Andrea Nispel
Petra Szablewski-Çavuş

Über Hürden, über Brücken

Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten

Deutsches Institut
für Erwachsenenbildung

DIE

Andrea Nispel
Petra Szablewski-Çavuş

Über Hürden, über Brücken

Berufliche Weiterbildung
mit Migrantinnen und Migranten

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Das DIE führt seinen früheren Namen, der auch den Institutsträger nennt, als Untertitel: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
Das DIE vermittelt als Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Die vorliegende Veröffentlichung ist die Abschlußpublikation des vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie geförderten DIE-Projektes „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ (BBM). Projektleitung: Petra Szablewski-Çavuş, wissenschaftliche Mitarbeiterin: Andrea Nispel, Sachbearbeiterin: Judith Teumer.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Über Hürden, über Brücken : berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Andrea Nispel ; Petra Szablewski-Çavuş.
– Frankfurt /M. : DIE, 1997
ISBN 3-88513-499-3
NE: Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>
Vw: Szablewski, Petra [Früherer Name] –> Szablewski-Çavuş, Petra

Diese Publikation ist das Ergebnis eines kontinuierlichen Diskussionsprozesses der Autorinnen, im einzelnen wurden die Kapitel 1 bis 3 und 6 von Petra Szablewski-Çavuş, die Kapitel 4, 5 und 7 sowie der Exkurs von Andrea Nispel verfaßt.

Umschlag/Layout/Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Druck: PRISMA Verlagsdruckerei, Frankfurt/M.

© 1996 DIE

Zu beziehen bei:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
Versand
Hansaallee 150
60320 Frankfurt/M.
Tel. 069/95626-130 · Fax 069/95626-110

Inhalt

Vorbemerkung ... 5

1. Migration als Hürde auf dem Weg zur beruflichen Weiterbildung ... 7

2. Ein Beitrag der Erwachsenenbildung: Vermittlung zwischen Theorie und Praxis ... 10
2.1 Das Projekt „Berufliche Weiterbildung mit MigrantInnen“ ... 10
2.2 Zum Untersuchungsansatz ... 10
2.3 Arbeitsbereiche des Projektes ... 12

3. Der Sozialisationsfaktor Migration in der beruflichen Weiterbildung ... 20
3.1 Funktion und Entwicklung der Arbeitskräftemigration ... 23
3.2 Das Ausländerrecht als Fremdenrecht und Arbeitsmarktinstrument ... 28
3.2.1 Entwicklung des Ausländergesetzes ... 29
3.2.2 Allianz von Ausländergesetz und Arbeitserlaubnis ... 30
3.2.3 Aufenthaltssicherheit nicht inbegriffen ... 32
3.3 Teilhabe von MigrantInnen an beruflicher Weiterbildung ... 34
3.3.1 Betriebliche Qualifizierung ... 38
3.3.2 Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz ... 40
3.4 Folgerungen für die berufliche Weiterbildung ... 43

4. Im Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Beschäftigung ... 47

5. Didaktische Ansätze als Brücken in der beruflichen Weiterbildung ... 51
5.1 TeilnehmerInnengewinnung: Werbung und Einstiegsberatung ... 52
5.2 Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurse ... 57
5.3 Umschulungen oder Teilqualifizierungen ... 65
5.4 Weiterbildungsbegleitende Hilfen ... 68
5.5 Integrierte sozialpädagogische Beratung ... 74

Exkurs: Zur Qualifizierung mit MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen ... 81

6. Verstehen und Verständigung: Grundzüge einer berufsbereichsübergreifenden Didaktik ... 87
6.1 Interkulturelle Kommunikation ... 87

6.2 Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung 91
6.3 Berufsbezogenes Deutsch 96
6.3.1 Berufsbezogener Deutschunterricht in der Praxis 99
6.3.2 Ziele des berufsbezogenen Deutschunterrichts 100
6.3.3 Inhaltliche Anfolderungen: Sprachbedarf und Sprachbedürfnis 100
6.3.4 Pädagogische Anforderungen 108

7. Konsequenzen für die Weiterbildung der WeiterbildnerInnen 111

8. Zusammenfassung und Empfehlungen 115

9. Literatur 119

Vorbemerkung

Fast jede zehnte Person, die in Deutschland lebt, hat keinen deutschen Paß. Das sind etwa sieben Millionen Menschen: eine Minderheit, die wächst. In den Großstädten sind von den Jugendlichen unter 18 Jahren bis zu 40 % „ausländisch“: Die Mehrzahl ist in Deutschland geboren, aber ihre Eltern oder Großeltern sind zugewandert. Die meisten der Zugewanderten sind – mit mehr oder minder großer Eloquenz – mehrsprachig. Diese Zahlen zeigen, daß Deutschland faktisch zu einem Einwanderungsland geworden ist.

Migration ist eine Herausforderung nicht nur für die Menschen, die ihre Herkunftsländer verlassen und sich auf einen neuen kulturellen Kontext, auf eine neue Sprache einstellen und sich in der neuen Umgebung behaupten müssen. Die weltweiten Wanderungsbewegungen sind auch eine Herausforderung für die aufnehmende Gesellschaft, die den Zugewanderten angemessene Bedingungen schaffen, deren Kultur und Identität respektieren und eine interkulturelle Kommunikation ermöglichen muß. Nicht zuletzt sind die in der aufnehmenden Gesellschaft lebenden Menschen herausgefordert, MigrantInnen als eine Verunsicherung der eigenen Selbstverständlichkeiten im positiven Sinne, als eine Erweiterung des eigenen Blickwinkels verstehen zu lernen.

Berufliche Bildung hat bei der Bewältigung der Migration eine besondere Rolle: Die Integration in das Erwerbsleben ist eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft und eine weitestmöglich selbstbestimmte Lebensführung. Die technologisch-arbeitsorganisatorischen Innovationen haben in den letzten Jahren einen tiefgreifenden Strukturwandel des Arbeitsmarktes bewirkt. Personen mit geringen beruflichen Qualifikationen waren dabei oft die RationalisierungsverliererInnen. Die ArbeitsmigrantInnen, die für die Jobs mit geringen Qualifikationsanforderungen angeworben wurden, sind von diesen Entwicklungen ganz besonders betroffen. Ihre Arbeitslosenquote ist beinahe doppelt so hoch wie die der Deutschen. Unter den Erwerbslosen ohne deutschen Paß ist der Anteil von Personen ohne in der Bundesrepublik anerkannten Berufsabschluß fast doppelt so hoch wie unter den deutschen Arbeitslosen.

Um den Zugewanderten auch in Zukunft eine berufliche Integration zu ermöglichen, müssen ihnen qualitativ hochwertige Angebote zur Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikationen bereitgestellt werden. Kurzfristige Anpassungsqualifizierungen – die die berufliche Bildung mit MigrantInnen lange Zeit gekennzeichnet haben – reichen für den Erhalt der Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr aus. Eine Erweiterung der für zugewanderte Arbeitskräfte erreichbaren Berufsfelder und abschlußbezogene Qualifizierungen für den beruflichen Aufstieg sind dazu notwendig.

Berufliche Weiterbildung kann aber die Veränderung politischer und ökonomischer Rahmenbedingungen nicht ersetzen. Der Erwerb von beruflichen

Qualifikationen ist heute nur noch eine notwendige, aber nicht mehr hinreichende Strategie gegen Beschäftigungsrisiken und Arbeitslosigkeit. Eine qualifizierte Berufsausbildung hat eher den Charakter eines Berechtigungsscheines für die Teilnahme an der Konkurrenz um entsprechende Arbeitsplätze bekommen, sie stellt aber nicht mehr eine Eintrittskarte zu adäquater Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt dar.

In diesem von Paradoxien gekennzeichneten Feld von Beschäftigung und Qualifizierung hat sich das DIE-Projekt „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ bewegt. In der vorliegenden Publikation werden die Ergebnisse und Empfehlungen dieses DIE-Projektes vorgestellt. Es wird dabei – wie der Titel: „Über Hürden, über Brücken“ metaphorisch vorwegnimmt – dargelegt, welche objektiven Hemmnisse der Teilnahme von Zugewanderten an Weiterbildung entgegenstehen bzw. welche Faktoren die Bereitschaft der MigrantInnen zur Weiterbildung beeinträchtigen. An welchen Kriterien sich Bildungsangebote messen lassen müssen, damit sie als qualitativ hochwertig im Sinne der Berücksichtigung von Lern- und Lebensbedingungen der MigrantInnen bezeichnet werden können, wird in einem zweiten Schritt entwickelt und begründet.

Es sei an dieser Stelle allen denen gedankt, die dieses Projekt ermöglicht und es durch ihre Diskussionsbereitschaft, Offenheit, Ideen und Tatkraft unterstützt haben.

Klaus Meisel

1. Migration als Hürde auf dem Weg zur beruflichen Weiterbildung

Schon längst wird es nicht mehr nur von ExpertInnen in den Bereichen der Arbeitsmarktentwicklung und der Berufsbildung als eine Binsenweisheit betrachtet, daß die dynamischen Umstrukturierungen auf dem Arbeitsmarkt weitgehende Konsequenzen für die gegenwärtig und vor allem zukünftig nachgefragten Qualifikationen von Berufstätigen implizieren. Die Geschwindigkeit der technischen Innovationen, die Globalisierung des Wirtschaftens und die damit einhergehenden neuen Strategien bei der Organisationsentwicklung von Betrieben erfordern Arbeitskräfte, die bereit und fähig sind, mehrmals in ihrer Lebensarbeitszeit den Arbeitsplatz und die berufliche Aufgabe zu wechseln. Notwendige Voraussetzung hierfür, so die weitgehende Übereinstimmung, ist eine sehr breit angelegte berufliche Grundausbildung, die lebens- und arbeitsbegleitend kontinuierlich ergänzt wird und die dazu beitragen soll, daß die jeweils – aufgrund der neuen Aufgaben oder Entwicklungen – erforderlich werdenden Spezialkenntnisse möglichst schnell und effektiv erworben werden können. Der Arbeitsmarkt für Tätigkeiten, die lediglich sehr geringe oder keine Qualifikationen voraussetzen, wird sich, wie bereits die jetzige Entwicklung verdeutlicht, weiterhin verengen. Für das Jahr 2010 wird prognostiziert, daß die Zahl der Arbeitsplätze für „Ungelernte“ auf 10% aller Arbeitsplätze zurückgehen wird.

Die „Verlierer“ dieser Entwicklung stehen bereits heute fest: Gegenwärtig führt – wenn auch nicht ausschließlich, so doch überwiegend – vor allem der Abbau von Arbeitsplätzen für An- und Ungelernte zu den höchsten Arbeitslosenquoten, die Deutschland seit Ende des Zweiten Weltkrieges zu verzeichnen hat. Wie die Statistik zeigt, steigt das Arbeitsmarktrisiko für alle Un- und Angelernten, ist aber für AusländerInnen besonders hoch. Im Zweifelsfalle werden sie als überwiegend un- und angelernte Arbeitskräfte offensichtlich eher entlassen und bei Neueinstellungen später berücksichtigt als ihre gleich qualifizierten deutschen KollegInnen. Ausländische Arbeitskräfte sehen sich plötzlich mit der Tatsache konfrontiert, daß sie ohne eine Qualifizierung und Fortbildung im Beruf nicht einmal mehr die ihnen bis vor einigen Jahren noch weitgehend konkurrenzlos zugedachte Rolle – als unqualifizierte Arbeitskräfte am unteren Rand der Betriebshierarchien – ausfüllen können.

Eine berufliche Weiterbildung ist für diese Personengruppe ohne Zweifel von besonderer Bedeutung. Festzustellen ist aber, daß sie in betrieblichen Fortbildungsangeboten und auch in den Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit deutlich unterrepräsentiert sind. Einerseits wird zwar bereits seit Jahren allenthalben betont, daß die neueren Anforderungen an Arbeits- und Technikgestaltung einen umfassenden kontinuierlichen Qualifikationserwerb seitens der ArbeitnehmerInnen erfordern – Stichworte sind hier z.B. „lebenslanges Lernen“ oder „Lernfeld Betrieb“, –

andererseits wird bisher den am wenigsten Qualifizierten hierfür ein unzureichendes Angebot unterbreitet.

Zumindest im nachhinein läßt sich heute als Versäumnis konstatieren, daß die berufliche Integration von ausländischen Arbeitskräften über Jahrzehnte und inzwischen fast drei Generationen hinweg fast ausschließlich unter dem Aspekt der Aufnahme einer „sozialversicherungspflichtigen" Beschäftigung diskutiert wurde. Berufliche Weiterbildungsangebote, mit denen auch ausländische Erwachsene ihre Qualifikationen erhalten und erweitern und mit denen auch sie einen beruflichen Aufstieg anvisieren können, wurden und werden noch kaum konzipiert. Die Gründe hierfür sind sicher sehr vielfältig; und ein – oberflächlich – sehr einleuchtendes Argument diesbezüglich ist der Verweis darauf, daß solche Fortbildungsangebote allen – deutschen und ausländischen – Arbeitskräften gleichermaßen unterbreitet werden; wenn also ausländische Arbeitskräfte diese nicht wahrnehmen, so deshalb, weil sie die erforderlichen qualifikatorischen Einstiegsvoraussetzungen nicht erfüllten. Ein Teufelskreis?

Die berufliche Weiterbildung kann sich mit dieser Argumentation sicher nicht zufrieden geben. Vermuten läßt sich nämlich auch, daß die im Vergleich zu deutschen Arbeitskräften geringere formale Qualifikation von ausländischen Erwachsenen darauf deutet, daß die Qualifikationspotentiale von AusländerInnen in stärkerem Maße vorhanden sind, als sie bisher genutzt werden. Diese Vermutung wird nicht zuletzt dadurch gestärkt, daß viele „unqualifiziert" arbeitende ausländische Arbeitskräfte, die als Erwachsene nach Deutschland gekommen sind, weit qualifiziertere Tätigkeiten in ihren Heimatländern ausübten. Zwar mag der Verweis gerechtfertigt sein, daß beispielsweise die Berufsausübung von LehrerInnen in der Türkei, medizinisch-technischen AssistentInnen im Iran oder Kraftfahrzeugmechanikern in Marokko geringere Qualifikationen voraussetzt als ähnliche Tätigkeiten in Deutschland – und daß deshalb den Betreffenden hier formal ein entsprechender Berufsabschluß nicht anerkannt wird. Tatsache bleibt dennoch, daß der Erwerb der in den Heimatländern benötigten Qualifikationen zur Ausübung der Berufe Lernleistungen, also Qualifikationspotential und Motivation, voraussetzte.

Für die Kinder und Enkelkinder von MigrantInnen tangiert die Feststellung mangelhafter Qualifikationsvoraussetzung die Kritik an den Instanzen der schulischen Bildung in Deutschland. Wenn auch konstatiert werden kann, daß die Diskussionen im Bereich der schulischen Bildung für Kinder ausländischer Herkunft intensiver geführt werden als im Bereich der Erwachsenenbildung, und diesbezüglich vielfältige Konzeptionen entwickelt wurden, so besteht leider nach wie vor eine große Lücke zwischen Theorie und Praxis eines nachhaltigen und erfolgreichen Einbezugs der ausländischen Kinder in das schulische Bildungsgeschehen. Angesichts einer Entwicklung, nach der inzwischen in fast allen Großstädten der westlichen Bundesrepublik der Anteil der Nicht-

Deutschen bei Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren um 36% liegt, also mehr als ein Drittel beträgt, dürfte sich die Diskussion über eine (Nach-)Qualifizierung für diese Gruppe nicht mit einem „ob", sondern nur noch mit dem „wie" befassen. – Hier sei nur am Rande vermerkt, daß die derzeitigen Überlegungen zu einem für Deutschland notwendigen Einwanderungsgesetz nicht zuletzt auf der demographischen Entwicklung der deutschen Bevölkerung beruhen. Volkswirtschaftler verweisen bereits seit Jahren darauf, daß die „Überalterung" der Deutschen schon in unmittelbarer Zukunft wahrscheinlich nur durch eine gezielte Einwanderungspolitik zu kompensieren sein wird, mit deren Hilfe es – möglichst qualifizierten – Personen aus dem Ausland erleichtert wird, nach Deutschland einzureisen.

Die erwiesenermaßen zu geringe Teilhabe von Arbeitskräften ausländischer Herkunft an beruflicher Weiterbildung – und an einem beruflichen Aufstieg – ist von der beruflichen Weiterbildung als Herausforderung aufzugreifen, so sie denn eine bewußte Diskriminierung nicht beabsichtigt. Dies kann nicht geschehen, indem die Beobachtung („ausländische Arbeitskräfte sind unzureichend qualifiziert") gleichzeitig zur Erklärung herangezogen wird („weil sie unzureichend qualifiziert sind"). Die Zugangsfrage müßte eher lauten: Warum spiegelt sich in einer pluralistischen Gesellschaft wie Deutschland ein einziges gemeinsames Merkmal – die Tatsache, nicht deutsch zu sein – einer ansonsten ebenfalls sehr differierenden Bevölkerungsgruppe in der Statistik dermaßen eindeutig wider? Sind ausländische Arbeitskräfte an einer Weiterbildung und an einem beruflichen Aufstieg – warum – nicht interessiert? Werden sie über die Angebote und über ihre Rechte zur Teilhabe hinreichend informiert? Wissen sie, welche Bedeutung die berufliche Weiterbildung für eine Arbeitsperspektive in Deutschland hat? Werden sie – von wem und warum – daran gehindert, sich beruflich fortzubilden? Und schließlich: Wie müßten berufliche Weiterbildungsangebote durchgeführt werden, damit auch ausländische Arbeitskräfte ihre Erfahrungen und ihr Lernpotential produktiv für den Lernprozeß nutzen können?

Die berufliche Weiterbildung von MigrantInnen in Deutschland ist bisher nur punktuell Gegenstand der Erwachsenenbildung gewesen. Es liegen zwar vielfältige Proklamationen über die Wichtigkeit dieses Bereiches vor, jedoch sind die Voraussetzungen für ein den Anforderungen entsprechendes Angebot bestenfalls rudimentär entwickelt. In dieser Situation gilt es zu klären, welche objektiven Hindernisse der Teilnahme dieser Personengruppe an beruflicher Weiterbildung entgegenstehen, welche Wirkungsfaktoren ihre Bereitschaft zur Weiterbildungsteilnahme beeinträchtigen und wie Konzeption und Qualität der Bildungsangebote auf die Lern- bzw. Lebensbedingungen der MigrantInnen hin orientiert werden können.

2. Ein Beitrag der Erwachsenenbildung: Vermittlung zwischen Theorie und Praxis

2.1 Das Projekt „Berufliche Weiterbildung mit MigrantInnen“

Mit dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ griff das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), gefördert vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, im Dezember 1992 die Fragestellung auf, welchen Beitrag die Erwachsenenbildung zur Verbesserung der Chancen von ausländischen Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung leisten kann. Die übergeordnete Zielsetzung des Projektes lag in einer Akzentuierung des (weiter-)bildungspolitischen Diskurses *zugunsten* ausländischer Arbeitsloser und ArbeitnehmerInnen und in der Verbesserung der Bedingungen für deren Chancen zur erfolgreichen Teilnahme an beruflicher Qualifizierung durch eine verstärkte (fach-) öffentliche Diskussion.

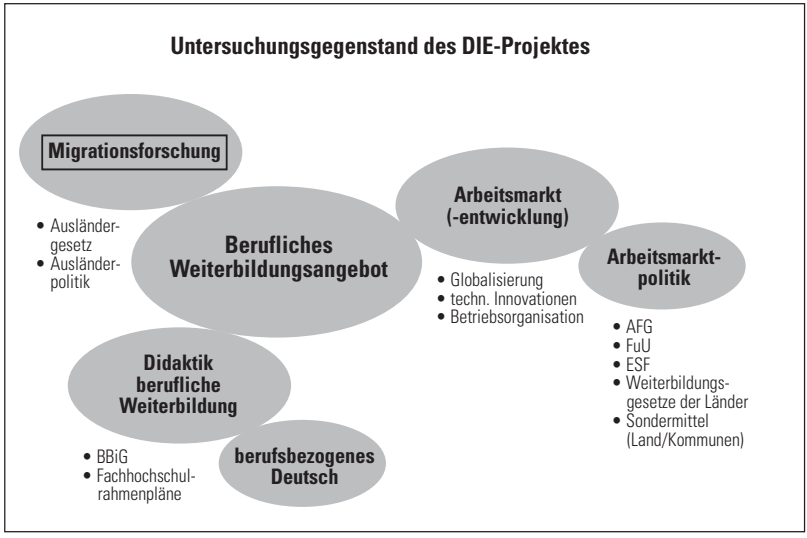
Die konkrete Aufgabe des Projektes bestand in der Entwicklung *pädagogischer* Ansätze für ein Konzept in Auseinandersetzung mit der bestehenden Praxis und den beteiligten Wissenschaftsdisziplinen (Erwachsenenbildung, Migrations-, Zweitsprachen-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung). Der Standort des Projektes innerhalb der Gesamtfragestellung ist als Vermittlungsstelle zwischen Praxis und Wissenschaft im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit ausländischen Erwachsenen zu definieren.

Dabei galt es, die Rahmenbedingungen der Arbeit, wie sie die jeweiligen Bildungsträger vorfinden bzw. gestalten, adäquat einzubeziehen sowie darauf hinzuwirken, daß im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten die – tw. erst zu eruierenden – pädagogischen Chancen zur Verbesserung der Weiterbildungsmaßnahmen genutzt werden. Im Gegenzug bereitete das Projekt die bestehenden Erfahrungen von Bildungsträgern, die Hindernisse und Voraussetzungen bei der erfolgreichen Umsetzung von erprobten Konzepten für die aus der Wissenschaft und der (Sozial- und Bildungs-)Politik formulierten Ziele als Beitrag zur Konkretisierung dieser Ziele auf.

2.2 Zum Untersuchungsansatz

Aufgrund der Zielfragestellung des Projektes waren die praktischen und die theoretischen Voraussetzungen, wie sie für die berufliche Weiterbildung mit erwachsenen AusländerInnen bestanden – und sich im Laufe der Projektarbeit fortentwickelten –, gleichwertig zu erfassen und in ihrem Handlungszusammenhang zu analysieren. Es ging gerade nicht darum, einzelne Aspekte

des Lehr-/Lernprozesses in der beruflichen Weiterbildung zu isolieren, um – möglicherweise – deren Auswirkungen auf den Gesamtprozeß detailliert nachzuvollziehen, sondern u.a. um die Fragen, welche Aspekte überhaupt auf den Prozeß einwirken und ob bzw. welche Relationen zwischen diesen Wirkungen bestehen. Der „Untersuchungsgegenstand" des DIE-Projektes im weiteren Sinne war die Praxis der beruflichen Weiterbildung mit ausländischen Erwachsenen – innerhalb eines begrenzten und definierten Zeitraumes – und im engeren Sinne die Praxis bestehender Maßnahmen.



Empirische Basis der Projektarbeit waren überwiegend mit öffentlichen Mitteln – vor allem Mitteln des AFG – geförderte berufliche Weiterbildungsmaßnahmen. Hier hatte sich gegenüber der ursprünglichen Planung frühzeitig die Notwendigkeit für das Projekt ergeben, ein eigenes „Netzwerk" von Bildungsträgern zu knüpfen, die sich verstärkt um den Einbezug von ausländischen Erwachsenen in ihr berufliches Weiterbildungsangebot bemühen.

Der gewählte Untersuchungsgegenstand ist als Ergebnis des Prozesses „greifbar" und als solcher zu beobachten, allerdings nicht die zugrundeliegenden Strukturen des Prozesses. Diese werden aber von den verschiedenen Prozeßbeteiligten „erlebt", wobei die Art und der Umfang der Beteiligung an dem Prozeß die Merkmale und die Intensität der Erfahrungen wesentlich bestimmen. So vielfältig, wie die am Ablauf der Berufsqualifizierung beteiligten Personen sich von ihrem Aufgabenbereich, ihrer hierarchischen Struktur und vom

Grad ihrer Beteiligung am Unterricht bzw. am Zustandekommen einer Maßnahme definieren lassen, so vielfältig dürften auch die Erfahrungswerte über Einflüsse ausfallen, die auf das Ergebnis einwirken. Um ein möglichst umfassendes Bild von den Strukturen der Abläufe in den beruflichen Weiterbildungsangeboten zu erhalten, suchte das Projekt mit möglichst vielen unterschiedlichen Personenkreisen bzw. Institutionen einen Austausch herzustellen:

- (ausländische und deutsche) TeilnehmerInnen in Weiterbildungsangeboten
- Familien der TeilnehmerInnen
- AusbilderInnen
- SozialpädagogInnen
- DeutschlehrerInnen
- MaßnahmeleiterInnen
- LeiterInnen von Weiterbildungseinrichtungen
- MitarbeiterInnen der örtlichen Arbeitsämter
- Betriebe (ggf. betriebseigene Fortbildungsabteilungen).

Aufgrund der konkreten Aufgabenbereiche des DIE-Projektes (s. dazu weiter unten) fand der Austausch mit den entsprechenden Personenkreisen unterschiedlich intensiv statt: am nachhaltigsten mit Lehrkräften und mit Maßnahme- bzw. BildungseinrichtungsleiterInnen. Erfreulich hoch, wenn auch offensichtlich sehr personenabhängig, war auch das Interesse von MitarbeiterInnen der Arbeitsverwaltung, mit dem DIE-Projekt ins Gespräch zu kommen.

Neben den unmittelbaren Diskursen mit den Prozeßbeteiligten wertete das DIE-Projekt vorliegende Literatur aus, vor allem Erfahrungsberichte, die die verschiedenen Perspektiven umreißen. Kennzeichnend für die Situation der beruflichen Weiterbildung mit ausländischen Erwachsenen war die Tatsache, daß die vorliegende Literatur das Thema bisher fast ausnahmslos nicht „gebündelt" behandelt, daß relevante Beiträge eher, wenn überhaupt, als Einzelaspekte in ganz anderen Zusammenhängen abgehandelt werden. Eine Entsprechung in der Praxis findet diese Zergliederung in dem bis heute fehlenden organisatorischen Zusammenhalt von bestehenden Maßnahmen und Projekten. Das DIE-Projekt bot hier erstmals ein Forum, das bei den Bildungseinrichtungen und anderen beteiligten Institutionen auf einen hohen Bedarf stieß. In dem Maße, in dem das Projekt diese Funktion erfüllen konnte und seine Serviceleistungen für die Bildungsträger entwickelte, stieg auch die Bereitschaft zum kritischen Hinterfragen der eigenen Praxis.

2.3 Arbeitsbereiche des Projektes

Die Aufgabenstellung des Projektes gliederte sich in vier zentrale Aufgabenbereiche:

1. Überregionale Koordination von Qualifizierungsmaßnahmen,

2. Entwicklung und Erprobung einer Fortbildungskonzeption sowie Praxisberatung für das Personal in der beruflichen Weiterbildung mit ausländischen ArbeitnehmerInnen,
3. Entwicklung und Erprobung von Handreichungen sowie Praxisberatung für die berufliche Weiterbildung im interkulturellen Kontext,
4. wissenschaftliche Begleitung und Auswertung von Qualifizierungsmaßnahmen.

Im Mittelpunkt der Arbeit des Projektes standen die vielfältigen Kontakte und Kooperationen mit Bildungsträgern, i.e. dem planenden und lehrenden Personal, die einen Schwerpunkt ihrer beruflichen Weiterbildungsangebote in der Arbeit mit ausländischen Erwachsenen legen oder einen solchen Schwerpunkt planen. Verschiedene bestehende Einrichtungen im (westlichen) Bundesgebiet wurden vor Ort aufgesucht; qualitative Interviews mit den Fachkräften und mit Teilnehmenden sowie Unterrichtsbeobachtungen vermittelten konkrete Einblicke in die mikro-didaktische Umsetzung der konzeptionellen Ansätze in diesen Einrichtungen. – Anzumerken ist, daß sich die Grundbedingungen für den Gestaltungsrahmen dieser Bildungsträger während der Laufzeit des Projektes – teilweise mehrfach – geändert haben: Z.B. traten die 10. und 11. Novellierung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) in Kraft mit weitreichenden Änderungen im Bereich der AFG-geförderten Fortbildungs- und Umschulungs- (FuU-)Maßnahmen, die Arbeitserlaubnisverordnung wurde zweimal geändert, mit Mitteln aus dem operationalen Programm des Europäischen Sozialfonds wurde in den Arbeitsämtern nach den „Richtlinien für aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) mitfinanzierte zusätzliche arbeitsmarktpolitische Maßnahmen im Bereich des Bundes“ (häufig kurz „AFG plus“ genannt) umgesetzt; zudem wurden im Juni 1994 vom Europäischen Sozialfonds die beiden – für die berufliche Weiterbildung bedeutenden – Gemeinschaftsinitiativen Beschäftigung und Adapt beschlossen.

Von 1993 bis einschließlich 1995 entwickelte das DIE-Projekt sukzessive Kooperationszusammenhänge mit ca. 80 Bildungsträgern – zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten der Maßnahmeverläufe und jeweils zunächst aus einer Teilfragestellung innerhalb der Gesamtfragestellung (z.B. weiterbildungsbegleitende Hilfen – wbH, interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung, berufsbezogenes Deutsch, TeilnehmerInnenwerbung, sozialpflegerische Berufe, Finanzierungsmodalitäten). – Eine systematische eigenständige Erhebung des DIE-Projektes dokumentiert die jeweiligen Ziele (z.B. hinsichtlich der Berufsbereiche und der ggf. angestrebten Abschlüsse) sowie die wesentlichen Rahmenbedingungen und konzeptionellen Ansätze zur Durchführung der Maßnahmen/Projekte dieser Bildungsträger und verdeutlicht die Vielfalt der Ansätze, die in der Praxis entwickelt und erprobt werden (vgl. Nispel/Szablewski-Çavuş 1996b).

Überregionale Koordination

Innerhalb dieses Aufgabenbereiches hat das DIE-Projekt im Projektverlauf verschiedene Kooperationsangebote für planendes und lehrendes Personal in den Weiterbildungseinrichtungen realisiert. Einzelne Maßnahmeträger richteten sich mit speziellen Fragestellungen an die MitarbeiterInnen des Projekts, wobei Fragen der finanziellen Förderung – und hier insbesondere Fragen der Interpretation von Änderungen im AFG – sowie die Suche nach direkten AnsprechpartnerInnen anderer Bildungsträger, die über spezielle Erfahrungen mit ausländischen Erwachsenen verfügten, einen breiten Raum einnahmen. Ebenfalls ein hoher Bedarf an Informationen von seiten der Bildungsträger betraf Entwicklungen im Bereich der Arbeitsverwaltung, im Arbeitsförderungsrecht, im Bereich der Migration allgemein (z.B. Ausländergesetzgebung, Einbezug von Flüchtlingen in Bildungsangebote) sowie Konzepte und Erfahrungen zum „interkulturellen Lernen". Ein „Informationsrundbrief" – das BBM-Projektforum[1] – griff solche Einzelanfragen auf, dokumentierte den jeweiligen Stand der Arbeit und erwies sich zunehmend als tragende Säule der Koordination – neben dem Fortbildungsangebot.

In Arbeitskreisen des Projektes wurden handlungsrelevante Teilfragestellungen mit ExpertInnen und Lehrkräften aus den Kooperationszusammenhängen des DIE-Projektes in intensiverer Form konzeptionell bearbeitet:

- Der Arbeitskreis *Auswertung und Dokumentation* entwarf Kriterien für eine Sichtung von veröffentlichten Programmen und Auswertungen der letzten ca. 10 Jahre. – Die Umsetzung der Ergebnisse dieses Arbeitskreises wurde in einer kommentierten Auswahlbibliographie veröffentlicht (Bender/Nispel/ Szablewski-Çavuş 1994).
- Der Arbeitskreis *Weiterbildungsbegleitende Hilfen* (wbH) erarbeitete konzeptionelle Ansätze für ein pädagogisches Ergänzungsangebot zu betrieblichen und außerbetrieblichen Umschulungen mit nicht-deutschen Lernenden. Inhaltlich orientierte sich der Arbeitskreis an der vielfach bewährten Benachteiligtenförderung Jugendlicher durch ausbildungsbegleitende Hilfen (abH, §40c Arbeitsförderungsgesetz).[2]
- Der Arbeitskreis *Berufsbezogenes Deutsch* entwickelte konzeptionelle Ansätze für einen Zweitsprachenunterricht mit erwachsenen Lernenden unter besonderer Berücksichtigung der gegenwärtig in hohem Maße ansteigenden kommunikativen und deutschsprachlichen Anforderungen im Berufsalltag und in einer beruflichen Weiterbildung. Die diskutierten Ansätze wurden in mehreren Fortbildungsveranstaltungen des DIE-Projektes –

---

[1] Das BBM-Projektforum wurde in unregelmäßigen Abständen während des Projektlaufzeit herausgegeben (insgesamt sind sieben Ausgaben erschienen).

[2] Die Empfehlungen wurden im BBM-Projektforum August 1996 erstmals vorgestellt (vgl. Bender 1994). Vgl. auch Kapitel 5.4.

tw. mit aktiver Beteiligung von Arbeitskreismitgliedern – vorgestellt, überprüft und ergänzt. – Der Stand der Konzeptionsentwicklung wurde in einer „Praxishilfe" dokumentiert (Nispel/Szablewski-Çavuş 1996a).

- Der Arbeitskreis *Sozialpflegerische Berufe* eröffnete einen Zugang zu den seit etwa Mitte 1994 zunehmenden Nachfragen von Bildungsträgern, die Weiterbildungsangebote zur Vorqualifizierung und Ausbildung bzw. Umschulung für MigrantInnen in „klassischen" Fachschulbildungsgängen wie Erzieherin, Kranken- und Altenpflegerin mit Erwachsenen ausländischer Herkunft planen bzw. bereits durchführen.[3]

Fortbildungsangebote für das pädagogische Personal in der beruflichen Weiterbildung

Die Themen der überregional angebotenen Fortbildungsveranstaltungen wurden in Beratungs- und Kooperationsgesprächen ermittelt, tw. in den oben erwähnten Arbeitskreisen mit vorbereitet und unter aktiver Mitwirkung von KooperationspartnerInnen durchgeführt. – Einschränkend ist zu erwähnen, daß der Bedarf an der inhaltlichen Bearbeitung nach speziellen berufsspezifischen oder auch berufsbereichsspezifischen Fragestellungen von dem DIE-Projekt nicht in den Fortbildungsangeboten aufgegriffen werden konnte. Für solche vereinzelt vorgetragenen Anliegen, wie z.B. zum „berufsbezogenen Deutsch im Baubereich", eine Fortbildung anzubieten wäre aus dem gesamten Projektzusammenhang wegen mangelnder TeilnehmerInnenzahl nicht realisierbar gewesen. (Selbst die nachfragende Einrichtung in dem konkreten Beispiel nannte nur einen einzigen Interessenten für dieses Thema, so daß dieser Interessent lediglich auf allgemeinere Materialien zum berufsbezogenen Deutschunterricht verwiesen wurde.) Dies verdeutlicht eine Schwierigkeit der Arbeit des DIE-Projektes: Insbesondere AusbilderInnen, die überwiegend Fachpraxis in den beruflichen Qualifizierungsangeboten unterrichten, suchen durchaus einen „interkulturellen Zugang" zu den ausländischen TeilnehmerInnen in den Qualifizierungskursen, sie erwarten oder erhoffen aber eine ausdrücklich auf „ihr Fach" ausgerichtete Beratung. Beim Zugang über berufs- und berufsfeldübergreifende pädagogische Fragestellungen fühlen sie sich offensichtlich nicht, oder eher nur ausnahmsweise, einbezogen. In den Rückmeldungen von AusbilderInnen, die immerhin an Fortbildungen des DIE-Projektes mit übergreifenden Themenstellungen teilgenommen hatten, wiesen einige darauf hin, daß sie für ihre konkrete Arbeit präzisere und unmittelbarer verwertbare Anregungen benötigen, als sie aufgrund der gewählten pädagogischen Themenstellungen erhalten konnten. – Die Fortbildungsangebote zu den sozialpflegerischen Berufen als Konkretisierung eines ausgewählten Be-

[3] Die Fortbildungsveranstaltungen wurden in dem Projektforum Dezember 1995 dokumentiert.

rufsbereiches stießen wahrscheinlich u.a. deshalb auf sehr hohe Resonanz, weil die Qualifikationen zu den Berufsbildern ohnehin und explizit pädagogisches Handeln umfassen.

Bleibt hier zunächst festzuhalten, daß die Fortbildungsangebote des DIE-Projektes – bis auf die erwähnten Angebote zu den sozialpflegerischen Berufen – berufsfeldübergreifende Fragestellungen aufgriffen:[4]

- „Zielsetzung und Modelle der beruflichen Weiterbildung mit MigrantInnen"
- „Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung" und
- „berufsbezogenes Deutsch".

Die TeilnehmerInnen übten in ihren Institutionen überwiegend disponierende Tätigkeiten aus und/oder waren LehrerInnen für den fachtheoretischen Unterricht; einige der TeilnehmerInnen waren sozialpädagogisch tätig, vereinzelt nahmen auch AusbilderInnen teil. Ausnahmen in bezug auf die Tätigkeitsmerkmale bei den TeilnehmerInnen waren zwei türkische Konsulatsangestellte sowie ein Arbeitsberater, die nicht zuletzt aufgrund ihrer Ausnahmestellung in den jeweils von ihnen besuchten Fortbildungsveranstaltungen zu beachtenswerten Perspektiven der Fragestellungen beitrugen. Erfreulich – aus Sicht des DIE-Projektes und aus der Sicht der meisten TeilnehmerInnen – war die Tatsache, daß der Anteil der Teilnehmenden nicht-deutscher Herkunft auf alle der insgesamt acht Fortbildungen bezogen bei einem Schnitt von ca. 20% lag; es ergab sich so häufig die Notwendigkeit, nicht nur Erfahrungen über einige Aspekte eines interkulturellen Dialogs auszutauschen, sondern diese unmittelbar zu praktizieren.

Die jeweils dreitägig durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen waren „gerade lang genug", um die Inhalte so nachhaltig abhandeln zu können, daß zumindest ansatzweise Handlungsperspektiven für die eigene Praxis angerissen werden konnten; sie waren „gerade noch kurz genug", daß die Teilnehmenden sich aus ihren üblichen Verpflichtungen am Arbeitsplatz entziehen konnten bzw. durften. Anzumerken ist hier, daß aufgrund der Förderung durch das BMBF den TeilnehmerInnen bzw. den Bildungsträgern keine Reise- oder Seminarkosten entstanden, was für die meisten von ihnen *die* Voraussetzung schlechthin war, um überhaupt an der Fortbildung teilzunehmen. (Die meisten Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung mit Benachteiligten und/oder ausländischen Erwachsenen verfügen gegenwärtig bestenfalls über einen sehr geringen Etat für Fortbildungen.) Viele der TeilnehmerInnen hatten so erstmalig die Gelegenheit, über regionale Grenzen hinaus Erfahrungen anderer Bildungsträger und die verschiedenen – tw. länderspezifischen, tw. kommunalspezifischen – Voraussetzungen und Möglichkeiten zur Umsetzung von Konzeptionen kennenzulernen.

---

[4] Verlauf und Ergebnisse der Fortbildungsveranstaltungen wurden in den BBM-Projektforen dokumentiert. Vgl. auch den Exkurs im Anschluß an Kapitel 5.

Methodisch wurde aufgrund des eruierten Bedarfs dem strukturierten Erfahrungsaustausch ein breiter Raum zugemessen, d.h., bestehende Konzeptionen wurden – tw. von den Teilnehmenden, tw. von ReferentInnen – vorgestellt und im Hinblick auf ihre Übertragbarkeit in andere Maßnahmen oder Projekte hinterfragt bzw. fortentwickelt. Die Grobplanung des DIE-Projektes für den Diskurs zu den inhaltlichen Fragestellungen orientierte sich an der Diskurs-Analyse von Candlin (vgl. z.B. Candlin 1987 und Candlin/Byrnes 1991):

- *awareness* (Um was geht es?)
- *concern* (Inwiefern bin ich, ist meine Arbeit davon betroffen?)
- *knowledge* (Informationen zum Thema: Welche Ergebnisse liegen vor?)
- *action* (Welche Handlungsperspektiven lassen sich für mich/meine Arbeit ableiten?).

Dieses Schema erwies sich aufgrund der Tatsache, daß die vorhandenen Erfahrungen der TeilnehmerInnen systematisch in die Fortbildungsveranstaltungen einbezogen wurden, insbesondere auch für die Arbeit des DIE-Projektes als sehr vorteilhaft und verhalf zu sehr intensiven Einblicken in die Praxis bestehender Maßnahmen und in die Vielfalt der Schwierigkeiten beim Umsetzen von Konzeptionen.

Praxishilfen für pädagogisches und leitendes Personal

Die Publikationsreihe „Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft" konzipierte das DIE-Projekt entsprechend seinem Standort innerhalb der Gesamtfragestellung: Ergebnisse der relevanten Wissenschaftsdisziplinen wurden hier mit einem Blick auf Handlungskonsequenzen für die Praxis vorgestellt und durch Berichte aus der Praxis ergänzt bzw. in Anregungen für die Praxis umgesetzt (vgl. Bender/Szablewski-Çavuş 1994 und 1995, Bender/Nispel/Szablewski-Çavuş 1994 und Nispel/Szablewski-Çavuş 1996b).

Evaluation und wissenschaftliche Begleitung

Der Entwicklungs- und Handlungsforschungsansatz des DIE-Projektes betont den Zusammenhang von Forschung, Entwicklung, Umsetzung und Auswertung. Wesentliche Bestandteile der wissenschaftlichen Begleitung waren die *prozeßbegleitende Evaluation* von ausgewählten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen im Kontext der Kooperationen und der Fortbildungsangebote sowie der wechselseitige pädagogisch-wissenschaftliche und administrative Transfer. In den Arbeitskreisen, den Expertenrunden des Projektes und in der Fachöffentlichkeit wurden Einzelaspekte zur Gesamtfragestellung aufgegriffen und die Praxiserfahrungen im Hinblick auf die Erarbeitung genereller Empfehlungen für die – öffentlich geförderte – berufliche Weiterbildung überprüft.

Auf nationaler Ebene kooperierte das DIE-Projekt diesbezüglich mit wissenschaftlichen bzw. bundes- oder landesweit operierenden relevanten Institutionen – wie Ausländerbeauftragte, Migrationsforschung, Berufliche Weiterbildung, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Wohlfahrtsverbände, überregional tätige Verbände von MigrantInnen bzw. von MigrantInnen und Deutschen. Dieses Spektrum spiegelte auch die Zusammensetzung der Projektbeiratssitzungen; die ausdrücklich auf die Ziele des DIE-Projektes bezogenen Beratungen trugen wesentlich mit dazu bei, die verschiedenen Aspekte und Perspektiven der Gesamtfragestellung in die Projektarbeit einzubeziehen. Ein Einbezug der europäischen Ebene wurde durch Arbeitskontakte zu Institutionen bzw. Projekten, die in Teilbereichen relevante Fragestellungen für die Arbeit des Projektes bearbeiten, in Großbritannien, den Niederlanden, Dänemark und Italien realisiert.

Die Perspektive der „EndabnehmerInnen" von beruflicher Weiterbildung wurde vor allem auf der Grundlage von qualitativen Interviews des DIE-Projektes mit TeilnehmerInnnen ausländischer Herkunft in Mannheim, Bremen, Hamburg, Oldenburg und Saarbrücken aufgenommen; darüber hinaus erwiesen sich die bereits von Projektbeginn an gezielt gesuchten Kontakte zu Verbänden/Organisationen von MigrantInnen als sehr förderlich.

Inhaltliche Schwerpunkte

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Arbeit des DIE-Projekts ergab sich unmittelbar aufgrund der Bedarfe, die in den diversen Kooperationszusammenhängen eruiert wurden. Von seiten des DIE-Projektes wurden zunächst nur berufs- und berufsfeldübergreifende Fragestellungen aufgegriffen. – Eine Ausnahme bildeten die „sozialpflegerischen Berufe", nachdem im Verlauf des DIE-Projektes hier ein besonders hoher Bedarf von Bildungsträgern angemeldet wurde. Offensichtlich hatten sich in den letzten zwei Jahren vermehrt örtliche Fachschulen und die Arbeitsverwaltung einer gezielten Einbeziehung von Nicht-Deutschen in qualifizierte Ausbildungen bzw. Umschulungen geöffnet. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Projektes waren:

- Rahmenbedingungen der beruflichen Weiterbildung mit ausländischen Erwachsenen – Bestandsaufnahme und konzeptionelle Ansätze
- Dokumentation und Kommentierung vorhandener Literatur zur beruflichen Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft
- Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung
- Weiterbildungsbegleitende Hilfen
- Berufsbezogenes Deutsch
- Qualifizierung von MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen.

Das „Neue" an der Bearbeitung der inhaltlichen Schwerpunkte lag darin, daß unter der Zielfragestellung „Verbesserung der beruflichen Weiterbildung

mit ausländischen Erwachsenen“ eine neue Strukturierung und eine Präzisierung vorliegender Ergebnisse vorgenommen wurde. Die wesentlichsten Ergebnisse zu den inhaltlichen Fragen faßt die hier vorgelegte Publikation zusammen.

3. Der Sozialisationsfaktor Migration in der beruflichen Weiterbildung

Die Thematisierung des Komplexes „Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft" sieht sich vor das „Dilemma" gestellt, daß implizit auf deterministische „Bilder" von AusländerInnen, MigrantInnen, Zugewanderten rekurriert wird, diese Bilder teilweise sogar erst produziert werden, obwohl (oder weil?) sie als eine Teilfragestellung der pädagogisch orientierten Migrationsforschung normativ das Ziel der Gleichstellung und der Gleichberechtigung von Minderheiten in Mehrheitsgesellschaften verfolgt.[5] Wenn statistische Daten zur Lage von Minderheiten objektiv demonstrieren, daß sich deren Lebensbedingungen oder – wie hier untersucht – deren Bildungschancen von denen der Mehrheit ungünstig unterscheiden, so liegt es nahe, diese Minderheit als relativ homogene „Gruppe" zu konstituieren. Die Alternative wäre, offensichtliche Benachteiligungen zu ignorieren oder sie den individuellen Unfähigkeiten (z.B. mangelnde Lernfähigkeiten, mangelnde Motivationsbereitschaft) jedes einzelnen der Minderheitsangehörigen zuzuschreiben. In der Praxis – vor allem von Bildungsangeboten – spiegeln sich solche alternativen Handlungsstrategien, wenn sich z.B. ein Bildungsangebot undifferenziert an *alle* AusländerInnen (unter Ausschluß von Deutschen) richtet, andere Angebote hingegen zwar nicht ausdrücklich AusländerInnen ausschließen, aber auch niemand nachfragt, warum eigentlich das Angebot *nur* Mehrheitsangehörige nutzen, obwohl der „Minderheitenanteil" an der Bevölkerung in vielen Regionen bereits bei 20% (z.B. in Großstädten wie Stuttgart, München, Köln) oder gar 30% (z.B. in Frankfurt/M.) liegt.

Tatsächlich ist die Vorstellung, daß ausländische Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland als Gruppe mit im wesentlichen homogenen Merkmalen zu beschreiben wären, kaum aufrechtzuhalten.[6] Auch unabhängig von den speziell-individuellen Unterschieden bieten „AusländerInnen in Deutschland" bereits nach Herkunftsland, Einreisegrund, Anwesenheitsdauer, Alter, Grad der Integration und auch nach der Stellung im Beruf und den (schulischen) Bildungsvoraussetzungen betrachtet ein überaus heterogenes Bild,

---

[5] Dieser Widerspruch wurde vor allem als „Kritik an der Ausländerpädagogik" seit etwa Mitte der 70er Jahre in Deutschland aufgegriffen (vgl. dazu besonders Hamburger 1994 und Auernheimer 1990).

[6] Daß es trotzdem in der Praxis immer wieder gelingt, das Bild von einer homogenen Zielgruppe der Ausländer beizubehalten, beruht nicht selten auf paradoxen Argumentationslinien. In Gesprächen mit Deutschen ist, wenn von „Ausländern" die Rede ist, nicht selten zu vernehmen, daß bestimmte Ausländer aus dem Gesamtbild zum Ausländer quasi „herausdefiniert" werden: „Die Fatma ist für mich keine Türkin. Sie verhält sich eher wie eine Deutsche (trägt kein Kopftuch, spricht gut Deutsch)." Auf diese Art kann weiterhin die Vorstellung aufrechterhalten bleiben, daß *alle* Türkinnen ein Kopftuch tragen oder/und die deutsche Sprache kaum beherrschen.

wobei die einzelnen sozio- und demographischen Merkmale nur bedingt miteinander korrelieren.

Die „ausländischen ArbeitnehmerInnen" sind längst nicht mehr nur Ausländer der „ersten Generation" aus den „klassischen" Anwerbeländern – die „Gastarbeiter", wie sie bis Mitte der 70er Jahre genannt wurden. Inzwischen sind nicht nur deren Kinder, die hier aufgewachsen sind, teilweise hier geboren wurden, bereits erwerbstätig – auch die neueren Entwicklungen im letzten Jahrzehnt haben erheblichen Anteil an dem sich verändernden Erscheinungsbild der ausländischen Arbeitskräfte. Als Stichworte seien hier die Flüchtlingsbewegungen nach Deutschland erwähnt und die im Prozeß der Vereinigung Deutschlands und der politischen Veränderungen in den ehemaligen Ostblockländern entstandene Öffnung zu diesen Ländern. Und nicht zuletzt die fortschreitende Freizügigkeit von Arbeitskräften in den Staaten der Europäischen Union setzt neue Akzente einer empirischen Beschreibung der Gruppe „ausländischer Arbeitnehmer".

Die Heterogenität innerhalb der Gruppe ausländischer ArbeitnehmerInnen erfordert ein entsprechend differenziertes (Berufs-)Bildungsangebot, *auch* unter Einbezug der „Integrierung" von ausländischen Arbeitskräften in das bestehende allgemeine Angebot. Wenn hier die berufliche Qualifizierung von ausländischen Erwachsenen als Gesamtkomplex thematisiert wird, so gründet dies nicht etwa in der Vorstellung, daß die vielen Einzelaspekte letztlich für die Praxis vernachlässigbar seien oder daß gar Sondermaßnahmen zur Förderung der beruflichen Qualifizierung für alle Inhaber eines ausländischen Passes zu konzipieren wären. Die Fragestellung zielt vielmehr auf wesentliche Aspekte der Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses in der beruflichen Bildung allgemein. In diesem Abschnitt werden die Lebenszusammenhänge und -erfahrungen von MigrantInnen als Planungskomponente herausgestellt, die für sie *zusätzlich* zu allen (und nicht etwa anstelle aller anderen) didaktisch-methodischen Überlegungen in der beruflichen (Weiter-)Bildung einzubeziehen sind.

Eine solche Komponente, die ausschließlich ausländische ArbeitnehmerInnen in ihrem Verhältnis zur beruflichen Bildung beeinflußt, wird im folgenden Abschnitt vor allem aus zwei Blickwinkeln heraus definiert: aus sozialpolitisch-rechtlicher Sicht und aus pädagogischer Sicht:

- Aus sozialpolitisch-rechtlicher Sicht definiert sich das „Ausländer-Sein" in erster Linie als die *offiziell/amtliche* Zuschreibung eines Status, der bestimmt, ob und in welchem Maße die als Ausländer definierten Personen an den Rechten und Pflichten des Aufenthaltslandes beteiligt sind bzw. davon ausgeschlossen werden. Konkret wird der politische Status vor allem im Ausländergesetz festgeschrieben, das seinerseits bestimmte quantitative und historische Entwicklungen der ausländischen Wohnbevölkerung, innen- und außenpolitisch geleitete Interessen und internationale Verträge

(zwischenstaatliche Vereinbarungen, Genfer Konvention, EU-Verträge, KSZE, ILO etc.) sowie internationale Standards (Menschenrechtskonvention) berücksichtigen muß. Das Ausländergesetz bestimmt u.a. auch – und das ist für die hier erörterte Fragestellung von besonderem Belang –, ob bzw. unter welchen Voraussetzungen Ausländer sich dem inländischen Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen dürfen.

- Aus pädagogischer Sicht wird hier der Status von AusländerInnen unter dem Aspekt betrachtet, ob bzw. inwiefern dieser die Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen von MigrantInnen tangiert. Vor allem die aktuellen Lebensbedingungen, die finanzielle und familiäre Situation, der berufliche und gesellschaftliche Status der ausländischen Familien als Ausgangsbedingungen für Bildungsprozesse werden wesentlich durch das Ausländergesetz beeinflußt, das so faktisch auch für Lernprozesse Rahmenbedingungen setzt. Darüber hinaus wirken die Migrationserfahrungen der ausländischen Familien zusätzlich auf intendierte Lernprozesse ein, soweit die Migration gegebenenfalls eine Auseinandersetzung mit teilweise anderen Werten, Normen und Gepflogenheiten beinhaltet, vor allem aber auch einen Wechsel von einer muttersprachlichen zu einer „anderssprachigen" Umgebung. Hierbei sind sicherlich ebenso Abstufungen nach Alter, Geschlecht, Herkunftsland und dem Grad der Integration auszumachen wie persönlich-individuelle Sichtweisen und Erfahrungen, aber die Migrationserfahrungen bilden eben nur für Migrantenfamilien eine Komponente der Lernvoraussetzungen und grenzen sie insofern von Deutschen ab. Die Lernvoraussetzungen und -bedingungen von AusländerInnen werden meist im Vergleich zu denen der Deutschen beschrieben, und da die Konzeptionen in Schule und Weiterbildung vor allem integrative Ziele postulieren, ergibt die Analyse im wesentlichen einen Katalog von Defiziten. Diese Sichtweise erschwert allerdings den Einbezug der Lern- und vor allem der Lebenserfahrungen von MigrantInnen bei (institutionalisierten) Lernprozessen. Hier knüpfen die Überlegungen zum „interkulturellen Lernen" an.

Ausdrücklich sei an dieser Stelle betont, daß vor allem die sozialpolitisch-rechtliche Sicht ausländische ArbeitnehmerInnen auch von AussiedlerInnen abgrenzt.[7] Es gibt zwar unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens, unter dem Aspekt der Akzeptanz der ansässigen Deutschen und unter dem Aspekt der Anpassung an die deutsche Sprachnorm bekanntlich viele ähnliche konkrete Problemstellungen in Lehr-/Lernprozessen mit ausländischen Lernenden

[7] Insofern werden in diesem Kapitel denn auch häufiger die Begriffe „AusländerIn" bzw. „ausländische Erwachsene" und nicht „Zugewanderte" oder „MigrantIn" verwendet, weil im wesentlichen die sozialpolitische und im engeren Sinne die rechtliche Situation dieser Bevölkerungsgruppe und die Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung betrachtet werden. Und im juristischen Sinne sind Nicht-Deutsche per Definition AusländerInnen, unabhängig davon, seit wann sie hier leben oder ob sie bereits hier als Kinder oder Enkel von Zuwanderern geboren wurden.

und AussiedlerInnen, und diesbezüglich ist ein Erfahrungsaustausch innerhalb der beiden Praxisbereiche sicherlich dringend zu empfehlen. Unter rechtlichem Gesichtspunkt allerdings sind Aussiedler Deutsche. Ihre Migration ist unter dem Vorzeichen einer definitiven Entscheidung zum Leben in Deutschland erfolgt, die der Staat ebenso definitiv (wenn auch zunehmend widerwillig und restrikiv) anerkennt.

Im folgenden soll die Situation von ausländischen Familien in der Bundesrepublik Deutschland etwas eingehender betrachtet werden, um aufzuzeigen, mit welchen Fragestellungen sich die berufliche Qualifizierung von MigrantInnen – zusätzlich zu der von „Einheimischen" – auseinandersetzen muß, aber auch um Ansätze zu finden, die den Zugang zur konkreten Arbeit erleichtern.

3.1 Funktion und Entwicklung der Arbeitskräftemigration

In der Bundesrepublik Deutschland bildet die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte seit nunmehr 40 Jahren eine qualitativ und quantitativ neue Dimension des Arbeitskräftemarktes. Hier sei nur am Rande vermerkt, daß ähnliche Entwicklungen in anderen Industrienationen zu verzeichnen sind und daß die internationale Arbeitsmigration in Geschichte und Gegenwart eine weltweite Erscheinung ist.[8]

Ursprünglich sollten mit der gezielten Suche nach Arbeitskräften aus dem Ausland die bereits Mitte der 50er Jahre in der Aufbauphase der Bundesrepublik anwachsenden Lücken des hiesigen Arbeitsmarktes geschlossen werden. In dieser Zeit der aktiven Anwerbung wurden zwischenstaatliche Verträge mit den „klassischen Anwerbeländern" Italien (1955), Griechenland (1960), Spanien (1961), mit der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968) abgeschlossen. Die Bundesanstalt für Arbeit (BA) errichtete Außendienststellen in diesen Ländern, in denen in Kooperation mit Institutionen der Anwerbeländer Arbeitskräfte geworben, auf ihre Eignung geprüft und Arbeitsverträge mit interessierten Firmen in der Bundesrepublik Deutschland vermittelt wurden. Parallel zu dieser Form der Arbeitsvermittlung entwickelten sich auch individuelle Vermittlungen – ausländische Arbeitnehmer empfahlen Freunde und Verwandte aus ihren Heimatorten in Firmen, in denen sie arbeiteten. Mit dem noch heute im wesentlichen gültigen Anwerbestopp vom November 1973 endete diese Phase der aktiven Anwerbung. Die Zahl der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Ausländer erreichte mit fast 2,6 Millionen den höchsten Wert und stieg erst wieder seit 1985 (dem niedrigsten Stand mit 1,5 Millionen) auf 2.168.959 im Jahre 1994 an.

---

[8] Deutschland hat sich in seiner Geschichte vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland entwickelt (vgl. hierzu vor allem Bade 1992).

Demgegenüber ist die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung absolut und im Verhältnis zur Wohnbevölkerung insgesamt kontinuierlich angewachsen; nachdem sich nach 1975 zunächst die Zahlen geringfügig verringerten, erreichten sie bereits 1979 wieder den Stand von 1975 und wuchsen stetig – mit einem kleinen Rückgang 1984 und 1985 – auf 6.990.500 im Jahre 1994 an (vgl. Tabelle 1: Die Zahlen ab 1991 betreffen das gesamte Bundesgebiet, 1993 betrug der Ausländeranteil an der Wohnbevölkerung in den neuen Bundesländern nur ca. 1%).

Während die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte nach dem Anwerbestopp – wunschgemäß – zurückging, ist die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung angestiegen: ein Hinweis darauf, daß die Arbeitsmigration eine Eigendynamik entfaltete, die mit dem Arbeitsmarkt nur bedingt in Einklang steht.

Erwartet oder gar beabsichtigt war diese Entwicklung nicht, vielmehr wurde erhofft, daß sich die Zahl der Arbeitsmigranten auf die Zahl einpendelt, die nötig ist, um den Arbeitskräftemangel in den Wirtschaftssektoren zu beheben, in denen die Arbeit körperlich und/oder psychisch (Monotonie) besonders anstrengend (Akkord, Schicht), gesellschaftlich gering geschätzt, eher gesundheitsgefährdend und/oder schlecht bezahlt war und auf die die einheimischen Arbeitskräfte aufgrund der für sie positiven Arbeitsmarktsituation nicht zurückgreifen mußten, da sie attraktivere Positionen und Branchen wählen konnten.

Wenn sich auch tendenziell im Verlauf der Ausländerbeschäftigung die berufliche Stellung von ausländischen Arbeitnehmern leicht verbessert hat, so gilt noch immer der Satz, „daß Ausländer den Deutschen die unattraktive Arbeit abnehmen“ (Gillmeister u.a. 1989, S. 305). Sie sind überproportional vor allem in den Wirtschaftsbereichen beschäftigt, die besonders von den konjunkturellen und strukturellen Veränderungen des letzten Jahrzehnts erfaßt wurden und in denen vor allem die Arbeitsplätze auf niedrigerem Niveau wegfallen:

Nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit waren 1994 ausländische Arbeitskräfte, die 9,4% der Beschäftigten insgesamt stellten, überproportional in den Bereichen Baugewerbe (13,5%), Verarbeitendes Gewerbe (11,5 %) und in der Land- und Forstwirtschaft (einschließlich Fischerei 12,9%) vertreten. In den Bereichen Kreditinstitute, Versicherungsgewerbe (2,3%), Gebietskörperschaften und Sozialversicherung (3,6%) war der Ausländeranteil deutlich unterrepräsentiert.

Die Lebens- und Arbeitsbedingungen der ausländischen Arbeitskräfte im ersten Jahrzehnt der Ausländerbeschäftigung spiegeln deutlich wider, daß eine „naturwüchsige“ Rotation unterstellt wurde, die von einer ebenso „naturwüchsigen“ Anpassung an die Aufnahmegesellschaft flankiert würde: Die meisten der – zunächst überwiegend männlichen – Arbeitnehmer waren ledig oder „Lediggänger“ (d.h., ihre Familien lebten weiterhin im Herkunftsland), sie teil-

Tabelle 1: Ausländer im Bundesgebiet seit 1960

Jahr[1)]	Gesamtzahl in Tsd.	Wohnbevölkerung in % gerundet	sozialversicherungs-pflichtige Beschäftigte in Tsd.	Ausländerquote
1960	686,2	1,2	279,0	
1968	1924,2	3,2	1089,9	
1969	2381,1	3,9	1372,1	
1970	2976,5	4,9	1948,9	
1971	3438,7	5,6	2240,7	
1972	3526,6	5,7	2352,3	
1973	3966,2	6,4	2595,0	
1974	4127,4	6,7	2286,6	
1975	4089,6	6,6	2060,5	10,2
1976	3948,3	6,4	1924,7	9,6
1977	3948,3	6,4	1872,2	9,4
1978	3981,1	6,5	1857,4	9,3
1979	4146,8	6,7	1924,4	9,3
1980	4453,3	7,2	2018,4	9,6
1981	4629,8	7,5	1912,0	9,2
1982	4666,9	7,6	1787,3	8,7
1983	4534,9	7,4	1694,4	8,4
1984	4146,8	7,1	1608,5	8,0
1985	4378,9	7,1	1567,5	7,7
1986	4512,7	7,4	1569,7	7,6
1987	4630,2	7,4	1576,9	7,5
1988	4489,1	7,3	1609,8	7,6
1989	4845,9	7,7	1678,0	7,7
1990	5342,5	8,4	1774,7	7,9
1991[2)]	5882,3	7,3	1891,2	8,1
1992	6495,8	8,0	2030,3	8,6
1993	6878,1	8,5	2169,2	9,4
1994[3)]	6990,5	8,6	2168,0	9,4

1) bis 1974 Stichtag 30.09., danach Jahresdurchschnitt

2) Ab 31.12.1991 gesamtdeutsches Ergebnis

3) Ende September 1994

Quellen: Statistisches Bundesamt und Bundesanstalt für Arbeit

ten sich mit mehreren Kollegen Zimmer in Wohnheimen der Firmen, in denen sie arbeiteten, wurden von der Bevölkerung vor allem wahrgenommen, wenn sie sich an freien Tagen auf dem Bahnhof trafen, sie leisteten – freiwillig oder ungefragt – überdurchschnittlich viele Überstunden – auch an den

Wochenenden, und deutsche Kollegen diskutierten, inwieweit die ausländischen Kollegen aufgrund ihres sehr hohen Arbeitstempos zu „Lohndrückern" werden. Alle Zeichen dieser Zeit deuten darauf hin, daß die ausländischen Arbeitskräfte zunächst die ihnen zugedachte Rolle auch „akzeptiert" haben: Sie wollten möglichst schnell möglichst viel Lohn erarbeiten, um nach Erreichen eines gedachten Sparziels in ihr Herkunftsland zurückzukehren.

In der Zeit von 1962 bis 1972 sind ca. 3 Millionen ausländische Arbeitskräfte in ihre Herkunftsländer zurückgewandert. Auch in den folgenden Jahren lag die Zahl der Rückwanderer pro Jahr mindestens bei 320.000 (1987) bis zu über 600.000 (jeweils 1975,1984 und 1992); 1993 überschritt die Zahl der Rückkehrer erstmals die Grenze von 700.000. Allerdings stand diesen Rückwanderungen eine Zuwanderung gegenüber, die auf den Gesamtzeitraum gesehen zu einem „positiven" Anwachsen der ausländischen Wohnbevölkerung insgesamt führte.

Bemerkenswert ist die Tatsache, daß die „Zuzüge" u.a. auch die Zugänge durch Geburten beinhalten; von 1990 bis 1993 waren insgesamt rund 380.000 der „Zugänge" auf die Geburt von Kindern ausländischer Staatsangehöriger in der Bundesrepublik zurückzuführen.

Bedenkt man, daß aller Wahrscheinlichkeit nach gerade Familien mit im Bundesgebiet geborenen Kindern prozentual in einem nur geringem Maße in ihre Heimatländer zurückkehren (Statistiken hierzu liegen u.W. nicht vor), so dürften die hier geborenen ausländischen Kinder wesentlich zu den Zahlen von Ausländern beitragen, die 1994 weniger als 6 Jahre in der Bundesrepublik lebten. (Ein hier Geborener kann ja höchstens die seinem Lebensalter entsprechende Aufenthaltsdauer nachweisen.) So betrachtet, enthalten die Zahlen zur Aufenthaltsdauer eine zusätzliche Bestätigung, daß die ausländische Wohnbevölkerung aufgrund ihrer langen Aufenthaltsdauer zu einem festen Bestandteil der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland geworden ist: Knapp 40% der AusländerInnen lebten 1994 bereits seit mehr als 15 Jahren und knapp 50% seit mehr als 10 Jahren in Deutschland, wobei die Aufenthaltszeiten von Staatsangehörigen aus den ehemaligen Anwerbeländern noch länger sind: 63,5% aller Türken, 66,5% der Kroaten, 72% der Italiener, 77,5% der Slowenen und 82,5% der Spanier lebten 1994 bereits seit mindestens 10 Jahren in Deutschland.[9]

Demgegenüber „hinkt" der Aufenthaltsstatus vieler Ausländer den langen Aufenthaltszeiten „hinterher": Über eine Aufenthaltsberechtigung – den sichersten Status unterhalb der Einbürgerung – verfügten 1994 z.B. lediglich

---

[9] Vgl. hierzu die Angaben des Statistischen Bundesamtes, Wiesbaden. - Interessant ist hier, daß diese Anteile von AusländerInnen mit langem Aufenthalt gegenüber 1991 leicht zurückgegangen sind, was möglicherweise auch darauf zurückzuführen ist, daß zunehmend AusländerInnen mit einem Aufenthalt von über 10 Jahren in den letzten Jahren verstärkt Deutschland verlassen haben.

rund 27% der Türken, die als Nicht-EU-Staatsangehörige aufenthaltserlaubnispflichtig sind. Insgesamt verfügte nur die Hälfte der Türken über eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis bzw. eine Aufenthaltsberechtigung.

Zu konstatieren ist hier, daß die Beschäftigung von AusländerInnen – und damit zwangsläufig auch deren Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland – eine „Einwanderungssituation ohne Einwanderungsland" (Bade 1992, S. 10) bescherte. Seit dem Anwerbestopp ist die Ausländerpolitik der Bundesrepublik Deutschland von dem Widerspruch dieser Situation gekennzeichnet: Zumindest Teile der ausländischen Arbeitskräfte – und ihre Familienangehörigen – haben faktisch und bereits generationenübergreifend den Schritt von der Arbeitswanderung (auf Zeit) zur Einwanderung auf Dauer vollzogen. Rechtlich wird dieser Sachverhalt insofern anerkannt, als das Ausländergesetz ein „Hineinwachsen" in einen relativ gesicherten Aufenthaltsstatus mit zunehmender Aufenthaltsdauer vorsieht. Ein Widerspruch ist u.a. darin zu sehen, daß nach heutigem Gesetz Kinder und Kindeskinder von Immigranten aufgrund des geltenden deutschen Abstammungsrechts die Staatsangehörigkeit ihrer Eltern beibehalten – sie bleiben also Ausländer.[10]

Parallel zu dieser Entwicklung der Arbeitsmigration wachsen in der Bundesrepublik Deutschland Migrationsprozesse, die nur bedingt mit dem Arbeitsmarkt im Einklang bzw. zu diesem teilweise in Widerspruch stehen. Hier sind vor allem die weltweiten Flüchtlingsbewegungen zu nennen und in jüngster Vergangenheit die Öffnung der Grenzen zu den ehemals sozialistischen Staaten.[11] Es ist zu erwarten, daß zumindest ein Teil der „neuen" Zuwanderer auf mittelfristige Sicht in einen relativ sicheren Aufenthaltsstatus „hineinwächst", denn wohlgemerkt handelt es sich bei ihnen keineswegs um „illegale" Zuwanderer. Institutionen im Sozialberatungs- und (Weiter-)Bildungsbereich betonen bereits seit Jahren, daß die ausländischen „Klienten" und Ratsuchenden in zunehmendem Maße nicht mehr nur Angehörige der „klassischen" Anwerbeländer sind und sich die ausländische Bevölkerungsgruppe nach Herkunftsländern quantitativ und qualitativ erheblich diversifiziert.

Die (Arbeits-)Migration ist zu einem festen Bestandteil der Bundesrepublik Deutschland geworden, ihr Erscheinungsbild hat sich im Laufe der letzten 40 Jahre differenziert: Der Rentner, der hier 15, 20, 25 Jahre lang gearbeitet hat, der (legale) neue Zuwanderer, der selbständige Reisebürokaufmann, die Putzfrau im „ungeschützten" Arbeitsverhältnis, der Sozialarbeiter, der „straffällig in Erscheinung Getretene" (und deshalb von Abschiebung Bedrohte), der

---

[10] In den letzten Jahren wurde von vielen Seiten hier Kritik angemeldet und die Forderung nach Erleichterung der Einbürgerung erhoben. - Vgl. hierzu z.B.: Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer 1993 und Bade 1992a.

[11] Statistisch sichtbarer Ausdruck dieser Entwicklung war z.B. das Anwachsen des Anteils „sonstiger" Staatsangehörigkeiten (außer EU- und den Anwerbestaaten) von 1988 bis 1991 um über 10% auf fast 30%.

umworbene Bausparer, die (händeringend gesuchte) Krankenschwester und der (unerwünschte) Arbeitslose, der „bewährte" Mitarbeiter und der Betriebsratsvorsitzende, der Mitarbeiter „ganz unten" in Subunternehmen (vgl. Wallraff 1985) – sie alle sind keine Sonderfälle des Migrationsprozesses, sondern dessen Bestandteile. Was alle diese Menschen miteinander verbindet, ist vor allem die Tatsache, daß sie als „Nicht-Deutsche" den diskriminierenden Bestimmungen des Ausländergesetzes unterliegen.

3.2 Das Ausländerrecht als Fremdenrecht und Arbeitsmarktinstrument

„In einer nach Staaten und Staatsangehörigen geordneten Welt erfahren ‚Fremdstaatler' nicht den Schutz und die Fürsorge, die den eigenen Staatsangehörigen zuteil werden. Sie stehen unter Sonderrecht. Während den eigenen Staatsangehörigen der Zugang zu ihrem Staat offen steht, dürfen Fremde nur mit staatlicher Erlaubnis einreisen und Aufenthalt nehmen. *Während die eigenen Staatsangehörigen zum Arbeitsmarkt und zur Berufsausbildung nach Maßgabe allgemeiner Vorschriften zugelassen sind, bedürfen Fremde zur Berufsausübung einer zusätzlichen Erlaubnis.* Während die eigenen Staatsangehörigen nicht ausgewiesen und nicht ausgeliefert werden dürfen, können Fremde des Landes verwiesen und zwangsweise außer Landes gebracht werden. Dies ist in den meisten Staaten gesetzlich geregelt, aber häufig so, daß den Behörden des Aufenthaltsstaates ein weiter Handlungsspielraum verbleibt" (Franz 1985, S. 195, Hervorhebung P.S.). Jeder Staat entscheidet grundsätzlich souverän darüber, welcher Angehörige welchen Staates sich unter welchen Bedingungen in seinem Hoheitsgebiet aufhalten kann. Die Definition dieser Bedingungen wird geleitet von den Nützlichkeitserwägungen, der Interessenlage des Staates: Dem Ausländer, der im Rahmen der Verhandlungen zu einem industriellen Großauftrag das Hoheitsgebiet des Staates betreten will oder der als Leistungssportler zum nationalen Prestige beitragen soll, dürfen keine zu hohe Hürden für seinen Aufenthalt errichtet werden; ebenso kann es in Zeiten hohen Arbeitskräftemangels im Interesse des Staates liegen, die Einreise für arbeitswillige und -fähige Ausländer zu erleichtern.

Die grundsätzliche Souveränität eines Staates bei der Behandlung von Ausländern modifiziert sich allerdings durch seine Rechtsverfassung und aufgrund zunehmender weltweiter Interdependenzen: Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gebietet z.B. den Schutz der Würde und den Schutz von Ehe und Familie „aller" Menschen und bezieht das Gebot der Rechtsstaatlichkeit nicht nur auf deutsche Bürger; bilaterale Abkommen mit vielen Staaten regeln – meist auf Gegenseitigkeit – eine besondere Behandlung der Staatsangehörigen in den Vertragsländern, und die Mitgliedschaft in der Europäischen Union bindet die Bundesrepublik Deutschland darüber hinaus an eine besondere Behandlung aller Ausländer aus EU-Staaten. – Dies betrifft einen

großen Teil der in Deutschland lebenden Angehörigen der „klassischen" Anwerbeländer, nämlich Italien, Spanien, Portugal und Griechenland, und auch Arbeitnehmer aus der Türkei haben aufgrund des Assoziierungsabkommens mit der Europäischen Gemeinschaft (ARB 1/80 Artikel 6 und 7) eine etwas bessere rechtliche Absicherung als Ausländer aus anderen „Drittländern" (Näheres s. unter 3.2.2 „Allianz von Ausländergesetz nd Arbeitserlaubnis").

3.2.1 Entwicklung des Ausländergesetzes

Bis 1965, als bereits über eine Million ausländische Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland gezählt wurden, wurde das „Fremdenrecht" lediglich auf der Grundlage der Ausländerpolizeiverordnung von 1938 geregelt, war also innenpolitisch ein reiner Behördenakt. Der Verordnung zufolge war den Ausländern Aufenthalt zu erlauben, „die nach ihrer Persönlichkeit und dem Zweck ihres Aufenthalts die Gewähr dafür bieten, daß sie der ihnen gewährten Gastfreundschaft würdig sind (§1)" (Franz 1985, S. 179). Eine vage Rechtssicherheit über ihren Aufenthalt konnten die Ausländer bestenfalls aus den zwischenstaatlichen Anwerbeverträgen mit den Herkunftsländern und aus der Arbeitserlaubnis ableiten. Auch das Ausländergesetz, das 1965 in Kraft trat, war so gefaßt, daß „nicht einmal der Schein eines Rechtsanspruchs auf Aufenthalt entstehen kann" (Schiedemair, zit. in Franz 1985, S. 199). Der §2 dieses Gesetzes definierte als Voraussetzung dafür, daß eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden „darf", daß die „Belange der Bundesrepublik Deutschland nicht beeinträchtigt werden dürfen". Nicht das Gesetz, sondern erst die Durchführungsverordnung und Verwaltungserlasse bestimmten „die Gesichtspunkte, die für die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis oder eines Fremdenpasses, für zeitliche oder räumliche Beschränkungen oder für Auflagen oder Bedingungen maßgebend sind" (Franz 1985, S. 199). „Das Ausländergesetz vom 28.4.1965 war eine Ermächtigung an die Verwaltung, Ausländerpolitik nach den jeweiligen politischen Vorgaben zu gestalten. Unter seiner Geltung wurden Gastarbeiter in großer Zahl angeworben, Familiennachzug fand zunächst großzügig, später restrikiv statt, die Anwerbung wurde beendet, eine Ausländerbegrenzungs- und Rückkehrförderung folgte" (Rittstieg 1991, S. 24).

Das heute geltende Ausländergesetz, das am 1.1.1991 in Kraft trat, sollte aus juristischer Sicht gewährleisten, die Ermessensspielräume der Verwaltung zu reduzieren, was zwangsläufig zu einer differenzierten Regelungsdichte und Unübersichtlichkeit führte. Offiziell liegen dem Gesetz die Leitsätze zugrunde

- „die aufenthaltsrechtliche Stellung der Ausländer, die sich rechtmäßig in der Bundesrepublik Deutschland aufhalten und die hier auf Dauer leben wollen, zu sichern und damit ihre Integration zu erleichtern,
- die Zuwanderung aus Nicht-EU-Staaten zu begrenzen" (Der Bundesminister des Innern, o.J., S. 4).

Mit der ersten Zielvorgabe wird erstmals ein Schritt zur rechtlichen Akzeptanz eines Daueraufenthalts von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland angedeutet. In der Tat verfestigt sich nach dem neuen Ausländergesetz im Verlauf der legalen, anerkannten Anwesenheit der Anspruch auf weiteren Aufenthalt: Von der befristeten über die unbefristete Aufenthaltserlaubnis zur Aufenthaltsberechtigung vergehen theoretisch mindestens acht Jahre. Allerdings acht Jahre, in denen der betreffende Ausländer sich und gegebenenfalls seine Familie vorwiegend aus eigener Kraft und ohne Inanspruchnahme staatlicher Hilfe versorgen muß. Neben weiteren Bedingungen besteht unter dieser Voraussetzung auch die Möglichkeit (eine Aufenthaltserlaubnis „kann" erteilt werden), Ehepartner und Kinder unter 16 Jahren nachkommen zu lassen.

Die zweite Zielvorgabe – die Begrenzung von Zuwanderern aus Nicht-EU-Staaten – wird vor allem durch die Unterscheidung der erforderlichen Aufenthaltsgenehmigungen verankert: Während die *Aufenthaltserlaubnis* nicht an einen bestimmten Aufenthaltszweck gebunden ist, werden die *Aufenthaltsbewilligung* und die *Aufenthaltsbefugnis* zweckgebunden und befristet erteilt. Die Bewilligung (in der Regel für Ausbildungs- oder Studienzwecke und für Werkvertragarbeitnehmer) schließt von vornherein einen Übergang zur Aufenthaltserlaubnis aus. Den Inhabern einer Aufenthaltsbefugnis (vor allem vorgesehen für „De-facto"-Flüchtlinge, aufgrund dringender humanitärer Gründe oder zur Wahrung politischer Interessen) *kann* nach acht Jahren eine *unbefristete* Aufenthaltserlaubnis erteilt werden.

3.2.2 Allianz von Ausländergesetz und Arbeitserlaubnis

§10 des Ausländergesetzes regelt, daß der Bundesminister des Innern – mit Zustimmung des Bundesrates – durch Rechtsverordnung bestimmt, ob und mit welchem Aufenthaltsstatus versehen Ausländer über einen Zeitraum von drei Monaten hinaus zum Zwecke der Arbeitsaufnahme einreisen dürfen. Mit anderen Worten: Jeder Ausländer, der sich legal in Deutschland aufhält, darf drei Monate hier unselbständige Arbeit aufnehmen, sofern ihm eine Arbeitserlaubnis für die vorgesehene Arbeit erteilt wird. – Diese wird nach §19 AFG von der Bundesanstalt für Arbeit „nach Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes" erteilt (s. dazu auch weiter unten).

Für Arbeiten, die länger als drei Monate dauern, darf einem neu einreisenden Ausländer – unabhängig von der erforderlichen Arbeitserlaubnis – nur dann Aufenthalt gewährt werden, wenn die Rechtsverordnung „über Aufenthaltsgenehmigungen zur Ausübung einer unselbständigen Erwerbstätigkeit" (Arbeitsaufenthaltsverordnung – AAV) dies zuläßt. Die Rechtsverordnung regelt auch, welche Form der Aufenthaltsgenehmigung erteilt werden kann. Die zumindest an dieser Stelle sehr komplexe Bindung von Aufenthaltsgenehmigung (nach dem AuslG) und Arbeitserlaubnis (nach dem AFG, §19) verweist

auf die *Prärogative der Ausländerbehörden*: „Daher kann der Zuzug von Ausländern verweigert werden, selbst wenn er arbeitsmarktpolitisch erwünscht wäre“ (Masuch 1992, S. 11). Umgekehrt soll dem Ausländer die Aufnahme einer Tätigkeit möglichst aber ausländerrechtlich nicht ermöglicht werden, wenn sie arbeitsmarkterlaubnisrechtlich ausgeschlossen ist. §1 der AAV legt fest, daß eine Aufenthaltsgenehmigung zur längerfristigen Arbeitsaufnahme – über drei Monate – grundsätzlich nur dann erteilt werden darf, wenn von der Bundesanstalt für Arbeit eine erforderliche Arbeitserlaubnis in Aussicht gestellt oder erteilt ist, §19 AFG Abs. 2 schließt die Erteilung einer Arbeitserlaubnis aus („sie *darf nicht* erteilt werden“), wenn ausländerrechtliche Auflagen eine Beschäftigung ausschließen.

Das Arbeitsförderungsgesetz (AFG §19) hat aufgrund des Zusammenspiels mit dem Ausländergesetz (AuslG) für ausländische Arbeitskräfte – und deren Familien – auch aufenthaltsrechtliche Bedeutung. Nicht nur, daß die oben erwähnte Verfestigung im Aufenthaltsstatus (unbefristete Aufenthaltserlaubnis und Aufenthaltsberechtigung) de facto an eigene Erwerbstätigkeit (wahlweise eigenes Vermögen) gebunden ist, eine wesentliche Voraussetzung zur Verleihung des verfestigten Status ist der Besitz der *besonderen Arbeitserlaubnis*. Diese wiederum wird unabhängig von Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes und ohne Beschränkung auf bestimmte Betriebe, Berufsgruppen, Wirtschaftszweige unbefristet erteilt; bzw. auf 5 Jahre befristet erteilt, wenn der ausländische Arbeitnehmer eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt oder aus anderen Gründen (z.B. weil er/sie asylberechtigt oder mit einem/-er Deutschen verheiratet ist) bevorrechtigt ist. Voraussetzung ist, daß der Arbeitnehmer in den letzten acht Jahren vor Beginn der Geltungsdauer insgesamt fünf Jahre (legal) eine unselbständige Tätigkeit ausgeübt hat. Aufenthaltsberechtigte Ausländer, die nicht im Besitz dieser besonderen Arbeitserlaubnis sind, können nach Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes unter Berücksichtigung des Einzelfalles eine allgemeine Arbeitserlaubnis erhalten, die längstens auf drei Jahre befristet wird.

Die Erteilung bzw. Verlängerung der allgemeinen Arbeitserlaubnis wurde durch eine Dienstanweisung der Bundesanstalt für Arbeit auf Weisung des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung vom 5.3.1993 erheblich erschwert. Die Dienstanweisung schreibt den zuständigen Arbeitsämtern eine „konsequente und intensive Arbeitsmarktprüfung“ von mindestens vier Wochen vor, in denen festgestellt werden soll, ob für den angestrebten Arbeitsplatz keine arbeitslosen Deutschen, Angehörige von EU-Staaten oder ausländische ArbeitnehmerInnen mit besonderer Arbeitserlaubnis zur Verfügung stehen. Diese Prüfung ist generell auch für die Erteilung einer Arbeitserlaubnis für einen Ausbildungsplatz und bei Anträgen auf Verlängerung der Arbeitserlaubnis für ungekündigte Arbeitsplätze vorgeschrieben; sie kann in der Praxis letztlich zur Ausweisung der Betroffenen führen: Verlust des Arbeitsplatzes

und/oder erhebliche Schwierigkeiten beim Finden eines neuen Arbeitsplatzes, Bezug von Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe, Sozialhilfe, keine Verfestigung, Nichtverlängerung, Verlust der Aufenthaltserlaubnis – der Weg dieser Kette ist nach dem Ausländerrecht möglich.

Laut Statistik verfügten 1991 immerhin mehr als 800.000 der 1,9 Millionen ausländischen Arbeitskräfte nicht über eine besondere Arbeitserlaubnis. Allerdings muß hier angemerkt werden, daß nicht allen Betroffenen in gleicher Weise der oben skizzierte Verlauf einer Aufenthaltsbeendigung droht. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, können nicht nur Ausländer aus EU-Staaten, sondern auch türkische Staatsangehörige aufgrund des Assoziierungsabkommens der Europäischen Union mit der Türkei abweichend vom AFG §19 weitergehende Ansprüche auf die Erteilung einer Arbeitserlaubnis geltend machen.[12] Angehörige der EU genießen ohnehin einen Sonderstatus, der im Ausländergesetz (§2, Abs. 2 AuslG) und im Arbeitsförderungsgesetz (AFG §19, Abs. 3) ausdrücklich bekräftigt wird.

Türkische Arbeitnehmer haben aufgrund des Assoziierungsabkommens der Türkei mit der Europäischen Gemeinschaft Anspruch auf Erneuerung ihrer Arbeitserlaubnis, wenn sie bereits ein Jahr ordnungsgemäß beschäftigt waren und beim gleichen Arbeitgeber bleiben; wenn sie bereits drei Jahre ordnungsgemäß beschäftigt waren, haben sie Anspruch auf Bewerbung im gleichen Beruf bei einem anderen Arbeitgeber und nach vier Jahren auf jede gewählte Beschäftigung im Lohn- und Gehaltsverhältnis wie jeder EU-Bürger.

3.2.3 Aufenthaltssicherheit nicht inbegriffen

Das Ausländergesetz und das Arbeitsförderungsgesetz §19 – dies sei hier ergänzend angemerkt – sind lediglich zwei, wenn auch sehr wichtige Komponenten, die die rechtliche Lage von Ausländern bestimmen. Aufgrund ihres Aufenthalts und ihrer Einbettung in den Arbeitsmarkt unterliegen sie allen Gesetzen der Bundesrepublik Deutschland; zu erwähnen sind hier vor allem das Grundgesetz, das Straf-, das Zivil-, das Arbeits-, das Sozial- und das Steuerrecht.

Werden dort nicht ausdrücklich Differenzierungen für nicht-deutsche Staatsangehörige getroffen (wie z.B. beim Wahlrecht, beim Beamtenrecht, beim Kindergeldgesetz), unterliegen Ausländer den gleichen Pflichten und Rechten wie deutsche Bürger. Allerdings kann aufgrund des Ausländergesetzes die Verletzung von Pflichten für Ausländer weitergehendere Folgen nach sich ziehen als für deutsche Bürger, wie auch umgekehrt das Ausländergesetz bei der Wahrnehmung von Rechten einengend wirken kann. Führt zum Beispiel die Straftat eines Deutschen zur Verurteilung, so kann sie beim Auslän-

[12] Zur Bedeutung des EU-Assoziierungsabkommens mit der Türkei siehe vor allem Rumpf 1993.

der zur Verurteilung *und* zur Abschiebung führen; kann ein Ausländer den Lebensunterhalt für sich und seine Familie nur teilweise oder nur unter Inanspruchnahme der Sozialhilfe bestreiten, so steht es letztlich im Ermessen der Ausländerbehörde, die Ausweisung anzuordnen (dem Ermessen der Behörde können im konkreten Einzelfall gerichtlich Grenzen gesetzt werden). Im Ausland, also außerhalb deutschen Hoheitsgebietes schließlich enden für die hier lebenden Ausländer unabhängig vom Aufenthaltsstatus die Rechtsansprüche (diplomatische Vertretung) an den deutschen Staat, nicht aber die laufenden Verpflichtungen. Auslandsaufenthalte von mehr als drei Monaten können zum Verlust sämtlicher bis dahin erworbener Aufenthaltsansprüche führen.[13]

Als Fazit dieses kurzen Blicks auf einige Besonderheiten der rechtlichen Einbettung von AusländerInnen in Deutschland kann hier festgehalten werden, daß das geltende Ausländerrecht aufgrund seiner Komplexität und seiner vielfältigen Randbereiche, die hier hineinwirken, den einzelnen Ausländern letztlich keine konkrete Zusicherung für einen dauerhaften Aufenthalt bietet; und dies gilt selbst für die bereits hier Geborenen oder Aufgewachsenen, wenn sie nicht von den ihnen – in sehr engen Grenzen – eröffneten Erleichterungen einer Einbürgerung Gebrauch machen können oder wollen. Der Aufenthaltsstatus und damit die Aufenthaltssicherheit als eine Variable zur Herausbildung einer Zukunftsperspektive und -planung sind eng mit einer legalen Arbeitstätigkeit verbunden.

In bezug auf die Motivation von AusländerInnen, an einer beruflichen Qualifizierung teilzunehmen, dürfte diese objektive Zukunftsunsicherheit eine gewichtige Rolle spielen: Die Frage, ob die Anstrengung des Lernens, die damit in der Regel verbundenen finanziellen Einbußen und der zeitliche Aufwand zukünftig tatsächlich „belohnt" werden, eine Frage, die sich wohl alle ArbeitnehmerInnen stellen, die eine Teilnahme an beruflicher Weiterbildung erwägen, erhält für Nicht-Deutsche ein zusätzliches Fragezeichen: Selbst wenn die Qualifizierung erfolgreich abgeschlossen wird, der freie Arbeitsmarkt dann aber keine Arbeitsplätze für die Absolventen bereit hält (z.B. weil genügend „vorrangig zu Vermittelnde mit gleicher Qualifikation" dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen), droht in letzter Konsequenz eine zwangsläufige Beendigung des Aufenthalts in Deutschland. Hier mag denn auch einer der

---

[13] Im hier interessierenden Zusammenhang ist hervorzuheben, daß die Nichtvertretung von in Deutschland ansässigen AusländerInnen u.a. die Konsequenz beinhaltet, daß in Deutschland lebende ArbeitnehmerInnen mit einem ausländischen Paß bei Auslandsreisen (auch dienstlichen) im wesentlichen den gleichen Bedingungen unterliegen wie alle Staatsbürger ihres Herkunftslandes; sie müssen also u.a. die geltenden Bedingungen für Sichtvermerke (Visa) erfüllen, die aufgrund der Vereinbarungen zwischen dem Staat, der besucht werden soll bzw. der auf dem Weg dorthin bereist werden muß, und ihrem Herkunftsland gelten. - Für Staaten der Europäischen Union, die dem „Schengener Abkommen" beigetreten sind (Belgien, Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Portugal und Spanien), besteht seit dem 26.3.1995 eine Vereinbarung auf Gegenseitigkeit, nach der für MigrantInnen, die in diesen Staaten über einen legalen Aufenthaltstitel verfügen, keine Sichtvermerke mehr erforderlich sind.

Gründe auf seiten von AusländerInnen bestehen, daß sie eher *nicht* aus einem noch bestehenden Arbeitsverhältnis ausscheiden, um an einer längerfristigen Qualifizierung teilzunehmen, bzw. daß sie eher eine Qualifizierung vorzeitig abbrechen, wenn die Chance zur Aufnahme einer – auch unqualifizierten – Arbeitstätigkeit besteht (vgl. hierzu auch weiter unten). Andererseits bietet die Teilnahme an – vor allem längerfristigen – Qualifizierungsmaßnahmen den AusländerInnen eine gewisse Aufenthaltssicherheit – auch über die Qualifizierungsdauer hinaus: Letztendlich werden Qualifizierungen mit Blick auf die Zukunft der deutschen Gesellschaft gefördert. So betrachtet ist die neuere Entwicklung im Fortbildungs- und Umschulungsbereich der Bundesanstalt für Arbeit als Akt der Vermeidung von „Fehlinvestitionen" zu interpretieren: Die geltende „Anordnung FuU" (Fortbildung und Umschulung) vom 29.4.1993 schließt in §8 ausdrücklich AusländerInnen von Leistungen aus, die nicht ohnehin über einen relativ sicheren Aufenthaltsstatus verfügen – de facto über die unbefristete Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis.

3.3 Teilhabe von MigrantInnen an beruflicher Weiterbildung

Wie in den vorangestellten Abschnitten skizziert wurde, sind die Entwicklung der Ausländerbeschäftigung und die rechtliche Stellung von ausländischen Arbeitskräften sehr eng verknüpft mit der wirtschaftlichen Entwicklung und der Situation auf dem Arbeitsmarkt. Auch in bezug auf den hier diskutierten Themenkomplex „Berufliche Qualifizierung von MigrantInnen" ist diese Verknüpfung deutlich nachzuvollziehen. Bereits die Anwesenheit von MigrantInnen ist – zumindest bis zum Anwerbestopp im November 1973 – auf eine arbeitsmarktpolitische Entscheidung zurückzuführen. Aus der Sicht von Betrieben hat die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte zur Lösung zweier Problemlagen beigetragen:

- „auf der Angebotsseite des deutschen Arbeitsmarktes diente sie zum Ausgleich der sinkenden Erwerbsquote der im erwerbsfähigen Alter stehenden Deutschen (Substitutionsfunktion der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer),
- auf der Nachfrageseite glich sie Arbeitskräftelücken dort aus, wo die gegebenen Lohn- und Arbeitsplatzstrukturen für deutsche Arbeitnehmer nicht mehr attraktiv waren (Komplementärfunktion der Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmer)" (Forschungsverbund „Probleme der Ausländerbeschäftigung" 1979, S. 21).

Mit anderen Worten: Ausländische Arbeitskräfte wurden vor allem für die „unqualifizierten" Arbeitsplätze benötigt, die von den Deutschen aufgrund ihrer steigenden Erwartungen und Qualifikationen abgelehnt wurden; umgekehrt bedingte erst die Besetzung dieser unattraktiven die erhöhte Nachfrage nach qualifizierten Arbeitsplätzen (Meister, Vorarbeiter, Management). Die

unattraktiven Arbeitsaufgaben sind gekennzeichnet durch geringe Verdienstmöglichkeiten, niedrigen sozialen Status oder/und unangenehme Arbeitsbedingungen, „die nicht *oder noch nicht* (Hervorhebung P.S.) auf Maschinen übertragen werden können, in der Regel aber notwendige Bestandteile des Produktionsprozesses sind und insofern beim gegenwärtigen Stand der Technik und ihrer Anwendungsbedingungen als Voraussetzung für die Existenz von attraktiven Arbeitsplätzen gelten müssen“ (ebd., S. 36).

Die Ausländerbeschäftigung sollte vor allem zu einer schnellen Besetzung dieser Arbeitsplätze beitragen, und Qualifizierung im Zusammenhang mit diesen Arbeitstätigkeiten wurde lediglich als Anpassung – der aus überwiegend agrarisch strukturierten Herkunftsländern Kommenden – an industrielle Fertigungsprozesse diskutiert, eine Anpassung, die überdies nach der Rückkehr der Arbeitskräfte in ihre Herkunftsländer zur industriellen Entwicklung dort beitragen werde.

Diese Form der „Qualifizierung durch Arbeit“ bestand nicht selten darin, daß bereits am Tag nach der Ankunft die angeworbenen Ausländer *vollwertig* arbeiten mußten: „Der junge Mann aus Sardinien wurde von VW mit warmer Brühe empfangen und schon am nächsten Tag ins Preßwerk geschickt. ‚Ich hatte solche Angst vor den großen Maschinen, daß ich meine Koffer packen wollte. Bei jedem Preßvorgang bin ich in Deckung gegangen‘“ (Neue Presse, 18.1. 1962).

Laut Statistik erlitten Ende der 60er Jahre ausländische Arbeitskräfte proportional mehr als doppelt so viele Arbeitsunfälle wie Deutsche, wobei zudem die Zahl ihrer Wegunfälle proportional deutlich geringer war als bei Deutschen (vgl. Miegel 1984, S. 167 ff.). Als Gründe für die hohe Unfallhäufigkeit direkt am Arbeitsplatz wurden in erster Linie die Unerfahrenheit der Ausländer mit industriellen Arbeitsweisen und ihre besondere Arbeitsplatzsituation in unfallgefährdeten Arbeitsbereichen genannt; immerhin war die Häufung von Unfällen auch Anlaß zum Nachdenken über Vermeidungsstrategien. Die ersten betrieblichen Bildungsmaßnahmen für Ausländer, so sie überhaupt angeboten wurden, galten folgerichtig vor allem der Unfallverhütung und einem Angebot an Deutschunterricht mit dem Ziel, daß Arbeitsanweisungen und vor allem Unfallverhütungsvorschriften besser beachtet werden.

Bis zum Anwerbestopp im November 1973 wurden punktuell auch Maßnahmen zur beruflichen und sprachlichen *Vorqualifizierung* in den Anwerbeländern durchgeführt: Von 1969 bis 1974 wurden 17.600 ausländische Arbeitnehmer in den Anwerbeländern vorausgebildet und in deutsche Betriebe vermittelt. Diese Maßnahmen dauerten zwischen zwei bis zu 12 Monaten, wurden von Ausbildungsstätten der Herkunftsländer in Kooperation mit den deutschen Auslandsdienststellen der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt, und Betriebe, die solchermaßen vorqualifizierte Ausländer anwerben wollten, mußten für diese Vorqualifizierung ca. 200 – 250 DM pro Arbeitneh-

mer und Maßnahmemonat an Kostenbeitrag leisten (vgl. Rademacher/Seidel 1975, S. 66 ff.). Mit dem Anwerbestopp wurden solche Ansätze im Bereich der Vorqualifizierung zwangsläufig eingestellt.

Neben den ersten betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen, die vorwiegend der Unfallverhütung dienten, und einem meist kurzfristigen Anlernprozeß in den Betrieben stand den ausländischen Arbeitskräften grundsätzlich eine Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung durch die Bundesanstalt für Arbeit offen, sofern sie die individuell gültigen Voraussetzungen (in den 70er Jahren persönliche Eignung, mindestens drei Jahre Berufstätigkeit, davon mindestens ein Jahr in der Bundesrepublik) nachweisen konnten und Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes eine solche Förderung zweckmäßig erscheinen ließen. 1974 verzeichnete die Bundesanstalt für Arbeit 1.684 Eintritte von Ausländern in eine berufliche Umschulung (ebd., S. 74). (Die Zahl der versicherungspflichtig beschäftigten Ausländer 1974 betrug 2,3 Millionen.)

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt lassen sich grob drei Gruppen innerhalb der ausländischen Arbeitskräfte unterscheiden, an die sich – potentiell – berufliche Qualifizierungsangebote richten:

1. *Schulabsolventen, die erstmalig in das Berufsleben eintreten*
   Ausländische Jugendliche befinden sich zwar mit steigender Tendenz in einer beruflichen Ausbildung im dualen System: 1985 waren lediglich 2,8% aller Auszubildenden junge Ausländer, 1994 immerhin 9,8%. Gemessen an dem Anteil, den sie an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung stellen (über 15%), muß allerdings auch diese Beteiligung als unzureichend bezeichnet werden: Während 1992 rund 80% der deutschen Jugendlichen eine Ausbildung im dualen System aufnahmen, waren es bei den ausländischen lediglich 40%. Da zudem die Zahl von ausländischen Jugendlichen, die ihre Ausbildung ohne Abschluß abbrechen, überdurchschnittlich hoch ist,[14] ist davon auszugehen, daß ein großer Anteil der ausländischen Jugendlichen ohne berufliche Erstausbildung eine Arbeit aufnimmt – oder arbeitslos ist. (1994 waren 18,8% der arbeitslosen Ausländer unter 25 Jahre alt. Der Anteil der unter 25jährigen bei den deutschen Arbeitslosen betrug 12,2%). Dieser Trend wird gegenwärtig durch das unzureichende Angebot an Ausbildungsplätzen verstärkt. Ob dieser Mangel seinerseits dazu beiträgt, daß bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen zunehmend höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse als der Hauptschulabschluß gefordert werden, mag hier dahingestellt bleiben. Tatsache ist, daß ausländische Schulabsolventen zwar wesentlich häufiger als noch vor zehn oder fünfzehn Jahren einen Hauptschulabschluß erlangen, aber bei den weiterführenden Abschlüssen nach

[14] Nach einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung betrug die Abbrecherquote bei ausländischen Jugendlichen 1988/89 fast ein Viertel. Vgl. Zur Situation ausländischer Jugendlicher im Bildungs- und Ausbildungssektor 1993, S. 9.

wie vor erheblich unterrepräsentiert sind, sie also bei der Konkurrenz um Ausbildungsplätze statistisch über die schlechteren Voraussetzungen verfügen. Ohne gezielte Interventionen ist zu erwarten, daß ein Großteil (die überwiegende Mehrheit?) der ausländischen SchulabsolventInnen der 90er Jahre in die im folgenden kurz skizzierte 2. Gruppe „hineinwachsen".

2. *„Jüngere" ausländische Erwachsene, die über keinen qualifizierten Berufsabschluß verfügen*
   1993 waren ca. 1, 5 Millionen AusländerInnen in der Bundesrepublik zwischen 25 und 35 Jahren alt. Ein Großteil dieser Altersgruppe, die bereits der „2. Generation" zuzurechnen ist, hätte sich vor 10 bis 15 Jahren in einer Berufsausbildung im dualen System befinden müssen. Ein Blick auf die Statistik von 1980 zeigt, daß lediglich 19,3% der damals 15- bis 18jährigen AusländerInnen Auszubildende waren. Ihr Anteil an den Auszubildenden insgesamt betrug 2,1%. Mit anderen Worten: In dieser Altersgruppe, deren Aufenthaltsstatus als einigermaßen sicher bezeichnet werden kann, befindet sich ein hoher Anteil an „hausgemachten" – also in Deutschland politisch zu verantwortenden – unqualifizierten Arbeitskräften, denen ohne eine berufliche Weiterbildung zunehmend eine Perspektive zwischen zeitweiliger Arbeitslosigkeit und „Nischenjobs" droht.
3. *„Ältere" Arbeitnehmer*
   1993 wurden ca. 1,3 Millionen AusländerInnen im Alter zwischen 35 und 45 Jahren sowie 546.000 zwischen 45 und 50 Jahren gezählt. Viele von ihnen sind der „1. Generation" zuzurechnen und wurden – wie oben beschrieben – als unqualifizierte Arbeitskräfte für unqualifizierte Arbeitsplätze angeworben oder sind als Familienangehörige oder Flüchtlinge eingereist. Sofern sie im Heimatland berufliche Qualifikationen erworben haben, hat sich in der Praxis bereits erwiesen, daß diese Qualifikationen hier nicht verwertbar sind. Im Zuge des Abbaus von unqualifizierten Arbeitsplätzen werden sie nunmehr vermehrt arbeitslos und haben kaum Aussichten auf einen anderen Arbeitsplatz, da für die wenigen verbleibenden unqualifizierten Arbeitsplätze genügend Jüngere und körperlich Leistungsfähigere zur Verfügung stehen. Ohne zusätzliche berufliche Qualifizierung sind sie faktisch zur Dauerarbeitslosigkeit verurteilt. Die gesellschaftliche Bereitschaft, für diese Gruppe ein Qualifizierungsangebot zu unterbreiten, ist gegenwärtig als sehr gering einzuschätzen, ihr Aufenthaltsstatus dürfte i.d.R. allerdings so gesichert sein, daß sie letztlich auch bei Bezug von Sozialhilfe nicht abgeschoben werden können.

Vor allem das Heranwachsen der Kinder der angeworbenen ausländischen Arbeitskräfte bzw. das Nachholen der Kinder im Rahmen des Familiennachzugs eröffnete erstmals Fragen im Zusammenhang mit der beruflichen Qualifizierung von AusländerInnen. Diese Jugendlichen hatten teilweise oder gänzlich ihre schulische Sozialisation bereits in der Bundesrepublik Deutschland

erfahren. Die oft negativ verlaufenden Schulkarrieren und/oder der Familiennachzug in einem Alter nach der Schulpflicht und die veränderte Arbeitsmarktsituation gegenüber der Zeit der aktiven Anwerbung bereiteten diesen Jugendlichen große Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz oder eine Ausbildungsstelle zu finden, so daß die Notwendigkeit von berufsvorbereitenden Maßnahmen und Bildungsmaßnahmen zwischen Schule und Beruf zur Entwicklung von entsprechenden Angeboten führte.[15] Ohne Zweifel wurde bisher im Zusammenhang mit der beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitskräften der Schwerpunkt auf Probleme der Erstausbildung gelegt, während eine berufliche Weiterbildung von erwachsenen MigrantInnen bisher noch kaum Gegenstand der Berufspädagogik ist. Bereits die Frage, inwieweit AusländerInnen an welchen Fortbildungsmaßnahmen bisher teilgenommen haben, ist nur sehr mühsam und lückenhaft zu beantworten. Im folgenden wird der Versuch unternommen, einige Fragestellungen hierzu aus der Beteiligung in den Bereichen „Betriebliche Fortbildung" und „Fortbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz" zu umreißen.

3.3.1 Betriebliche Qualifizierung

Beim Versuch, sich einen fundierten Überblick über die tatsächliche Beteiligung ausländischer Arbeitskräfte an betrieblichen Fortbildungsangeboten zu verschaffen, sieht man sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, daß die betriebliche Weiterbildung insgesamt bisher noch wenig systematisiert und der (Fach-)Öffentlichkeit relativ unzugänglich ist. Einige Hinweise in der Literatur erwähnen im Zusammenhang mit betrieblichen Fortbildungen für AusländerInnen vor allem spezielle Einarbeitungs- und Betreuungsmaßnahmen (vgl. z.B. Gaugler u.a. 1978, S. 80 ff.) sowie Deutschsprachkurse. Das Lernstatt-Modell als Verbindung von arbeitsplatzbezogenem Deutsch-Lernen und Einarbeitungshilfe für ausländische Arbeitskräfte wurde in der Fachöffentlichkeit – also nicht nur innerbetrieblich – diskutiert (vgl. Markert 1985).

Ein Großteil der wenigen veröffentlichten Erfahrungen zur betrieblichen Weiterbildung für bzw. mit AusländerInnen ist dem Projektträger „Humanisierung des Arbeitslebens" (HdA) zu verdanken, der u.a. entsprechende Weiterbildungsmodelle gefördert hat.[16] Diese Erfahrungen lassen sich allerdings

[15] Auf diese Angebote kann hier nicht näher eingegangen werden; der Hinweis auf eine Fülle von Materialien, die im Kontext dieser Maßnahmen entstanden sind, sollte allerdings nicht fehlen, da diese Materialien für die konkrete Durchführung von Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung auch von Erwachsenen hilfreich sein können. Im übrigen erhalten die Maßnahmen, die für ausländische Jugendliche im Bereich der beruflichen Bildung durchgeführt wurden, nicht zuletzt für den hier vorgestellten Themenkomplex eine besondere Bedeutung, da viele der heute erwachsenen ausländischen Arbeitslosen an einer solchen Maßnahme teilgenommen haben. Übersichten über Maßnahmen für Jugendliche sind z.B. in König 1985 nachzulesen.

[16] Vgl. hierzu vor allem Brucks/Wahl 1986 und Projektträger „Humanisierung des Arbeitslebens" 1986.

kaum nach einheitlichen Gesichtspunkten vergleichen, da Art und Umfang der Maßnahmen sowie die betrieblichen Bedingungen jeweils sehr verschieden sind; sie verdeutlichen aber, daß „die Qualifizierung ausländischer Arbeitnehmer immer dann möglich ist, wenn sie unternehmenspolitisch gewollt und – dies ist eine wichtige Voraussetzung – von den Gewerkschaften und betrieblichen Interessenvertretungen mit Nachdruck gefordert wird" (Projektträger „Humanisierung des Arbeitslebens" 1986, S. 9).

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, daß einzelne Betriebe in der Regel keine besonderen Anstrengungen unternehmen, um ausländische Arbeitskräfte in das Regelangebot betrieblicher Fortbildung zu integrieren; der Stellenwert und die Notwendigkeit hierzu werden aber in den letzten Jahren von den Arbeitgeberverbänden, den Industrie- und Handelskammern und den Handwerkskammern – also überbetrieblich – zunehmend betont und in überbetrieblichen Fortbildungsangeboten berücksichtigt.

Zu beachten ist allerdings, daß sich betriebliche Fortbildungsangebote ohnehin überwiegend an Fachkräfte und nur selten an Un- und Angelernte richten. Entsprechend der Repräsentativuntersuchung des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) haben nur 5% der erwerbstätigen un- und angelernten ArbeiterInnen an – betrieblichen oder außer-/überbetrieblichen – beruflichen Weiterbildungsangeboten teilgenommen, während 21% der TeilnehmerInnen eine Lehre/Berufsfachschule absolviert hatten und 43% über einen (Fach-) Hochschulabschluß verfügten (vgl. Kuwan 1996). Pawlowsky und Bäumer (1993) kommen auf der Basis von Quer- und Längserhebungen zu dem Schluß, daß die weniger privilegierten Bildungs- und Berufsstatusgruppen sowie weibliche Arbeitnehmer immer seltener Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen erhalten.

Gillmeister u.a. (1989) sind in einer differenzierten Untersuchung (am Beispiel der West-Berliner Industrie) der Rolle der betrieblichen Personalpolitik bei der Zuweisung von Beschäftigungschancen und -risiken an Ausländer nachgegangen. Im Ergebnis registrieren sie neben einem objektivierbaren erhöhten Beschäftigungsrisiko von AusländerInnen eine „faktische" Diskriminierung: „Überrascht hat uns die Deutlichkeit des Ergebnisses, daß ethnonationale Zugehörigkeit und ‚rassische' Merkmale – mit unterschiedlicher Gewichtung und Begründung – durchaus eine Bedeutung bei der Zuweisung von Beschäftigungschancen und -risiken haben. Ungefähr die Hälfte aller von uns befragten Personalverantwortlichen assoziiert negative Eigenschaften mit ‚fremden' ethnonationalen Merkmalen. Dies hat zur Folge, daß Inländer den Ausländern etwa bei Einstellungen, aber auch bei anderen personellen Maßnahmen (Aufstieg, Ausbildung, Entlassung) vorgezogen werden, ohne daß die Qualifikation im Einzelfall geprüft wird" (Gillmeister u.a. 1989, S. 307). Im Zusammenhang mit dem Komplex „Berufliche Weiterbildung" ist hier von Bedeutung, daß ausländische Beschäftigte gegenüber deutschen sel-

tener in ein bestehendes betriebliches Fortbildungsprogramm einbezogen werden.

Auf längere Sicht und in Anbetracht der gegenwärtigen Arbeitsmarktentwicklung wäre es sicher illusionär, darauf zu hoffen, daß sich die Betriebe aus eigenem Antrieb stärker um den Einbezug ausländischer Arbeitskräfte in die betriebliche Fortbildung bemühen. Aus der Perspektive der Betriebe zählt ein Abbau von „Defiziten", die AusländerInnen, aber auch Un- und Angelernte allgemein (z.B. bei Schreib-/Leseschwächen), daran hindern, ein Fortbildungsangebot erfolgreich wahrzunehmen, nicht zu den originären Aufgaben einer auf den Betrieb bezogenen Fortbildung. Immerhin gibt es inzwischen durchaus Überlegungen, daß mit dem Abbau von Ungleichheit auch betriebs- und personalwirtschaftliche Optimierungsvorteile einhergehen können. Gillmeister u.a. (1989, S. 314) führen diesbezüglich u.a. auf: Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und Produktivität, Entgegenwirken zur Herausbildung einer konfliktfähigen Minderheit, Erhöhung der Akzeptanz des Betriebes bei ausländischer Kundschaft, Nutzung des „Humankapitals" von Menschen anderer Sprache und Kultur und Rückgriff auf eine breitere Basis bei der Auswahl von Personal.

3.3.2 Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz

Ausländische Arbeitskräfte unterliegen – soweit nicht ausdrücklich davon ausgenommen – den gleichen Rechten und Pflichten wie alle Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland, d.h. u.a., daß sie sozialversicherungspflichtig sind und – grundsätzlich – nach den gleichen Förderungsvoraussetzungen wie alle sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten an Fortbildungsmaßnahmen und Umschulungen nach dem Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) teilhaben können. Anders als die betrieblichen Fortbildungen werden die AFG-geförderten Maßnahmen und die TeilnehmerInnen detailliert von der Bundesanstalt für Arbeit statistisch erfaßt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Beteiligung von AusländerInnen an Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung von 1981 bis August 1993.

Zunehmend waren in den letzten Jahren auch die Eintritte von AusländerInnen in eine Umschulung: 1994 traten 6.651 Nicht-Deutsche in eine Umschulung ein, d.h., sie stellten 9,1% der neuen UmschülerInnen. 1990 waren 3.110 (=7,7%) Eintritte von AusländerInnen in eine Umschulung zu verzeichnen.

Beim Erreichen des Schulungsziels – bezogen auf alle Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen – schneiden die AusländerInnen etwas schlechter ab als die Deutschen: 1994 z.B. hatten 65,8% das Schulungsziel erreicht gegenüber 74,6% der Deutschen. Allerdings lag hier die Ursache offensichtlich vor allem im vorzeitigen Ausscheiden aus der Maßnahme: 30,5% der ausländ-

dischen TeilnehmerInnen sind 1994 vorzeitig ausgeschieden gegenüber 23% der deutschen. Von den AusländerInnen erreichten 1994 3,7% (bei den Deutschen 2,9%) nicht das Schulungsziel.

Die zugrundeliegenden Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen sind sicher zu verschieden hinsichtlich der Dauer und der Verwertbarkeit der erstrebten Abschlüsse, um aus diesen Zahlen bereits inhaltliche Aussagen treffen zu können. Immerhin lassen sich aber einige Tendenzen benennen:

1. Gemessen am Anteil der ausländischen Arbeitskräfte an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten insgesamt nimmt ihre Beteiligung an AFG-Maßnahmen zu – und dies gilt auch für die Beteiligung an Umschulungen.
2. Gemessen an der Gesamtteilnahme an AFG-Maßnahmen stagnierte die Beteiligung der AusländerInnen von 1981 bis 1991 und steigt seit 1992 leicht, aber kontinuierlich an.
3. Gemessen an der Arbeitslosenquote von AusländerInnen (1994: 15,5%, zum Vergleich bei den Deutschen: 7,9%) ist ihre Beteiligung an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen sehr unbefriedigend.
4. Gemessen am vorwiegend sehr niedrigen Ausbildungsstand (1994 waren nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit 78,5% der arbeitslosen AusländerInnen ohne formalen Berufsabschluß; zum Vergleich bei den Deutschen: 38,9%) ist ihre Beteiligung an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen völlig unzureichend.

Tabelle 2: Eintritte in Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung

Jahr	Insgesamt	Ausländer	%
1981	279.507	13.753	5,0
1982	265.527	13.396	5,5
1983	306.201	14.047	4,6
1984	353.140	15.059	4,3
1985	409.324	16.607	4,0
1986	530.042	24.401	4,6
1987	596.354	28.999	4,9
1988	565.611	26.841	4,8
1989	489.876	23.016	4,7
1990	574.031	25.568	4,5
1991	593.904	29.601	5,0
1992	574.667	34.540	6,0
1993	348.133	22.208	6,4
1994	306.826	23.971	8,0

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit. (Die Zahlen beschränken sich auch nach 1990 auf das Bundesgebiet West, da die entsprechenden Zahlen im Bundesgebiet Ost aufgrund der dort geringen Beschäftigungsquote von AusländerInnen das Bild unangemessen verzerren würden.)

Die im Vergleich zu deutschen TeilnehmerInnen höhere Abbrecherquote ausländischer TeilnehmerInnen in Fortbildungsmaßnahmen vor Maßnahmeende bedarf einer Erklärung, die u.E. vor allem in folgenden Richtungen zu suchen ist:

- Die Entscheidung von ausländischen Erwachsenen, an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen, basiert möglicherweise auf ungeklärten Erwartungen und Vorstellungen aufgrund ungesicherter Kenntnisse über Berufsperspektiven und Berufsbilder; oft ist die Entscheidung nicht

von ihnen, sondern für sie getroffen worden. Bei fehlenden orientierenden und vorqualifizierenden Maßnahmen können die Konsequenzen für die Entscheidung insbesondere zu einer Umschulung häufig erst in der Umschulung selbst erkannt werden.

- Arbeitsberater, Bildungsplaner und Lehrkräfte benötigen qualifizierte Unterstützung und verbindliche Qualifizierungsangebote, um die Lern- und Lebensbedingungen von Ausländern besser in ihre Beratungs- und Unterrichtstätigkeit einbeziehen zu können. Interkulturelle Mißverständnisse in der Beratung (s.o.) und im Lehr-/Lernprozeß werden sonst häufig nicht erkannt (und demzufolge können sie auch nicht ausgeräumt werden), was bei den betroffenen ausländischen TeilnehmerInnen von Qualifizierungsmaßnahmen zu einem Rückzug („Fehlzeiten") bis hin zum Abbruch der Teilnahme führen kann.
- Die besondere Anforderung an ausländische Teilnehmer, sich in der häufig für diesen Zweck nur unzureichend beherrschten Zweitsprache fachliches Wissen aneignen zu müssen, wird allgemein in den Konzeptionen zur beruflichen Weiterbildung noch kaum berücksichtigt. Das AFG bietet – wenn überhaupt – nur sehr geringen Raum, um „Defizite in der Fachsprache Deutsch" explizit aufzuarbeiten.
- Jede Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen verursacht die Notwendigkeit einer Änderung des Alltagslebens (Neu-Arrangierung mit der Familie, der häuslichen Situation). Nicht zuletzt aufgrund des Ausländergesetzes sind diese Umstellungen für AusländerInnen häufiger als bei Deutschen mit Ämtergängen verbunden; der Umgang mit diesen Behörden erfordert von seiten der AusländerInnen Kenntnisse über deren Zuständigkeiten und Arbeitsweisen, die teilweise erst erworben werden müssen. Bei fehlender sozialpädagogischer Unterstützung können TeilnehmerInnen – vor allem in den ersten Monaten des Verlaufs eines Bildungsangebotes – überfordert sein von der Aufgabe, sowohl diesen Umstellungsprozeß zu organisieren als auch gleichzeitig ihre neue Rolle als Lernende zu finden und zu gestalten.
- Die Höhe des Unterhaltsgeldes (UHG), das TeilnehmerInnen von AFG-Maßnahmen bewilligt wird, richtet sich nach dem Verdienst der zuletzt ausgeübten Beschäftigung und ist zudem um 33% (wenn Kinder im Haushalt der TeilnehmerInnen zu versorgen sind) bzw. 40% niedriger als der (pauschalisierte) Nettoverdienst. Statistisch liegen die Einnahmen der Ausländer – also die Berechnungsgrundlage für das UHG – bundesweit unter dem der deutschen Beschäftigten.[17] Angesichts der in der Regel niedrigen Ver-

[17] In einem Vergleich des Pro-Kopf-Jahreseinkommens von sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in den Arbeitsamtsbezirken Hessen 1990 erreicht Frankfurt den Spitzenwert mit durchschnittlich fast 10.000 DM (=25%) Abstand, die zwischen den Löhnen und Gehältern von Deutschen und AusländerInnen liegen. Insgesamt verdienten 1988 die deutschen Männer in Hessen

dienste von AusländerInnen im Vergleich zu Deutschen aufgrund ihrer beruflichen Stellungen und angesichts der Tatsache, daß viele AusländerInnen einen Bezug von Sozialhilfe vermeiden wollen/müssen, werden sich einige von ihnen durch den Bezug von UHG mit ihren Familien in einem finanziell sehr engen Rahmen bewegen müssen, der an der Grenze des Sozialhilfesatzes oder darunter liegt, so daß fast jede sich bietende Möglichkeit einer Arbeitsaufnahme finanziell attraktiv bleibt.
Wie bereits oben ausgeführt, wird diese finanzielle Überlegung zusätzlich durch das Problem der Aufenthaltssicherung gefördert.

3.4 Folgerungen für die berufliche Weiterbildung

Die Beschäftigung von AusländerInnen auf dem deutschen Arbeitsmarkt geschah ursprünglich in der Absicht, unqualifizierte Arbeitsplätze zu besetzen. Qualifizierende Maßnahmen wurden dementsprechend allenfalls im Sinne eines reibungslosen Produktionsablaufs (Arbeitsschutz) angeboten. Erst im Zuge der Diversifizierung der ausländischen Wohnbevölkerung (Familiennachzug, Heranwachsen der 2. Generation, Flüchtlingsbewegungen) und im Zuge des technischen Wandels wurden Teile der etablierten ausländischen Bevölkerung als „Humanressourcen" entdeckt.

Die berufliche Weiterbildung von erwachsenen MigrantInnen in der Bundesrepublik Deutschland ist bisher nur punktuell Gegenstand der Erwachsenenbildung gewesen, und die Voraussetzungen für ein den Anforderungen entsprechendes Angebot sind bestenfalls rudimentär entwickelt. Zwar wurden an verschiedenen Orten konkrete betriebliche, vor allem aber öffentlich geförderte und zeitlich befristete Angebote entwickelt und durchgeführt, die dort gewonnenen Erfahrungen wurden aber meist nur als „graue" Materialien – Berichte an Auftraggeber oder innerhalb der Öffentlichkeitsarbeit der Durchführungsträger – publiziert. Umso wichtiger ist es, diese Erfahrungen für die Planung zukünftiger Qualifizierungsangebote für ausländische ArbeitnehmerInnen zu sichern und auszuwerten. Parallel zu einer solchen Auswertung sind verallgemeinerbare pädagogische Qualitätsanforderungen für berufliche Weiterbildungsangebote zu formulieren, die die besondere Situation von MigrantInnen – ihre Ausgrenzung in unserer Gesellschaft – berücksichtigen. Aus den Ausführungen in diesem Abschnitt ergeben sich diesbezüglich wichtige Hinweise:

- Die Tatsache, daß „Ausländer" zur Besetzung unqualifizierter Arbeitsplätze angeworben wurden und daß sie bis heute überwiegend als un- und

---

rund 15.400 DM brutto pro Jahr mehr als ausländische, die ihrerseits allerdings rund 9.500 DM pro Jahr mehr Lohn und Gehalt bezogen als deutsche Frauen. Am unteren Ende der Skala befinden sich die ausländischen Frauen mit noch einmal 1.800 DM weniger Lohn und Gehalt als die deutschen Frauen (vgl. Klems/Kolbe 1993, S. 67 ff.).

angelernte Arbeitskräfte tätig sind, hat über Jahrzehnte hinweg die Notwendigkeit einer Berufsqualifizierung für diese Gruppe überlagert. Es ist davon auszugehen, daß auch von seiten der MigrantInnen diese objektiv festzustellende Eingliederung ins Berufsleben die Vorstellung über Berufsqualifizierung – negativ – beeinflußt. Mit anderen Worten: Solange positive Beispiele von AusländerInnen, die höher qualifizierte Arbeiten verrichten, fast völlig fehlen, wird die Selbstdefinition von AusländerInnen in Deutschland wesentlich von der Vorstellung mitgetragen, daß sie ohnehin nur „für die Dreckarbeiten" benötigt werden, daß sich mithin eine Qualifizierung letztlich nicht lohnt. Diese Vorstellung wird zusätzlich durch das Ausländergesetz gefördert, das AusländerInnen auferlegt, ihren Aufenthalt als „Arbeitsaufenthalt" zu gestalten – jede Arbeitsunterbrechung, auch durch Qualifizierung, gefährdet zunächst diesen Aufenthalt.
Die geringe statistische Teilhabe an Berufsqualifizierung von AusländerInnen in Deutschland führt außerdem dazu, daß sie nur selten – wenn überhaupt – die Gelegenheit haben, mit ausländischen TeilnehmerInnen oder AbsolventInnen einer Berufsqualifizierung zusammenzutreffen, um so unmittelbar über die Lernerfahrungen dieser Teilnehmer ihre eigenen Lernvoraussetzungen einzuschätzen: Wenn z.B. dessen/deren Deutschkenntnisse sich als hinreichend erweisen, wäre die eigene diesbezügliche Angst vielleicht eher relativierbar.

- Die Lebensplanung oder Mitgestaltung an der individuellen Zukunft spielt sicherlich bei allen – also auch bei deutschen – (potentiellen) TeilnehmerInnen an einer Qualifizierungsmaßnahme eine wichtige Rolle. Für AusländerInnen sind allerdings diesbezüglich zusätzliche Unsicherheitsfaktoren zu benennen, die sich wesentlich ihren individuellen Einflußmöglichkeiten entziehen und die durch das Ausländerrecht festgeschrieben sind. Bereits die Dauer ihres Aufenthaltes in Deutschland ist objektiv nur teilweise durch das eigene Verhalten beeinflußbar. Subjektiv korrespondiert dieser Verfügungsmangel an der Mitgestaltung der eigenen Zukunft mit dem Rückkehrgedanken. Viele ausländische Familien halten sich zumindest eine Rückkehroption offen, nicht selten wird eine „Rückkehr in zwei/drei Jahren" konkret anvisiert (dies allerdings oft mehr als ein Jahrzehnt lang). In diesem Zusammenhang ist besonders auf die Eskalation offener Gewalt gegen Ausländer in den letzten Jahren hinzuweisen, die in vielen – auch den bereits langjährig hier lebenden – ausländischen Familien die Frage einer eventuellen Rückkehr erneut entfacht hat; ebenso die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland, die für viele ausländische Familien – z.B. durch ihren hohen Anteil an Arbeitslosigkeit – ihren „Auslandsaufenthalt" aus finanzieller Sicht in Frage stellt („Wenn wir nur noch von der Hand in den Mund leben müssen, können wir auch zurückkehren" – so ein türkischer Umschulungsteilnehmer in einem Interview des DIE-Projektes). –

Bleibt hier zunächst festzuhalten, daß sowohl aufgrund objektiver Gegebenheiten als auch aus subjektiver Sicht die Überlegungen von AusländerInnen bezüglich einer Berufsqualifizierung die Verwertbarkeit der Qualifikation sowohl in Deutschland als auch im Herkunftsland tangieren, auch wenn aus heutiger Sicht eher davon auszugehen ist, daß sie in Deutschland bleiben werden.

- Sowohl die Migrationsgeschichte als auch die rechtliche Situation der Migrantenfamilien haben Auswirkungen auf den Gestaltungsrahmen des Alltagslebens: Selbst wenn eine Rückkehr nicht (mehr) anvisiert wird, bleiben z.B. Verbindungen zu Familienangehörigen im Herkunftsland zu „pflegen", die gegenseitige Besuche über etliche hundert Kilometer erforderlich machen – und die entsprechend nicht auf ein, zwei Tage begrenzt werden; der Wunsch von ausländischen Eltern, sich mit ihren Kindern in ihrer Muttersprache verständigen zu können, führt zu besonderen Belastungen in Fragen der Erziehung, ebenso wie längerfristige Trennungen von den Kindern, die angesichts unsicherer Perspektiven des Aufenthalts oder wegen der Unvereinbarkeit mit dem Arbeitsalltag im Heimatland betreut werden müssen und dort zur Schule gehen.
  Die Auswirkungen der rechtlichen Situation auf das Alltagsleben konkretisieren sich vor allem als Zeitaufwand, der zur Erfüllung behördlicher Anforderungen anfällt. Ist bereits für alle Erwachsenen in der Bundesrepublik Deutschland eine hochgradige Einbettung in das Institutionsgefüge zu konstatieren, so müssen ausländische ArbeitnehmerInnen zusätzlich Ämter bzw. Abteilungen von Ämtern kontaktieren, die für Deutsche nicht relevant sind: Ausländerbehörde, die Abteilung zur Erteilung der Arbeitserlaubnis der Bundesanstalt für Arbeit (BA) und das Konsulat.
  Aber auch bei den Ämtern/Behörden, die für alle hier Lebenden und Arbeitenden von Bedeutung sind (Arbeitsvermittlung, ggf. die Leistungsabteilung der BA, Meldestelle, Finanzamt, Krankenversicherung, Rentenkasse, ggf. Schulbehörde – um hier nur die wichtigsten zu nennen), ergeben sich aufgrund der besonderen Situation von AusländerInnen häufig zusätzliche Behördengänge. Nicht selten müssen Dokumente (z.B. Geburtsurkunde) aus dem Heimatland mit Hilfe von Anwälten/Notaren/Konsulat angefordert und/oder von amtlicher Stelle übersetzt und beglaubigt werden. Amtliche Anforderungen können häufig nur verstanden und erfüllt werden, wenn Helfer (Sozialberatungsstellen oder private) aufgesucht werden. Schon eine Einladung von Eltern oder anderen Familienangehörigen aus dem Heimatland zu Besuchszwecken z.B. macht das Aufsuchen von diversen Ämtern, das Einholen von Bescheinigungen und das Ausfüllen zahlreicher Formulare erforderlich. Bei Familienangehörigen, die in Deutschland leben, werden die Dienste besonders der AusländerInnen, die über gute Deutschkenntnisse verfügen (also die, die am ehesten an einer Qualifizierung teil-

nehmen können), häufig bei Arztbesuchen bzw. ähnlich konfliktträchtigen Situationen benötigt; auch dies bedeutet eine zusätzliche zeitliche Beanspruchung.

Diese Beispiele, die vielfältig zu ergänzen wären, mögen veranschaulichen, daß ausländische erwachsene LernerInnen aufgrund ihrer Migrationssituation über ein noch engeres Zeitbudget verfügen können als deutsche allgemein. Das Nicht-Einhalten von terminlichen Vorgaben kann darüber hinaus weitreichende Folgen nach sich ziehen – bis hin zur Gefährdung von Aufenthaltsansprüchen. Läßt sich der zeitliche Umgang mit Behörden im Arbeitsleben eventuell noch einigermaßen flexibel gestalten (Urlaub, Freistellung, Schichttausch), so ist in institutionalisierten Lernprozessen bestenfalls die Erlaubnis zum individuellen Fortbleiben vom Unterricht zu erreichen; das dort Versäumte ist in der Regel nur durch individuelle Nacharbeit aufzuholen, was ein hohes Maß an eigenständiger Lernfähigkeit voraussetzt. Diese Überlegungen mögen den objektiven Hintergrund bilden, wenn AusländerInnen sich die Teilnahme an einer Qualifizierung „aus zeitlichen Gründen" nicht zutrauen.

Über alle intraindividuellen Unterschiede zwischen TeilnehmerInnen in der Berufsqualifizierung hinweg bilden AusländerInnen vor allem aufgrund ihrer rechtlichen Einbettung – bzw. Diskriminierung – eine Gruppe, die besondere Überlegungen bei der Gestaltung der Beratung, der Teilnehmergewinnung und des Lehr-/Lernprozesses erforderlich macht, will man dieser Gruppe den Zugang zur beruflichen Qualifizierung nicht von vornherein erschweren oder gar unmöglich machen.

4. Im Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Beschäftigung

Im folgenden sollen einige Themenbereiche aufgegriffen werden, die im Verlauf des DIE-Projektes „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ (BBM) von den Akteuren der beruflichen Weiterbildung in Wissenschaft und Praxis diskutiert wurden. Dabei erfolgt eine Auswahl nach dem Motto: Wer sich eine Übersicht verschaffen will, muß vieles übersehen. Der Blickwinkel ist auf die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung mit Erwerbslosen ausgerichtet, auf die auch die Projektaktivitäten konzentriert waren. VertreterInnen betrieblicher und außerbetrieblicher berufsbegleitender Weiterbildung würden sicherlich einige Akzente anders setzen.

Berufliche Weiterbildung hat Hochkonjunktur: Es wurde noch nie so viel über sie gesprochen, es wurde noch nie so viel Geld in sie investiert und es gab noch nie so viele Einrichtungen, die auf dem Markt der beruflichen Weiterbildung miteinander konkurrieren, wie in den letzten Jahren. Das Hoch der beruflichen Weiterbildung resultiert aus mehreren Faktoren. Es hat sich parallel zu der Beschleunigung der technologischen Innovationen und dem damit einhergegangenen arbeitsorganisatorischen Wandel entwickelt, und es verdankt sich zumindest partiell dem Versagen der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik angesichts der strukturellen Umbrüche. Weiter sollte eine gigantische Weiterbildungs- und Umschulungswelle den Transformationsprozeß in die Marktwirtschaft in den neuen Bundesländern unterstützen.

Berufliche Weiterbildung steht im Spannungsfeld von Arbeitsmarkterfordernissen und dem Potential von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einzelnen Personen, die ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt verkaufen wollen. Gelingt eine Verwertung der vorhandenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr, so versucht der oder die Betroffene, der drohenden oder bereits eingetretenen Arbeitslosigkeit durch berufliche Weiterbildung zu begegnen. Der Erwerb neuer, zusätzlicher oder ergänzender Qualifikationen soll die Arbeitsmarktchancen verbessern.

Nun schrumpft aber die Zahl der Arbeitsplätze im gewerblich-technischen Bereich aufgrund der automatisierten und „personalverschlankten“ Produktion, und die – vorübergehende – Expansion des Dienstleistungssektors konnte die Verengung des Arbeitsplatzangebotes auch nicht aufhalten.[18] Von dieser Entwicklung besonders betroffen sind die Personengruppen mit den niedrigsten Qualifikationen. Allerdings ist inzwischen auch ein Strukturwandel im „Erwerbslosenmarkt“ eingetreten: Der Anteil von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung an den Erwerbslosen steigt, dies nicht nur unter den

[18] Eine Übersicht über den Strukturwandel des Arbeitsmarktes gibt Chaberny 1994.

Deutschen, sondern auch unter den arbeitslos gemeldeten Personen ohne deutschen Paß.[19]

Heute agiert berufliche Weiterbildung vor der Kulisse eines Arbeits- und Erwerbslosenmarktes, der die baldige Verwertung erworbener Qualifikationen in sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungen erheblich in Frage stellt. Trotzdem hat die berufliche Weiterbildung einen beachtlichen Boom erfahren, der einhergeht mit einem partiellen Bedeutungsverlust der anderen Felder der Erwachsenenbildung, der allgemeinen, kulturellen und politischen Bildung. Berufliche Weiterbildung wird nicht unter Legitimationsdruck gestellt, wohl aber diejenigen, die sich dem lebenslangen Lernen auf dem Weg in die kognitive Gesellschaft[20] nicht bereitwillig anschließen.

Es gibt einige Probleme und Widersprüche, mit denen die entscheidungstragenden, disponierenden und pädagogischen Akteure in der beruflichen Weiterbildung in ihrem Alltagsgeschäft jonglieren müssen (vgl. Reutter 1996):

- Ein erheblicher Teil der beruflichen Erwachsenenbildung richtet sich an Erwerbslose. Trotz ständig sinkender Reintegrationsquoten in den ersten Arbeitsmarkt gilt die berufliche Wiedereingliederung als wichtigstes Ziel beruflicher Bildung. Bei AFG-geförderten Maßnahmen ist sie sogar wesentliches Qualitätskriterium für das Bildungsangebot. Wird dieses Kriterium von einem Bildungsträger nicht erfüllt, wird er die entsprechende Bildungsmaßnahme nicht wieder durchführen können. Gegenüber der Arbeitsverwaltung ist der Bildungsträger bemüht, seine Marktposition nicht zu verlieren, d.h. ausreichend Fördermittel für die Aufrechterhaltung seines „Bildungsbetriebes“ zu bekommen. Gegenüber den Teilnehmenden befindet sich das leitende und pädagogische Personal in einer anderen Rolle: Fragen nach dem Wert der erworbenen Qualifikation können im Zusammenhang mit Motivationsproblemen auftauchen. Sollten Berufspädagogen wagen, den Wiedereinstieg ins Erwerbsleben als Belohnung für die Qualifizierungsmühe zu versprechen, würden sie die Grenze des berufsethisch Verantwortbaren übertreten.

  Auf der Seite der Teilnehmenden sind ein Motivationsproblem und der Vertrauensverlust gegenüber den Bildungsträgern nicht unwahrscheinlich. Insbesondere in Bildungsmaßnahmen mit MigrantInnen kann das dazu führen, daß das hochwirksame Werbemittel für neue Maßnahmen, nämlich

---

[19] Von 1984 bis 1994 ist der Anteil von Personen ohne Berufsausbildung sowohl bei den deutschen als auch bei den ausländischen Erwerbslosen um gut 5 Prozentpunkte auf 40,2% (deutsche) bzw. 78,5% (ausländische) gesunken. Damit ist allerdings der Anteil von ausländischen Erwerbslosen ohne Berufsausbildung immer noch fast doppelt so hoch wie bei den deutschen. Eine Übersicht über die Beschäftigung von MigrantInnen nach Branchen und über den dabei zu beobachtenden Wandel in den letzten 15 Jahren findet sich - allerdings auf der Grundlage von Zahlen aus Hessen und speziell Frankfurt/M. - bei Nispel 1995a.

[20] So der Titel des europäischen Weißbuchs der Bildung.

die persönliche Empfehlung im Freundes- und Bekanntenkreis, ausbleiben wird.[21] Auf seiten aller Beteiligten droht Zynismus.

- Auch da, wo sich berufliche Weiterbildung an Personen richtet, die realistische Wiedereinstiegschancen (bzw. Verbleibschancen) in den ersten Arbeitsmarkt haben, muß sie sich fragen lassen, ob sie sich inhaltlich sowie didaktisch-methodisch ausreichend an den gewandelten Qualifikationsanforderungen orientiert. Nicht selten werden Maßnahmen angeboten, die sich ausschließlich auf die Vermittlung berufsfachlicher, funktionaler Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken. Die Frage nach den Kompetenzen, die Berufstätigkeit heute erfordert, wird seit einiger Zeit schon in der Debatte um die sog. Schlüsselqualifikationen geführt. Es wird eine Zunahme extrafunktionaler Arbeitsqualifikationen, ein Wandel vom „Umgang mit Sachen" zum „Umgang mit Daten/Symbolen" und zum „Umgang mit Menschen" (vgl. Baethge 1992, S. 315) beschrieben. Die Vermittlung dieser Kompetenzen erfordert jedoch besondere inhaltliche und didaktisch-methodische Orientierungen. Es gibt nur wenige Felder der Berufspädagogik, in denen die Diskrepanz zwischen den in der Theorie ausführlich beschriebenen neuen Anforderungen und in der Praxis gängigen Vorgehensweisen so groß ist.
  Bezogen auf die berufliche Weiterbildung mit MigrantInnen ist ein integrativer Ansatz, in dem allgemeinbildende, politische und (inter-)kulturelle Themen im Querschnitt miteinander verknüpft werden, vielfach zu begründen.[22] Allein in der AFG-finanzierten Berufsbildung stehen schon die Förderbedingungen einer solchen Gestaltung beruflicher Bildungsangebote entgegen.
- Die überwiegende „Vermittlung anlaßbezogener, relativ eng definierter technisch-fachlicher Qualifikationen in kurzer Zeit" bezeichnet Baethge (1992, S. 316) als „pragmatische Reduktion". Sie verstärkt die Segmentation des Arbeitsmarkts und erschwert die vertikale Mobilität, sprich den Aufstieg in qualifiziertere und höher dotierte Arbeit. Sie führt zu einer ungleichen Konkurrenz zwischen den Hoch- und Geringqualifizierten, eine Situation, die an den Wettlauf von Hase und Igel erinnert. Wer bereits über ein solides kognitives Fundament verfügt, auf eine umfangreiche und erfolggekrönte Bildungsbiographie zurückblicken kann (also das Lernen gelernt hat), darüber hinaus bereits „extrafunktional qualifiziert" ist und deshalb auch gute Überlebenschancen auf dem (ersten) Arbeitsmarkt hat, erreicht eine Erweiterung seines beruflichen Wissens und Könnens via Weiterbildung mit einem vergleichsweise bescheidenen Aufwand an Zeit, Geld und Engagement. Seine Distanz zu Geringqualifizierten vergrößert sich relativ unabhängig von deren Bemühungen und Anstrengungen.

---

[21] Vgl. dazu die Ausführungen zur TeilnehmerInnengewinnung in Kapitel 5.1.

[22] Vgl. dazu die Ausführungen zu Berufsorientierungs- und -vorbereitungsangeboten im Kapitel 5.2.

Migrantinnen und Migranten verfügen – je nach Person in unterschiedlicher Ausprägung – über bemerkenswerte „extrafunktionale" Qualifikationen, wie z.B. Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Erfahrungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten und das Vermögen, unter den oft schwierigen Bedingungen von Migration Identität zu entwickeln. Solange die Definitionsmacht über den Wert von Qualifikationen jedoch bei den Angehörigen der Mehrheitskultur liegt, ist es für die Angehörigen von Minderheiten außerordentlich schwer, diese Kompetenzen zur Geltung zu bringen. So ergibt sich das paradoxe Bild, daß MigrantInnen sich im Vorurteil der Mehrheitskultur summa summarum den Geringqualifizierten zugeordnet finden, während beispielsweise die Verhandlungsfähigkeit in mehreren Sprachen eine sehr gefragte Kompetenz ist, die von einigen Höherqualifizierten mühsam erworben wird. Auch die Vertrautheit mit unterschiedlichen Kulturen gehört angesichts des sich globalisierenden Wirtschaftens zu gefragten Weiterbildungsinhalten des mittleren und gehobenen Managements.[23]

- In der beruflichen Weiterbildung herrscht weitgehend Schweigen darüber, daß sich in den letzten Jahren die Hürden grundlegend verändert haben, die den Zugang zu Erwerbsarbeit erschweren oder verbarrikadieren. Ende der 80er Jahre waren die vorrangigen „vermittlungshemmenden Merkmale" fehlende Qualifikationen und/oder gesundheitliche Einschränkungen. Entsprechend angemessen waren damals Ansätze der beruflichen Qualifizierung und/oder der beruflichen Rehabilitation (beispielsweise durch Umschulungen), da der Zugang zum ersten Arbeitsmarkt durch berufliche Weiterbildung tatsächlich ermöglicht werden konnte. Heute sind noch andere Merkmale der Erwerbslosen hinzugekommen: Überdurchschnittlich hoch ist der Anteil von älteren ArbeitnehmerInnen, von MigrantInnen und – im Querschnitt dazu und ganz besonders in den neuen Bundesländern – der Anteil von Frauen. Alter, kultureller Hintergrund, Paß und Geschlecht sind jedoch Faktoren, auf die berufliche Qualifizierung schlicht keinen Einfluß ausüben kann.

[23] Vgl. z.B. Boysan-Dietrich 1994, die als Kommnikationstrainerin im Cross-Culture-Bereich i.d.R. höherqualifiziertes Personal auf längere Berufsaufenthalte im Ausland vorbereitet. Busse 1996 gibt eine Literaturübersicht zu „Internationale Qualifikationen".

5. Didaktische Ansätze als Brücken in der beruflichen Weiterbildung

Im folgenden werden Ergebnisse des DIE-Projektes „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen“ (BBM) zusammengefaßt, die aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von Qualifizierungsprojekten mit erwachsenen MigrantInnen hervorgegangen sind. Es werden empfehlenswerte Ansätze und Konzepte vorgestellt, die von verschiedenen Bildungsträgern entwickelt und erprobt wurden. Sie können als „good practices“ bezeichnet werden, wenn man auf diesen Begriff zurückgreifen will, der im Kontext des transnationalen Erfahrungsaustausches in Europa geprägt wurde. Mit diesem Vorgehen sollen Erfahrungen der Bildungsträger gesichert und weiterverbreitet werden, die zum Teil nur in „grauen“ Materialien verschriftlicht und damit nach Beendigung einzelner Projekte oft nur schwer zu erreichen sind.[24].

Zunächst werden verschiedene Angebotsformen der beruflichen Qualifizierung mit MigrantInnen beschrieben. Die Darstellungen beginnen bei der Werbung und Einstiegsberatung und behandeln verschiedene Bildungsangebote, die aufeinander aufbauen oder einander ergänzen können: Berufsorientierungs- und -vorbereitungskurse zur Vorqualifizierung, abschlußbezogene Maßnahmen und Teilqualifizierungen, weiterbildungsbegleitende Hilfen und integrierte sozialpädagogische Beratung. D.h., sie folgen der virtuellen Chronologie eines „kompletten“ Angebotes, sind aber z.T. auch als Bausteine oder Einzelangebote von Bildungsträgern angeboten worden.

Das Projekt BBM hat mit einer Vielzahl von Bildungseinrichtungen kooperiert, die ein breites Spektrum von Angeboten hatten: von Berufsvorbereitungskursen über Teilqualifizierungen mit Trägerzertifikaten bis hin zu außerbetrieblichen Umschulungen oder weiterbildungsbegleitenden Hilfen zu betrieblichen Umschulungen. Das alles in ganz unterschiedlichen Berufsbereichen; z.B. von dem/der IndustriemechanikerIn mit IHK-Abschlußprüfung bis zur Vorqualifizierung für den Erwerb einer Zugangsberechtigung zu einer Fachschule für Sozialwesen. Aufgrund dieser breiten Streuung der konkreten Tätigkeitsfelder der Kooperationspartner des BBM-Projektes wurden zunächst berufsfeldübergreifende Themenschwerpunkte bearbeitet.

Durch die problematische Arbeitsmarktentwicklung und die Einschnitte in die AFG-geförderte berufliche Bildung mit der 10. und 11. Novellierung des

---

[24] In den Fußnoten wird auf Materialien und ggf. auch auf Bezugsquellen hingewiesen, sofern sich ein konkreter Zusammenhang herstellen läßt. Da das nicht immer der Fall ist, z.B. weil ähnliche Ansätze von mehreren Trägern verfolgt wurden, sei auf die „Netzwerkdokumentation“ aus dem Projekt BBM verwiesen (Nispel/Szablewski-Çavuş 1996b), für die viele Bildungsträger, mit denen das Projekt BBM kooperiert hatte, differenzierte Angaben zu ihren einzelnen Maßnahmen gemacht haben.

AFG haben die Bildungsträger nach konstruktiven Wendungen gesucht, die einerseits in neuen Formen der (Misch-)Finanzierungen und andererseits in der Zuwendung zu neuen Berufsbereichen und neuen Angebotsformen gefunden wurden. Dabei traten vor allem die sozialpflegerischen Berufe und ihre fachschulischen Ausbildungsgänge ins Blickfeld der beruflichen Bildung mit MigrantInnen. Im Anschluß an das vorliegende Kapitel wird sich ein Exkurs mit der Umsetzung der zuvor geschilderten Erfahrungen in fachschulischen Berufsausbildungen für sozialpflegerische Berufe befassen. Dabei werden Diskussionsergebnisse zweier Veranstaltungen des DIE-Projektes BBM zum Thema „Qualifizierung mit MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen" zusammengefaßt.

5.1 TeilnehmerInnengewinnung: Werbung und Einstiegsberatung

Gemessen an der überdurchschnittlich hohen Arbeitslosenquote von Personen ohne deutschen Paß, gemessen an dem hohen Anteil von Personen ohne Berufsausbildung unter den nicht-deutschen Erwerbslosen – mit 78,5% war er 1994 fast doppelt so hoch wie der der deutschen Erwerbslosen mit 40,5% – ist die Partizipation erwachsener MigrantInnen an beruflicher Weiterbildung noch viel zu niedrig.[25] Unzureichende Information und uneffektive Werbung um potentielle nicht-deutsche TeilnehmerInnen spielen dabei eine Rolle, die nicht unterschätzt werden sollte.

Informations- und Werbemaßnahmen, deren Konzeption vorwiegend die Informationsgewohnheiten und -bedarfe deutscher InteressentInnen berücksichtigen, haben die beste Aussicht, von MigrantInnen gar nicht erst wahrgenommen zu werden. Handzettel oder Werbeplakate in deutscher Sprache, Anzeigen oder redaktionelle Beiträge in deutschen Tageszeitungen, in denen MigrantInnen als Zielgruppe gar nicht erwähnt werden, werden von diesen ganz genau so verstanden, wie sie möglicherweise auch gemeint sind: Sie richten sich ausschließlich an die Angehörigen der Mehrheitskultur. „Nur wo Ausländer draufsteht, sind auch Ausländer drin", könnte man in Anlehnung an einen bekannten Werbespruch zur Maxime der Informations- und Werbearbeit für Bildungsangebote machen, mit denen auch MigrantInnen als TeilnehmerInnen angesprochen werden sollen.

Im folgenden werden einige Faktoren für eine erfolgreiche Information und Werbung zusammengefaßt. Diese gelten sowohl für Angebote, in denen eine Beteiligung von deutschen und nicht-deutschen TeilnehmerInnen gewünscht ist, als auch für solche, mit denen ausschließlich MigrantInnen angesprochen werden sollen.[26]

---

[25] Vgl. dazu die Zahlen und Quellen im dritten Kapitel.

[26] Bezugspunkt sind Ergebnisse des Modellversuchs „Berufsbildung für Frauen in der Migration", der von 1990 bis 1994 in Frankfurt/M. durchgeführt wurde. In diesem Modellversuch wurde

Als erstes stellt sich die Frage, wie schriftliche Informationen über die Bildungsangebote verfaßt sein sollen. Das Argument, daß die potentiellen TeilnehmerInnen über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen müssen, um an der Maßnahme teilnehmen zu können, sollte nicht dazu verleiten, die Informationsmaterialien ausschließlich in deutscher Sprache zu gestalten. Als sehr wirkungsvoll hat es sich erwiesen, die „eye-catcher" von in deutschsprachigen Zeitungen geschalteten Anzeigen sowie von Plakaten oder Werbezetteln in den relevanten Sprachen der potentiellen TeilnehmerInnen vor Ort zu verfassen. Weiterreichende Informationen können in Deutsch formuliert sein, sollten sich aber durch Klarheit, Genauigkeit und Übersichtlichkeit auszeichnen. Eine Ausnahme davon sind Anzeigen, die in den regionalen Ausgaben der von MigrantInnen gelesenen Tageszeitungen ihrer Herkunftsländer geschaltet werden.

Nicht nur weil die finanziellen Ressourcen für die Werbearbeit i.d.R. begrenzt sind, sollte die große Bedeutung der Verbreitung von Informationen über relevante MultiplikatorInnen nicht unterschätzt werden. Vor allem an Orten mit einem größeren Anteil von MigrantInnen an der Wohnbevölkerung bilden die verschiedenen ethnischen Milieus (communities) eigene kulturelle und soziale Strukturen, die in verschiedene Formen der Selbstorganisation münden. Es gilt hier seitens der Bildungsträger, Kontakte zu in diesen Strukturen gut verankerten MultiplikatorInnen aufzunehmen und sie regelmäßig über die Angebote zu informieren. Zweifellos kostet es einigen Arbeitsaufwand, solche Kontakte herzustellen. Dafür spricht aber die Erfahrung, daß Empfehlungen von Vertrauenspersonen aus den eigenen Communities zu den wirkungsvollsten Werbemitteln gehören. Außerdem wird der Arbeitsaufwand mit der Zeit abnehmen, wenn die MultiplikatorInnen von der Nützlichkeit dieser Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen überzeugt sind, gute Erfahrungen mit der Weitergabe der Informationen über Bildungsangebote gemacht haben, Kenntnisse über die Arbeitsbereiche der Bildungsträger haben und nur noch konkrete Informationen beispielsweise über neue Maßnahmen oder Termine brauchen.

Ein weiteres Argument spricht für die Zusammenarbeit mit den MultiplikatorInnen der Communities: Die Bildungseinrichtungen können in diesen Dialogen wichtige Informationen über potentielle Teilnehmende nicht-deutscher Herkunft und ihre Lebensbedingungen, über ihre Bildungsbedarfe, aber auch über für diese Gruppe relevante Rahmenbedingungen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung erhalten. Dieser Austausch würde zu einer wesentlichen Verbesserung der Qualität der Bildungsangebote auf makro- und mikrodidaktischer Ebene führen.

---

von der wissenschaftlichen Begleitung und den pädagogischen Mitarbeiterinnen eine differenzierte Analyse der Wirksamkeit von unterschiedlichen Werbestrategien erstellt. Vgl. Brosig u.a. 1992, S. 3-8.

Die MultiplikatorInnenfunktion sollte nicht allein Angehörigen der Communities zugeschrieben werden. Darüber hinaus ist die Verbreitung von Informationen zu Bildungsangeboten auch über Beratungsstellen für MigrantInnen, Gewerkschaften, Kirchen und kirchliche Einrichtungen, Konsulate, politische Einrichtungen, Träger anderer Weiterbildungsmaßnahmen und Weiterbildungsberatungsstellen zu empfehlen. Selbstverständlich ist auch die intensive Zusammenarbeit mit ArbeitsberaterInnen des örtlichen Arbeitsamtes und mit den dortigen Berufsinformationszentren unverzichtbar. Zunehmende Bedeutung erhalten in den letzten Jahren computergestützte Datenbanken mit Informationen über Weiterbildungsangebote. Vor allem für die Weiterbildungsberatung, aber auch für die genannten MultiplikatorInnen können sie wichtige Informationsquellen sein. Regionale Datenbanken sind dabei den überregionalen häufig in der Aktualität und der Differenziertheit in ihren Angaben überlegen.

Die Effektivität der Verbreitung von Informationen über Bildungsangebote durch MultiplikatorInnen ist empirisch belegt. Der Modellversuch „Berufsbildung für Frauen in der Migration“ hat Protokolle von etwa 200 Erstberatungen mit Interessentinnen an dem Modellversuch in den Jahren 1990 und 1992 erstellt und dabei auch erfaßt, aus welcher Quelle die Migrantinnen von dem Bildungsangebot erfahren hatten. Die Auswertung der Protokolle ergab folgendes Ergebnis:

- Etwas mehr als 40% der Interessentinnen hatten Informationen zum Modellversuch durch MultiplikatorInnen erhalten (MigrantInnen-Beratungsstellen, Vereine der Communities, Frauenprojekte, andere Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsberatungsstellen).
- 14% waren von FreundInnen, Nachbarn, Verwandten oder Bekannten auf den Modellversuch aufmerksam gemacht worden. Ein Teil dieser InformandInnen aus dem sozialen Umfeld wird wiederum von MultiplikatorInnen über den Modellversuch erfahren haben. Sehr engagierte Multiplikatorinnen waren jedoch auch die Frauen, die am ersten Durchgang der Modellversuchsangebote teilnahmen und einige Interessentinnen für den zweiten Durchgang und später auch für weitere Angebote des Modellversuchsträgers warben.
- 18% der Interessentinnen waren über verschiedene Werbeträger bzw. Medien auf den Modellversuch aufmerksam geworden. Die Modellversuchsmitarbeiterinnen hatten in der Vorbereitungsphase das Projekt auch in redaktionellen Beiträgen der örtlichen Presse (deutsche Tageszeitungen und von MigrantInnen in Deutschland gelesene Zeitungen aus ihren Herkunftsländern) und in Radio- und Fernsehsendungen für AusländerInnen berichtet. Weiter wurden Anzeigen in solchen Zeitungen geschaltet, die in den Stadtteilen mit einem hohen AusländerInnenanteil kostenlos verteilt werden. Ebenso wurden ein Plakat und Handzettel mit der Ankündigung

des Projektes erstellt, wobei die Schlagzeilen in den relevanten Sprachen der potentiellen Interessentinnen verfaßt waren. Diese wurden vor allem an öffentlichen Orten aufgehängt oder verteilt, die von Migrantinnen häufig aufgesucht werden, z.B. Ausländerbehörde, Sozialamt, Wohnungsamt, Beratungsstellen, Vereine.

- 19% der Frauen hatte das Arbeitsamt über den Modellversuch informiert,
- und zu 7% der Interessentinnen lagen bei der Auswertung der Beratungsprotokolle keine Angaben vor (vgl. Brosig u.a. 1992, S. 3-8).

Zwischen der migrantInnengerechten Werbung für eine Bildungsmaßnahme und der tatsächlichen Teilnahme von nicht-deutschen InteressentInnen steht noch die Einstiegsberatung. An diese stellen sich bei der Beratung von MigrantInnen in einigen Punkten umfassendere Anforderungen als in der Beratung deutscher InteressentInnen. Folgende Faktoren sollten in der Einstiegsberatung beachtet werden:

- *Die Klärung der Kenntnisse in der deutschen Sprache in Relation zu den Anforderungen, die sich in der Bildungsmaßnahme stellen werden:* Zu erwägen sind mündliche und schriftliche Tests, die die Erfüllung deutschsprachlicher Voraussetzungen der Bildungsmaßnahme überprüfen. Bei der Bewertung der Testergebnisse sollten diese jedoch in den Kontext einer Einschätzung des Lern- und Entwicklungspotentials der InteressentInnen gestellt werden. Dabei gilt es, die gesamte Bildungsbiographie, z.B. erreichte Abschlüsse allgemeinbildender Schulen und weitere Fremdsprachenkenntnisse, ggf. auch vorhandene Berufsabschlüsse sowie Berufserfahrungen zu berücksichtigen.
- *Die Klärung notwendiger Vorkenntnisse, ggf. auch zur Teilnahmevoraussetzung gemachte Berufserfahrungen:* So können beispielsweise für eine Umschulung Allgemeinbildungskenntnisse Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Berufsschulunterricht (oder in außerbetrieblichen Umschulungen an den Theorieunterrichtsanteilen beim Bildungsträger) sein. Auch hier sind, wie im vorangegangenen Punkt bezüglich der Deutschsprachkenntnisse skizziert, vorhandene Kenntnisse und einzuschätzende Entwicklungspotentiale sowie deren Entfaltungschancen durch fakultativ anzubietende Ergänzungs- oder Förderangebote während der Bildungsmaßnahme zu berücksichtigen.
- *Ggf. die Klärung von formalen Voraussetzungen in Form von geforderten Schulabschlüssen:* Dies stellt bei Umschulungen in Berufen, die nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) in dualer Ausbildung geregelt sind, i.d.R. kein Problem dar. Anders kann es in fachschulischen Ausbildungsgängen sein bzw. in Berufsbildungsmaßnahmen, die auf solche Ausbildungsgänge vorbereiten sollen. In den nach Landesgesetzgebungen geordneten Zugängen zu Berufsfachschulen werden i.d.R. allgemeinbildende Schulabschlüsse zur Zugangsvoraussetzung gemacht. In dem Zusammenhang muß eine Bera-

tung auch Informationen zur Anerkennung von in Herkunftsländern erworbenen Schulabschlüssen in Deutschland geben können.

- *Die Klärung von aufenthalts-, arbeitserlaubnis- und arbeitsförderungsrechtlichen Voraussetzungen*, die der Förderung der Bildungsmaßnahme und der Sicherung der Unterhaltskosten während der Bildungsmaßnahme ggf. im Wege stehen könnten.[27]
- *Die Klärung der allgemeinen Lebensumstände, soweit sie Einfluß auf eine erfolgreiche Teilnahme an der Bildungsmaßnahme haben können:* Dies betrifft z.B. die bereits erwähnte Unterhaltssicherung in der Zeit der Bildungsmaßnahme. Aufgrund der insbesondere Frauen zugeschriebenen Verantwortung für Kinder kann es besonders für Migrantinnen wesentlich sein, Fragen der Kinderbetreuung zu klären. Für beide Geschlechter – wenn auch mit unterschiedlichen Ausprägungen – ist die Einstellung des familiären und weiteren sozialen Umfelds zu einer beruflichen Qualifizierung möglicherweise ein wichtiger Einflußfaktor bezüglich der Motivation und ihrer Stabilität im Verlauf einer Bildungsmaßnahme.[28]

Diese Skizze der Themenfelder einer Einstiegsberatung zeigt bereits, daß hier sehr umfassende Anforderungen an die fachlichen Kenntnisse der BeraterInnen oder eines BeraterInnen-Teams gestellt sind. Die Spannbreite reicht von der Durchführung und differenzierten Bewertung qualifizierungsbezogener Deutschtests bis zu umfangreichen Kenntnissen relevanter rechtlicher Regelungen. Die Anforderungen gehen jedoch über diese fachliche Ebene hinaus, denn dem Erstkontakt mit einer Bildungseinrichtung kommt unstrittig eine besondere Bedeutung zu.

Neben allen offiziellen Curricula oder Beratungskonzepten eines Bildungsträgers gibt es den sog. „geheimen Lehrplan", also organisatorische und personelle Rahmenbedingungen, die Botschaften darüber enthalten, wie der Gegenstand des Unterrichts oder auch eine Beratung sowie das „Klima" eines Bildungsträgers beschaffen sind. In der Beratung und Qualifizierung von MigrantInnen liegt eine wichtige „verborgene" Botschaft darin, ob die nichtdeutschen InteressentInnen an einem Bildungsangebot auch MigrantInnen unter dem pädagogischen und leitenden Personal antreffen. Beratung und Qualifizierung, die sich an MigrantInnen richtet, muß ihre Glaubwürdigkeit und Qualität – noch vor der Bewertung einzelner Konzepte – an der Zusammensetzung des Teams messen lassen. Sollen MigrantInnen dazu ermutigt werden, einen voraussichtlich ungewohnten und mühsamen, aber gangbaren Weg durch eine Qualifizierungsmaßnahme zu gehen, so ist es eine unverzichtbare Forderung, daß InteressentInnen und spätere TeilnehmerInnen in

---

[27] Vgl. dazu auch das Kapitel 3.

[28] Vgl. dazu auch die Empfehlungen zur Gestaltung integrierter sozialpädagogischer Beratung im Kapitel 5.5.

den Bildungseinrichtungen auf MigrantInnen unter den MitarbeiterInnen treffen.

Bei einer Erstberatung müssen vergleichsweise intime Informationen über den Lebensweg und die Lebenssituation der InteressentInnen in Erfahrung gebracht werden, um ermessen zu können, ob ein Bildungsangebot für die InteressentInnen geeignet ist. So ist es sicher notwendig zu fragen, ob der oder die InteressentIn schwarz oder sozialversicherungspflichtig gearbeitet hat. Wenn keine in der Bundesrepublik anerkannten Schulabschlüsse vorliegen, so gilt es herauszufinden, wieviele Jahre überhaupt eine Schule besucht wurde. Es handelt sich hierbei um heikle Fragen, die Wunden der Migrations- oder Fluchtbiographie berühren können. Eine geglückte Beratungssituation wird also auf einer von gegenseitigem Vertrauen geprägten Beziehung beruhen und kann sich nicht in bloßem Informationsaustausch erschöpfen (vgl. Peikert 1994).

Möglicherweise fehlen einigen Bildungsträgern dazu die personellen und finanziellen Ressourcen und/oder die notwendigen Erfahrungen in solcher Beratungsarbeit. Dies spricht für eine Kooperation mit Weiterbildungsberatungsstellen und/oder anderen Bildungsträgern, die in der beruflichen Weiterbildung mit MigrantInnen entsprechend qualifiziert sind. Diese Kooperationen sollten sicherstellen, daß die aus den Lebensumständen von MigrantInnen erwachsenden Beratungsbedarfe angemessen berücksichtigt werden können. Für den Fall, daß Interessenten an einer Weiterbildungsmaßnahme für dieses Angebot nicht geeignet sind, sollten in der Erstberatung Wege aufgezeigt werden, wie beispielsweise Schulabschlüsse nachgeholt oder berufsbezogene Deutschkenntnisse erworben werden können.

5.2 Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurse

Bereits Einstiegsberatungen vor einer Qualifizierungsmaßnahme sollten InteressentInnen eine möglichst bewußte Entscheidung für oder gegen dieses konkrete Bildungsangebot unter Einbeziehung der Einschätzung persönlicher Fähigkeiten und der Lebensperspektive ermöglichen. Eine so umfassende individuelle Beratung wird vielen Bildungsträgern in der Phase der TeilnehmerInnengewinnung für eine konkrete Maßnahme nur dann möglich sein, wenn eigens dafür Mittel zur Verfügung stehen.

Zur Ermöglichung einer begründeten Berufswahl bzw. Entscheidung über die Teilnahme an einer Qualifizierung sowie zur Vorbereitung auf längerfristige Berufsbildungsmaßnahmen – wie beispielsweise Umschulungen – können Berufsorientierungs- und -vorbereitungskurse Leistungen erbringen, die den Rahmen einer auch noch so umfassenden Beratung sprengen würden. Eines der wichtigsten Argumente für solche Angebote ist, daß sie dem Abbruch umfassenderer Qualifizierungen vorbeugen können. Das Er-

gebnis kann eine erhebliche Kostenreduktion sein und – auf individueller Ebene – die Vermeidung lebensgeschichtlicher Umwege und Mißerfolgserfahrungen.

Die konkrete Gestaltung von Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen hängt von ihrer Einbettung in die Qualifizierungsangebote vor Ort ab. In der Erhebung zur Netzwerkdokumentation des Projektes BBM (vgl. Nispel/Szablewski-Çavuş 1996b) trugen die befragten Bildungsträger insgesamt 25 Bildungsmaßnahmen mit berufsvorbereitendem und berufsorientierendem Charakter bei. Diese Vorqualifizierungen variieren erheblich hinsichtlich ihrer Dauer und der Berufsbereiche, zu deren Ausbildungsgängen sie hinführen wollen. Knapp die Hälfte dieser Vorqualifizierungen bereiten fachschulische Ausbildungen im Bereich „sozialpflegerische Berufe" vor. Zum Teil bieten sie die Möglichkeit, Abschlüsse als AltenpflegehelferIn oder KinderpflegerIn zu erwerben. Damit stellen sie sowohl Vorqualifizierungen als auch abgeschlossene Teilqualifizierungen dar, die den Weg zu einer Weiterqualifizierung ebnen können. Drei der in der Netzwerkdokumentation erfaßten Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurse führen gezielt auf Umschulungen für verschiedene Berufe im gewerblich-technischen Bereich hin, wobei auch hier eine Vorqualifizierung durch den Abschluß eines Gabelstaplerführerscheins eine Teilqualifizierung darstellt. Zehn der Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurse aus der Netzwerkdokumentation engen das Berufsfeld, für das sich die Teilnehmenden in der Maßnahme entscheiden können, nicht im vorhinein ein.

Im folgenden werden Anforderungen an Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurse im Hinblick auf eine umfassende Unterstützung der Entscheidung für eine abschlußbezogene berufliche Qualifizierung dargestellt. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Wahl der in einer solchen Maßnahme vorzustellenden Berufe von einer begründeten Abschätzung der Beschäftigungschancen in der betreffenden Region begleitet ist. Deshalb wird die Weiterqualifizierung, auf die die Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurse vorbereiten sollen, als Umschulung bezeichnet, was sowohl betriebliche oder außerbetriebliche duale Ausbildungen als auch fachschulische Ausbildungsgänge einschließt. Eine Einengung auf spezielle Berufsfelder wird nicht vorausgesetzt. Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen: Damit ist nicht gemeint, daß solchen Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen der Vorzug zu geben sei, die ein großes Spektrum an möglichen Umschulungsberufen vorstellen. Für diese Form der Vorqualifizierung gibt es aber einige Bereiche zu beschreiben – z.B. Berufsfindungsprozesse –, die bei einer vorangegangenen Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld oder einen bestimmten Beruf innerhalb des Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurses nicht mehr stattfinden müssen.

Welche Anforderungen stellen sich an ein Bildungsangebot zur Berufsvorbereitung und -orientierung von MigrantInnen?[29]

Berufsbezogenes Deutsch: [30]
Auch wenn sich MigrantInnen im alltagssprachlichen Umgang gut verständigen können, heißt das noch nicht, daß sie über weitgehend fehlerfreie mündliche und schriftliche Deutschkenntnisse verfügen, die z.B. für die meisten Umschulungsberufe Voraussetzung sind. Insgesamt läßt sich beobachten, daß die kommunikativen Anforderungen im Erwerbsleben allgemein und auf allen Qualifikations- und Hierarchieebenen steigen (vgl. Nispel/Szablewski-Çavuş 1996a). Der Auffassung, Umschulungen in gewerblich-technischen Berufen stellen weit geringere Anforderungen an die Sicherheit in der deutschen Sprache, ist deutlich zu widersprechen. Die Anforderungen in der Theorieaneignung und in den Prüfungen, aber auch der berufspraktische Alltag sind nur mit hohen deutschsprachlichen Kompetenzen zu bewältigen.

Berufsbezogenes Deutsch wird im Rahmen eines Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurses ein Querschnittsthema sein, das es mit allen anderen Kursinhalten zu deren besserem Verständnis zu verknüpfen gilt. Eine intensive Verbesserung mündlicher und schriftlicher Deutschsprachkompetenzen wird gerade in heterogenen TeilnehmerInnen-Gruppen nur durch eine hinreichende Binnendifferenzierung im Unterricht und deren Unterstützung durch Team-Teaching ermöglicht werden. Eine Kooperation von Sprach- und FachlehrerInnen ist für die inhaltliche Abstimmung verschiedener Kursbereiche unabdingbar.

Auffrischung und Erweiterung von Kenntnissen in der Allgemeinbildung und allgemeine Berufskunde:
Berufsschulunterricht im Rahmen betrieblicher Einzelumschulungen oder der Theorieunterricht einer außerbetrieblichen Gruppenumschulung sowie fachschulische Ausbildungsgänge setzen die in deutschen allgemeinbildenden Schulen vermittelten Kenntnisse voraus. Insbesondere für das Fach Wirtschafts- und Sozialkunde kann mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden: Viele MigrantInnen haben nur wenig Kenntnisse über die politische und rechtliche Struktur der Bundesrepublik, so wie wohl die meisten Deutschen auch nur wenig über politische und rechtliche Strukturen anderer Staa-

---

[29] Auch wenn darauf nicht im einzelnen eingegangen wird: Nicht alle der dargestellten Informations- und Qualifizierungsbedarfe treffen ausschließlich auf MigrantInnen zu. Auch für zahlreiche Deutsche, die z.B. im Falle einer beruflichen Umorientierung aufgrund von Arbeitslosigkeit oder notwendiger beruflicher Rehabilitation zu einer Entscheidung für eine Qualifizierungsmaßnahme oder einen neuen Berufsbereich finden müssen, kann ein erheblicher Informations- oder Orientierungsbedarf angenommen werden.

[30] Eine umfassende Darstellung der Anforderungen an Bildungsangebote zu „Berufsbezogenes Deutsch“ findet sich im Kapital 6.3.

ten, auch der europäischen Nachbarn, wissen. Der MigrantInnen in Deutschland vom Ausländerrecht zugewiesene Status, der ihre Möglichkeiten zur aktiven Teilhabe an der Gestaltung der demokratischen Ordnung weitgehend einschränkt, mag zusätzlich zu der Distanz zu diesem Themenfeld beitragen. Die erfolgreiche Bewältigung einer dualen oder fachschulischen Ausbildung setzt jedoch u.a. eine Auseinandersetzung mit dem Fach Wirtschafts- und Sozialkunde voraus und sollte in Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen entsprechend vorbereitet werden.

Einzubetten wären diese Themenstellungen in die allgemeine Berufskunde, die über die berufsrelevanten Aspekte des deutschen Alltags informieren. Hat sich die Berufstätigkeit der TeilnehmerInnen in der Bundesrepublik überwiegend auf Arbeitsplätze mit geringen Qualifikationsanforderungen beschränkt, so ist eine eher eingeengte Perspektive auf die Rechtsgrundlagen und Rahmenbedingungen von Qualifizierung und Berufstätigkeit in der Bundesrepublik zu erwarten. Das gleiche gilt für Flüchtlinge, die möglicherweise über sehr hohe berufliche Qualifikationen aus ihren Herkunftsländern verfügen, aber das Berufsleben in der Bundesrepublik noch nicht kennenlernen konnten.

Allgemeine Berufskunde sollte über Rechte, Pflichten und persönliche Handlungsmöglichkeiten von ArbeitnehmerInnen in der Bundesrepublik informieren und die Frage beinhalten, wie diese durchgesetzt und ausgefüllt werden können. Zu den Rechtsgrundlagen, die die Rahmenbedingungen von Qualifizierung und Berufstätigkeit betreffen, gehören das Ausländerrecht, aufenthaltsrechtliche Regelungen, Fragen zur Erteilung der Arbeitserlaubnis, Arbeitsförderungsrecht – insbesondere die Regelungen für den Zugang zu Bildungsmaßnahmen, die Rechte bei Arbeitslosigkeit und auf Unterhaltsgeld im Rahmen der Teilnahme an einer beruflichen Qualifizierung. Die Auseinandersetzung mit diesen abstrakten bürokratischen Regelungen empfiehlt sich schrittweise an Fallgeschichten, die den Lebensbedingungen der TeilnehmerInnen Rechnung tragen.

Zu den im Berufsleben wesentlichen Fertigkeiten aus dem Bereich der Allgemeinbildung gehören Kenntnisse in Mathematik. Als Mindestvoraussetzung für die Bewältigung einer Umschulung ist die Beherrschung der vier Grundrechenarten anzusehen. Dabei müssen die in Deutschland üblichen Regeln für Rechenvorgänge sowie die dazugehörige Terminologie eingeübt werden, um einen gemeinsamen Ausgangspunkt zur Diskussion der Ergebnisse und der Lösungswege zu finden. Natürlich kann der aus der eigenen Kultur gewohnte Rechenstil beibehalten werden; seine Differenzen zu der in der deutschen Kultur etablierten Vorgehensweise sollte aber bewußt werden.

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) macht den Zugang zur dualen Ausbildung nicht vom Erreichen eines Schulabschlusses allgemeinbildender Schulen abhängig. Anders ist das in den nach Ländergesetzen geregelten fachschulischen

Ausbildungsgängen. So kann es sinnvoll sein, in Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen auf externe Prüfungen für Abschlüsse allgemeinbildender Schulen vorzubereiten. Dies gilt auch für MigrantInnen, die sich für eine duale Ausbildung (in Form einer Umschulung) entschieden haben, wenn ein Unternehmen, das einen Umschulungsplatz zur Verfügung stellt, einen in der Bundesrepublik anerkannten Schulabschluß voraussetzt.

EDV-Kenntnisse:
Zumindest grundlegende Kenntnisse in der gängigen Standardsoftware können heute als notwendige „Kulturtechnik" in nahezu allen Berufsbereichen gelten. Vorteilhaft wird die Erarbeitung eines Textverarbeitungsprogramms sein, die mit anderen Themenfeldern eines Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurses anwendungsorientiert verbunden werden sollte. Es bietet sich die Verknüpfung mit einem Bewerbungstraining an, so daß die Erstellung der Bewerbungsunterlagen zu einem sinnvollen und praktisch relevanten Ergebnis des EDV-Unterrichts wird.

Lerntraining und Schlüsselqualifikationen:
Umfassende berufliche Qualifizierungen, z.B. eine Umschulung, die in der verkürzten Umschulungsdauer absolviert werden muß, stellen sehr hohe Anforderungen an effektive Lerntechniken und -strategien. Zur erfolgreichen Bewältigung einer solchen Herausforderung ist eine Auseinandersetzung mit vorhandenen Lehr-/Lernerfahrungen – die von vielen MigrantInnen zumindest teilweise in ihren Herkunftsländern gesammelt wurden – notwendig. Es ist mit Erwartungen an das LehrerInnenverhalten zu rechnen, das mit Vorstellungen von der Selbstverantwortlichkeit der Lernenden heftig konfligieren kann. Die Anforderung, Lernprozesse selbst zu steuern und eigenständig zu entscheiden und zu beurteilen, was und wie gelernt werden will, kann für viele Teilnehmende relativ fremd sein. Diese Anforderung wird aber im Rahmen einer beruflichen Qualifizierung oder spätestens im Berufsleben permanent auftreten. Eigeninitiative und selbstverantwortliches Vorgehen auch ohne Anstöße und Kontrolle von äußeren Autoritäten gilt es deshalb bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse in Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen zu fördern.

Lerntraining umfaßt auch die Vermittlung von konkreten Methodenkompetenzen, z.B. die Systematisierung und Aufbewahrung von Lernunterlagen, die Arbeit mit Karteikästen zum Training kognitiver Inhalte, die Erstellung von Textzusammenfassungen oder die Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen ohne Lehrperson. Es läßt sich absehen, daß die Arbeit an Lernprogrammen zum Selbstlernen immer größere Bedeutung erhält, wobei diese Programme in Zukunft immer öfter an den Multimediaeinsatz geknüpft sein werden.

Bei den hier unter „Lerntraining" gefaßten Empfehlungen sind Aspekte angesprochen, die auch im Rahmen der Diskussion um Schlüsselqualifikationen

auftauchen. Diese Diskussion rekurriert auf die vielfältigen Veränderungen der Arbeitswelt, die auch Auswirkungen auf die Didaktik und Methodik der beruflichen Bildung haben. Neuere Lehrmethoden wie Leittexte, Projektunterricht, offenes Lernen, Planspiele, handlungsorientiertes Lernen oder auch Computer Based Training haben das Modell „Nürnberger Trichter" oder die sogenannte „Beistellehre" abgelöst. Die transfer-, projekt- und teamorientierten Methoden gestalten Lehr-/Lernsituationen am Vorbild der Anforderungen, die sich heute schon im Berufsalltag abzeichnen oder für die nahe Zukunft erwartet werden. Bei der Prognose von (zukünftig) erforderlichen Arbeitsqualifikationen stellt sich das Problem, daß einmal erworbenes Wissen – und das gilt besonders für Fach- und Spezialwissen – immer öfter und immer schneller veraltet oder „obsolet" wird. In der Diskussion um neuere Methoden der beruflichen Bildung spricht man deshalb auch von der stetig sinkenden „Halbwertszeit" von berufsfachlichem Wissen. Die in diesem Zusammenhang geforderten Schlüsselqualifikationen lassen sich beschreiben als ein „wandlungsvorbereitendes Lernen", bei dem nicht-fachliche bzw. fachübergreifende oder methodische und soziale Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, die auf ein lebenslanges Lernen, also auf die oft auch selbständige, nicht-institutionalisierte Aneignung neuen (fachlichen) Wissens vorbereiten.[31]

Insgesamt sollten im Rahmen von Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen die eigene Lernfähigkeit und ihre Bedingungsfaktoren kennengelernt werden. Dies impliziert auch die realistische Einschätzung bisher nicht entfalteter Potentiale und der Möglichkeiten, sie zu aktivieren. Hierin liegt eine wesentliche Voraussetzung für die bewußte Entscheidung für einen Beruf und den dazugehörigen Qualifizierungsweg.

Berufsorientierung und Berufsfindung:
Alle bisher genannten Themenfelder eines Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurses dienen in erster Linie der Vermittlung notwendiger Vorkenntnisse oder methodischer Fertigkeiten für die erfolgreiche Teilnahme an einer weiterführenden Qualifizierungsmaßnahme. Eine bewußte Entscheidung der Teilnehmenden für einen bestimmten Ausbildungsberuf (oder eine bestimmte Teilqualifizierung) setzt weiter eine Übersicht über das Spektrum der Berufe in der Bundesrepublik und die dazugehörigen Ausbildungsgänge voraus. Dieser Überblick muß in einem weiteren Schritt eingegrenzt und vertieft werden, so daß die Teilnehmenden möglichst genaue Vorstellungen von einer begrenzten Zahl für sie relevanter Berufe gewinnen. Für diese Berufe müssen die Tätigkeits- und Anforderungsprofile sowie die Qualifizierungswege, die zu einem bestimmten Berufsabschluß führen, deutlich werden. Nur dann kann in-

[31] Einen guten Überblick über die hier genannen Schlagworte der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen und die Verknüpfung fachlichen, methodischen und sozialen Lernens in der beruflichen Bildung bieten Arnold 1996 und Kaiser 1992.

dividuell ein Vergleich mit den eigenen Interessen, Talenten und Potentialen (sowie deren Grenzen) stattfinden, auf dessen Grundlage eine bewußte Berufswahlentscheidung getroffen werden kann.

Für die Auswahl der vertieft darzustellenden und zu erkundenden Berufe eines Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurses gibt es mehrere Kriterien, die es zu berücksichtigen gilt:

- die voraussichtlichen Beschäftigungschancen, vor allem in der Region;[32]
- die Aussichten auf dem Ausbildungs- bzw. Umschulungsmarkt (das betrifft das Angebot außerbetrieblicher Bildungsträger sowie die Verfügbarkeit von Plätzen für betriebliche Einzelumschulungen, wobei sich erwachsene UmschülerInnen in Konkurrenz zu den jugendlichen Auszubildenden befinden);
- die formalen Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung (z.B. Schulabschlüsse, was für viele fachschulische Berufsausbildungen zutrifft) und Erreichbarkeit des Berufs für MigrantInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist;
- die Einkommenserwartungen und Arbeitsbedingungen, insbesondere gesundheitliche Belastungen, das Ansehen bzw. der Status des Berufs und seine Attraktivität aus der Sicht von MigrantInnen (insbesondere für Frauen: die Möglichkeiten der Vereinbarkeit von beruflichen und familiären Aufgaben);
- die Verwertbarkeit der Qualifikation bei einer möglichen Rückkehr in das Herkunftsland (dies ist ein Auswahlkriterium, das nicht für alle MigrantInnen Relevanz haben muß);
- die Verwertbarkeit schon vorhandener beruflicher Qualifikationen, die entweder im Herkunftsland oder im Rahmen der bisherigen Berufstätigkeit in der Bundesrepublik gewonnen wurden.

Die Überprüfung dieser Kriterien kann weitgehend in der Phase der Konzeptionierung eines Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurses stattfinden, unter der Voraussetzung, daß die Zielgruppe zumindest grob eingegrenzt ist. Eine geglückte Berufswahlentscheidung bedarf aber weiter der Berücksichtigung der persönlichen Eignung, der Neigungen und Interessen (und deren Grenzen) der einzelnen Teilnehmenden. Ein Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurs hat daher die Aufgabe, eine Lernumgebung zu gestalten, in der die Teilnehmenden sich über ihre persönlichen Dispositionen im Hinblick auf konkrete Berufe klar werden können. Im Idealfall sollte dies in mehreren Stufen geschehen. So sollten die Teilnehmenden Gelegenheit bekommen, sich

---

[32] In Bruhn-Wessel u.a. 1993 findet sich die Darstellung einer Analyse des regionalen Arbeitsmarktes (im Saarland) zur Entwicklung von berufsfördernden Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen. Angesichts der rasanten Umstrukturierungen des Arbeitsmarktes und der nachgefragten Qualifikationsbedarfe kann es allerdings kritisch diskutiert werden, ob voraussichtliche Beschäftigungschancen überhaupt noch halbwegs glaubwürdig prognostiziert werden können.

im Gespräch mit ExpertInnen über die zur Vorstellung in dem Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurs ausgewählten Berufe zu informieren. Diese ExpertInnenbefragungen sollten eine Betriebsbesichtigung einschließen und die Anforderungen in der Umschulung darstellen.

Um die „Passung" eines Berufs mit den eigenen Talenten, Neigungen und Interessen (und deren Grenzen) genauer beurteilen zu können, ist den Teilnehmenden ein Praktikum zu ermöglichen, damit sie eine Vorstellung vom Berufsalltag bekommen und in einigen Tätigkeitsfeldern des Berufs sich selbst ausprobieren und kennenlernen können. Hier einige Erwägungen für die Beschaffung von Praktikumsplätzen und Argumente, die in der Akquisition von Praktikumsplätzen in Unternehmen zur Geltung gebracht werden können:

Es sei vorweggenommen, daß betriebliche Einzelumschulungen angesichts der gegenwärtig extrem angespannten Situation auf dem Ausbildungsmarkt kaum realistisch sind. Trotzdem werden hier einige Argumente angeführt, die in der Akquisition von Praktikumsplätzen angeführt werden können. Es ist schon vorgekommen, daß ein Unternehmen, das nur einen Praktikumsplatz, nicht aber einen Umschulungsplatz zur Verfügung stellen wollte, so überzeugt von den Qualitäten eines Praktikanten oder einer Praktikantin war, daß es doch einen Umschulungsplatz bereitstellte. Argumente in der Akquisition von Praktikumsplätzen beziehen sich – da sich Erwachsene im Bereich Umschulung in direkte Konkurrenz zu Jugendlichen begeben – vor allem auf die Vorzüge erwachsener Auszubildender resp. UmschülerInnen. Diese liegen in der höheren Berufsorientierung und soliden Motivation und Leistungsbereitschaft, in einem höheren Verantwortungsbewußtsein und in der Lebenserfahrung. Bei MigrantInnen ist vor allem die für ein Unternehmen möglicherweise relevante Mehrsprachigkeit der UmschülerInnen hervorzuheben. Außerdem bietet ein Praktikum den Unternehmen ganz unverbindlich die Möglichkeit, einen Eindruck von PraktikantInnen und potentiellen späteren UmschülerInnen zu bekommen.

Eine Auswertung und Beurteilung dieser Praktikumserfahrungen im Hinblick auf die Berufswahlentscheidung macht die Flankierung des Gruppenlernprozesses in einem Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurs durch Einzel- (oder Kleingruppen-)Beratung notwendig. Wünschenswert ist die Erstellung individueller Stärken-/Schwächenanalysen, in denen auch die Frage geklärt wird, welche Unterstützungen begleitend zu einer Umschulung notwendig werden können und ob, wo und wie solche Hilfen zu mobilisieren bzw. durch vorhandene Angebote erreichbar sind.[33]

Die Gestaltung des hier skizzierten Berufsorientierungs- und Berufsfindungsprozesses stellt erhebliche Anforderungen an Bildungsträger und ihr pädagogisches und leitendes Personal. Allein die Analyse des regionalen Be-

[33] Vgl. dazu Kapitel 5.4.

schäftigungs- und Ausbildungsmarktes sowie die Akquisition einer ausreichenden Zahl von Praktikumsplätzen erfordert umfassende Kooperationen. Zu diesem Zweck ist die Einrichtung „Runder Tische" zum Informations- und Erfahrungsaustausch empfehlenswert. Daran beteiligt werden sollten Unternehmen vor Ort, die Handwerkskammer, die Industrie- und Handelskammer, die Arbeitsverwaltung, Gewerkschaften, Berufsschulen und Fachschulen sowie die Selbstorganisationen der MigrantInnen. Bei Maßnahmen zur Unterstützung des Zugangs von MigrantInnen zu Fachschulen sind zusätzlich die Kultusbehörden einzubeziehen, die den Gestaltungsspielraum der Fachschulen entscheidend beeinflussen. Entsprechende Forderungen nach der Entwicklung einer Kommunikationskultur unter den Protagonisten eines regionalen Berufsbildungs- und Arbeitsmarktes sind nicht neu und vielerorts bereits erprobt und unterschiedlich gestaltet worden.

Die Initiierung dieser Art von Vernetzung zum Erfahrungs- und Informationsaustausch ist kaum von einem Bildungsträger alleine zu leisten, zumal hier die Frage der Konkurrenz unter den Bildungsträgern vor Ort virulent wird. Es gibt jedoch zahlreiche Beispiele über die Kooperation von Bildungsträgern einer Region, die eine Marktaufteilung, d.h. die Spezialisierung auf Zielgruppen und/oder Bildungsinhalte zur Grundlage haben.

5.3 Umschulungen oder Teilqualifizierungen

Viele Aspekte, die die Angebotsplanung der beruflichen Bildung mit MigrantInnen betreffen, wurden im Vorangegangenen bereits angesprochen. Die Empfehlungen zur Gestaltung von Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen implizieren, daß abschlußbezogenen Berufsausbildungen (bzw. Umschulungen) der Vorzug zu geben sei. Dies begründet sich in den schon in den ersten Kapiteln dargestellten Entwicklungen des Arbeitsmarktes, vor dessen Hintergrund berufliche Bildung gegenwärtig agiert. Eine abgeschlossene Berufsausbildung bietet heute keine Garantie mehr auf einen Arbeitsplatz. Aber sie ist Voraussetzung für die Teilhabe an der Konkurrenz um Arbeitsplätze.

Die formulierten Anforderungen an Werbung, Einstiegsberatung und Berufsvorbereitungs- und -orientierungskurse gehen von einer konsequenten TeilnehmerInnenorientierung in der beruflichen Qualifizierung mit MigrantInnen aus. Sie beschreiben die Anwendung dieses bewährten erwachsenenpädagogischen Ansatzes in bezug auf die Lebensbedingungen von MigrantInnen. Inwieweit läßt sich eine solche an Migrationsbedingungen orientierte Berücksichtigung der Potentiale und Förderbedürfnisse von Teilnehmenden in der abschlußbezogenen Berufsausbildung realisieren?

Ein wesentlicher Faktor sind die in diesem Kapitel beschriebenen zusätzlichen Angebote, die MigrantInnen – bei Bedarf – in der erfolgreichen Bewältigung einer Umschulung unterstützen können: zielgruppenadäquate Informa-

tion und Einstiegsberatung, Vorqualifizierung bzw. Berufsvorbereitung- und -orientierung, weiterbildungs- (bzw. umschulungs-)begleitende Hilfen und integrierte sozialpädagogische Beratung.[34]

In der Angebotsplanung von abschlußbezogenen Qualifizierungen stellen sich einige Fragen, die über die bereits angesprochene Auswahl der Berufe, die im Rahmen von Berufswahlprozessen vorzustellen sind, hinausgehen. Im Zusammenhang mit der harten Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt wurden bislang betriebliche Einzelumschulungen den außerbetrieblichen Gruppenumschulungen vorgezogen – angesichts des Ausbildungsmarktes eine zur Zeit nur noch in Ausnahmefällen zu realisierende Empfehlung, die sich aus der Erfahrung ableitet, daß Unternehmen in ihrer Einstellungspraxis BewerberInnen favorisieren, die ihre in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse schon im betrieblichen „Ernstfall" erprobt haben. Für außerbetriebliche Gruppenumschulungen sind deshalb möglichst umfangreiche betriebliche Praktika zu organisieren, damit die Anwendung der Fachtheorie und Fachpraxis im Berufsalltag stattfindet und nachgewiesen werden kann.

Bezüglich außerbetrieblicher Gruppenumschulungen gibt es verschiedene Argumente für und gegen die Integration von MigrantInnen in Regelmaßnahmen – also gemeinsam mit deutschen UmschülerInnen – sowie für und gegen die Einrichtung von außerbetrieblichen Umschulungen, die nur MigrantInnen offenstehen. Den Berufsbildungsangeboten, die sich ausschließlich an MigrantInnen richten, haftet der Verdacht an, daß sich die mindere Qualität dieser speziellen Veranstaltungen spätestens bei der Umsetzung der Qualifizierungsinhalte im Berufsalltag entpuppen wird. Für und gegen die gemeinsame Teilnahme von MigrantInnen und Deutschen in Gruppenumschulungen spricht, daß MigrantInnen sich hier mit den von und für die Angehörigen der Mehrheitskultur definierten Spielregeln auseinandersetzen und die daran geknüpften Anforderungen und Erwartungen erfüllen müssen.

Hier zeigt sich ein Dilemma, das auch in der Diskussion des interkulturellen Lernens in der beruflichen Bildung[35] auftaucht: Einerseits ist eine TeilnehmerInnenorientierung gefordert, die die anderen Erfahrungen, Potentiale, Lebensbedingungen und Unterstützungsbedarfe von MigrantInnen in die Unterrichtsgestaltung einbezieht. Andererseits wird die harte Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt angeführt und deshalb Berufsbildung mit in der Bundesrepublik anerkannten Abschlüssen präferiert. Aufgrund des hohen Zeitdrucks in der gegenüber der Ausbildungszeit verkürzten Umschulungsdauer und der damit verbundenen komprimierten Erarbeitung des prüfungsrelevanten Fachwissens sind einer konsequenten TeilnehmerInnenorientierung tatsächlich Grenzen gesetzt. Um sie dennoch zu ermöglichen, muß das leitende und pädagogi-

---

[34] Zu den beiden letztgenannten Punkten vgl. die beiden folgenden Unterkapitel.

[35] Vgl. dazu auch Kapitel 5.1.

sche Personal zu einem Perspektivenwechsel bereit sein, der die vorhandenen Kompetenzen von MigrantInnen zum Ansatzpunkt ihrer Gestaltung von Unterricht und Unterweisung macht. MigrantInnen müssen als Teilnehmende akzeptiert werden, die sich in ihrem Verhalten und ihren Vorstellungen nicht in jeder Hinsicht an die in der Bundesrepublik selbstverständlichen Normen angepaßt haben. Sie müssen innerhalb der UmschülerInnengruppe ein Recht auf Anderssein und Andersdenken haben und trotzdem gleichgestellt sein. Hierin sind dann nicht nur LehrerInnen und AusbilderInnen gefragt, die Bereitschaft zu einem solchen Perspektivenwechsel müssen auch die deutschen Teilnehmenden zeigen.

Ein von Zeit- und Leistungsdruck sowie Konkurrenz geprägter Alltag einer Umschulung kann diese Bereitschaft zum Perspektivenwechsel auf seiten aller Beteiligten permanent gefährden. Daß sich MigrantInnen unter dem leitenden und pädagogischen Personal von Bildungsträgern befinden, ist eine wichtige Voraussetzung zur Verwirklichung einer TeilnehmerInnenorientierung, die MigrantInnen angemessen einbezieht. Eine nachhaltige Förderung der Gleichberechtigung von MigrantInnen in den Regelmaßnahmen der beruflichen Bildung setzt voraus, daß alle Bildungsträger ihre „interkulturelle Öffnung“[36] vorantreiben. Das beinhaltet nicht nur die Einstellung bikulturell kompetenter MitarbeiterInnen und die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung der deutschen und nicht-deutschen BerufspädagogInnen. Eine interkulturelle Öffnung muß vom leitenden und entscheidungstragenden Personal der Bildungsträger gewollt sein und zu einem Prinzip ihrer Arbeit, zu einem Teil der „Unternehmenskultur“ in den Berufsbildungsbetrieben werden.

Viele Bildungsträger setzen sich mit Fragen der Qualitätssicherung auseinander und sind dabei gezwungen, ihren Begriff von Qualität detailliert zu beschreiben und zu operationalisieren. Die Migrationsbedingungen berücksichtigende TeilnehmerInnenorientierung gehört zu den Qualitätskriterien, die Eingang in die Qualitätsdebatte in der beruflichen Weiterbildung finden müssen, wenn diese nicht an der Realität des Arbeitslosen- und Erwerbslosenmarktes vorbeidiskutieren will. Mit einem Sprachspiel in englischer Sprache läßt sich die Forderung zusammenfassen: „No Quality without E-Quality“[37].

Tatsache ist, daß diese Forderung nach einer interkulturellen Öffnung der Bildungsträger bislang höchstens in Ansätzen realisiert ist. Dies ist eines der

---

[36] Einen sehr umfassenden Einblick in die Anforderungen an interkulturelle Öffnungsprozesse gibt Hinz-Rommel 1994. Er beschreibt interkulturelle Kompetenz als ein Anforderungsprofil für die sozialen Dienstleistungseinrichtungen. Sein Ansatz bietet auch für Einrichtungen der beruflichen Bildung wertvolle Anregungen.

[37] Bei einem Workshop des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Kooperation mit dem Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV), an dem etwa 30 VertreterInnen aus verschiedenen europäischen Ländern teilnahmen, tauchte dieses Sprachspiel im Laufe der Veranstaltung auf einer Flipchart auf.

wichtigsten Argumente für die Bildungsträger, die ihre Berufsbildungsangebote ganz auf MigrantInnen zuschneiden. Daß die konsequente und konstruktive Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen von MigrantInnen zu einer sehr erfolgreichen Partizipation dieser Gruppe an dem hiesigen Bildungssystem führen kann, haben einige Modellprojekte bewiesen. Außerdem ist das bundesdeutsche Berufsbildungssystem durchaus für Innovationen offen, wenn eine wirkungsvoll arbeitende MigrantInnenlobby auf EntscheidungsträgerInnen trifft, die innerhalb ihres Wirkungsbereiches neuen Ansätzen Raum bieten wollen. So wurde in Hamburg portugiesischen Frauen eine fachschulische Ausbildung zur Hauswirtschafterin angeboten, die im Unterricht und in den Prüfungen muttersprachliche Anteile enthielt. Mit diesem Modellprojekt wurden den Frauen mit vergleichsweise ungünstigen Lernvoraussetzungen – vor allem gering entwickelten berufsbezogenen Deutschkenntnissen – gefördert. Aufgrund einer engen Kooperation mit den zuständigen Behörden in Portugal ist ihr Abschluß als Hauswirtschafterin in der Bundesrepublik und in Portugal anerkannt. Zugleich beinhaltete er den Erwerb des bundesdeutschen Hauptschulabschlusses.[38]

Der zuletzt zitierte Modellversuch zeigt, daß auch MigrantInnen, denen – durch die „Problembrille" betrachtet – kaum eine Chance auf den Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses eingeräumt wird, einen solchen erreichen können. Im Titel dieses Abschnitts ist die Alternative „Umschulungen oder Teilqualifizierungen" genannt. Unter Teilqualifizierungen sind Berufsbildungsmaßnahmen zu verstehen, die nicht den Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen zuzurechnen sind und nicht mit einem anerkannten Berufsabschluß enden. Daß den abschlußbezogenen Maßnahmen der Vorzug zu geben sei, wurde mehrfach begründet. Für die Teilqualifizierungen ist deshalb anzustreben, daß sie wie eine Vorqualifizierung Voraussetzungen zur Teilnahme an Qualifizierungen mit Berufsabschluß schaffen. Dies kann u.a. eine Vorbereitung auf einen externen Schulabschluß enthalten.

5.4 Weiterbildungsbegleitende Hilfen

Weiterbildungsbegleitende Hilfen sind – in Verbindung mit Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen – eine wirkungsvolle Ergänzung von Fortbildung und Umschulung, mit der die Abbrecherquoten erheblich gesenkt werden können. Sie können die Effizienz betrieblicher und außerbetrieblicher Umschulungen steigern und bieten sich ganz besonders für MigrantInnen an, die einen Berufsabschluß innerhalb einer Regelmaßnahme anstreben.

---

[38] Zu dem Modellversuch vgl. Gag 1995. In diesem Fall ist die „MigrantInnenlobby" der Arbeitskreis „Frauen in der Immigrantinnenarbeit" gewesen, der in Hamburg an der Gestaltung besonderer Bedingungen zur Verwirklichung bemerkenswerter Projekte beteiligt war und ist. Vgl. dazu Euscher 1995 und 1996.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat eine Untersuchung zur Situation erwachsener UmschülerInnen durchgeführt (vgl. Podeszfa u.a. 1992). Dabei wurden UmschülerInnen, BetriebsleiterInnen und AusbilderInnen, Lehrkräfte von Berufsschulen und anderen Bildungsträgern sowie MitarbeiterInnen der Arbeitsverwaltung nach den auftauchenden Problemstellungen gefragt. Zu den Lösungsvorschlägen gehören „Umschulungsbegleitende Hilfen in Form von Stütz- und Förderunterricht" und „Umschulungsbegleitende Einzelfallhilfen in fachlichen und persönlichen Fragen"; ausdrücklich wird die „Schaffung von gesetzlichen Grundlagen für die umschulungsbegleitenden Hilfen[39] für betriebliche EinzelumschülerInnen" gefordert (ebd., S. 9). Diese Untersuchung bezog sich nicht ausschließlich auf die Situation von MigrantInnen und belegt damit, daß Weiterbildungsbegleitende Hilfen eine sinnvolle Unterstützung auch für andere Zielgruppen sind.

Die in der Netzwerkdokumentation (Nispel/ Szablewski-Çavuş 1996b) repräsentierten Angebote Weiterbildungsbegleitender Hilfen sind alle durch Mischfinanzierungen ermöglicht, die außer Mitteln nach dem AFG kommunale Gelder, Bundes- und Ländermittel, Förderungen nach dem Europäischen Sozialfonds oder Zuwendungen durch Stiftungen enthalten. Sie werden in sehr unterschiedlichen Organisationsformen angeboten, z.B. auch als integraler Bestandteil von für MigrantInnen eingerichteten außerbetrieblichen Gruppenumschulungen sowie zur Begleitung von betrieblichen Einzelumschulungen für Deutsche und MigrantInnen gemeinsam. Die Erhebungen zur Erstellung der Netzwerkdokumentation zeigen, daß die Bildungsträger umfangreiche Kooperationsbeziehungen vor Ort pflegen, um Weiterbildungsbegleitende Hilfen überhaupt zu ermöglichen und angemessen zu gestalten. Als Kooperationspartner wurden genannt: Arbeitsverwaltung, Fachschulen, Volkshochschulen, Berufsschulen, andere freie Bildungsträger in der beruflichen Bildung, Betriebe, kommunale Ausländervertretung, Sozialamt, öffentliche und gemeinnützige Institutionen und Firmen, Stiftungen, europäische Partner im Rahmen der ESF-Förderung.

Weiterbildungsbegleitende Hilfen umfassen – wie auch Vorqualifizierungen – Unterstützung im berufsbezogenen Deutsch, sozialpädagogische Beratung und berufsfachlichen Ergänzungsunterricht. Da auf die ersten beiden Bestandteile in eigenen Kapiteln eingegangen wird, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf berufsfachlichen Ergänzungsunterricht zu einzelbetrieblichen Umschulungen oder außerbetrieblichen Gruppenumschulungen.[40]

---

[39] Im DIE-Projekt BBM wurde der Begriff „Weiterbildungsbegleitende Hilfen" vorgezogen, um damit zu kennzeichnen, daß es sich um ein Angebot handelt, das alle Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung unterstützen kann. Einen Überblick über die verschiedenen Begriffe im Bereich berufliche Weiterbildung bietet Dikau 1995. Die Ergebnisse eines im Rahmen des BBM-Projektes etablierten Arbeitskreises zum Thema Weiterbildungsbegleitende Hilfen sind in Bender 1994 zusammengefaßt.

[40] Eine sehr anschauliche Darstellung berufsbezogenen Deutschunterrichts zur Begleitung von

Trotzdem wird der Begriff Weiterbildungsbegleitende Hilfen auch synonym zu berufsfachlichem Ergänzungsunterricht verwandt werden.

Die Gestaltung Weiterbildungsbegleitender Hilfen leitet sich aus der Situation ab, in der sich MigrantInnen in betrieblichen Einzelumschulungen oder außerbetrieblichen Gruppenumschulungen befinden. Für die Konzeption und Durchführung Weiterbildungsbegleitender Hilfen sind folgende Faktoren besonders zu berücksichtigen:

Verkürzte Umschulungsdauer:
Die Regelausbildungszeit für Berufe des dualen Systems beträgt drei bzw. dreieinhalb Jahre, die Umschulungszeit hingegen ist mindestens ein Jahr kürzer. Betriebliche EinzelumschülerInnen steigen deshalb in den Berufsschulen i.d.R. in das zweite Berufsschuljahr ein. In außerbetrieblichen Gruppenumschulungen werden die fachtheoretischen Inhalte sehr gerafft vermittelt, um sie an die verkürzte Umschulungsdauer anzupassen. Somit wird etwa ein Drittel der fachtheoretischen Ausbildungsinhalte entweder versäumt und muß in der verkürzten Umschulungszeit z.T. eigenständig erarbeitet werden. In Gruppenumschulungen muß ein sehr hohes Lerntempo trotz Lernungewohntheit oder bildungsbiographischen Handikaps bewältigt werden. Weiterbildungsbegleitende Hilfen haben in diesen Fällen die Aufgabe, die Aneignung der prüfungsrelevanten fachtheoretischen Inhalte durch ein den Berufsschulunterricht ergänzendes Unterrichtsangebot zu ermöglichen. Besondere Bedeutung kommt auch der Vermittlung von Methodenkompetenzen zur Strukturierung von Selbstlernprozessen zu.[41]

Sonderrolle als Lernender im Erwachsenenalter und als MigrantIn:
Die originäre Zielgruppe von Berufsschulen, aber auch von fachschulischen Ausbildungsgängen, sind Jugendliche. Erwachsene Lernende und MigrantInnen müssen mit Erfahrungen von Diskriminierung und Isolation rechnen. Außerdem sind die Lehrpersonen und AusbilderInnen überwiegend nicht mit erwachsenengerechten Methoden des Lehrens und Lernens vertraut. Verschränkungen von belastenden sozialen, persönlichen und fachlichen Problemstellungen sind wahrscheinlich. Weiterbildungsbegleitende Hilfen müssen dieser multifaktoriellen Bedingtheit von Lernstörungen durch die Integra-

---

Umschulungen findet sich bei Brosig 1994. Dabei werden Erfahrungen aus dem Modellversuch „Berufsbildung für Frauen in der Migration" dargestellt. Das dort entwickelte und erprobte Konzept Weiterbildungsbegleitender Hilfen lieferte auch die wichtigsten Anregungen und Bezugspunkte für die Ausführungen in diesem Kapitel. Vgl. dazu auch Nispel/Reinhart 1994 und Nispel 1995b.

41 Die Vermittlung von Methodenkompetenzen als Teil der Schlüsselqualifikationen wurde schon in den Ausführungen zu Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen (Kapitel 5.2) als Querschnittsaufgabe der beruflichen Bildung angesprochen.

tion sozialpädagogischer Beratungen und durch die Mobilisierung der sozialen Unterstützung durch Gruppensolidarität Rechnung tragen.

Grundlagenwissen:
Die Berufsschullehrpläne bauen auf den Kenntnissen und Erfahrungen auf, die Jugendliche im Rahmen ihrer schulischen und außerschulischen Sozialisation in der Bundesrepublik erwerben. In außerbetrieblichen Gruppenumschulungen haben deutsche UmschülerInnen Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem, auf die viele MigrantInnen nicht zurückgreifen können. Für Weiterbildungsbegleitende Hilfen stellt sich die Aufgabe, das Grundlagenwissen zu vermitteln, ohne das die MigrantInnen die fachtheoretischen Anforderungen der Umschulung nicht einordnen und erfassen können.

Weiterbildungsbegleitende Hilfen müssen sparsam mit der Zeit ihrer aufgrund der verkürzten Umschulungsdauer ohnehin sehr belasteten TeilnehmerInnen umgehen. Die Vermittlung von Grundlagenwissen ist deshalb in engem Zusammenhang mit aktuell auftauchenden Problemstellungen während der Umschulung notwendig. Um effektive Hilfestellungen anbieten zu können, müssen organisatorische Rahmenbedingungen gegeben sein, die sehr individuelle Förderkonzepte realisieren lassen. Weiterbildungsbegleitende Hilfen sollten deshalb UmschülerInnen aus gleichen Berufen oder Berufsbereichen in möglichst kleinen Gruppen zusammenführen. Binnendifferenzierung, Team-Teaching, Vermittlung von Methodenkompetenzen zum Selbst-Lernen oder in Kleingruppen ohne Anleitung von LehrerInnen sind weitere Varianten zur wirksamen Individualisierung der Fördermaßnahmen. In dem Zusammenhang sind auch individuelle Förderpläne zu nennen, die im günstigsten Fall bereits als Ergebnis einer vorangegangenen Vorqualifizierung erstellt und im nachfolgenden Lehr-/Lernprozeß evaluiert und aktualisiert werden sollten.

Die Erfahrungen zeigen, daß in der beruflichen Bildung Benachteiligter allgemein die Aneignung von fachtheoretischem Wissen eine große Herausforderung darstellt. Nicht selten klafft eine beachtliche Lücke zwischen guten praktischen Fertigkeiten und Schwierigkeiten mit dem Erwerb und der praxisrelevanten Zuordnung von Fachtheorie. Dieses Problem verschärft sich beim Lernen in der Zweitsprache. Inhalte mit geringer Anschaulichkeit, also einem hohen Abstraktionsgrad, haben die zusätzliche Schwierigkeit, daß ihre Nützlichkeit für die berufspraktische Handlungskompetenz nicht offensichtlich ist. Motivational ist es belastend, wenn der Eindruck entsteht, für die Prüfung und nicht für das Berufsleben zu lernen. Weiterbildungsbegleitende Hilfen können hier den Bezug zwischen fachtheoretischen und fachpraktischen Aufgabenstellungen vermitteln und alternative Erklärungsmodelle anbieten.[42]

[42] In der Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft Neue Arbeit Saar in Saarbrücken wird ein Bundesmodellversuch durchgeführt, der bildungsbiographisch Benachteiligten - darunter

Die Vorbereitung von Leistungsnachweisen wie Klassenarbeiten sowie Zwischen- und Abschlußprüfungen hat einen zentralen Stellenwert für Weiterbildungsbegleitende Hilfen. Vor allem Angehörige der zweiten Generation der ArbeitsmigrantInnen aus den Anwerbeländern blicken oft auf eine durch die Migration unterbrochene Schullaufbahn zurück. Wenn der Schulbesuch in Deutschland fortgesetzt wurde, endete er nicht immer mit dem Hauptschulabschluß. Diese MigrantInnen haben möglicherweise noch nie eine Prüfung abgelegt oder haben extrem belastende und nicht von Erfolg gekrönte Prüfungserfahrungen. Andere MigrantInnen haben Prüfungen in ihren Herkunftsländern unter kaum vergleichbaren Bedingungen abgelegt.

Für alle Leistungsnachweise gilt, daß das prüfungsrelevante Wissen eingeübt und im Gedächtnis verankert werden muß. Darüber hinaus müssen die Teilnehmenden beruflicher Weiterbildungen lernen, ihr Wissen in der Form darzustellen, in der es von ihnen erfragt wird. Berufsfachliche Sachverhalte müssen schriftlich dargestellt und begründet werden. Aufgabenstellungen müssen richtig verstanden und in die einzelnen Schritte eines Lösungsvorgangs übersetzt werden. Eine besondere Herausforderung sind Multiple-Choice-Fragen. Sie tauchen in nahezu allen Leistungsnachweisen der abschlußbezogenen Maßnahmen zur Fortbildung und Umschulung auf. Gekennzeichnet sind sie durch sehr subtile Unterschiede zwischen den angebotenen Antwortvorgaben. Diese hohen Anforderungen an berufsbezogene Deutschkenntnisse im Prüfungskontext stellen sich ganz genauso in gewerblich-technischen Berufen. Gewarnt sei vor dem Vorurteil, daß in diesen Berufsfeldern Kommunikation eine untergeordnete Rolle spielt.

Probleme, die den Umschulungserfolg gefährden, tauchen oft im Zusammenhang mit Leistungsnachweisen, insbesondere den Zwischen- und Abschlußprüfungen auf. Wenn erst dann der Einstieg in Weiterbildungsbegleitende Hilfen erfolgt, ist das Füllen der inzwischen kumulierten Kenntnislükken selbst bei optimalen Rahmenbedingungen sehr schwer. Deshalb ist in der TeilnehmerInnengewinnung für die Weiterbildungsbegleitenden Hilfen darauf hinzuwirken, daß der Einstieg bereits zu Beginn der zu begleitenden Qualifizierung erfolgt. UmschülerInnen, die erst mit Prüfungsproblemen auf den Anbieter von Weiterbildungsbegleitenden Hilfen zukommen, sollten jedoch nicht ausgegrenzt werden.

Für die Bewältigung von Form und Inhalt der Prüfungsanforderungen ist eine für die TeilnehmerInnen von Weiterbildungsbegleitenden Hilfen transparente Organisation des Lernpensums notwendig. Zum einen dient sie der Bewältigung von in Streßsituationen wahrscheinlich auftauchenden Versa-

---

auch MigrantInnen - den Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses in Betrieben ermöglichen soll (Abschlußbezogene Qualifizierung von langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfängern - AQLS). Eine besonders enge Verknüpfung von Fachtheorie und Fachpraxis wird hier durch Leittextarbeit am Lernort Betrieb erprobt. Vgl. Corcilius u.a. 1996.

gensängsten oder Panikgefühlen. Außerdem ist sie eine Voraussetzung für die Übernahme von Selbstverantwortung im Prüfungsvorbereitungsprozeß, die bei aller gebotenen Unterstützung und Begleitung unabdingbar ist.[43] In diesem Zusammenhang ist die notwendige Integration von berufsbezogenem Deutsch und sozialpädagogischer Beratung in den Weiterbildungsbegleitenden Hilfen zu betonen.

Weiterbildungsbegleitende Hilfen sollten eine Phase der Nachbetreuung als weiteren Baustein enthalten. Auch wenn es realitätsfern und angesichts der Arbeitsmarktlage unangemessen ist, Erfolg allein an einer Integration in den ersten Arbeitsmarkt zu messen, so ist eine Unterstützung in der Bewerbungsphase im Anschluß an die Berufsbildungsmaßnahme sinnvoll. Nachbetreuung hat die Aufgabe, bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen zu unterstützen und Bewerbungsgespräche – beispielsweise in Rollenspielen – vorzubereiten. Eine zu einem Bewerbungstraining gehörende Analyse des anvisierten Arbeitsmarktsegmentes muß heute verbunden sein mit einer Objektivierung wahrscheinlicher Mißerfolgserfahrungen in der Stellensuche. D.h., daß die nicht individuell zu verantwortenden Faktoren einer erfolglosen Stellensuche deutlich werden können, auch wenn sie trotzdem individuell bearbeitet und verkraftet werden müssen. Diese institutionalisierte Form der Nachbetreuung könnte beispielsweise in Form eines wöchentlichen oder zweiwöchentlichen Jour Fixe organisiert sein, an dem die ehemaligen Teilnehmenden der Weiterbildungsbegleitenden Hilfen auch Zugang zu der computergestützten Textverarbeitung des Bildungsträgers haben. Möglicherweise kann sich in der Zeit, in der das Lehrpersonal und die Sozialpädagogen für die Teilnehmenden noch erreichbar sein können, das Selbsthilfepotential einer durch Weiterbildungsbegleitende Hilfen zusammengeführten Gruppe entwickeln.

Abschließend soll noch auf einige organisatorische Aspekte Weiterbildungsbegleitender Hilfen eingegangen werden. Eingangs wurde bereits erwähnt, daß die vorhandenen Maßnahmen von einer bemerkenswerten Kooperationskultur verschiedener Akteure des regionalen Arbeitsmarktes und mit Berufsbildung befaßter Institutionen gekennzeichnet sind. Diese enge Kooperation betrifft u.a. die TeilnehmerInnengewinnung und ist Voraussetzung für die Zusammensetzung von Gruppen mit gleichem Umschulungsberuf. Enge Kooperationen mit Berufsschulen und Lehrkräften der Träger außerbetrieblicher Umschulungen sind notwendig, da eine möglichst individuelle Förderung in der Fachtheorie zu den wichtigsten Aufgaben der Weiterbildungsbegleitenden Hilfen gehört.

---

[43] Eine detaillierte Beschreibung Weiterbildungsbegleitender Hilfen aus der Sicht von Migrantinnen in betrieblichen und außerbetrieblichen Umschulungen findet sich in Nispel/Reinhart 1994. Die Darstellung basiert auf einer qualitativen Studie der wissenschaftlichen Begleitung dieses Modellversuchs.

Der Besuch Weiterbildungsbegleitender Hilfen ist eine zusätzliche zeitliche Belastung für UmschülerInnen, was ihre Attraktivität besonders dann senkt, wenn lange Anfahrtswege in Kauf genommen werden müssen. In bestimmten Fällen kann eine Durchführung der Weiterbildungsbegleitenden Hilfen in Berufsschulen im Anschluß an den Unterricht eine Lösung sein. Die Freistellung für Weiterbildungsbegleitende Hilfen wird in betrieblichen Einzelumschulungen ein besonderes Problem sein, da die UmschülerInnen in dieser Zeit den Betrieben für ihre eigenen Ausbildungsbelange nicht zur Verfügung stehen. Hier ist es denkbar, an den Berufsschultag mit nur fünfstündigem Unterricht die Weiterbildungsbegleitenden Hilfen anzuschließen. Bei fünf Stunden Berufsschulunterricht ist der Rest des Tages vom Betrieb freizustellen. Bei außerbetrieblichen Gruppenumschulungen ist zu prüfen, ob eine relevante Zahl von MigrantInnen zusammenkommt, denen auf ihren Förderbedarf zugeschnittene Angebote gemacht werden können.

5.5 Integrierte sozialpädagogische Beratung

Auf einige unverzichtbare Grundsätze der sozialpädagogischen Beratung von erwachsenen MigrantInnen in der Berufsbildung wurde bereits im Zusammenhang mit der Einstiegsberatung vor der Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen eingegangen.[44] Besonders betont wurde die Forderung nach gemischtnationalen Teams. Die Präsenz von MitarbeiterInnen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen enthält eine „verborgene" Botschaft über das Klima des Bildungsträgers: Sie verspricht eine TeilnehmerInnenorientierung, die Migrationsbedingungen in der Berufsbildung angemessen berücksichtigt. MigrantInnen sollten in allen Funktionsbereichen einer Bildungseinrichtung arbeiten und nicht auf eine Zuschreibung der Verantwortung für nicht-deutsche Teilnehmende und deren Belange beschränkt werden. Auch die Einstellung von MigrantInnen speziell und ausschließlich für die eher emotional getönten Themen der sozialpädagogischen Begleitung entspricht nicht dem Ansatz eines integrierten Beratungskonzeptes, auf dessen Vorzüge und Grenzen im folgenden eingegangen wird.

Eine Analyse der im BBM-Projekt erarbeiteten Netzwerkdokumentation (Nispel/ Szablewski-Çavuş 1996b) zeigt, daß diese Forderung nach gemischtnationalen Teams in den gegenwärtig existierenden und in der Dokumentation erfaßten Bildungsmaßnahmen mit erwachsenen MigrantInnen nur zum Teil erfüllt ist. Mehr als ein Drittel, nämlich 36% der Bildungsangebote wurden gemeinsam mit MigrantInnen im leitenden und pädagogischen Personal durchgeführt. 57% der Einrichtungen, die auf den Fragebogen des BBM-Projektes geantwortet haben, arbeiten mit rein deutschen Teams, und 7% haben in der Frage nach der Nationalität ihrer MitarbeiterInnen keine Antwort gegeben.

[44] Vgl. Kapitel 5.1.

Es existieren verschiedene Konzepte zur Sozialpädagogik in der Umschulung, die in drei Kategorien gefaßt werden können:[45] *Sozialpädagogische Begleitung* als Wahrnehmung sozialpädagogischer Aufgaben neben der Ausbildung. In diesem Fall werden sozialpädagogische Aktivitäten additiv hinzugefügt, die in die Umschulung selbst nicht mitgestaltend eingreifen. Sozialpädagogen übernehmen dann kompensierende Funktionen, um Teildefizite der UmschülerInnen auszugleichen. Von einem Ansatz der *sozialpädagogischen Orientierung* wird dann gesprochen, wenn eine durchgängige Berücksichtigung sozialpädagogischer Gesichtspunkte stattfindet. Dabei übernehmen alle beteiligten Fachkräfte pädagogische Aufgaben; die Sozialpädagogen werden als Vermittler tätig. In diesem Fall werden sich die Sozialpädagogen durch teilnehmende Beobachtungen auch einen Eindruck von den UmschülerInnen im Unterricht und in der Ausbildung verschaffen. Im folgenden soll das Konzept der *integrierten sozialpädagogischen Beratung* dargestellt werden, das die sozialpädagogischen Fragestellungen und Beratungsangebote in die eigentliche Ausbildung einbezieht. Dieser Ansatz stellt hohe Anforderungen an die fachlichen Qalifikationen – und persönlichen Eignungen und Neigungen – der pädagogischen MitarbeiterInnen, die eine Doppelrolle als AusbilderInnen/DozentInnen und BeraterInnen ausfüllen. Mit diesem Konzept will man der Aufspaltung in einen kognitiven Bereich der Wissensvermittlung, einen fachpraktischen Bereich der Fertigkeitenvermittlung und einen sozialen Bereich in der beruflichen Bildung entgegenwirken. Es werden zunächst die besonderen Vorzüge eines solchen integrierten Beratungsansatzes in der beruflichen Bildung mit MigrantInnen dargestellt, aber auch die Nachteile und Grenzen der Realisierbarkeit aufgezeigt.

Integrierte sozialpädagogische Beratung soll in allen zuvor beschriebenen Angebotsformen der Berufsbildung mit erwachsenen MigrantInnen die Berücksichtigung der multifaktoriellen Bedingtheit von Lernblockaden und Lernerfolgen gewährleisten.[46] Wie die Förderung der berufsbezogenen Deutschkenntnisse und die Gestaltung des Lernumfelds zur Ermöglichung interkulturellen Lernens aller Beteiligten ist integrierte sozialpädagogische Beratung nicht additiv zur Aneignung fachtheoretischer und fachpraktischer Kenntnisse und Fertigkeiten zu konzipieren.[47]

---

[45] Eine Darstellung verschiedener Ansätze des sozialpädagogischen Handelns und der sozialpädagogischen Aufgabenbereiche in der Umschulung findet sich bei Djafari/Kade 1989. Hier wird nicht explizit auf MigrantInnen in der beruflichen Bildung eingegangen. Über Erfahrungen mit ausbildungsintegrierter Sozialpädagogik in einem Modellversuch mit türkischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen berichtet Ehrke 1989.

[46] Den komplexen Prozeß von Denken, Lernen und Vergessen beschreibt Vester 1993 aus psychobiologischer Perspektive und spitzt seine Darstellungen auf die Gestaltung von Lehrmaterial und Unterricht zu.

[47] Eine Auswertung der mehrjährigen Erfahrungen mit integrierter sozialpädagogischer Beratung aus dem Modellversuch „Berufsbildung für Frauen in der Migration" findet sich in Peikert 1994. Im folgenden beziehen wir uns mehrfach darauf.

Schon in der Einstiegsberatung ist die Verknüpfung von rechtlichen, wirtschaftlichen, fachlichen und persönlichkeitsspezifischen psychosozialen Gesichtspunkten Voraussetzung für eine gute Prognose über die Passung des Angebotes für InteressentInnen. In Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen geht es darum, die TeilnehmerInnen für weiterführende, möglichst abschlußbezogene Qualifizierungen vorzubereiten. Je nach Gestaltung einer solchen Vorqualifizierung kann damit eine Berufswahlentscheidung verbunden sein, ggf. auch die Überprüfung einer Vorentscheidung für einen Berufsbereich. In solchen Kursen müssen Teilnehmende sich Klarheit über ihre Talente, Neigungen und Abneigungen und über ihr Lernvermögen und ihre Entwicklungspotentiale verschaffen. Den Raum dazu bietet in erster Linie Gruppenunterricht, der durch Einzelberatungen zu ergänzen ist. Einzelberatung wird um so effizienter – also ökonomischer – sein, je mehr Informationen über die Ratsuchenden in die Beratungssituation einfließen. Deshalb bietet es sich an, daß das pädagogische Personal sowohl für den Fachunterricht als auch für Beratung qualifiziert ist und die Funktionen Unterrichten und Beraten in Personalunion übernehmen kann. Die Unterstützung einer Berufswahlentscheidung setzt voraus, daß das Lernverhalten im Gruppenunterricht genauso berücksichtigt wird wie möglicherweise nur vertraulich – also in der Einzelberatung – geäußerte Informationen über psychosoziale Belastungen, die beispielsweise die familiären Rahmenbedingungen betreffen können. Wenn von Selbstzweifeln geprägte Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit von einem Teilnehmenden in der Einzelberatung geäußert werden, so wäre ein Sozialpädagoge, der noch nie am Unterrichtsgeschehen beteiligt war, nicht in der Lage, diese Zweifel in Bezug zu tatsächlich erbrachten Leistungen zu setzen.

Unterrichtsverhalten und Lernfortschritte sind für individuelle Förderpläne und Hilfestellungen in Berufswahlentscheidungen viel bedeutsamere Anhaltspunkte als eine bloße Feststellung eines aktuellen Kenntnisstandes. Für viele MigrantInnen sagen nämlich weder die erreichten oder nicht erreichten Schulabschlüsse noch die Berufserfahrungen etwas über die Leistungsfähigkeit aus. Auch die Einstellungen zur Berufstätigkeit und ihrem Stellenwert im eigenen Lebensentwurf unterliegen sowohl kulturellen Einflüssen als auch Veränderungen in der familiären Situation: beispielsweise das Heranwachsen der Kinder, Scheidung, Trennung oder – oft bei Frauen bedeutsamer – das Bedürfnis nach größerer Autonomie. Diese Umstände haben Einfluß auf die Lernmotivation; ihre Berücksichtigung in der Beurteilung der Entwicklungspotentiale ist Bestandteil einer migrationsspezifischen integrierten Beratung im Berufswahlprozeß. Eignungstests, wie sie z.B. vom Arbeitsamt oder in Betrieben vorgenommen werden, sind hingegen Momentaufnahmen – zudem in einer stressigen Prüfungssituation. Ohne die Kenntnisse der Vorgeschichte, der möglicherweise durch Migration unterbrochenen Bildungsbiographie, können sol-

che Tests zu falschen Schlüssen über das Leistungspotential führen. Zudem sind Tests sprach- und kulturabhängig, was die Vergleichbarkeit von Testergebnissen von MigrantInnen und Personen mit dem Deutschen als Erstsprache völlig in Frage stellt. Eine Vorqualifizierung mit integrierter Beratung kann hingegen ein umfassendes Bild von den Entwicklungspotentialen ergeben, was wiederum ein großer Gewinn für die Qualität und die Effizienz der Einzelberatung ist, die die Gruppenberatung ergänzen muß.

Einzelberatung kann in Berufsvorbereitungs- und -orientierungskursen von Informationsvermittlung – z.B. zu aufenthalts- und arbeitsförderungsrechtlichen Fragen – weitgehend entlastet werden, wenn der Unterricht von einer vertrauensvollen Atmosphäre gekennzeichnet ist, die die Teilnehmenden zur Schilderung persönlicher Problemstellungen ermutigt und damit individuell orientierte Gruppenberatung ermöglicht. Es kommt deshalb in der Anfangsphase dem Prozeß der Gruppenbildung hohe Bedeutung zu. Dabei müssen gruppendynamische Aspekte berücksichtigt und an ihnen die Gestaltung der Wissensvermittlung und der Förderung der Potentiale der TeilnehmerInnen orientiert werden. Die Unterrichtsinhalte auf die Situation der TeilnehmerInnen anzuwenden empfiehlt sich schon aus didaktischen Gründen. Daß die Einzelberatung um die Aspekte der reinen Informationsvermittlung entlastet wird, ist ein weiterer Vorteil dieser Verknüpfung. Auch hier sind also von den MitarbeiterInnen der Bildungseinrichtungen nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern soziale und beratende Kompetenzen gefordert.

Gruppenberatung setzt ein solides Vertrauen der Teilnehmenden in die Kursleitung bzw. beratende Person sowie in die Lerngruppe voraus. Hier erweist es sich als günstig, wenn die Teilnehmenden auf die vertrauten Gesichter treffen, die sie schon in der Einstiegsberatung kennengelernt haben. Vertrauensbildung als Voraussetzung integrierter Gruppenberatung erfordert außerdem, daß im Prozeß der Gruppenbildung die Anforderungen berücksichtigt werden, die sich aus der Gestaltung interkulturellen Lernens ergeben. Dies zeigen beispielsweise Erfahrungen, die aus Bewerbungstrainings berichtet werden: Insgesamt läßt sich in vielen Kulturen beobachten, daß es Frauen schwerer gemacht wird als Männern, ihre Stärken selbstbewußt zu vertreten. Einige Kulturen werten es aber als geradezu unziemlich, die eigenen Vorzüge verbal und öffentlich hervorzuheben, was im Bewerbungstraining bei einigen Teilnehmenden erhebliche Blockaden und Unwohlsein hervorrufen kann. Daraus leitet sich ab, daß Selbstbehauptungstrainings mit viel Aufmerksamkeit und Behutsamkeit eingeführt werden müssen, um einen „Kulturschock" durch eine allmähliche Hinführung zu öffentlichem Sprechen in einer größeren Gruppe zu mildern. In welcher Form sich hier Gruppentraining und Einzelberatung ergänzen können, muß in jedem konkreten Fall entschieden werden.

Einige der zuvor angesprochenen Fragestellungen von integrierter sozialpädagogischer Beratung treten nicht nur in Angeboten zur Vorqualifizierung,

sondern auch in Umschulungen auf. Bei allen abschlußbezogenen Bildungsmaßnahmen ist aber der mit Leistungsnachweisen auftretende Streß – und die oft damit einhergehende Prüfungsangst – eine besondere Herausforderung für die Integration von Unterrichten, Unterweisen und Beraten. Insbesondere bei der Unterstützung von MigrantInnen in betrieblichen Einzelumschulungen ist die integrierte sozialpädagogische Beratung am besten in den Weiterbildungsbegleitenden Hilfen anzusiedeln. Um die an psychosozialen Fragestellungen orientierte Einzelberatung und das Unterrichten gegenseitig anreichern zu können, ist eine umfassende Kooperation der LehrerInnen und BeraterInnen der Weiterbildungsbegleitenden Hilfen mit den anderen Lernorten notwendig. Wie sonst kann die möglicherweise auftauchende Frage beantwortet werden, ob es wichtiger ist, gute Noten in der Schule zu schreiben oder den Anforderungen der AusbilderInnen nachzukommen?

Hilfestellung in der Organisation des Lernprozesses in der verkürzten Umschulungsdauer unter den erschwerten Bedingungen des Lernens in der Fremdsprache wurde als wichtige Aufgabe Weiterbildungsbegleitender Hilfen genannt. Eine realistische Einschätzung des eigenen Lernverhaltens und das Erkennen von Lernfortschritten und Erfolgen sind ein wichtiger Beitrag zur Vermeidung von Prüfungsängsten. Hier ergänzen sich Unterrichten, Einzel- und Gruppenberatung z.B. durch das Konkretisieren eines Lernvorhabens in Lernschritte und -ziele im Rahmen eines Wochenplans, in dem jede Lernerin und jeder Lerner zu individuellen Schwerpunkten kommen wird. Diese Form der Prävention von Prüfungsängsten wird ergänzt durch die Relativierung individuell wahrgenommener Schwierigkeiten beim Vergleich mit den anderen Angehörigen der Lerngruppe. Das Gespräch über Lernschwierigkeiten der Gruppe entlastet die Teilnehmenden insofern, als sie sich mit ihren Problemen nicht mehr allein fühlen und sich häufig gegenseitig helfen können.

Zeigt sich Gruppenunterricht nicht mehr als der geeignete Rahmen, um Blockaden und Ängste zu überwinden, können in der Einzelberatung die Unterrichtserfahrungen den BeraterInnen/LehrerInnen zugute kommen. Lernblockaden enthalten die Unart, den Blick für die Ursachen zu verstellen. Deshalb ist es für ihre Lösung wichtig, sie genau zu analysieren, denn nur dann lassen sich die streßverstärkenden Faktoren feststellen und überwinden. Ein neues Lernverhalten kann von den BeraterInnen/LehrerInnen direkt an fraglichen Unterrichtsinhalten eingeübt werden. Das ist ein viel erfolgversprechenderes Vorgehen, als streßerzeugende Situationen und Angstgefühle von Lernstrategien und Lerninhalten zu trennen.

Die Umschulung in einer Sprache, die nicht die Muttersprache ist, ist eine fortgesetzte Streßperiode. Streßzeiten sind für die meisten Menschen Krisenzeiten. Das bringt natürlich auch das Bedürfnis mit sich, zuweilen bloß über das eigene Befinden zu reden, ohne ein verabredetes Thema, ohne den Druck, ein konkretes Gesprächsergebnis – z.B. in Form eines individuellen Förder-

plans – vorweisen zu müssen. Diesem Bedürfnis sollte durch Einzelgespräche Rechnung getragen werden, die sich an „traditioneller" Beratung orientieren.

Abschließend sollen die Argumente für eine integrierte sozialpädagogische Beratung zusammengefaßt und ihren Nachteilen und den Grenzen der Realisierbarkeit gegenübergestellt werden:

- Die Integration von Beratung und Unterricht knüpft stärker an die Erwartungen vieler MigrantInnen an als eine strikte personelle und zeitliche Trennung dieser Bereiche. Sie entspricht also dem pädagogischen Prinzip der TeilnehmerInnenorientierung.
- Fließende Grenzen zwischen Gruppenberatung und Unterricht führen zu einer gründlicheren Aneignung von Unterrichtsinhalt, weil die eigene Betroffenheit einbezogen wird. Das steigert zugleich die Kompetenz der Teilnehmenden in der Suche nach Lösungen, erhöht ihr Engagement, entdramatisiert und ermutigt in Streßsituationen und stärkt das Verständnis füreinander. Alles in allem setzt es damit Energien zum Lernen frei.
- Die Personalunion in Unterrichten, Unterweisen und Beraten ermöglicht es, die persönlichen Bedingungen der Teilnehmenden und die Unterrichtsinhalte aufeinander zu beziehen. Sie erzeugt eine relativ große Nähe zwischen Lehrenden und Lernenden. Das hilf vor allem, das Beratungs- und Stützangebot individuell auf die TeilnehmerInnen abzustimmen. Das kommt der Qualität der Beratung zugute.
- Tritt eine Person sowohl lehrend als auch beratend auf, so wird vermieden, daß fordernde und helfend-unterstützende Aspekte auf zwei Personen aufgeteilt werden. Werden Teilnehmende von LehrerInnenseite mit Leistungsanforderungen konfrontiert und finden von BeraterInnenseite vor allem Verständnis und Unterstützung, so müssen sie beide Aspekte miteinander vermitteln und in Einklang bringen. Für die pädagogischen MitarbeiterInnen einer Bildungseinrichtung mag so eine klare Rollentrennung in vielen Fällen leichter sein. Die Erfahrungen zeigen aber, daß das für viele Teilnehmende nicht der Fall ist.

An dem letztgenannten Punkt knüpfen die Nachteile integrierter sozialpädagogischer Beratung an: Wenn die Teilnehmenden die BeraterInnen immer auch als Lehrende und damit Fordernde erleben, kann das Vertrauen leiden. Möglicherweise kann dann nicht mehr frei von Leistungserwartungen und offen über die persönliche Situation gesprochen werden. Ein Vertrauensverlust kann auch dann entstehen, wenn Konflikte innerhalb einer Lerngruppe auftreten. In der Rolle der Lehrenden müssen die MitarbeiterInnen des Bildungsträgers Verantwortung für den gesamten Gruppenprozeß tragen, was vermeintlich oder tatsächlich auf Kosten einer der Konfliktparteien gehen kann. Das kann das Vertrauen in der Beratungssituation gefährden. Schließlich kann es Konflikte zwischen Lehrenden und Teilnehmenden geben. Sind

LehrerIn und BeraterIn identisch, so fehlt dem Teilnehmenden eine neutrale und wohlwollende Unterstützung von außen.

Die möglichen Reibungen zwischen den beiden Rollenschwerpunkten BeraterIn-LehrerIn können auf seiten der MitarbeiterInnen einer Bildungseinrichtung vor allem durch deren bewußte Wahrnehmung gemildert werden. Treten in Einzelfällen so große psychische Belastungen einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers auf, daß die Beratung nicht mehr durch die Lehrerin oder den Lehrer erfolgen kann, sollte eine dritte Person für die unterstützende Beratung hinzugezogen werden. Das integrierte Beratungsmodell wird am ehesten an seine Grenzen stoßen, wenn die Teilnehmenden nicht ausreichende Stärke und Frustrationstoleranz mitbringen und Versagensängste und die Möglichkeit des Scheiterns zu einem psychischen Zusammenbruch führen könnten. Solchen Teilnehmenden wird wahrscheinlich eine von Leistungsanforderungen befreite Beratung eher zur Konsolidierung des Selbstbewußtseins und der Leistungsfähigkeit verhelfen. Ein solches Beratungskonzept kann beispielsweise für Langzeitarbeitslose erwogen werden, die leidvolle Einbrüche des Selbstwertgefühls erlebt haben. MigrantInnen in der beruflichen Bildung sind alles andere als eine homogene Zielgruppe. Die Entscheidung für integrierte sozialpädagogische Beratung oder ein eher „traditionelles" Beratungskonzept muß in Einzelfällen getroffen werden.

Ob ein solches Bildungs- und Beratungskonzept zu verwirklichen ist, hängt stark von den vorhandenen Qualifikationen der pädagogischen MitarbeiterInnen ab. Auch wenn nicht genügend doppelt qualifizierte BerufspädagogInnen zur Verfügung stehen, wird es sich lohnen, wenigstens ansatzweise die sozialpädagogische Beratung in die Fachpraxis zu integrieren. Dies kann durch teilnehmende Beobachtungen der BeraterInnen in Unterricht und Ausbildung und durch entsprechende Fortbildungsangebote von AusbilderInnen, LehrerInnen und BeraterInnen geschehen. Auch die gemeinsame Entwicklung des Curriculums in einem Team mit unterschiedlichen Qualifikations- und Aufgabenschwerpunkten sowie regelmäßige Sitzungen des Gesamtteams können die Integration einer sozialpädagogischen Orientierung befördern. Zweifellos bietet das integrierte Konzept mehr Möglichkeiten, fachtheoretische Unterweisungen und die Entwicklung von Methodenkompetenzen und extrafunktionalen Qualifikationen zu verknüpfen. Es wird somit den Anforderungen im Arbeitsleben und den in den theoretischen Diskussionen zur methodisch-didaktischen Gestaltung beruflicher Qualifizierung aufgestellten Forderungen – Stichwort: Schlüsselqualifikationen – eher gerecht.

Exkurs: Zur Qualifizierung mit MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen

Das DIE-Projekt hat sich nach einer anfänglichen Konzentration auf Berufe des Dualen Systems etwa ab Mitte 1994 darüber hinaus verschiedenen Berufen zugewandt, deren Ausbildung bzw. Umschulung in Fachschulen durchgeführt wird. Sozialpflegerische Berufe rückten dabei in den Mittelpunkt. Damit antwortete das Projekt auf die verstärkten Nachfragen von Bildungseinrichtungen, die Maßnahmen zur Vorqualifizierung und Umschulung für MigrantInnen in „klassischen" Fachschulausbildungsgängen wie ErzieherIn, Krankenpflege und Altenpflege planten bzw. bereits durchführten. Das DIE-Projekt führte zum Thema „Qualifizierung mit MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen" zwei Fachtagungen durch. Diese Veranstaltungen ermöglichten einen strukturierten Erfahrungsaustausch für MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen, die bereits länger mit der Zielgruppe erwachsene MigrantInnen arbeiteten, und MitarbeiterInnen von Fachschulen, die die Einbeziehung von MigrantInnen in ihre Ausbildungsgänge bereits realisierten oder verstärkt anstrebten. Im folgenden werden Diskussionsschwerpunkte aus diesen beiden Veranstaltungen zusammengefaßt, und es wird auf die Handlungsperspektiven verwiesen, die die Teilnehmenden für eine Verbesserung der Qualifizierung mit MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen entwickelten.

Verschiedene Gründe sprechen für die verstärkte Hinwendung zu den sozialpflegerischen Berufen auf seiten der Bildungsträger und auf seiten der MigrantInnen, die in einem Berufswahlprozeß stehen. Dazu gehören die vergleichsweise guten Prognosen bezüglich der Arbeitsmarktchancen in den sozialpflegerischen Berufen. Außerdem beteiligen sich immer mehr freie und öffentliche Träger an dem Diskurs um die interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste: Die Realität unserer Städte, in denen teilweise zu mehr als einem Viertel Zugewanderte bzw. Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund leben, läßt die interkulturelle Öffnung zu einer überfälligen Antwort auf Migration und Einwanderung werden. Angesichts eines stetigen Zuwachses der Quote der dauerhaft in der Bundesrepublik lebenden Zugewanderten und angesichts der Notwendigkeit ihrer verbesserten Versorgung ist „Interkulturalität"[48] nicht nur ein sozialpolitisches Muß, das einer stärkeren Nachfrage gerecht wird, sondern zunehmend auch ein Marketing-Plus für Unternehmen, aber auch für (soziale) Dienstleistungseinrichtungen.

Aus der Sicht von MigrantInnen im Berufswahlprozeß sind sozialpflegerische Berufe oft deshalb interessant, weil sich mit ihrer Ausübung der Wunsch

[48] Mit dem Begriff der „interkulturellen Öffnung" der sozialen Dienste lehnen wir uns an Hinz-Rommel (vgl. 1994 und 1995) an. Eine Inflation der Bezeichnung „interkulturell" halten wir für problematisch. Zur Eingrenzung dieses Begriffes vgl. Boos-Nünning 1996 und das Kapitel 6.1 der vorliegenden Veröffentlichung.

verbinden läßt, Menschen mit einer ähnlichen, vom Migrationsprozeß geprägten Lebenslage (in Krisensituationen) zu helfen. Sie befürchten jedoch oft, daß sie in den sozialen Diensten eine Zuweisung allein auf die nicht-deutschen NutzerInnen erleben werden, daß also deutsche MitarbeiterInnen auf deutsche NutzerInnen sozialer Dienste und Migranten-MitarbeiterInnen auf die zugewanderten NutzerInnen spezialisiert sein sollen. Aus der Perspektive der ausländischen Fachkräfte ist darin eine Beschränkung ihres beruflichen Handlungsfeldes zu sehen, die wahrscheinlich auch ihren Aufstiegschancen im Wege stehen wird. Die Segregation der Deutschen und MigrantInnen auf seiten der NutzerInnen und der Fachkräfte der sozialen Dienste könnte darüber hinaus zu einer Nicht-Akzeptanz der ausländischen Fachkräfte durch deutsche NutzerInnen führen. Insgesamt würde damit die Chance zu einem interkulturellen Dialog verschenkt: Diese Segregation würde die Angehörigen der Mehrheitskultur daran hindern – und sie davon entbinden –, die anderen Kulturen wahrzunehmen und sich mit ihnen unter Relativierung des eigenen Standpunktes auseinanderzusetzen, ihre Formen und Ausdrucksweisen ernstzunehmen, auch wenn sie den Deutschen fremd vorkommen. Die Bezeichnung „interkulturell" verdient der Dialog in den sozialen Diensten aber nur dann, wenn Anpassungsleistungen nicht nur von den Minoritäten, sondern auch von den deutschen Fachkräften und NutzerInnen erbracht werden.

Eine interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste ist nicht allein durch die Einbeziehung ausländischer Fachkräfte zu erreichen. Sie sollte vielmehr als ein Querschnittsthema in den Einrichtungen und in den ausbildenden Fachschulen sowie in der Fortbildung der deutschen Fachkräfte verstanden werden. Eine Sensibilisierung für interkulturelle Fragestellungen der deutschen Fachkräfte ist Voraussetzung für die Ermöglichung interkultureller Lernprozesse in gemischt-nationalen Teams – gegebenenfalls unter Beteiligung entsprechend sensibilisierter Supervisoren.

Probleme bezüglich der Einbeziehung von Migranten und Migrantinnen in fachschulische Ausbildungen bestehen vor allem in den Zugangsvoraussetzungen. Anders als bei den nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelten dualen Ausbildungen wird für die sozialpflegerischen, an Fachschulen ausgebildeten Berufe ein allgemeinbildender Schulabschluß vorausgesetzt. Bei aller Unterschiedlichkeit der Landesgesetzgebungen für die Ausbildung in der Altenpflege ist hier immer ein Hauptschulabschluß Voraussetzung, bei den Berufen KrankenpflegerIn und ErzieherIn sogar ein Realschulabschluß. Aufgrund der häufig durch den Migrationsprozeß gebrochenen Bildungsbiographien haben viele erwachsene MigrantInnen – insbesondere die Angehörigen der zweiten Generation der ArbeitsmigrantInnen in der Bundesrepublik – keinen Schulabschluß nachzuweisen. Andere haben für einen im Herkunftsland erworbenen Schulabschluß in Deutschland nicht die für die Fachschulzugangsberechtigung notwendige Anerkennung bekommen.

Dies wirft die Frage nach geeigneten Vorqualifizierungen mit dem Erwerb der Fachschulzugangsberechtigung auf. Kontrovers diskutiert werden in diesem Zusammenhang Forderungen nach der Gewährung eines Bonus, z.B. für „durchlebte Migrationserfahrung" und/oder Zweisprachigkeit, für einschlägige Berufserfahrungen oder für Erfahrungen aus der Kindererziehung oder der Pflege von Angehörigen. Zweifellos ist die Absenkung qualifikatorischer Ansprüche bei der Gewährung des Fachschulzugangs für MigrantInnen problematisch. Diese Sonderbehandlung könnte zu dem führen, was schon im Zusammenhang mit Bildungsangeboten ausschließlich für MigrantInnen problematisiert wurde: nämlich zu der Unterstellung, daß sich die Qualität der von MigrantInnen erbrachten Leistungen in der fachschulischen Ausbildung, spätestens jedoch im beruflichen Ernstfall als minderwertig entpuppen wird. Ein „Migrationsbonus" ist eine – wenn auch positive – Diskriminierung und angesichts der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt hochproblematisch. Andererseits sei darauf verwiesen, daß wir Bonussysteme für diverse Ausbildungsgänge kennen, bei denen beispielsweise die Zeiten zur Erziehung eigener Kinder oder auch Wehr- und Ersatzdienstzeiten oder Berufstätigkeit z.B. beim Nichterreichen eines erforderlichen Notendurchschnitts so angerechnet werden, daß sie den Zugang ermöglichen.

All diese Erwägungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, daß Vorqualifizierungen bei der Einbeziehung von erwachsenen MigrantInnen in die fachschulischen Ausbildungsgänge der sozialpflegerischen Berufe eine besondere Bedeutung zukommt. Deren konkrete Gestaltung wird von bilateralen Verhandlungen der Kultusbehörden und der Fachschulen, die den Zugang gewähren sollen, und den Bildungseinrichtungen, die die Vorqualifizierung durchführen, abhängen. Bei der Gestaltung dieser Kooperationen sollte eine Flexibilisierung der Zugangsvoraussetzungen angestrebt werden.

Sehr ermutigende Erfahrungen werden bereits seit den 80er Jahren in einem anfänglich u.a. mit Mitteln der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Modellprojekt für Erzieherinnen an der Fachschule für Sozialpädagogik in Hamburg-Altona gesammelt. Dieses Modellprojekt konnte in eine Regelmaßnahme überführt werden.[49] Hier ist die Phase der Vorqualifizierung an der Fachschule selbst angesiedelt. In Frankfurt/M. wird gegenwärtig ein Modellversuch zur Vorqualifizierung von Migrantinnen, die den Beruf Erzieherin erlernen wollen, bei Berufsbildung für Frauen in der Migration e.V. durchgeführt. Dort berichtet die Projektleiterin über einige Schwierigkeiten bezüglich der Anerkennung von Schulzeit und -abschlüssen aus den Herkunftsländern sowie von Zeiten der Kindererziehung als „relevante Berufserfahrung". Mit diesem Lehrgang erreichen die Teilnehmerinnen einen mittleren Bildungsabschluß, der

[49] Zu den Bedingungen, die dieses Projekt ermöglicht und in ein Regelangebot überführt haben, vgl. Euscher 1995.

eine der Voraussetzungen für den Zugang zur Fachschule für Sozialwesen ist. Weiter werden sie auf die Aufnahmeprüfung vorbereitet, die die Fachschule zur Auswahl der BewerberInnen für die Ausbildung durchführt.

Ein Beispiel für die Gestaltung eines Bildungsangebotes, das deutsche Frauen und Migrantinnen gemeinsam den Abschluß „Staatliche anerkannte Erzieherin" erreichen ließ, findet sich bei der Essener Arbeits- und Beschäftigungsgesellschaft. Dort wurde ein Modellversuch durchgeführt, der auf eine *externe* Erzieherinnenprüfung vorbereitete und einen besonderen Schwerpunkt auf die Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz setzte. Bildungsangebote, die auf externe Abschlüsse hinführen, lassen der Gestaltung migrationsspezifischer TeilnehmerInnenorientierung einen besonderen Spielraum. Die Eingangsvoraussetzung für dieses Angebot waren allerdings sehr hoch: Die Teilnehmerinnen mußten eine Fachoberschulreife nachweisen können, das Mindestalter 25 Jahre erreicht haben, eine dreijährige Familienpause zur Versorgung eigener Kinder und ein Jahr sozialpädagogische Praxis mit Kindern (Vorpraktikum) nachweisen. Bemerkenswert ist, daß eine intensive mehrphasige Teilnehmerinnengewinnung dazu führte, daß sich 140 Interessentinnen meldeten, von denen aber nur 20 die erforderlichen Teilnahmevoraussetzungen mitbrachten.[50] Die Einstiegsvoraussetzung war also eine Hürde, die sich nur mit vergleichsweise erfolgreicher Bildungsbiographie – gemessen an dem Erreichen der Fachoberschulreife – nehmen ließ.

Ein letztes Beispiel zur Umsetzung der im Vorangegangenen empfohlenen Gestaltung von Berufsbildungsprozessen mit MigrantInnen im Bereich sozialpflegerischer Berufe: Erfahrungen mit einer Integration von berufsbezogenem Deutschunterricht als Weiterbildungsbegleitende Hilfe wurden an der DRK-Fachschule für Altenpflege in Berlin-Lichtenberg gesammelt. Dort wurde in einer Qualifizierung von Aussiedlerinnen aus den GUS-Staaten zu Altenpflegerinnen auch eine enge Kooperation der FachlehrerInnen und der Sprachlehrerin erprobt.[51]

Abschließend sollen die Diskussionen über die gegenwärtigen Handlungsperspektiven in der Qualifizierung von MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen zusammengefaßt werden, wie sie auf den beiden Fortbildungsveranstaltungen des DIE-Projektes zu diesem Thema geführt wurden. Pädagogisches und leitendes Personal aus verschiedenen Einrichtungen mit einschlägigen Erfahrungen – auch aus den oben beispielhaft genannten – waren an diesen Tagungen beteiligt. Die Perspektiven entscheidungstragender Institutionen wurden durch zwei ReferentInnen eingebracht, die einen großen Wohlfahrtsträger und das für Bildungsfragen zuständige Referat einer Landesregierung

[50] Ausführliche Angaben zu den Teilnehmerinnen und das Konzept dieses Angebots finden sich bei Budde/Meeske 1995.

[51] Diese Maßnahme findet sich zusammengefaßt dargestellt in Cybulla 1995.

vertraten. Seitens der MitarbeiterInnen von Fachschulen wurde die Notwendigkeit einer „Klimaveränderung“ in den Fachschulen besonders hervorgehoben. In dem Zusammenhang wurde das Wahrnehmen des steigenden Anteils der MigrantInnen im Kreise der NutzerInnen von sozialen Diensten genauso angesprochen wie eine angemessene Reaktion auf die daraus resultierenden Veränderungen in den Anforderungen an das Berufsbild. Ein Beitrag zu einer solchen „Klimaveränderung“ ließe sich – so die DiskutantInnen aus den Fachschulen – durch das Thematisieren interkultureller Fragestellungen leisten. Dies sei auch innerhalb der gegenwärtigen Rahmenlehrpläne schon möglich, mittelfristig sollte jedoch auf Curricula-Reformen Einfluß genommen werden, um auf eine Verankerung migrationsspezifischer Themen in allen Ausbildungsbereichen hinzuwirken.

Zu einer Veränderung des Schulprofils der Fachschule im Sozialwesen gehört darüber hinaus die zielgerichtete Ansprache von MigrantInnen bei der Werbung neuer (Um-)SchülerInnen. Dies müßte mit der Flexibilisierung bzw. Erweiterung des Lehrangebots verbunden werden. Beispielhaft wurde Fremdsprachenunterricht für deutsche (Um-)SchülerInnen genannt, wobei die wichtigsten Sprachen der Bevölkerung einer bestimmten Region angeboten werden könnten. Weiter wurde die Entwicklung von Förderangeboten an MigrantInnen diskutiert, wobei auf einer der beiden DIE-Veranstaltungen besonders intensiv auf die Ermöglichung bilingualer Ausbildungen eingegangen wurde. Allerdings steht einer umfassenden interkulturellen Öffnung der staatlich anerkannten Fachschulen das deutsche Beamtenrecht im Wege, das die Forderung nach gemischt-nationalen LehrerInnenteams nicht erfüllen läßt.

Die Beiträge zu den Handlungsperspektiven von VertreterInnen der Bildungseinrichtungen, die Erfahrung in der beruflichen Bildung mit MigrantInnen haben, waren zum Teil anders gewichtet als die der MitarbeiterInnen von Fachschulen. Besonders wurde die Kooperation zwischen den Fachschulen und den mit migrationsspezifischer TeilnehmerInnenorientierung vertrauten Bildungseinrichtungen hervorgehoben. Dies sei für eine interkulturelle Öffnung der Fachschulen einerseits und für eine arbeitsmarktangepaßte Erweiterung der Angebote der freien Bildungsträger andererseits von großer Bedeutung. Als mögliche Kooperationsinhalte wurde die gemeinsame Entwicklung von Vorförderangeboten und Weiterbildungsbegleitenden Hilfen genannt.

Die Fachschul- und BildungseinrichtungsvertreterInnen formulierten auch Beratungs- und Fortbildungsbedarfe für die Umsetzung ihrer Handlungsperspektiven. So wurde externe Unterstützung für die Gestaltung der Kooperationen von Lehrpersonal aus verschiedenen Institutionen mit verschiedenen Abschlüssen und Erfahrungshintergründen gewünscht. Als ebenso hilfreich wurde die Dokumentation der Erfahrungen aus bereits abgeschlossenen und gegenwärtig durchgeführten Bildungsangeboten erachtet. Vor allem ein überregionaler strukturierter Erfahrungsaustausch – wie ihn die hier angesproche-

nen Fortbildungsveranstaltungen des DIE-Projektes darstellten – wurde als Informations- und Ideenpool zur Bereicherung der Entwicklung innovativer Konzepte besonders hoch bewertet. Ein hoher Informations- und Beratungsbedarf bestand hinsichtlich der Finanzierungsmöglichkeiten von neuen Angeboten, die inzwischen in der Regel Mischfinanzierungen sind und einen erheblichen Mehraufwand in der Akquisitionsarbeit und in der Erstellung der dadurch oft nach unterschiedlichen Kriterien zu erarbeitenden Verwendungsnachweise nach sich ziehen.

Darüber hinaus wurde die Veranstaltung von Konferenzen angeregt, an denen FachschulvertreterInnen, VertreterInnen von Bildungseinrichtungen mit migrationsspezifischen Erfahrungen und VertreterInnen von entscheidungstragenden Institutionen des Bundes, der Länder und Gemeinden sowie der freien und öffentlichen Wohlfahrtsträger teilnehmen sollten. Hier könnten u.a. die Fragen der Zugangsvoraussetzungen zu den fachschulischen Ausbildungen, Fragen der Förderungsfähigkeit innovativer Bildungskonzepte sowie notwendige Reformen der Fachschulcurricula für sozialpflegerische Berufe verhandelt werden. Hinsichtlich der Ausbildung in der Altenpflege ist gegenwärtig eine Diskussion zur bundeseinheitlichen Regelung der bis heute länderspezifischen Gesetzgebungen aktuell. Es ist also ein guter Zeitpunkt, in diesen Diskussionen der interkulturellen Öffnung der Fachschulen für Altenpflege selbst und ihrer zukünftigen Curricula Geltung zu verschaffen.

Die Diskussionen um Handlungsperspektiven sind in den zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen im Verlauf des DIE-Projektes schwierig verlaufen. Oft wurden von den Teilnehmenden aus Bildungseinrichtungen enttäuschende und irritierende Erfahrungen mitgeteilt, was die Akquisition von Mitteln zur Realisierung neuer Angebote betraf. Die beiden Fortbildungsveranstaltungen zur Qualifizierung von MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen verliefen in dieser Hinsicht erfreulich anders. Es wurde immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Diskussionsergebnisse der Veranstaltungen in den Kooperationszusammenhängen vor Ort vorzustellen und an EntscheidungsträgerInnen in den verschiedenen beteiligten Institutionen zu vermitteln. Zusätzlich ermutigten sich die Teilnehmenden gegenseitig, die Dimensionen schon jetzt vorhandener Freiräume nicht zu unterschätzen, diese offensiver zu nutzen und gleichzeitig an ihrer Erweiterung zu arbeiten.

6. Verstehen und Verständigung: Grundzüge einer berufsbereichsübergreifenden Didaktik

Bei der Frage, mit welchen pädagogischen Konzepten sich die berufliche Weiterbildung *zusätzlich* (und nicht etwa ausschließlich) zu befassen hat, um eine Verbesserung der Zugänge für die Arbeit mit erwachsenen MigrantInnen zu erreichen, sind die Konzepte zum „interkulturellen Lernen" und zum „berufsbezogenen Deutschunterricht" von besonderer Bedeutung. Beide Konzepte befassen sich mit den „Verständigungsprozessen", wenn auch jeweils unter einem anderen Blickwinkel.

Im folgenden sollen einige Elemente dieser Konzepte vorgestellt werden, wie sie sich innerhalb der Arbeit in dem DIE-Projekt als bedeutend für die Entwicklung von Handlungsperspektiven im Kontext der beruflichen Weiterbildung erwiesen haben. Von Interesse in diesem Zusammenhang dürfte sein, daß diese pädagogischen Überlegungen innerhalb der beruflichen Weiterbildung insgesamt die Relevanz von „Verständigung" im Unterrichtsprozeß akzentuieren. Obwohl dem Ziel „Verstehen" in Lehr-/Lernprozessen unangefochten ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, wird in der Praxis dieser Aspekt von Lernen häufig den fachlich-kognitiven Voraussetzungen untergeordnet. Insbesondere in der beruflichen Weiterbildung setzt die Fachdidaktik fast ausschließlich am Unterrichtsstoff, an der Systematik der Fachinhalte an und widmet sich nur ausnahmsweise der „Systematik" von Lern- und Motivationsprozessen bei den Lernenden. Die im folgenden skizzierten Konzepte sind auch als ein Plädoyer für einen stärkeren Einbezug pädagogischen Handelns in die berufliche Weiterbildung allgemein zu verstehen.

6.1 Interkulturelle Kommunikation

Angebote der (beruflichen) Weiterbildung, die sich ausdrücklich an Erwachsene nicht-deutscher Herkunft richten, setzen in ihren Begründungszusammenhängen überwiegend an den Defiziten der Zielgruppe an; die Konzepte werden dann folgerichtig an dem Ziel „Überwindung der Defizite" orientiert. Maßstab für die Definition der Defizite ist – und dies wird meistens nicht expliziert – ein „idealisierter" deutscher Standard schulischer Allgemeinbildung und familiärer Sozialisation: Festgestellt werden so vor allem „mangelhafte Sprachkenntnisse" (gemeint ist eine lückenhafte Beherrschung der deutschen Sprache), „kulturelle Andersartigkeit" (gemeint sind z.B. das – vermeintlich oder tatsächlich von deutschen Normen – „abweichende" Geschlechterrollenverhalten, „abweichende" Familienstrukturen und das „andere" religiöse Brauchtum) sowie das „Fehlen von sozio-kulturellem Hintergrundwissen" (gemeint sind Kenntnisse über Institutionen und Entscheidungsstrukturen der deutschen Gesellschaft).

Dieser einseitig kompensatorische Ansatz, der die Konzepte der „Ausländerpädagogik“ kennzeichnet und der weitgehend sämtliche Anpassungsleistungen von Zuwandererfamilien ignoriert, wird seit etwa Beginn der 80er Jahre vor allem im Bereich der schulischen Bildung kritisiert und weicht den Überlegungen für eine „interkulturelle Pädagogik“. Wichtige Impulse für die theoretischen Diskussionen gingen vor allem von den Ländern aus, in denen Fragen der interkulturellen Kommunikation und Pädagogik aufgrund der „klassischen“ Einwanderungspolitik einen qualitativ und quantitativ wichtigeren Stellenwert und eine längere Tradition im Vergleich zu Deutschland einnehmen (z.B. USA, Kanada und Australien). Sicher ist die verstärkte Rezeption der dortigen einschlägigen Untersuchungen in Deutschland auch der Tatsache geschuldet, daß im Wirtschaftsbereich und in der Politik weltweit („Globalisierung“) oder zumindest europaweit („vereintes Europa“) in den letzten Jahren verstärkt darüber nachgedacht wird, welche Qualifikationen und Kompetenzen international agierende Unternehmen benötigen: Begriffe wie „internationale Kompetenz“, „interkulturelle Kompetenz“ oder „Europakompetenz“ erleben gegenwärtig eine Hochkonjunktur. Nicht zuletzt ist das Umdenken bei den pädagogischen Annäherungen an das Thema Migration auch der zunehmend weniger überhörbaren Artikulation von MigrantInnenorganisationen und -vertreterInnen geschuldet, die den kompensatorischen Ansatz als einseitig und den realen Problemen unangemessen kritisieren.

Der Begriff „interkulturelle Kommunikation“ wird gegenwärtig allerdings kaum einheitlich bewertet, er präsentiert sich vielmehr im Umfeld der an den Diskussionen beteiligten Wissenschaftsdisziplinen (z.B. Anthropologie, Ethnologie, Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie) und Praxisbereichen (z.B. Schule, Weiterbildung, Beratung, Politik) als ein „Kompromißlable“ [52] (Hinnenkamp 1994, S. 3). Die Rezeption der deutschsprachigen Veröffentlichungen zum Konzept des interkulturellen Lernens, deren Fülle in den letzten Jahren beträchtlich expandiert ist, unterstreicht den Eindruck, daß sich hier zwar ein Begriff in den Diskussionen etablieren konnte, der aber (noch?) nicht auf einen zielgerichteten theoretischen Diskurs, auf durchschlagende Ableitungen begründeter Konzepte oder bedeutende Erfolge bei der Umsetzung dieser als „interkulturell“ – gelegentlich auch „multikulturell“ oder „transkulturell“ – bezeichneten Ansätze rekurriert. [53]

---

[52] Gelegentlich erscheint womöglich der Begriff „Kompromißlable“ schmeichelhaft, und es sollte eher von einem „Etikettenschwindel“ gesprochen werden, wenn der einzige nachvollziehbare Begründungszusammenhang für ein „interkulturelles Konzept“ in der Tatsache zu finden ist, daß es sich an „Ausländer“ richtet.

[53] Diese Bemerkung richtet sich nicht gegen die Fülle oder gar Vielfalt der in der Literatur vorgestellten Konzepte; sie betont vielmehr die Notwendigkeit, daß das Konzept des interkulturellen Lernens gerade wegen dieser Fülle und Vielfalt, die ja offensichtlich einen gesellschaftlichen Bedarf widerspiegelt, einer - auch theoretisch-wissenschaftlich - eigenständigen (und zugleich sicher interdisziplinären) Erforschung bedarf.

Das – zugegebenermaßen gelegentlich verwirrende – Spektrum der theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen zum interkulturellen Lernen mag zu der Vorstellung verführen, daß das Konzept insgesamt „noch frei verfügbar" ist, daß es – quasi nach eigenem „Belieben" – ständig neu definiert werden kann. Andererseits ist jeder Versuch, aus den vorliegenden Beiträgen eine konsensfähige – oder auch nur alle Ansätze halbwegs berücksichtigende – Definition zu wagen, der Gefahr ausgesetzt, dabei nur eigene Vorlieben in den Vordergrund zu stellen. Dieses Dilemma wird zusätzlich dadurch verstärkt, daß mit der „interkulturellen Kommunikation" der Blick auf Prozesse – und eben nicht auf Definitionen oder „Ergebnisse" – gerichtet ist. Durchaus im Bewußtsein dieses Dilemmas sollen im folgenden dennoch einige – ausgewählte – Begriffspaare vorgestellt werden, mit denen sich die Erwägungen zum interkulturellen Lernen vorzugsweise befassen.[54]

• Kulturdynamik versus Ethnisierung

Insbesondere im Zusammenhang mit Migration wird „Kultur" häufig als statische Größe begriffen, die zudem überwiegend national (aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Staat) determiniert sei. Daß auch innerhalb nationaler Kulturen Differenzierungen und dynamische Prozesse auszumachen sind, wird allenfalls der „eigenen" nationalen Kultur zugebilligt. Interkulturelles Lernen betont demgegenüber die Mythologisierung nationaler Kulturen und reflektiert die Bandbreite, innerhalb derer Kulturen und Subkulturen sich präsentieren und sich kulturelle Identitäten herausbilden. Definitiv wird in diesem Zusammenhang die „Tradition" der Kolonialisierung aufgegriffen, um Zusammenhänge zwischen dem statischen Kulturbegriff und der Bewertung von Kulturen als „niedrigstehend" und „höherwertig" aufzuzeigen und um das unterschwellig wirkende „Menschenbild" dieser Sichtweise zu veranschaulichen. Aus soziologischer Sicht werden hier vor allem Fragen zur „Überhebung" von Gruppen gegenüber anderen in Konkurrenzsituationen diskutiert.

• Individualisierung versus Kollektivierung

Im Kontext pädagogischen Handelns führt die Kritik an dem statischen Kulturbegriff zu einer Absage an deterministische Zuschreibungen von Verhaltensweisen und Wertungen einzelner Angehöriger ethnisch definierter Gruppen. Möglicherweise kultur- oder herkunftsspezifisch vermittelte Haltungen werden relativiert durch all die anderen gruppenspezifischen Erfahrungen (z.B. aufgrund von Alter oder Geschlecht) und durch individuell erworbene Weltsichten, Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten. Kenntnisse über „andere

---

[54] Recht umfassende Einführungen bzw. Überlegungen, die weitgehend interdisziplinäre Zugänge zum Thema anstreben und die als Wegweiser durch die Vielfalt der Ansätze dienen können, bieten u.a. Auernheimer 1990, Borelli 1992, Hinz-Rommel 1994, Hamburger 1994 und Hinnenkamp 1994.

Kulturen“ tragen demzufolge wenig dazu bei, die Verhaltensweisen der „Anderen“ zu verstehen; sie können allerdings nützlich sein, um die Hintergründe dieser Verhaltensweisen zu *erfragen*.

• **Selbstreflexion versus Gewißheit**
Interkulturelle Kommunikation hat nicht eine größere Sicherheit im Umgang mit den „Anderen“ zum Ziel („Sage mir, woher du kommst, und ich werde mit dir angemessen umgehen.“), will vielmehr verunsichern und zum Nachfragen anregen. Erforderlich hierfür ist die Bereitschaft, eigene Haltungen in Frage stellen zu lassen, über die Genese dieser Haltungen nachzudenken sowie sich auf die Perspektive des Kommunikationspartners einzulassen bzw. überhaupt eine andere *Perspektive* als die eigene in Erwägung zu ziehen.

• **Verständigungsdialog versus Belehrung**
Die Ziele der interkulturellen Kommunikation können nicht im voraus definiert werden, sie werden zwischen den KommunikationspartnerInnen verhandelt, sind Thema und Prozeß zugleich. Voraussetzung hierfür ist, daß die VerhandlungspartnerInnen gleichberechtigt dabei sind, den Verlauf des Dialogs zu bestimmen, und sich auch darüber verständigen, welche objektiven Grenzen einer Gleichberechtigung entgegenstehen. Ein bereits vorgegebenes Ziel – z.B. das zu erwerbende fachliche Wissen, das angestrebt wird – kann eine solche Grenze sein, nicht aber die Art der Interaktion, die zum Erlernen des Wissens beitragen soll.

• **Bestandteil pädagogischen Handelns versus Methode**
Interkulturelles Lernen ist weder ein eigenständiges Unterrichtsfach noch eine weitere – zu erlernende – Methode im Repertoire des institutionalisierten Lernens, sondern wesentlicher Bestandteil *allen* pädagogischen Handelns. Normativ resultiert hieraus eine Querschnittsaufgabe sowohl für die unmittelbaren Lehr- und Lernprozesse als auch für deren gesamtes Umfeld. Die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Pädagogik ist nicht nur Aufgabe von Lehrenden, sondern auch von BildungsplanerInnen, -politikerInnen, -beraterInnen im Kontext ihrer Arbeitsbereiche. – Letzteres wird in jüngster Zeit vor allem im Zusammenhang mit der Forderung nach einer „interkulturellen Öffnung“ der jeweiligen Bereiche (soziale Dienste, Schule, Altenpflege etc.) nachdrücklich betont.

• **Normalität des Fremden versus Appell**
Die in den letzten Jahren vermehrt registrierten Übergriffe und Anschläge auf AusländerInnen in Deutschland hatten diverse Projekte, theoretische Studien und Appelle zur Folge, mit denen wenigstens gegen die „offene“ Form von Ausländerfeindlichkeit und Rassismus Zeichen gesetzt werden sollten, indem

sie um mehr Verständnis für das „Fremde“ und die „Fremden“ warben. Obwohl sicherlich nicht beabsichtigt, wurde so die Abgrenzung zu den „Anderen“ zementiert. Appelle dieser Art bewirken im besten Falle gar nichts und provozieren ansonsten Abwehrhaltungen („Ich bin doch kein Ausländerfeind, aber...“). Im Kontext der Diskussionen zur interkulturellen Kommunikation wird betont, daß das „Fremde“ nicht eine Ausnahme, sondern eine Normalität unserer Gesellschaft kennzeichnet und daß *alle* in dieser Gesellschaft Lebenden lernen müssen, mit dieser Normalität zu leben und umzugehen. (Die „Fremden in der Fremde“ haben diesbezüglich übrigens hohe Vorleistungen erbracht.) Das Nachdenken über interkulturelle Kommunikation hat auch grundsätzlich zuzulassen bzw. in Erwägung zu ziehen, daß ein gegenseitiges Verstehen *nicht* möglich ist, was dennoch nicht von der Verpflichtung zum friedlichen Mit- oder Nebeneinander entbindet.

6.2 Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung

Die erwähnte Fülle an veröffentlichten Konzepten und Praxisberichten zum interkulturellen Lernansatz täuscht leicht über einen Sachverhalt hinweg: „Während im Bereich von Schule ..., Sozialarbeit ..., Jugendarbeit ..., und Erwachsenenbildung ..., Ansätze interkulturellen Lernens schon seit längerer Zeit großen Anklang gefunden haben und auch in der Praxis immer stärkere Bedeutung bekommen, werden sie im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung kaum diskutiert ... Werden solche Gedanken aufgegriffen, z.B. in Form einer interkulturellen Berufspädagogik, richten sie sich auf das Management in fremden Kulturen und die berufspädagogische Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Ausbildungskräften aus den Entwicklungsländern ..., nicht jedoch auf die Qualifizierung des Lehrpersonals und der Ausbilder in Deutschland für einen interkulturellen Kontext ... Warum, so muß gefragt werden, haben es Ideen der interkulturellen Pädagogik so schwer, in der Berufsbildung, in der beruflichen Weiterbildung und in den Betrieben aufgegriffen oder auch nur ernsthaft diskutiert zu werden?“ (Boos-Nünning 1996, S. 15).

In der Tat ist die berufliche Weiterbildung kein besonders günstiges oder leicht zu bearbeitendes Feld für interkulturelles Lernen, vergegenwärtigt man sich die enge Verknüpfung beruflicher Bildungsprozesse mit dem Beschäftigungssystem: „Ziele, Inhalte und Formen beruflicher Weiterbildung sind ... immer bezogen auf und beeinflußt durch die Strukturen, Entwicklungen gesellschaftlicher Arbeit sowie die darin sich ausdrückenden Machtverhältnisse“ (Voigt 1986, S. 62). Die berufliche Weiterbildung findet letztlich unter der Bedingung statt, daß zumindest *auch* die Qualifikationen erworben werden, die die Betriebe und Unternehmen benötigen bzw. nachfragen. Die entsprechenden Prüfungsbestimmungen, Teilnahme- und Förderbedingungen, der

Konkurrenzdruck und die hierarchischen Strukturen werden nicht im Verlauf eines beruflichen Weiterbildungsangebotes entwickelt und sind nur zu einem sehr geringen Teil pädagogisch beeinflußbar.

Zu fragen bleibt dennoch, ob und wie die Gestaltung der beruflichen Weiterbildung *allen* Beteiligten – deutschen und nicht-deutschen Lernenden – den Raum gewährt, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen und Perspektiven produktiv in den Lernprozeß einzubeziehen. Mit dem Konzept des interkulturellen Lernens in der beruflichen Weiterbildung rückt in erster Linie der Unterrichtsdialog Lerner/Lerner und Lehrer/Lerner – die Mikrodidaktik – in das Zentrum der Betrachtung, wobei die Hervorhebung des „Interkulturellen" die – leider oft vergessene – Überlegung hervorhebt, daß Migration für die nichtdeutschen TeilnehmerInnen an dem Weiterbildungsangebot ein bedeutender Sozialisationsfaktor ist.

Es geht darum, die vorliegenden Konzepte zur beruflichen Weiterbildung konsequent in bezug auf die Migrationsbedingungen zu präzisieren bzw. zu konkretisieren. Hervorzuheben sind diesbezüglich für die hier interessierenden Fragestellungen die Konzepte

- TeilnehmerInnenorientierung
- Methodenkompetenz
- Interaktion und Identität
- Sozialisation und Lernen.

TeilnehmerInnenorientierung

Das Konzept der TeilnehmerInnenorientierung als Partizipation im Unterrichtsgeschehen zielt darauf, die Erfahrungen und Kompetenzen der TeilnehmerInnen positiv in den Lehr-/Lernprozeß einzubeziehen, d.h., daß Raum für Diskussionen, Erfahrungsaustausch und selbständiges Arbeiten vorgesehen wird. – Diesem Konzept sind in der beruflichen Weiterbildung sicherlich Grenzen gesetzt (z.B. aufgrund von Zeitdruck, Anforderung an Vermittlung von Fachwissen und unterschiedlichen TeilnehmerInnenorientierungen). Aber die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, der ohnedies ein hoher Stellenwert in der berufsbildenden Pädagogik beigemessen wird, erfordert eine Umsetzung gerade dieses Konzepts. Ein Sich-Einlassen auf das subjektive Welt- und Selbstverständnis von Lernenden hilft diesen auch bei der Entwicklung eigener Wege zur angestrebten Qualifikation.

Dies setzt voraus, daß die bereits vorhandenen Kompetenzen der Lernenden anerkannt und – mit Unterstützung der Lehrkräfte oder zunehmend als eigenständiger Lernprozeß – fortentwickelt werden. Eine Schwierigkeit bei der Bildungsarbeit mit ausländischen Erwachsenen ist die weitverbreitete Ignoranz von deren vorhandenen Kompetenzen. Ihre *Bilingualität* und ihre *Bikulturalität* sind in Deutschland bisher kaum gefragt und werden auch nicht hinrei-

chend als Kompetenzen wahrgenommen, die für den Lehr-/Lernprozeß nutzbar gemacht werden können. Berufliche Qualifikationen, die evtl. im Herkunftsland erworben, hier aber nicht anerkannt oder nicht unmittelbar verwertbar sind, werden so unzureichend oder gar nicht in den Lehr-/Lernprozeß einbezogen. BildungsplanerInnen und -beraterInnen sowie die Lehrkräfte sind hier besonders gefordert, Verfahren zu entwickeln, die den ausländischen Teilnehmenden in beruflicher Weiterbildung Raum für die „Veröffentlichung", die Anwendung ihrer Kompetenzen, ihres Könnens und ihrer Kenntnisse – zunächst in der Unterrichtsöffentlichkeit – geben, d.h., es sind Verfahren zu erproben, mit deren Hilfe alle Lernenden das bisher Gelernte nicht nur nicht beiseite legen, vergessen sollen, sondern im Gegenteil soll auch das Wissen aktiviert werden, über das – weil es bisher kaum benötigt wurde und oft schon sehr lange Zeit brach liegt – nicht mehr ohne weiteres verfügt werden kann.

Methodenkompetenz

Die „Veröffentlichung" der bereits vorhandenen Kompetenzen und Qualifikationen erfordert nicht zuletzt, daß möglichst vielfältige Methoden zur Vermittlung von Fachinhalten im Unterricht eingesetzt werden. Nur so können die TeilnehmerInnen – und die Lehrkräfte – eruieren, welche Formen des Lernens ihren eigenen Lernprozeß besonders unterstützen.[55] Ohnehin wird der Entwicklung von Methodenkompetenz in der beruflichen Weiterbildung derzeit eine hohe Bedeutung zugemessen, da – unabhängig von der ethnischen Herkunft der TeilnehmerInnen – die Heterogenität innerhalb der TeilnehmerInnen an beruflichen Weiterbildungsangeboten qualitativ und quantitativ bisher kaum bekannte Ausmaße erreicht. Die entsprechenden Überlegungen zur Methodenkompetenz sind um die Aspekte eines verbesserten Einbezugs von nicht-deutschen Lernenden in die Unterrichtskommunikation zu erweitern.

Mit Blick auf die anzustrebenden Relativierungen der Wahrnehmungsmuster und Stereotype sind vor allem auch Methoden bei der Vermittlung berufsfachlicher Kenntnisse einzusetzen, die nicht nur oder wenigstens nicht überwiegend hohe Kompetenzen in der deutschen Sprache voraussetzen, sondern auch non-verbale Fähigkeiten zum Ausdruck kommen lassen: Ein Umgang mit Werkstoffen nach künstlerisch-ästhetischen Kriterien mag z.B. auch aufgrund dieser Kriterien zu erproben sein; ohnehin zielt der Einsatz entsprechender Methoden auf die Förderung von Kreativität, also einer Schlüsselqualifikation. Aber auch weniger „spektakuläre" methodische Vorgehensweisen bieten „Entlastungen" von den überwiegend deutschsprachigen – und zudem

[55] Ein Beispiel hierzu bietet das vom BMA geförderte Modellprojekt des IB Jugendsozialwerks: „Abbau von Ausländerfeindlichkeit" in der beruflichen Ausbildung, das Methoden kooperativen Lernens und Arbeitens eingesetzt und ausgewertet hat. – Vgl. Hippchen 1995.

oft textlastigen – Anforderungen und gründen auf der für Lehr- und Lernprozesse wichtigen Erkenntnis, daß verschiedene „Lerntypen" (und damit werden nicht nur verschiedene Lernpräferenzen der nicht-deutschen Lernenden thematisiert) auf unterschiedliche Zugänge zum Lernen angewiesen sind.[56] Methodische Verfahren, die möglichst vielfältig neben der Sprache auch die anderen Sinne in den Lernprozeß einbeziehen, bieten sich hier an.[57]

Interaktion und Identität

Interaktionsprozesse beeinflussen erheblich die Lehr- und Lernleistungen in Lerngruppen. „Sie stehen in Wechselwirkung mit den Rahmenbedingungen, den Zielsetzungen, Inhalten und Vermittlungsmethoden sowie mit den aus der bisherigen Sozialisation entstandenen Einstellungen, Deutungsmustern und Lernhaltungen der Teilnehmer" (Voigt 1986, S. 155). Die Interaktions- und Kommunikationsprozesse berühren neben der Sachebene immer auch die Beziehungsebene der Handelnden. Innerhalb einer Lerngruppe müssen Interaktionsregeln praktiziert werden, die es zulassen, die real vorhandenen Verschiedenheiten der einzelnen TeilnehmerInnen zu akzeptieren und so weit wie möglich für den Lernprozeß zu aktivieren. Voraussetzung hierfür ist ein Akzeptieren der Verschiedenheiten, d.h. in erster Linie ein „Zur-Kenntnis-Nehmen" dieser Verschiedenheiten, ohne sie vorschnell zu bewerten oder zu beurteilen. Für jeden einzelnen muß eine für ihn akzeptable Rollenfunktion gefunden werden, Fremd- und Selbstbild dürfen nicht zu weit auseinanderklaffen. Auch im Kontext von Interaktion hat die Wahrnehmungsfähigkeit von Kompetenzen und von – den Lehrkräften i.d.R. bisher unbekannten – Kommunikationsstilen eine Bedeutung, die vor allem in Lerngruppen mit Erwachsenen nicht-deutscher Herkunft einer großen Beachtung bedürfen. Mißverständnisse, die nicht erkannt werden, können nicht ausgeräumt werden und so die Interaktion erheblich behindern.[58] Insbesondere die Außenwahrnehmung von AusländerInnen, die sich im Deutschen häufig fehlerhaft und wenig differenziert artikulieren, führt allzu oft zu der Einstellung, sie insgesamt als sprachinkompetent einzuschätzen.[59]

---

[56] Als Grundlagenliteratur hierzu sei auf Vester 1993 hingewiesen.

[57] Leisen 1994 bietet hier zahlreiche konkrete Anregungen für den Fachunterricht.

[58] Hierzu ein Beispiel: Von einem ausländischen Umschulungsteilnehmer wurde berichtet, daß ein Ausbilder seinen Namen nicht korrekt aussprechen konnte, der Teilnehmer sich aber in der falschen Lautierung nicht angesprochen fühlte. Der Ausbilder wiederum gewann so das Bild von dem Teilnehmer, daß dieser sich um eine aktive Beteiligung im Unterricht zu „drücken" versuchte.

[59] Auch hierzu ein Beispiel: Im Rahmen eines Konfliktbewätigungsseminars mit Müllwerkern in Frankfurt/M. (vgl. Schimang 1995) trug allein die Tatsache, daß die Diskussionsbeiträge der ausländischen Kollegen simultan übersetzt wurden, zu großem Erstaunen der deutschen Kollegen bei, weil sie ihren ausländischen Kollegen bis dahin nicht zugebilligt hatten, Probleme dermaßen differenziert zu analysieren und Stellung zu den diskutierten Problemen zu beziehen.

Vor allem im Kontext von Identität ist des weiteren herauszustreichen, daß Identifikationsangebote durch Lehrende aller Voraussicht nach höchst positive Effekte auf die Lernprozesse von TeilnehmerInnen, die nicht deutscher Herkunft sind, mit sich bringen können. Als ein probates – und eigentlich recht einfaches – Mittel, um solche Angebote ernsthaft einzubringen, ist hier der gezielte Einsatz von *Lehrkräften nicht-deutscher Herkunft* in den Bildungseinrichtungen ausdrücklich zu benennen.[60]

Sozialisation und Lernen

Als die wichtigsten Sozialisationsinstanzen von Erwachsenen sind Arbeit und Beruf zu nennen, die erhebliche Auswirkungen auf die Identität und die Persönlichkeitsstruktur ausüben. TeilnehmerInnen in beruflicher Weiterbildung, die lange Zeit unter rigiden Bedingungen arbeiteten, Bedingungen, die wenig Handlungsspielräume zur Persönlichkeitsentfaltung bieten, haben erfahrungsgemäß Schwierigkeiten, wenn „plötzlich" von ihnen brachliegende Fertigkeiten oder ungewohnte Verhaltensweisen gefordert werden – wie Kreativität, eigenständiges Urteils- und Denkvermögen, Initiative, Planungs- und Organisationsfähigkeit. AusländerInnen haben überproportional genau solche Arbeitsplätze ausgefüllt, in denen diese Fähigkeiten nicht gefragt wurden und über Jahre brach lagen.[61]

Berufliche Weiterbildungsangebote mit ausländischen Erwachsenen sind in besonderer Weise gefordert, diesem Umstand Rechnung zu tragen. Erfahrungsgemäß ist vor allem in einer längeren Anfangsphase von Weiterbildungsangeboten den Schwierigkeiten und Emotionen zu begegnen, die aufgrund der Anforderungen an die bisher kaum aktivierten Fähigkeiten entstehen. Der Entwicklung von Lern- und Arbeitstechniken, der Selbstkontrolle des Lernverhaltens und dem Abbau von Selbstunsicherheiten und Versagensängsten ist ein besonderer Stellenwert beizumessen. – Leider ist eine Tendenz bei AFG-geförderten Umschulungen festzustellen, die dem entgegensteht: Verkürzung der Gesamtförderdauer, sehr frühzeitig angesetzte erste Zwischenprüfungen.

Als weiterer wichtiger Sozialisationsfaktor für Erwachsene ausländischer Herkunft sind die Migrationsrealitäten und -erfahrungen in die didaktischen

---

[60] Victoria Flores Baeza, Ausbilderin an der Fachschule für Erzieherinnen in Hamburg-Altona, ging auf einer Fachtagung 1996 in Hamburg vor allem auf diesen Aspekt ihrer Tätigkeit ein und schilderte eindrucksvoll, wie bereits die Tatsache, daß sich im Kollegium *eine* Kollegin spanischer Herkunft befindet, Anlaß zu vielfältigem Nachdenken über interkulturelle Aspekte des Lernens und über Migration gefördert hat. - Ihr Beitrag wird in einer Dokumentation der Fachtagung (voraussichtlich im Januar 1997) nachzulesen sein.

[61] Diesen Zusammenhang greift die Studie von Bartsch 1990 auf. Er kommt dort zu dem Schluß, daß sich auf der Grundlage gegebener Interaktionschancen - hier im Betrieb und ausdrücklich bezogen auf ausländische Arbeitnehmer - ein identifizierbares berufliches Sozialisationspotential ergibt.

Überlegungen einzubeziehen; im zweiten Kapitel wurde dieser Aspekt bereits ausführlicher vorgestellt.

6.3 Berufsbezogenes Deutsch

Nicht hinreichende Deutschkenntnisse von ausländischen Arbeitskräften werden als Barriere für die Teilnahme an beruflichen Fortbildungsangeboten sowohl von seiten der Anbieter als auch von seiten der potentiellen TeilnehmerInnen gesehen. Während in den 70er Jahren zumindest vereinzelt in Großbetrieben mit einem hohen Ausländeranteil speziell für ausländische Arbeitskräfte Deutschkurse angeboten wurden, die vor allem der Unfallverhütung und der Vermittlung eines Grundwortschatzes in Deutsch dienen sollten, werden selbst solche Kurse heute nicht mehr für nötig gehalten. Bei einer Kurzanfrage des DIE-Projektes in den Schulungsabteilungen dreier Großbetriebe im Rhein-Main-Gebiet mit einem hohen Anteil an ausländischen Arbeitskräften, ob dort spezielle Angebote für ausländische Arbeitskräfte angeboten werden, in denen sie Lücken in der deutschen Sprache aufarbeiten können, wurde diese Frage einhellig verneint. Dies, so die Begründung, sei auch nicht mehr erforderlich, weil die ausländischen Beschäftigten in den Betrieben hinreichend die deutsche Sprache beherrschten. Hier ist eine Diskrepanz zu der allgemeinen Einschätzung von Deutschkenntnissen ausländischer Arbeitskräfte auszumachen.

Einerseits trifft es sicherlich zu, daß bereits in der Einstellungspraxis von Betrieben der Grad der Beherrschung der deutschen Sprache ein wichtiges Kriterium für die Berücksichtigung von Bewerbungen ist. – Und dieses Kriterium erfaßt inzwischen selbst solche Tätigkeiten, bei denen bis vor wenigen Jahren noch kaum Anforderungen an Deutschkenntnisse gestellt wurden: Eine 1995 durchgeführte Recherche der „Beratungs- und Koordinierungsstelle für an- und ungelernte Arbeiterinnen", Frankfurt/M., zu Stellenangeboten für unqualifizierte Tätigkeiten im Rhein-Main-Gebiet führte zu dem Ergebnis, daß selbst bei den Angeboten für Putzstellen „gute Deutschkenntnisse" in einem Drittel der Fälle vorausgesetzt wurden, für andere „klassische" Hilfstätigkeiten z.B. im Küchenbereich, im Lager und in der Produktion wurden ausdrücklich „gute Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift" verlangt (Peikert 1996). Es ist dabei zunächst nur von untergeordnetem Interesse, ob tatsächlich die deutschsprachigen Anforderungen an diesen Arbeitsplätzen solche Einstellungsvoraussetzungen rechtfertigen oder ob die hohen Arbeitslosenzahlen und die damit einhergehende wachsende Arbeitsplatzkonkurrenz die Betriebe zunehmend dazu veranlassen, ihre Kriterien auch diesbezüglich höher anzusetzen.

Diese Einstellungspraxis kann aber offensichtlich nicht verhindern, daß ausländische Arbeitskräfte aufgrund ihrer – unterstellten oder tatsächlich vorhandenen – Defizite in der deutschen Sprache bei den Fortbildungsangeboten nachrangig berücksichtigt werden. „Bei der Fortbildung ist es so, daß ausländi-

sche Kollegen überhaupt nicht gefragt werden. Obwohl die Ausländer auch gut sind, wird eine Fortbildung nur für Deutsche bewilligt ... Bei der allgemeinen Fortbildung gibt es keine ausländische Sprache, man muß also gut Deutsch können", konstatierte ein Türke in einem Stuttgarter Großbetrieb in der Metallverarbeitung bei einer Befragung des Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt (Just 1989, S. 14). Im Rahmen dieser Befragung wurde „mehrfach von Ausländern beklagt, daß in ihren Betrieben keine Sprachkurse stattfinden … um so ein wichtiges Hindernis für die Fortbildung aus dem Wege räumen zu können" (ebd., S.15).

Räthzel/Sarica (1994, S. 43) verweisen als ein Ergebnis ihrer Vorstudie zum Thema „Diskriminierung von Migranten und Migrantinnen auf dem Hamburger Arbeitsmarkt" ebenfalls auf die Problematik, daß der Zugang zu Fortbildungsangeboten an vorhandene Deutschkenntnisse gekoppelt ist, aber im Vorfeld von Qualifizierungen kein adäquates Deutschkursangebot unterbreitet wird: „Wir scheinen uns hier in einem Teufelskreis zu bewegen. Einerseits werden die geringe Qualifikation und die mangelnden Deutschkenntnisse beklagt. Auf der anderen Seite gibt es keine in die Arbeitszeit integrierten Sprachkurse, und bei den Fortbildungskursen sind die Deutschkenntnisse schon Voraussetzung. Wo sollten eingewanderte ArbeiterInnen aber Deutschkenntnisse erwerben, wenn nicht in den Fortbildungskursen oder am Arbeitsplatz?" Auch beim Zugang zu den AFG-geförderten Fortbildungsangeboten erweist sich für ausländische Arbeitskräfte die Koppelung der Teilnahme an „hinreichende" deutschsprachige Kenntnisse häufig als – kaum zu überwindende – Hürde. Mangelnde Deutschkenntnisse werden von der Verwaltung der Bundesanstalt für Arbeit als allgemeines personelles Defizit definiert, und Maßnahmen mit überwiegend allgemeinbildenden oder sprachfördernden Inhalten, wie sie für viele AusländerInnen nötig wären, damit sie ihren Anspruch auf Fortbildung wahrnehmen könnten, werden aufgrund der geltenden Bestimmungen nicht mit AFG-Mitteln gefördert. – Anzufügen ist zudem, daß die Einschätzung, ob die Deutschkenntnisse von ausländischen ArbeitnehmerInnen für eine erfolgreiche Teilnahme ausreichen, relativ willkürlich von den ArbeitsberaterInnen getroffen werden muß und seit der 10. Novellierung des AFG durch den weitgehenden Wegfall der Möglichkeit von Umschulungsvorbereitungsmaßnahmen (möglich sind derzeit bestenfalls „Feststellungsmaßnahmen" von zweimonatiger Dauer) ein Objektivierungskriterium erheblich eingeschränkt wurde. Fraglich ist, ob die ArbeitsberaterInnen tatsächlich in der ihnen für Einzelberatungen zur Verfügung stehenden Zeit fundiert einschätzen können, ob die Deutschkenntnisse einer/s nicht-deutschen Ratsuchenden sich als tragfähig für eine Qualifizierung erweisen. [62] – Solche

[62] Der Vollständigkeit halber sei hier erwähnt, daß in begründeten Zweifelsfällen eventuell der Psychologische Dienst eingeschaltet werden kann, der aber nicht ausdrücklich auf die Problematik des Zweitspracherwerbs eingeht.

Zweifel ergeben sich nicht zuletzt aus den verschiedenen Berichten von MitarbeiterInnen in beruflichen Weiterbildungsangeboten, denen zufolge es tw. erst aufgrund intensiver Interventionen beim Arbeitsamt gelang, eine Teilnahme für einzelne InteressentInnen durchzusetzen, wobei in diesen Fällen die betreffenden MigrantInnen im Verlauf der Weiterbildung in aller Regel die Lernangebote erfolgreich abschließen konnten.

Der Grad der Deutschkenntnisse ist aber nicht *nur* als Einstellungskriterium und als Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an beruflicher Fortbildung von hoher Bedeutung. Zunehmend spielt er auch beim Erhalt von Arbeitsplätzen eine gewichtige Rolle, und zwar in dem Maße, in dem sich die Arbeitsformen, die Produktions- und Organisationsstrukturen der Betriebe ändern. Im Zeichen des Konzepts „lean management" sollen Arbeitskraft, Zeit, Energie und Material intensiver und effektiver genutzt werden – mit weitreichenden Konsequenzen für die Anforderungen an die Berufstätigen. So unterschiedlich die betriebsinternen Abläufe im Hinblick auf einen „kontinuierlichen Verbesserungsprozeß" (KVP), in Qualitäts- und Gesundheitszirkeln und auf das „Total-Quality-Management" (TQM) auch konkret gestaltet sein mögen, sie setzen im wesentlichen einen stärkeren Einbezug von Initiative und Verantwortung der Arbeitsabläufe auf Gruppen und Teams innerhalb der Abteilungen und Betriebe, und sie erfordern neue Qualitäten von Absprachen, Verhandlungen und Vereinbarungen – von Kommunikation – an den Arbeitsplätzen.

„Menschen, die jahrelang in den Betrieben ‚den Mund halten' sollten, sollen nun umfassend kommunizieren, und zwar in einer zweckgebundenen, ihrem Betrieb und der Produktion dienlichen Weise. Gute Deutschkenntnisse in Wort und Schrift sind gefragt von Menschen, die bisher mit mehr oder weniger rudimentären Deutschkenntnissen auskamen und deshalb gar nicht die Notwendigkeit sahen, ihre Deutschkenntnisse zu vervollkommnen, abgesehen davon, daß sie nicht gerade mit Lernangeboten überschüttet wurden" (Kaufmann 1996, S. 11). Arbeitskräfte, die die erforderlichen kommunikativen Anforderungen nur unzureichend erfüllen können, sehen sich nicht selten mit einer neuen Qualität von Konkurrenz und Diskriminierung unter Kollegen konfrontiert. Einige vorliegende Beobachtungen in Betrieben, in denen neue Gruppenarbeitsformen eingerichtet wurden, weisen kritisch darauf hin, daß in den Gruppenbesprechungen mangelnde Schrift- und Formulierungsfertigkeiten von einzelnen auf Ungeduld und Ärger der KollegInnen treffen, die sehr wohl wissen, daß der entstehende Zeitverlust oder die Nichteinhaltung von Verabredungen (aufgrund mangelnder Verständigung) in der Regel von allen Gruppenmitgliedern „ausgebadet" werden müssen. Klepp (1996 – I, S. 14) beschreibt anhand konkreter Beobachtungen negative Auswirkungen auf das gesamte Betriebsklima: „Denn auf einmal haben sich die Anforderungen an den schriftlichen Ausdruck aller Kollegen beträchtlich erhöht. Zum

Beispiel soll nun das Schichtbuch reihum von den Gruppenmitgliedern geführt werden ... Bei den regelmäßigen Teamsitzungen, Workshops, Gruppenbesprechungen usw. wird fast immer mit dem Metaplan oder ähnlichen Methoden gearbeitet. Das verursacht manchen Streß ... Es entstehen also auf einmal Druck, Verzögerungen, Ausreden, Mißtrauen u.a., was unter den allgemein verschärften Bedingungen und Entlassungsängsten den Zusammenhalt der Kollegen bröckeln läßt ... Was schon lange vergessen war – die unterschiedlichen Nationalitäten –, wird somit zum ‚Problem' für die ganze Gruppe in der Konkurrenz in der Abteilung."

„Angesichts der bestehenden Qualifikationsstruktur unter ausländischen Kollegen, angesichts ihrer Sprachbarrieren beginnen sie zunehmend aus der neuen Betriebsorganisation herauszufallen. Es entsteht ein quasi naturwüchsiger Prozeß der Diskriminierung" – so faßt auch Huhn (1994, S. 40) diesbezügliche Erfahrungen im Kontext gewerkschaftlicher Fortbildungsseminare mit ausländischen Arbeitnehmern zusammen.

6.3.1 Berufsbezogener Deutschunterricht in der Praxis

Insbesondere die erhöhten Anforderungen an die kommunikativen Kompetenzen – in deutscher Sprache – von ArbeitnehmerInnen tragen dazu bei, daß der Bedarf an einem gezielten Deutschunterricht aus der Sicht vieler ausländischer Arbeitskräfte als dramatisch zu bezeichnen ist. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, daß das Interesse an berufsbezogenem Deutschunterricht anwächst und daß zunehmend Bildungsträger entsprechende Angebote planen und durchführen. Die Planungen befinden sich aber häufig in einem sehr globalen Stadium, und es wird „händeringend" nach fundierten Konzepten und vor allem Materialien gesucht. Erschwert wird diese Suche auch deshalb, weil die verschiedenen Angebote in sehr unterschiedlichen organisatorischen Konstellationen mit zu differenzierenden Teilzielen entwikkelt werden[63], z.B.

- in überbetrieblichen Gruppenumschulungen und in weiterbildungsbegleitenden Hilfen mit dem Ziel, den Erwerb eines qualifizierten Abschlusses zu unterstützen,
- in berufsbegleitenden (betrieblichen) Deutschkursangeboten mit dem Ziel der besseren Integration in bestehende und sich ändernde Arbeitsabläufe und
- in Deutschkursangeboten für Arbeitslose mit dem Ziel der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt.[64]

---

[63] Vgl. hierzu auch die Netzwerkdokumentation des DIE-Projektes(Nispel/Szablewski-Çavuş 1996b).

[64] Seit Anfang 1996 entwickelt der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V., Mainz, in Zusammenarbeit mit dem örtlichen Arbeitsamt und der VHS Mainz ein Kursmodell, das sich speziell an arbeitslose AusländerInnen richtet.

Darüber hinaus ergeben sich weitere Differenzierungen aufgrund der Berufe bzw. der Berufsbereiche, die im Kontext der Ziele anvisiert werden. Die Vielfalt der Voraussetzungen und (Teil-)Ziele bedingt unterschiedliche Konzepte für die jeweilige konkrete inhaltliche und didaktisch-methodische Gestaltung des Deutschunterrichts. Es stellt sich die Frage, was – bei aller notwendigen Detailbetrachtung – das „Gemeinsame" des Komplexes berufsbezogenes Deutsch kennzeichnet.

6.3.2 Ziele des berufsbezogenen Deutschunterrichts

Wie weiter oben skizziert wurde, ist die Kommunikationsfähigkeit in deutscher Sprache auch für die in Deutschland lebenden Nicht-Deutschen eine wesentliche Voraussetzung, um an beruflicher (Weiter-)Bildung überhaupt teilhaben zu können und um im Arbeitsalltag zu bestehen. Der Erwerb oder die Verbesserung der Deutschkenntnisse ist somit nicht das Ziel des Deutschlernens, sondern ist ein Mittel zum „eigentlichen" Ziel, der Partizipation an der üblichen – und auch von den Betrieben geforderten – Kommunikation im Berufs- und Arbeitsalltag. Dies erfordert einen tw. veränderten Blick auf den Unterrichtsgegenstand Deutsch. Aus der Perspektive von Erwachsenen ausländischer Herkunft beinhaltet z.B. die Teilnahme an einer beruflichen Qualifizierung meistens auch eine neuerliche oder gar erstmalige *systematische* Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und ist – ob bewußt im Konzept bedacht oder nicht – für diese Bestandteil eines Deutschunterrichts. Umgekehrt verschiebt sich im berufsbezogenen Deutschunterricht der Blickwinkel von der Deutschdidaktik auf den Fachunterricht: Der fachlich zu vermittelnde „Stoff" liefert die Inhalte des Unterrichts, und der Deutschunterricht im engeren Sinne führt die sprachlichen Anteile des Fachlernprozesses einer Systematisierung (Grammatik, Wortschatz, Schreib-/Lese- und Sprech-/Hörverstehen) zu.

Bezogen auf die Lernenden ist das Ziel des berufsbezogenen Deutschunterrichts die Verbesserung der deutschsprachigen Kommunikation im Berufsleben oder im Qualifizierungsalltag, um sich und ihre (fachlichen) Fähigkeiten dort aktiver einbringen zu können, um sich als Fachkräfte, als KollegInnen und ggf. als TeilnehmerInnen in beruflichen Fortbildungsangeboten „ins Gespräch" zu bringen und „Gehör" zu verschaffen, d.h. ihre berufliche Handlungsfähigkeit zu erweitern. Der berufsbezogene Deutschunterricht ist damit – zumindest teilweise – bereits als ein berufliches Fortbildungsangebot für ausländische Erwachsene zu betrachten.

6.3.3 Inhaltliche Anforderungen: Sprachbedarf und Sprachbedürfnis

Wenn die fachlichen Kenntnisse, die im Hinblick auf eine Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit zu erwerben sind, die Themen bestimmen,

mit denen sich der Deutschunterricht zu befassen hat, so ergeben sich aus zwei Richtungen wichtige Anhaltspunkte zu den Inhalten:

- Zum einen verweisen die oben skizzierten Anforderungen an kommunikative Fähigkeiten im Beruf darauf, daß es nicht nur um sprachliche Ausdrucksfähigkeit im engeren linguistischen Sinne geht, sondern auch um „Rhetorik im Beruf"- um sprachliche Selbsterfahrung und Selbstbehauptung in der Zweitsprache Deutsch. Hieraus ergeben sich sowohl besondere pädagogische Anforderungen als auch Hinweise auf *übergeordnete inhaltliche Themenbereiche*.
- Zum anderen bedingen die jeweils unterschiedlichen Berufe und Berufsbereiche sowie die unterschiedlichen Tätigkeitsmerkmale der TeilnehmerInnen im berufsbezogenen Deutschunterricht, daß die Inhalte – zumindest teilweise – hinsichtlich der konkreten Zielsetzung des Angebots eine spezielle *Sprachbedarfsermittlung* erforderlich machen.

Übergeordnete Themen

Übergeordnete inhaltliche Anforderungen – über alle konkreten Praxisunterschiede hinweg – zum berufsbezogenen Deutschunterricht lassen sich eher definieren, wenn der Berufsbezug nicht bereits auf ganz bestimmte Fachqualifikationen hin ausgerichtet ist: Ein Teilbereich der Kommunikation im Arbeitsalltag mit seinen vielfältigen Aspekten (Arbeitszeit, Interessenvertretung, Kündigungsverfahren, Mitbestimmung am Arbeitsplatz, Betriebsorganisation, Firmenhierarchie, Umgang mit KollegInnen, Bewerbungen etc.) stellt bereits immense Anforderungen an die Deutschsprachkenntnisse von MigrantInnen; allerdings sind bereits diese Anforderungen nicht *nur* sprachlich zu bewältigen, sondern müssen tw. auch fachlich/inhaltlich erlernt werden.

Der Blick auf die „Kommunikation im Berufs- und Arbeitsalltag" ermöglicht auch für andere Teilbereiche eine Kategorisierung von Inhalten für den Deutschunterricht. Im wesentlichen lassen sich drei Teilbereiche definieren, in denen besondere Anforderungen an deutschsprachige Kompetenzen im Arbeitsleben bestehen:

- **Kommunikation als „abhängig" Beschäftigte/r**
  Aufgrund der (angestrebten) Eingliederung in den (ersten) Arbeitsmarkt ergeben sich Kommunikationsanforderungen, die außerhalb des Arbeitslebens in der Regel nicht bestehen und für die demzufolge eine Erweiterung der Zweitsprachenkompetenz im Unterricht anzustreben ist. Zwischen den KommunikationspartnerInnen – KollegInnen, Personalsachbearbeitung, Vorgesetzte (evtl. „Untergebene") und ggf. Arbeitnehmervertretung – bestehen definierte Beziehungsstrukturen, die u. a. Muster des sprachlichen Verhaltens tangieren. Viele Kommunikationsabläufe innerhalb dieses Berei-

ches werden vor allem in größeren Betrieben zunehmend schriftlich geregelt. Die Organisationsstruktur der Betriebe (Entscheidungsebenen, Hierarchien, Arbeitsgremien etc.) und die Einbindung in eine „sozialversicherungspflichtige Beschäftigung" (Sozial-/Krankenversicherung, Mitbestimmung, Arbeitsrecht) erfordern zumindest ein eigenes Vokabular und entsprechende Fachkenntnisse.

- **Kommunikation als Fachkraft**
  Aufgrund der Ausübung einer Berufstätigkeit ergeben sich Anforderungen, fachlich zu kommunizieren (Reklamationen, Arbeitsabsprachen, Qualitätskriterien, Materialanforderungen etc.). Die KommunikationspartnerInnen hier sind KollegInnen, Vorgesetzte (ggf. „Untergebene") und vor allem Kunden (ggf. Klienten) oder Lieferanten. Auch die fachliche Kommunikation wird zunehmend schriftlich geregelt, meistens aber sowohl schriftlich als auch mündlich. Die deutschsprachige Anforderung innerhalb dieses Teilbereichs läßt sich mit den Worten auf den Nenner bringen: Es genügt nicht, etwas zu wissen, man muß es auch sprachlich vermitteln bzw. kommunizieren können. – Fachliches Wissen und „Können" werden im übrigen in *jeder* beruflichen Tätigkeit vorausgesetzt bzw. erworben, d.h., die Anforderung an die „Kommunikationsfähigkeit als Fachkraft" beschränkt sich nicht auf *qualifizierte* Berufstätigkeiten.

- **Qualifizierungsorientierte Kommunikation**
  Ausländische ArbeitnehmerInnen stehen vor der besonderen Anforderung, sich in der häufig hierfür nur unzureichend beherrschten deutschen Sprache neue Fachkenntnisse aneignen zu müssen. Das Lernen von beruflichen Fachkenntnissen (in deutscher Sprache) bedingt einen kognitiven Prozeß und setzt Abstraktionsfähigkeit (in der deutschen Sprache) voraus. Dies gilt vor allem bei der Teilnahme an einem Fortbildungsangebot, aber auch während der Einarbeitung und im Zuge der laufenden Anpassung an betriebliche Innovationen während der Berufsausübung.

Die Grenzen zwischen diesen drei Teilbereichen, in denen für ArbeitnehmerInnen ausländischer Herkunft Probleme mit der deutschen Sprache bestehen können, sind sicherlich nicht immer eindeutig zu ziehen: So wird z.B. auch der Erwerb von neuen Fachkenntnissen durch fachliche Kommunikation mitgetragen, das „Erlernen" des Vokabulars von Betriebsinterna (z.B. die Bezeichnungen der verschiedenen Abteilungen im Betrieb) impliziert das „fachliche" (inhaltliche) Verstehen der Sachverhalte, die mit diesem Vokabular ausgedrückt werden.

Immerhin trägt aber eine solche erste Einteilung der Kommunikationsanforderungen dazu bei, einen Zugang zu den Inhalten eines berufsbezogenen

Deutschunterrichts zu finden. Innerhalb der einzelnen Teilbereiche lassen sich Inhalte und Kommunikationssituationen benennen, die deutschsprachig bewältigt werden müssen; und es läßt sich so leichter eruieren, in welchen Situationen mit wem worüber in welcher Form und mit welchen Mitteln eine Verständigung erzielt werden muß bzw. kann. Vielfältige Beispiele in dieser differenzierten Weise zu den verschiedenen Kommunikationssituationen wurden in Fortbildungsveranstaltungen des DIE-Projektes zusammengetragen und in dem Arbeitskreis „Berufsbezogenes Deutsch" systematisiert (vgl. Nispel 1996). Zumindest bei der Grobplanung für ein konkretes Unterrichtsangebot bieten die so erstellten „Checklisten" Hinweise auf evtl. wichtige Inhalte und Anregungen zum Weiterdenken. Des weiteren können diese Listen bei der konkreten Sprachbedarfsermittlung behilflich sein, indem gezielt der Frage nachgegangen wird, ob und in welchem Umfang die vorgestellten Kommunikationssituationen für die jeweiligen TeilnehmerInnen relevant sind.

Sprachbedarfsermittlung konkret

So wichtig und hilfreich es sein mag, möglichst umfassend zusammenzutragen, welche Inhalte „eigentlich" zum berufsbezogenen Deutschunterricht gehören, so wird man bei der Unterrichtsplanung für ein konkretes Kursangebot doch eine Auswahl treffen müssen. Bei dieser Auswahl ist möglichst dicht an den tatsächlichen Sprachbedarf der TeilnehmerInnen im Kontext ihres Berufsalltags und der verifizierbaren Zielsetzungen des Kursangebots (z.B. auch im Hinblick auf eine Fachausbildung, auf die Karrierechancen und auf die Akzeptanz in Betrieben) anzuknüpfen. Aufgrund der vielfältigen Berufe, aufgrund der verschiedenen organisatorischen Rahmenbedingungen von Kursangeboten und nicht zuletzt aufgrund der Dynamik von Innovationen in den verschiedenen Betrieben wäre es sicherlich illusorisch, auf das *eine allgemeingültige* Konzept zu hoffen, das genau den Sprachbedarf für eine konkrete Unterrichtsgruppe – möglichst mit ausgearbeiteten und kursfüllenden Materialien – abzudecken vermag.[65]

PlanerInnen und Lehrkräfte im berufsbezogenen Deutschunterricht werden hier mit der Aufgabe konfrontiert, möglichst präzise den Sprachbedarf für ihre konkreten KursteilnehmerInnen zu ermitteln, um im Unterricht tatsächlich die deutschsprachigen Fertigkeiten zu fördern, die die Lernenden benötigen, um ihre (zukünftigen) Berufstätigkeiten adäquat in Deutsch zu „meistern". Dabei gilt es, das jeweils spezielle Ziel des Unterrichts für den gesamten Kursver-

[65] Auf einer Fachtagung des Sprachverbands Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. in Mainz zum berufsbezogenen Deutsch, an der diverse VertreterInnen von Verlagen mit einem Deutsch-als-Fremdsprache-Programm teilnahmen, wiesen diese ausdrücklich darauf hin, daß bei der Vielfältigkeit möglicher Kursangebote es ihnen kaum möglich sein wird, solche speziellen Bedarfe aufzugreifen; allenfalls könnten sie übergreifende Inhalte in Lehrmaterialien umsetzen.

lauf einzubeziehen: In welchen Situationen und zu welchem Zweck benötigen die Lernenden eine Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse? Angesprochen werden damit der objektive und der subjektive Sprachbedarf:[66]

Der *objektive Sprachbedarf* ergibt sich aus den (angestrebten) beruflichen Tätigkeiten bzw. der Art der (angestrebten) beruflichen Weiterbildung. Dieser Bedarf umfaßt u.a. die Kommunikationsstrukturen in den Betrieben, d.h. die Managementstrategien und deren Auswirkungen auf die Anforderungen und Veränderungen an sprachliche Verständigung sowie ggf. die Art der Organisation von Lernprozessen und deren – mikrodidaktische – Umsetzung in der beruflichen Weiterbildung.

Der *subjektive Sprachbedarf* ergibt sich aus den Bedürfnissen der Lernenden. Sie verfügen über eigene Vorstellungen zum Lerngegenstand, zu der Frage, warum sie ihre Deutschkenntnisse verbessern wollen bzw. müssen, und über dementsprechende Erwartungen an den Lerngegenstand. Allerdings sind diese Vorstellungen häufig recht vage und unpräzise; sie äußern sich aber als Motivation, als Vorstellung über eigene Lerngewohnheiten und u.U. als Angst vor dem Lernen bzw. vor einem möglichen „Versagen".

Während der objektive Sprachbedarf sich im wesentlichen als Ziel („Was ist zu erlernen?") beschreiben läßt, lenkt der subjektive Bedarf den Blick auf die Frage, wie sich die Lernenden mit dem „Lernstoff" und mit ihrem eigenen Lernprozeß auseinandersetzen (wollen). Diese verschiedenen Blickrichtungen auf den Lerngegenstand führen zu zwei verschiedenen Vorgehensweisen für eine konkrete Sprachbedarfsermittlung.

- **Ermittlung des objektiven Sprachbedarfs**
  Bisher existieren für die Verwendung der deutschen Sprache im Kontext des berufsfachlichen Lernens und der beruflichen Kommunikation weder ein wissenschaftlicher noch ein pädagogischer Korpus an Beispielen für die – sich gegenwärtig tiefgreifend verändernden – Kommunikationsstrukturen am Arbeitsplatz bzw. in der Aus- und Fortbildung. Wohl lassen sich anhand gängiger Publikationen zur Organisationsentwicklung von Betrieben, zu Managementstrategien und entsprechenden Erfahrungsberichten (z.B. zur Einführung von Gruppenarbeit, zur Qualitätssicherung usw.) einige Hypothesen über die damit einhergehenden Kommunikationsstrukturen erstellen; ebenso bieten die Konzepte zur beruflichen Weiterbildung sowie die dort zugrunde gelegten Prüfungsordnungen Hinweise für den objektiven Sprachbedarf.[67] Allerdings wird die Hypothesenbildung bereits dadurch

[66] Vgl. hierzu Munby 1978, der vor allem für die Analyse der „Language needs" (objektiver Lernbedarf) präzise Richtlinien entwickelte. Hutchinson und Waters 1987 verwiesen auf die Bedeutung der „Learning needs" (subjektiver Lernbedarf) für eine Sprachbedarfsanalyse.

[67] Als solche Hypothesenbildungen sind die bereits erwähnten „Checklisten" (Nispel 1996a) zu verstehen.

erheblich erschwert, daß in Bezug sowohl zu den Managementstrategien als auch zur Didaktik der beruflichen Weiterbildung die Lücken zwischen Theorie und Praxis häufig beachtlich sind: Zwar wird z.B. in der beruflichen Weiterbildung inzwischen fast durchgängig das Modell der Leittextmethode (oder Variationen – vgl. z.B. Rottluff 1992) propagiert, in der konkreten Durchführung wird aber das „Vier-Stufen-Modell" nach wie vor mit erheblichen Anteilen praktiziert.

Mit anderen Worten: Solche Hypothesen können schlußendlich eine fundierte Erforschung der Sprachanwendungssituationen nicht ersetzen, wie sie z.B. in den Niederlanden vorliegen: Seit 1989 führt dort das Institut für Niederländisch am Arbeitsplatz der Universität Amsterdam u.a. Forschungsprogramme zum arbeitsplatzbezogenen Zweitsprachenunterricht (Niederländisch) durch. Entwickelt wurde z.B. ein Instrumentarium zur Untersuchung kommunikativer Aufgaben, die ein qualifizierter Berufsausüber an seinem Abeitsplatz zu bewältigen hat; d.h., es wurden die verschiedenen Textsorten, Gesprächsthemen, Kommunikationsbeteiligte in den eruierten Situationen usw. erfaßt und die Frequenz und die Wichtigkeit der so beobachteten Sprachanwendungssituationen bei mehreren hundert Vorarbeitern und Arbeitern evaluiert (vgl. Verhallen 1996, S. 12ff).

Es ist mindestens plausibel, daß eine Ermittlung des objektiven Sprachbedarfs um so zielgerichteter erfolgen kann, je realer in den Betrieben (bzw. in den Fortbildungsangeboten) recherchiert werden kann und je vielfältiger die Erhebungen gestaltet werden können. Anzustreben ist, daß sich die PlanerInnen und Lehrkräfte „vor Ort" ein konkretes Bild von den Arbeitsabläufen an den Arbeitsplätzen ihrer Unterrichtsgruppe machen und – gezielt und nach unterrichtsrelevanten Kriterien – notieren, welche Redemittel dort benötigt werden, welche Themen dort besprochen, welche Texte und Textsorten verstanden oder verfaßt werden müssen und welches „Klima" (welcher Umgangston) dort herrscht.[68]

Die Notwendigkeit zur Durchführung solcher konkreten Sprachbedarfsanalysen wird selten von der Praxis in Frage gestellt, aber allzu oft sehen die Lehrkräfte sich nicht in der Lage, die hierfür erforderliche Arbeit zu leisten. Ihr Argument richtet sich an die Gestaltung der Rahmenbedingungen für den berufsbezogenen Deutschunterricht: Gerade weil in Deutschland bisher kaum auf fundierte Analysen zurückgegriffen werden kann, ist diese Form der aufwendigen Vorbereitung für *jeden Kurs* ständig wieder – quasi von neuem – erforderlich; und weil diese Vorbereitungen nicht verläßlich dokumentiert und anderen Weiterbildungsträgern zu Verfügung gestellt

[68] Kock 1996 skizziert einige Formen der Sprachbedarfsermittlung (Hospitation, Praktikum im Betrieb, mündliche und schriftliche Befragungen von ArbeiterInnen und Vorgesetzen im Betrieb) und diskutiert anhand ihrer praktischen Erfahrungen mit diesen Verfahren die jeweiligen Vor- und Nachteile.

werden können, fehlt – bereits auf der Ebene der Unterrichtspraxis – die unabdingbare Voraussetzung, um vorliegende Ergebnisse auszutauschen und zu systematisieren.
Schließlich sei hier noch vermerkt, daß *ein Teil* der Ermittlung des objektiven Sprachbedarfs auch im Unterricht selbst erfolgen kann: Durch gezielte Aufgabenstellungen an die Kursteilnehmenden – die ja in der Regel über Erfahrungen mit den Kommunikationsgepflogenheiten in Betrieben verfügen – können diese in erheblichem Maße dazu beitragen, daß tatsächlich das, was sie objektiv benötigen, im Unterricht thematisiert wird.[69] Dieses Vorgehen zur Ermittlung des objektiven Sprachbedarfs öffnet zudem bereits einen Zugang zum Einbezug des subjektiven Lernbedarfs.

- **Ermittlung des subjektiven Sprachbedarfs**
  Die individuellen Bedarfe der Lernenden können im wesentlichen nur im Lernprozeß selbst ermittelt werden. Ohnehin besteht für jede teilnehmerorientierte Unterrichtsgestaltung der Anspruch, die Erfahrungen, Wünsche und Motivationen der Lernenden zur Unterstützung ihrer Lernprozesse einzubeziehen.
  Neuere Konzepte im Fremdsprachenunterricht zielen verstärkt auch auf diesen Aspekt und entwickeln ein Methodenrepertoire, mit dem die Lernprozesse nicht nur implizit gefördert werden sollen/können, sondern explizit mit den Lernenden thematisiert werden; eingeplant werden z.B. gesonderte Phasen des Nachdenkens im Unterricht über individuelle Lernwege, in denen die Lernenden dazu angeregt werden, sich über ihre Motivation, ihre Ziele und über ihre Lerngewohnheiten und -strategien (sowie mögliche Veränderungen) zu vergewissern.
  Einen relativ einfachen Einstieg in einen solchen Prozeß bieten Befragungen vor oder unmittelbar bei Beginn eines Kurses:
  – Warum wollen Sie Ihr Deutsch verbessern? In welchen Fertigkeitsbereichen (schreiben/lesen, hören/sprechen) benötigen Sie vor allem eine Verbesserung?
  – In welchen Situationen wenden Sie derzeit vor allem Ihre Deutschkenntnisse an?
  – *In welchen Situationen würden Sie gerne nach erfolgreichem Ende des Unterrichts Ihre Deutschkenntnisse mehr als bisher anwenden?*
  – Wie haben Sie bisher Deutsch gelernt (im Kurs, im Gespräch mit Deutschen, mit Büchern usw.)?
  – *Was hilft Ihnen Ihrer Meinung nach am besten beim Deutschlernen*

[69] Klepp 1996-II verweist auf solche Ansätze für die Unterrichtsgestaltung und verdeutlicht, daß bereits unaufwendig durchzuführende Arbeitsschritte zu einem Einbezug des objektiven Sprachbedarfs hinführen können.

(Erläuterungen hören, lesen, mit Deutschen reden, grammatische Übungen ausführen etc.)?

– *Welche Tätigkeiten üben Sie häufig in Ihrer Muttersprache aus (z.B. Briefe schreiben, Literatur lesen, Spielfilme ansehen, Nachrichten hören etc.)?*[70]

Die Ergebnisse dieser Befragungen wären in den Unterricht so einzubeziehen, daß den Lernenden deutlich wird, an welchen Stellen ihr „subjektiver" Deutschlernbedarf aufgegriffen wurde. Methodisch ist hier an die Überlegungen zum „Lernen lernen" bzw. zum „autonomen Lernen" anzuknüpfen.

Des weiteren bietet die Tatsache, daß der Unterricht in deutschsprachiger Umgebung stattfindet und die allgemeine Verkehrs- (und Bildungs-)Sprache Deutsch ist, vielfältige Möglichkeiten, die Lernenden zu motivieren, ihren Sprachbedarf subjektiv und objektiv zu differenzieren: Der Unterricht sollte demzufolge die Lernenden aktivieren, ihre deutschsprachige Umgebung zielgerichtet im Hinblick auf die deutschsprachigen Anforderungen zu beobachten. Dies kann geschehen, indem fest umrissene Fragen zur Situation außerhalb des Unterrichts selbständig (einzeln oder in Gruppen, aber durchaus ohne Lehrkraft) recherchiert werden, Fragen wie z.B.:

– Welche Sätze benutzt der Vorgesetzte besonders häufig?
– WelcheThemen behandeln Mitteilungen am Schwarzen Brett?
– Worüber sprechen die KollegInnen in den Pausen?
– Wie viele MitarbeiterInnen (männlich/weiblich und/oder deutsch/nichtdeutsch) hat der Betrieb?

Je nach Ziel und Fragestellung sind den Lernenden für die Bearbeitung und die erforderlichen Arbeitsschritte Zeiträume zur Verfügung zu stellen, d.h., es handelt sich hierbei um Aufgaben, die überwiegend nicht direkt im Unterricht auszuführen sind. Durch die Bearbeitung solcher Fragen gewinnt zum einen die Lehrkraft Einblicke in den objektiven Sprachbedarf der Lernenden, zum anderen überprüfen diese selbst aufgrund ihrer Recherchen und aufgrund der Auswertung ihrer Ergebnisse im Unterricht, wie weit ihre Lernbedürfnisse mit dem objektiven Zweitsprachbedarf in Einklang stehen; sie können so ihre Motivation beim Erlernen der deutschen Sprache überprüfen und ihre Ansprüche an den Unterricht präziser formulieren.

---

[70] Ein gründlich ausgearbeiteter Fragebogen zur „Bedürfnisanalyse" von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden findet sich in den „Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut" (Goethe-Institut 1996, Teil D: Anhänge S. 115 -120). Sehr detaillierte Hinweise - vor allem zu Fragen der Selbsteinschätzung - bietet der Entwurf zum „Sprachenportfolio" (herausgegen von der Arbeitsgruppe „Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse" in Zusammenarbeit mit dem im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 durchgeführten Projekt „Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. - Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations-, Informations- und Planungsinstrument" - vervielfältigtes Manuskript).

6.3.4 Pädagogische Anforderungen

Der reklamierte Mangel an Deutschkenntnissen setzt auf einem relativ hohen Niveau an: Gemeint sind häufig nicht generelle kommunikative Schwierigkeiten im normalen Arbeitsablauf, sondern die Fähigkeit zum – teilweise abstrakten – Lernen in der Zweitsprache. Auch bei einem Großteil jüngerer AusländerInnen, die einen Hauptschulabschluß in Deutschland erworben haben, werden Schwierigkeiten im Verständigungsprozeß beobachtet, wenn es um komplexere Sachverhalte geht, obwohl sie über einen guten Standard in der Alltagssprache verfügen. Ein Deutschunterricht, der speziell fachliches Lernen fördern will, muß nicht zuletzt darauf zielen, Strategien dieses Wissenserwerbs zu entwickeln.

Angemerkt werden muß hier, daß der Mangel an Deutschkenntnissen auch in Abhängigkeit von den verwendeten Methoden in der beruflichen Fortbildung zu betrachten ist. Die zahlreichen Methoden, die im Zuge der Neuordnung von Berufen in Industrie und Handwerk entwickelt wurden, bieten vielfältige Anregungen für fachliches Lernen, das nicht ausschließlich (zweit-)sprachige Kenntnisse voraussetzt, und fördern ihrerseits die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen. Allerdings werden diese Methoden in der betrieblichen Fortbildung bisher nur sporadisch eingesetzt; vor allem für geringer Qualifizierte wird eher noch die Form der klassischen „Unterweisung" gewählt (lange theoretische Ausführungen, evtl. Rückfragen zur Verständnissicherung, Vorführen von Arbeitsabläufen, evtl. begleitende Erklärungen und schließlich Ausführen der Arbeitsabläufe durch die Lerner).

Mit anderen Worten: Das Ziel des berufsbezogenen Deutschunterrichts – die Verbesserung der deutschsprachigen Kommunikation im Berufs- und Qualifizierungsalltag – ist allein durch die Vorgabe der besonderen Inhalte und der dazu gehörenden sprachlichen Muster nicht zu erreichen. Mit den Stichworten „Schlüsselqualifikation", „Lernen lernen" und „Methodenkompetenz" werden Anforderungen an den berufsbezogenen Deutschunterricht gestellt, die über den rein sprachlichen Unterricht hinausgehen, aber sehr wohl mit den deutschsprachigen Fertigkeiten zusammenhängen. Zum einen ergeben sich aus diesen Überlegungen Anforderungen an eine gezielte Kooperation und Abstimmung von (Fach-)Ausbildung und berufsbezogenem Deutschunterricht. AusbilderInnen/FachlehrerInnen sind – ob bewußt oder unbewußt – für LernerInnen, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben, auch Lehrende im Prozeß des berufsbezogenen Deutschunterrichts: Der Prozeß der Wissensaneignung wird in erheblichem Maße durch die Kommunikation (in deutscher Sprache) zwischen den Lernenden und den Ausbildenden strukturiert. Eine wichtige Aufgabe des berufsbezogenen Deutschunterrichts dürfte darin bestehen, diesen Aspekt der Arbeit von AusbilderInnen zu betonen und in Zusammenarbeit mit ih-

nen Hilfen für die Umsetzung einer entsprechenden Didaktik zu entwikkeln.[71]

Der berufsbezogene Deutschunterricht ist zwar teilweise bereits als Bestandteil eines beruflichen Fortbildungsangebots für ArbeitnehmerInnen nichtdeutscher Herkunft aufzufassen und dient – wie jede berufliche Weiterbildung – letztlich auch der Anpassung an Qualifikationserfordernisse. Dieser Blick auf die Prioritäten im Berufsleben verleitet – ebenso wie in der beruflichen Weiterbildung allgemein – im berufsbezogenen Deutschunterricht dazu, die Inhalte (d.h. vor allem die Ziele) gegenüber den Lernprozessen (den Wegen, mit denen die Ziele verfolgt werden) in den Konzepten und vor allem in der Umsetzung der Konzepte zu vernachlässigen.

Allerdings finden zumindest die Lehr- und Lernprozesse in der beruflichen Weiterbildung mit und zwischen Personen statt und nicht in einem emotionslosen Raum. Positive und negative Motivationen aufgrund der Lebens- und Diskriminierungserfahrungen der Lernenden wirken sich auch im berufsbezogenen Deutschunterricht aus und sind in die didaktisch-methodischen Reflexionen einzubeziehen, um sie einer bewußten Auseinandersetzung und Gestaltbarkeit zuzuführen. Hier knüpfen insbesondere die überlegungen zum „interkulturellen Lernen“ im berufsbezogenen Deutschunterricht an.

Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht

Das Konzept des „interkulturellen Lernens“ im berufsbezogenen Deutschunterricht [72] richtet sich in erster Linie an die Gestaltung des eigentlichen Lehr-/Lernprozesses, also an authentische Sprachhandlungen im Unterricht. Das beinhaltet, daß die Lernenden frühzeitig deutschsprachige Redemittel erwerben müssen, die es ihnen erlauben, den Unterrichtsverlauf aktiv mitzugestalten. Explizit ist damit der Vermittlung von Redemitteln, die diesen Prozeß fördern, ein besonderer Stellenwert innerhalb des berufsbezogenen Deutschunterrichts einzuräumen. Im einzelnen sind hier Redemittel gemeint, die benötigt werden, um

- *Differenzierungen des Lernprozesses* – bzw. Kommentare zum Lernverlauf – in der Zweitsprache Deutsch *zu versprachlichen* (z.B.: „Ich kenne eine Lösung des Problems, kann das aber nicht in Deutsch ausdrücken.“)
- Lehrende und andere Lernende *zum Perspektivenwechsel einzuladen* (z.B.: „Meine Erfahrungen sind ganz anders als Ihre.“ – „Das mag für Sie so sein, aber,...“.)

---

[71] Leider fehlen allerdings häufig die minimalsten Voraussetzungen dafür, daß sich AusbilderInnen und DeutschlehrerInnen diesbezüglich verständigen: Teamsitzungen werden häufig nur in unzureichendem Maße eingeplant und scheitern – so die Erfahrungen, wie sie dem DIE-Projekt berichtet wurden – nicht selten auch daran, daß keine gemeinsame Kommunikationsebene gefunden wird.

[72] Die folgenden Überlegungen sind in Szablewski-Çavuş 1996 ausführlicher nachzulesen.

- die Kommunikationspartner *aufzufordern, sich über vorgefaßte Meinungen und Vorurteile zu verständigen* bzw. über diese nachzudenken (z.B.: „Wollen Sie mit Ihrer Frage andeuten, daß ich für alle Türken in Deutschland eine Antwort geben könnte?").

Es ergeben sich hier für den berufsbezogenen Deutschunterricht aufgrund des interkulturellen Lernansatzes eigene Themenbereiche, die im Verlauf des Unterrichts als „Sprachbedarf" aufzugreifen sind. Darüber hinaus impliziert dieser Lernansatz einen Anspruch an die Dialogfähigkeit und -bereitschaft der Lehrkraft, die ja in der Regel der „Mehrheitskultur" angehört. Ein teilnehmerorientierter Unterricht, in dem die Erfahrungen der ausländischen Erwachsenen produktiv in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden sollen, erfordert Lehrkräfte, die in der Lage oder zumindest bereit sind, ihre gewohnten Sichtweisen, Bewertungen und Handlungsweisen zu hinterfragen und von anderen hinterfragen zu lassen, ihr Wahrnehmungsrepertoire zu erweitern und einem Dialog Raum zu geben, in den die Erfahrungen aller Beteiligten einbezogen werden können.

Neben den linguistisch-didaktischen Reflexionen sind für diesen Unterrichtsansatz Strategien zu entwickeln und methodisch umzusetzen, die dabei helfen, interkulturelle Mißverständnisse aufzuspüren und zu versprachlichen, und die dazu beitragen können, Mißverständnisse zu vermeiden. Erforderlich ist ein verstärkter Blick auf „Verständigung", auf die sprachliche Handlung als „Problemlösungshandlung", und letztlich auch eine Erweiterung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit der deutschen Lehrkräfte, Vorgesetzten und KollegInnen. Zwar wird ein berufsbezogener Deutschunterricht auf letzteres nicht unmittelbar einwirken können; was er aber leisten könnte, ist eine Vermittlung der erforderlichen Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch, die Erwachsene ausländischer Herkunft benötigen, um solche Prozesse – auch außerhalb des Unterrichts – zu initiieren und zu verstärken.

Unter der Voraussetzung, daß der Deutschunterricht als begleitendes und fächerübergreifendes Prinzip in der beruflichen Weiterbildung mit ausländischen Arbeitskräften durchgeführt wird und Ansätze des interkulturellen Lernens umgesetzt werden, müssen deutschsprachige Mängel kein unüberwindbares Hindernis bei der Teilhabe an beruflicher Weiterbildung sein. „Eine unvollkommene Sprachkompetenz im Deutschen ist zwar eine Weiterbildungsbarriere für ausländische Arbeitnehmer, aber keineswegs der Kern des Problems. Dieser liegt vielmehr in der fortdauernden Bildungsbenachteiligung un- und angelernter Arbeiter unabhängig von ihrer Nationalität, eine Benachteiligung, die sich angesichts des forcierten Personalabbaus in dieser Statusgruppe zu einer beruflichen Zukunftslosigkeit verschärft hat" (Brucks/Wahl 1988, S. 144).

7. Konsequenzen für die Weiterbildung der WeiterbildnerInnen

Die Konzepte der einander ergänzenden Bausteine der beruflichen Bildung mit MigrantInnen stellen hohe Ansprüche an die Qualifikationen und die Kompetenzen der pädagogischen und disponierend-leitend tätigen MitarbeiterInnen. Dies gilt insbesondere für die in allen Angebotsformen anzustrebende Integration der berufsbezogenen Deutschförderung und der sozialpädagogischen Beratung in die fachtheoretischen und fachpraktischen Unterweisungen und ebenso für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz der MitarbeiterInnen in der beruflichen Bildung. Die Fortbildung der FortbildnerInnen beinhaltet deshalb sowohl kognitive Wissensaneignung als auch die Reflexion eigener Denk- und Handlungsmuster, die der migrationsspezifischen TeilnehmerInnenorientierung und der Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz entgegenstehen.[73]

Die im Vorangegangenen geschilderten Konzepte zur Gestaltung beruflicher Bildung mit MigrantInnen lassen sich nicht bruchlos in Aus- und Fortbildungskonzepte übersetzen.[74] Hinsichtlich der kognitiven Wissensaneignung ist die permanente Aktualisierung von Fachwissen – dessen „Verfallszeit" stetig sinkt – zu nennen. In dem Zusammenhang steht die praxisorientierte Vermittlung der neueren didaktischen und methodischen Ansätze der beruflichen Weiterbildung. Kenntnisse zur berufsbezogenen Förderung in der deutschen Sprache und Kenntnisse zu den insbesondere für MigrantInnen relevanten gesetzlichen Regelungen in Zusammenarbeit mit Qualifizierung und Berufstätigkeit lassen sich ebenso eher dem kognitiven Wissenserwerb zuordnen. Es läßt sich aber keine klare Grenze zwischen Wissenserwerb und der Veränderung von Einstellungen und Vorurteilen bei der Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz ziehen. So ist im Bereich Didaktik und Methodik in der beruflichen Bildung eine Reflexion der eigenen Selbstverständlichkeiten in den Rollen als LehrerIn/DozentIn, AusbilderIn oder BeraterIn notwendig. Dies gilt allgemein im Hinblick auf die Rezeption und Umsetzung neuerer Ansätze dieses Bereichs im eigenen Berufsalltag, aber auch in der kritischen Überprüfung dieser Ansätze hinsichtlich euro- oder ethnozentrischer Orientierungen. Interkulturelles Lernen ist also auch in der Fortbildung der FortbildnerInnen ein Querschnittsthema, das auch die Bereiche durchdringt, die vordergründig als reiner Wissenserwerb verstanden werden könnten.

„Man kann ... sagen, daß die Vermittlung von interkultureller Handlungskompetenz nur im Rahmen eines umfassenden, reflexiven, bewußten, kom-

---

[73] Vgl. dazu Hinz-Rommel 1994.

[74] Zur Fortbildungskonzeption des DIE-Projektes BBM und zu den Erfahrungen in der Umsetzung vgl. auch Kapitel 2.3 und den Exkurs zu den Fortbildungsangeboten zum Thema „Qualifizierung mit MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen".

plexen und andauernden Prozesses von Wissensaneignung und Persönlichkeitsentwicklung zu verwirklichen sein wird" (Hinz-Rommel 1994, S. 72).

- Dieser Prozeß ist umfassend, was einerseits die Interdisziplinarität und andererseits die Berücksichtigung von kognitiven und emotiven Aspekten betrifft. Der Lernprozeß muß an den Erfahrungen der TeilnehmerInnen und ihren Tätigkeitsfeldern in der beruflichen Bildung orientiert sein und die sie umgebenden Rahmenbedingungen und Strukturen einbeziehen.
- Der Prozeß ist reflexiv zu gestalten: Die Reflexion des eigenen Verhaltens, der eigenen Einstellungen, Denkweisen und (Vor-)Urteile ist Voraussetzung für eine bewußte Veränderung. Dies beinhaltet auch den Versuch, die Wahrnehmung des eigenen Verhaltens durch KommunikationspartnerInnen mit anderen kulturellen Hintergründen zu antizipieren, also die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel.
- Der Prozeß muß bewußt angegangen werden: Insbesondere die Angehörigen der Mehrheitskultur sehen ohne einen Anstoß von außen zumeist keinen Anlaß, sich den Mühen des Verstehens über kulturelle Grenzen hinweg zu unterziehen. Nicht-Verstehen ist oft Nicht-Verstehen-Wollen, nämlich der für Angehörige der Mehrheitskultur bequemere und billigere Weg. Die Gewährleistung gleicher Rechte in der beruflichen Bildung für Angehörige von Minderheiten setzt eine vorbehaltlose und bewußte Auseinandersetzung mit den Selbstverständlichkeiten der eigenen Praxis voraus. Die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen bezieht MitarbeiterInnen auf allen Hierarchieebenen und in allen Funktionsbereichen einer Einrichtung ein.
- Fraglos ist der Erwerb interkultureller Handlungskompetenz ein schwieriger und komplexer Prozeß. Komplex meint aber auch, daß immer wieder Widersprüchlichkeiten auftreten werden und darüber hinaus auch einander als unvereinbar gegenüberstehende Sichtweisen. Es muß mit der Unauflösbarkeit von Konflikten gerechnet werden, die zumindest in Teilbereichen oder zeitweise in Ermangelung eines allgemeingültigen Wertmaßstabs auftauchen können.
- Letztlich muß der Prozeß der Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz auf eine ganze Einrichtung bezogen sein und ist als ein andauerndes, prinzipiell unabschließbares Konzept zu verstehen. Kultur befindet sich im Wandel und mit ihr die Bedingtheiten und Inhalte interkultureller Kommunikation. Selbst wenn ein Einzelkonflikt oder eine einzelne Aufgabe als gelöst erachtet werden, sind damit nicht alle Fragen beantwortbar. Die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz verpflichtet also auf ein lebenslanges Lernen.[75]

Fortbildungen für pädagogische und leitende MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen können verschiedene Angebotsformen haben. Will eine

[75] Vgl. dazu Hinz-Rommel 1994, S. 73.

Einrichtung konsequent ihre interkulturelle Öffnung betreiben, so ist ein umfassendes und längerfristiges Beratungs- und Fortbildungskonzept angezeigt, das an den konkreten, alltäglichen Bedingungen und Fragen vor Ort ansetzt. Die „klassische" Fortbildung der MitarbeiterInnen wird in diesem Prozeß nur ein Faktor sein. Diese ist innerhalb des Gesamtprozesses zu begleiten

- von einer Überprüfung und ggf. Neuformulierung der Einrichtungsgrundsätze und Konzeptionen;
- von der Beiseitigung versteckter Ausgrenzungsmechanismen und der Entwicklung einer Methodenvielfalt sowie der interkulturellen Öffnung angemessenen Umgangsformen;
- von der Präsenz von MitarbeiterInnen unterschiedlicher Nationalitäten und kultureller Herkunft, was begleitet ist von der Präsenz einer Sprachenvielfalt in der Einrichtung;
- von einer Öffnung in das Gemeinwesen, also von einer Kooperation mit den Selbstorganisationen der ethnischen Minderheiten vor Ort;
- vom Sichtbar-Werden des interkulturellen Öffnungsprozesses nach außen;
- von der Orientierung des Angebots an den Bedürfnissen aller potentiellen Teilnehmenden;
- von der Entwicklung angemessener Einstellungen, Verhaltensweisen und Überzeugungen der MitarbeiterInnen.[76]

Von den hier aufgeführten Faktoren sind nur einige unmittelbar auf das Qualifikationsprofil der MitarbeiterInnen bezogen, sie sind aber alle von diesem Qualifikationsprofil maßgeblich beeinflußbar. Aufgrund der engen finanziellen Spielräume, in denen sich nahezu alle Bildungsträger gegenwärtig zu bewegen haben, werden sich solch umfassende Beratungs- und Fortbildungskonzeptionen kaum ohne ihre zusätzliche öffentliche Förderung realisieren lassen. Aber selbst wenn die Kosten für die Veranstaltungen nicht den Bildungsträgern zufallen, stellt sich das Problem der Freistellung der MitarbeiterInnen für die Dauer der Fortbildung. Die Erfahrungen des DIE-Projektes BBM zeigten, daß dreitägige Veranstaltungen für viele Teilnehmende und ihre Einrichtungen an der Schmerzgrenze lagen; nicht selten stellten die Teilnehmenden dafür ihre Freizeit zur Verfügung, da in der Fortbildungszeit liegengebliebene Alltagsarbeiten später – in Überstunden – aufgeholt wurden.

Zum Anstoß solch umfassender interkultureller Öffnungsprozesse einer Einrichtung können Fortbildungsangebote dienen, an denen MitarbeiterInnen verschiedener Bildungsträger mit unterschiedlichen Schwerpunkten und regional differierenden Rahmenbedingungen teilnehmen. Hinsichtlich der Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen werden solche Fortbildungsangebote längere Zeit in Anspruch nehmen müssen und sind berufsbe-

[76] Dieser Kriterienkatalog zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz einer Einrichtung ist angelehnt an Banks 1988, zitiert nach Hinz-Rommel 1994, S. 98f.

gleitend, beispielsweise unter Einbeziehung des Anspruchs auf Bildungsurlaub, zu konzeptionieren.[77]

Einen hohen Stellenwert in der Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen der beruflichen Qualifizierung mit MigrantInnen hat der überregionale Erfahrungsaustausch. Die eigenen Rahmenbedingungen vor Ort können auf dem Hintergrund der Erfahrungen von Bildungseinrichtungen in anderen Regionen in einem neuen Licht erscheinen, und möglicherweise werden noch nicht ausprobierte Gestaltungsspielräume und neue Handlungsperspektiven für die eigene Arbeit sichtbar. Besonders gute Erfahrungen sammelte das DIE-Projekt BBM mit den Fortbildungsangeboten zur Einbeziehung von MigrantInnen in sozialpflegerische Berufe. Da hier ein spezielles Berufsfeld angesprochen war, waren die Erfahrungshintergründe der Teilnehmenden in ihrer Unterschiedlichkeit doch von gemeinsamen Fragestellungen gekennzeichnet. Diese waren allerdings aufgrund der vielen länderspezifischen Regelungen wieder sehr differenziert und dazu geeignet, eine Vielzahl von Anregungen zu distribuieren.

Es bleibt nicht aus, daß MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen im Kontext konkreter Handlungsprobleme stehend mit einem hohen Zeit- und Problemdruck zu Fortbildungen kommen und den Wunsch hegen, eine Art „Rezeptwissen" mitzunehmen, das sie für die konkrete, alltägliche Arbeit präzise und unmittelbar verwerten können. Bei überregionalen Fortbildungsangeboten wird sich dieser Wunsch nach unmittelbarer Verwertbarkeit der Fortbildungsinhalte nur selten, allerhöchstens bei der Vermittlung von kognitiven Wissensinhalten – beispielsweise förderungsrechtliche Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung mit MigrantInnen – verwirklichen lassen. Werden übergreifende pädagogische Fragestellungen für die Berufsbildungsarbeit mit MigrantInnen zum Thema einer Fortbildungsveranstaltung gemacht, so ist den Teilnehmenden eine Lernumgebung zu gestalten, in denen in kritischer Distanz zur alltäglichen Lebens- und Berufspraxis diese reflektiert werden kann. Der Effekt des Abstands vom Alltag und des Vergleichs der eigenen Erfahrungen und Selbstverständlichkeiten mit den Erfahrungen und der bewährten Praxis anderer Teilnehmender ist nicht zu unterschätzen. Diese Faktoren ermöglichen es, zur Routine Gewordenes und Selbstverständliches aus der Perspektive von Außenstehenden zu betrachten und in einem neuen Licht zu sehen. Wesentlich ist bei der Gestaltung solcher Seminare zur Bearbeitung übergreifender pädagogischer Fragestellungen im Austausch mit MitarbeiterInnen anderer Einrichtungen, daß ausreichend Zeit reserviert wird, in der die Teilnehmenden die Inhalte auf ihre Relevanz für die eigene Praxis überprüfen und konkrete Handlungsperspektiven für die eigene Arbeit entwickeln können.

---

[77] Ein solches berufsbegleitendes Fortbildungsangebot bietet z.B. das Paritätische Bildungswerk des Landesverbandes Bremen e.V. in Kooperation mit dem Institut für soziale Weiterbildung (Bremen) an. Vgl. dazu Nispel/Szablewski-Çavuş 1996b, S. 30.

8. Zusammenfassung und Empfehlungen

Die Partizipation von Erwachsenen ausländischer Herkunft an beruflicher Weiterbildung ist dringend und auf allen Ebenen zu verbessern. Ohne berufliche Qualifizierung werden ausländische Arbeitskräfte zunehmend vom Arbeitsmarkt verdrängt. Sie insbesondere arbeiten nach wie vor auf Arbeitsplätzen, die zukünftig in noch höherem Maße als bereits in den letzten zehn Jahren wegfallen werden und für die sie ursprünglich angeworben wurden.

Ein Hauptaugenmerk bei der Qualifizierung ist auf das Ziel zu richten, anerkannte Berufsabschlüsse nachzuholen. Diese beinhalten zwar keine Garantie auf adäquate Arbeitsplätze, sie sind aber immer mehr eine notwendige Voraussetzung, um sich am Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze zu beteiligen.

Viele MigrantInnen sind fähig und bereit, hochwertige Angebote zur Erweiterung ihrer beruflichen Qualifikation und zum beruflichen Aufstieg aufzugreifen und erfolgreich abzuschließen. Dies zeigen die vorliegenden Erfahrungen von Bildungsanbietern, die allerdings einige pädagogische Mindeststandards nicht unterschreiten.

Es sind keine *neuen* pädagogischen Konzepte zu entwickeln, sondern die vorhandenen Konzepte zur beruflichen Weiterbildung sind auf die besonderen Lebens- und Lernerfahrungen unter Migrationsbedingungen zu konkretisieren. Dabei sind vor allem die bisher weitgehend ignorierten Kompetenzen von AusländerInnen gezielt zu ermitteln, um sie dem Lehr-/Lernprozeß produktiv zuführen zu können. Hervorzuheben sind diesbezüglich die – zumindest rudimentär entwickelte – Zweisprachigkeit und bi- oder multikulturelle Kompetenzen sowie das bereits nachgewiesene hohe Potential an Mobilität, Flexibilität und Handlungsbereitschaft, Potentiale, die zwar gegenwärtig in hohem Maße von ArbeitnehmerInnen gefordert werden, die aber bei MigrantInnen bisher noch kaum „honoriert“ wurden.

Eine stärkere Hervorhebung und Würdigung dieser Kompetenzen würde auch im Sinne eines wohlverstandenen Eigeninteresses von Deutschland als Wirtschaftsstandort liegen. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit wird mit Blick auf die Globalisierung des Weltmarktes für Führungskräfte der Wirtschaft gegenwärtig hoch gehandelt. Es ist nicht nachvollziehbar, warum das vorliegende Potential von Personen ausländischer Herkunft, die vorhandenen „Humanressourcen“, bisher noch kaum bis gar nicht für die Entwicklung der interkulturellen oder internationalen Handlungsfähigkeit der Betriebe auf allen Hierarchieebenen genutzt werden.

Zudem wird mittelfristig in Deutschland nicht länger verdrängt werden können, daß ein nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung nicht-deutscher Herkunft ist – und dies bereits seit mehreren Jahrzehnten. Gegenwärtig hat fast jeder 10. Einwohner keinen deutschen Paß. In Großstädten mit über 500.000 Einwohnern beträgt der Anteil von Kindern und Jugendlichen unter

18 Jahren ohne deutschen Paß 36%, d.h., mehr als ein Drittel der zukünftigen Erwachsenen in diesen Städten wird nicht „rein deutsch" sein. Eine monokulturelle Sichtweise wird der Realität in kaum einem Bereich der Gesellschaft gerecht. Sie trägt vielmehr dazu bei, daß die Chancen für eine kreative Gestaltung der Gesellschaft ungenutzt bleiben, Chancen, die – neben allen sichtbaren Schwierigkeiten – Migration ebenfalls beinhaltet. Für den gesamten Bereich der beruflichen Weiterbildung – dies zeigen die Ergebnisse des DIE-Projekts – ist es dringend angesagt, eine „interkulturelle Öffnung" anzustreben. Daß dies nicht immer nur zum Null-Tarif möglich sein wird, kann nur den erschrecken, der nur die Kosten, aber nicht den Nutzen erwägt:[78] Der Nutzen durch die Umsetzung von erprobten und weiter zu entwickelnden pädagogischen Ansätzen ist mindestens daran zu messen, daß die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Teilnahme an einer abschlußbezogenen Maßnahme für ausländische Absolventen erheblich steigt und so die Aussichten für einen Wiedereinstieg ins Berufsleben verbessert werden.

Das DIE-Projekt hat die Ergebnisse seiner Arbeit als „Extrakt" in den folgenden Empfehlungen für die berufliche Weiterbildung zusammengefaßt. Anzumerken ist zu diesen Empfehlungen, daß sie einen pädagogischen Mindeststandard umreißen, dessen Umsetzung innerhalb der derzeit gültigen Rahmenbedingungen – noch (?) – realisierbar ist, und zwar dann, wenn mindestens auf regionaler Ebene ein Konsens darüber hergestellt wird, daß die Fragestellung nicht nur kurzfristig und als punktuelle Aufgabe bearbeitet werden muß.

Empfehlungen zur gezielten Verbesserung der Partizipation von ausländischen Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung

Kooperation, Information und Zugang

- In den Kommunen sollten – ggf. von der Arbeitsverwaltung – Arbeitskreise unter Beteiligung von MigrantInnenorganisationen, Bildungsträgern, IHK, Handwerkskammern, ortsansässigen Unternehmen und Gewerkschaften eingerichtet werden, die sich regelmäßig zu Fragen der beruflichen Weiterbildung und Beschäftigung von AusländerInnen austauschen. Solche Arbeitskreise werden benötigt, um Erfahrungen, die vor Ort gemacht wurden und werden, zu sichern und den Austausch hier zu fördern.
- Die Arbeitsverwaltung und die einzelnen Bildungsträger sind gefordert, bei der TeilnehmerInnengewinnung stärker die Informationsgepflogenheiten der ausländischen Bevölkerung zu berücksichtigen. Richtet sich ein Bil-

[78] Diese Überlegung wird durch die erst kürzlich veröffentlichte Studie unterstrichen, die im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen erstellt wurde und den programmatischen Titel „Kosten der Nicht-Integration ausländischer Zuwanderer" trägt (von Löffelholz/Dietrich 1996).

dungsangebot nicht ohnehin nur an AusländerInnen, so ist bei allen anderen Bildungsangeboten darauf gesondert hinzuweisen, daß auch AusländerInnen angesprochen sind.
- Insgesamt ist eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit zu intensivieren, um ausländische Arbeitskräfte über die Zusammenhänge von Qualifizierung, lebenslangem Lernen und (Re-)Integration in Arbeit zu verdeutlichen. Hier sind Arbeitgeber und Gewerkschaften bzw. Betriebsräte besonders gefordert.
- Die Beratung zur Weiterbildung muß stärker die Lebens- und Lernerfahrungen von ausländischen Arbeitskräften berücksichtigen. Für besondere Problemlagen müssen Fachkräfte spezifisch geschult und Beratungsstellen eingerichtet werden.

Angebotsplanung
- Als vorrangiges Ziel beruflicher Weiterbildungsangebote für ausländische Erwachsene sind anerkannte Berufsabschlüsse anzustreben. Falls erforderlich, sind vorbereitende Kurse anzubieten, die die ausländischen TeilnehmerInnen dabei unterstützen sollen, ihre Lernkapazitäten und die Konsequenzen von Berufswahlentscheidungen fundiert einzuschätzen und ihr Allgemeinbildungswissen aufzufrischen.
- Insbesondere für betriebliche Umschulungsangebote und außerbetriebliche Angebote, in denen Deutsche und AusländerInnen gemeinsam unterrichtet werden, sind weiterbildungsbegleitende Hilfen fakultativ anzubieten, um vor allem in der Anfangsphase und vor Prüfungen spezielle Lernprobleme auf dem Hintergrund der Migrationsgeschichte aufzuarbeiten und so Abbrüche zu vermeiden. Hervorzuheben ist hier die gezielte Aufarbeitung von Problemen im berufsbezogenen Deutsch.

Bildungsträger und Lehrkräfte
- Alle Bildungsträger müssen sich als Institutionen den Fragestellungen interkultureller Pädagogik verstärkt öffnen und ihr Personal entsprechend pädagogisch qualifizieren. Pädagogische Konzepte müssen gegenüber der Vermittlung von Fachwissen einen größeren Stellenwert erhalten, die Kooperation zwischen den Fachgebieten muß verstärkt werden.
- Eine Kooperation von Trägern, die sich in der Bildungs- und Beratungsarbeit mit MigrantInnen bereits qualifiziert haben, und Anbietern von beruflicher Bildung ist anzustreben. Dies dient der Verbreitung von Erfahrung und der Fortentwicklung von pädagogischen Konzepten.
- Besonders gefordert sind Lehrkräfte und AusbilderInnen in der beruflichen Weiterbildung, ihre kommunikativen Kompetenzen zu erweitern im Hinblick auf ihre interkulturelle Dialogfähigkeit. Entsprechende Fortbildungsangebote sind insbesondere für diesen Personenkreis zu entwickeln.

- In diesem Zusammenhang ist auch die gezielte Förderung und Einstellung ausländischer Fachkräfte als AusbilderInnen bzw. FachlehrerInnen sowohl bei Bildungsträgern als auch in Betrieben zu realisieren.

Forschung

- Zur Förderung der Entwicklung von Kompetenzen, die einer Verbesserung der Kommunikation im interkulturellen Kontext dienen, sind Strategien und Konzepte zu entwickeln und zu erproben. Hierbei sollten die in einigen klassischen Einwanderungsländern (wie z.B. USA) und zunehmend in vielen europäischen Ländern gewonnenen Ergebnisse berücksichtigt werden. Die Entwicklung von Forschungslinien im internationalen Kontext ist zu intensivieren bzw. aufzubauen.
- UmschülerInnen nicht-deutscher Herkunft sehen sich bislang überwiegend auf handwerkliche oder gewerblich-technische Berufsbilder verwiesen. Angesichts der Prognosen zum Bedeutungszuwachs des sekundären Dienstleistungsbereiches ist eine Entwicklungsforschung zu initiieren, die der Berufsbildungspraxis gezielte Hinweise auf die Öffnung neuer Berufsfelder für MigrantInnen gibt. Besondere Beachtung sollten dabei Tätigkeitsbereiche finden, in denen bikulturelle und bilinguale Kompetenzen als kommunikative Ressourcen zu nutzen sind. Dies gilt u.a. für die sozialpflegerischen Berufe, aber auch für einige Ausbildungsgänge des öffentlichen Dienstes.
- Insbesondere im Kontext des fachlichen Lernens und der beruflichen Kommunikation am Arbeitsplatz existieren bisher im Deutschen weder ein wissenschaftlicher noch ein pädagogischer Korpus von Beispielen für – die gegenwärtig sich stark verändernden – Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz und in Aus- und Fortbildung. Hier ist die Wissenschaft gefordert, Daten zu erheben und zu analysieren, auf deren Grundlage Konzepte und Materialien für einen berufsbezogenen Deutschunterricht erstellt werden können.

9. Literatur

Arnold, Rolf: Die Krisen der Fachbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/1996, S. 9-15.

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.

Bade, Klaus J. (Hrsg.): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. München: Verlag C.H. Beck 1992.

Bade, Klaus J.: Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Bonn 1992a.

Baethge, Martin: Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung. In: WSI-Mitteilungen 6/1992, S. 313 – 321.

Banks, James A.: Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. In: Banks, James A.; Lynch, James (Hrsg.): Multicultural Education in Western Societies. London/New York etc. 1986, S. 2-28.

Banks, James A.: Multiethnic Education – Theory and Practice. 2nd ed. Massachusetts, Newton 1988.

Bartsch, Wolfgang: Zur betrieblichen Handlungsbereitschaft von ausländischen Beschäftigten. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag 1990.

BBM Projektforum Juni 1995: Gleichberechtigte Berufschancen für Migrantinnen: Dokumentation der Fachtagung des Modellversuchs „Berufsbildung für Frauen in der Migration", am 20.9.1994. Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Red.). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995.

BBM Projektforum Dezember 1995: Beziehungswechsel: Dokumentation der BBM-Fortbildungsveranstaltungen „Qualifizierung mit MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen" im April und Juni 1995. Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Red.). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995.

BBM Projektforum Juli 1996: Migration: Das Ende der Karriere? Berufliche Weiterbildung mit MigrantInnen. Dokumentation der Fachtagung vom 27. Februar 1996. Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Red.). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1996.

Bender, Walter: Konzeptionelle Überlegungen zu Weiterbildungsbegleitenden Hilfen des BBM-Arbeitskreises WBH. In: BBM-Projektforum August 1994. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1994, S. 14-20.

Bender, Walter; Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Ausländische Erwachsene qualifizieren. Kommentierte Auswahlbibliographie (Praxishil-

fen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 2). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1994.

Bender, Walter; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Ausländische Erwachsene qualifizieren. Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 1). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1994.

Bender, Walter; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Gemeinsam lernen und arbeiten. Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 3). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995.

Boos-Nünning, Ursula: Interkulturelles Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Notwendigkeiten, Chancen und Grenzen. In: BBM-Projektforum Juli 1996, S. 11-21.

Borelli, Michele (Hrsg.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik. Teil I und II. (Reihe Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Hrsg. von A.J. Tumat. Bd 13 und 14). Hohengehren: Schneider Verlag 1992.

Boysan-Dietrich, Nilüfer: Interkulturelle Kommunikation. In: Geißler; von Landsberg; Reinartz (Hrsg): Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitfaden für die Praxis. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst 1994.

Brosig, Priscilla Harris: Deutschförderung in der beruflichen Qualifizierung. In: Deutsch lernen 3/1994, S. 247-254.

Brosig, Priscilla Harris; Peikert, Ingrid; Reinhart, Gudrun; Sellach, Brigitte: Zweiter Zwischenbericht des Modellversuchs Berufsbildung für Frauen in der Migration. Frankfurt/M.: Frankfurter Institut für Frauenforschung 1992.

Brucks, Ursula; Wahl, Wulf-Bodo: Berufliche Weiterbildung für ausländische ArbeitnehmerInnen. Erfahrungen, Modelle und Perspektiven der betrieblichen und berufsbezogenen Arbeiterbildung. Forschungsberichtsreihe Humanisierung des Arbeitslebens. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW 1986.

Brucks, Ursula; Wahl, Wulf-Bodo: Eine vergessene Mehrheit. Ausländische Arbeitnehmer in Projekten zur Arbeitsgestaltung und Qualifizierung. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 32/1988, S.139-147.

Bruhn-Wessel, Thomas; Schönmeier, Herrmann; Zirbes-Horr, Andrea: Berufsfördernde Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen im Saarland. Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, hrsg. von Diether Breitenbach und Manfred Werth. Saarbrücken/Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach Publishers 1993.

Budde, Hildegard; Meeske, Ingeborg: Das Modellprojekt „Erzieherin". Umschulung ausländischer und deutscher Frauen zur Erzieherin. In: BBM-Projektforum Dezember 1995, S. 25-32.

Busse, Gerd: „Internationale Qualifikationen“: eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3/1996, S. 245-255.

Candlin, Christopher: Description versus explantation in cross-cultural discourse. In L. Smith (ed.): Discourse across cultures. London: Prentice Hall 1987.

Candlin, Christopher; Byrnes, F.: English at Work: a multimedia learning pakkage for television, Programs 1-48 . Sydney: SBS Televison Australia 1991.

Chaberny, Annelore: Strukturwandel des Arbeitsmarktes und seine Konsequenzen für Frauen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv) 28/1994, S. 2399-2403.

Corcilius, Franz; Kaiser, Elisabeth; Simon, Franz-Josef: Erster Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zu dem Bundesmodellprojekt „Abschlußbezogene Qualifizierung von langzeitarbeitslosen Sozialhilfeempfängern (AQLS)“. Saarbrücken: Neue Arbeit Saar 1996.

Cybulla, Elke: Erfahrungen zur Qualifizierung von Aussiedlerinnen aus den GUS-Staaten zu Altenpflegerinnen. In: BBM-Projektforum Dezember 1995, S. 36-42.

Der Bundesminister des Innern (Hrsg.): Das neue Ausländerrecht. Bonn o.J.

Die Beauftrage der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn 1992.

Die Beauftrage der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.): In der Diskussion: Das Einbürgerungs- und Staatsangehörigkeitsrecht der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1993.

Die Beauftrage der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung für die Belange der Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1995.

Dikau, Joachim: Rechtliche und organisatorische Bedingungen der beruflichen Weiterbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Verlag Leske und Budrich 1995.

Djafari, Nader; Kade, Sylvia: Praxishilfen für die Umschulung. Band 3: Sozialpädagogisches Handeln in der Umschulung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1989.

Ehrke, Michael (Hrsg.): Berufsvorbereitung und Bildungsurlaub mit Ausländern. Ausbildungspraxis: Einzelhandel 2. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess 1989.

Euscher, Gisela: Ausbildungsmaßnahmen mit Migrantinnen aus der Perspektive von Entscheidungsträgern. In: BBM-Projektforum Dezember 1995, S. 16-24.

Euscher, Gisela; Amt für Berufs- und Weiterbildung der Freien Hansestadt Hamburg. Beitrag zu einem Podiumsgespräch. In: BBM-Projektforum Juli 1996, S. 43- 45.

Forschungsverbund „Probleme der Ausländerbeschäftigung“ (gefördert vom Bundesminister für Forschung und Technologie). Integrierter Endbericht, vervielfältigtes Manuskript, 1979.

Franz, Fritz: Bürgerliche und politische Rechte der Wanderarbeitnehmer. Bundesrepublik Deutschland. In: Just, Wolf-Dieter; Groth, Annette (Hrsg.): Wanderarbeiter in der EU. Ein Vergleich ihrer rechtlichen und sozialen Situation in den wichtigsten Aufnahmeländern. Mainz: M. Werkmeister Verlag 1985, S. 193-213.

Gag, Maren: Erfahrungen mit der „Bilingualen Ausbildung portugiesischer Wanderarbeiternehmerinnen zur Hauswirtschafterin“. In: BBM-Projektforum Dezember 1995, S. 57-60.

Gaugler, Eduard; Weber, Wolfgang; u.a.: Ausländer in deutschen Industriebetrieben. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Königstein/Ts: Hanstein Verlag 1978.

Gillmeister, Helmut; Kurthen, Hermann; Fijalkowski, Jürgen: Ausländerbeschäftigung in der Krise? Die Beschäftigungschancen und -risiken ausländischer Arbeitnehmer am Beispiel der West-Berliner Industrie. Berlin: edition sigma 1989.

Hamburger, Franz: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.: Cooperative Verlag 1994.

Hinnenkamp, Volker: Interkulturelle Kommunikation. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1994.

Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York: Waxmann Verlag 1994.

Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der sozialen Arbeit. In: BBM-Projektforum Dezember 1995, S. 9-15.

Hippchen, Albert: „Kooperatives Arbeiten und Lernen“. In: Bender/Szablewski-Çavuş 1995, S. 62-67.

Huhn, Jens: Reflexion im Rahmen eines Wochenseminars mit türkischen Kollegen aus der Automobilindustrie und Kollegen aus der chemischen Industrie. In: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW (Hrsg.): Ausländerfeindlichkeit und Betrieb. Essen 1994, S. 39-40.

Hutchinson, Tom; Waters, Alan: English for Specific Purposes: A Learning Approach. Cambridge: Cambridge University Press 1987.

Just, Wolf-Dieter: Na, immer noch da? Ausländer schildern ihre Situation in den Betrieben. Frankfurt/M.: Lembeck Verlag 1989.

Kaiser, Arnim: Schlüsselqalifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung. Gutachten erstellt im Auftrag der LAG Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand Verlag 1992.

Kaufmann, Susan: Die üppigen Anforderungen der schlanken Produktion. In: Nispel/Szablewski-Çavuş 1996a, S. 13-17.

Klein, Rosemarie; Leray, Regina: Ausbildung – eine Gelegenheit zu systematischem Sprachenlernen. Curriculum für den ausbildungsbegleitenden DaZ-Unterricht mit türkischen Auszubildenden. Lehrerhandbuch mit kleiner Grammatik. Sprachverband DfaA (Hrsg.). Mainz 1990.

Klems, Wolfgang; Kolbe, Bernhard: Kollege Ausländer – Berufliche Situation und Arbeitseinkommen von Ausländern in Hessen. In: Koch-Arzberger, Claudia; Böhm, Klaus; Hohmann, Eckart; Schacht, Konrad (Hrsg.): Einwanderungsland Hessen? Daten, Fakten, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993, S. 49-74.

Klepp, Andreas (I): Innenansicht: Fördert Gruppenarbeit Rassismus? In: Nispel/Szablewski-Çavuş 1996a, S. 14.

Klepp, Andreas (II): Lehrstoff konkret. Sprachbedarfsanalyse als Unterrichtsprozeß. In: Nispel/Szablewski-Çavuş 1996a, S. 62-67.

Kock, Irit: Wenn ein Netz ein Korb ist. Sprachbedarfsermittlung im Betrieb. In: Nispel/Szablewski-Çavuş 1996a, S. 54-61.

König, Peter: Berufsvorbereitende und berufliche Bildungsmaßnahmen für Ausländer. Reihe Ausländerforschung und Ausländerpolitik, Bd. 2. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft 1985.

Kuwan, Helmut: Berichtssystem Weiterbildung VI. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungsbeteiligung in den alten und neuen Bundesländern. Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.). Bonn 1996.

Leisen, Josef: Handbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU). Didaktik, Methodik, Unterrichtshilfen. Königswinter: Varus Verlag 1994.

Markert, Werner: Die Lernstatt. Ein Modell zur beruflichen Qualifizierung von Ausländern am Beispiel der BMW AG. Vom Sprachmodell für Ausländer zum betrieblichen Organisationsmodell. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin 1985.

Masuch: Kommentar zu §19. In: Gemeinschaftskommentar zum Arbeitsförderungsgesetz (Loseblattsammlung). Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag 1987ff.

Miegel, Meinhard: Arbeitsmarktpolitik auf Irrwegen. Zur Ausländerbeschäftigung in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Verlag Bonn Aktuell 1984.

Munby, John: Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press 1978.

Nispel, Andrea: Argumente zur Qualifizierung von MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen. In: BBM-Projektforum Dezember 1995, S. 4-8.

Nispel, Andrea: Statistisches Material zur Entwicklung des Arbeitsmarktes für Migrantinnen. In: BBM-Projektforum Juni 1995a, S. 5-8.

Nispel, Andrea: „Der Stützunterricht war einmal vom Stoff und auch vom Psychischen her unser Anker". In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 3/1995b, S. 22-26.

Nispel, Andrea: Smalltalk, Stechuhr, Fachgespräch. Themenbereiche und Kommunikationsziele im Arbeitsleben. In: Nispel; Szablewski-Çavuş 1996a, S. 39-53.

Nispel, Andrea; Reinhart, Gudrun: Eine Bilanz: Berufsbildung für Frauen in der Migration. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung und des Modellträgers. Modellversuch im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. FrankfurtM.: Frankfurter Institut für Frauenforschung 1994.

Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Lernen-Verständigen-Handeln. Berufsbezogenes Deutsch. (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 4). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1996a.

Nispel, Andrea; Petra Szablewski-Çavuş (Hrsg.): Netzwerkdokumentation. Angebote zur beruflichen Weiterbildung mit MigrantInnen. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1996b.

Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens: Funktion und Wirkungen beruflicher Weiterbildung. In: Stümpel; Buchhard; Dierkes; Meinolf (Hrsg.): Innovation und Beharrung in der Arbeitspolitik. Stuttgart: Poeschel Verlag 1993, S. 69-120

Peikert, Ingrid: Integrierte Beratung im berufsbildenden Unterricht – Eine Auswertung mehrjähriger Erfahrungen mit Migrantinnen. In: Deutsch lernen 3/1994, S. 255-262.

Peikert, Ingrid: Keine Nischen ohne Deutsch. Der Stellenmarkt für Ungelernte. In: Nispel; Szablewski-Çavuş 1996a, S. 19-24.

Podeszfa, Helena; Klähn, Margitta; Melms, Brigitte: „Man tut sich schwer, bis man wieder im Tritt ist." Betriebliche Umschulung mit anerkanntem Abschluß – Maßnahmen und Kooperationsformen zur Minderung von Problemen. Berichte zur beruflichen Bildung 136. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung 1992.

Projektträger „Humanisierung des Arbeitslebens" (Hrsg.): Alternativen zum Heuern und Feuern. Qualifizierung ausländischer Arbeitnehmer im Betrieb. Informationstagung vom 17. bis 19. Mai 1985. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW 1986.

Rademacher, M.; Seidel, H.: Ausländer in Deutschland – Deutsche im Ausland. Düren: Verlag Albert Schweiger 1975.

Räthzel, Nora; Sarica, Ülkü: Migration und Diskriinierung in der Arbeit. Das Beispiel Hamburg. Hamburg/Berlin: Argumente Verlag 1994.

Reutter, Gerhard: Regionale Vernetzungen beruflicher Erwachsenenbildung – eine langfristige Aufgabe. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 38/1996, S. 71-84.

Rittstieg, Helmut: Das neue Ausländergesetz: Verbesserungen und neue Probleme. In: Barwig, Klaus; u.a. (Hrsg.): Das neue Ausländerrecht. Kommentierte Einführung mit Gesetzestexten und Durchführungsverordnungen. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft 1991, S. 23-32.

Rottluff, Joachim: Selbständig lernen. Arbeiten mit Leittexten. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1992.

Rumpf, Christian: Die Freizügigkeit der türkischen Arbeitnehmer und die Assoziation EU-Türken. Dazu: Europäischer Gerichtshof: Urteil vom 16.12.1992. In: Zeitschrift für Türkeistudien 1/1993, S. 57-78.

Schiedermair, Rudolf: Handbuch des Aufenthaltsrechts in der Bundesrepublik Deutschland. FrankfurtM./ Berlin: 1968. Zit. in: Franz. a.a.O. S. 199.

Sieveking, Klaus; Röwekamp, Klaus; Lichtenberg, Hagen: Zum Weiterbildungsanspruch von Ausländern. Arbeitsmarkt, berufliche Weiterbildung, Freizügigkeit und Europäische Integration. Hrsg. vom Zentrum für Europäische Rechtspolitik. Bremen 1987.

Schimang, Dieter: Interkulturelles Lernen im Betrieb – Grundsätzliches am Fallbeispiel. In: Bender; Szablewski-Çavuş (Hrsg.) 1995, S. 68-77.

Szablewski-Çavuş, Petra: Vom Verstehen zur Verständigung. Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht. In: Nispel; Szablewski-Çavuş 1996a, S. 25-38.

Verhallen, Simon: Niederländisch am Arbeitsplatz. Zur Entwicklung des berufsbezogenen Deutschunterrichts in den Niederlanden. In: Deutsch lernen 1/1996, S. 3-17.

Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1993 (20. Auflage).

Voigt, Wilfried: Berufliche Weiterbildung. Eine Einführung. München: Max Hueber Verlag 1986.

von Löffelholz, Hans Dietrich; Thränhardt, Dietrich: Kosten der Nicht-Integration ausländischer Zuwanderer. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 1996.

Wallraff, Günter: Ganz unten. Köln 1985.

Zur Situation ausländischer Jugendlicher im Bildungs- und Ausbildungssektor 1993. Antwort der Bundesregierung auf eine Große Anfrage. In: Bildung und Wissenschaft Aktuell 7/1993. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

Publikationen des DIE-Projekts
„Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen Arbeitnehmer/-innen"

Bender, Walter; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Ausländische Erwachsene qualifizieren. Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 1). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1994.

Bender, Walter; Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Ausländische Erwachsene qualifizieren. Kommentierte Auswahlbibliographie (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 2). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995.

Bender, Walter; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Gemeinsam lernen und arbeiten. Interkulturelles Lernen in der beruflichen Weiterbildung (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 3). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995.

Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): Lernen-Verständigen-Handeln. Berufsbezogenes Deutsch (Praxishilfen Berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft, Bd. 4). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1996.

Nispel, Andrea; Petra Szablewski-Çavuş (Hrsg.): Netzwerkdokumentation. Angebote zur beruflichen Weiterbildung mit MigrantInnen. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1996b.

BBM Projektforum Juni 1995: Gleichberechtigte Berufschancen für Migrantinnen: Dokumentation der Fachtagung des Modellversuchs „Berufsbildung für Frauen in der Migration", am 20.9.1994. Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Red.). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995.

BBM Projektforum Dezember 1995: Beziehungswechsel: Dokumentation der BBM-Fortbildungsveranstaltungen „Qualifizierung mit MigrantInnen in sozialpflegerischen Berufen" im April und Juni 1995. Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Red.). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1995. (Vergriffen)

BBM Projektforum Juli 1996: Migration: Das Ende der Karriere? Berufliche Weiterbildung mit MigrantInnen. Dokumentation der Fachtagung vom 27. Februar 1996. Nispel, Andrea; Szablewski-Çavuş, Petra (Red.). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 1996.

Die Publikationen können gegen eine Bearbeitungsgebühr von DM 7,– plus Versandkosten bestellt werden bei:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
– Versand –
Hansaallee 150
60320 Frankfurt/M.
FAX: 069/956 26-110

Andrea Nispel, Petra Szablewski-Cavus

Über Hürden, über Brücken

Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
September 2004

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/nispel97_01.pdf
Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Abstract

Andrea Nispel, Petra Szablewski-Cavus: Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migrantinnen und Migranten

Um Zugewanderten auch in Zukunft eine berufliche Integration zu ermöglichen, müssen ihnen qualitativ hochwertige Angebote zur Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikation bereitgestellt werden. Kurzfristige Anpassungsqualifizierungen – die die berufliche Bildung mit MigrantInnen lange Zeit gekennzeichnet haben – reichen für den Erhalt der Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr aus. Im Rahmen des DIE-Projekts „Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur beruflichen Qualifizierung von ausländischen ArbeitnehmerInnen“ wurde untersucht, welche objektiven Hemmnisse der Teilnahme von Zugewanderten an Weiterbildung entgegenstehen bzw. welche Faktoren die Bereitschaft der MigrantInnen zur Weiterbildung beeinträchtigen. Neben den Ergebnissen werden in diesem Band auch Empfehlungen des DIE-Projekts vorgestellt. Sie umfassen unter anderem Kriterien, an denen sich Bildungsangebote messen lassen müssen, damit sie als qualitativ hochwertig bezeichnet werden können.