

Laura Schmidt

## **Dazugehören möglich machen? Lehrkräfte in Integrationskursen als Sprach- und Zugehörigkeitsmittler\*innen**

### **Abstract**

Das ‚Prinzip Integration‘ ist geprägt durch Leistungs- und Anpassungsdruck sowohl im Hinblick auf den Spracherwerb als auch auf das Tradieren einer vereinheitlichenden Perspektive auf eine gedachte deutsche Mehrheitsgesellschaft. Der Beitrag stellt Fragen nach dem Bedeutungsumfang des Begriffs ‚Integration‘ und nach dem Integrationskurs als Aushandlungsfeld natio-ethno-kultureller Differenz. Der Fokus liegt hierbei auf den Lehrkräften, welche als Moderator\*innen von Zugehörigkeit betrachtet werden. Diese Idee wird mit Ausschnitten aus Leitfadeninterviews veranschaulicht und liefert Impulse für einen Appell nach reflexiver Lehrkräftebildung.

The 'principle of integration' is characterized by pressure to perform and to adapt, both regarding language acquisition and the transmission of a unifying perspective on an imagined German majority society. The article asks questions about the meaning of the term 'integration' and about the integration course as a field of negotiation of natio-ethno-cultural difference. The focus is on the teachers, who are seen as 'moderators' of belonging. This idea is illustrated with excerpts from guided interviews and provides impulses for an appeal for reflexive teacher training.

### **Schlagwörter:**

Integrationskurs, Zugehörigkeit, Reflexion  
Integration Course, Belonging, Self-Reflection

### **1. Hinführung**

„Von Migrationsbewegungen sind Bildungssysteme bekanntermaßen in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen.“ (Geier, 2020: S. 119) – im Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich dies sowohl auf Kinder als auch auf jugendliche und erwachsene Lernende. Im Bereich der sprachlichen Bildung nach einer Zuwanderung sind insbesondere Integrationskurse ein wichtiges staatliches Steuerungsinstrument zur Integration in Deutschland, sollen sie doch über das Vermitteln grundlegender Sprachkenntnisse das Ankommen in der deutschsprachigen Gesellschaft sicherstellen (vgl. BAMF, 2019b). Im Folgenden wird diskutiert, inwiefern Lehrkräfte in Integrationskursen mit diesem Anliegen eine Mittler\*innen-Rolle zwischen Nicht-Migrierten und Migrationsanderen einnehmen. Integration ist zwar ein vordergründig politisch-ideologisch verwendeter Begriff, soll hier aber auch als soziologisches Konzept betrachtet werden (vgl. Kunz, 2018: S. 109), was es zulässt, Fragen nach Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft zu stellen. Spätestens



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

seit den Fluchtbewegungen ab dem Jahr 2015 ist der Begriff der Integration ununterbrochen in der öffentlichen Diskussion platziert. Doch was ist eigentlich damit gemeint? Welche Differenzlinien sind im Kontext der Integrationskurse wirksam und wie definieren sie sozialen Ein- und Ausschluss? Wie schaffen Lehrkräfte einen Raum, in dem Zugehörigkeiten tatsächlich Veränderung erfahren können? Welche Rolle spielt die Reflexion der eigenen Positionierung der Lehrenden in diesem Kontext?

Die folgende Diskussion um den Stellenwert von Integrationslehrenden in einem hegemonialen Bildungssystem wird aus migrationspädagogischer Perspektive geführt und greift auf qualitative Daten aus einem im Entstehen befindlichen Dissertationsprojekt zurück. Anliegen ist es, das Konzept der Zugehörigkeit(en) (siehe Abschnitt 3) zu diskutieren, eine kritische Perspektive auf Möglichkeiten und Grenzen des Integrationssystems einzunehmen und den Spielraum von Lehrenden zu beleuchten.

## 2. Das Prinzip ‚Integration‘ (aus einer migrationspädagogischen Perspektive)

Der Begriff der Integration hat längst den Status des Fachworts verlassen und wird seit Jahren mit undifferenziertem Allgemeingültigkeitsanspruch verwendet. Die Selbstverständlichkeit seines Gebrauchs ist auf eine angenommene Übereinstimmung seiner Semantik zurückzuführen, die sich auf der engen Verbindung der Konzepte ‚Integration‘ und ‚Migration‘ bewegt, bei einer genaueren Betrachtung aber schnell angreifbar wird (vgl. Kögel, 2020: S. 234; vgl. Kunz, 2018: S. 107). Eben jenes differenzierende Hinsehen bleibt selbst bei beteiligten Akteur\*innen der Politik, Bildung und Medien in der Regel aus und die Verwendungseinigung scheint sich „alltagssprachlich [auf die] Eingliederung von Individuen in die Gesellschaft“ (Geier, 2020: S. 120) zu belaufen. Die Relevanz einer solchen Eingliederung – der Begriff deutet bereits an, welche Gruppe sich welcher anzupassen hat und wer als Gesellschaft zu verstehen ist – wird dabei mehr oder weniger als *common sense* verhandelt, sodass von den beteiligten Gruppen und Institutionen ausschließlich über ihre Ausgestaltung, aber nicht über ihre Notwendigkeit als solche gestritten werden muss (vgl. Kunz, 2018: S. 107). Der Begriff ‚Integration‘ hat in den letzten Jahren stark an Prominenz gewonnen, bewegt sich aber gemeinhin auf einer symbolischen Ebene der Hülsenhaftigkeit, was ihn für populistische Instrumentalisierung brauchbar macht (vgl. ebd.: S. 107f.).<sup>1</sup> Die „Diffusität und Schwammigkeit“ (ebd.: S. 108), mit welcher der Integrationsbegriff die Migrationsdebatte dominiert, führt zu der Konsequenz, dass dieser kaum mehr als soziologischer Terminus gebraucht wird, sondern fast ausschließlich als

---

<sup>1</sup> Interessant sind in diesem Zusammenhang auch Betrachtungen verwandter Lemmata, wie der sogenannten ‚Integrationsunwilligkeit‘ oder dem sehr frequent reflexiv verwendeten Verb ‚sich integrieren‘ (Wer integriert eigentlich wen? Die Migrant\*innen sich selbst?) (vgl. Kunz, 2018: S. 112).

politisch-ideologischer, als welcher er auf dem gesamten politischen Spektrum Verwendung finden kann. Für die folgenden Auseinandersetzungen ist es relevant, diesen unterkomplexen Gebrauch als Gefahr der Missverständigung mitzudenken. Scheinbar handelt es sich um einen Begriff, der als Projektionsfläche für ein als gesetzt geltendes gemeinsames Verstehen von Integration fungiert, ohne dass dies tatsächlich der Fall sein muss.

Im vorliegenden Beitrag wird Integration „als soziologische[...] Beobachtungskategorie [für] soziale Eingliederungs- und Anpassungsprozesse von Individuen und/oder sozialen Gruppen (im vorliegenden Fall um sog. MigrantInnen, geflüchtete Menschen etc.)“ verstanden (Kunz, 2018: S. 110). Sie ist abzugrenzen von der Assimilation, mit welcher „die maximale, einseitige Anpassung (bis hin zum völligen Verschwinden tatsächlich oder vermeintlich bestehender Unterschiede) zwischen sozialen Gruppen beschrieben wird“ (ebd.). Implizit wird mit Integration allerdings oftmals Assimilation gemeint (vgl. ebd.: S. 111). Grundsätzlich geht es um die Relation zweier oder mehrerer Gruppen oder Individuen zueinander und wie sich diese miteinander verhalten, wenn sie auf gemeinsamen Raum einander begegnen und als verschieden wahrgenommen werden. Die Gruppen erhalten Namen, zum Beispiel Asylsuchende, und ihre Mitglieder Anforderungen, wie sie mit der anderen sozialen Gruppe kooperieren können bzw. Teil von ihr werden. Im Fall von Integration bestehen diese Anforderungen wechselseitig, im Fall von Assimilation einseitig. Soziologisch wird Integration in System- und Sozialintegration differenziert, wobei der erste Begriff gesellschaftlichen Zusammenhalt benennt und der zweite Begriff individuelle Teilhabe bzw. Teilwerdung fokussiert (vgl. Geier, 2020: S. 120). Im öffentlichen Diskurs gehört zum Begriff der Integration auch Migration untrennbar dazu und meint doch in der Regel Sozialintegration (vgl. Mecheril, 2011).

Spätestens seit den 1960er Jahren und der Anwerbung von Gastarbeiter\*innen entwickelte sich Deutschland (bzw. sowohl BRD als auch DDR) zum Einwanderungsland (vgl. Kavacik & Skenderovic, 2011: S. 30). Obwohl Migrationsbewegungen kontinuierlich als temporär und mit Ausnahmecharakter verhandelt werden, ist Deutschland eine Migrationsgesellschaft, in welcher „Migration nicht isoliert als unabhängiges Phänomen betrachtet werden“ (Heinemann, 2018b: S. 11) darf, sondern stets in Wechselwirkung mit allen weiteren gesellschaftlichen Ebenen gesehen werden muss. Im Migrationsdiskurs sind hierbei lautstimmig Fragen nach dem Zusammenhang von Migration und sozialen Problemen zu hören, die eine befürchtete Belastung des Nationalstaats und seiner Gesellschaft thematisieren (vgl. Geier, 2020: S. 120). Die Folge ist die Einsicht der Notwendigkeit von Integration, was jedoch zunächst einmal negativ besetzt ist, da der Begriff ein Nichtdazugehören, ein Verweigern und eine gesellschaftliche Ausnahme mittransportiert (vgl. Mecheril, 2011). „Kurzum, Migrant\*innen erscheinen als Andere eines sozialen Systems, zu dem sie hinzukommen und dem sie sich im normativen sowie machtförmigen Sinne auch unterzuordnen haben. Insofern stellt das Integrationsparadigma eine bedeutsame soziale Disziplinierung dar.“ (Geier, 2020: S. 122) Auf jenes Paradigma der Andersartigkeit von Menschen mit Migrationsgeschichte und dessen Disziplinierungsausrichtung soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

Der machtvolle Zusammenhang zwischen Normierenden und jenen außerhalb der Norm zeigt sich zunächst auf juristischer Ebene. Das deutsche Zuwanderungsgesetz regelt in §43 die bedingenden Maßnahmen für die Integration „von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik“ (Bundesanzeiger, 2014). Dem Erwerb der deutschen Sprache wird in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zugeschrieben und er wird als solcher auch als Voraussetzung für den dauerhaften Aufenthalt in der BRD gehandelt. Sogenannte Unionsbürger\*innen sind durch das Freizügigkeitsgesetz der EU ausgenommen, denn diese sowie nachziehende Familienmitglieder müssen das für ‚Nicht-EU-Ausländer‘ verpflichtende Bestehen des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) nicht nachweisen (vgl. Bundestag, o. J.). Für alle anderen ist es verpflichtend, mit dem Integrationskurs das Sprachniveau B1 zu erwerben.

Ein zentrales Element der Integrationsbemühungen des Staates und des Integrationssystems in Deutschland sind demzufolge die Integrationskurse. Ihr erklärtes Ziel ist es, mittels des Basissprachkurses (300 UE), Aufbausprachkurses (300 UE) und Orientierungskurses (100 UE) das GER-Niveau B1 sowie „Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland“ zu vermitteln (vgl. BAMF, 2019a). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) beschreibt den Integrationskurs als „ein staatliches Grundangebot der sprachlichen und politischen Bildung für Zugewanderte“ sowie als „Beginn des gesamten Integrationsprozesses.“ (ebd.) Proklamiertes Ziel des Kurses ist es, den Zugewanderten eine selbstständige Teilhabe am Alltag in Deutschland zu ermöglichen (vgl. ebd.). Zertifiziert wird der Integrationskurs durch das Bestehen des DTZ und der Prüfung ‚Leben in Deutschland‘ (LiD). Von bundesministerieller Seite wird dabei immer wieder die Bedeutung der Sprache als sogenannte ‚Schlüsselfunktion‘ der erfolgreichen Integration sowie die Notwendigkeit betont, gesellschaftliche Werte des Ziellandes Deutschland zu vermitteln, um Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen (vgl. BAMF, 2019b). Während der Integrationskurs primär den Aufbau sprachlicher Handlungsfähigkeit anbahnt, dient der Orientierungskurs entsprechend der Vermittlung von „Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ mit dem Ziel „das Zurechtfinden in der Gesellschaft und den positiven Umgang mit der neuen Lebenswirklichkeit [zu] fördern.“ (BAMF, 2015)

Die Anforderungen an Migrierte sind demzufolge nicht nur der Spracherwerb, sondern auch das Erfüllen von Bildungsstandards sowie das Akzeptieren und Teilen ‚mehrheitlicher‘ gesellschaftlicher Werte. Ziel des Integrationssystems ist es somit indirekt auch, dass Migrierte ihre „sozialisationsbedingte[n] Defizite durch Bildung und Erziehung“ ausgleichen (Geier, 2020: S. 122). Diese normative Ebene beschreibt Mecheril (2011) als Integrationsdispositiv und meint damit „das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen.“ (Mecheril, 2011) In der Herstellung und Aufrechterhaltung von Eigen und Fremd stellt das Integrationsdispositiv reziprok sowohl Spiegel als auch Stütze des nationalen Dispositivs als dessen Gegenstück dar. In diesem

Bedingungsgefüge dient Integration der reproduzierten Bestätigung eines nationalen ‚Wirs‘ (vgl. ebd.), so auch die Durchführung und die Inhalte von Integrationskursen.

Das ‚Prinzip Integration‘ ist demnach geprägt durch Leistungs-, Prüfungs- und Anpassungsdruck, aber auch durch paternalistische Vorstellungen eines ‚Deutschseins‘, die (nicht nur, aber auch aus postkolonialer Perspektive) einer kritischen Revision unterzogen werden müssen (vgl. u. a. Mecheril, Thomas-Olade, Melter, Arens, Romaneret, 2013; Nghi Ha & Schmitz, 2006). Ausgangspunkt dafür ist das Einheitskonzept von Nation, Kultur und Sprache, welches einerseits „das Phantasma des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘“ (Mecheril, 2011) aufrecht erhält und andererseits neue Sprachen in diesem Territorium als gefährdend für dieses ‚Wir‘ paraphrasiert (vgl. Dirim, 2010: S. 96). „Sprachkenntnisse wurden [und werden] somit nicht nur als Zeichen der Eingliederung im sozialen und beruflichen Umfeld, sondern auch als Bekenntnis zur Aufnahmegesellschaft und zu deren kulturellen Werten erachtet.“ (Kavacik & Skenderovic, 2011: S. 31) Die Migrationspädagogik analysiert diesen normativen Zusammenhang von Spracherwerb, Zugängen und Zugehörigkeiten. Es gilt, die gemeinschaftliche Vorstellung, wer „in Deutschland juristisch legal und kulturell legitim“ ist (Mecheril, 2011), zu betrachten und die machtvollen Zusammenhänge zwischen dieser Vorstellung sowie den daraus resultierenden Anpassungserwartungen zu adressieren (vgl. Kunz, 2018: S. 107; Wildhalm, 2019: S. 13). Integration ist im derzeitigen System mit Überwachung, Sanktionierung und immer auch potenzieller Ausweisung verbunden, was aus dem Angebot zum Sprachenlernen als integrative Idee eine indirekte Aufforderung zur Assimilation macht (vgl. Heinemann, 2018b: S. 12f.; Kavacik & Skenderovic, 2011: S. 31; Nghi Ha & Schmitz, 2006: S. 238).<sup>2</sup> Durch die Homogenisierung und Normalisierung eines hegemonialen Wirs wird Integration selektiv und übt einen starken Anpassungsdruck aus. Dadurch werden Subjekte zu Elementen und Menschen werden strukturell auf ihren Nutzen für die Gesellschaft reduziert (vgl. Mecheril, 2011).

### 3. Integrationskurse als Räume der Zugehörigkeitsverhandlung

Durch den regulativen Zusammenhang von Spracherwerbserfolg und Aufenthalt (vgl. Bundesanzeiger, 2004) sind Lehrende im Integrationsbereich Schlüsselakteur\*innen der Migration. Ihnen obliegt die wesentliche Verantwortung, die Lernenden sprachlich und kulturell in die Lage zu versetzen, Teil des deutschsprachigen Miteinanders zu werden. In 600 bzw. 700 Stunden wird den Lernenden das Sprachniveau B1 vermittelt, aber mit ihm auch ein indirektes Curriculum der Anpassung.

Prinzipiell steht staatlich subventionierte Erwachsenenbildung vor dem Dilemma des Zusammenbringens bildungspolitischer, emanzipatorischer Aufgaben mit der Rolle

---

<sup>2</sup> Aus diesem Grund wird im vorliegenden Text auf den Gebrauch des oftmals alternativ vorgeschlagenen Begriffs der Inklusion verzichtet, da dieser die „Gewalttätigkeit des Integrations-Diskurses“ unsichtbar machen würde (Foroutan, 2015: S. 4).

als staatliche Kontroll- und Interessensinstanz (vgl. Heinemann, 2018a: S. 79). Das BAMF untersteht dem Bundesministerium des Inneren und für Heimat (BMI) und hat unter anderem auf Basis der Integrationskursverordnung die Aufgaben, Curricula zu entwickeln, Lehrkräfte zu qualifizieren, Träger für Sprachkurse auszuwählen, Lehrmaterialien zuzulassen und Prüfungen entwickeln zu lassen (vgl. Bundesgesetzblatt, 2004). Darin, dass das BAMF dem für innere Sicherheit zuständigen BMI untersteht und dem Bundesamt wiederum die gesamte Organisation der staatlichen Integrationsstruktur unterliegt, zeigt sich eine hegemoniale Grundstruktur (vgl. ebd.: S. 85). Dies spiegelt sich in den Inhalten wider, denn die Curricula erwarten eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Themen, jedoch nicht auf kritischen, positionierten oder differenzierten, sondern vielmehr eindimensionalen Wegen. Dieses curriculare Konzept etabliert einen erzieherischen Gestus (vgl. Widhalm, 2019: S. 8). Zwar können Lehrkräfte dies durch ihre Unterrichtsgestaltung ausgleichen, jedoch bieten der enge zeitliche Rahmen der BAMF-Kurse und der Prüfungsdruck mit zu bestehendem DTZ und LiD schlechte Bedingungen dafür. Indirekt vermitteln die Integrationskursverordnung und die Curricula von Integrations- und Orientierungskurs, dass Migrierte den „aufgeklärten und zivilgesellschaftlich vollentwickelten Deutschen“ in Bildung und Werten nachstehen würden (vgl. Nghi Ha & Schmitz, 2006: S. 243). Bestreben des Integrationskurses ist es neben dem gesteuerten Spracherwerb, ‚Deutschsein‘ zu erklären und Migrierten die Möglichkeit zu geben, Teilhabe an der deutschen Gesellschaft zu entwickeln – also Zugehörigkeit herzustellen. Hierbei handelt es sich um „eine emotionale, soziale Verortung [...], die durch gemeinsame Wissensvorräte, das Teilen von Erfahrungen oder Verbundenheit entsteht und bekräftigt wird und welche nicht explizit thematisiert werden muss.“ (Linke & Schmidt, 2020: S. 298)

Im Gegensatz zum eher auf Beständigkeit ausgerichteten Begriff der Identität (vgl. Weiss, 2018: S. 192) lässt das Konzept der Zugehörigkeiten Gleichzeitigkeit, Ambivalenzen, Überschneidungen und Prozesshaftigkeit zu (vgl. ebd.: S. 298 f.). Aus der hier relevanten migrationspädagogischen Perspektive wird der Fokus auf natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit(en) gelegt. Es wird nach Ein- und Ausschlüssen der sogenannten bzw. als solche hegemonial konstruierten Mehrheitsgesellschaft gefragt (vgl. Altmayr, 2020: S. 18), was insbesondere für die Dynamiken im Integrationskurs relevant ist. Dieser kann entsprechend als Raum einer Zugehörigkeitsverhandlung verstanden werden.

Zugehörigkeiten werden im Integrationskurs auf verschiedenen Ebenen verhandelt. Auf der Ebene der Sprache trägt ihre Rolle als Vermittlungsinstrument zwischen Kollektiv und Individuum eine zentrale Bedeutung. Mit zunehmenden Sprachkenntnissen wachsen die Möglichkeiten des Austauschs und des eigenen Ausdrucks, der sozialen Handlungsfähigkeit und damit auch der eigenen Emanzipation und Ermächtigung (vgl. Mecheril & Quehl, 2015: S. 157). Sprache ist aber darüber hinaus ein einflussreiches Differenzmerkmal, das über die Position in der mehrheitssprachlichen Gesellschaft entscheidet und über Inklusion und Ausgrenzung bestimmt sowie Zugänge definiert. Spracherwerb wird als ‚Schlüssel‘ der Integration proklamiert, ist aber auch eine der sensibelsten Hemmschwellen für gesellschaftlichen Einschluss (vgl. Widhalm, 2019: S. 8 und 37 ff.). Die Kompetenz

in der deutschen Sprache ist schließlich „Erkennungszeichen nationaler Zugehörigkeit“, das durch den postulierten Zusammenhang von Nation, Kultur und Sprache verfestigt ist und dadurch sowohl sozial als auch ökonomisch einen hohen Stellenwert trägt (Kavacik & Skenderovic, 2011: S. 31). Die Aufforderung, sogenannte Ausländer\*innen sollten ‚erstmal Deutsch lernen‘ ist sinnbildlich für die Relevanz der Sprache: erst einmal Deutsch, dann ein Versprechen auf Dazugehören?

Auf einer weiteren Ebene wird im Integrationskurs die Differenzlinie der nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ausgefochten. Der undifferenzierte Gebrauch des Begriffs ‚Integration‘ wurde bereits weiter oben diskutiert. Mit ihm geht einher, dass Migration gemeinhin unhinterfragt als ‚Kulturmigration‘ verhandelt wird und damit immer auch Thema kultureller (Nicht)Zugehörigkeit ist (vgl. Geier, 2020: S. 121). Es besteht eine Asymmetrie zwischen der Integrationsentität, welche die so gedachte Mehrheitsgesellschaft (oder auch Leitkultur) repräsentiert und den zu integrierenden Entitäten, nämlich den Migrierten, die als kleinere und sich anzupassende Gruppe gerahmt werden (vgl. Kögel, 2020: S. 236f.). Mit dem „Etikett Migration“ wird deshalb „pauschal Nicht- bzw. Desintegration“ verknüpft, wohingegen Integriertsein mit der „Zugehörigkeit zum wir-Kollektiv“ gleichgesetzt wird (Kunz, 2018: S. 108). Die Asymmetrie besteht hierbei auch in der Definitionshoheit darüber, wer als ‚Wir‘ und damit als zugehörig gilt.

Integrationskurse spiegeln gedachte ‚Wir‘-Gemeinsamkeiten, die mit einer Staatsangehörigkeit einher- und über den Erwerb der gemeinsamen Sprache Deutsch hinausgehen. Es handelt sich um die interkulturellen Lernziele des Integrationskurses, welche die Differenzlinie der ethischen Herkunft repräsentieren und stabilisieren. Der Integrationskurs ebnet den Weg für kulturelle Zugehörigkeit, zeigt aber auch qua natura die Nichtzugehörigkeit der Lernenden auf. Der Integrationskurs befindet sich somit immer wieder in einem Differenzdilemma. Zwar dient er der Anerkennung, der Einbindung, dem Zugehörigmachen der Teilnehmenden, aber gleichzeitig werden diese homogenisiert und entlang von Differenzlinien wie der nation-ethno-kulturellen oder jenen der Sprachkenntnisse symbolisch ausgeschlossen (vgl. Heinemann, 2018b: S. 19). Institutionen, wie der Integrationskurs eine ist, produzieren und spiegeln also Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril, 2011).

#### 4. Projektvorstellung: Empirische Forschung im Feld der Integration

Die Idee zu der vorliegenden Perspektivierung des theoretischen Vorwissens sowie der bereits diskutierten und hier vorgelegten Kritik basiert auf einem Dissertationsprojekt, welches am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg entsteht. Es verortet sich im Bereich der Erwachsenenbildung und untersucht Einflüsse von Gender im Lernfeld Integrationskurs unter Berücksichtigung des übergeordneten Migrationsdiskurses. Das Forschungsfeld offenbart eine Vielzahl an intersektionalen Diskriminierungsdynamiken, die auf verschiedenen Überschneidungen von Heterogenitätsdimensionen beruhen, von denen das Geschlecht der Lernenden und Lehrenden nur eine ist. Ziel des Forschungsprojekts ist es, ein Modell für einen gender-

sensiblen DaZ-Unterricht zu entwickeln, das diese Kreuzungen von Differenzlinien berücksichtigt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Lehrkräften, weil sich schon früh in der Analyse gezeigt hat, dass ihnen durch ihre moderierende Rolle ein wesentlicher Einfluss auf den Umgang mit Hegemonien obliegt.

Die empirischen Daten des Dissertationsvorhabens stammen aus 17 Leitfadeninterviews, welche mit Lehrkräften des Integrationsbereichs (z. B. Integrationskurse, berufsbildende Maßnahmen, ehrenamtlicher Unterricht für Geflüchtete) geführt, anschließend transkribiert und ausgewertet wurden.<sup>3</sup> Die Auswertung erfolgt mittels einer Hybridmethodik aus reflexiver Grounded Theory Methodologie nach Breuer (2019) und qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und greift damit auf ein kodierendes Verfahren zurück, das sowohl mit deduktiven als auch induktiven Kategorien arbeitet. Die Analyse fokussiert in erster Linie die Bedeutung von Geschlecht im Integrations(dis)kurs und fragt nach den angesprochenen Wechselwirkungen mit anderen Differenzmarkern. Die Fragen der Interviews behandeln nicht nur genderbezogene Themen, sondern auch allgemeinere unterrichtsbezogene Aspekte, wie zum Beispiel lernförderliche Faktoren, die Rahmenbedingungen des Integrationskurses oder Themen des Curriculums. Dabei fielen immer wieder interessante Diskrepanzen zwischen der Selbstbeschreibung der Lehrkräfte und den von ihnen wiedergegebenen Fremdzuschreibungen durch die Lernenden auf. Es deutet sich an, dass Lehrenden eine zentrale Bedeutung in der Sprach- und auch Identitätsbildung der Lernenden zukommt, aber ihre eigene Positionierung sich nicht immer mit dieser Funktion deckt. Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf diese Beobachtungen und arbeiten entsprechend mit den Interviewdaten des Dissertationsprojekts<sup>4</sup>, fokussieren jedoch nicht vordergründig Geschlechterfragen. Es handelt sich vielmehr um einen Exkurs des Forschungsprojekts.

## 5. Integrationskurslehrer\*innen als Moderator\*innen von Zugehörigkeiten

„Aus einer hegemoniekritischen Perspektive hat Erwachsenenbildung eine besondere Mitverantwortung dafür, wie unsere Gesellschaft aussieht oder aussehen könnte“ (Heinemann, 2018a: S. 83). Im Verhandlungsfeld der Zugehörigkeiten auf sprachlicher wie nation-ethno-kultureller Ebene spielen Lehrende in Integrationskursen deshalb eine einflussreiche Rolle. Die Befähigung zum Unterrichten in BAMF-zertifizierten und -finanzierten Kursen erhalten sie beispielsweise über ein entsprechendes Studium (Bachelor Deutsch als

---

<sup>3</sup> Eine kompakte Darstellung des Dissertationsprojekts kann hier eingesehen werden: [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/91100/file/2021\\_symposium\\_poster\\_schmidt\\_gendersensibler\\_daz-unterricht.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/91100/file/2021_symposium_poster_schmidt_gendersensibler_daz-unterricht.pdf)

<sup>4</sup> Das Forschungsdesign ist qualitativ und explorativ. Ebenso wenig wie das Projekt selbst können die hier vorliegenden Ausschnitte Anspruch auf Universalität o. ä. erheben – sie verstehen sich als Indizien, als zu interpretierende Daten sowie als Fragmente eines Diskurses und müssen als solche gelesen werden.



Fremd- und/oder Zweitsprache) oder eine Zusatzqualifikation, welche an Hochschulen oder Sprachschulen absolviert werden kann. Neben dem erforderlichen Sprachniveau C1 muss je nach Zusatzqualifikation auch ein bestimmter Umfang von hospitierten und selbst gehaltenen Unterrichtseinheiten nachgewiesen werden (vgl. BAMF, 2022). Dies erlaubt es ihnen, bei entsprechenden Trägern Integrationskurse zu unterrichten und damit entlang des Rahmencurriculums für Integrationskurse Deutsch und Wissen über das Leben in Deutschland handlungs- und kompetenzorientiert zu vermitteln, was vordergründig bedeutet, den Lernenden ein alltägliches Handeln in einem deutschsprachigen Umfeld zu ermöglichen. Damit befinden sie sich genau in der Schnittstelle von Integrations- und Migrationsdispositiv – sie werden zu Moderator\*innen der Zugehörigkeit in einem Spannungsfeld von Aufrechterhaltung eines ‚Wir‘-, ‚Nicht-Wir‘-Gefälles und der Emanzipation zur Teilhabe, vielleicht sogar zur ‚Wir-Werdung‘.

Zunächst einmal befinden sich Lehrende durch ihre Funktion in der Position der Mehrwissenden. Mit ihrem Vorsprung im Bereich der zu vermittelnden Sprach- und Kulturkenntnisse steuern sie den Unterricht (entlang von Curriculum und Lehrwerk), entscheiden über Inhalte und Art der Vermittlung und platzieren somit auch Positionen und Diskurse. Diese Differenz zwischen Lehrenden und Lernenden ist Unterricht inhärent. Dadurch tragen Lehrkräfte jedoch auch Verantwortung für ihre Lernenden, wie die folgende Aussage einer Interviewpartnerin verdeutlicht:

geht es schon darum dass die (-) lernenden einen als kompetente und auch als vertrauensperson sehen und sich einfach auch ähm da fallen lassen können und nicht hinterfragen müssen ob ich überhaupt weiß was ein akkusativ ist ((lacht kurz))<sup>5</sup>

Der Transkriptausschnitt thematisiert ebendiese Rolle als Mehrwissende, die von den Lernenden auch als solche angenommen werden muss, um als Vertrauensperson wirken zu können. Der Kompetenzvorsprung ist nach Aussage der Lehrperson Bedingung für ein erfolgreiches Miteinander im Kurs. Es wird deutlich, dass die Lehrkraft neben ihrer Rolle als Sprachmittlerin auch eine starke Rolle als Bezugsperson einnimmt.

Darüber hinaus sind Lehrkräfte in Integrationskursen dezidierter Kontakt zur ‚authentischen Aufnahmegesellschaft‘. Sie sind nicht nur Expert\*innen für die deutsche Sprache, sondern auch für ‚das Deutsche‘, wie die folgende Aussage exemplarisch zeigt:

viele wollten irgendwie musik (-) irgendwie haben oder wollten mit mir mal irgendeine literatur (.) ausschnitte aus echter (.) also echter literatur (.) originaltexte quasi (.) lesen oder ob wir nicht mal (-) das war auch süß ob wir nicht mal zusammen irgendwie in ein cafe oder restaurant gehen können und zusammen üben können das zu benutzen

Das Zitat macht deutlich, dass sich die Lernenden nicht nur die obligatorischen Lehr-Lernmaterialien wünschen, sondern „originaltexte quasi“ und den Kontakt zum tatsächlichen Alltag. Offenbar bleibt den Lehrenden der Zugang zu authentischen Medien, Café- oder Restaurantbesuchen verwehrt und es ist Teil der Lehrkraftrolle, diesen herzustellen. Dass

---

<sup>5</sup> Die aufgezeichneten Interviews wurden in MAXQDA nach GAT2-Minimaltranskript transkribiert.

dies als „süß“ bezeichnet wird, zeigt im vorliegenden Beispiel eine verniedlichende Perspektive auf den gesellschaftlichen Ausschluss der Lernenden.

Gleichzeitig gerät diese Authentizität und diese Vermittlung zwischen Kurs- und Außenwelt an ihre Grenzen, wenn die Rolle als Vertrauensperson mit jener der Dienstleistenden aufeinandertrifft, was im konsequent bestehenden Hegemonieverhältnis dauerhaft der Fall ist. Der folgende Ausschnitt zeigt, dass diese Abgrenzung sogar regelhaft sein kann:

L: machst du generell manchmal mit deinen lernenden außerhalb des kurses (---)

C: °hh selten es ist mir momentan auch vertraglich untersagt (---)

Nicht in allen Fällen ist der außerunterrichtliche Kontakt tatsächlich erlaubt. Das Aufrechterhalten der Grenze zwischen Kurs und Nichtkurs wird teilweise explizit gefordert, wodurch die Lehrkraftrolle gefestigt wird. Aufweichungen im Zuge der Zugehörigkeitsmittlung sind deshalb nicht immer möglich. Die folgende Aussage deutet diese permanente Abwägung an:

ich meine ich erzähle meinen teilnehmern natürlich nicht alles (-) aber schon so dass sie den eindruck haben dass äh sie eingebunden sind (--)

In diesem Zusammenhang ist auch interessant, wie viel Lehrende von sich selbst in den Unterricht einbringen wollen. Wie viel Privates sie teilen, hängt stark davon ab, wie sie die Grenze zwischen Kurs- und Außenwelt für sich definieren und wie stark sie sich als Ansprechperson für Persönliches identifizieren. Auch hier besteht ein systeminhärentes Ungleichgewicht, sind doch Lernende immer wieder dazu verpflichtet, persönliche Angaben zu machen, die Lehrkräfte nicht preisgeben müssen. Sie befinden sich darüber hinaus im Unterricht ständig in einer Befragungssituation und können weniger als Lehrende im Kursmiteinander entscheiden, wie viel sie teilen möchten. Gleichwohl deutet die zitierte Aussage auch an, dass es wichtig ist, als Lehrkraft von sich selbst zu erzählen, damit die Lernenden „eingebunden“ sind oder zumindest den „Eindruck haben“, dass dem so sei. Die Verhandlung der Rolle zwischen Ansprech-, Vertrauens- und Lehrperson ist insofern eine sehr vielschichtige. Dieses Verhältnis ist jeder Unterrichtssituation mehr oder weniger zu eigen, wird aber im Integrationskurskontext durch die außerunterrichtlichen Statusunterschiede und gesellschaftlichen (Nicht)Zugehörigkeit(en) verstärkt.

Weniger subtil verläuft die tatsächlich als solche deklarierte Vermittlung von Werten entlang der mutmaßlichen natio-ethno-kulturellen Differenz, wie das folgende Beispiel zeigt:

äh (-- ja ich ich sage immer viele sagen jaja ich unterrichte in einem sprachkurs aber ich sage immer ich unterrichte in einem integrationskurs das heißt die leute sollen auch (-- meine demokratische gesinnung und die gleichberechtigung zwischen mann und frau sehr wohl von mir erfahren ja °hh und das ist öh immer wieder ein thema was öh im integrationskurs aufkommt (-- und öhm wo die männer auch gerne wenn sie sich sehr machomäßig verhalten von mir eins auf den deckel kriegen ((lacht kurz))

Die hier zitierte Lehrkraft spricht die Thematik der geschlechtlichen Gleichstellung an und erläutert, wie sehr sie diesen Wert in ihrem Unterricht verteidigt. In den Interviews finden sich viele Aussagen dieser Art, die sich darauf beziehen, dass die Gleichstellung und

Emanzipation der Frau in Deutschland ein gesetztes Gut ist, das von den Lernenden eher nicht erwartet wird und deswegen lieber deutlicher vermittelt wird. Die Lehrkraft sieht sich hier ganz offensichtlich als Vermittlungsinstanz zwischen abzulegenden ‚Herkunftswerten‘ und anzunehmenden ‚Zielwerten‘.

Dies zeigt sich auch im generellen Selbstverständnis der Lehrenden. Eine Befragte meint beispielsweise:

thema integration (-) ja da muss ich ehrlich sagen bin ich glaube ich ein bisschen resigniert ((lacht kurz)) also (2.3) also ich glaube so wie es jetzt ist (-- ) schaffen wir es nicht die menschen in unsere gesellschaft zu integrieren und ich habe ich glaube auch oder ich befürchte dass uns das mal überrollen kann

Hier wird eine grundsätzliche Kritik am Konzept der Integration geäußert, die mit der Angst einhergeht, von der Integrationsherausforderung „überrollt“ zu werden. Es wird außerdem die Aufgabe benannt, Menschen in „unsere Gesellschaft zu integrieren“, es wird also eine klare Differenz zwischen dem Wir und Nicht-Wir aufgebaut, aus welcher ein assimilatives Integrationsverständnis anklingt. Zwar sieht sich die interviewte Lehrkraft in der Verantwortung für Integration, hält aber gleichzeitig natio-ethno-kulturelle Unterschiede für problematisch und beständig.

In diesem Zusammenhang ist die Lehrkraft die Person, welche die Regeln aufstellt – für den Kurs, aber auch für das gesellschaftliche Miteinander. Es zeigt sich ganz deutlich, wie stark die Lehrkraft zwischen Unterrichts- und Außenwelt moderiert.

also ich bin so ein ganz äh (-) demokratischer mensch allerdings äh nicht laissez-faire ((französische aussprache)) ((lacht kurz)) äh (-- ) äh es gibt regeln an die sich alle halten müssen und die regeln gebe ich auch vor

Regeln kommen in diesem Beispiel vom ‚Wir‘ und werden nicht verhandelt, denn Lehrende sind die Wissenden, die Dazugehörenden, Repräsentant\*innen dieses Wirs. Der Integrationskurs ist aus diesem Blickwinkel eine Einladung, die Regeln zu erlernen und anzunehmen. Dabei ist ob der Wichtigkeit auch Strenge und das Stecken von Grenzen („nicht laissez-faire“) involviert.

Nichtsdestotrotz ist ein weiteres präsenten Motiv das der ‚emanzipierenden Lehrperson‘. In der Rolle als solche erkennt sie den Subjektstatus der Lernenden an und respektiert die vom Hierarchiegefälle geprägte Situation derer. Ihr Bemühen um Ermächtigung kann dabei gleichzeitig auch paternalistischen Charakter tragen, da die statusniedrigere Differenzpositionierung der Lernenden reproduziert wird. Diese Rolle mittelt potenziell ermächtigende Wege der Zugehörigkeitsherstellung und soll die ‚Beschränkungen‘, denen Lernende im gesellschaftlichen Gefüge unterliegen, verringern.

ich finde auch wichtig dass gerade erwachsene die meisten selbst eine klare politische haltung zu verschiedenen sachen haben (-- ) dass die nicht im deutschunterricht (-) durch (-) ihre grammatische beschränktheit und beschränktheit im wortschatz auch noch beschränkt darin werden (-- ) eine meinung zu haben und dementsprechend (-) kann man das schon machen (-- ) und finde ich es auch wichtig zum teil (-) aber man muss natürlich aufpassen wie sehr man (.) als lehrkraft seine eigene meinung zeigt (-) und muss natürlich auch gucken wie (.) der arbeitgeber das sieht ((lacht kurz))

In diesem Transkriptausschnitt wird neben der prekarierten Rolle der Lernenden die machtvolle Position der Lehrkräfte thematisiert, die zusätzlich zur Vermittlung der Sprache auch Einfluss auf die Selbstermächtigung hat. Die Lernenden werden als erwachsene Personen mit eigener Meinung anerkannt und auch die Lehrkraft ist hier mehr als eine Dienstleisterin. Es besteht immer auch die Möglichkeit der Einschränkung von Arbeitgeber\*innenseite, deren Interesse es sein könnte, diesen Meinungs austausch zu beschränken.

Diese Ausschnitte zeigen exemplarisch, dass bei Lehrkräften verschiedene zugehörigkeitsbezogene Rollen parallel voneinander existieren können. So offenbart die Kodierung der Daten ein Selbstbild der Lehrenden, in welchem die Kategorien Hilfsbereitschaft, Aufopferung, Paternalismus und Rassismus im Sprechen über Lernende durchaus gleichzeitig vorliegen können. Diese Gleichzeitigkeit spiegelt das komplexe Verhältnis von Lehrkräften zu ihren Lernenden, das entlang der Differenz von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ausgehandelt wird. Er- und Entmächtigung, Berufsethos und Ressentiments, Einladung und Ausschluss – dies schließt sich nicht aus und Lehrende bewegen sich zwischen den jeweiligen Polen. Dies ist systemisch bedingt, denn während ihnen die besten Absichten in Sachen der Erwachsenenbildung zur Förderung und Emanzipation unterstellt werden können, lehren sie in einem bildungspolitischen Kontext, der es gar nicht vollends zulässt, die Lernenden als zugehörig zu betrachten und die Grenzen des Ausschlusses abzubauen.

## 6. Ausblick auf eine reflexive Lehrkräfteprofessionalisierung

Es konnte gezeigt werden, dass der Begriff der Integration in der politisch, medial und fachlich geführten Debatte kaum mehr in seinem soziologischen Bedeutungsumfang verwendet wird. Stattdessen ist er zum politisch-ideologischen Wortballon geworden (vgl. Kunz, 2018: S. 107f.). Im Kontext von Deutsch als Zweitsprache bezieht sich der Terminus im Bereich der Erwachsenenbildung primär auf die Anforderungen des Zuwanderungs- bzw. Aufenthaltsgesetzes, das den Nachweis des GER-Sprachniveaus B1 für Zugewanderte fordert. Vermittelt wird dieses sprachliche Ziel in der Regel entsprechend der Integrationskursverordnung in den staatlich finanzierten und organisierten Integrationskursen, um durch das Bestehen des Deutsch-Tests für Zuwanderer nachgewiesen zu werden (vgl. Bundesgesetzblatt, 2004). Dem BAMF kommt als ausführende Behörde bei diesem wesentlichen Instrument staatlicher Integrationsleistung und -verpflichtung eine besondere Stellung zu.

Das Ziel der Integrationskurse, den Rahmencurricula für Integrations- und Orientierungskurse folgend, ist die selbstständige Teilhabe in Deutschland und zugleich die Vermittlung eines bestimmten Deutschlandbilds. Es kommt zu einer Grenzziehung zwischen einem ‚Wir‘ und einem ‚Nicht-Wir‘, zwischen der ‚aufnehmenden Gesellschaft‘ und den Migrierten (vgl. Geier, 2020: S. 120f.). Lehrende im Integrationsbereich balancieren auf dieser Grenze. In einem Integrationskurs, der von Hegemonien geprägt ist, die teil-

weise unterrichtsinhärent sind und teilweise entlang natio-ethno-kultureller Differenzaushandlungen sichtbar werden, kommt ihnen eine besondere Rolle zu. Dies zeigte sich in den Ausschnitten der Leitfadeninterviews mit DaZ-Lehrkräften, welche im Rahmen eines Dissertationsprojekts durchgeführt wurden (siehe Abschnitte 4 und 5).

Aufgrund der beschriebenen komplexen Verstrickungen von Zugehörigkeiten, ihrer Aushandlung, Verantwortlichkeiten und institutionellen bzw. curricularen Rahmenbedingungen, befinden sich Lehrkräfte in einer herausfordernden Situation. Die Interviewdaten haben gezeigt, wie vielschichtig diese ist und wiederholt entstand der Eindruck, dass sich die befragten Lehrkräfte ihrer geäußerten Ressentiments gar nicht bewusst sind. Es bedarf Strategien, diese zu erkennen. Ein Ziel der Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich der Integration sollte es deshalb unbedingt sein, die Reflexion der eigenen Rolle zu schulen und zu stärken.

Es ist zu vermuten, dass auf diese inhärenten Rollenkonflikte im Studium oder Qualifikationslehrgang zur Erlangung der Unterrichtserlaubnis nicht weiter eingegangen wird, denn auch diese sind – wie der Integrationskurs selbst – in enge Curricula eingebunden, die Selbst- und Fremdrelexion (allein zeitlich) kaum ermöglichen. Mit ihrer Position als Sprachlehrende sind die Lehrkräfte aber eine zentrale Instanz des Integrationskonzeptes und der Einwanderungspolitik und für viele Lernende vielleicht die konstanteste Referenzfigur dieses Systems. Ihre moderierende Rolle muss unbedingt Teil der Ausbildung sein, auch um Stigmata entlang natio-ethno-kultureller Differenz abzubauen. Dafür bedarf es auch einer Zuwendung zum Begriff der Integration, um ihn mit Inhalt und Haltung zu füllen, ihn zu diskutieren sowie mit und an ihm zu arbeiten.

Die vorangegangenen Ausführungen sind aus einer sehr kritischen Perspektive formuliert. Der Großteil der Kritik ist systemisch bedingt und in keiner Weise den individuellen Lehrkräften vorzuhalten. Es wird grundsätzlich der Annahme gefolgt, dass Kritik zentral ist, um den Blickwinkel auf das Ideal nicht zu verlieren, um das es eigentlich geht, selbst, wenn es nicht erreichbar sein sollte. Im Fall der Integrationskurse handelt es sich dabei um das Abbauen von Differenzen, das Ermächtigen von Prekarisierten und das Schaffen eines Raums, in dem Zugehörigkeit hergestellt werden kann. Der Begriff der Integration ist dabei nicht immer nutzbringend und er wird ob seiner Inhaltsleere schnell porös.

Auch wenn Lehrende das Curriculum nicht ändern können, die Regeln nicht bestimmen und selbst auch nicht für 25 Lernende die Vertrauensperson sein können, so können sie doch ihre eigene Rolle reflektieren und sich mögliche Diskrepanzen im Selbstbild, wie oben dargelegt, vor Augen führen. Die Frage der Lehrkräfte an sich selbst muss immer sein: „Wie werden ‚Andere‘ in der Gesellschaft, in der ich lebe, diskursiv überhaupt hergestellt und was ist nötig, um den Blick für eine Irritation dieser Zugehörigkeitsdiskurse zu schärfen?“ (Heinemann, 2018a: S. 90)

Nicht diskutiert wurde hier der Fall, wenn Lehrende selbst Migrationserfahrung haben und in einer wieder anderen Verhandlungsposition von Wir und Nicht-Wir stehen, weil sie zwar im Unterrichtsraum das Wir vertreten, aber außerhalb nicht automatisch als dieses anerkannt werden. Dieser Frage muss an anderer Stelle nachgegangen werden.

Weitere Schwierigkeiten der Integrationskurse müssen ebenfalls zukünftig näher betrachtet werden, beispielsweise alte Curricula, Umgang mit Selbstständigkeit im Anstellungsverhältnis, ein alter DTZ mit hohen Durchfallzahlen, das Angebot an Frauen-, Alphabetisierungs- oder Zweitschriftlernendenkursen, der fehlende Raum für psychische und soziale Betreuung, Fragen der familiären Vereinbarkeit und vieles mehr. Es bedarf verschiedener Überarbeitungen des aktuellen Systems und konkreter Pläne für mehr Flexibilität bei den Lehrenden. Vor diesem Hintergrund sei sowohl zusammenfassend wie auch ausblickend gesagt: „Integration steht nicht zur Debatte, sondern die Umstände, in welchem Maße Integration erwartet, gefördert oder sogar erzwungen werden soll.“ (Kögel, 2020: S. 233)

## Literatur

- Altmayer, Claus; von Maltzan, Carlotta & Zabel, Rebecca (Hg.) (2020). *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Altmayer, Claus (2020). ‚Zugehörigkeiten‘. Perspektiven eines internationalen germanistischen Forschungsnetzwerks. In dies. (Hg.), *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Stauffenburg, S. 13-33.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Überarbeitete Neuauflage. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?blob=publicationFile&v=8> (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)
- \_\_\_ (2019a). *Der allgemeine Integrationskurs*. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms\\_docId=411136](https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411136) (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)
- \_\_\_ (2019b). *Sprache ist der Schlüssel zur Integration*. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms\\_docId=411134](https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411134) (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)
- \_\_\_ (2022). *Zulassung von Lehrkräften der Integrationskurse*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.html> (zuletzt aufgerufen am 27.07.2022)
- Bundesanzeiger (2004). *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)*. [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBL&start=/\\*%5b@attr\\_id=%27bgbl104s1950.pdf%27%5d#\\_bgbl\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl104s1950.pdf%27%5D\\_1652790740755](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&start=/*%5b@attr_id=%27bgbl104s1950.pdf%27%5d#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl104s1950.pdf%27%5D_1652790740755) (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)

- Bundesgesetzblatt (2004). *Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV)*.  
[https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetzestexte/IntV.pdf;jsessionid=13E76E0104F6B3F3B7EE6A12AF4C8347.1\\_cid373?blob=publication-File&v=2](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetzestexte/IntV.pdf;jsessionid=13E76E0104F6B3F3B7EE6A12AF4C8347.1_cid373?blob=publication-File&v=2) (zuletzt aufgerufen am 26.09.2022)
- Bundestag (o. J.). *Aktueller Begriff. Sprachanforderungen an Ausländer*.  
<https://www.bundestag.de/re-source/blob/499284/9dd51eed359f0ed76b81a7dd76d45241/Sprachanforderungen-im-Auslaenderrecht-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am 17.05.2022)
- Breuer, Franz (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dirim, İnci (2010). "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechthild; Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91-112.
- Foroutan, Naika (2015). Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantisches Gesellschaft. In *focus Migration Kurzdossier 28*, S. 1-8.
- Geier, Thomas (2020). Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland. In van Ackeren, Isabell; Bremer, Helmut; Kessel, Fabian; Koller, Hans Christoph; Pfaff, Nicolle; Rotter, Caroline; Klein, Dominique & Salaschek, Ulrich (Hg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 119-133.
- Heinemann, Alisha M. B. (2018a). Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. In *ZfW 41*(1), S. 79-92. <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0106-8>
- \_\_\_ (2018b). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In Heinemann, Alisha; Stoffels, Michaela & Wachter, Steffen (Hg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*. Bielefeld: wbv Media, S. 11-39.
- Kavacik, Zuhail & Skenderovic, Damir (2011). Renaissance der Homogenitäts-Ideologie: Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. In *WZB-Mitteilungen 131*, S. 30-33. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-308973> (zuletzt aufgerufen am 11.08.2021)
- Kögel, Johannes (2020). Für einen anti-integratorischen Imperativ. In *Zeitschrift für Politische Theorie 10*(2), S. 233-253. <https://doi.org/10.3224/zpth.v10i2.05>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kunz, Thomas (2018). Was meint eigentlich „Integration“? Nachdenken über einen scheinbar selbstverständlichen Begriff. In *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 3, S. 107-113. [https://www.zar.nomos.de/fileadmin/zar/doc/Aufsatz\\_ZAR\\_18\\_03.pdf](https://www.zar.nomos.de/fileadmin/zar/doc/Aufsatz_ZAR_18_03.pdf) (zuletzt aufgerufen am 20.06.2022)
- Linke, Paula & Schmidt, Laura (2020). Multiple Zugehörigkeiten in einer modernen Welt. Studentische Projekte zur Symbolisierung von Genderzugehörigkeit durch Mode. In Altmayer et al. (Hg.), *Zugehörigkeiten. Ansätze und Perspektiven in Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Stauffenburg, S. 297-307.
- Mecheril, Paul (2011). *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. Essay*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-in-integration-als-dispositiv-essay/> (zuletzt aufgerufen am 20.06.2022)
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Melter, Claus; Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik. Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In dies. (Hg.), *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-55.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 151-177.
- Nghi Ha, Kien & Schmitz, Markus (2006). Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In Mecheril, Paul & Witsch, Monika (Hg.), *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript, S. 225-265.
- Weiss, Hilde (2018). Zugehörigkeit, Identität und Akkulturation – Bedingungen und Möglichkeiten der Integration in Migration und Exil. In *Pädagogische Rundschau* 72(2), S. 191-206. <https://www.ingentaconnect.com/content/plg/pr/2018/00000072/00000002/art00006#> (zuletzt aufgerufen am 27.09.2022)
- Widhalm, Corinna (2019). *Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z*. Wien: Praesens.

## Über die Autorin

**Laura Schmidt** ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik an der Universität Augsburg tätig. Sie studierte am Herder-Institut der Universität Leipzig Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und absolvierte nach ihrem Master-Abschluss ein Verlagsvolontariat. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Gender und gendergerechte Sprache sowie die Analyse von Lehr-Lernmaterialien im Fach DaZ.

Korrespondenzadresse: [laura.schmidt@uni-a.de](mailto:laura.schmidt@uni-a.de)