

Einführung

Am 24. und 25. September wurde bei Bonn im Hotel Dahl, Heideweg, 53343 Wachtberg-Niederbachem vom Bundesinstitut für Berufsbildung eine Tagung zum Thema

Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote

durchgeführt.

Ausgangspunkt für die Organisation dieser Tagung ist die Tatsache, dass die Bundesrepublik eine plurale Gesellschaft mit vielfältigen Kulturen und Sprachen ist, die sich gegenüber den Menschen, die in ihr leben, zur Chancengleichheit verpflichtet sieht. Dennoch liegt die Ausbildungsquote von Migrantinnen und Migranten um ca. 50% niedriger als die Quote deutscher Jugendlicher. Rund 40% der 20-30-jährigen Migrantinnen und Migranten bleiben ohne Berufsabschluss. Diese Situation in der beruflichen Ausbildung setzt sich fort in die berufliche Weiterbildung.

Eine wesentliche Ursache für diese Benachteiligungen liegt im Sprachlichen, sowohl bezogen auf die in der Schulphase entwickelten Deutschkenntnisse, als auch auf die oft fehlende umfassende Alphabetisierung in der mitgebrachten Sprache. Die mitgebrachten Sprachen werden häufig nicht als wichtige berufliche Kompetenz in einer von Migration und Globalisierung geprägten Welt begriffen und werden nicht entsprechend fachsprachlich ausgebaut. Damit sind die Chancen zur Entfaltung des Potenzials der Zweisprachigkeit häufig ohne eine gezielte Förderung nicht gegeben.

Das *Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung* verfolgte mit seiner Tagung „Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote“ das Ziel, gelungene Beispiele aus der Sprachförderung in der beruflichen Bildung vorstellen und vor dem Hintergrund aktueller politischer Zielstellungen diskutieren.

Zu der Tagung lud das BIBB Expertinnen und Experten aus Politik, Bildung, Beschäftigung, Wissenschaft sowie Auszubildende ein.

In der vorliegenden Dokumentation finden sich Zusammenfassungen aller Beiträge zur Tagung und die Ergebnisse der Gruppenarbeiten, die durchgeführt wurden.

Begrüßung

Dr. Ute Laur-Ernst, Bundesinstitut für Berufsbildung (www.bibb.de), Leiterin der Abteilung 3: Lehr- und Lernformen in der beruflichen Bildung.

In ihrer Begrüßung hob Dr. Laur-Ernst hervor, dass die berufsbezogene Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten wesentlich mehr Aufmerksamkeit erfahren müsste, als dies in der Vergangenheit der Fall gewesen sei. Dabei gehe es selbstverständlich vornehmlich um die deutsche Sprache, jedoch sei auch die Förderung der Mehrsprachigkeit ein Beitrag zur Förderung von Integration. Es solle einerseits von den Erfahrungen profitiert werden, die in der Bundesrepublik Deutschland an vielen Orten schon gemacht worden seien; andererseits könnten auch Erfahrungen aus europäischen Nachbarländern wertvolle Hinweise auf Maßnahmen und ihre Qualität geben. Die Initiative "Good Practice Center" des BIBB sei mit dem Ziel der Identifizierung von vorbildlicher Praxis eingerichtet worden. Diese sowie ihre Dokumentation sei umso notwendiger, weil es in dem heterogenen Feld der Förderung von Mehrsprachigkeit bzw. der Deutschkenntnisse von Migrantinnen und Migranten keine einfachen, auf alle Fälle anwendbaren Lösungen geben könne, sondern ein Spektrum heterogener Ansätze gefunden werden müsste.

Vorstellung des Good Practice Center

Dr. Friedel Schier, Bundesinstitut für Berufsbildung, Good Practice Center

(www.bibb.de)

Die Datenbank der Good Practice – Lösungen

Das GPC als Transferstelle im BIBB greift das Problem der mangelnden Transparenz in der Benachteiligtenförderung auf. Unsere Leitideen sind:

- voneinander wissen
 - miteinander sprechen
 - voneinander lernen
- => gute Praxis fördern

Das Ziel der Praxisunterstützung (Transfer von der Praxis für die Praxis) soll durch ein verschränktes Angebot sichergestellt werden:

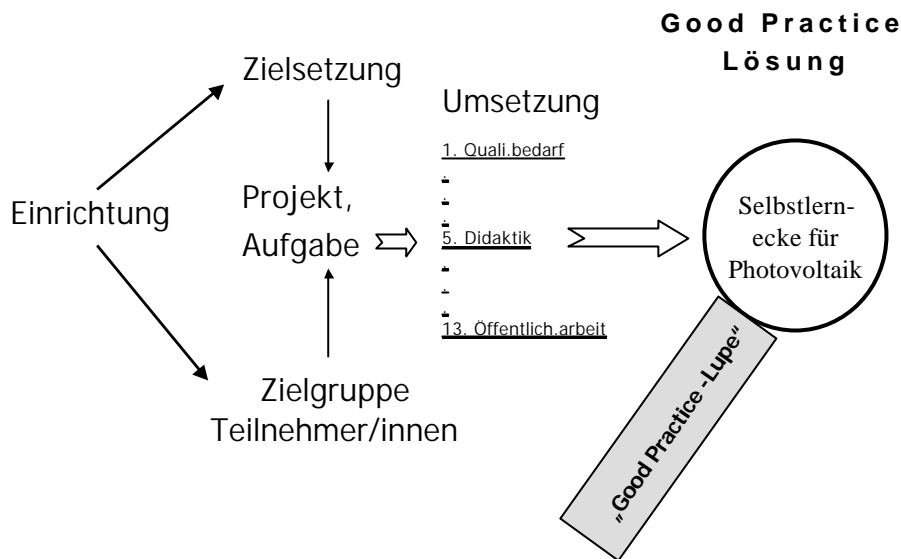
- Informationsangebot: Anbieterdatenbank, Good Practice-Lösungen, etc.
- Kommunikationsplattform: Chat, Forum, Pinboard, etc.
- Kooperation in Themennetzwerken, Veranstaltungen, Fachgespräche

Die Good Practice – Lösung

Konkrete Personen erarbeiten in konkreten Institutionen unter bestimmten Rahmenbedingungen eine Problemlösung. Die so entwickelten Lösungen können für einen anderen personellen und institutionellen Kontext mehr oder weniger passend sein. Die Problemlösungen werden in Abhängigkeit von den bestehenden Bedingungen bei den Abnehmern interpretiert und in einen eigenen Bezugs- und Begriffsrahmen gestellt.

Diesen Anregungen folgt das GPC mit seinem Angebot insb. seiner Datenbank der "Good Practice-Lösungen": (www.good-practice.bibb.de)

Für die Einrichtungen der Benachteiligtenförderung ergeben sich in der praktischen Umsetzung spezifische Fragestellungen im Zusammenspiel von Zielgruppe und Zielsetzung. Dafür haben sie nützliche und innovative Lösungen entwickelt. Ein Beispiel:



Die GPC-Datenbank erfasst folgende Umsetzungsebenen:

- Feststellung des lokalen Qualifikationsbedarfs, z.B.: Bedarfsanalysen, Kooperationen
- Methoden der Zielgruppenakquise, z.B.: aufsuchende Sozialarbeit
- Diagnostische Instrumente, z.B.: individuelle Förderplanung, Assessment
- Lerninhalte des Angebotes, z.B.: Modularisierung, integrative Sprachförderung
- Didaktik und Methodik, z.B.: Planspiele, Fächerübergreifender Unterricht
- Lehr- und Lernmaterialien im Unterricht, z.B.: Einsatz neuer Medien/Lernprogramme
- Lernorganisation der Maßnahme, z.B.: Lernortkombinationen
- Sozialpädagogische Förderung, z.B.: Bildungsberatung, Internatsunterbringung
- Dokumentation von Prozess / Struktur / Ergebnis, z.B.: Verlaufs- und Erfolgskontrolle
- Qualifizierung von Mitarbeitern/innen, z.B.: Fort- und Weiterbildung, Teamentwicklung
- Partnerschaften und Kooperationen, z.B.: mit Schule/Berufsschule/Berufskolleg, Arbeitsamt
- Leitfäden, Instrumente und Checklisten, z.B.: für Zertifizierungen, Lernprozesse
- Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, z.B.: Infoveranstaltungen, gezielte Medienarbeit

Die Erhebung und Beschreibung der Good Practice - Lösungen, die sowohl schriftlich wie online möglich sein wird, besteht aus vier Teilen:

1. Die Umsetzungsebene der Good Practice-Lösung.

Hier geht es darum, die Ebene der Projektarbeit auszuwählen, in der eine gelungene oder innovative Good Practice - Lösung realisiert wurde. Das kann eine besondere Methode der

Zielgruppenakquise sein, ein neues Konzept in der Lernorganisation der Maßnahme oder ein besonderes Angebot in der sozialpädagogischen Betreuung.

2. Die Good Practice - Lösung im Detail.

Die Beschreibung des Nutzens und Erfolges der Good Practice-Lösung vor dem Hintergrund der konkreten Problemstellung.

3. Die Beschreibung des Kontextes.

Die Aufgabe, das Projekt in dessen Konzeptionierung oder Verlauf der Problemlösungsansatz entwickelt wurde. Die potenziellen Nutzer/innen sollen so die Möglichkeiten zu einer Übernahme einschätzen können.

4. Die Einrichtung.

Allgemeine Angaben zur Institution bzw. Bildungseinrichtung, aufbauend auf der Anbieterdatenbank des GPC, schließen die Erhebung ab.

Wesentlich für den Wissenstransfer ist eine Dokumentation, die nicht den 'glatten Weg' beschreibt, sondern die Umwege, Widrigkeiten und Schwierigkeiten benennt sowie problemzentriert die Erfahrungen, die dem interessierten Anwender die Entscheidung zur Übernahme erleichtern. Weiterhin sind die hemmenden bzw. förderlichen Bedingungen zu skizzieren, die beim Transfer der Ergebnisse bedeutsam werden könnten. Zusammengefasst bleibt festzuhalten:

- Für das GPC als "Anbieter" von Good Practice - Lösungen stellt sich die Aufgabe, die Problemlösungen in verständlicher und nachvollziehbarer Form verfügbar zu machen.
- Nutzen und Potenziale der Veränderung müssen deutlich werden.
- Transferbarrieren und Hindernisse sind zu beschreiben.
- Aus der Perspektive der Nachfrager und potenziellen Anwender muss geprüft werden können, inwieweit die Ergebnisse im Rahmen ihrer personellen und institutionellen Bedingungen problemangemessen sind.

Bei der Dokumentation von Good Practice steht der Entwicklungsprozess mit seinen hemmenden und fördernden Faktoren stärker im Vordergrund als das Produkt oder Ergebnis. Unbrauchbar sind Beschreibungen, wenn sie wesentliche Faktoren der Entstehung sowie der Rahmengestaltung nicht dokumentieren. Leider tun das die meisten der so genannten Dokumentationen. Unzugänglich sind Ergebnisse, wenn sie unstrukturiert, unübersichtlich oder in einer schwer verständlichen Sprache vorgelegt werden.

Den Aufbau von Informations- und Wissensdatenbanken verschränkt das GPC sehr gezielt mit einem Kommunikationsangebot:

- Zur Vorbereitung und Unterstützung des Wissenstransfers initiiert das GPC Fachtagungen. Dort lernen sich Fachleute und Praktiker kennen, die an ähnlichen Fragestellungen arbeiten.
- Die personale Vermittlung von erarbeiteten Lösungen unterstützt die Übernahme.
- Die Möglichkeiten zur moderierten und unterstützenden Kommunikation auf der internetbasierten Plattform reduzieren die Kosten einer 'Begegnung'.

Das GPC baut darauf, dass aus Informationen dann Wissen wird, wenn eine aktive Übernahme der präsentierten Good Practice - Lösungen möglich ist.

Daran arbeiten wir, um die Praxis weiter zu entwickeln hin zur "Guten Praxis".

Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt?

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft

Vorbemerkung

Die Bundesrepublik Deutschland ist durch Einwanderung auf Dauer multikulturell und vielsprachig; das Rad der Geschichte lässt sich nicht mehr zurückdrehen. Allmählich kommen wir in die Situation, dass auch auf höchster politischer Ebene nicht mehr geleugnet wird: Deutschland ist ein Einwanderungsland. Weit entfernt aber sind wir nach wie vor davon, dass die Folgen dieses Faktums für das Zusammenleben in Deutschland, für die kulturelle und soziale Entwicklung der in Deutschland ansässigen – also sowohl deutschen als auch der zugewanderten – Bevölkerung anerkannt und als Chance begriffen wird. Nötig wären dafür Perspektivenwechsel: zum Beispiel eine veränderte Sicht auf Lebenspraktiken und Ausdrucksformen, die hier als "normal" anerkannt werden und als wertvoll für die Gestaltung des Zusammenlebens. Geschieht das nicht, so kommt es zur Verschwendung wertvoller Ressourcen, zur Vergeudung gesellschaftlichen Reichtums.

Im ersten Teil meines Beitrags stelle ich einige Überlegungen zu den "Normalitätsannahmen" vor, die überwunden werden müssen, damit sprachliche und kulturelle Vielfalt einen anderen Stellenwert in der deutschen Gesellschaft bekommen. Danach gehe ich darauf ein, wie Jugendliche, die mehrsprachig in Deutschland aufwachsen, versuchen, trotz der gesellschaftlichen Geringschätzung ihrer Kompetenzen aus ihrer Mehrsprachigkeit Gewinn zu ziehen.

1. "Monolingualer Habitus"

Zu den "Normalitätsannahmen", die dringlich überwunden werden müssen, gehört die Überzeugung, dass Individuen und Staaten "normalerweise" einsprachig seien. Aus dieser Grundüberzeugung heraus – ich habe sie als "monolingualen Habitus" bezeichnet (vgl. GOGOLIN 1994) – werden in unserer Gesellschaft die Maßstäbe dafür gewonnen, Sprachkönnen und Sprachpraxis von Menschen zu beurteilen sowie den "Marktwert" eines sprachlichen Vermögens zu bestimmen. Die hier zu Lande als legitim geltende Sprache ist das Deutsche, und ein Leben, das in der einen Sprache Deutsch geführt wird, gilt als das normale. Andere Sprachen, die auf deutschem Boden existieren, bekommen unter bestimmten Umständen und mit Einschränkungen Legitimität zuerkannt. Dies kann durch staatliche Akte geschehen, wie etwa im Falle der in einigen Landesverfassungen anerkannten nationalen Minoritätensprachen Dänisch, Friesisch und Sorbisch. Die Bedingung für das Anerkenntnis

ist hier die "Altansässigkeit" einer Sprache und ihrer Sprecher, verbunden mit der deutschen Staatsbürgerschaft. Die Einschränkung der Akzeptanz betrifft die Region, für die sie Geltung hat: die Rechte, die man daraus ableiten kann, gelten nur in genau festgelegten Gebieten und keineswegs "allgemein".

Ein anderer Modus, Sprachen mit "Legitimität" auszustatten, ist es, dass sie in den offiziell gültigen Kanon der Schulfremdsprachen aufgenommen werden. Danach wird ihre Aneignung vom offiziellen Bildungswesen gesteuert, evaluiert und zertifiziert. Die Beherrschung solcher Sprachen gilt als Bildungswert.

Aber persönliche Mehrsprachigkeit wird keineswegs unter allen Umständen gesellschaftlich anerkannt. Die für das Anerkenntnis notwendigen Bedingungen können speziell von Zuwanderern, die in mehreren Sprachen leben, oft nicht ohne weiteres erfüllt werden. Die mitgebrachten Sprachen der Migranten unterliegen hier zu Lande üblicherweise nicht den traditionell legitimierenden und zugleich markwerterhöhenden Mechanismen. Diese Sprachen besitzen weder einen besonderen rechtlichen Status, der ihnen Legitimität verleihen würde, noch haben sie eine Aufwertung durch Aufnahme in den schulischen Fremdsprachenkanon erfahren. Das öffentliche deutsche Bildungswesen hat für den Ausbau und die Pflege dieser Sprachen in der Gemeinschaft ihrer Sprecher so gut wie keine Verantwortung übernommen; sie wurden nicht zum Teil des regulären Unterrichtsangebots erklärt. Lediglich in ausgewählten Regionen sowie einigen Schulformen und -typen sind sie überhaupt als Unterrichtsangebot vorfindlich. In diesen Fällen fungieren sie meist als gering geschätztes "schulisches Sonderangebot" – als ein Angebot, das unter anderem deshalb als minderwertig gilt, weil es sich prinzipiell nicht an alle, sondern nur an Nichtdeutsche richtet. Es erfolgt auf diese Weise nicht die Erhebung in den Rang eines allgemeinen Bildungsguts; die Legitimierung durch ein offizielles, allgemein gültiges Zertifikat bleibt diesen Sprachen versagt (vgl. hierzu die Analysen der schulischen Maßnahmen für Minderheiten in den 16 deutschen Bundesländern: GOGOLIN/ NEUMANN/ REUTER HRSG. 2001).

Die Sprachen Zugewanderter auf deutschem Boden sind in diesem Sinne illegitime Sprachen; die Praxis, sie alltäglich neben dem Deutschen oder zusammen mit ihm zu gebrauchen, gilt als illegitimer Sprachgebrauch (vgl. GOGOLIN 1994; GOGOLIN/ NEUMANN Hrsg.1997).

Die zunehmende Mobilität der Menschen lässt diese Konstruktionen von Normalität und ihre Konsequenzen für unsere Gesellschaft fragwürdig werden. Die Fragwürdigkeit erhöht sich zumal angesichts der folgenden Entwicklung:

Wir wissen aus der Forschung, dass grenzüberschreitende Wanderung immer seltener als ein einmaliger, abschließbarer Prozess vollzogen wird. Zu beobachten ist statt dessen, dass Migranten auf vielfältige Weise die Verbindungen zur Region der Herkunft, zu Menschen und

Institutionen dort offen halten. Dies schließt auch ein, dass man einmal oder wiederholt vorübergehend im Gebiet der ursprünglichen Auswanderung für längere Zeit lebt. Gewiss ist das Aufrechterhalten von Kontakt zur Herkunft keine völlig neue Praxis von Migranten. Ihre Bedeutung für die alltägliche Lebensführung wächst aber dadurch, dass sich inzwischen die Fülle und die Qualität der Möglichkeiten zum vergleichsweise mühelosen wechselseitigen Kontakt so dramatisch verändert hat. Hauptursache dafür ist die rasante Entwicklung der Transportmöglichkeiten und der technischen Kommunikationsmöglichkeiten. Zusätzlich gefördert wird diese Entwicklung dadurch, dass einige der Rechtsregelungen, die den Menschen traditionell die Sesshaftigkeit in einem Nationalstaat nahe legen, in Veränderung begriffen sind. Für den hiesigen Kontext sind die Bestimmungen zur Freizügigkeit der Niederlassung im Rahmen der (größer werdenden) Europäischen Union besonders bedeutsam, die den Wechsel des Lebensorts erleichtern, ja geradezu dazu ermuntern sollen.

Als Folge solcher Entwicklungen entstehen "transnationale soziale Räume", in denen sich dauerhafte Formen der sozialen Positionierung entwickeln können. Diese sozialen Räume weisen Elemente – also soziale Strukturen und Institutionen – auf, wie man sie üblicherweise den ortsgebundenen sozialen Räumen zurechnet; binationale Ausbildungsgänge, wie sie im Rahmen der Tagung vorgestellt wurden, sind ein Beispiel dafür (vgl. hierzu PRIES 1997).

"Integration" in die aufnehmende Gesellschaft und das Offenhalten einer Rückkehr- oder Weiterwanderungsperspektive sind, so betrachtet, keine unvereinbaren Gegensätze, sondern Ausdrucksformen einer neuen "normalen" Lebenswirklichkeit für eine wachsende Zahl von Menschen. Für diese Menschen ist die Pflege von mehr als einer alltäglichen Lebenssprache nicht nur üblich, sondern geradezu eine unabdingbare Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe.

2. Lebensweltliche Sprachkompetenz - legitime Sprachkompetenz

In unserer Forschung interessiert uns vor allem, wie Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in Deutschland diese sprachlich-kulturelle Lage meistern. Sie erfahren die Zeichen der Illegitimität ihrer durch die Familie mitgebrachten Sprache(n) früh, denn sie erleben, dass diese Sprachen hier zu Lande vielfach gering geschätzt werden, dass ihrem öffentlichen Gebrauch mit Abwehr begegnet wird. Untersuchungen ihrer Sprachpraxis zeigen, dass sie sich an diesen Erfahrungen orientieren, aber ungeachtet dessen enge Bindungen an die Sprache(n) der Familie entwickeln und sie so intensiv, wie es den Umständen entsprechend möglich ist, pflegen (vgl. GOGOLIN/ NEUMANN HRSG. 1997). Die Vitalität der Mehrsprachigkeit Zugewanderter in den europäischen Einwanderungsstaaten steht nach den einschlägigen Forschungsergebnissen außer Zweifel (vgl. BROEDER/ EXTRA 1999) . Wir fragen uns deshalb, ob es Anzeichen für Prozesse der Legitimierung

mehrsprachiger Lebenspraktiken in den von zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität gekennzeichneten europäischen Gesellschaften gibt.

Von besonderem Interesse für das Thema dieser Tagung sind nach meinem Verständnis Untersuchungen, in denen wir der Frage nachgehen, wie Jugendliche ihre aus familialer sprachlicher Praxis mitgebrachte Mehrsprachigkeit von Jugendlichen verwerten, was sie für sie bedeutet. Die Dissertation von SARA FÜRSTENAU¹, aus der die nachfolgend vorgestellten Äußerungsbeispiele stammen, verfolgt diese Frage am Beispiel von Jugendlichen portugiesischer Herkunft, die in Hamburg leben. Betrachtet wird vor allem die Schwelle von der Schule in den Beruf. Jugendliche an dieser Schwelle werden nach ihren Erfahrungen mit den Möglichkeiten befragt, aus ihrer portugiesisch-deutschen Zweisprachigkeit beim Übergang in das Berufsleben Kapital zu schlagen (FÜRSTENAU 2001). Die Erinnerungen, Hoffnungen und Wünsche der befragten Jugendlichen werden unter der Perspektive untersucht, ob die an den Nationalstaat gebundenen Formen der Legitimierung von Sprachen und Sprachpraxis, die uns bislang geläufig sind, durch das Entstehen von "transnationalen sozialen Räumen" (PRIES 1997) Konkurrenz erhalten.

Betrachten wir das Beispiel der jungen Hamburgerin "Claudia" – bei dem Namen handelt es sich selbstverständlich um ein Pseudonym. Claudia ist eine der 27 von SARA FÜRSTENAU befragten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. Bei Durchführung des Interviews ist Claudia 16 Jahre alt; sie ist – wie auch ihre beiden älteren Geschwister – in Hamburg geboren und aufgewachsen. Ihre Sommerferien hat die Familie regelmäßig in Portugal verbracht. Neben der "normalen" Schule, also der deutschen Regelschule, hat Claudia zehn Jahre lang einen portugiesischen Nachmittagsunterricht in Hamburg besucht. Dazu ist zu erläutern, dass Hamburg zu den Bundesländern gehörte, die solchen Unterricht für Kinder aus Migrantenfamilien bislang nicht in eigener Regie anboten, sondern den Konsulaten der ursprünglichen Herkunftsländer oder der privaten Initiative überließen.

Claudia schildert im Interview ihr sprachliches Aufwachsen. Demnach waren für sie von Anfang an sowohl das Deutsche als auch die portugiesische Sprache der Familie von Bedeutung. Ihre Eltern haben in der frühen Spracherziehung beide Sprachen verwendet; parallel zum Eintritt in die "deutsche" Schule wurde auch der portugiesische Nachmittagsunterricht aufgenommen. Für den Stellenwert, den Claudia dem Portugiesischen beimisst, spricht der kontinuierliche Besuch des Nachmittagsunterrichts: ihre Bereitschaft, während der gesamten Schulzeit zwei ganze Nachmittage in der Woche in diesen Unterricht zu investieren, deutet auf eine hohe Wertschätzung der mitgebrachten Sprache der Familie. Nach Claudias Auskunft im Gespräch stieg die Wertschätzung dieses zusätzlichen Unterrichts

im Laufe ihres Schülerinnenlebens – nicht zuletzt, weil er die wichtige Funktion erfüllte, einen Rahmen für Verbundenheit und Geselligkeit mit den anderen portugiesischlernenden Jugendlichen zu bieten.

Claudia hat also zwei Sprachbildungsbiographien aufzuweisen: eine für die legitime Sprache Deutsch und eine zweite, parallel dazu durchlaufene für die in Deutschland nur eingeschränkt legitime Sprache Portugiesisch. Gewiss ist das Portugiesische in Deutschland auch mit Anteilen von Legitimität ausgestattet, da es durchaus zum Kanon der "erlaubten" Schulfremdsprachen gehört, wenn es auch nur sehr wenig angeboten wird. Von diesem Status des Portugiesischen in Deutschland aber profitiert Claudia zunächst einmal nicht. Sie ist "geborene" Sprecherin dieser Sprache; ihre Fähigkeit ist also nicht dadurch geädelt, dass sie sie als Fremdsprache unter strenger schulischer Kontrolle erworben hat. Ihr sprachlicher Alltag zeichnet sich zudem durch "sprachliches Grenzgängertum" aus – durch "unreine" sprachliche Praktiken (vgl. GOGOLIN 1997: 336ff; dies. 1998b), in denen das Portugiesische und das Deutsche einander begegnen, ergänzen, durchdringen. Beide Sprachen können bei der Realisierung kommunikativer Absichten zusammenwirken; sie vermischen sich und erzeugen neue, aus der Sicht Einsprachiger oft befremdliche Ausdrucksformen, deren hauptsächlichlicher Geltungsbereich die Gemeinschaft der Gewanderten ist. Dies aber sichert ihnen nicht, sondern es behindert eher die Zuerkennung von Legitimität.

Für Claudia erfüllen ihre beiden Lebenssprachen unterschiedliche Kommunikationswünsche. Sie schildert ihre Präferenzen beim Sprachgebrauch; sie benutze am liebsten das Deutsche,

"wenn ich herumschreie, also wenn ich richtig aggressiv bin und so. Dann spreche ich lieber Deutsch, weil das viel schneller geht. [...] Bloß denken tue ich auf Portugiesisch, es ist total lustig. Denken auf Portugiesisch und portugiesisch reden tue ich eigentlich nur innerhalb der Familie. Unter Freunden spreche ich lieber Deutsch".

Claudia ist sich der begrenzten Legitimität ihres Sprachvermögens durchaus bewusst. Sie vergleicht zum Beispiel ihr eigenes Portugiesisch mit dem ihrer Schwester, die seit zwei Jahren in Portugal lebt:

C: Also meine Schwester hört sich schon so ein bisschen intellektueller an [lacht]. Manchmal sagt sie irgendwelche Begriffe und ich weiß nicht, was sie jetzt meint. Also das merkt man auf jeden Fall, weil sie jetzt schon zwei Jahre dort lebt. Ich kenne das ja nur unter den Portugiesen hier, und da spricht man halt das, was man kennt.

Die Spezifik des Portugiesischen als "Migrantensprache" (GOGOLIN 1988) haben für ihren portugiesischen Sprachbesitz also klare Konsequenzen. Die ihr geläufige Variante des

¹ In einem gemeinsamen Beitrag (vgl. FÜRSTENAU/ GOGOLIN 2001) haben wir eine ausführlichere Analyse eines von FÜRSTENAU ausgearbeiteten Fallbeispiels vorgestellt. Ich

Portugiesischen ist funktional anerkannt und angemessen "unter den Portugiesen hier". Damit ist zwar eine Grundlage für die Aneignung einer Variante des Portugiesischen vorhanden, die auch auf dem "angestammten Territorium" dieser Sprache anerkannt wäre. Aber die Erwartung ist, dass das Portugiesische dort ein anderes Niveau aufzuweisen habe – z.B. eine "intellektuellere Sprache", wie die, über die die große Schwester zwei Jahre nach ihrer Übersiedelung nach Portugal verfügt. Claudia kann die Unterschiede zwischen dem Portugiesisch, das sie in Hamburg erworben hat und gebraucht, und dem Portugiesisch in Portugal gut einschätzen, und sie kennt die unterschiedliche Reichweite der beiden Varianten.

Insgesamt zeigt Claudia ein gutes sprachliches Selbstbewusstsein und eine positive Einstellung gegenüber der eigenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit; sie würde sich eine ähnliche sprachliche Entwicklung auch für ihre eigenen Kinder wünschen, denen sie "auf jeden Fall beide Sprachen beibringen [würde], das ist klar, und wenn es geht, noch eine dritte, das wäre toll."

Ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist also wichtig und ohne Zweifel positiv für Claudia. Wie aber verhält es sich mit der Legitimität ihrer Spracherfahrung? In ihrer Schulkarriere – zum Zeitpunkt des Interviews war sie soeben dabei, die Realschule erfolgreich abzuschließen – erfuhr sie freundliche und positive Bewertungen ihrer Mehrsprachigkeit durch Lehrerinnen und Lehrer:

- I: Haben sich deine Lehrer dafür interessiert, dass du eigentlich zweisprachig bist?
- C: Ja, doch, also was heißt interessiert? Die reden schon darüber, weil ich ja halt auch im Französischen und Englischen gut bin. Und dann sagen sie: 'Oh, ist toll, wenn man so viele Sprachen so gut beherrscht'. Das ist bei den meisten Portugiesen, also überhaupt bei den meisten Ausländern so, die mehrere Sprachen und nicht nur ihre eigene Sprache gut beherrschen. Besser als die Deutschen, das ist irgendwie so. Also im Englischen zum Beispiel bin ich momentan die Beste aus der Klasse. Ich weiß auch nicht, aber der Lehrer meint, dass ich halt auch Portugiesisch kann und so auf Deutsch sprechen kann. Und die finden das einfach toll.

Claudia fühlte sich also von ihren Lehrkräften als Mehrsprachige anerkannt und hat sogar den Eindruck gewonnen, vor Jugendlichen aus nichtgewanderten Familien einen Vorteil zu haben ("besser als die Deutschen, das ist irgendwie so"). Bei genauerem Hinsehen allerdings hat sie die Anerkennung ihrer sprachlichen Fähigkeiten nur unter ganz bestimmten Bedingungen erhalten. Sie erzielt nämlich gute Leistungen auch in den "legitimen" Schulfremdsprachen Englisch und Französisch. Darin ist vielleicht sogar der eigentliche Grund für die positive Bewertung ihrer von zu Hause mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten durch Lehrerinnen

danke ihr für die Erlaubnis, das Material auch für diesen Beitrag zu verwenden.

und Lehrer zu sehen: "Die reden schon darüber, *weil* ich ja halt auch im Französischen und Englischen gut bin."

Eine der Bedingungen dafür, wie es zur Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit Zugewanderter – mindestens im schulischen Raum – kommen könnte, liegt also anscheinend im Lernerfolg in den "legitimen Schulsprachen"; spekulieren könnte man, dass das Anerkenntnis davon abhängt, ob jemand ein "guter Schüler" ist oder nicht. Zaghafte Hinweise auf andere Bedingungen dafür, dass in den Augen von Lehrkräften auch die Kompetenzen in einer "illegitimen" Sprache wertgeschätzt werden, sind in weiteren Erinnerungen Claudias zu finden. So denkt sie z.B. gern an einen Lehrer zurück,

C: der hat Portugiesisch gelernt, und der hat dann auch mit uns im Unterricht immer Portugiesisch gesprochen. Momentan ist der ein Jahr in Portugal, der hat sich halt ein Jahr Urlaub genommen. Und der fand das dann immer so toll, und das war auch immer schön, mit dem in Pausen Portugiesisch zu schnacken. [...] Es war ganz schön, weil man ihm selbst auch noch ein bisschen beibringen konnte, weil er das nicht perfekt beherrscht.[...] Ja, das hat Spaß gebracht, ihm Portugiesisch beizubringen.

Das eigene Bestreben des Lehrers, die portugiesische Sprache zu lernen, hat eine Aufwertung von Claudias Sprachkönnen mit sich gebracht. Für den Lehrer scheint Portugal ein attraktives Urlaubsziel gewesen zu sein; möglicherweise konnte er sogar angenehme Erinnerungen und einen praktischen Verwertungszweck mit seinen eigenen, und dadurch vermittelt: mit Claudias Kompetenzen verbinden. Die praktische Verwertbarkeit für die Angehörigen der Majorität, womöglich noch in positiv besetztem Kontext, könnte also eine weitere Bedingung für die Legitimierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Migranten sein.

Vielleicht haben solche Erfahrungen Claudias Berufswünsche stark beeinflusst; jedenfalls interessierte sie sich zunächst vor allem für die Ausbildungsberufe Hotelfachfrau und Reisebürokauffrau. Zu vermuten ist, dass dieses Interesse auch durch die offizielle Berufsberatung beeinflusst war, die Schülerinnen und Schülern in Hamburg gegeben wird. Materialien zur Berufsberatung, die das Hamburger Arbeitsamt zur Verfügung stellt, legen es Jugendlichen aus zugewanderten Familien nahe, sich für die Tourismusbranche zu entscheiden. Auf Grund ihrer Herkunft seien sie "Experten" für das Land, das als ihr Herkunftsland gilt (auch wenn sie selbst, wie Claudia, es nur aus Urlauben kennen), und das ein attraktives Urlaubsland ist. Die Aufwertung der familialen sprachlich-kulturellen Kompetenzen beruht in diesem Fall auf einer "ethnischen Ressource", die speziell Migranten zur Verfügung steht (vgl. HAUG/ PICHLER 1999).

Vorerst aber hatte Claudia noch keinen Erfolg mit dem Einsatz dieser Ressource; sie macht im Bewerbungsgespräch die Erfahrung, dass ihre lebensweltlichen Sprachkompetenzen zwar mit Wohlwollen betrachtet werden, aber ihr nicht zum gewünschten Berufseinstieg verhelfen. Nach einigen vergeblichen Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz meldet sich Claudia bei einer Schule an, in der sie im Anschluss an den Realschulabschluss eine Ausbildung zur Fremdsprachenkorrespondentin beginnen könnte. Sie verfolgte also ihr Ziel weiter, auf ihre "ethnischen Ressourcen" gestützt einen gelungenen Berufseinstieg zu realisieren, denn mit dieser weiterführenden Schulausbildung besitzt sie auch die Chance auf ein Zertifikat für ihre mitgebrachten Kenntnisse des Portugiesischen.

Bei der Verfolgung dieses Ziels hatte sie Vorbilder durch ihre Einbindung in ein transnationales Migrantennetzwerk. In jedem Sommerurlaub in Portugal traf sie Freunde und Verwandte, für die die Mobilität zwischen Portugal und anderen Ländern ebenfalls zur Lebensnormalität gehört. Claudia pflegt nicht nur Kontakte mit portugiesischen Migrantinnen und Migranten, die irgendwo in Deutschland wohnen, sondern auch mit solchen aus der Schweiz, aus Frankreich und Brasilien. Unter ihren in Portugal lebenden Kontaktpersonen waren reichlich Menschen, die anderswo gelebt hatten, aber wieder nach Portugal gezogen waren. In Claudias gewohnter Umgebung ist es also durchaus üblich, einen oder mehrere Wechsel des Lebensorts zu vollziehen. In diesem Rahmen nun rückt eine "Kapitalisierung" ihrer Mehrsprachigkeit dicht an den Horizont. Allerdings setzt dies unter den herrschenden Umständen möglicherweise voraus, dass sie an einem anderen Ort leben muss. Claudia wünscht sich,

C: [...] Fremdsprachenlehrerin in Portugal [zu] werden. Ich würde gerne Französisch und Deutsch und Englisch unterrichten. Das wäre mein Ziel.

I: Und warum dann in Portugal?

C: Ich weiß nicht, ich habe es ja noch nicht ausprobiert, dort zu leben. Aber ich denke, es ist einfach schön. Und vor allem habe ich da mehr Möglichkeiten als hier. Auch wegen dem Deutschen hat man da in Portugal viele Möglichkeiten, auch mit dem Englischen. Da ich da auch sehr gut bin, im Englischen, habe ich da sehr große Chancen, denke ich. [...] Ja, doch, Deutsch unterrichten, das wäre schön, das wäre wirklich schön.

Mit dem Wechsel des Lebensorts würden sich für Claudia die sprachlichen Marktverhältnisse ändern, in denen sie ihr sprachliches Kapital einsetzt. Das Ansehen des Deutschen in Portugal ist hoch. Es ist die Sprache eines reichen, einflussreichen Landes, wichtig für die Geschicke der Europäischen Union – und so weiter. In Portugal also wäre ihr Deutsch ein wertvolles zusätzliches Sprachkapital, umso mehr, als es mit dem Zertifikat der Schule in Deutschland

gesegnet ist. Zugleich wäre in Portugal ihr Portugiesisch, ungeachtet des vorerst nicht verfügbaren Zertifikats, in den Status der legitimen Sprache gehoben; es ist schließlich die herrschende Nationalsprache. Falls Claudia ihre Schulbesuchswünsche realisieren kann, wird sie zusätzlich eine offizielle Legitimierung ihrer lebensweltlich erworbenen Portugiesischkenntnisse erhalten. Damit erhält sie die Chance, dass ihr Meistern des Portugiesischen auch an Wert für ein (Arbeits-) Leben außerhalb Portugals gewinnt: falls sie es als formale Qualifikation in einen Beruf einbringen kann. Ihre Englisch- und Französischkenntnisse würden in dem Falle gewiss nicht an Wert verlieren - aber wohl eher an die dritte und vierte Stelle rücken, als Sprachen, die sie "nur" gelernt hat, aber in denen sie nicht gelebt hat. Die Vorzeichen beim Bemessen des Werts der Sprachen, zu denen sie Zugang hat, ändern sich also, wenn sie den Lebensort wechselt.

Soweit Claudias Erinnerungen, Hoffnungen, Wünsche. Wir wissen noch nicht, ob sich die Investitionen, die sie in den Ausbau ihrer Migrantensprache getätigt hat, für sie auszahlen werden. Unter den gegebenen Umständen, die Claudia sehr klug beobachtet hat, wird eine Kompetenz erst mit dem Zertifikat zur legitimen Kompetenz. Der bloße Gebrauchswert einer Sprache, verstanden als praktischer Nutzen für die Kommunikation zwischen Menschen, spielt für ihren Tauschwert und für die allgemeine Akzeptanz, die ihr entgegengebracht wird, nur eine untergeordnete Rolle.

* * *

Der offizielle Umgang, den sich Deutschland mit den Sprachen Zugewanderter leistet, trägt Züge von Kapitalvernichtung. Eine Sprachpolitik und Sprachbildungspolitik, die nicht auf Kapitalvernichtung setzen würde, sondern auf die Vermehrung des sprachlichen Reichtums in Deutschland, könnte aus dem Vollen schöpfen. Sie müsste sich nur darum bemühen, die unter den Menschen vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten aufzugreifen und anzuerkennen, sie zur vollen Entfaltung zu führen und ein Klima zu schaffen, in dem jeder Mann, jede Frau die sprachliche Vielfalt um sie oder ihn herum als Reichtum zu erleben im Stande ist. Ich hoffe, dass unsere Zusammenkunft dazu einen Beitrag leistet.

LITERATURVERZEICHNIS (ZITIERTE UND ANDERE WEITERFÜHRENDE LITERATUR)

- BENHABIB, S. (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit, Frankfurt/M..
- BOURDIEU, P. (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- BROEDER, P./ EXTRA, GUUS (eds., 1999): Language, Ethnicity and Education. Case Studies on Immigrant Minority Languages. Clevedon.
- FÜRSTENAU, S. (2001): Mehrsprachigkeit als "Kapital" im transnationalen sozialen Raum. Berufs- und Zukunftsorientierungen von Jugendlichen portugiesischer Herkunft. Inaugural Dissertation, in Vorbereitung. Hamburg (Universität Hamburg).
- FÜRSTENAU, S./ GOGOLIN, I. (2001): Sprachliches Grenzgängertum. Zur Mehrsprachigkeit von Migranten. in: LIST, G./ LIST, G. (Hrsg.), Quersprachigkeit. Tübingen (im Erscheinen)
- GOGOLIN, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. - Münster.
- GOGOLIN, I. (1997): "Arrangements" als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: DIES./ NEUMANN, U. (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/ New York, S. 311 - 344
- GOGOLIN, I. (1998a): "Kultur" als Thema der Pädagogik der 1990er Jahre. In: STROSS, A.M./ THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit: Themenfelder und Themenrezeptionen der allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren. Weinheim/ München, S. 125 – 150
- GOGOLIN, I. (1998b): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: DIES./ LIST, G./ GRAAP, S. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen, S. 71 – 96
- GOGOLIN, I. (2001): Interkulturelle Bildungsforschung. In: TIPPELT, R., Handbuch Bildungsforschung. Opladen (Leske + Budrich; im Erscheinen)
- GOGOLIN, I./ KRÜGER-POTRATZ, M./ MEYER, M.A. (Hrsg., 1998): Pluralität und Bildung. Opladen, S. 251 - 276
- GOGOLIN, I./ NEUMANN, U. (Hrsg., 1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/New York.
- GOGOLIN, I./ NEUMANN, U./ REUTER, L. (Hrsg., 2001): Schulbildung für Minderheiten in Deutschland (1989 - 1999). Münster/ New York.
- HAUG, S./ PICHLER, E. (1999): Soziale Netzwerke und Transnationalität. Neue Ansätze für die historische Migrationsforschung. In: MOTTE, J./ OHLINGER, R. (Hrsg.): 50 Jahre BRD – 50 Jahre Einwanderung. Frankfurt/ NY, S. 259 - 284
- HOBSBAWM, E.J. (1991): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt/ Main.

- KRÜGER-POTRATZ, M. (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 2. Jg, H. 2, S. 149 - 165.
- NEUMANN, U./ REUTER, L. (1997): Alles, was Recht ist. Minderheiten im deutschen Schulwesen. In: Deutsch lernen, 22. Jg., S. 224 - 243
- NIEKE, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Opladen.
- PRIES, L. (Hrsg., 1997): Neue Migration im transnationalen Raum. In: ders. (Hrsg.): Transnationale Migration. Sonderband 12 der Zeitschrift Soziale Welt. - Baden-Baden, S. 15 - 36.
- THRÄNHARDT, D. (1999): Ausländer im deutschen Bildungssystem. Ein Literaturbericht von 1975. Wiederabdruck in: KRÜGER-POTRATZ, M. (Hrsg.): Interkulturelle Studien. Heft 30. Münster, S. 138 - 171.

Politisches Kurzstatement aus bildungspolitischer Sicht

**Dr. Erhard Schulte, Bundesministerium für Bildung und Forschung (www.bmbf.de),
Leiter des Referats 213 "Benachteiligtenförderung"**

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
die Leiterin der Abteilung "Allgemeine und berufliche Bildung" des BMBF, Frau Pahl, steht in Ihrem Programm. Sie muss heute einen Termin in Berlin wahrnehmen und bittet um Ihr Verständnis, dass sie nicht zu dieser Veranstaltung kommen kann und ich in ihrer Vertretung erscheine.

Mein Part ist im Tagungsprogramm mit "Bildungspolitik" betitelt. Das soll heißen: Sprachförderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung aus der Sicht der Bildungspolitik.

Ich muss Ihre Erwartungen dämpfen. Ich bin kein Experte auf diesem speziellen Feld. Zum zentralen Thema habe ich wenig Konkretes beizutragen, dafür umso mehr zur Politik, die wir im BMBF im Bereich der Bildung und Ausbildung von MigrantInnen verfolgen. Ich möchte die Gelegenheit gern nutzen, diese Politik kurz darzustellen. Die Sprachförderung hat darin einen wichtigen Platz. Sie werden auch erkennen können, dass diese Tagung zu einem richtigen Zeitpunkt stattfindet.

Ich nehme an, dass jedem hier im Saal das Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit bekannt ist. In der AG 1 "Aus- und Weiterbildung" des Bündnisses für Arbeit ist am 26.6.2000 ein Beschluss zum Thema "Aus und Weiterbildung von MigrantInnen" (www.buendnis.de) gefasst worden. In dessen Zentrum steht die Vereinbarung eines Aktionsprogramms zur Verbesserung der Bildungschancen dieser Zielgruppe. Ich muss mir aus Zeitgründen ersparen, auf Einzelheiten einzugehen. Nur so viel: das Aktionsprogramm ist umfassend angelegt. Es enthält alle relevanten Bereiche von Bildung, Aus- und Weiterbildung. Eindeutig im Mittelpunkt steht die berufliche Bildung. Das hat zwei Gründe: zum einen trägt hier – soweit der außerschulische Bereich betroffen ist – der Bund Verantwortung. Und das Bündnis für Arbeit ist in erster Linie eine Bundesangelegenheit. Zum anderen ist vorrangiges Ziel aller Bemühungen, MigrantInnen über eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung bessere Beschäftigungschancen zu eröffnen.

Dies steht in einem engen, hochaktuellen Zusammenhang und betrifft auch weiterreichende politische Zielsetzungen. Bildung, Aus- und Weiterbildung sind die wichtigsten Instrumente, um soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen bzw. der sozialen Ausgrenzung vorzubeugen. Das gilt übrigens für alle Bevölkerungsgruppen.

Integration über Qualifikation – das ist das Programm, dem wir uns verpflichtet fühlen. Unter diesem Leitwort wird übrigens Ende November diesen Jahres in Köln ein Kongress (www.kausa.de) stattfinden, an dem sich auch Bundespräsident Rau beteiligen wird. Von dem Ziel, bessere Integrationshilfen zu geben, werden wir uns nicht abbringen lassen. Auch wenn das Standhaftigkeit erfordert – im Zuge der aktuellen weltpolitischen Ereignisse vielleicht sogar größere Standhaftigkeit als wir bisher annehmen mussten.

Wir im BMBF sind dabei, die Beschlüsse des Bündnisses für Arbeit umzusetzen. Ein mehrjähriges Programm "Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf" ist auf den Weg gebracht worden. Einer der vier Innovationsbereiche des Programms betrifft das Migranten-Thema. Im Bundesinstitut für Berufsbildung wird in Kürze eine "Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migranten" (www.bibb.de) ihre Arbeit aufnehmen. Von dort sollen neue Vorhaben initiiert und die gesamte Projekt-Arbeit im Migranten-Bereich des o.g. Programms koordiniert werden.

Ich möchte abschließend auf das Thema dieser Tagung eingehen. Ich will das in drei Schritten tun: 1. in einem Rückgriff auf den Migrantenbeschluss des Bündnisses für Arbeit, 2. in einer Art Problematisierung der Thematik aus meiner Sicht und 3. in einem kurzen Aufriss von Aufgaben, die sich jetzt nach meiner Auffassung vordringlich für den Bund stellen.

Der Migranten-Beschluss des Bündnisses enthält eine eindeutige Position zum Thema "Sprachkenntnisse/Sprachkompetenz". Zitate: "Für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration und die Nutzung von Bildungschancen ist die Beherrschung der deutschen Sprache unverzichtbar". "Die Beherrschung des Deutschen neben der eigenen Herkunftssprache ist im Hinblick auf die Ausbildungs- und Berufschancen sowie für die persönliche Entwicklung von großem Vorteil". "Bei Auswahlverfahren (gemeint ist vor allem die Besetzung von Ausbildungsstellen) sollen die Fähigkeiten und Stärken von MigrantInnen, wie ihre interkulturellen Kompetenzen und die oft vorhandene Mehrsprachigkeit, stärker berücksichtigt werden". Diese Zitate zeigen, dass wir im Bündnis den Sprachkenntnissen, auch der Mehrsprachigkeit große Bedeutung gegeben haben – vor allem auch als ein Moment, das prinzipiell für die MigrantInnen spricht.

Hier setzt an, was ich zur Problematisierung beitragen möchte. Mehrsprachigkeit ist nur dann ein Vorteil, wenn zwei oder mehr Sprachen auch wirklich bis zu einem gewissen Niveau beherrscht werden. Wenn die Herkunftssprache nicht entwickelt ist oder verkümmert und die deutsche Sprache nicht wirklich gelernt wird, ist das eher ein Nachteil als ein Vorteil. Unter diesem Aspekt stellen viele junge MigrantInnen, die spät eingereist sind oder aus bildungsfernen Milieus stammen, die eigentliche Herausforderung dar, für die allgemein bildenden Schulen ebenso wie für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Um die

MigrantInnen, die hier das allgemein bildende Schulwesen bis zum Abitur durchlaufen, brauchen wir uns nicht zu kümmern. Wie aber können wir verhindern, dass junge lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte MigrantInnen mit dem Stigma des – überspitzt gesagt – doppelten Analphabetismus leben müssen? Sprachliche Ressourcen im Sinne einer gut entwickelten Mehrsprachigkeit müssen bei Zugewanderten erst einmal vorhanden sein, damit sie für Ausbildung und Beruf und dann auch für den Arbeitsmarkt Bedeutung gewinnen können. Ich weiß, dass es gute, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Konzeptionen gibt, eine solche Mehrsprachigkeit zu erreichen.

Eine letzte Bemerkung zu den Aufgaben, die von der Initiativstelle beim BIBB und dem GPC im Themenbereich berufliche Bildung von MigrantInnen und Sprachförderung bearbeitet werden sollten.

Wie überall in der weit verzweigten deutschen Bildungslandschaft, ist es auch bei diesem Thema schwierig, einen Überblick zu gewinnen. Einen Überblick darüber, was bereits geschieht und welche Erfolge mit welchen Maßnahmen erzielt werden. Vor der Initiierung neuer Vorhaben sollte also eine gründliche Bestandsaufnahme stehen. Erst dann können wir feststellen, wo Lücken sind, Lücken im Maßnahme-Angebot und Defizite beim Transfer bewährter Modelle. Genau zu diesem Zweck haben wir - für den Gesamtbereich der Benachteiligtenförderung - das GPC beim BIBB eingerichtet.

Zu den Arbeiten, die von der schon genannten Initiativstelle im BIBB zu leisten sind, gehört es dann, mit Projekten dazu beizutragen, dass die für Ausbildung und Beruf relevante Sprachkompetenz bei MigrantInnen verbessert werden kann. Nach meiner Einschätzung bleibt in diesem Feld noch viel zu tun.

Ich wäre dankbar, wenn unsere jetzige Fachtagung helfen könnte, das Arbeitsfeld weiter zu klären. Ich bin sicher, dass das gelingt.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Politisches Kurzstatement aus ausländerpolitischer Sicht

Dr. Dagmar Beer-Kern, Büro der Beauftragten der Bundesregierung für

Ausländerfragen (www.bundesauslaenderbeauftragte.de)

Integration und berufliche Qualifizierung als Aufgabe für Politik, Bildung und Wirtschaft

Der Ruf nach Integration ist zurzeit in aller Munde. Quer durch alle Parteien und gesellschaftlichen Gruppen herrscht Einigkeit über die Notwendigkeit von Integrationsförderung. Dabei ist diese Diskussion nicht neu. Tatsächlich sind die Forderungen nach erleichteter Einbürgerung, rechtlicher Gleichstellung beruflicher und sozialer Integration mindestens so alt wie das Amt der Ausländerbeauftragten - über zwanzig Jahre.

Was aber ist Integration?

Die immer wieder formulierte These, Einbürgerung könne nur am Ende einer gelungenen Integration stehen, spricht eine deutliche Sprache. Denn sie unterstellt Integration als Assimilation an eine - fiktive - deutsche Einheitskultur, an einen - gleichermaßen fiktiven - Einheitsdeutschen, Stichwort Leitkultur. Aber wie wir alle wissen, gibt es "den Deutschen" nicht, an dem sich die Integrationsleistungen von Migranten messen lassen müssten. Ein solches Verständnis von Integration bleibt in dem überkommenen Bild der ethnisch und kulturell homogenen Nation verfangen. Unsere Lebensrealität ist eine andere. Wir leben in Deutschland in einem multikulturellen und multilingualen Land mit einer Vielzahl von Lebensstilen, -auffassungen, Kulturen, Sprachen und Möglichkeiten. Diese bestehende ethnische, sprachliche und kulturelle Pluralität muss Ausgangspunkt für das Verständnis von Integration sein. Im Bereich Erziehung und Bildung bedeutet ein solches Verständnis, die Neukonzipierung des schulischen und beruflichen Lernens im Sinne einer Öffnung für die bestehende Vielfalt. In der heutigen Zeit, in der Kinder und Jugendliche in einem mehrsprachigen und multikulturellen Lebensumfeld aufwachsen, muss die Aufgabe der Bildungseinrichtungen sein, die bestehende Vielfalt aufzugreifen, sie für alle Kinder und junge Erwachsene begreifbar zu machen und den Umgang mit ihr einzuüben. Unsere Bildungseinrichtungen sollten Orte der bewussten Erfahrung im Umgang mit Fremdheit, der Vorbereitung auf die kulturell, sozial und sprachlich heterogene Lebenswirklichkeit sowie Orte der Auseinandersetzung mit der vielschichtigen eigenen Identität sein.

Es ist notwendig in allen Bildungsbereichen vom Kindergarten, der Schule, der beruflichen Aus- und Weiterbildung bis zur Hochschule die weithin bestehenden Bildungskonzepte zu überwinden, die sich an dem deutschen Kind deutschsprachiger Eltern orientieren. Wir sollten die Pluralität nicht als Problem sehen, das eingeebnet und homogenisiert werden muss. Vielmehr gilt es, nach Wegen zu suchen, die interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen,

die Menschen aus anderen Ländern mitbringen, nicht mehr zu entwerten und ungenutzt zu lassen, sie gar als ‚Störfaktoren‘ zu begreifen. Ziel muss es sein, die angelegten Kompetenzen der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als zusätzliche Qualifikationen anzuerkennen und weiterzuentwickeln.

Konkret heißt ein solches Verständnis von Integration für den Bildungsbereich, zum einen die Deutschsprachkompetenzen von Kindern nichtdeutschsprachiger Eltern massiv zu fördern. Zum anderen bedeutet es eine konsequente Respektierung der interkulturellen Realität, die Erziehung zur Mehrsprachigkeit für alle Kinder und jungen Erwachsenen unabhängig ihrer Nationalität zu fördern. Die Herkunftssprachen der Zuwanderer sollten dabei Bestandteil der Ausrichtung deutscher Bildungseinrichtungen auf Mehrsprachigkeit sein.

Ich freue mich, dass das BIBB nach nunmehr 10 Jahren Sendepause wieder den Gesamtkomplex der Migrantenförderung im Bereich der Bildung und Ausbildung diskutiert, denn es gilt in nächster Zeit die Bildungs- und Ausbildungschancen von Zuwanderern und ihrer Kinder deutlich zu verbessern. In der gesamten Zuwanderungsdiskussion wird immer wieder das Primat der Inländerqualifizierung zur Deckung des qualifizierten Arbeitskräftebedarf betont. Dies muss entsprechende Förderangebote für Migranten und Migrantinnen zur Folge haben, denn Integration ist vor allem auch die gleichberechtigte Teilhabe an den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ressourcen unserer Gesellschaft. Integration kann allerdings nur funktionieren in einer Gesellschaft, die sich insgesamt öffnet. Wie wir alle wissen, sind Fremdenfeindlichkeit, Vorurteile und Rassismus Gift für jede Integration.

Dies führt zur nächsten Frage: Wer ist zu integrieren?

Ich sage, alle Migranten mit einer dauerhaften Bleibeperspektive. Maximal sollte hier die Gleichbehandlung aller Zuwanderergruppen mit einer dauerhaften Aufenthaltsperspektive sein. Diese Zielgruppe zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu definieren birgt allerdings einige Probleme, denn wir treffen hier auf Jugendliche und junge Erwachsene, die z.T. in der dritten Generation auf keinerlei eigene Migrationserfahrung zurückgreifen können ebenso wie auf junge Aussiedler mit einem unmittelbaren Migrationshintergrund, die allerdings formalrechtlich Deutsche sind. Grob zu beschreiben ist diese Gruppe wie folgt:

1. Jugendliche und junge Erwachsene ausländischer Herkunft, meist Kinder von ehemaligen Arbeitsmigranten, z.T. in der dritten Generation, mit und ohne eigenem Migrationshintergrund; mit und ohne deutschem Pass.
2. Jugendliche und junge Erwachsene aus der Zuwanderergruppe der Aussiedler, die in der Regel allerdings Deutsche sind.

3. die Gruppe der jugendlichen Flüchtlinge, deren vorübergehender Aufenthalt sich häufig über viele Jahre erstreckt und oftmals sogar dauerhaft ist.

Soll Integrationsförderung gelingen, brauchen wir daher ein Ende der Aufsplittung in "gute" und "schlechte" Zuwanderer und die Gleichbehandlung von Einwanderergruppen.

Migranten sind jedoch nicht per se Objekt von Integrationsförderung. Eine solche Perspektive negiert die Tatsache, dass ein Teil der Inländer ausländischer Herkunft längst integriert ist. Der Migrant mit höherem Bildungsabschluss hohen beruflichen Qualifikationen und guten Deutschkenntnissen, der sich im pluralen Spektrum des hiesigen Wertesystems verortet und erfolgreich z.B. auch selbstständig tätig ist, ist längst keine Seltenheit mehr. Auch in der ausländischen Wohnbevölkerung haben wir es mit einer zunehmenden Differenzierung von Lebenslagen zu tun.

Die Förderung von Chancengleichheit für zugewanderte Kinder und Jugendliche in der allgemeinen und beruflichen Bildung muss sich weit stärker als bisher auf die unterschiedlichen Bedarfslagen ausrichten, muss sich auf die Gruppen konzentrieren, die offensichtlich Probleme in diesem Integrations- und Bildungsprozess haben. Dies sind vor allem Kinder und Jugendliche, besonders im Vorschul- und Grundschulalter und beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Beruf, jugendliche Seiteneinsteiger ins Schulsystem und ungelernete junge Erwachsene, insbesondere dann, wenn sie in sozialen Brennpunkten leben. Dies sind Arbeitslose und gering beschäftigte Zuwanderer und dies sind Flüchtlinge, denen - bedingt durch unsicheren Aufenthaltsstatus und fehlende Arbeitserlaubnis - der Zugang zu zentralen Bereichen gesellschaftlicher Integration verwehrt ist.

Gesellschaftliche Integration setzt im Wesentlichen zweierlei voraus: zum einen die wechselseitige Akzeptanz und Toleranz zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen; zum anderen Chancengleichheit bzw. Gleichbehandlung in allen wichtigen Bereichen von Gesellschaft und Wirtschaft: in Arbeitsmarkt und Beschäftigung, Bildung und Ausbildung, beim Wohnen und bei den Angeboten sozialer Dienstleistungen und bei kulturellen und Freizeitaktivitäten.

Die bundesdeutschen Rahmenbedingungen machen ein solches übergreifendes Konzept jedoch zu einem schwierigen Unterfangen:

- Zum einen umfasst die Zuständigkeit und damit die Regelungskompetenz des Bundes nur einen eng abgesteckten Bereich, der bisher in erster Linie durch das Stichwort "berufliche Eingliederung" legitimiert ist.

- Ansonsten ist Integrationspolitik in vielen Bereichen Ländersache - ich nenne nur Kindergarten und Schule, aber auch Erwachsenenbildung - und durch Vorgaben des Bundes nur bedingt beeinflussbar.

Neben Kindergarten und Schule ist es vor allem die berufliche Qualifizierung, das heißt die Aus- und Weiterbildung, die dringend verbessert werden muss, denn auch Migranten, die die deutsche Sprache gut beherrschen und gute Schulabschlüsse erzielen, haben Probleme auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt. Die Ausbildungsquote ausländischer Jugendlicher liegt drastisch unter der Ausbildungsquote der deutschen Jugendlichen und sinkt seit 1994 kontinuierlich. Wir müssen uns darüber klar sein, welche Potenziale wir vergeben und welche zukünftigen Probleme wir schaffen, wenn wir bei der Ausbildung und Qualifizierung dieser Jugendlichen versagen. Wir brauchen massive Ausbildungs- und Qualifizierungsanstrengungen, aber auch den Ausbau von ausbildungsbegleitenden Hilfen. Denn es geht nicht nur um mehr Ausbildungsplätze, sondern auch um bessere, wenn diese Jugendlichen den Anschluss an unsere Wissensgesellschaft nicht verpassen sollen. Der Anteil ausländischer Jugendlicher in den neuen Medien und IT-Berufen liegt lediglich bei rund 3 %. Ebenso niedrig ist ihr Anteil im öffentlichen Dienst. Hier bedarf es der Anstrengungen aller Beteiligten auf allen Ebenen, bis hin zu positiver Diskriminierung oder auch Quotierung.

Ein Ansatzpunkt ist die Schaffung regionaler Netzwerke für die Förderung von Ausbildung, inner- und außerbetrieblicher Weiterbildung und Selbstständigkeit. Ich freue mich, dass das BIBB gemeinsam mit dem BMBF in den nächsten Jahren dazu beitragen wird, mehr regionale Beratungsstellen zur Qualifizierung zugewanderter Nachwuchskräfte (BQN) zu schaffen, die quasi als Lobby für diese Gruppe fungieren und Kammern, Betriebe, Schulen, Berufsschulen, Arbeitsämter, Verbände und Migrantenorganisationen u. a. zu regionalen Netzwerken zusammenführen. Wir haben mit diesen Beratungsstellen bereits gute Erfahrungen gemacht. Was wir brauchen sind aber nicht weitere Modellprojekte, sondern die flächendeckende und dauerhafte Absicherung solcher Lobbyeinrichtungen. Dies kann und sollte durch die Verankerung im SGB III geschehen, aber auch da haben wir noch viel zu tun.

Wir müssen aber auch ausländerrechtliche Hürden beseitigen, die der beruflichen Qualifizierung mancher Jugendlicher entgegenstehen. So gilt es etwa minderjährigen Flüchtlingen, die lediglich über eine Duldung verfügen, den Zugang zu Ausbildungsgängen zu ermöglichen. Welchen Sinn macht es, wenn ein Jugendlicher aus dem Libanon, der nun seit zwölf Jahren hier lebt und nicht zurück kann, der seinen Realschulabschluss gemacht hat, dann gesagt bekommt, dass er eine Ausbildung nicht antreten kann, weil er keine Arbeitserlaubnis erhält?

Die Liste der integrationspolitischen Aufgaben insbesondere im Bildungs- und Ausbildungsbereich ist lang. Und es wäre schön, wenn es wirklich gelingt, dieses Jahrzehnt zum Jahrzehnt der Integration zu machen. Dazu reicht es allerdings nicht aus, einen Integrationskurs unmittelbar nach Einreise durchzuführen, wie es im Referentenentwurf zum Zuwanderungsgesetz (www.bmi.bund.de/frameset/index.jsp) fixiert ist. Hinzukommt, dass Integration nicht zum Nulltarif zu erhalten ist. Denn Einwanderung ist eine Chance und Herausforderung für unsere Gesellschaft. Integration ist Aufgabe und Anstrengung zugleich. Wir werden diese Aufgaben nur lösen können, wenn wir bereit sind zu akzeptieren, dass sich mit der Einwanderung auch das Gesicht unserer Gesellschaft ändert. Erst wenn wir Einwanderer als vollwertige Mitglieder dieser Gesellschaft mit allen Rechten und Pflichten anerkennen, wird die Integration erfolgreich sein. Eine Aufgabe, die eine gemeinsame Anstrengung lohnt.

Politisches Kurzstatement aus Sicht der europäischen Perspektive

Safiye Gültas, efp – Europabüro für Projektbegleitung (www.efp-bonn.de)

Maßnahmen der Europäischen Union zur Förderung benachteiligter junger Menschen

Verschiedene Studien zeigen, dass die zu Beginn der 1990er Jahre in Deutschland zu beobachtende positive schulische und berufliche Entwicklung von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund mittlerweile einen negativen Trend aufweist. Dies in einer Zeit, in der "der allgemeinen und beruflichen Bildung eine wesentliche Rolle zukommt, wenn das neue strategische Ziel von Lissabon, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, realisiert werden soll" (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 2001 / C 204 /01). Hier gilt es, besonders auch auf diejenigen jungen Menschen einzugehen, die aus verschiedenen Gründen sozial und beruflich benachteiligt sind und ihnen einen Anschluss an die Entwicklung in Europa zu ermöglichen. Junge Menschen mit Migrationshintergrund, seien sie selber als Migrantinnen oder Migranten oder als Nachkommen ehemaliger Arbeitsmigranten anzusehen, sind beispielsweise auch mit der Gruppe von Aussiedlerinnen und Aussiedlern zum benachteiligten Personenkreis zu zählen.

Die europäische Bildungs- und Sozialpolitik spielt in der konsequenten Umsetzung des Gemeinschaftsgedankens eine ausschlaggebende Rolle. Die Förderung der schulischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie des lebensbegleitenden Lernens gehören zu ihren wesentlichen Aufgaben. Schlüsselbegriffe sind hierbei

- Mobilität
- Flexibilität
- Lernbereitschaft
- Sprachliche und fachliche Kompetenz
- Interkulturelle Bildung
- Soziale Kompetenz

Eine Reihe dieser Kompetenzen bringen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereits mit, sie bedürfen lediglich einer weiter gehenden Förderung, um diese Kompetenzen auch für ihre berufliche Zukunft nutzbar zu machen, damit sich die schlechten qualifikatorischen Voraussetzungen nicht von Generation zu Generation fortsetzen.

Vorstellung der Gemeinschaftsinitiativen BESCHÄFTIGUNG und EQUAL

(www.equal.de)

Das Europabüro für Projektbegleitung ist nationale Koordinierungsstelle für verschiedene Gemeinschaftsinitiativen. Hervorheben möchte ich die Gemeinschaftsinitiative BESCHÄFTIGUNG, deren Förderzeitraum sich von 1995 bis 2000 erstreckte und die Gemeinschaftsinitiative EQUAL, die demnächst auch in Deutschland beginnen wird.

GI BESCHÄFTIGUNG

Die GI BESCHÄFTIGUNG umfasste 4 Aktionsbereiche, wobei als ein Ziel die soziale Eingliederung über Eingliederung in den Arbeitsmarkt genannt werden kann. Im Folgenden seien die Aktionsbereiche kurz benannt:

INTEGRA (Zielgruppen: MigrantInnen, Flüchtlinge und sozial benachteiligte Menschen) (www.uni-oldenburg.de/zww)

NOW.(Zielgruppe: Frauen)

YOUTHSTART (Zielgruppe: benachteiligte Jugendliche; www.youthstart.de)

HORIZON (Zielgruppe: behinderte Menschen)

1995-2000 wurden europaweit mehr als 6200 Modellprojekte gefördert, wobei Migrantinnen und Migranten nicht nur über INTEGRA gefördert wurden, sondern beispielsweise als benachteiligte Jugendliche in YOUTHSTART eine Förderung erhielten.

GI EQUAL

Die GI EQUAL wendet sich nicht ausdrücklich an bestimmte Zielgruppen, sie ist vielmehr thematisch und politisch ausgerichtet. Die Integration von benachteiligten Menschen, seien hier exemplarisch Migrantinnen und Migranten genannt, in die unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Bereiche und in das Berufsleben ist eine Querschnittsaufgabe dieses Programms. Ziel der Gemeinschaftsinitiative EQUAL ist die Förderung neuer Methoden zur Bekämpfung von Diskriminierungen und Ungleichheiten jeglicher Art im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt durch transnationale Zusammenarbeit.

Transnationalität:

Obligatorisch sowohl für die GI BESCHÄFTIGUNG als auch für die GI EQUAL war und ist die transnationale Zusammenarbeit. Ziel ist es, durch grenzüberschreitende Zusammenarbeit die europäische Integration nachhaltig zu stärken, in unterschiedlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontexten gleich oder ähnlich gelagerte Probleme anzugehen und über die unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten und den Austausch hierüber neue Wege zur Bekämpfung von Ungleichbehandlung und Diskriminierung zu erproben.

In der GI BESCHÄFTIGUNG gingen deutsche Projekte mehr als 1900 Partnerschaften mit Projekten in EU-Mitgliedstaaten ein. Wichtige Aspekte der transnationalen Zusammenarbeit waren neben dem Erfahrungsaustausch der Fachkräfte

- Austausch von TeilnehmerInnen der Projekte
- Die Entwicklung gemeinsamer Lehrpläne und Lehrmethoden
- Die Konzeption neuer Ausbildungsmodule

In vielen Fällen haben die transnationalen Netze auch über das Ende der Projektförderung hinaus noch Bestand.

Sprachförderung bei Bildungsträgern und in Berufsschulen

Sprachförderung von Migranten in der schulischen Berufsvorbereitung in Hamburg

Rolf Deutschmann, Gewerbeschule für Arbeits- und Werktechnik in Hamburg

(www.gewerbeschule-8.de)

Die Staatliche Gewerbeschule Arbeits- und Werktechnik – G8 in Hamburg wird zurzeit von ca. 800 überwiegend benachteiligten Jugendlichen besucht; ca. 60% dieser Jugendlichen sind Migranten. An dieser Schule, die eine Berufsschule für Dachdecker und eine für Metall- und Elektrotechnik integriert, gibt es ein zweijähriges Berufsvorbereitungsjahr für Migranten (BVJM / VJM). Die BVJ/AA-Maßnahmen werden einjährig und die BVJM/VJM-Maßnahmen zweijährig durchgeführt. Die Klassen werden von 20-22 Schülern besucht, wobei der Unterricht 50 Lehrerwochenstunden umfasst. 85% des Unterrichts erfolgt in Teilung, also im Team. Es ist möglich, gleichwertige Hauptschul- bzw. Realschulabschlüsse zu machen oder den BVJ-Abschluss. Das Schulprogramm der Gewerbeschule 8 umfasst u.a. den Schwerpunkt ‚Interkulturelles Lernen und Deutsch als Zweitsprache‘. Das berufsbezogene Sprachenlernen in den BVJM findet in folgenden Feldern statt:

- Produktionsorientierung in innovativen Programmen
- Elektrohaushaltsgeräte: Reparatur/Recycling
- Computerrecycling – SPEER
- Schulbistro interner Markt / ‚Edelrestaurant‘
- Produktionslinien im Bereich Holz, Metall, Farbe
- Aufbau Medienkompetenzzentrum

Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache besitzt folgende Prinzipien:

- Sprachverwendungssituationen bilden die Grundlage des Sprachenlernens.
- DaZ-Unterricht muss von den sozialen Kompetenzen ausgehen und sie fördern.
- DaZ-Unterricht muss von der Sprachkompetenz ausgehen und sie fördern.
- Anknüpfungspunkt ist die Erstsprachenkompetenz; Zweisprachigkeit ist auf deren Grundlage zu entwickeln.

Die Anforderungen an den allgemeinen und berufsbezogenen Sprachunterricht sind:

- Orientierung an Lerninhalten, die zur Bewältigung von sozialen und beruflichen Lebenssituationen von wirklicher Bedeutung sind
- Aktivierung der Lernenden: kreativer, selbstständiger Umgang mit Sprache in sozialen und fachlichen Situationen

- Im Mittelpunkt einer kommunikativen DaZ-Didaktik/Methodik stehen Interessen, Bedürfnisse, Intentionen
- Grammatik ist nicht Selbstzweck, sondern eingebunden in Mitteilungsabsichten und Handlungssituationen
- Die Sozialformen des Unterrichts fördern selbst gesteuerte Lernaktivitäten, Teamarbeit etc.

Die Leitfrage der Gestaltung des Deutschunterrichts lautet: welche sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten werden in diesem Berufsfeld erwartet – welche sind übergreifend nützlich? Folgende sprachliche Teilbereiche werden besonders geschult:

- Sprechen: Kommunikation am Arbeitsplatz, in der Werkstatt und im Labor
- Hören: Verstehen der Mitteilungen in den verschiedensten Ausbildungssituationen.
- Lesen: Verstehen der unterschiedlichen Textsorten
- Schreiben: Berichte / Berichtsheft, Erörtern eines Fehlers, einer Alternative und Beschreibung: was wird wie gemacht etc.

Auf der Wort-, Satz und Textebene differenziert sich die Sprachförderung weiter, auf der Wortebene z.B. werden folgende Bereiche bearbeitet: Fachwörter verstehen, lernen, verwenden; Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen und Nachschlagewerke verwenden. Ein weiteres Beispiel ist die Sprachförderung auf Textebene; hier werden beispielsweise folgende Fertigkeiten geübt: Informationen aus Fachtexten entnehmen und Entschlüsselungsstrategien anwenden (Thema, Fach- und Schlüsselwörter, Gliederung, Struktur etc.).

Die Sprachförderung wird an dieser Schule als Teil von Schul- und Qualitätsentwicklung gesehen, woraus sich die Daueraufgabe der Mitarbeiterschulung ergibt.

Als Koordinator des EU-Projekts ‚Milestone‘ arbeitet Herr Deutschmann daran mit, ein ‚Sprachen-Portfolio‘ für den Bereich der Berufsbildung zu entwickeln. Es handelt sich dabei um ein Dokument, in dem die multilingualen Sprachkompetenzen eines Berufsschülers beschrieben werden.

Sprachförderung beim Bildungsträger in der Berufsförderung

Heiner Koch, VHS Wuppertal (www.vhs-zv-vh.de)

Die VHS Wuppertal nimmt an einer Kooperation dreier Träger zur Gestaltung berufsbegleitender Hilfen teil. Im Rahmen dieser Kooperation werden ausbildungsbegleitende Hilfen für Migrantinnen und Migranten sowie für Nicht-Migranten gemeinsam angeboten. Damit wurde ein seit 1983 durchgeführtes Modellprojekt abgelöst, dessen Zielgruppe ausschließlich aus Migrantinnen und Migranten bestand.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die von der VHS eine ausbildungsbegleitende Hilfe bewilligt bekommen, werden von den drei Trägern selbst auf ihre verschiedenen Angebote verteilt. Dadurch gelingt es, Gruppen zusammenzustellen, die einen inhaltlichen (fachlichen) gemeinsamen Bedarf haben. Dieses Vorgehen sei viel befriedigender und effizienter als die Zusammenstellung nach Zielgruppen, die oft nicht mehr gemeinsam haben als (bei Migrantinnen und Migranten) zufällig den Pass.

Bei der Durchführung der ausbildungsbegleitenden Hilfen arbeiten Lehrkräfte, Sozialpädagog(inn)en und Kursleiter in dem Bereich Metall, KFZ und Elektro zusammen. Früher habe es ein Angebot zusätzlichen Deutschunterrichts gegeben. Dieses sei aber neben der vollen Arbeitswoche und der Teilnahme an ausbildungsbegleitender Hilfe für die Zielpersonen eine zu große Belastung gewesen und wurde deshalb gänzlich eingestellt. Das Lehren und Lernen des Deutschen werde heute vollkommen in den fachlichen Unterricht integriert.

Die von der VHS angebotenen ausbildungsbegleitenden Hilfen haben folgende Schwerpunkte:

- im "Deutschunterricht im Fachunterricht" werden Fachbücher, Texten aus dem Fachunterricht, aber auch authentische Texte, z.B. über Arbeitsabläufe im Betrieb und Teilnehmeraufzeichnungen verwendet;
- Grundlage der Förderung bilden nicht die Defizite der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern deren Kompetenzen;
- die Arbeit erfolgt in Kleingruppen und bei Bedarf als Einzelunterricht, wobei Teilnehmer zuweilen als Tutoren tätig werden (z.B. zur Sachklärung). Eine Anpassung an das Lerntempo der Kleingruppen wird stets angestrebt;
- das Motto der Arbeit lautet: Teilnehmer(innen) sollen immer etwas mitbringen, aber immer mit mehr nach Hause gehen, als sie mitgebracht ;
- Hilfe zur Selbsthilfe (Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen das selbstständige Lernen lernen)

- Austausch von Materialien zwischen den einzelnen Trägern.

Die Teilnehmer(innen) werden sozialpädagogisch begleitet; der Bedarf an dieser Betreuung ist in der Regel sehr hoch. Man habe die Erfahrung gemacht, dass Probleme beim Lernen sehr häufig mit "anderen Sorgen" – Geldproblemen o.ä. – einhergehen. Die Erfolgsrate der ausbildungsbegleitenden Hilfen dieser Initiative beträgt 90 - 95%.

Integrierte Sprachförderung im Berufskontext

Annette Frings, Tageskolleg der VHS Köln, Projekt 'Integrierte Sprachförderung'

Seit September 1999 wird am Tageskolleg der VHS Köln das Projekt 'Integrierte Sprachförderung' im Auftrag des Arbeitsamts Köln durchgeführt. Ziel des Projekts ist die Förderung der Sprachkompetenz Deutsch von Jugendlichen und jungen Erwachsenen insbesondere nicht-deutscher Herkunft in der Berufsvorbereitung.

Kooperationspartner:

- Berufliche Vorbereitungskurse für jugendliche Ausländer/innen und Aussiedler/innen an Berufskollegs (BVAA)
- Institut für schulische und berufliche Bildung (ISBB)
- Internationaler Bund, Berufsbildungszentrum (IB)
- Kolping-Bildungswerk, Berufsförderungszentrum
- Verband Katholischer Mädchensozialarbeit e.V. Köln - Berufsvorbereitung (IN VIA)
- Volkshochschule Köln, Tageskolleg

Adressaten:

Träger von Lehrgängen zur Berufsvorbereitung (Leiterinnen und Leiter, Pädagoginnen und Pädagogen)

Aufgabe:

Optimierung von Sprachförderung durch Innovation der Lehr- und Lernmethoden. Dadurch sollen die Ausbildungschancen von Jugendlichen in der Berufsvorbereitung verbessert werden. Zu diesen Jugendlichen gehören auch solche mit Migrationshintergrund, die auf Grund mangelhafter Deutschkenntnisse Schwierigkeiten haben, in die Ausbildung vermittelt zu werden.

Pädagogischer Ansatz:

Das Projektkonzept sieht eine in Unterricht und Fachpraxis integrierte Sprachförderung vor - an Stelle neuer Zusatzangebote in der Deutschförderung. Es werden ganzheitliche Lehr- und Lernmethoden eingesetzt, z.B. 'Suggestopädie', 'Neurolinguistisches Programmieren (NLP)

oder 'Theaterpädagogik'. Die Wirkung dieser Methoden besteht in einer erhöhten Lernmotivation.

Angebote:

Multiplikatorenfortbildung mit den Inhalten

- Abbau von Lernblockaden
- Sprachstandserhebung / Förderplan
- (Sprach-)Lernstrategien
- Ganzheitliche Lern- und Arbeitstechniken
- Suggestopädischer Sprachunterricht
- Theaterpädagogische Sprachförderung
- Deutsch im Fachunterricht/Fachsprache
- Lern- und Arbeitstechniken
- PC-gestützte Sprachförderung

Begleitservice:

- Beratung bei der Umsetzung in die Praxis
- Lehr- und Lernmaterialien
- Projektstage mit Jugendlichen
- Trägerübergreifende Arbeitsgruppen

Ausbildung – Angebote und Projekte

Nachqualifizierung von erwachsenen Aussiedlern zum Berufsabschluss

Anke Schreiber, TÜV-Rheinland

Vorgestellt wurden Projekte zur Qualifizierung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten in der TÜV-Akademie Rheinland GmbH, Bildungsstätte Bad Kreuznach.

Ziel der Maßnahme:

- berufliche Qualifizierung und Orientierung von Migrantinnen und Migranten im gewerblich-technischen Bereich (Metallhandwerk).
- Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt
- Möglichkeit zur Aufnahme einer verkürzten Ausbildung im Anschluss an die Maßnahme

Bisherige Projekte:

Qualifizierung im Bereich

- Land- und Baumaschinen
- Heizung, Sanitär und Solar
- Kfz-Handwerk

Zielgruppe:

- Sozialhilfeempfänger
- Migrantinnen und Migranten mit Berufsausbildung bzw. Berufserfahrung,
 - deren Berufsabschluss in Deutschland nicht anerkannt ist,
 - denen zur Ausübung ihres Berufs die erforderlichen Deutschkenntnisse fehlen,
 - deren Kenntnisstand den deutschen Anforderungen nicht genügt.
- Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung

Lehrpersonal:

- Praxis und Fachtheorie: Handwerksmeister
- Deutschunterricht: Sprachwissenschaftlerin mit Vorbildung im Metallhandwerk
- Sozialpädagogin

Dauer: 13 Monate

Ablauf: 4-wöchiger Intensivkurs Deutsch mit folgendem Inhalt:

- Kennen lernen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Ermittlung der Kenntnisstände

- Vermittlung von Grundkenntnissen

Praxisphase:

- Fachtheoretischer Unterricht: Vermittlung von fachlichen Grundkenntnissen
- Deutschunterricht: sprachliche Aufarbeitung der fachtheoretischen Inhalte
- praktische Ausbildung in der Werkstatt. Projektarbeit in Gruppen unter Anleitung des Handwerksmeisters >>> Verknüpfung mit Sprachunterricht (Deutsch) z.B. durch Wochenberichte

Praktikumsphasen:

- nach ca. 5 Monaten erstes betriebliches Praktikum
- 1 Tag pro Woche Deutschunterricht, in dem das im Praktikum erlernte sprachlich aufgearbeitet wird (Erzählen aus dem Praktikum, neue Begriffe sammeln, Erstellen einer individuellen Vokabelkartei)

Vermittlung:

- zweite Praktikumsphase gegen Ende der Maßnahme (3 Monate)
- Suche nach Betrieben, in denen eine Übernahme in Aussicht gestellt wird. Erhofft wird – und in vielen Fällen auch realisiert –, dass die PraktikantInnen in den Betrieben, in denen sie ihr Praktikum absolvieren, auch eine Anstellungschance erhalten.

Qualifizierung von Ausbildern für interkulturelle Kompetenz und Sprachförderung

Kiyomet Akpinar, Pro Qualifizierung (www.proqua.de)

Pro Qualifizierung wird vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung gefördert; es ist ein Gemeinschaftsprodukt der Industrie- und Handelskammer und der Handwerkskammer zu Köln. Die erste Maßnahme, die von Pro Qualifizierung durchgeführt wurde, war die ‚Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte‘ (BQN) (seit 1989); die in dieser Maßnahme gewonnenen Erfahrungen werden heute weiter umgesetzt. Eine zentrale Frage in der Arbeit von Pro Qualifizierung ist folgende:

Wie können Betriebe dazu gewonnen werden, ausländische Jugendliche einzustellen?

Um einen Beitrag zur Lösung dieses Problems zu leisten, wurde das Thema ‚ausländische Jugendliche‘ zum Pflichtbereich in der Ausbildung der Ausbilder gemacht. In einem Ausbildungsbestandteil werden den Ausbildern Handlungsanweisungen für den Umgang mit ausländischen Jugendlichen vermittelt. Sie werden für die Vorteile der Einstellung von

ausländischen Jugendlichen sensibilisiert. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit von Pro Qualifizierung ist die Gewinnung von ausländischen Arbeitgebern als Ausbilder.

„Das Verbundmodell“ ist ein Programm, das dieses Ziel beinhaltet; hierbei spielt die Gewinnung von Kooperationspartnern eine wichtige Rolle. So gehen beispielsweise türkische Unternehmer in deutsche Betriebe, um dort praktische Kenntnisse zu den Aufgaben eines Ausbilders zu erwerben. Zudem enthalten türkische Unternehmer sprachlichen Förderunterricht in der türkischen Fachsprache. Als ein Problem in dieser Arbeit wird gesehen, dass türkische Betriebe dazu neigen, türkische Jugendliche auszubilden und nicht für alle Jugendliche offen stehen, wie nach dem Programm erwünscht.

Binationale Ausbildungsprojekte in Hamburg

Heidi Tobola, Deutsche Angestellten-Akademie (DAA)

Bundesweit haben Jugendliche, die die türkische, spanische oder portugiesische Staatsangehörigkeit besitzen, die Möglichkeit, an zweisprachigen Ausbildungsprojekten teilzunehmen. Voraussetzung ist, dass sie einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb in bestimmten Berufen (Kaufmännische Berufe, Metall-, Elektro- und IT-Berufe) abgeschlossen haben und gute Kenntnisse in der Muttersprache besitzen. Die Jugendlichen nehmen parallel zu ihrer Berufsausbildung am Projekt teil.

Die Kosten des Projekts werden vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung und entsprechenden Institutionen der Partnerländer getragen; die Koordination der Ausbildungsprojekte liegt beim Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln. Träger des Fachunterrichts in Hamburg ist die Deutsche Angestellten-Akademie (DAA). Welche Berufe sich für das Projekt eignen, wird mit den Partnerländern abgestimmt – es wird die Ausbildung zu solchen Berufen gefördert, die auch in den Partnerländern anerkannt sind. In Hamburg werden Projekte zur beruflichen Bildung portugiesischer, spanischer und türkischer Jugendlicher durchgeführt.

Die Projekte bestehen aus zwei Schwerpunkten:

- Teilnahme an einem berufsbezogenen Fachunterricht in der jeweiligen Muttersprache.
- Teilnahme an einem fünfwöchigen Betriebspraktikum im jeweiligen Partnerland.

Von den Lehrern des berufsbezogenen Fachunterrichts wird erwartet, dass sie muttersprachliche Kenntnisse in den geförderten Herkunftssprachen besitzen und aus den

Berufsfeldern stammen, in denen sie unterrichten. Eine weitere Qualifikation, die nicht immer mitgebracht werden kann, ist Unterrichtserfahrung.

Regelmäßig finden Treffen zwischen den Fachlehrern der verschiedenen Bundesländer statt.

Ein Problem bei diesen Projekten ist, dass sie nur für Jugendliche der jeweiligen Nationalitäten geöffnet sind. Es besteht die Absicht, diese Begrenzung zu überwinden.

Innovative Ansätze der sprachlichen Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Weiterbildung

Sprachförderung (Deutsch) mit An- und Ungelernten in Metall verarbeitenden Kleinunternehmen

Marianne Faust, VHS Velbert und Hermann Flaßpöhler, Volkshochschulzweckverband Velbert /Heiligenhaus (www.vhs-zv-vh.de)

In kleineren und mittleren Betrieben gibt es keine Tradition von betrieblicher Weiterbildung, obwohl der Ausländeranteil der Betriebe im Bereich ‚Schlösser- und Beschlägeindustrie‘ im Raum Velbert bis zu 50% beträgt. Gespräche mit Betriebsleitungen zeigten allerdings, dass ein großes Interesse an Deutschkursen am Arbeitsplatz besteht. Der Besuch solcher Maßnahmen außerhalb der Arbeitszeit erschien jedoch nicht realisierbar.

Aus diesem Grund startete die Landesregierung NRW das Projekt ‚Job-Rotation‘. Damit soll Weiterbildung während der Arbeitszeit organisiert und finanziert werden und Arbeitslose in Beschäftigung vermittelt werden.

Die Besonderheit des Projekts besteht darin, dass für mindestens 20 Tage für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen, Ersatzkräfte zur Verfügung gestellt werden. Hierbei handelt es sich um Arbeitslose, die weiterhin ihre Bezüge (Arbeitslosengeld, -hilfe) erhalten.

Der erste Arbeitsschritt im Projekt ‚Job-Rotation‘ besteht darin, Firmen dafür zu gewinnen, für ihre ausländischen MitarbeiterInnen arbeitsplatzbezogene Deutschkurse durchführen zu lassen. Hierbei werden unterschiedliche Zuständige kontaktiert, z.B. die Betriebsleitung und der Betriebsrat. Für die Überzeugung der Firmen werden verschiedene Argumente benutzt, u.a.

- Identifikation mit dem Betrieb
- Höhere Arbeitszufriedenheit
- Steigerung der Leistungsbereitschaft
- Spürbare Einschränkung der Fehlerhäufigkeit.

Wenn eine Firma dazu bereit ist, das Angebot anzunehmen, einen arbeitsplatzbezogenen Deutschkurs durchzuführen, wird zwischen dem Betrieb und der VHS eine Leistungsvereinbarung abgeschlossen, die folgende Punkte enthält:

- Weiterbildungs-Bedarfsanalyse (siehe Anhang)
- Kursdauer: i.R. 5 Tage à 8 Stunden
- Projekt-Evaluation

Für die Ermittlung der sprachlichen Bedarfe werden unterschiedliche Arbeiten durchgeführt – u.a. wird die persönliche Sprachlernbiografie der Teilnehmer ermittelt, Video-Aufnahmen am Arbeitsplatz ausgewertet und es werden sprachliche Materialien am Arbeitsplatz gesammelt (z.B. ‚Laufzettel‘). Auf Grund der Bedarfslage werden Lernziele bestimmt. Diese können z.B. folgende sein:

- Arbeitsabläufe beschreiben
- Mit Vorgesetzten und Kunden telefonieren
- Arbeitsschutz-Vorschriften lesen und verstehen

In der praktischen Gestaltung des Unterrichts werden unterschiedliche Methoden angewandt; z.B.:

- Versprachlichung von Bildern bzw. Filmen
- Arbeit mit Wortkarten
- Verwendung eines Lern-Tagebuches

Eine besonders gute Methode ist es, die Teilnehmer an ihrem Arbeitsplatz bei den Arbeitsabläufen zu filmen (Videoaufnahme) und dieses Material zur Grundlage der Spracharbeit zu machen.

Die Methoden des feedback und der Erfolgskontrolle sind u.a.:

- Fragebogen
- Lern-Tagebuch
- Abschluss-Test
- Zeugnis

Das Projekt ‚Job-Rotation‘ umfasst ferner eine Transfer-Sicherung, die darin besteht, Anschlusskurse durchzuführen und in Einzelfällen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die allgemeinsprachlichen Abendkurse der VHS zu integrieren.

Förderung kommunikativer Kompetenz am Arbeitsplatz

Matilde Grünhage-Monetti, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
(www.die-frankfurt.de)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) führt das internationale (europäische) Projekt ‚Setting Up Partnership Against Social Exclusion at the Workplace‘ bzw. ‚Deutsch am Arbeitsplatz‘ durch. Die Projektpartner sind außer dem die Lancaster University in Lancaster / Großbritannien und Associazione di Donne “ORLANDO”, Bologna / Italien.

Im Mittelpunkt des Projekts ‚Deutsch am Arbeitsplatz‘ steht die Sprache als fundamentaler Träger der Kommunikation – sie ist Faktor und Indikator von Partizipation und Integration, aber auch von Macht und Ausgrenzung. In Bezug auf Teilqualifizierte, darunter Migrantinnen und Migranten, die im Berufsleben stehen, bedeutet dies, dass sie ihre Deutschkompetenzen auf Grund der Veränderungen in den Arbeitsbedingungen erweitern müssen, um handlungsfähig zu bleiben. Einige dieser Veränderungen sind

- im Bereich der Arbeitswelt: strukturelle Veränderungen in der Arbeitsorganisation, neue Technologien, Zunahme der multikulturellen Zusammensetzung der Belegschaften etc.
- im Bereich der Veränderungen der Arbeitsorganisation: Arbeitsverdichtung, veränderte Arbeitszuschnitte, andere Arbeitsformen etc.

Diese beruflichen Veränderungen erfordern Qualifizierungsmaßnahmen sowohl auf der fachlichen als auch auf der sprachlich/kommunikativen Ebene, z.B. in den folgenden Bereichen:

Aktiv an Arbeitsbesprechungen teilnehmen

- Probleme benennen und beschreiben, Fehler melden und beschreiben,
- Mit EDV umgehen

Das Projekt ‚Deutsch am Arbeitsplatz‘ bemüht sich um eine Sensibilisierung von Arbeitgebern bezüglich der Notwendigkeit, in die sprachliche Fortbildung (Deutsch) ihrer Arbeitnehmer zu investieren. Konkret handelt es sich um die Einrichtung von Deutschkursen innerhalb der Arbeitszeiten. Außerdem bemüht sich ‚Deutsch am Arbeitsplatz‘ um eine Sensibilisierung aller Beteiligten am Arbeitsplatz. Das heißt zum Beispiel in Bezug auf

- Bund und Länder: Anreize oder Unterstützung auch finanzieller Natur zu geben,
- Betriebsräte und Gewerkschaften: Sensibilisierung bei ArbeitgeberInnen und KollegInnen zu leisten,

- die betroffenen ArbeitnehmerInnen: sich auf einen Lernprozess einzulassen und bereit zu sein, selbst etwas beizutragen (z.B. Zeit).

Im Rahmen des Projekts wird kein Defizitansatz verfolgt, sondern ein Ansatz zur Anpassungsqualifizierung und zur Kompetenzentwicklung. Die bisherigen Ergebnisse der Projektarbeit zeigen, dass mittlere und große Unternehmen eine Bereitschaft entwickeln, im Rahmen der Qualitätssicherung Maßnahmen zur Förderung der Deutschkompetenzen ihrer Arbeitnehmer zu entwickeln.

Sprachförderung in der beruflichen Weiterbildung

Petra Szablewski-Çavus, Sprachverband Deutsch (www.sprachverband.de)

Als Mitglied des ‚Sprachverband Deutsch‘ stellte Frau Szablewski-Çavu^o zunächst ihre Wahrnehmung der Diskussion über die Sprachkenntnisse von MigrantInnen dar. Der Sprachverband beklagt, dass bei Zuwanderern oft ‚Sprachkenntnisse‘ mit ‚Deutschkenntnissen‘ gleichgesetzt werden und dass Kenntnisse und Fähigkeiten in den Muttersprachen außer Acht gelassen werden. Dennoch ist es für ihre Lebensqualität und Lernchancen sehr wichtig, dass MigrantInnen gute Kenntnisse im Deutschen erwerben. Für die Bestimmung von Lehr- und Lerninhalten von Sprachkursen im Arbeitsbereich sei zu ermitteln, welche kommunikativen Anforderungen im Arbeitsleben bestehen und auf Änderungen in der Arbeitsorganisation zu reagieren. Der Deutschunterricht für MigrantInnen müsse sich an praktischen Fragen orientieren, die zum Alltag dieser Personen gehören, z.B.:

- Was muss ein sozialversicherungspflichtiger Arbeitnehmer tun?
- Welche sprachlichen Mittel werden für eine Anmeldung zur Weiterbildung benötigt?

Aus solchen Erfordernissen und veränderten Bedingungen in der Arbeitswelt könnten folgende grundlegende Forderungen an den DaZ-Unterricht gestellt werden:

1. Die Progression des Unterrichtsstoffs hat sich an der Relevanz der Inhalte für die LernerInnen auszurichten und nicht am Schwierigkeitsgrad oder der Systematik des sprachlichen “Stoffs”. Da die deutschsprachige Kommunikation vielfältige Alltagsfragen der Nicht-Deutschen berührt, können die LernerInnen nicht auf “spätere” Unterrichtseinheiten verwiesen werden, wenn sie aktuell ein Problem sprachlich bewältigen müssen.
2. Eine Didaktik für Deutsch als Zweitsprache hat zu berücksichtigen, dass der Lernprozess in der zielsprachigen Umgebung stattfindet und auch außerhalb des Unterrichts erfolgt. Die LernerInnen müssen bereits erworbene Kenntnisse aktiv einbringen können und dabei unterstützt werden, auch außerhalb des Unterrichts ihre Kenntnisse zu erweitern. Es sollte gerade das Ziel des Deutschunterrichts sein, dass die Lernenden Strategien erwerben und einüben, um sich in dieser komplexen sprachlichen Realität zurechtzufinden.
3. Die Zweitsprache Deutsch ist für viele der ZuwanderInnen auch die Sprache der schulischen und beruflichen Bildung; diese Tatsache erfordert eine Erweiterung des Unterrichtsgegenstandes Deutsch: Aus der Perspektive von Erwachsenen ausländischer Herkunft bedeutet – fast – jede Teilnahme an einer Weiterbildung auch eine Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache. Der fachlich zu vermittelnde Stoff liefert die Inhalte des Unterrichts, und der Daz-Unterricht im engeren Sinne führt die sprachlichen Anteile des Fachlernprozesses einer Systematisierung zu.

Lehrwerke ‚Arbeitssprache Deutsch‘ (4 Bände):

Kaufmann, Susan; Kessel, Ursula; Paleit, Dagmar und Petra Szablewski-Çavus (o.J.): Arbeitssprache Deutsch, hrsg. vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V., Raimundstraße 2, 55118 Mainz.

Protokolle aus den Arbeitsgruppen

(1) Arbeitsgruppen zum Thema ‚Sprachförderung bei Bildungsträgern und in Berufsschulen‘

Leitfragen für die Diskussion in zwei parallelen Arbeitsgruppen:

1. Welche hilfreichen Lösungsansätze kennen Sie / haben Sie im Handlungsfeld entwickelt?
2. Was sind Ihrer Meinung nach qualitätsbeeinflussende Faktoren?
3. Beschreiben Sie notwendige Bedingungen und daraus folgende Handlungsbedarfe!

Ergebnisse in Stichworten:

1) Hilfreiche Lösungsansätze

a) Maßnahmen und Organisationsmodelle zur Förderung von Mehrsprachigkeit

- Zweisprachige Ausbildungsprojekte mit fachsprachlichem Unterricht in den Herkunftssprachen und mit der Möglichkeit eines Betriebspraktikums im Land der Herkunftssprache. Fachsprachenunterricht mit Dozenten aus dem Berufsleben.
- Berufsbildende Schulen (z.B. Höhere Handelsschule in Köln), in denen neben Englisch als Wirtschaftssprache auch Türkisch als Wirtschaftssprache unterrichtet wird. Das Angebot richtet sich an Teilnehmerinnen und Teilnehmer jedweder Herkunft. Ähnliche Angebote sind aus Berlin und Hamburg bekannt (z.B. mit Polnisch, Portugiesisch)
- Language-awareness-Konzepte zur allgemeinen Entfaltung von Sprachbewusstsein und der Sprachlernfähigkeit. Für solche Konzepte liegen vor allem englische Beispiele vor; sie stammen zumeist aus dem allgemein bildenden Bereich. Sie sind aber sehr gut auf den Bereich Berufsbildung übertragbar.
- Portfolio-Ansätze. Hierbei handelt es sich um lebenslaufbegleitende Dokumentationen von Sprachlernprozessen und ihren Ergebnissen, die vom jeweils Betroffenen selbst (unter pädagogischer Anleitung) gefertigt werden. Die beschreibenden Kategorien geben nicht nur wertvolle ergänzende Informationen zu Schulnoten in den Sprachen, in denen man Unterricht gehabt hat, sondern sie erlauben es darüber hinaus, auch die Sprachen zu dokumentieren, in denen man ohne Unterricht Kenntnisse besitzt. Das Anfertigen eines Sprachen-Portfolio führt zur Sprachsensibilisierung und erhöhtem Sprachbewusstsein, hat also auch einen Sprachlernerfolg. Erste Ansätze liegen für den Primar- und Sekundarunterricht vor; Ansätze für den berufsbildenden Bereich sind in der Entwicklung

- Computerprogramme zur Förderung herkunftssprachlicher Kenntnissen für bestimmte Berufsbilder (z.B. ProQualifizierung und FORD Köln: CD "Türkisch für Zerspanungsmechaniker").
- Das Bereitstellen von "Open-Learning-Centers", z.B. Räumen mit Material, Computern mit Internetzugang, Nachschlagewerken, Glossaren in Berufsschulen oder Einrichtungen.

b) Maßnahmen oder Ansätze zur Förderung des Deutschen

- die Integration von fachsprachlichen Texten und Materialien in den Deutschunterricht, z.B. in Berufsbegleitenden Hilfen
- Computerprogramme zur selbstständigen Aneignung allgemeiner berufsbezogener Deutschkenntnisse (z.B. CD-ROM "Deutsch am Telefon", hrsg. von der Universität Oldenburg/ ZWW/IBKM, Postfach 2503, 26111 Oldenburg)
- vor allem aus Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten sind nachfrageorientierte modulare Deutschkurse bekannt, die oft ein regionales (z.B. Stadtteil-) Publikum ansprechen (z.B. Rhetorik für Bewerbungsgespräche)
- Broschüren mit Unterrichtsvorschlägen zum "Fachsprachelernen in Produktionsprojekten" (Hrsg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg)
- Lernkarteien für Fachwortschatz (Beispiele bereits in den 1980er Jahren entwickelt von Prof. Dr. Hans H. Reich, Universität Landau, in Kooperation mit der Handwerkskammer Ludwigshafen. Info: iku@uni-landau.de)
- berufsqualifizierende Vorschaltklassen oder -Kurse, in denen grundlegende berufsbezogene Deutschkenntnisse vermittelt werden.

c) für die Zielgruppe Ausbilder

- Mehrsprachige Glossare für bestimmte Berufsbilder (Projekt: KAUSA; www.kausa.de)

2) Qualitätsbeeinflussende Faktoren

a) Qualifikation des Personals, zum Beispiel:

- die Fähigkeit, sich am Kenntnisstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu orientieren (in der Sache und bezogen auf Sprache/ sprachdiagnostische Kompetenz);
- Sprachlehrkompetenzen (Deutsch als Zweitsprache) für Lehrkräfte aller Fächer.

Genannt wurde ferner die multikulturelle Zusammensetzung von Teams, unter der Voraussetzung, dass alle Beteiligten professionell ausgebildet sind.

Da der überwiegende Teil des Personals keine entsprechende Ausbildung besitzt, ist die Erreichbarkeit von und Teilnahme an Fortbildungskursen ein qualitätsbeeinflussender Faktor.

b) Gestaltung des Lehr- bzw. Unterrichtsangebots

Da Migrantinnen und Migranten ihre Sprachkenntnisse nicht allein gesteuert im Unterricht erlangen, sondern auch außerhalb von Unterricht, ungesteuert und vielfältigen Einflüssen ausgesetzt, ist die Koordination von ‚geschlossenen‘ und ‚offenen‘ Lerngelegenheiten wichtig.

Die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit der Migrantinnen und Migranten als Ressource ist ein wesentliches Qualitätskriterium. Dabei kann es sich um die Einbeziehung familiensprachlicher Anteile (bei bilingualen Gruppen, z.B. den oben vorgestellten Ausbildungsprojekten) handeln, aber ebenso darum, im Lernprozess von den vielen verschiedenen Sprachen zu profitieren, die die Mitglieder einer Gruppe besitzen.

c) Verstetigung von Maßnahmen, verbunden mit begleitender Evaluation und kontinuierlicher Qualitätsentwicklung

3) Bedingungen und Handlungsbedarfe

- Bereitstellen von Fortbildungsangeboten für pädagogisches Personal (auch Ausbilder etc.)
- Sprachliche Sensibilisierung von Arbeitgebern, pädagogischem Personal und Ausbildern in Betrieben
- Errichtung regionaler Kompetenz-/ Informations-Netze Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und freien Trägern
- Feste Verankerung des Gebiets Deutsch als Zweit- / Fremdsprache in der Lehrerausbildung (unabhängig von Schulstufe und Fach).
- Dokumentation (nach vorheriger Prüfung) bereits vorliegender älterer Ansätze, etwa zur Entwicklung von Unterrichtsmaterial, Lernkarteien u.ä.

- begleitende Evaluation von Maßnahmen

In der zweiten Arbeitsgruppenphase wurde arbeitsteilig an zwei ausgewählten Themen entlang diskutiert, die der "Checkliste" für Good-Practice-Projekte entnommen sind.

(2) Arbeitsgruppe zum Thema ‚Diagnostische Instrumente‘

Aufgabe der Arbeitsgruppe war es, unterschiedliche diagnostische Instrumente zur Erfassung von Deutschkenntnissen bzw. von Kenntnissen in den Herkunftssprachen zu besprechen und über Handlungsbedarfe auf diesem Gebiet zu diskutieren - die Diskussionsbeiträge bezogen sich auf drei thematische Zusammenhänge: (a) Instrumente zur Erfassung von Deutschkenntnissen; (b) Instrumente zur Erfassung der Kenntnisse in den Herkunftssprachen und (c) Qualitätskriterien für die Beurteilung der Instrumente.

Ergebnisse in Stichworten:

a) Instrumente zur Erfassung von Deutschkenntnissen:

Folgende Testinstrumente bzw. testähnliche Instrumente wurden genannt:

- Einstufungsberatung der VHS Bad Kreuznach: mündlich und schriftlich. Angefangene Sätze werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vervollständigt; dies bildet die Grundlage für die Entscheidung, welcher Kurs für den jeweiligen Teilnehmer / die jeweilige Teilnehmerin geeignet ist.
- Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (hrsg. vom Goethe-Institut und vom Deutschen Volkshochschulverband) für die Mittelstufe: hier findet eine Orientierung an authentischen Alltagssituationen statt, die von Lernerinnen und Lernen unter Verwendung der deutschen Sprache bewältigt werden müssen.
- Material ‚Bärenstark‘(Typoskript; hrsg. v. der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport): es handelt sich um ein neu zusammengestelltes, testähnliches Verfahren zur Erfassung der Deutschkompetenzen von Kindern. Es wird u.a. mit Bildergeschichten gearbeitet, die von den Testkandidaten versprachlicht werden müssen. Das Material müsste vor dem Einsatz für die Prüfung der Deutschkompetenzen von Erwachsenen überarbeitet werden.

An weiteren Möglichkeiten zur Erfassung der Deutschkenntnisse wurde Folgendes genannt:

- Beratungsgespräch an der VHS Velbert: in einem Gespräch mit dem Kursteilnehmer bzw. der Kursteilnehmerin wird über sprachliche Bedarfe und Deutschkompetenzen gesprochen.
- Befragung von Lernerinnen und Lernern nach ihren eigenen Wünschen in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache.
- Selbsteinschätzung der Lernerinnen und Lerner. Dieses Verfahren ist eher problematisch, da die Selbsteinschätzung und die ‚objektive‘ Sprachkompetenz voneinander abweichen können und es schwierig ist, über die eigene Sprachkompetenz zu reflektieren.
- Sprachstandsbeobachtungen im Unterricht. Hierbei werden kontinuierlich Informationen über den Sprachstand und die Lernfortschritte bzw. -Rückschritte des Teilnehmers / der Teilnehmerin gesammelt. Erforderlich ist eine gute Einarbeitung der Lehrkräfte in die Wahrnehmung sprachlicher Kompetenzen bzw. die Erweiterung ihrer sprachdiagnostischen Fähigkeiten.
- Sprachenportfolio als individuelles Dokument zu Sprachkompetenzen.

b) Instrumente zur Erfassung der Kenntnisse in den Herkunftssprachen:

- Es wurde mehrfach die Notwendigkeit hervorgehoben, in der Herkunftssprache bereits erworbenen Lerntechniken, Kulturtechniken und schriftsprachlichen Kompetenzen (z.B. zum Thema ‚formale Korrespondenz‘) zu erfassen, um im Deutschunterricht auf diese Kenntnisse zurückgreifen zu können.
- Hamburger Sprachstandsbeobachtungen: Es wurde auf ein Erhebungsinstrument hingewiesen; das für Grundschulkinder entwickelt wurde und im Rahmen einer Langzeituntersuchung in Hamburg eingesetzt wird. Mit diesem Instrument werden beide Sprachen in Sprechproben erhoben; nach unterschiedlichen Gesichtspunkten wird die mündliche Sprachkompetenz in beiden Sprachen beschrieben. Grundlage dieses Verfahrens ist die Überzeugung, dass die Sprachkompetenz eines Kindes nur dann hinreichend beschrieben und verstanden werden kann, wenn sein gesamtes Sprachrepertoire berücksichtigt wird. Das Instrument wird im Rahmen von Untersuchungen zum Sprachstand von Grundschülerinnen und Grundschülern türkischer Herkunft eingesetzt. Informationen über das Projekt (Leitung: Prof. Dr. Hans H. Reich, Universität Koblenz-Landau – iku@uni-landau.de) und die Auswertung der ersten Erhebungen können bei der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in Hamburg angefordert werden.

c) Qualitätskriterien für die Beurteilung der Instrumente:

- Instrumente sollten sich am tatsächlichen Deutsch-Lern-Bedarf orientieren und diesen Bedarf erfassen.
- Instrumente sollen darüber hinaus Erfahrungen bezüglich der (Sprach-)Entwicklung im Deutschen erfassen (zum Beispiel können negative Rückmeldungen zur Sprachkompetenz in Deutschland die Lernmotivation und –geschwindigkeit negativ beeinflussen)
- Instrumente sollen (evtl. in der Herkunftssprache entwickelte) Lernstrategien erfassen.
- Instrumente sollen Kenntnisse erfassen, die in der Herkunftssprache erworben wurden und auf die Lerninhalte des Deutschunterricht übertragen werden können.
- Instrumente sollen vorhandene situationsadäquate Kenntnisse erfassen.
- Die Ergebnisse von Sprachstandserhebungen sollen auch für die Lernerin / den Lerner und die Lerngruppe (als ‚Rückmeldung‘ zum Stand der erworbenen Kenntnisse) transparent gemacht und dokumentiert werden.
- Testinstrumente, die sich nicht am Sprachgebrauch orientieren, sondern lediglich Kompetenzen im Bereich ‚Grammatik‘ erfassen, sind nur bedingt brauchbar.

(3) Arbeitsgruppe zum Thema ‚Qualifizierung des Bildungspersonals‘

Die Arbeitsgruppe orientierte sich an den Leitfragen (a) Welche Qualifikationen werden gebraucht?, (b) welcher Handlungsbedarf besteht, damit sie erreichbar werden?

(a) benötigte Qualifikationen:

- Fähigkeit zum beteiligungsorientierten Vorgehen
- diagnostische Fähigkeiten, einschließlich der Kompetenz zum Einsetzen adäquater Methoden zur Ermittlung von Sprach- und Sachkenntnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Flexibilität, Sozialkompetenz
- Beratungskompetenz (gegenüber der Zielgruppe selbst und gegenüber Unternehmen), Fähigkeiten zum Mentoring
- Fähigkeit zur Vermittlung von metasprachlichen Kompetenzen, also sprachübergreifenden Mitteln, die ebenso wie „Wörter, Sätze, Texte“ verstanden und sachgerecht eingesetzt werden müssen, damit Verständigung gelingt. Solche Kompetenzen sind grundlegend für das sprachliche Lernen überhaupt; sie sind also hilfreich sowohl beim Lernen des Deutschen als auch bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit.

- Die Fähigkeit, Mehrsprachigkeit als Ressource beim sprachlichen und fachlichen Lernen wirksam werden zu lassen
- Die Fähigkeit, sich auch auf die Bedarfe von Betrieben einzulassen und solche zu ermitteln.

(b) Handlungsbedarf:

- Errichtung von Strukturen, die Vernetzung und Kooperation ermöglichen;
- Auf Grund der Dringlichkeit des Handlungsbedarfs: Flexible, möglichst regionale und auf Bedarfsanalysen gestützte Fort- und Weiterbildungsangebote
- Schulung von Multiplikatoren, die regionale Beratungs- oder Fortbildungsangebote machen
- Einflußnahme auf die Gestaltung der relevanten Studiengänge: Integration der Thematik Deutsch als Zweitsprache, Lernen unter den Umständen von Mehrsprachigkeit und in kulturell pluralen Situationen in alle Ausbildungsgänge für pädagogische Berufe
- Schaffung von Instrumenten zum Transfer bereits existierender Ansätze (z.B. Materialdatenbank)
- Einrichtung von Möglichkeiten zum thematisch fokussierten Online-Austausch, z.B. Chatrooms zum Austausch von Unterrichtsmaterial
- Zugänglichmachen von wissenschaftlichen Ergebnissen in verständlicher Form (z.B. zur Diskursanalyse, zur interkulturellen Kommunikation)

Vorstellung von Auszubildenden aus dem Modellversuch ‚Binationale Ausbildungsprojekte‘ in Hamburg (<http://www.daa-bw.de>)

(Moderation: Sara Fürstenau, Universität Hamburg)

Es stellten sich Frau Banu Avuk und Herr Victor Jorge Baptista aus Hamburg vor. Frau Avuk ist türkischer Herkunft und hat im Juli 2001 ihre Berufsausbildung zur Industriekauffrau bei der Firma Jungheinrich in Hamburg beendet. Parallel zu ihrer Ausbildungszeit nahm sie am Unterricht in kaufmännischem Türkisch im Rahmen des Deutsch-Türkischen Berufsausbildungsprojekts teil. Im Sommer 2001 absolvierte sie im Rahmen des Projekts ein fünfwöchiges Betriebspraktikum in Ankara.

Herr Baptista ist Teilnehmer des Deutsch-Portugiesischen Berufsausbildungsprojekts. Er hat 1999 eine Berufsausbildung zum Bürokaufmann bei der ‚Jugendbildung Hamburg‘ begonnen und hat im vergangenen Sommer ein fünfwöchiges Praktikum in Lissabon absolviert. Er nimmt am Unterricht in kaufmännischem Portugiesisch teil.

Frau Avuk und Herr Baptista betrachten das Ausbildungsprojekt als große Chance, ihre Zweisprachigkeit auszubauen; und sehen den Unterricht im Türkischen bzw. Portugiesischen als Gewinn für ihre Kompetenzen in diesen Sprachen. Aus Frau Avuks Sicht wäre es sinnvoll, im Sprachunterricht eine Differenzierung nach unterschiedlichen Kenntnisständen vorzunehmen. Frau Avuk, die ihre Ausbildung mit einem Studium fortsetzen möchte, wünscht sich für die Zukunft eine Arbeitsstelle in Deutschland, in der sie ihre Mehrsprachigkeit verwerten kann. Herr Baptista hält sich die Option offen, nach dem Abschluss seiner Ausbildung in Portugal zu leben und zu arbeiten.

Mehrsprachiger RAP

Michael Brecht, Johannes Fritz und Berk Kurtbay; Schüler der 10. Klasse der Hamburger Schule Gymnasium Hamm

Die Schüler stellten Ihren mehrsprachigen RAP-Song vor, der in einem Schulprojekt entstanden ist, hauptsächlich von Michael Brecht erfasst wurde und der aus den folgenden Sprachen besteht: Deutsch, Englisch, Türkisch, Russisch und Slowenisch.

Osman Engin, Bremen

Getürkter Türk

Das Fernsehgerät hat sich im Wohnzimmer breit gemacht, und alle meine Nachbarn, Freunde und Kollegen haben in den übrigen Räumen Stellung bezogen. Der hiesige Regionalsender will einen großen Bericht über den berühmtesten Sohn unserer Stadt drehen. Stolz frage ich meine Tochter:

"Na, Hatice, wer ist wohl die berühmteste Persönlichkeit unserer Stadt, über die jetzt ein Film gedreht wird?" Mit einer unscheinbaren Augenbewegung deutet Hatice auf ihr Spar-Kamel (Türkische Kinder haben keine Sparschweine)! Wie kann denn ein sechsjähriges Mädchen so materialistisch sein?! Als ich so alt war wie sie, wäre ich nie auf die Idee gekommen, Geld dafür zu verlangen, meinen leiblichen Vater öffentlich zu loben. Eine Tracht Prügel war damals völlig ausreichend. Wie zufällig lasse ich unbemerkt ein Mark-Stück in ihr Sparkamel fallen.

"Nun, sag schon, Hatice, wer ist wohl der berühmteste und bestaussehendste Papa in unserer Stadt?" Aber Hatice verdreht nur die Augen. Ich weiß genau, was sie sagen will:

"Für eine Mark putze ich mir nicht mal die unteren Zähne!"

Seit kurzem müssen wir sie nämlich dafür bezahlen, dass sie sich ihre Zähne putzt. Meine Tochter ist geldgierig, böseartig und durchtrieben: ich bin stolz auf sie. Sie wird's weit im Leben bringen! Weiter als ihr Vater! Als noch ein blitzendes Fünf-Mark-Stück in ihrem Porzellan-Kamel verschwindet, wird Hatice schlagartig gesprächiger:

"Sie wollen einen Film über dich drehen, hochverehrter Papa! Denn du bist der berühmteste Mann in unserer Stadt! Oman Engin, das größte Genie unter Allah's Sonne! ö-gh, ich muss aufs Klo kotzen!"

"Ich will sofort meine sechs Mark wieder haben", tobe ich.

Den `Partnertausch` hat man bereits erfunden, wer erfindet endlich den `Kindertausch`?

"Ja, liebe Nachbarn, das sind halt die negativen Seiten des Berühmtseins. Jeden Tag ist ein anderes Fernsehgerät hier", sage ich in die Runde. Meine Kumpels brauchen doch nicht zu wissen, dass ich heute zum ersten mal in meinem Leben eine leibhaftige Fernsehkamera zu sehen bekomme. Ich rufe meine Eltern im Kaukasus an, und erzähle denen 20 Minuten lang, dass ich leider sofort wieder auflegen muss, weil gerade von mir erneut Fernsehaufnahmen gemacht werden. Wenn sie wollen, können sie das auch allen Bekannten im Dorf erzählen, sage ich gönnerhaft. Als mein Vater zu schimpfen anfängt, weshalb ich mich seit einem Jahr nicht gemeldet hätte, lege ich schnell auf.

"Wieso denkst du eigentlich, dass sie wegen deinem Buch da sind?" stänkert

mein Sohn Mehmet, dieser ewige Student. "Dein Buch ist doch kein einziges mal verkauft worden. Für den Quatsch interessiert sich kein Schwein. Nicht mal der Altpapiersammler!"

"Wann wirst du endlich kapieren, dass nicht die Verkaufszahlen wichtig sind, sondern nur mein künstlerisches Genie!"

"Kein Mensch will dein Buch haben, nicht mal als Geschenk", lästert mein Sohn, den ich hiermit offiziell zum Kindertausch anbiete. Ich bin mit allem einverstanden, was als Tauschobjekt angeboten wird. Egal ob Ziege, Katze, Hamster oder Kakerlake. Hauptsache gleichwertig!

Eine große, blonde Frau schüttet mir im Flur zwei Pfund Puder über den Kopf.

"Herr Engin, ich kann machen, was ich will", ruft sie verzweifelt, "Ihre Glatze glänzt immer noch wie der Vollmond!"

"Soll ich nicht doch meinen Hut aufbewahren?" frage ich. Nach dem sie ihr gesamtes Pulver verschossen hat, ist sie damit einverstanden.

Der Aufnahmeleiter brüllt in sein Megafon und fordert alle auf, ihre Plätze einzunehmen. Der Regisseur nimmt mich zur Seite und sagt:

"Herr Engin, Sie gehen jetzt ganz locker in Ihr Wohnzimmer, setzen sich zu Ihrer Frau aufs Sofa, und schauen dann in den Fernsehapparat. Los geht's!"

Ich will in mein Wohnzimmer rein, aber lande prompt in einem orientalischen Basar aus dem 16. Jahrhundert.

"Was ist denn hier passiert?" stottere ich ungläubig.

"Wir haben Ihr Wohnzimmer etwas umdekoriert", sagt der Regisseur, "für einen türkischen Gastarbeiter passend."

Die haben mein Wohnzimmer total getürkt: neonfarbene Teppiche mit Atatürk- und Bosphorusbildern hängen an allen Wänden. In jeder Ecke hat man einen Riesen-Samovar hingestellt und auf dem großen Marmortisch haben sie einen kompletten Döner-Stand aufgebaut. Meine Töchter tragen große Tischdecken als Kopftücher. Kindergeschrei wie auf einer Geburtsstation plärrt aus einem Kassettenrekorder neben der Kamera. Auf dem Sofa sitzen neben meiner Frau Emine noch zwei weitere wildfremde, potthässliche Frauen mit schwarzem Ganzkörper-Schleier.

"Wer sind die denn?" frage ich überrascht.

"Das sind Ihre beiden anderen Ehefrauen", klärt mich der Regisseur auf, "welcher Orientale hat denn schon nur eine Ehefrau?! Außerdem sind die beiden keine Frauen, sondern unser Beleuchter und Fahrer. Setzen Sie sich einfach hin zu denen und schauen Fernsehen."

"Kann ich nicht wenigstens rein zufällig mein Buch in die Kamera halten?"

"Nein, nein, das ist untypisch! Welcher Türke kann denn schon lesen oder schreiben? Bleiben Sie zwischen den drei Frauen so sitzen und hauen Sie denen beim Fernsehgucken ab und zu brutal auf den Kopf!"

"Kann ich den dreien nicht wenigstens mit meinem Buch auf den Kopf hauen?"

"Ruhe jetzt! Wir drehen schon längst."

In dem Moment springt unser Hausverwalter Herr Sievers vor die Kamera und rudert mit beiden Armen wie wild durch die Gegend:

"Ich grüße alle meine Kumpels aus dem Kegelvein, meine Neffen Heinz und Hubert, alle Spieler des SV Werder..."

"Schmeißt den Idioten sofort raus", brüllt der Regisseur mit hochrotem Kopf. Mit einer Wasserpfeife und einem Kebap-Spieß vom Döner-Stand prügeln die Techniker Herrn Sievers aus dem Wohnzimmer raus.

"Halt, halt, ich muss mal eben aufs Klo", rufe ich und springe vom Sofa auf.

Aus dem Fernsehen weiß ich, dass berühmte Persönlichkeiten unheimlich schwierig und zickig sind. Ich muss meinem Ruf gerecht werden. Die Presse darf nicht annehmen, ich wäre weniger arrogant und dadurch eine weniger berühmte Persönlichkeit. Die Sensationsblätter sollen ihren Stoff bekommen:

"Meister-Regisseur bekniete Oman Engin aus dem Badezimmer zu kommen", wird BILD morgen schreiben. Auf der Toilette überlege ich mir tolle Sätze für die Kamera: "Aus jeder meiner Zeilen spricht das Leid der unterdrückten Massen! Ich will im Hintergrund bleiben, meine Bücher sprechen für die Armen dieser Welt! Ich muss damit leben, dass die Menschheit sich dafür entschieden hat, dass mein Buch die Bibel des neuen Jahrtausends sein soll!"

Als ich wieder zurückkomme, ist die Wohnung völlig leer. Ich laufe sofort raus, und erwische den Regisseur gerade noch, als er in den Aufnahmebus einsteigt.

"Halt, Halt, kommen Sie wieder zurück! Ich will nicht mehr zickig sein. Sie wollten mich doch filmen!"

"Wir haben schon mehr als genug aufgenommen", ruft er genervt.

"Aber was ist mit meinem Buch? Ich habe es noch gar nicht erwähnen können. Deswegen sind Sie doch gekommen!"

"Der Sender hat mich losgeschickt, um von möglichst vielen ausländischen Familien in der Stadt dokumentarische Kurzberichte zu erstellen. Und zwar für den Fall, dass deren Häuser irgendwann mal abgefackelt werden!"

Osman Engin schreibt Satiren für die Bremer Stadtilustrierte BREMER und arbeitet u.a. für Titanic, taz und Radio Bremen. Als Bücher erschienen seine Satiren u.a. in 'Alle Dackel umsonst gebissen' (1989), 'Der Sperrmüll-Effendi' (1991) und 'Der Deutschling' (1994).

Fazit

Die Schlussdiskussion im Plenum ließ zunächst die Ergebnisse der Arbeitsgruppen Revue passieren. Sodann wurden einige Fragen diskutiert, die den künftigen Handlungsbedarf betreffen und zu denen Empfehlungen ausgesprochen wurden. Einige Schlaglichter aus der Diskussion werden hier festgehalten:

Sprachdiagnose als Voraussetzung für gelingende Sprachschulung

Durchgängig in den Arbeitsgruppen und bei vielen Beiträgen wurde der Bedarf an sprachdiagnostischen Instrumenten thematisiert. Es stelle sich dabei die Frage, wie viele und welche Investitionen in die Entwicklung solcher Instrumente sich lohnten. Hierzu wurde festgestellt:

- es liegen zahlreiche Ansätze zu solchen Instrumenten in Bezug auf die deutsche Sprache vor; vor Investition in Neuentwicklungen wäre es ratsam, diese zu sichten und kritisch zu evaluieren.
- ein großes Desiderat besteht bei Verfahren, mit denen man Kompetenzen Zwei- oder Mehrsprachiger angemessen einschätzen kann.
- Für die meisten diagnostischen Situationen, die sich im Unterrichts- und Ausbildungsalltag stellen, ist weniger die Entwicklung von Instrumenten angesagt, als vielmehr die Qualifizierung des pädagogischen Personals, spontan und zielgerichtet relevante Beobachtungen zu machen. Deshalb sind Investition in die Befähigung der Lehrkräfte zu Sprachbeobachtungen und zur Beurteilung von Sprachfähigkeiten zielführender als die Produktion unzähliger Instrumente.

Eine lohnende Instrumenten-Entwicklung ist das vom Europarat initiierte "Portfolio der Sprachen". Die entsprechenden Initiativen für die verschiedenen Schulstufen und Schulformen sollten koordiniert werden; die Entwicklung einer Version, die im Rahmen der Berufsausbildung verwendet werden kann, sollte unterstützt werden. Das "Portfolio" hat den Vorteil, dass die Sprachbeschreibung nicht auf einen sprachlichen Bereich konzentriert ist – etwa auf die Syntax, die nur einen begrenzten Teil der zu erwerbenden kommunikativen Fähigkeiten ausmacht –, sondern die Aufmerksamkeit auf das Zusammenspiel aller am Sprachlern- und Kommunikationsprozess beteiligten Bereiche lenkt. Zudem erhöht das Portfolio die Sprachsensibilität und Sprachbewusstsein – sowohl bei Lehrkräften als auch bei den Lernenden.

Bei sprachdiagnostischen Prozessen muss berücksichtigt werden, dass Sprachenlernen nicht geradlinig vonstatten geht, sondern Stagnationen oder sogar Rückschritte vorkommen. Diese müssen im Rahmen von Sprachstandsdiagnosen mit beobachtet werden. Ferner ist es

notwendig, die Verbindung zwischen definierten Lehr- bzw. Lernzielen und den Kenntnissen und Fähigkeiten herzustellen, die die auf dem Weg zu diesen Zielen bereits erreicht haben.

Qualifizierung des Bildungspersonals als Voraussetzung und als Qualitätskriterium für gelingende Maßnahmen

Die in der Arbeitsgruppe zusammengetragenen Bedarfe und Handlungsansätze wurden einhellig begrüßt. Betont wurde, dass

1. "Notmaßnahmen" ergriffen werden müssten – z.B. die Schulung von Moderatorinnen und Moderatoren, die regionale Netzwerke und Ressourcenzentren errichten und selbst auch Fortbildung anbieten könnten.
2. des ungeachtet auf die Änderung von grundständigen Ausbildungsgängen gedrungen werden müsste.
3. an die verschiedenen beteiligten Wissenschaften die Forderung zu stellen sei, ihre Ergebnisse in einer für die Qualifizierung von Personal angemessenen Weise zur Verfügung zu stellen. So sei es zum Beispiel ein Wunsch an die Linguistik, die Ergebnisse wissenschaftlicher Diskursanalyse so aufzubereiten, dass daraus didaktisches Material für den Unterricht gewonnen werden könnte.

Empfohlen wurde, eine Dokumentation von bereits bestehenden einschlägigen Aus- und Weiterbildungsangeboten (z.B. an Universitäten) zusammenzustellen.

Begleitende Maßnahmen

1. Um ein Ausbildungs- oder Unterrichtsangebot zielgerichtet und unter besserer Ausnutzung von Ressourcen einrichten zu können wäre es gut, wenn der tatsächliche "Sprachbedarf" erhoben werden könnte. Hierbei geht es zum einen darum, das Spektrum an verschiedenen Sprachen, die durch Zuwanderer nach Deutschland gebracht wurden, genauer zu ermitteln; daraus ergibt sich eine Kenntnis von den Ressourcen, die ausgebaut werden könnten. Zum anderen geht es darum, ältere Studien zum Bedarf an Unterstützung im Deutschen wieder aufzugreifen und weiterzuführen; ihre Ergebnisse sind wegen der geänderten Migrationsbedingungen nicht mehr aussagekräftig.
2. Generell sind die amtlichen Datengrundlagen, die für das Handlungsfeld Migration zur Verfügung stehen, in Deutschland sehr schlecht. Erfasst wird nur "Nationalität"; diese aber ist für soziale und pädagogische Zusammenhänge meist belanglos. Davon abgesehen verliert das Nationalitätskriterium zunehmend an Wert, vor allem durch Einbürgerung. Es sollte also darauf hingewirkt werden, dass die amtlichen Statistiken mehr und aussagekräftigere Daten erheben; Vorbilder dafür gibt es z.B. in den Niederlanden.

3. Es gilt Maßnahmen zu etablieren, mit denen die Arbeitgeberseite vom Nutzen der Durchführung von sprachlichen Fortbildungsmaßnahmen in Bezug auf die Deutschkenntnisse ihrer Belegschaften gewonnen werden kann. Ferner gilt es, die Arbeitgeberseite besser über die Ressource Mehrsprachigkeit zu informieren.
4. Binationale Ausbildungsprojekte sollten unbedingt beibehalten und möglichst auf eine breitere Basis gestellt werden. Allerdings sollte man dabei das "Staatsangehörigkeitskriterium", das jetzt noch für den Zugang zu einer Maßnahme ausschlaggebend ist, über Bord werfen.
5. In verschiedenen Institutionen sind unterschiedliche, aber vielfach durchaus für den Einsatz an anderer Stelle sehr anregende Ansätze entwickelt worden. Daher sollten die Kooperationen zwischen den Institutionen, z.B. zwischen Berufsschulen und anderen Einrichtungen, verbessert werden. Auch hierfür sollten Ressourcen (in der Form von Strukturen, Gelegenheiten) bereitgestellt werden.
6. Notwendig ist die Artikulation und Einforderung von Interessen auf der politischen Ebene. So gälte es zum Beispiel, dass von vielen Seiten die Realisierung der Maßnahmen beobachtet und eingefordert würde, die im Beschluss "Aus- und Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten" aufgeführt sind (verabschiedet am 26. Juni 2000 von der Arbeitsgruppe "Aus- und Weiterbildung" im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Weiterbildung; siehe www.bmi.bund.de/frameset/index.jsp).

In einer abschließenden Runde wurde die Tagung von allen Beteiligten positiv bewertet und dem Good Practice Center für die Initiative gedankt. Besonders hervorgehoben wurde

1. der Austausch zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘
2. die Möglichkeit der Information über verschiedene einschlägige Projekte
3. das interessante kulturelle Rahmenprogramm
4. die Beteiligung von Jugendlichen an der Tagung
5. die umfangreiche Materialpräsentation
6. der Gewinn neuer Ideen und Anregungen.

Alle Teilnehmer(innen) stimmten darin überein, dass es notwendig und eine besondere Stärke der Tagung gewesen sei, den Blick auf die Mehrsprachigkeit insgesamt zu richten, denn die ausschließliche Konzentration auf die deutsche Sprache wird der tatsächlichen sprachlichen Lage in der Bundesrepublik Deutschland nicht gerecht. Übereinstimmung bestand außerdem darin, dass die Einrichtung des Good Practice Center als eine Chance dafür angesehen wurde,

eine größere Kontinuität von Maßnahmen zu erreichen und Möglichkeiten zur Weitergabe einmal gewonnenen Wissens zu verbessern. Es wurde der Wunsch geäußert, dass das Good Practice Center die Rolle eines zentralen Ansprechpartners übernimmt, bei dem Informationen eingeholt werden können, der den (Online-) Austausch zwischen unterschiedlichen Einrichtungen ermöglicht und es erleichtert, "Verbündete" bei den Anstrengungen zur Verbesserung der beruflichen Ausbildung und Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland zu finden.

Weitere Information

Hinweis auf den neuen Dienstblatt-Runderlass (36/2001)

Schapel-Kaiser, Franz

Im neuen Dienstblatt-Runderlass (36/2001) finden sich Anweisung an alle lokalen Arbeitsämter der Bundesanstalt für Arbeit, Datum: 19.07.2001.

Er gibt hier wichtige Hinweise für die "Berufsberatung Jugendlicher ausländischer Herkunft".
Stichworte:

- Ansprache der Eltern in der Herkunftssprache
- Verbesserung der Information der Jugendlichen
- Einsatz qualifizierter Multiplikatoren
- Entwicklung eigenständiger Maßnahmepakete
- besondere Angebote