, sondern zeigte sich auch im Detail in den Schilderungen der persönlichen Lernerfahrungen. Besonders hervorzuheben ist dabei die Erfahrung, mit dieser Hilfe in der Selbständigkeit gefördert zu werden, sich den Schwierigkeiten der Fremde zu stellen. Die meisten Migranten betonen, dass Orientierung und Sprache *gemeinsam* wichtige Bausteine der ersten Schritte zur Integration darstellen. Dennoch bleiben die nächsten Angehörigen bzw. die Familien die entscheidenden Stützen im psychosozialen Gleichgewicht und in der Lösung der organisatorischen Probleme wie z.B. den Behördengängen.

Die städtischen Behörden wurden demgegenüber von den interviewten Migranten durchweg als nicht besonders entgegenkommend erlebt. Da aber auch das AmkA eine Einrichtung der Stadt Frankfurt ist, können die Migranten mit dem AmkA-Angebot eine durchaus positive Ämtererfahrung in ihr alltägliches Leben mitnehmen. Zudem konnten einzelne nicht nur zu den Kursleitern dauerhafte Beziehungen entwickeln, sie fanden auch unter den anderen Teilnehmern freundschaftlichen Kontakt.

Die Migranten haben die Exkursionen besonders positiv beurteilt. Das Lernen im Rahmen praktischer Erfahrungen zeigt – verglichen mit Lernkonzepten für Kinder, die gleichfalls in die (Aufnahme-) hineinwachsen – also bei Neuzuwanderern die besten Ergebnisse. Von vielen Migranten wird der fehlende Kontakt zu Deutschen beklagt. Im Zusammenhang damit ist auch zu sehen, dass die deutsche Kultur als meist „kalt“ charakterisiert wird. Ein kommunales Projekt kann natürlich nicht eine Anbahnung privater Kontakte anbieten, aber man kann aus diesen Aussagen doch entnehmen, dass man bei Migranten die Beziehungen, die sie untereinander in der (noch) Fremde aufrecht erhalten, wert schätzt und ihnen die Bedeutung einräumt, die sie im Integrationsprozess hat: eine private Unterstützung im Sinne des „Auftankens“.

5.3 Schlussbemerkungen

Mehrere grundsätzliche Probleme sind bei der Anlage und Durchführung von Orientierungskursen nach dem Frankfurter Modell zu erwarten: Zum einen ist die Anpassung eines Curriculums an eine einzelne Teilnehmersituation kaum möglich. Neben der Vielfalt der Herkunftssituationen und des Bildungsstandes spielt das jeweilige Interesse an gesellschaftspolitischen Zusammenhängen eine große Rolle (was auch bei politischen Bildungsveranstaltungen mit deutschen Teilnehmern auftreten kann). Zum zweiten: Solange ein „Curriculum“ verpflichtend ist, wird sich eine der Schule vergleichbare Situation von Lernen kaum vermeiden lassen. Im Zusammenhang mit Befürchtungen, dass Orientierungsveranstaltungen von Zuwanderern generell als Pflichtleistung verlangt werden, wurde von Kursleitern mehrfach die Prognose geäußert, dass dies erhebliche negative Konsequenzen für die Lernmotivation und damit natürlich auch für den Erfolg der Orientierungskurse selbst haben könne.

Die Überprüfung eines Lernerfolges im engeren Sinne war von Anfang an nicht beabsichtigt, hätte es doch dazu eng umrissener Lernziele und entsprechender Tests bedurft. Beides erscheint im Zusammenhang mit Orientierungskursen und den heterogenen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen von Neuzuwandernden höchst problematisch. Angesichts der Qualität, der Komplexität und der Dauer von Integrationsprozessen, die zudem individuell sehr unterschiedlich verlaufen können, ist es nicht nur schwierig, sondern geradezu fragwürdig, nach dem Durchlauf von Kursmodulen mit einer Dauer von 40 Stunden eindeutige Lernerfolgsindikatoren etwa im Rahmen von Standardtestverfahren oder abfragbaren Beständen von Faktenwissen festzulegen. Um so mehr rückten die Erfahrungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden selbst in den Mittelpunkt. So verständlich also das Interesse einer Kommune sein mag, zu wissen, wie erfolgreich (oder auch nicht) sie ihr Geld verausgabt, so plausibel war auch das Konzept, die Beurteilung des Erfolges der subjektiven Beurteilung durch die Migranten zu überlassen.

Es geht bei der Gestaltung von integrationsfördernden Maßnahmen wie etwa den Frankfurter Orientierungskursen nicht nur um die Detailfragen, was Migration im Lebens- und Lernprozess von Menschen unterschiedlicher Herkunft jeweils ist und welche Unterstützung – wenn es denn eine geben soll – in welchem Fall sinnvoll ist. Migration und Integration werden vor dem Hintergrund der EU-Erweiterung, der Veränderung der Bevölkerungszusammensetzung insbesondere in den Großstädten, der demographischen Entwicklung und der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft generell die Frage nach sich ziehen, ob und wie man die eigene Gesellschaft als einen Pool mehr oder weniger integrierter Bevölkerungsteile oder Individuen begreift.

Das Innovationspotential der Frankfurter Orientierungskurse wird deutlich, wenn man sich im Gegensatz dazu die Konzeption der Integrationskurse vergegenwärtigt, die das kürzlich beschlossene Zuwanderungsgesetz (ZWG) der Bundesregierung vorsieht. Dieses Gesetzespaket umfasst u.a. das „Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet“ (Aufenthaltsgesetz – AufenthG). Es regelt in seinem Kapitel 3 (§§ 43-45) die „Förderung der Integration“ und die bundesgesetzliche Rahmengestaltung der Integrationskurse. Deren Konzept weicht in mehrfacher Weise vom Frankfurter Ansatz ab, allem voran, dass der Besuch der Kurse in der Regel nicht auf Freiwilligkeit beruht. Die Kurse sollen erst am Ende, d.h. im Anschluss an die Sprachkursmodule stattfinden und sie werden in deutscher Sprache durchgeführt. Zeitliche Anordnung und Durchführungssprache scheinen eher verwaltungstechnischen Erfordernissen denn den Bedürfnissen von Neuzuwandernden geschuldet zu sein. Dadurch, dass die Kurse das Integrationskursangebot abschließen, setzt der Gesetzgeber voraus, dass die Teilnehmenden bereits erste Deutschkenntnisse erworben haben. Möglicherweise soll dies die Voraussetzung dafür schaffen, Orientierungskurse in deutscher Sprache von Sprachkursanbietern gleich mit durchführen zu lassen.

Inhaltlich handelt es sich bei dieser Art Orientierungskurs um nichts anderes als einen thematisch enger fixierten Deutschkursbaustein. Den Anbietern und Organisatoren erspart dies, herkunftssprachliche Kursleiter vorzuhalten bzw. auszubilden. Ein weiterer Unterschied: die Orientierungskurse des ZWG sollen im Gegensatz zu den Kursen des Frankfurter Projektes mit einem Test abgeschlossen werden. In den geplanten Inhalten

schlagen sich zudem offensichtlich die Auswirkungen der unseligen Leitkulturdebatte nieder: Die Bundeskurse sollen Kenntnisse zur „Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland“ (§ 43 (3) AufenthG) vermitteln – abseits der Frage, was denn die Kultur in Deutschland überhaupt sei, von Alltagsorientierung ist keine Rede. Diese Ausrichtung indiziert zugleich zweierlei: die Vorstellung von einer relativ homogenen Mehrheitskultur und eine einseitige Orientierungsrichtung der Kurse – Neuzuwandernde sollen sich an dieser implizierten homogenen Mehrheitskultur orientieren.

Das Ungleichgewicht zwischen begrenzter bzw. nicht vorhandener legislativer Gestaltungsmöglichkeit und die faktische Verantwortung für gelingende Integrationspolitik verbunden mit starken finanziellen Einschnitten auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene stellt die Kommunen weit über die (eingegrenzte) Frankfurter Projektfragestellung vor große Herausforderungen.

In Zukunft wird man sich Orientierungskursmodellen unter sehr viel schwierigeren Bedingungen als im Frankfurter Projekt annähern müssen, wenn die Abnehmer mit ihren Wünschen und Bedürfnissen einbezogen werden sollen. Und es wird um den Ausgleich zwischen den weithin (harten) national determinierten aufenthaltsrechtlichen und arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen und der (weichen) praktischen Durchführung und Finanzierung von Integrationsaufgaben durch die Kommunen gehen, die insbesondere von den größeren Städte geleistet werden muss. Hier wird noch viel experimentiert werden müssen.