

Sprachliche Weiterbildung als Beitrag zur gesellschaftlich-sozialen Integration von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion

Ein Basismodell der Zielgruppenarbeit

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Fakultät
für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften
der Ruprecht-Karls-Universität
Heidelberg

vorgelegt von
Isabella Fath
Päd./Rom. M.A.

2009

Beraterin: PD Dr. Carola Iller

Der Spätaussiedler

Als der Spätaussiedler
per Antrag
- zimal gestellt und abgelehnt-
endlich
nach Deutschland durfte,
guten Willens,
stellte er verstummend fest,
dass sich dort
- oder sagen wir: hier-
die meisten
als Deutsche selbst
zimal
ohne Antrag und ohne Ablehnung
längst ausgesiedelt hatten.

Nun sucht er weiter
Landsleute.

(Hermann Wischnat)

Inhaltsverzeichnis

0. Sprachliche Weiterbildung- eine Herausforderung für Pädagogik und Sprachwissenschaft.....	1
I. THEORETISCHER TEIL.....	8
1. Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung.....	8
1.1. Begriffliche Bestimmung der Zielgruppenarbeit.....	9
1.2. Die Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung aus historischer Sicht.....	11
1.3. Erziehungswissenschaftliche Theorien zur Zielgruppenarbeit.....	16
1.3.1. Der Begriff der Bildungsarbeit mit Zielgruppen nach Schiersmann.....	16
1.3.2. Die Zielgruppenentwicklung nach Mader/Weymann.....	19
1.3.3. Die Zielgruppenentwicklung nach Schäffter.....	23
1.4. Chancen und Kritik der Zielgruppenarbeit.....	32
1.5. Grundsätzliche Annahmen zur Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung.....	35
2. Integration.....	37
2.1. Begriffliche Bestimmung der Integration.....	38
2.2. Ein Integrationsmodell mit Hinweisen auf die Zielgruppe „Aussiedler“.....	40
2.3. Die gesellschaftlich-soziale Integration.....	44
2.4. Die Bedeutung des Spracherwerbs im gesellschaftlich-sozialen Integrationsprozess.....	48
3. Zum Stand der sprachwissenschaftlichen Forschung.....	52
3.1. Die Definition der Begriffe „Muttersprache“, „Zweitsprache“, „Fremdsprache“... ..	52
3.2. Sprachwissenschaftliche Theorien zum Spracherwerb.....	54
3.3. Verfahren und Methoden zum Spracherwerb.....	56
3.4. Sprachvermittlung in der praktischen Bildungsarbeit.....	62
3.5. Grundsätzliche Annahmen zu Sprachtheorien und Sprachverfahren.....	64
4. Zur Beschreibung der Zielgruppe „Aussiedler“.....	66
4.1. Zum Stand der Aussiedlerforschung.....	67
4.2. „Aussiedler“ oder „Spätaussiedler“?.....	68
4.3. Zur Historie der Aussiedlerbewegung.....	69
4.4. Zur Feststellung des Aussiedlerstatus.....	71

4.5. Die Bildungssituation der Aussiedler.....	73
4.6. Push- und Pull-Faktoren der Zuwanderung von Aussiedlern.....	77
II. ZIELGRUPPENARBEIT FÜR AUSSIEDLER IN MAßNHAMEN DER SPRACHLICHEN WEITERBILDUNG- KONZEPTION EINES PÄDAGOGISCHEN BASISMODELLS.....	82
1. Didaktische Prinzipien und Zielsetzungen des Basismodells.....	83
2. Das Basismodell zur sprachlichen Weiterbildung für Aussiedler.....	85
2.1. Berücksichtigte Theorien und Ansätze.....	85
2.2. Auswertungsraster und Problemstellungen des Basismodells.....	88
III. EMPIRISCHER TEIL.....	103
1. Die empirische Untersuchung und deren Ergebnisse als Beitrag zum Basismodell der Zielgruppenarbeit.....	104
1.1. Forschungsfragen.....	104
1.2. Die befragte Zielgruppe.....	104
1.3. Die Bildungsmaßnahme.....	105
2. Die methodische Vorgehensweise.....	106
2.1. Das Erhebungsverfahren.....	107
2.2. Der Leitfaden.....	111
2.3. Das Aufbereitungsverfahren.....	113
2.4. Das Auswertungsverfahren.....	113
3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	117
IV. DAS BASISMODELL DER ZIELGRUPPENARBEIT- HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN.....	176
V. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK.....	203
Literaturnachweis und Anhang.....	209

0. Sprachliche Weiterbildung- eine Herausforderung für Pädagogik und Sprachwissenschaft

Die sprachliche Weiterbildung nimmt in der Erwachsenenbildung in Deutschland einen breiten Raum ein. Es existiert fast keine Weiterbildungseinrichtung, keine Volkshochschule, die nicht einen Sprachkurs anbietet. Die Auswahl an Sprachen ist dabei groß; sie reicht von einer reichhaltigen Bandbreite an Veranstaltungen zum Erwerb der englischen Sprache bis hin zu außereuropäischen Sprachen wie Chinesisch oder Japanisch.

Eine Sonderstellung nehmen darunter die sprachlichen Bildungsmaßnahmen für Deutsch als Fremdsprache ein: Sie sind oft als nicht freiwillige Veranstaltungen angelegt, in der Migranten die deutsche Sprache zu einem gewissen Mindestmaß erwerben sollen, um ihnen eine bessere berufliche sowie gesellschaftlich-soziale Integration in das deutsche Arbeits- und Gesellschaftssystem zu ermöglichen.

Die einzelnen Weiterbildungseinrichtungen unterscheiden verschiedene Formen von Bildungsmaßnahmen für Deutsch als Fremdsprache bzw. in ihren Programmen wie beispielsweise Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch für den Beruf etc.

Im Zentrum dieser Arbeit bzw. der empirischen Untersuchung sollen aber die ‚Integrationskurse‘, gefördert vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge stehen, die seit Januar 2005 existieren und die jeweils einen Umfang von 600 Unterrichtsstunden haben.

Aufgeteilt in einen Basis- und einen Aufbaukurs sollen die Zuwanderer in diesem Zeitraum so viele deutsche Sprachkenntnisse erwerben, „dass sie sich im Alltag auf Deutsch verständigen können.“¹

Diese Veranstaltung beinhaltet auch einen sogenannten „Orientierungskurs“, in dem eine „Vermittlung von Kenntnissen der deutschen Rechtsordnung, Geschichte und Kultur“² stattfinden soll.

Der Kurs endet mit der Prüfung „Zertifikat Deutsch“ auf Niveau B1³, das dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen entspricht und die Fähigkeit zu einer selbstständigen Sprachverwendung kennzeichnen soll.

Die Teilnehmergruppen an diesen relativ neuen Integrationskursen teilen sich in Migranten auf, die entweder zu einem Sprachkurs berechtigt oder verpflichtet sind: Zu den berechtigten

¹ www.integration-in-deutschland.de

² www.integration-in-deutschland.de

³ www.integration-in-deutschland.de/glossar: Kursteilnehmer, die das Sprachniveau B1 erreicht haben, können das Wichtigste verstehen, wenn einfache Sprache verwendet wird und es um vertraute Themen (Arbeit, Schule etc.) geht. Sie können außerdem einfach und zusammenhängend über einfache Themen sprechen, über Erfahrungen, Ereignisse, Träume und Wünsche berichten und kurze Erklärungen geben.

Personen gehören Spätaussiedler, Ausländer, die schon länger in Deutschland leben und Unionsbürger. Zur Teilnahme verpflichtet sind sowohl Ausländer, die Arbeitslosengeld nach SGB II beziehen und in den Arbeitsmarkt integriert werden sollen als auch sprachkursberechtigte Personengruppen, die sich nicht ausreichend mündlich in deutscher Sprache verständigen können.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich ausschließlich mit der Zuwanderungsgruppe der Spätaussiedler⁴ aus der ehemaligen Sowjetunion. Diese Migranten stellen nicht nur die zweitgrößte Gruppe von Zuwanderern in die Bundesrepublik Deutschland dar, sie sind darüber hinaus auch zahlreich in Integrationskursen als Teilnehmer vertreten.

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge beispielsweise nennt Teilnehmerzahlen aus Integrationskursen, in denen die Anzahl der Spätaussiedler 40.000 gegenüber 80.000 Neuzuwanderern beträgt.

Der Sonderstatus der Aussiedler, auf den in den Kapiteln I, 4 ff. noch detaillierter eingegangen werden soll, schlägt sich auch in den Partizipationsmöglichkeiten am Integrationskurs nieder: Zwar sind Aussiedler aufgrund ihrer Volkszugehörigkeit und der gesetzlichen Einordnung grundsätzlich eine zur Sprachkursteilnahme berechtigte Personengruppe, jedoch sind sie wegen mangelnder Kenntnisse und Kommunikationsfähigkeiten in der deutschen Sprache oft zur Partizipation an der Bildungsveranstaltung verpflichtet.

Spätaussiedler stellen somit aufgrund ihres geschichtlichen und familiären Hintergrunds und ihrer Teilnahme an Integrationskursen eine Zielgruppe der sprachlichen Weiterbildung dar. Die Zielgruppenarbeit ist ein theoretischer Ansatz der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der sich im Allgemeinen, wie in Kapitel I, 1 ff. näher erläutert werden soll, mit Gruppen beschäftigt, die im Alltag bildungsbenachteiligt sind. Diese Benachteiligung kann sich aufgrund verschiedener Faktoren ergeben, wie z.B. aufgrund der Schulbildung oder des Geschlechts. Unter Berücksichtigung von Zielgruppenarbeit werden spezielle Bildungsprogramme für die entsprechenden Gruppen entwickelt, um den Teilnehmern über Bildung eine größere Teilhabe an verschiedenen Aspekten des öffentlichen Lebens, wie dem Berufs- und Arbeitsmarkt oder den sozialen Kontakten zu ermöglichen. Dabei soll u.a. einer sozialen Ausgrenzung entgegen gewirkt werden, die auch im Zuge der Diskussion um

⁴ Diese Migranten werden im weiteren Verlauf der Arbeit auch als „Aussiedler“ oder „Russlanddeutsche“ bezeichnet, da diese Begriffe in der Aussiedlerforschung ihre Verwendung finden. Eine genauere Ausdifferenzierung dieser Begriffe erfolgt in Kapitel I, 4.1.

lebenslanges Lernen noch aktuell ist.⁵ Die Bildungsarbeit und im Besonderen die Zielgruppenarbeit, leisten somit nicht nur einen Beitrag zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen, sondern eröffnen auch einen größeren Raum für die Teilhabe der Bildungsbenachteiligten am Gesellschaftssystem. Im Falle der Aussiedler liegt eine Bildungsbenachteiligung vor allem aufgrund mangelnder Fertigkeiten in der deutschen Sprache vor, die den Einstieg in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland erschwert. Im Hinblick auf die erst kurze Existenz von Integrationskursen mit dem Ziel der beruflichen sowie gesellschaftlichen-sozialen Eingliederung sind bisher kaum Forschungsergebnisse zum Erfolg vor allem der gesellschaftlich-sozialen Integration der Spätaussiedler veröffentlicht worden.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, Integrationskurse bzw. die Zielgruppe der Aussiedler als Teil der sprachlichen Weiterbildung unter dem Aspekt der pädagogischen Zielgruppenarbeit zu betrachten, da diese theoretische Grundlage die Möglichkeit eröffnet, Sprachkurse unter integrativer Prämisse zu sehen.

Des Weiteren existieren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher keine praktischen didaktischen Handlungsanleitungen für die Zielgruppenarbeit. Die verschiedenen Autoren führen entweder Modellstrukturen⁶ an, nach denen Zielgruppenarbeit verlaufen kann oder erläutern praktische Praxisbeispiele⁷, in denen Veranstaltungen mit bildungsbenachteiligten Gruppen durchgeführt wurden. Für eine systematische und strukturierte Konzeption und Umsetzung von Bildungsmaßnahmen mit Zielgruppenarbeit als theoretischer Grundlage ist es aber notwendig, didaktische Handreichungen zu entwerfen, die für die praktische Bildungsarbeit geeignet sind und in denen der theoretische Forschungsstand reflektiert wird. Diese Lücke soll in dieser Arbeit thematisiert werden bzw. mit Hilfe der Konzeption eines präskriptiven didaktischen Basismodells zur Zielgruppenarbeit für die Weiterbildung geschlossen werden. In diesem Modell sollen der theoretische erziehungswissenschaftliche Forschungsstand als Grundlage für die Skizzierung dienen; gleichzeitig sollen aber Vorschläge und Empfehlungen angeboten werden, wie die Zielgruppenarbeit sich in systematischer und strukturierter Form in der didaktischen Bildungsarbeit in der Praxis umsetzen lässt. Das Basismodell dient damit zum einen als praktische Handlungsanleitung für Mitarbeiter der Weiterbildung, als auch als Gegenstand für die Diskussion der Zielgruppenarbeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.

⁵ vgl. Schiersmann/Iller, 2009

⁶ vgl. Schäffter, 1981

⁷ vgl. Schiersmann/Thiel/Völker, 1984

Das Basismodell wird in dieser Arbeit mit der Fokussierung der Frage nach den Möglichkeiten der gesellschaftlich-sozialen Integration von Aussiedlern über sprachliche Weiterbildung entwickelt.

Zu diesem Zweck soll zunächst der Forschungsstand der Zielgruppenarbeit in der Erziehungswissenschaft untersucht und analysiert und schließlich in Bezug zu den pädagogischen Aufgaben der Zielgruppenarbeit mit Aussiedlern gesetzt werden.

Darüber hinaus sollen aber auch in der Sprachwissenschaft diskutierte Theorien und Methoden zum Spracherwerb dargestellt und im Zusammenhang mit der Zielgruppenarbeit ergänzt werden, da die Verfahren zum Erlernen einer Sprache nicht getrennt von Konzeption und Organisation der entsprechenden Bildungsveranstaltung behandelt werden können.

Die Arbeit soll somit auch die Problematik aufgreifen, dass pädagogische Aufgaben und sprachwissenschaftliche Methoden oft wie auch im Falle der Integrationskurse nicht gemeinsam geplant und angewendet werden, sondern entweder in Distanz voneinander oder sogar im Widerspruch benutzt werden, d.h. häufig stimmen die Ziele sprachlicher Weiterbildung nicht mit den Zielsetzungen der pädagogischen Planung überein.

Die Herausforderung der Arbeit wird darin gesehen, dass die aus der theoretischen Darstellung gewonnenen Erkenntnisse für den Aufbau eines grundlegenden didaktischen Basismodells genutzt werden, das eine Verbindung zwischen der Theorie der Zielgruppenarbeit und den Spracherwerbstheorien und -verfahren herstellt.

Das Basismodell führt die beiden theoretischen Stränge zwar zusammen, jedoch wird es im weiteren Verlauf als „Basismodell der Zielgruppenarbeit (in der sprachlichen Weiterbildung)“ bezeichnet, da das Hauptaugenmerk der Arbeit auf den theoretischen Grundlagen der Zielgruppenarbeit liegt.

Des Weiteren sollen die Defizite der beiden theoretischen Stränge ausgeglichen werden und als endgültiges Ziel einen verbesserten Beitrag der sprachlichen Weiterbildung zur veränderten Wahrnehmung der Teilnehmer und damit der gesellschaftlich-sozialen Integration über die Anwendung von Zielgruppenarbeit in den sprachlichen Weiterbildungsveranstaltungen leisten.

Zur Anreicherung und Erweiterung des didaktischen Modells wird im zweiten Teil der Arbeit exemplarisch eine empirische Untersuchung mit ehemaligen Kursteilnehmern aus Integrationskursen durchgeführt. Damit soll durch die empirische Untersuchung bereits Zielgruppenarbeit für das Basismodell betrieben und das Modell weiter geführt werden. Eine weitere Zielsetzung der Arbeit ist, durch die empirische Untersuchung festzustellen, wo und

in welcher Weise in der praktischen Weiterbildungsarbeit schon Zielgruppenarbeit angewendet wird.

Als langfristiges Ziel gilt somit, ein theoriegeleitetes grundlegendes Modell oder Programm zur Umsetzung der didaktischen Handlungsbereiche in der Praxis der Integrationskurse zu entwickeln und es den Weiterbildungseinrichtungen bzw. den Lehrkräften zur Verfügung zu stellen.

Das Forschungsvorhaben soll im Verlauf der Arbeit zusammengefasst folgende Fragestellungen beantworten:

- Welche Berechtigung besitzt der Zielgruppenarbeitsansatz in der heutigen erziehungswissenschaftlichen Debatte?
- Wie lassen sich die theoretischen Grundlagen der Zielgruppenarbeit und der Spracherwerbtheorien bzw. -verfahren in einer Theorie verbinden und in einem didaktischen Basismodell umsetzen?
- Wie lässt sich mit Hilfe von Zielgruppenarbeit bzw. dem vorgestellten Basismodell die gesellschaftlich-soziale Integration von Aussiedlern verbessern?
- Wie lässt sich das Basismodell weiter entwickeln und möglicherweise auch auf andere Migrantengruppen als Teilnehmer der sprachlichen Weiterbildung übertragen?

Zur adäquaten Beantwortung dieser Fragen sollen in dieser Arbeit folgende Schritte durchgeführt werden:

In Kapitel 1 des theoretischen Teils der Arbeit wird der erziehungswissenschaftliche Stand der Forschung zur Zielgruppenarbeit analysiert und vorgestellt. Dies beinhaltet definitorische Abgrenzungen und Bestimmungen der unterschiedlichen Termini zur Zielgruppenarbeit sowie einen historischen Überblick über die Zielgruppenforschung sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch in der internationalen Debatte.

Anschließend werden einige erziehungswissenschaftliche Theorien zur Zielgruppenarbeit, die in der späteren pädagogischen Theorie und im Basismodell von Bedeutung sein sollen, herausgegriffen und kritisch erläutert.

Das Kapitel schließt mit einem Hinweis auf Chancen und Kritik gegenüber der Zielgruppenarbeit in der aktuellen Situation und gibt zusammenfassende Annahmen, die eine Grundlage für das Basismodell bilden sollen, wieder.

Kapitel 2 des Theorieteils handelt von der Integration und im Besonderen der gesellschaftlich-sozialen Integration. Es wird ein Integrationsmodell aufgezeigt, das sich mit der Zielgruppe Aussiedler auseinandersetzt und die verschiedenen Phasen darstellt, in denen Integration in der Regel im Zuwanderungsland abläuft. Darüber hinaus wird auf Konflikte und Probleme hingewiesen, denen sich die Aussiedler als Migrantengruppe gegenüber sehen und die bei der Bildung einer pädagogischen Theorie und dem Aufbau eines Modells beachtet werden müssen.

Im letzten Teil des Kapitels wird ein Bezug zwischen Spracherwerb und gesellschaftlich-sozialer Integration hergestellt und die Bedeutung von Sprachkenntnissen in der Auseinandersetzung mit dem deutschen Gesellschaftssystem skizziert.

Die Faktoren, aus denen sich Integration zusammen setzt, sollen als Richtlinien für die Konzipierung des Basismodells sowie als Grundlage der Befragung in der empirischen Untersuchung dienen.

Das anschließende Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem sprachwissenschaftlichen Forschungsstand zum Spracherwerb. Es werden die in die Konzeption des Basismodells einfließende sprachwissenschaftliche Theorien und Methoden sowie die Auswahlkriterien für die Aufnahme in das Basismodell vorgestellt. Danach wird näher auf die Praxis der Sprachvermittlung in den Integrationskursen eingegangen.

Des Weiteren gibt dieses Kapitel ebenfalls Auskunft über begriffliche Bestimmungen sowie Annahmen zu Sprachtheorien und -verfahren, die Eingang in das Basismodell finden.

Kapitel 4 beschäftigt sich ausschließlich mit der Beschreibung der Zielgruppe Aussiedler, da es für die Theoriebildung und Zielgruppenarbeit im Basismodell im Besonderen vonnöten ist, die Hintergründe der entsprechenden Zielgruppe zu kennen.

Nach einer definitorischen Abgrenzung der in der Arbeit verwendeten Termini klärt zunächst ein geschichtlicher Abriss über die historische Situation der Aussiedler auf. Des Weiteren wird näher auf die Bildungssituation und Sprachkenntnisse dieser Zielgruppe eingegangen sowie Push- und Pull- Faktoren benannt, die die Zuwanderer zu ihrer Migration bewegen und

diskutiert, wie diese Vorstellungen mit der vorgefundenen Realität im Zuwanderungsland kollidieren.

Schließlich wird das Kapitel mit einer Zusammenfassung des Standes der Aussiedlerforschung beendet.

Mit dem Teil II beginnt ein neuer Abschnitt der Arbeit: Es werden die Zielsetzungen und Problemstellungen, dem die aus den vorigen Erkenntnissen gewonnenen pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Theorie zugrunde liegen, dargestellt und erläutert. Zu diesem Zweck wird zunächst die Zielgruppe der Aussiedler in Bezug zur Zielgruppenarbeit gestellt. Danach erfolgt eine resümierende Begründung für oder gegen den Eingang der verschiedenen erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Theorien in das Basismodell.

Dieser Teil der Arbeit schließt mit einem Fazit über den Erfolg von Zielgruppenarbeit aus dem Basismodell ab, in dem in zusammen gefasster Form die wichtigsten Strukturen des Basismodells vorgestellt werden.

Das Kapitel III stellt die empirische Untersuchung dar; dort werden zunächst Informationen zum Hintergrund der methodischen Vorgehensweise präsentiert und erläutert. Dies schließt sowohl Angaben zur befragten Zielgruppe als auch Hinweise zu Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren ein. Danach erfolgt die Vorstellung und Interpretation der Ergebnisse der Befragung der ehemaligen Kursteilnehmer. Am Ende der Auswertung der empirischen Untersuchung werden die wichtigsten Resultate noch einmal in kompakter Form zusammengefasst, um schließlich in Kapitel IV das Basismodell in seiner Gesamtkonzeption mit den entsprechenden, aus der Theorie und Empirie gewonnenen Resultaten, Handlungsanleitungen für die praktische Bildungsarbeit vorzustellen.

In einem die Arbeit abschließenden Kapitel erfolgt ein Ausblick, in dem die Bedeutung des Basismodells und der Zielgruppenarbeit in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion reflektiert werden.

Zuvor sind jedoch noch einige methodische Hinweise zu geben: Innerhalb dieser Arbeit werden alle Personenbezeichnungen in der maskulinen Form aufgeführt; allerdings beziehen sich diese Formulierungen auf kein bestimmtes Geschlecht, sondern werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht näher benannt.

Es wird daher darum gebeten, das andere Geschlecht stets mitzudenken.

I. THEORETISCHER TEIL

Zur Konzeption des theoriegeleiteten didaktischen Basismodells der Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung ist es notwendig, sowohl Gesichtspunkte des Forschungsstandes zur Zielgruppenarbeit als auch Aspekte der sprachwissenschaftlichen Theorien und Methoden mit einzubeziehen, da diese die beiden Komponenten bilden, denen die Strukturierung und Systematisierung des Basismodells zugrunde liegt.

Der theoretische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich daher mit den verschiedenen Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Zielgruppenarbeit und den im Basismodell maßgeblichen Theorien und Verfahren zur Sprachvermittlung. Durch die Analyse der unterschiedlichen Begriffe und Ansätze sollen die für das Basismodell entscheidenden theoriegeleiteten Aspekte gefunden werden und als Grundlage für die Konzeption desselbigen dienen. Darüber hinaus soll in diesem Teil der Arbeit die Frage beantwortet werden, wie sich die verschiedenen theoretischen Stränge verbinden und gegenseitig ergänzen können, um schließlich im Basismodell umgesetzt zu werden.

Des Weiteren wird näher auf die Zielsetzung dieser Arbeit, die gesellschaftlich-soziale Integration von Aussiedlern eingegangen und vor allem die Bedeutung von Sprache und sprachlicher Weiterbildung im Zusammenhang mit diesem Ziel erläutert.

1. Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung

In den folgenden Unterkapiteln soll eine Einführung in die theoretischen Ansätze der Zielgruppenarbeit in der Erziehungswissenschaft gegeben werden. Zu diesem Zweck werden thematisch dazugehörige Begriffe erläutert und festgelegt, verschiedene pädagogische Theorien untersucht und ein allgemeiner Überblick über die Historie der Zielgruppenarbeit und die Vor- und Nachteile derselbigen in der praktischen Bildungsarbeit vorgestellt, ohne bereits direkten Bezug auf die in dieser Arbeit befragte Zielgruppe oder die empirische Untersuchung zu nehmen.

1.1. Begriffliche Bestimmung der Zielgruppenarbeit

Um die Theorien der Zielgruppenarbeit und ihrer Forschung adäquat erläutern und ihre Relevanz für die erziehungswissenschaftliche Fragestellung dieser Arbeit darstellen zu können, müssen zunächst gewisse Termini definiert werden. Zu diesen zählen der Begriff der Zielgruppe selbst sowie die in den verschiedenen theoretischen Ansätzen verwendeten Ausdrücke wie Zielgruppenorientierung/-arbeit oder Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Im Folgenden sollen zunächst die Definitionen verschiedener Autoren vorgestellt sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen der Theorien dargelegt werden, um anhand dieser Grundlage die unterschiedlichen Forschungsergebnisse präsentieren zu können.

Schiersmann/Thiel/Völker nehmen folgende Bestimmung vor: Als Zielgruppe in einem erwachsenenpädagogischen Handlungsfeld werden „bildungsbenachteiligte Gruppen angesprochen (...), die auch selbst ihre Lebenssituation als belastend empfinden.“⁸

Für dieses Verständnis muss im Weiteren definiert werden, welche Aspekte Personen zu einer bildungsbenachteiligten Gruppe machen.

Eine exakte Darstellung der Faktoren, die zur Bildungsbenachteiligung führen können, liefern die Forschungen von Brüning/Kuwan⁹, die die mögliche Entwicklung der Benachteiligung bis hin zur gesellschaftlichen Ausgrenzung nachzeichnen.

Der Konflikt, aus dem sich die Bildungsbenachteiligung ergibt, entsteht in dem „Zusammentreffen von spezifischen subjektiven und objektiven Faktoren in Kombination mit nicht adäquaten Rahmenbedingungen“¹⁰, d.h. es besteht eine Differenz zwischen Vorstellungen und Werten des Individuums und deren konkreten Umsetzung im Alltag und solchen der Gesellschaft. Dies bedeutet möglicherweise eine Benachteiligung, die gesellschaftliche Sanktionen wie Ausgrenzung, Diskriminierung oder sogar Isolation nach sich ziehen können.

Als einzelne Faktoren dieser Benachteiligung nennen Brüning/ Kuwan sowohl soziale Faktoren wie das Milieu oder die Nationalität als auch individuelle Faktoren wie die Bildungsbiografie, das Alter oder das Geschlecht.¹¹

⁸ Schiersmann/ Thiel/ Völker, 1984, S. 9

⁹ Brüning/ Kuwan, 2002

¹⁰ Brüning/Kuwan, 2002, S. 21

¹¹ Brüning/ Kuwan, 2002, S. 16

Es lassen sich somit mehrere bildungsbenachteiligte Gruppen bilden, die sich je nach sozialen und/oder individuellen Faktoren zusammenfassen lassen: Dies können beispielsweise körperlich oder geistig Behinderte, Arbeitslose, aber auch Personengruppen wie Senioren oder Frauen sein.

Die Gruppe der Migranten, zu der sich die in dieser Arbeit ausgewählte Zielgruppe der Aussiedler am ehesten zuordnen lässt, wird von Brüning/Kuwan ebenfalls als Bildungsbenachteiligte oder auch Bildungsferne aufgrund folgender Gesichtspunkte eingestuft:

- Rechtlicher Status
- Nicht- Anerkennung von Schul- und Universitätsabschlüssen
- Eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt
- Geringe Sprachkenntnisse
- Unübersichtlichkeit des Schul-, Aus- und Weiterbildungssystems im Zuwanderungsland
- Individuelle und strukturelle Diskriminierung und Rassismus¹²

Diese einzelnen Kategorien sollen in einem späteren Kapitel noch auf Zutreffen auf die Personengruppe überprüft werden, es sei jedoch zunächst an dieser Stelle festgehalten, dass besondere soziale sowie individuelle Aspekte eine bildungsbenachteiligte Gruppe ausmachen und somit nach dem Verständnis von Schiersmann/Thiel/Völker als Zielgruppe definiert werden.

Zusammengefasst können auf diese Weise zum Terminus der Zielgruppe in der Weiterbildung folgende Erkenntnisse festgehalten werden:

Eine Zielgruppe in der Erziehungswissenschaft bedeutet eine bildungsbenachteiligte Gruppe, deren Benachteiligung sich aus verschiedenen Faktoren zusammensetzt und von Gruppe zu Gruppe variieren kann. Die zweite Voraussetzung zur Bestimmung einer Zielgruppe liegt darin, dass die Personen sich ihrer Benachteiligung bewusst sind bzw. sie selbst als belastend oder im Hinblick auf die persönliche Lebensqualität und Identität als einschränkend empfinden.

Diese begriffliche Bestimmung wird im weiteren Verlauf der Vorstellung und Diskussion der theoretischen Ansätze sowie im eigenen Modell und der empirischen Untersuchung übernommen und als maßgeblich für die Definition der Zielgruppe erachtet.

¹² Brüning/ Kuwan, 2002. S. 23

Eine Bildungsbenachteiligung, die gesellschaftliche Nachteile in sich trägt, und die Lebensqualität entscheidend negativ beeinflussen, ist sowohl in der politischen Zielsetzung des deutschen Staates als auch in moralischer Hinsicht nicht akzeptabel.

Der Pädagogik kommt daher die Aufgabe zu, in der Planung und Organisation von Bildungsmaßnahmen Bildungsbenachteiligungen zu vermindern bzw. Bildungsferne anzusprechen. Dies kann über zweierlei normative Prämissen geschehen.

Dies ist zum Einen die demokratisch-emanzipatorische Perspektive¹³, die das Individuum insoweit fördert, als dass es selbst an der Gestaltung der Gesellschaft teilnehmen kann, zum Anderen über die soziale Perspektive¹⁴, die der Reduzierung der Ausgrenzung oder Diskriminierung und der Sicherung des sozialen Friedens dient.

Um einzelne wichtige theoretische Ansätze der Zielgruppenarbeit darstellen zu können, werden in einem ersten Schritt die unterschiedlichen Termini, die sowohl im Laufe der erziehungswissenschaftlichen Historie als auch in den nachfolgenden Thesen entwickelt und verwendet wurden, erläutert und voneinander differenziert. Daraus soll dann zusammenfassend ein Begriffsverständnis vorgestellt werden, das im weiteren Verlauf dieser Arbeit als adäquat erscheint und weiter benutzt wird.

1.2. Die Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung aus historischer Sicht

Der Begriff der Zielgruppenarbeit hat in der Geschichte der Erwachsenenbildung mehrere Veränderungen erfahren: Im Laufe seiner Entwicklung reicht die wissenschaftliche Verwendung von Adressaten- oder Teilnehmerorientierung¹⁵ zu Zielgruppenentwicklung oder -orientierung¹⁶. Manchmal werden diese Termini äquivalent benutzt, jedoch unterscheiden sie sich zuweilen je nach Ziel und Orientierung des einzelnen Autors. Eine genauere Erläuterung dieser Differenzen in den Definitionen findet im Kapitel der Theorien der Zielgruppenarbeit¹⁷ statt. Der historische Überblick findet in chronologischer Reihenfolge statt.

Die Entwicklung der Zielgruppenarbeit im pädagogischen Feld kann nach dem Aufsatz von Mader¹⁸ in drei Phasen gegliedert werden.

¹³ Brüning/ Kuwan, 2002, S. 14

¹⁴ Brüning/ Kuwan, 2002, S. 14

¹⁵ vgl. Mader, 1979, Tietgens, 1980

¹⁶ vgl. Schäffter, 1981

¹⁷ I, 1.3. Erziehungswissenschaftliche Theorien zur Zielgruppenarbeit

¹⁸ vgl. Mader, 1979

Die erste Phase beginnt in den 1950er- und 60er- Jahren, als erste empirische Untersuchungen in Deutschland zu speziellen Personengruppen als potentielle Teilnehmer der Erwachsenenbildung vorliegen. Es taucht zum ersten Mal die Frage nach dem Nutzen der institutionellen Weiterbildung für die Teilnehmer auf und damit rücken auch bestimmte Zielgruppen in den Fokus des Interesses. Die Ende der 60er- Jahre ausgelöste Bildungsreformdiskussion fordert eine in Zusammenarbeit mit ambitionierten Pädagogen durchzuführende Demokratisierung der Gesellschaft bzw. einen Beitrag der Erwachsenenbildung zur Reduzierung von Ungleichheit.

Die Entwicklung der Zielgruppenarbeit ist also von Beginn an eine mit sozialem und politischem Engagement seitens der Mitarbeiter in der Weiterbildung verbundene Anstrengung.

Dieser Gedanke erweitert sich in der zweiten Phase in den 70-er Jahren, in denen die Forderung, die Erwachsenenbildung müsse sich mit der „Lebenslage ihrer Adressatengruppen auseinandersetzen“¹⁹, immer dringlicher wird. Gleichzeitig entfaltet sich durch den wirtschaftlichen Bedarf an Bildung ein größeres Spektrum an Teilnehmerbedürfnissen bzw. es wird erstmals überhaupt die Frage nach den Ressourcen der Bildungsbeteiligten aufgeworfen: Wer kann das Bildungsangebot nutzen und wie können bildungsferne Personengruppen zur Teilnahme motiviert werden um so die Ungleichheit im Bildungssystem zu beseitigen?

In dieser Phase wird auch eine begriffliche Klärung der Konzepte, in denen die verschiedenen Termini der Adressatenforschung oder Teilnehmerorientierung erstmals erschienen, vorgenommen; des Weiteren werden neue Studien, die sich auf spezielle Zielgruppen wie Frauen oder Ältere konzentrieren, veröffentlicht.

Ab 1975 werden in den Forschungen nicht mehr nur die Zugangsbedingungen und einzelne Teilnehmerkategorien untersucht, sondern es rückt auch das Zusammenspiel zwischen allen Bildungsbeteiligten in den Vordergrund: Die Bildungsadressaten sowie die pädagogischen Mitarbeiter bzw. die Weiterbildungseinrichtungen werden in ihrer gemeinsamen Lernsituation zum Forschungsgegenstand.

Es ist nicht mehr nur von Interesse, wie und welche Zielgruppen zur Teilnahme an Bildungsangeboten motiviert werden können, sondern auch die Planung und Durchführung der Bildungsprozesse sowie die Zusammenarbeit, die in diesem Zusammenhang von Weiterbildungsorganisatoren und -adressaten geleistet werden muss, gewinnt an Bedeutung.

Besonders deutlich wird diese Sichtweise in der Arbeit von Tietgens, der

¹⁹ Behrens/Ciupke/Reichling, 2003, S.300

„Zielgruppenarbeit erst dann angewendet wissen (will), wenn ein Programm oder ein Kurs nicht vom Veranstalter für eine bestimmte Teilnehmergruppe didaktisch antizipiert wird, sondern wenn diese Gruppe an der Planung selbst beteiligt ist.“²⁰

Entscheidend wird dabei der Aspekt, dass die Bildungsteilnehmer durch ihre Erfahrungswerte maßgeblich zur positiven Konzeption und Organisation des Bildungsprozesses beitragen können, d.h. sie werden sozusagen zu Experten ihrer Bildungsbedürfnisse.

In den 1980er- Jahren werden die eingeführten und je nach Forschungskonzept unterschiedenen Termini präziser bestimmt. Dies geschieht im Zusammenhang mit vielfältigen Einzelstudien, die mit bestimmten Zielgruppen durchgeführt werden. Tippelt betont jedoch, dass die Zielgruppenarbeit zwar somit in der Weiterbildungspraxis erfolge, „ohne dass aber bislang übergeordnete Fragestellungen zu einer Systematisierung dieses Bereichs hätten führen können.“²¹

Diese mangelnde Transparenz wird auch in der weiterbildungspolitischen Debatte der 90er- Jahre und bis in die heutigen Tage kritisiert²², und es wird eine stärkere Systematisierung gefordert. Hinzu kommt, dass trotz der in den 90er- Jahren erschienen Milieustudien (z.B. in der politischen Bildung), die Zugehörigkeit der Adressaten zu einer Zielgruppe sich immer schwieriger festlegen lässt, da in der Zielgruppendifkussion durch die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre mehr Aspekte zur Kategorienbildung berücksichtigt werden müssen. Dabei werden vor allem die in den sozialen Strukturen vorhandenen Lebenslagen wie z.B. Arbeits- und Freizeitbedingungen als auch die Lebensstile, also das Alltagsverhalten in den Vordergrund gerückt.

Mader stellt heraus, dass es in der praktischen Weiterbildungsarbeit darum gehe, Informationen aus zwei Quellen zusammenzuführen: Dies seien zum einen Informationen über allgemeine formalorganisatorische und strukturelle Abläufe auf dem Weg vom Adressaten zum Teilnehmer, zum anderen Informationen über die jeweilige Adressaten- oder Zielgruppe, die ein konzeptionell planender Mitarbeiter der Weiterbildung vor Augen habe.²³

Die Kombination beider Informationsteile führe schließlich zur Basis einer geeigneten Planung und Durchführung für zielgruppenorientierte Angebote.

Insgesamt scheint sich der Begriff der Zielgruppe in den 1990er- Jahren mehr und mehr hin zum Terminus der Adressatenorientierung zu verschieben. Schöffter schlägt zur Einigung den

²⁰ Tietgens, 1977, S. 301

²¹ Tippelt, 1997, S. 45

²² vgl. Faulstich, 1991

²³ vgl. Mader, 1994, S. 5 ff.

Vermittlungsbegriff der „Zielgruppenorientierung“²⁴ vor, der die Adressatenforschung und die Teilnehmerorientierung einschließen soll.

Die Zielgruppenarbeit ist im Gegensatz zu ihrem Höhepunkt in den 70er- und 80er- Jahren heute eher in den Hintergrund der weiterbildungspolitischen Diskussion gerückt. Dies liegt mit großer Wahrscheinlichkeit an der großen Intransparenz der Adressatenorientierung in den Bildungsangeboten als auch an der erhöhten Schwierigkeit, Zielgruppen als solche zu definieren und zu quantifizieren.

Nicht zuletzt wird aber auch Kritik geübt an der eng mit der Zielgruppenarbeit verbundenen gesellschaftspolitischen Zielsetzung, die weit über das traditionelle Denken von Erwachsenenbildung hinausgeht und der Problematik, den wirtschaftspolitischen Bedarf mit dem Abbau von sozialer Ungleichheit in Einklang zu bringen.

Dennoch bleibt, so Schiersmann, auch im neuen Jahrtausend die Frage, „wie weniger privilegierte und selbstbewusste Erwachsene von Institutionen angesprochen werden bzw. den Weg dorthin finden können.“²⁵

Mit anderen Worten, auch mit der oben angesprochenen Kritik, die noch einmal in einem späteren Kapitel²⁶ näher ausgeführt werden sollen, zeigt sich die Herausforderung, wie die Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung ihren Ansprüchen treu bleiben kann und welche Berechtigung dieser Ansatz noch in der heutigen Diskussion hat.

Auch in der internationalen Debatte nimmt die Zielgruppenarbeit einen Platz ein, allerdings wurde ihr nie eine derart große Bedeutung wie in den deutschsprachigen Ländern beigemessen und seit den 80er- Jahren nicht mehr aufgegriffen oder aktualisiert.

Die Diskussion der Zielgruppenarbeit beginnt in Nordamerika in den 1960er-Jahren; auch hier lässt sich eine Hinwendung zu speziellen Adressaten der Erwachsenenbildung erkennen, die ebenfalls den sozial-politischen Anspruch erhebt, unterprivilegierte Personengruppen bzw. bildungsbenachteiligte Schichten stärker im Bildungssystem aufzunehmen und zu fördern.

In den 70er-Jahren entwickeln sich in den USA und Kanada eine Reihe nicht-traditioneller Unternehmungen der Erwachsenenbildung²⁷:

²⁴ Mader, 1994, S. 2

²⁵ Schiersmann, 2001, S. 324

²⁶ I, 1.4. Chancen und Kritik der Zielgruppenarbeit

²⁷ vgl. Kulisch, 1987, S. 336

1. Freie Universitäten: Die Belegung dieser Programme ist freiwillig und bietet Erwachsenen die Möglichkeit, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, ohne allerdings zu einem Nachweis in Form eines Zeugnisses oder Zertifikats zu führen.
2. „Learning brokerage“: Angebote der Unternehmen an ihre eigenen Mitarbeiter. Dies ist eine eher seltene Form der Bildungsprogramme.
3. „Learning exchange“: Darunter versteht man Gespräche mit einem Bildungsberater, der zunächst Bedürfnisse und Fertigkeiten eines Bildungsteilnehmers analysiert, um ihn danach mit einem anderen Adressaten im Zuge der gegenseitigen Lernhilfe in Kontakt zu bringen.

Im Gegensatz zur Debatte in den deutschsprachigen Ländern erschöpft sich die Diskussion in Nordamerika in den 70er- Jahren. Es gelingt nicht, den ökonomischen Bedarf an Bildungsprogrammen mit den Bedürfnissen der bildungsbenachteiligten oder bildungsfernen Zielgruppen zu koordinieren, obwohl die Staaten den Weiterbildungseinrichtungen ausreichend finanzielle Mittel gewähren. Daher bleibt das „marktwirtschaftlich orientierte Bildungsangebot“²⁸, so Kulisch, das beherrschende Modell.

Einzig die durch die Frauenbewegung der 80er- Jahre geförderte Zielgruppe der Frauen erreicht eine Progression und die Einrichtung von Beratungsstellen sowohl im pädagogischen als auch im beruflichen und gesellschaftlichen Bereich.

Da die Zielgruppenarbeit sich im internationalen Dialog nicht derart durchsetzen konnte wie in den deutschsprachigen Ländern bzw. nicht deren Komplexität und Vielfalt erreicht hat, konzentrieren sich die Definitionen und Theorien der Zielgruppenarbeit im folgenden Kapitel und im Verlauf der Arbeit ausschließlich auf die Ansätze der deutschsprachigen Autoren.

Im Rahmen vorliegender Arbeit lässt sich der obige historische Überblick in zwei Aspekte fassen: Zum einen existiert bis heute kein expliziter Begriff, der eine genaue Definition dessen, was Zielgruppenarbeit bedeutet, fasst. Die manchmal äquivalent, manchmal unterschiedlich verwendeten Begriffe deuten eher an, welche Vielfalt in der gesamten erziehungswissenschaftlichen Diskussion steckt, als sie näher zu bestimmen.

Im Folgenden wird in dieser Untersuchung der Begriff der Zielgruppenarbeit weiter benutzt, der stellvertretend für die anderen Termini und dessen, was sie beinhalten, stehen soll.

Des Weiteren gilt es den in 80er-Jahren aufgetretenen Aspekt zu berücksichtigen: Zielgruppenarbeit wird im Verlauf dieser Arbeit nicht alleine als sozial-politischer Anspruch verstanden, sondern soll auch die Gestaltung des Bildungsprozesses selbst beinhalten. Dazu

²⁸ Kulisch, 1987, S. 334

zählen dann Bereiche wie die Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten sowie die Integration der Lernsituation und -interessen der Bildungsteilnehmer in den Gesamttablauf.

1.3. Erziehungswissenschaftliche Theorien zur Zielgruppenarbeit

In diesem Kapitel werden verschiedene relevante Definitionen und Theorien zum Feld der Zielgruppenarbeit vorgestellt und kontrovers erörtert, um anhand ihrer die Varianten in den Ansätzen der Zielgruppenarbeit aufzuzeigen und darüber hinaus die Möglichkeiten und Chancen, aber auch die Probleme und Gefahren, die sich in den Resultaten der Forschungen heraus kristallisiert haben, zu analysieren.

In diese Untersuchung fließen verschiedene Begriffsbestimmungen bzw. zwei pädagogische Theorien zur Zielgruppenarbeit ein: Dies sind die Arbeiten von Schiersmann²⁹, Mader/Weymann³⁰ und Schäffter³¹, die sich vor allem in der „Blütezeit“ der Zielgruppenebende, den 1970/80er-Jahren, mit dieser Thematik eingehend beschäftigt, Definitionen und Modelle evaluiert und kritisch ausgearbeitet haben.

Diese theoretischen Definitionen und Ansätze wurden ausgewählt, da sie wichtige Erkenntnisse, die im Verlauf der Zielgruppenebende erreicht wurden, aufzeigen und somit zumindest in Teilaspekten als theoretische Grundlage für das Basismodell dienen sollen.

1.3.1. Der Begriff der Bildungsarbeit mit Zielgruppen nach Schiersmann

Schiersmann schlägt zunächst einen anderen Terminus als den der Zielgruppenarbeit vor: Sie wandelt ihn in die neue Definition der „Bildungsarbeit mit Zielgruppen“³² um, die eine klarere Strukturierung der Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsteilnehmern und Institution nahe legt. Schiersmann versteht unter diesem Begriff „eine normative Zuschreibung von sozialen Problemen aus wissenschaftlicher Perspektive“³³; dies soll zum einen die Feststellung von objektiven sozialen Aspekten, die der Zielgruppe zugehören, wie

²⁹ Schiersmann, 1984, 1992, 1995, 2001

³⁰ Mader/Weymann, 1979, Mader 1994

³¹ Schäffter, 1981

³² Schiersmann, 1984, S. 17

³³ Schiersmann, 1984, S. 17

beispielsweise Alter oder Geschlecht als auch die Untersuchung subjektiver Schwierigkeiten beinhalten, die von der Seite der Adressaten aufgezeigt und Berücksichtigung finden müssen. Schiersmann weist dabei vor allem auf die notwendige Kooperation von Weiterbildungseinrichtung und Teilnehmern hin; die Merkmale, die eine Zielgruppe als solche definieren, werden nach ihrer Ansicht also nicht nur von den zuständigen Weiterbildungsbeteiligten wie Lehrkräften und/oder Einrichtung ermittelt und festgelegt, sondern auch die bildungsbenachteiligte Personengruppe selbst benennt und zeigt ihre subjektiv als belastend empfundene Situation auf.

Durch die Definition dieser objektiven und subjektiven Merkmale lassen sich die Bildungsbedürfnisse der Adressaten ermitteln und damit die Planung und Organisation der Maßnahme durch die Pädagogen leichter durchführen. Darüber hinaus sollen die Wünsche und Probleme der Teilnehmer besser wahrgenommen werden und in Verbindung mit den Möglichkeiten und Ansprüchen der Mitarbeiter der Erwachsenenbildung an die Bildungsmaßnahme gesetzt werden. Diese neue Definition versucht dabei nicht nur „die spezifischen Vorteile der verschiedenen (...) Zielgruppenansätze aufzugreifen, [sondern auch] zugleich ihre partiellen Defizite zu vermeiden.“³⁴

Schiersmann erweitert mit ihrem neuen Terminus auch das Verständnis der Zielgruppenarbeit: Die Kooperation zwischen allen Bildungsbeteiligten wird somit als kontinuierlicher Verlauf innerhalb des Bildungsprozesses begriffen, die nicht automatisch als vorgefertigte Situation vor dem Beginn einer Weiterbildungsmaßnahme vorliegen muss, sondern sich als Entwicklung in der Maßnahme manifestiert.

Dieser Prozess kann dabei von Lehrkräften und Bildungseinrichtungen auf der einen und den Weiterbildungsadressaten auf der anderen Seite in ihrer Verständigung über Bedürfnisse, Konzept und Ziele gegenseitig positiv beeinflusst werden.

Die Ansprache bildungsbenachteiligter Zielgruppen zur Organisation derselbigen in Bildungsveranstaltungen lässt sich nach Schiersmann in drei verschiedene Ansätze einteilen. Alle Positionen stehen unter gesellschaftspolitischen und/oder sozialen Prämissen und lassen sich folgendermaßen kategorisieren:

Der erste Zielgruppenansatz stammt aus den 1970er- Jahren und wird als „Homogenisierung der Lerngruppen“³⁵ bezeichnet. Wie der Name bereits vermuten lässt, handelt es sich dabei um den Versuch der Vereinheitlichung von Personengruppen mit dem Ziel, durch größere Homogenität bessere Lernergebnisse zu erreichen.

³⁴ Schiersmann, 1984, S. 17

³⁵ Schiersmann, 1984, S. 13

Einheitliche Lerngruppen werden dabei vor allem im Voraus geplant. Die vor Durchführung der Bildungsmaßnahme ermittelten subjektiven und objektiven Merkmale der anvisierten Zielgruppe, die Analyse ihres Alltags und ihrer Lernbedürfnisse und -ziele tragen zu einer verbesserten Planung des inhaltlichen Programms bei. Es erfolgt also eine Untersuchung der Zielgruppe vor Beginn der Veranstaltung, so dass zielgerichteter für und mit der entsprechenden Personengruppe gearbeitet werden kann. Zudem erscheint dabei der Aspekt der empirischen Daten von Schröder³⁶ aus dem Jahr 1976 von Bedeutung, nach dem größere Homogenität der Lerngruppe einen geringeren Teilnehmerschwund zur Folge habe.

Schiersmann gibt an, dass dieser erste Ansatz allerdings in der theoretischen Diskussion der Zielgruppenarbeit keine weitere Verwendung findet, obwohl er in der pädagogischen Praxis weit verbreitet zu sein scheint.

Der zweite Ansatz ist ein Ergebnis der bildungs- und gesellschaftspolitischen Reformdiskussion. Die Erwachsenenbildung erhebt dabei den Anspruch, die in der Gesellschaft entstandenen sozial benachteiligten Randgruppen zur Weiterbildung zu motivieren, und damit Ungerechtigkeit auszugleichen. Zu diesem Zweck werden die Personengruppen in verschiedene Schichten oder Milieus eingeteilt, wie z.B. Frauen, Senioren oder Arbeitslose, um speziell für die Zielgruppe entwickelte Bildungsprogramme zu gestalten.

Die Schwierigkeit dieser Definition von Zielgruppen liegt darin, dass nicht deutlich wird, welche Kriterien für die Zuweisung zu einer Zielgruppe angewendet werden, bzw. welche bildungspolitischen oder sozialen Probleme sich einer Person einer benachteiligten Gruppe zuordnen lassen. Man könnte diesen Ansatz aufgrund seiner Ungenauigkeit sogar so weit entwickeln, dass es theoretisch denkbar wäre, jede Person in der Gesellschaft je nach Rahmenbedingungen der theoretischen Vorgaben auf irgendeine Weise in eine Zielgruppe einzuordnen, womit der bildungspolitische Anspruch nicht mehr haltbar wäre.

Der dritte Ansatz hängt eng mit der zweiten Position hinsichtlich des bildungs- und sozialpolitischen Handelns zusammen: Das Ziel der Lernprogramme besteht in einer hohen Handlungsorientierung, d.h. die Konflikte, denen sich die Zielgruppe in ihrer Lebenswelt gegenüber sieht, müssen analysiert und reflektiert werden, um Anleitungen zum Handeln und zur Auflösung der Problemsituationen für die Zielgruppe geben zu können. Der Lernprozess verflechtet sich dort stark mit politischen Ansprüchen, Lernen und Agieren zum untrennbaren Konzept. Die Schwierigkeit in dieser Form der Zielgruppenarbeit besteht in der starken politischen Einbindung; die Weiterbildung läuft hier Gefahr zum Ersatz für politisch-soziales

³⁶ vgl. Schiersmann, 1984, S. 13

Handeln zu werden und mehr als deren Helfer zu fungieren, als ihren eigenen Anspruch zu verfolgen.

Als Schlussfolgerung aus diesen erziehungswissenschaftlichen Positionen können folgende Punkte festgehalten werden: Bildungsarbeit mit Zielgruppen verfolgt, gleich in welchem Ansatz, immer die Richtung, adäquate Bildungsprogramme für die jeweilige Zielgruppe zu schaffen, wobei ein wesentlicher Aspekt dabei die Untersuchung und Evaluation der Lebensraumsituation der Adressaten und der damit verbundenen Bildungsbedürfnisse, Lernerfahrungen und -interessen darstellt.

Es bleibt jedoch in jedem Ansatz die Frage zu stellen, inwieweit und nach welchen Kategorisierungen sich Zielgruppen einteilen lassen. Dabei gilt es vor allem, bildungspolitische und soziale Ansprüche zu berücksichtigen bzw. sie nicht zum Selbstläufer werden zu lassen, der die Weiterbildungsangebote zu nachhaltig bestimmt.

Darüber hinaus müssen in jeder theoretischen Position die objektiven Merkmale aus Sicht der Bildungsorganisatoren als auch die subjektiven Merkmale aus Sicht der Bildungsteilnehmer im Voraus geklärt und miteinander zur Definition der Zielgruppe in Einklang gebracht werden.

1.3.2. Die Zielgruppenentwicklung nach Mader/ Weymann

Mader/Weymann unterscheiden in ihrer Begriffsdefinition zunächst die beiden ursprünglichen Sozialstrukturen, aus denen sich eine Zielgruppe entwickelt. Sie nennen als erste die Weiterbildung, deren Aufgabe als Förderer und Helfer der Erwachsenen zur Bildung darin besteht, sich mit verschiedenen Zielgruppen auseinanderzusetzen.

Die zweite Sozialstruktur stellt die Forschung dar, die sich nicht mit Zielgruppen, sondern mit Adressaten beschäftigt, mit dem Ziel, Informationen zu filtern und darzustellen.

Die beiden Autoren vereinigen nun diese beiden Ursprünge in ihrer gemeinsamen Personengruppe: Die Bildungsteilnehmer, die zum einen von Seiten der Weiterbildung für Bildungsmaßnahmen gewonnen werden sollen und zum anderen für die Seite der Forschung Erkenntnisse für die Arbeit mit Adressaten liefern sollen.

Der Begriff der Zielgruppe definiert sich nach Mader/ Weymann also aus zwei Komponenten: „Teilnehmer aus Sicht der Weiterbildung, Adressat aus Sicht der Forschung.“³⁷ Beide Institutionen verfolgen die Zielgruppe aus unterschiedlichen Gründen und differenzierten

³⁷ Mader/Weymann, 1979, S. 348

Ziele, aber die Art ihrer Beschäftigung mit der Zielgruppe eröffnet die Möglichkeit, beides unter einem gemeinsamen Terminus zu definieren.

Der Vorteil dieser begrifflichen Bestimmung liegt darin, dass sich die Zielgruppe innerhalb des theoretischen Ansatzes von Seiten der Erziehungswissenschaft als auch ihrer praktischen Umsetzung gleichzeitig betrachten lässt. Die Forscher erstellen von beiden eine „Typologie der Phasen einer Zielgruppenentwicklung“³⁸; darin wird jedem Stadium der Zielgruppenarbeit ein Leitkriterium zugeordnet, an dem sich sowohl in der pädagogischen Planung und Durchführung orientiert werden soll, als auch auf dessen Grundlage in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Informationsgewinn möglich ist oder abgefragt werden kann.

Mader/Weymann bezeichnen die Zielgruppenentwicklung dabei als „normativen Vorgang“³⁹, nach der Bildungseinrichtung und Lehrkräfte die Maßnahme nach den für die Lebenswelt der Zielgruppe als weitgehend zutreffend angenommenen und festgelegten Definitionen gestalten, die keiner weiteren Überprüfung auf Übereinstimmung mit der realen Situation der Bildungsadressaten bedürfen.

Das vorliegende Phasenmodell, in dem Mader/ Weymann die Zielgruppenentwicklung in den einzelnen Stadien darstellt, gilt sowohl für die pädagogische Praxis als auch die erziehungswissenschaftliche Forschung. In dem Modell findet der Wechsel von einem „normativen (Vorgang) zu einem interpretativen Paradigma“⁴⁰ statt, wobei die ersten drei Phasen der Zielgruppenentwicklung der Weiterbildungsinstitutionen als normativ, d.h. als vorherige Annahme eingestuft werden, während die Phasen 4-6 dem interpretativen Teil zugeordnet werden, also in Absprache mit den Bildungsteilnehmern bzw. Adressaten erörtert werden.

Während die Organisatoren von Weiterbildung beim normativen Paradigma nach einem Wirklichkeitsverständnis handeln, das vorangegangenen Annahmen zugrunde liegt, geht man bei dem interpretativen Paradigma davon aus, dass die reale gesellschaftliche Situation der Bildungsteilnehmer in Kooperation mit Einrichtung und Lehrkräften erst innerhalb der Veranstaltung analysiert und neu konstruiert wird.

Die erste normative Phase ist die „Definition von Defiziten“⁴¹, in der die Bildungseinrichtung ein bildungspolitisches bzw. gesellschaftlich-soziales Bildungsproblem feststellt und dies über

³⁸ Mader/Weymann, 1979, S. 349 ff.

³⁹ Mader/Weymann, 1979, S. 351

⁴⁰ Mader/Weymann, 1979, S. 352

⁴¹ Mader/Weymann, 1979, S. 353

die Veranstaltung von Bildungsmaßnahmen zu beheben oder zumindest zu minimieren plant. Die Definition dieses Problems kann auf unterschiedliche Art geschehen, beispielsweise kann es sich auf Gruppen beziehen, die innerhalb der Weiterbildung wenig vertreten sind oder nur geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Die Aufgabe der Bildungseinrichtung liegt nun darin, die Strukturen dieses Fehlens auf eine bestimmte Personengruppe wie z.B. Senioren umzumünzen, ohne die Zielgruppe selbst für diese Strukturen verantwortlich zu machen. Die Feststellung des Problems erfolgt innerhalb der Bildungseinrichtung und ist somit normativ.

Die zweite Phase wird „Beschreibung äußerer Rahmenbedingungen“⁴² genannt, die sich in die makrodidaktische Planung einordnen lässt. In diesem Abschnitt wird die Organisation der Bildungsmaßnahme unter Berücksichtigung der angenommenen Lebensbedingungen der Adressaten vorgenommen; dies beinhaltet Faktoren wie Zeit und finanzielle Lage der Zielgruppe und erfolgt ebenfalls innerhalb der Weiterbildungseinrichtung. Der dritte Teil, die sogenannte „Antizipation von Lernbarrieren“⁴³, widmet sich der Analyse der genauen Ursachen für die Entstehung des Problems bzw. dem Fehlen der Zielgruppe in der Weiterbildung. Dabei wird nicht von der Beschreibung der Adressaten selbst ausgegangen, sondern von derer von Personen, die mit der Zielgruppe in Kontakt treten können. Es ist in dieser Phase auch von Bedeutung, dass die Mitarbeiter der Erwachsenenbildung sich über eigene Probleme im Zusammenhang mit der Zielgruppe klar werden, um vor Beginn der eigentlichen Veranstaltung Ängste und Schwierigkeiten beseitigen zu können.

Erst in der vierten Phase „Institutionalisierung eines Themas“⁴⁴ beginnt das interpretative Muster, d.h. die eigentliche Interaktion zwischen Organisatoren der Bildungsmaßnahme und ihren Adressaten. Mader/Weymann fordern an dieser Stelle den Aufbau und das Anbieten einer Bildungsveranstaltung, nicht nur die Klärung von Bildungsbedürfnissen und -zielen der Teilnehmer, die nur zur Absicherung der Bildungseinrichtung selbst diene. Der Vorgang der Weiterentwicklung der Zielgruppe verläuft in dieser Phase parallel: Einmal in der Bildungseinrichtung, einmal in der Personengruppe selbst in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften.

Die „Verhandlung des Verwertungszusammenhangs“⁴⁵ erfolgt in der fünften Phase zwischen Lehrkraft und Bildungsteilnehmer. An diesem Punkt muss die normative Fremdeinschätzung der Lebenssituation der Zielgruppe durch die Einrichtung und die subjektive Meinung der Personengruppe selbst gegenübergestellt und sich von neuem damit auseinander gesetzt

⁴² Mader/Weymann, 1979, S. 354

⁴³ Mader/Weymann, 1979, S. 355

⁴⁴ Mader/Weymann, 1979, S. 356

⁴⁵ Mader/Weymann, 1979, S. 357

werden. Die Forscher sprechen dabei davon, dass „die Fremdbestimmung prozessual rückgängig bzw. aufgehoben (wird) in der Reziprozität der Perspektiven“⁴⁶.

Ziel dieser Phase ist es, dass Zielgruppe und Bildungsplaner ihre Vorstellung der Verwendungsmöglichkeiten der Weiterbildung zusammen tragen und in Einklang bringen.

Diese Phase kann zur gleichen Zeit wie Phase vier vonstatten gehen.

Phase sechs stellt das abschließende Ergebnis aus der vierten und fünften Phase dar. Die „Einrichtung eines lernzielorientierten Unterrichts“⁴⁷ beginnt in der Umformulierung der ursprünglichen Problemdefinition in eine Definition des Lernziels. Aus dem Resultat der beidseitigen Bemühungen von Zielgruppe und Bildungseinrichtung und Lehrkräften wird eine Verständigung über die Ziele und Interessen der Bildungsmaßnahme geschaffen, in der sich innerhalb der Zielgruppe weitere Personengruppen aufspalten können, die dann wieder anhand anderer Defizite definiert werden können.

Das Phasenmodell bietet einige Vorteile; zunächst beschreibt es sehr genau den Entwicklungsprozess von Bildungsmaßnahmen für Zielgruppen und zeigt die Möglichkeiten der Zielgruppenarbeit für das teilnehmerorientierte Lernen. Es stellt vor allem deutlich die Notwendigkeit dar, die Veranstaltungen in ein interpretatives Paradigma zu überführen, d.h. in Zusammenarbeit mit den Adressaten systematisch eine reale Beschreibung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu entwickeln und anhand dieser die Verwendungsmöglichkeiten der Weiterbildung und die mikrodidaktische Planung des Unterrichts aufzuzeigen.

Es bleibt jedoch in diesem Phasenmodell die Frage bestehen, ob es in dieser allgemeinen Formulierung für jede Art von Zielgruppenarbeit zutrifft bzw. anwendbar ist. Darüber hinaus gilt es zu klären, welche Bedeutung es für das gesamte Modell hat, wenn in einigen Stadien Abweichungen entstehen. Dies könnte beispielsweise eintreten, wenn die Lehrkraft schon im Voraus in Verbindung mit der Zielgruppe gestanden hat und daher nicht eigene Befürchtungen, Vorurteile oder Barrieren abrufen kann, die für die Antizipation von Lernbarrieren in Phase drei entscheidend sind. Es kann daher in diesem Modell nicht ausreichend geklärt werden, wie bei Änderungen oder Fehlern fortzufahren ist.

Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Reichweite des Verfahrens nicht groß ist, da keine alternativen Angebote bei Modifikationen oder Fehlern vorgestellt werden. Zudem werden in der Modellbeschreibung keine Aussagen zur Anwendbarkeit des Phasenmodells getroffen. Damit erscheint das Phasenmodell wenig praktikabel für die

⁴⁶ Mader/Weymann, 1979, S. 358

⁴⁷ Mader/Weymann, 1979, S. 358

Bildungsarbeit, da dafür konkretere Handlungsanleitungen für die einzelnen Schritte im Verfahren angegeben werden müssten.

1.3.3. Die Zielgruppenorientierung nach Schöffter

Schöffter orientiert sich in seiner Begriffsbestimmung zunächst an einem Terminus, der von der Forschung in den 70er-Jahren im Zusammenhang mit der Zielgruppenarbeit entwickelt wurde. Dort zählt zur Zielgruppenarbeit jede Art von Veranstaltung, die für eine zuvor ausgewählte Personengruppe konzipiert und durchgeführt wird. Die Zielgruppe kann sich dabei durch verschiedene Attribute auszeichnen, wie z.B. eine berufliche Zugehörigkeit oder eine aus politischen Gründen geförderte Bildungsnotwendigkeit. Eine Zielgruppe wird somit nicht automatisch als bildungsbenachteiligt eingeordnet; eine Bildungsmaßnahme kann also beispielsweise auch Führungskräfte einer Firma ansprechen und trotzdem als Zielgruppenarbeit gelten, da die Veranstaltung für die Adressaten speziell geplant und organisiert wird. Eine Zielgruppensituation entsteht auch unter Berücksichtigung der Verwendung der Lernziele und des -programms, da die Benutzung mancher Lerninhalte nur für bestimmte Personengruppen geeignet ist.

Schöffter setzt den Zielgruppenbegriff in andere Beziehung: Die Erwachsenenbildung steht vor der Aufgabe, immer von neuem Strukturen in der Kontaktaufnahme und in der bestehenden Interaktion zwischen Weiterbildungsinstitution und Adressaten zu entwickeln und diese zu festigen. Die sich wandelnden Bildungsteilnehmergruppen und ihre Bedürfnisse müssen von der Weiterbildung stets als im Wandel begriffen und neu analysiert werden.

Die Erreichbarkeit und Motivation der Zielgruppen wird, so Schöffter, zum „methodisch-didaktischen Problem (...), das nur in immer neuen Formen pädagogischer Planung und Arbeitsweisen gelöst werden kann.“⁴⁸

Die Weiterbildung ist also in der Arbeit mit Zielgruppen dazu verpflichtet, die teilnehmerbezogenen Lernziele und die praktische Umsetzung ständig zu reflektieren, um dem Anspruch, die entsprechende Zielgruppe zu erreichen, zu genügen.

Schöffter fasst diese Vorgehensweise als „Zielgruppenorientierung“ zusammen, die sich aus zwei Komponenten, der „operationalisierbaren Planungskategorie für Adressatenbezug, aber auch didaktischem Handlungsprinzip“⁴⁹, zusammensetzt. Darunter wird verstanden, wie sich die Beziehung zwischen Weiterbildungseinrichtung und Adressaten gestalten soll:

⁴⁸ Schöffter, 1981, S. 23

⁴⁹ Schöffter, 1981, S. 25

Zielgruppenorientierung, die die oben genannten Begriffe wie Bedürfnisse der Teilnehmer oder Lernziele enthält, besteht zum Einen in der Planung der Bildungsmaßnahme, also in der konzeptionellen Anlage der Verwendungssituationen, zum Anderen in der pädagogischen Praxis, sprich der Umsetzung der Teilnehmerorientierung.

Die Handlungsebenen der Makro- und Mikrodidaktik werden in der Zielgruppenorientierung in beiden Kategorien verwendet; die Zielgruppenarbeit beinhaltet sowohl den Aspekt der Organisation und Maßnahmenplanung als auch mikrodidaktische Bereiche wie z.B. den Lebensweltbezug oder psycho-soziale Arbeitsformen.

Schäffter erwähnt kritisch, dass die beiden oben genannten Handlungsebenen nicht immer im Einklang stehen: Oft verdrängen praktische Entscheidungen auf makrodidaktischer Ebene, wie beispielsweise die Festlegung der Gruppengröße, makrodidaktische Erziehungsziele oder -ideale wie die besseren Lernvoraussetzungen in kleinen Lerngruppen.

Schäffter betont dabei die Kontroverse auch im Zusammenhang mit Bildungsmaßnahmen, in denen struktureller Zwang herrscht, d.h. in denen Teilnehmer nur bedingt freiwillig erscheinen. Dort drohen Lernziele leicht zur Ideologie zu verkommen, die seitens der Lehrkräfte oder Einrichtung missbraucht bzw. repressiv verwendet werden können.

Dieser Fall wäre z.B. in einer Maßnahme, in der die Adressaten im Zuge ihrer Teilnahme finanzielle Unterstützung erhalten und die Kürzung derselben als Druckmittel der Weiterbildungseinrichtung oder pädagogischen Mitarbeiter zur Teilnehmermotivation benutzt werden können.

Schäffter vereint in seiner Definition der Zielgruppenorientierung nun mehrere Aspekte, die sich aus weiterbildnerischer Planung und Handlung zusammensetzen und unter ständiger Berücksichtigung der Institution- und Adressatenbeziehung zueinander gesehen und weiter entwickelt werden müssen. Die Reflexion der Institution, wobei unter diesem Begriff in dieser Arbeit sowohl die Bildungseinrichtung und die Lehrkräfte gefasst werden, die Veranstaltungen trägt und die sich immer wieder an den wechselnden Zielgruppen sowie ihren Lernbedürfnissen und -lagen orientieren muss, steht im Vordergrund von Schäffters Begriffsbestimmung.

Dabei gilt es gleichzeitig, auftretende Kontroversen in der Makro- und Mikrodidaktik in den Kategorien der pädagogischen Konzeption und Umsetzung aufzuspüren und in Einklang miteinander zu bringen, damit Zielgruppenarbeit erfolgreich stattfinden kann.

Die Priorität in Schäffters Begriffsdefinition besteht in der sich wandelnden Beziehung zwischen den Veranstaltern von Weiterbildungsmaßnahmen und ihren Adressaten bzw. den

damit verbundenen notwendigen Arbeitsweisen und Veränderungen zur Teilnehmermotivation.

Schäffter folgt nun der Annahme, dass sich innerhalb der Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung unterschiedliche Grundmuster in Bezug auf die „Lehr-/Lern-Kontakte“⁵⁰ zwischen Institution und Bildungsteilnehmern nachweisen lassen. Er fasst unter diesen Kontakten nicht nur schriftliche Vereinbarungen, wie z.B. Verträge oder Anmeldungen, sondern auch informelle Regelungen, also nicht zuvor explizit festgelegte Absprachen wie Rollenzuweisungen, Konventionen oder Gewohnheiten, die innerhalb der Zielgruppenorientierung aber von ebenso großer Wichtigkeit sind wie die formellen Aspekte. Da die Bildungsmaßnahmen in der Weiterbildung selten einheitlich konzipiert oder durchgeführt werden, sind auch die Lehr-/Lernbeziehungen nicht in nur einer Form existent, sondern variieren je nach Interaktionsmodus.

Schäffter entwirft verschiedene Kategorien, nach deren Konfliktpotential die Beziehung festgelegt wird. Diese Merkmale bestehen aus folgenden Gegensatzpaaren, die in

- Aktivität-Passivität
- Einfluss-Widerstand
- Autonomie-Abhängigkeit
- Definitionsmacht-Selbstkonzept⁵¹

unterteilt werden.

Nach Schäffter ist dabei vor allem entscheidend, wie diese Gegensätze von der Bildungseinrichtung bzw. pädagogischen Mitarbeitern und ihrem Adressaten gelöst oder definiert werden.

Aus dem Verhältnis dieser Spannungen ergeben sich sechs erziehungswissenschaftliche Strukturmodelle der Zielgruppenorientierung, die im Folgenden kurz erläutert werden, um dann näher auf die in das Basismodell einfließenden Modelle nach Schäffter und ihre Bedeutung einzugehen. Im Anschluss an die Präsentation der wichtigsten Inhalte der verschiedenen Modelle sollen dann Vor- und Nachteile derjenigen Lehr-/Lernstrukturmodelle erörtert werden, die eine Grundlage für die spätere Konzeption des Basismodells der Zielgruppenarbeit bilden.

1. Schulungsmodell: Die Merkmale des Schulungsmodells bestehen vor allem in einer hohen Aktivität des Lehrbereichs bzw. der Bildungseinrichtung und einer passiv geprägten Rolle der Lerner. Die Lernsituation bleibt stark institutionalisiert und zumeist von Seiten der Lehrkräfte organisiert, es besteht wenig Möglichkeit für die Lerner Bildungsbedürfnisse und Wünsche

⁵⁰ Schäffter, 1981, S. 29

⁵¹ Schäffter, 1981, S. 29

mit einzubringen, da die Teilnehmer bereits im Voraus der Bildungsmaßnahme entsprechend ihrer zuvor definierten Bildungsbenachteiligung ausgewählt werden. Im Vordergrund steht die Vermittlung einer bestimmten Qualifikation oder beispielsweise der Erhalt eines Zertifikats.

2. Interventionsmodell: Das Interventionsmodell übernimmt die aktiv-passiv geprägten Rollen des Schulungsmodells, allerdings mit einem gewichtigen Unterschied. In dieser Lehr-/Lernbeziehung suchen die Lehrkräfte die Teilnehmer in ihrer Lebenswelt auf und es wird mehr eine Einflussnahme auf den gesamten Lebensbereich der Lerner intendiert. Die Trennung der Lernsituation von der Alltagswelt der Lernenden wird gemildert und eine größere Verbindung zwischen Lernen und Handeln hergestellt. Gleichzeitig bringt dieses Modell aber auch eine wesentlich intensivere Rolle der Lehrkraft mit als dies in den anderen Lehr-/Lernbeziehungen üblich ist. Es besteht im Interventionsmodell die Gefahr, dass aufgrund seiner Konzeption eine „Aufblähung der professionellen Rolle“⁵² über das normale und anvisierte Maß hinaus stattfindet.

3. Marktmodell: Das Marktmodell geht, die Aktivitätsverteilung betreffend, von einem relativen Gleichgewicht zwischen Einrichtung und Teilnehmern aus, das durch Angebot und Nachfrage bestimmt wird. Grundsätzlich wird hier von der Institution ein Bildungsangebot zur Verfügung gestellt, das dann durch aktive Nachfrage wahrgenommen werden kann. Die Lernsituation wird somit als „Markt“ organisiert und Bildung ein Produkt, das entsprechend verkauft wird. Die Teilnehmer werden zu „Abnehmern vorgegebener Angebote“⁵³; hinzu kommen Ungerechtigkeiten wie Versorgungsunterschiede zwischen großen Städten, die ein größeres Angebot offerieren als kleinere Institutionen, die auf dem Land arbeiten. Diesen Mängeln wird durch Information, Dezentralisierung der Märkte und Adressatenforschung vorzubeugen versucht.

4. Vermittlungsmodell: Das Vermittlungsmodell stellt den Informationstransfer über Lernmöglichkeiten in den Vordergrund seines Handelns. Im deutschsprachigen Raum weitgehend als Modell unbekannt, sieht es seine Aufgabe darin, dass eine „Bildungsagentur (...) allen Interessenten einen Überblick über die aktivierbare Lernkapazität [verschafft].“⁵⁴ Durch die Zuführung passender Lehr-/Lernstrukturen soll eine größere Transparenz der Lernsituation und eine verbesserte Durchführung der Bildungsveranstaltung entstehen.

5. Selbstlernmodell: Das Selbstlernmodell legt den Akzent der Aktivität auf die Lerner, die in einem offenen Lernraum die Möglichkeit erhalten sollen, ihre Bildungsbedürfnisse und -

⁵² Schäffter, 1981, S. 37

⁵³ Schäffter, 1981, S. 41

⁵⁴ Schäffter, 1981, S. 44

interessen zu artikulieren und danach mit der Lehrkraft die Befriedigung dieser Bedürfnisse in der Umsetzung der Bildungsmaßnahme zu verhandeln. Die Rolle der Lehrkraft wechselt hiermit mehr hin zu einem Lernberater, der im Rahmen der weiterbildungsspezifischen Vorgaben den Lerner in seinem Lernprozess begleitet und unterstützt. Dies umfasst auch eine Rücknahme inhaltsbezogener Lernziele, allerdings bleibt eine strukturelle Zielorientierung erhalten.

6. Selbstorganisationsmodell: Das Selbstorganisationsmodell geht noch einen Schritt weiter als das Selbstlernmodell und lässt die Organisation der Lernsituation in der Lebensumwelt der Lerner stattfinden, was eine hohe Aktivität der Lernenden und ein ausgeprägtes Bewusstsein über die Bildungsbedürfnisse und -chancen voraussetzt. Die Lehrkräfte werden als Lernexperten in die Bildungsarbeit geholt und in den Lernprozess miteinbezogen, so dass sie Lernhilfen oder -materialien anbieten, die die Lerner in ihrer Selbststeuerung anwenden können. Dies verlangt von den Lehrkräften und der Institution eine hohe Flexibilität und eine Akzeptanz, als reiner „Dienstleister“ zu fungieren, da hier die Lernenden nicht nur Teilnehmer, sondern auch gleichzeitig den Auftraggeber darstellen.

All diese von Schäffter aufgeführten Modelle bilden Varianten der Zielgruppenarbeit. Allerdings eignen sich nur das Schulungsmodell und das Selbstlernmodell als Grundlagen für die Zielgruppenarbeitskonzeption im didaktischen Basismodell, da sie einen empirischen Bezug herstellen, mit anderen Worten sie sind aus der praktischen Bildungsarbeit entnommen und daher realistische Varianten der Zielgruppenarbeit. Dabei werden sowohl die Vorteile als auch die Nachteile der beiden Modelle, die im Folgenden dargestellt werden, in der Konzeption berücksichtigt. Die anderen Modelle, wie beispielsweise das Selbstorganisationsmodell, entfernen sich zu weit von den tatsächlichen Gegebenheiten in der praktischen Bildungsarbeit und stehen nicht in Relation zu den Empfehlungen des Basismodells, das sich auf sprachliche Weiterbildungsangebote ausrichtet, die im Rahmen eines von Institutionen organisierten Lernens stattfinden.

Das unter Punkt 1 genannte Schulungsmodell ist vor allem von pädagogischen Vorgaben der Weiterbildungseinrichtung und ihrer Lehrkräfte in Bedarfsermittlung und Durchführung der Maßnahme geprägt.

Die Lehr-/Lernbeziehung wird zumeist von den Organisatoren initiiert und bleibt auch während des gesamten Lernprozess dominierend.

Die Lernsituation wird im Vorfeld der Veranstaltung von der Bildungseinrichtung analysiert: Es werden unter finanziellen, organisatorischen oder curricularen Aspekten die Zielgruppen

gewählt, eingegrenzt und schließlich anhand der entsprechenden Adressaten das Lernprogramm auf makrodidaktischer Ebene konzipiert.

Schäffter spricht in der Kontaktaufnahme zwischen Weiterbildungseinrichtung und Bildungsteilnehmern von einer „Rekrutierung“⁵⁵, die aber lediglich auf die vorherrschende Rolle des Lehrbereichs bei der Interaktion verweisen soll und nicht einer zwingenden Aufforderung zur Teilnahme an der Bildungsmaßnahme entspricht.

Das Gegensatzpaar Aktivität-Passivität ist dabei weitgehend von einer großen Intentionalität der Bildungseinrichtung und der pädagogischen Mitarbeiter gekennzeichnet. Dies wirkt sich positiv auf die Durchführung der Veranstaltung im Hinblick auf die zu vermittelnden Verwendungssituationen oder Qualifikationen aus, es scheitert aber bei der Ermittlung von Lernzielen, -bedürfnissen oder -schwierigkeiten, die von Seiten der Lernenden zu leisten wären.

Dies hat zur Folge, dass das, was als Bildungsbenachteiligung verstanden wird, hauptsächlich von den Bildungsveranstaltern definiert wird und daher eher auf einer Basis, auf der nur objektive Merkmale der Zielgruppe festgestellt werden können, verharrt. Die subjektiven Bildungsbedürfnisse oder -ziele der Adressaten kommen dabei kaum zum Tragen.

Als Konsequenz aus dieser Bestimmung ergibt sich wenig Spielraum für Veränderungen oder Abweichungen während des Bildungsprozesses, die in Absprache der Bildungsteilnehmer mit den Lehrkräften oder der Bildungseinrichtung selbst getroffen werden können.

Auf mikrodidaktischer Ebene entfaltet sich ebenfalls die intentionale Planung des Lehrbereichs und prägt entscheidend das Verhältnis der Lehr-/Lernbeziehung: Von einer Zielgruppe, bei der die Kontrolle der pädagogischen Konzeption und Umsetzung außerhalb ihres Einflussbereichs liegt, ist wenig Eigeninitiative in Bezug auf die Gestaltung des Lernprozesses zu erwarten. Dies wiederum schränkt die Möglichkeiten der Lehrkraft zum Einsatz teilnehmeraktivierender Lernmaßnahmen ein und schmälert somit den weiten pädagogisch gestaltbaren Spielraum innerhalb der Zielgruppenarbeit.

Schäffter legt auch dar, wie sich diese Passivität seitens der Teilnehmer negativ bei Lernproblemen auswirken kann: Er führt dabei vor allem „Bewältigungsformen von Abhängigkeit (...) oder Regression in frühere Verhaltensmuster der jeweiligen Lerngeschichte“⁵⁶ auf. Es besteht also bei Lernkonflikten die Wahrscheinlichkeit, dass die Adressaten ihre Dependenz vom Lehrbereich als negativ wahrnehmen und diese dementsprechend interpretieren, indem sie beispielsweise in eine Schülerrolle zurückfallen, in der dann auch wieder schlecht bewältigte Gesichtspunkte hervortreten, die aus der bereits

⁵⁵ Schäffter, 1981, S. 33

⁵⁶ Schäffter, 1981, S. 35

erlebten Lernbiografie stammen und die den neuen Lernprozess entscheidend hemmen oder gar blockieren können.

Resümierend dürfen dem Schulungsmodell einige Vorteile zugestanden werden: Zunächst ist es aufgrund der Dominanz des zu vermittelnden Lehrstoffes und -form besonders gut für die Bewältigung bestimmter Situationen in gesellschaftlichen Bereichen oder für eine zu erlangende Qualifikation geeignet, d.h. die vorgegebenen Lehrinhalte lassen sich dann gut anwenden, wenn sie auf zuvor von Einrichtung und Lehrkräften festgelegte Lebensbedingungen der Zielgruppe zielgerichtet sind. In Domänen, in denen z.B. der Erwerb eines Zertifikats oder Zeugnisses im Vordergrund steht, kann das Schulungsmodell unschätzbare Dienste leisten. Darüber hinaus eignet es sich auch für den Einsatz in größeren Lerngruppen, da die Teilnehmer sich in einer eher rezeptiven Rolle befinden und von der Lehrkraft angeleitet werden; ein Austausch zwischen dem einzelnen Lerner und der Lehrkraft ist nicht notwendig.

Der Nachteil des Schulungsmodells liegt vor allem darin, dass die Institution im Voraus alleine bestimmt, was die Lernziele und -bedürfnisse der Zielgruppe sind. Es kann den Adressaten als Bildungsteilnehmern somit nur schwer gelingen, innerhalb des Bildungsprozesses den vorgegebenen Rahmen zu durchbrechen und eigene Ideen oder Bedürfnisartikulationen mit einzubringen. Diese fehlende Aktivität kann sich in Folge negativ auf das Lernverfahren und das subjektive Wertgefühl der Teilnehmer auswirken, was sich beispielsweise in einem Rückfall in alte Schülerrollen äußern kann. Es ist an dieser Stelle ebenfalls zu bemängeln, dass die Interaktion zwischen Institution und Adressaten fast ausschließlich in eine Richtung verläuft und kein wirklicher Austausch stattfindet. Dies schmälert wiederum den Lerneffekt, da die Bildungsteilnehmer wenig gestalterisch beteiligt werden.

Im weiten, wenn auch nicht völligen Gegensatz dazu steht das Selbstlernmodell, das eine große Initiative der Lernenden und eine wenig dominante Rolle der Weiterbildungsorganisatoren impliziert. Die Bildungseinrichtung und ihre Lehrkräfte verstehen sich mehr als Lernberater, die die Adressaten in ihrem Lernprozess unterstützend begleiten. Die Intention vor allem der Lehrkräfte liegt dabei nicht nur in der pädagogischen Beratung hinsichtlich Lernzielen und -formen, sondern auch in der Vermeidung von dem im Schulungsmodell erläuterten Rückfall in Lerngewohnheiten oder Rollen, die mit Hilfe der Lernberater überwunden werden sollen.

In dieser Form der Lernorganisation artikulieren die Adressaten ihre Bedürfnisse überwiegend selbst und die Lerninhalte bleiben offen gestaltbar. Es wird von der Institution ein „offener Lernraum“⁵⁷ angeboten, in dem von inhaltlichen und pädagogischen Vorgaben im Regelfall eher abgesehen und Platz geschaffen wird für eine individuellere Förderung und Begleitung des Einzelnen in seiner Lernentwicklung unter Berücksichtigung der Wünsche und Perspektiven der Adressaten.

Die Interaktion zwischen den Bildungsbeteiligten erfolgt mehr von Seiten der Zielgruppe, indem sie ihren Bildungsbedarf den Organisatoren mitteilt, und die Lehrkräfte dann mit Vorschlägen oder Beratung hinsichtlich Lernformen oder -verfahren sowie Zielrichtungen in den Lernprozess eingreifen. Dies schließt ebenfalls den Einsatz von Arbeitsmaterialien und Lernhilfen ein, gibt sie aber nicht von vorne herein vor, sondern modifiziert sie je nach Bedürfnissen und Arbeitsweisen der Bildungsteilnehmer. Es ist im Selbstlernmodell daher notwendig, dass eine stetige Kommunikation in der Lehr-/Lernbeziehung stattfindet, um eine Reflektion von beiden Seiten und eine bessere Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Diese im Kontrast zum Schulungsmodell lernerische Freiheit ist allerdings nicht frei von struktureller Organisation auf makro- und mikrodidaktischer Ebene.

In der Makrodidaktik muss der Bildungsbedarf der Zielgruppe aus Sicht der Weiterbildungseinrichtung wie im Schulungsmodell, auch vor Durchführung der Maßnahme, also in der Planungsphase angesiedelt werden, um eine adäquate Vorstellung von den Bedürfnissen und Zielen der Teilnehmer zu bekommen und in lernerischer Funktion tätig werden zu können. Allerdings erfolgt diese Ermittlung im Selbstlernmodell nicht über Annahmen, sondern über die Analyse von Aussagen von Teilnehmern, die sozusagen als maßgebliche Referenz für die Planung der Bildungsveranstaltung verwendet werden. Zudem sind in diesem Kontext von Seiten der Einrichtung und Lehrkräfte Curricula zu entwickeln, die die individuelle Förderung der Adressaten unterstützen und Lernmöglichkeiten bieten, die dann in der jeweils spezifischen Lebenslage bzw. Verwendungssituation angewendet werden können.

Auf mikrodidaktischer Ebene bedeutet dies, dass im Gegensatz zum Schulungsmodell nicht die Wahl oder Ausgrenzung gewisser Lernverfahren zur Diskussion stehen, sondern sich eher auf methodische Probleme wie die „Zugänglichkeit der Lernorte, eine ausreichende inhaltliche Differenzierung und eine angemessene Aktivierung der Teilnehmer“⁵⁸ konzentriert wird.

⁵⁷ Schäffter, 1981, S. 49

⁵⁸ Schäffter, 1981, S. 52

Es gilt also nicht, die Adressaten mit bestimmten pädagogischen Arbeitsweisen zu einem vorgegeben Ziel, wie etwa dem Erhalt eines Zeugnisses, anzuleiten, sondern den Selbststeuerungsprozess, in dem die Teilnehmer ihre Zielrichtungen und Verwendungssituation selbst angeben, derart fördernd zu begleiten, dass eine große Quantität und Qualität an Lernmethoden ausgeschöpft werden kann, die zu einem bereichernden Lernen für die Ansprüche der jeweiligen Teilnehmer führt.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass der Vorteil des Selbstlernmodells in einer deutlich höheren Interaktion zwischen allen Bildungsbeteiligten liegt, die größere Chancen schafft, Bildungsbedarf zu ermitteln. Darüber hinaus können die Adressaten durch ihre Einwirkung auf die gestalterische Durchführung der Bildungsmaßnahme sicherstellen, dass die Lernverfahren ihrem Lernziel und ihren Wünschen dienen. Die Offenheit bezüglich der Lerninhalte ermöglicht des Weiteren ein Spektrum an Lernverfahren, das den Teilnehmern unter den pädagogischen Vorgaben, wie sie im Schulungsmodell existieren, nicht zugänglich ist.

Gleichzeitig gilt es aber auch im Selbstlernmodell mögliche Gefahren und Probleme zu bedenken: Zunächst einmal ist dieses Modell eher für Zielgruppen geeignet, die sich ihrer Lebenslage, ihrer als belastend empfundenen Situation nicht nur bewusst, sondern diese auch so weit zu analysieren im Stande sind, dass sie daraus Bildungsbedürfnisse formulieren können.

Die ständige Kommunikation zwischen Institution und Adressaten, die zur Weiterentwicklung der Lernorganisation dient, setzt zudem großes Verständnis und Vertrauen zwischen beispielsweise Lehrkräften und Teilnehmern voraus.

Es kann auch mit großer Wahrscheinlichkeit festgehalten werden, dass sich diese Lehr-/Lernbeziehung eher für kleinere Gruppen eignet, da so besser auf individuelle Ansprüche eingegangen werden kann, als dies in großen Lerngruppen der Fall ist.

Als Konsequenz aus mangelndem Vertrauen oder Zweifeln an der Kompetenz des Maßnahmenberaters können Reaktionen wie die Forderung nach mehr institutioneller Hilfe oder gezielter Anleitung oder gar mehr autoritärem Unterricht auftreten, die die Selbststeuerung in ein Spannungsfeld führen können, aus dem heraus eine Balance zwischen der „angelegten Aktivierung und selbstorganisiertem Lernen“⁵⁹ entwickelt und gehalten werden muss, wenn das Modell erfolgreich sein soll.

⁵⁹ Schaffter, 1981, S. 53

1.4. Chancen und Kritik der Zielgruppenarbeit

Die Zielgruppenarbeit hat im Laufe der erziehungswissenschaftlichen Diskussion viel Lob und Kritik erfahren. Die enge Koppelung zwischen der Bildungsarbeit mit ausgewählten bildungsbenachteiligten Personengruppen mit gesellschaftspolitisch-sozialen Ansprüchen stellte die verschiedenen theoretischen Ansätze und ihre praktische Ausführung immer wieder ins Kreuzfeuer und erforderte eine ständige Reflektion von Seiten der Forschung.

Im Folgenden wird ein Überblick darüber gegeben, welche Möglichkeiten, aber auch welche Problematiken im Verlauf der Zielgruppendifkussion aufgezeigt wurden. Abschließend wird ein Ausblick gegeben, welche Berechtigung der Ansatz der Zielgruppenarbeit in der heutigen Zeit noch innehat und wie dieser Ansatz in der Untersuchung dieser Arbeit verwendet wird.

Nach den breiten inhaltlichen und das Zielgruppenkonzept begründenden Diskussionen der 80er- Jahre ist es um die Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung eher ruhig geworden. Die Ursache dafür liegt zunächst darin, dass die Programmplanung in der Weiterbildung weitgehend selbstverständlich mit diesem Ansatz arbeitet und in der Praxis umsetzt. So stellen z.B. auch die in der empirischen Erhebung untersuchten Integrationskurse ein Bildungsangebot dar, das sich an spezielle Zielgruppen richtet. Als weiteren Grund nennt Schiersmann auch das Schwinden der „auf kollektives politisches Handeln ausgerichtete Variante“⁶⁰, d.h. der Rückgang der Anwendung einer politisch ausgerichteten Theorie der Zielgruppenarbeit. Dies hat zur Folge, dass eine Zielgruppenorientierung in der praktischen Bildungsarbeit zwar immer noch verwendet wird, jedoch ohne entsprechende Fundierung Anwendung findet.

Angesichtes der heutigen Situation, in der der Zielgruppenansatz zwar als Begriff in der Erwachsenenbildung geläufig bleibt, gleichzeitig aber konzeptionell gesehen immer intransparenter zu werden scheint, stellt Schiersmann zwei Entwicklungstendenzen der Zielgruppenarbeit fest.

Dabei handelt es sich zum Einen um eine „Entstandardisierung der Lebenslagen“⁶¹, in der die Lebensbedingungen der einzelnen Zielgruppenangehörigen ins Interesse der Bildungsorganisatoren rücken. Diese Individualisierung begründet sich mit der in den letzten Jahren deutlich schwieriger gewordenen Fixierung von Zielgruppen für die Weiterbildung. Die Problematik, Personen aus der Gesellschaft sozialen Gruppen zuzuordnen, für die eine adäquate Veranstaltungsplanung erfolgen soll, entsteht aus der Veränderung der Lebenssituation des Einzelnen und einer individuelleren Lebensführung und hat

⁶⁰ Schiersmann, 1992, S. 40

⁶¹ Schiersmann, 2001, S. 345

entscheidenden Einfluss auf die Zielgruppenarbeit in der Erwachsenenbildung. Es gilt nun unter Berücksichtigung dieses Wechsels, die Bildungsangebote spezieller auf die anvisierte Zielgruppe zuzuschneiden. Gleichzeitig erfährt die Weiterbildung somit ein neues Aufgabenverständnis; der bisherige Bildungsauftrag der Beschäftigung mit bildungsbenachteiligten Gruppen wird um den Aspekt der Unterstützung und Förderung des Individuums ergänzt.

Als zweite Tendenz führt Schiersmann die „Entgrenzung der Lernprozesse“⁶² auf. Dies beinhaltet einen Paradigmenwechsel in der Mikrodidaktik: Auch gestalterische Formen wie das selbstgesteuerte oder informelle Lernen werden in Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen immer stärker wahrgenommen. Die Bildungsteilnehmer werden dadurch nicht nur zum Nachfrager von Veranstaltungen, sie handeln selbst aktiv und rücken die Institution mehr in die Funktion des Bildungsberaters. Dieser Aspekt wird bereits im theoretischen Ansatz des Selbstlernmodells von Schäffter herausgehoben; es lässt sich daran erkennen, dass dieser Bereich schon in den 80er- Jahren diskutiert und verfolgt wurde und sich in den letzten Jahren etabliert zu haben scheint.

Abgesehen von den Entwicklungstrends des Zielgruppenkonzepts lassen sich aus der gesamten Debatte in der Erwachsenenbildung folgende Vorteile oder Möglichkeiten aufzeigen, die die Zielgruppenarbeit in sich birgt:

Zielgruppenarbeit bietet zum einen die Gelegenheit, das eigene Handeln, sowohl von Seiten der Bildungsteilnehmer als auch der Organisatoren besser wahrzunehmen und zu reflektieren. Alte Lernsysteme und -verhalten können überdacht und umgestaltet werden. Dabei werden die Lebenslage und die Alltagssituationen, mit denen sich die Adressaten konfrontiert sehen, nicht nur zum Gegenstand der Zielgruppenbildung, sondern auch aktiv in die Bildungsveranstaltung und den Lernprozess miteinbezogen. Folgen dieser Reflexion und möglichen Veränderungen in der Lebenssituation können somit zu einer Verbesserung derselbigen beitragen. Die Weiterbildung kann daher einen Beitrag zu einem Wechsel der Wahrnehmung und Einstellungen gegenüber gesellschaftlich-sozialen Lebenslagen und Ansprüchen der Bildungsteilnehmer leisten und somit zu einer verbesserten Lebenssituation der Lerner verhelfen. Über die Klärung von Bildungsbedürfnissen und -zielen wird den Bildungsteilnehmern in Kooperation mit ihren beratenden Bildungsbegleitern die Möglichkeit eröffnet, während der laufenden Maßnahme Neustrukturierungen vorzunehmen.

⁶² Schiersmann, 2001, S. 346

Gleichzeitig muss dabei jedoch zu bedenken gegeben werden, dass Zielgruppenarbeit zwar zu einer Verbesserung der Handlungsschemata des Einzelnen verhelfen kann, aber die von den Bildungsbenachteiligten selbst als belastend empfundene Situation nicht von Grund auf verändert. Weiterbildung kann nur als Berater und Wegweiser für die Individuen der Zielgruppe fungieren, aber nicht als Katapult für einen grundsätzlichen Wechsel der Lebenslage und des Alltags. Hinzu kommt, wie Schiersmann betont, dass „im Rahmen staatlicher Interventionsprogramme (...) Zielgruppenarbeit eher zur Vermeidung als zur Aufdeckung (...) gesellschaftlicher Konflikte [beizutragen droht].“⁶³

Es besteht die Gefahr, dass Zielgruppenarbeit zur reinen Beschäftigungsmaßnahme für bildungsbenachteiligte Personengruppen wird, ohne deren Bildungsbedürfnisse wirklich zu reflektieren. Die angestrebte Beratung durch die Veranstaltungsplaner kann dadurch möglicherweise zu einer reinen Betreuung abgleiten, mit dem Ziel, die Adressaten innerhalb des Programms zu beschäftigen anstatt die Gelegenheit zur Neustrukturierung verschiedener Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata zu bieten.

Dies steht auch im Kontext mit der bereits genannten Individualisierung von Lebensläufen, die die Festlegung dessen, was gesellschaftlich-soziale Benachteiligungen darstellen, erschwert, was wiederum zu einer problematischeren Definition von Zielgruppen führt und gezieltere und möglicherweise sogar auf den Einzelnen zugeschnittene Programmplanung erfordert.

Trotz der Gefahren und Schwierigkeiten, denen sich eine adäquate und an die Situation angepasste Zielgruppenarbeit gegenüber sieht, lassen sich allgemeine Aufgabenstellungen formulieren, die an die Zielgruppenarbeit auch in der heutigen Erwachsenenbildungsarbeit zu stellen sind:

Weiterbildung hat gerade nach dem Jahrtausendwechsel die bildungspolitische Aufgabe, gesellschaftlich-soziale Probleme aufzudecken, bildungsbenachteiligte Zielgruppen ausfindig zu machen und für die Weiterbildung zu motivieren, indem sie den Adressaten passende Bildungsangebote stellt. Die Zielgruppenarbeit stellt für diesen Anspruch ein geeignetes Konzept dar, da sie von ihrer Struktur darauf ausgelegt ist, die oben aufgeführten Aspekte zu berücksichtigen.

In der Zeit, in der Ansprüche an Qualifikationen und Fähigkeiten immer schneller wechseln, ist gerade die Weiterbildung ein wesentlicher Faktor, der auch bildungsbenachteiligten Personengruppen zu neuen Wahrnehmungs- und Einstellungssystemen verhelfen kann. Die

⁶³ Schiersmann, 1992, S. 41

Zielgruppenarbeit eignet sich in besonderem Maße dafür, diese Aufgabe zu erfüllen, wenn sie ihren Ansatz verwirklicht, gesellschaftliche und soziale Missstände zu reduzieren oder auszugleichen.

Schiersmann plädiert in diesem Zusammenhang dafür, den Zielgruppenbegriff zu erweitern, so dass die Individualisierung und die damit verbundenen Reflexionsbedürfnisse mit in die moderne Zielgruppenarbeit miteinbezogen werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Zielgruppenarbeit, bei einer veränderten Definition im Vergleich zur Debatte der 1970er- und 80er-Jahre, immer noch eine wichtige Funktion innerhalb der Erwachsenenbildung einnimmt, da sie sich dem Wechsel der Situation und dem Alltag der bildungsbenachteiligten Teilnehmer und der politisch-sozialen Lage anpassen kann.

1.5. Grundsätzliche Annahmen zur Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung

Der Anspruch der Zielgruppenarbeit soll nun auf die sprachliche Weiterbildung übertragen werden. Im Fokus steht dabei zunächst die Wahrnehmung der Konflikt- und Lebenslage der anvisierten Zielgruppe. Dazu wird zuerst eine Problemdefinition entwickelt, aus der dann eine Lernzieldefinition abgeleitet wird.

Größere Zielsetzung ist also nicht, die Benachteiligung der Zielgruppe nur aufzudecken, sondern es sollen daraus „Perspektiven sowohl für individuelle als auch gesellschaftliche Veränderungen (entwickelt werden).“⁶⁴

Obwohl im obigen Zitat auf Frauenbildung bezogen, ist der Anspruch gleich bleibend für die Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung anzuwenden.

Mit Hilfe des Erwerbs von Sprach- und Kulturkenntnissen lassen sich auch den Zielgruppen sprachlicher Weiterbildung verschiedene Aspekte eröffnen:

- Eine Orientierung in der kommenden Lebensphase ermöglichen
- Zur Planung des zukünftigen Lebens ermutigen und die dazu notwendigen Fähigkeiten entdecken helfen
- Zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen beitragen
- Erprobungsmöglichkeiten für Neues bieten⁶⁵

⁶⁴ Schiersmann, 1994, S. 536

⁶⁵ Schiersmann, 1994, S. 536

Diese Anforderungen sind vor allem auch geeignet, in sprachlichen Bildungsveranstaltungen mit Integrationsanteilen als Zielsetzungen aufgegriffen zu werden. Da in dieser Arbeit nur sprachliche Bildungsmaßnahmen im Mittelpunkt stehen, deren Ambition eine gesellschaftlich-soziale Integration der Zielgruppe ist, eignet sich Zielgruppenarbeit aufgrund der in diesem Kapitel vorgestellten Vorstellungen von Zielgruppenarbeit für Spracherwerbskurse mit Integrationsinteresse.

Mit Hilfe des Basismodells soll aufgezeigt werden, wie sich sprachliche Weiterbildung mit Zielgruppen durchführen lässt, um eine Veränderung in den Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata der Zielgruppenindividuen und letztendlich eine verbesserte gesellschaftlich-soziale Integration der Zielgruppe zu erreichen. Zur Konzeption des pädagogischen Modells müssen mehrere Voraussetzungen angenommen werden, die das Fundament des Modells bilden. Diese Voraussetzungen setzen sich sowohl aus den theoretischen Ansätzen der vorgestellten Autoren als auch aus eigenen Annahmen sowie der historischen Debatte zusammen.

Diese Prämissen lassen sich folgendermaßen aufgliedern:

Annahme 1: Die sprachliche Weiterbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung erhebt den Anspruch, bildungsbenachteiligte Gruppen zur Teilnahme an Bildungsmaßnahmen zu motivieren. Die sprachliche Weiterbildung sieht ihre Aufgabe unter anderem darin, bildungspolitische, gesellschaftlich-soziale Unterschiede oder Probleme innerhalb der Bevölkerung zu reduzieren, wodurch Zielgruppenarbeit als theoretischer Ansatz in ihren Bildungsangeboten ermöglicht wird. Dies lässt sich aus der Grundlage der Zielgruppenarbeit herleiten, die sich speziell mit bildungsbenachteiligten Gruppen beschäftigt, um Bildungsbenachteiligungen abzubauen.

Annahme 2: Aussiedler als untersuchte Zielgruppe dieser Arbeit bilden aus den in Kapitel I, 1.1.⁶⁶ formulierten Aspekten eine Zielgruppe, die als bildungsbenachteiligt charakterisiert werden kann. Dies sind zum einen Bildungsbenachteiligungen wie mangelnde Sprachkenntnisse und die Unübersichtlichkeit des deutschen Bildungssystems, sowie auch die daraus entstehenden Benachteiligungen wie eingeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt und Diskriminierungen. Diese Gruppe ist daher von großem Interesse für pädagogische Mitarbeiter und Einrichtung, da die Aussiedler durch bestimmte zielgruppengerichtete Bildungsveranstaltungen angesprochen werden können und ihnen innerhalb dieser Bildungsmaßnahmen über Zielgruppenarbeit die Möglichkeit eröffnet werden kann, die

⁶⁶ Begriffliche Bestimmungen der Zielgruppenarbeit

Bildungsbenachteiligung zu überwinden und neue Lernstrukturen und Wahrnehmungs- und Einstellungssysteme kennen zu lernen. Die Zielgruppe der Aussiedler kann daher als Untersuchungsobjekt der empirischen Erhebung dienen.

Annahme 3: Mit Hilfe der Zielgruppenarbeit kann es gelingen, die Zielgruppen über sprachliche Weiterbildung gesellschaftlich-sozial besser in das Zuwanderungsland, also das Gesellschafts- und Sozialsystem der Bundesrepublik Deutschland zu integrieren. Zielgruppenarbeit in der Weiterbildung kann somit einen Beitrag zur Verbesserung der Wahrnehmung der subjektiv als belastend empfundenen Lebenssituation leisten. Da Zielgruppenarbeit grundsätzlich den Anspruch erhebt, Bildungsbenachteiligung bzw. die belastend empfundene Lebenslage zu erkennen und zu analysieren um schließlich im nächsten Schritt den Umgang damit zu erleichtern und somit Bildungsbenachteiligungen abzubauen, kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass über die Zielgruppenarbeit sich auch gesellschaftlich-soziale Konflikte, denen sich die Zielgruppenangehörigen gegenüber sehen, verbessert oder sogar aufgelöst werden können.

2. Integration

Integration ist in der heutigen politischen und gesellschaftlichen Debatte ein vieldiskutiertes Thema. Besonders die Art und Weise, wie sich Zuwanderer in der Bundesrepublik Deutschland integrieren lassen und welche Verantwortung dabei die Bereiche Politik, Bildung oder auch das einzelne Individuum tragen, bestimmen wesentlich die Auseinandersetzung.

Auch für die in dieser Arbeit thematisierte Zielgruppe der Aussiedler ist Integration trotz deutscher Volkszugehörigkeit vonnöten, da sie durch das Leben in der ehemaligen Sowjetunion und die dort über Generationen hinweg stattgefundene Sozialisierung in Osteuropa von dem dortigen System geprägt sind und sie bei ihrer Einwanderung oft eine Diskrepanz zwischen der deutschen Gesellschaft in ihren Vorstellungen und dem realen Leben vorfinden. Merkmale, die sie von der bundesdeutschen Bevölkerung trennen, können nicht nur die Sprache, sondern darüber hinaus auch Werte, religiöse und/oder politische Einstellungen sein.

Im weiteren Verlauf wird daher zunächst ebenfalls eine Bestimmung des Terminus vorgenommen werden, um danach ein Integrationsmodell vorzustellen, das sich mit den Phasen der Integration auseinandersetzt. Danach wird die Bedeutung des Spracherwerbs für

die gesellschaftlich-soziale Teilhabe erläutert, aus der der Anspruch der Zielgruppenarbeit im Zusammenhang mit Sprachfertigkeiten mit dem Ziel der Integration resultiert.

2.1. Begriffliche Bestimmung von Integration

Zur näheren Bestimmung von Integration ist es zunächst notwendig, eine Definition dessen vorzunehmen, was Integration beinhaltet. Die Meinungen der Migrationsforscher, wie Integration abläuft und inwiefern bzw. ob überhaupt eine Eingliederung der Zuwanderer erfolgen kann oder soll, divergieren hierbei stark. Masumbuku beispielsweise ersetzt Integration durch den Begriff „Teilhabe“⁶⁷, wodurch eher eine Partizipation der Zuwanderer am gesellschaftlich-sozialen und beruflichen Leben der Bundesrepublik als eine Anpassung an dasselbige ausgedrückt wird.

Eine generelle Definition des Begriffs legt Beger vor:

„Integration kann allgemein als die Verbindung von Einzelpersonen/Gruppen zu einer gesellschaftlichen Einheit bei Anerkennung und Akzeptanz von kulturellen Verschiedenheiten bezeichnet werden.“⁶⁸

Mit dieser Definition von Integration wird somit nicht auf eine komplette Verschmelzung abgezielt. Beger weist darauf hin, dass die Verbindung nur unter der Toleranz und Wertschätzung von kulturellen Unterschieden zustande kommt.

Es ist also festzuhalten, dass Integration nicht eine völlige Anpassung, in diesem Falle der Zuwanderer an die bundesdeutsche Gesellschaft, vorsieht, sondern vielmehr ein friedliches Zusammenleben unter Berücksichtigung der kulturellen, religiösen oder politischen Divergenzen, so dass sich daraus eine Gemeinschaft und Einheit entwickeln kann.

Beger betont ebenfalls die Tatsache, dass Integration sich als Prozess darstellt, der oft nicht in einer Generation durchlaufen wird, sondern häufig über mehrere Generationen hinweg stattfindet und in dessen Verlauf Zuwanderer und Einheimische stärker konvergieren, d.h. die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen abnehmen.⁶⁹ Es wird damit deutlich, dass Integration nicht als Tatbestand, sondern als ein fortschreitender Prozess gesehen wird, dessen Progression sich nicht zeitlich genau bestimmen lässt.

Schwierig wird das Prinzip der Verbindung, wenn sich die Gruppen in quantitativ ungleichem Verhältnis gegenüberstehen. Ackermann äußert die Befürchtung, dass bei der Eingliederung

⁶⁷ vgl. Masumbuku, 1994, S. 79

⁶⁸ Beger, 2000, S.10

⁶⁹ Beger, 2000, S. 12

einer ethnisch-kulturellen Minderheit schon von vorneherein die Mehrheit die Minorität vereinnahmt und somit eine Angleichung des einen Partners an den anderen gefordert werde.⁷⁰

Es gilt allerdings zu bedenken, dass Größen- oder Machtverhältnisse grundsätzlich bei der Integration, sprich der Verbindungen der einzelnen Gruppen miteinander, keine Rolle spielen sollten. Die Gegenseitigkeit der Integration steht dahingegen im Vordergrund des Eingliederungsprozesses.

Eine derartige Sicht eröffnet auch neue Perspektiven auf die Integration von Zuwanderern. In der Wechselbeziehung der verschiedenen Gruppen oder Individuen muss der Progressionsanstoß nicht nur von einer Seite gegeben werden, sondern alle Seiten haben die Möglichkeit mit ihrem Verhalten zur Integration beizutragen. Mit anderen Worten: Integration ist kein Vorgang, der nur in der Verantwortung der Zuwanderer liegt und in dessen Verlauf sich die Migranten in das gesellschaftliche Leben der Bundesrepublik Deutschland einfügen sollen. Im Gegenteil, auch den Bundesbürgern obliegt die Aufgabe, die kulturellen Differenzen der Zuwanderer zu akzeptieren, anzuerkennen und gegebenenfalls in ihren eigenen gesellschaftlichen Alltag zu integrieren.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Thematik der Integration beginnt in Deutschland erst Ende der 50er-Jahre des letzten Jahrhunderts. Nach dem Ende des Krieges und der Aufnahme von Millionen von Flüchtlingen und Vertriebenen beginnt die Debatte über den Einfluss dieser Gruppe auf die Wirtschaft der Bundesrepublik. Hauptkriterium der Auseinandersetzung wird die berufliche Eingliederung der Migranten in den Arbeitsmarkt, soziokulturelle Faktoren finden zu diesem Zeitpunkt keine Beachtung.

Als Ende der 1970er-Jahre deutlich wird, dass die Gastarbeiter, die als Arbeitskräfte angeheuert worden waren, zum Großteil nicht in ihre Heimatländer zurückgehen werden, werden die Untersuchungen eingehender und die ersten Integrationsmodelle werden veröffentlicht.⁷¹

Die aktuelleren Forschungen heben die Wechselseitigkeit der Beziehungen zwischen den Gruppen hervor und beschreiben das Hineinwachsen in die andere Gesellschaft. Es tritt dabei auch zutage, dass Integration ein Verlauf ist, der nicht kontinuierlich ablaufen muss und in dem es sowohl Stagnation als auch Rückschläge geben kann.⁷²

⁷⁰ vgl. Ackermann In: Boll, 1993, S. 284

⁷¹ vgl. Hoffmann-Nowotny, 1973

⁷² vgl. Frantziuch In: Boll, 1993, S. 293 ff.

Von besonderer Wichtigkeit ist aber die Feststellung, dass sich Eingliederung nicht nur im beruflichen Bereich, sondern auch auf sozialer, kultureller und politischer Ebene vollzieht und die einzelnen Aspekte nicht unabhängig voneinander verlaufen.

Als begriffliche Bestimmung für den Terminus „Integration“ lässt sich also zunächst zusammenfassen, dass Integration ein Prozess ist, der in unterschiedlich langen Phasen abläuft und alle Bereiche des Alltagslebens betrifft, die wiederum in gegenseitiger Beziehung stehen. Der bedeutendste Aspekt ist aber, dass Integration nicht nur ein Zugehen einer Gruppe auf die andere meint, sondern dass alle Teile der Gesellschaft die Aufgabe haben, die unterschiedlichen kulturellen Aspekte und Ansichten wertzuschätzen und diese Wertschätzung mit in ihre eigene Lebenssituation einzubeziehen.

Es wird mit dieser Definition deutlich, dass alle Mitglieder der Gesellschaft die Verantwortung dafür tragen, dass Integration gelingt.

2.2. Ein Integrationsmodell mit Hinweisen auf die Zielgruppe „Aussiedler“

In den 70er- und 80er- Jahren des letzten Jahrhunderts sind einige Integrationsmodelle oder Phasenmodelle, nach denen die Eingliederung idealtypisch ablaufen soll, erstellt worden. Im Folgenden soll eines dieser Modelle vorgestellt und diskutiert werden. Das Integrationsmodell nach Kossolapow⁷³ wurde aus dem Grund ausgewählt, da es ein aktuelles Modell aus den 90er-Jahren ist, das nicht nur ökonomische, sondern auch psychische sowie gesellschaftlich-soziale Faktoren in seine Überlegungen mit einbezieht. Außerdem werden in den einzelnen Phasen das Konfliktpotenzial und die Schwierigkeiten, denen sich Migranten in der Bundesrepublik gegenüber sehen, aufgezeigt und Hilfsmittel, diesen Problemsituationen entgegenzuwirken, analysiert. Zudem hat das Modell den Vorteil, dass es sich auf konkrete Weise mit der Migrantengruppe der Aussiedler auseinandersetzt und nicht eine allgemeine Beschreibung der Integration von Zuwanderern wiedergibt. Dies erscheint überaus sinnvoll, da jede Gruppe von Migranten aufgrund der spezifischen Herkunft und Lebenslage und auch aufgrund des Status, mit dem sie in die Bundesrepublik Deutschland einreist, mit unterschiedlichen Schwierigkeiten konfrontiert wird.

Kossolapow führt vier Phasen der Integration auf:

1. Einstiegsphase: Diese Phase dauert ca. bis zu einem Jahr nach der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland an. Die Erwartungshaltung und Stimmung sind zu diesem

⁷³ vgl. Kossolapow, 1992

Zeitpunkt grundsätzlich positiv, da die Aussiedler in ihrer Migration nicht nur gegebenenfalls eine Art „Rückkehr in die Heimat“, sondern auch Chancen für ihre persönliche und berufliche Entwicklung sehen, die sie in ihrem Geburtsland nicht hatten. Gleichzeitig sind die Aussiedler zum großen Teil noch stark emotional mit der Familie und der Mentalität des Geburtslandes verbunden und sind somit noch nicht wirklich im Alltagsleben in der Bundesrepublik angekommen.

Was die soziokulturellen Aspekte betrifft, so befinden sich die Zuwanderer zu Beginn ihres Aufenthalts in der Regel in einer von hoher Motivation geprägten „Aufholphase“, in der es vor allem Sprachkenntnisse zu erwerben gilt, um schulische und berufliche Defizite auszugleichen. Aussiedler nehmen daher im ersten Jahr nach ihrer Einreise intensiv an Sprachkursen oder ausbildungs- und berufsfördernden Maßnahmen teil. Der Staat ermöglicht den Aussiedlern eine fast sofortige Teilhabe an Bildungsveranstaltungen, was insofern als positiv eingestuft werden kann, als dass die Migranten nicht in Untätigkeit verfallen müssen. Diese starke Partizipation hat zur Folge, dass die Migranten sogleich in das Bildungssystem eingebunden werden und wenig Zeit ihres Tagesablaufes selbst bestimmen können. Gleichzeitig bezeichnet Kossolapow diese Phase jedoch als „außengeleitete Identität“⁷⁴, d.h. dass durch die überaktiven Handlungen in der Anfangszeit nach der Einreise von den tatsächlichen Schwierigkeiten oder Konflikten, auf welche die Aussiedler treffen, abgelenkt bzw. die Probleme teilweise ausgeblendet werden.

Kossolapow stellt daher eine Kulturarbeit, in der auf gesellschaftliche Regeln und Werte eingegangen werden kann, in diesem Zeitraum als illusorisch dar, es sei denn, diese Aufgabe werde von den entsprechenden sprach- und berufsfördernden Institutionen übernommen.

2. *Kontaktnahmephase*: Die Kontaktnahmephase hält bis zu drei Jahren nach der Zuwanderung an. In diesem Zeitraum erfolgt ein wesentlicher Teil der Eingliederung, da die Aussiedler in der Regel aus dem Übergangwohnheim in eigene Mietverhältnisse umziehen und damit oft ihre private sowie berufliche Situation neu ordnen. Dies ist auch die Phase, in der die Anwendung der Sprachkenntnisse eine entscheidende Rolle spielt. Zum einen wird es schulisch oder beruflich wichtiger, einen gewissen Sprachschatz und Ausdrucksweise zu beherrschen, gleichzeitig werden auch die Kontakte mit der einheimischen Bevölkerung intensiver. Kossolapow betont, dass die Kontaktnahmephase von einer großen Integrationsbereitschaft von Seiten der Aussiedler gekennzeichnet ist, da die mitgebrachten

⁷⁴ Kossolapow, 1992

sowie erworbenen Kenntnisse und das Vermögen sich in die Gesellschaft und das Berufsleben einzubringen sich häufen und somit wachsende Eingliederungsbereitschaft signalisieren.

Dieser Integrationswunsch ist aber wiederum abhängig von der Reaktion des privaten oder beruflichen Umfeldes. Auch hier ist es wieder die Kommunikationsfähigkeit, die in vielerlei Hinsicht dazu beiträgt, Eingliederung gelingen zu lassen.

Sind die Reaktionen der Einheimischen auf die Neubürger positiv und lassen diese sie aktiv am Integrationsprozess teilhaben, wird sich in der Regel das Selbstwertgefühl der Aussiedler steigern und somit die Eingliederung weiter vorangetrieben. Fallen die Reaktionen im sozialen oder beruflichen Feld negativ aus, kann sich dies wiederum in schlechter Weise auf das Selbstwertgefühl und auch den Integrationswunsch auswirken und die Integrationsbemühungen stagnieren lassen.

Kossolapow beschreibt, dass die Zuwanderer sich gerade in dieser Phase in einem großen Spannungsfeld befinden, das nun stärker als in der Einstiegsphase empfunden wird. Dies lässt sich leicht erklären: Nach der überaktiven Phase finden sich die Aussiedler nach der Teilnahme an Bildungsmaßnahmen an einem Nullpunkt wieder. Es gilt jetzt, ein neues Leben aufzubauen und sich beruflich sowie gesellschaftlich-sozial einzufinden. Dies wird jedoch häufig durch mangelnde Sprach- oder Kulturkenntnisse oder Rückschläge im Privat- oder Berufsalltag erschwert. Der Euphorie der ersten Phase wird somit Einhalt geboten oder möglicherweise sogar durch Resignation ersetzt.

Kossolapow bezeichnet die Kontaktnahme als „hochsensible Phase für die Gesamtintegration“⁷⁵, da dort die Spannungsverhältnisse und Konfliktfelder am stärksten zutage treten.

3. Einbezugsphase: Die Einbezugsphase findet chronologisch nach der Kontaktnahme statt und spielt sich im Allgemeinen im vierten und fünften Jahr nach der Einreise in die Bundesrepublik ab. Kossolapow umschreibt weniger einen von Aktivität geprägten Zeitraum als vielmehr die Verarbeitung der Erfahrungen der letzten Jahre. Der Erwartungshorizont wird mit der erfahrenen Realität verglichen und daraus ein Gleichgewicht geschaffen, in das auch die alten sowie die eventuell veränderten gesellschaftlichen und sozialen Regeln und Normen miteinbezogen werden. Dieses Gleichgewicht ist allerdings den stetigen gesellschaftlichen Erfordernissen ausgesetzt; es besteht also die Notwendigkeit, diese Balance immer wieder neu zu finden bzw. an die Gegebenheiten anzupassen. Es kann daher also nicht mit Bestimmtheit gesagt werden, wie belastbar diese Neuordnung ist.

⁷⁵ Kossolapow, 1992, S. 25

4. *Identitätsfindungsphase*: Die letzte Phase schließlich entscheidet über die Art von Integration und die Einstellung gegenüber Werten und Normen im Zuwanderungsland, die letztendlich über die nächsten Jahre oder Jahrzehnte beibehalten wird.

Kossolapow unterscheidet drei Ausprägungen von Integration, die aber unbewertet gelassen werden. Es handelt sich hierbei also nicht darum, eine ideale Form der Eingliederung darzustellen, sondern jede Variante ist je nach Lebenssituation die geeignete für den einzelnen individuellen Migranten.

Als erste Form der Integration wird die „Anpassung“ aufgeführt. Dabei orientieren sich die Aussiedler wesentlich an der Kultur des Zuwanderungslandes und verdrängen ihre eigenen Herkunftsspezifika. Die zweite Form ist die sogenannte „Subgruppenbildung“, bei der die Aussiedler zwar gesellschaftliche Regeln und Werte annehmen, aber sich der Gesellschaft im Gesamten nicht anpassen, sondern eine eigene Gruppe unter Hervorhebung der spezifischen Besonderheiten herausbilden. Die Gruppe lehnt sich somit an die Gesellschaft im Zuwanderungsland an, gliedert sich allerdings nicht ein und versucht nicht zu einer Einheit zu verschmelzen. Vielmehr bewahren die Aussiedler die ihrer Herkunft entsprechenden Normen. Als dritte Variante der Integration bleibt die „Mischkultur“, bei deren Entwicklung Teile aus beiden Kulturen und Gesellschaften miteinander vermischt werden und zusammen verarbeitet werden.

Jede Integrationsweise ist jedoch aus subjektiver Sicht zu betrachten: Die Ausprägung der einzelnen Eingliederungsform ist in Abhängigkeit des einzelnen Individuums und seiner Einstellungen und Werte zu sehen.

Es gilt allerdings zu bedenken, dass die Phasen, wie sie von Kossolapow dargestellt werden, jeweils nur einen ungefähren Zeitraum angeben, der nicht für jedes Individuum gleich ablaufen muss. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass eventuelle Rückschläge auftreten können, die die Integration hemmen oder stagnieren lassen. Dies bedeutet, dass dieser Prozess zwar in der angegebenen chronologischen Abfolge betrachtet werden kann, aber die Zeiträume der Phasen für den Einzelnen variieren können, also sich durch eine voranschreitende Integration verkürzen oder bei Stagnation verlängern.

Die empirische Erhebung dieser Arbeit beleuchtet die Integration von Aussiedlern in der zweiten Phase nach Kossolapow, der sogenannten „Kontaktnahmephase“. Diese Phase soll heraus gestellt werden, da sie besonders interessant und sensibel für die Gesamtintegration ist, sowohl was Konflikte und Schwierigkeiten der Migranten, aber auch im positiven Sinne die

Integrationsbereitschaft betrifft. Wie bereits erwähnt, beginnen die Aussiedler in der Regel in dieser Phase sich beruflich und privat zu integrieren. Dies ist häufig mit einem Wohnungswechsel und damit neuen Kontakten beruflicher und privater Natur verbunden. Dies wiederum hat zur Folge, dass die Migranten zum ersten Mal die zumeist im ersten Jahr nach der Einreise erworbenen Sprachkenntnisse anwenden und erweitern müssen. Es ist also von großem Interesse zu untersuchen, wie die Zuwanderer diese schwierige Übergangsphase meistern und ihre Spannungsverhältnisse ausbalancieren.

2.3. Die gesellschaftlich-soziale Integration

Im Fokus dieser Arbeit steht die gesellschaftlich-soziale Integration. Mit der Erstellung des Basismodells soll ein Beitrag zur gesellschaftlich-sozialen Eingliederung von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion in das Gesellschafts- und Sozialsystem der Bundesrepublik Deutschland über sprachliche Weiterbildung geleistet werden kann. Die verschiedenen Faktoren, aus denen gesellschaftlich-soziale Integration besteht, dienen dabei als Wegweiser. Zu diesem Zweck ist es notwendig, eine genaue Definition dessen, was gesellschaftlich-soziale Integration beinhaltet, vorzunehmen und die einzelnen Faktoren exakter darzustellen. Die Sozialwissenschaft bedient sich im Allgemeinen des Begriffs der „sozialen Integration“. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Terminus um das Adjektiv „gesellschaftlich“ erweitert, um die Rolle der Gesamtbevölkerung im Integrationsprozess zu verdeutlichen und zu betonen.

Masumbuku definiert den Begriff der sozialen Integration wie folgt:

„Es soll darunter nicht nur die Einordnung in den Arbeitsprozess und soziale Unauffälligkeit verstanden werden. Aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, ein subjektives Wohlbefinden im sozialen Umfeld und das Vorhandensein objektiver Sozialbedingungen, die Chancengleichheit und Anerkennung garantieren, sind nur einige Kriterien, die in einer als positiv zu bezeichnenden Integration erfüllt sein müssen.“⁷⁶

Aus dieser Erläuterung wird deutlich, dass soziale Integration mehrere Dimensionen umfasst, die sich sowohl auf objektive als auch subjektive Faktoren beziehen. Aspekte wie die Sozialbedingungen können beispielsweise Wohnsituation, Freizeitgestaltung oder Bildungsstand umfassen und sind leichter erfassbar als die Messung des subjektiven Wohlbefindens, das von jedem Individuum abhängt und äußerst differenziert eingeschätzt

⁷⁶ Masumbuku, 1994, S. 79

werden kann. Dies kann das Verhältnis zu den Einheimischen oder Nachbarn oder auch die Einstellung gegenüber dem Zuwanderungsland umfassen.

Oft greifen die Kriterien sozialer Integration auch ineinander über. Es gilt daher bei der Untersuchung sozialer Eingliederung zu bedenken, dass zum einen gleiche Lebenssituationen vom einzelnen Migranten unterschiedlich beurteilt werden können, zum anderen, dass einzelne Indikatoren, die Integration messen, in verschiedenen Faktoren der sozialen Eingliederung angesiedelt werden können. Beispielsweise ist die Einschätzung der Freizeitaktivitäten sowohl für das Feld der aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen als auch für das subjektive Wohlbefinden relevant. Die Forschung hat daher genauere Indikatoren festgelegt, an denen der Grad der sozialen Integration oder ein Gelingen oder Misslingen der Eingliederung evaluiert werden kann.

Dabei müssen sowohl die objektiven als auch die subjektiven Lebensbedingungen möglichst genau untersucht werden. Mammey/ Schiener stellen dabei folgende Indikatoren auf:⁷⁷

1. Materielle Faktoren: Materielle Faktoren werden eigentlich vor allem im beruflichen Bereich wie z.B. dem Einkommen gemessen. Sie lassen sich aber auf das soziale Feld ummünzen: Die Wohnsituation ist beispielsweise ein geeigneter Indikator, um soziale Integration abzulesen. Zur Wohnsituation zählen sowohl die Art und Größe der Wohnung oder des Wohneigentums als auch die Anzahl der Haushaltsmitglieder. Darüber hinaus könnte auch die Evaluation zu wirtschaftlichen Erwerbungen wie Immobilien, Geldanlagen oder Sonstiges in die Untersuchung mit einbezogen werden.

2. Soziale Zugehörigkeit: Die soziale Zugehörigkeit setzt sich sowohl aus Aspekten zusammen, die von der Gesellschaft oder dem Staat beeinflusst werden als auch denjenigen, die der Einzelne selbst zu lenken im Stande ist.

Zu den Faktoren, die in der Hand der Gesellschaft bzw. des Staates liegen, gehören beispielsweise die Verleihung der deutschen Staatsbürgerschaft bzw. die Anerkennung als deutscher Volkszugehöriger im Anerkennungsverfahren. Mit der Annahme der Aussiedler als deutsche Staatsangehörige werden nicht nur psychologisch entscheidende Aspekte zur besseren Integration, wie z.B. eine höhere Verbundenheit mit Deutschland, angesprochen. Darüber hinaus werden mit der Staatsbürgerschaft Eingliederungshindernisse wie die Nicht-Anerkennung von Ausbildungen und daraus folgende mangelnde berufliche und gesellschaftliche Chancen überwunden und dem Einzelnen die Möglichkeit gegeben, sich schneller sozial einzugliedern.

⁷⁷ Mammey/Schiener, 1998, S. 65 ff.

Aspekte, die der Steuerung der Aussiedler selbst unterliegen, sind die aktive Teilhabe an gesellschaftlich-sozialen Prozessen wie beispielsweise Mitgliedschaften in Vereinen oder die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft.

All diese Faktoren lassen sich objektiv überprüfen.

3. Soziale Kontakte: Unter sozialen Kontakten lässt sich alles fassen, was man unter Kommunikation versteht. Dabei gilt es nicht nur die Freundschaften und Bekanntschaften mit der einheimischen Bevölkerung zu beachten, sondern auch, wie stark das Zugehörigkeitsgefühl mit der Gruppe der Aussiedler ausgeprägt ist. Dies kann auch objektiv anhand der Anzahl und Häufigkeit der Kontakte evaluiert werden, darüber hinaus ist aber auch das subjektive Empfinden gegenüber den sozialen Kontakten von großer Bedeutung.

4. Subjektives Wohlempfinden: Das subjektive Wohlempfinden gegenüber dem deutschen Staat und der Gesellschaft sind Lebensbedingungen, die nur subjektiv überprüfbar sind. Nichtsdestotrotz nehmen gerade diese Aspekte eine große Rolle im gesamten Integrationsprozess ein. Die Sicht auf die Lebensbedingungen und die Wahrnehmung der eigenen Lage beeinflussen wesentlich den Umgang mit Konfliktsituationen und Spannungen, die wiederum auf die Eingliederungsphasen einwirken. Subjektive Faktoren können z.B. die Einstellung gegenüber der Bundesrepublik Deutschland als Heimat oder die Summe der positiven und negativen Erfahrungen, die im Zuwanderungsland gemacht wurden, sein.

Mammey/Schiener betonen, dass die Sprachkenntnisse eine besondere Stellung unter den objektiv erfassbaren Lebensbedingungen einnehmen. Dieser Punkt soll aber im nächsten Kapitel I, 2.4.⁷⁸ gesondert angesprochen werden, da im Fokus des Basismodells die Verbindung von Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung steht. Sprache wird somit in der sprachlichen Weiterbildung zum wesentlichen Faktor für gesellschaftlich-soziale Integration.

Es kann soweit festgehalten werden, dass die gesellschaftlich-soziale Integration ein Vorgang ist, der nicht nur aus verschiedenen Phasen, sondern auch aus unterschiedlichen Faktoren besteht. Diese gilt es sowohl bei der Zielgruppenarbeit im didaktischen Basismodell als auch in der empirischen Untersuchung zu fokussieren.

Des Weiteren ist es vonnöten, an dieser Stelle aufzuzeigen, dass die messbaren Aspekte des Integrationsprozesses nicht nur Indikatoren sind, an denen Eingliederung gemessen werden kann. Sie können darüber hinaus Spannungsfelder bilden, in welche die Migranten geraten und die den Integrationsprozess stagnieren oder gar regressiv wirken lassen können.

⁷⁸ Die Bedeutung des Spracherwerbs im gesellschaftlich-sozialen Integrationsprozess

Lanquillon nennt diese Spannungsfelder und führt sie als mögliche Konfliktsituationen auf.⁷⁹

1. Familie: Der Umbruch und die oft normativen Veränderungen, denen die Zuwanderer sich ausgesetzt sehen, können Schwierigkeiten oder möglicherweise sogar einen Zerfall der Familienstrukturen herbeiführen. Autoritäten werden angezweifelt, das enge Gefüge der Familienbände kann auseinander brechen, wenn die unterschiedlichen Werte und Vorstellungen von Geburts- und Zuwanderungsland aufeinander treffen.

2. Nachbarschaft: Dies beinhaltet die bereits aufgeführten Lebensbedingungen der sozialen Kontakte. Entscheidend dabei ist vor allem die subjektive Sicht auf das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe und die Haltung, die gegenüber der Gesellschaft und der einheimischen Bevölkerung gemacht wird.

3. Schule und Erziehung: Nicht nur die Anerkennung von Schul- und Bildungsabschlüssen, sondern vor allem auch die stark divergierenden Erziehungsstile in den Bildungssystemen der Bundesrepublik Deutschland und der ehemaligen Sowjetunion können Unsicherheit und Konflikte hervorrufen. Diese Konfrontation mit den für die Aussiedler ungewohnten Erziehungs- und Lernmethoden wiederum kann sich negativ auf die Familie auswirken.

4. Behörden und Institutionen: Aussiedler sind sich durch ihre frühere Lebenssituation ihrer Minderheitenlage bewusst, was zu einem Verhalten bei Behördengängen führt, was Lanquillon als „von Unterwürfigkeit geprägt“⁸⁰ bezeichnet. Dazu kommen noch in der Bundesrepublik auftretende Verständigungsschwierigkeiten, die gerade im Umgang mit Behörden aufgrund des schwierig zu verstehenden Kontextes, verstärkt auftreten.

5. Religion und Kirche: Durch die Nichtübereinstimmung der Glaubensrichtungen in den bundesrepublikanischen Kirchengemeinden ist es für Aussiedler schwierig sich zu orientieren. Dadurch, dass es in der ehemaligen Sowjetunion keine Möglichkeit gab, seinen Glauben öffentlich auszuleben und Religionsausübung daher auf den privaten Bereich beschränkt blieb, ist der liberale Umgang mit Kirche und Religion im Zuwanderungsland mit den verschiedenen Glaubensrichtungen für die Zuwanderer nur schwer nachvollziehbar.

Lanquillon stellt die Auflösung der besagten Spannungsfelder und eine Orientierung zwischen den alten und neuen Werten in den Vordergrund seiner Aufstellung. Er bezeichnet sie sogar als „Grundlage aller weiteren Integrationsbemühungen“.⁸¹

⁷⁹ Lanquillon, 1993, S. 101

⁸⁰ Lanquillon, 1993, S. 102

⁸¹ Lanquillon, 1993, S. 102

Insgesamt können hiernach für die Definition und Untersuchung der Dimensionen gesellschaftlich-sozialer Integration und des Beitrags der sprachlichen Weiterbildung zu derselbigen folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Gesellschaftlich-soziale Integration ist ein Prozess, der in Stufen verläuft. Diese Stufen werden in chronologischer Reihenfolge erreicht, aber es kann weder vorausgesagt werden, wie lange die einzelnen Phasen andauern, noch kann von einer stetigen Progression im Eingliederungsvorgang ausgegangen werden.

Das Fortschreiten der Integration kann nur in Abhängigkeit von objektiven und subjektiven Lebensbedingungen gesehen werden, die als Indikatoren zur Untersuchung des Integrationsprozesses dienen. Diese Faktoren haben zweierlei Seiten: Bei positiven Erfahrungen bilden sie die Grundlage für eine ausreichende und voranschreitende Eingliederung, bei negativen Erfahrungen werden sie zu Spannungsfeldern, in denen Konflikte entstehen.

Die Konfliktsituationen entstehen hauptsächlich aus dem Divergieren unterschiedlicher Ansichten und Werte, die aus der erworbenen Erziehung in der Gesellschaft des Herkunftslandes und den neuen Erfahrungen in der Gesellschaft des Zuwanderungslandes herrühren. Hinzu kommen noch die oft von der Realität abweichenden Vorstellungen und Illusionen über das Alltags- oder Gesellschaftsleben in der Bundesrepublik Deutschland, die sich bei Aussiedlern gebildet haben und die dann möglicherweise in der Konfrontation mit der tatsächlichen Situation enttäuscht werden.

Es gilt bei der im Basismodell anvisierten Zielgruppenarbeit die einzelnen Aspekte, die gesellschaftlich-soziale Integration bedingen, zu beachten. Darüber hinaus müssen diese Aspekte in der empirischen Untersuchung zur Weiterentwicklung des Basismodells aufgegriffen werden, da sie als Indikatoren des Beitrags der sprachlichen Weiterbildung zum Integrationsprozess dienen.

2.4. Die Bedeutung des Spracherwerbs im gesellschaftlich-sozialen Integrationsprozess

In der Regel steht der Erwerb von Kenntnissen der deutschen Sprache an erster Stelle des Eingliederungsvorgangs. Aussiedler nehmen im Normalfall spätestens ein halbes Jahr nach der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland an einem sechsmonatigen Sprachkurs teil.

Die schnelle Partizipation im Sprachkurs zum Lernen der Sprache des Zuwanderungslandes hat einen gewichtigen Grund: Ausreichende Sprachkenntnisse stellen die Basis dafür dar, dass Integration gelingen kann und weitere Eingliederungsbemühungen, sei es beruflich oder sozial, überhaupt in Angriff genommen werden können.

Trotz der deutschen Volkszugehörigkeit sind bei den Aussiedlern bei ihrer Einreise zumeist nur rudimentäre Sprachfertigkeiten vorhanden. Dies lässt sich vor allem durch historische Hintergründe erklären, die in Kapitel 4 ff. näher dargelegt werden sollen. Als Veranschaulichung der mangelnden Sprachfertigkeiten in der Zielsprache sei angeführt, dass in einer Untersuchung von 1989 die Hälfte der in der Sowjetunion lebenden Deutschen Russisch als ihre Muttersprache angaben.⁸²

Die schwindende Anzahl der Aussiedler, die Deutsch als Erstsprache erlernt haben, macht es notwendig, dieses Defizit möglichst bald nach der Aufnahme in die Bundesrepublik auszugleichen.

Mammey/Schiener bezeichnen den Spracherwerb sogar als „unabdingbare Voraussetzung für soziale Integration.“⁸³ Dies liegt vor allem darin begründet, dass jeglicher Kontakt mit der Gesellschaft und mit den Fertigkeiten, die benötigt werden, um sich in der Kultur des Zuwanderungslandes zu recht zu finden, sprachlich vermittelt wird. Kommunikationsfähigkeit ist die Basis für die Auseinandersetzung mit der Umwelt und stellt damit die erste Stufe im Integrationsprozess überhaupt dar. Ohne entsprechende mündliche und schriftliche Kompetenz kann der Aussiedler weder im Berufsleben erfolgreich sein noch kann er Bekanntschaften mit der deutschsprachigen Bevölkerung knüpfen oder dem Umgang mit den Behörden standhalten. Mangelnde Kontakte zur Außenwelt können dann Isolation zur Folge haben, die die Integration erheblich erschwert oder gar stoppt.

Streich nennt die sprachliche Artikulation eine „Hilfe zur späteren Selbsthilfe und damit zum Aufbau einer Ich-Identität.“⁸⁴

Dies deutet bereits die Dimension der Bedeutung von Sprachkenntnissen bei der Integration an: Sie geht weit über die bloße Kommunikationsfähigkeit hinaus. Sie dient der Orientierung in einer neuen Gesellschaft, sie unterstützt die Auseinandersetzung mit der Erfahrung von neuen Werten und Normen und hilft, eine Identität zu schaffen.

Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben Düsseldorf und die Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Rhenland-Pfalz/Mainz veröffentlichten 1990 eine Studie, deren Ziel es war, eine

⁸² vgl. Jedig, 1990, S. 223

⁸³ Mammey/Schiener, 1998, S. 65

⁸⁴ Streich, 1981, S. 153

Bestandsaufnahme der Bildungsveranstaltungen für Aussiedler vorzunehmen.⁸⁵ Im Fokus der Untersuchung stehen Umfang und Inhalt der landeskundlich-politischen Bildung innerhalb der Maßnahmen, um anhand des Resultats gegebenenfalls neue Schwerpunkte der diesbezüglichen Fragen auszuarbeiten und im Unterricht einzusetzen.

Als wichtiges Ergebnis der Studie konnte festgestellt werden, dass ungenügende oder gänzlich fehlende deutsche Sprachkenntnisse ein erhebliches Hemmnis für die Integration darstellen. Ihre Forderung geht daher dahingehend, dass das „Vervollständigen der Sprache in allgemeinen Sprachkursen an erster Stelle“⁸⁶ stehen sollte.

Aus dieser Aussage wird vor allem deutlich, dass Sprachvermittlung ein Aspekt ist, der am Anfang aller Eingliederungsmaßnahmen erfolgen muss, da er als Grundlage für alle weiteren Integrationsbemühungen dient. Ausreichende Sprachkenntnisse sind die Voraussetzung dafür, dass überhaupt Weiterbildung in weiteren Bereichen des Lebens wie berufliche oder politische Bildung erfolgen kann.

Mit der Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit kann auch gleichzeitig möglichen negativen Konsequenzen aus der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen entgegen gewirkt werden. Wie bereits im Kapitel über die pädagogische Zielgruppenarbeit angesprochen, besteht bei Nicht-Verständnis zwischen Teilnehmer und Lehrkraft oder Einrichtung die Wahrscheinlichkeit, dass der Aussiedler sich äußerlich oder innerlich zurückzieht oder in alte Rollen zurück verfällt.

Dieser Gefahr kann durch die Schaffung einer gemeinsamen Kommunikationsbasis bereits prophylaktisch vorgebeugt werden.

Der Sprachförderung lässt sich aber über die reine Sprachvermittlung noch eine psychosoziale Komponente hinzufügen: Schwab bezeichnet Sprache als „Schlüssel zur Integration“,⁸⁷ also als Methode, wie sich leichter Zugang zu allen weiteren Bereichen des Lebens geschaffen werden kann. Dazu ist es aber notwendig, die Sprache nicht nur rein funktional und auf sprachliche Inhalte hin zu erwerben, sondern es muss mit Hilfe von Sprache eine Kommunikation in Alltagssituationen ermöglicht werden, die sich auch tatsächlich auf die Lebenswelt der Aussiedler beziehen. Die Sprachvermittlung muss also, ähnlich wie die pädagogische Zielgruppenarbeit immer wieder reflektiert und neu angepasst werden.

⁸⁵ vgl. Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben Düsseldorf/Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz/Mainz, 1990, S. 1ff.

⁸⁶ Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben Düsseldorf/Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz/Mainz, 1990, S. 39

⁸⁷ Schwab, 1989, S. 228

Sprache bietet eine der besten Chancen, eine erste Brücke zwischen den Lebensumständen im Herkunftsland und derer im Zuwanderungsland zu bauen. Gleichzeitig eröffnet sich den Migranten die Gelegenheit, ihre eigene persönliche Situation zu reflektieren. Der Bundesarbeitskreis nennt diesen Vorgang einen „Dialog und die Akzeptanz von zwei Kulturen“.⁸⁸

Sprache als Kommunikationsmittel offeriert die Möglichkeit, Kenntnisse ausgehend von Alltagsproblemen oder Lebenslagen zu erweitern und zu fördern. Der Spracherwerb sollte sich daher nicht nur auf einen Unterricht ausrichten, in dem die reine Sprachvermittlung das einzige Ziel ist, sondern in dem die Vorstellungen und Konflikte, denen sich die Aussiedler nach ihrer Einreise und innerhalb ihres Integrationsprozesses gegenüber sehen, thematisiert werden bzw. als Grundlage für einen Teil des Sprachenlernens dienen. Sprachvermittlung erfüllt somit eine wesentliche Triebkraft im Prozess der sozialen Integration.

Diese psycho-soziale Komponente erleichtert für die Sprachkursteilnehmer nicht nur den Spracherwerb, sondern auch die Selbstreflexion und den Austausch über Wünsche, Vorstellungen und Werte der unterschiedlichen Kulturen. Sie erfordert aber von den Lehrkräften eine hohe Flexibilität und Bereitschaft, sich mit den Alltagsproblemen der Aussiedler auseinander zu setzen. Den Lehrkräften kommt die Aufgabe zu, zwischen den Widersprüchen und den divergierenden Lebenswelten den Teilnehmern zu vermitteln. Es soll daher ein „Lebens- und Lernraum“⁸⁹ geschaffen werden, in dem sich die Menschen miteinander auseinandersetzen können.

Dieses Idealbild zeigt die Dimensionen der Sprachförderung, indem es ein Bild des Sprachunterrichts impliziert, das weit über die reine Sprachvermittlung hinausgeht und somit eine größere Bedeutung für die gesellschaftlich-soziale Integration zu haben scheint.

Da Sprache als wichtigster Faktor für Integration heraus gestellt werden konnte, soll im nächsten Kapitel auf die Art und Weise der Sprachvermittlung eingegangen werden. Für die Konzeption des Basismodells ist es notwendig, den Indikator Sprache näher zu analysieren.

In den folgenden Unterkapiteln sollen daher einerseits unterschiedliche Spracherwerbstheorien, andererseits verschiedene Methoden und Verfahren zum Spracherwerb im Rahmen ihres Einbezugs in die Konstruktion des Basismodells vorgestellt und beurteilt werden. Dazu werden zunächst Begriffsbestimmungen vorgenommen. Im Anschluss an die Präsentation der Theorien und Methoden zum Spracherwerb erfolgt eine

⁸⁸ Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben Düsseldorf/Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz/Mainz, 1990, S. 86

⁸⁹ Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben Düsseldorf/Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Rheinland-Pfalz/Mainz, 1990, S. 87

Darstellung der Sprachvermittlung, wie sie in den Bildungsmaßnahmen der Integrationskurse, die im empirischen Teil das Untersuchungsobjekt bilden, umgesetzt wird.

3. Zum Stand der sprachwissenschaftlichen Forschung

Zielgruppenarbeit, die innerhalb sprachlicher Weiterbildung angewendet werden soll, kann nicht unabhängig von sprachwissenschaftlichen Theorien und Methoden geplant oder durchgeführt werden. Im Basismodell werden didaktisch die einzelnen theoretischen Ansätze verbunden, um sich gegenseitig zu ergänzen und die eventuellen Nachteile einer Theorie oder einer Methode möglichst ausgleichen zu können. Des Weiteren kann Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn die Bildungsbedürfnisse und Lernziele der Zielgruppenindividuen hinsichtlich des Spracherwerbs geklärt werden. Zu diesem Zweck ist es notwendig, Informationen über verschiedene Theorien und Verfahren der Sprachvermittlung zu besitzen und diese im Bezug auf die Lerner anwenden zu können.

3.1. Die Definition der Begriffe „Muttersprache“, „Zweitsprache“, „Fremdsprache“

Um Spracherwerbstheorien und die Spracherwerbsforschung erläutern zu können, ist zunächst die Definition der zentralen Begriffe zur Unterscheidung notwendig.

Als erstes zu nennen ist hierbei die so genannte Muttersprache, synonym auch als Erstsprache titulierte, unter der allgemein die Sprache verstanden wird, die der Mensch in seinem Leben zuerst erlernt. Erstsprache kann, im Gegensatz zu Muttersprache, darüber hinaus auch den Anfang einer Erwerbsfolge markieren, der „impliziert, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist, das Wort kann aber auch mit bewertenden Konnotationen „die erste, die beste“ verbunden sein“.⁹⁰ Dies eröffnet zwei Blickwinkel auf den Terminus: Erstsprache kann also sowohl eine Reihenfolge bezeichnen als sich auch auf die meistverwendete Sprache im Alltag und gesellschaftlich-sozialen Leben beziehen. Im Folgenden wird Erstsprache gleichbedeutend mit Muttersprache verwendet und meint diejenige Sprache, die ein Individuum als Erste gelernt und in gesellschaftlich-sozialen Situationen vorwiegend benutzt bzw. benutzt hat.

⁹⁰ Oksaar, 2003, S. 13

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Zweitsprache, der zum einen die Sprache definiert, die nach der Muttersprache, also als erste Fremdsprache erworben wird.

Andererseits kann sich der Terminus auch auf die „Verkehrssprache eines Landes beziehen, nämlich aus der Perspektiven der Bevölkerungsgruppen, deren Muttersprache nicht die Landessprache ist.“⁹¹

Beide Fälle können jedoch aufgrund der Sachlage als Fremdsprache kategorisiert werden.

Als Unterscheidungskriterium dient daher die Art des Erwerbs: Man versteht Zweitsprache als die natürlich, ungesteuert erlernte Sprache, während der Erwerb von Fremdsprache in gesteuerten, künstlichen Situationen, wie z.B. innerhalb von Sprachkursen erfolgt.

Die im empirischen Teil dieser Arbeit untersuchte Zielgruppe der Aussiedler stellt die Spracherwerbsforschung vor ein sozialpolitisches Dilemma: Zwar werden Aussiedler rechtlich und politisch als deutsche Volksangehörige anerkannt, dies erfolgt bzw. erfolgte in der Vergangenheit jedoch nicht in Abhängigkeit von deren deutschen Sprachkenntnissen.

Die Mehrheit der in die Bundesrepublik Deutschland emigrierten Aussiedler wurden nach 1945 geboren. Diese Generationen waren in der Regel von einer Ächtung der deutschen Sprache und Kultur in der ehemaligen Sowjetunion betroffen und bekamen im Zuge der ‚Russifizierungsmaßnahmen‘ nicht die Möglichkeit, die deutsche Sprache in offiziellen Kontexten wie Kindergarten oder Schule zu erwerben. Daher konnte der Spracherhalt des Deutschen nur im Heimlichen, wie z.B. in privaten Familienkontakten wahrgenommen werden.

Als Folge ist bei den Individuen dieser Personengruppe nicht klar festzustellen, welche Sprache als Erste und welche als Zweite erlernt wurde.

Grundsätzlich ist jedoch davon auszugehen, dass das Deutsche nur unvollständig oder in einem in der Bundesrepublik schwer verständlichen Dialekt erworben wurde, so dass die Aussiedler bei ihrer Einreise gezwungen sind, sich von neuem mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen.

Im Verlauf dieser Arbeit wird daher in Anlehnung an Oksaar die russische Sprache bei der Zielgruppe Aussiedler als Mutter- bzw. Erstsprache definiert, während die deutsche Sprache als Fremd- bzw. Zweitsprache festgelegt wird, wobei „für beide (...) als Begriffsbestimmung der Faktor Erwerbsfolge gilt.“⁹² Für die deutsche Sprache wird darüber hinaus auch der Terminus „Zielsprache“ verwendet, der die Hinwendung zum Fremdspracherwerb über sprachliche Weiterbildung verdeutlichen soll.

⁹¹ Oksaar, 2003, S. 14

⁹² Oksaar, 2003, S. 15

3.2. Sprachwissenschaftliche Theorien zum Spracherwerb

Nach Oksaar gibt es bei dem derzeitigen Forschungsstand keine allgemein akzeptierte Spracherwerbtheorie.⁹³ Dies lässt sich dadurch erklären, dass beim Erlernen einer Sprache verschiedene Aspekte wie emotionale, soziale und kognitive Faktoren von Bedeutung sind und miteinander in Verbindung stehen; eine einzige Sprachtheorie ist somit nicht in der Lage, diese Komplexität zu erläutern oder zu berücksichtigen.

Auch Roche betont im Zusammenhang mit der Linguistik die Unvollständigkeit des Wissensbestands,⁹⁴ da sich an dieser Stelle vor allem die Differenz zwischen den Theorien der Geistes- und Sprachwissenschaften und den Gesetzen der Naturwissenschaft aufzeige.

Vor diesem Hintergrund erfolgt in diesem Kapitel keine Definition einer allein gültigen Hypothese, sondern eine Darstellung der verschiedenen Spracherwerbtheorien, die im Basismodell übernommen werden sowie eine Erläuterung der Vorteile und Kritik derselbigen. Oberstes Kriterium bei der Auswahl der Sprachtheorien für diese Arbeit stellt der Bezug zur praktischen Sprachvermittlung in Spracherwerbskursen dar. Eingang in das Basismodell finden nur diejenigen Hypothesen, die sich mit Phänomenen beschäftigen, die sich beim Sprachenlernen in organisierter Form wieder finden bzw. bedeutsam für den Einfluss auf die Lernsituation erscheinen.

Es existieren unterschiedliche Spracherwerbtheorien, die von einer jeweils anderen linguistischen Basis ausgehen; von entscheidender Bedeutung ist bei dieser Auflistung, die Ansätze voneinander zu differenzieren und die für die Sprachvermittlung und die in dieser Arbeit vorgenommene Zielsetzung notwendigen Faktoren heraus zu kristallisieren. Die Darstellung erfolgt anhand der Arbeiten von Quetz und Roche.⁹⁵

1. Identitätshypothese

Diese Hypothese geht von der Annahme aus, dass eine „universelle Sprachlernfähigkeit“⁹⁶ existiert, die unabhängig von der Erstsprache oder bereits erlernten Fremdsprache vorhanden ist und angewendet werden kann.

⁹³ Oksaar, 2003, S. 157

⁹⁴ vgl. Roche, 2005

⁹⁵ vgl. Quetz, 1989 und Roche, 2005

⁹⁶ Roche, 2005, S. 106

Es ist nach dieser Hypothese also völlig unerheblich, welche Sprachen der Lerner im Voraus schon erworben hat, da jede Art des Sprachenlernens von den gleichen Mechanismen gesteuert wird.

Die Identitätshypothese negiert damit den Einfluss der Muttersprache bzw. Zweitsprache auf den Lerner beim Erwerb einer neuen Sprache.

Als Bestätigung dieser These kann angeführt werden, dass viele Lerner trotz unterschiedlicher Ausgangssprachen beim Lernen derselben Fremdsprache häufig dieselben Fehler machen.

Die Hypothese muss insofern in der Sprachvermittlung in den Sprachkursen, speziell den in der Empirie untersuchten Integrationskursen als Basis berücksichtigt werden, als dass sie das Verfahren unterstützt, dass eine vom Sprachausgang her gesehene heterogene Lerngruppe nach gleichen Maßstäben und Methoden unterrichtet wird. Dies bedeutet, dass die Fremdsprache, ungeachtet der Erstsprache oder bereits erworbenen Zweitsprachen, für alle Teilnehmer nach dem gleichen System vermittelt wird, da von einer universellen Sprachlernfähigkeit ausgegangen werden kann, die beim einzelnen Menschen stärker oder schwächer ausgeprägt ist. Es wäre jedoch unvernünftig, die Bedeutung vor allem der Erstsprache und der damit verbundenen Kultur zu ignorieren und nicht in die Sprachvermittlung mit einfließen zu lassen.

2. Akkulturationshypothese

Beachtenswert erscheint die Akkulturationshypothese, die sich mit dem Einfluss der psychischen und sozialen Motivation des Lernalers beim Spracherwerb auseinandersetzt. Grundsätzlich wird dabei davon ausgegangen, dass eine Nähe zur Zielsprache den Antrieb des Lernens verstärkt. Diese Nähe muss jedoch durch positive innere und äußere Aspekte bestimmt werden, um auch den Spracherwerb günstig zu beeinflussen. Bleibt aufgrund fehlender positiver Nähe eine Distanz zur Zielsprache und -kultur, entsteht eine Barriere, die sich negativ auf den Spracherwerb auswirken kann.

Diese Theorie ist sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Evaluation von Spracherwerbskursen zu berücksichtigen. Zwar kann die Durchführung der Sprachvermittlung und das Arrangement der Atmosphäre im Sprachkurs nicht das äußere Umfeld des Lernalers bestimmen, aber beide sind in der Lage, positiv, aber auch negativ, Einfluss auf die soziale und psychische Lernmotivation des Teilnehmers zu nehmen. Die Bedeutung dieser Motivation und die Möglichkeiten ihrer Stärkung oder Beeinträchtigung sind im

Unterrichtsverlauf bzw. bei der didaktischen Planung der Bildungsmaßnahme stets wahrzunehmen.

3. Outputhypothese

Diese Theorie behandelt im Gegensatz zur Akkulturationshypothese den Handlungscharakter des Sprachenlernens. Als Basis dieses Ansatzes dient die Behauptung, dass der Lerner sich insgesamt aktiv mit der Sprache beschäftigt; dies beinhaltet sowohl den Erwerb als auch die Verwendung der Sprache. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Sprache im mündlichen und/oder schriftlichen Gebrauch besteht die Notwendigkeit, die Sprache korrekt anzuwenden. Der daraus entstehende Druck auf den Lerner wirkt sich wiederum positiv auf den Spracherwerb aus.

Dieser Ansatz besitzt für die Sprachvermittlung wichtigen Charakter, da er die Akkulturationshypothese gut ergänzt. Die Wechselwirkung, die zwischen Spracherwerb und -nutzung stattfindet, ist vor allem von Bedeutung, wenn man die Zielsetzungen im Sprachenlernen des Einzelnen beachtet. Dort können in der Sprachvermittlung, ähnlich wie bei der Akkulturationshypothese, große Motivationsschübe gewonnen werden, wenn diese Aspekte berücksichtigt und die Zusammenhänge zwischen den Faktoren wahrgenommen werden.

3.3. Verfahren und Methoden zum Spracherwerb

Die Spracherwerbsforschung hat im Laufe ihrer Geschichte unter Berücksichtigung und Einbeziehung der unterschiedlichen Spracherwerbshypothesen Verfahren und Methoden entwickelt, nach denen der Spracherwerb in gesteuerten oder ungesteuerten Situationen erfolgen oder erfolgen soll.

Die Divergenzen in den Spracherwerbsverfahren entstehen sowohl aus den Vorstellungen und Zielen hinsichtlich der Nutzbarkeit der erlernten Sprache als auch historisch-gesellschaftlichen Entwicklungen, die die Sicht über die Notwendigkeit und Anwendbarkeit des Fremdsprachenlernens modifizierten.

Daher gehen die einzelnen Methoden zum Spracherwerb auch auf mikrodidaktischer Ebene auseinander oder wurden im Laufe der Jahre gegenseitig ergänzt; dies betrifft nicht nur die Lernorganisation, sondern auch die Lerndurchführung wie beispielsweise den Einsatz von

Lernmaterialien oder pädagogischen Arbeitsmethoden, die je nach Spracherwerbsverfahren variieren können.

Die hier präsentierten Spracherwerbsmethoden beziehen sich lediglich auf in der heutigen Zeit angewendete Verfahren und beschreiben Methoden, die Grundlage für die Konzeption des Basismodells der Zielgruppenarbeit und für die in dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung sind. Die vorgestellten Verfahren orientieren sich, wie die Vorstellung der Spracherwerbtheorien, an der Klassifikation nach Roche.⁹⁷

1. Kognitivistische Verfahren

Gemäß dieser Methodik gilt Lernen als „das gezielte Erinnern an Aufgenommenes und die gekonnte Anwendung des Gelernten“⁹⁸. Der Erwerb der Zielsprache ist in den kognitivistischen Verfahren ein Informationsverarbeitungsprozess, in dem Lernmaterialien als Hilfsmittel dienen, die notwendigen Informationen zu transportieren.

Der gesamte Ablauf des Lernens beinhaltet somit verschiedene im Gehirn verankerte Schritte, die in der Methodik aus Wahrnehmung, Verstehen, Speicherung und Anwendung bestehen.

Vorrangiges Ziel des Verfahrens ist es aber nicht, das Lernen als steuerbaren Prozess der Informationsaufnahme zu kategorisieren und zu nutzen, sondern im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Übertragbarkeit des erworbenen Wissens in neue Sprachsituationen. Die Transparenz der Lernprozesse und das Übertragen in neue Wissensfelder wird als „metakognitive Reflexion“⁹⁹ bezeichnet.

Diese Spracherwerbsmethodik ist vor allem in ihrem Grundprinzip für diese Arbeit bedeutsam, da in gesteuerten Sprachsituationen wie im Sprachunterricht ebenfalls Lernmaterialien als Hilfsmittel zum Informationstransport dienen und das eigentliche Ziel die Anwendbarkeit des Gelernten in anderen Handlungsfeldern ist.

Der im Gehirn ablaufende Vorgang des Lernens in den vier angegebenen Schritten wird dabei im Sprachunterricht als gegeben vorausgesetzt.

Das kognitivistische Verfahren kann also für gesteuerten Sprachunterricht eingesetzt werden, sofern das Ziel des Spracherwerbs die Übertragbarkeit des erworbenen Wissens ist, so dass die Teilnehmer die vermittelten Kenntnisse im Alltag so gebrauchen können, dass sie auch in von der Ausgangssituation variierenden Fällen ihr Wissen einsetzen können.

⁹⁷ vgl. Roche, 2005

⁹⁸ Roche, 2005, S. 18

⁹⁹ Roche, 2005, S. 19

Das Basismodell soll als didaktisches Modell für gesteuerte Sprachsituationen dienen, wie sie in Sprachkursen vorliegen. Daher steht die Übertragbarkeit des angesammelten Wissens auf den Alltag und die praktische Anwendung des Gelernten im Vordergrund, um die Lebensbedingungen der Zielgruppen zu verbessern und damit im weiteren Sinne, um Bildungsbenachteiligungen derselbigen zu vermindern. Innerhalb des Spracherwerbsverfahrens und des damit einhergehenden Lernprozesses muss demzufolge eine Anleitung zum Handeln mitvermittelt werden.

Dies ist auch die Herangehensweise an Sprachvermittlung der Zielgruppenarbeit im Basismodell. Die Teilnehmer, also die Lerner, nehmen Wissen auf, speichern es ab und automatisieren die Informationen, so dass sie sie im praktischen Alltag benutzen können. Dabei wird intendiert, dass das erworbene Wissen so eingesetzt werden kann, dass auch in von der Ausgangssituation abweichenden Umständen eine Kommunikation möglich ist.

Die kognitivistische Methodik dient als eine Grundlage des sprachtheoretischen Aspekts des Basismodells: Informationstransport mit Hilfe von Arbeitsmaterialien in gesteuerten Sprachsituationen dienen der Überleitung des Gelernten in das Alltagsleben und können somit entscheidend zur Verbesserung der Lernsituation, der Interessenslage, sowie der Bedürfnis- und Einstellungswahrnehmung von Zielgruppen beitragen.

2. Kommunikative Didaktik

Das Spracherwerbsverfahren der kommunikativen Didaktik gilt als der wichtigste Ansatz seit den 1970er-Jahren¹⁰⁰. Er setzt die Ziele der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts um, die ein soziologisch begründetes Modell des Lernens einer Sprache forderten.

Die Entwicklung der Methodik geht einher mit der Demokratisierung gesellschaftlicher Strukturen; auf den Sprachunterricht bezogen bedeutet dies, dass die Planung und Durchführung mehr auf den Lerner ausgerichtet werden sollen. Die existierende Hierarchie, oder „elitäre Struktur“¹⁰¹ verändert sich; der Lerner soll nicht mehr als ausschließlich rezeptives Wesen betrachtet werden, das vorgestellte Informationen aufnimmt und verarbeitet, sondern kann und soll selbst Wünsche und Bedürfnisse hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung artikulieren.

Die Lehrkraft verändert ebenfalls ihre Funktion: Die Rolle der Lehrkräfte in der kommunikativen Didaktik besteht nicht darin, als Bildungsbeteiligter alleine Informationen zu sammeln und weiterzugeben oder den Unterrichtsprozess komplett zu steuern. Vielmehr

¹⁰⁰ Roche, 2005 S. 24 ff.

¹⁰¹ Roche, 2005, S. 24

handelt es sich in seiner Arbeit nun um die Unterstützung des Erwerbs einer kommunikativen Kompetenz des Lerners.

Der Lehrkraft fällt dabei die Aufgabe zu, eine Auswahl an Lernmaterial zu treffen, die den Sprachsituationen, denen der Lerner im Alltag begegnet, entspricht und gemeinsam mit den Lernern dieselbigen zu trainieren. Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Verfahren die Zielsetzung, dass der Lerner stärker in den Lernprozess und in die Lernentscheidungen involviert wird. Die Lehrkraft gibt zwar Anregungen und leitet den Kurs, bleibt also weiterhin in seiner Funktion als Moderator des Sprachunterrichts und im Zweifelsfall oberste Autorität in organisatorischen oder gestalterischen Festlegungen erhalten, aber der Lerner ist an der Artikulation von Lernzielen und -bedürfnissen wesentlich beteiligt. Dieses Spracherwerbsverfahren legt somit den Fokus auf den Austausch zwischen Lehrkraft und Lerner zur Erreichung des Lernziels, welches in der Regel den alltagssprachlichen Stand eines Sprechers der Zielsprache darstellt.

Roche betont, dass die Ziele dieser Methodik sich in ihrer Ausrichtung eigentlich nicht von den Hauptzielen der anderen vorgestellten Spracherwerbsverfahren unterscheiden. Die Differenzierung liegt hauptsächlich in der Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden sollen.¹⁰²

Der Modus, wie die Zielsprache erlernt werden soll, zeichnet die kommunikative Didaktik in besonderer Weise aus. Der Austausch zwischen Lehrkraft und Lerner, aus der heraus sich der Einsatz von Lernmaterialien und Themen ergibt, ist notwendig für den Erfolg des Verfahrens. Diese Veränderung bedeutet gleichzeitig auch einen Wechsel in der Position der Lehrkraft: Die beratende Funktion rückt stärker in den Vordergrund, da die Lehrkraft nicht mehr in Eigenregie den Sprachunterricht durchführen soll, sondern auf die Kommunikation mit den Teilnehmern vertraut und anhand dieser seine Unterrichtsplanung orientiert.

Die kommunikative Didaktik beinhaltet Strukturen, die den Zielsetzungen der Zielgruppenarbeit, vor allem den Strukturen des Selbstlernmodells nach Schäffter, sehr ähnlich sind. Daher dienen sowohl der Ansatz der Zielgruppenarbeit als auch die kommunikative Didaktik als Spracherwerbsverfahren als Grundlage für das Basismodell dieser Arbeit und ergänzen sich.

Dies lässt sich am Beispiel der Interaktion zwischen Teilnehmern und Institution bzw. Lehrkräften veranschaulichen: Die Zielgruppenarbeit legt schon in der Bedürfnis- und Interessenanalyse einen wesentlichen Schwerpunkt auf die Beteiligung der Zielgruppe, die im Verlauf der Bildungsmaßnahme beibehalten werden soll. Die kommunikative Didaktik kann

¹⁰² vgl. Roche, 2005

diese Permanenz der Kommunikation durch ihren Anspruch der notwendigen Selbstartikulation des Lerners unterstützen.

Die grundsätzlichen Vorteile der kommunikativen Didaktik sind identisch mit denen des Selbstlernmodells nach Schäffter: Die kommunikative Kompetenz eröffnet eine Vielzahl von neuen Möglichkeiten des Sprachenlernens. Zunächst erweitert sich durch den Austausch zwischen Lehrkraft und Lernern das Spektrum der Lernideen. Beide Seiten sehen sich nicht mehr als Lehrer und Schüler in ihren traditionellen Rollen, sondern ergänzen sich gegenseitig durch Mitteilen von Bedürfnissen und Wünschen. Dies kann sich nicht nur in einer reichhaltigeren Unterrichtskonzipierung, sondern auch in einer größeren Fülle an Arbeitsmaterialien manifestieren.

Darüber hinaus lassen sich Lernziele besser in Abstimmung mit den Lernern festlegen und überprüfen. Dies kann die Erreichung des alltagssprachlichen Standards, der in der Zielsprache anvisiert wird, erleichtern. Die Lernräume bleiben somit offen und von Seiten der Lehrkraft und der Teilnehmer gestaltbar.

Es muss aber an dieser Stelle festgehalten werden, dass die kommunikative Didaktik, ähnlich wie das Selbstlernmodell nach Schäffter, auch Nachteile oder Kritikpunkte aufweist.

Eine erfolgreiche Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernern setzt eine gewisse Basis an gemeinsamen Sprachkenntnissen voraus. Entweder die Lerner beherrschen die Zielsprache soweit, dass sie ihre Interessen und Bedürfnisse adäquat artikulieren können, oder die Lehrkraft kann sich in der Muttersprache der Lerner verständigen, was aber innerhalb des Unterrichts nicht unbedingt zum Vorteil gereichen kann, da die Teilnehmer so eher die Tendenz verfolgen, sich in der Muttersprache auszudrücken. Darüber hinaus ist bei Lernergruppen mit unterschiedlichen Erstsprachen kaum annehmbar, dass eine Lehrkraft in allen im Sprachkurs vorhandenen Muttersprachen kommunizieren kann.

Ist beides nicht der Fall, beherrscht also zu Beginn des Sprachunterrichts keine Seite in ausreichender Weise die Sprache des anderen, muss davon ausgegangen werden, dass die Methodik der kommunikativen Didaktik nicht in ihrer ganzen Fülle eingesetzt werden kann.

Da die Lerner zu Beginn des Sprachunterrichts wahrscheinlich sprachlich weniger in der Lage sind, ihre Wünsche darzulegen, bleibt es die Aufgabe der Lehrkraft, die Lernthemen und -materialien auszuwählen. Dies scheint jedoch unter Berücksichtigung der zuvor festgelegten Lernziele wenig problematisch zu sein, da das Basiswissen zum Spracherwerb sich im Wesentlichen für alle Lerner gleicht. Dies bedeutet, dass alle Lerner zuerst einen Grundwortschatz erwerben müssen, der dann die Basis zum Aufbauwortschatz bildet. Ist eine

sprachliche Ausdrucksform für die entsprechende Bedürfnisäußerung erreicht, kann die kommunikative Didaktik im eigentlichen Sinne angewendet werden.

Ein anderer Aspekt, den es in diesem Verfahren zum Spracherwerb zu bedenken gilt, ist die bereits im Selbstlernmodell Schäfters erwähnte Voraussetzung des Bewusstseins über Lernbedürfnisse und -interessen. Diese Äußerung von Wünschen und Bedürfnissen beruht wiederum auf einer subjektiven Einschätzung der Lerner zu ihrer Lebenslage. Den Lernern als Sprachkursteilnehmern obliegt die Aufgabe, diese Einschätzung selbst vorzunehmen und als Interesse oder Ziel zu formulieren. Die Lehrkraft kann zwar durch gezielte Fragen zur Lebenssituation die Bedürfnisse der Lerner zur Kenntnis nehmen, aber die bewusste Wahrnehmung der Schwierigkeiten oder Perspektiven, aus denen sich dann Lernziele innerhalb des Spracherwerbs ergeben, liegt alleine bei den Teilnehmern.

Diese Bewusstwerdung kann zwar von der Lehrkraft hilfreich unterstützt werden, aber nur der Lerner ist in der Lage, diesen Prozess in Gang zu setzen und im Unterricht zu artikulieren.

Dieser Vorgang ist eng an eine Vertrauensbeziehung zwischen Lerner und Lehrkraft gekoppelt. Die Äußerungen über die eventuell als belastend empfundene Lebenssituation setzt zum einen voraus, dass der Lerner die Lehrkraft in gewisser Weise als Beziehungsperson sieht, der Wünsche und Bedürfnisse mitgeteilt werden können, zum anderen muss davon ausgegangen werden, dass die in der Kommunikation ausgetauschten Informationen nur zu Lernzwecken verwendet werden und nicht außerhalb des Unterrichtsbereiches weiter getragen werden.

Die Vertrauensbasis ist ein schwieriger Aspekt im gesamten Basismodell der Zielgruppenarbeit und der kommunikativen Didaktik, da sie sich nur unter Umständen „erlernen“ oder „einsetzen“ lässt, aber gleichzeitig eine notwendige Voraussetzung sowohl für den Spracherwerb als auch für die pädagogische Arbeit darstellt.

Dennoch ist das Verfahren der kommunikativen Didaktik aufgrund seiner modifizierten Haltung gegenüber der Lehr-Lernbeziehung und der Art und Weise, wie der Erwerb der Zielsprache erreicht werden soll, unter den anderen Spracherwerbsmethoden hervorstechend und entspricht am meisten den theoretischen Ansätzen der pädagogischen Zielgruppenarbeit.

Alle aufgeführten Theorien und Methoden werden als Grundlage für die Konzeption des Basismodells von sprachwissenschaftlicher Seite her betrachtet.

3.4. Sprachvermittlung in der praktischen Bildungsarbeit

Sprache wurde bereits im vorangegangenen Kapitel 2 ff. als eines der wichtigsten Mittel für gesellschaftlich-soziale Integration angeführt. Daher ist es im Zusammenhang mit der Erläuterung der Sprachtheorien und -verfahren notwendig, auch auf die Sprachvermittlung in der praktischen Bildungsarbeit hinzuweisen bzw. festzuhalten, welche Form von Sprache in gesteuerten Spracherwerbskursen unterrichtet wird. Auf diese Weise lassen sich Schlussfolgerungen für die Anlegung der theoretischen Spracherwerbsansätze und der entsprechenden -methoden ziehen, die für die Konzeption des Basismodells bedeutsam sind. Als gesteuerte Spracherwerbskurse wurden die Integrationskurse gewählt, da sie in der empirischen Erhebung das Untersuchungsobjekt darstellen.

Das Goethe-Institut hat im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge ein sogenanntes „Rahmencurriculum für Integrationskurse“¹⁰³ entwickelt, in dem übergeordnete Lernziele der Sprachvermittlung sowie Lernziele für das Erreichen einzelner Sprachniveaustufen vorgestellt werden. Die Integrationsverordnung sieht dabei vor, dass das Kursziel dann erreicht ist, wenn

„sich ein Kursteilnehmer in seinem täglichen Leben in seiner Umgebung selbstständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann.“¹⁰⁴

Der Fokus der Sprachvermittlung der Integrationskurse ist somit, den Lerner vor allem zum Aufbau und zur Vertiefung kommunikativer Fertigkeiten zu verhelfen, so dass er sich eigenständig in seinem Lebensumfeld verständigen und seinen Alltag ohne fremde Hilfe bewältigen kann. Dieser Umgang mit den sprachlichen Kompetenzen sei detaillierter anhand einer Sprachniveaulernzielbeschreibung illustriert: „(Der Lerner) kann beschreiben, wie man sich in verschiedenen Situationen z.B. bezüglich Einladungen in seiner/ ihrer Herkunftskultur verhält.“¹⁰⁵

Die Form der Sprachvermittlung ähnelt den Grundsätzen der Zielgruppenarbeit: Sprache wird zum Mittel, um zu agieren und zu reagieren. Dabei ist der Spracherwerb derart, dass er auch problemlos auf andere Situationen im Alltag übertragen werden kann, die nicht zuvor im Sprachkurs systematisch eingeübt wurden. Der Lernende erhält somit eine

¹⁰³ www.goethe.de/Rahmencurriculum

¹⁰⁴ vgl. Integrationsverordnung § 3 1,2

¹⁰⁵ www.goethe.de/Rahmencurriculum

Handlungsanleitung, mit deren Hilfe er in seinem Lebensumfeld selbstständig tätig werden kann.

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bietet in seinem Rahmencurriculum eine Auswahl für den Integrationskurs zugelassener Lehrwerke, die die Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten in den Vordergrund stellen. In seiner Einleitung beschreibt beispielsweise das Lehrwerk Tangram, dass sich die Texte und Übungen im Lehrwerk „an lebendiger Alltagssprache (orientieren) [sowie] für das selbstständige Lernen wichtige Lerntechniken“¹⁰⁶ enthalten. Damit wird den Festlegungen der Integrationsverordnung entsprochen, die den Erwerb von Sprachfertigkeiten für das tägliche Lebensumfeld als Leitziel der Integrationskurse ansieht.

Darüber hinaus werden weder im Rahmencurriculum noch in den Lehrwerken explizitere Aussagen zur Art und Weise der Sprachvermittlung gemacht. Auch der Einbezug von Sprachtheorien oder -methoden wird völlig außer Acht gelassen.

Innerhalb des Rahmencurriculums wird bewusst darauf verwiesen, dass das didaktische Wissen über die Sprachvermittlung Angelegenheit der Lehrkräfte sei:

„(Es sind keine) Hinweise zum Umgang mit lernungewohnten TeilnehmerInnen...noch zur Didaktik der Vermittlung interkultureller Kompetenzen sowie der individuellen Mehrsprachigkeit in den Spracherwerb enthalten. Aus Sicht der Projektgruppe (...) setzt eine erfolgreiche Umsetzung des Rahmencurriculums methodisch-didaktische Kenntnisse bei den Lehrenden voraus bzw. macht solche Kenntnisse erforderlich.“¹⁰⁷

An dieser Stelle kann bereits Kritik an der herrschenden Praxis und den Vorgaben des Rahmencurriculums geübt und nochmals die Notwendigkeit der Konzeption eines didaktischen präskriptiven Basismodells für die sprachliche Weiterbildung unterstrichen werden.

Weder das Rahmencurriculum noch die Lehrwerke bieten Vorschläge über theoretische Fundierungen der Sprachvermittlung durch Sprachtheorien oder -verfahren an. Auch wird nicht deutlich gemacht, welche Bereiche das selbstständige Handeln in der täglichen Lebensumgebung umfasst. Zwar werden in den Lehrwerken thematische Felder innerhalb der Lernkapitel angesprochen, gleichzeitig sind die Lehrbücher aber wenig flexibel im Hinblick auf neue Alltagssituationen und sind daher im Bezug auf die verschiedenen Zielgruppen nur beschränkt einsetzbar.

Viel wichtiger sind jedoch die mangelnden didaktischen Empfehlungen und Hilfestellungen an die Mitarbeiter der sprachlichen Weiterbildung. Da aufgrund der beruflichen Offenheit im

¹⁰⁶ s. Lehrwerk Tangram 1A, Einleitung, S. III

¹⁰⁷ www.goethe.de/Rahmencurriculum

Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. Fremdsprache nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrenden mit gleichen pädagogischen und sprachvermittlerischen Voraussetzungen unterrichten, ist es dringend notwendig, den Lehrkräften und auch den Bildungseinrichtungen eine Möglichkeit zu geben, ihre Vorgehensweise im Unterricht systematisch zu erarbeiten und an den Lernern d.h. den entsprechenden Zielgruppen zu orientieren. Das in dieser Arbeit entworfene Basismodell eignet sich für diese Form der sprachlichen Weiterbildung, indem es theoriegeleitet erziehungs- und sprachwissenschaftliche Komponenten der Sprachvermittlung mit Zielgruppen beleuchtet, und gleichzeitig ein Raster konzipiert, anhand dessen die Mitarbeiter der praktischen Bildungsarbeit auch mit unterschiedlichen beruflichen Voraussetzungen ihren Unterricht in Spracherwerbskursen entwickeln können.

3.5. Grundsätzliche Annahmen zu Sprachtheorien und Sprachverfahren

Diese Arbeit beschäftigt sich in der empirischen Untersuchung aus sprachwissenschaftlicher Sicht mit dem Einfluss der sprachlichen Weiterbildung auf die gesellschaftlich-soziale Integration von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion in die Bundesrepublik Deutschland.

In das Basismodell müssen also auch Aspekte von Theorien und Methoden aus der Sprachwissenschaft mit eingearbeitet werden, die in der pädagogischen Zielgruppenarbeit beachtet werden bzw. die dieselbige ergänzen sollen.

Dabei wird, wie bei der erziehungswissenschaftlichen Zielgruppenarbeit auch, von einigen Voraussetzungen ausgegangen, die für die Erstellung des Basismodells hinsichtlich der sprachwissenschaftlichen Bereiche zugrunde gelegt werden.

Annahme 1: Sprachwissenschaftliche Theorien und Verfahren sind in Kombination mit der pädagogischen Arbeit in Weiterbildungsmaßnahmen denk- und einsetzbar. Erziehungswissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Theorien und Verfahren sind in der Lage, einander zu vervollständigen. Didaktik und Spracherwerbsmethoden werden miteinander verbunden, um den Spracherwerb und pädagogische Zielsetzungen zu gewährleisten.

Annahme 2: Aussiedler als Zielgruppe der Weiterbildung und der empirischen Untersuchung dieser Arbeit müssen grundsätzlich die Zielsprache Deutsch erwerben. Es wird vorausgesetzt, dass die Teilnehmer zu Beginn der Bildungsveranstaltung keine oder nur rudimentäre Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen. Dies wird durch die Beschreibung der

historischen und aktuellen Lebenssituation der Aussiedler in Kapitel I, 4 ff. untermauert. Es ist notwendig, Spracherwerbstheorien und Verfahren, die für den Erwerb von Zweitsprachen entwickelt wurden, für diese Zielgruppe zu benutzen.

Annahme 3: Sprachfähigkeit und Kommunikation sind der Schlüssel zur Integration. Der Spracherwerb leistet einen Beitrag zur gesellschaftlich-sozialen Teilhabe von Migranten bzw. im Falle der empirischen Untersuchung von Aussiedlern aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion. Ohne Sprachförderung kann sich der Integrationsprozess verzögern, verlangsamen oder sogar gänzlich zum Erliegen kommen. In Kapitel I, 2.3.¹⁰⁸ wird ausdrücklich auf die untrennbare Verbindung zwischen Sprachkenntnissen und Integration hingewiesen werden. Manche Autoren wie Mammey/Schiener bezeichnen den Spracherwerb sogar als „unabdingbare Voraussetzung für soziale Integration“.¹⁰⁹ Es kann also angenommen werden, dass fast jede Alltagssituation, denen sich die Migranten bzw. die Aussiedler gegenüber sehen, sprachlich gemeistert werden muss. Kann dies erfolgreich gehandhabt werden, kann sich der gesellschaftlich-soziale Integrationsprozess leichter vollziehen.

Sprachliche Weiterbildung kann somit einen Beitrag zur Verbesserung der Wahrnehmung der subjektiv als belastend empfundenen Lebenssituation leisten. Als Konsequenz hieraus kann eine stärkere Verbindung von Spracherwerbstheorien und -methoden und erziehungswissenschaftlichen Hypothesen anvisiert werden, die für die zukünftige Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung anwendbar ist.

Die Zielgruppenarbeit, wie sie im Basismodell verankert ist, macht es notwendig, vor jeglicher Planung einer Bildungsmaßnahme, also auch vor der Konzeption eines präskriptiven didaktischen Modells eine Problemdefinition der Zielgruppe vorzunehmen. Ohne die Hintergründe der Zielgruppe, ihre Belastungen und Schwierigkeiten zu kennen, kann keine adäquate Zielgruppenarbeit mit dem Ziel der gesellschaftlich-sozialen Integration erfolgen.

Im folgenden Kapitel wird daher näher auf die Zielgruppe des Basismodells und der empirischen Untersuchung eingegangen und es wird analysiert, wie sich die Lebenslage der Aussiedler in der früheren Sowjetunion darstellte bzw. in der heutigen Russischen Föderation gestaltet, welchen Einfluss dies auf die Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland hat und welchen Konflikten und Schwierigkeiten sich Aussiedler bei und nach der Migration gegenüber sehen.

Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Bildungs- und Sprachsituation der Zielgruppe gelegt.

¹⁰⁸ Die Bedeutung des Spracherwerbs im gesellschaftlich-sozialen Integrationsprozess

¹⁰⁹ Mammey/Schiener, 1998, S. 65

4. Zur Beschreibung der Zielgruppe „Aussiedler“

Obwohl das Basismodell auch prinzipiell generalisierend als didaktisches Modell der Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung dienen soll, empfiehlt es sich jedoch bei der empirischen Untersuchung zur Untermauerung und Festigung des Modells eine Gruppe auszuwählen, die für die Zielgruppenarbeit als bildungsbenachteiligte Gruppe gelten kann.

Die Gruppe der Aussiedler eignet sich aus unterschiedlichen Gründen für die Zielgruppenarbeit in der Weiterbildung: Zunächst ist sie eine der quantitativ größten Migrantengruppen in der Bundesrepublik Deutschland und somit häufig in sprachlichen Weiterbildungsmaßnahmen vertreten und kann somit ein umfassendes Bild der aktuellen Zielgruppenarbeitssituation liefern. Des Weiteren sind Aussiedler im Zuwanderungsland bildungsbenachteiligt: Sie sehen sich mit den von Kuwan/Brüning¹¹⁰ definierten Konflikten konfrontiert, die eine Gruppe als bildungsbenachteiligt charakterisieren.

Darüber hinaus stellen Aussiedler aufgrund ihrer Lebenssituation eine besonders interessante Zielgruppe für die Weiterbildung dar: Zwar sind sie rechtlich und politisch aufgrund der deutschen Volkszugehörigkeit den deutschen Bundesbürgern gleich gestellt, gleichzeitig aber sind sie durch die andersartige Sozialisation im Geburtsland geprägt, aus der sich Werte und Vorstellungen entwickeln, die nicht nur von denjenigen der Bundesrepublik Deutschland auseinander gehen, sondern teilweise auch in Konflikt geraten. Daraus entsteht ein Spannungsverhältnis, in dem die Aussiedler ihre Alltagswelt sowie Wünsche und Werte immer wieder neu ordnen müssen.

Im Folgenden soll zum besseren Verständnis die Zielgruppe der Aussiedler vorgestellt werden; zu diesem Zweck wird zunächst eine historische Einordnung vorgenommen, um dann näher auf die Bildungssituation und Push- und Pull-Faktoren dieser Personengruppe einzugehen und schließlich ihre Bedeutung für die Weiterbildung zu erläutern.

Einige Termini in den folgenden Kapiteln werden synonym verwendet: Dies gilt für die Definitionen „Aussiedler“ bzw. „Spätaussiedler“ sowie „Bundesrepublik Deutschland“ bzw. „Zuwanderungsland“.

Was das Geburtsland der Aussiedler betrifft, so wird je nach zeitlicher Chronologie entweder der Begriff „Sowjetunion“, „ehemalige Sowjetunion“ oder „Russische Föderation“ angegeben. Diese Terminbenutzung ist abhängig von der historischen Situation, die im Verlauf der Arbeit beschrieben wird.

¹¹⁰ vgl. I, Kap. 1.1.

4.1. Zum Stand der Aussiedlerforschung

Obwohl die ersten Aussiedler schon in der Nachkriegszeit und in den 50er-Jahren des letzten Jahrhunderts in die Bundesrepublik immigrierten und ihre Integration unmittelbar an die Zuwanderung erfolgte, wurden die Untersuchungen über Aussiedler und andere Flüchtlinge erst Mitte der 60er, aber vor allem verstärkt in den 70er-Jahren aufgenommen. Die Forschung beschäftigte sich damals zunehmend mit der Eingliederung von Aussiedlern aus osteuropäischen Staaten in den Wirtschaftsraum Deutschland. Die ersten Studien thematisieren vor allem die Integrationsfelder Arbeit und Beruf und stellen die staatlichen Förderungsmaßnahmen in den Vordergrund.

Ein weiteres Gebiet der Forschung gewinnt Mitte der Siebziger an Bedeutung: Die schulische Eingliederung von Aussiedlerkindern. Diese Domäne wird auch in den späteren Jahrzehnten immer wieder zum Gegenstand von meistens schul- oder sozialpädagogischen Untersuchungen.

Auch wenn diese Studien sich nicht mit der Erwachsenenbildung beschäftigen, so ist es doch notwendig, sie an dieser Stelle zu zitieren, da sich in diesen Werken zum ersten Mal in der Geschichte der Aussiedlerforschung ein Wandel von ökonomisch-beruflichen hin zu gesellschaftlich-psychozialen Aspekten abzeichnet.

Eine zweite Epoche der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Aussiedlern beginnt mit dem sprunghaften Anstieg der einreisenden Aussiedler Ende der 80er-Jahre, die im Zusammenhang mit den politischen Veränderungen in der damaligen Sowjetunion steht. Bedeutende Vertreter dieser Forschergeneration sind z.B. Bade¹¹¹ oder Lüttinger¹¹², die in ihren empirischen Analysen den Schwerpunkt nicht nur auf die berufliche, sondern auch ausdrücklich auf die gesellschaftliche Integration von Aussiedlern legen und erstmals die Frage nach dem Gelingen der Eingliederung stellen. Als wichtiges Ergebnis vor allem der Studien von Lüttinger bleibt festzuhalten, dass die Integration nicht, wie früher vermutet, schon in den 50er-Jahren abgeschlossen wurde, sondern dass über Kinder und Enkelkinder hinweg Benachteiligungen in den Lebenschancen im Zuwanderungsland auftauchen, die sich nur langsam verkleinern. Mit dieser Erkenntnis, die Lüttinger vor allem durch Modernisierung der Analysemethoden gewinnen konnte, öffnet sich ein weiteres Feld: Das der Schnelligkeit und des Erfolgs von Eingliederung der Aussiedler in der Bundesrepublik.

In den 90er-Jahren und im neuen Jahrtausend wechseln abermals die Forschungsansätze: Der gesellschaftlich-soziale Bereich und psychologische Sichtweisen stehen im Zentrum der

¹¹¹ vgl. 1994

¹¹² vgl. 1989

wissenschaftlichen Betätigung. Man versucht über klassische berufliche Merkmale zur Messung der Integration wie Einkommen oder das „Vorhandensein von objektiven Sozialbedingungen, die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen und ein subjektives Wohlbefinden im sozialen Umfeld“¹¹³ Perspektiven der Aussiedler und ihrer Handlungsräume zusammenzustellen und zu interpretieren. Ziel ist dabei, die gesellschaftlich-soziale Eingliederung zu operationalisieren und diese Erfahrungen in verschiedenen Kontexten, wie z.B. der sprachlichen Weiterbildung, anzuwenden. Erwähnenswert ist auch die in den letzten Jahren zunehmende Forschung über das Schicksal der weiblichen Aussiedler.¹¹⁴

Die Sichtweise dieser Arbeit orientiert sich an den Untersuchungsschwerpunkten der letzten zwei Jahrzehnte, in denen die gesellschaftlich-sozialen Aspekte einer Integration in den Vordergrund gerückt wurden. Dies ist vor allem unter der empirischen Analyse des Einflusses des erst 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes und der dazugehörigen Integrationskurse als Träger der sprachlichen Weiterbildung besonders interessant.

4.2. „Aussiedler“ oder „Spätaussiedler“?

In der Literatur findet sich häufig die Verwendung der Termini „Aussiedler“ und „Spätaussiedler“, die im Grunde genommen die gleiche Personengruppe, unter Berücksichtigung eines zeitlichen Schnitts, beschreiben. So bezeichnet man streng genommen als „Spätaussiedler“ diejenigen Emigranten, die nach 1945 in die Bundesrepublik Deutschland eingereist sind¹¹⁵ und zuvor in einem anderen Siedlungsgebiet ansässig waren.

Da die Forschung in ihren Publikationen zumeist den Begriff „Aussiedler“¹¹⁶ verwendet und im Verlauf dieser Arbeit keine explizite Unterscheidung zwischen Personen, die sich vor oder nach 1945 im Zuwanderungsland niedergelassen haben, stattfindet, wird sich im Weiteren ebenfalls an der Definition „Aussiedler“ orientiert.

Die Bezeichnung „Aussiedler“ beinhaltet somit alle deutschen Bevölkerungsgruppen, die aus einem früheren Siedlungsgebiet außerhalb der Grenzen des damaligen Deutschen Reiches in die jetzige Bundesrepublik eingewandert sind und welche die Indikatoren des Bundesvertriebenengesetzes zur Anerkennung des Aussiedlerstatus, die in den folgenden

¹¹³ Mammey/Schiener, 1998

¹¹⁴ vgl. Masumbuku, 1994

¹¹⁵ Gugel, 1990, S.109

¹¹⁶ vgl. Kossolapow, 1992 Mammey/Schiener, 1998

Kapiteln näher erläutert werden sollen, erfüllen, ungeachtet des Datums ihrer Einreise und ihrer Niederlassung im Zuwanderungsland.

4.3. Zur Historie der Aussiedlerbewegung

Es ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, die gesamte Siedlungsbewegung der Aussiedler in und aus ihren früheren Siedlungsregionen des deutschen Staatsgebiets vor Beginn des 2. Weltkriegs östlich von Oder und Neiße und in den Ländern jenseits der damaligen östlichen deutschen Reichsgrenzen wie beispielsweise der ehemaligen Sowjetunion, Polen oder Rumänien umfassend darzustellen und damit der Entwicklung und Bewahrung der Kultur und Traditionen der Aussiedler in ihren jeweiligen Lebensumgebung Rechnung zu tragen.

Dennoch darf ein kurzer historischer Abriss der geschichtlichen Situation der Aussiedler nicht gänzlich fehlen, da sich auf diesem nicht nur die heutige politische und rechtliche Lage des Aussiedlerstatus, sondern darüber hinaus auch die sprachliche und soziale Wirklichkeit dieser Personengruppe begründet.

Da im empirischen Teil dieser Arbeit ausschließlich Aussiedler aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, soll auch im Folgenden nur die Siedlungsgeschichte der Aussiedler in der früheren Sowjetunion näher beschrieben werden.

Die historische Situation der Aussiedler ist eng verbunden mit der Geschichte Russlands, und zwar mit dem Einladungsmanifest Katharinas II. von 1763, in dem auf eine Urbarmachung ungenutzter Regionen zur Verbesserung des Ackerbaus und der allgemeinen Wirtschaftsführung durch die ausländischen Kolonisten abgezielt wurde. Insgesamt lassen sich drei große Einwanderungswellen in verschiedene Gebiete des damaligen Russischen Reiches durch deutsche Aussiedler verzeichnen: Zunächst die Emigration in das Wolgagebiet, ca. 30 Jahre später gefolgt von der Besiedlung der Schwarzmeerkolonien und schließlich die der Ebenen Wolhyniens ab 1830.¹¹⁷ Durch die Gründung eigener Gemeinden wurde es den Kolonisten möglich, ihre Kultur, ihre Religion und die Anwendung der deutschen Sprache als tägliches Kommunikationsmittel zu bewahren.

¹¹⁷ Schnurr, 1979, S. 5: Die genauen Daten der Einwanderungswellen liegen zwischen 1764-1777, 1803-1823 und 1830-1870.

Die Siedlungsgebiete erreichten in der Mitte des 19. Jahrhunderts den Höhepunkt ihrer Blüte, was Befremdung in nationalistischen Kreisen mit immer stärker werdender antiwestlicher Gesinnung hervorrief.

Es erfolgten daher die sogenannten „Russifizierungsmaßnahmen“¹¹⁸ unter Alexander III., die unter anderem die Verweisung der deutschen und die Einführung der russischen Sprache im Unterricht zur Folge hatten. Weitergeführt wurde diese Vorgehensweise während des 1. Weltkriegs, als Deutsch als Sprache im Alltag und in der Öffentlichkeit offiziell verboten und damit begonnen wurde, die Aussiedler ihres Grund und Bodens zu enteignen. Die erste Phase der Deportation und Zwangsumsiedlung fand 1917 statt, als das kommunistische System die Gesellschaft wesentlich beeinflusste.

Diese geschichtliche Entwicklung deutet bereits an diesem Punkt die Auswirkung auf die Erhaltung der deutschen Sprache an: Aus dem öffentlichen Leben, der Arbeit, den Schulen und auch der Religion, verursacht durch die Schließung der Kirchen und Verbannung der Geistlichen im kommunistischen System, verbannt, konzentrierte sich der deutsche Sprachgebrauch vorwiegend auf den häuslichen Bereich. Die Entfernung des Deutschen aus jenen Domänen entthob somit die Aussiedler gleichzeitig der Möglichkeit, die notwendigen kulturell-sprachlichen Kenntnisse über einen längeren Zeitraum zu bewahren und an darauf folgende Generationen weiterzugeben.

Der weitere Rückgang der deutschen Sprache fand seine ausschlaggebende Ursache in der Unterdrückung der Aussiedler und ihrer Tradition, die die zweite Phase der Vertreibung während des 2. Weltkriegs begleitete.

Die plötzliche Zwangsumsiedlung und Isolation zog einen weiteren Verfall der deutschen Sprache nach sich.

Erste Verbesserungen der Lage der Aussiedler traten ab 1955 mit dem Besuch Konrad Adenauers in der Sowjetunion ein: Die Bundesrepublik erreichte in ihrem Bemühen um die vertriebenen Aussiedler eine Auflösung der Sondersiedlungen und ermöglichte ihnen den Erhalt eines Passes sowie das Repatriierungsabkommen¹¹⁹ von 1958. Obwohl auch in den nächsten Jahren eine Rückkehr der Aussiedler in ihre angestammten Gebiete weiterhin untersagt wurde, stabilisierte sich ihre wirtschaftliche und soziale Situation im Laufe der Zeit.

¹¹⁸ Schnurr, 1979

¹¹⁹ Schnurr, 1979, S. 8: Das Repatriierungsabkommen wurde zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Sowjetunion geschlossen und erlaubte die Zusammenführung im Krieg auseinander gerissener Familien

Gleichzeitig hielt das Ausmaß der Auswanderung der Aussiedler in die Bundesrepublik an: Zwischen 1951-1988 passierten ca. 1,6 Millionen¹²⁰ Menschen dieser Personengruppe die Grenzdurchgangslager nach Deutschland.

Die politischen Umwälzungen in der Sowjetunion und der Beginn von Glasnost und Perestroika erleichterten das Ausreiseverfahren und verursachten einen sprunghaften Anstieg der einreisenden Aussiedler in die Bundesrepublik, der erst in den letzten Jahren wieder abgeebbt ist.

Der Rückgang der Emigrantenzahlen hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen: Zum einen mit den 1996 erfolgten Änderungen im Aufnahmeverfahren für Aussiedler in die Bundesrepublik, die im folgenden Kapitel näher erläutert werden sollen, da sie auf enge Weise mit der sprachlichen Weiterbildung dieser Migrantengruppe gekoppelt sind und bereits auf einige Schwierigkeiten in der sprachlichen Bildungsarbeit hinweisen, zum anderen mit der Entwicklung der heutigen Russischen Föderation, in der sich in den letzten Jahren eine immer größere berufliche und soziale Gleichstellung der Aussiedler mit der einheimischen Bevölkerung abzeichnet. So gibt Kleinknecht-Strähle an, dass bereits Ende der 80er Jahre keine Einkommensdiskriminierung mehr festgestellt werden konnte.¹²¹ Auch die Bildungs- und Berufschancen erhöhten sich in steigendem Maße, auch wenn bis zum Zusammenbruch des Kommunismus 1989/90 für Aussiedler noch nicht die Möglichkeit bestand, in Berufen mit Auslandskontakten in den Westen tätig zu sein.

4.4. Zur Feststellung des Aussiedlerstatus

Wenn Aussiedler in die Bundesrepublik einwandern wollen, so gilt es für sie zunächst, ihren Status als deutsche Volkszugehörige nachzuweisen und zu bestätigen. Der Status Aussiedler mit der Grundlage der deutschen Volkszugehörigkeit wird nach zwei Paragraphen im deutschen Bundesvertriebenengesetz definiert:

„Vertriebener ist auch, wer (...) nach Abschluss der allgemeinen Vertreibungsmaßnahmen vor dem 1. Juli 1990 oder danach im Wege der Aufnahme die zur Zeit unter fremder Verwaltung stehenden deutschen Ostgebiete, Danzig, Estland, Lettland, Litauen, die Sowjetunion, Polen, die Tschechoslowakei, Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Jugoslawien, Albanien oder China verlassen hat oder verlässt...(Auszug aus §1 des Bundesvertriebenengesetzes).“¹²²

¹²⁰ Bade, 1994, S.43: Diese Zahl entspricht der Gesamtanzahl der Aussiedler aus allen Herkunftsländern, nicht ausschließlich der damaligen Sowjetunion.

¹²¹ Kleinknecht-Strähle, 2001, S.45

¹²² www.bundesrecht/juris.de

Des Weiteren ist der Nachweis der deutschen Volkszugehörigkeit vonnöten, dessen Bedeutung folgendermaßen festgelegt ist:

„Deutscher Volkszugehöriger (...) ist, wer sich in seiner Heimat zum deutschen Volkstum bekannt hat, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird. (§6 des Bundesvertriebenengesetzes)¹²³

Der antragstellende Aussiedler ist somit dazu verpflichtet, vor bzw. bei seiner Einreise in die Bundesrepublik Deutschland die angegebenen Merkmale, die sich seit der Gesetzesänderung vom 07.09.2001 nur noch auf das Bekenntnis zum deutschen Volkstum und vorhandene Sprachkenntnisse beziehen, den deutschen Behörden vorzulegen. Ist er dazu nicht in der Lage, so kann der Antrag vom Bundesverwaltungsamt abgewiesen und der Antragsteller dem Ausländerrecht unterworfen werden. Mit einem negativen Bescheid oder gar der Zurücknahme des Aufnahmebescheids gehen auch der Verlust auf Anspruch von Eingliederungsleistungen sowie gegebenenfalls sogar der Verlust des Aufenthaltsrechts einher.

1996 wurde das Aufnahmeverfahren um einen „verfassungsrechtlich bedenklichen¹²⁴ Sprachtest“ für Aussiedler erweitert, der noch im Herkunftsland stattfindet und entscheidend für die Bewilligung eines Aufnahmebescheids in die Bundesrepublik ist. Der Sprachtest, der in Dialogform zwischen dem Antragsteller und einem Prüfer der deutschen Behörden stattfindet und nicht wiederholbar ist, fordert ausreichende aktive und passive Sprachkenntnisse des Aussiedlers, die allerdings hinter einer muttersprachlichen Beherrschung des Deutschen weit zurückbleiben.

Stölting beschreibt die Durchführung des Sprachtests als ein „Frage-Antwortprozedere“¹²⁵, bei dem der Antragsteller zunächst Auskünfte über Art und Umstände seiner Anreise geben soll, um dann im Verlaufe des Gesprächs den Prüfer des Bundesverwaltungsamts weiter über seine Lebensumstände und Familiengeschichte zu informieren. Im Falle, dass kein Dialog zustande kommt, werden konkrete Einzelfragen in Deutsch oder Russisch gestellt.

Die Angaben des Aussiedlers werden wortgetreu protokolliert um danach eine Art „Gesamtnote“ für den Sprachtest zu vergeben, die in Kategorien von „ein Gespräch war möglich“ bis „ein Gespräch war nicht möglich“ erfolgt.

¹²³ www.bundesrecht/juris.de

¹²⁴ Bade/Oltmer, 1999, S. 29: Die Autoren bezeichnen die Prüfung deutscher Sprachkenntnisse als verfassungsrechtlich bedenklich, da dieser Test auch für Aussiedler gilt, die aufgrund ihrer kulturellen Repression in den Deportationsgebieten keine Chance hatten, die deutsche Sprache zu erlernen oder die dem psychischen Druck einer solchen Prüfung nicht gewachsen sind.

¹²⁵ vgl. Stölting, 2003, S. 142

Die Einführung des Sprachtests wird von Seiten des Aussiedlerbeauftragten nicht nur mit der erschwerten Eingliederung bei mangelnden Sprachkenntnissen begründet, sondern es wird auch darauf hingewiesen, dass „abnehmende Sprachkenntnisse der Spätaussiedler (...) generelle Akzeptanzverluste in der Bevölkerung zur Folge haben.“¹²⁶

Es muss an dieser Stelle allerdings auch auf Kritik an diesem Verfahren hingewiesen werden: Die Sprachforschung¹²⁷ äußert sich negativ gegenüber diesem Testverfahren beispielsweise in Bezug auf den undefinierbaren Einfluss der Person des Testers, der sich durch mangelndes sprachliches Einfühlungsvermögen oder unzureichende Kenntnisse der Lebensumstände von Aussiedlern ausdrücken kann. Ein weiterer Punkt ist die Problematik der Protokollierung der Aussagen, die zumeist in Dialektform gemacht werden und somit für Sprecher des heutigen Hochdeutsches teilweise schwer verständlich sind. Dabei spielen also auch wieder der Prüfer und seine sprachwissenschaftliche Aus- bzw. Fortbildung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Ein solcher Test wird nur von 25% der in die Bundesrepublik einreisenden Personen ein solcher Sprachtest absolviert, die restlichen 75% gelangen als ausländische Angehörige der Aussiedler in das Zuwanderungsland.

4.5. Die Bildungssituation der Aussiedler

Die Bildungssituation der Aussiedler in ihren Herkunftsländern ist an verschiedene Faktoren gekoppelt; dies ist zum einen der in der ehemaligen Sowjetunion bzw. Russischen Föderation absolvierte Schulbesuch mit nachfolgendem Schulabschluss, zum anderen die erworbene Ausbildung und/oder die berufliche Erfahrung. Ziel der Arbeit ist an dieser Stelle nicht, einen detaillierten Einblick in die Bildungs- und Berufssituation der Aussiedler und ihrer Herkunftsländer zu geben, da dies das eigentliche Hauptaugenmerk dieser Arbeit, die gesellschaftliche und soziale Situation und Integration der Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland, verdrängen würde.

Eine empirische Untersuchung der sprachlichen Weiterbildung mit der Zielgruppe Aussiedler in Deutschland kann allerdings nicht ohne die Erwähnung der Bildungsvoraussetzungen der Sprachkursteilnehmer erfolgen, da schulische Erfahrungen die Basis für jegliche Art von Weiterbildung, also auch der sprachlichen Weiterbildung im Hinblick auf gesellschaftliche und soziale Teilhabe bilden. Darüber hinaus lassen sich mit dem Wissen über die Bildungsvoraussetzungen, die die Zielgruppenangehörigen mit in den Sprachunterricht

¹²⁶ Bade/Oltmer, 1999, S. 29

¹²⁷ vgl. Berend, 1998/Meng, 2003

bringen, Chancen und Probleme, die im Integrationskurs auftreten können, im Vorfeld bereits leichter erkennen. Einrichtung und Lehrpersonal befinden sich damit in einer besseren Ausgangslage: Möglichkeiten und Risiken, die mit den Bildungsgrundlagen der Teilnehmer einhergehen, können in die Lehr- und Lernplanung miteinbezogen werden und schaffen somit mehr Verständnis und Sicherheit. Auch kann sich die Beachtung dieser Faktoren positiv auf die Zusammenstellung von Klassen oder kleineren Gruppen innerhalb des Kurses auswirken, da sich dadurch größere Homogenität im Bildungsniveau herstellen lässt, was den Sprachunterricht erleichtern würde.

Die Bildungssituation der Aussiedler kann wie folgt zusammengefasst werden: In der Regel haben alle Aussiedler, die in die Bundesrepublik einreisen, einen Schulabschluss und besitzen des Weiteren zum Großteil eine Ausbildung bzw. mehr- bis langjährige Berufserfahrung oder haben in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion sogar ein Studium begonnen oder einen Hochschulabschluss erworben.¹²⁸

Aussiedler stellen somit eine Gruppe dar, die in ihren Herkunftsländern nicht bildungsfern war; sie sind an Unterricht in Schule und Ausbildung bzw. Studium gewohnt und sind daher in der Lage, ihre Situation in der Weiterbildungsarbeit mit ihren vergangenen Lernerfahrungen zu vergleichen und eventuell Wünsche und Interessen in der sprachlichen Weiterbildung zu erkennen und dementsprechend zu formulieren. Dies ist eine wichtige Basis für die Bildungsarbeit mit der Zielgruppe Aussiedler, da die Kommunikation zwischen Lehrkraft bzw. Bildungseinrichtung und Teilnehmern und die regelmäßige Überprüfung von Lernzielen, -vorgaben und -neigungen und das Gelingen eines der Situation angemessenen Kompromisses einen entscheidenden Schritt auf dem Weg zur funktionierenden Zielgruppenarbeit bildet.

Im Folgenden erfolgt eine tabellarische Übersicht der Berufssparten nach Wagner¹²⁹ in den Jahren 1976-1980. Bis zum politischen Zusammenbruch des kommunistischen Systems ließen sich kaum Änderungen in dieser Übersicht aufweisen.

¹²⁸ Wagner, 1983, S. 114: Nach Wagner sind ca. 10% der Aussiedler bei ihrer Einreise in die Bundesrepublik Deutschland hoch qualifiziert. Dies bedeutet nach seiner Definition die Absolvierung eines Studiums.

¹²⁹ vgl. Wagner, S. 114

Erwerbstätige unter den Aussiedlern von 1976-1980
Nach Berufsgruppen und Geschlecht

	Insgesamt Anzahl	Prozent insgesamt
Land- und forstwirtschaftliche Berufe	10775	7.8%
Industrielle und handwerkliche Berufe, Bergbauberufe	70101	50.7%
Technische Berufe	8754	6.3%
Handels- und Verkehrs berufe	17655	12.8%
Hauswirtschaftliche, Gesundheitsdienst und Körperpflegeberufe	10695	7.7%
Verwaltungs-, Sicherheits- und Organisationsberufe	13900	10.0%
Berufe des Geistes- und Kunstlebens	6373	4.6%
Erwerbspersonen mit unbestimmten Berufen	148	0.1%
<u>Zusammen</u>	138401	100%

Um einen Überblick über die Bildungssituation der Aussiedler geben zu können, muss im ersten Schritt auf wesentliche Unterschiede im damaligen sowjetischen und bis heute kaum modifizierten Aufbau der Schulzweige in der Russischen Föderation und denjenigen der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen werden.

Eine Aufteilung in verschiedene Schulzweige wie z.B. die in der Bundesrepublik übliche Haupt-, Realschule und Gymnasium existiert in der Russischen Föderation nicht. Klassenverbände bleiben viel länger bestehen und alle Kinder sind verpflichtet, die allgemein bildende sogenannte „Mittelschule“ zu besuchen, die spätestens nach elf Jahren, aber auch früher beendet werden kann.

Diese in drei horizontale Stufen gegliederte Einheitsschule soll

„die Gesamtheit des Wissens, Könnens und der Fertigkeiten, die notwendig sind zur Teilnahme an der gesellschaftlich nützlichen Arbeit, unabhängig vom in der Zukunft ausgeübten Beruf oder Erwerb einer Spezialbildung“¹³⁰

vermitteln und bedarf daher eigentlich keiner weiteren ergänzenden Bildungseinrichtungen. Durch diese Schulform wird eine gewisse Einheitlichkeit in der Unterrichtsstruktur bewahrt, die durch einheitliches Lehrplanwerk sowie Lehrbuch, vergleichbar mit den Rahmenlehrplänen der Bundesrepublik Deutschland, komplettiert wird. Erfolgt nach dem Abschluss der Mittelschule eine Ausbildung oder hat man nach elf Jahren Schulbesuch den

¹³⁰ Koeder, 1977, S.69

„vollständigen Mittelschulabschluss“ absolviert, besteht die Möglichkeit, nach Bestehen einer Zusatzprüfung einer universitären Einrichtung beizutreten und ein Studium zu verfolgen.

Der entscheidende Unterschied zwischen dem Schulsystem der ehemaligen Sowjetunion und Deutschland liegt also nicht etwa in Fächern oder Themen, sondern in der Vereinheitlichung bzw. Diversifikation des Lernens und der Schüler. Der Besuch der ehemaligen sowjetischen/russischen Bildungseinrichtungen nimmt damit entscheidenden Einfluss auf die Bildungsteilnehmer und versetzt sie, angekommen im Integrationskurs im Zuwanderungsland, in eine Konfliktsituation. Zwar sind die Aussiedler nicht bildungsfern und durchaus daran gewöhnt zu lernen, gleichzeitig aber ist ihnen, zumindest denjenigen, die in einem Schulsystem zur Zeit der kommunistischen Politik ihren Schulbesuch absolviert haben, die Individualität des Lernens und die Selbstbestimmung oder zumindest Mitbestimmung in der Gestaltung des Unterrichts in Gemeinschaft mit der Lehrkraft fremd, was neben dem sprachlichen Defizit die Äußerung von Wünschen oder Beschwerden hemmt. Dies wäre aber sowohl für die Makro- als auch für die Mikrodidaktik in den Sprachkursen wichtig, da der Unterrichtsverlauf ansonsten allein von den Lehrkräften gestaltet wird, indem sie die Bedürfnisse ihrer Teilnehmer erraten müssen.

Einen guten Überblick über die Arbeits- und Berufsstruktur sowie das soziale Umfeld von Aussiedlern bieten zwei Studien des Osteuropa-Instituts, die soziale Hintergründe und Ausreisebedingungen Ende der Achtziger Jahre thematisieren.¹³¹

Die Untersuchung weist auf Unterschiede in der Bildung hin und zieht Parallelen zwischen den im folgenden aufgeführten Ergebnissen und beispielsweise Alter, Wohnraum und Berufssektoren im Vergleich zwischen Aussiedlern und damaliger sowjetischer Bevölkerung, von denen hier einige, auch für die sprachliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland entscheidende Resultate aufgeführt werden sollen:

- Das Bildungsniveau der Befragten ländlicher und städtischer Herkunft unterscheidet sich nur geringfügig und weist eine Ähnlichkeit mit dem Ausbildungsniveau der sowjetischen Bevölkerung auf
- Das Ausbildungsniveau ist jedoch in hohem Maße generationsabhängig: Die jüngere Generation nach 1955 zeigte aufgrund ihres relativ ungehinderten Zugang zu den Bildungsreinrichtungen den höchsten Bildungsstand auf. Die mittlere Generation (1931-55) verfügte aufgrund der Repression über einen wesentlich geringeren Bildungsstand.

¹³¹ u.a. Dietz, 1995

- Die Beschäftigungsquote beträgt 80-90%. Sie unterschied sich in ihrer Verteilung auf die sozialen Schichten nicht wesentlich von der sowjetischen Gesamtbevölkerung. Über 50% der Befragten war als Arbeiter beschäftigt, etwas über 25% als Angestellte, und der verbleibende Teil in der Landwirtschaft tätig. Sie waren in allen Wirtschaftsbranchen vertreten, jedoch vorwiegend in der Industrie und im Bauwesen (41% Aussiedler, 39% sowjetische Bevölkerung), in der Land- und Forstwirtschaft (23,3% zu 19%) sowie im Gesundheits-, Bildungs- und Kulturbereich (18% zu 19%).¹³²

Wagner¹³³ gibt darüber hinaus an, dass nur 10% der in der Bundesrepublik eintreffenden Aussiedler hochqualifiziert sind, was aber wohl darauf zurückzuführen ist, dass hochqualifizierte Arbeitskräfte in Russland Beschäftigung finden und eine Ausreise weniger häufig ins Auge fassen als geringer qualifizierte Arbeitskräfte.

Es scheint für ein Weiterbildungsangebot der sprachlichen Form unbedingt angebracht, die Bildungs- sowie Berufsstruktur der Teilnehmer in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen und Faktoren wie Alter oder Ausbildungsniveau in der Gestaltung zu berücksichtigen, um Leistungsfähigkeit der Bildungsteilnehmer abschätzen zu können und sie nicht zu über- oder unterfordern. Nur unter Vergegenwärtigung der Ausgangssituation der Aussiedler kann eine sprachliche Weiterbildung erfolgen, die die Teilnehmer tatsächlich fördert und ihnen Möglichkeiten zur vertieften sozialen und gesellschaftlichen Integration bietet.

4.6. Push- und Pull-Faktoren der Zuwanderung von Aussiedlern

Push- und Pull-Faktoren der Zuwanderung stellen Gründe dar, aus denen die Migranten sich im Allgemeinen für eine Auswanderung entscheiden bzw. welche Ursachen sie daran hindern, zu emigrieren. Dies soll bezogen auf die Lebenssituation der Aussiedler im Folgenden herausgestellt werden.

Zunächst gaben zu Zeiten des Kommunismus politische sowie wirtschaftliche Gründe den Ausschlag für die Auswanderung in die Bundesrepublik. Die instabile politische und soziale Lage in der damaligen Gemeinschaft Unabhängiger Staaten nach der Perestroika verstärkte dabei noch den Wunsch der Aussiedler, nach Deutschland zu emigrieren. Dies bestätigt der

¹³² vgl. Dietz, 1995 und Westphal, 1997

¹³³ Wagner, 1983, S. 114

sprunghafte Anstieg der Ausreiseanträge nach 1990, der sicherlich nur teilweise auf die erleichterten Ausreisemodalitäten der russischen Behörden zurückzuführen ist.

Die Annahme einer Vorrangigkeit wirtschaftlicher und politischer Push- und Pull- Faktoren in der sowjetischen Ära werden zum einen durch die Untersuchungen der Forschungsgesellschaft für das Weltflüchtlingsproblem Deutsche Sektion e.V. von 1976¹³⁴ sowie durch die des Europa-Kollegs Kassel von 1981/82¹³⁵ bestätigt, deren wichtigste Ergebnisse zusammengefasst folgendermaßen vorgestellt werden:

- Die Anziehungskraft Deutschlands liegt vor allem in der Konsumfreiheit, der materiellen Versorgungslage und dem wirtschaftlichen Wachstum im Vergleich zur damaligen desolaten ökonomischen Situation zu Zeiten der Planwirtschaft in der Sowjetunion
- Zunehmende politische Spannungen und Nationalitätenkonflikte in der früheren Sowjetunion werden gleichzeitig zum Push- und Pull-Faktor: Die ethnischen Streitigkeiten in der Sowjetunion untermauern das Bedürfnis der Aussiedler, „als Deutsche unter Deutschen zu leben“ und von der freiheitlichen und demokratischen Ordnung in der Bundesrepublik zu profitieren¹³⁶
- Weitere untergeordnete Gründe liegen in religiösen Motiven sowie dem Wunsch nach Familienzusammenführung und einer gesicherten Zukunft für sich selbst und die Angehörigen

In den 90er- Jahren verändern sich mit dem politischen und wirtschaftlichen Wechsel in der ehemaligen Sowjetunion die Schubkräfte für die Zuwanderung. Nach der unsicheren Lage kurz nach Glasnost und Perestroika entwickeln sich unter der neuen wirtschaftlichen Freiheit auch für Aussiedler neue Möglichkeiten, zu Wohlstand zu kommen. Die ökonomischen Push- und Pull- Faktoren einer Ausreise treten so mehr und mehr in den Hintergrund. Den Wandel der Zuwanderungsmotive stellt Bade 1994¹³⁷ vor:

- Ein Push-Faktor bleibt nach wie vor die politische Lage: Nach der Abtrennung vieler Staaten von der ehemaligen Sowjetunion nehmen in diesen Ländern die Spannungen zwischen der Bevölkerung und sprachlichen und kulturellen Minderheiten weiter zu, Nationalitätenkonflikte weiten sich aus und setzen die Aussiedler unter Druck, ihre Lebensweise zu ändern oder in die Bundesrepublik und damit nach Deutschland

¹³⁴ AWR- Forschungsgesellschaft für das Weltflüchtlingsproblem Deutsche Sektion e.V. , 1979, S. 25

¹³⁵ Helmert, 1983, S. 196

¹³⁶ Dieses „Deutschtum“ meint ein traditionelles Brauchtum, das sich die Aussiedlern über Generationen vererbt und bewahrt haben. Irrtümlicherweise wird oft von den Aussiedlern angenommen, dass die heutige Diskussion in der Bundesrepublik über die „deutsche Identität“ mit ihrer Gruppenidentität identisch sei.

¹³⁷ Bade, 1994, S. 46 f.

auszuwandern. Die vergleichsweise stabile politische Situation Deutschlands dient dabei weiterhin als Zureisemagnet und bekräftigt die Ausreiseentscheidung der Migranten.

- Als sozialer und gesellschaftlicher Anziehungspunkt dominiert der Wunsch als „Deutsche unter Deutschen zu leben“ sowie die Wiedervereinigung von Familien. Die Aussicht, in ein Land zu emigrieren, in dem die Aussiedler ihre Identität als Deutsche ausleben können, erscheint gerade in den Staaten mit starken politischen Konflikten besonders attraktiv.

- Zusätzliche Anziehungskräfte bestehen in der Möglichkeit der Wahrnehmung von demokratischen Rechten wie Rede- oder Meinungsfreiheit sowie dem Wunsch, in einem geordneten Rechtssystem zu agieren

Die Autoren haben sich allerdings nicht nur mit den Push- und Pull-Faktoren auseinandergesetzt, die die Aussiedler zu einer Ausreise in die Bundesrepublik veranlassen, sondern auch mit den ersten Erfahrungen, die die Zuwanderer in der neuen Heimat machen und mit welchen Problemen sie dort zunächst konfrontiert sind. Leider lässt es sich bei dem stark idealisierten Bild Deutschlands durch die Aussiedler nicht vermeiden, dass Enttäuschungen hinsichtlich der Anziehungspunkte auftreten. Die Aussiedler geraten mit ihrer Ankunft in der Bundesrepublik in einen Konflikt, der sich aus der kommunistischen Erziehung in der früheren Sowjetunion und dem Wunschdenken über die Freiheit des Westens begründet. Interessanterweise gleichen sich die Forschungsergebnisse in diesem Aspekt unabhängig vom Zeitraum vor und nach dem Zerfall der Sowjetunion und können daher an dieser Stelle gemeinsam dargestellt werden:

- Die Arbeitslosigkeit und die damit verbundene Zukunftsangst irritieren die Zuwanderer in ihrer Hoffnung, im Zuwanderungsland Arbeit zu finden und zu Wohlstand zu gelangen. Der Hoffnung auf Selbstverwirklichung werden so erste Grenzen gesetzt, stattdessen tritt Unsicherheit über die wirtschaftliche Lage in den Vordergrund. Nicht zu unterschätzen ist dabei das Kriterium der Sprache: Da die Aussiedler zum Großteil die deutsche Sprache nicht beherrschen, erschwert und verlängert sich ihre Integration in die Arbeitswelt. Dies führt nicht selten zu Frustration gerade bei den männlichen Aussiedlern, die sich auf gesellschaftliche Bereiche ausweiten kann.

- Die Ungewohnheit, nicht von oben geführt zu werden, sondern im pluralistischen Denken eine eigene Position zu finden und auszudrücken, leitet hin zu weiterer Verunsicherung. Zwar werden die freiheitlichen demokratischen Werte geschätzt, aber gleichzeitig bestehen aufgrund des Erziehungsstils im früheren kommunistischen System Schwierigkeiten, sich in diese neue Welt einzufinden und sie auch kritisch zu hinterfragen.

- Es eröffnen sich den Aussiedlern nicht nur die Vorteile der Demokratie und der Marktwirtschaft: Eigenschaften wie Kreativität, Konkurrenzdenken und Eigeninitiative sind gefragt und stellen einen klaren Kontrast zum wirtschaftlichen und politischen Programm der Sowjetunion dar. Viele Aussiedler sind sich der Gefahren, die eine freie Marktwirtschaft und die Notwendigkeit der Eigenverantwortung in einem demokratischen System mit sich bringen, nicht bewusst und fühlen sich mit der Konfrontation überfordert.

- Viele Aussiedler beklagen das Identitätsgefühl der Deutschen: Dies deckt sich nicht mit dem Brauchtum und der Nostalgie von der Heimat, die sie sich in der Fremde bewahrt haben. Nach Aussagen der Aussiedler existiert in der heutigen Bundesrepublik kein Heimatbegriff, deutsche Jugendliche werden als unhöflich und respektlos gegenüber älteren Generationen beschrieben.¹³⁸ Die Bürokratie ist enorm und Aussiedler werden, wohl nicht zuletzt aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse, eher als Aussiedler denn als Deutsche von der einheimischen Bevölkerung wahrgenommen. Dies stellt die Migranten vor eine neue Barriere: In der Bundesrepublik angekommen werden sie ebenfalls nicht akzeptiert und sind häufig nicht in der Lage, sich mit den Deutschen der Gegenwart zu identifizieren.

Die sprachliche Weiterbildung kann nicht all diese Erfahrungen, die Aussiedler in der ersten Zeit in der neuen Heimat machen, positiv beeinflussen. Es ist jedoch von nicht zu unterschätzender Notwendigkeit, dass die tatsächlichen Konflikte und Konfliktpotentiale wahrgenommen und bearbeitet werden. Zu diesem Zweck ist die sprachliche Weiterbildung vor allem aus zweierlei Gründen geeignet: Zunächst ist ein Sprachkurs mit großer Wahrscheinlichkeit die erste Aktivität, an der ein Aussiedler in der Bundesrepublik teilnimmt. Dort hat er zum ersten Mal die Möglichkeit, an einer „deutschen“ Veranstaltung zu partizipieren und kann seine Eindrücke mit anderen Aussiedlern und Migrantengruppen austauschen und sie mit der Lehrkraft reflektieren. Ein Sprachkurs kann also entscheidend für das Vertrauen sein, das der Aussiedler in die deutsche Gesellschaft gewinnt oder verliert: Erhält der Teilnehmer die Chance, seine Bedürfnisse und Ängste vorzubringen, kann der Sprachkurs ihn auf seinem Weg in die Integration entscheidend begleiten.

Zum anderen stellt die sprachliche Weiterbildung die Basis für alle weiteren Lebensbereiche dar: Wie bereits in den Forschungsergebnissen zur Integration¹³⁹ beschrieben, wird eine Aufnahme in die Arbeitswelt und in das gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik ohne ausreichende Sprachkenntnisse stark behindert. Die Förderung in einem Sprachkurs kann bei adäquater Unterstützung nicht nur positiv zu der weiteren Entwicklung der

¹³⁸ vgl. v.a. Helmert, 1993, S. 197

¹³⁹ vgl. Kap. 2.3.

Lebensverhältnisse des Bildungsteilnehmers beitragen, sie bildet eigentlich die Voraussetzung, damit eine solche Entwicklung überhaupt stattfinden kann.

Daher müssten sich sowohl Lehrkräfte als auch Weiterbildungseinrichtung nicht nur über die historisch-politische Situation der Aussiedler informieren, sondern auch über deren ersten Eindrücke im Zuwanderungsland, um entsprechend auf die Teilnehmer in den Sprachkursen eingehen zu können. Auf diese Weise können Konfliktpotentiale schneller wahrgenommen und eingegrenzt werden. Allein das Wissen darüber, wie es Aussiedlern in Deutschland ergeht und mit welchen Schwierigkeiten sie sich konfrontiert sehen, kann bedeutende Hilfe leisten, ihre Wünsche und Bedürfnisse zu identifizieren.

Sprachkurse werden somit zu einer Lebenswelt, in der Einrichtung, Lehrkräfte und Teilnehmer miteinander agieren müssen, um eine möglichst große Vertrauensbasis zu schaffen, auf der Probleme gesellschaftlicher und sozialer Art der Situation angepasst gelöst werden können.

In den folgenden Kapiteln II und IV sollen nun die aus den theoretischen Ansätzen gewonnenen Resultate in einem Basismodell zur didaktischen Konzeption und Durchführung von Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung umgesetzt werden.

Das Basismodell konzentriert sich dabei auf die im vorigen Kapitel vorgestellte Zielgruppe der Aussiedler, behält sich aber in der weiteren Diskussion vor, grundsätzlich auch für andere Zielgruppen der sprachlichen Erwachsenenbildung geeignet zu sein.

II. ZIELGRUPPENARBEIT FÜR AUSSIEDLER IN MAßNAHMEN DER SPRACHLICHEN WEITERBILDUNG- KONZEPTION EINES PÄDAGOGISCHEN BASISMODELLS

Wie bereits in der Einleitung und Kapitel I, 1 ff. erläutert, hat die erziehungswissenschaftliche Forschung sich bereits in den letzten Jahrzehnten eingehend mit den verschiedenen Ansätzen der Zielgruppenarbeit beschäftigt, theoretische Modelle entworfen und in der praktischen Umsetzung wurden Bildungsmaßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt.

Obwohl durch die Erkenntnisse der Forschung die Notwendigkeit der Durchführung von Bildungsveranstaltungen, die sich an bestimmte Personengruppen richten, deutlich wurde, ist es weiterhin unklar, wie die Mitarbeiter der Weiterbildung die Umsetzung derselbigen theoriegeleitet gestalten sollen, um Zielgruppenarbeit erfolgreich anzuwenden.

Selbst in den Curricula der neuesten Bildungsprogramme, die ihre Lerner ausdrücklich als „Zielgruppe“¹⁴⁰ bezeichnen, wird von didaktischen Empfehlungen abgesehen bzw. werden diese bei den Bildungseinrichtungen und Lehrkräften als gegeben vorausgesetzt.

Es erscheint daher dringend notwendig, die Lücke zwischen den theoretischen Ansätzen der Zielgruppenarbeit und der herrschenden Bildungspraxis zu schließen.

In der Konzeption eines Basismodells werden die Herangehensweisen der verschiedenen Theorien involviert und weiter entwickelt: Es ist ein theoretisch und empirisch begründeter Vorschlag für pädagogisches Handeln. Durch die Strukturierung als präskriptives didaktisches Modell soll es durch die Einbindung erziehungswissenschaftlicher Theorien zur Zielgruppenarbeit den Mitarbeitern der Bildungsarbeit, sowohl Bildungseinrichtungen als auch Lehrkräften als Wegweiser und Handlungsanleitung dienen.

In den folgenden Kapiteln werden zur näheren Erläuterung des Basismodells zunächst die didaktischen Grundsätze vorgestellt sowie näher auf die Zielsetzung des Basismodells eingegangen. Danach erfolgt die Verbindung der Zielgruppenarbeit mit der untersuchten Zielgruppe. Bevor schließlich das Auswertungsraster zum Basismodell für die empirische Untersuchung und die Problemstellung der einzelnen Auswertungsbereiche präsentiert werden, wird die Verwendung der Theorien und Methoden der Zielgruppenarbeit und Sprachwissenschaft innerhalb des Basismodells erklärt.

Die Präsentation der Handlungsempfehlungen des Modells, basierend auf den theoretischen und empirischen Erkenntnissen, erfolgt in Kapitel IV. Dort wird auch die Weiterentwicklung des Basismodells thematisiert.

¹⁴⁰ vgl. goethe.de/Rahmencurriculum: Das Curriculum zu den Integrationskursen, s. auch Kap. I, 3.4.

1. Didaktische Prinzipien und Zielsetzungen des Basismodells

Das an dieser Stelle einzuführende Basismodell stellt eine dem konkreten Unterricht übergeordnete Theorie dar und soll die Voraussetzungen, Chancen und Grenzen des Lehr-/Lernprozesses erläutern.

Didaktik kann im Allgemeinen als die „Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“¹⁴¹ definiert werden, die sich gegenseitig durchdringen und deren vorrangige Aufgabe ist, die Bildungsbeteiligten in ihrem Lern- bzw. Lehrprozess zu unterstützen. Die Didaktik legt ihren Schwerpunkt auf, wie Jank/Meyer betonen, die „praktische Handlungsorientierung“¹⁴², die durch Analyse, Planung und Inszenierung des Unterricht, gewährleistet werden soll. Dabei darf jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass Didaktik eine rein auf die Praxis bezogene und alleinig durch die Praxis betriebene Arbeitsweise sei, sondern im Gegenteil stellt die Theorie eine wesentliche Komponente der Didaktik dar. Wesentliche Bestandteile der didaktischen Arbeit beinhalten daher die Klärung theoretischer Grundlagen und die empirische Analyse der Ergebnisse des praktischen Lernens und Lehrens.

Aus diesen Gründen ist die Anlage des Basismodells als präskriptiv didaktisch anzusehen, da auf Grundlage der Theorien eine Didaktik formuliert und entwickelt wird. In diesem Fall entsteht eine Verbindung aus Theorie und Praxis, indem die theoretischen Teilstücke dazu dienen, ein Basismodell zu erstellen, das in der praktischen Bildungsarbeit seine Anwendung finden kann.

Innerhalb des Basismodells wird sich an die in der Erwachsenenbildung verankerten didaktischen Prinzipien der „Zielgruppenorientierung“ und der „Teilnehmerorientierung“ angelehnt.¹⁴³ Beide besitzen einen Subjektbezug, von dem im Modell ausgegangen werden soll und sind in der Lage, die verschiedenen Phasen der Zielgruppenarbeit, vornehmlich der didaktischen Planung und Durchführung abzudecken.

Die Zielgruppe wird in Anlehnung an diese Prinzipien im Folgenden unter anderem auch als „Teilnehmer“ oder „Adressaten“¹⁴⁴ bezeichnet. Damit soll sowohl die aktive Rolle der Aussiedler im Unterrichtsprozess als auch die Subjektorientierung, an denen sich die Zielgruppenarbeit letztendlich ausrichtet, charakterisiert werden.

¹⁴¹ Jank/Meyer, 2002, S. 14 ff.

¹⁴² Jank/Meyer, 2002, S. 16

¹⁴³ Siebert, 1996, S. 91 ff.

¹⁴⁴ Tietgens, 1980, S. 199 ff.

Zur Unterscheidung von Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung gibt es verschiedene begriffliche Bestimmungen: Breloer definiert „Zielgruppenarbeit (...) als Plural der Teilnehmerorientierung“¹⁴⁵, da dort die mittelschichtbezogenen Bildungsveranstaltungen auf Randgruppen, eben bildungsbenachteiligte Gruppen ausgeweitet werden.

Siebert weist auf die Möglichkeit hin, Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung als Konflikt zu betrachten: Zielgruppenorientierung deutet auf die Problematiken einer gesamten Gruppe hin, die als Kollektiv angesehen wird, während Teilnehmerorientierung eher dazu neigen soll, den Unterrichtsprozess zu individualisieren, d.h. sich auf den Einzelnen zu konzentrieren.

Im Kontext dieser Arbeit soll die Verbindung dieser beiden didaktischen Prinzipien auf einer anderen, ebenfalls von Siebert¹⁴⁶ vorgestellten Basis, erfolgen; Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung werden dabei als aufeinander folgende Schritte der didaktischen Arbeit definiert, die einander ergänzen.

Die Zielgruppenorientierung ist dabei in der Zeit der Konzeption der Bildungsmaßnahme, im Basismodell in der sogenannten makrodidaktischen Ebene, anzusiedeln. Dies bedeutet auf die Zielgruppenarbeit bezogen, dass zunächst eine Benachteiligung der Zielgruppe festgestellt und in eine Problemdefinition transferiert wird, auf deren Grundlage die Bildungsmaßnahme schließlich geplant wird. Da die als problematisch empfundene Lebenslage und die Verbesserung derselben über Zielgruppenarbeit im Zentrum der Zielgruppenorientierung steht, wird sie zum Thema, an dem sich die didaktische Konzeption orientiert.

Das Prinzip des didaktischen Handelns wird in dieser Phase darin gesehen, dass die Lehrenden sich ein Bild der Lebenssituation der Zielgruppe machen.

Die Teilnehmerorientierung findet dann im darauf folgenden Schritt, der didaktischen Durchführung der Bildungsveranstaltung statt und wird als „Partizipation“¹⁴⁷ bezeichnet, wobei der Begriff sich auf die Teilhabe der Adressaten am Unterrichtsprozess bezieht. Wie im Basismodell konkretisiert, gilt es dabei ein Gleichgewicht und eine Verteilung der Aufgaben zwischen Lehrenden und Lernenden zu wahren, damit Zielgruppenarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann.

Darüber hinaus muss festgehalten werden, dass Teilnehmerorientierung nicht statisch ist, sondern die Partizipation, die Bildungsbedürfnisse und -interessen der Adressaten und die sich daraus ergebenden didaktischen Handlungen innerhalb des Unterrichtsprozesses immer wieder thematisiert und gegebenenfalls verändert werden müssen, um den Ansprüchen von Zielgruppenarbeit zu genügen.

¹⁴⁵ Breloer, 1980, S. 20

¹⁴⁶ Siebert, 1996, S. 97

¹⁴⁷ Siebert, 1996, S. 96 ff.

Beide didaktischen Prinzipien finden sich dann im dritten Teil des Basismodells wieder, indem für die Nachbereitung der Bildungsmaßnahme die in den Phasen der Planung und der Durchführung zum Einsatz gekommenen didaktischen Handlungsschritte reflektiert werden. Im weiteren Verlauf wird die pädagogische Grundlage des Basismodells lediglich als Zielgruppenarbeit bzw. Zielgruppenorientierung bezeichnet; sie beinhaltet nichtsdestotrotz auch den Ansatz Sieberts der Teilnehmerorientierung.

Insgesamt lassen sich die Aufgaben und die Zielsetzung des Basismodells derart zusammenfassen:

Das Basismodell ist konzipiert für die Anwendung im Bereich der Zielgruppenarbeit der sprachlichen Weiterbildung. Es soll Möglichkeiten aufzeigen, wie in der Erwachsenenbildung mit Zielgruppen besser gearbeitet werden kann und gleichzeitig den Einsatz der Zielgruppenarbeitstheorien in der praktischen Bildungsarbeit rechtfertigen.

Da eine angemessene sprachliche Weiterbildung für das Basismodell sowohl Komponenten aus pädagogischer als auch sprachwissenschaftlicher Arbeit impliziert, werden sie im Basismodell nicht gesondert voneinander präsentiert, sondern ergänzen sich vielmehr gegenseitig. Grundsätzlich sollen aber die Theorien der pädagogischen Zielgruppenarbeit innerhalb des Basismodells im Vordergrund stehen, während die Sprachtheorien und -methoden eine eher ergänzende Rolle einnehmen.

Adressiert wird dieses Basismodell grundsätzlich an in der Praxis wirkende pädagogische Mitarbeiter und die verschiedenen Organe von Bildungseinrichtung.

2. Das Basismodell zur sprachlichen Weiterbildung für Aussiedler

2.1. Berücksichtigte Theorien und Ansätze

In diesem Kapitel sollen Aspekte der vorgestellten und analysierten Theorien zur Zielgruppenarbeit und zur Sprachvermittlung aufgegriffen werden, um ein differenziertes theoriegeleitetes Modell zu entwickeln. Dieses Basismodell soll nicht nur die systematischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen theoretischen Ansätzen für das pädagogische Gesamtkonzept berücksichtigen, sondern auch neue Handlungskompetenzen für das erziehungswissenschaftliche Feld bieten und transferieren.

Zur detaillierten Darstellung des Basismodells wird in den folgenden Abschnitten zunächst auf die relevanten Theorien der Zielgruppenarbeit und Spracherwerbsverfahren und -theorien in der sprachlichen Weiterbildung Bezug genommen, um dann die Gesamtkonzeption und die einzelnen Bereiche des in der empirischen Untersuchung angewandten Modells zu erläutern.

Zielsetzung der Anlage eines solchen bisher nicht existenten Basismodells unter Berücksichtigung der relevanten Theorien ist nicht nur die Konstruktion eines für die sprachliche Weiterbildung tauglichen und praktikablen didaktischen Modells, sondern auch die Vermeidung von Defiziten, die bei der Betrachtung von nur einer Disziplin entstehen würden.

Als allgemeine Voraussetzung wird dabei die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsinstitution, d.h. Einrichtung und Lehrpersonal und den Adressaten selbst gesehen, in der die Ermittlung subjektiver und objektiver Merkmale zur Definition der Zielgruppe im Vordergrund steht. Dabei wird es allerdings nicht nur bei einer einseitigen Problemerkennung belassen, sondern beide Seiten, Bildungsteilnehmer und Veranstaltungsorganisatoren tragen die Verantwortung für die Feststellung der Charakteristika der Bildungs- bzw. gesellschaftlich-sozialen Benachteiligung.

Des Weiteren orientiert sich die Konzeption des Modells vorrangig an dem 3. Ansatz der Zielgruppenarbeit der Begriffsdefinition nach Schiersmann¹⁴⁸, in dem unter Berücksichtigung der Lebensumwelt und Lernstrukturen Anleitungen zum Handeln gegeben werden. Zielsetzung des Basismodells ist also auch, sowohl der Zielgruppe selbst als auch den pädagogischen Mitarbeitern in Institutionen neue oder modifizierte Systeme im Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten aufzuzeigen und den Reflektionsprozess der Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata unterstützend und beratend zu begleiten.

Da die Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung mit Aussiedlern mit dem Ziel der gesellschaftlich-sozialen Integration ohnehin politisch und sozial motiviert ist, lässt sie sich mit politischen Ansprüchen kombinieren, ohne zu deren reinem Instrument zu werden.

Es lassen sich an dieser Stelle also folgende Anforderungen und Perspektiven an das Basismodell festhalten, die sich aus den Theorien und eigenen Ansätzen ergeben:

1. Zielgruppenarbeit bedeutet zunächst die Definition der Merkmale bzw. Lebenssituation einer Zielgruppe. Diese Feststellung erfolgt von beiden Seiten der Zielgruppenarbeit: Zum

¹⁴⁸ Der 3. Ansatz besteht aus einer Verbindung bildungs- und sozialpolitischen Handelns: durch die Reflektion der Konflikte der Zielgruppe sollen Handlungsanleitungen zur Auflösung der Problemsituationen gegeben werden. (vgl. Schiersmann, 1984) und Kapitel 1.3.1 Der Begriff der Bildungsarbeit mit Zielgruppen nach Schiersmann

einen von der Bildungseinrichtung bzw. den Lehrkräften, zum anderen von den Bildungsteilnehmern selbst.

2. Zielgruppenarbeit beschäftigt sich vor allem mit den subjektiven Einstellungen und Wahrnehmungen der Zielgruppe zu den ermittelten Merkmalen ihrer Lebenslage und soll vorrangig eine Veränderung derselbigen erreichen und zum Handeln anleiten. Langfristige Zielsetzung ist dabei die tatsächliche Verbesserung der Lebenssituation bzw. der Abbau von Bildungsbenachteiligungen.

3. Zielgruppenarbeit besteht in einem Ablauf in Phasen, die von einem normativen in ein interpretatives Paradigma überführt werden und die innerhalb des Bildungsprozesses abweichen oder sich wiederholen können. Entscheidend ist dabei ein Bewusstsein von Institution und Adressaten für diesen Verlauf.

4. Zielgruppenarbeit baut auf makrodidaktischer Ebene weitestgehend auf dem Schulungsmodell nach Schöffter auf: Dies bedeutet eine Planung und Organisation einer Bildungsmaßnahme nach Definition einer Zielgruppe und des zu vermittelnden Lernstoffes.

5. Zielgruppenarbeit entwickelt sich auf mikrodidaktischer Ebene weitestgehend nach dem Selbstlernmodell nach Schöffter: Dies beinhaltet die Feststellung und Überprüfung von Lernbedürfnissen und -zielen von Seiten der Teilnehmer bzw. in Zusammenarbeit mit der Institution und weist auf eine permanente und reflektierende Kommunikation zwischen Bildungseinrichtung bzw. Lehrkräften und Teilnehmern hin.

Die in dieser Arbeit vorgenommene Untersuchung beschäftigt sich ausschließlich mit der Zielgruppenarbeit in Maßnahmen der sprachlichen Weiterbildung. Dies hat zur Folge, dass nur Sprachvermittlungssituationen Beachtung finden, die in einem gesteuerten Umfeld stattfinden, d.h. es handelt sich dabei immer um von Lehrkräften geleitete Sprachkurse in der Weiterbildung.

Daher ist es sinnvoll, nur diejenigen Spracherwerbshypothesen in diese Arbeit mit einfließen zu lassen, die auf den Spracherwerb in gelenkten Situationen abzielen.

Als grundlegend für die Didaktik des Basismodells sind die Identitätshypothese, die Akkulturationshypothese und die Outputhypothese. Im Folgenden soll die Berechtigung jeden Ansatzes kurz umrissen werden.

Es lassen sich folgende Anforderungen aus sprachwissenschaftlicher Hinsicht an das Basismodell festlegen:

1. Jedes Individuum besitzt eine Fähigkeit zum Spracherwerb. Diese Kompetenz muss als Grundlage angenommen werden, damit überhaupt sprachliche Weiterbildung in einer Gruppe stattfinden kann (vgl. Identitätshypothese).

2. Die psycho-soziale Situation der Zielgruppe ist ein Faktor, der den gesamten Lernprozess wesentlich beeinflusst. Die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmer bestimmt nicht nur die Lehr-/Lernbeziehung und damit die Bedürfnis- und Interessenkommunikation, sondern schafft auch Nähe oder Distanz zur Zielkultur. Eine negative Einstellung gegenüber der Zielkultur hemmt den Spracherwerb. Gleichzeitig lässt sich durch mangelnden Spracherwerb auch die kommunikative Didaktik weniger effektiv anwenden, da sie eine Grundkommunikation zwischen Lehrkraft und Adressaten zugrunde legt (vgl. Akkulturationshypothese).

Es wird also angenommen, dass die Einstellung und Wahrnehmung gegenüber der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme vorrangig positiv gelagert sein sollte, um erfolgreich Zielgruppenarbeit und Sprachenlernen durchzuführen.

3. Eine generelle Beschäftigung mit der Zielsprache ist nicht nur notwendig zum Spracherwerb, sondern kann darüber hinaus auch einen positiven Druck erzeugen, der die Lernmotivation verstärkt. Dies bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit der Sprache auf angemessenem Niveau stattfinden sollte, so dass weder eine Unter- noch eine Überforderung entsteht, die zu Frustration oder Rückzug der Teilnehmer führt und negativen Druck erzeugt, der dann das Sprachenlernen stagnieren lässt (vgl. Outputhypothese).

Die an dieser Stelle aufgeführten Annahmen sollen dem Basismodell, ähnlich wie die Ansprüche der Zielgruppenarbeit, als Grundlage dienen. Durch die Untermauerung dieser Anforderungen in der empirischen Untersuchung können dann die Zusammenhänge zwischen Zielgruppenarbeit und sprachwissenschaftlichen theoretischen Ansätzen neu diskutiert und gestaltet werden.

2.2. Auswertungsraster und Problemstellungen des Basismodells

Das Basismodell gliedert sich, wie schon beschrieben, in die drei Teile makro-, mikrodidaktische Ebene und Beitrag zur Verbesserung der Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata gegenüber der Lebenssituation auf, die wiederum aus verschiedenen Aspekten bestehen. Diese Einzelbereiche sollen im Folgenden vorgestellt werden, um die didaktische Vorgehensweise zu erläutern. Im Basismodell stehen stets die verschiedenen

Interaktionsformen zwischen Lernenden, Lehrenden und der Bildungseinrichtung im Vordergrund. Zum besseren Verständnis soll daher an dieser Stelle definiert werden, wie die einzelnen Gruppen in der empirischen Untersuchung und im Basismodell benannt werden:

Die Lernenden werden auch als Bildungsteilnehmer oder kurz Teilnehmer definiert. Für die Lehrkräfte wird synonym der Terminus Lehrende verwendet. Neben dem Ausdruck Bildungseinrichtung wird auch des Öfteren der Begriff Institution angewandt. Er bezieht sich, wie bereits erwähnt, dabei dann aber nicht auf die Bildungseinrichtung alleine, sondern meint alle in der Bildungseinrichtung tätigen Organe wie Lehrkräfte, Verwaltung etc.

A. Makrodidaktische Ebene: Unter diesem Terminus wird die „curriculare Planung eines Programms“¹⁴⁹ verstanden. Er bezieht sich auf alle Bereiche, die der eigentlichen Bildungsmaßnahme vorgeschaltet sind und umfasst sowohl Aspekte der Lern-/Lehrziele sowie des -inhalts als auch die Werbung bzw. Rekrutierung der Teilnehmer. Obwohl die makrodidaktische Ebene im Auswertungsraster weniger Gesichtspunkte beinhaltet als die mikrodidaktische Ebene, sind beide in ihrem Verhältnis zueinander gleichwertig und bedingen einander. Die adäquate Planung der Maßnahme auf der makrodidaktischen Ebene stellt die Voraussetzung für erfolgreiche Zielgruppenarbeit auf der mikrodidaktischen Ebene.

B. Mikrodidaktische Ebene: Dieser Begriff bezeichnet die Konstruktion und Organisation der konkreten Veranstaltung. Inhaltlich betrifft dies sowohl den Einbezug der zu lehrenden Themen als auch den Einsatz von Medien und Arbeitsmaterialien.

C. Beitrag zur Verbesserung der Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata gegenüber der Lebenssituation: Dies meint die Nachbereitung bzw. die Evaluation der Maßnahme. Es stellt sowohl eine Art Lernzielkontrolle für die Teilnehmer dar, dient aber auch gleichzeitig den pädagogischen Mitarbeitern als Überprüfung der erfolgreichen Durchführung von Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung und bei der Planung weiterer Bildungsveranstaltungen. Die Nachbereitung ergibt sich aus der entsprechenden Umsetzung der einzelnen Teilbereiche der beiden Ebenen. Dieser Teil wird ebenfalls als gleichwertiger Aspekt der Zielgruppenarbeit angesehen, da über die Nachbereitung der Veranstaltung Auskunft über die Konzeption zukünftiger Maßnahmen und eventuelle Veränderungen gegeben werden kann.

¹⁴⁹ Siebert, 1996 S. 4

Diese Teile des Basismodells müssen in der Zielgruppenarbeit nicht unbedingt in der hier angegebenen Chronologie umgesetzt werden, von Wichtigkeit ist lediglich eine Verwirklichung aller Aspekte zur Vervollständigung und zum Funktionieren des Modells.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels sollen nun die einzelnen Teile des Basismodells vorgestellt und die Problemstellung in den einzelnen Bereichen dargelegt werden.

A. Makrodidaktische Ebene

Die makrodidaktische Ebene beinhaltet zwei große Teilbereiche: Dies sind die *Teilnehmerrekrutierung* und die *Konzeption/Organisation* der Bildungsmaßnahme. Unter Makrodidaktik werden im Basismodell zur Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung die planerischen, normativen Phasen verstanden, in denen die Zielgruppe definiert und anhand der Feststellung der Problemlagen und Lebenssituation dieser Zielgruppe ein entsprechendes Weiterbildungsangebot konzipiert wird. Diese Definition umfasst im Basismodell allerdings nicht nur eine Ermittlung von Seiten der Institution, sondern auch eine Artikulation der Bildungsteilnehmer selbst.

1.) Teilnehmerrekrutierung

Der Begriff der Teilnehmerrekrutierung wird in dieser Arbeit in Anlehnung an den Terminus von Schäffter verwendet: Es handelt sich dabei nicht um eine obligatorische Verpflichtung der Adressaten zur Bildungsmaßnahme, sondern erläutert nur die dominierende Rolle der Bildungseinrichtung bzw. Lehrkräfte bei der Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe.

Es ist von entscheidender Bedeutung, wie die Teilnehmerrekrutierung erfolgt, da sie ausschlaggebend für die spätere Rollenzuweisungen und die gesamte Interaktion ist, die zwischen Bildungseinrichtung, Lehrkräften und Bildungsteilnehmern abläuft. Der Aspekt der Teilnehmerrekrutierung gliedert sich somit in drei Teilbereiche:

1.1.) Zugangsvoraussetzungen

Dieser Teil beschäftigt sich vor allem mit der Frage, wie die Bildungsteilnehmer überhaupt in eine für sie konzipierte Weiterbildungsveranstaltung gelangen. Dabei steht die Ansprache und Motivation der Teilnehmer durch die Bildungseinrichtung und/oder die Lehrkräfte im

Vordergrund, aber es muss auch beachtet werden, ob die Teilnahme an der Maßnahme aus beispielsweise finanziellen oder beruflichen Gründen für die Zielgruppe verpflichtend ist.

Von weiterer Bedeutung im Zusammenhang mit Zugangsvoraussetzungen ist auch der Zeitraum, der zwischen Kontaktaufnahme von Einrichtung und Bildungsteilnehmern und dem tatsächlichen Beginn des Weiterbildungsangebots liegt sowie die Klärung der Qualifikationen, welche die Zielgruppe eventuell für die Maßnahme mitbringen muss.

1.2.) Stationen vor Maßnahmenbeginn

Dieser Bereich schließt sich direkt an die Zugangsvoraussetzungen an und klärt, welche Interaktion zwischen der Bildungseinrichtung und den Bildungsteilnehmern stattfindet, bevor die Veranstaltung beginnt. Diese Phase kann zum einen die von Mader/Weymann definierte „Antizipation von Lernbarrieren“ beinhalten, in der Einrichtung bzw. Lehrkräfte im Austausch mit der Zielgruppe die objektiven und subjektiven Merkmale, die die Adressaten zur bildungsbenachteiligten Gruppe machen, feststellen, zum anderen kann hier bereits die Wahrnehmung und Einstellung der Bildungsteilnehmer zu ihrer Lebenssituation überprüft werden.

1.3.) Mitbestimmung der äußeren Umstände

Die Mitbestimmung der äußeren Umstände, die zeitlich gesehen in die gleiche Phase der Kurskonzipierung bzw. -gestaltung wie die Stationen vor Maßnahmebeginn fallen können, beinhalten verschiedene Faktoren aus Sicht der Lehrenden als auch derer der Lernenden, die sich zum einen zeitlich-organisatorisch, zum anderen pädagogisch-sprachwissenschaftlich definieren. Für die Planenden werden die äußeren Umstände vor allem durch organisatorische und zeitliche Aspekte (festgelegt durch finanzielle Kapazitäten) bestimmt, aber sie dienen gleichzeitig auch der Gestaltung der pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Arbeit. Entscheidend ist hier festzustellen, inwiefern sich die Lernenden an der Mitbestimmung der äußeren Umstände der Bildungsmaßnahme beteiligen können.

2). Konzeption/Organisation der Zielgruppenarbeit

Dieser Abschnitt ist auch noch weitestgehend der makrodidaktischen Ebene zuzuordnen. Es handelt sich hierbei um Aspekte der Zielgruppenarbeit, die innerhalb der Bildungsmaßnahme

umgesetzt werden sollen. Dies erfordert eine genaue Konzeption der einzelnen Felder der *Kurszusammensetzung* und der *Institution*. Auch wenn diese Bereiche grundsätzlich der makrodidaktischen Ebene angehören, so werden in diesen Phasen auch mikrodidaktische Denkanstöße geliefert, die entscheidend für die weitere Durchführung sein können. Eine klare Trennung der beiden Ebenen ist daher an dieser Stelle nicht wünschenswert.

2.1.) *Kurszusammensetzung*

Unter *Kurszusammensetzung* wird im Folgenden die tatsächliche Bildung der Teilnehmergruppe in der Bildungsmaßnahme verstanden. Im Basismodell werden für die genauere Beschreibung dieses Aspektes zwei Indikatoren verwendet: Zum einen die *Gruppengröße*, zum anderen die *Homogenität* der Lerngruppe.

2.1.1) *Gruppengröße*

Dieser Faktor ist von entscheidender Bedeutung, wenn man das Schulungsmodell sowie das Selbstlernmodell nach Schäffter und die damit verbundene geeignete Gruppengröße betrachtet.

So gilt es vor Beginn der Bildungsmaßnahme zu klären, welche Aspekte (wie z.B. Erlangung einer Qualifikation, Erhalt eines Zeugnisses oder Zertifikats) Lern- und Lehrziel der Veranstaltung sein sollen. Des Weiteren verändert sich das Lernen des Einzelnen durch die Gruppengröße: Der Lernprozess kann durch die Gemeinschaft sowohl vereinfacht als auch behindert werden. Die Problemstellung liegt an dieser Stelle vor allem auf der Frage nach der idealen Gruppenstärke für die erfolgreiche Durchführung von Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung.

2.1.2.) *Homogenität*

Da Zielgruppenarbeit zur adäquaten Umsetzung ein gewisses Maß an „Gleichheit“ oder „Einheitlichkeit“ der Gruppe voraussetzt, ist die Zusammensetzung der Lerngruppe zu untersuchen. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll anhand der Faktoren, die in diesem Fall Homogenität definieren, erläutert werden, inwiefern ein gleiches Maß in verschiedenen Bereichen wichtig für den Einsatz von Zielgruppenarbeit ist. Homogenität bzw. Heterogenität sind Schlagwörter, die verschiedene Faktoren betreffen: Dies kann eine Gleichheit bzw.

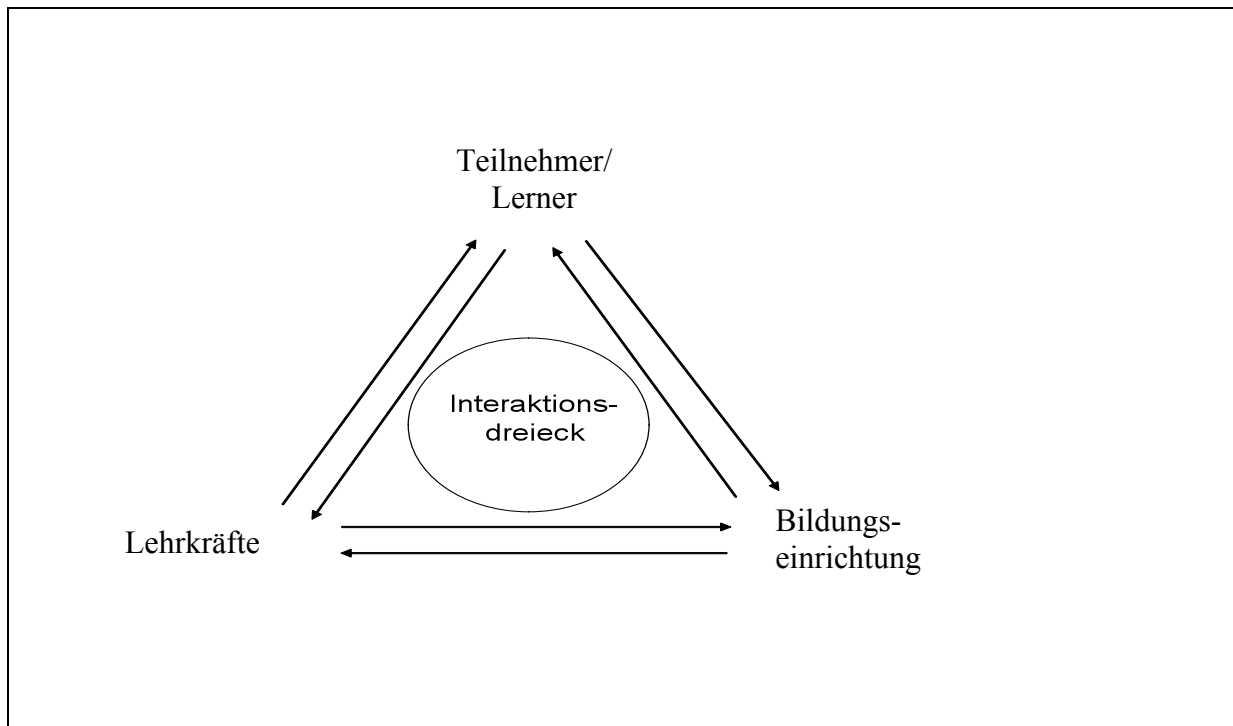
Differenz in beispielsweise Alter, Geschlecht, Religion u.a. beinhalten. Alle Gesichtspunkte lassen sich thematisch in den Mittelpunkt der Zielgruppenarbeit stellen, da jeder Bereich dabei jedoch Beachtung finden müsste, würde dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

In der empirischen Untersuchung wird sich daher nur auf die Faktoren der Differenzen in Muttersprache und Sprachniveau konzentriert.

2.2.) *Institution*

Die Institution steht als einer der beiden Bildungspartner im Fokus des Interesses der Zielgruppenarbeit. Die Institution erhält die oftmals schwierige Aufgabe, ihre Bildungsteilnehmer zufrieden zu stellen und gleichzeitig den Überblick über Kosten und Nutzen ihrer Bildungsmaßnahmen zu behalten. Daraus entsteht ein fragiles Gleichgewicht, das es zu halten gilt.

Die Institution unterteilt sich in zwei unterschiedliche Bildungsbeteiligte: Die *Lehrkräfte* und die *Weiterbildungseinrichtung*, die zusammen mit den Bildungsteilnehmern ein Kommunikationsdreieck bilden sollen, um so ständig die Interaktion zu erhalten. Die Lehrkräfte nehmen in diesem Dreieck die schwierigste Position ein, da ihnen die Aufgabe obliegt, Wünsche und Interessen der Adressaten aufzunehmen und zur gleichen Zeit Möglichkeiten und Grenzen des Handlungsspielraums der Institution zu beachten. Dies wird anschaulich in einem eigens entwickelten Schaubild dargestellt:



Die grafische Darstellung weist auf die unterschiedlichen Kommunikationswege hin, die im Interaktionsdreieck existieren. Die Teilnehmer stehen dabei an der Spitze des Dreiecks, da jegliche Planung und Durchführung auf den Lerner ausgerichtet ist, während die Lehrkräfte und die Bildungseinrichtung als Basis der Weiterbildungsmaßnahme fungieren.

2.2.1.) Lehrkräfte

Die Lehrkräfte bilden die Schlüsselfiguren in der Bildungsinteraktion. Sie haben nicht nur die Funktion des Lernberaters inne, sie vertreten auch die Bildungseinrichtung in organisatorischen Entscheidungen. Sie sind ein wesentlicher Faktor der Ausgewogenheit und Zufriedenheit der Bildungsteilnehmer. Zum einen haben die Lehrkräfte die Pflicht, ihren Aufgaben in und außerhalb des Unterrichts gerecht zu werden: Dies erfordert im Basismodell einerseits die Erfüllung der Rolle des Sprachvermittlers und Lernberaters, aber auch die Vertretung der Bildungseinrichtung gegenüber der Zielgruppe.

Es ist daher von großer Bedeutung, dass die Rolle der Lehrkräfte im Bildungsprozess in der empirischen Untersuchung fokussiert wird und im Basismodell Anleitungen gegeben werden, wie diese Rolle angemessen erfüllt werden kann.

2.2.2.) *Bildungseinrichtung*

Die Bildungseinrichtung hat zwar zunächst eine untergeordnete, aber nicht zu unterschätzende Position in der Interaktion zwischen Adressaten und Institution, denn ihr obliegt vor allem die Aufgabe, die Lehrkräfte in ihrer Planung und Konzeption organisatorisch und finanziell zu unterstützen bzw. auch einzugrenzen. Die Funktion der Bildungseinrichtung ist somit eng mit der Arbeit der Lehrenden verbunden, was zwar weniger inhaltliche Punkte, wie die pädagogische Vorgehensweise oder die Form der Sprachvermittlung, dafür umso mehr die Planung und Nachbereitung der Weiterbildungsveranstaltung betrifft.

Die Bildungseinrichtung ist zudem bei der Konzeption der Maßnahme dazu verpflichtet, pädagogische Vorstellungen gegenüber finanziellen und organisatorischen Aspekten abzuwägen und ein Gleichgewicht zu schaffen, das alle Bildungsbeteiligten in möglichst großem Maße zufrieden stellt.

B. Mikrodidaktische Ebene

Unter mikrodidaktischer Ebene werden die Aspekte der eigentlichen Maßnahmendurchführung verstanden: Dies beinhaltet zwar ebenfalls konzeptionelle und planerische Inhalte, diese liegen allerdings weitestgehend auf einer anderen Stufe. Dort wird vor allem die Innenansicht der Bildungsmaßnahme beleuchtet, darunter Faktoren wie z.B. die Lernziele, -bedürfnisse und -kapazitäten sowie Unterrichtsthemen und Überprüfung der Lernzielerreichung.

Diese Bereiche werden in den Untergliederungen *Lernziele*, *Themen* und *Evaluierung* zusammengefasst und vorgestellt.

1.) Lernziele

Zunächst kann vor Beginn der Bildungsmaßnahme nicht von Lernzielen gesprochen werden; es liegt am Anfang nur eine Problemdefinition von Seiten der Institution und Seiten der Zielgruppe vor, die dann bei einsetzender Interaktion überprüft und in Einklang gebracht werden muss, um dann von einer Problemdefinition eine Lernzieldefinition ableiten zu können.

Bei der Lernzielermittlung, die sich an der Zielgruppe als Bildungsteilnehmer orientiert, steht vor allem die Feststellung der Bildungsbedürfnisse und -interessen im Vordergrund; des Weiteren gilt es aber auch, im Gesamtkontext der Lernzieldefinition die Lernkapazitäten mit

einzu beziehen und das Gesamtgefüge immer wieder durch die Kommunikation zwischen Institution und Adressaten zu überprüfen.

1.1.) Bildungsbedürfnisse und -interessen

Der Schwerpunkt der Ermittlung der Bildungsbedürfnisse und -interessen läuft in zwei Phasen ab: In der ersten Phase treffen die Vorstellungen der Zielgruppe über Ablauf und Konzept der Bildungsmaßnahme und die Vorinformierung und Problemformulierung durch die Bildungseinrichtung bzw. die Lehrkräfte aufeinander. Zunächst ist es daher vonnöten, Bildungsbedürfnisse festzustellen und Definitionen festzulegen. Diese bestehen zum einen in den objektiven Merkmalen zur Definition der Zielgruppe, welche die Institution vor Beginn der Veranstaltung sammelt und für die gestalterische Organisation nutzen kann und in der persönlichen Auseinandersetzung der Lehrkraft mit der Lebenssituation der Adressaten. Ergänzt werden diese Informationen durch Eigenartikulation der Bildungsteilnehmer über ihre Bildungsbedürfnisse, was nicht nur den Vorteil aufweist, dass sich auf diese Weise die Vorstellungen der pädagogischen Mitarbeiter mit den Ansprüchen der Zielgruppe vergleichen lassen, sondern dass darüber hinaus eventuell neue, unbeachtete Aspekte in das Konzept mit aufgenommen werden können. In der zweiten Phase werden dann die Bildungsbedürfnisse mit den Lerninteressen der Teilnehmer vereint.

1.2.) Lernkapazitäten

Eine Lernzielformulierung ist nicht möglich ohne eine Berücksichtigung der Kapazitäten der Bildungsteilnehmer. Ideal wäre dabei ein ausgewogenes Maß an Ansprüchen, die die Institution an die Zielgruppe stellen muss und den Möglichkeiten der Adressaten, diese zu erfüllen.

Als Lernkapazitäten werden, wie schon zuvor beschrieben, diejenigen Voraussetzungen definiert, die die Teilnehmer in den Lernprozess mitbringen. Lernkapazitäten können sich in der sprachlichen Weiterbildung auf mehrere Bereiche beziehen: Dies können lernerische Faktoren wie Sprachverständnis oder Schulbildung, aber auch organisatorische Planungen wie Zeit zum Lernen sein, die vielleicht durch Kinderbetreuung, Arbeit oder Anfahrtswege eingeschränkt ist. Die verschiedenen Formen der Lernkapazitäten lassen sich an einem einfachen Beispiel verdeutlichen: Gerade bei Personengruppen aus dem ehemals sowjetischen Raum ist eine Alphabetisierung im Sinne einer Kenntnis der lateinischen Schrift notwendig,

um dem Sprachunterricht in der Bundesrepublik Deutschland folgen zu können, da Lernmaterialien bearbeitet und Tafelanschriften verfolgt werden müssen. Kann diese Alphabetisierung nicht als Grundlage vorausgesetzt werden, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnehmer in kurzer Zeit an ihre Grenzen, d.h. das Ende ihrer lernerischen Kapazitäten stoßen werden.

Aber auch organisatorische und zeitliche Aspekte wie eingeschränkte Lernzeiten durch die Notwendigkeit von Kinderbetreuung oder Zusatzaktivitäten wie Führerscheinwerb können die Lernkapazitäten einschränken. Es gilt daher zu untersuchen, in welchem Verhältnis diese Faktoren in der Praxis zueinander stehen und inwiefern beiderlei Gesichtspunkte in den Handlungsempfehlungen des Basismodells berücksichtigt werden müssen.

2.) Themen

Bei der Behandlung verschiedener Themenbereiche innerhalb der Bildungsmaßnahme liegt die Basis auf der vorangegangenen elaborierten Lernzieldefinition. Die Entscheidung und Änderung der im Unterricht zu verwendenden Themen liegt wiederum in der Hand aller Bildungsbeteiligten. Dabei sind nicht nur die Lernbedürfnisse und -interessen zu berücksichtigen, sondern auch curriculare und finanzielle sowie organisatorische Gegebenheiten. Die Lernbedürfnisse und -interessen bestimmen dabei den Grad der Anwendbarkeit, den die Themen im Lebensalltag der Zielgruppe einnehmen. Es sollten dabei im Voraus bereits Verwendungssituationen aufgezeigt werden, in denen das Gelernte umgesetzt werden kann, um bereits an dieser Stelle auf die Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata der Zielgruppe gegenüber ihrer Lage Einfluss nehmen zu können.

2.1.) Entscheidung und Änderung

Die Entscheidung über die im Unterricht zu verwendenden Themen wird zunächst einmal von der Bildungseinrichtung bzw. den Lehrkräften getroffen: Diese Festlegung orientiert sich an den getroffenen Annahmen über die gesellschaftlich-sozialen Lebensbedingungen der Bildungsteilnehmer und der Definition von Problemen aus dieser Lebenssituation. Zwar ist die Vorstellung über zu behandelnde Themenbereiche im Vorfeld der Bildungsmaßnahme zuerst in den Händen der pädagogischen Mitarbeiter, aber diese Entscheidungen sind nicht endgültig und können und sollen im Verlauf der Veranstaltung immer wieder verhandelt werden.

2.2.) Einfluss der Themen

Unter Einfluss der Themen wird hier die Bedeutung der einzelnen im Unterricht vermittelten Felder auf die Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata der Zielgruppe oder sogar auf die Verbesserung der Lebenssituation derselbigen verstanden.

Es gilt auch an diesem Punkt das Maß der möglichen Beeinflussung der Lebenslage durch die Themen zu Beginn des Bildungsangebots zu überprüfen und bei Abweichungen, die sich innerhalb des Verlaufs der Veranstaltung ergeben, sie zu modifizieren.

Was als Einfluss definiert werden soll und wie weit dieser Einfluss reicht, ist dabei abhängig von der Lernzieldefinition bzw. den Wünschen und Bedürfnissen der Bildungsteilnehmer. Als Schwerpunkt sollen dabei jedoch die Lebensbedingungen der Zielgruppe und die Verbesserung ihrer Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata gesehen werden.

3.) Prüfungen- Themen und Einfluss

Prüfungen und Tests aller Art sind vor allem in der sprachlichen Weiterbildung eine gute Möglichkeit, die Kenntnisse und Fortschritte der Adressaten zu erkunden. Damit diese Überprüfung aber nicht zu einer Standardisierung wird, in der zwar Fähigkeiten und Fertigkeiten gefordert werden, die aber möglicherweise nicht in Beziehung zu den eigentlichen Lernzielen stehen, ist es notwendig, die Prüfungen und Tests, ähnlich wie die Themen auch, anhand der objektiven und subjektiven Merkmalen der Schwierigkeiten der Zielgruppe zu entwickeln. Von großer Bedeutung sind bei dieser Angelegenheit auch die Themen und der Einfluss auf das im Bildungsprozess zu erreichende Lernziel.

C. Beitrag zur Verbesserung der Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata gegenüber der Lebenssituation

Die Nachbereitung der Bildungsmaßnahme gehört ebenso zum Basismodell wie alle Aspekte der Planung und Durchführung. Gerade in der Evaluierung des Bildungsangebots liegt die Chance, Fehler zu korrigieren, Änderungen vorzunehmen oder Bewährtes in neue Konzepte zu involvieren.

Die Nachbereitung stellt die Bildungseinrichtung möglicherweise vor ein organisatorisches und/oder finanzielles Dilemma, da Bildungsmaßnahmen in der sprachlichen Weiterbildung zumeist mit der Übergabe des Qualifikationsnachweises enden und für weitere Zusammenarbeit keine organisatorischen oder finanziellen Hilfen zur Verfügung gestellt

werden. Aber die Überprüfung des Lernziels, d.h. die Verbesserung der Lebensbedingungen der Bildungsteilnehmer oder zumindest der Vorstellungen und Wahrnehmungen derselbigen ist eigentliches Anliegen der Zielgruppenarbeit.

Wird die Maßnahme nicht entsprechend nachbereitet, ist Zielgruppenarbeit nicht abgeschlossen. Probleme, Fehler, sowie der Einfluss der gesamten Bildungsveranstaltung auf die Lebenssituation der Teilnehmer ist nicht überprüfbar und kann daher nicht als Wegweiser für die Planung und Gestaltung neuer Bildungsangebote dienen.

Im Auswertungsraster und im Basismodell wird die Nachbereitung in zwei Bereiche aufgeteilt: Dies stellt zum einen die *Beratung und Betreuung* durch die Institution, zum anderen der *Nachvollzug der Veränderungen in Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata der Zielgruppe* dar. Dies bedeutet nicht nur, dass eine tatsächliche Informierung über die Verbesserungen oder Wechsel in den subjektiven Vorstellungen der Bildungsteilnehmer stattfindet, sondern dass darüber hinaus immer noch ein Verhältnis der Lehr-/Lernbeziehungen hinsichtlich der Beratung oder Betreuung aufrecht erhalten wird.

1.) Beratung und Betreuung durch die Institution

Die Institution ist über einen längeren Zeitraum Träger der Zielgruppenarbeit. Sie versucht, den Bildungsteilnehmer in seinem Lernprozess unterstützend zu begleiten und wird somit möglicherweise zu einer Art Bezugspunkt für die Adressaten. Diese Rolle des Lernberaters soll auch über die eigentliche Bildungsveranstaltung hinaus beibehalten werden, so dass der Zielgruppe die Gelegenheit gegeben wird, die Vertrauensbasis weiterhin zu nutzen. Zur Beratung und Betreuung gehört vorrangig die Informierung der Teilnehmer über weitere Möglichkeiten der Fertigkeitstiefung durch Maßnahmen der Weiterbildung. Über diese Chancen kann die Bildungseinrichtung am besten beraten, da sie als Einrichtung der Weiterbildung über weit reichende Verbindungen und exakte Kenntnisse verfügt.

2.) Nachvollzug der Veränderungen in Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata der Zielgruppe

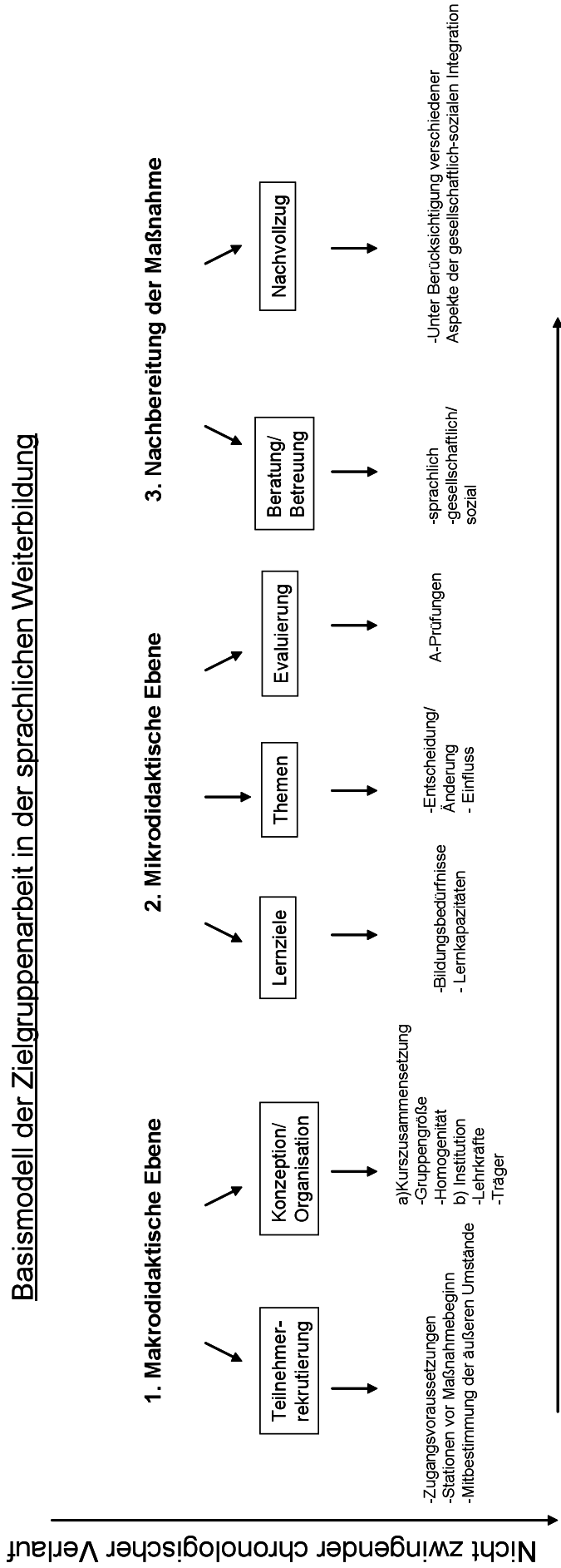
Eine weitere Form der Nachbearbeitung der Bildungsmaßnahme, welche die Zielgruppe einen weiteren Schritt in Richtung der Verbesserung der Lebensbedingungen bringen kann, ist die Überprüfung der Einschätzungen der Bildungsteilnehmer zu Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata gegenüber ihrer Lebenssituation nach Beendigung der

Bildungsmaßnahme. Dieser bereits mehrfach erwähnte Begriff bezieht sich auf die Denkmuster und Haltungen, die die Lernenden ihrem Alltag und ihren Lebensbedingungen entgegen bringen und auf die Möglichkeiten, diese Muster abzuändern.

Welche Einschätzungen in der Nachbereitung untersucht werden sollen, ist abhängig von der vorangegangenen Problem- bzw. Lernzieldefinition, den Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe und der Art und Weise, wie innerhalb der Bildungsmaßnahme auf die Realisierung des Lernziels hingearbeitet wurde.

Im Folgenden wird das Auswertungsraster in Form einer Grafik präsentiert, das die einzelnen Aspekte der Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung aufzeigt.

Basismodell der Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung



Die einzelnen Teilbereiche des Basismodells legen Voraussetzungen fest, unter denen in der praktischen didaktischen Umsetzung in der sprachlichen Weiterbildung mit Aussiedlern Zielgruppenarbeit erfolgreich konzipiert, durchgeführt und evaluiert werden kann.

Darüber hinaus soll mit einer verbesserten und auf die Zielgruppe zugeschnittenen Arbeit die Einschätzungen und Wahrnehmungen zur Lebenssituation bzw. eine tatsächliche Erleichterung der Lebensbedingungen stattfinden. Weiterbildung wird somit zu einem Instrument, mit dessen Hilfe alte Denkmuster gegenüber den Lebensbedingungen aufgelöst und umstrukturiert werden können. Die durch das Basismodell ausgesprochenen Handlungsanleitungen sollen Bildungsbenachteiligungen effektiv abbauen und zu diesem Wechsel in den Haltungen der Lerner verhelfen.

Dies bedeutet als langfristiges Ziel für die in dieser Arbeit anvisierte Gruppe der Aussiedler eine Verbesserung der gesellschaftlich-sozialen Integration in der Bundesrepublik Deutschland.

Der folgende Teil (III) soll dazu dienen, die im theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnisse durch eine Untersuchung empirisch zu untermauern, indem eine Befragung mit ehemaligen Teilnehmern der sprachlichen Weiterbildung aus der Zielgruppe Aussiedler durchgeführt und im Anschluss interpretiert wird. Schließlich dienen sowohl Theorie als auch Empirie zur Konzeption der Handlungsanleitung sowie zur Erweiterung des Basismodells, dessen Handlungsempfehlungen im Anschluss an die empirische Erhebung vorgestellt werden.

III. EMPIRISCHER TEIL

Die Grundlage für die vorliegende Untersuchung bilden die im theoretischen Teil herausgearbeiteten Ideen und Einschätzungen zur Zielgruppenarbeit.

Die Handlungsvorschläge und die Erweiterung des Basismodells werden durch eine Befragung mit Angehörigen der im theoretischen Teil beschriebenen Zielgruppe unterstützt, die an einer Maßnahme der sprachlichen Weiterbildung in den letzten Jahren teilgenommen haben.

Im Zentrum der Forschung steht dabei die Befragung zu verschiedenen Aspekten der Lernerfahrungen in den Bildungsmaßnahmen. Diese betreffen vor allem die Einschätzungen und Wahrnehmungen der Partizipanten zu den Ebenen der Makrodidaktik, Mikrodidaktik und der Nachbereitung der Veranstaltung. Während in der Konzeption des Basismodells die Institution als Handelnde vor allem auf makrodidaktischer Ebene im Vordergrund standen, soll hier ein Perspektivenwechsel stattfinden, mit dessen Hilfe das Erleben und Wahrnehmen der Bildungsteilnehmer verdeutlicht werden und zur Anreicherung und Weiterentwicklung des Basismodells dienen kann. Des Weiteren sollen mit Hilfe der empirischen Untersuchung Aussagen zur Veränderung der Wahrnehmung der Lebenssituation der Teilnehmer durch die Partizipation an der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung getroffen werden. Im Falle der in dieser Arbeit fokussierten Zielgruppe der Aussiedler zielt diese Modifikation der Wahrnehmungen und Einschätzungen zur Lebenslage auf die gesellschaftlich-soziale Integration in die Bundesrepublik Deutschland.

Daher werden im Folgenden die Resultate der empirischen Untersuchung vorgestellt und interpretiert. Dazu werden zunächst der Verlauf der empirischen Untersuchung, die befragte Zielgruppe und die Verfahren der Erhebung und Auswertung dargestellt, um einen besseren Überblick über den Gesamtprozess der Befragung und Evaluation zu erhalten. Im darauf folgenden Teil erfolgt die Präsentation und Interpretation der Resultate der Einzelinterviews. Anschließend werden unter Berücksichtigung der neuen Erkenntnisse Empfehlungen für die Gestaltung und Weiterentwicklung des Basismodells ausgesprochen. Allerdings muss an dieser Stelle bereits erwähnt werden, dass durch die Befragung lediglich Meinungen und Haltungen aufgezeigt werden können, die nicht unbedingt allgemeine Gültigkeit besitzen.

1. Die empirische Untersuchung und deren Ergebnisse als Beitrag zum Basismodell der Zielgruppenarbeit

1.1. Forschungsfragen

Die Forschungsfragen und -interessen dieser Arbeit, die nicht bereits im theoretischen Teil gelöst wurden, sollen in der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der empirischen Untersuchung beantwortet werden.

Diese betreffen vor allem die Unterstützung und Weiterentwicklung des Basismodells, da mit der Befragung Aussagen zur Planung, Anwendung und Evaluation von Zielgruppenarbeit in den Bildungsmaßnahmen aufgestellt werden sollen, die das Basismodell stützen und eventuell erweitern können.

Besonderer Schwerpunkt wird dabei auf die Frage gelegt, inwiefern mit Hilfe der Zielgruppenarbeit die subjektive Einschätzung der als belastend empfundenen Lebenssituation der Partizipanten verbessert werden kann bzw. inwiefern sich eine tatsächliche Lösung der Konflikte und Schwierigkeiten durch den Einsatz von Zielgruppenarbeit schlussfolgern lässt.

1.1.2. Die befragte Zielgruppe

Die in der empirischen Untersuchung befragte Zielgruppe setzt sich aus neun Männern und neun Frauen im Alter von 22-48 Jahren zusammen, die alle den Status der deutschen Volkszugehörigkeit besitzen. Alle Teilnehmer der Befragung stammen aus der ehemaligen Sowjetunion und sind in den Jahren 2004-2005 in die Bundesrepublik Deutschland emigriert. Alle Interviewpartner hatten die dortige Mittelschule mit mindestens acht Jahren Schulbesuch abgeschlossen, ungefähr 10% der Befragten konnten einen Hochschulabschluss vorweisen. Die meisten Befragten waren beruflich als Arbeiter oder Angestellte tätig, ein kleiner Teil arbeitete im Bergbau oder in der Landwirtschaft.

Die Interviews mit den Partizipanten, die allesamt an einem Integrationskurs in den Jahren 2005-2006 teilgenommen haben, fanden in einem Abstand von ca. 12-18 Monaten nach Besuch der Bildungsmaßnahme statt.

Durch diesen Abstand wird sicher gestellt, dass eine Veränderung der Wahrnehmungen zur Lebenssituation und vor allem eine tatsächliche Verbesserung der Lebensbedingungen bzw.

erweiterten gesellschaftlich-sozialen Integration nach der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung erfasst und analysiert werden kann.

Darüber hinaus ist es Aussiedlern erst nach zwei Jahren nach ihrer Einreise gestattet, ihren Wohnort außerhalb des Kreises zu wechseln, so dass manche Daten, wie beispielsweise eine Modifikation der Wohnsituation und damit einhergehende variierende soziale Kontakte oder Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, nur nach diesem Zeitraum festgestellt und ausgewertet werden können.

Durch das geschlechtliche Gleichgewicht und ein weites Altersspektrum soll ein möglichst umfassendes Bild der Lebens- und Konfliktlage der Zielgruppe dargelegt und aufbereitet werden, wodurch eventuelle geschlechts- oder altersspezifische Aussagen zu Einsatzmöglichkeiten und Effektivität der Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung getroffen werden können.

1.1.3. Die Bildungsmaßnahme

Als Bildungsveranstaltung wurden die in der Einleitung beschriebenen Integrationskurse ausgewählt, die seit 2005 weitgehend alle vorigen vom Staat finanzierten sprachlichen Bildungsmaßnahmen ersetzt haben.

Die Integrationskurse wurden aus verschiedenen Gründen ausgewählt: Zunächst werden sie bundesweit nach den gleichen Vorgaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge durchgeführt. Auch die Prüfung zum Erlangen des Zertifikats Deutsch, mit der die Maßnahme abschließt, wird zentral von einem Zentrum für Weiterbildungstestsysteme konzipiert und korrigiert. Es wird folglich davon ausgegangen, dass alle an den Veranstaltungen Teilnehmenden nach dem gleichen Prinzip in einem Sprachkurs partizipiert haben und bei der Befragung und deren Auswertung nach gleichen Kriterien gemessen werden kann.

Ein Integrationskurs beinhaltet immer auch einen 30-stündigen Exkurs zur Geschichte, Politik und Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Dieser Aspekt scheint ebenfalls für die Veränderung der Einschätzungen der Teilnehmer zur eigenen Lebenslage bzw. Verbesserung der gesellschaftlich-sozialen Integration bedeutsam, da dort bereits in der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme Kultur- und Gesellschaftskenntnisse vermittelt werden, die einen Einstieg in das Gesellschafts- und Sozialsystem der Bundesrepublik Deutschland ermöglichen.

Alle Befragten haben im Zeitraum von 2005-2006 an einem Integrationskurs des Berufsbildungszentrums Bensheim (Kreis Bergstraße) oder der Merkur-Schule Mörlenbach (Kreis Odenwald) partizipiert. Die tägliche Unterrichtszeit umfasste dabei fünf mal 45 Minuten am Vor- oder Nachmittag.

2. Die methodische Vorgehensweise

Die vorliegende Untersuchung arbeitet mit Erhebungs- und Auswertungsverfahren aus der qualitativen Sozialforschung. Dabei wird sich auf die grundlegenden Gedanken der qualitativen Verfahren bezogen, die, anknüpfend an die amerikanische Feldforschung der Chicagoer Schule, dem Menschen in seiner „sozialen Realität“¹⁵⁰ begegnen sollen und Befragungen in einer natürlichen, offenen Situation preferieren.

In dem vorliegenden Kontext - Integration einer Personengruppe in ein gesellschaftlich-soziales System mit Hilfe von sprachlicher Weiterbildung – muss der Mensch als Ausgangspunkt und Ziel jeglicher Forschung angesehen werden. Um dabei auf die Lebenswelt der Aussiedler, ihre Sichtweise auf die Bildungsmaßnahmen sowie deren Einfluss auf die Eingliederung in die Bundesrepublik Deutschland zugreifen zu können, müssen die Untersuchungssubjekte möglichst nah in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld befragt werden. Diese Postulate werden von der qualitativen Forschung besser erfüllt als von der quantitativen.

Im Vordergrund der Erhebung steht die Subjektorientierung: Nicht das Bundesamt oder die Bildungseinrichtung sollen als Verantwortliche von Grundstruktur und Lerninhalten zu Rate gezogen werden, sondern es soll den Aussiedlern als Bildungsteilnehmern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Lern- und Integrationsprozesse darzulegen und ihre Lernerfahrungen näher zu erläutern.

Der Grundgedanke zur Untersuchung des Beitrags der sprachlichen Weiterbildung in der Eingliederung liegt dabei in einem Dialog zwischen Forscher und Subjekt, ein Austausch, in dem zum einen der Bildungsteilnehmer in seiner Ganzheit, zum anderen die Probleme und Konflikte des Subjekts in und nach dem Sprachkurs konkretisiert und analysiert werden sollen. Dies entspricht zum einen den grundlegenden Prinzipien der Zielgruppenarbeit im Basismodell, zum anderen formulieren die Forscher wie beispielsweise Mayring diese

¹⁵⁰ Filstead, 1970, S. 45

Denkweise in den 13 Säulen qualitativen Denkens¹⁵¹, das von den fünf Anforderungen der „Orientierung am Subjekt, der Problemorientierung, der Einzelfallbezogenheit, der Interpretation und der schrittweisen Verallgemeinerung“¹⁵² ausgeht, die in der qualitativen Forschung erfüllt werden müssen.¹⁵³

Die Entscheidung zugunsten qualitativer Verfahren liegt auch darin begründet, dass im Zentrum der Zielgruppenarbeit und des Basismodells die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Teilnehmer als sozusagen Experten ihrer eigenen Lebenslage stehen. Es gilt also nicht, eine möglichst große Bandbreite an Meinungen zu erfassen, sondern darum, die Einschätzungen und Aussagen des Individuums aufzunehmen und zu analysieren. Dieses Ziel lässt sich mit qualitativen Verfahren wie dem Interview eher erreichen als mit standardisierten Erhebungsmethoden.

Zudem können im Gespräch mit der Zielgruppe leichter Verständnisschwierigkeiten oder sprachliche Missverständnisse behoben werden; dies ist vor allem bei einer Migrantengruppe wie den Aussiedlern zu berücksichtigen, bei denen im Voraus angenommen werden muss, dass mangelnde Sprachkenntnisse eine wesentliche Barriere bei der Befragung darstellen. Mit der qualitativen Erhebung wird somit nach Möglichkeit prophylaktisch versucht, fehlerhafte Daten durch Verständnisprobleme o.Ä. und damit eine Verfälschung der Untersuchungsergebnisse zu vermeiden.

2.1. Das Erhebungsverfahren

Als Erhebungsverfahren für die empirische Untersuchung wurde das teilstandardisierte Interview gewählt. Diese halbstandardisierte Befragungsmethode weist besondere Vorteile gegenüber anderen qualitativen Verfahren, wie beispielsweise der Beobachtung, auf: Forscher und Subjekte treten miteinander in einen Dialog, die Interaktion zwischen den beiden Parteien steht im Vordergrund, d.h. die Subjektorientierung kann gewahrt werden.

Des Weiteren können, wie bereits beschrieben, auftretende Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund von Sprachmängeln zwischen den Befragten und Forschern leichter geklärt werden. Eine Teilstrukturierung der Interviews bietet sich an, da den Teilnehmern somit die Gelegenheit gegeben wird, sich frei und offen zu einem Thema oder einer Fragestellung zu

¹⁵¹ Mayring, 1996, S. 13

¹⁵² Mayring, 1996, S. 13/14

¹⁵³ Da es im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen würde, die einzelnen Säulen zu erläutern, sei an dieser Stelle jeglich darauf hingewiesen, dass sich die vorliegende Untersuchung an diesen Postulaten orientiert. Für weiterführende Informationen s. Mayring, 1996, S. 13 ff.

äußern und es keine vorstrukturierten Antworten gibt. Dies lässt den Forscher mehr über die Einschätzungen und Wahrnehmungen der Subjekte zu einer Situation erfahren, als es über standardisierte Techniken möglich ist. Gleichzeitig bildet jedoch die Beibehaltung eines Leitfadens die Grundlage, die verschiedenen Gespräche später auszuwerten und miteinander vergleichen zu können.

Hopf¹⁵⁴ zeigt eine Reihe halbstrukturierter Interviews auf:

1. Struktur- oder Dilemma-Interview: In dieser in seinem Ablauf weitgehend festgelegten Dialogform werden den Teilnehmern Situationen vorgestellt, zu denen die Subjekte Lösungsvorschläge angeben sollen und darüber hinaus ihre Entscheidungen begründen sollen. Diese Art von Interviews dient zur Untersuchung moralischer Einschätzungen oder Kompetenzen zur Perspektivenübernahme. Dieses Verfahren findet keinen Eingang in die Arbeit, da die empirische Untersuchung nicht die Findung von Lösungen, sondern die Beurteilung einer Lebens- und Bildungssituation thematisiert.
2. Klinisches Interview: Diese Gesprächsform resultiert aus der klinischen und therapeutischen Arbeit, anhand derer sich Erkrankungen feststellen lassen. Auch dieses Interviewverfahren wird nicht in der empirischen Untersuchung angewendet, da es sich zu weit von der Thematik der pädagogischen Zielgruppenarbeit entfernt.
3. Biographisches Interview: Die Erfassung von individuellen Lebensgeschichten wird in diesem Dialog intendiert. Die empirische Untersuchung dieser Arbeit befasst sich nur insofern mit den Biografien der Subjekte, als dass deren persönliche Einschätzungen und Wahrnehmungen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Da die Befragten bereits als zugehörig zu einer Zielgruppe eingestuft wurden, sind nicht deren Einzellebensgeschichten, sondern ihre Meinungen und Handlungen gegenüber einer gemeinsam erlebten Situation von Interesse.
4. Fokussiertes Interview: Diese Gesprächsform ist relativ offen im Umgang mit dem Leitfaden und soll den Teilnehmern die Möglichkeit eröffnen, im Voraus nicht berücksichtigte Aspekte zur Sprache zu bringen. Voraussetzung der Durchführung ist die Konzentration auf einen thematischen Gegenstand oder eine Situation, die die Befragten zuvor gemeinsam erlebt hatten. Diese Art der Befragung ähnelt den Grundlagen des im Folgenden vorgestellten problemzentrierten Interviews insofern, als dass die Problemstellung im fokussierten Interview identisch mit der Situation ist, die Forscher und Subjekte analysieren und deuten.

¹⁵⁴Hopf, 1991, S. 178 ff.

5. Narratives Interview: Dieses Fragegespräch findet als Stegreiferzählung der Subjekte statt, die durch den Befrager angeregt wird. Dieser Dialog muss für die Arbeit aufgrund der sprachlichen Lage und der Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Forscher und Teilnehmern verworfen werden.

6. Diskursives Interview: In dieser Gesprächsform treten die Subjekte als Experten ihrer eigenen Geschichte auf. Ziel dabei ist es, die vorgenommenen Deutungen auf ihre Stichhaltigkeit zu überprüfen. Diese Interviewart kann in der empirischen Untersuchung nicht eingesetzt werden, da diese nicht der Überprüfung des Basismodells, also nicht Hypothesen überprüfend, dient, sondern als Bereicherung des didaktischen Modells und damit den Theorien der Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung angedacht ist.

Die folgende siebte Interviewform wird detaillierter dargestellt, da sie die bestmögliche Art der qualitativen Interviews für die empirische Untersuchung dieser Arbeit darstellt. Unter den verschiedenen Kategorien von Interviews wurde in Anlehnung an die Problemorientierung und Anleitung zum Handeln das problemzentrierte Interview¹⁵⁵ ausgewählt, welches ein offenes qualitatives Verfahren darstellt.

Das problemzentrierte Interview weist die gleiche Grundstruktur wie das fokussierte Interview auf: Anhand eines flexibel handhabbaren Leitfadens soll den Befragten die Gelegenheit gegeben werden, sich frei zu artikulieren und zum Erzählen angeregt werden.

Das Thema zentriert sich jedoch auf eine vom Forscher zuvor wahrgenommene und analysierte gesellschaftliche Problemstellung, zu der die Subjekte ihre Meinungen und Einschätzungen kommunizieren. Auf diese Problemstellung, zu der die Befragten im Verlauf des Interviews größere Zusammenhänge herstellen können, wird im Leitfaden immer wieder zurückgegriffen. Die als belastend empfundene Lebenssituation der Zielgruppe kann als eine solche Problemstellung wahrgenommen werden. Der Zielgruppenarbeit im Basismodell fällt dann die Aufgabe zu, die entsprechenden Probleme vor Beginn der Bildungsmaßnahme zu analysieren, wobei dann die Subjekte in der empirischen Untersuchung ihre persönlichen Perspektiven und Interpretationen darlegen können.

Die Entscheidung zugunsten des problemzentrierten Interviews wurde aufgrund der Untersuchungsbedingungen gemacht: Es galt bei den Interviews vor allem Sprachschwierigkeiten bzw. sprachliche Missverständnisse zwischen Forscher und

¹⁵⁵ vgl. Mayring, 1996, Friebertshäuser, 2003

Untersuchungsteilnehmern zu berücksichtigen, bzw. von vorneherein so weit wie möglich auszuschließen.

Zwar sind die an der sprachlichen Weiterbildung beteiligten Aussiedler nach einem sechsmonatigen Sprachkurs der deutschen Sprache mächtig und in der Regel auch in der Lage, einem Interviewverlauf zu folgen, aber häufig reicht der Wortschatz noch nicht aus, um z.B. ein narratives Interview in Betracht zu ziehen, in dem die Teilnehmer den größten Redeanteil haben.

Es wurde also eine Kommunikationsmöglichkeit intendiert, bei der die Aussiedler offene Fragen beantworten und ihre Meinungen adäquat äußern können, gleichzeitig aber die Leitung der Gesprächsthemen in der Hand des Forschers liegt, der immer wieder Gesprächsimpulse einführt.

Die Feststellung und Formulierung des Problems bzw. der Fragestellungen der Untersuchung erfolgt durch den Forscher, der im Vorfeld die Analyse vornimmt und anhand dieser den Interviewleitfaden erstellt. Die ausgearbeiteten Kategorien der Fragestellung werden dann während des Dialogs angesprochen.

Witzel nennt bei diesem Vorgang der Analyse und Definition drei vorrangige Prinzipien, an denen sich bei der Leitfadenzusammensetzung orientiert wurde:

1. Die Problemzentrierung: Es wird an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt, deren wesentliche Aspekte vom Forscher im Voraus erarbeitet werden.
2. Die Gegenstandsorientierung: Das Verfahren konzentriert sich auf die konkrete Gestaltung des spezifischen Gegenstands.
3. Prozessorientierung: „Das wissenschaftliche Problemfeld wird analysiert, wobei der Zusammenhang der Elemente sich in ständigem Rückbezug auf die angewandten Methoden zeigt.“¹⁵⁶

Daraus ergeben sich für das in dieser Untersuchung benutzte problemzentrierte Interview folgende Voraussetzungen: Die Gesprächsthemen, die über die Fragestellung zuvor definiert wurden, werden vom Forscher in einem halbstrukturierten Leitfaden vorgegeben, zu denen sich der Teilnehmer dann frei, d.h. ohne vorgegebene Antwortalternativen, äußern kann.

Dieses Verfahren vereinigt mehrere Vorteile in sich: Zum einen wird dem Untersuchungssubjekt die Möglichkeit offeriert, seine subjektiven Erfahrungen und Ansichten frei darzulegen, zum anderen kann der Forscher anhand der Antwort überprüfen, ob er vom Teilnehmer richtig verstanden wurde. Die oben angesprochenen sprachlichen Missverständnisse lassen sich auf diese Weise besser ausschließen.

¹⁵⁶ vgl. Witzel, 1982, S. 72

Der Fragenkatalog besteht daher aus drei Kategorien:

- a) Einstiegs- /Sondierungsfragen: Diese beziehen sich auf allgemeine Daten zur untersuchten Person und dem Besuch ihres Sprachkurses.
- b) Leitfadenfragen: Jene sind die eigentlichen Themenaspekte, die im Leitfaden formuliert wurden.
- c) spontane Fragen: Themen, die im Leitfaden nicht enthalten sind, aber der Nachfrage zum besseren Verständnis oder der Erhaltung des Gesprächsfadens dienen.

Das problemzentrierte Interview eignet sich darüber hinaus für eine theoriegeleitete Fragestellung, wie es in dieser Untersuchung der Fall ist, da nicht rein explorativ, sondern anhand der vorangegangenen Problemdefinition gearbeitet wird.

Es eröffnet die Möglichkeit, Situationsinterpretationen und Handlungsmotive in freier Form zu erfragen und sich über diese Deutungen in der Interaktion miteinander zu verständigen.

2.2. Der Leitfaden

An dieser Stelle soll ein Überblick über das Konzept des Interviewleitfadens gegeben werden; die Einteilung der Fragen erfolgte nach Themenkomplexen, welche die verschiedenen Aspekte der Sprachkursstationen sowie die einzelnen Einflussbereiche auf die Integration beleuchten sollen:

1. Opening

In diesem Teil sollen generelle Angaben zur Person der Interviewpartner gemacht werden, die sich für die spätere Analyse z.B. in Bezug auf Alter oder Geschlecht eignen.

2. Fragen, die den Zugang und die Teilnahme am Integrationskurs betreffen

Dieser Teil betrifft vorrangig Prozesse, die auf der makrodidaktischen Ebene verlaufen und vor dem eigentlichen Beginn der Weiterbildungsmaßnahme stehen.

2.1. Teilnehmerrekrutierung/ Zugangsvoraussetzungen

Dieser Punkt richtet seine Aufmerksamkeit auf die Art und Weise, wie die Bildungsteilnehmer in die Veranstaltung gelangt sind bzw. inwiefern sie ihre Partizipation eigenständig bestimmen konnten.

2.2. Kurszusammensetzung

Die Kurszusammensetzung, wie die Größe oder Heterogenität, stellen Gesichtspunkte dar, die sowohl für das pädagogische als auch für das sprachwissenschaftliche Handeln von Bedeutung sind.

3.Fragen zur Kursdurchführung

Dieser Teil betrifft vor allem Prozesse, die auf der mikrodidaktischen Ebene stattfinden und nach Beginn der Bildungsmaßnahme stattfanden.

3.1. Bedarfsermittlung

Dies bezieht sich auf die Überleitung von der makro- zur mikrodidaktischen Ebene bzw. die Umwandlung einer Problem- in eine Lernzieldefinition.

3.2. Unterricht auf makrodidaktischer Ebene

In diesem Teil werden Faktoren fokussiert, die zwar innerhalb der Bildungsveranstaltung thematisiert werden, aber sich auf Aspekte beziehen, die bereits auf makrodidaktischer Ebene, wie z.B. die Vorinformierung der Bildungsplanenden über die Zielgruppe, geklärt werden mussten.

3.3. Unterricht auf mikrodidaktischer Ebene

Dieser Bereich beinhaltet die verschiedenen Gesichtspunkte des Lernens und Lehrens, die auf mikrodidaktischer Ebene verlaufen.

4.Fragen zu Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmer zur gesellschaftlich-sozialen Integration nach dem Sprachkurs

Dieser Teil stellt den Aspekt der Nachbereitung, der einen wesentlichen Faktor im Basismodell darstellt, in den Vordergrund. In diesem Bereich werden die Interviewpartner zu verschiedenen Gesichtspunkten ihrer Lernerfahrungen und ihres Integrationsprozesses befragt.

2.3. Das Aufbereitungsverfahren

Die Aufbereitung des Datenmaterials aus 18 Interviews mit ehemaligen Integrationskursteilnehmern erfolgt zunächst durch eine wörtliche Transkription des Gespräches in normales Schriftdeutsch.

Dabei werden die Textsequenzen von dialektischen Färbungen bereinigt. Diese Maßnahme erscheint im Kontext der Untersuchung mit Aussiedlern als notwendig, da durch Akzente und falsches Vokabular Texte in der späteren Analyse fälschlich wahrgenommen werden könnten. Hingegen sind in der Transkription Fragen, Pausen oder Zögern seitens der Forscher oder Teilnehmer erhalten geblieben. Bei den Zitaten der Interviewpartner bleibt der Text in der transkribierten Form erhalten, d.h. grammatikalische bzw. Syntax-Fehler der Befragten werden mit in die Zitate übernommen. Dies geschieht zu zweierlei Zweck: Zum einen entspricht diese Form der Zitatverwendung der Vorgehensweise in den Werken der Aussiedlerforschung¹⁵⁷, zum anderen soll damit verdeutlicht werden, welches sprachliche Niveau die ehemaligen Kursteilnehmer im Befragungszeitraum erreicht hatten.

Die Transkripte werden dann mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring¹⁵⁸ ausgewertet und interpretiert, ein Verfahren, das im folgenden Kapitel erläutert werden soll.

2.4. Das Auswertungsverfahren

Die Inhaltsanalyse besitzt gegenüber anderen qualitativen Techniken, wie der Konversationsanalyse¹⁵⁹ oder den verschiedenen Varianten der objektiven Hermeneutik¹⁶⁰, den Vorteil, dass sie systematisch ist, ohne zu quantifizieren, eine Quantifizierung aber nicht ausgeschlossen ist.

Sie wird daher in der vorliegenden Untersuchung als Auswertungsverfahren verwendet. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Technik, die zunächst zur Auswertung quantitativer Daten der Massenmedien entwickelt wurde.

Kurz darauf folgte die Anwendung im qualitativen Bereich, um auszugleichen, was in der quantitativen Bearbeitung fehlt: Die Auswertung des „Kontexts von Textbestandteilen,

¹⁵⁷ vgl. Berend, 1993

¹⁵⁸ vgl. Mayring, 1996/Friebertshäuser, 2003

¹⁵⁹ Bergmann, 1991, S. 182 ff.

¹⁶⁰ Reichertz, 1991, S. 154 ff.

latenten Sinnstrukturen, markanten Einzelfälle“¹⁶¹. Die moderne Inhaltsanalyse zielt also nicht nur auf die Inhalte der Texte ab, sondern bearbeitet auch Sinngehalte.

Der Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse liegt in der methodischen Kontrolle des Materials und der Analyse desselbigen. Die Vorgehensweise ist systematisch, ohne zu stark zu quantifizieren.

Erstes Ziel dabei ist, den Analyseprozess in mehrere Abschnitte zu unterteilen, die später zu einem „Ablaufmodell“¹⁶² zusammengestellt werden. Das Ausgangsmaterial wird in dieses Ablaufmodell und nach Ziel (wie z.B. der Text, die Zielgruppe etc.) eingeordnet. Der Erstellung des allgemeinen Ablaufmodells erfolgt die Bestimmung eines konkreten Ablaufmodells unter Berücksichtigung der theoretischen Fragestellungen.

Für die empirische Untersuchung dieser Arbeit wurde ein Ablaufmodell nach Mayring ausgewählt, das drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet¹⁶³:

a) Zusammenfassung: In dieser Form findet eine Reduzierung der Texte auf wesentliche Inhalte statt. Sie bietet sich vor allen bei Fällen an, bei denen vorrangig nur am Inhalt des Textmaterials Interesse besteht.

b) Explikation: Diese Form stellt das Gegenteil der Zusammenfassung dar. Dort soll zusätzliches Material an die bestehenden Daten herangezogen werden, um Inhalte der Texte verständlich zu machen. Dabei kann zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse differenziert werden, wobei bei letzterer das Material über den eigentlichen Text hinaus dazu genommen wird.

c) Strukturierung: In dieser Form werden aus dem Text bestimmte Aspekte unter zuvor festgelegten Kriterien herausgefiltert, um eine Einschätzung der Texte vorzunehmen. Bei diesen Kriterien kann es sich um formale, inhaltliche, typisierende oder skalierende Methoden handeln. Ziel ist die anschließende Erstellung eines Kodierleitfadens.

Da in dieser Untersuchung deutliche Mengen an Textmaterial vorliegen, wurde sich an der Form der Zusammenfassung orientiert, um die Daten derart adäquat zu reduzieren, dass zwar die Transkripte insgesamt verkürzt werden, aber wesentliche Inhalte erhalten bleiben.

Die Komprimierung der Materialsammlung ist zum einen notwendig, um einen Überblick zu erhalten und die Textsequenzen inhaltlich systematisieren zu können, zum anderen lassen sich die einzelnen Abschnitte in der anschließenden Interpretation auf diese Weise besser miteinander vergleichen.

¹⁶¹ Mayring, 1996, S. 91

¹⁶² Mayring, 1991, S. 210

¹⁶³ Mayring, 1991, S. 210

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse teilt sich dabei in mehrere Schritte auf:

Zunächst werden die Analyseeinheiten bestimmt, d.h. die einzelnen Abschnitte werden in vom Transskript in eine Tabelle übertragen; hierbei richtet sich die Aufteilung der Abschnitte nach der im Leitfaden vorangegangenen Kategorienbildung.

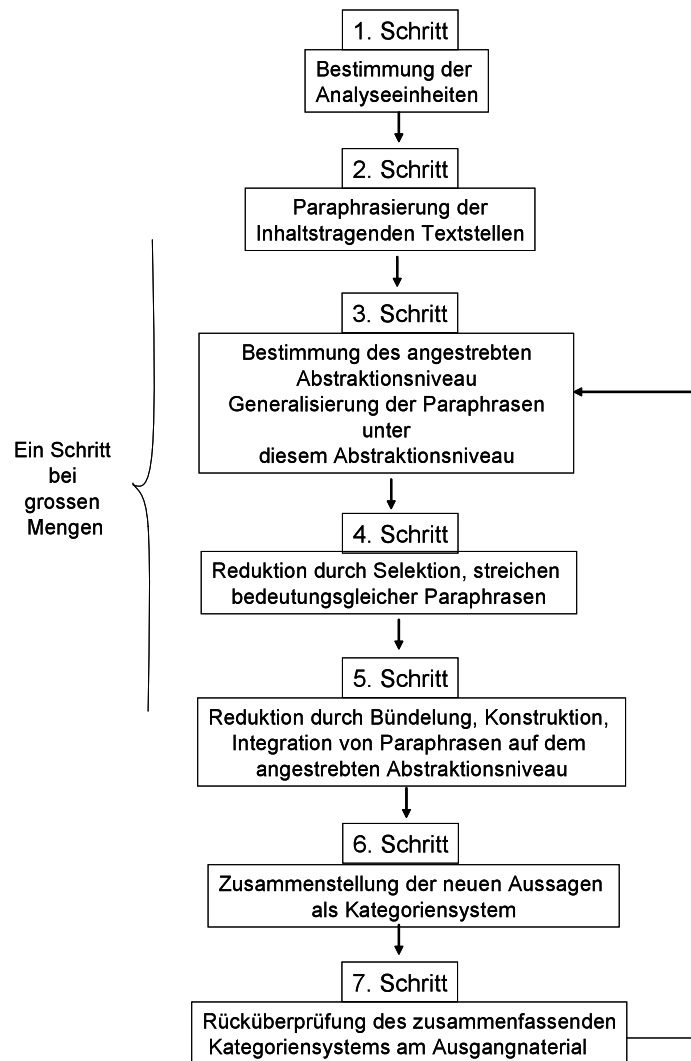
Danach werden die Textstellen paraphrasiert und generalisiert; Ausschmückungen und wiederholende Wendungen werden aus den Sequenzen gestrichen, auf eine grammatikalische Kurzform abgeändert und schließlich werden die Satzaussagen verallgemeinert, ohne allerdings ihren Sinngehalt zu verlieren.

Im nächsten Schritt erfolgt die erste Reduktion, bei der bedeutungsgleiche Paraphrasen sowie nicht inhaltstragende Teile aus den Auswertungseinheiten eliminiert, während die zentralen und bedeutungsschweren Paraphrasierungen übernommen werden und erst im weiteren Verfahren, der zweiten Reduktion, auf das angestrebte Abstraktionsniveau gebracht werden. In diesem Prozess der sog. Konstruktion/Integration werden gleiche oder ähnliche Paraphrasen weiter zu einer Kategorie zusammengefasst und wiederum zu neuen Paraphrasen resümiert.

Anschließend wird die reduzierte und geordnete Datenmenge zu einem neuen Kategoriensystem zusammengestellt und mit dem Ausgangsmaterial verglichen. Diese Rücküberprüfung ist der letzte Teil der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse und soll einen Rückbezug auf die Ursprünge der Untersuchung garantieren.

Dieser Ablauf wird noch einmal in dem folgenden Schaubild von Mayring¹⁶⁴ verdeutlicht.

¹⁶⁴ vgl. Mayring, S. 211



Die in dieser empirischen Untersuchung vorliegende Auseinandersetzung mit dem Textmaterial verlangt eine Auswertungsmethodik wie die der qualitativen Inhaltsanalyse. Mit ihrer Anwendung können leichter Aussagen über die reale Situation mit Hilfe von interpretativen Prozessen getroffen werden. Die Textdeutung ist dabei nicht frei, sondern von der Unterteilung in Kategorien und Einzelabschnitte und die Analyse derselbigen geprägt. Dies wiederum ermöglicht sowohl exaktere Resultate als auch die Bearbeitung von größeren Textmengen.

Gleichzeitig muss jedoch auf die Nachteile der qualitativen Inhaltsanalyse hingewiesen werden: Sie sollte grundsätzlich in ein passendes System von Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren eingebettet werden.

Mayring betont darüber hinaus, dass diese Methodik nicht „zu starr“¹⁶⁵ eingesetzt und gehandhabt werden darf; im Vordergrund der Analyse steht immer der Gegenstand und nicht die systematische Vorgehensweise.

Im folgenden Teil sollen nun, nach vorangegangenem Auswertungsverfahren, die Ergebnisse des erforschten Gegenstands im Detail skizziert und erläutert sowie Interpretationen zu Aussagen der Forschungssubjekte vorgenommen werden.

Abschließend werden aus den Resultaten der empirischen Untersuchung Schlussfolgerungen für die Handlungsanleitungen Weiterentwicklung des Basismodells gegeben sowie ein Ausblick für die Einsetzbarkeit des Basismodells in der sprachlichen Weiterbildung vorgenommen.

3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Präsentation und Analyse der Resultate aus den mit der Zielgruppe geführten Interviews orientiert sich an einigen Gesichtspunkten und der Reihenfolge der Aspekte des in Kapitel II vorgestellten Auswertungsrasters zur Planung und Durchführung von Zielgruppenarbeit. Die Ergebnisse werden dabei nicht zu jedem Einzelgespräch aufgeführt, sondern die Resultate der Interviews werden, wenn möglich, zu Gesamtaussagen zusammengefasst. In Einzelfällen werden allerdings auch Einzelzitate herangezogen, um bestimmte Perspektiven zu verdeutlichen. Bei den Auswertungen der Interviews und der Interpretation der Ergebnisse dient das Basismodell als Referenzrahmen, nach dem die Resultate sortiert und beurteilt werden.

A. Makrodidaktische Ebene

1. Teilnehmerrekrutierung

1.1.) Zugangsvoraussetzungen

Alle Befragten erklären ausnahmslos, den Zugang zum Sprachkurs erst nach der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland erhalten zu haben. Unterschiede zeigen sich jedoch in der Art und Weise, wie diese Teilnahme an der Bildungsmaßnahme zustande kam.

¹⁶⁵ Mayring, 1991, S. 213

In allen Fällen beruhte die Ansprache zur Partizipation nicht auf Eigeninitiative, sondern erfolgte im Rahmen eines Eingliederungsverfahrens der deutschen Behörden, was allerdings nicht unbedingt auf fehlende Motivation der Teilnehmer schließen lässt.

Zwei Drittel der Interviewpartner geben an, die Zusage zum Sprachkurs über das Ausländeramt bekommen zu haben, der Rest durch das Job-Center der zuständigen Gemeinde bzw. Stadt.

Allen Teilnehmern gemeinsam ist allerdings die Tatsache, dass eine Behörde die Aussiedler zum Sprachkurs zuließ: Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Partizipation an der Bildungsveranstaltung für alle Befragten verpflichtend war.

Wie bereits festgestellt, können Aussiedler also zu der Teilnahme an einer sprachlichen Bildungsveranstaltung entweder berechtigt oder verpflichtet sein; es ist allerdings aufgrund der Interviewergebnisse davon auszugehen, dass alle Interviewpartner der Pflicht der Teilnahme unterlagen.

Die Befragten beschreiben darüber hinaus, eine Anmeldung oder Einladung zur Bildungsveranstaltung erhalten zu haben. Ein Interviewpartner formuliert diesen Vorgang folgendermaßen: „Das war eine Einladung, hab ich eine Einladung bekommen und ich habe auch Geld vom Job-Center gekriegt für den Kurs.“ (11, S.1, 7-8)

Dies bedeutet nicht nur, dass die deutschen Behörden sich um den Zugang zum Sprachkurs bemühten und die Aussiedler keine Eigeninitiative zu Partizipation übernehmen mussten, sondern es weist auch eine finanzielle Unterstützung während der Teilnahme an der Bildungsveranstaltung nach.

Die Passivität der Aussiedler an diesem Vorgang wird durch die Aussage eines Befragten betont: „Ich bin gegangen in Job-Center für Anmeldung, da haben sie gesagt, dass sie geben uns ein Sprachkurs.“ (15, S.1, 6-7)

Es wird deutlich, dass eine Einflussnahme auf die Sprachkursteilnahme nicht in den Händen der Zielgruppe, sondern bei den Ämtern liegt.

Für die Zielgruppenarbeit lassen sich daraus mehrere Konsequenzen ziehen: Die Teilnehmerrekrutierung findet ausschließlich durch den Staat bzw. die zuständigen Behörden statt, d.h. die Aussiedler befinden sich in einer passiven Rolle. Die Praxis scheint somit eher den Regeln des Schulungsmodells nach Schäffter zu entsprechen, bei der die Ansprache nur über die Bildungseinrichtung bzw. die entsprechenden zuständigen Stellen erfolgt.

Die Verpflichtung der Aussiedler zum Sprachkurs gibt des Weiteren Auskunft darüber, dass eine grundsätzliche Feststellung eines Mangels von Sprachkenntnissen erfolgt sein muss. Ob

sich daraus die für die Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung des Basismodells notwendige Informierung über die Lebenssituation und Qualifikation der Zielgruppe schließen lässt, bleibt fraglich. Darüber hinaus erscheint eine generelle Verpflichtung dergestalt, dass die Teilnehmer eher zu vorhandenen bzw. im Rahmen der Genehmigung der Ämter unterstützten, Bildungsmaßnahmen zugelassen werden und nicht eine Veranstaltung speziell für die Zielgruppe geplant wurde.

Es sind daher sowohl positive als auch negative Aspekte der Ansprache der Teilnehmer bezüglich der Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung und der Konzeption des Basismodells festzuhalten: Zunächst kann durch die Erkennung eines Fehlens von Sprachfertigkeiten in der Fremdsprache auf die Realisierung eines Problems der Zielgruppe geschlossen werden. Außerdem weist die finanzielle Unterstützung der Aussiedler während des Besuchs der Bildungsveranstaltung darauf hin, dass über Bildung versucht wird, dieses Problem bzw. die subjektive Belastung zu beheben. Sprache wird somit als Basis zur gesellschaftlich-sozialen und beruflichen Integration anerkannt.

Gleichzeitig erscheint die Teilnahme jedoch unter einem gewissen Zwang; die Zielgruppe ist in eine passive Rolle gedrängt, die ermöglichte Partizipation ausschließlich durch Anmeldung bzw. Einladung der Behörden gibt wenig Raum für Artikulation seitens der Aussiedler.

Zweifelhaft ist auch die Informierung über die Zielgruppe bzw. die Bedürfnisse und Wünsche des Einzelnen, finden sich doch sowohl die über das Job-Center als auch die über das Ausländeramt rekrutierten Teilnehmer in der gleichen Bildungsmaßnahme wieder. Dies lässt die Annahme zu, dass die Aussiedler in bestehende sprachliche Bildungsveranstaltungen eingegliedert werden, ohne dass die Lebenssituation der Zielgruppe zuvor eingehend analysiert wird.

Dies ist jedoch im Basismodell eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen von Zielgruppenarbeit und Spracherwerb. Man kann daher davon ausgehen, dass die Durchführung der Sprachkurse für die Bildungseinrichtung und die Lehrkräfte durch die Praxis der Zuteilung der Teilnehmer über die verschiedenen Ämter erschwert wird.

Der Zeitraum zwischen der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland und der Teilnahme an einem Sprachkurs beträgt nach Aussage der Befragten zwischen zwei bis sechs Monaten, wobei kein Unterschied zwischen den Aussiedlern, die über das Ausländeramt und denjenigen, die über das Job-Center Zugang erhielten, festgestellt werden kann.

Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Partizipation an einer sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung relativ zeitnah nach der Zuwanderung erfolgt. Dafür können

verschiedene Gründe angenommen werden: Zum einen besteht die Möglichkeit, dass durch die Benachteiligungserkennung über die Ämter oder die grundsätzliche Voraussetzung mangelnder Sprachkenntnisse die Aussiedler baldig in die Bildungsveranstaltungen gebracht werden. Zum anderen kann jenes sich aber auch auf die Berechtigung bzw. der Verpflichtung der Zielgruppe zur Teilnahme an einem Sprachkurs zurückführen lassen, die die Aussiedler automatisch im Rahmen des Anerkennungsverfahrens erhalten.

Für die Gewährleistung von Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung erscheint es grundsätzlich empfehlenswert, die Zeitspanne zwischen Zuwanderung und Aufnahme in einen Sprachkurs möglichst gering zu halten. Dies hat verschiedene Vorteile für die Durchführung und Planung von Zielgruppenarbeit: Zunächst findet der Spracherwerb als Basis für den Integrationsprozess in der ersten Phase des Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland statt, d.h. die Teilnehmer haben schon unmittelbar nach der Einreise die Gelegenheit, in adäquatem Rahmen Sprachkenntnisse zu erwerben und anzuwenden, um so bereits eine Basis für gesellschaftlich-soziale Teilhabe zu schaffen. Es ließe sich somit des Weiteren verhindern, dass die Zielgruppe sich bereits in einem heterogenen Stadium von im Zuwanderungsland erlernten Sprachfertigkeiten befindet. Eine größere Homogenität des Sprachniveaus kann also eventuell über diesen Aspekt beibehalten werden.

Dies leitet direkt über zu der Frage der Klärung der notwendigen Qualifikationen für die Sprachkursteilnahme.

Bei der Überprüfung der Qualifikationen kommen verschiedene Formen der Durchführung in Betracht: Es kann sich dabei zum einen um eine Evaluierung des Sprachniveaus der Zielgruppe handeln, was wiederum Einfluss auf die Planung der Zielgruppenarbeit und die Zusammensetzung der Lerngruppe hätte. Zum anderen kann der Qualifikationsnachweis auch darin bestehen, dass von den Teilnehmern ein gewisses Maß an schulischer Bildung oder beruflicher Praxis gefordert wird.

Alle Befragten geben an, dass, insofern eine Klärung der Fertigkeiten und Kenntnisse der Zielgruppe im Vorfeld der Bildungsmaßnahme stattfand, sich diese ausschließlich auf das deutsche Sprachvermögen bezog. Berufliche oder schulische Nachweise wurden innerhalb der Tests oder Gespräche nicht thematisiert.

Darüber hinaus ist von großem Interesse, dass jegliche Evaluierung hinsichtlich der Kenntnisse der Sprachkursteilnehmer nicht von Seiten der Bildungseinrichtung, sondern von

der jeweils zuständigen Behörde, die auch die Ansprache der Zielgruppe übernommen hatte, erfolgte.

Es lässt sich an dieser Stelle eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Basismodells bzw. den Ansätzen der Zielgruppenarbeit und der gegebenen Praxis feststellen. In den Zielsetzungen des Basismodells wird die Notwendigkeit betont, dass die Planer der Bildungsveranstaltung, in diesem Fall die Bildungseinrichtung und/oder die Lehrkräfte, über ausreichend Informationen über die schulisch/beruflichen bzw. sprachlichen Qualifikationen verfügen, um die Maßnahme anhand der gesammelten Daten entsprechend konzipieren zu können. Da im Fokus der Zielgruppenarbeit im Basismodell die Interaktion zwischen den Lehrenden/Planern und den Lernenden stehen soll, kommt jedoch der ersten Kontaktaufnahme und der entsprechenden Einstufung der Teilnehmer in sprachliche Weiterbildungsmaßnahmen oder eine Konzipierung der Veranstaltung nach der Definition der subjektiven und objektiven Merkmale der Zielgruppe, eine große Bedeutung zu.

Tritt nun der von den Befragten beschriebene Fall ein, dass eine Ansprache und Überprüfung der Qualifikationen ausschließlich durch die die Veranstaltung nicht durchführende Behörde erfolgt, bedeutet dies mangelnde Vorbereitungsmöglichkeiten für die Bildungseinrichtung und damit schlechtere Voraussetzungen für die Planung und Durchführung von Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung in der sprachlichen Weiterbildung.

Damit wird auch der Institution die Möglichkeit genommen, sich im Vorfeld mit der Zielgruppe in Verbindung zu setzen und die Maßnahme den Teilnehmern entsprechend zu konzipieren bzw. gegebenenfalls zu modifizieren. Im Basismodell soll jedoch versucht werden, die Lernenden aus ihrer passiven Rolle heraus zu bewegen, so dass sie mehr in Interaktion mit den Lehrenden/Planenden treten können und der Zielgruppenarbeitsprozess besser vorangetrieben werden kann. Diese Intention ist mit der herrschenden Praxis nicht vereinbar. Da sich die Zielgruppe in einer gewissen Anhängigkeit von den Behörden befindet, die sich auch auf finanzielle Aspekte zu beziehen scheint (s. Zitat oben), werden ihnen die Möglichkeiten eingeschränkt, sich frei und aktiv mit der Bildungsveranstaltung auseinander zu setzen.

Der beobachtete Ablauf stellt eine Herausforderung an die Konzeption und Durchführung von Zielgruppenarbeit gemäß dem Basismodell dar: Zum einen können die Planenden kaum bzw. nicht genügend Informationen über die Zielgruppe sammeln, da die Ausgangslage und die Lebenssituation nicht mit der Zielgruppe thematisiert werden können. Zum anderen werden die Teilnehmer durch das Vorgehen in eine Passivität gedrängt und einer aktiven Beschäftigung mit der Weiterbildungsmaßnahme wird entgegengewirkt.

1.2.) Stationen vor Maßnahmebeginn

Die Befragten beschreiben in den Interviews große Differenzen zwischen den Testverfahren. Zwar nahmen alle Aussiedler an einem Test teil, dieser gestaltete sich aber im Einzelnen sehr unterschiedlich. Die meisten Befragten erklären, sowohl eine schriftliche als auch eine mündliche Prüfung abgelegt zu haben. Der schriftliche Test umfasste dabei die Aspekte Lesen und Schreiben, wobei auch dort verschiedene Angaben gemacht werden, wie sich diese schriftliche Kenntnisüberprüfung gestaltete.

Einige Befragte geben an, einen Fragebogen erhalten zu haben: „Das war ein kurzer Test, da muss man ausfüllen verschiedene Fragebogen und (-) ausfüllen fehlende Worte, grammatische und einfach deutsche Worte.“ (2, S.1, 7-8)

In einem weiteren Interview wird von einem ehemaligen Sprachkursteilnehmer festgestellt, dass der Test lediglich „zum Ankreuzen“ (10, S.1, 11) gewesen sei. Ein weiterer Befragter erläutert: „Nein, in diese Amt, ah ja, ich muss ein Test machen. Die fragen, können Sie schreiben oder wie Sie sprechen und sie danach teilen uns in verschiedene Klassen.“ (8, S.1, 8-9)

Die drei ausgewählten Aussagen der ehemaligen Integrationskursteilnehmer verdeutlichen, ohne die Qualität des Testformats einschätzen zu können, folgende Problematik: Die Zielgruppe wird nicht mit einheitlichen Testverfahren konfrontiert, was wiederum bedeutet, dass die Testergebnisse nicht vergleichbar und daher für eine weitere Einstufung der Aussiedler in verschiedene Stufen sprachlichen Niveaus irrelevant sind. Es muss somit die Frage gestellt werden, welchen Sinn eine Einteilung der Zielgruppenangehörigen nach unterschiedlichen Testformaten macht.

Die mündliche Einstufung in Form eines Gesprächs gestaltet sich dagegen äußerst homogen: In einem kurzen Dialog von ca. fünf Minuten werden einfache Fragen zur Person gestellt und sollen beantwortet werden: „Die haben mich gefragt, woher sind gekommen, woher meine Familie, meinen Beruf, von wo weiß ich Deutsch.“ (15, S.1, 6-7)

Dieses Testverfahren kann nun sowohl positiv als auch negativ für die Zuteilung der Sprachkursteilnehmer in ein Sprachniveau ausgelegt werden: Zum einen wird mit einem homogenen Testformat ein besseres objektives Resultat ermöglicht, das die Erkenntnis der tatsächlichen Sprachfertigkeiten erleichtert. Da aber allen Zielgruppenangehörigen im Großen und Ganzen dieselben Fragen gestellt wurden, bleibt zu beantworten, warum die unterschiedliche Sprachniveaufestlegung durch den schriftlichen Test keinen differenzierten mündlichen Dialog zur Folge hat.

Zwei der Befragten erklären, bereits in der heutigen Russischen Föderation eine mündliche Prüfung absolviert zu haben. Dies bezieht sich auf das in Kapitel I, 4.3.¹⁶⁶ erläuterte Aufnahmeverfahren, das ebenfalls aus einem Frage-Antwort-Prozedere besteht und das entscheidend für die Bewilligung des Aufnahmebescheids der Bundesrepublik Deutschland ist.

Die ehemaligen Sprachkursteilnehmer beschreiben den Verlauf des Gesprächs als länger und intensiver als den im Zuwanderungsland stattfindenden Test:

„Oh, ja, sie haben verschiedene Fragen gestellt, wir haben gefragt, wie ist z.B. nach Moskau gekommen, mit Flug oder mit Zug und ich musste alles erklären.

Auf Deutsch natürlich. Wir haben gefragt mein Lieblingsgericht und ich musste erzählen, wie ich koche und (-) über mein Beruf haben wir auch gesprochen. Wir haben ungefähr eine Stunde mit diesem Mann gesprochen.“ (13, S.1, 12-15)

Ungeachtet des Sinngehalts des Dialogs innerhalb des Aufnahmeverfahrens können verschiedene Aspekte zur Evaluierung der Sprachkenntnisse an dieser Stelle festgehalten werden: Das Gespräch geht sowohl zeitlich als auch auf das Sprachniveau bezogen weit über das Testverfahren in der zuständigen Behörde in der Bundesrepublik hinaus.

Darüber hinaus wird dargestellt, dass die Aussiedler, trotz des bereits erfolgreich abgeschlossenen Tests im Aufnahmeverfahren, nochmals zu einer weiteren Sprachkenntnisüberprüfung im Zuwanderungsland verpflichtet wurden. Vor Beginn der Bildungsmaßnahme wurde aber beiden Zielgruppenangehörigen eine Teilnahme am Integrationskurs von sechs Monaten bewilligt, was wiederum bedeutet, dass die beiden Teilnehmer sich nach zweifachem Prüfungsverfahren im gleichen Sprachkurs wieder fanden wie Partizipierende ohne Vorkenntnisse.

Für die adäquate Planung und spätere Durchführung der Zielgruppenarbeit wäre es sowohl aus didaktischer als auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht notwendig, eine Kommunikationsmöglichkeit und damit verbundene eigene Einschätzungen der Sprachfertigkeiten der zukünftigen Bildungsveranstaltungsteilnehmer durch die Bildungseinrichtung zu finden.

Darüber hinaus erwähnt keiner der Befragten, dass- abgesehen von den Sprachkenntnisüberprüfungen- ein persönliches Gespräch zur Wahrnehmung und Einstellung der Lebenssituation der Aussiedler stattgefunden habe, mit dessen Hilfe die subjektiven und objektiven Merkmale der Zielgruppe festgestellt werden können bzw. später zu einer Lernzieldefinition gelangt werden kann.

¹⁶⁶ Zur Feststellung des Aussiedlerstatus

Es wird deutlich, dass der Schritt der Interaktion zwischen Einrichtung und Teilnehmern zur Bestimmung der Problem- bzw. Lern- und Lehrzieldefinition innerhalb des Basismodells nicht übergangen werden sollte, da dies weit reichende Konsequenzen für den Verlauf der pädagogischen Zielgruppenarbeit und der Sprachvermittlung in der Bildungsveranstaltung hätte.

Allerdings muss im Basismodell überprüft werden, in welcher Phase des Maßnahmenprozesses Alternativen zur Festlegung der Problemdefinition angeboten werden können, wenn eine persönliche Kontaktaufnahme vor dem Beginn der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung nicht erfolgen kann.

1.3.) Mitbestimmung der äußeren Umstände

Die meisten Sprachkursteilnehmer berichten, in einem Gespräch mit der zuständigen Behörde, über Wünsche und Bedürfnisse zum zeitlichen und örtlichen Rahmen befragt worden zu sein. Lediglich zwei der Befragten äußerten, keine Gelegenheit zur Mitbestimmung erhalten zu haben.

Bei diesem Dialog wurde der Schwerpunkt auf organisatorische Aspekte wie beispielsweise Möglichkeiten der Kinderbetreuung oder Fahrtwege bzw. Transportmittel zum Kursort gelegt. Ein Interviewpartner beschreibt dieses Gespräch folgendermaßen:

„Die Fragezeichen von die Frau war, ob nachmittags oder vormittags. Ich hab gesagt, für mich ist vormittags. Sie hat gefragt, wo ich wohne, und ich habe gesagt in X und sie hat gesagt, es gibt gute Möglichkeit, den Kurs ganz in die Nähe von meinem Ort zu machen.“ (3, S.1, 15-17)

Diese Aussagen deuten also auf Bemühungen der Ämter hin, den Teilnehmern und ihren Lernkapazitäten, d.h. zumindest den zeitlich-organisatorischen Einschränkungen, welche die Zielgruppenangehörigen mitbringen, entgegen zu kommen. Auch lässt die Kenntnis der Behörden über Kurszeiten und -orte auf eine zumindest organisatorische Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Ämtern schließen.

Dieser Schritt der Mitbestimmung der äußeren Umstände ist, wenn auch nicht von der Institution selbst durchgeführt, für den Einsatz und den Erfolg von Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung mit entscheidend. In dieser Phase können die Lernkapazitäten, d.h. die Voraussetzungen, die die Teilnehmer mit sich tragen, bereits dahingehend festgestellt werden, dass auf die Lebenssituation der Zielgruppe näher eingegangen und versucht wird, den Teilnehmern den Zugang zur Bildungsveranstaltung zu erleichtern. Dies ist vor allem in der Hinsicht bedeutsam, als dass die als belastend empfundene Lebenslage der Zielgruppe von

den Behörden bzw. den Bildungseinrichtungen wahrgenommen wird und daher in Absprache mit den zukünftigen Sprachkursteilnehmern günstige Lernvoraussetzungen geschaffen werden.

Etwa die Hälfte der Befragten bestätigt, zu Beginn der Bildungsmaßnahme an einer ersten Besprechung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden partizipiert zu haben. Diese Gespräche haben innerhalb des Unterrichts stattgefunden und wurden von der Lehrkraft initiiert.

Sechs der Interviewpartner geben an, überhaupt keine Möglichkeit zur Bedürfnisartikulation erhalten zu haben. Dieses Fehlen wird jedoch aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet: „Ich habe diese Möglichkeit nicht gehabt, welche Themen, das hab ich einfach diesen Kurs gekriegt und nur dort alles erfahren.“ (2, S.1, 16)

Ein anderer Befragter gibt die Situation am Anfang der Bildungsmaßnahme folgendermaßen wider: „Ich weiß nicht, ich habe nicht darüber gedacht. Bin gekommen und Lehrer sagt uns, was machen. Ich weiß nicht, ich dachte, was Lehrer sagt, das schon okay.“ (5, S.1, 16-17)

Diese Aussagen verdeutlichen zwei typische Arten der Passivität von Lernenden im Interaktionsprozess, wie sie im Schulungsmodell nach Schöffter erläutert werden.

Eine Form entspricht der erzwungenen Passivität, d.h. den Teilnehmern wird innerhalb oder vor Beginn der Veranstaltung keinerlei Raum gegeben, ihre Wünsche und Interessen zu formulieren. Dies bedeutet im nächsten Schritt, dass die Zielgruppe im Sprachkurs mit einer neuen Situation, sprich dem Weiterbildungsprogramm, konfrontiert wird und sich an dasselbige adaptieren muss.

Der Lerner wird dabei in eine passive Rolle gedrängt, da er lediglich zum Empfänger von Informationen wird und wenig eigene Selbstgestaltungsmöglichkeiten offeriert bekommt.

Die andere Form von Passivität kann mit einem „freiwilligen Rückzug“ umschrieben werden. Der Lerner begibt sich aus verschiedenen Gründen, die an dieser Stelle nicht näher erläutert werden können, in eine freiwillige Abhängigkeit und weist der Lehrkraft die alleinige Verantwortung für die Gestaltung der Bildungsmaßnahme zu. Die Aussage des oben zitierten Interviewpartners deutet darüber hinaus darauf hin, dass Lernbedürfnisse und -wünsche noch nicht bewusst wahrgenommen wurden und der Analyseprozess zugunsten der passiven Rolle, in der der Lernende ausschließlich rezeptiv bleibt, abgeblockt wird.

Beide Arten der Passivität lassen sich erklären, wenn man die Besonderheiten der Lebenssituation der Zielgruppe Aussiedler in Betracht zieht. Es ist davon auszugehen, dass

die meisten Zielgruppenangehörigen im Schulsystem der ehemaligen Sowjetunion ausgebildet wurden, in dem wenig Raum für individuelles Lernen und Selbststeuerung bleibt. Wie in Kapitel I, 4.4.¹⁶⁷ bereits erläutert, bestand dieses Schul- und Ausbildungssystem, aus dem Bestreben von Vereinheitlichung und der Voranstellung der Gemeinschaft vor den Bedürfnissen des Individuums.

Des Weiteren nahm die Lehrkraft in der sowjetischen Bildungsinteraktion zwischen Lehrenden und Lernenden traditionell die aktivere Rolle ein. Die Passivität der Aussiedler kann also derart interpretiert werden, dass die Sprachkursteilnehmer aus einer ‚Gewohnheit‘ heraus agieren, d.h. in alte Lernrollen zurückfallen, in denen die Initiative der Lehrkraft überlassen wird, die über den Lernprozess hinweg dominant bleibt.

Diese Gewohnheit kann in einer Art ‚Autoritätsgläubigkeit‘ münden, wie sie der oben zitierte Befragte beschreibt. Aus diesem Glauben heraus kann eine fehlende Bedürfnisartikulation zwar bemängelnd festgestellt, aber leichter akzeptiert werden, da sie dem üblichen praktizierten Rollenverhalten entspricht.

Zur Vermeidung dieser Passivität steht im Mittelpunkt des Basismodells die Interaktion zwischen Lehrenden und Teilnehmern. Es ist sowohl aus pädagogischen Gründen der Zielgruppenarbeit als auch aus Zielen der Sprachvermittlung von Interesse und sogar Notwendigkeit, beide Seiten aktiv in das Unterrichtsgeschehen mit einzubinden, um Zielgruppenarbeit gelingen lassen zu können.

Anzumerken sei an dieser Stelle, dass dieser Aspekt bei der pädagogischen Arbeit mit anderen Zielgruppen möglicherweise leichter zu erfüllen oder weniger zu verfolgen ist, da Zielgruppen aus einem anderen Schulsystem wahrscheinlich andere Lerngewohnheiten aufzeigen.

Es sollte ein Handlungsvorschlag im Basismodell sein, spätestens bei Start der Bildungsveranstaltung, einen Meinungs­austausch über die von beiden Parteien festgestellte Problemdefinition zu praktizieren, damit Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung im Sinne der kommunikativen Didaktik überhaupt eingesetzt und angewendet werden können.

Bereits im theoretischen Teil wird die aktive Rolle der Lernenden und die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden bzw. Konzipierenden und Kursteilnehmern, nicht nur um von über die Problembestimmung später zu einer Lern- und Lehrzieldefinition zu gelangen, sondern auch weil die Grundeinstellung der Lehrenden und Lernenden zueinander für den gesamten Zielgruppenarbeitsprozess und den Spracherwerbsverlauf entscheidend ist.

¹⁶⁷ Die Bildungssituation der Aussiedler, theoretischer Teil

2.) *Konzeption/Organisation der Veranstaltung*

2.1.) *Kurszusammensetzung*

2.1.1.) *Gruppengröße*

Zunächst einmal geben alle Befragten an, an einem Integrationskurs partizipiert zu haben, dessen Gruppenstärke zwischen 20- 25 Personen¹⁶⁸ umfasste.

Eine größere Anzahl von Lernern erhöht die Schwierigkeit zur Durchsetzung pädagogischer und sprachwissenschaftlicher Ansprüche in den Bildungsveranstaltung, da aufgrund der relativ großen Menge von Leuten eine geringere Beschäftigung der Lehrkräfte mit den individuellen Bedürfnissen des Einzelnen durchführbar ist.

Dies kann wiederum eine Lerneinschränkung der Teilnehmer zur Folge haben, da sie sich insgesamt weniger mit dem Spracherwerb beschäftigen. Wie die Outputhypothese beschreibt, ist die aktive Auseinandersetzung mit Sprache eine notwendige Komponente für erfolgreichen Spracherwerb. Indem der Lerner also absichtlich oder unabsichtlich bei einer größeren Teilnehmerzahl die „Konfrontation“ mit der Sprache vermeidet, kann sich dies negativ auf seine Vertiefung der Sprachkenntnisse auswirken. Als Konsequenz daraus können sich ein geringerer Lernerfolg und/oder eine Lernfrustration durch mangelnde Beschäftigung ergeben.

Auch aus dem Blickwinkel der Lehrenden ist die hohe Anzahl von Partizipanten kritisch zu betrachten: Die Ansätze der Zielgruppenarbeit, wie sie im theoretischen Teil formuliert wurden, verlangen eine wiederholte Überprüfung von Lernzielen und eine lernberaterische Funktion der Lehrkräfte, wobei dafür ein gewisses individuelles Arbeiten mit den Zielgruppenangehörigen unumgänglich ist. Dieser gemeinsame Austausch und die Unterstützung der Teilnehmer in ihrem Lernprozess durch die Lehrkräfte werden in ihrer Umsetzung erschwert, je mehr Personen sich in einer Bildungsveranstaltung befinden, die die Hilfe des Lernberaters benötigen. Dies wiederum verkompliziert die Unterrichtsgestaltung und die Durchführung der Zielgruppenarbeit durch die Lehrenden und kann zu unzureichender Effektivität und damit verbunden einer Lehrfrustration führen.

Im Allgemeinen wird nur von einer gewissen Lernfrustration bei Teilnehmern gesprochen, ausgelöst durch verschiedene Faktoren wie z.B. mangelnde Lernkapazitäten. Es ist jedoch an dieser Stelle anzumerken, dass auch bei den Lehrenden eventuell eine geringere Motivation einsetzt, wenn die Ansprüche und Vorstellungen, die die Lehrkräfte an die Bildungsveranstaltung haben, sich nicht erfüllen. Ein wesentlicher Hinderungsgrund dafür

¹⁶⁸ Die gesetzliche Regelung für einen Integrationskurs vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gibt vor, dass die Gruppengröße einer sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme höchstens 25 Personen umfassen darf.

kann, gerade im Zusammenhang mit Zielgruppenarbeit, die hohe Personenanzahl innerhalb einer Maßnahme sein, die die Lernprogression der Partizipanten hemmt und die lernberaterische Funktion organisatorisch beschneidet.

Es ist also zu vermuten, dass weder die Lernenden noch die Lehrenden sich freiwillig für die Zusammenarbeit in großen Lerngruppen entscheiden, sondern dass diese Festlegung vielmehr durch finanzielle sowie organisatorische Überlegungen der Bildungseinrichtung oder der Ämter bedingt ist.

Dieser Gedanke hat die Annahme zur Folge, dass der Planung von sprachlichen Weiterbildungsmaßnahmen dieser Art in der Praxis finanzielle und organisatorische Faktoren über pädagogische und sprachwissenschaftliche Aspekte gestellt werden.

Bei der Befragung zur Verbesserung des Lernens durch eine Veränderung der Gruppengröße erweist sich, dass die meisten Zielgruppenangehörigen durchaus eine Meinung zu dieser Thematik vertreten: Zwei Drittel der Befragten formulieren klare Angaben zur Modifizierung der Gruppenstärke.

Ein Interviewpartner stellt die Gruppengröße bereits in einen Zusammenhang mit der sprachlichen Homogenität und der Lernmotivation der Partizipanten: „Hälfte wollte gar nicht weiter lernen und das wäre besser, wenn die Leute gleich nach einem Test aufgeteilt werden und jeder bekommt so ein Kurs, der zu den Kenntnissen passt.“ (11, S.1, 20-22)

Diese Vorschläge der Zielgruppenangehörigen zeigen zwei Aspekte der Zielgruppenarbeit auf: Zunächst beweisen diese Angaben, dass die Teilnehmer, zumindest nach der Beendigung der Bildungsmaßnahme, die Lernsituation reflektieren und in Bezug zur eigenen Lernprogression setzen. Damit wird dargestellt, dass die Befragten sich, durch Motivation durch Dritte oder Eigeninitiative mit Bereichen der Zielgruppenarbeit auseinandersetzen und in Zusammenhang mit ihrer eigenen Lebenslage bringen. Dies spricht für eine Wahrnehmung der eigenen Situation und dem Wunsch, diese Lebenslage durch die Teilnahme an der Weiterbildungsveranstaltung zu verbessern.

Zum anderen weisen diese Aussagen darauf hin, dass die Aussiedler trotz einer weitgehend passiven Rolle während der Teilnehmerrekrutierung ihre Lernbedürfnisse erkennen und eine Erfüllung derselbigen über Gruppengröße und Homogenität gewissermaßen einfordern.

Der Wunsch nach einer kleineren Anzahl von Lernenden spiegelt zudem wider, dass die ehemaligen Kursteilnehmer Wert auf die Wahrnehmung ihrer Individualität und eine aktive Auseinandersetzung mit der Sprache legen, um ihre Kenntnisse zu vertiefen und damit zur

Überwindung der als belastend empfundenen Lebenssituation beizutragen. Dies stellt sich auch in der oben zitierten Erwähnung des Befragten dar, indem ein Verlangen nach einer Absonderung von „Lernunwilligen“ geäußert wird, die den eigenen Spracherwerbsfortschritt behindern.

Hinsichtlich der tatsächlich erwünschten Anzahl von Personen in einer Lerngruppe werden keine Angaben gemacht; lediglich ein Interviewpartner formuliert einen Anspruch: „(Kleinere Gruppe) wäre besser gewesen. Vielleicht 12 oder 15.“ (15, S. 1, 25)

Diese Zahl würde eine Reduzierung der Gruppenstärke um ca. 50% der Teilnehmer bedeuten. Dies wäre eine hohe Anforderung an die Bildungseinrichtung, die ihre stattfindenden Bildungsmaßnahmen theoretisch verdoppeln müsste, um den Bedürfnissen der Zielgruppe zu genügen. Es ist daher äußerst unwahrscheinlich, dass sich diese Wünsche in der Praxis der sprachlichen Weiterbildung umsetzen lassen.

Ist eine Zusammenstellung hoher Personenanzahlen in der Bildungsveranstaltung aufgrund von finanziellen und organisatorischen Aspekten unumgänglich, so müssen Überlegungen angestellt werden, wie innerhalb der Bildungsmaßnahme auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingegangen werden kann, um Zielgruppenarbeit anzuwenden.

Grundsätzlich sollte dabei, wie auch in der Phase der Teilnehmerrekrutierung, zu einer Aktivierung der Zielgruppe geraten werden.

2.1.2.) Homogenität

Alle ehemaligen Kursteilnehmer beschreiben, an einer Bildungsveranstaltung partizipiert zu haben, deren Aussiedleranteil bei mindestens 50% lag. Dies ist soweit nicht verwunderlich, zieht man die Tatsache in Betracht, dass Aussiedler die zweitgrößte Migrantengruppe in der Bundesrepublik Deutschland darstellen.

Des Weiteren beschreiben die meisten Befragten darüber hinaus, sich in einer Lerngruppe befunden zu haben, in der die meisten Teilnehmer (im Durchschnitt zwischen 80-90%) der gleichen Zielgruppe angehört haben. Die hohe Anzahl von Angehörigen der gleichen Zielgruppe lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die Ämter ihr Klientel immer den gleichen Kursen zuweisen.

Dies hat die für die Zielgruppenarbeit das Ergebnis, dass eine große Homogenität der Lerngruppe erfolgt.

Es ergibt sich ein differenziertes Bild, wenn sich die Befragten zur Zufriedenheit mit der Zusammensetzung der Lerngruppe bezogen auf die Homogenität der Zielgruppenzugehörigkeit äußern. Dort werden sowohl Vor- als auch Nachteile dieser Konstellation aufgeführt.

Etwa die Hälfte der ehemaligen Kursteilnehmer favorisiert die Durchführung der Bildungsmaßnahme mit Aussiedlern, wie sich in Angaben zur Einheitlichkeit der Gruppe darstellt:

„Wenn Gruppe ist, muss Spätaussiedler sein. Wenn ich was nicht so gut verstehe lernen, ich kann andere Kollegen fragen und sie können mir alles erklären. Aber mit Leuten aus anderen Ländern, sie wissen auch nicht Deutsch, können nicht auf Deutsch erklären und nicht auf meine Muttersprache.“ (8, S. 1, 23-25)

Ein anderer Befragter formuliert seine Meinung ähnlich:

„Naja, manchmal, wir haben Deutsch gesprochen, aber wenn etwas versteht nicht, du kannst deinen Nachbarn noch auf Russisch erklären, und manchmal das hilft ganz gut, aber wenn neben sitzen welche, die sprechen auf Englisch oder Türkisch und verstehst du kein Deutsch, ich denke, das auch ist nicht so gut.“ (13, S. 2, 1-3)

Beide Aussagen der Interviewpartner verdeutlichen die Gründe, aus denen die Zielgruppenangehörigen eine Bildungsveranstaltung, in denen sich Aussiedler in der Mehrheit befinden, vorziehen:

Der gemeinsame Sprachhintergrund der Teilnehmer scheint besondere Priorität bei der Bevorzugung homogener Lerngruppen zu erhalten. Die Zielgruppenangehörigen haben die annähernd gleichen Ausgangsvoraussetzungen, die sich in der gemeinsamen Erstsprache und den damit verbundenen Lernbedingungen und Lernschwierigkeiten äußern.

Die Aussagen der Interviewpartner wie „ich kann andere Kollegen fragen und sie können mir alles erklären“ (8, S. 1, 24) deuten darauf hin, dass für die Aussiedler vor allem die Möglichkeit wichtig erscheint, sich innerhalb der Zielgruppe Lernhilfe holen zu können und nicht auf die ständige Kommunikation mit der Lehrkraft angewiesen zu sein.

Das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Einstellung, sich leichter mit Lernern, die sich in der gleichen Lebenssituation befinden, verständigen und austauschen zu können, ist folglich von großer Wichtigkeit für die Zielgruppe. Darüber hinaus kann aus diesen Meinungen geschlossen werden, dass eine gemeinsame Erstsprache nicht nur eine engere Verbundenheit zwischen den Zielgruppenangehörigen herstellt, sondern gleichzeitig vereinfachte Lernbedingungen und Lösungen für Lernschwierigkeiten anbietet.

So können die Sprachkursteilnehmer Konflikte im Zusammenhang mit dem Lernprozess leichter innerhalb der Gruppe durch beispielsweise gegenseitiges Erklären lösen und sich

gegenseitig mehr unterstützen als dies in einer ausgangssprachlich heterogenen Lerngruppe der Fall wäre. Festzuhalten ist, dass die Teilnehmer das objektive Merkmal der gemeinsamen Erstsprache als entscheidenden Faktor für die Sprachvermittlung und Zielgruppenarbeit ansehen.

Interessanterweise werden die anderen objektiven Merkmale, die der Problem- und später der Lernzieldefinition der Zielgruppe zugrunde liegen, wie z.B. ähnlicher kultureller Hintergrund, von den Interviewpartnern nicht aufgeführt oder auch gar nicht als relevant für den Lernprozess erkannt.

Eine Erklärung für dieses Verhalten könnte darin begründet sein, dass die durch die sprachliche Verbundenheit produzierte Nähe zu den anderen Teilnehmern bereits unbewusst das Bedürfnis nach Verständnis befriedigt. Die Teilnehmer beschreiben in ihren Aussagen wie „aber mit Leuten aus anderen Ländern, (...) sie können nicht auf Deutsch erklären und nicht auf meine Muttersprache“ (8, S.1, 25) eine gewisse Hemmschwelle, Lernkonflikte mit Lernern anderer Erstsprache zu lösen und sich somit auf ‚unbekanntes Territorium‘ zu begeben. Dabei könnte, zumindest auf unbewusster Ebene, die Wahrnehmung der gleichen Ausgangslage bei Angehörigen der gleichen Zielgruppe und eine damit als enger empfundene Beziehung eine Rolle spielen.

Die andere Hälfte der Interviewpartner, wobei Alter oder Geschlecht keine Rolle spielen, präferiert allerdings eine sprachliche gesehen internationalere Gruppe mit dem gleichen Argument, das für die anderen Aussiedler zur Belegung der Favorisierung von muttersprachlich homogenen Lerngruppen dient: Der gemeinsamen Erstsprache.

Was für die einen nützt, wird von anderen als hinderlich im Lernverlauf erachtet:

„Ich glaube, wenn gemischt, das ist besser. Ich weiß nicht, ich denke, wann alle Leute Russisch sprechen, immer Russisch. Aber wann andere Leute zusammen sprechen und sprechen Deutsch. Nicht so gut, aber sprechen Deutsch.“ (7, S.1, 21-22)

Die Erstsprache, die als Mittel der Meisterung von Lernschwierigkeiten und als Verbindung zwischen den Zielgruppenindividuen gesehen wird, verändert sich in dieser Aussage zum Grund für Stagnation im Lernprozess. Die Kommunikation in einer ausgangssprachlich heterogenen Gruppe ‚erzwingt‘ quasi von den Teilnehmern die Anwendung der deutschen Sprachkenntnisse, was eine intensivere Auseinandersetzung mit der Fremdsprache und, folgt man der Theorie der kommunikativen Didaktik, eine Erweiterung der Sprachfertigkeiten als Konsequenz nach sich zieht.

Besteht kein Bedarf, sich in der Fremdsprache zu verständigen, wird automatisch auf die Muttersprache zurückgegriffen. Dies wird der Meinung der Teilnehmer nach als Hemmung des Lernprozesses betrachtet.

Ein anderer Befragter bestätigt diese These aus den Erfahrungen der Sprachkursteilnahme:

„Ich denke, ich lieber besuche Kurse, wo viele andere Ausländer sind, weil wir haben zuviel auf Russisch gesprochen (...) Ich finde das nicht so gut für Deutsch lernen. Dann haben wir nur eine Möglichkeit in Deutsch sprechen, wenn viele Ausländer.“ (3, S. 1 und 2, 22, 1-2)

Für diese Gruppe der Befragten werden muttersprachlich heterogene Gruppen nicht etwa aus Gründen präferiert, die nur in internationalen Sprachkursen möglich sind, wie beispielsweise das Kennen lernen und Vertraut machen mit neuen Kulturen. Ausschlaggebend für die Wahl ist einzig die gemeinsame Sprache als Behinderung im Lernprozess.

Andere objektive Merkmale der Zielgruppe, wie die Ausgangssituation oder die Herkunft, werden in den Meinungen der Interviewpartner ebenfalls, zumindest auf bewusster Ebene, nicht beachtet.

Die Erstsprache wird somit für die Teilnehmer, gleich welcher Gruppenpräferenz, zum Dreh- und Angelpunkt der Kurszusammensetzung.

Dies hat wichtige Konsequenzen nicht nur für die Sprachvermittlung selbst, sondern auch für die Konzeption der pädagogischen Zielgruppenarbeit.

Grundsätzliches Prinzip der Zielgruppenarbeit bleibt dabei selbstverständlich, dass die Zielgruppe in der Bildungsveranstaltung möglichst alleine, d.h. als sprachlich homogene Gruppe auftritt, damit die Zielgruppenarbeit erfolgreich verlaufen kann. Sicherlich lässt sich in Bildungsmaßnahmen, an denen ausschließlich die entsprechende Zielgruppe partizipiert, leichter ein Gefühl der Verbundenheit und der Gemeinsamkeiten herstellen, da die objektiven und wahrscheinlich auch subjektiven Charakteristika der Teilnehmer sich untereinander gleichen.

Neben den genannten Vorteilen einer Teilnehmergruppe mit einer gemeinsamen Erstsprache gibt es allerdings auch negative Faktoren im Lernprozess.

Die häufige Verwendung der Erstsprache im Unterricht bzw. die Gelegenheit zum Rückgriff auf die Muttersprache hat zur Folge, dass sich weniger intensiv mit der Fremdsprache beschäftigt wird.

Die aktive Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Sprache ist allerdings für die im Basismodell verankerte kommunikative Didaktik unabdinglich. Im Basismodell müssen folglich Vorkehrungen für diesen Konflikt getroffen werden, um ein Gleichgewicht zwischen den Ansprüchen der Zielgruppenarbeit, die sich in einer Bildungsmaßnahme mit

ausschließlich Zielgruppenangehörigen leichter verwirklichen lassen, und der Theorie zum Spracherwerb, die eine ständige Anwendung und Erweiterung der Fremdsprache voraussetzt, zu schaffen.

Der zweite Aspekt ist die Homogenität im Bezug auf das sprachliche Niveau innerhalb der Kurszusammensetzung.

Die Befragten geben einheitlich an, dass die Gruppe vom Sprachniveau her gesehen äußerst heterogen gewesen sei. Die Interviewpartner stellen große Unterschiede in den Sprachkenntnissen der ehemaligen Kursteilnehmer dar, die sich nicht zum Vorteil der Unterrichtsgestaltung und des Fortschreitens des Spracherwerbs auswirken.

Wie bereits vorausgeschickt, kann eine hohe Divergenz im Sprachniveau negative Konsequenzen sowohl für die Sprachkenntnisvertiefung als auch für die Durchführung der pädagogischen Zielgruppenarbeit aufweisen.

Vor allem die ehemaligen Kursteilnehmer mit bereits fortgeschrittenen Sprachfertigkeiten beschreiben das ungleiche Sprachniveau als Hinderungsgrund für Lernprogression:

„Das war ein Problem, ja, alle Leute waren mit verschiedene Kenntnisse zusammen. Z.B. waren die Leute, welche haben Deutsch gewusst, also die wussten schon ein bisschen mehr, also war das erstmal sehr langweilig. Wir mussten ich heiße, ich heiße (sagen).“ (6, S. 1, 23-25)

Die häufige Wiederholung von Basissprachfertigkeiten, wie beispielsweise die Vorstellung der eigenen Person, verdeutlicht, wie groß die Sprachunterschiede zwischen den einzelnen Individuen der Zielgruppe sein können.

Angaben zur eigenen Person stellen einen Bereich dar, der zwar für die Grundkenntnisse der Sprache und Basis zum weiteren Spracherwerb unerlässlich ist, sie zeigen jedoch auch auf, wie stagnierend diese Wiederholungsphasen für Teilnehmer im Lernprozess ist, die bereits über tiefer gehende Fertigkeiten verfügen.

Dies kann bei den sprachlich bereits qualifizierteren Zielgruppenangehörigen zu Lernfrustration wie Langeweile oder innerem Rückzug führen und die Weiterentwicklung im Lernverlauf hemmen. Aber auch die Teilnehmer ohne Grundlagen der Fremdsprache sind dieser Frustration unterworfen, da der Unterricht für sie, im Vergleich mit den sprachlich fortgeschrittenen Teilnehmern eine ständige Überforderung darstellt.

Es ist also aus Gründen der Sprachvermittlung dringend davon abzuraten, sprachlich heterogene Lerngruppen zu erstellen, um eine Konstellation, wie von den Interviewpartnern erklärt, zu vermeiden. Dieses Ergebnis überrascht umso mehr, da alle Teilnehmer entweder schon im Heimatland, aber spätestens im Zuwanderungsland, einem sprachlichen

Einstufungstest der zuständigen deutschen Behörden Folge leisten müssen, die die Aussiedler dann den einzelnen Maßnahmen zuordnen.

Die Kritik der Interviewpartner bezieht sich nicht nur auf die Feststellung der Divergenz des Sprachniveaus, sondern darüber hinaus auch auf die Einstellung einiger Teilnehmer gegenüber dem Lernprozess. Es wird im Allgemeinen negativ bemerkt, wenn „Lernunwillige“ den Unterrichtsprozess durch ihre Lernhaltung blockieren und damit den Lernfortschritt der anderen behindern, wie ein Befragter nahe legt:

„Bei uns waren sechs, sieben Menschen, die wollten nicht lernen, aber Lehrer muss viel Zeit mit Ihnen verbringen. Und jedes Mal bin ich gekommen und Lehrer fragt, was haben Sie gestern gemacht, aber sie waren immer ruhig. Und wir sitzen und hören auf das. Für uns verlorene Zeit.“ (5, S. 2, 1-3)

Der Aspekt der „verlorenen Zeit“ gibt Auskunft über zweierlei Faktoren, die in der Umsetzung der Zielgruppenarbeit Beachtung finden müssen: Zunächst weist er darauf hin, dass die Teilnehmer die Bildungsmaßnahme als sinnvoll und hilfreich zur Unterstützung ihres Spracherwerbs und zur Verbesserung ihrer Lebenssituation ansehen und dass eine Hemmung dieser Realisierung, verursacht durch andere Kursteilnehmer, Frustration bei ihnen auslöst.

Des Weiteren lässt sich aus dieser Meinung feststellen, dass die Zielgruppenangehörigen sich ihrer Lebenssituation durchaus bewusst sind und sich über Bildung nicht nur eine aktive Erweiterung der Sprachkenntnisse, sondern auch eine Veränderung der Lebenslage erhoffen. Darüber hinaus zeigt diese Bemerkung, dass die lernwilligen Teilnehmer eine Beschäftigung der Lehrkraft mit ihnen wünschen und die Auseinandersetzung mit Teilnehmern, die sich nicht an die Lernumgebung anpassen, kritisieren.

Insgesamt untermauern die Stellungnahmen der Interviewpartner die angenommene Konsequenz: Eine vom Sprachniveau betrachtet heterogene Lerngruppe erfordert einen größeren Arbeitsaufwand von Seiten der Lehrkräfte, ein stärkeres individuelles, binnendifferenziertes Arbeiten mit den einzelnen Zielgruppenangehörigen und daher eine geringere Konzentration auf die Lernprogression der Gesamtgruppe und die Umsetzung von Zielgruppenarbeit.

Prinzipiell sollte bei der Zielgruppenarbeit die Beschäftigung mit dem Einzelnen nicht ausgeschlossen werden; sie wird im Gegenteil für die Ermittlung der Bedürfnisse und Interessen der Individuen für den Lernverlauf und die Unterrichtsgestaltung sogar als notwendig erachtet.

Allerdings muss darauf geachtet werden, dass der Lernfortschritt aller garantiert wird, damit Zielgruppenarbeit durchgeführt und angewendet werden kann. Dies kann durch eine dem

Sprachniveau gemäÙe Einheit der Lerngruppe erleichtert werden bzw. durch große Unterschiede erschwert werden, da die Auseinandersetzung mit den einzelnen Lernschwierigkeiten einen höheren Kraft- und Arbeitsaufwand von Seiten der Lehrkraft erforderlich macht.

2.2.) Institution

2.2.1.) Lehrkräfte

Die Resultate der Interviews ergeben ein geteiltes Bild bezüglich des Kenntnisstandes der Lehrkräfte über die Situation der Zielgruppe: Etwa die Hälfte der ehemaligen Sprachkursteilnehmer erläutern, nicht wahrgenommen zu haben, dass die Lehrkräfte Kenntnisse über die Lebenslage der Aussiedler besäÙen. Oft wird die Handhabung der Lebenssituation der Zielgruppe durch die Lehrenden als unterbewertet formuliert: „Sie fragen, wann wir kommen, woher wir sind. Ich glaube, das war nicht so wichtig, Situation, wichtig war Deutsch lernen.“ (8, S. 2, 13-14)

Diese Aussage deutet darauf hin, dass der Fokus der Unterrichtsgestaltung also mehr auf den Spracherwerb und weniger auf die Miteinbeziehung der Charakteristika der Zielgruppe gerichtet war. Gegen diese Akzentsetzung ist einzuwenden, dass die Zielgruppenarbeit klar zu einer Beschäftigung der Lehrkräfte mit den Schwierigkeiten der Zielgruppe rät, die über sprachliche Weiterbildung ausgeglichen oder verbessert werden sollen.

Warum im Basismodell diese Auseinandersetzung als derart bedeutsam nicht nur für die pädagogische Arbeit, sondern auch für das Sprachenlernen erachtet wird, wird in den nächsten Angaben der Interviewpartner verdeutlicht, die die mangelnde Informierung der Lehrenden so einstufen:

„Eine Lehrerin hat uns gefragt: Was wollen Sie hier, warum sind Sie überhaupt nach Deutschland gekommen. Sie hat das nicht verstanden. Man muss dort leben, dann man versteht das, warum wir nach Deutschland gekommen sind.“ (5, S. 2, 12-14)

Oder kürzer und prägnanter von einem anderen ehemaligen Teilnehmer formuliert:

„Ich denke, Sie denken alles Russen.“ (7, S. 2, 5).

Es kann nicht von den Lehrkräften verlangt werden, Zeit im Geburtsland der Zielgruppe verbracht zu haben, um die Lage der Befragten entsprechend nachvollziehen zu können.

Jedoch zeigen die getroffenen Aussagen der Interviewpartner eines deutlich auf: Unzureichende Informierung über den Migrationshintergrund und die Charakteristika der Zielgruppe schafft eine Distanz zwischen den Interaktionspartnern Lehrenden und Lernenden und behindert quasi die Bildung einer ersten Vertrauensbasis, da die Teilnehmer sich in ihrer Lage eher unverstanden fühlen.

Gerade die Meinung des ehemaligen Sprachkursteilnehmers und Zielgruppenangehörigen, von den Lehrkräften als „Russe“ angesehen worden zu sein, erläutert bestens den Konflikt, mit dem gerade die Aussiedler bereits im Auswanderungsland konfrontiert werden und der sich in der Bundesrepublik Deutschland fortsetzt. Wie bereits in den Kapiteln I, 4 ff. zur Historie der Aussiedler und den Push- und Pull-Faktoren der Emigrierung verdeutlicht wurde, liegt ein wichtiger Zuwanderungsgrund der Aussiedler in der deutschen Volkszugehörigkeit. In früheren Zeiten Repressionen in der Sowjetunion ausgesetzt, bildet die Auswanderung in die Bundesrepublik Deutschland sozusagen eine Rückkehr in die Heimat und zu den Wurzeln. Dieses Gefühl kann allerdings von den Aussiedlern bei der Zuwanderung oft nicht bewahrt werden, da sie von den einheimischen Bürgern, vor allem aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse als Ausländer russischer Herkunft eingestuft werden und somit wieder zu einer nicht akzeptierten Minderheit werden.

Wird diese Betrachtung auch in der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme beibehalten und von den Lehrkräften, möglicherweise nicht aus Absicht, sondern aus unzureichender Information heraus, vertreten, kann dies von Seiten der Teilnehmer zu Distanz oder sogar zu Ablehnung führen. Die Befragten sehen sich somit erneut in die Lage versetzt, mit ihrer Situation alleine zu sein und der Versuch der Lehrenden zur Verbesserung eben dieser Situation bzw. zur gesellschaftlich-sozialen Integration beitragen zu wollen, wird damit umso unglaublicher.

Für die Zielgruppenarbeit im Basismodell sollte daher eine ausreichende Sammlung von Wissen über die Merkmale der Zielgruppe unter allen Umständen durchgeführt werden, um eine Grundlage für Zielgruppenarbeit schaffen zu können und diese adäquat umsetzen zu können. Über die Sach- und Schlüsselkompetenz der Lehrenden wird somit nicht nur eine Vertrauensbeziehung zu den Lernenden hergestellt, sondern darüber hinaus auch eine Voraussetzung für die Nähe der Lernenden zur Zielsprache und damit der Wahrscheinlichkeit einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Sprache gebildet.

Diese Regel trifft nicht nur auf die Zielgruppe der Aussiedler zu, sondern kann allgemein für Zielgruppen formuliert werden: In jeder Zielgruppe existieren gewisse Hintergründe und Charakteristika, die die Individuen der Zielgruppe zugehörig machen. Diese müssen erfasst

und in das Unterrichtsgeschehen mit eingebracht werden, damit die Teilnehmer sich in ihrer Lage verstanden fühlen und die Ignoranz bestimmter Faktoren nicht zu Disharmonien zwischen Lehrenden und Lernenden führen, die die Lernprogression hemmen.

Bezogen auf die Fragestellung, inwieweit die Kenntnisse über die Zielgruppe und vor allem deren historisch-politische Situation im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt wurden, gibt etwa die Hälfte der Interviewpartner an, dass dieses Wissen innerhalb des Sprachkurses thematisiert worden sei. Diese 50% sind identisch mit denjenigen Befragten, die auch angaben, dass die Lehrkräfte über die Situation der Zielgruppe informiert seien.

Dies ist nachzuvollziehen, da bei einer mangelnden Auseinandersetzung mit den Hintergründen der Aussiedler auch nicht angenommen werden kann, dass eine Fokussierung auf diesen Aspekt in der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme stattfindet. Es kann darüber hinaus aus diesen Resultaten geschlossen werden, dass die Teilnehmer möglicherweise Kenntnisse der Lehrenden die Zielgruppe betreffend wahrnehmen konnten, weil dieses Wissen eben mit in die Unterrichtsgestaltung verankert wurde und Gesprächsstoff zwischen den Interaktionspartnern lieferte. Es scheint so, als dass die Lehrenden, die Hintergrundwissen über die Situation der Zielgruppe vorzuweisen hatten, innerhalb des Unterrichtsverlaufs mit diesen Kenntnissen arbeiteten.

Neben der Einbeziehung der gesammelten Kenntnisse ist die Schaffung einer Vertrauensbasis, die sich u.a. aus dem Faktor der Erreichbarkeit der Lehrkraft bzw. der Interaktion mit der Zielgruppe zusammensetzt, eine der wichtigsten Aufgaben des Lernberaters.

Die Anzahl an Lehrkräften, die eine Bildungsmaßnahme von 500 Unterrichtsstunden in den Integrationskursen begleitet, ist laut Angaben der Befragten wesentlich höher als im Basismodell anvisiert. Drei der Interviewpartner treffen Aussagen zu einer Gesamtlehrkräfteanzahl von vier bis fünf Personen. Der Rest der ehemaligen Kursteilnehmer äußert allerdings, ein Spektrum von sechs bis acht Lehrenden im Laufe der Bildungsveranstaltung kennen gelernt zu haben, während fünf Befragte sogar von einer Anzahl zwischen 10-12 Lehrkräften sprechen.

Dies beschreibt eine Situation, die im Basismodell mit seinen Ansätzen der Zielgruppenarbeit zu vermeiden gesucht wird: Bei einer derartigen Menge von wechselnden Lehrkräften ist es fast unmöglich, adäquate Zielgruppenarbeit umzusetzen. Dies betrifft mehrerlei Aspekte: Zum einen wird den Teilnehmern nicht die Chance gegeben, eine Beziehung zu einigen wenigen Lehrenden aufzubauen, auf deren Basis dann beispielsweise die Bedürfnisartikulation

stattfinden kann. Aber auch für die Lehrkräfte bedeutet ein häufiger Wechsel Anstrengungen: Es müssen vermehrt koordinatorische und thematische Absprachen getroffen werden. Die einzelnen Lehrenden können nicht ihr didaktisches Programm, das Zielgruppengesichtspunkte beinhalten soll, durchführen, da ständige Unterbrechungen und Einarbeitung in andere Lerngruppen verlangt werden. Auch können weder die Lernprogression der Teilnehmer noch eine Verbesserung in der Lebenssituation der Zielgruppe kontinuierlich beobachtet werden.

Die häufige und unsystematisierte Abwechslung der Lehrkräfte in einer Bildungsmaßnahme hat einschneidende Konsequenzen für die Durchsetzung von Zielgruppenarbeit, aber auch für das Sprachenlernen im Unterrichtsverlauf. Zielgruppenarbeit geht zunächst von einer gewissen Kontinuität im Bildungsprozess aus: Die Bedürfnisse und Ziele müssen regelmäßig einer Beobachtung und gemeinsamen Überprüfung unterzogen werden. Weniger Zeit in einer Bildungsmaßnahme bedeutet für die Lehrkräfte, dass das didaktische Programm weniger flexibel durchgeführt werden kann. Zu vermittelnde Themen können nicht zugunsten von Beratungen oder Diskussionen innerhalb des Unterrichts verschoben werden, da ansonsten die Übergabe an die nächste Lehrkraft nicht erfolgen kann. Die Lehrkräfte sehen sich somit einem großen organisatorischen Druck ausgesetzt, der die Zielgruppenarbeit belastet. Betreuungen und Kommunikation mit den Teilnehmern kann eigentlich nur außerhalb der offiziellen Unterrichtszeiten stattfinden.

Darüber hinaus fällt es bei dieser Regelung den Lehrkräften schwerer, die für die Interaktion in der Zielgruppenarbeit im Basismodell notwendige Vertrauensgrundlage zu schaffen, da sie ihre Lernberaterrolle aufgrund von Zeitmangel nicht adäquat erfüllen können. Diese ist ebenfalls bedeutsam für den Spracherwerb der Lerner, da laut Akkulturationshypothese eine Nähe zur Zielsprache förderlich für das Sprachenlernen ist. Diese Verknüpfung ist leichter zu vollziehen, wenn die Lehrkräfte die Chance haben, innerhalb des Unterrichtsgeschehens eine angenehme Lernatmosphäre zu gestalten, die offenen Raum für die Bedürfnisse und Interessen der Kursteilnehmer lässt.

Aus diesen aufgeführten Gründen ist es für die Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung im Basismodell nötig, einen häufigen Lehrkräftewechsel zu vermeiden.

Die Wichtigkeit der Vertrauensbeziehung überträgt sich dann auch auf andere Bereiche des Lernens, wie ein Interviewpartner formuliert:

„Wenn du zu einem Lehrer schon gewöhnt bist, z.B. der Lehrer weiß deine Schwäche und deine gute Seite, z.B. jeder hat sein Tempo, und das ist schon Unterschied, muss man sich einstellen, ganz andere Übungen und das ist schon schwer.“ (11, S. 2, 17-19)

Der ehemalige Kursteilnehmer artikuliert an dieser Stelle exakt die Ansprüche der Zielgruppenarbeit im Basismodell: Es muss im Bildungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden eine Interaktion vonstatten gehen, in der nicht nur durch zuvor eingehende Beschäftigung Schwierigkeiten und Bedürfnisse geäußert und bestimmt werden, sondern indem die Lehrkräfte durch die Kenntniserwerbungen über die Lernenden und die Beobachtung der Zielgruppenindividuen andere Lernaspekte wie Lernkapazitäten, Rollenverhalten etc. feststellen und in den Lernprozess mit einbeziehen können. Vertieftes Wissen über die, wie sie der Befragte darstellt, „Stärken und Schwächen“ der Bildungsteilnehmer können dann genutzt werden, um sich methodisch und sprachlich mehr auf die Lerngruppe einzustellen und so den Spracherwerbserfolg zu gewährleisten und für positive Lernerfahrungen der Teilnehmer zu sorgen. Dies sei an einem Beispiel illustriert: Es stellt sich möglicherweise im Maßnahmeverlauf heraus, dass viele Lerner Schwierigkeiten mit der Aufnahme vieler Informationen haben. Die Lehrkraft kann daraufhin das Tempo und die Anzahl der Erläuterungen drosseln, indem in kleineren thematischen Abschnitten vermittelt wird und die Teilnehmer somit die Chance erhalten, die Sprache kleinschrittlich zu erwerben. Des Weiteren kann der Lehrende sein Sprechtempo dem Verständnis der Lerner anpassen.

Diese Aspekte müssen allerdings bereits zu Beginn der Bildungsmaßnahme, beispielsweise in der Bedürfnisartikulation, angesprochen und im Verlauf der Veranstaltung immer wieder überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden, damit Zielgruppenarbeit umgesetzt werden kann und somit zur Verbesserung der Lebenslage der Zielgruppenangehörigen beigetragen und ihnen über sprachliche Weiterbildung eine veränderte Wahrnehmung und eine erleichterte gesellschaftlich-soziale Integration geboten werden kann.

Die Interviewpartner lehnen jedoch den häufigen Lehrkräftewechsel auch aus anderen Gründen ab, der vor allem die Unterrichtsgestaltung betrifft:

„(...) neue Lehrer kommt mit andere Sachen. Wir müssen manchmal was anderes machen und viele Menschen schon lange Zeit arbeitet mit alte Lehrerin und wieder erklären, warum du kommst, wie heißen. Meistens war halbe Unterricht nur Fragen, woher, wohin, warum. Aber nicht wichtig.“ (8, S. 2, 18- 21)

Mit einer Veränderung der Unterrichtssituation durch oft abwechselnde Lehrkräfte, die mit der Lerngruppe nicht vertraut sind, geht für die Bildungsteilnehmer ein Zeitverlust einher.

Der Befragte beschreibt in seiner Aussage häufige Wiederholungen, wie z.B. eines ersten gegenseitigen Kennenlernens, als Hinderungsgrund für Lernprogression.

Die Einstellung des Interviewpartners gibt darüber hinaus wieder, dass die Bildungsteilnehmer sich durchaus ihrer Lage bewusst und gewillt sind, diese mit Hilfe des

Spracherwerbs positiv zu beeinflussen. Ein Unterrichtsgeschehen, das sich teilweise aus, für die Teilnehmer als „nicht wichtig“ eingestuften Wiederholungen zusammensetzt, kann eine Lernfrustration der Lernenden zur Konsequenz haben, die sich als Folge aus der Unterrichtsgestaltung zurückziehen und sich nicht motivieren lassen.

Wie die Praxis zeigt, scheinen organisatorische oder finanzielle Kapazitäten der Bildungseinrichtung oft mit den pädagogischen Ansprüchen unvereinbar. Eine Lösung, die den Forderungen der Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung im Basismodell entspräche, könnte beispielsweise in der Einrichtung eines Klassenlehrers für jede Lerngruppe liegen, der sich vermehrt in der Maßnahme aufhält und der sowohl lernerische als auch beraterische Aufgaben übernimmt und damit nicht nur die anderen Kollegen entlastet, sondern gleichzeitig den Teilnehmern die Chance gibt, einen Bezug zur Person Lehrkraft aufzubauen.

Zur Erfüllung der Rolle des Lernberaters durch die Lehrkräfte muss auch die Beratung gezählt werden. Diese Hilfestellung bezieht sich hauptsächlich auf Fragen nach der Verbesserung und Veränderung des Lernens. Da im Falle der Zielgruppenarbeit die belastende Lebenssituation und die Modifikation derselbigen eine große Rolle im Bildungsprozess spielt, sollen aber auch Beratungen, die über das eigentliche Unterrichtsgeschehen hinausgehen, mit in die Kommunikation einbezogen werden.

Die Interviewpartner zeichnen ein insgesamt sehr homogenes Bild von der Betreuung der Lehrkräfte: Mit einer einzigen Ausnahme beschreiben alle Befragten, in Fragen innerhalb und außerhalb des Unterrichtsgeschehens Hilfe erhalten zu haben.

Ein ehemaliger Kursteilnehmer stellt die Beratung wie folgt dar: „In Deutschland gibt es viele Papiere und Amt, (-) und ich kann nicht verstehen, dort ist schwer, nur mit Lehrer. Lehrer kann sagen, dieser Weg oder so besser oder so machen.“ (17, S. 2, 14- 15)

Dies macht deutlich, dass die Fragen der ehemaligen Kursteilnehmer sich nicht nur auf Themen des Lernprozesses beziehen, sondern auch in Bereiche übergehen, die die gesellschaftlich-soziale Lebenslage der Zielgruppe tangieren. Die Teilnehmer vertrauen den Lehrenden und deren Sach- und Schlüsselkompetenzen, so dass es durchaus nicht abwegig ist, dass sich eine Lehr-/Lernbeziehung aufbaut, die derartige Felder thematisiert.

Diese Erkenntnis wirft aber gleichzeitig eine neue Fragestellung auf: Inwieweit kann und darf eine für die sprachliche und pädagogische ausgebildete Lehrkraft behilflich in behördlichen oder formalen Gängen sein?

Es erscheint im Rahmen des Basismodells undurchführbar, dass die Lehrenden neben ihrer pädagogischen und sprachvermittelnden Rollen auch noch in Gesetzesfragen Kenntnisse besitzen und die Teilnehmer hinsichtlich dieser Anliegen adäquat beraten können. Eine zusätzliche Einarbeitung in diese Bereiche würde für die Lehrkräfte einen fast unüberwindbaren Mehraufwand an Arbeit bedeuten, der in der zielgruppenorientierten Unterrichtsform nicht zu bewältigen ist.

Es gilt also an dieser Stelle einen Kompromiss zwischen den Aufgabenbereichen der Lehrkräfte und Arbeiten außerhalb des Zuständigkeitsbereichs zu finden: Wie bereits erläutert, kann aufgrund der Lebenssituation der Zielgruppenindividuen nicht ausgeschlossen werden, dass solche Fragen, die das gesellschaftliche Leben der Teilnehmer betreffen, bei der Bezugsperson Lehrkraft angesprochen werden.

Es wäre an diesem Punkt jedoch zu raten, dass die Lehrkraft in einem solchen Falle nicht persönlich die Beratung übernimmt, sondern die Teilnehmer an eine kompetente zuständige Stelle, wie die Bildungseinrichtung, das Arbeitsamt oder karitative Einrichtungen, verweisen kann.

Mit dieser Hilfestellung erfüllt die Lehrkraft ihren Auftrag als Lernberater, muss aber nicht über die eigentliche Beratungszeit hinaus Informationen sammeln.

Allgemein konnten die ehemaligen Kursteilnehmer keine geregelte Beratungszeit feststellen, in denen Raum für Anliegen oder Diskussion geschaffen wurde. Es konnte auch innerhalb dieser Untersuchung nicht vollends geklärt werden, inwiefern die Initiative für die Beratung von Seiten der Lehrkräfte ausging. Die Aussagen der Interviewpartner vermitteln eher den Eindruck, dass die Lehrenden zwar Bereitschaft zur Hilfeleistung signalisierten, diese aber mehr fakultativ erfolgte, d.h. die Ansprache der Schwierigkeiten oblag den Zielgruppenangehörigen: „Wenn wir brauchen Hilfe, wir haben gesagt unsere Lehrerin und sie hat uns geholfen.“ (16, S. 2, 9)

Eine grundsätzliche Beratungsoffenheit von Seiten der Lehrkräfte ist zwar durchaus wertzuschätzen und als unabdingbar für die Zielgruppenarbeit zu erachten, allerdings verlangt sie von den Teilnehmern ein hohes Maß an Eigeninitiative. Zielgruppenangehörige mit weniger Kenntnissen in der Fremdsprache werden in dieser Form der Beratung wahrscheinlich eher davon absehen, Probleme und Konflikte der Lehrkraft vorzutragen.

2.2.2.) *Bildungseinrichtung*

Die meisten ehemaligen Kursteilnehmer berichten, alle Bedürfnisse mit den Lehrkräften besprochen zu haben, wobei dabei oft eine lehrende Person, die besonders vertraut mit den Zielgruppenangehörigen war, bevorzugt wurde, um vor allem persönliche Interessen und Notwendigkeiten zu artikulieren. Ein Interviewpartner macht diese Vertrauensbeziehung besonders deutlich:

„Herr P. hat für uns alles gemacht. Wenn wir brauchen z.B. Hilfe, wir fragen. Wenn er weiß nicht, er sagt „Gut, heute suche ich im Computer oder morgen, ich gebe Antwort“. Für uns er hat sehr geholfen. (...) Wir hatten überhaupt kein Problem im [...] Wenn wir Fragen haben, wir gehen zu Herrn P.“ (4, S. 2, 18-20, 22-23)

Diese Aussage stellt zwei Fakten klar heraus: Es untermauert zum einen die Bedingung der im theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnisse, dass für die Durchführung der Zielgruppenarbeit die Lehrkräfte auch eine lernberaterische Rolle einnehmen müssen. Es erscheint wahrscheinlich, dass sich die Teilnehmer sowohl mit lernerischen als auch privaten Fragen an die zuständigen Lehrkräfte wenden.

Auch an dieser Stelle lassen sich daher Faktoren zusammenfassen, die für die erfolgreiche Umsetzung von Zielgruppenarbeit entscheidend sind: Die Rolle des Lernberaters muss im Rahmen der Zielgruppenarbeit unbedingt besetzt und gleichzeitig mit der Rolle der Bildungseinrichtung verknüpft werden, die Seite an Seite mit den Lehrkräften arbeiten soll. Jedoch ergeben die Befragungen der ehemaligen Kursteilnehmer oft ein Bild, dass diese Gemeinschaftsarbeit nicht widerzuspiegeln scheint.

Die ehemaligen Kursteilnehmer, die sich mit der Bildungseinrichtung zur Klärung von Fragen in Verbindung gesetzt hatten, beschreiben allerdings einen reibungslosen Ablauf der Beratung:

„Konnte man mit Bögen, mit Bescheinigungen kommen und einfach mal fragen, wie die Sache jetzt abläuft oder was man jetzt machen muss, konnte man schon fragen und wir werden geholfen, da konnte man sich drauf verlassen.“ (1, S. 4, 1-3)

Die Darstellung der Hilfeleistung lässt keinen Rückschluss darauf ziehen, dass die Bildungseinrichtung in Beratungsfällen die Unterstützung verweigert oder ihre Rolle als Unterstützer der Zielgruppenindividuen nicht ausreichend wahrnimmt. Es kann also eher davon ausgegangen werden, dass die übrigen Organe der Bildungseinrichtung nicht explizit an der Unterrichtsgestaltung beteiligt sind und daher von den Kursteilnehmern nicht als Bezugsperson eingestuft wird.

Damit die Bildungseinrichtung die ihr im Basismodell zugedachte Rolle einnehmen kann, erscheint es notwendig, dass die Aufgabenbereiche zur Beratung im Bildungsprozess der Zielgruppe zunächst zwischen der Bildungseinrichtung und den Lehrkräften klar definiert und anschließend auch den Teilnehmern kundgetan werden.

Die Zielgruppenangehörigen erhalten somit die Gelegenheit, Bildungseinrichtung und Lehrkräfte als Partner der Bildungsmaßnahme einzuschätzen und sich je nach Anliegen an die entsprechende Stelle zu richten und dort auch adäquate Hilfe empfangen zu können. Dies könnte auch zu einer Zeitersparnis führen, da Anfragen oder Beschwerden nicht indirekt über die Lehrkräfte weitergegeben werden müssen, sondern sich direkt mit der Bildungseinrichtung verhandeln lassen.

Gerade bei Schwierigkeiten mit amtlichen Verfahren besitzt beispielsweise die Verwaltung der Bildungseinrichtung mehr Kompetenz als die Lehrenden und kann daher qualifiziertere und schnellere Auskünfte geben.

Die Institution sollte also im Rahmen der Bildungsmaßnahme den Teilnehmern ihre Funktion darlegen, damit einerseits den einzelnen Zielgruppenangehörigen im Bildungsprozess den Pflichten der Bildungseinrichtung entsprechend Beistand geleistet werden kann und es andererseits nicht zu einer Überforderung der Lehrkräfte in ihrer Aufgabe als Lernberater kommt.

Während die Lehrenden im Interaktionsdreieck also den Faktor der Vermittlung darstellen, die zwischen Teilnehmern und Bildungseinrichtung interagiert, hat die Bildungseinrichtung in der Kommunikation eher eine Ausgleichsfunktion. Sie sollte die Lehrkräfte nach Möglichkeit von Ansprüchen außerhalb des Unterrichts entlasten und den Teilnehmern effiziente Hilfe anbieten, die zwar nicht den eigentlichen Lernprozess, aber die darüber hinaus gehende Lebenssituation, wie beispielsweise behördliche Anträge, Fahrtgeld etc., betreffen.

Zu diesem Zweck sei an dieser Stelle betont, dass das Institutionspersonal, das nicht als Lehrkraft eingesetzt ist und z.B. einer administrativen Bürotätigkeit nachgeht, sowohl sprachlich geschult als auch tolerant gegenüber den Artikulationsschwierigkeiten der Teilnehmer sein sollte, da ein Mangel dessen bei den Zielgruppenangehörigen Hemmungen hervorrufen könnte, ihre Anliegen vorzubringen.

Bleiben die Teilnehmer mit ihren Konflikten unverstanden, kann dies wiederum negative Konsequenzen haben, die sich möglicherweise auf die Motivation des Spracherwerbs niederschlagen und somit das Gelingen von Zielgruppenarbeit behindern.

Nicht gelöste Probleme zwischen Bildungseinrichtung und Teilnehmern können dann ebenfalls den Lehrkräften die Unterrichtssituation erschweren und somit Störungen in das Interaktionsdreieck bringen.

Als klares Ziel bei der Aufgabenstellung an die Bildungseinrichtung im Rahmen des Basismodells der Zielgruppenarbeit sei daher festgehalten, dass sie nach Kräften dazu beitragen sollte, die beiden anderen Seiten des Beziehungsgeflechts, nämlich Lehrende und Lernende, im Bildungsprozess zu unterstützen.

B. Mikrodidaktische Ebene

1.) Lernziele

1.1.) Bildungsbedürfnisse und -interessen

90% der Interviewpartner geben an, aus verschiedenen Gründen keine eigenen Vorstellungen in das Programm eingebracht zu haben.

Als häufigste Ursache führen die ehemaligen Kursteilnehmer wieder an, keine Gelegenheit zur Artikulation erhalten zu haben und in der rezeptiven Position des Lernalters, der lediglich Informationen aufnimmt und Vorgaben akzeptieren muss, verblieben zu sein. Dies wird vor allem von Befragten verdeutlicht, die zuvor die Bedürfnisartikulation als ‚Präsentation eines festen Programms‘ von Seiten der Lehrkräfte aus dargestellt hatten, wie sich in der Aussage eines Interviewpartners zeigt: „Wenn wir etwas nicht verstanden hatten in diesem Programm, dann konnten wir das fragen. Aber trotzdem war das Programm fest.“ (3, S. 2, 8-9)

Dies ist sicherlich die ungünstigste Lage für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen im Sinne der Zielgruppenarbeit, da sie verhindert, dass die Partizipanten aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und nicht lernen, ihre Einstellungen und Notwendigkeiten mitzuteilen. Eine Hemmung der Interaktion durch die Vorstellung eines Lehrprogramms, das lediglich Raum für Fragen, aber nicht für Veränderungen lässt, ist nicht nur abträglich für die Umsetzung der Grundsätze der Zielgruppenarbeit im Basismodell, sondern kann auch den Spracherwerbsfortschritt negativ beeinflussen, indem die Teilnehmer schneller ihre Lernmotivation verlieren, da das Programm möglicherweise an ihren Bedürfnissen vorbei führt.

Der gemeinsame Austausch und die damit verbundene Aktivität der Kursteilnehmer bereichern die gesamte sprachliche Weiterbildungsmaßnahme und erhöhen die Chance der Durchführung von Zielgruppenarbeit und der Vertiefung der Sprachfertigkeiten, da eine aktivere Rolle im Bildungsprozess eine höhere Beschäftigung mit der Thematik mit sich bringt.

Die Interviewpartner äußern jedoch auch andere Ursachen, aus denen die Passivität in der Interaktion in der Bildungsmaßnahme resultiert und die auf die Individuen der Gruppe selbst zurückzuführen sind. Zur Veranschaulichung der Gründe seien an diesem Punkt Beispiele aufgeführt.

Ein Befragter gab auf die Frage, inwiefern er sich in den Artikulationsprozess eingebracht hatte, folgende Antwort: „Ich nicht so gut, aber jetzt schon gut sprechen Deutsch. Ich immer habe Angst.“ (7, S. 2, 3)

Ein anderer Interviewpartner erläutert seine Passivität mit den Worten: „Ich habe keine eigene Idee gehabt.“ (12, S. 2, 1)

Beide Aussagen erklären deutlich Faktoren der passiven Rolle der Lernenden im Kommunikationsvorgang, die schon in der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Erhebung in Kapitel III, 1.3.¹⁶⁹ angesprochen wurden, aber an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden sollen:

Im ersten Fall tritt die Hemmschwelle ein, die ein Zielgruppenangehöriger aufgrund seiner Schwierigkeiten, hier die mangelnden Kenntnisse in der Fremdsprache, besitzt und die sich, wenn sie nicht von Anfang an abgebaut wird, zu dauerhaften Blockaden im Lernvorgang leiten kann.

Bei dem zweiten Beispiel handelt es sich möglicherweise um die schon analysierte Haltung vor allem von Angehörigen der Zielgruppe Aussiedler gegenüber Autoritäten, die als Rollenverhalten in die sprachliche Weiterbildungsmaßnahme im Zuwanderungsland mit übernommen wird.

Zur Wiederholung der ersten und zweiten Phase, der Neudefinition und Modifikation von Lernzielen, konnte von den Interviewpartnern kaum Angaben gemacht werden, da die meisten Befragten schon in Phase zwei aus diversen Gründen heraus keine Gelegenheit erhielten, eigene Ideen im Kommunikationsaustausch zu formulieren, was eine Neubestimmung oder Veränderung dieser Ideen somit ausschließt.

¹⁶⁹ Mitbestimmung der äußeren Umstände

1.2.) Lernkapazitäten

Viele Befragte kritisieren die Kurszusammensetzung aus Teilnehmern mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, vor allem diejenigen, die sich mit einer sprachlich-lernerischen Unterforderung konfrontiert sahen. Man kann daher in diesen Fällen bereits von einer unzureichenden Nutzung der Lernkapazitäten sprechen. Es wurde ferner festgestellt, dass von den Teilnehmern lediglich Angaben zu einer Unterforderung der Lernressourcen, nicht aber etwa zu einer Überforderung gemacht wurden.

Daraus kann der Rückschluss gezogen werden, dass bei den sprachlich-lernerisch schwächeren Teilnehmern eine Ausschöpfung der Kapazitäten stattfand, während stärkere Lerner ihre Lernprogression und Kenntnisvertiefung eher als gefährdet betrachteten, da ihre Sprach- und Lernressourcen nicht ausreichend aktiviert wurden.

Daneben wird auch die Gruppengröße von den Interviewpartnern als ein die Lernkapazitäten beeinflussender Faktor thematisiert:

„Natürlich ich habe Möglichkeit immer was zu fragen, was mich persönlich interessiert, besonderes, aber ich denke, kann man nicht jeden Lehrer für eine Person konzentrieren, die hat noch mehrere Leute.“ (2, S. 2, 7-9)

Diese Aussage beinhaltet den ebenfalls bereits untersuchten Gesichtspunkt der Gruppengröße. Es gilt an diesem Punkt also darzulegen, dass die Gruppengröße und die Homogenität der Lerngruppe nicht nur Einfluss auf die Sprachentwicklung und Durchführung der Zielgruppenarbeit im Allgemeinen nehmen, sondern darüber hinaus äußerst bedeutsame Faktoren im Zusammenhang mit der Überprüfung und Ausschöpfung von sprachlich-lernerischen Lernkapazitäten und damit der Bildung von Lernzielen darstellen.

Es kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass, je homogener und kleiner die Lerngruppe ist, desto höher die Erfolgsaussichten hinsichtlich der adäquaten Einschätzung und Einsetzung von Lernkapazitäten sind.

Alle Befragten äußern hinsichtlich ihrer organisatorisch-zeitlichen Kapazitäten, bestimmten gesetzlichen und institutionellen Regeln unterworfen gewesen zu sein. Einzige Mitbestimmungsmöglichkeit scheint die Chance zur Formulierung zeitlicher Arrangements dargestellt zu haben.

Die in diesem Kapitel untersuchte Frage richtet sich daher an die organisatorisch-zeitlichen Konflikte, die während des Verlaufs der Bildungsmaßnahme zutage traten.

Die Interviewpartner geben einstimmig an, Absprachen bezüglich privater Termine wie Arztbesuchen, Behördengängen usw. lediglich mit der zuständigen Lehrkraft ohne Einbezug

der Bildungseinrichtung getroffen zu haben. Dabei orientierten sich diese Vereinbarungen jedoch an verschiedenen gesetzlichen und/oder institutionellen Regeln, die sich je nach Form des Termins und dessen Dauer unterschieden. Keinem Teilnehmer wurde gestattet, sich ohne jegliche Abmeldung vom Unterricht zu entfernen, wie ein Befragter darstellt: „Ich habe gesagt Lehrerin, dass ich muss morgen, dass ich habe morgen Termin, er hat gesagt, bringen Sie bitte übermorgen Entschuldigung¹⁷⁰, dann war kein Problem.“ (9, S. 3, 1-2)

Diese Berücksichtigung der privaten Lebenssituation der Zielgruppenindividuen und die damit verbundenen Schwierigkeiten, die zuweilen eine Abwesenheit von der Bildungsveranstaltung erfordern, ist ein wesentlicher Schritt für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Teilnehmer erhalten somit die Gelegenheit, ihre Lebenslage mit der sprachlichen Weiterbildung zu arrangieren und gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft entsprechende Vorkehrungen zu treffen, wie beispielsweise eine vorzeitige Aushändigung von Lernmaterialien, die dann von dem Zielgruppenangehörigen zu Hause bearbeitet werden können. Zum anderen wird für die Lehrenden ein besserer Überblick über die individuelle Lebenssituation der Partizipierenden gegeben, so dass sich die Lernkapazitäten auch im Voraus besser einschätzen lassen.

In der gemeinsamen Interaktion und auf der Grundlage der Vertrauensbasis in der Lehr-/Lernbeziehung können die Bedürfnisse und Verpflichtungen der Teilnehmer flexibler gehandhabt werden, wie ein Interviewpartner beschreibt: „Ich brauche Bescheid oder Entschuldigung. Aber so, wenn nur eine Stunde bis Ende Unterricht, ich kann so fragen Lehrerin, wann alles gut geht, ich kann gehen.“ (8, S. 3, 7-8)

Die Frage des Fehlens im Unterricht wird also nicht alleine über die bloße Notwendigkeit persönlicher Termine geregelt, sondern bezieht zusätzlich die sprachlich-lernerischen Fähigkeiten des einzelnen Teilnehmers ein, den verpassten Lernstoff selbstständig nachzuholen, wobei wiederum eine Verbindung von organisatorisch-zeitlichen mit sprachlich-lernerischen Voraussetzungen gezogen wird.

Derartige Interaktionen lassen sich im Unterrichtsprozess dann vereinfachen, wenn der Überblick über die Lernprogression der Teilnehmer dem Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden unterliegt. Dies meint, dass durch eine entsprechende Bedürfnisartikulation und

¹⁷⁰ Anmerkung: dies betrifft eine Regelung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge zu Fehlzeiten der Teilnehmer: Termine jeder Art mussten den Lehrkräften mitgeteilt und eine schriftliche Bestätigung wie beispielsweise ein ärztliches Attest vorgelegt werden, da die Partizipierenden pro Tag für die Teilnahme an der Maßnahme bezahlt werden. Die Kopien dieser Bestätigungen wurden dann mit den Anwesenheitslisten nach jedem Modul an das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gesendet. Mittlerweile wurde diese Regelung aufgrund des hohen verwaltungstechnischen Aufwands wieder abgeschafft und es wird lediglich eine mündliche Entschuldigung der Teilnehmer benötigt.

die eingehende Auseinandersetzung mit der Zielgruppe die Bestimmung und Wahrnehmung der Lernkapazitäten erleichtert wird und in die Interaktion mit einfließen kann. Damit sei noch einmal betont, wie sehr die Kommunikation zwischen Lehrkräften bzw. Bildungseinrichtung und Zielgruppenangehörigen bedeutsam für die gesamte Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung ist.

2.) Themen

2.1.) Entscheidung und Änderung

Die Angaben der Interviewpartner zu der gemeinsamen Interaktion bei der Entscheidung für oder gegen Themen wird divergierend beschrieben: Etwa die Hälfte der Befragten erläutert, dass bei der Interaktion unter Lehrenden und Lernenden keine gemeinsame Planung stattgefunden habe. Dies wird vor allem mit der Verwendung eines Lehrwerks begründet, welches thematische Vorgaben liefert, wie die Aussage eines ehemaligen Kursteilnehmers verdeutlicht: „(...)das [Thema] war vorgegeben. Ja, das war manche Themen, das (-) in Buch zum Beispiel, das haben wir das durchgelesen.“ (2, S. S. 3, 21)

Lehrbücher bieten hinsichtlich der grammatischen und den Wortschatz erweiternden Themenwahl eindeutige Vorzüge: Die einzelnen Abschnitte sind chronologisch geordnet und die Einführung von grammatischen Themenbereichen und entsprechenden Vokabeln sinnvoll aufbereitet. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Anwendung des Wortschatzes in der Fremdsprache der grammatischen Progression entspricht, so dass die Teilnehmer nicht unvorbereitet mit unbekanntem Strukturen konfrontiert werden.

Die Verwendung eines Lehrwerks schränkt allerdings gleichzeitig die Themenwahl ein und weist nicht die Möglichkeit auf, auf die Interessen und Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen.

Durch die geschlossene Anordnung der Themenfolge im Lehrbuch sind sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden Vorgaben gesetzt, welche Aspekte in der jeweiligen Lektion zu behandeln sind. Dies schränkt die Flexibilität vor allem der Lehrkräfte im Umgang mit den Notwendigkeiten und Wünschen der Teilnehmer erheblich ein.

Gerade aber in der Zielgruppenarbeit ist es wichtig, Merkmale und die individuellen Bedürfnisse zu bestimmen und zu thematisieren, um nicht nur einen sprachlichen Fortschritt, sondern auch eine Verbesserung der Lebenssituation des Einzelnen anstreben zu können.

Dies hat zur Folge, dass in einem zielgruppenorientierten Sprachunterricht nicht ausschließlich mit einem Lehrwerk erfolgreich gearbeitet werden kann. Vielmehr müssen die im Lernverlauf festgestellten Bedürfnisse und Lernziele in die Unterrichtsplanung mit einbezogen und thematisch angesprochen werden. Nur auf diese Weise kann davon ausgegangen werden, dass die Lerngruppe und ihre Interessen und Ziele ausreichend in die sprachliche Weiterbildung integriert werden.

Im Basismodell soll dabei die Sichtweise vertreten werden, die in den Lehrbüchern beschriebenen Aspekte als Angebote zu betrachten, die zwar angenommen und im Unterricht verwendet werden können, sie im Zweifelsfall aber gegen anderes Lernmaterial auszuwechseln. Die Lage der Zielgruppe ist unter allen Umständen den Vorgaben des Lehrwerks vorzuziehen.

Dieser Fall sei an einem thematischen Beispiel illustriert: In vielen Lehrwerken¹⁷¹ wird das Thema „Reisen“ oder „Urlaub“ behandelt und dazu sowohl Reisebeispiele vorgegeben als auch Aufgaben gestellt, wie etwa eigene Reisewünsche zu formulieren oder Vorlieben und Abneigungen zu artikulieren. Dies ist jedoch gerade für die Zielgruppe der Aussiedler ein möglicherweise nicht geeigneter Themenbereich, da sie sich in der Zuwanderung befinden und dieser Gesichtspunkt nicht aktuell ist oder sogar unangenehme Empfindungen an die eigene Lebens- oder durchlebte Migrationssituation auslösen kann. Es bleibt also im Ermessen der Lehrkräfte, ob dieses Thema der Erreichung der Lernziele dient oder ob es gegen ein anderes substituiert werden sollte.

Die Lehrkräfte könnten dann nach der Ausrichtung an den Zielgruppenangehörigen die Lernhilfen entsprechend planen und gestalten und somit den Zielgruppenarbeitsprozess aktiv unterstützen.

Die Verwendung von Themen, die sich insgesamt mehr am Alltag der Zielgruppe im Zuwanderungsland orientieren, bieten sowohl pädagogische als auch sprachwissenschaftliche Vorteile: Die Bedürfnisse der Teilnehmer werden in den Unterrichtsverlauf eingebunden, die Zielgruppenindividuen erfahren dabei nicht nur Wissenswertes und Anwendbares für die eigene Lebenssituation, sondern werden sich wahrscheinlich in ihrer durch die Zuwanderung ausgelösten Belastung besser verstanden fühlen. Durch die Bearbeitung von Themen, die einen Bezug zu ihrem Alltag haben und denen sie sich eventuell bereits nach der Ankunft in der Bundesrepublik Deutschland gegenüber sahen, werden sie eher motiviert.

¹⁷¹ Z.B. Tangram, Pluspunkt Deutsch etc.

Man kann also verschiedene zu beachtende Faktoren bei der Themenkonzipierung im Unterricht festhalten: Zu bearbeitende Bereiche des Lebens sollten sich aus pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Gründen an der Situation der Zielgruppenangehörigen orientieren; nicht geeignete Themen sollten gegebenenfalls angepasst oder sogar ausgewechselt werden, da die Bedürfniswahrnehmung und -befriedigung der Teilnehmer im Vordergrund der Zielgruppenarbeit steht. Dies darf keinesfalls implizieren, dass die Themenauswahl oder -änderung nach einer Art ‚Wunschkonzert‘ verlaufen sollten, in dem die Lerner die Möglichkeit erhalten, Vorgaben unbegründet abzulehnen und gegen angenehmere zu ersetzen, wie sich dies gerade bei grammatisch zu vermittelnden Aspekten vermuten lassen würde. Themenentscheidung betreffend handelt es sich also nicht um Verhandlungen in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern vielmehr um die Klärung von Notwendigkeiten und möglichen Einfluss von Wünschen in die Kursplanung.

Einige Befragte beschreiben diesen Austausch in der Lehr-/Lernbeziehung: „Wir haben überhaupt so viele Themen besprochen. (...)Z.B. wir haben einen Wunsch, gesagt, kein Problem.“ (4, S. 3, 6, 13)

Die Notwendigkeit der Einbeziehung von lebensnahen Themenbereichen in das Maßnahmegeschehen zur Durchführung von Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung wird vor allem evident, wenn man die Änderungsvorschläge oder -wünsche der Interviewpartner betrachtet. Diese liegen zumeist im Feld der Wortschatzerweiterung und befassen sich mit Themen, die sich sprachlich gesehen auf einem fortgeschrittenen Niveau befinden. Zu diesen Aspekten gehören vor allem die große Domäne „Arbeit und Beruf“ und darin eingeschlossen die damit verbundenen Zielsetzungen im neuen Heimatland. Drei weitere öfter genannte Bereiche stellen das Feld „Versicherungen“, „Autokauf“ und „Bankgeschäfte“ dar, Themen, die sich erst mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen adäquat behandeln lassen, da sie ein wesentlich größeres Vokabular und grammatische Grundfertigkeiten voraussetzen, allerdings auch Lebensbereiche streifen, mit denen sich schon zwangsweise kurz nach der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland beschäftigt werden muss.

Dieses Dilemma bestätigt sich in den Aussagen der Interviewpartner, die eine Kontradiktion der Lernthemen im Unterricht mit den persönlichen Lernzielen vorliegen sehen:

„Ich glaube, ich mehr brauche (-) Deutsch für Job, nicht nur für Gespräch mit Nachbarn, aber auch für Job, so Kontakt mit Chef, wie muss man mit Chef sprechen oder mit wenn ich anmelden bei der Arbeit oder anrufe.“ (3, S. 3, 18-20)

Wie aus dieser Aussage hervor geht, werden die Bedürfnisse der Teilnehmer an dieser Stelle nicht ausreichend wahrgenommen; es herrscht eine Divergenz zwischen dem erworbenen Wissen (Gespräch mit Nachbarn) und den notwendigen Kenntnissen (Fertigkeiten ein berufsbezogenes Gespräch zu führen), die spätestens nach Beendigung der Partizipation an der Bildungsmaßnahme aktiviert werden müssen.

Ohne die Bestimmung und die annähernde Erreichung der Lernziele bleibt nicht nur die Zielgruppenarbeit ohne Erfolg: Die Teilnehmer fühlen sich am Ende der Veranstaltung am gleichen Punkt abgesetzt, an dem sie abgeholt wurden. Die belastende Situation kann nicht mit Hilfe von sprachlicher Weiterbildung überwunden werden, da eine Behebung der Probleme nicht möglich wurde. Das Verharren in der Konfliktlage verhindert wiederum ein Fortschreiten der gesellschaftlich-sozialen Integration, da die Teilnehmer in ihrem Alltag isoliert bleiben und nicht die Gelegenheit erfahren, durch den Spracherwerb in Eigeninitiative zur Erleichterung ihrer Belastung beizutragen.

Im Basismodell soll daher noch mal im Zusammenhang mit der Zielgruppenarbeit die Unabdingbarkeit der Absprache und Verwirklichung von Lern- und Lehrzielen betont werden, die aus Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe entwickelt werden. Dabei verlangt dieses Vorgehen eine Zusammenarbeit, nämlich die sich in der Artikulation durch die Teilnehmer und in der Berücksichtigung dieser in der Unterrichtsplanung durch die Lehrkräfte äußert.

Auch die Angaben der Interviewpartner hinsichtlich anderer zu behandelnder Themen, die im Kursverlauf nicht erfolgte, verdeutlicht die Lage der Zielgruppenangehörigen im Alltagsleben:

„Bank wäre wichtig gewesen, weil Leute müssen auch Kredit haben und wissen, was in Bank tun. Du kannst fragen, wenn du guten Berater hast, kein Problem, aber wenn ich kann nicht fragen, kann nicht sprechen mit Berater, auch schlecht.“ (17, S. 3, 2-4)

Die Meinung des Befragten gibt zwei bedeutsame Aspekte der als belastend empfundenen Situation der Zielgruppe wieder: Zum einen wird auch bei, den Einheimischen selbstverständlichen, Fragen wie beispielsweise der Einrichtung eines Kontos Hilfestellung von außen benötigt, da die Vorgehensweisen den Neuzuwanderern unvertraut sind. Dabei spielen sowohl die Gepflogenheiten im Herkunftsland als auch die mangelnden Sprachkenntnisse eine große Rolle.

Die Lehrkräfte und die Bildungseinrichtung als Berater der Partizipierenden dürfen also in der Maßnahmekonzipierung nicht unterschätzen, wie oft natürlich erscheinende Vorgänge nur mit der Unterstützung von Seiten der Lernberater zu meistern sind. Die Aufgabe der Lehrenden und Planenden liegt also nicht nur in einer rein sprachlichen Vermittlung, sondern auch die

Wahrnehmung der Schwierigkeiten der Zielgruppenangehörigen bezüglich des Gesellschaftssystems im Zuwanderungsland.

Zum anderen stellt die Aussage des Interviewpartners klar heraus, dass die Teilnehmer sich in ihrer Lebenslage oft alleine gelassen fühlen, da die Möglichkeit fehlt, mit Personen, die mit den Prozessen in der Gesellschaft vertraut sind, zu kommunizieren und diese Bedürfnisse zu formulieren. Diese Problematik könnte im Basismodell dadurch umgangen werden, indem Dialoge zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. eventuell auch unter Hinzuziehung der Bildungseinrichtung stattfinden, bei denen Schwierigkeiten und persönliche Konflikte, die mit der Sprachvermittlung und den entsprechenden Sozialfertigkeiten zu erleichtern sind, angesprochen werden. Dies kann sowohl in der Konzeption der Bildungsmaßnahme durch die Planenden bei der Antizipation von Merkmalen der Zielgruppe als auch in der Interaktion der Lehr-/Lernbeziehung erfolgen. Der Lernraum sollte dabei so offen gestaltet werden, dass die Partizipierenden ohne Bedenken ihre Lernbedürfnisse artikulieren können bzw. möglicherweise ein regelmäßiger Austausch durchgeführt wird, in dessen Rahmen die Lernziele neu bestimmt werden.

Interessanterweise werden die oben genannten Änderungsvorschläge hinsichtlich der Themenauswahl fast ausschließlich von Männern geäußert. Sie sprechen dabei vor allem Aspekte an, die entweder schon während des Besuchs der Bildungsveranstaltung, spätestens aber danach zum aktuellen Alltagsbestandteil werden, mit dem sich auseinandergesetzt werden muss.

Gerade die Erwähnung der Gesichtspunkte wie beispielsweise „Arbeit und Beruf“ weisen darauf hin, dass es in der Rollenverteilung zumeist Aufgabe der männlichen Teilnehmer ist, sich mit dieser Thematik zu beschäftigen und daher das Bedürfnis für Männer größer ist, diesen Bereich sprachlich und auch aus gesellschaftlich-sozialer Sicht im Unterricht zu behandeln.

Die weiteren aufgeführten Felder wie „Versicherungen“, „Autokauf“ und „Bankgeschäfte“ thematisieren vor allem finanzielle Faktoren, die wiederum eng mit dem Berufsleben und den beruflichen Chancen verbunden sind.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung weisen darauf hin, dass es innerhalb der Bildungsveranstaltung zu verschiedenen Gruppenbedürfnissen und -interessen kommen kann, die nicht unbedingt mit den gemeinsamen Lernzielen der Gesamtgruppe übereinstimmen müssen. Andere Indikatoren als das Geschlecht können z.B. auch das Alter oder die Ausbildung sein.

Bei der Themenfestlegung müssen also Aspekte wie gruppenspezifische Interessen innerhalb der Lerngruppe oder die Verbindung von sprachlichen mit gesellschaftlich-sozialem Hintergrundwissen, wahrgenommen und innerhalb der Unterrichtssituation aufgegriffen werden.

Entscheidung und Änderung von Thematiken werden damit dem gemeinsamen Austausch in der Lehr-/Lernbeziehung unterworfen.

2.2.) Einfluss der Themen

Bei der Befragung der ehemaligen Kursteilnehmer zum Einfluss der in der Bildungsveranstaltung behandelten Themenbereiche können nicht einzelne Aspekte herausgehoben werden, die den Interviewpartnern besonders wichtig in der Erleichterung der Lebensbedingungen schienen. Die Befragten äußern sich vor allem dahingehend befürwortend, sowohl in sprachlicher als auch in gesellschaftlich-sozialer Hinsicht auf das Leben im Zuwanderungsland vorbereitet worden zu sein.

Dabei wird zunächst die Zunahme der fremdsprachlichen Kompetenz betont: „Z.B., wenn die Leute nach Deutschland kommen und wissen gar nicht, wenn sie die Zeitung lesen was steht, Kaution, Provision und sie Wohnung suchen, was das alles bedeutet.“ (11, S. 3, 6- 7)

In diesem Interview wird auf die Verbindung von Sprache mit gesellschaftlich-sozialem Hintergrundwissen und die Notwendigkeit, beides in der Sprachvermittlung zu verknüpfen, hingewiesen. Dies lässt sich am Beispiel des Themenfeldes „Wohnungssuche“ illustrieren: Es ist für das Finden einer Wohnung für die Zielgruppenangehörigen nicht nur notwendig, die entsprechenden Termini zu kennen, sondern sich auch bereits im Voraus mit deren Bedeutung auseinandergesetzt zu haben. Dies kann nur geschehen, wenn den Lernenden schon während des Spracherwerbs Zusammenhänge verdeutlicht werden. Hierzu müssen die Lehrkräfte ihrer Rolle als Lernberater im Sinne der Zielgruppenarbeit gerecht werden und die Bedürfnisse der Teilnehmer in die Sprachvermittlung einbinden bzw. dieselbige an den Interessen der Zielgruppenangehörigen ausrichten.

Aber auch andere Aspekte der Sprachkenntnisvertiefung, wie erweiterte Artikulationsmöglichkeiten, werden von den Interviewpartnern als wertvoll ins Feld eingestuft: „Ich habe keine Probleme im Geschäft, im Job- Center, ich kann anrufen, ich spreche nicht perfekt, aber Leute verstehen mich.“ (13, S. 3, 12)

Mit den zunehmenden Fertigkeiten, sich in der Fremdsprache zu verständigen, wächst nicht nur das Gefühl der sprachlichen Sicherheit der Partizipierenden, sondern verhilft der Zielgruppe auch dazu, sich aus der als belastend empfundenen Lebenslage selbst zu befreien, indem persönliche Angelegenheiten eigenständig sprachlich und mit gesellschaftlich-sozialem Wissen verhandelt werden können.

Eine weitere Kategorie des Einflusses der Themen auf die Lebensbedingungen der ehemaligen Kursteilnehmer stellt die Erläuterung von Verhaltensweisen im Zuwanderungsland und den Umgang mit Einheimischen dar, die laut Aussagen der Interviewpartner eine nicht zu unterschätzende Rolle im Bildungsprozess einzunehmen scheinen.

Dies betrifft vor allem Regeln und Traditionen, die im Herkunftsland anders gehandhabt werden und daher, zusammen mit dem dazugehörigen Wortschatz, einer Erläuterung für die Zielgruppenangehörigen bedürfen, wie sich an der Aussage eines Befragten verdeutlichen lässt: „Herr P. für uns hat wichtige Themen erzählt, z.B. wenn ich kaufe eine Ware im Geschäft und das passt nicht für mich, ich habe nicht gewusst, dass ich in 14 Tagen zurückgeben muss.“ (4, S. 3, 10- 11)

Wie dies Aussage aufzeigt, liegt hier ein gesellschaftlich-sozialer Wissenserwerb vor, der das Handeln im Alltag erleichtert.

Die Planenden sollten folglich bei der Konzeption der Maßnahme und während der Durchführung der Veranstaltung beachten, dass auch nebensächlich erscheinende Aspekte des sozialen Lebens angesprochen werden sollten, da sie ohne Erklärung von Seiten der Lehrenden die Lage der Zielgruppenindividuen zusätzlich belasten können. Jenes bietet auch die Chance, durch die Illustration von alltäglichen Regeln und Gesetzen die Partizipierenden mit dem Gesellschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland vertraut zu machen und auf diese Weise schrittweise gesellschaftlich-sozial zu integrieren.

Wie bedeutsam der gesellschaftlich-soziale Wissenserwerb gerade für die Zielgruppe der Aussiedler ist, wird deutlich, wenn man die Meinungen und Wahrnehmungen der Interviewpartner bezüglich der Partizipation am im Integrationskurs obligatorischen Orientierungskurs¹⁷² vergleicht.

¹⁷² Der Orientierungskurs beinhaltet seit 2008 einen 45-stündigen Exkurs über die geschichtliche und politische Lage der Bundesrepublik Deutschland, der um kulturelle Aspekte ergänzt wird. Die Ablegung der B1-Prüfung zum Zertifikat Deutsch ist ohne die Teilnahme am Orientierungskurs nur bedingt möglich.

Da die Aussiedler durch die deutsche Volkszugehörigkeit in der Lage sind, die deutsche Staatsangehörigkeit zu erwerben oder bereits erworben haben, eröffnen sich ihnen im Zuwanderungsland andere Möglichkeiten der Teilhabe an gesellschaftlich-sozialen Prozessen als anderen Migrantengruppen. Daher werden diese Vorgänge wahrscheinlich mit größerem Interesse wahrgenommen, da sie eine erweiterte aktive Anwendung finden können.

Dies beschreibt ein Befragter bezüglich des Einflusses der im Orientierungskurs behandelten Themen auf die Lebensbedingungen der Zielgruppenangehörigen zu einem bestimmten Gesichtspunkt des Gesellschaftssystems: „Für uns, wann wir kommen, war Wahlen. Und mit diesem Politikkurs wir ein bisschen erklären, wer Chef Partei.“ (8, S. 4, 1)

Die Konzeption der Lehr-/Lernbeziehung und der Einbezug der Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppenindividuen in den Unterrichtsprozess bieten bereits in der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung die Möglichkeit, den Teilnehmern schon zu Beginn ihres Aufenthalts die Konfrontation mit der Gesellschaft und den Einheimischen zu erleichtern.

Es wird daher für notwendig erachtet, im Zusammenhang mit dem Austausch über Themenmodifikationen die Eindrücke der Lernenden gegenüber dem Effekt der Themen auf ihre Lebenssituation festzuhalten und näher darauf einzugehen. Dieser Prozess sollte innerhalb der Bildungsmaßnahme in regelmäßigen Abständen mit Hilfe der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden festgestellt werden.

3.) Prüfungen- Themen und Einfluss

Die ehemaligen Teilnehmer der Integrationskurse berichten ausnahmslos davon, an einer Abschlussprüfung, der so genannten B1- Prüfung partizipiert zu haben, die sich über zwei Teilbereiche, einen schriftlichen, der die Fertigkeiten Lesen, Hören und Schreiben evaluierte und einen mündlichen Teil erstreckte. Dies bedeutet, dass alle Zielgruppenangehörigen an dem Versuch, das Zertifikat Deutsch¹⁷³ zu erwerben, teilgenommen haben.

Ein Befragter stellt die Aufgabenstellung des abschließenden Testverfahrens folgendermaßen dar: „Wir mussten (-) Texte lesen und Überschrift suchen und das war noch (-) wir haben gehört und muss richtige Antwort geben und einen Brief schreiben.“ (13, S. 3, 21- 22)

¹⁷³ vgl. www.goethe.de/referenzrahmen: Die Prüfung ist benannt nach dem Europäischen Referenzrahmen. Das Zertifikat Deutsch ist ein wichtiger Bestandteil im Integrationsprozess von Zuwanderern: Es ist beispielsweise Voraussetzung für die Beantragung der deutschen Staatsbürgerschaft oder dient auch bei der Antragstellung für eine Niederlassungserlaubnis. Für die Zielgruppe der Aussiedler, die unabhängig von der Sprachkursteilnahme die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder beantragen können, ist das Zertifikat Deutsch lediglich im beruflichen oder privaten Feld verwendbar.

Die Erlangung der Qualifikation verlangt also von der Zielgruppe verschiedene im Alltag notwendige Kompetenzen, wie beispielsweise die Formulierung eines Schreibens oder die Fertigkeit des Lesens und Verstehens von Texten.

Insgesamt wird die B1-Prüfung von den Interviewpartnern hinsichtlich der Lernzielevaluierung und der verwendeten Themen positiv bewertet, wie sich am Beispiel der Aussage eines Befragten illustrieren lässt:

„Das war ganz einfache Themen, zum Beispiel, ob das gut ist für kleine Kinder die Computer lernen früh. Manche sagt ja, manche sagt nein. Und das war natürlich interessant für mich persönlich.“ (2, S. 3, 12-13)

Die Zielgruppenarbeit stellt in den Fokus ihres Arbeitens die objektive und subjektive Lage der Zielgruppenangehörigen, welches sich ebenfalls in der Verwendung der Testverfahren niederschlagen sollte. Es kann auch zu einer vermehrten Motivation der Lerner führen, sich mit Feldern zu beschäftigen, die innerhalb ihrer Lebenswelt liegen. Zudem stellt die Zielgruppenarbeit im Basismodell den Anspruch, die Veränderung der Wahrnehmungen der Alltagssituation der Teilnehmer bzw. die Verbesserung derselbigen als Schwerpunkt ihres Handelns zu gestalten und damit Integrationshilfe zu leisten. Dies kann aber nur gelingen, wenn sich die Lehrziele der Bildungsmaßnahme auch auf die Lebenslage und die Umwelt der Zielgruppe beziehen.

Wie die Aussagen der Befragten unterstreichen, werden Prüfungen, die sich mit der Lebenswelt der Zielgruppe bzw. den im Unterricht behandelten Themen und Zielen auseinandersetzen, grundsätzlich von den Partizipierenden besser angenommen. Dies hat zur Konsequenz, dass auch bei den Testverfahren die Lebenssituation der Zielgruppenindividuen mit ihren dazugehörigen Notwendigkeiten und Interessen immer im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen sollte. Durch die Konzeption von lebensnahen Prüfungen für die Zielgruppe wird der Erfolg von Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung, wie sie im Basismodell dargestellt werden, unterstützt.

Einige Befragte beschreiben darüber hinaus auch, dass im Unterrichtsverlauf mehrere ‚kleine‘ Tests durchgeführt worden seien, die die Erreichung der Lernziele evaluierten: „So ungefähr einmal pro Monat, mit so einem Thema, wenn fertig, Prüfung, kleiner Test, dann wieder und zwei oder drei Monate noch eine komplette Prüfung.“ (17, S. 3, 7-8)

Dies ist eine Vorgehensweise, die mehrere Gelegenheiten bietet: Zunächst wird es dadurch möglich, die Lernziele der Zielgruppe in zeitlich kürzeren Abständen zu überprüfen. Damit

können sich zum einen die Lehrkräfte vergewissern, das Lehrziel erreicht und den Unterricht in adäquater Form konzipiert und durchgeführt zu haben, zum anderen wird den Teilnehmern durch kurze und kleine Testverfahren aufgezeigt, welche Fortschritte im Spracherwerb bereits erzielt wurden.

Durch die Einführung häufiger Testverfahren kann ferner der Leistungsdruck vermindert werden: Die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, sich an die Durchführung von Prüfungen zu gewöhnen und sich entsprechend auf diese Situationen vorzubereiten. Des Weiteren lässt sich durch das Aufzeigen der Lernprogression durch die Testverfahren die Motivation der Lerner fördern, da bereits geringere Fortschritte wahrgenommen und als Erfolgserlebnis im Lernprozess verbucht werden können.

Hinsichtlich des Einflusses der Prüfungen und Testverfahren auf die tatsächlichen Lebensbedingungen der Teilnehmer zeichnet sich trotz der positiven Bewertung der Themenbereiche ein ganz anderes Bild. Die Interviewpartner machten Angaben zu Sinn und Zweck der Verwendung der in der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme erworbenen Qualifikation, wie z.B. dem Zertifikat Deutsch.

Überraschenderweise äußerten sich ausnahmslos alle Befragten dahingehend, nach der Teilnahme an der Bildungsveranstaltung niemals das Zertifikat Deutsch gebraucht zu haben.

Dies bedeutet, dass weder für den beruflichen noch für den privaten Lebensbereich der Zielgruppe jemals ein schriftlicher Nachweis ihrer Qualifikation gefordert wurde. Mit dieser Feststellung wird das gesamte abschließende Testverfahren des Integrationskurses für die Zielgruppe der Aussiedler in Frage gestellt. Die Interviewpartner stellen die Nutzlosigkeit der Abschlussprüfung bzw. des Zertifikats bezogen auf ihre Lebensbereiche folgendermaßen dar: „Ich habe nicht gebraucht. Nicht bei Arbeit, nicht bei andere Ämter.“ (8, S. 4, 9)

Aber auch im Feld der Weiterbildung wird der Erwerb des Zertifikats Deutsch nicht wahrgenommen, wie ein Befragter beschreibt: „Das hat mir nicht geholfen. Nein, ich habe noch zwei weitere [fremdsprachlich- und beruflich qualifizierende] Kurse besucht, aber niemand hat mich gefragt.“ (6, S. 4, 2)

Insgesamt kann also eine Divergenz von der erlangten Qualifikation auf die Nutzbarkeit für die Lebensbedingungen der Zielgruppe festgestellt werden.

Es ist daher zu überdenken, wie sinnvoll es in der Bildungsmaßnahme ist, die Zielgruppenangehörigen innerhalb der Bildungsveranstaltung auf einen Qualifikationserwerb vorzubereiten, dessen Erlangen ihre Lebenssituation nicht positiv beeinflussen wird. Es wäre sicherlich besser, die Lernziele und Bedürfnisse im Lebensalltag der Aussiedler

wahrzunehmen und anhand derer entweder eine spezielle, auf die Zielgruppe zugeschnittene Prüfung zu entwickeln oder, als Variante, die Aussiedler an einer sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme mit einer abschließenden Qualifikation teilnehmen zu lassen, die sich positiv auf ihre persönliche Situation auswirkt und die für die gesellschaftliche-soziale Integration hilfreich ist.

Es kann und soll an dieser Stelle nicht der Sinn und Zweck des Testverfahrens Zertifikat Deutsch im Allgemeinen in Frage gestellt werden; es wird jedoch darauf verwiesen, dass es für die erfolgreiche Durchführung der Zielgruppenarbeit notwendig ist, die Lage der Zielgruppe und die Verbesserung oder Entlastung derselbigen in den Mittelpunkt der pädagogischen und sprachmittlerischen Arbeit zu stellen.

Ansonsten dienen Prüfungen lediglich als Bestätigung der Sprachkenntnisse der Partizipierenden dienen, wie ein Befragter formuliert: „Das (Zertifikat) hat niemand gefordert, das ist nur für mich meine Anerkennung.“ (11, S. 3, 21)

C. Beitrag zur Verbesserung der Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata gegenüber der Lebenssituation

1.) Beratung und Betreuung durch die Institution

Die Phase der Beratung der Zielgruppenangehörigen kann zeitlich noch innerhalb der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme vonstatten gehen und soll sich auf folgende Aspekte beziehen: Die Informierung der Teilnehmer über die Möglichkeiten der Kenntnisvertiefung sowohl in sprachlicher als auch allgemein weiterbildender Hinsicht, wie beispielsweise die weiterführende Partizipation an in das Berufsleben eingliedernden Maßnahmen. Der andere Teil der Beratung und Betreuung umfasst das Aufzeigen von Verwendungssituationen, in denen die Zielgruppe ihre sprachlichen und gesellschaftlichen Fertigkeiten umsetzen kann, um die erworbenen Fähigkeiten zu vertiefen und zu erweitern.

Zunächst fand eine Befragung der Interviewpartner bezüglich der Informierung zu Gelegenheiten der sprachlichen und allgemeinen Weiterbildung statt. Die ehemaligen Kursteilnehmer erklärten fast einstimmig, an keinerlei Beratung oder Betreuung seitens der Bildungseinrichtung oder der Lehrkräfte partizipiert zu haben. Die Zielgruppe führt dabei verschiedene Gründe für dieses Ausbleiben der Informierung an wie beispielsweise: „Wir

hatten im Job- Center Berater.“ (4, S. 3, 21) oder „Wir haben selbst gemacht. Mit Problemen, aber mit Wörterbuch.“ (12, S. 3, 14/16).

Die Aussagen verdeutlichen, dass die Verantwortung für die Beratung nach der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme an andere Stellen abgegeben wurde: Entweder die ehemaligen Kursteilnehmer bekamen staatliche Hilfestellungen oder sie mussten nach Kursende in der Lage sein, ihre persönlichen Bedürfnisse selbstständig zu regeln.

Durch mangelnde Evaluation können die Schwierigkeiten, mit denen die Zielgruppe nach der Bildungsveranstaltung konfrontiert ist, bzw. die Lösungsstrategien oder Veränderungen in denselbigen, ausgelöst durch die verbesserten Sprach- und/oder Gesellschaftskenntnisse, nicht von der Institution wahrgenommen und ausgewertet werden. Es fehlt somit reflektierendes Material, das zur Konzipierung weiterer sprachlicher Weiterbildungsmaßnahmen für diese oder andere Zielgruppen dienen könnte.

Es erscheint überraschend, dass die Bildungseinrichtung bzw. die Lehrkräfte keine Schritte hinsichtlich einer Interaktion zur Überprüfung der Lebenssituation der ehemaligen Kursteilnehmer unternehmen, besonders, da vor allem die Lehrkräfte sich offen für Gespräche nach der Bildungsveranstaltung zeigen, wenn sie von den Zielgruppenangehörigen aktiv angesprochen werden, wie ein Interviewpartner darstellt: „Ich habe eine Ziel, ich wollte Ausbildung zur Krankenschwester machen, ich habe Lehrerin gesagt. Sie hat erzählt, was kann ich machen, wohin kann ich gehen, was weiter machen.“ (6, S. 4, 8-10)

Durch das Aufzeigen von sprachlichen und allgemeinen Weiterbildungsmöglichkeiten und Beratungsstellen, die bei diesen Herausforderungen wertvolle Dienste leisten können, könnte aber bereits vor Beendigung der Bildungsmaßnahme Unsicherheit abgebaut und den Teilnehmern das Gefühl vermittelt werden, sich nicht alleine mit den ungewohnten Situationen auseinandersetzen zu müssen.

Es kann nicht näher dazu Stellung genommen werden, inwiefern die Institution diese Beratung durchführen kann, da dies den finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten der einzelnen Bildungseinrichtung unterliegt.

Dies betrifft auch das Aufzeigen von Verwendungssituationen und Sprachvertiefungsmöglichkeiten im Alltagsleben. Um einer ‚Verkümmerung‘ der Sprachkenntnisse vorzubeugen und gleichzeitig den Eintritt in die Gesellschaft des Zuwanderungslandes zu fördern, ist es notwendig, die Zielgruppe dazu anzuhalten, den Schritt in die Integration zu wagen, indem Gelegenheiten gefunden werden, in denen die erworbenen Sprachfertigkeiten angewendet werden können.

Es gilt daher, die Beratung in einem ‚sozial integrationsfördernden‘ Sinn zu leiten, d.h. den Zielgruppenindividuen Möglichkeiten näher zu bringen, wie sich das Gelernte erhalten und erweitern lässt. Des Weiteren wird damit der Gefahr vorgebeugt, dass die Teilnehmer sich nach dem Besuch der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme in den familiären Bereich zurückziehen, in dem die Sprach- und Gesellschaftskenntnisse nicht angewendet werden können und daher eher in Vergessenheit geraten.

Bei der Form der ‚sozial integrationsfördernden‘ Beratung und Betreuung bietet sich sowohl eine Systematisierung als auch eine Variierung an, die sich nach den objektiven Merkmalen der Zielgruppe, wie beispielsweise Geschlecht oder Alter, aber auch an den individuellen Wünschen der Zielgruppenangehörigen ausrichtet.

Die Resultate der empirischen Untersuchung legen den Schluss nahe, dass die Beratung, wenn überhaupt, ausschließlich in Interaktion der Teilnehmer mit den Lehrenden stattfand. Die Zielgruppenarbeit im Basismodell zielt jedoch darauf ab, die Bildungseinrichtung stärker in diesen Prozess zu involvieren.

2.) Nachvollzug der Veränderungen in Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata der Zielgruppe

Die Evaluationsform zu veränderten Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata bzw. einer Entlastung der Lebensbedingungen kann vom Untersuchenden, im Normalfall der Institution, frei gewählt werden. Von entscheidender Bedeutung ist dabei jedoch, dass die Evaluierung ebenfalls in einer gemeinsamen Interaktion stattfindet, d.h. die ehemaligen Kursteilnehmer und die Bildungseinrichtung bzw. eventuell auch oder gerade die Lehrkräfte sollten zusammen bei dieser Überprüfung mitwirken. Auf diese Weise lassen sich für die Bildungseinrichtung und die Lehrenden langfristige Konsequenzen für die Zielgruppenarbeit in Maßnahmen sprachlicher Weiterbildung ziehen.

Die empirische Untersuchung nimmt diese Gesichtspunkte in den Interviewleitfaden mit auf; dabei wurden die für diese Arbeit maßgeblichen Faktoren, die die Lebenssituation bedingen und gesellschaftlich-soziale Integration fördern oder hemmen, definiert und den Befragten vorgestellt. Folgende Aspekte fanden dabei Eingang:

- a) Wohnung und Wohnungssuche
- b) Kontakt zu Einheimischen
- c) Behördengänge
- d) Freizeitgestaltung

Darüber hinaus erschien es zur Untermauerung des Basismodells besonders wichtig, die Meinungen und Einstellungen der ehemaligen Kursteilnehmer zur sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme zu evaluieren. Dies betrifft sowohl pädagogische als auch sprachliche Gesichtspunkte; die Zielgruppenangehörigen wurden dazu angehalten, ihre Wahrnehmungen zu positiven und negativen Bereichen der Zielgruppenarbeit und der Sprachvermittlung zu artikulieren und den Stellenwert, den die Bildungsveranstaltung in ihrer Lebenssituation und hinsichtlich ihrer gesellschaftlich-sozialen Integration einnimmt, einzuschätzen.

Die Ergebnisse dieser Befragung soll nun in den einzelnen zuvor erwähnten Punkten wiedergegeben und analysiert werden.

a) Wohnung und Wohnungssuche

Die Hilfestellung der in der Bildungsveranstaltung erworbenen Kenntnisse bei der Wohnungssuche wird von den ehemaligen Kursteilnehmern sehr unterschiedlich bewertet.

Etwa die Hälfte der Interviewpartner befand sich zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung entweder noch in einem Wohnheim oder war in Wohnräume umgezogen, die durch sozialen Wohnungsbau vermittelt worden waren. Sie waren also nicht selbstständig auf Wohnungssuche gegangen und konnten daher keine adäquaten Angaben zu der Bedeutung von Sprachfertigkeiten in diesem Feld machen.

Die andere Hälfte, die aufgrund von Arbeitsaufnahme o.Ä. eigenständig zu einer veränderten Wohnsituation gelangt war, beurteilt jedoch die Dienste der Bildungsmaßnahme in jenem Zusammenhang als positiv. Vor allem das Erlernen des dazugehörigen Vokabulars und das Vermögen, in eigenständige Verhandlungen mit Vermietern oder Maklern zu treten, steht im Vordergrund der Bewertung, wie sich anhand der Aussagen der Befragten entnehmen lässt:

„Wir hatten ein Thema, wie kann man Wohnung suchen und wie bedeutet in diese kleine Anzeige. Steht kurz Kt. Was ist das? Kautio. Aber ohne Sprachkurs dieses verstehe ich nicht.“ (4, S. 4, 7-9)

Dies weist auf ein sowohl pädagogisch als auch sprachwissenschaftlich optimiertes Lehrziel hin: Es wurden in der Gestaltung des Lehrthemas die anstehenden Bedürfnisse der Zielgruppe, in diesem Fall der Wohnungswechsel, berücksichtigt und darauf aufbauend mit Hilfe zielgruppennaher praktischer Arbeitsmaterialien wie z.B. alltäglicher Zeitungsannoncen, der entsprechende notwendige Wortschatz erarbeitet. Damit wird ein wichtiger Schritt in der Veränderung der Wahrnehmungsschemata der Zielgruppenangehörigen und der Verbesserung

der als belastend empfundenen Lebenssituation geleistet. Die Zielgruppe entwickelt nicht nur eine auf ihre Bedürfnisse und Interessen zugeschnittene sprachliche Kompetenz, sondern gelangt auf diese Weise auch zu einem stärkeren Selbstbewusstsein im Umgang mit dieser Thematik, das zum Handeln anleitet, wie die Meinung eines Interviewpartners andeutet: „Ich habe mit Vermieter alles selbst gesprochen.“ (14, S. 4, 1)

Durch diese neu gewonnene Selbstständigkeit zur Lösung von alltäglichen Schwierigkeiten, lässt sich die Zielsetzung der Zielgruppenarbeit erreichen: Sprachliche Weiterbildung wird damit nicht nur zu einer Methodik der Sprachkenntniserweiterung und -vertiefung, sondern bietet die Möglichkeit, über Sprache die Lebenslage der Lernenden positiv zu verändern und die gesellschaftlich-soziale Integration voran zu treiben.

Mit Hilfe von sprachlicher Weiterbildung kann somit ein Beitrag zur Teilhabe der Zielgruppe am deutschen Gesellschafts- und Sozialsystem geleistet und gleichzeitig eine Isolation der Zielgruppenangehörigen aufgrund mangelnder Kommunikationsfertigkeiten verhindert werden.

b) Kontakt mit Einheimischen

Unter Kontakt mit Einheimischen wird jede Art von Kommunikation verstanden, bei der die deutsche Sprache und damit die in der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme erworbenen Kenntnisse verwendet werden müssen. Dies kann sich auf Interaktion mit Deutschen, aber auch mit ausländischen Mitbürgern beziehen. Die empirische Untersuchung fokussiert dabei lediglich die Zielsetzung, zum einen die verschiedenen Kontaktgelegenheiten der Zielgruppenindividuen nach dem Besuch der Bildungsveranstaltung und die Art und Weise, wie sie zustande kamen. Dies kann sowohl mündlichen als auch schriftlichen Kontakt beinhalten. Eine Bedingung, damit diese Interaktion für die empirische Untersuchung als „Kontakt“ verstanden werden kann, liegt darin, dass die Kommunikation in ständigem und wiederholtem Male erfolgt und die Möglichkeit, intendierte und persönliche Gespräche zu führen, beinhaltet.

An einem Beispiel verdeutlicht soll dies bedeuten, dass die notwendige Interaktion mit der Kassiererin im Supermarkt nicht als „Kontakt“ im Sinne des Basismodells akzeptiert wird, aber gelegentliche Dialoge mit den Nachbarn als solcher gewertet werden.

Bei der Interaktion mit Einheimischen vollziehen sich, ähnlich wie bei der Wohnungssuche, zielgruppenorientierte und sprachwissenschaftliche Ansprüche. Einerseits verhelfen Kontakte

mit der ansässigen Bevölkerung dazu, die in der Bildungsmaßnahme erlernten Sprachkompetenzen zu trainieren und auszubauen. Andererseits müssen hierbei Sprech- oder Schreibhemmungen überwunden werden, d.h. der Zielgruppenangehörige ist damit sozusagen ‚gezwungen‘, aktiv sprachlich zu handeln, um Bedürfnisse zu verwirklichen, jedoch können sich bei der gemeinsamen Interaktion gleichzeitig Strukturen verfestigen und sich damit Selbstbewusstsein im Umgang mit der Sprache bilden.

Aus zielgruppenorientierter pädagogischer Sicht sind die Kontakte mit Einheimischen ein wichtiger Schritt zum selbstständigen Handeln und ein Weg aus der Isolation. Der Verbleib in der Familie hat nicht nur zur Folge, dass Sprachkenntnisse auf Dauer verloren gehen, sondern er führt auch zu Unsicherheit, indem Angelegenheiten auf Familienmitglieder übertragen werden können und nicht eigenständig gelöst werden müssen. Des Weiteren eröffnet die Kommunikation mit Einheimischen Einblick in das Gesellschafts- und Sozialsystem der Bundesrepublik, indem Ansichten vermittelt und Meinungen vertreten werden. Gerade für die Zielgruppe der Aussiedler kann diese Sicht auf die tatsächliche Umgebung eine wertvolle Hilfe sein.

Die Interviewpartner berichten nicht nur fast einstimmig, seit der Sprachkursteilnahme über neue Kontakte mit der ansässigen Bevölkerung zu verfügen, sie stellen auch eine große Variation an Kontaktmöglichkeiten vor, die sich in den letzten 6-18 Monaten angeboten hatten: Dazu zählen sowohl private als auch berufliche Kommunikationsgewohnheiten sowie zufällige oder intendierte Begegnungen, die einer gewissen Regelmäßigkeit unterliegen.

Ein erster Aspekt der Kontaktaufnahme liegt im beruflichen Bereich. In den meisten Unternehmen ist die Arbeitssprache Deutsch und die Kollegen, gleich welcher sprachlicher Herkunft, unterliegen der Notwendigkeit, sie als gemeinsame Umgangskommunikation anzuwenden, wie ein Befragter darstellt: „Ich arbeite in großer Firma, dort spricht nur Deutsch und dort viele Deutsche und sehr wenig Ausländer.“ (17, S. 4, 1)

Interessanterweise kann bei den Kontakten im beruflichen Bereich weder ein Unterschied zwischen den Geschlechtern noch im Alter festgestellt werden. Es scheint also, dass die Arbeitsaufnahme gute Möglichkeiten für alle Zielgruppenindividuen bietet, Bekanntschaften zu schließen und damit Kommunikation in der Fremdsprache zu verfolgen.

Aber nicht nur der berufliche Druck, sondern auch freiwillig geknüpfte private Kontakte prägen die Anwendung der Sprachkenntnisse der ehemaligen Kursteilnehmer. Dabei handelt

es sich sowohl um zufällige Bekanntschaften wie Gespräche mit den Nachbarn als auch intendierte, regelmäßige Interaktionen, wie die Interviewpartner beschreiben: „Ich habe deutsche Freundin und ja, das (-) ich fühl mich das jetzt bisschen mehr integriert. (...) Also (-), ich denke dass, private Situation hat mir mehr geholfen.“ (2, S. 5, 2, 5)

Diese Aussage zeigt auf, in welchem Ausmaß die Kontakte mit der einheimischen Bevölkerung und die damit verbundene Verwendung der Sprachfertigkeiten das Gefühl der als belastend empfundenen Lebenssituation verringern und stattdessen eine Nähe zur Zielsprache und -kultur erzeugen. Dies sollte auch ein Hinweis für die Planenden sprachlicher Weiterbildungsmaßnahmen sein, den Teilnehmer Gelegenheiten zu präsentieren, bei denen Kommunikation aufgenommen werden und darüber hinaus Einblicke in die gesellschaftlich-soziale Lage der einheimischen Bevölkerung gewonnen werden kann. Diese Thematik sollte innerhalb der Bildungsveranstaltung angesprochen bzw. vielleicht sogar als Programmpunkt in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen werden. Ein Beispiel dafür könnte eine Initiative der Bildungseinrichtung zur Begegnung der Zielgruppe mit der Bevölkerung sein, bei der die Chance besteht, sich gegenseitig kennen zu lernen und sich auszutauschen. Diese Begegnung ließe sich günstigerweise unter einer Art „Themenabend“ wie beispielsweise Kindererziehung, Versicherungen o.Ä. fassen, bei dem sich Menschen mit gleichen Interessen zusammen finden und in Interaktion treten.

Die Angabe des Befragten unterstreicht des Weiteren, welche Konsequenzen mangelnde Kontakte mit sich bringen können. Das Gefühl der verbesserten Integration stellt sich möglicherweise nicht ein, die Isolation bzw. der Verbleib in der Familie wird fortgeführt und es wird vielmehr eine Distanz zur Zielsprache und -kultur geschaffen, die sich negativ auf die Gesamteinstellung gegenüber den Lebensbedingungen auswirken kann.

Sicherlich sind weder die Bildungseinrichtung noch die Lehrkräfte in der Lage, allen Zielgruppenindividuen zu passenden Kontakten zu verhelfen, da dies zu einem Großteil Eigeninitiative der Teilnehmer erfordert. Dieser Prozess kann aber von der Bildungseinrichtung und den Lehrenden dahingehend unterstützt werden, dass zum einen die Bedeutung der Anwendung der Sprach- und Gesellschaftskenntnisse im Unterrichtsgeschehen aufgegriffen und verdeutlicht wird. Zum anderen kann der Zielgruppe ein wertvoller Dienst dadurch erwiesen werden, indem Ängste und Unsicherheiten gegenüber der Zielsprache und der ansässigen Bevölkerung gemeinsam thematisiert und abgebaut werden. Ziel der Zielgruppenarbeit sollte es dabei sein, den Teilnehmern über den Spracherwerb soviel Selbstvertrauen zu vermitteln, dass sie zum Handeln angeleitet werden und aktiv selbst in ihre Lebenssituation eingreifen.

In der empirischen Untersuchung lässt sich festhalten, dass im Gegensatz zur beruflichen Kommunikation bei den persönlichen Kontakten eine Differenz im Alter der Zielgruppenangehörigen besteht. Grundsätzlich scheint es jüngeren ehemaligen Kursteilnehmern (bis ca. 40 Jahren) leichter zu fallen, die Initiative zur Knüpfung von Bekanntschaften zu ergreifen. Sie beschreiben auch ein insgesamt breiteres Bild der Kontaktstationen wie Sportvereine, Diskotheken usw. Eine Ursache dafür könnte darin begründet liegen, dass junge Menschen in der Regel eine aktivere und unterschiedlichere Freizeitgestaltung haben als ältere, so dass sich für sie mehr Möglichkeiten der Interaktionsaufnahme ergeben. Eventuell sind junge Menschen auch eher in der Lage, Sprachängste zu überwinden oder sich leichter an die tatsächliche gesellschaftlich-soziale Situation in der Bundesrepublik zu adaptieren und weisen somit weniger Schwierigkeiten beim Finden von Kontakten auf.

Dieser Umstand sollte in der Unterrichtsgestaltung sprachlicher Weiterbildungsveranstaltungen berücksichtigt werden, indem auch älteren Zielgruppenangehörigen Chancen offeriert werden, ihre Bedürfnisse und Interessen im Zusammenhang mit der Kommunikation mit der einheimischen Bevölkerung zu verfolgen. Ihre Meinungen und Ansichten, aus denen vielleicht Ängste resultieren, sollten gesondert in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden besprochen werden, um gezielt Fragen zu beantworten bzw. auf Unsicherheiten und Konflikte reagieren zu können.

c) Behördengänge

Der Umgang mit deutschen Ämtern scheint bei den ehemaligen Kursteilnehmern vor allem mit Unsicherheit besetzt zu sein. Dieser Umstand kann auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden: Zum einen stammen die Zielgruppenangehörigen aus einem gesellschaftlichen System, das zentralistisch und vor allem vom Staat aus organisiert war. Dies äußert sich bei den Zielgruppenindividuen im Verharren in einer passiven Rolle, die bereits in vorigen Kapiteln aufgeworfen wurde. Negativ unterstützt wird diese Haltung noch durch mangelnde Sprachfertigkeiten, die ein Verständnis des ‚Bürokratendeutsch‘ unmöglich machen und den Zielgruppenangehörigen die Chance versagt, ihre Angelegenheiten selbstständig zu regeln, so dass sie auf Hilfe angewiesen sind.

Daher ist es besonders für die Zielgruppenarbeit im Basismodell wichtig, einen Einstellungswechsel gegenüber behördlichen Gängen nach der Partizipation an der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung zu überprüfen und zu analysieren.

Drei Viertel der Interviewpartner beschreiben eine Veränderung in der Eigen- und Fremdwahrnehmung beim Besuch von Ämtern, die sowohl auf dem Erwerb und der Vertiefung von Sprachkenntnissen, aber auch auf dem Wissen über gesellschaftliche Regeln und Abläufe beruhen.

Ein Befragter meint dazu:

„Nun ja, wenn ich gehe in Sozialamt, ich verstehe nicht alles, aber ich glaube, es geht. (...)Viel, viel besser. Früher ich kann nicht schreiben auf Deutsch, nicht lesen und jetzt kann ich bisschen lesen und schreiben“ (9, S. 4, 9, 11)

Der Erwerb von Sprachfertigkeiten verhilft also dem ehemaligen Kursteilnehmer dazu, selbstständig in seiner Umgebung agieren und reagieren zu können. Der Interviewpartner spricht in der Aussage nicht nur rezeptive Fertigkeiten, wie besseres Verstehen, sondern auch produktive Fertigkeiten wie das Schreiben an, Kompetenzen, die gerade auf dem Amt unter Zeitdruck abgerufen werden können müssen.

Dieses Sprachtraining kann von der Bildungseinrichtung oder von den Lehrenden um das Aufzeigen von gesellschaftlichen und/oder gesetzlichen Regelungen erweitert werden, um den Teilnehmern sozusagen ‚das Werkzeug‘ für den Umgang mit den Behörden an die Hand zu geben. Das eine nützt nicht ohne das andere, wie die Aussage eines anderen Befragten beweist: „Ich weiß schon ein bisschen mehr, wohin ich mich wenden kann, wo ich was fragen kann, besser schon so, nicht wie erste Tage, weißt du nicht, wie die Türen aufgehen.“ (11, S. 5, 13-14)

An dieser Stelle wird wieder die Notwendigkeit verdeutlicht, den Zielgruppenangehörigen Wissen und Strategien zu vermitteln, mit denen die Konflikte und Probleme im Alltag gelöst werden können.

Dies wiederum bedarf des Vorwissens über die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe, welches bereits vor Beginn der Bildungsveranstaltung gesammelt werden muss und während der Durchführung der Bildungsmaßnahme in gemeinsamer Interaktion mit den Teilnehmern überprüft werden sollte. Nur auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Zielgruppenindividuen zur Entlastung ihrer Lebensbedingungen benötigen, trainiert und später selbstständig aktiviert werden können.

d) Freizeitgestaltung

Das Thema Freizeitgestaltung umfasst verschiedene Aspekte: Dies können zum einen alle Arten von Hobbys sein, aber auch regelmäßige Aktivitäten wie Spaziergänge, Familienbesuche o.Ä. Diese alltäglichen Tätigkeiten wurden in der empirischen Erhebung vor allem aus dem Grund berücksichtigt, da die Freizeitgestaltung eine Herausforderung ist, die zum einen die Eigeninitiative der Zielgruppenangehörigen benötigt, zum anderen einen Teil der Lebensbedingungen der Zielgruppe darstellt. Das Hauptaugenmerk der Untersuchung richtet sich dabei auf die Feststellung eventueller Differenzen zwischen den Freizeitaktivitäten im Heimatland und im Zuwanderungsland.

Die Art des Freizeitarrangements lässt einen Rückschluss darauf zu, inwieweit die erworbenen Sprach- und Gesellschaftskennntnisse individuell Anwendung finden. Darüber hinaus können aus den Aussagen der ehemaligen Kursteilnehmer auch Erkenntnisse über voranschreitende Integration oder verbleibende Isolation gezogen werden.

Erstaunlicherweise ergibt sich bei der Befragung zu der Art und Weise der Freizeitgestaltung ein anderes Bild als bei den übrigen Lebensbereichen: Die meisten Interviewpartner geben an, ihre Freizeitgewohnheiten im Vergleich zwischen Heimatland und Zuwanderungsland nicht geändert zu haben.

Für dieses Fortführen von Gewohnheiten lassen sich verschiedene Ursachen eruieren: Zum einen befinden sich die Zielgruppenangehörigen in einer neuen Umgebung, die viel Arbeit und Konzentration auf wesentliche Dinge verlangt. Oft bleiben Hobbys und Freizeitaktivitäten dabei auf der Strecke, wie ein Interviewpartner ausdrückt: „Ich habe jetzt keine Freizeit. Ich muss viel lernen und dann muss noch zur Arbeit gehen.“ (6, S. 4, 21)

Die Konfrontation mit neuen Gegebenheiten und der Zwang, quasi ein neues Leben aufzubauen, führt möglicherweise dazu, dass die Zielgruppenindividuen ganz bewusst ihre früheres Freizeitverhalten aufrecht erhalten, um nicht auch noch in diesem Lebensbereich Neues erlernen oder Gewohntes abändern zu müssen. Viele Befragte berichten von der Freizeitgestaltung derart: „Bei uns alles so ist wie früher.“ (8, S. 5, 3)

Mit der Ausübung von alten Hobbys bzw. Freizeitaktivitäten bietet sich den Zielgruppenangehörigen die Möglichkeit, einen wahrscheinlich mit positiven Gefühlen besetzten Lebensbereich weiter zu führen, ohne sich dort der Notwendigkeit aussetzen zu müssen, auf die erworbenen Sprach- und Gesellschaftskennntnisse angewiesen zu sein.

Einen weiteren Grund für die Art der Freizeitgestaltung könnten finanzielle Engpässe darstellen.

Dass die erlernten und vertieften Sprachkenntnisse bezogen auf die Freizeitgestaltung der ehemaligen Kursteilnehmer keinen bedeutenden Einfluss haben, ist für die Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung in der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme umso wichtiger, da daraus Konsequenzen für die Planung und Durchführung der Bildungsveranstaltung gezogen werden können.

Da die anderen in der empirischen Untersuchung betrachteten Lebensbereiche der Zielgruppe (ungeachtet möglicher anderer Alltagsaspekte, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurden) mehr von den erworbenen Sprach- und Gesellschaftskenntnissen profitieren, um positive Veränderungen in der Lebenslage vornehmen zu können, sollten diese im Unterrichtsgeschehen und bei der Konzipierung der Lehr- und Lernziele ausführlicher mit einbezogen werden. Im Gegenzug dazu könnte dann auf eine ausführliche Thematisierung von z.B. der Freizeitgestaltung verzichtet werden, um besser auf die Faktoren, die eine tatsächliche Verbesserungschance durch Sprachfertigkeiten darstellen, eingehen zu können.

e) Subjektive Vorteile entstanden aus der Weiterbildungsmaßnahme und positive Wahrnehmungen der ehemaligen Kursteilnehmer

Aus der Befragung zu subjektiven Vorteilen und positiver Wahrnehmung stechen zwei Gesichtspunkte hervor, die vom Großteil der Interviewpartner geäußert werden.

Der erste subjektive Vorteil, der von den Interviewpartnern im Zusammenhang mit der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung aufgeführt wird, ist der Erwerb und die Vertiefung von Sprachfertigkeiten, besonders der produktiven Kompetenzen wie Sprechen und Schreiben.

Die Bildungsmaßnahme eröffnet den Teilnehmern zum ersten Mal die Gelegenheit, diese Fertigkeiten zu erlernen und gleichzeitig anzuwenden, wie die Aussage eines Befragten verdeutlicht: „Für mich Vorteile war, dass ich hatte Möglichkeit Deutsch zu sprechen, gute Deutsch zu sprechen.“ (3, S. 4, 20)

Die sprachliche Weiterbildungsveranstaltung bietet somit eine Plattform, um die Fremdsprache in einer strukturierten Form zu erlernen.

Aber auch andere Angaben bezüglich des Sprachkenntniserwerb machen die Situation klar: „Ich nach dem Sprachkurs kann schreiben, kann besser lesen und ich habe keine Angst mehr zu sprechen.“ (15, S. 4, 3-4)

Die Eigenwahrnehmung des Interviewpartners ist durchweg positiv. Es wird ein Kenntnis- und Kompetenzzuwachs in rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten erläutert; gleichzeitig bezieht sich der Befragte explizit auf die Zeit nach dem Besuch der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme. Dies lässt zum einen darauf schließen, dass bei den ehemaligen Kursteilnehmern ein Bewusstsein für den eigenen Lernprozess existiert und damit die Fähigkeit vorliegt, die eigene Lage selbst analysieren zu können.

Zum anderen wird gerade durch die Betonung des Erwerbs produktiver Fertigkeiten deutlich, dass den Zielgruppenangehörigen durch die Sprachkursteilnahme ein aktiveres Handeln im Lebensalltag ermöglicht wird. Vor allem die Aussage „ich habe keine Angst mehr zu sprechen“ verdeutlicht die Verbindung der Sprachkenntnisse mit der Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit und den Lebensbedingungen. Unsicherheiten und Schwierigkeiten, die sich durch fast alle Bereiche des Lebensalltags ziehen. Da in den meisten Situationen eine Kontaktaufnahme bzw. eine Kommunikation mit der einheimischen Bevölkerung notwendig ist, können durch die Erweiterung und Vertiefung der Sprachfertigkeiten verringert bzw. möglicherweise sogar komplett abgebaut werden.

Die Zielgruppenangehörigen sind nun durch den adäquaten Fremdspracherwerb befähigt, ihre Angelegenheiten mit geringeren oder sogar ganz ohne Ängste selbstständig zu regeln. Diese Eigenständigkeit verleiht wiederum den ehemaligen Kursteilnehmern ein besseres Gefühl, was zu einer Entlastung der Lebenslage führen kann.

Es kann darüber hinaus festgestellt werden, dass die ehemaligen Kursteilnehmer in ihrer Beurteilung wenig auf die sprachliche Weiterbildungsmaßnahme selbst eingehen, Positives in der Unterrichtsgestaltung wird von den Interviewpartnern nicht oder nur marginal erfasst.

Vielmehr beziehen sich die Befragten in ihren Einschätzungen auf die positiven Veränderungen, die die Bildungsveranstaltung in ihrer eigenen Persönlichkeit und ihrer Lebensumgebung bewirkt hat.

Dies bedeutet für die Planung und Umsetzung der Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung im Basismodell, dass je mehr die Lehrziele der Bildungsmaßnahme auf die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe zugeschnitten sind und je intensiver Lehrkräfte und Bildungseinrichtung auf die Wünsche und Notwendigkeiten der Teilnehmer eingehen, umso größer der Effekt auf die Entlastung der individuellen Lebenssituation der Zielgruppenindividuen und auf ihre Einstellungen und Wahrnehmungen ist.

Die Bildungsveranstaltung bildet somit die Möglichkeit, durch die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten in der Fremdsprache und ausreichendem Wissen über das deutsche Gesellschafts-

und Sozialsystem eine Grundlage für das Leben der Zielgruppenangehörigen im Zuwanderungsland zu schaffen. Oder wie ein Interviewpartner die positive Funktion der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme formuliert: „In diese Sprachkurs war bei uns, ich glaube wichtig. Wir können lesen und schreiben und gut verstehen, das ich so kann sagen, das ist so wie erste Stufe in unserem Leben in Deutschland.“ (8, S. 5, 5-7)

f) Im Zusammenhang mit der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme wahrgenommene Probleme oder Kritik

Während die ehemaligen Kursteilnehmer den Einfluss der Bildungsveranstaltung auf die persönliche Lebenssituation durchaus positiv einschätzen, so erwähnen sie aber auch einige Kritikpunkte bezüglich der Organisation und Durchführung der Bildungsmaßnahme.

Die einzelnen Aspekte betreffen vor allem Faktoren, die den Spracherwerb bzw. die -vermittlung hemmten oder beeinträchtigen, so dass die Teilnehmer nicht oder nur eingeschränkt zu ihren angestrebten Lernzielen gelangen konnten.

Die Schwierigkeiten, denen sich die Zielgruppenangehörigen während des Besuchs der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme gegenüber sahen, richten sich vor allem auf Gesichtspunkte, die zwar weitgehend die Konzeption der Maßnahme betrafen, aber Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und damit den Lernprozess hatten. Zum größten Teil werden von den Interviewpartnern Problematiken angesprochen, deren Behebung der Bildungseinrichtung bzw. den Lehrkräften obliegen und auf die die Zielgruppenindividuen kaum Möglichkeiten der Einflussnahme hatten. Diese Kritikpunkte lassen sich zu vier störenden oder hemmenden Faktoren für den Lernverlauf zusammenfassen, die im Folgenden näher analysiert werden sollen:

- a) Dauer der Maßnahme
- b) Beziehung zu den Lehrenden
- c) Heterogenes Sprachniveau der Lerngruppe
- d) Größe der Lerngruppe

a) Dauer der Maßnahme

Die Dauer der Bildungsveranstaltung von sechs Monaten bzw. 600 Unterrichtseinheiten wurde von vielen Befragten als zu kurz empfunden. Hauptaugenmerk der Kritik war dabei nicht etwa, dass der Lehrstoff zu schnell vermittelt wurde, sondern dass nicht genug Zeit

aufgebracht werden konnte, um den gesamten, den Teilnehmern notwendig erscheinenden Lernstoff durchzugehen. Dies bedeutet, dass zum einen die Dauer der Bildungsmaßnahme nicht ausreichte, um ein komplexes Bild der deutschen Sprache zu vermitteln und zum anderen den Zielgruppenangehörigen nur Teile der Sprachkenntnisse, die für den Alltag nötig sind, erläutert werden konnten, wie ein Interviewpartner beschreibt: „Vielleicht noch zwei, drei Monate. Wir haben z.B. Perfekt gelernt und Präsens, aber nicht Futur.“ (13, S. 4, 20)

Diese Aussage lässt nicht nur darauf schließen, dass gerade grammatische Strukturen der Fremdsprache sich nur schwer in einem derart begrenzten Zeitraum adäquat vermitteln lassen, sondern dass darüber hinaus eine Auswahl von Themen getroffen wird oder getroffen werden muss, die der Bildungseinrichtung und den Lehrkräften notwendig und erstrebenswert erscheint.

Aber auch ohne konkrete Wünsche nach der Ergänzung der Sprachlehrprogramme werden die 600 Unterrichtseinheiten des Integrationskurses als zu kurz bewertet: „Problem war nur eins, das war zu kurz, 12 Monate wären besser.“ (11, S. 4, 18)

Für diesen Wunsch den Zeitraum der Bildungsveranstaltung zu verdoppeln, können verschiedene Gründe eruiert werden:

Zum einen sind die Zielgruppenangehörigen durch die begrenzte Dauer der Bildungsmaßnahme unter Druck gesetzt, möglichst viel Fertigkeiten und Wissen in kurzer Zeit zu erwerben. Durch eine Verlängerung der Bildungsveranstaltung könnte dieser Lerndruck verringert werden.

Des Weiteren bieten sich in geringerer Zeit weniger Chancen für die Teilnehmer, die erworbenen Strukturen und Vokabeln zu verfestigen und im Unterrichtsgeschehen anzuwenden. Die fremdsprachlichen Kenntnisse werden zwar thematisiert und erlernt, können aber über den kurzen Zeitraum hinweg nicht vertieft und verankert werden, da aus organisatorischen Gründen zum nächsten Lernziel übergegangen werden muss.

Grundsätzlich erscheint es sinnvoll, sprachliche Weiterbildungsmaßnahmen für Lerner ohne oder mit wenig fremdsprachlichen Kenntnissen von der ursprünglichen Dauer von 600 Unterrichtseinheiten zu erweitern. Etwa ein Drittel der Teilnehmer der Befragten äußert dabei den Wunsch nach einer Verlängerung der Bildungsveranstaltung von 3-6 Monaten, das entspräche in etwa einer Erweiterung um 300- 600 Unterrichtseinheiten.

Da allerdings gerade die Integrationskurse zumeist staatlicher Finanzierung unterliegen, kann also von einer Verlängerung nicht ausgegangen werden.

Zielgruppenarbeit kann jedoch dabei behilflich sein, die kurze Dauer der Bildungsveranstaltung soweit als möglich derart zu gestalten, dass ein Effekt auf den Lernprozess und den Umgang mit den Lebensbedingungen der Zielgruppe entsteht, indem in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer artikuliert und in Lernziele umdefiniert werden.

b) Beziehung zu den Lehrenden

Die Analyse des Lehrkräfte-Teilnehmer-Verhältnisses ergab, dass die Vertrauensbasis, die sich zwischen den Lehrenden und den Lernenden entwickelt, eine bedeutende Stellung im Lernprozess einnimmt.

So wird auch bei den Kritikpunkten an der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme wiederum diese Thematik von den Befragten aufgegriffen und vor allem die Organisation der Bildungseinrichtung im Zusammenhang mit dem Einsatz der Lehrkräfte negativ beurteilt:

„Ich denke, Problem im Konzept ist, für mich persönlich und ich sage das Meinung Mehrheit in meine Sprachkurse hab ich besucht, dass die alle wollte eine Lehrerin haben, dass die schon gewohnt bei diese Lehrerin und wenn andere kommt, das bringt nicht soviel Leistung.“ (2, S. 5, 13-16)

Da dieser Aspekt der Lehrkräfte-Teilnehmer-Beziehung schon in den vorangegangenen Kapiteln untersucht und interpretiert wurde, soll er an dieser Stelle nicht noch einmal fokussiert werden. Es soll lediglich erwähnt werden, dass diese Problematik für die Interviewpartner insgesamt sehr bedeutsam erscheint und daher besonderer Beachtung bei der Konzeption und Durchführung der Zielgruppenarbeit bedarf.

Es sei daher an dieser Stelle nur noch einmal das empfindliche Gleichgewicht des Beziehungsgeflechts betont, das zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. auch der Bildungseinrichtung bestehen sollte und das den Erfolg der Zielgruppenarbeit maßgeblich beeinflusst.

c) Heterogenität des Sprachniveaus in der Lerngruppe

Besonders kritisiert wurde bei der Heterogenität des Sprachniveaus in der Lerngruppe von den ehemaligen Kursteilnehmern die Zusammensetzung von Zielgruppenangehörigen mit unterschiedlichem Kenntnisniveau in der Fremdsprache. Aber auch in anderen Bereichen wird Heterogenität negativ bewertet: „(...)ich habe Kritik. Z.B., ich hab schon gesagt, muss andere

Leute zusammen. Z.B. ich möchte ein Thema mehr Stunden, aber andere Menschen brauchen andere Thema.“ (4, S. 4, 21-22)

Die Darstellung des Befragten spielt darauf an, dass aufgrund der Kurszusammenstellung Bedürfnisse und Interessen nicht befriedigt werden konnten, da unterschiedliche Lernziele auftreten, die sich nur schwer miteinander kombinieren lassen. Gleichzeitig spielt auch das Lerntempo der Zielgruppenindividuen eine Rolle; Teilnehmer mit Vorkenntnissen in der Fremdsprache werden erste Sprachhürden durch ihr Vorwissen besser nehmen als Lerner, deren Sprachniveau in der Zielsprache niedriger ist. Die Progression in der gesamten Lerngruppe wird einen Kompromiss zwischen diesen beiden Gruppen darstellen müssen, der für beide Seiten nicht zufrieden stellend ist. Die Zusammensetzung der Lerngruppe nach homogenen Kriterien ist daher eine äußerst schwierige Angelegenheit, die von der Bildungseinrichtung und den Lehrkräften eine Abwägung finanzieller und organisatorischer Aspekte gegenüber pädagogisch-sprachvermittelnder Gesichtspunkte verlangt.

d) Größe der Lerngruppe

Etwa ein Drittel der Interviewpartner beurteilt in der Befragung die Kursgröße als problematisch und einschränkend für die Lernprogression.

Wie bereits erläutert, bedeutet eine größere Lerngruppe automatisch eine geringere Konzentration und persönliches Eingehen der Lehrkräfte auf die einzelnen Teilnehmer. Fehler bleiben möglicherweise eher unbemerkt, lernerisch schwächere Partizipierende erfahren nicht die notwendige Aufmerksamkeit.

Grundsätzlich bleibt dabei festzuhalten, dass alle Befragten, die die Gruppengröße beurteilten, die Lerngruppe als insgesamt zu groß empfanden und eine kleinere Zusammensetzung als wünschenswert erachtet hätten, wie die Meinung eines Interviewpartners beschreibt: „Vielleicht die Gruppe kleiner machen, von 10-15 Leute und mehr könntest du Deutsch sprechen.“ (13, S. 4, 19)

Diese Einschätzung des Befragten weist darauf hin, dass die Teilnehmer einer großen Lerngruppe von den Lehrkräften nicht so konzentriert und im Einzelnen wahrgenommen werden können wie bei einer kleineren Lerngruppe. Die Aufmerksamkeit muss auf mehrere Lerner gleichzeitig verteilt werden, wodurch die Zeit, die die Lehrkräfte dem individuellen Lerner widmen kann, sinkt. Des Weiteren erhalten die Partizipierenden weniger

Sprechgelegenheiten, was wiederum zur Folge hat, dass Fehler häufiger unbemerkt bleiben und fossilieren.

Da es im Rahmen der finanziellen Organisation der Integrationskurse wahrscheinlich nicht immer möglich ist, die Gruppengröße nach den Wünschen der ehemaligen Kursteilnehmer, die im Durchschnitt zwischen 10-16 Personen liegen, stattfinden zu lassen, kann an dieser Stelle keine Lösung dieser Empfehlung aufgezeigt werden.

Im Rahmen der Zielgruppenarbeit lassen sich jedoch aufgrund der Bedürfnis- und Interessenermittlung schneller die Lernziele und -schwierigkeiten feststellen, so dass die Lehrkräfte von Beginn der Bildungsveranstaltung an in der Lage sind, sich über die individuellen Zielgruppenangehörigen in Kenntnis zu setzen.

g) Stellenwert der Teilnahme an der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme für den gesamten Integrationsprozess

Die letzte Frage in der empirischen Untersuchung richtet sich über die eigentliche Sprachkurspartizipation hinaus, d.h. die Fragestellung bezieht sich nicht mehr auf Einschätzungen die Bildungsveranstaltung oder die eigene Wahrnehmung im Zusammenhang mit der Maßnahme, sondern fokussiert den Wert, den die Sprach- und Gesellschaftskennntnisvermittlung im gesamten gesellschaftlich-sozialen Integrationsverlauf der Zielgruppenangehörigen einnimmt. Dabei kann von einem prozentualen Anteil gesprochen werden, es lassen sich aber auch einzelne Bereiche, in denen die neu erworbenen Fertigkeiten besonders wirksam oder unwirksam waren, betonen.

Die Interviewpartner schätzen die Partizipation an der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme grundsätzlich als wertvoll für ihr weiteres Leben und ihre persönliche Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland ein.

Sprache wird in ihren Aussagen, ähnlich wie schon von zitierten Autoren in den Kapiteln I, 2 ff., zum „Schlüssel für Integration“. Die erlangten Kompetenzen bilden einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum selbstständigen Handeln und damit zur fortschreitenden Teilhabe an der Gesellschaft.

Ein Interviewpartner verdeutlicht die Situation der Zielgruppe folgendermaßen: „Ich denke, das hilft viel, weil ohne Sprache geht nicht weiter. Ich kann nicht sprechen und kommunizieren mit Leuten.“ (6, S. 5, 7-8)

Sprachvermittlung, die sich mit Hilfe von Zielgruppenarbeit noch verbessern und intensivieren lässt, legt also nach Ansicht der meisten Befragten den Grundstein für das Leben im Zuwanderungsland und eröffnet gleichzeitig neue Chancen der Weiterentwicklung und persönlichen Entwicklung der einzelnen Zielgruppenindividuen.

Ein anderer ehemaliger Kursteilnehmer beschreibt die Unterstützung der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme als Basis, um zum selbstständigen Handeln anzuleiten, eine Grundvoraussetzung für bessere und erleichterte Integration in das deutsche Gesellschafts- und Sozialsystem:

„Für manche ist das die wichtigste oder sogar erste Stufe, weil, wenn man hier ankommt, du wirst geholfen, Papiere auszufüllen und so was, aber im Sprachkurs kannst du selbst schon was machen, dann kommst du ja selbst klar im Leben hier.“ (1, S. 6, 17-20)

Von Bedeutung erscheinen dem Interviewpartner vor allem zwei Aspekte: Zum einen die Legung eines Fundaments für den Aufbau eines neuen Lebens in der Bundesrepublik Deutschland, zum anderen die in der Bildungsveranstaltung gewonnene Befähigung, die persönlichen Angelegenheiten im Alltag eigenständig zu regeln.

Es sei daher an dieser Stelle noch einmal betont, dass Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung im Wahrnehmungs- und Integrationsprozess der Zielgruppe eine große Aufgabe einnehmen. Es ist wichtig, die Teilnehmer innerhalb der Maßnahme nicht nur mit den notwendigen Kenntnissen und Kompetenzen auszustatten, sondern ihnen auch Möglichkeiten aufzuzeigen, wie diese im Lebensalltag angewendet werden können und welchen Beitrag die Fremdsprache zur Entlastung ihrer Lebenssituation leisten kann.

Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Zielgruppenangehörigen nach dem Besuch der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung an jenem Entwicklungspunkt stehen bleiben, wo die Kommunikation mit der Bildungseinrichtung bzw. den Lehrkräften abbricht bzw. im Rahmen der Maßnahme zu Ende geht. Ein Interviewpartner formuliert dies treffend:

„Manche, die haben schon Familien, die sprechen alle Russisch und natürlich, wenn sie kriegen Praktikum, dann lernen sie und dann kann sie weiter entwickeln seine Sprachkenntnisse und sind dann nicht so isoliert von Gesellschaft, von deutsche Gesellschaft.“ (2, S. 5, 23 –S. 6, 2)

IV. DAS BASISMODELL DER ZIELGRUPPENARBEIT- HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Die in Kapitel I und III dieser Arbeit zusammengetragenen Erkenntnisse sollen sich an dieser Stelle mit den Zielsetzungen und Problemstellungen des Basismodells aus Kapitel II verbinden.

Mit Hilfe der empirischen Untersuchung konnte bereits Zielgruppenarbeit für das Basismodell betrieben und es konnten somit Ergebnisse aufgezeigt werden, die zur Weiterentwicklung und Vertiefung des Basismodells beitragen.

Auch wenn durch die Befragung lediglich Meinungen und Einschätzungen thematisiert wurden und die Resultate der empirischen Untersuchung nicht als repräsentativ gelten können, so konnte doch festgestellt werden, dass Zielgruppenarbeit ein theoretischer Ansatz ist, der in Verbindung mit einem didaktischen Modell, das praktische Handlungsanweisungen gibt, der Bildungsarbeit gute Dienste leisten kann, indem auftretende Schwierigkeiten und Konflikte von Anfang an besser wahrgenommen und gelöst werden können. Daher dienen die Ergebnisse und Annahmen aus den vorherigen Kapiteln nun als Grundlage für die Aussprache von Handlungsanleitungen.

Im Folgenden sollen daher anhand des Auswertungsrasters des Basismodells, in dem bereits in Kapitel II Problemstellungen aufgeworfen wurden, Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, die als theoriegeleitete Hilfestellung für die Umsetzung der Didaktik in der praktischen Bildungsarbeit dienen sollen.

A. Makrodidaktische Ebene

1.) Teilnehmerrekrutierung

1.1.) Zugangsvoraussetzungen

Wie sich aus den vielen Kriterien, die die Konzeption der Bildungsmaßnahme erfordert, ersichtlich ist, ist es für die Planer der Veranstaltung unabdingbare Voraussetzung, genügend Informationen über die Zielgruppe recherchiert zu haben. Dies betrifft nicht nur rein organisatorische Aspekte, wie die Klärung von Vorab-Qualifikationen o.Ä., sondern auch Wissen über das Sprachniveau der potentiellen Teilnehmer.

Diese Informationen sind gleichwertig bedeutsam, ungeachtet dessen, ob die Maßnahme aufgrund der hohen Anzahl von Partizipanten, die zur Zielgruppe gehören, stattfindet oder ob die Zielgruppe passend zur konzipierten Bildungsveranstaltung rekrutiert wird.

Im ersten Fall ist eine Planung ohne ausreichendes Wissen über die Ausgangslage der Teilnehmer nicht durchführbar, im zweiten Fall ist es notwendig, die Maßnahme der Lebenssituation und den Zugangsvoraussetzungen der Zielgruppe anzugleichen, damit sowohl die Partizipanten als auch die Institution von der gleichen Basis ausgehen können.

Wie in der empirischen Erhebung jedoch festgestellt werden konnte, besteht unter Umständen vor Beginn der Bildungsveranstaltung keine Kontaktaufnahme zwischen Bildungseinrichtung bzw. Lehrkräften und Lernern. Die Fragestellung bleibt also, welche Chancen es für die Bildungseinrichtung gibt, vor Beginn der Veranstaltung bei der Rekrutierung der Zielgruppe mitzuwirken. Sollte dies aus organisatorischen oder gesetzlichen Grenzen heraus nicht möglich sein, muss alternativ darüber nachgedacht werden, wie während einer ersten Kontaktaufnahme mit den Teilnehmern genügend Material über die Ausgangssituation der Aussiedler gesammelt und analysiert werden kann, um diese noch in der Konzeption der Bildungsmaßnahme zu berücksichtigen. Ferner müsste während der ersten Interaktion der Passivität der künftigen Teilnehmer entgegengewirkt werden, damit andere für die Zielgruppenarbeit im Basismodell entscheidende Faktoren wie beispielsweise die Lernbedürfnisartikulation stattfinden kann.

1.2.) Stationen vor Maßnahmenbeginn

Eine Möglichkeit der Kontaktaufnahme bestünde darin, schon in der Phase vor dem eigentlichen Lernprozess teilweise auf die mikrodidaktische Ebene überzuleiten und die Artikulation der Zielgruppe hinsichtlich Lernzielen und -bedürfnissen aufzunehmen. Die Einrichtung bzw. die Lehrkräfte nehmen in dieser Phase bereits die in der kommunikativen Didaktik anvisierte beratende Funktion ein. Die Teilnehmer werden bereits vor Maßnahmebeginn in die Unterrichtsplanung involviert und erhalten die Chance, ihre Bedürfnisse zu formulieren.

Dies wiederum ist allerdings nur adäquat zu gestalten, wenn die Teilnehmer bereits ein gewisses Sprachniveau erreicht haben oder zwischen Planenden und Lernenden eine gemeinsame Sprache vorhanden ist, um eben diese Lernwünsche und -interessen ausdrücken zu können. Es ist daher nicht in jeder Form von Zielgruppenarbeit anzunehmen, dass eine Überleitung auf die mikrodidaktische Ebene erfolgen kann.

Die Interaktion gibt zum einen Auskunft über das angenommene sprachliche Niveau der Teilnehmer; dies lässt sich wiederum für die organisatorischen Aspekte wie der Zusammensetzung der Lerngruppe verwenden. Zum anderen können im Kontakt mit der Zielgruppe die Einschätzungen der Teilnehmer zur Lebenssituation evaluiert und zu einer ersten gemeinsam festgelegten Problemdefinition umgestaltet werden, aus der später eine Lernzieldefinition entworfen wird.

Die Charakteristika, die zuvor von den Planenden/Lehrenden zur Beschreibung der Zielgruppe gesammelt wurden, können in Zusammenarbeit mit den Partizipierenden evaluiert werden. Darüber hinaus kann in derselben Phase die Wahrnehmung und Einstellung der Teilnehmer zu ihrer spezifischen Lernsituation festgestellt bzw. von Seiten der Zielgruppenangehörigen nach Möglichkeit selbst artikuliert werden.

Diese erste Interaktion, die zeitlich gesehen möglichst vor Veranstaltungsbeginn liegen sollte, stellt für das Basismodell einen wichtigen Abschnitt dar. Kann die Gelegenheit, einen Kontakt vor der eigentlichen Maßnahme herzustellen, nicht ergriffen werden, sollte dieser Austausch unbedingt in den ersten Tagen der Bildungsveranstaltung nachgeholt werden. Dies bedeutet darüber hinaus aber auch, dass diese Einstellungen und Meinungen immer wieder von neuem beim Beginn einer Bildungsveranstaltung festgehalten und analysiert werden müssen, weil sie von Teilnehmer zu Teilnehmer variieren können.

Eine dieser Möglichkeiten für die erste Kontaktaufnahme könnte darin liegen, die Sprachvermittlung zu Beginn der Maßnahme zeitlich nach hinten zu verschieben. Der Austausch bezüglich Lernbarrieren und die Überprüfung der Einstellung der Teilnehmer zur Lebenslage stünde damit im Vordergrund und müsste nicht mit der ersten Sprachvermittlung kombiniert werden.

Eine andere Alternative böte die Durchführung von Einzelgesprächen mit den Teilnehmern in den ersten Tagen nach Start der Veranstaltung im Anschluss an die Unterrichtszeit. Die Adressaten hätten damit die Gelegenheit ihre Meinung privat zu äußern und erste Bedürfnisse zu artikulieren.

Diese Gespräche würden aber wiederum zu einem größeren zeitlichen und organisatorischen Aufwand von Seiten der Lehrenden und Lernenden führen, was die Realisierung in Frage stellt.

1.3.) Mitbestimmung der äußeren Umstände

Für die Durchführung der Zielgruppenarbeit ist die Bestimmung von Lernbedürfnissen, die schließlich die Festsetzung von Lernzielen beeinflussen, entscheidend. Diese wiederum müssen mit den bestehenden Lernkapazitäten abgeglichen werden. Um diese Gesichtspunkte in Einklang zu bringen und Sprache in einem pädagogisch entsprechenden Rahmen zu vermitteln, um letztendlich auf die Lebenssituation der Zielgruppe positiv einwirken zu können, ist eine persönliche Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden unabdingbar.

Daher fallen möglicherweise in der Praxis die beiden Schritte zeitlich gesehen zusammen.

Es ist von hoher Wichtigkeit, die Kommunikation zwischen Institution und Adressaten von beiden Seiten aktiv, d.h. als wirklichen Austausch zu gestalten. Die Bedürfnisartikulation, der zweite Abschnitt der Mitbestimmung der äußeren Umstände, ist ein Austausch, der nunmehr ausschließlich zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet und in dem endlich zur Interaktion zwischen Bildungseinrichtung und Teilnehmern übergeleitet wird.

Gleichzeitig ist es aber dann auch in der Verantwortung der Lehrenden, nicht nur diese Faktoren in der Maßnahmeplanung zu berücksichtigen, sondern auch die Zielgruppe auf Grenzen im Rahmen der finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten hinzuweisen.

Die Bildungseinrichtung bzw. die Planenden fungieren bereits an diesem Punkt des Zielgruppenarbeitsprozesses als Lernberater, da sie den Teilnehmern dabei helfen, ihren Lernprozess zu definieren und auf realistische Weise durchzuführen.

Um letztendlich zur Lernzielbestimmung zu gelangen, die sich aus den verschiedenen Faktoren der Problemdefinition, der mit ihr zusammenhängenden Bedürfnisanalyse und den Lernkapazitäten von beiden Seiten zusammen setzt, sollten beide Seiten zu ihrem gegenseitigen Nutzen miteinander arbeiten.

Die Bildungseinrichtung und die Lehrenden müssen die Lebenssituation der Zielgruppe und die damit verbundenen Chancen und Konflikte kennen lernen, um in einem entsprechend geplanten Programm tatsächlich zur Verbesserung deren Lage beitragen zu können. Dies wird jedoch durch die aktive Teilhabe der Lernenden bedingt, die, wie bereits zuvor erläutert, sich ihrer bildungsbenachteiligten Situation bewusst sein sollten, um so besser ihre eigene Bedürfnisanalyse durchführen zu können. Ist diese Reflexion zu Beginn der Bildungsmaßnahme nicht gegeben, so kann sie im Verlauf des Lernprozesses, unterstützt durch die Fokussierung des Lernberaters, entstehen und somit zur Weiterentwicklung oder Veränderung von Lern- und Lehrzielen verhelfen. Gleichzeitig bedeutet dieser Mangel am Anfang der Veranstaltung erschwerte Startbedingungen für die Durchführung und

Anwendung von Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung, da der Bedürfnisanalyseprozess und die Lehrzieldefinition einseitig, d.h. ausschließlich auf der Seite der Lehrenden, abläuft.

Es gilt also in diesem Bereich zu bedenken, dass zwei Komponenten der organisatorischen Planung in Einklang gebracht werden müssen: Die Bildungseinrichtung bzw. die Lehrkräfte müssen die Veranstaltung aus finanziellen, zeitlichen und curricularen Aspekten heraus betrachten, ohne dabei den Blick für die Ansprüche und Lernbedürfnisse der Zielgruppe zu verlieren. Es wird daher vorgeschlagen, dass eben diese Lernziele und -bedürfnisse im Voraus oder spätestens bei Beginn der Maßnahme mit den Bildungsteilnehmern abgeglichen werden. Oft lassen sich diese Ansprüche nicht von der organisatorischen Form der Maßnahme gänzlich trennen: Gerade in der Zielgruppenarbeit müssen die Lernkapazitäten bereits in der Planungsphase berücksichtigt werden, d.h. Faktoren wie Lernzeiten oder Lernort sollten vor Beginn des Bildungsangebots zwecks Zugänglichkeit bzw. Durchführbarkeit für die Zielgruppe überprüft werden.

Eine annähernde Mitbestimmung der äußeren Umstände durch die Zielgruppe ist also unerlässlich, damit Lernfrustration und daraus folgende Konsequenzen wie z.B. Rollenverhalten oder hohe Fehlquoten von Anfang an reduziert bzw. vermieden werden können.

Gleichzeitig gilt es an dieser Stelle jedoch auch die Kritikpunkte aufzuzeigen. Eine ausreichende Mitbestimmung der Umstände durch die Teilnehmer ist nur dann durchführbar, wenn für Organisatoren und Zielgruppe ein gemeinsames Kommunikationsmittel gefunden wird. Darüber hinaus muss vorausgesetzt werden, dass die Zielgruppe sich ihrer bildungsbenachteiligten Situation bewusst ist und sie entsprechend formulieren kann.

Es kann also bei diesem Aspekt der Teilnehmerrekrutierung festgehalten werden, dass eine adäquate Anwendung der pädagogischen Zielgruppenarbeit, die ebenfalls den Ansprüchen der kommunikativen Didaktik standhält, zu diesem Zeitpunkt nicht in jedem Fall stattfinden kann.

Diese Phase der Teilnehmerrekrutierung ist also vor diesem Hintergrund als problematisch zu betrachten.

Im Idealfall findet in der Phase zuvor die Problemdefinition durch eine Bedürfnisanalyse statt, so dass diese nun organisatorisch durch die Berücksichtigung von Interessen und Kapazitäten umgesetzt werden kann. Erleichtert wird diese Interaktion durch die sich ihrer benachteiligten Lage bewussten Teilnehmer, denen die Partizipation an Bildungsmaßnahmen jeglicher Art nicht fremd ist.

Ein Ausgleich der mangelnden Interaktion in der Planungsphase könnte dann dadurch stattfinden, dass die gemeinsame Überprüfung und eventuelle Veränderung der Einstellungen und Interessen sowie der festgelegten Lernziele, während des Verlaufs der Bildungsmaßnahme in kürzeren Abständen erfolgt. Durch diese häufige Wiederholung bzw. Modifikation lassen sich gerade in der Anfangsphase der Veranstaltung Missverständnisse und Divergenzen leichter ausräumen und es kann aufkommende Lernfrustration besser vermieden werden.

2). Konzeption/Organisation der Zielgruppenarbeit

2.1.) Kurszusammensetzung

2.1.1) Gruppengröße

Da das Basismodell sich vorrangig an der lernberaterischen Funktion der Bildungseinrichtung bzw. der Lehrkräfte und der Förderung des Einzelnen mit dem Ziel der Handlungsanleitung und Reflektion der individuellen Lebenssituation orientiert, ist grundsätzlich eine kleinere Gruppenstärke für bessere Lernvoraussetzungen vorzuschlagen, da eine Gruppe mit weniger Teilnehmern der Lehrkraft mehr Möglichkeiten gibt, sich auf den einzelnen Teilnehmer zu konzentrieren. Diese Gruppengröße kann dann je nach Bildungsbedürfnissen der Teilnehmer variiert werden bzw. sie sollte auch während des Bildungsprozesses in Kommunikation mit den Adressaten neu verhandelt und gegebenenfalls auf mikrodidaktische Formen der Lernstoffvermittlung wie z.B. Kleingruppenarbeit übergegangen werden.

Allerdings wird eine breiter angelegte Lernzieldefinition empfohlen, die sich nicht nur auf die Akquirierung einer Qualifikation bezieht, sondern vielmehr die Wahrnehmung und Verbesserung der gesellschaftlich-sozialen Situation der Bildungsteilnehmer über die sprachliche Weiterbildung im Auge hat. Eine derartige Lernzielbestimmung, die ausschließlich den Erwerb eines Zertifikats fokussiert, wäre für die Ansprüche der Zielgruppenarbeit nicht hinreichend.

Es wird eine vorläufige Lernzieldefinition favorisiert, die sich aus den ersten Kontaktaufnahmen und der ersten Bedürfnisartikulation zwischen Institution und Zielgruppe entwickelt. Die Ergebnisse dieser Interaktion sollten demnach bei der Bestimmung der Lernziele und -interessen mitwirken und auch auf die Gruppengröße bezogen werden. Es könnte beispielsweise der Fall eintreten, dass die Bedürfnisse der Teilnehmer sich derart

äußern, dass dies eine häufige Einzel- oder Kleingruppenarbeit als pädagogisches Lernarrangement zur Folge haben muss. Diese Planung oder Modifizierung von Lerngruppen ist allerdings nur dann umzusetzen, wenn der Zielgruppe die Gelegenheit offeriert wird, ihre Wünsche und Interessen in einem ersten Gespräch zu formulieren und die Konzipierenden gleichzeitig die Möglichkeit erhalten, dies in ihrer Unterrichtsgestaltung anzuwenden.

Die Gruppengröße kann sich zudem auf die Sprachnutzung und die Lernmotivation auswirken. Eine aufgrund der großen Gruppenstärke möglicherweise weniger intensive Beschäftigung mit der Sprache könnte daher eine geringe Sprachverwendung und daraus folgernd eine geringere Lernmotivation als Konsequenz haben. Durch die geteilte Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf mehrere Teilnehmer, könnten allgemein geringer auf das Ziel einer Handlungsfertigkeit der Lernenden gegeben werden, was die Zielgruppenindividuen in eine passive Rolle drängen würde. Dem gilt es bereits an jener Stelle durch eine dem Maßnahmenziel entsprechenden Gruppengröße entgegen zu wirken.

Die Resultate aus der empirischen Befragung legen darüber hinaus den Schluss nahe, dass die Zielgruppenangehörigen sich ihrer Situation bewusst sind und sich in der Lage befinden, Verbindungen zwischen den pädagogischen und sprachlichen Vermittlungen in der Bildungsveranstaltung und den eigenen Lernbedürfnissen und -interessen zu knüpfen. Die Rolle der Teilnehmer im Lernprozess sollte also somit nicht unterschätzt, sondern die Zielgruppe sollte vielmehr aktiv in den gesamten Lernverlauf eingebunden werden, da der Austausch über und die Auseinandersetzung mit sprachlichen sowie didaktisch-pädagogischen Faktoren positiv für die erfolgreiche Gestaltung der Bildungsmaßnahme und der Zielgruppenarbeit in der sprachlichen Weiterbildung sein kann.

Als Alternative zu Gruppen mit weniger Teilnehmern kann eine differenzierte und flexiblere Handhabung der Gruppengröße innerhalb der Bildungsveranstaltung angeboten werden: Zu diesem Zweck sollte Binnendifferenzierung so oft wie möglich eingesetzt werden. Diese Gelegenheit besteht beispielsweise bei Phasen im Sprachkurs, in denen Lernthemen nicht im Plenum behandelt werden müssen und die Lehrkräfte bei der Sprachvermittlung auf andere Lernformen wie Partnerarbeit oder Kleingruppenarbeit ausweichen können.

Die Veränderung oder Neuverhandlung von Lerngruppen innerhalb des Lernverlaufs sollte sich dabei auch immer an den gegebenenfalls modifizierten Lernzielen, die wiederum in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden festgelegt werden, orientieren.

Somit kann vermieden werden, dass die Gruppengröße zu einem Aspekt wird, der die Lernprogression hemmt und auf beiden Seiten der Beteiligten zu einer Verringerung der Lehr-/Lernmotivation führen kann.

2.1.2.) Homogenität

Es erscheint sinnvoll, die Lehrkräfte bereits in der Planung der Bildungsmaßnahme und bei der Definition der Merkmale der Zielgruppe anzuweisen, den Aspekt des möglichen Konflikts Erstsprache-Fremdsprache in die Konzeption der Veranstaltung mit einzubeziehen. Es gilt von Anfang der Maßnahme an zu beachten, dass die Anwendung der Erstsprache zwar durchaus zweckmäßigen Gebrauch finden darf, aber nicht den Erwerb der Fremdsprache hemmen sollte.

Dabei besteht die Möglichkeit, diesen Faktor in der ersten Bedürfnisartikulation mit den Teilnehmern zu thematisieren und der Zielgruppe die Bedeutung der aktiven Auseinandersetzung mit der Fremdsprache im Lernprozess zu verdeutlichen. Es könnte auch im Konsens mit den Partizipierenden eine ‚Unterrichtssprache‘ (also die Zielsprache) und eine Art ‚Hilfssprache‘, (also die Erstsprache), die lediglich als Unterstützung bei Wortübersetzungen oder Aufgabenerläuterungen benutzt werden darf, festgelegt werden. Eine feste Regelung des Sprachgebrauchs kann sowohl für die Sprachvermittlung als auch für die Zielgruppenarbeit hilfreich sein. Es sollte allerdings darauf geachtet werden, dass die Sprachkursteilnehmer sich durch ein ‚Verbot‘ der Muttersprache nicht angegriffen oder verunsichert fühlen und sich in alte Rollen oder Lernfrustration zurückziehen: Die Zweckmäßigkeit und der Sinn der Anwendung der beiden Sprachen im Unterrichtsgeschehen müssen klar erläutert werden.

Zum anderen ist es im Bereich der sprachlichen Weiterbildung ebenfalls wichtig, dass eine annähernde Homogenität des Sprachniveaus vorliegt, d.h. die Teilnehmer sollten ungefähr die gleichen sprachlichen Vorkenntnisse haben. Nur so kann Zielgruppenarbeit für die Individuen durchgeführt werden, ohne dass es über lange Sicht zu Frust und Resignation über die Lernsituationen, ausgelöst durch Langeweile oder Überforderung, kommt.

Dies wird auch durch die Ergebnisse der empirischen Erhebung untermauert. Einer derartigen Lage könnte nicht nur durch die Gewährleistung sprachlicher Homogenität in den Lerngruppen, sondern auch durch die gemeinsame Bestimmung von Lern- und Lehrzielen bzw. einer vorangegangenen Bedürfnisartikulation entgegen gewirkt werden.

Die Teilnehmer erhalten somit von Anfang die Chance, ihre Notwendigkeiten und Interessen im Unterrichtsverlauf zu erklären und mit den anderen Zielgruppenangehörigen in Einklang zu bringen. Den Aussiedlern als Zielgruppe kann somit bereits zu Beginn verdeutlicht werden, welche Veränderungen oder Erfüllungen im Rahmen der Bildungsmaßnahme verwirklicht werden können und welche Wünsche der Teilnehmer nicht erfüllbar sind. Gleichzeitig bietet diese Zusammenarbeit auch für die Lehrkräfte die Gelegenheit, die sprachliche Lage und die Wünsche der Zielgruppe zu sondieren und in die Unterrichtskonzipierung mit einzuplanen.

Dieses Vorgehen wird als besonders relevant für die Realisierung von Zielgruppenarbeit und Sprachvermittlung erachtet.

Es ist daher sowohl aus pädagogischer als auch aus sprachlicher Hinsicht von einer heterogenen Lerngruppe in der Zielgruppenarbeit abzusehen, da in homogenen Lerngruppen eher zur Vertiefung der Sprachkenntnisse, der Verbesserung der individuellen Wahrnehmung der Lebenssituation der Teilnehmer und damit schließlich zur gesellschaftlich-sozialen Integration beigetragen werden kann.

Die Homogenität der Lerngruppe ist aus zuvor genannten Gründen in den Phasen vor Maßnahmebeginn soweit als möglich festzulegen.

Hilfreich ist dabei die Überprüfung der Informationen über die Zielgruppe sowie über deren sprachliches Niveau in der Fremdsprache während der ersten Kontaktaufnahme zwischen Partizipanten und Institution.

Aus dieser ersten gemeinsamen Evaluierung des angenommenen Wissens und der Festlegung einer für die gesamte Gruppe gemeingültigen Problemdefinition, die wiederum aus der Einschätzung zur Bildungsbenachteiligung und Lebenslage rührt, kann nicht nur auf die Homogenität der Zielgruppe in pädagogischer und sprachlicher Weise geschlossen werden, sondern es lassen sich daraus im Vorfeld bereits Veränderungen im Konzept der Bildungsveranstaltung vornehmen, welche die Homogenität der Lerngruppe positiv beeinflussen.

2.2.) *Institution*

2.2.1.) *Lehrkräfte*

Um die Ansprüche der Zielgruppenarbeit umsetzen zu können, müssen die einzelnen Faktoren der Vielfachfunktionen der Lehrenden beleuchtet werden:

Betrachtet man zunächst, wie ebenfalls in der empirischen Untersuchung reflektiert, die Arbeit der Lehrkräfte mit der Zielgruppe, so ist es unerlässlich, dass diese über die bildungsbenachteiligte Situation der Adressaten informiert sind. Es zählt zu den Aufgaben der Lehrkräfte, die objektiven Merkmale, die für die Zielgruppe erhoben werden, zu definieren und anhand dieser eine Bildungsmotivation und -bedürfnisse zu entwickeln. Auch dass die Lehrkräfte sich vor der eigentlichen Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe über ihre eigenen Probleme bewusst werden, zählt hierzu.

Die vorgenommene Problemzuschreibung, d.h. die Analyse der Lebenssituation der Bildungsteilnehmer, muss dann sowohl in die Konzeption als auch im Verlauf des Bildungsprozesses mit einbezogen und immer von neuem überprüft werden. Die Informierung und die Benutzung dieses Wissens über die Zielgruppe soll einerseits dabei helfen, die Bildungsveranstaltung für die Zielgruppe entsprechend zu konzipieren, andererseits auch dabei unterstützen, den Teilnehmern im Lernprozess Vertrauen in die Sach- und Schlüsselkompetenzen der Lehrkraft, wie sie in der Beschreibung der Rollen des Lernberaters dargestellt werden, zu verschaffen.

Die Erfassung der objektiven Merkmale ist dabei abhängig von den Verbesserungen in der Lebenssituation, die die Bildungsplanenden mit Hilfe der Zielgruppenarbeit anstreben; im Falle der gesellschaftlich-sozialen Integration könnten dabei als Richtlinien beispielsweise die Schulbildung oder die Muttersprache dienen.

Gleichzeitig kommt der Lehrkraft die Rolle des Lernberaters zu, der in Gemeinschaft mit der Zielgruppe Lernziele und -wünsche und sich daraus ergebend die Lehrinhalte ermittelt und diese auf die Adressaten zugeschnitten umsetzen hilft. Der Lehrer als Ratgeber kann dabei allerdings nur indirekt Einfluss auf den Ratsuchenden nehmen: Die Teilnehmenden entscheiden selbst, wie sie die Beobachtungen und Vorschläge des Lernberaters auffassen und in ihren Lernprozess einbeziehen.

Die Funktion des Lernberaters setzt eine Vertrauensbasis zwischen Bildungsteilnehmern und Lehrkraft voraus. Wie in der empirischen Erhebung festgestellt werden konnte, wird diese Vertrauensgrundlage von den Interviewpartnern als wesentlich für den Lernprozess

wahrgenommen. Dies bedeutet zum einen, dass die Lehrkraft sich eingehend und vor Beginn der Maßnahme mit der Lebenssituation sowie Wahrnehmungen und Einstellungen der Zielgruppe auseinander gesetzt hat und somit über einen Hintergrund verfügt, auf dem sie die Äußerungen der Teilnehmer angemessen interpretieren kann. Zum anderen kann diese Vertrauensbasis nur über ständige Interaktion gehalten werden, d.h. die Lehrkraft muss für die Bildungsteilnehmer erreichbar sein, damit sich überhaupt ein Kontakt aufbauen lässt. Diese Erreichbarkeit besteht einmal darin, dass die Lehrkraft möglichst oft im tatsächlichen Unterricht anwesend ist; häufige Lehrkräftewechsel sind folglich zu vermeiden. Eine Erreichbarkeit der Lehrkraft durch Anwesenheit in der Gruppe muss nicht ständig stattfinden; es kann sogar aus pädagogischen und sprachtechnischen Gründen für die Lernenden von Vorteil sein, wenn sie in regelmäßigen Abständen einem anderen Stil der Sprachvermittlung und der Sprachbenutzung ausgesetzt sind. Jedoch sollte den Teilnehmern die Gelegenheit gegeben werden, zu den Lehrenden einen Bezug aufzubauen, der sich dann meistens auf zwei, maximal drei Personen konzentriert. Dieses Vertrauen kann sich nur dann entwickeln, wenn die einzelnen Lehrkräfte in einer gewissen Regelmäßigkeit in der Bildungsveranstaltung auftreten, d.h. eine klare Zuteilung von Unterrichtszeit durchgeführt wird, die auch den Lernenden bekannt gemacht wird. So haben sowohl die Lehrkräfte als auch die Zielgruppe die Möglichkeit, sich an die Unterrichtsplanung zu gewöhnen und den Teilnehmern wird erleichtert, sich auf die verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen der Lehrenden einzustellen. Ein geregelter und nicht allzu häufiger Lehrkräftewechsel hat auch für die Lehrenden den Vorzug, dass organisatorische und methodische Aspekte einfacher konzipiert und umgesetzt werden können, da ein kontinuierlicher Kontakt mit der Lerngruppe besteht. Die Befragten in der empirischen Untersuchung bestätigen den häufigen Lehrerwechsel ebenfalls als negativ für ihren Lernverlauf, da dadurch zum einen schwerer eine Vertrauensbasis aufgebaut werden konnte, zum anderen oft Wiederholungen stattfanden bzw. Themen nicht adäquat bearbeitet wurden.

Ferner muss auch genügend Zeit für Beratungen und Betreuungen in das Unterrichtsgeschehen eingeplant werden. Es sollten im Konzept der Bildungsmaßnahme feste Zeiten für individuelle Betreuungen veranschlagt werden, die den Bildungsteilnehmern während des Bildungsprozesses immer wieder Gelegenheit geben, Fragen zu stellen oder sich informieren zu lassen. Gerade bei der Zielgruppe der Aussiedler besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie, da die meisten kurz nach der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland an einer sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme partizipieren, mit einer Anzahl

von Situation oder Formalitäten konfrontiert werden, die zum einen sprachlich schwer verständlich oder kulturell ungewohnt sind. Es ist also durchaus im Bereich des Möglichen, dass derartige Themen von den Teilnehmern innerhalb des Sprachkurses oder in der Beratungszeit zur Sprache gebracht werden.

Dies muss auch bei der Erstellung des Lernstoffes auch für andere Zielgruppen berücksichtigt werden. „Eine Voraussetzung für gelingende Beratung ist Vertrauen (...). Vertrauen resultiert aus wechselseitiger Anerkennung“.¹⁷⁴ Die Betonung dieses Aspekts in der Rolle des Lernberaters muss, wenn Zielgruppenarbeit erfolgreich umgesetzt werden soll, während des gesamten Verlaufs der Bildungsmaßnahme aufrechterhalten werden. Dabei gilt es aber nicht vorrangig, Lernschwächen abzubauen, sondern vor allem die Weiterbildungsteilnehmer auf Möglichkeiten zur Aktivierung ihrer Stärken und Anwendung der selbigen im Lernsteuerungsprozess aufmerksam zu machen.

Die Lehrkräfte nehmen in ihrer Funktion als Lernberater dabei verschiedene Rollen ein, die Siebert folgendermaßen charakterisiert¹⁷⁵:

1. Experte: Die Sachkompetenz der Lehrkraft über das Fach, den Lerninhalt und die Anwendungsfelder sind entscheidend um adäquate Beratung anbieten zu können.
2. Zuhörer: Der Berater soll den Ratsuchenden zur Aktivierung seiner eigenen Stärken und Chancen motivieren; dies kann schon alleine über aktives Interesse geschehen.
3. Frager: Die Lehrkräfte können über lösungsorientierte Fragestellungen den Weiterbildungsteilnehmer bei der Selbstexploration unterstützen. Ziel eines Beratungsgesprächs ist dabei nie die Ursachenforschung, sondern das Finden eines Kompromisses oder einer Lösung, die den Lernprozess voranbringen kann.
4. Facilitator: Es obliegt dem Berater eine möglichst stressfreie und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der Lernberatungsgespräche stattfinden können.
5. Trainer: Die Lehrkräfte sollen Vorschläge anbieten, wie die Lernsituation verbessert werden kann. Dies kann beispielsweise die Aufklärung über Lernstile und -methoden sein, die dem Teilnehmer das Lernen erleichtern.

Wie all diese Rollen aufzeigen, ist es unumgänglich, dass ein Lernberater eine Qualifikation als Lehrkraft besitzt. Diese Kenntnisse sollten bereits in einer pädagogischen Ausbildung angesprochen worden, daher nicht völlig fachfremd und somit für die Lehrkräfte umsetzbar sein.¹⁷⁶

¹⁷⁴ Siebert, 2006, S. 99

¹⁷⁵ Siebert, 2006, S. 106 ff.

¹⁷⁶ vgl. Pätzold, 2004, S. 197

Den Lehrkräften fällt außerdem die Aufgabe zu, sich nicht nur pädagogisch, sondern auch sprachwissenschaftlich zu orientieren und beides in die Unterrichtsplanung und -gestaltung mit einzubeziehen.

Für diese Orientierung sollte die Lehrkraft sowohl über sprachtheoretische als auch methodische Kenntnisse verfügen. Die Lerner sollten daher stärker in den Lernprozess einbezogen werden sowie die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen individuellen Interessen und Bedürfnisse bezogen auf den Spracherwerb zu äußern.

Ebenfalls gleich ist sowohl im pädagogischen als auch im sprachwissenschaftlichen Konzept die Rolle des Lehrers, der eine beratende Funktion einnimmt und den Teilnehmer im Erwerb und in der Erweiterung einer kommunikativen Kompetenz unterstützt.

Eine Nähe zur Zielsprache wirkt sich positiv auf die Lernmotivation des Teilnehmers aus. Zumindest innerhalb der Unterrichtsphasen liegt es zumindest in der Verantwortung der Lehrkräfte, eine positive Atmosphäre zu schaffen, die ein Gefühl der Nähe zur Sprache und Kultur des Zuwanderungslandes vermittelt. Positive Unterrichtserfahrungen, die sich sowohl auf die Sprachvermittlung selbst als auch auf die inhaltlichen Aspekte wie die Vermittlung von Werten und Normen beziehen kann, können den Antrieb des Lernalters zum Spracherwerb fördern und die gesellschaftlich-soziale Integration erleichtern. Der Unterricht kann aber auch zum Abbau von Barrieren oder sprachlichen und kulturellen Missverständnissen dienen. Dies hätte ebenfalls einen positiven Effekt auf die Lernmotivation.

Die vielfältigen Aufgaben der Lehrkraft sowohl in pädagogischer als auch sprachlicher Hinsicht sind somit zwar einerseits notwendig für die erfolgreiche Durchführung von Zielgruppenarbeit, andererseits können die hohen Ansprüche auch die Realisierung der selbigen stören oder sogar behindern.

Um die Rolle des Lernberaters und die Vorbereitung sowohl in zielgruppenorientierter (Vorinformierung über die Lebenssituation der Zielgruppe, die Entwicklung einer Problemdefinition und die entsprechende Konzipierung des Unterrichts) als auch in sprachlicher Richtung, (d.h. die sprachtheoretische Einbindung in das didaktische Geschehen) erfüllen zu können, ist für die Lehrkräfte ein Aufwand an Zeit und Mitteln erforderlich, der weit über das eigentliche Lehren im Unterricht hinaus geht.

Es setzt voraus, dass die Lehrkräfte nicht nur eine pädagogische Vorbildung besitzen, sondern darüber hinaus auch in der Lage sind, Sprachtheorien und -verfahren in ihre Didaktik mit einfließen lassen zu können. Des Weiteren bedarf die Beratung der Teilnehmer durch die Lehrkräfte nicht nur Zeit über die eigentliche Bildungsmaßnahme hinaus, sondern verlangt

auch den Einfluss einer Beratungskompetenz der Lehrenden um eine Vertrauensbasis zur Zielgruppe aufbauen zu können. Dies wiederum kann durch eine adäquate Vorinformierung der Lehrenden über die Lebenssituation und die Reflexion der eigenen Probleme der Lehrkraft hinsichtlich der Zielgruppe positiv beeinflusst werden.

Dieser Aufwand bzw. die oben genannte Erreichbarkeit kann vor allem dann problematisch werden, wenn die Unterrichtenden, wie so häufig bei Bildungseinrichtung der sprachlichen Weiterbildung, auf Honorarbasis arbeiten und daher diese Vorarbeit in ihrer Freizeit absolvieren müssen.¹⁷⁷ In jenem Fall besteht dann möglicherweise eine größere Wahrscheinlichkeit, dass die geforderten Aufgaben und Rollen nur innerhalb des Unterrichtsgeschehens wahrgenommen bzw. insgesamt schlechter ausgefüllt werden können. Die Richtlinie für die Bildungseinrichtung sollte bei Zusatzarbeit sein, diese Stunden für die Lehrkräfte oder die andere beratende Person zu vergüten und zusätzlich bereits in der Planung der Bildungsveranstaltung Raum und Zeit für Beratung zu stellen, damit dies als selbstverständlicher Bestandteil in die gesamte Maßnahme übernommen und der Zielgruppenarbeit zuträglich wird.

2.2.2.) Bildungseinrichtung

Die Bildungseinrichtung muss die Planung der Bildungsmaßnahme derart organisieren, dass sie zum einen den Bedürfnissen und Wünschen der Zielgruppe entspricht, zum anderen aber nicht die finanziellen und organisatorischen Kapazitäten der Bildungseinrichtung überfordert. Die Einrichtung muss daher bereits in der Planungsphase der Weiterbildungsveranstaltung ihre Arbeit eng mit der der Lehrkräfte verknüpfen: Der Organisation der Maßnahme müssen die Kriterien zugrunde liegen, die die Konzipierenden aus der vorangegangenen intensiven Auseinandersetzung mit den Merkmalen der Zielgruppe analysiert haben. Dies hat Konsequenzen für die Bildungseinrichtung selbst: Entweder sie ist verpflichtet, zur Durchführung von Zielgruppenarbeit eigenständig Informationen über die Zielgruppe zu sammeln oder aber sich im Austausch mit den Lehrkräften über deren Lebenslage und den daraus resultierenden Bildungsbedarf zur Verbesserung derselbigen in Kenntnis zu setzen.

Ausreichendes Wissen über die Zielgruppe erleichtert auch die Zusammenarbeit von Lehrenden und Bildungseinrichtung, da durch gemeinsame Beratung besser auf die Interessen und Notwendigkeiten der Bildungsteilnehmer eingegangen werden kann. Es kann beispielsweise leichter abgeschätzt werden, wie viel Beratungszeit die Lehrkräfte mit den

¹⁷⁷ vgl. netzwerk-weiterbildung.de

Zielgruppenangehörigen veranschlagen müssen und diese kann bereits in der Konzipierung der Veranstaltung mit in der zeitlichen und örtlichen Planung berücksichtigt werden. Eine derart angelegte gemeinsame Planung der Bildungsmaßnahme könnte ebenfalls dazu beitragen, finanzielle Faktoren schon vorzeitig besser kalkulieren zu können.

Desgleichen gilt für die Evaluierung der Bildungsveranstaltung zur Planung weiterer Zielgruppenarbeit: Die Bildungseinrichtung sollte bestenfalls mit den ehemaligen Kursteilnehmern, aber doch zumindest mit den Lehrkräften einen Informationsaustausch über die Erfahrungen in der Bildungsmaßnahme, über Lernerfolge und -hindernisse durchführen, um das Gelingen nachfolgender Veranstaltungen zu gewährleisten. Zu diesem Zweck müssen die zuvor angeeigneten Kenntnisse wieder einer Überprüfung unterzogen, diskutiert und gegebenenfalls modifiziert werden. Dies bedeutet zwar einen größeren Arbeitsaufwand, die das eigene Vorgehen in Frage stellen muss, kann aber wertvolle Dienste für die Gesamtkonzipierung und -gestaltung von sprachlichen Weiterbildungsmaßnahmen sein.

Einrichtung und Lehrkräfte ergänzen sich somit im Konzipierungs- und Nachbereitungsprozess und helfen sich gegenseitig dabei, Zielgruppenarbeit stetig zu verbessern.

Des Weiteren verlangt diese Kooperation zwischen diesen beiden Bildungsbeteiligten die Aufteilung von Aufgaben. Beratungen der Teilnehmer, die über den zuvor aufgeführten Funktionsbereich der Lehrenden hinausgeht, sollte die Bildungseinrichtung die Zuständigkeit übernehmen, da bereits in der empirischen Erhebung analysiert werden konnte, dass sich die Lernenden ansonsten stets an die Lehrkräfte wenden.

Dies hat die Voraussetzung, dass den Maßnahmeteilnehmern zu Beginn mitgeteilt wird, welche Anliegen an die Bildungseinrichtung gerichtet werden können. So schlägt die Bildungseinrichtung gleich ‚zwei Fliegen mit einer Klappe‘: Zum einen werden die Lehrkräfte entlastet, indem beispielsweise Fragen zu behördlichen Problemen oder sonstige Aspekte, die nicht direkt die Unterrichtsgestaltung oder den Lernprozess betreffen, bei der Bildungseinrichtung angesprochen werden können. Darüber hinaus hat die Institution auf diese Weise die Gelegenheit, die Interaktion mit den einzelnen Zielgruppenangehörigen selbst aufzunehmen und sich somit mit der Situation der Individuen vertraut zu machen bzw. antizipierte Annahmen über die Charakteristika der Zielgruppe zu überprüfen.

Auch wenn die Bildungseinrichtung nicht im Mittelpunkt der Kommunikation steht und es anzunehmen ist, dass sie weniger oft von den Bildungsteilnehmer frequentiert wird als die

Lehrkräfte, erfüllt sie doch die wichtige Aufgabe des Umgangs mit den Adressaten als Personen, die als Zielgruppe ernst genommen und zur Weiterbildung motiviert werden sollen. Wie bereits in den Aufgaben der Lehrkräfte dargestellt, kann die Bildungseinrichtung einen entscheidenden Beitrag zum Gelingen von Zielgruppenarbeit leisten, indem sie die Rollen der Lehrkräfte organisatorisch und finanziell unterstützt. Während die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtung und Zielgruppe eher sporadisch erfolgt, so trifft dies nicht auf die Interaktion zwischen Bildungseinrichtung und Lehrkräften zu.

Beide Teile müssen bei der Planung der Maßnahme ihre Informationen über die Zielgruppe einbringen und austauschen.

Dieses Zusammenspiel wird dann auch in der Nachbereitung der Bildungsmaßnahme wieder entscheidend, da die Bildungseinrichtung zur Planung neuer Veranstaltungen für die Zielgruppe, den Ablauf der vorigen unterstützend begleitet haben und die gesammelten Informationen und eventuellen Verbesserungen der Lebenslage der Zielgruppe überprüft haben muss.

Bildungseinrichtung und Lehrkräfte werden also nicht als zwei getrennte Organe, sondern eher als zwei Teile eines Ganzen gesehen, die an unterschiedlichen Stellen des Lernprozesses Zielgruppenarbeit leisten. Um dabei den Erfolg von Zielgruppenarbeit voranzutreiben, ist es notwendig, dass beide konstruktiv kooperieren, was sich sowohl in der Konzeption der Bildungsmaßnahme als auch der Durchführung und der anschließenden Evaluierung niederschlägt.

B. Mikrodidaktische Ebene

1.) Lernziele

1.1.) Bildungsbedürfnisse und -interessen

Die Definition der Bildungsbedürfnisse dient als Grundlage der Zielgruppenarbeit und kann, möglicherweise nach Kompromissen durch Lehrkräfte und Adressaten, durch Bildungswünsche ergänzt werden. Es ist nicht anzunehmen, dass notwendige Lerninhalte und Interessen der Bildungsteilnehmer immer nahe beieinander liegen. Es obliegt dem Wissen und der Vermittlungskraft der Lehrkräfte, die Interessen der Zielgruppe in das Programm mit aufzunehmen und den Bedürfnissen anzugleichen.

Darüber hinaus kann die Feststellung der Bedürfnisse auch von der Lehrkraft für den Einsatz von Lernmaterialien und die Gestaltung des Gesamtunterrichts genutzt werden. Auch wenn eine adäquate Kommunikation zur Interessenartikulation zu Beginn der Maßnahme möglicherweise noch nicht vorhanden ist, so können auch wenige Hinweise der Lehrkraft als Organisator und Lernberater eine Orientierung geben.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer gleichzeitig auch ihre Motivation darstellen. Manche Autoren¹⁷⁸ betonen das didaktische Dilemma der unterschiedlichen Wahrnehmung von Bildungsbedürfnissen und deren Artikulation: So kann es passieren, dass Adressaten mit einer Feststellung und Äußerung ihrer Bedürfnisse überfordert sind und die Lehrenden vor der Problematik stehen, ob die Teilnehmerorientierung sozusagen gegen den Willen der Zielgruppe durchgeführt werden soll.

Dieser Schwierigkeit wird dadurch entgegen zu wirken versucht, indem die Verteilung dieser Verantwortung zwischen den Bildungsbeteiligten flexibel erfolgen kann: Zwar hilft eine entsprechende Interaktion mit den Lernenden den Lehrkräften besser bei der Durchführung der Bildungsmaßnahme, aber durch die Selbst- und Fremdrelexion der Lehrenden über die Lebenssituation der Teilnehmer vor Beginn der Veranstaltung ist bereits eine Grundlage gegeben, um Zielgruppenarbeit auch dann adäquat umzusetzen, wenn eine Rückmeldung der Teilnehmenden nicht oder nur unzureichend erfolgt.

Nach der Verbindung der festgelegten Bildungsbedürfnissen mit den Bildungsinteressen können diese schließlich in eine Lernzieldefinition umgesetzt werden, die dann bestimmend für den weiteren Einsatz von Zielgruppenarbeit wird.

Zudem besteht die Möglichkeit, dass sich die Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden im Laufe der Veranstaltung ändern, andere Gesichtspunkte an Wichtigkeit gewinnen und auch die steigende Artikulationsfähigkeit der Teilnehmer kann dazu führen, dass zuvor nicht formulierbare Aspekte angesprochen werden.

Es ist daher unbedingt notwendig, dass die Lernenden und Lehrkräfte im Bildungsmaßnahmeprozess immer wieder in regelmäßigen Abständen zu einem Austausch zusammen finden, um Lernziele neu zu definieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

Nur auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die Motivation der Teilnehmer bestehen bleibt und Zielgruppenarbeit nach den Empfehlungen des Basismodells weiter umgesetzt werden kann.

¹⁷⁸ vgl. Siebert, 2003, S. 100

Adäquate Zielgruppenarbeit, die den Menschen in seinem Lernprozess positiv unterstützen soll, lebt von der Konfrontation aller Bildungsbeteiligten mit den Schwierigkeiten der Zielgruppe und deren Behebung. Es kann daher nur hilfreich sein, wenn die Lernenden schon zu Beginn der Veranstaltung aus ihrer rezeptiven Position gedrängt werden und die Arbeit der Planenden und vor allem der Lehrkräfte durch ihre Selbstreflexion erleichtern. Den Lehrkräften und der Einrichtung wird daher angeraten, die Teilnehmer nicht nur auf diesen notwendigen Vorgang aufmerksam zu machen, sondern ihn auch aktiv zu fördern.

1.2.) Lernkapazitäten

Zunächst ist es von Nutzen, wenn die Lehrkräfte bei der Ermittlung der Lernkapazitäten der Zielgruppenindividuen die Lebenslage der Teilnehmer mit einbeziehen können. Spezifische Charakteristika, die die Zielgruppe bedingen, können dazu beitragen, sprachlich-lernerische Faktoren bereits zu Maßnahmebeginn zu thematisieren. Die Lehrkräfte erhalten bei der Analyse der Merkmale der Zielgruppe schon die Gelegenheit, bestimmte Aspekte wie z.B. typische Sprach- oder Lernschwierigkeiten in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen.

Diese antizipierten Annahmen über die Zielgruppe bieten den Lehrkräften darüber hinaus gleichzeitig die Möglichkeit, eine Erweiterung der weniger entwickelten Fähigkeiten im Unterrichtsgeschehen als Lernziel anzuvisieren.

Durch die Bedürfnisartikulation können dann in Gemeinschaftsarbeit zwischen Lehrkräften und Teilnehmern Lernziele gesteckt werden. Die Lernkapazitäten geben dabei Auskunft über die Möglichkeiten und Begrenzungen, diese Lernziele im Rahmen der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung zu erreichen. Während der eine Faktor sozusagen eine Bandbreite an Interessen, die vielleicht von den Planenden vor Beginn der Maßnahme nicht so antizipiert wurden, aufwirft, verdeutlicht der andere Aspekt die realistischen Chancen, auf die Erfüllung dieser Bedürfnisse hinarbeiten und verhilft durch die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen eventuell auch zu einer verbesserten Unterrichtskonzeption, indem z.B. gewisse Arbeitsmaterialien oder Sozialformen der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung von vorneherein ausgewählt oder ausgeschlossen werden können.

Die organisatorisch-zeitliche Einschränkung von Lernkapazitäten betreffend, müssen ebenso beide Seiten der Bildungsteilnehmer, sprich die Lehrkräfte bzw. die Bildungseinrichtung und die Zielgruppe selbst ihre Möglichkeiten und Grenzen dem anderen verdeutlichen.

Dies bedeutet einerseits, dass die Institution als Vertreter derselbigen den Zielgruppenangehörigen erläutert, welche organisatorischen und zeitlichen Bestimmungen der Bildungsveranstaltung zugrunde liegen und wie im Rahmen dieser Vorgaben agiert werden soll. Der Zielgruppe kommt die Aufgabe zu, die Lehrenden und Planenden auf ihre Kapazitäten hinzuweisen, die den individuellen Lernprozess beeinflussen.

In diesem Falle kommt wieder die Interaktion in der Lehr-/Lernbeziehung zum Tragen: Im Idealfall finden der entsprechende Zielgruppenangehörige und die Lehrenden bzw. die Bildungseinrichtung gemeinsam eine Lösung dieser Schwierigkeit, die die Lernressourcen limitiert. Es wird dazu geraten, im gemeinsamen Austausch an die Problembhebung heranzugehen. Dies vermeidet nicht nur eine Lehr-/Lernfrustration auf beiden Seiten, sondern gewährleistet auch, dass die Lehrkräfte bzw. die Bildungseinrichtung die Lernkapazitäten der Zielgruppenindividuen richtig wahrnehmen und einschätzen lernen.

Dem Teilnehmer wird wiederum das Gefühl vermittelt, mit seiner Lebenssituation und den dazugehörigen belastenden Faktoren ernst genommen und verstanden zu werden. Dies kann sich nur positiv auf die für das Lernen und den Spracherwerb fördernde Vertrauensbasis zwischen Lehrenden und Lernenden auswirken.

Es sollte also bei nicht möglicher Nutzung der maßnahmeerforderlichen Kapazitäten unbedingt darauf gezielt werden, Kompromisse herzustellen, die die Lehr-/Lernmotivation erhalten und den Teilnehmer in seinem Bildungsprozess soweit als durchführbar individuell berücksichtigen.

In Konfliktfällen wird im Basismodell die Planung der Institution zur Durchführung von Zielgruppenarbeit als vorrangig angesehen. Allerdings sollte dann den Lernenden innerhalb der Bildungsmaßnahme Gelegenheit zum Austausch über ihre Lernkapazitäten gegeben werden, anhand derer sich gegebenenfalls die Veranstaltung oder kommende geplante Weiterbildungsangebote modifizieren lassen.

2.) Themen

2.1.) Entscheidung und Änderung

Es wird bei der Formulierung der Themen, geleitet von der in ein Lernziel umgesetzten Problemdefinition, folgende Lehr-/Lernbeziehung angestrebt: Die Zielgruppe erhält die Möglichkeit, ihre Wünsche und Interessen zu artikulieren und die Lehrkräfte übernehmen wiederum die Funktion des Lernberaters und versuchen in Zusammenarbeit mit den

Bildungsteilnehmern Bedürfnisse, Interessen und Chancen der Verwendungssituationen in Einklang zu bringen.

Die Entscheidungen über die verschiedenen zu bearbeitenden Themenbereiche sollen dabei nicht endgültig sein und sie sollten sich vor allem an den Lernzielen und damit an der Verbesserung der Lebenssituation der Zielgruppe bzw. auch deren Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata orientieren.

Von großer Wichtigkeit ist also auch die Wiederholung dieses Prozesses: Es handelt sich dabei nicht nur um die Aufgabe, gemeinsame Entscheidungen über Themenfelder zu treffen, sondern sich darüber hinaus die Möglichkeit zu erhalten, diese Festlegungen im Bildungsprozess wieder zu revidieren. Diese Änderungen können selbstverständlich nicht eine komplette Programmumstrukturierung nach sich ziehen, aber es sollte Offenheit gewahrt werden, die Lernziele und damit auch die zu behandelnden Domänen im Verlauf der Bildungsmaßnahme abzuändern bzw. an neue Entwicklungen anzupassen.

Vorteil dieses Vorgehens ist die bessere Abstimmung der Lehr-/Lernziele in den einzelnen Themenbereichen, wodurch sich die Lernräume besser gestalten lassen. Allerdings müssen auch mögliche Nachteile berücksichtigt werden: Beide setzen ein Bewusstsein der Teilnehmer über ihre Lernbedürfnisse voraus. Die Themenwahl muss daher sinnvoll und zielgerichtet sein: Es dürfen nicht nur Bereiche fokussiert werden, die ‚Spaß machen‘, sondern auch diejenigen, mit denen sich die Adressaten schon während der Weiterbildungsmaßnahme oder spätestens danach konfrontiert sehen. Insgesamt soll eine Anleitung zum Handeln in verschiedenen Lebenssituationen gegeben werden. Daher darf nicht nur nach reinem Interesse entschieden werden, sondern es muss auch die Notwendigkeit mancher Felder für die Bewältigung des gesellschaftlich-sozialen Alltags berücksichtigt werden. Wie bereits in der empirischen Untersuchung aufgezeigt werden konnte, besitzen die Lernenden oft konkrete Ideen, welche Themenbereiche ihren Lebensalltag verbessern können.

Es wird nahe gelegt, die Themenentscheidung an den Anfang der Bildungsmaßnahme, zeitlich gesehen nach der Bestimmung der Lernziele anzusetzen und einen Austausch über eventuelle Modifikationen in zuvor in Absprache mit den Lernenden festgelegten Abständen zu wiederholen. So bleibt sowohl für die Lehrkräfte genügend Raum, sich auf die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe vorzubereiten als auch für die Adressaten, sich ihre Lage und mögliche Wechsel in ihrer subjektiven Sicht bewusst zu machen und dies dementsprechend zu formulieren.

Es ist nicht ratsam, diese Interaktion spontan stattfinden zu lassen, da auf diese Weise die Gefahr der Überforderung auf beiden Seiten eintritt: Die Lernenden können in der plötzlichen Konfrontation ihre Lage wahrscheinlich schlechter reflektieren und möglicherweise nicht verständlich artikulieren. Auch für die Lehrkräfte bleibt bei einem spontanen Austausch wenig Raum für Überlegungen; zwar können Wünsche der Teilnehmer registriert werden, aber sie müssen erst innerhalb der didaktischen Planung umgesetzt und pädagogisch vorbereitet werden, um immer noch den Ansprüchen der Zielgruppenarbeit zu genügen.

2.2.) Einfluss der Themen

Der Einfluss der Themen kann gerade in der sprachlichen Weiterbildung oft noch innerhalb der Maßnahme evaluiert werden, da die Bildungsteilnehmer erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten meist sofort in ihrem Lebensalltag anwenden.

Aber auch Veränderungen in der Wahrnehmung der Teilnehmer lassen sich in der Interaktion in der Lehr-/Lernbeziehung evaluieren und gemeinsam mit den Lehrkräften in ihrer Funktion als Lernberater analysieren.

Die Möglichkeit der zeitnahen Überprüfung und Überdenkung der Lernziele bzw. Themenbereiche besteht, sollten die Effekte, welche die in der Bildungsveranstaltung bearbeiteten Thematiken auf die Zielgruppe im Allgemeinen haben, im Unterrichtsprozess festgehalten werden. Dies trägt zum einen dazu bei, der Lerngruppe im Gesamten und den Individuen im Einzelnen ihre Lage bewusst zu machen und sie für die Progression, die der sprachliche und gesellschaftlich- soziale Kenntniserwerb im Alltag mit sich bringt, zu sensibilisieren.

Darüber hinaus können die gewonnen Erkenntnisse Lehrkräften und Bildungseinrichtung bei der Planung nächster sprachlicher Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne der Zielgruppenarbeit wertvolle Informationen geben.

Der Einfluss der Themen hängt eng mit der Themenfestlegung zusammen; der Einfluss bildet dabei sozusagen den Effekt des Gelernten. Dies kann sich in der Anwendbarkeit der Kenntnisse auswirken, aber auch in einer Veränderung der Wahrnehmung der subjektiven Schemata.

Wie in der empirischen Erhebung untersucht werden konnte, gestaltet sich der Einfluss der Themenbereiche auf den Alltag der Zielgruppe vielschichtig. Einen Teil davon bildet der Erwerb grammatischer Strukturen und eines gewissen Vokabulars, die erweiterte

Artikulationsfähigkeiten bieten und mit deren Hilfe sich die Zielgruppenindividuen eigenständig in Gesellschaftsprozessen bewegen und adäquat handeln können.

Einen weiteren Bestandteil der Vermittlung im Maßnahmeverlauf sollte aber die Kenntnisvertiefung über soziale Regeln, Normen und Werte bilden, damit den Partizipierenden die Gelegenheit offeriert wird, sich in der Kurssituation bereits mit den Neuerungen bzw. Veränderungen in den eigenen Vorstellungsschemata vertraut zu machen und Strategien für den Alltag und die Auseinandersetzung mit der Umwelt zu entwickeln.

3.) Prüfungen-Themen und Einfluss

Die in der Bildungsveranstaltung benutzten Prüfungen oder Tests sind von hoher Relevanz für die Bildungsteilnehmer, da sie vor allem das subjektive Empfinden über die Lernlage und -motivation erheblich fördern oder dämpfen können.

Es ist daher von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit, die Evaluationen den zuvor festgelegten Lernzielen bzw. den Bedürfnissen der Bildungsteilnehmer anzupassen. Es nützt beispielsweise in der sprachlichen Weiterbildung wenig, wenn eine Zielgruppe als Lernziel vor allem mündliche Sprachfertigkeiten zur Verwendung im Lebensalltag anvisiert und dann möglicherweise mit der schriftlichen Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Text konfrontiert wird.

Die Prüfungen und Tests müssen also nicht nur dem sprachlichen Niveau der Teilnehmer entsprechen, sondern auch auf die Lebenssituation der Adressaten zugeschnitten sein. Die Evaluierungen sollen sich daher an den objektiven und subjektiven Merkmalen der Zielgruppe und ihrer Vorstellungen und Wahrnehmungen orientieren; dies kann als Konsequenz nach sich ziehen, dass die Prüfungen oder Tests innerhalb der Bildungsmaßnahme modifiziert werden müssen, da ja auch Lernziele und -interessen einem möglichen Wandel unterliegen. Es wird daher eine gewisse Flexibilität in der Strukturierung und Konzipierung von Evaluierungsformen gefordert.

Damit gilt es zwar nicht, die Testverfahren an den Zielgruppenindividuen auszurichten und in jeder Maßnahme zu modifizieren; es wird jedoch nahe gelegt, den Lernzielen und Notwendigkeiten der Teilnehmer entsprechende Prüfungen zu konzipieren, damit die Ansprüche der Zielgruppenarbeit, die Verbesserung der Lebenssituation bzw. der dazugehörigen Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata gewährleistet bleiben.

Auch aus psychologischer Sicht ist eine adäquate Lernzielüberprüfung sinnvoll: Testverfahren können, wenn sie sich nicht an den erworbenen sprachlichen Kenntnissen und der objektiven

Lage der Teilnehmer orientieren, zu einer Über- oder Unterforderung der Zielgruppe führen. Dies wiederum hat mögliche Konsequenzen für den Spracherwerb wie beispielsweise nachlassende Motivation, Rückzug in Rollenverhalten und daraus folgende mangelnde Beschäftigung mit der Fremdsprache.

Des Weiteren impliziert es die Berücksichtigung von Lernkapazitäten der Zielgruppe: Eine Überforderung durch zu häufige oder dem Sprachniveau nicht entsprechende Tests könnte wieder zu Rollenverhalten oder Demotivation führen.

Eine Testverfahrenkonzipierung sollte die Partizipierenden also eher zur vermehrten Sprachkenntnisvertiefung anregen und ihnen die Gelegenheit bieten, die Evaluierung als Chance zur Kenntnisüberprüfung anzusehen.

Der Institution, insbesondere den Lehrkräften, obliegt also die Aufgabe, zielgruppenorientierte Prüfungen für die sprachliche Weiterbildung zu konstruieren und dabei die Artikulation der Adressaten hinsichtlich Bedürfnissen und Wünschen im Blickfeld zu behalten.

In der empirischen Untersuchung wird deutlich, dass auch der Verwendungszweck der Evaluierung beachtet werden muss. Es eignet sich nicht, Bildungsteilnehmer z.B. auf den Abschluss eines Zertifikats vorzubereiten, wenn diese Qualifikation in der Lebenswelt der Zielgruppe keine Anwendung findet. Es gilt also während der Planung der Maßnahme und der zu erlangenden Qualifikationen die Lebensbedingungen der Adressaten mit einzubeziehen, und diese zu Beginn und im Bildungsprozess in gemeinsamer Interaktion zwischen Bildungsteilnehmern und Institution zu überprüfen.

Es sollten also im Voraus auch hinsichtlich dieses Bereichs Vorkehrungen getroffen werden, um adäquate Zielgruppenarbeit durchzuführen: Die in der Bildungsveranstaltung zu erwerbende Qualifikation (soweit vorhanden) sollte auf die Verbesserung der Lebenssituation der Zielgruppe hin überprüft werden. Es wird daher grundsätzlich dazu geraten, im Falle der Beendigung der sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung durch eine bestimmte Qualifikation, dieselbige zuvor auf die Nutzbarkeit für die anvisierte Zielgruppe zu evaluieren. Auf diese Weise bleibt der Fokus der Zielgruppenarbeit auf die Teilnehmer gerichtet und versucht nicht, die Zielgruppe auf Evaluierungsverfahren vorzubereiten, die außerhalb ihrer Bedürfnisse und Interessen stehen.

Auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist dieses Verfahren zu empfehlen, da bereits vor der Maßnahme ein annäherendes Sprachniveau oder eine Qualifikation festgelegt werden muss, die innerhalb der Bildungsveranstaltung erreicht werden soll. Der Einsatz von Lernmaterialien

als Hilfsmittel zum Informationstransport richtet sich dabei nicht nur nach der reinen Bedürfnisartikulation der Adressaten, sondern auch am zu erreichenden Sprachniveau.

Es ist vor Maßnahmebeginn nicht abzusehen, ob und inwiefern eventuelle gesetzliche Vorgaben mit den Bildungsbedürfnissen bzw. der Problemdefinition der Zielgruppe kontrastieren, aber diese Gefahr muss auf jeden Fall in der Unterrichtsplanung mit bedacht werden.

Daher wird empfohlen, diese Vorgaben und die Problembestimmung der Zielgruppe in der Fortschrittsevaluation zu berücksichtigen.

C. Beitrag zur Verbesserung der Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata gegenüber der Lebenssituation

1.) Beratung und Betreuung durch die Institution

Die Beratung und Betreuung der Teilnehmer fokussiert vor allem die Rolle der Bildungseinrichtung als Hilfeleister und der Lehrkräfte als Lernberater, die sich mit der Situation der Zielgruppe im Laufe der Bildungsmaßnahme vertraut gemacht haben und diese Funktion über den eigentlichen Unterricht hinaus weiter wahrnehmen.

In der sprachlichen Weiterbildung soll sich die Beratung hauptsächlich auf zwei Punkte konzentrieren: Dies ist zum einen natürlich das Aufzeigen von Gelegenheiten der Sprachkenntniserweiterung wie der Besuch von weiteren Sprachkursen, aber auch der Teilnahme an Veranstaltungen, in denen die Sprachkenntnisse zwar gefördert werden, allerdings nur einen Teil der Qualifikationsvermittlung darstellen, wie z.B. Computerschulungen. Entscheidend ist dabei, dass die Institution bei der Beratung der Bildungsteilnehmer ausreichend auf die individuellen Bedürfnisse der Zielgruppenmitglieder eingeht. Da die Zielgruppe zum Ende des Bildungsangebots immer noch besteht, sich aber eventuell in weitere kleinere Zielgruppen aufgeteilt hat, gilt es an dieser Stelle der Betreuung, diese mögliche Divergenz zu berücksichtigen, um die Bildungsteilnehmer entsprechend beraten zu können.

Der zweite Teil der Beratung besteht in der Unterstützung bei der Umsetzung der in der sprachlichen Weiterbildung erworbenen Qualifikationen, die durch das Lernziel zuvor definiert wurden. Es sollen bei dieser Gelegenheit für die Zielgruppe Verwendungssituationen aufgezeigt werden, in denen die veränderten Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata

überprüft und angewendet werden können. Die Institution dient dabei lediglich als Förderer der Eigeninitiative der Bildungsteilnehmer, da sie die Zielgruppe nach Beendigung der Veranstaltung nicht mehr aktiv in den Lebensalltag begleitet, jedoch die Fähigkeit besitzt, den Adressaten durch die gemeinsame Erarbeitung und Festlegung von Lernbedürfnissen und -zielen in ihrer Lebenssituation zu beraten.

Eine Gelegenheit, die nicht speziell auf die Zielgruppe zugeschnitten sein muss und daher weniger Vorbereitung bedarf, liegt in der Gestaltung von regelmäßigen Informationsveranstaltungen, bei denen einzelne Beratungsdienste und ihre Arbeitsbereiche vorgestellt werden. Die Teilnehmer erhalten somit die Möglichkeit, sich Material wie z.B. Prospekte mitzunehmen oder sich, je nach Wunsch, detaillierter über eine Stelle zu erkundigen.

Eine weitere Chance böte der Besuch einer Beratungsstelle oder einer Behörde, die weiterbildende Maßnahmen vermittelt. Dort können mit Unterstützung der Lehrkraft Fragen gestellt und Informationen eingezogen werden.

Für die Zielgruppenarbeit im Basismodell ist es wichtig, der Beratung und Betreuung einen systematischen Charakter zu verleihen, indem sie regelmäßig und in Gemeinschaft von Bildungseinrichtung bzw. Lehrkräften mit den Teilnehmern durchgeführt werden.

Hierzu bietet sich eine Aufgabenteilung zwischen der Bildungseinrichtung und den Lehrkräften an: Die Lehrkräfte haben den intensiveren Kontakt mit den Zielgruppenangehörigen und sind über deren Wünsche und Bedürfnisse informiert. Sie können daher schneller und leichter gemeinsam mit den Zielgruppenindividuen Partizipationsmöglichkeiten am deutschen Gesellschafts- und Sozialsystem erarbeiten und diese auf die einzelnen Teilnehmer zuschneiden.

Die Bildungseinrichtung als Informationsträger über die Region kann im Anschluss die Kommunikation mit z.B. Vereinen, staatlichen oder kirchlichen Einrichtung herstellen bzw. entsprechendes Material, wie Prospekte, an die Zielgruppe verteilen.

Darüber hinaus sollten bei der in der empirischen Untersuchung bereits angesprochenen ‚sozial integrationsfördernden‘ Beratung auch Bereiche involviert werden, die innerhalb des Kursgeschehens nicht thematisiert und eventuell nicht als Lernziel erkannt werden.

Die Beratung und Betreuung der Teilnehmer komplettiert damit nicht nur den Zielgruppenarbeitsprozess, sondern verhilft den Zielgruppenangehörigen darüber hinaus auch zu einem leichteren Einstieg in die gesellschaftlich-soziale Integration und einer Entlastung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland.

2.) Nachvollzug der Veränderungen in Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata der Zielgruppe

Die Evaluierung entsteht aus dem Nachvollzug der Lebensbedingungen der Zielgruppenangehörigen nach der Partizipation an der Bildungsveranstaltung und dient vor allem dem Ziel, die Bildungsmaßnahme für die Bildungseinrichtung und die Lehrkräfte zu analysieren. Auf diese Weise können in neu geplanten Bildungsveranstaltungen die Erkenntnisse aufgenommen und umgesetzt werden. Wie in der empirischen Erhebung aufgezeigt werden konnte, waren die ehemaligen Kursteilnehmer in der Lage, Auskunft zu verschiedenen Gesichtspunkten der Bildungsveranstaltung zu geben und ihre Meinungen und Bewertungen zu derselbigen zu formulieren. Es kann also angenommen werden, dass es in der Praxis durchaus möglich ist, diese Evaluierung mit den Lernenden durchzuführen.

Dies bedeutet, dass die Bildungseinrichtung und die Lehrkräfte zum Ende der Bildungsveranstaltung ein Feedback, eine zusammenfassende Meinung über die Organisation und Umsetzung der Maßnahme von den Teilnehmern bekommen müssen.

Der Erfolg der Maßnahme kann auf verschiedene Arten überprüft werden: Zum einen lässt sich natürlich das Sprachniveau testen, indem eine Prüfung oder eine Qualifikation eingesetzt wird, die bestanden bzw. erreicht werden muss. Des Weiteren lässt sich evaluieren, inwiefern die Kommunikationskompetenz in Alltagssituationen zugenommen hat.

Schwieriger wird der Nachvollzug der Veränderungen im Bewusstsein, d.h. den bereits beschriebenen Einstellungs- und Wahrnehmungsschemata der Zielgruppe, da diese vielleicht (noch) nicht wahrgenommen wurden und sich erst im Laufe der Zeit nach der Weiterbildungsmaßnahme zeigen.

Da im Vordergrund der Planung der Bildungsveranstaltung die objektive und subjektive Merkmalsermittlung der Zielgruppe und die Behebung von Problemen über Weiterbildung steht, ist es sinnvoll, im Nachhinein zu überprüfen, inwieweit ein wirklicher Wechsel in den Einstellungen und Wahrnehmungen der Adressaten erfolgt bzw. möglicherweise auch eine tatsächliche Verbesserung des Lebensalltags eingetreten ist.

Diese Aspekte der Lebenssituation können sich, wie in der empirischen Untersuchung thematisiert, z.B. in der Wohn- und Arbeitssituation, in Verbesserungen in den Kontaktaufnahmen oder den Behördengängen äußern.

Es können an dieser Stelle nicht alle Problembereiche in der Lebenslage dargestellt werden; diese Ermittlung der Charakteristika bleibt Aufgabe der Institution.

Von Bedeutung bleibt allerdings, dass die Evaluierung, ähnlich wie im gesamten Bildungsprozess, in Zusammenarbeit mit den Bildungsteilnehmern stattfindet. Es ist

keinesfalls ausreichend, dass die pädagogischen Mitarbeiter einen Erfolg der Zielgruppenarbeit beispielsweise anhand der Anzahl oder Bewertung der erworbenen Zeugnisse oder Zertifikate ablesen, sondern es ist notwendig, Fortschritte in Interaktion mit der Zielgruppe selbst zu bewerten.

Ein weiterer, allerdings nicht zwangsweise notwendiger Aspekt der Evaluation in dieser Phase ist die Nachbereitung der Einschätzungen der Bildungsteilnehmer hinsichtlich des Ablaufs der Zielgruppenarbeit selbst. Diese Ansichten können sich auf Meinungen zu positiven und/oder negativen Beurteilungen zur Gesamtkonzeption oder aber speziell auf die Institution-Teilnehmer-Interaktion und die Umsetzung der Behebung der Schwierigkeiten der Zielgruppe beziehen und dann auf die Zielgruppenarbeit umgesetzt werden.

Es soll an dieser Stelle auch möglich sein, den Einfluss der Veranstaltung auf Lernziele und -bedürfnisse zu überprüfen und Verbesserungsvorschläge zu machen. Dieser Vorgang dient vor allem der Institution als Organisator der Zielgruppenarbeit dazu, ihre Maßnahme zu reflektieren. Dies kann nur stattfinden, wenn an diesem Punkt die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Mitarbeitern und Bildungsteilnehmern aufrechterhalten wird.

Darüber hinaus lassen sich über die Veränderungen der Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata sprachwissenschaftliche Theorien überprüfen. Es kann z.B. nachgefragt werden, wie sich die Einstellung und Nähe zur Zielkultur im Laufe der Bildungsveranstaltung entwickelt hat und inwiefern sich darauf eine Verbesserung des Sprachenlernens erwiesen hat. Auch die Outputtheorie kann in dieser Phase miteinbezogen werden, indem die ehemaligen Teilnehmer ihre Auseinandersetzung mit der Sprache und die Zunahme der Sprachkompetenz miteinander vergleichen.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass nur über die Reflexion des Gesamteindrucks adäquat gemessen werden kann, welche Schwerpunkte in weiteren Maßnahmen der Zielgruppenarbeit gesetzt werden sollen und welche Bedeutung die Zielgruppenarbeit in der Behebung von Problemen in der Lebenslage von Zielgruppen hat.

Das Basismodell zeichnet sich dadurch aus, dass es die Beendigung der Zielgruppenarbeit nicht mit dem Ende der Bildungsveranstaltung gleichsetzt.

Eine Überprüfung des Erfolgs von Zielgruppenarbeit über die oben aufgeführten Methoden in der Interaktion mit den Teilnehmern bedeutet für die Institution einen verwaltungstechnischen sowie organisatorischen Aufwand, ohne den das Gelingen von Zielgruppenarbeit nicht nachvollzogen werden kann.

V. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Die empirische Untersuchung hat bereits dazu beigetragen, das Basismodell in verschiedenen Bereichen anzureichern, zu untermauern und die Empfehlungen, die im Basismodell ausgesprochen werden, zu stützen und anhand von Aussagen der Befragten zu verdeutlichen. Andererseits ließen sich durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung auch neue Erkenntnisse über die Zielgruppenarbeit und die Sprachvermittlung gewinnen.

Das folgende Kapitel soll daher nicht nur die Möglichkeiten und Grenzen des Basismodells im Einsatz in der sprachlichen Weiterbildung aufzeigen, sondern auch auf die in der Einleitung formulierten Fragestellungen zurück kommen. Es soll Auskunft darüber geben, welcher Beitrag über die Anwendung von Zielgruppenarbeit bzw. des Basismodells in der sprachlichen Weiterbildung zur gesellschaftlich-sozialen Integration geleistet werden kann, inwieweit das Basismodell sich auch auf andere Migrantengruppen übertragen lässt und noch einmal aufgreifen, welche Berechtigung der Zielgruppenarbeit in der heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion und praktischen Arbeit noch zukommt.

In der empirischen Untersuchung wurde durch die Meinungen und Wahrnehmungen der Interviewpartner vor allem die Einschätzung betont, dass bei der Weiterentwicklung des Basismodells den ersten Phasen der Zielgruppenarbeit, die vor dem eigentlichen Beginn der Bildungsmaßnahme liegen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, da sie entscheidend für die Umsetzung der Zielgruppenarbeit und auch der Sprachvermittlung innerhalb des Kursgeschehens sind.

Dies betrifft die Art und Weise der Teilnehmerrekrutierung, in der von Seiten der Lehrkräfte und der Bildungseinrichtung, sowie von derer der Teilnehmer wenig bis gar keine Kooperation festgestellt werden konnte. Für die Weiterentwicklung des Basismodells werden daher Ansätze gesucht, durch die vor Beginn der eigentlichen Sprachvermittlung für Bildungseinrichtung, Lehrende und Lernende Alternativen geschaffen werden, bei denen ein Austausch zwischen den Bildungsbeteiligten stattfinden kann. Dazu müssen die Bedingungen geändert werden, unter denen die Bildungsbeteiligten zusammen treten.

Die Planenden der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme müssen Zielgruppenarbeit in der Konzeption und Ausarbeitung der Veranstaltung integrieren und zur leitenden Idee der Bildungsarbeit machen. Zu diesem Zweck sollten Raum und Zeit in die Planung eingebaut werden, um den Lehrkräften und der Bildungseinrichtung die Chance zu offerieren, sich mit den objektiven und subjektiven Merkmalen der Zielgruppe auseinander zu setzen und eine Problemdefinition der Zielgruppe vorzunehmen.

Das Basismodell sollte auch dahingehend erweitert und vertieft werden, dass die Zielgruppe in jener Phase aktiv partizipiert. Wie die empirische Untersuchung zeigen konnte, ist bei den Lernenden zumeist ein Bewusstsein über die eigene Lebenslage und die Lernkapazitäten bzw. -voraussetzungen vorhanden. Die Bildungseinrichtung und die Lehrkräfte müssen dieses Bewusstsein aktivieren bzw. mit in den Prozess der Problemdefinition einbringen, um eine Lern- bzw. Lehrzielbestimmung zu erreichen.

Dieser Verlauf wird durch die Tatsache erleichtert, dass, wie durch die Aussagen der Interviewpartner erläutert, ein Interesse der Teilnehmer zum Lernen und zur Verbesserung der persönlichen Lebenssituation durchaus besteht und durch die Bildungskonzipierenden leicht gefördert werden kann. Hierzu müssen letztere zum einen die Reflektion der Zielgruppe über ihre Lebenslage und den Einfluss von sprachlicher Weiterbildung unterstützen. Des Weiteren ist es vonnöten, die Lernenden von Anfang an in die Bildungsveranstaltung beispielsweise bei der Planung der Lernthemen usw. einzubinden, um sie ihrer passiven Rolle zu entziehen und dazu zu ermutigen, selbst in ihren eigenen Lernprozess einzugreifen und diesen zu gestalten.

Für die Weiterentwicklung des Basismodells sollten für diese Phase konkrete didaktische Strategien überlegt werden, mit deren Hilfe die Aktivität der Teilnehmer gesichert und das Bewusstsein über die Chancen von sprachlicher Weiterbildung für den persönlichen Lebensweg geschärft werden kann. Dabei gilt es allerdings festzuhalten, dass diese Strategien für jede Zielgruppe neu evaluiert werden müssen, da sich aus der empirischen Untersuchung heraus nur Rückschlüsse auf die Zielgruppe der Aussiedler ziehen lassen. Es besteht die Möglichkeit, dass bei der Bildungsarbeit mit anderen Zielgruppen diesem Aspekt weniger Gewicht beigemessen werden muss, dafür aber andere Gesichtspunkte in den Vordergrund rücken.

Mit Hilfe von Zielgruppenarbeit soll Gefahren entgegen gewirkt werden, indem eine stärkere Konzentration auf die Lebenssituation der Zielgruppe anvisiert wird, andererseits aber auch dringend dazu geraten wird, die in der sprachlichen Weiterbildungsmaßnahme zu erlangenden Qualifikationen den Lernzielen der Zielgruppe anzupassen.

Darüber hinaus sollte auch die Nachbereitung der Maßnahme und die Beratung und Förderung der ehemaligen Kursteilnehmer stärker in der Veranstaltungskonzeption berücksichtigt werden, da aus der weiterführenden Interaktion Rückschlüsse auf den Erfolg der Bildungsmaßnahme, bzw. auf den Beitrag der Zielgruppenarbeit für das Gelingen der didaktischen Umsetzung, gezogen werden können. Diese sind vor allem für die Institution bedeutsam, da sie für die Konzeption neuer Veranstaltungen maßgeblich sind. Gleichzeitig kann auch der Lerner seinen Lernprozess adäquat abschließen, indem er weiterhin Begleitung

und gemeinsame Reflexion über Einstellungen und Wahrnehmungen erfährt, die wiederum auf die Lebensbedingungen und den Integrationsverlauf einwirken.

Dies leitet zur nächsten Fragestellung über: Kann überhaupt und wenn ja, inwiefern ein Beitrag der sprachlichen Weiterbildung zur gesellschaftlich-sozialen Integration von Aussiedlern über Zielgruppenarbeit geleistet werden? Diese Frage lässt sich durch die Konzeption des Basismodells und Aussagen der Befragten in der empirischen Untersuchung getrost mit Ja beantworten. Durch die Besonderheit des Basismodells, seine Verbindung der erziehungswissenschaftlichen Ansätze der Zielgruppenarbeit mit den Theorien und Methoden zum Spracherwerb ergibt sich eine Grundlage, durch die eine Anlage des Modells als didaktische Handlungsanleitung geschaffen wird. Mit Hilfe dieses Basismodells kann positiv Einfluss auf die Wahrnehmung und Einstellung der Lernenden auf ihre persönliche Lebenslage genommen werden kann. Dadurch, dass die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zur erfolgreichen Umsetzung der Zielgruppenarbeit in den Mittelpunkt rücken, erweitern sich die Möglichkeiten für die Zielgruppe, mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten und innerhalb ihres Lebensumfelds besser agieren und reagieren zu können, da sich die Kompetenzen im sprachlichen Bereich und hinsichtlich der Wissensaneignung auf ihre Alltagssituationen direkt beziehen.

Auf diese Weise wird zwar nicht direkt auf die gesellschaftlich-soziale Integration eingewirkt, aber es werden die Voraussetzungen geschaffen, damit dieser Weg von den Zielgruppenangehörigen überhaupt beschritten werden kann.

Da die Integration immer im Zusammenhang mit der fremdsprachlichen Entwicklung der Lernenden und gleichzeitig in Abhängigkeit von den Lebensbedingungen der Zielgruppe zu sehen ist, bieten sich mit der sprachlichen Weiterbildung beste Chancen, die Integration zu fördern. Unter Zuhilfenahme der Zielgruppenarbeit kann dieser Beitrag noch verstärkt werden, da die Zielgruppenorientierung, wie im Basismodell dargestellt, eine eingehende Auseinandersetzung mit den Merkmalen und der Lebenslage der Zielgruppe als Voraussetzungen für erfolgreiches pädagogisches Arbeiten ansieht. Durch die Fokussierung der Zielgruppenarbeit im Basismodell auf den Lernenden und seine Bedürfnisse und Wünsche und die ständige Interaktion, mit deren Unterstützung sich der Lern- und Lehrprozess immer wieder reflektieren lässt, können Konfliktsituationen in der Integrationsentwicklung besser entschärft werden und so die Integrationsprogression positiv fördern.

Darüber hinaus lässt sich durch die Anlegung des Basismodells mit der Kombination von erziehungswissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen theoretischen Ansätzen in der

praktischen Bildungsarbeit besonders effektiv auf einerseits den Spracherwerb und andererseits die Wissensaneignung auf den Alltag der Zielgruppe bestimmende Gesellschaftskennnisse eingehen und somit der Integrationsprozess hilfreich unterstützen.

Jedoch muss an diesem Punkt auch darauf hingewiesen werden, dass das Basismodell mit seiner Orientierung an den Theorien von Zielgruppenarbeit und Spracherwerbsmethoden keine Wunder vollbringen kann. Es besteht sicherlich nur insofern die Chance, die Lebensbedingungen der Zielgruppenangehörigen zu verbessern, wenn der individuelle Teilnehmer Motivation zur Veränderung aufweist und den Lernprozess als Hilfestellung für seinen Alltag betrachtet. Eine Garantie für eine grundlegende Modifikation der Lebenssituation kann und darf die Zielgruppenarbeit nicht geben, aber sie wird hier als erster Schritt auf dem Weg zu einer modifizierten und differenzierten Sichtweise der Lernenden auf die persönliche Lage begriffen, mit deren Evaluierung eine Basis für die Handlungsorientierung im Alltag und damit eine erleichterte Integration im Zuwanderungsland gelegt werden kann.

Das Basismodell soll daher als Wegweiser und unterstützende Grundlage für eine erfolgreiche Weiterbildungsarbeit verstanden werden, die die Lernenden in den Fokus des Denkens und Handelns aller Bildungsbeteiligten stellt.

Die Frage nach der Berechtigung des Zielgruppenansatzes in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sollte nach den Erkenntnissen der theoretischen Arbeit und der empirischen Untersuchung anders herum gestellt werden: Welche sprachliche Weiterbildungsmaßnahme kann in ihrer praktischen Arbeit gänzlich ohne Aspekte der Zielgruppenarbeit auskommen?

Wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung aufzeigen, kann auf jeden Fall davon ausgegangen werden, dass sprachliche Weiterbildungsveranstaltungen auch heute noch, wenn möglicherweise auch nicht bewusst in die Konzipierung der Maßnahme eingeplant, Aspekte der Zielgruppenarbeit aufweisen. Damit wird die Annahme der Forschung bestätigt, nach der in der aktuellen Weiterbildung selbstverständlich mit diesem Ansatz der Zielgruppenarbeit gearbeitet wird. Von Hippel und Tippelt sprechen an dieser Stelle von einer chancenausgleichenden Weiterbildung, wenn „bei der Planung und Gestaltung verschiedener pädagogischer Handlungsfelder auf die pluralen Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen (eingegangen wird).“¹⁷⁹ Dies weist darauf hin, dass Zielgruppenarbeit im Rahmen einer adressaten- und teilnehmerorientierten Weiterbildung auch heute noch existiert.

¹⁷⁹ Von Hippel/Tippelt, 2009 S. 808

Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass ein Rückgang des Einsatzes der Zielgruppenarbeitstheorien in der praktischen Bildungsarbeit vonstatten geht und dieser Ansatz mehr automatisch mit in den makro- und mikrodidaktischen Prozess einbezogen wird. Zunächst einmal konnte festgestellt werden, dass besonders im Rahmen staatlicher Bildungsprogramme durchaus Zielgruppen der Weiterbildung vorhanden sind, die zu der Teilnahme an einer sprachlichen Weiterbildungsveranstaltung berechtigt sind oder verpflichtet werden, mit der Zielsetzung, zum eigenständigen Handeln anzuleiten und auf diese Weise eine gesellschaftlich-soziale, aber auch berufliche Integration in das Zuwanderungsland zu fördern. Des Weiteren untermauert der Anspruch, über die Vertiefung der Sprachkenntnisse in das Arbeits- und Gesellschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland eintreten zu können, den gesellschafts- und bildungspolitischen Ansatz, mit dem Zielgruppenarbeit bereits in den 70er- Jahren als Theorie in die Weiterbildung einging. Dies alles lässt schon darauf schließen, dass diese Ansprüche, wenn auch möglicherweise unter geringerer Berücksichtigung der Zielgruppenarbeitstheorien, weiterhin in der praktischen Arbeit aufrechterhalten werden.

Mit Hilfe des Basismodells soll der Versuch nahe gelegt werden, die ohnehin schon praktizierten Bereiche der Zielgruppenarbeit zurück in das Bewusstsein aller Bildungsbeteiligten zu rücken und somit die Bildungsarbeit mit Zielgruppen zu erleichtern. Des Weiteren soll durch die Entwicklung des Basismodells der Zielgruppenarbeit deren Gesichtspunkte, die durch den Verlust der Theorie in Unterrichtskonzipierung und -durchführung aus dem Bewusstsein der Lehrenden entfernt wurden, wieder fokussiert werden und bei der Umsetzung der Bildungsmaßnahme mit eingeschlossen werden.

Indem Zielgruppenarbeit als theoretischer Ansatz wieder den Bildungsbeteiligten vergegenwärtigt wird und aktiv in der Veranstaltungskonzipierung zum Tragen kommt, ist ein erster Schritt getan, um die Ansprüche der theoretischen Ansätze, wie beispielsweise der Handlungsorientierung wieder zu etablieren und in das Unterrichtsgeschehen mit einfließen zu lassen.

Der Ansatz der Zielgruppenarbeit sollte somit wieder als eigenständiger Bereich und unter dem Fokus, das Benachteiligung gerade auch in der Debatte um lebenslanges Lernen eine große Rolle spielt¹⁸⁰, wieder, in die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion aufgenommen werden. Da eine zielgruppenorientierte Arbeit in der praktischen Bildungsarbeit verbreitet zu sein scheint, gilt es nun, die Zielgruppenarbeit wieder ins

¹⁸⁰ vgl. Schiersmann/Iller, 2009

Blickfeld der Bildungsmaßnahmenkonzipierenden zu setzen und um neu gewonnene Erkenntnisse und Entwicklungen zu erweitern. Wenn die Diskussion nicht in den Grenzen der Resultate der 80er-Jahre verbleibt, sondern neueste gesellschaftlich-soziale Tendenzen mit in die Debatte einbezieht, kann der zielgruppenorientierte Ansatz vertieft werden und somit bessere Beiträge für die Gestaltung der praktischen Bildungsarbeit leisten.

Literaturnachweis

Arend, Holger (1997): Deutsch als Zweitsprache-Grundfragen des Unterrichts. In: Handlungsorientiertes Sprachlernen. Arbeitshilfen für die Aussiedlerberatung und den Sprachunterricht. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. Schriftenreihe Aussiedlerintegration Band 6. Berlin: Spitz

Baaden, Klaus (1992): Kulturarbeit mit Aussiedlern. Projekte-Erfahrungen-Handlungsbedarf. Ein Handbuch für die soziokulturelle Integrationsarbeit mit Migrationsminoritäten. Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.) Bonn: ARCult

Bade, Klaus J. (1994): Aussiedler: „Rückwanderer“ über Generationen hinweg. In: Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (1999): Einführung: Aussiedlerzuwanderung und Aussiedlerintegration. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme. In: Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (Hrsg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Band 8. Osnabrück: Rasch

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian, Wenderott, Claus (1999): Zur Integration in Deutschland. In: Die unbekanntenen Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration russlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler: Schneider

Baur, Rupprecht S./ Bäcker, Iris (2003): Die Integration russlanddeutscher Aussiedler als Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen. In: Reitemeier, Ulrich (Hrsg.): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Nr. 02/03. Mannheim: amades- Institut für Deutsche Sprache

Bausinger, Hermann (1991): Deutsche, Fremde, fremde Deutsche. Aussiedler und Ausländer: ein verbotener Vergleich? In: Baumeister, Hans- Peter (Hrsg.): Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien- Verlag

Beger, Kai-Uwe (2000): Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich

Behrens, Heidi/Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (2003): Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Zur Kontinuität und Transformation politischer und pädagogischer Impulse in der Erwachsenenbildung. In: Lehr- und Lernkonzepte der 70er und 80er Jahre. Vier Studien. QUEM- Report. Heft 81. Berlin: ESM

Benz, Wolfgang (1985): Die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten. Ursachen, Ereignisse, Folgen. Frankfurt: Fischer

Berend, Nina (1993): Sprachdrill oder kommunikative Integration: zur Situation der Russlanddeutschen in der Bundesrepublik. In: Eichinger, Ludwig M./Raith, Joachi, (Hrsg.): Sprachkontakte. Konstanten und Variablen. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer

Berend, Nina (1998): Sprachliche Situation im Herkunftsland. In: Strecker, Bruno/Fiehler, Reinhard/Schmidt, Hartmut (Hrsg.): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen: Narr

Berghoff, Wilfried/Mayer-Koenig, Birgit (2003): Ludmilla, Paul, Hassan, Lisa und Ayse lernen Deutsch. Handbuch zur interkulturellen Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Bergmann, Rolf (1991): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Winter

Biehl, Jürgen (1993): Sprachunterricht für deutsche Aussiedler. In: Bade, Klaus Jürgen/Troen, S. Ilan (Hrsg.): Zuwanderung und Eingliederung von Deutschen aus der früheren Sowjetunion und Juden in Deutschland und Israel. Deutsch- Israelisches Symposium am Hubert H. Humphrey Institute der Ben- Gurion- University of the Negev in Beer- Sheva, Israel vom 13.- 17. Oktober 1991. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Blahusch, Friedrich (1992): Aussiedler in Deutschland. In: Zuwanderer und Fremde in Deutschland. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg: Lambertus

Blaschke, Dieter (1991): Sozialbilanz der Aussiedlung in den 80er und 90er Jahren. In: Baumeister, Hans- Peter (Hrsg.): Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien- Verlag

Bohmann, Alfred (1970) Strukturwandel der deutschen Bevölkerung im sowjetischen Staats- und Verwaltungsbereich. In: Menschen und Grenzen. Band 3. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik

Boll, Klaus (1993): Akkulturation? In: Kulturwandel der Deutschen aus der Sowjetunion. Eine empirische Studie zur Lebenswelt russlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik. Marburg: N.G. Elwert

Boll, Klaus (1995): Das Aufnahmeverfahren. In: Haus der Heimat des Landes Baden- Württemberg (Hrsg.): Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler kommen zu uns. Informationen zu Geschichte, Kultur und Integration. Die Deutschen und ihre Nachbarn im Osten. Geschichte und Gegenwart. Heft 3. Filderstadt: Weinmann

Born, Edgar L. (2000): Deutsche aus der GUS: Woher und warum sie kommen. In: Aussiedlersorge in der evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Texte zur Aussiedlerarbeit. Band 1. Hannover

Born, Edgar L. (2000): Leben im freien Fall. Lebenshintergründe von Deutschen aus Russland. In: Aussiedlersorge in der evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Texte zur Aussiedlerarbeit. Band 1. Hannover

Born, Joachim/ Dickgießer, Sylvia (1989): Sowjetunion. In: Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache im Auftrag des Auswärtigen Amtes

Brand- Kleider, Ulrike (1990): Fortbildung für Lehrer in Deutschlehrgängen für erwachsene Aussiedler- ein Problemanriss. In: Deutsch lernen. Heft 4.

Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann

Brüning, Gerhild, Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne-Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1987): Starthilfen des Arbeitsamts für Aussiedler. Nürnberg

Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben Düsseldorf/Landesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben Rheinland- Pfalz/Mainz (1990): Landeskundlich- politische Weiterbildung für Aussiedlerinnen und Aussiedler zur Förderung ihrer gesellschaftlichen Eingliederung in die Bundesrepublik Deutschland

Campos, Manuel (2001): Aus- und Weiterbildung der Migrantinnen und Migranten: Reichtum entdecken- Defizite beseitigen- Zukunft sichern. In: Bildung und Qualifizierung von MigrantInnen. Anhörung des Forums Bildung am 21. Juni 2001 Berlin: Materialien des Forum Bildung

Diakonisches Werk der EKD (1988): Eingliederung von Aussiedlern- Fakten, Daten und Anregungen für die Eingliederungsarbeit. In: Lanquillon, Wolfgang (Hrsg.): Dokumentation über die Eingliederungsarbeit für und mit Aussiedlern (1986-1991). Stuttgart: Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Deutschland e.V.

Dietz, Barbara (1995): Russlanddeutsche in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zwischen Anpassung und Autonomie. Russlanddeutsche in der vormaligen Sowjetunion und in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Duncker und Humbolt

Eisfeld, Alfred (1987): Bleiben die Sowjetuniondeutschen deutsch? In: Kappeler, Andreas/ Meissner, Boris/ Simon, Gerhard: Die Deutschen im Russischen Reich und im Sowjetstaat. Köln: Markus

Faulstich, Peter (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Filstead (1971): Qualitative methodology. Firsthand involvement with the social world.
Chicago: Markham

Fischer, Veronika (1992): Von der Zielgruppenarbeit zur interkulturellen Bildungsarbeit. In:
Volkshochschule. Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul- Verbandes. Heft 4. Köln:
Kohlhammer

Friebertshäuser, Barbara (2003): Interviewtechniken -ein Überblick. In: Friebertshäuser,
Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der
Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa

Friebertshäuser, Barbara (2003): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung.
In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative
Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa

Fuchs, Günter (1978): Humanitäre Aufgabe unseres Jahrzehnts. Das Programm der
Bundesregierung für die Eingliederung von Aussiedlern. In: Bundeszentrale für politische
Bildung (Hrsg.): Als Deutsche unter Deutschen leben. Eingliederung der Aussiedler. Band
137. Bonn: Universitätsdruckerei

Göring, Hans (1991): Qualifikationsvoraussetzungen und -erwartungen von Aussiedlern. In:
Baumeister, Hans- Peter (Hrsg.): Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die
Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien- Verlag

Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. Kapitel 3: Methoden der
Erziehungswissenschaft. 8. Auflage. Regensburg: Klinkhardt

Gugel, Günther (1990): Wer ist Aussiedler? In: Ausländer-Aussiedler-Übersiedler.
Fremdenfeindlichkeit in der BRD. Materialien zu Rechtsextremismus und
Fremdenfeindlichkeit. Band II. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik

Harmsen, Hans (1976): Demographische und soziale Struktur der seit 1950 aufgenommenen
Spätaussiedler. In: Konrad- Adenauer- Stiftung (Hrsg.): Soziale Dienste für Spätaussiedler.
Studien zur Kommunalpolitik. Band 12. Bonn: Eichholz

Hass, Ulrike/Korneli, Barbara/Przystupa, Ute/Stelter, Wiebke (1985): Deutsch für Aussiedler-Probleme und Erfahrungen eines Sprachkurses. In: Zielsprache Deutsch. Heft 1. München: Hueber

Helmert, Gisela (1983): Zum Deutschlandbild von Aussiedlern. Ergebnisse einer Umfrage. In: Arabin, Lothar/Kilian, Volker: Deutsch in der Weiterbildung. Orientieren-verstehen-verständigen. München: Hueber

Hibert, Oksana (2004): Junge AussiedlerInnen in der Bundesrepublik Deutschland: Wie Integration gelingen kann. In: Feld, Katja/Freise, Josef/Müller, Anette (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Sozialen Arbeit. Pädagogik und Gesellschaft Band 2. Münster: LIT

Hoffmann, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Stuttgart: Enke

Hopf, Christel (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union

Innenministerium Baden- Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Haus der Heimat des Landes Baden- Württemberg (1992) (Hrsg.): Aussiedler kommen zu uns. Lehrerhandreichung. Filderstadt: Weinmann

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen

Jedig, Hugo (1990): Die deutsche Sprachkultur in der Sowjetunion. In: Fleischhauer, Ingeborg/Jedig, Hugo H. (Hrsg.): Die Deutschen in der UDSSR in Geschichte und Gegenwart. Ein internationaler Beitrag zur deutsch- sowjetischen Verständigung. Baden-Baden: Nomos

Kelz, Heinrich P./Miemietz, Bärbel (1986): Soziokulturelle und psychopädagogische Aspekte des Deutschunterrichts mit heterogenen Gruppen: Zur Integration von Spätaussiedlern und Kontingentflüchtlingen. In: Hess- Lüttich/Ernst W. B.: Integration und Identität. Tübingen: Narr

Kempkes, Hans-Georg (1987): Zielgruppenarbeit. In: Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschulverband. Berichte, Materialien, Planungshilfen

Kemper, Marita/Klein, Rosemarie (1998): Leitprinzipien der Lernberatung und Verständnis von Lernen und Beratung. In: Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Kleinknecht Strähle, Ulrike (2001): Deutsche aus der ehemaligen Sowjetunion. Grundzüge ihrer Geschichte und Integration. In: Haus der Heimat des Landes Baden- Württemberg (Hrsg.): Zwischen Isolation und Integration: 50 Jahre Eingliederung in die Bundesrepublik Deutschland. Filderstadt: Weinmann

Knigge, Arnold (1978): Teilnahme an Deutsch-Lehrgängen. Die Förderung erfolgt durch das Arbeitsamt. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Als Deutsche unter Deutschen leben. Eingliederung der Aussiedler. Band 137. Bonn: Universitätsdruckerei

Koschyk, Hartmut: Der Beitrag des Bundes der Vertriebenen zur Eingliederung der Aussiedler. In: Bund der Vertriebenen. Vereinigte Landsmannschaften und Landesverbände e.V.: Wir und die Aussiedler. Bonn

Koeder, Kurt W. (1977): Das System der Volksbildung in der UdSSR. In: Das Bildungswesen der UdSSR. Von der Oktoberrevolution zum 25. Parteitag der KPdSU. München: Ehrenwirth

Kossolapow, Line (1992): Kulturarbeit mit Aussiedlern als phasenspezifischer Prozess. In: Althammer, Walter/Kossolapow, Line: Aussiedlerforschung. Interdisziplinäre Studien. West-Ost-Kulturwerk. Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau Verlag

Kotzian, Ortfried (1990): Die Aussiedler und ihre Kinder. Eine Forschungsdokumentation über die Deutschen im Osten. Dillingen/Augsburg: Akademie für Lehrerfortbildung und Bukowina- Institut

Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich

Kühlwein, Wolfgang/Radden, Günter (Hrsg.) (1978): Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Kulisch, Jindra (1987): Perspektiven und Tendenzen der Erwachsenenbildung in Kanada und USA. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 4. Frankfurt: Hessischer Volkshochschulverband e.V.

Lanquillon, Wolfgang (1983): Die Eingliederung von Aussiedlern (Umsiedlern). Drei-Länder-Symposium Deutschland-Österreich-Schweiz über aktuelle Probleme bei der Aufnahme und Integration von Flüchtlingen und Aussiedlern 28.-30. November 1983. Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Konstanz

Lanquillon, Wolfgang (1989): Subjektive und individuelle Komponenten des Integrationsprozesses. In: Evangelischer Pressedienst (Hrsg.): Deutsche unter Deutschen. Texte zur Situation der Aussiedler in der BRD. Nachdruck ausgewählter Texte aus Nr. 6-7 /85. Band Nr. 1a/89. Frankfurt a. M.

Lanquillon, Wolfgang (1993): Soziokulturelle Eingliederung von Aussiedlern: Psychosoziale Problemlagen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. In: Bade, Klaus Jürgen/Troen, S. Ilan (Hrsg.): Zuwanderung und Eingliederung von Deutschen aus der früheren Sowjetunion und Juden in Deutschland und Israel. Deutsch-Israelisches Symposium am Hubert H. Humphrey Institute der Ben-Gurion-University of the Negev in Beer-Sheva, Israel vom 13.-17. Oktober 1991. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Leciejewski, Klaus/Vogel, Otto (1990): Gutachten: Die Integration deutscher Aussiedler-Perspektiven für die Bundesrepublik. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Lott, Ulrike/Uhde, Elske: Deutsch-Unterricht für Spätaussiedler. In: Arabin, Lothar/Kilian, Volker: Deutsch in der Weiterbildung. Orientieren-verstehen-verständigen. München: Lexika

Lüttinger, Paul (1989): Integration der Vertriebenen: Eine empirische Analyse. Frankfurt a.M.: Campus

Mader, Wilhelm, Weymann, Ansgar (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, Horst: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider

Mader, Wilhelm (1994): Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung e.V. Bonn: Luchterhand

Malchow, Barbara/Tayebi, Keyumars/Brand, Ulrike (1990): Zur Geschichte der Deutschen im Osten. In: Brodersen, Ingke (Hrsg.): Die fremden Deutschen. Aussiedler in der Bundesrepublik. Reinbek: Rowohlt

Mammey, Ulrich/Schiener, Rolf (1998): Zur Eingliederung der Aussiedler in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse einer Panelstudie des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung. Band 25. Opladen: Leske + Budrich

Mammey, Ulrich (1999): Segregation, regionale Mobilität und soziale Integration von Aussiedlern. In: Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (Hrsg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Band 8. Osnabrück: Rasch

Masumbuku, Jean Rahind (1994): Psychosoziale Probleme von Aussiedlern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Cropley, Arthur (Hrsg.): Probleme der Zuwanderung. Band 1: Aussiedler und Flüchtlinge in Deutschland. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie

Mayring, Philipp (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union

Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/München: Beltz: Psychologie Verlags Union

Mecheril Paul (2004): Migrationspädagogik: Einführung in eine Perspektive. In: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz

Meissner, Boris/Neubauer, Helmut/Eisfeld, Alfred: Die Russlanddeutschen. Gestern und heute. Köln: Markus Verlag

Meng, Katharina (2003): Sprachliche Integration von Aussiedlern- einige Ergebnisse, einige Probleme. In: Reitemeier, Ulrich (Hrsg.): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Nr. 02/03. Mannheim: amades-Institut für Deutsche Sprache

Meueler, Erhard (1994): Didaktik der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: Leske+ Budrich

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Das Experteninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa

Möller, Christine (1997): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig

Münz, Rainer/Seifert, Wolfgang/Ulrich, Ralf (1997): Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Berlin: Campus

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer

Oxen, Valentina (1995): Die Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen-Deutsch als „Muttersprache“ für Aussiedler. In: Bredella, Lothar: Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993: Bochum: Brockmeyer

Pätzold, Henning (2004): Überlegungen zur Qualifizierung von Lernberatern. In: Lernberatung und Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 41. Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Pflaum, Wolfgang (1989): Das Zusammenwirken von sprachlichen und nicht-sprachlichen Schwierigkeiten beim Deutschlernen. In: Pädagogische Arbeitsstelle für Erziehungswissenschaft in Baden- Württemberg (Hrsg.): Aussiedler-Integrationshilfen durch Bildungsarbeit. Arbeitshilfen für die Erziehungswissenschaft. Band 24. Stuttgart: PAE

Pinkus, Benjamin (1990): Das Bildungssystem der extraterritorialen nationalen Minderheiten der Sowjetunion: Deutsche, Juden und Polen, 1917- 1939. In: Fleischhauer, Ingeborg/Jedig, Hugo H. (Hrsg.): Die Deutschen in der UDSSR in Geschichte und Gegenwart. Ein internationaler Beitrag zur deutsch-sowjetischen Verständigung. Baden-Baden: Nomos

Pleger, Jürgen (2000): Integrationsprobleme in der aktuellen Konfliktgesellschaft. In: Aussiedlersorge in der evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Texte zur Aussiedlerarbeit. Band 1. Hannover

Putschies, Jens Siegfried (1993): Wieviel Integration darf es sein? In: Volkshochschule. Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul- Verbandes. Heft 3. Köln: Kohlhammer

Quetz, Jürgen (1989): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke UTB

Raasch, Albert (1989): Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung. In: Bausch, Karl- Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke UTB

Reichertz, Jo (1991): Probleme qualitativer Sozialforschung. Frankfurt a.M.: Campus

Rentschler, Michael (1990): Aussiedler und Weiterbildung. Selbststudienmaterialien für mit Aussiedlern und Aussiedlerinnen befasste Berufsgruppen-Ein Projekt des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF). In: Deutsch lernen. Heft 4.

Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb-Fremdsprachendidaktik. Tübingen/ Basel: UTB Narr Francke

Ruddat, Hartmut (1991): Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes für Berater und Betreuer von Zuwanderern. In: Copley, Arthur J./Ruddat, Hartmut/Dehn, Detlev/Lucassen,

Sabine (Hrsg.): Probleme der Zuwanderung. Band II. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie

Ruddat, Hartmut/Cropley, Arthur J. (1995): Weiterbildung von Beratern und Betreuern für Aussiedler und Asylsuchende. Ein Weiterbildungskonzept. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Schäffter, Ortfried (1981): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Völker, Monika (Hrsg.) (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schiersmann, Christiane (1992): Zielgruppenarbeit-kritisch weitergedacht. In: Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J./Tietgens H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Band 30. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle

Schiersmann, Christiane (1994): Frauenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich

Schiersmann, Christiane (1995): Zielgruppenorientierung. Ein aktuelles Leitprinzip der Erwachsenenbildung? In: PÄD Extra. Heft 1. Frankfurt: Beck

Schiersmann, Christiane (2001): Zielgruppen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schiersmann, Christiane/Iller, Carola (2009): Zielgruppen in der Weiterbildung. In: Krug/Nuissl (Hrsg.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Luchterhand

Schneider- Wohlfart, Ursula (1990): Weiterbildung mit Aussiedlern. Fremdes oder schon vertrautes Terrain? In: Pfänder, Birgit/Schneider- Wohlfart, Ursula: Weiterbildung mit Aussiedlerinnen und Aussiedlern. Auswertung einer Umfrage und Anregungen für die Praxis. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

Schnurr, Joseph (1979): Die Aussiedler aus dem sowjetischen Bereich. In: AWR-Forschungsgesellschaft für das Weltflüchtlingsproblem Deutsche Sektion e.V.: Untersuchungen über die Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland. Herkunft, Ausreise, Aufnahme. Bad Homburg

Schröder, Wolfgang: Die Integration der Aussiedler: Herausforderung und Chance. Aufgaben der Kommunalpolitik. Band 6. Köln: Kohlhammer

Schwab, Siegfried (1989): Soziokulturelle, berufliche und gesellschaftliche Integration der Spätaussiedler und Übersiedler. In: Deutsche unter Deutschen. Aus- und Übersiedler in der Bundesrepublik. Pfaffenweiler: Centaurus

Siebert, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München: Luchterhand

Siebert, Horst (2003): In: Arnold, Rolf/Siebert, Horst (Hrsg.): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider

Siebert, Horst (2006): Lernberatung. In: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: ZIEL

Steffen, Gabriele (1991): Aussiedler und Weiterbildung. Eine Projektskizze. In: Baumeister, Hans-Peter (Hrsg.): Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Steffen, Gabriele (1991): Weiterbildungsmodelle und Kulturverstehen. In: Baumeister, Hans-Peter (Hrsg.): Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Stier, Winfried (1999): Empirische Forschungsmethoden. Berlin, Heidelberg: Springer

Stöltzing, Wilfried (2003): Selektion und Rücksprachung: die Deutschttests für Spätaussiedler. In: Reitemeier, Ulrich (Hrsg.): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Nr. 02/03. Mannheim: amades-Institut für Deutsche Sprache

Stövesand, Helmut (1992): Deutsche müssen Deutsch lernen! In: Puskeppeleit, Jürgen (Hrsg.): Migration und Bildungswesen: Aussiedler in der Bundesrepublik- deutsche Minderheit in Osteuropa. Band 20. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Studien

Streich, Erwin (1981): Aspekte der Erwachsenenbildung mit Aussiedlern. In: Sozialpädagogische Blätter 32. Heidelberg: Quelle & Meyer

Tietgens, Hans (1977): Erwachsenenbildung zwischen Wissenschaft und Unterrichtspraxis. Braunschweig: Westermann

Tietgens, Hans (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens Hans: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann

Tippelt, Rudolf (1997): Zielgruppenorientierung in der Weiterbildungsberatung. In: Eckert, Thomas/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 12. Hohengehren: Schneider

Veith, Karin (1994): Überlegungen zur Zuwanderung am Beispiel Aussiedler. In: Ausländer und Aussiedler- Anforderungen an die Bundesrepublik Deutschland. Informationen zur Raumentwicklung. Heft 5/6.1994. Bonn: Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung.

Von Hippel, Aiga/Tippelt, Rudolf (2009): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Wagner, Ernst (1983): Zur sozio- kulturellen und kirchlich-religiösen Eingliederung. In: Harmsen, Hans (Hrsg.): Die Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsgesellschaft für das Weltflüchtlingsproblem (AWR). 2. Ergebnisbericht. Anpassung. Umstellung, Eingliederung. Wien: Braumüller

Welt, Jochen (Aussiedlerbeauftragter der Bundesregierung) (2002): Pressemitteilung: Zahl der Aufnahmeanträge und Aussiedlerzuzug weiter rückläufig-niedrigste Antragszahlen seit Beginn der 90er Jahre. In: Info-Dienst Deutsche Aussiedler. Nr.115. Bonn: Bundesministerium des Inneren

Westphal, Manuela (1997): Zur sozialen Lage der Deutschen in der ehemaligen Sowjetunion. In: Aussiedlerinnen-Geschlecht, Beruf und Bildung unter Einwanderungsbedingungen. Bielefeld: Kleine

Weydt, Harald (1992): Aussiedler im Konflikt-bleiben oder gehen? In: Althammer, Walter/ Kossolapow, Line: Aussiedlerforschung. Interdisziplinäre Studien. West- Ost-Kulturwerk. Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau Verlag

Winkel, Rainer (1997): Die kritisch- kommunikative Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus

Internetadressen:

www.aufenthaltstitel.de

www.bamf.de/template/integration/content_integration.htm

www.goethe.de/referenzrahmen

www.integration-in-deutschland.de

www.netzwerk-weiterbildung.de

Anhang

Leitfaden für Interviews mit Aussiedlern

1. Opening, Angaben zur Person und des Sprachkursbesuches

1. Geben Sie bitte Ihr Geschlecht und Alter an und nennen Sie den Zeitraum, in dem Sie an einem Integrationskurs teilgenommen haben!

2. Fragen zum Zugang und zur Teilnahme am Integrationskurs

2.1. Teilnehmerrekrutierung

2. Wie haben Sie Zugang zu einem Integrationskurs erhalten?
3. Wie groß war der Zeitraum zwischen Ihrer Ankunft in der BRD und der Teilnahme an einem Sprachkurs?
4. Wie erfolgte die Aufnahme in einen Integrationskurs?

z.B. Test, Gespräch, Fragebogen o.ä.

5. Welche Möglichkeiten hatten Sie, im Vorfeld äußere Umstände Ihrer Teilnahme mitzubestimmen?

Ort, Uhrzeit, Kinderbetreuung etc.

2.2. Kurszusammensetzung

6. Welche Möglichkeiten hatten Sie, vor Beginn des Kurses Ihre sprachlichen bzw. gesellschaftlichen Bedürfnisse zu artikulieren?
7. Wie hoch war der Aussiedleranteil in Ihrem Kurs?
8. Wie waren Sie mit der Zusammensetzung des Kurses zufrieden?
9. Welche Kriterien könnten Ihrer Einschätzung nach eine homogenere Lerngruppe schaffen?

Zusammensetzung nach Alter, Beruf, Sprachniveau etc.

3. Fragen zur Durchführung des Integrationskurses

3.1. Bedarfsermittlung

10. Gab es zu Kursbeginn Gelegenheit, Ihre Wünsche und Lernziele hinsichtlich der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe zu formulieren?
 - Wenn ja, welche?

11. Inwiefern wurden Ihre Bildungsbedürfnisse von
- a) den Lehrkräften
 - b) dem Weiterbildungsträger
- berücksichtigt?
12. Welche Möglichkeiten hatten Sie, Ihre eigenen Ideen im Unterricht mit einzubringen?

3.2. Unterricht auf makrodidaktischer Ebene/ Bildungsprozessbeteiligte

3.2.2. Lehrkräfte

13. Inwiefern waren die Lehrkräfte über Ihren spezifischen Migrationshintergrund informiert?
14. In welchem Rahmen wurde Ihre historisch- rechtliche Situation in den Unterricht miteinbezogen?
15. Wie häufig wechselten die Lehrkräfte in Ihrer Gruppe?
16. Wie haben Sie diesen Wechsel empfunden?
17. Gab es eine Betreuung/ Beratung durch die Lehrkräfte über den eigentlichen Unterricht hinaus?
- Wenn ja, in welcher Hinsicht?

3.2.3. Weiterbildungsträger

18. Gab es eine Betreuung/ Beratung durch den Bildungsträger über den eigentlichen Unterricht hinaus?
- Wenn ja, in welcher Hinsicht?
19. Welche Möglichkeiten hatten Sie Kontakt mit dem Bildungsträger aufzunehmen?
20. Wie wurden Ihre Anliegen (z.B. Wünsche, Beschwerden) vom Bildungsträger bearbeitet?

3.2.4. Organisation

21. Wie waren Sie mit der zeitlichen und räumlichen Organisation des Kurses zufrieden?
22. Wie war die Ausstattung des Kurses?

z.B. ausreichend Tische, Projektor o.Ä.

23. Wie waren Sie mit der Versorgung mit Lernmaterialien (z.B. Kopien, Bücher) zufrieden?
24. Welche organisatorischen Änderungen/ Verbesserungen würden Sie vorschlagen?

3.3 Unterricht auf mikrodidaktischer Ebene

3.3.1. Lernziele/ Bildungsbedarf

25. Wie oft wurden die Lernziele mit Ihnen neu definiert und/oder überprüft?

26. Wer war an dieser Überprüfung beteiligt?

27. Wurden Ihre Lernkapazitäten im Unterricht berücksichtigt?

z.B. Alter, Kinderbetreuung, Zeit zum Lernen

28. Inwiefern wurden Ihre sprachlichen Vorkenntnisse im Unterricht berücksichtigt?

3.3.2. Themen

29. Inwiefern konnten Sie die Unterrichtsthematik mit der Lehrkraft abstimmen?

30. Welche Themen wurden behandelt, die Einfluss auf ihr gesellschaftliches/ soziales Leben hatten?

31. Hätten Sie sich eine andere Wahl der Themen gewünscht?

- Wenn ja, welche?

Exkurs Orientierungskurs:

32. Welche der behandelten Themen haben Ihnen neue Kenntnisse über das gesellschaftliche Leben in der BRD vermittelt?

33. Wie konnten Sie diese Kenntnisse im Umgang mit Ihrer Umgebung (z.B. Nachbarn, Freunden, Behörden) nutzen?

34. Hätten Sie sich hinsichtlich Ihres gesellschaftlichen/ sozialen Lebens andere Themen gewünscht?

- Wenn ja, welche?

3.3.3. Prüfungen

35. Wie viele Prüfungen wurden in Ihrem Integrationskurs durchgeführt?

36. Wurden in den Prüfungen gesellschaftliche Themen behandelt, die für Sie relevant waren?

- Wenn ja, welche?

37. In welchen Bereichen haben die Prüfungen oder das Zertifikat Ihnen die Teilhabe am gesellschaftlich- sozialen Leben erleichtert?

4. Fragen zur Evaluation des Integrationskurses

4.1. Nachbereitung des Integrationskurses

38. Gab es eine Betreuung durch Lehrpersonal oder Träger über den Kurs hinaus?

39. Welche Möglichkeiten der Sprachkenntnisvertiefung wurden Ihnen angeboten?

z.B. weiterführende Sprachkurse, Computerkurse etc.

40. Welche Möglichkeiten der gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe wurden Ihnen im Kurs aufgezeigt?

z.B. Vereine, öffentliche Veranstaltungen etc.

4.2. Einschätzungen zur gesellschaftlich- soziale Teilhabe

41. Inwiefern hat sich Ihr Leben nach der Teilnahme am Integrationskurs hinsichtlich

a) der Wohnung

b) dem Kontakt mit Einheimischen

c) der Teilnahme an Veranstaltungen des öffentlichen Lebens

d) Behördengängen

e) der Freizeitgestaltung

verändert?

42. Wo sehen Sie die Vorteile der Teilnahme an einem Integrationskurs hinsichtlich der gesellschaftlich- sozialen Teilhabe?

43. Wie können diese Vorteile zukünftig genutzt werden?

44. Welche Probleme sehen Sie im derzeitigen Konzept und der derzeitigen Gestaltung der Integrationskurse?

45. Wie können diese Schwierigkeiten behoben werden?

46. Welchen Stellenwert hat die Teilnahme an einem Integrationskurs im gesamten Prozess der gesellschaftlich- sozialen Integration?

Danksagung

Ich möchte mich bei PD Dr. Carola Iller für ihre Beratung und ihre Unterstützung bedanken, durch die ich viele Anregungen bekommen habe. Sie hat mir die Chance ermöglicht, mich trotz meiner beruflichen Tätigkeit mit einem interessanten erziehungswissenschaftlichen Thema auseinander zu setzen.

Я хочу поблагодарить всех бывших учеников немецкого курса за интервью и за согласие рассказать о своей жизни в Германии.

Bedanken möchte ich mich bei allen ehemaligen Kursteilnehmern, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt und mir somit einen Einblick in ihren Alltag und ihre Lebensbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland gewährt haben.

An dieser Stelle auch vielen Dank an all diejenigen, die mit Übersetzungen, Ratschlägen und bereichernde Diskussionen zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Dank gilt auch meiner Familie und meinen Freunden, die mich stets ermutigt und unterstützt haben.

