



Werkstatt Weiterbildung

Sprachförderung und mehr
Herausforderungen zur Integration von
Neuzuwanderern

Dokumentation der WERKSTATT WEITERBILDUNG
vom 24. und 25. September 2001

Dokumentation 1/2003

Impressum

Herausgeber

Landeszentrum für Zuwanderung NRW
Keldersstraße 6
42697 Solingen
Telefon 02 12/232 39-0
Telefax 02 12/232 39-18
E-Mail: lzz-nrw@lzz-nrw.de
www.lzz-nrw.de

Redaktion

Dr. Sabine Jungk
Anne Berg
Lydia Anita Jendryschik

© Januar 2003/LzZ

Inhalt

Einleitung <i>Sabine Jungk und Jan Motte</i>	6
Begrüßung <i>Lale Akgün</i>	11
Sprachförderung und mehr. Integration von (Neu-)Zuwanderern – politische, konzeptionelle und didaktische Notwendigkeiten <i>Marianne Krüger-Potratz</i>	14
Das bildungspolitische Integrationsprogramm in den Niederlanden <i>Firiël Suijker (Übersetzung: Karl Halberstadt)</i>	30
Integration mit Eingliederungsverträgen – Das Korbacher Modellprojekt Integration per Vertrag <i>Thomas Jacobs</i>	45
Deutsch am Arbeitsplatz	53
Veränderte kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. Erfahrungen mit Sprachbedarfsanalysen und Arbeiten mit dem Szenarioansatz <i>Matilde Grünhage-Monetti und Andreas Klepp</i>	54
Job-Rotation und Deutsch am Arbeitsplatz konkret <i>Marianne Faust und Hermann Flaßpöhler</i>	66
Berufsorientierte Sprachkurse	80
Berufsorientierte Sprachkurse Deutsch <i>Sybille Pistelok</i>	81
Arbeitssprache Deutsch. Ein offenes Lehrwerkskonzept für erwachsene Lernende im Inland <i>Christel Griepenburg</i>	90

Erfahrungen mit Berufsorientiertheit in „normalen“ Deutschkursen <i>Barbara Aldag</i>	94
Ein Tagungskommentar und seine Folgen – Rede und Gegenreden zur berufsbezogenen Sprachförderung	101
Von der Sprachförderung zur Integration – Beobachtungen zu einer Tagung über Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern <i>Ulrich Steuten</i>	102
Anmerkungen zu den Beobachtungen von Ulrich Steuten <i>Hermann Flaßpöhler und Marianne Faust</i>	111
Anmerkungen zu den Beobachtungen von Ulrich Steuten <i>Matilde Grünhage-Monetti und Andreas Klepp</i>	113
Methodenvielfalt in der Sprachvermittlung	118
Intonationen über Rhythmus und Klang <i>Sandra Kroemer</i>	119
Computerunterstützte Trainings im Sprachlernbereich für die Fort- und Weiterbildung ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer <i>Heike Dedenbach</i>	128
Soziale und kulturelle Orientierung für (Neu-)Zuwanderer	133
Das Modul „Gesellschaftliche und kulturelle Orientierung“ im Projekt SIB der Stadt Neuss <i>Birgit Wolandt-Pfeiffer</i>	134
Leben in der modernen Welt. Ein Orientierungsprojekt für ausländische Flüchtlinge <i>Holger Heubner</i>	148

Frauenspezifische Angebote	160
Mütter erobern den Stadtteil – Erwerb von Sprach- und Erziehungskompetenz in einer fremden Gesellschaft	
<i>Gisela Haciabdurrahmanoglu</i>	161
Mama lernt Deutsch	
<i>Helga Nagel</i>	165
Frauenhorizonte	
<i>Vera Vuletic</i>	173
Berufliche Beratung und Orientierung von Migrantinnen	
<i>Allmut Walter</i>	192
Zweiter Tagungskommentar	198
Sprachförderung und mehr?! Beobachtung aus den Tagungsforen „Soziale und kulturelle Orientierung“ und „Frauenspezifische Angebote“	
<i>Cathrin Germing</i>	199
Autorinnen- und Autorenverzeichnis	202

Einleitung

Sabine Jungk und Jan Motte

Als das Landeszentrum für Zuwanderung NRW im September 2001 die dritte WERKSTATT WEITERBILDUNG „Sprachförderung und mehr – Herausforderungen zur Integration von (Neu-)Zuwanderern“ veranstaltete, war die Zuwanderungs- und Integrationsdebatte von großer Aufbruchstimmung geprägt. Mit der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts und den Empfehlungen der Zuwanderungskommission unter Vorsitz von Rita Süßmuth war die Einwanderungsdiskussion deutlich in Bewegung gekommen. Das angekündigte Zuwanderungsgesetz allerdings geriet entgegen optimistischer Erwartungen und trotz vielfältiger konsensueller Beratungen in die Mühlen parteipolitischer Auseinandersetzungen. Gerungen wurde um die angestrebte Steuerung von Zuwanderung, bis die Begrenzung von Zuwanderung zum Ziel erklärt wurde. Demgegenüber sank die öffentliche Aufmerksamkeit bezüglich der Ausgestaltung künftiger Konzepte der Integration von (Neu-)Zuwanderern, die im Jahr 2001 noch beherrschendes Thema war. Um so intensiver beschäftigten sich Fachkreise mit den zu erwartenden Neustrukturierungen, den Integrationskursen für Neuzuwanderer. Der Verbesserung der Deutsch-Sprachkompetenz von Migrantinnen und Migranten wird dabei eine zentrale Rolle zugeschrieben, aber auch gesellschaftlich und beruflich orientierende Module sollen bald zu den Förderangeboten gehören.

Die vorliegende Dokumentation versammelt Beiträge über innovative Modelle der Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten – von niedrighschwelligem, an einem situativen Ansatz orientierten Konzepten bis zu (berufsbegleitendem) Deutsch am Arbeitsplatz und solchen Projekten, die beispielhaft Methoden und Instrumente für die gesellschaftliche und berufliche Orientierung entwickelt haben. Sie sollen Anregungen geben für die Praxis und Anlass für konzeptionelle und methodische Diskussionen sein:

- Welche didaktisch-methodischen und curricularen Konzepte sind bei der Verbindung von Sprachförderung, beruflicher und gesellschaftlicher Orientierung erfolgreich und innovativ?
- Mit welchen Konzepten zur sprachlichen und gesellschaftlichen Orientierung wird auf die veränderte einwanderungspolitische Diskussion reagiert?
- Wie kann verschiedenen Zielgruppen ein bedarfsgerechtes Angebot unterbreitet werden, das Lebenssituation und persönlichen Zielvorstellungen von Migrantinnen und Migranten sowie Bedürfnissen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt gerecht wird?

- Wie nutzen erste neue Projekte mit so genannten Integrationsverträgen die veränderten Bedingungen?

Einleitend spannt *Marianne Krüger-Potratz* einen großen Bogen und thematisiert die politischen, konzeptionellen und didaktischen Notwendigkeiten zur Integration von (Neu-)Zuwanderern. Dabei verlangt sie eine ausdrückliche Würdigung der Mehrsprachigkeit und den Abschied von überkommenen nationalsprachlichen Einheitsvorstellungen. Gleichwohl gelte es, attraktive Sprach- und Integrationskurse anzubieten, um die Teilhabemöglichkeiten von Zuwanderern zu verbessern, nicht aber um Assimilationszwang auszuüben. Qualifizierte Angebote im Bereich Deutsch als Zweitsprache verlangten solide finanzielle Ausstattung und gute, lebensweltnahe Konzepte. Vor allem aber sei die adäquate Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte „Dreh- und Angelpunkt für den Erfolg der Kurse“ – doch bislang sei diese eher ein Stiefkind des Bildungssystems.

Zu einem wichtigen Orientierungspunkt in der bundesdeutschen Debatte um Integrationskonzepte hat sich die niederländische Praxis entwickelt. *Firiël Suijker* fasst die zentralen Elemente der dortigen Integrationspolitik zusammen, die auf Basis des 1998 verabschiedeten Gesetzes „Wet Inburgering Nieuwkomers“ (WIN) flächendeckend eingeführt wurden. Im Fokus stehen dabei vor allem die Erfahrungen, die mit den Angeboten zur sprachlichen, sozialen und beruflichen Orientierung gewonnen wurden.

In die Zukunft weist *Thomas Jacobs* Beitrag über „Integration per Vertrag“. Das Korbacher Bundesmodellprojekt erprobt seit dem Frühjahr 2001, ob sich die Integration von Einwanderern mit Hilfe von Eingliederungsverträgen und individueller sozialer Begleitung während des Prozesses der Erstintegration durch Sprach- und gesellschaftliche Orientierungskurse verbessern lässt.

Wie flexible, der Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen und Migranten angepasste Angebote zum Spracherwerb Deutsch realisiert werden können, ist Thema der Beiträge im Kapitel „Deutsch am Arbeitsplatz“. *Matilde Grünhage-Monetti* und *Andreas Klepp* stellen ein Konzept und Curricula bausteine vor, die durch Sprachbedarfsanalysen und das methodische Setting des Szenarioansatzes zielgerichtet den Spracherwerb für steigende kommunikative Anforderungen in beruflichen Situationen ermöglichen. Auf diese Weise soll der Erhalt der Arbeitsstelle und bessere Partizipation an arbeitsplatzrelevanten Interaktionen gesichert werden – Kompetenzen, die zugleich auch in außerberuflichen Handlungsfeldern mehr Teilhabe und Verständigung ermöglichen. Ähnliche Zielvorstellungen leiten *Marianne Faust* und *Hermann Flaßpöhler*. Sie realisieren

seit einigen Jahren ein anspruchsvolles Modell zum erweiterten Spracherwerb Deutsch. Jobrotation ermögliche dabei auch Mitarbeitern mittelständischer Unternehmen, Intensiv-Sprachkurse wahrzunehmen, während ein so genannter Stellvertreter ihre Arbeit im Betrieb übernimmt.

Berufsorientierende Sprachkurse für Neuzuwanderer, die sich auf das Erwerbsleben in Deutschland vorbereiten, und für bereits Berufstätige, stehen im Mittelpunkt des folgenden Blocks. *Sybillie Pistelok* stellt ein Lehrwerk vor, das für berufsorientierte Sprachkurse für SpätaussiedlerInnen und jüdische Kontingentflüchtlinge entwickelt wurde. Es überzeugt auch durch die Integration von Methoden zum Selbstlernen. Erfahrungen mit dem Konzept des Sprachverbandes in berufsorientierenden Kursen thematisiert *Christel Griepenburg*. Sie zeigt die Pluspunkte dieses flexiblen, modularen Systems auf, benennt aber auch die Anforderungen an Lehrende und Lernende. Sie müssten bereit sein, in einem hohen Maß den Lernprozess aktiv mit zu gestalten. Einen anderen Weg schlägt *Barbara Aldag* vor, in dem sie auf die Integration berufsspezifischer Sprachkenntnisse in allgemeine Deutschkurse dringt. Ihr von TeilnehmerInnen gestütztes Argument: Migrantinnen und Migranten wollten „richtig“ Deutsch lernen, nicht nur für funktionale Prozesse.

Dass sich an diese Positionen eine grundsätzliche Debatte anschließen kann, wird im Artikel *Ulrich Steutens* und den nachfolgenden Gegenreden deutlich. Seinen Tagungskommentar – gedacht als tagungsdramaturgischer Abschluss und Ersatz für häufig ermüdende Berichte aus den parallel angebotenen Foren – arbeitete er zu einem systematischen Beitrag aus. Darin hält er ein vehementes Plädoyer für allgemeinsprachliche, „integrative“ und „ganzheitliche“ Kurskonzeptionen, um jeder „arbeitsökonomischen Instrumentalisierung“ von Migranten und somit einem Stillstand in „der sprachpolitischen Zielsetzung in fünfzig Jahren Migrationsgeschichte“ entgegenzuwirken. Gegen den Vorwurf, in „unhinterfragter Selbstverständlichkeit“ einer solchen arbeitsmarktorientierten Funktionalisierung Vorschub zu leisten, verwehren sich *Marianne Faust* und *Hermann Flaßpöhler* sowie *Matilde Grünhage-Monetti* und *Andreas Klepp*. In ihren Erwidern machen sie auf einseitige Wahrnehmungen ihrer Konzeptionen aufmerksam. Sie zeigen, dass Vermittlung kommunikativer Kompetenz, die auf die zunehmende Bedeutung sprachlicher Anforderungen z.B. in der Teamarbeit abzielt, zugleich hohen Nutzwert für andere soziale Alltagssituationen hat. Außerdem verweisen sie darauf, dass innovative Konzepte wie Sprachlernangebote durch Job-Rotation eine Antwort auf bestehende Zugangsbarrieren zur Weiterbildung – und damit zu Arbeitsmarktchancen – für Migrantinnen und Migranten darstellen. Unter dem Titel „Ein Tagungskommentar und seine Folgen – Rede und Gegenreden zur berufsbezogenen

Sprachförderung“ sind alle drei Artikel versammelt. Sie sind in ihrer (von den Veranstaltern unerwarteten) Kontroverse ein wichtiger Beitrag zur reflexiven Vergewisserung über Ziele, Konzepte und Methoden der Sprachvermittlung Deutsch.

Doch zurück zur Chronologie der Beiträge. Einer vernachlässigten Dimension des Sprachenlernens widmet sich *Sandra Kroemer*: „Intonationen über Rhythmus und Klang“, dem systematischen, bewegungs- und rhythmusorientierten Aussprachetraining, das außerdem ein vergnügliches Lernen garantiert. Zusätzlich nehmen wir in dieser Dokumentation den Beitrag von *Heike Dedenbach* auf, die den Prototyp einer Sprachlern-CD-ROM vorstellt. Die Software „Bügelmessschraube“, der Titel weist es schon aus, soll berufsbezogenes Deutschlernen mit modernen Medien erleichtern.

Die soziale und kulturelle Orientierung für (Neu-)Zuwanderer nehmen zwei weitere Beiträge in den Blick. Lehrenden in der Sprachvermittlung ist es meist selbstverständlich, Migrantinnen und Migranten bei der sozialen Orientierung in der neuen Gesellschaft zu helfen. Einrichtungen der Migrationssozialarbeit sind für die umfassende Beratung in vielen Lebenslagen zuständig. Spezielle Curricula und alltagstaugliche methodische Konzepte darüber, wie unsere Gesellschaft „funktioniert“, sind dagegen selten. *Birgit Wolandt-Pfeiffer* stellt ein ausgereiftes Modell dafür vor. Es ist in Anlehnung an niederländische Konzepte entwickelt und seit mehreren Jahren erprobt worden. Es empfiehlt sich zur Nachahmung, in seiner Gesamtheit, aber auch in Teilbereichen. *Holger Heubner* stellt ein Seminarkonzept zur lebensweltlichen Orientierung vor, das – ebenfalls mit niederländischen Partnern – für ausländische Flüchtlinge entwickelt wurde.

Vier frauenspezifische Angebote werden im nächsten Block dargestellt. *Gisela Haciabdurrahmanoglu* berichtet, wie in einem langfristig aufgebauten Prozess Migrantinnen im Stadtteil angesprochen und schrittweise in verschiedene Angebote bis hin zu Sprachkursen einbezogen wurden. *Helga Nagel* stellt das Projekt „Mama lernt Deutsch“ vor, das inzwischen viele Nachahmer gefunden hat. Erfolgsrezept dieses Sprachkursangebots ist, dass die Lebenssituation von Migrantinnen, ihre besonderen Interessen, zeitlichen Möglichkeiten und Bedürfnisse z.B. hinsichtlich der Kinderbetreuung berücksichtigt werden. Wie komplex Projekte für Neuzuwanderinnen angelegt sein müssen, um sie in dieser schwierigen neuen Situation zu begleiten und ihnen einen beruflichen Einstieg zu ermöglichen, berichten *Vera Vuletic* und *Allmut Walter*.

Cathrin Germing gibt mit ihren Beobachtungen zu den Konzepten der letzten beiden Themenblöcke einen vergleichenden Blick auf die engagierten Projekte und hebt als eine

beklagenswerte Gemeinsamkeit die meist zeitliche Befristung und mangelnde Nachhaltigkeit der Arbeit hervor.

Nach Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes sollen für alle Neuzuwanderer Integrationskontrakte angeboten werden. Wie sich das in der Praxis darstellen und mit welchen Ressourcen diese Arbeit ausgestattet sein wird, ist zwar noch nicht in Details absehbar. Die Beiträge der vorliegenden Dokumentation der **WERKSTATT WEITERBILDUNG 2001** sind aber bereits mit Blick auf die verschiedenen Elemente künftiger Praxis ausgewählt worden. Die Erfahrungen unserer Autorinnen und Autoren – bei denen wir uns herzlich für die Mitwirkung bedanken – bieten für die Neukonzeption der Erstintegration konstruktive Anregungen für Bildungsträger und Institutionen der sozialen Begleitung von Neuzuwanderern.

Begrüßung

Nach der Rezession 1966/67 nahm die Zuwanderung von Migranten wieder sprunghaft zu und erreichte einen Umfang, der weit über dem des Jahres 1966 lag. In einigen Betrieben mancher Branchen konnte man erst Ende der 60er Jahre von einem Massenphänomen bei der „Arbeitsmigration“ sprechen. Viele Firmen sahen sich nun gezwungen, koordinierte Schritte zu unternehmen, um die Einarbeitung und berufliche Integration der damaligen „Gastarbeiter“ in den Betrieb zu bewerkstelligen. Lassen Sie mich ein Beispiel nennen.

Mit so genannten „Sammeltransporten“ der deutschen Bundesbahn, in ausrangierten Nahverkehrszügen, kamen nach tagelanger Fahrt Arbeitsmigranten aus der Türkei im September 1968 bei einem Großunternehmen der deutschen Stahlindustrie an. Am Ende dieser Fahrt wurden sie abends in dem betriebseigenen Wohnheim, das intern gerne als „Türkenlager“ beschrieben wurde, untergebracht. Am nächsten Tag begann die Einführung in den Betrieb. Das Austeilen von Arbeitskleidung und Sicherheitsschuhen sowie die Ausstellung der Werksausweise, diese organisatorischen Dinge wurden in den ersten drei Tagen für jeweils zwei Stunden unterbrochen. An drei aufeinander folgenden Tagen gab es – und damit wären wir beim Thema – jeweils zwei Stunden „Deutschunterricht“ im Betrieb. Am Ende dieser ersten Woche wurde den Arbeitsmigranten aus der Türkei dann ein werkseigenes Wörterbuch mit Begriffen, Zeichnungen und Übersetzungen von zentralen Feldern der betrieblichen Arbeitswelt in die Hand gedrückt. Mit diesem Rüstzeug – und nur mit diesem – wurden die Arbeiter dann in den neuen Alltag in der Gießerei, im Walzwerk oder am Hochofen entlassen.

Anlässlich des 40. Jahrestages des deutsch-türkischen Anwerbeabkommens am 30. Oktober 2001 könnte man sich diese Umstände, die einen Blick auf den weitgehend vergessenen Alltag von Migranten in den 60er und 70er Jahre werfen, noch einmal vor Augen führen. Das Landeszentrum für Zuwanderung NRW nahm dieses Jubiläum auch zum Anlass einer eigenen Veranstaltung, an dieser Stelle soll dieses kleine Beispiel jedoch auf einen anderen Aspekt verweisen.

In der Hochzeit der klassischen Arbeitsmigration ergab sich überwiegend ein komplementäres Verhältnis zwischen den ankommenden Migranten, den Betrieben und der bundesdeutschen Gesellschaft ganz allgemein. Alle Seiten gingen zunächst vom vorübergehenden Charakter des Aufenthalts der „Gastarbeiter“ aus. Keiner glaubte an einen jahrzehntelangen Aufenthalt, der letztlich bei einem großen Teil der Migranten in eine Einwanderungssituation münden würde. Entsprechend war das „soziale“ Gepäck.

Für eine in vielen Fällen unqualifizierte Tätigkeit – hier in der Stahlindustrie – bedurfte es keines elaborierten Sprachcodes. Das Interesse des Betriebs zielte in erster Linie auf die Vermeidung „teurer“ und für den Produktionsprozess hinderlicher Arbeitsunfälle. Für viele Bedürfnisse der betrieblichen Kommunikation standen Dolmetscher zur Verfügung. Die „Gastarbeiter“ ihrerseits hatten häufig am Arbeitsplatz wenig direkten Kontakt zu deutschen Kollegen. Im Wohnheim oder in den Stadtvierteln mit hohem „Ausländeranteil“ konnte man auch ohne deutsche Sprachkenntnisse auskommen.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Das alte Migrationsregime der 60er und 70er Jahre bedurfte keiner ausgeweiteten Sprachkenntnisse – weder in der Logik seiner Produktionsweise noch nach seinem gesellschaftspolitischen Selbstverständnis. Konsequenterweise blieb dieser Bereich deshalb auch bestenfalls Stückwerk. Diese Rahmenbedingungen haben sich mittlerweile grundlegend geändert. Der gesellschaftliche Selbstanspruch und die Produktionsweisen unterliegen heute ganz anderen Rahmenbedingungen.

Nachdem Bundeskanzler Schröder auf der Cebit 2000 die größte zugewanderungspolitische Debatte der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte ausgelöst hatte, wurde der gesamte Bereich der Ausländer- und Integrationspolitik einer Untersuchung unterzogen. Ein neuer – nun erstmals die Dinge realistisch in den Blick nehmender – Ansatz wurde gewählt. Im Gefolge der so genannten „Süssmuth-Kommission“ entwickelte sich eine lebhaft diskutierte Diskussion. In dieser Situation wurde nun beispielsweise auch über geeignete Maßnahmen diskutiert. Maßnahmen, die eine nachhaltige und auf mehr oder gar alle Statusgruppen orientierte Integrationspolitik gewährleisten sollten. Als der zentrale Schlüssel für eine schnelle und nachhaltige Integration wurde die „Sprachförderung“ ausgemacht. Auch durch den Vergleich mit dem europäischen Ausland, z. B. den Niederlanden, sieht man sich in der Bundesrepublik in der Annahme bestätigt, dass eine konsequente Sprachförderpolitik ein Fundament für die Integration von Zuwanderern darstellt. Das nun vermeintlich neue oder veränderte Verhältnis, das sich auch in der Sprachförderpolitik niederschlagen soll, wird gerne im Schlagwort von „Fördern und Fordern“ zusammengefasst.

Der Hinweis auf die Lebens- und Integrationsbedingungen Ende der 60er Jahre und die nun diskutierte Neugestaltung von Integrationsangeboten und die Diskussion über eine in sich geschlossene Zuwanderungs- und Integrationspolitik markieren aus meiner Sicht zwei konzeptionelle Landmarken. Dass zwischen diesen Polen nicht etwa ein gähnendes Loch ohne jedes Integrationsangebot klaffte, brauche ich in diesem Kreis nicht zu erwähnen. Trotzdem: In der Grauzone zwischen vielschichtiger Einwanderungssituation und ihrer vor

allem bundespolitischen Negierung „mogelte“ man sich durch – so gut es ging und zu Lasten der Lebenschancen ganzer Gruppen von Migranten. In den dreißig Jahren oder vierzig Jahren dazwischen tasteten sich die Migrationspraxis und die Angebote ihrer Träger Stück für Stück an die Migrationswirklichkeit der Bundesrepublik heran. Es war der Versuch, den Zuwanderern, den Menschen und ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Ein Versuch, der jedoch auch immer wieder an die Grenzen der Förderrichtlinien stieß. Ein Versuch, eine sozial- und bildungspolitische Praxis, der soziale Ungerechtigkeit und eine statusabhängige Förderung stets innewohnten. Es klaffte eine riesige Kluft zwischen den Rechtsansprüchen der einen Gruppe und der fehlenden Grundversorgung anderer Gruppen.

Die Förderpolitik und die damit verbundenen Rahmenrichtlinien stehen zur Disposition. Wir haben eine große Diskussion über Einwanderung und Integration erlebt, die immer wieder in die Forderung und die Notwendigkeit mündete, die „deutsche Sprache“ zu lernen. Wir haben eine Diskussion erlebt, die immer wieder auf den verbindlichen Charakter des Spracherwerbs für die Migranten abhob. Wenn diese Diskussion nun wirklich in eine faire Neuregelung der Förderrichtlinien und des Förderumfangs münden sollte, die die Ungerechtigkeiten und Unzulänglichkeiten der Vergangenheit überwindet, die Politik also ihre selbst auferlegten Hausaufgaben macht, dann sind anschließend Sie mit Ihren praktischen Interventionen am Zuge. Eine Perspektive, bei der es sich m. E. lohnt, über die besten Konzepte zu diskutieren und in einen verstärkten fachlichen Austausch zu treten. Nicht nur bei der Sprachförderung.

Mit der Veranstaltung „Sprachförderung und mehr – Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern“ veranstaltet das Landeszentrum seine dritte WERKSTATT WEITERBILDUNG. Nach der „Interkulturellen Öffnung sozialer Dienste“ 1999 und der „Politischen Bildung in der Einwanderungsgesellschaft“ im Jahr 2000, lässt das sehr große Publikumsinteresse – es gab ungefähr doppelt so viele Interessenten wie Plätze für die Tagung – darauf schließen, dass sowohl die jeweiligen Themen, als auch der konzeptionelle Ansatz der WERKSTATT WEITERBILDUNG geschätzt und angenommen werden.

Ich hoffe also, dass auch die diesjährige WERKSTATT WEITERBILDUNG Ihnen sinnvolle Impulse für Ihre tägliche Arbeit vermittelt und dass Sie die angebotenen Foren zum fachlichen Austausch nutzen können.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Dr. Lale Akgün

Sprachförderung und mehr. Integration von (Neu-)Zuwanderern – politische, konzeptionelle und didaktische Notwendigkeiten

Marianne Krüger-Potratz

Vorbemerkung – aus aktuellem Anlass

Für viele von uns haben die Flugzeugattentate in New York, Washington und Pennsylvania die heute hier zu verhandelnden Fragen in den Hintergrund treten lassen. Die Regierung hatte das Zuwanderungsgesetz von der Tagesordnung des 26. September genommen, nun aber – glücklicherweise – angekündigt, dass weiter verhandelt und beschlossen werden soll. Dies ist einerseits gut, denn die Debatte wird tagtäglich – nun unter dem Eindruck der Attentate und der „Kriegsmobilmachung“ – geführt. Jeden Tag sind in den Medien Äußerungen dazu zu hören und zu lesen: seitens der Politik, seitens verschiedener Organisationen und Vereinigungen, seitens der Bürger in Leserbriefen oder bei Straßeninterviews, in Solidaritäts- und in Friedensaufrufen usw.

Sorge macht jedoch, dass die Forderung nach Verschärfung des Asylrechts, verstärkten Grenzkontrollen, Lockerungen des Datenschutzes usw. sich auf das aus meiner Sicht eh schon restriktive Zuwanderungsgesetz auswirken werden. Was wir aber brauchen ist eine transparente, demokratische Migrations- und Integrationspolitik. Auch durch sie wird zwar nicht verhindert werden können, dass immer wieder Ungerechtigkeiten auftreten, dass immer erneut „Verschärfungsdiskussionen“ aufflammen und dass auch zukünftig politische, soziale und ökonomische Konflikte entlang ethnischer, sprachlicher oder religiöser Grenzlinien ausgetragen werden: Aber es gibt keine Alternative zu ihr.

Vor allem ist aktuell dafür Sorge zu tragen, dass die Auseinandersetzung über ein Zuwanderungs- und Integrationsgesetz nicht zum Unterpunkt der politischen und militärischen Überlegungen hinsichtlich der Reaktionen auf die Attentate verkommen darf. Eine transparente und demokratische Migrations- und Integrationspolitik ist ein Beitrag zum Frieden, aber eben auch nur ein Beitrag: Erforderlich ist eine international koordinierte Politik, die die Lebenssituation der Menschen in den armen Regionen der Welt verbessert, die nicht erst aus tagespolitischer Opportunität die Regime stärkt, die sie dann später aus veränderter tagespolitischer Opportunität wieder bekämpft.

Der Rahmen für die Tagung – Skizze der Linien

Meine Aufgabe ist es, einen Rahmen für das Thema der vorliegenden Tagungsdokumentation zu skizzieren und somit für die nachfolgenden Beiträge eine gemeinsame Basis zu legen. Ich werde vieles nur anreißen können, hoffe aber, dass es mir gelingt, durch den weiten Rahmen, den ich ziehen werde, Nachdenken und Diskussion zu provozieren.

Mein Ausgangspunkt ist der vom Landeszentrum für Zuwanderung NRW ausgewählte Titel:

- „Sprachförderung und mehr ...“ führt in meiner Interpretation zu der Frage: Was heißt Sprachförderung und Integration – bezogen auf Zuwanderung in eine sprachlich, aber auch ethnisch, national und kulturell pluralisierte Gesellschaft in einem Vereinten Europa?
- Die Klammer um „Neu“ bei (Neu-)Zuwanderern lese ich als Hinweis darauf, dass Sprachförderung und Integration Daueraufgaben sind und zwar in vierfacher Hinsicht: Erstens, weil auch die schon Zugewanderten zu berücksichtigen sind; zweitens, weil Spracherwerb und Sprachförderung langfristig angelegt sein müssen; drittens, weil Sprachförderung sich nicht ausschließlich auf die Mehrheitsprache beziehen darf und viertens, weil somit Sprachförderung und Integration in einer sprachlich und kulturell pluralisierten Gesellschaft (oder anders gesagt: in einer globalisierten Gesellschaft) *alle* betrifft: neu Zuwandernde, schon Zugewanderte und „Mehrheitsangehörige“.
- Den erklärenden Zusatz im Titel: „... politische, konzeptionelle und didaktische Notwendigkeiten“ verstehe ich als Hinweis auf die verschiedenen Ebenen und auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche. Da es im Titel „Notwendigkeiten“ und nicht „Aspekte“ heißt, wird noch einmal der Aufgabencharakter unterstrichen.

Soweit also eine erste Skizze des zu ziehenden Rahmens. Ich gehe nun schrittweise – bzw. um im Bild des Rahmenziehens zu bleiben – „linienweise“ vor:

Erste Linie: Sprachförderung – Förderung von Sprachenlernen und Integration – unterschiedliche innenpolitische und außenpolitische Zielvorstellungen

Das Thema Spracherwerb, Sprachförderung und Integration steht dieses Jahr auf der nationalen wie auf der europäischen resp. internationalen bildungspolitischen Tagesordnung relativ weit oben: auf nationaler Ebene in Verbindung mit der Zuwanderungsdebatte und auf europäischer und internationaler Ebene, zum Beispiel aktuell mit den Aktionen anlässlich des „Europäischen Jahres der Sprachen“ und dem von der UNESCO ausgerufenen „Internationalen Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen“.

Dabei ist für die nationale Ebene und für NRW sofort anzumerken, dass hohe Priorität auf der politischen Tagesordnung nicht automatisch hohe Priorität bei der Umsetzung der Vorstellungen und Forderungen in der Praxis bedeutet. Eher hat man den Eindruck, dass das Gegenteil der Fall ist. So haben Schulen wie Einrichtungen, die Sprachkurse im Bereich Deutsch als Zweitsprache anbieten, einschneidende Kürzungen der Finanzmittel hinnehmen müssen. Auch kann keineswegs die Rede davon sein, dass sich so etwas wie eine „Qualifizierungsoffensive“ in Bezug auf die Ausbildung von Sprachlehrkräften für Deutsch als Zweitsprache abzeichnet, auch nicht für die Ausbildung in anderen Sprachen, sieht man einmal von den eher hektisch wirkenden Maßnahmen zur Einführung von Englisch in der Grundschule und den durch Erlass von 1999 gegebenen Möglichkeiten der Ausbildung für bilinguale Bildungsgänge z.B. in NRW ab¹. Eine entsprechende landes- und bundesweite „Qualifizierungsoffensive“ für Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkräfte und „Integrations-Lehrkräfte“ wäre aber dringend geboten.

Die bildungspolitische Diskussion über Sprache(n) und Sprachförderung ist nicht nur kontrovers, sondern in sich widersprüchlich. Grob lassen sich zwei – miteinander scheinbar unverbundene – Diskussionsstränge über Spracherwerb, Sprachförderung und Integration unterscheiden:

- zum einen die Diskussion über Zuwanderung in die Bundesrepublik und die sprachliche und sozio-kulturelle Eingliederung der Migrantinnen und Migranten und
- zum anderen die Diskussion über die europäische Integration und die Anforderungen, die mit dem Erhalt der sprachlichen Vielfalt und den Verständigungsmöglichkeiten innerhalb der EU verbunden sind.

Sehen wir uns die beiden Diskussionsstränge und die mit ihr einhergehenden Widersprüchlichkeiten genauer an: Sprachliche Vielfalt gilt als ein positives Kennzeichen

der EU und individuelle Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Merkmal des im Maastrichter Vertrag begründeten EU-Bürgertums. Seit 1995 gibt es die Forderung, dass jede Bürgerin, jeder Bürger der EU mindestens drei Gemeinschaftssprachen beherrschen soll. In unzähligen, meist recht prestigereichen Veranstaltungen wird die sprachliche Vielfalt in Europa gewürdigt und darüber debattiert, wie die mit Maastricht gesteckten sprachlichen Ziele zu erreichen sind.

In dieser Diskussion werden Integration – europäische Integration –, Anerkennung sprachlicher Vielfalt und sprachliche Kompetenz in mehreren Sprachen als Einheit gesehen. Unstrittig ist zugleich, dass die Kenntnis und Förderung der „eigenen Sprache“ die Basis für erfolgreiche Zwei- und Mehrsprachigkeit bildet. Liest man die Texte genau und bezieht man die (schul-)sprachpolitische Praxis mit ein, so zeigt sich, dass in der Regel mit „eigener Sprache“ nicht die Familiensprache oder Erstsprache gemeint ist, sondern die Landessprache, dass als zweite Sprache Englisch hinzukommen soll, als europäische und weltweite *lingua franca*, und dass bei der dritten Sprache entweder an eine der schon im Schulfremdsprachenkanon anerkannten „Fremdsprachen“ gedacht wird oder an die Sprache eines der jeweiligen Nachbarländer. Im letzten Fall wird – zumindest teilweise – die Idee vom Europa der Regionen wirksam, auf der schulischen Ebene zeigt sich dies in Programmen wie „Lerne die Sprache des Nachbarn“ in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz mit Französisch, in NRW mit Niederländisch, in Brandenburg mit Polnisch usw.

Ohne auf weitere Details einzugehen, möchte ich hier festhalten: Die Würdigung der Sprachenvielfalt erweist sich in der Praxis mehrheitlich (von einigen interessanten Ausnahmen abgesehen) als Würdigung einer kleinen Auswahl aus der tatsächlichen Vielfalt von Sprachen und als stillschweigende Tradierung und Aktualisierung der historisch herausgebildeten Sprachhierarchie. Die Minderheitssprachen – bzw. die „weniger verbreiteten Sprachen“, wie es vornehmer heißt – kämpfen weiterhin um ihre Anerkennung. Aber sie werden zumindest noch politisch und finanziell unterstützt.

Deutlich prekärer ist der Status der zugewanderten Sprachen. Sie werden eher als Belastung und Integrationshindernis gesehen. Bei genauem Hinsehen zeigt sich außerdem, dass einige Sprachen in einer Doppelrolle auftreten, als wenig prestigereiche Migrantensprache *und* als anerkannte Fremdsprachen, so z.B. Russisch, Italienisch oder Spanisch. Andere graduelle Abstufungen in der Sprachhierarchie werden sichtbar, wenn man sich vergegenwärtigt, in welchen der zugewanderten Sprachen Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht offiziell erteilt wird, in welchen halboffiziell und in welchen gar nicht. (In den Hamburger Schulen sind vor zwei Jahren 98 Sprachen gezählt worden, und man

kann davon ausgehen, dass für ca. 20 Sprachen offiziell/halboffiziell ein schulisches Angebot besteht).

In der letztgenannten Gruppe tauchen neben vielen unbeachteten Migrantensprachen auch „anerkannte Schulfremdsprachen“ auf: So gibt es kein grundständiges Angebot (d.h. ab Klasse 1) zum Erhalt der Erstsprachen Französisch oder Englisch, mit Ausnahme der wenigen bilingualen Grundschulen². Kurz: Sprachpolitisch finden wir eine schwierige, in sich widersprüchliche Gemengelage vor. Die Komplexität der Situation wird noch offensichtlicher, wenn wir die Gesamtheit der europäischen Mitgliedstaaten und ihre sprachliche Innen- wie Außenpolitik in den Blick nehmen. Doch durchgängig finden wir eine *dreigeteilte* Politik:

- Mit Blick auf Europa und darüber hinaus wird Sprachenvielfalt im Prinzip gewürdigt und Mehrsprachigkeit als notwendige Kompetenz gefördert und zum Teil auch schon gefördert³.
- Mit Blick nach innen, ins jeweils eigene Land und auf die Minderheitssprachen bezogen, wird – wenn auch in unterschiedlichen Abstufungen – sprachliche Vielfalt eher als *Problem* definiert und
- mit Blick auf die Zuwanderer – neu hinzukommende wie schon alteingesessene – wird Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht selten als *Integrationshindernis* interpretiert.

Wenn in dieser Perspektive innen- und zuwanderungspolitisch von Sprache, Sprachförderung und Integration gesprochen wird, so wird Sprache mit Landessprache, d.h. in der Bundesrepublik mit Deutsch, gleichgesetzt und Sprachförderung heißt in dieser Logik Erwerb der bzw. Förderung in der Landessprache Deutsch. Die mitgebrachte(n) Sprache(n) werden ignoriert. Dass Integration und Anerkennung von Sprachenvielfalt und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit gerade auch im Kontext von Migration und Integration eine positive Verbindung darstellen können, wird bisher lediglich von Experten diskutiert, deren Position mit nachsichtigem Lächeln oder aber auch mit dem Vorwurf, sie wollten Deutsch als Landes- und Unterrichtssprache abschaffen, kommentiert wird – letzteres ist ein Unsinn, auf den ich hier nicht weiter eingehen möchte.

„Sprachförderung und mehr ...“ für (Neu-)Zuwanderer in der Bundesrepublik heute muss auf die Realität einer mehrsprachigen Gesellschaft ausgerichtet sein. In diesem Sinne verlangt „Sprachförderung und mehr ...“ eine sprachpolitische Antwort auf die Frage: Wie hältst Du es mit der Mehrsprachigkeit?

Zweite Linie: Integration und Sprachförderung

Integration war das zweite Stichwort im Titel. Integration ist ein „Gespensterwort“, das seit langem in vielen Interpretationen durch die politischen Reden und wissenschaftlichen Texte über die Folgen der Migration geistert. Ich will mich an dieser Stelle nicht mit den verschiedenen politischen und wissenschaftlichen Definitionsversuchen auseinandersetzen, sondern nur zwei weitverbreitete naiv-gefährliche Denkfiguren aufzeigen.

Gern wird die Definition von Integration – scheinbar wissenschaftlich vorgehend – etymologisch fundiert: lat. integer – vollständig, einheitlich; Integration = Wiederherstellung eines Ganzen. Damit wird suggeriert, dass die Zuwanderer ein intaktes Ganzes zerstören und durch Integrationsmaßnahmen dieses wiederhergestellt werden müsste – eine Denkfigur, die letztlich der Homogenitätsideologie des Nationalstaats verhaftet bleibt und somit ausgrenzend wirkt. Die zweite Denkfigur interpretiert Integration als einen zweiseitigen Prozess, in dem „Einheimische“ und Migranten aufeinander zugehen sollen/müssen. Dieses scheinbar demokratische Integrationsverständnis bekräftigt letztlich auch nur die Idee, dass Einheimische integriert sind qua ihrer sprachlichen, ethnischen und nationalen Zugehörigkeit, dass es ein geschlossenes Eigenes gibt, das nun – aufgrund einer „good-will-politischen Einstellung“ und aus humanitären Gründen – von den „Einheimischen“ zum Empfang der „Fremden“ geöffnet wird bzw. werden soll.

Stattdessen ist Integration als ein aktiver Prozess zu verstehen, der auf ein „ideales Ziel“ zuläuft: „Im Diskurs über Zuwanderung ist Integration ein normativer Begriff“, schreibt Dieter Oberndörfer in der vor kurzem erschienenen Publikation des Rats für Migration mit dem Titel „Integration und Illegalität in Deutschland“. „Es geht bei ihm nicht um eine beliebige, sondern um eine wünschenswerte Gestalt der Eingliederung in Politik, Gesellschaft und Kultur. Das übergeordnete politische Ziel wünschenswerter Eingliederung [...] ist im demokratischen Verfassungsstaat, in der Republik, die Identifikation mit seiner politischen Gemeinschaft, mit den politischen Werten seiner Verfassung, Rechtsordnung und politischen Institutionen. Solche Identifikation ist ein ‚ideales‘ Ziel, da es von allen, auch von den eingesessenen Bürgern, immer nur in unterschiedlichen Graden der Annäherung erreicht wird und kein sicherer Besitzstand ist“ (Oberndörfer 2001, S. 11). Integration – so könnte man es auch sagen – ist eine Leistung, die *alle* tagtäglich zu erbringen haben, auch über den von Oberndörfer angesprochenen politischen Bereich hinaus, ein Prozess, in dem Bestehendes bekräftigt, verteidigt, aber auch verändert wird, der für niemanden abgeschlossen ist, der Dissens und Konflikt einschließt und im Verlaufe dessen etwas Neues entsteht (vgl. auch Leggewie 1996, 164ff.).

Dritte Linie: Sprachförderung und mehr ... gegen (latente und manifeste) innenpolitische Einsprachigkeitsvorstellungen

Für Sprachförderung als ein Moment zur Beförderung der Eingliederung in eine mehrsprachige Gesellschaft ist der Erwerb der gemeinsamen Verkehrs-, Verwaltungs- und Unterrichtssprache zentral. Der Erwerb der Mehrheitsprache ist eine Notwendigkeit, aber kein zwingend notwendiges Moment, d.h. er darf nicht erzwungen werden. Die Gleichsetzung von Erwerb der Mehrheitsprache und Integration ist kurzschlüssig; sie ist eine gedankenlose Fortsetzung einer ethnozentrischen, teils auch nationalistischen Denkfigur, die mit der Herausbildung und Sicherung des Nationalstaats verbunden ist (vgl. Krüger-Potratz 2001). Entsprechend dieser Denkfigur wurde Einsprachigkeit als der (gesunde) Normalfall für Menschen, Völker und Staaten gesetzt, während lebensweltliche Zwei- und Mehrsprachigkeit als Gefahr für die geistige, physische und psychische Entwicklung der einzelnen Menschen wie des jeweiligen Volkes resp. Staates angeprangert wurde. Menschen – so die über lange Zeit breit geteilte Sichtweise –, die in zwei Sprachen aufwachsen, würden „gewisse motorische Störungen (allgemeine Ungeschicklichkeit, Linkshändigkeit bzw. Unsicherheit in der Unterscheidung von rechts und links, Schielen, Stottern)“ aufweisen und stünden in der „Gefahr des Sich-selbst-Verlierens bzw. des Zerrissenwerdens zwischen zwei kulturellen (und teilweise auch geographischen) Heimaten“ (Henß 1928, 251). Sie könnten zu „extremen Haltungen (z.B. Areligiosität oder religiöser Fanatismus), zu Überheblichkeit, Zwiespältigkeit und Unzuverlässigkeit“ neigen und „kosmopolitische Phrasen und internationale Gesinnungslosigkeit“ fänden hier den Boden vorbereitet (Blocher 1910, S. 670).

Dafür, dass diese Sichtweise durchaus auch aktuell noch im gesellschaftlichen Unbewussten präsent und somit re-aktualisierbar ist, haben wir viele Beispiele, gerade auch in den letzten Tagen, aber auch in den letzten Jahren erfahren: Ich denke an die innenpolitischen Folgen des 11. September, an die verbalen wie auch tätlichen Angriffe auf Angehörige der islamischen Minderheiten in den USA, in Europa und auch in Deutschland; ich denke aber auch an die Kriege nach dem Zerfall Jugoslawiens oder an den Golf-Krieg.

Dass diese, der aktuellen Situation nicht mehr angemessenen, nationalstaatlichen Sichtweisen *latent* den politischen Diskurs über Migration, Integration und Sprache bestimmen, zeigen u.a. die Reden der Politiker, und zwar auch der Politiker, die sich für einen rationalen Diskurs über Zuwanderung aussprechen und eine demokratische Gestaltung der Zuwanderung fordern und fördern. Auch in ihren Texten wird Sprache und Sprachförderung mit Deutsch, mit Erlernen der deutschen Sprache in eins gesetzt, ohne

Bezug zur Sprachlichkeit der Zuwanderinnen und Zuwanderer und ohne Bezug zum Faktum gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Ein treffendes Beispiel ist die „Berliner Rede“ des Bundespräsidenten Johannes Rau im Mai 2000, eine politisch zweifellos wichtige Rede, aber hinsichtlich der Verbindung von Integration und Sprache eine allein auf sprachliche Homogenität setzende. In gleicher Weise enttäuschend sind die entsprechenden Passagen im Bericht der „Unabhängigen Kommission Zuwanderung“ und in anderen „Zuwanderungspapieren“ (Rau 2000; Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001).

Vierte Linie: Sprachförderung und mehr ... heißt nicht Sprachzwang

Vielfach wird gefordert – oft mit Verweis auf das Beispiel Niederlande –, dass der erfolgreiche Besuch von Kursen in der Mehrheitssprache (bzw. von Sprach- und Integrationskursen) zur unabdingbaren Voraussetzung für die Zuwanderung bzw. für den Erhalt eines attraktiven Aufenthaltstitels und/oder die Einbürgerung gemacht werden soll⁴. Hier soll – wie in anderen Feldern der Gleichstellungspolitik – mit Anreizen bzw. mit Anreizen und Sanktionen gearbeitet werden. Dies ist aus meiner Sicht äußerst problematisch, und zwar aus mehreren Gründen. Zum einen weil in einem demokratischen Staat niemand gezwungen werden darf, die Landessprache zu sprechen. „Im privaten wie im öffentlichen Bereich“ – so Oberndörfer – „muss jeder Bürger die Kosten oder die Nachteile auf sich nehmen, die die selbstverschuldete Unkenntnis der Verwaltungssprache mit sich bringt. [...] Dennoch sollten Maßnahmen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse bestimmter Gruppen der Gesellschaft als wichtige Aufgabe der Sozial- und Bildungspolitik wahrgenommen werden. Gerade auch im Eigeninteresse der deutschen Gesellschaft müssen hier weit bessere Angebote als bisher gemacht werden“ (Oberndörfer 2001, S. 24).

Mit anderen Worten: Der Schluss, dass der Erwerb der deutschen Sprache einschließlich des Erwerbs von Grundkenntnissen über Politik, Recht, Gesellschaft und Kultur in der Bundesrepublik mittels entsprechender Sprach- und Integrationskurse die Integration von (Neu-)Zuwanderern befördert (bzw. befördern kann), ist richtig. Nicht richtig ist jedoch der Umkehrschluss, dass Integration ohne diese Kurse nicht möglich sei und dass man deshalb alle Zuwanderinnen und Zuwanderer zwingen müsse, sie zu besuchen.

Ebenso kurzschlüssig und falsch ist es zu meinen, dass mehrmonatige Sprach- und Integrationskurse ausreichen, um aus Zuwanderern Einheimische zu machen, auch im Sinne von „einheimisch-unauffällig“. Spracherwerb und Integration sind langfristige

Prozesse. „Integrationsprozesse vollziehen sich in aufeinander folgenden Schritten“ – so Hans Reich in einem gerade erschienenen Beitrag – „welche jeweils neue sprachliche Anforderungen stellen“ (Reich 2001, S. 42). Deshalb bedarf es gestufter, aufeinander aufbauender Angebote.

Außerdem wäre es kurzschlüssig, Spracherwerb und patriotische Bindung miteinander zu koppeln. Oberndörfer weist zu Recht darauf hin, „dass gute Kenntnisse der deutschen Sprache *per se* [...] keine besondere innere Bindung zu Staat und Gesellschaft Deutschlands verbürgen, wie manchmal durch Forderungen nach Sprachprüfungen und guten Sprachkenntnissen bei Einbürgerungen suggeriert“ werde. Dies „dokumentieren andere deutschsprachige Staaten. Schweizer und Österreicher werden nicht zu deutschen Patrioten, weil sie deutsch sprechen. Dies gilt sicher auch für viele Ausländer und sogar für Inländer“ (Oberndörfer 2001, S. 24).

Als letztes sei noch der Ihnen gut bekannte Grund genannt: Eine Reihe von Zuwanderergruppen, zum Beispiel EU-Zuwanderinnen und -Zuwanderer, kann nicht zum Besuch derartiger Kurse gezwungen werden. Darauf haben die Ausländerbeauftragte des Bundes und viele weitere Expertinnen und Experten immer wieder aufmerksam gemacht (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000).

Ganz abgesehen von der Frage Pflicht oder Angebot; ich habe gewisse Zweifel, ob diejenigen, die aktuell die Pflichtkurse propagieren, dies auch ernsthaft meinen und sich darüber Gedanken gemacht haben, was dies finanziell und personell bedeutet. Denn in der letzten Zeit war zu beobachten, dass auf der einen Seite die Klagen über nicht Deutsch sprechende Migranten und speziell Migrantenkinder und die Forderungen nach Deutsch-(Pflicht)Kursen stieg, während andererseits gleichzeitig Geld für entsprechende Sprachfördermaßnahmen gestrichen wurde. Und im Ausbildungsbereich ist bisher nichts geschehen, um die Lehrkräfte heranzubilden, die diesen Unterricht geben bzw. diese Kurse leiten könnten.

Fünfte Linie: Sprachförderung und mehr ... eine politische Notwendigkeit für die Angebotsseite

Der zwingende Schluss für die politische Ebene müsste es also sein, dass es gilt, Sprach- und Integrationskurse anzubieten, die attraktiv sind, weil sie gut auf die Adressatinnen und Adressaten abgestimmt sind, so dass möglichst viele sie wahrnehmen möchten. Die Frage von Anreiz resp. Sanktion müsste sich auf die *Anbieterseite* und nicht auf die

Abnehmerseite beziehen. Dass die Idee, dass Migrantinnen und Migranten sich freiwillig für die Kurse melden, keine Utopie ist, lässt sich schon aus der aktuellen Situation schließen. Denn – wie attraktiv auch immer die Kurse sein mögen – an vielen Orten ist die Zahl der Anmeldungen höher als die der zur Verfügung stehenden Plätze.

Eine andere politisch notwendige Veränderung ist schon auf den Weg gebracht, allerdings in einer restriktiven Form, ich meine die Idee der „Sprachförderung in einer Hand“. Im Ansatz ist dies schon der richtige Weg, denn es bedarf eines „generellen Sprachbildungskonzepts, das den Bedürfnissen der zugewanderten Sprachminderheiten wie den Interessen der Gesellschaft im Prozess der Pluralisierung und der Internationalisierung gerecht wird. Dazu bedarf es einer breiten Zusammenarbeit der zuständigen Landes- und Bundesadministrativen, der Träger außerschulischer Bildungsangebote, der Einrichtungen der Lehrerbildung und der wissenschaftlichen Forschung mit dem Ziel der Schaffung adäquater institutioneller Bedingungen, der Revision von Curricula und der Heranbildung qualifizierter Lehrkräfte“ (Reich 2001, S. 48). Dies bedeutet Ausbildung, Geld für Räume und Personal und Curriculum- und Materialentwicklung, und zwar deutlich über das hinaus, was derzeit gegeben ist.

In gleicher Weise sind die Integrationskurse umso attraktiver je vollständiger die Rechte sind, die die Zuwanderinnen und Zuwanderer hier erwerben können, d.h. Integration als gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ist als „Integrationsleistung“ der aufnehmenden Gesellschaft zu erbringen.

Eine so konzipierte Sprach- und Integrationspolitik wäre ein deutlicher Schritt nach vorn. Sicherlich wird es auch dann noch Probleme und Konflikte geben, aber auch ein größeres Spektrum an Lösungsansätzen.

Sechste Linie: Sprachförderung und mehr ... konzeptionelle und didaktische Notwendigkeiten

Ich habe gerade von „attraktiven Kursen“ gesprochen. Das betrifft die Konzeption der Kurse. Hier sind Sie die Expertinnen und Experten. Deshalb will ich lediglich die aus meiner Sicht wichtigsten Schwierigkeiten für die Konzeption der Kurse noch einmal benennen:

Die erste und größte Schwierigkeit ist die Heterogenität der „Gruppe“ Zuwanderinnen und Zuwanderer. Selbst wenn sich bei einer gesteuerten Zuwanderung – für eine begrenzte Zeit – absehen ließe, wer, mit welchen Qualifikationen, aus welchen Ländern kommt, so bliebe

dennoch die Notwendigkeit, Kurse für sehr unterschiedliche Adressatengruppen zu konzipieren: Zuwanderer und Zugewanderte unterscheiden sich bezüglich Alter, Erstsprache, Geschlecht, den vorausgegangenen Bildungserfahrungen, den Migrationserfahrungen usw.

Es macht einen Unterschied, ob sie zur Arbeitsaufnahme einreisen oder als nachziehende Familienangehörige, ob als Kinder oder im Zuge der Heiratsmigration, ob sie fliehen mussten usw. Entscheidend sind auch die Bedingungen, unter denen sie in der Bundesrepublik leben: Wie die Wohnverhältnisse sind, ob kleine Kinder oder kranke Familienangehörige zu betreuen sind, über welche Infrastruktur sie selbst verfügen können, zum Beispiel dadurch, dass schon Freunde oder Familienmitglieder in der Bundesrepublik leben, oder dass es etablierte ethnisch-religiöse Einrichtungen gibt, die ihnen bei der Eingliederung helfen, wie dies z.B. bei den jüdischen Gemeinden der Fall ist bzw. sein könnte, denn in den letzten Jahren hat sich gerade hier auch gezeigt, wie prekär ethnisch-religiöse Zugehörigkeitsdefinitionen sein können.

Der einzige Schluss, den man angesichts dieser Situation ziehen kann, ist, dass es einer breiten Palette von Angeboten unterschiedlicher Anbieter bedarf, die möglichst eng auf die jeweiligen lokalen und regionalen Gegebenheiten abgestimmt sein müssen, und es bedarf einer hohen Flexibilität seitens der Anbieter, weil – wie immer auch die Steuerungsinstrumente schließlich aussehen werden – die Heterogenität der Adressatengruppen der Faktor Nummer eins bleiben wird. Das kostet Geld, für die Kurse und – nicht zu vergessen – für die Ausbildung der Lehrkräfte.

Um diese Kurse erfolgreich zu leiten, reicht es nicht, sprachlich und politisch „native“ zu sein. Sondern es bedarf einer qualifizierten Ausbildung: linguistisch, sprachdidaktisch und sozialwissenschaftlich unter interkultureller Perspektive. Es reicht auch nicht, gelernt zu haben, wie man Deutsch vermittelt. Sondern es bedarf auch Kenntnisse darüber, wie man die Erstsprache der Lernenden für den Erwerb des Deutschen mobilisieren kann, auch wenn man die im Kurs vorhandenen Sprachen selbst nicht spricht. Von Vorteil sind Kenntnisse in einer der Einwanderer-Sprachen. Von daher bietet es sich an, Jugendliche aus den schon in der Bundesrepublik lebenden Migrantenfamilien für diese Ausbildung zu rekrutieren. Aber auch zwei Sprachen gut zu sprechen bzw. in zwei oder mehr Sprachen „native“ zu sein, reicht nicht.

Auch in diesen Fällen bedarf es einer entsprechenden Ausbildung, ganz abgesehen davon, dass davon auszugehen ist, dass auch diese Lehrkräfte immer wieder in sprachlich

heterogenen Kursen Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterrichten müssen, deren Erstsprache sie nicht kennen. Hinzu kommt, dass diese Lehrkräfte so ausgebildet sein müssen, dass sie Personen mit sehr unterschiedlichen Bildungserfahrungen unterrichten können, Analphabeten ebenso wie Hochschulabsolventen, Personen aus Ländern bzw. Regionen, in denen Oralität und Schriftlichkeit unterschiedlich bedeutsam sind usw.

Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte für die Sprach- und Integrationskurse ist – abgesehen von der Finanzierung – der Dreh- und Angelpunkt für den Erfolg der Kurse. Sie müssen sich vor allem mit der Frage der „Erfahrungen sprachübergreifender interaktionaler Reziprozität“ (Stölting-Richert 2000, S. 255), sprachlicher Bedrohung und sprachlicher Ungleichbehandlung auseinandersetzen, um ein Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache im allgemeinen und der Muttersprache im Besonderen zu entwickeln. Sie müssen sich damit auseinandersetzen, was Sprachwechsel und Wechsel der Lebenswelt für die Sprachlichkeit der betreffenden Personen bedeutet. Stölting-Richert (2000, S. 257) weist nachdrücklich darauf hin, dass „die prägenden Erlebnisse in dieser Umstellungsphase [...] die Entwertung des Bekannten und Beherrschten, Kontrollverlust und Angst, Regression auf frühere Altersstufen“ Teil der Bedingungen sind, unter denen Migranten die neue Sprache erwerben, d.h. Bedingungen, die in keiner Weise mit dem Fremdspracherwerb in der eigensprachlichen Umgebung vergleichbar sind und die sich auch grundlegend von den Erfahrungen von Simultan-Bilingualen unterscheiden. Lehrkräfte können den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die mit dem Umlernen verbundenen Probleme nicht grundsätzlich ersparen. Hier hilft keine noch so gute Konzeption, keine noch so ausgefeilte Didaktik. Aber sie können die Bedingungen, unter denen das Umlernen stattfindet, verbessern, indem sie alles tun, um die Primärsprache nicht zu entwerten, sondern sichtbar (und hörbar) werden lassen und – wenn möglich – für den Zweitspracherwerb nutzen, linguistisch, sprachdidaktisch und pädagogisch.

Ich bin auf diese letzten Punkte deshalb so ausführlich eingegangen, weil – wie schon angesprochen – in der politischen Debatte über Migration und Integration ein dreifaches Defizit zu verzeichnen ist: In den verschiedenen Kommissionsberichten und Stellungnahmen wird in den Abschnitten zu Sprache, Sprachförderung und Integration weder auf die Heterogenität der Adressatengruppe eingegangen, noch wird der Aspekt der Ausbildung hinreichend ausgeführt und die Sprachlichkeit der (Neu-)Zuwanderinnen und -Zuwanderer wird vollständig ignoriert. In den zentralen Texten zur Zuwanderungsdebatte wird keine Verbindung zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik gezogen, im Gegenteil: Durch die Art der Behandlung des Themas wird suggeriert, dass die Bundesrepublik ausschließlich deutschsprachig sei. Das heißt, das, was für Europa als

erhaltenswerter Reichtum geschätzt wird, wird innerstaatlich negiert. Zwei- und Mehrsprachigkeit wird zwar nicht explizit, wohl aber implizit als Problem dargestellt, schon allein dadurch, dass Nicht-Deutschsprachigkeit mit Defizit gleichgesetzt wird, ohne die Anderssprachigkeit der Zuwanderer als „mitgebrachte Kompetenz“ zu würdigen und in das Kalkül der Integration einzubeziehen.

Am 26. September 2001, findet ein bundesweiter Aktionstag unter dem Thema „Mehr Sprachen oder Mehrheitssprache?“ statt. Alle Sprachkurse (nicht nur die Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse) sind aufgerufen, in die Öffentlichkeit zu gehen, ihre Arbeit darzustellen und eine Umfrage unter dieser „Tagesfrage“ zu veranstalten. Die Ergebnisse sollen am 4. Dezember auf einer Symposium in Berlin vorgestellt werden. Ich bin sehr gespannt, ob im Ergebnis das „oder“ (Mehr Sprachen oder Mehrheitssprache) stehen bleibt oder ob dann ein „und“ an der Stelle steht: Mehr Sprachen und Mehrheitssprache.

Letzteres sollte das Ziel der Sprachkurse sein, in dem sie die Mehrheitssprache als Verkehrs-, Verwaltungs- und Unterrichtssprache *in einer mehrsprachigen Gesellschaft* vermitteln. Denn, so Hans Reich, „Integration durch Sprache bedeutet nicht die rasche Herstellung von Einsprachigkeit, sondern die Förderung von Kommunikationsfähigkeit in der vielsprachig werdenden Gesellschaft der Bundesrepublik – unter angemessener Privilegierung der in diesem Land am meisten gesprochenen Sprache, des Deutschen“ (Reich 2001, S. 42).

Dieser Ansatz würde – konsequent zu Ende gedacht – erfordern, dass die Vermittlung anderer Sprachen an Personen mit Erstsprache Deutsch, z.B. im schulischen Fremdsprachenunterricht, aber auch in anderen Bildungseinrichtungen, sich ebenfalls mit dem Spannungsverhältnis von einer Landessprache und mehrsprachiger Gesellschaft auseinandersetzt (z.B. im Fall von Englisch mit der Mehrsprachigkeit der englischen Gesellschaft; 370 Sprachen seien in Londoner Schulen präsent, hieß es kürzlich in einer Zeitungsmeldung) bzw. mit der Plurizentrität, die bei vielen Sprachen zu beobachten ist: „verschiedene Deutsch's“ (BRD, Schweiz, Österreich, usw.), „many Englishes“ (England, USA, Kanada, Indien, Wissenschaftsenglisch, usw.), *différentes langues françaises* (Frankreich, Kanada, Maghreb, Senegal usw.).

Damit endet meine Skizze des Rahmens. Ich denke, dass in der anschließenden Diskussion und in den Foren die Skizze ergänzt und der Rahmen ausgefüllt werden wird.

Literatur

- [Die] Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen: Anstöße zum Thema Integration II: Eckpunkte für eine Integrationsgesetzgebung. Berlin, Dezember 2000
Online in Internet: URL:
<http://www.bundesauslaenderbeauftragte.de/themen/anstoesse2.stm>
- Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“: Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Berlin/Bonn 2001 (Eigendruck)
- Berndt, Uwe: Das strenge und das gütige Gesicht von Frau Antje. Die Niederlande fahren in der Zuwanderungspolitik mit dem Modell des Gebens und Nehmens nicht schlecht. In: Frankfurter Rundschau Nr. 115 (18.05.2001)
- Blocher, Eduard: Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: Wilhelm Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1910, Bd. 10, S. 665-670
- Forum Bildung (Hg): Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenberichte. Bonn 2001 (Online in Internet: URL: <http://www.forumbildung.de>)
- Henß, Wilhelm: Eine Internationale Konferenz über Zweisprachigkeit in Luxemburg. Die Deutsche Schule im Auslande, 1928, S. 248-253
- Jungk, Sabine: Die Neuregelung der Sprachförderung und Modelle zur Integrationsförderung für Neuzuwanderer in Deutschland. In: Krüger-Potratz, Marianne/Hans H. Reich/Bernhard Santel (Hg.): Integration und Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. (= Beiträge der Akademie für Migration und Integration, hrsg. von der Otto-Benecke-Stiftung, 5). Osnabrück: Universitätsverlag Rasch 2002
- Lutz, Helma: Integration und Integrationspolitik in den Niederlanden. Münster (Manuskript) 2001
- Krüger-Potratz, Marianne: „ ... die fremde Sprache nutzen, ja - in ihr leben, nein ...“ – Deutungsmuster und pädagogisch-anthropologische Legitimationsfiguren für ‚Einsprachigkeit als Normalfall‘. Erscheint in List, Gudula/List, Günther (Hg.):

Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tübingen: Stauffenburg, 2001, S. 145-162

„Mehr Sprachen oder Mehrheitssprache?“ Online im Internet: URL:
<http://www.sprachentag.de>

Leggewie, Claus: Ist kulturelle Koexistenz lernbar? Multikulturalismus und Erziehung. In: Kalb, Peter E./Petry, Christian/Sitte, Karin (Hg.): Werte und Erziehung. Kann Schule zur Bindungsfähigkeit beitragen? 4. Weinheimer Gespräch. Weinheim u.a.: Beltz, 1996, S. 158-169

Oberndörfer, Dieter: Integration der Ausländer in den demokratischen Verfassungsstaat: Ziele und Aufgaben. In: Rat für Migration e.V., 2001, S. 11-29

Rat für Migration e.V.: Integration und Illegalität in Deutschland. Hg. von Klaus J. Bade. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, 2001

Rau, Johannes: Ohne Angst und Träumereien: gemeinsam in Deutschland leben. [„Berliner Rede“ des Bundespräsidenten Johannes Rau am 12. Mai 2000 im Haus der Kulturen der Welt]. Hg. von Partner für Berlin. Gesellschaft für Hauptstadt Marketing mbH. Berlin (Eigendruck)

Reich, Hans-Heinz: Sprache und Integration. In: Rat für Migration e.V., 2001, S. 41-50

Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. Online in Internet: URL:
<http://sprachverband.de>

Stölting-Richert, Wilfried: Die Sprachlichkeit von Menschen in der Migrationsgesellschaft und die Interkulturelle Pädagogik. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Beiheft 11: Die Sprache der Schule und die Sprachen der Schüler. Schulsprachpolitische Konzeptionen für ausländische Schüler in Bremen, 1970-80. Hg. von Antje-Katrin Menk. Libri Books on demand, 2000, (URL: <http://www.linse-uni-essen.de>)

Anmerkungen

¹ U.a. Zusatzqualifikation „Bilinguales Lernen“ Erlass vom 4.3.1999; BASS 2000/2001 20-04, Nr. 15.

Siehe auch Pressemitteilung des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW vom 25.9.2001, der zufolge es in der Bundesrepublik 350 Schulen gibt, davon 142 in NRW; allerdings sind bilinguale Angebote mit einer der „zugewanderten“ Sprachen kaum gegeben.

² Solche Ausnahmen sind unter den Staatlichen Europaschulen in Berlin zu finden.

³ Vgl. u.a. das „Europäische Manifest für die Sprachen“. Insgesamt liest es sich so, als ginge es um alle in Europa gesprochenen Sprachen unter Einschluss der „zugewanderten“; aber der Satzsatz lautet: „Alle Sprachen, die in Europa gesprochen werden, sind unser historisches Erbe“. Dieser Satz hingegen schließt alle die „zugewanderten“ Sprachen aus, die nicht zum „historischen Erbe“ gehören, also Sprachen wie Türkisch, Dari, Farsi, Arabisch, Urdu usw. Was ist mit Russisch? Welches Europa ist hier gemeint?

⁴ Kritisch dazu: Lutz 2001; vgl. auch Berndt 2001 und den Beitrag von Firiël Sujker im vorliegenden Band. – Zum Verlauf der Debatte über Sprach- und Integrationskurse, Zwang oder Angebot vgl. Jungk 2002.

Das bildungspolitische Integrationsprogramm in den Niederlanden

Firiël Suijker

Zu Beginn einige Worte über das Institut, in dem ich im Bereich Arbeit und Bildung arbeite. „FORUM – Institut für interkulturelle Entwicklung“, Utrecht, ist das nationale Institut für die multikulturelle Entwicklung der Gesellschaft. Die multikulturelle Gesellschaft ist auch in den Niederlanden eine Lebensrealität; unser Ziel ist es, in allen Lebensbereichen auf eine breite Akzeptanz dieser Realität hinzuwirken. Wir definieren multikulturelle Entwicklung als die Entwicklung hin zur proportionalen Teilhabe aller kulturellen Gruppen in den sozialen Bereichen und Institutionen sowie der Entwicklung einer positiven Einstellung in Bezug auf „Diversity“.

Unsere Arbeit besteht darin, nationalen und lokalen Behörden Empfehlungen für ihre Politik und Praxis zu geben, Informationsmaterialien wie Newsletter und Magazine herauszugeben sowie Pilotprojekte für die Entwicklung und den Transfer von neuen methodischen Ansätzen aufzubauen und zu implementieren. In den letzten Jahren war FORUM stark in die niederländische Politik hinsichtlich der Aufnahme von Neuankömmlingen involviert, einem speziellen Element der niederländischen Integrationspolitik.

In dieser Präsentation beschäftige ich mich zunächst mit der aktuellen Situation hinsichtlich der Aufnahme neuer Immigranten und dem Gesetz zur Integration von Neuankömmlingen (WIN – Wet Inburgering Nieuwkomers). Im zweiten Teil konzentriere ich mich auf das bildungspolitische Integrationsprogramm, das Neuankömmlingen in den Niederlanden angeboten wird. Bevor ich auf die niederländische Politik für Neuzuwanderer eingehe, möchte ich die Integrationspolitik grob umreißen und die Entwicklungen beschreiben, die zur gegenwärtigen Politik – einschließlich des Gesetzes zur Integration von Neuankömmlingen – geführt haben. Die Ziele des Gesetzes, die Personen auf die es abzielt und die Institutionen, die im Integrationsprozess eine Rolle spielen, werde ich kurz beschreiben. Anschließend werde ich versuchen, den bildungspolitischen Teil der niederländischen Integrationspolitik zu erläutern: Aus welchen Elementen besteht das Bildungsprogramm für Neuankömmlinge? Wie ist es organisiert und was sind die Ergebnisse? Abschließend mache ich einige Vorschläge für mögliche Verbesserungen.

Integrationspolitik

Wenn man über die Integration von Neuankömmlingen spricht, muss man sich die Entwicklung der Einwanderung in die Niederlande in den letzten Jahrzehnten vor Augen führen. Dies ist wichtig, da die Entwicklung der Migration die politischen Vorstellungen verändert hat, wie man mit Immigranten umgehen soll.

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs erlebten die Niederlande zwei Immigrationswellen. Die erste betraf die Immigration aus den ehemaligen Kolonien, die zweite die Immigration aus dem Mittelmeerraum. Die Zunahme der Zahl der Asylbewerber und Flüchtlinge hat sich in der letzten Zeit zu einer dritten Immigrationswelle entwickelt. Als Größenordnung wurde die Immigration erst in den 1980er und 90er Jahren zu einem wichtigen Faktor: Die Immigration von Nicht-Niederländern nahm von 1983 bis 1993 von 36.000 auf 88.000 jährlich zu. Seit 1996 bewegt sich die Zahl der nicht-niederländischen Migranten um 77.000 pro Jahr, bedingt durch verschiedene Maßnahmen zur Einwanderungsbegrenzung. 1998 und 1999 wurden 45.000 Anträge auf Asyl gestellt. Welche Bedeutung kommt diesen Migrationswellen in Bezug auf die niederländische Integrationspolitik der letzten Dekaden zu?

Entwicklung der Integrationspolitik in den Niederlanden

Bis 1980 ging die Regierungspolitik davon aus, dass alle Migranten theoretisch nur zeitlich befristet im Land seien. Die Integration hatte keine Priorität und es wurde keine spezielle Politik entwickelt. In den 70er und 80er Jahren nahm die Immigration zu, einschließlich der von Familien. Die Annahme, dass Immigranten nur zeitlich befristet im Land seien, wurde unhaltbar. Die Niederlande hatten sich mehr und mehr zu einer multi-ethnischen Gesellschaft entwickelt, und diese Tatsache wurde von der Regierung akzeptiert.

Deshalb wurde seit 1983 eine aktive Minderheitenpolitik entwickelt, die darauf abzielte, die Teilhabe bestimmter Zielgruppen zu stärken und kulturelle Benachteiligung abzubauen. Trotzdem verbesserte sich die soziale Position von Minderheiten nicht. Neue politische Akzente wurden nötig. Die Immigration musste als ein permanentes Phänomen gesehen werden, und dies verlangte starke Investitionen in die Bildungspolitik und eine Orientierung hin zum Arbeitsmarkt. Folgerichtig bestand die Politik seit 1994 aus drei Elementen:

1. Kontrolle der Immigration
2. Integrationspolitik für bereits im Land lebende Minderheiten
3. Aufnahme und Integration von Neuankömmlingen.

Die Aufnahme und Integration von Neuankömmlingen ist Gegenstand des Gesetzes zur Integration von Neuankömmlingen.

Hintergrund

Das Gesetz zur Integration von Neuankömmlingen (WIN) trat Ende 1998 in Kraft. Es ist die letzte Stufe eines Prozesses, der 1989 begann. Damals begann das Ministerium für Gesundheit, Wohlfahrt und Sport, Versuchsprojekte zur Aufnahme von Neuankömmlingen zu finanzieren.

Auf Grund der fortgesetzten Immigration, des Erfolgs der Integrationspolitik und der Erfahrungen mit Integrationsverträgen wurde beschlossen, die Integrationspolitik durch rechtliche Verpflichtungen sowohl für die Neuankömmlinge als auch die Kommunen zu verstärken. Im Rahmen des Gesetzes zur Integration von Neuankömmlingen von 1998 wurden alle Neuankömmlinge dazu verpflichtet, an einem Integrationsprogramm teilzunehmen.

Ziel

Das grundlegende Ziel der Integrationspolitik ist, die Selbständigkeit der Neuankömmlinge zu stärken. Sie sollen in der Lage sein, so schnell wie möglich unabhängig in der niederländischen Gesellschaft zu agieren. Sie werden kurz nach ihrer Ankunft kontaktiert und auf das, was sie in den Niederlanden erwartet, vorbereitet. Der Fokus und die frühe Aufmerksamkeit gegenüber Neuankömmlingen verhindert die Formierung neuer Gruppen Unterprivilegierter.

Zielgruppe

Im Großen und Ganzen trifft WIN auf jeden Neuankömmling (niederländischer oder ausländischer Staatsbürgerschaft) zu, der mindestens 16 Jahre alt ist, sich zum ersten Mal in den Niederlanden niederlässt und nicht zeitlich befristet im Land ist. In der Praxis sprechen wir über Türken, Marokkaner, Surinamer, Menschen von den Antillen und Aruba, Asylberechtigte sowie Nicht-EU-Bürger, die im Rahmen der Familienzusammenführung oder zur Gründung einer Familie ins Land kommen. Geschätzte 20.000 Personen pro Jahr fallen in die Kategorie „Neuankömmling“ im Sinne des WIN. Davon lassen sich über 50 % in den größeren Städten der Niederlande nieder. Untersuchungen weisen darauf hin, dass 70 % aller Neuankömmlinge zwischen 18 und 34 Jahre alt sind. Über 50 % der Neuankömmlinge kamen in die Niederlande, um Familien zu gründen oder im Rahmen

der Familienzusammenführung. Ca. 40 % sind Flüchtlinge. Der Bildungsstand der Neuankömmlinge variiert stark: Fast 30 % besitzen eine Universitäts- oder Colleagueausbildung, 22 % verfügen nur über Grundschul- oder keinerlei Bildung, die Übrigen liegen dazwischen.

Verantwortlichkeiten

Im Rahmen des WIN tragen die Kommunen die Hauptverantwortung für die Implementation der Integrationspolitik für Neuankömmlinge. Die nationale Regierung hat eine stimulierende und unterstützende Rolle. Die Kommune, in der der Neuankömmling gemeldet ist, ist für die Integrationspolitik verantwortlich. Der Neuankömmling muss sich um ein Integrationsprogramm, das mit ihm vereinbart wird, bewerben und daran teilnehmen.

Abb. 1

Verantwortlichkeiten

Leitung

=

Kommune

Kommune



Organisation

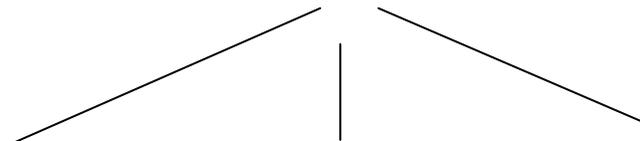
=

Büro für Neuankömmlinge

Büro für Neuankömmlinge



Umsetzung



ROC

Regionale Bildungszentren

Arbeitsamt

Soziale Dienste

Ehrenamtliche

Nachdem wir die Ziele des WIN und seine Zielgruppe kennen, möchte ich kurz die im WIN festgelegte Umsetzung des Integrationsprogramms erläutern.

Kurzdarstellung der Integration

Neuankömmlinge müssen sich innerhalb von sechs Wochen nach Erhalt der Aufenthaltserlaubnis oder ihrer Registrierung beim Einwohnermeldeamt beim Büro für Neuankömmlinge für eine Integrationsuntersuchung bewerben. Eine Integrationsuntersuchung wird mit dem Ziel durchgeführt, den Bedarf für und die Struktur eines individuellen Programms festzustellen. Kenntnisse, Bildung und Arbeitserfahrung des Neuankömmlings werden hierbei berücksichtigt. In wie weit der Neuankömmling gefährdet ist, unterprivilegiert zu werden, wird ebenfalls untersucht.

Die Bildungseinrichtung und das Arbeitsamt sind an dieser Untersuchung ebenfalls beteiligt. Auf diese Weise können die individuellen Perspektiven in Bezug auf Folgemaßnahmen oder den Arbeitsmarkt bereits während des Integrationsprogramms erweitert werden. Die Integrationsuntersuchung wird mit der Entscheidung der Kommune über das genaue Programm, welches der Neuankömmling durchlaufen muss, abgeschlossen.

Der Neuankömmling muss sich dann innerhalb von vier Monaten bei der Bildungseinrichtung, mit der die Kommune einen Vertrag geschlossen hat, einschreiben. Mit dieser Bildungseinrichtung schließt der Neuankömmling einen Trainingsvertrag ab. Zusätzlich zu dem Bildungsprogramm erhält der Neuankömmling weitere Unterstützung – Coaching und Sozialberatung. Der Programmcoach unterstützt den Neuankömmling vom Zeitpunkt der Bewerbung bis zu den Folgemaßnahmen persönlich und bietet bei Problemen Hilfestellung. Die Sozialberatung ist ein notwendiger Bestandteil des Integrationsprogramms und besteht aus breiter praktischer Unterstützung im Alltagsleben. In diesem Bereich arbeiten sowohl professionelle als auch ehrenamtliche Kräfte.

Das Integrationsprogramm endet spätestens sechs Monate nach dem letzten Test in der Bildungseinrichtung. Ein wichtiger Punkt für die weitere Vorgehensweise ist ein Gespräch zwischen dem Neuankömmling und jeweils einem Vertreter der Bildungseinrichtung und des Arbeitsamtes, in dem Empfehlungen für weitere Schritte und Maßnahmen aufgezeigt werden können. Die Kommune sorgt dann für einen entsprechenden Übergang zu Folgemaßnahmen oder auf den Arbeitsmarkt. Der Neuankömmling erhält von der Kommune ein Zertifikat, in dem detailliert festgehalten ist, welches Programm durchlaufen und welche Ergebnisse erzielt wurden.

Bildungspolitisches Programm

Ich komme jetzt zum zweiten Teil, in dem ich einen Überblick über das Bildungsprogramm als Bestandteil des Integrationsprogramms gebe. Dieses Programm beinhaltet Niederländisch als Zweitsprache (NT2), soziale Orientierung (MO) und berufliche Orientierung (BO).

Im Durchschnitt stehen für das Bildungsprogramm 600 Stunden zur Verfügung, wobei die Verteilung der Stunden auf die drei Bereiche nicht festgeschrieben ist. In der Praxis werden die meisten Stunden (ca. 500) auf den Spracherwerb verwendet. Die verbleibenden 100 Stunden konzentrieren sich auf soziale und berufliche Orientierung. Der Kurs schließt mit einem Test ab. Dieser Test – der Profiltest – für die Bereiche NT2 und MO findet spätestens 12 Monate nach der Einschreibung in der Bildungseinrichtung statt. Dem Test ist eine Bestätigung darüber beigefügt, dass der Neuankömmling am Bildungsprogramm teilgenommen hat. Die vom Neuankömmling erreichten Leistungsniveaus (Levels) werden ebenfalls angegeben.

An dieser Stelle möchte ich die verschiedenen Elemente des Bildungsprogramms diskutieren. Ich beginne mit Niederländisch als Zweitsprache.

Niederländisch als Zweitsprache

In der Praxis wird ein wesentlicher Teil der verfügbaren 600 Stunden auf den niederländischen Spracherwerb verwendet. Niederländisch ist keine leicht zu lernende Sprache. Aber für eine erfolgreiche Integration und den Zugang zum Arbeitsmarkt ist es unverzichtbar, die Sprache ausreichend zu beherrschen. Das erklärt, weshalb die meiste Zeit auf das Erlernen des Niederländischen verwendet wird.

Levels

Im Gesetz für die Integration von Neuankömmlingen sind bestimmte Ziellevels für den Spracherwerb aufgeführt. Sie stammen aus der Bildungsqualifikationsstruktur. Für die Eigenständigkeit im Bereich Bildung und im Beruf sollte man den Level 3 für Niederländisch als Zweitsprache erreicht haben. Es bedeutet, dass man Arbeit finden oder an weiterführenden Bildungsprogrammen teilnehmen kann. Mit diesem Level sollte man in der Lage sein, die staatliche Prüfung für Niederländisch als Zweitsprache abzulegen oder eine berufliche Ausbildung zu machen.

Die Struktur umfasst fünf Levels. Level 5 bedeutet, dass man fließend Niederländisch spricht und in der Lage ist, eine höhere Berufsausbildung zu durchlaufen oder zu studieren. Innerhalb des Integrationsprojekts für Neuankömmlinge wird mindestens Level 2 angestrebt; Level 3 ist innerhalb des Programms das maximal erreichbare. Die drei Levels werden im Referenzrahmen NT2 beschrieben und betreffen die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hör-Verstehen. Der Referenzrahmen wurde 1997 festgelegt, wobei auch versucht wurde, sich dem Modell anzuschließen, das im Europarat entwickelt wurde. Die Beschreibung der Levels sieht folgendermaßen aus:

Level 1: Der Sprecher versteht die Standardkommunikation in alltäglichen Situationen. Er kann sich in einzelnen Wörtern bzw. kurzen Sätzen über Alltagsthemen ausdrücken und ist stark von der Hilfe eines wohlwollenden Gesprächspartners abhängig. Von nicht seinem Niveau angepassten Texten versteht er vereinzelte Details wie Namen oder Zeitangaben. Einfachen Standardtexten kann er Informationen entnehmen und Elemente wie Namen usw. in schwierigeren Texten nachschlagen. Er kann einzelne Wörter wie z. B. Personalien ausfüllen und buchstabierte Wörter aufschreiben.

Level 2: Ein Sprecher kann unter der Bedingung, dass die Gesprächspartner gegebenenfalls Hilfestellung geben, mit relativ wenig Mühe in Standardsituationen kurze Gespräche führen. Er kann Fragen stellen und beantworten sowie Ideen und Informationen über vertraute Themen in vorhersehbaren Alltagssituationen kommunizieren. Von Rundfunk- bzw. Fernsehsendungen versteht er das Wesentliche, solange das Sprechtempo niedrig ist und Thema und Kontext vertraut sind. Er kann einfache, klar strukturierte Texte lesen und ihnen Informationen und Anweisungen entnehmen. Er kann kurze, informelle Briefe schreiben und Nachrichten im Telegrammstil notieren.

Level 3: Der Sprecher kann mit relativ wenig Mühe an Gesprächen mit Muttersprachlern mit dem Ziel teilnehmen, soziale Kontakte zu pflegen und in geschäftlichen Situationen handeln zu können. Der Sprachgebrauch ist bei kurzen Sätzen und Standardformulierungen einfach und relativ korrekt. Unter Druck werden viele Grammatikfehler gemacht, die aber nicht dazu führen, dass die Kommunikation gefährdet ist. Von Rundfunk- und Fernsehsendungen über konkrete Angelegenheiten versteht er das Wesentliche und spezifische Informationen, solange das Sprechtempo ruhig und die visuelle Unterstützung gut ist. Von Texten für ein allgemeines Publikum mit einem vergleichbaren Kenntnissniveau versteht er die Hauptaussage und von wichtigen Elementen auch Einzelheiten. Er kann einfache Routineschreibaufgaben im Alltag, bei der Ausbildung oder der Arbeit auf relativ korrekter Weise erledigen.

Innerhalb dieses Rahmens muss darauf hingewiesen werden, dass verstärkt an modularen Lernstrategien gearbeitet wird, um NT2-Unterricht möglichst flexibel einsetzen zu können.

Dabei werden die verschiedenen Elemente des NT2-Unterrichts aufgeteilt und Ziele auf verschiedenen Ebenen möglichst genau definiert. 1998 berichtete das Kontrollorgan des Unterrichtsministeriums, dass 1996 von den ausgebildeten Neuankömmlingen 66 Prozent Level 2 erreichten, sechs Prozent Level 3 und drei Prozent einen höheren Level. Das bedeutet, dass ein großer Teil das Niveau sozialer Mündigkeit erreicht, aber dass das Integrationsprogramm nur einen kleinen Teil auch zu professioneller Mündigkeit führt. 1999 stellte sich heraus, dass 60% Niveau 2 oder mehr erreicht hatten. Allerdings basieren diese Zahlen auf einer beschränkten Datenmenge, da die Städte und Gemeinden oft nicht im Stande sind, die Informationen zur Verfügung zu stellen. Die Allgemeine Rechnungskammer folgert, dass ein wesentlicher Teil der Einwanderer das beabsichtigte Sprachfertigniveau nicht erreicht. Es ist daher sehr fraglich, ob die vorgesehene Stundenzahl ausreicht.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Neuankömmlinge verursachen einige Schwierigkeiten bei der Organisation der Sprachkurse. Die Integrationsuntersuchung nennt den Anfangslevel und sollte ausreichende Informationen beinhalten, um die Zielsetzung des Bildungsprogramms zu definieren. Es ist klar, dass maßgeschneiderte Bildung am effektivsten ist. Sie erfordert allerdings auch eine flexible Organisation der regionalen Bildungszentren, die diese Maßnahmen durchführen.

Duale Kurse – neuere Entwicklungen

Obwohl in der Vergangenheit umfangreiche Erfahrungen mit Niederländisch als Zweitsprache erworben wurden, haben neuere Entwicklungen zu neuen Ansätzen geführt. Der Anspruch, Neuankömmlinge so gut wie möglich sowohl auf ihre Rolle als Arbeitnehmer als auch auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, hat zur Entwicklung von dualen (integrierten) Kursen geführt.

Kurz gesagt: Duale Kurse bestehen aus einer Kombination von Niederländisch als Zweitsprache und entweder einer Berufsausbildung oder Arbeit. Eine Variation der zweiten Kombination sind In-Company-Bildungs-Integrations-Kurse. Wählt ein Neuankömmling diese Art eines dualen Kurses, werden beide Elemente parallel durchgeführt.

Die Hauptvorteile sind, dass die Dauer des Bildungs-Integrations-Programms verkürzt wird und die Teilnehmer ihr Ziellevel des Niederländischen wesentlich schneller erreichen. Dieser Zeitgewinn ist besonders wichtig, wenn man die folgenden Punkte bedenkt:

- Viele Neuankömmlinge verfügen bereits über eine berufliche Ausbildung, die sie in Ihrem Herkunftsland erworben haben, oder über Arbeitserfahrung. Ein extensives Programm vor ihrem Einstieg in die Arbeitswelt kann deshalb sehr schnell demotivierend wirken.
- Auf der anderen Seite kann die Leichtigkeit, mit der man heutzutage in den Niederlanden Arbeit findet, dazu verleiten, direkt eine Arbeitsstelle anzunehmen und das Bildungsprogramm abzubrechen. Das bedeutet in der Regel, dass man für die Stelle nicht ausreichend qualifiziert ist und somit verstärkt gefährdet ist, bei dem geringsten wirtschaftlichen Abschwung die Arbeitsstelle zu verlieren.

Duale Kurse bedürfen einer sehr guten Abstimmung mit den involvierten Arbeitgebern. Sie müssen den Besuch und Abschluss des Sprachkurses zulassen, während sie selbst ein gewisses Coaching anbieten.

Soziale Orientierung

Das zweite Element des Bildungsprogramms ist die soziale Orientierung. Hierfür gibt es keine festgelegte Stundenzahl, aber es gibt Ziellevel für diesen Kurs. Die Ziellevel beschreiben das praktisch anwendbare Wissen und die entsprechenden Fertigkeiten. Kurz gesagt: was man wissen muss, um in der niederländischen Gesellschaft zu bestehen.

Es wird unterschieden zwischen den so genannten unverzichtbaren und wünschenswerten (need-to-know und nice-to-know) Zielen. Die unverzichtbaren Ziele umfassen eine Bandbreite an Themen: Wohnen, Arbeit, Geld, Gesundheit, das niederländische Schulsystem. Die wünschenswerten Ziele konzentrieren sich mehr auf Wissenswertes über die Niederlande und ihre Bevölkerung. Letztere sind optional – abhängig von der verfügbaren Zeit und dem Interesse des Neuankömmlings – und werden im Abschlusstest nicht abgefragt. Zurzeit werden die Ziellevels von 1996 überarbeitet. Soziale Orientierung unterliegt natürlich Veränderungen und dementsprechend müssen die Ziellevels angepasst werden. Der Start-Zeitpunkt der sozialen Orientierung innerhalb des Bildungsprogramms und die Entscheidung über die Sprache, in der sie durchgeführt wird, sind wichtig. Auf Grund der Funktion des Kurses, in die niederländische Gesellschaft einzuführen, sollte er zu Beginn des Bildungsprogramms platziert werden. Leider ist dies nicht immer möglich: Der Hintergrund der Neuankömmlinge, die begrenzte Anzahl geeigneter Einrichtungen und die Sprache, in der der Kurs abgehalten wird, sind Faktoren, die seine Position innerhalb des Programms beeinflussen. Ein Neuankömmling sollte zumindest über geringe Niederländischkenntnisse verfügen, um dem Kurs folgen zu können. Falls die Möglichkeit besteht, den Kurs in der Muttersprache des Neuankömmlings abzuhalten, kann er

natürlich sofort mit dem Kurs beginnen. Diese Möglichkeit hängt davon ab, ob man einsprachige Gruppen formen kann und ob Lehrer und Dolmetscher verfügbar sind. Lehrmaterialien in anderen Sprachen stellen hier kein Problem dar.

In der Praxis wird die soziale Orientierung hauptsächlich auf Niederländisch angeboten. Und das hat auch mehrere Vorteile. In Anbetracht der Tatsache, dass die niederländische Sprache und die niederländische Gesellschaft eng verwoben sind, trüge eine Übersetzung bestimmter typisch niederländischer Worte nicht zu einem besseren Verständnis der Niederländer und der Sprache bei.

In Hinblick auf die verfügbaren Methoden für die soziale Orientierung haben einige Verlage in den letzten Jahren ihre eigenen Materialien entwickelt. Es gibt etwa fünf verschiedene Methoden. FORUM hat seine eigene Methode *Denkend aan Holland (Nachdenken über Holland)*, die für verschiedene Levels eingesetzt werden kann. Es gibt eine niederländische, eine türkische und eine arabische Version und wir arbeiten an einer persischen und einer paschtunischen Version für Neuankömmlinge aus Iran und Afghanistan. Es ist allerdings nicht möglich, eine Sprachversion für jede Immigrantengruppe zu entwickeln, da die Kosten zu hoch wären.

Berufliche Orientierung

Die dritte Komponente des Bildungsprogramms ist die berufliche Ausbildung. Mit der beruflichen oder Karriere-Orientierung sollen die Neuankömmlinge auf den niederländischen Arbeitsmarkt oder weiterführende Bildungsmaßnahmen vorbereitet werden. Es ist der individuellste Teil des Programms. Neben der Orientierung auf dem Arbeitsmarkt – Welche Möglichkeiten habe ich? Wie kann ich meine Erfahrung einsetzen? etc. – sollte dem Neuankömmling ein gewisses Verständnis der Dynamik des niederländischen Arbeitsmarktes vermittelt werden, z. B. dass es in unserer Wissensgesellschaft nicht hinreichend ist, nur einen Beruf zu erlernen.

Diese Komponente sollte dem Neuankömmling auch einen Einblick in die Arbeitswelt geben, z. B. hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Es muss nicht extra erwähnt werden, dass hier eine enge Kooperation zwischen dem Büro für Neuankömmlinge, dem Arbeitsamt und der Bildungseinrichtung zwingend notwendig ist. Die berufliche Orientierung wird nicht mit einem Test abgeschlossen, da dieser Teil des Programms darauf abzielt, den Neuankömmling über seine Möglichkeiten am Arbeitsmarkt zu informieren. Sie hängt also nicht mit der Integrationsuntersuchung des Büros für Neuankömmlinge am Beginn des Prozesses zusammen, in dem die Ziele definiert

werden. Zusätzlich sollte das abschließende Interview mit dem Neuankömmling (nach Abschluss des Bildungsprogramms) zu weiteren Vereinbarungen bezüglich der Fortsetzung der Ausbildung oder der Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt führen. Das Arbeitsamt muss hieran beteiligt sein.

Im Idealfall führt die berufliche Orientierung zu einem persönlichen Aktionsplan: Der Neuankömmling ist in der Lage aufzuzeigen, was er oder sie unternehmen muss, um eine angemessene freie Stelle auf dem Arbeitsmarkt zu besetzen. Diese Aktionspläne bewegen sich in Hinblick auf die Fähigkeiten des Neuankömmlings und die Situation auf dem Arbeitsmarkt in einem realistischen Rahmen. So viel zu den Bestandteilen des Bildungsprogramms.

Realisation

Wie bereits erwähnt, ist das Bildungsprogramm in der Verantwortung des ROC, des Regionalen Bildungszentrums. Dies sind Einrichtungen für die berufliche Ausbildung und die Erwachsenenbildung, die 1996 durch Zusammenschlüsse verschiedener Arten von Bildungseinrichtungen entstanden sind, um Teilnehmern den Übergang von der Erwachsenenbildung zur beruflichen Ausbildung zu erleichtern.

Die Angebote der ROC im Bereich Erwachsenenbildung bestehen aus Kursen für Niederländisch als Zweitsprache, Kursen, die auf die soziale Eigenständigkeit abzielen und Sekundarstufenbildung für Erwachsene. Im beruflichen Bereich werden Handwerker und Handwerkerinnen ausgebildet. Dabei gibt es verschiedene Niveaus, die entsprechend zu verschiedenen Qualifikationen führen. Normalerweise handelt es sich um eine kombinierte Ausbildung in ROC und Betrieb. Teilnehmer können den Umfang des Praxisbezugs in Grenzen selbst bestimmen. Das ROC kann auch Ausbildungen auf Anfrage von lokalen Behörden, Unternehmen und Personengruppen durchführen. Zur Zeit wird an einem möglichst guten Übergang und Anschluss zwischen den Levels im NT2-Unterricht und den Levels innerhalb des Ausbildungs- und Berufsausbildungssystems gearbeitet.

Die regionalen Bildungszentren haben etwa 600.000 Teilnehmer, von denen 20.000 bis 23.000 an Kursen des Integrationsprogramms teilnehmen. CINOP, das Zentrum für Innovation in der Bildung, ist eine der Institutionen, die für die Erneuerung der beruflichen Ausbildung und Erwachsenenbildung zuständig sind. Sie überwachen die Entwicklungen innerhalb der regionalen Bildungszentren und beraten in Fragen der Vereinbarkeit der Bildung mit den Anforderungen der Gesellschaft. Sie sind involviert in die Entwicklung

neuer Methoden und Kurse sowie die Leitung der Veränderungsprozesse innerhalb der Bildungseinrichtungen.

Essenzielle Verbesserungen

Das WIN ist seit ca. drei Jahren in Kraft. Für eine effektive Analyse der Auswirkung des Gesetzes ist diese Zeitspanne natürlich nicht lang genug. Dennoch können einige Schlussfolgerungen in Bezug auf die Umsetzung der Politik und die unmittelbaren Ergebnisse (Teilnahme, Abbruchrate und Zielerfüllung) gezogen werden. Es birgt ein gewisses Risiko, diese Präsentation mit den Engpässen im niederländischen Integrationsprogramm zu beenden. Aus diesem Grund möchte ich betonen, dass es über die Integrationspolitik für Neuankömmlinge in den Niederlanden einen Konsens gibt. Aber die Umsetzung der Politik ist auf Schwierigkeiten gestoßen, und ihre Auswirkungen waren bis jetzt begrenzt. Das ist der Grund, weswegen ich über essenzielle Verbesserungen sprechen möchte.

Im Großen und Ganzen sind die Neuankömmlinge und Ex-Neuankömmlinge mit den Möglichkeiten, die ihnen die Integrationspolitik bietet, sehr zufrieden. Einige Aspekte treten aber als Kritikpunkte hervor. Neuankömmlinge stimmen auch mit den Füßen ab – ein gewisser Prozentsatz bricht den Prozess ab. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht:

	1996	1997	1998
Bereich	100 %	100 %	100 %
Integrationsvertrag	68 %	80 %	78 %
Ausbildungsvertrag	-	72 %	67 %
Ausbildungsbeginn	60 %	71 %	72 %
abgeschlossene/noch nicht beendete Ausbildung	49 %	60 %	59 %
Ausstieg zwischen Integrationsvertrag und Ausbildungsbeginn	12 %	11 %	8 %
Ausstieg nach Ausbildungsbeginn	18 %	15 %	18 %

Im Sommer 2001 musste die Taskforce Integration bekanntgeben, dass immer noch 20% der Menschen die Ausbildung abbrechen. Als Hauptgründe werden genannt: Unzufriedenheit mit dem Programminhalt, zu lange Wartezeiten, Fürsorgeverpflichtungen in der Familie und Arbeitsaufnahme.

Eine Hauptkritik lautet, dass die verfügbaren Kurse nicht den Präferenzen, Möglichkeiten und Fähigkeiten der Neuankömmlinge entsprechen, dass die Angebote der Einrichtungen und nicht die Nachfrage der Teilnehmer die Bildungsstandards vorgeben. Künftig sollen

eine größere Differenzierung in Tempo und Inhalt ermöglicht und stärker noch Arbeitssituationen und für die Neuankömmlinge relevante soziale Aktivitäten fokussiert werden.

Wie bereits gesagt, wollen viele Neuankömmlinge schnell Arbeit finden. In ihrem Herkunftsland hatten sie Arbeit, und wenn sich die Möglichkeit bietet, tauschen sie schnell ihr Integrationsprogramm gegen eine Arbeitsstelle ein. Auf der einen Seite müssen die Neuankömmlinge das Integrationsprogramm durchlaufen, auf der anderen Seite kann man sie nicht davon abhalten, eine Arbeit aufzunehmen. Die Kommunen könnten die Neuankömmlinge nur abends, an den Wochenenden und Feiertagen zu einer Teilnahme am Programm zwingen. In der Praxis hilft dieses Druckmittel aber nicht weiter, da es an geeigneten Einrichtungen fehlt.

Diejenigen, die im Rahmen der Familienzusammenführung oder zur Gründung einer Familie gekommen sind, scheiden häufig wegen Schwangerschaft und Geburt aus dem Programm aus. Da Neuankömmlinge nur ein Jahr an dem Kurs teilnehmen müssen und das WIN z. Z. keinen Mutterschaftsurlaub umfasst, können viele Frauen die Vorteile des Programms nicht nutzen. Es besteht zwar die Möglichkeit, später auf freiwilliger Basis Sprachkurse zu besuchen, aber für diese Kurse gibt es Wartelisten, sie kosten Geld und es ist kein Coaching zugänglich.

Viele Neuankömmlinge werden während des oft langen Sprach-Lernprozesses demoralisiert und sind nicht in der Lage, das berufliche Folgeprogramm zu absolvieren. Die strikte Trennung zwischen dem Bildungsteil, der darauf abzielt, allgemeine Sprachkompetenz zu erlangen, und der Berufsausbildung erweist sich als ungünstig. Eine Lösung könnte die Integration beider Sektionen darstellen. Deshalb schlagen wir vor, die Angebote dualer Kurse zu erweitern. Die Kursteilnehmer wären motiviert, da sie lernen, was sie lernen möchten. Der Spracherwerb wäre mit dem Ausbildungsprozess verbunden und würde dadurch effektiver und besser.

In den Niederlanden liegt der Bildungsteil des Integrationsprogramms in der Verantwortung der Bildungseinrichtungen, der ROC. Sie haben in der Tat ein Monopol, da die Kommunen Gelder, die sie von der Regierung zur Finanzierung der Bildungsprogramme erhalten, nicht außerhalb der ROC verwenden dürfen. Es ist eine Zwangssituation. Es gibt viele Stimmen, die den Standpunkt vertreten, dass die Qualität der Einrichtungen verbessert werden kann, wenn anderen Anbietern Zugang zum Integrationssystem gegeben wird. Aber hier zögert die Regierung noch. Der Nachteil eines offenen Marktes ist, dass kommerzielle Anbieter die Datenbanken filtern und nur die

schwierigsten Gruppen bei den ROC bleiben. Zurzeit überprüfen wir die Optionen, andere Anbieter zuzulassen, ohne dieses Risiko einzugehen.

Bis jetzt sind viele Neuankömmlinge nicht in der Lage, die Levels, die ich bereits erläutert habe, zu erreichen. Es gibt keine neueren Zahlen, aber 1997 erreichten 66 Prozent den niedrigsten Ziellevel und nur acht Prozent erreichten Level 2 oder 3, der erforderliche Level, um arbeiten zu können oder an Folgemaßnahmen teilzunehmen. Derzeit findet eine breite Diskussion darüber statt, wie diese Levels zu steigern sind. Auch Neuankömmlinge, die den angestrebten Level 3 erreichen, stehen oft vor einem Problem, da viele Folgemaßnahmen die Levels 4 oder 5 erfordern. Passende Einrichtungen für besser Gebildete sind ebenfalls oft ein Problem, zumindest deren Finanzierung. Unser Vorschlag ist, dass die Programme nicht auf das Erreichen einer allgemeinen Sprachkompetenz sondern auf die (z.B. berufliche) Zielsituation ausgerichtet sein sollten. Der erste Teil des Programms sollte die angestrebte Endsituation so früh wie möglich aufzeigen. Das übrige Programm kann sich dann an dieser speziellen Situation orientieren.

Der letzte Schwachpunkt ist der Mangel an möglichen Sanktionen. Obwohl WIN das Verhängen von Strafen gegenüber Neuankömmlingen, die ihren Verpflichtungen nicht nachkommen, ermöglicht, wird von diesem Instrument in der Praxis selten Gebrauch gemacht.

Ich komme jetzt zum Ende. Mir ist klar, dass viele Themenbereiche nicht behandelt wurden, aber ich hoffe, dass ich einen Einblick in die Aufnahme und Integration von Neuankömmlingen in die Niederlande gegeben habe: wie sie organisiert ist und welche Bildungsangebote gemacht werden, um die Neuankömmlinge möglichst gut auf ihr Leben in den Niederlanden vorzubereiten. Ich möchte meine Hoffnung ausdrücken, dass Sie vom niederländischen Modell lernen können, genauso wie wir immer noch von diesem Prozess lernen.

Literatur

Emmelot, Y. e.a.: Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, Den Haag 2001.

Liemberg, E., Hulsteijn, J.: Referentiekader NT2, Amersfoort 1996.

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties e.a.: Inburgeren ook dual. Den

Haag 2001

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties: Voortgangsrapportage
Inburgering. Den Haag 2000.

Ravesteijn, J., Egberts, R.: Trajectbegeleiding bij inburgering. FORUM, Utrecht 2001.

Tweede Kamer der Staten Generaal: Inburgeren en taalonderwijs allochtonen. Sdu
Uitgevers, Den Haag 2000.

Zouw, K. van der, Vegt, M. van der: Handboek MO, Maatscappijoriëntatie in het
inburgeringsprogramma. FORUM, Utrecht 1996.

www.inburgernet.nl (Informationen über das WIN)

www.cinop.nl

Integration mit Eingliederungsverträgen – Das Korbacher Modellprojekt

Thomas Jacobs

Die Akademie für Erwachsenenbildung des hessischen Volkshochschulverbandes, ein gemeinnütziger Träger, hat angesichts immenser Probleme bei der Integration von Spätaussiedlern im Landkreis Waldeck-Frankenberg schon 1998 begonnen, ein Integrationsnetzwerk aufzubauen. Ziel war es, die Eingliederung der Aussiedler ins gesellschaftliche Leben wie ins Arbeitsleben durch die Koordination verschiedener Angebote zu erleichtern.

Die hier gewonnenen Erfahrungen zeigten, dass durch die Unübersichtlichkeit der Angebote und die Diskontinuität beim betreuenden Personenkreis die Effizienz der Bemühungen nicht zufriedenstellend war. Wünschenswert erschien es dagegen, den Prozess der Integration zentral von einer Stelle zu steuern und alle Kontakte zu anderen Dienstleistern, die im Bereich der Integration arbeiten, über diese zentrale Anlaufstelle herzustellen.

Für das Jahr 2001 erhielt die Akademie für Erwachsenenbildung vom Bund den Auftrag, für den Landkreis Waldeck-Frankenberg ein Modellprojekt zu entwickeln, das auf Eingliederungsverträgen fußt, wie sie schon in den Niederlanden abgeschlossen wurden. Mittlerweile gibt es bundesweit acht Projektstandorte in unterschiedlicher Trägerschaft, an denen getestet wird, ob sich die Integration von Einwanderern mit Hilfe von Eingliederungsverträgen verbessern lässt. Im Rahmen der Diskussion um das neue Zuwanderungsgesetz hat das Installieren solcher Projekte auch eine weitere politische Dimension, denn es soll u. a. geprüft werden, ob dieses Modell sich nicht auf die Integration aller Migranten anwenden ließe.

Voraussetzungen des Modells

Situationsanalyse im Landkreis Waldeck-Frankenberg

Waldeck-Frankenberg ist der größte Flächenkreis in Hessen mit einer Bevölkerungszahl von 170.733 Einwohnern (Stat. Landesamt, Stand 31.12.1998). Laut Auskunft des Regierungspräsidiums Gießen ist dem Landkreis Waldeck-Frankenberg hessenweit die

höchste Zahl von Aussiedlern zugewiesen worden. Mit ca. 23.800 Personen stellt die Gruppe der Aussiedler 14 % der Bevölkerung des Landkreises Waldeck-Frankenberg dar.

Noch Ende 1998 befanden sich 19 Übergangswohnheime im Landkreis mit einer Kapazität von 2490 Betten. 1999 wurden einige Übergangswohnheime geschlossen, da ein deutlicher Rückgang der Zuzugszahlen zu verzeichnen war. Der Zugzug von Aussiedlern führte in den vergangenen Jahren zu einer starken öffentlich geförderten Bautätigkeit, die sich im Ergebnis integrationshemmend auswirkt. So kam es in den Mittelzentren Korbach, Frankenberg, Bad Wildungen und Bad Arolsen zu verstärkter „Ghettobildung“: Ganze Straßenzüge oder Baugebiete werden fast ausschließlich von Aussiedlern bewohnt und heißen im Volksmund „klein Moskau“, „Russensiedlung“ oder „Wodka-Straße“. Ein besonderer Brennpunkt hat sich in der Gemeinde Gemünden entwickelt, ein Ort mit 5.500 Einwohnern und einem Aussiedleranteil von über 20%. Da vor Ort wenige Einrichtungen bestehen, die die Probleme lösen könnten (z.B. keine örtliche Jugendpflege, kein Jugendtreff) ist hier verstärkter Handlungsbedarf.

Nachdem es in den 1980er Jahren für Aussiedler noch relativ einfach war, einen Arbeitsplatz zu finden, ist es, durch einen teilweise umfassenden Strukturwandel im Landkreis Waldeck-Frankenberg, heute vor allem in Berufen mit niedrigem Qualifikationsniveau für Aussiedler schwieriger, die Integration in den Arbeitsmarkt zu erreichen. Die Gruppe der erwachsenen Aussiedlerinnen und Aussiedler ist besonders von Arbeitslosigkeit betroffen und gleitet nach dem Bezug von Eingliederungs- und Sozialhilfe sehr schnell und zumeist dauerhaft in eine Randgruppe ab, die nur schwer erreichbar ist.

Auch die Integration der jugendlichen SpätaussiedlerInnen wird zunehmend problematischer: Sie erfordert ein hohes Maß an finanziellen Mitteln und sozialem Engagement. Einerseits ist die Lage auf dem Arbeitsmarkt schwieriger als noch vor einigen Jahren, andererseits bringen die jugendlichen SpätaussiedlerInnen heute bei der Einreise andere Voraussetzungen mit. Jugendliche SpätaussiedlerInnen, die nach 1995 nach Deutschland einreisten, haben in der Regel deutlich geringere Deutschkenntnisse als Zuwanderer früherer Jahre. Sie entstammen nicht selten gemischt nationalen Ehen und sind daher nicht in der deutschen Kultur und Tradition verwurzelt. Der deutsche Spracherwerb muss für diese Jugendlichen in einem Qualifizierungsszenario im Mittelpunkt stehen, wobei zusätzlich gesellschaftspolitische Elemente vermittelt werden müssen, um eine erfolgreiche Integration gewährleisten zu können.

Gleich mehrfach sind in dieser Gruppe Brüche in der persönlichen und beruflichen Biographie des Einzelnen zu vermerken, die, beginnend mit der Familienausreise aus dem

Heimatland und fortgesetzt durch sprachliche und damit schulische Benachteiligung, zu negativen Weichenstellungen führen. Zahlreiche jugendliche Aussiedler fallen durch Drogenkonsum auf und der damit häufig verbundenen Beschaffungskriminalität. Nach Auskunft der Bewährungshilfe, der Drogenberatungsstelle und der Polizei nimmt die Drogenproblematik in Waldeck- Frankenberg stark zu.

INA-Netzwerk

Seit 1998 hat die Akademie für Erwachsenenbildung in Kooperation mit den Behörden des Landkreises, der Arbeitsverwaltung, den Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, Vereinen und anderen Bildungsträgern begonnen, ein Integrationsnetzwerk für Aussiedler (Arbeitstitel INA) aufzubauen. Mit der Zielsetzung, gesellschaftliche und berufliche Integration von Aussiedlern zu erreichen, wurde ein Projekt entwickelt, welches auf vier Grundsäulen ruht:

1. Zusammenführung aller Kompetenzen des regionalen Qualifizierungs- und Beschäftigungsmarktes
2. Schnittstellenbildung zum ersten und zweiten Arbeitsmarkt unter Ausschöpfung aller Fördermöglichkeiten
3. Netzbildung unter besonderer Berücksichtigung der wohnumfeldbezogenen und gemeinwesenorientierten Integration von Aussiedlerinnen und Aussiedlern
4. Herstellen und Fördern aller Art von Kontakten zwischen Einheimischen und Neubürgern.

Der Schwerpunkt des Projektes INA lag in den letzten zwei Jahren vor allem bei Maßnahmen der sprachlichen und beruflichen Integration, in enger Zusammenarbeit mit der örtlichen Arbeitsverwaltung, die diese Maßnahmen finanziert hat.

Sowohl für die Vermittlung von Sprachkompetenz als auch für weiterführende Qualifizierung und Beschäftigung ist eine Vielzahl von Strukturen im Landkreis vorhanden. Für den Aufbau von INA war es daher notwendig, diese Strukturen zu bündeln und der Zielgruppe zur Verfügung zu stellen. Zudem hat die Akademie für Erwachsenenbildung als Trägerin des Projektes „Ost-West-Integration“ (1995-1998) zwei Arbeitskreise (in Korbach und Gemünden) zum Thema Aussiedlerintegration sowie ein Netz von ehrenamtlichen Aktivitäten aufgebaut.

Das Kontraktmodell

Projektidee

Die Grundidee des Modellprojekts ist der Integrationsvertrag, der zunächst Sicherheit und Verlässlichkeit zwischen den Partnern herstellt und den Spätaussiedler/Migranten als gleichberechtigten Partner mit Rechten und Pflichten behandelt. Durch klare vertragliche Bestimmungen und eine daraus resultierende Bindung mit Rechten (Leistungen) und Pflichten soll eine Verbindlichkeit hergestellt werden, welche die Motivation für aktive Bemühungen um Integration bei den AussiedlerInnen durch Formulierung klarer Zielvorgaben erhöht. Die Idee, berufliche und soziale Integration mit Verträgen zu regeln und zu begleiten, ist nicht neu. Es gibt ähnliche Modelle in anderen europäischen Ländern, z.B. „Trace“ zur Integration von Jugendlichen in Frankreich oder der Einbürgerungsvertrag in den Niederlanden, ein flächendeckendes Modell zur Integration von Migranten, das im Gesetz über die Einbürgerung von Neuankömmlingen seit September 1998 verankert ist.

Für die Vertragspartner ergibt sich die Möglichkeit, die vereinbarten Leistungen „einzuklagen“, d.h. beiden Partnern drohen bei Nichteinhaltung des Vertrags Sanktionen. Der Integrationsvertrag wird als Rahmenvertrag geschlossen und legt in Phasen das individuell zu absolvierende Integrationsprogramm fest. Das Kontraktmodell sieht vor, dass jeweils ein Pädagoge als Vertreter der Akademie für Erwachsenenbildung mit Spätaussiedlern / Migranten Integrationsverträge schließt. Der Pädagoge (Betreuer) tritt gegenüber Institutionen, Bildungsträgern und Beratungsstellen als Vermittler und Koordinierungsstelle auf. Darüber hinaus fertigt er /sie eine individuelle Kompetenz- und Sozialanalyse an (entspricht im holländischen Modell der Einbürgerungsuntersuchung), eruiert den Integrationsprozess und legt gemeinsam mit den Beteiligten (Sozialamt, Arbeitsamt, Spätaussiedler) die nächsten Vertragsschritte fest. Neben dem Bildungsprogramm, das der Aussiedler zu absolvieren hat, stehen sozialpädagogische Betreuung und Betreuung beim Integrationsprozess im Mittelpunkt. Wie Erfahrungsberichten des niederländischen Innenministeriums zu entnehmen ist, ist vor allem „die Betreuung beim Programmablauf für den Erfolg der Einbürgerung von wesentlicher Bedeutung“.

Der zunächst gemeinsam mit dem das Projekt betreuenden Bundesverwaltungsamt festgelegte Betreuungsschlüssel richtet sich nach der spezifischen Zielgruppe: Sind jugendliche Aussiedler zu betreuen, sollte ein Schlüssel von 1: 25 gewählt werden, bei erwachsenen Spätaussiedlern ist der Schlüssel 1: 40. Dieser Schlüssel ist jedoch variabel und soll an die sich in der Erfahrung zeigende tatsächliche Kapazität der Integrationsberater angepasst werden.

Projektziele

Eingebettet in das Integrationsnetzwerk Aussiedler im Landkreis Waldeck-Frankenberg verfolgt das Kontraktmodell das Ziel der beruflichen und sozialen Integration der Spätaussiedler/Migranten. Das Ziel einer umfassenden Integration ist nur erreichbar, wenn alle gesellschaftlichen Kräfte gemeinsam an der Umsetzung mitwirken, daher ist ein Netzwerk unabdingbar, in dem Träger beruflicher Weiterbildung, Unternehmen, Arbeitsverwaltung aber auch Wohlfahrtsorganisationen, Vereine, Kirchen und nicht zuletzt die Kommunen und Einrichtungen des Landkreises ihre Arbeit koordinieren.

1. Ziel des Projekts ist es, für jeden Aussiedler einen individuellen Förderplan zu erarbeiten, der wiederholt an die realen Gegebenheiten angepasst wird und dessen Einhaltung über einen längeren Zeitraum überwacht wird.
2. Das Kontraktmodellprojekt soll Synergieeffekte durch Koordination von Angeboten für Aussiedler schaffen sowie eine Steuerung des Integrationsprozesses erreichen. Zudem werden regelmäßige Erfolgskontrollen der einzelnen Integrationsangebote evaluiert.

Die im Folgenden aufgeführten Teilziele sollen in Kooperation mit anderen Institutionen und Bildungsträgern erreicht werden:

3. Vermittlung von sprachlicher Kompetenz
4. Berufliche Qualifizierung und Reaktivierung individueller Kompetenzen
5. Aufsuchen und Herstellen von Schnittstellen zum ersten und zweiten Arbeitsmarkt
6. Stärkung des Selbstbewusstseins der Neubürgerinnen und Neubürger
7. Hilfen zur Alltagsbewältigung
8. Vermittlung von gesellschaftspolitischen Grundkenntnissen.

Geplanter Ablauf des Projektes einschließlich der Arbeitsmethoden

Dauer	Phase	Vertragsseite Aussiedler	Vertragsseite Akademie
1 Monat	Kompetenz- und Sozialanalyse	<ul style="list-style-type: none"> - Anspruch auf individuelle Kompetenz- und Sozialanalyse - Anspruch auf Beratungs-/Hilfsangebote - Auskunftspflicht - Annahme von Beratungsangeboten - Auflagenerfüllung 	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellen einer individuellen Kompetenz- und Sozialanalyse - Verpflichtung Übersetzer zu stellen falls nötig - Kooperation mit Bildungs- und Beratungseinrichtungen - Vermittlung zu Hilfsangeboten
6 Monate	Spracherwerb	<ul style="list-style-type: none"> - regelmäßige Kursteilnahme - Mitarbeit im Kurs - Anspruch auf Sozialbetreuung - Anspruch auf Sprachförderung - Auskunftspflicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Angebot sozialpädagogischer Betreuung, mind. 1x wöchentl. - Evaluierung eines Zwischenergebnisses beim Spracherwerb - Ergebnisanalyse nach 6 Monaten - Festlegung der nächsten Vertragsphase
12 Monate (Jugendliche) 7 Monate (Erwachsene)	berufliche Orientierung, Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> - aktive Teilnahme an adäquaten Maßnahmen des Arbeits- und Sozialamtes - Auskunftspflicht - Eigeninitiative bei der Suche nach einem Praktikumsplatz und einem Arbeitsplatz - Annahme von Hilfsangeboten 	<ul style="list-style-type: none"> - Suche eines Weiterbildungsangebotes in Kooperation mit Arbeits- und Sozialamt - Sozialbetreuung - Vermittlung von Hilfsangeboten und freizeitpädagog. Aktivitäten (vor allem bei Jugendlichen)
5 Monate (Jugendliche) 4 Monate (Erwachsene)	Nachbetreuung lehrgangs- bzw. berufsbegleitend	<ul style="list-style-type: none"> - Recht auf Sozialbetreuung - Anspruch auf Beratung in Konfliktsituationen - Auskunftspflicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation des Förderplans - Sozialbetreuung - Betreuung am Arbeitsplatz falls erforderlich - Erstellen eines Abschlussberichts

Projektphasen

Ein Pädagoge betreut 25 Spätaussiedlerjugendliche bzw. 40 erwachsene Spätaussiedler. Die Vertragsabschlüsse sollen zeitlich versetzt erfolgen, da die Erstellung der Kompetenz-

und Sozialanalyse in der ersten Phase in Einzelgesprächen erfolgt und daher sehr zeitaufwändig ist.

Für erwachsene Spätaussiedler hat der Integrationsvertrag eine Laufzeit von höchstens 18 Monaten (analog dem niederländischen Modell), während jugendliche Spätaussiedler im Rahmen des Vertrages 24 Monate gefördert werden können. Die einzelnen Phasen im Rahmen des Kontraktmodells sind nicht starr und müssen für den Einzelfall adaptiert werden. Es sollten jedoch mindestens vier Vertragsabschnitte voneinander getrennt und in Leistungsbeschreibungen niedergelegt werden. Die Kündigung des Vertrages ist beiden Seiten aus wichtigen Gründen möglich. Wird das Vertragsziel, die berufliche Integration, vorzeitig erreicht, wird die letzte Phase des Kontraktmodells vorgezogen. Da das Kontraktmodell ein individuelles Betreuungsprojekt ist, kann jederzeit der Einstieg erfolgen, allerdings beginnt die Förderung im Projekt immer mit Phase 1, der Kompetenz- und Sozialanalyse.

Arbeitsmethoden

In allen Projektphasen dominieren Einzelgespräche und Vermittlungs- bzw. Mediationsgespräche die Arbeit im Projekt. Dabei nimmt der Pädagoge/die Pädagogin die Rolle des Vermittlers und Betreuers ein, er muss die Interessen und Neigungen des Vertragspartners ernst nehmen und versuchen, einen für den zu Betreuenden optimalen Integrationsplan aufzustellen.

Dazu muss der Pädagoge mit den örtlichen Angebotsstrukturen und der Integrationsarbeit intensiv vertraut sein. Ein Pädagoge/in muss Muttersprachler/in sein, um Übersetzungstätigkeiten durchzuführen, Vertrauen zu geben, Best Practice Beispiel zu sein.

Direkte Kontakte zu Arbeitsamt, Sozialamt, Jugendamt und Bildungsträgern müssen gepflegt werden und Gespräche in Bezug auf die Beobachtung des Erfolges des Integrationsplans geführt werden.

Der Pädagoge übt die Kontrollfunktion nicht nur in Bezug auf das Lernverhalten des Aussiedlers aus, er muss auch bei Beschwerden über Kurse, Dozenten etc. tätig werden. In diesem Fall empfiehlt es sich, zunächst ein Mediationsgespräch zu führen, um den Gründen auf die Spur zu kommen.

Ein weiterer Arbeitsbereich des Pädagogen ist die Einbeziehung ehrenamtlich agierender Personen in den Integrationsplan. Evtl. können Patenschaften vermittelt oder kurzfristige ehrenamtliche Hilfeangebote koordiniert werden.

Eine erste Bilanz

Das Projekt startete Anfang Januar 2001 mit der Rekrutierung der Teilnehmer. Allen dem Landkreis ab diesem Zeitpunkt zugewiesenen Spätaussiedlern wurde von einer Muttersprachlerin das Konzept des Integrationsvertrages erläutert und der Vertrag in deutscher und russischer Sprache zur Prüfung vorgelegt. Natürlich wurde ihnen auch eine angemessene Bedenkzeit gegeben. Innerhalb von sechs Wochen war mit 34 unterzeichneten Integrationsverträgen das mit dem Bundesverwaltungsamt vereinbarte Kontingent, das sich nach dem Betreuungsschlüssel richtet, erreicht.

Kein Aussiedler hat es abgelehnt, den Integrationsvertrag zu unterzeichnen. Nach unseren Recherchen bei den Dozenten der Deutschkurse war die Lernmotivation dieser Teilnehmer besonders hoch. Die Inanspruchnahme der Integrationsberater war erwartungsgemäß in den ersten Monaten sehr groß. Es zeigte sich jedoch auch, dass nach Überwindung der Anfangsschwierigkeiten sich die Anlässe und Themen der Beratungsgespräche schwerpunktmäßig auf Fragen der beruflichen Integration verlagerten. Insgesamt lässt sich feststellen, dass auch hier die Motivation und das Eigenengagement der Teilnehmer sehr hoch waren.

Alle erwachsenen Teilnehmer haben mittlerweile ihren ersten 6-monatigen Sprachkurs abgeschlossen. Die jugendlichen Teilnehmer nehmen an einem einjährigen Kurs nach dem Garantiefonds teil.

Von den erwachsenen Teilnehmern sind bisher zwölf im ersten Arbeitsmarkt untergekommen. Dies waren diejenigen mit den besten Deutschkenntnissen. Die übrigen besuchen zurzeit eine dreimonatige Intensivmaßnahme zur sprachlichen Förderung, die ein Betriebspraktikum einschließt.

Da die Betreuungsintensität bei den Personen, die schon im Arbeitsprozess stehen, nicht mehr so hoch ist, hat die Projektleitung in Absprache mit dem Bundesverwaltungsamt beschlossen, eine entsprechende Zahl neuer Verträge abzuschließen. Im Fortgang des Projektes wird sich zeigen, welcher Betreuungsschlüssel zu realisieren ist.

Deutsch am Arbeitsplatz

Veränderte kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz - Erfahrungen mit Sprachbedarfsanalysen und Arbeiten mit dem Szenarioansatz

Matilde Grünhage-Monetti und Andreas Klepp

Mit dem Themenkomplex „Zweitsprache Deutsch am/für den Arbeitsplatz“ beschäftigen wir uns als Erwachsenen- bzw. WeiterbildnerInnen, die gleichzeitig in der Praxis und in der Forschung tätig sind, mit zunehmender Intensität seit der Mitte der 1990er Jahre sowohl im bundesdeutschen als auch im internationalen Kontext.

Die Ansätze, die wir hier vorstellen, sind Zwischenergebnisse einer „*work in progress*“ und das Resultat eines intensiven Austausches von fachtheoretischen und bildungspolitischen Modellen und Erfahrungen mit KollegInnen aus Deutschland und aus dem Ausland, insbesondere aus den Niederlanden, Großbritannien, Belgien, Spanien, Australien und Neuseeland. Dabei ist festzustellen, dass gerade die Zusammenhänge von allgemeiner und arbeitsplatzbezogener Sprachförderung als Instrumente der allseitigen Integration in Deutschland bisher kaum in der öffentlichen Diskussion stehen – weder in Bezug auf ihre sinnvollen Synergien noch in der notwendigen kritischen Reflexion der Konzepte und ihrer gesellschaftspolitischen Voraussetzungen und Konsequenzen. In den angelsächsischen Ländern existiert eine weitaus entwickeltere Diskussion, die vermutlich auch für Deutschland wichtige Impulse und Aspekte liefern könnte (vergl. u.a. Holland et al. 2002).

Globalisierungsprozesse, Migration, der Wandel zur so genannten Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft sowie neue Technologien haben zu neuen Widersprüchen im Stellenwert und Gebrauch von Sprache(n) geführt. Die Verschränkung von Veränderungen in Gesellschaft und Arbeitswelt mit Kommunikation stellen neue und höhere kommunikative Anforderungen an alle Menschen. Insbesondere NichtmuttersprachlerInnen, aber auch MuttersprachlerInnen mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen sind damit überfordert. Im Gegensatz dazu scheint das Erlernen der deutschen Sprache für viele Zugewanderte (zumindest in den Großstädten) nicht mehr notwendig, um im Alltag gut zurecht zu kommen. Einkäufe, Arztbesuche, Unterhaltung etc. können und werden problemlos in der eigenen Muttersprache bewältigt.

Trotz dieses Widerspruchs halten wir möglichst umfassende kommunikative Kompetenzen in der von Marianne Krüger-Potratz als „gemeinsamen Verkehrs-, Verwaltungs- und Unterrichtssprache“ gekennzeichneten „Mehrheitssprache“ für alle für *eine* notwendige Voraussetzung für die Teilhabe am sozialen, beruflichen, wirtschaftlichen und politischen Leben, für die ganzheitliche Gestaltung des eigenen Lebens und die individuelle und kollektive Vertretung sozialer Interessen.

Auf dem Arbeitsmarkt sind kommunikative Kompetenzen zentrales Element beruflicher Handlungskompetenz geworden und werden entsprechend von allen Gruppen von ArbeitnehmerInnen verlangt. Mangelhafte Kompetenzen wiegen hier besonders schwer: erhöhte Gefahr des Arbeitsplatzverlustes, eingeschränkter Zugang zur Weiterbildung, geringere Chancen, eine neue bzw. eine bessere Stelle zu finden, Ausgrenzung, gerade bei neuen Arbeitsformen und den besonderen, steigenden Anforderungen der Teamarbeit (siehe z.B. Klepp1996a). Hier können sich die Einzelnen am wenigsten den gestellten Anforderungen entziehen.

Der Rückzug des Bundes aus seiner Verantwortung für die Zweitsprachförderung der hier seit längerer Zeit lebenden Zugewanderten, wie im Zuwanderungsgesetz vorgesehen, bedeutet eine Verschlechterung des Angebots für eine große Gruppe von MigrantInnen. Wenn die Erwachsenenbildung ihren emanzipatorischen, partizipativen und präventiven Auftrag ernst nimmt, ist sie geradezu aufgefordert, weiterhin verschiedene Modelle der berufs- und arbeitsbezogenen Sprachförderung zu suchen, die das schon existierende Angebot an allgemeinsprachlichen Kursen ergänzen.

Diese Modelle sollen gezielt auf die spezifischen Anforderungen der berufs- und arbeitsplatzbezogenen Kommunikation eingehen, d.h. funktional und beruflich verwertbar sein. An diesem Punkt treffen sich tatsächlich Interessen sowohl der Lohnabhängigen als auch der Arbeitgeber. Wie dann die konkrete Gestaltung der Kurse und die Rahmenbedingungen aussehen, hängt von vielerlei Faktoren ab, die je nach Betrieb und Branche sehr unterschiedlich sein können. Gerade deswegen begreift z.B. die IG Metall die Ansätze für betriebliche Kurse Deutsch am Arbeitsplatz als Chance, mit Hilfe der Betriebsräte und tarifvertraglicher Verankerungen gerade im Segment der un- und angelernten MigrantInnen in den Betrieben endlich auch mehr Weiterbildungsmöglichkeiten etablieren zu können.

Nach unseren Konzepten sollen diese Kurse kommunikative Kompetenzen fördern, die die Lernenden über den betrieblichen Kontext hinaus auch in anderen Lebenslagen diskursfähig machen. Als übergreifendes Ziel sollen sie dem Gedanken des *empowerment*

verpflichtet sein. Damit kann Zweitsprachförderung zur beruflichen *und* sozialen Integration und Partizipation im Sinne des bildungspolitischen Auftrags der Erwachsenenbildung beitragen.

In ihrem Buch *Working Literacies* evaluiert Chris Holland verschiedene Ansätze der Vermittlung der so genannten Grundqualifikationen in berufs- und arbeitsbezogenen Kontexten: *literacy, second language, numeracy and IT literacy*. Eine ganzheitliche Förderung muss, nach Bill Green, drei Dimensionen berücksichtigen. Holland zitiert eine Reihe von Wissenschaftlern, die Greens drei Dimensionen aufgegriffen und weiter entwickelt haben. Danach sollen die Konzeption, Durchführung und Evaluation von berufs- und arbeitsplatzbezogenen Kursen auf allen Stufen eine funktionale, eine kulturelle und eine kritische Dimension aufweisen (Holland et al. 2002). Mit ‚kultureller‘ Dimension ist die Fähigkeit gemeint, Sprache in Kontexten adäquat zu verstehen und zu benutzen. Die kritische Dimension befähigt die Lernenden, über einen adäquaten Sprachgebrauch hinaus, sich in ihrem Umfeld aktiv und kompetent einzubringen, wie von Lankshear, zit. nach Holland, im folgendem Beispiel deutlich illustriert.

„Take, for example the case of a worker producing a spreadsheet within a workplace setting or routine... To know the purpose of a particular spreadsheet requires understanding relevant elements of the culture of the immediate work context; to know why one is doing what one is doing now, how to do it, and why what one is doing is appropriate... The critical dimension has to do with ... ensuring that participants are not confined merely to participating in established practices and making meanings within them, but that they can also in various ways transform and actively produce it“ (ebd. S. 27).

Trotz des Engagements von Institutionen wie der VHS Velbert und einigen (wenigen) anderen fehlen noch tragfähige methodisch-didaktische Modelle, auf die Kursanbieter und Lehrkräfte zurückgreifen können. In den Projekten „Deutsch am Arbeitsplatz“, „Setting up Partnerships against Social Exclusion at the Workplace (SEP)“ sowie „Odysseus“¹ haben wir einen Ansatz entwickelt, der Greens drei Dimensionen entspricht.

Das linguistische Modell der Szenarios wird im Unterricht nach den Prinzipien einer handlungsorientierten und reflexiven methodisch-didaktischen Vorgehensweise umgesetzt. Globales Ziel unserer Konzeption ist es, die zugewanderten ArbeitnehmerInnen zu befähigen, sich in betrieblichen Diskursen „wissend“ und nicht rein funktional einzubringen und die im berufs- und arbeitsplatzbezogenen Kontext erworbenen kommunikativen Kompetenzen auch in anderen Lebensbereichen anzuwenden. Unsere Konzeption geht

nicht von einem Defizitmodell der Einzelnen aus, sondern setzt eine systemische Betrachtung der gesamten kommunikativen Praxis eines Betriebes voraus und fordert von den anderen Kommunikationspartnern wie Leitung, Vorgesetzte, Betriebsrat, ArbeitskollegInnen, ihre Verantwortung für ein Gelingen der betrieblichen Kommunikation wahrzunehmen. Für die ArbeitgeberInnen heißt das zuerst, für die finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen zu sorgen.

Das linguistische Modell

Unser Ansatz, der im Projekt „Deutsch am Arbeitsplatz“ entwickelt wurde, geht von dem Begriff des Szenario für die Ermittlung, Beschreibung und Vermittlung von Sprache aus. Nach Beneke wird Szenario definiert als „*erwartbare Abfolge kommunikativer Handlungen*, die teils als rein sprachliche Handlungen, teils als rein nichtsprachliche Handlungen und teils in gemischter Form ablaufen. Szenarien erhalten ihre Kohärenz durch den gewussten sozialen Sinn“ (Beneke 1995, S. 51). Der Reiz des Begriffs liegt für uns in der Assoziation mit Szene, Bühne, Spiel: Sprache als Handeln, als Inszenierung von Worten und Gesten, mit denen Menschen Informationen austauschen und ihre Beziehungen definieren. Ein solcher Ansatz bietet den Lernenden die Möglichkeit, die interaktive Funktion der Sprache zu erkennen und selbstgesteuerte Lernprozesse zu fördern. Die Arbeit mit Szenarien im Unterricht ergänzt eine im Betrieb geführte Sprachbedarfsanalyse durch die Perspektive der Lernenden bzw. ersetzt diese, wenn sie nicht möglich ist. hängt eng zusammen mit der Idee der Sprachsensibilisierung der Lernenden im Sinne der Förderung autonomen Lernens und der Sprachbedarfsanalyse auch und gerade im Unterricht selbst (Klepp 1996b und Grünhage-Monetti, Schapfel-Kaiser 2002).

Der Szenarioansatz ermöglicht eine Sprachbeschreibung und -vermittlung, die die Komplexität der sprachlich-gesellschaftlichen Realität als Ausgangspunkt nimmt, das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten (Wortschatz, Grammatikstrukturen, Sprachintentionen, Diskursstrategien etc.) erfasst und soziokulturelle Aspekte in ihrer Versprachlichung zeigt. Uns scheint der Szenarioansatz besonders passend, um die von hierarchischen und Machtstrukturen geprägten betrieblichen Realitäten sprachlich beschreibbar und vermittelbar zu machen sowie die kommunikative Kompetenz der Lernenden in diesem Umfeld angemessen zu fördern – und sie eben nicht sprachlos den „ökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen“ zu überlassen, wie das der Beobachter Ulrich Steuten in seinem Kommentar u.a. unserem Ansatz unterstellt.

Wir sind uns, wie vermutlich die meisten Kursplanenden und Unterrichtenden, des konfliktuellen Charakters der Machtverhältnisse am Arbeitsplatz bewusst und der Konsequenzen für die Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten. In diesem Zusammenhang sehen wir unsere Aufgabe darin, die Sprachlernenden auch in Konfliktsituationen diskursfähig zu machen, und mit ihnen konstruktive Wege der sprachlichen Auseinandersetzung zu trainieren. Wir können und werden weder den Platz von gewerkschaftlichen Schulungen noch von innerbetrieblichen Unterrichtungen der Arbeitgeberseite einnehmen.

Arbeitsplatzbezogene Sprachangebote zu konzipieren bedeutet, die unterschiedlichen Ziele, Bedarfe und Bedürfnisse der involvierten Akteure: Lernende, ArbeitgeberInnen, Gewerkschaften und Erwachsenenbildung bewusst wahrzunehmen und Schnittmengen zu identifizieren. Das heißt, sich zuerst auf mögliche Teilbereiche der Kommunikation am Arbeitsplatz zu konzentrieren, deren Bewältigung im Interesse aller Kommunikationspartner sein dürfte, wie Sicherheitsvorschriften, Teambesprechungen, Fehlermeldungen u.ä. Dabei müssen sich selbstverständlich alle Beteiligten des Sprachhandelns bewusst sein, dass sie sich in einem von unterschiedlichen gesellschaftlichen und individuellen Interessen geprägten Bereich bewegen. Gleichzeitig fordert diese Konzeption die Arbeitgeber auf, ihre Verantwortung für ein Gelingen der betrieblichen Kommunikation wahrzunehmen.

Auch wenn überall die mangelnden Deutschkenntnisse der ZuwanderInnen beklagt werden, ist die Bereitschaft seitens der Betriebe, sprachliche Qualifizierungsmaßnahmen durchzuführen, ausgesprochen gering. Die öffentliche Hand bietet kaum Anreize für diesen Bereich. Zusammen mit den Gewerkschaften konzentriert sie sich eher auf die Förderung von Jugendlichen in der Ausbildung. Es drängt sich die Vermutung auf, dass die Förderung der kommunikativen Kompetenz am Arbeitsplatz für Zugewanderte aus Angst vor den damit verbundenen Kosten bewusst nicht thematisiert wird.

Auch die Erwachsenenbildung hält sich bedeckt. Zum einen fehlen Unterrichtsmodelle und Materialien, zum anderen Erfahrungen einer direkten konstruktiven Zusammenarbeit in besagtem Spannungsfeld, die z.B. gleichermaßen mit Betriebsräten und Unternehmensleitungen Kursangebote zu vereinbaren imstande wäre. Welche grundsätzlichen bildungs- und/oder gesellschaftspolitischen Erwartungen bzw. Einwände gegenüber diesem Ansatz bestehen, wäre ein spannendes Thema für die bei der WERKSTATT WEITERBILDUNG vor allem durch den Beobachter Ulrich Steuten angestoßene Diskussion.

Mit einer Handreichung für Erwachsenenbildner/innen, an der wir zur Zeit im Rahmen des SEP-Projektes arbeiten, wollen wir die Notwendigkeit und Dringlichkeit der Förderung der

kommunikativen Kompetenz auch für Teilqualifizierte auf angelernten Arbeitsplätzen thematisieren und das Bewusstsein dafür bei Entscheidungsträgern und Interessenvertretern erhöhen.

Die folgende Abbildung zeigt ausschnitthaft, mit welchen Argumentationen wir als Erwachsenenbildner und „KommunikationberaterInnen“ Arbeitgebern sowie Gewerkschaftern und Betriebsräten den Zusammenhang zwischen strukturellen Veränderungen in der Arbeitsorganisation und in den Arbeitsinhalten, sich daraus ergebenden kommunikativen Handlungen und geforderten kommunikativen Kompetenzen sichtbar machen. Dieser Überblick zeigt zugleich, wer welche Verantwortung zur Sicherstellung der Kommunikation trägt.

Veränderungen	Themenbereich	Szenarien	Lernziele	Voraussetzungen
„Lean Management“, „Abbau von Hierarchieebenen, Verlagerung von Kontrollaufgaben und Verantwortung auf die ausführende Ebene	Fehlermeldungen	Die Spannbreite reicht von: „Mündlich über häufig auftretende Produktfehler berichten“ bis zum „Schreiben von kurzen Aussagen und Kommentaren über eine Reihe von Fehlern und Ausfällen von Maschinen	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselbegriffe im Zusammenhang mit Namen von Produktteilen, Prozessen und Standards, etc. <p>Sprachintentionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine/n Kolleg/in bei Gefahr warnen • Einen Fehler beim Meister melden • Die erforderlichen Informationen an den dafür vorgesehenen Stellen eintragen <p>Diskursstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strategien zur Kommunikationssicherung, Klärung und Wiederholung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel und Umfang von grundlegenden Qualitätskontrollen wurden deutlich erklärt. • Grundlegende Funktionen von Maschinen wurden deutlich erklärt. • Die benutzten Formulare sind in klarer, eindeutiger Sprache geschrieben, haben ein klares Layout und beziehen sich deutlich auf den Arbeitszusammenhang
Zunahme von schriftlichen Dokumentationen	Schriftliche Dokumentationen	Pflegebericht	<p>Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjektive, die einen Zustand beschreiben, wie „verwirrt“ <p>Sprachintentionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über durchgeführte/ eingeleitete Pflegemaßnahmen berichten <p>Diskursstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterscheiden zwischen sachlicher Schilderung und Einschätzung <p>Grammatik:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalverben, z.B. <i>muss</i> vs. <i>kann</i> • Indikativ in indirekter Rede zur Betonung von Realitätsbezug und Verbindlichkeit 	Die Struktur des Pflegeberichts ist bekannt

Arbeitsver- dichtung	Rechte und Pflichten als versiche- rungs- pflichtige Arbeitneh- merInnen	z.B. Beschwerde beim Betriebsrat	Wortschatz: <ul style="list-style-type: none"> • Adjektive, die Gefühle wie Frust, Über-/Unterforderung beschreiben Sprachintentionen: <ul style="list-style-type: none"> • Über das eigene Befinden reden • Schwierigkeiten benennen/beschreiben • Gefühle ausdrücken Diskursstrategien: <ul style="list-style-type: none"> • Gefühle konstruktiv vermitteln • Dissens konstruktiv äußern 	Vertrauensvolles Klima Die Beschäftigten sind über ihre Rechte und Pflichten aufgeklärt worden
Neue Arbeitsformen wie Gruppenarbeit, Lerninsel, Qualitätszirkel	Bespre- chung	(Struktur einer) Teambespre- chung als „Makro“- Szenario	Wortschatz: <ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselbegriffe von Besprechungen z.B. Tagesordnung, vertagen, TOP 1 • Abkürzungen z.B. TQM Fertigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> • Selektives Hören Sprachintentionen: <ul style="list-style-type: none"> • Etwas billigen/missbilligen • Zustimmung/Ablehnung äußern • Etwas begründen • Einen Vorschlag machen Diskursstrategien: <ul style="list-style-type: none"> • Übergang zu einem anderen Thema • Sprecherwechsel gestalten: z.B. Unterbrechung einleiten/verhindern Kooperative Strategien (besonders wichtig in multikulturell besetzten Teams) <ul style="list-style-type: none"> • z.B. Hilfestellung beim Formulieren anbieten/erbeten • Schwierige Worte/Begriffe beschreiben 	Zweck und Funktion der Besprechung wurde deutlich angekündigt Rollen der Gesprächspartner sind klar und werden eingehalten Vorgehensweise ist vereinbart und transparent, z.B. Tagesordnung, Sprecherwechsel Gesprächsleitung und Teilnehmende sind kooperativ

Wie die betriebliche Sprachförderung zu gestalten ist (mit welchen Zielen, Inhalten, Methoden, etc.), versuchen wir aus der theoretischen Diskussion über Wissen, Lernen und Sprachendidaktik sowie aus den reichen Erfahrungen der Erwachsenenbildung zu entwickeln. Wir gehen von einem Verständnis von Wissen als „*Fähigkeit zum sozialen Handeln*“ (Handlungsvermögen), als Befähigung zum Handeln“ aus und erlauben uns dabei, Nico Stehrs (Stehrs 1994, S. 208 und 209) vorläufige Definition vom wissenschaftlichen Wissen auf unseren Kontext zu übertragen. (Sprachen)lernen und Erfahrung sind für uns unzertrennlich und sich gegenseitig bedingende Momente eines Prozesses: „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb 1990, S. 38).

Das Lernmodell

Kolbs Modell des *experiential learning* scheint uns besonders angemessen, um den Lernprozess mit so genannten bildungsungeübten TeilnehmerInnen zu organisieren. Danach wird die organisierte Lernerfahrung als ein Feedback-Kreislauf verstanden. Dieser beginnt mit konkreten Individual- oder Gruppenerfahrungen und führt über verschiedene Reflexionsschritte zur Anwendung des Gelernten in die Praxis, d.h. zu neuen Erfahrungen.

Aufträge erledigen, Teambesprechungen, Fehlermeldungen gehören genau so wie Small-Talk mit KollegInnen und Informationsgespräche mit dem Betriebsrat zu den wichtigsten Individual- und Gruppenerfahrungen im Alltag von ArbeitnehmerInnen. Ihre kommunikativ adäquate Bewältigung wird zunehmend wichtig für den Erhalt des Arbeitsplatzes und ist Bedingung für eine Neueinstellung oder einen besseren Arbeitsplatz bzw. für die Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen.

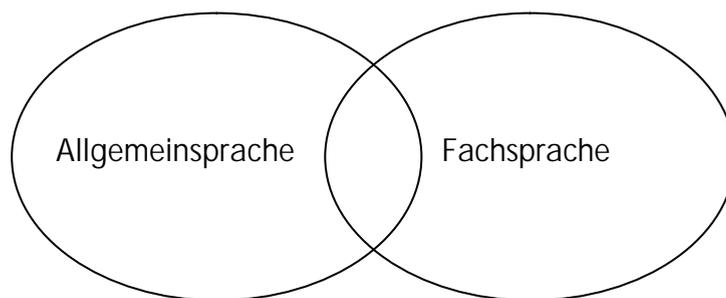
Die Interaktion mit dem Umfeld, in unserem Fall dem betrieblichen, ist nach unserer Auffassung von organisiertem Lernen mit Erwachsenen, unserem Verständnis von *empowerment* und für den Ausgleich im konstruktiven Umgang mit Konfliktsituationen unverzichtbar. Nach einem solchen holistischen Ansatz ist die Zusammenarbeit der Bildungsträger und ihren KursleiterInnen mit der Firmenleitung genauso notwendig und wichtig wie der Dialog und der Austausch mit den (potentiellen) KursteilnehmerInnen, dem Betriebsrat, den Vorgesetzten und den KollegInnen. Da wir den Schwerpunkt auf die Kommunikationsfähigkeit und nicht auf die Sprachbeherrschung legen, müssen wir von der gesamten Kommunikation im Betrieb ausgehen, die für unsere Adressatengruppe relevant ist. Kurskonzeption, Planung, Durchführung und Evaluation werden zum Gesamtprojekt. Um es erfolgreich zu gestalten, müssen alle Kommunikationspartner involviert sein: selbstverständlich die (potentiellen) Lernenden, aber auch die Firmenleitung, der Betriebsrat, die Vorgesetzte, die KollegInnen.

Die Firmenleitung muss für das Gesamtprojekt gewonnen werden. Nach unserer Erfahrung ist es ausschlaggebend, ihr gegenüber sichtbar zu machen, wie die strukturellen und technologischen Veränderungen auf die betriebliche Kommunikation wirken und welche neuen (früher nicht notwendigen, manchmal vielleicht nicht erwünschten) kommunikativen Kompetenzen von allen MitarbeiterInnen, auch von Zugewanderten auf angelernten Stellen, verlangt werden.

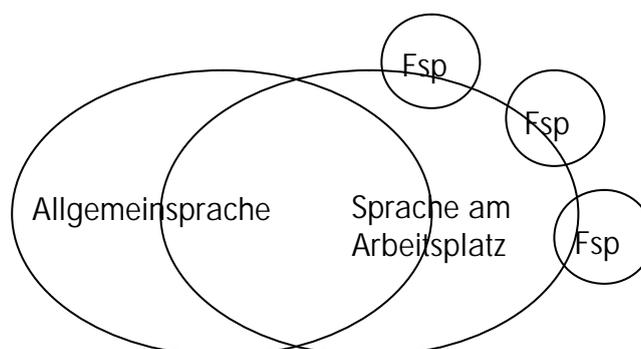
Diese ausgewählten Beispiele zeigen, dass die Polarisierung zwischen berufs- und arbeitsbezogenem versus allgemeinem Spracherwerb durch bestimmte linguistische

Modelle und dazu passende methodisch-didaktische Ansätze überwunden werden kann. Diskursfähigkeit, die für berufs- und arbeitsplatzbezogene Kontexte erworben ist, kann auf andere Lebensbereiche übertragen werden. Wenn man als Fachkraft (mit oder ohne Ausbildung) an einer betrieblichen Besprechung aktiv und konstruktiv teilnehmen kann, wird man auch als Elternteil an einem Elternabend nicht „sprachlos“ sein. Wenn man gelernt hat, als Fachkraft im eigenen Arbeitsalltag Fehler zu melden, wird man auch als Kund/in diskursfähig sein.

Eine auf Fachsprache beschränkte Sprachvermittlung, wie in dem Beispiel des türkisch-deutschen Glossars von Ulrich Steuten zitiert², ist in der Tat rein funktional. Da Allgemeinsprache und Fachsprache relativ stark abweichen, ist die Übertragbarkeit der kommunikativen Kompetenzen von einem Bereich zum anderen sehr eingeschränkt. Man kann das Modell folgendermaßen darstellen:



Der Szenarioansatz dagegen erfasst ein breiteres Spektrum von Sprachhandlungen, die sowohl für die Kommunikation am Arbeitsplatz als auch im Alltag relevant sind. Die folgende Illustration verdeutlicht den Unterschied:



Ein Wort zur Mehrsprachigkeit

In unserer Arbeit haben wir uns nicht explizit mit dem Themenkomplex der Mehrsprachigkeit im Sinne von gleichzeitiger Förderung von Mutter- und Zweitsprache beschäftigt. Unsere Konzeption geht aber auf die mehrsprachige Realität der Zugewanderten und ihr betriebliches Umfeld ein, indem sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt und geübt werden, um sich in multikulturellen und mehrsprachigen (betrieblichen) Kontexten einbringen zu können. Insbesondere Diskursstrategien spielen eine zentrale Rolle: z.B. einen Perspektivenwechsel einleiten bzw. zum Perspektivenwechsel auffordern, Metakommunikation einleiten, Missverständnisse ansprechen.

Unser Ansatz zielt auf die Förderung der interkulturellen Kompetenz, nicht der Mehrsprachigkeit. Durch bestimmte sprachliche Aktivitäten und Reflexionsphasen wird z.B. die kulturelle Bedingtheit von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern sowie Kommunikationsregeln bewusst gemacht und reflektiert (Grünhage-Monetti und Pohl 1997). Wir haben uns eher mit dem *intercultural speaker* als mit dem mehrsprachigen befasst (Grünhage-Monetti 2002).

„Each person has a number of social identities, social groups to which they belong, and cultures, cultural practices, beliefs and values to which they subscribe. ... When considerations of social identity are introduced into the debate, a different kind of judgement of good learner is implied. It is the learner who is aware of his/her own identity and culture, and how they are perceived by others, and who also has an understanding of the identities and cultures with whom he/she is interacting. This ‚intercultural speaker‘ is able to establish a relationship between his/her own and the other cultures, to mediate and explain difference – and ultimately to accept that difference and see the common humanity beneath it“ (Byram/ Fleming 1998, S.7).

Nach unserer Erfahrungen (und eine Autorin spricht von direktem persönlichem Umgang mit Mehrsprachigkeit) unterscheidet sich die Funktion und die Förderung der Mehrsprachigkeit bei Erwachsenen erheblich von der bei Kindern und Jugendlichen. Für erwachsene Zugewanderte, die – genauso wie „Inländer“ – schon über mehr oder weniger ausdifferenzierte kommunikative Kompetenzen in der eigenen Muttersprache verfügen, ist die Zweitsprachförderung *per se* Mehrsprachförderung. In wieweit die Muttersprache, über *language awareness* hinaus, gezielt im Deutschunterricht gefördert werden kann, hängt von der Relevanz der Lerninhalte für die Lernenden ab. In bestimmten beruflichen und arbeitsplatzbezogenen Kontexten ist es notwendig, in anderen sinnvoll. In vielen Fällen würde es vermutlich zu einer Überfrachtung des Lernstoffs und zur Überforderung führen.

Mir (MGM) sei ein persönliches Beispiel erlaubt: Wie bei vielen Zugewanderten hat sich mein berufliches Leben in Deutschland entfaltet. Ich bin nicht ohne weiteres in der Lage, Sprachhandlungen, wie z.B. den Lohnsteuerjahresausgleich oder ein fachliches Referat in meiner Muttersprache mit der selben sprachlichen Kompetenz wie im Deutschen auszuführen. Neues eigne ich mir in der dafür relevanten Sprache an und bemühe mich nicht um die entsprechende Erweiterung meiner muttersprachlichen Kompetenzen, wenn es nicht erforderlich ist. Es ist einfach nicht leistbar.

Was Förderung der Mehrsprachigkeit für Erwachsene im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen bedeutet und beinhaltet, was realisierbar ist und was Überforderung, was in berufs- und arbeitsplatzbezogenen Kontexten realistisch ist und welche Konzepte praktiziert werden, wären spannende Fragen für eine weitere Veranstaltung.

Literatur

Beneke, J., in : Zertifikat Deutsch für den Beruf. Frankfurt 1995

Byram, M. /Fleming, M. (Hg.): Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge 1998

Grünhage-Monetti, M.: From foreign/second language zum intercultural speaker, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1. Frankfurt/Main 2002

Grünhage-Monetti, M. /Pohl, U.: Vom Verstehen zum Verständnis. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, in: Sprachverband DfaA e.V. (Hg.): Deutsch Lernen. Zeitschrift für den Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern, Heft 1. Mainz 1997

Grünhage-Monetti, M. /Schapfel-Kaiser F.: Vom Sprachunterricht zum Kommunikationstraining, Berufsbezogene Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/2002

Holland, C. /Hunter, J. /Kell, C.: Working Literacies. NZ: Wellington 2002

Klepp, A.: Fördert Gruppenarbeit Rassismus?, in: Nispel, A. /Szablewski-Cavus, P.:

Lernen, Verständigen, Handeln: Berufsbezogenes Deutsch, Heft 4. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt/Main 1996a

Klepp, A.: Lernstoff konkret, in: Nispel, A. /Szablewski-Cavus, P.a.a.O. 1996b

Kramersch, C.: The Privilege of the Intercultural Speaker, in: Byram, M. /Fleming, M. (Hg.): Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge 1998

Kolb, D. A.: Experiential Learning: Experience as Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey 1990

Müller-Jacquier, B.-D.: Language Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls, in: Bolten, J. (Hg.): Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. Leipzig 1998

Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. M. 1994

Szablewski-Cavus, P.: Vom Verstehen zur Verständigung Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht, in: Nispel, P. /Szablewski-Cavus, P.a.a.O. 1996

Anmerkungen

¹ „Deutsch am Arbeitsplatz“ wurde durch institutionelle Mittel des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung gefördert. „Setting up Partnerships“ wird von der Europäischen Kommission (General Directorate for Employment and Social Affairs) gefördert und „Odysseus“ ist eine Kooperation des European Centre of Modern Languages des Europarats und der Europäischen Kommission (General Directorate for Education and Culture).

² In diesem Band S. 94 ff.

Job-Rotation und Deutsch am Arbeitsplatz konkret

Ein Erfahrungsbericht über Organisation, Finanzierung, Konzeption und Durchführung arbeitsplatzbezogener Deutschkurse für An- und Ungelernte in der Metallindustrie im Raum Velbert

Marianne Faust und Hermann Flaßpöhler

Eine regionale Skizze

In der Region Velbert/Heiligenhaus sind ca. 40 % der deutschen Schloss- und Beschlagindustrie beheimatet. Dort werden Schlösser für Fahrzeuge und Schlösser, Schließzylinder, Bänder und Beschläge für Türen, Fenster an bzw. in Gebäuden produziert. Die Betriebsstruktur ist mittelständisch geprägt: Von den ca. 260 Unternehmen beschäftigen 50 % bis zu 150 MitarbeiterInnen. Die größten Betriebe beschäftigen bis zu 3.000 Menschen, der Migrantanteil liegt bei einigen bei ca. 50 % und ist im Bereich der angelernten Tätigkeiten überproportional hoch.

Wie, wann und warum ist es zu den Angeboten „Deutsch am Arbeitsplatz“ gekommen?

Kleine Geschichte

Der seit Beginn der 90er Jahre datierte Strukturwandel - besonders in der Autoindustrie - erforderte tiefgreifende Anpassungsmaßnahmen auf Seiten der Zulieferer in Velbert und Heiligenhaus. Kennzeichen dieser Anpassungsmaßnahmen mit prägenden Spuren in der Qualifikation der Mitarbeiter sind u.a.:

- Qualitätssicherung, die einzelne Fertigungsschritte mit einbezieht und alle Beschäftigten-Gruppen betrifft
- kontinuierliche Verbesserung von Arbeits- und Organisationsformen
- Einführung von Gruppenarbeit.

Während dieser betrieblichen Umstrukturierungsphase, die im Kern immer noch anhält und kontinuierlich weitergeführt wird, verabredeten IG Metall und VHS Velbert/Heiligenhaus Bildungsurlaube zum Thema „Deutsch am Arbeitsplatz“, die aber

angesichts steigender Arbeitslosigkeit und betrieblicher Widerstände bald an Attraktivität verloren. Nach Gesprächen mit Firmeninhabern und Personalchefs kristallisierte sich heraus, dass Betriebe sehr wohl bereit waren, die Deutschkenntnisse ihrer ausländischen MitarbeiterInnen durch Kursangebote zu verbessern und diese auch zu finanzieren, wenn andererseits die MitarbeiterInnen ihre Freizeit dafür zur Verfügung stellten. Einige der daraufhin durchgeführten Projekte litten dann allerdings stark unter diesen Bedingungen, weil die teilnehmenden MitarbeiterInnen nach einem intensiven 8-Stunden-Arbeitstag weder Kraft noch Motivation aufbrachten, um die anstehende Lernarbeit zu bewältigen. Das war die Geburtsstunde von Job-Rotation. Aber darüber später mehr.

Wie und mit welchen Argumenten lassen sich Firmen überzeugen, arbeitsplatzbezogene Deutschkurse für ihre MitarbeiterInnen einzurichten?

Bevor die gestellte Frage fokussiert wird, soll in einem kurzen Exkurs näher beschrieben werden, was denn eigentlich unter einem Kursus „Deutsch am Arbeitsplatz“ zu verstehen ist: Arbeitsplatzbezogene Deutsch-Kurse orientieren sich am (Schrift-)Sprachbedarf bestimmter gewerblicher Arbeitsplätze. Mit Hilfe einer Sprachbedarfsanalyse wird der konkret vorhandene Sprachbedarf erfasst und anschließend didaktisiert.

Da die KursteilnehmerInnen zum größten Teil über geringe organisierte Lernerfahrungen verfügen, muss das Lernen besonders eng an den praktischen Lebens- und Arbeitserfahrungen entlang organisiert werden. Grammatik soll dabei als Werkzeug zur Bewältigung von kommunikativen Situationen erlebt werden (Lerner-Grammatik).

Kontaktaufnahme

Der Angebotsbereich „Deutsch am Arbeitsplatz“ entwickelte sich auf der Grundlage guter gewerkschaftlicher Kontakte. Darüber können auch Betriebsräte - soweit in Klein- und Mittelbetrieben vorhanden - erreicht werden. Gewerkschaften und Betriebsräte sind an arbeitsplatzsichernden Maßnahmen in hohem Maße interessiert. Sie bilden wichtige Brücken zu den Belegschaften. Über Telefon-Marketing und Betriebsbesuche ist auch die Ansprache von Firmenleitungen möglich. Beide Wege führten in unserem Fall zu Kursen und Projekten.

Entscheidungskriterien für Weiterbildung aus betrieblicher Sicht

- a) „Null-Fehler-Quote“ erwarten die Autohersteller - inzwischen nicht nur sie - von ihren Zulieferern. Dieses Ziel können nur Firmen erreichen, deren MitarbeiterInnen aktiv über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen und darüber hinaus
- ein hohes Maß an Verantwortung übernehmen
 - mit dem Betrieb identifiziert und leistungsbereit sind
 - sich durch Arbeitszufriedenheit auszeichnen
 - durch eine breite Qualifikation flexibel eingesetzt werden können
 - Bereitschaft zeigen, sich in spezielle Betriebserfordernisse einzuarbeiten, die eigene Fehlerquote zu senken.
- b) Arbeitsplatzbezogene Deutsch-Kurse fördern Transferchancen für betriebliche Innovationen, dynamisieren die angestrebten kontinuierlichen Verbesserungsprozesse. Damit ist gemeint, dass die MitarbeiterInnen selbständig in der Lage sind, Probleme zu erkennen und zu lösen. Betriebe sind nicht an Problemen, sondern an Lösungen interessiert.
- c) Notwendiges Profil des Bildungsträgers
- der Bildungsanbieter zeigt die Bereitschaft, sich in spezielle Betriebserfordernisse einzuarbeiten, um eine möglichst hohe Passgenauigkeit zwischen Bedarf und Angebot zu erreichen (keine Weiterbildung „von der Stange“).
 - transparentes Angebot, das beteiligungsorientiert entwickelt wird
 - TrainerInnen/LehrerInnen sind im Betrieb durch Bedarfsanalyse- und Betriebsbesichtigungen bekannt
 - Das Projekt ist mit der Verabschiedung der TeilnehmerInnen nicht beendet. Wirkungskontrolle und Transfer-Sicherung werden mit angeboten. Dazu später mehr.
- d) Betriebs- und ortsnahe Weiterbildung senkt Kosten, weil Reisezeiten und -kosten wegfallen.

Voraussetzungen der Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben

Die häufig als Zulieferer agierenden Klein- und Mittelbetriebe verfügen schon aus Kostengründen über eine sehr genau ausbalancierte, dünne Personaldecke. An die

Freistellung von gewerblichen MitarbeiterInnen während der Arbeitszeit für Weiterbildungsmaßnahmen ist deshalb in den meisten Fällen aus Kostengründen überhaupt nicht zu denken. Beschäftigte, die sich um die Organisations- und Personalentwicklung bemühen, sind in der Regel nicht verfügbar, so dass Klein- und Mittelbetriebe sich vorzugsweise an externe Weiterbildungsanbieter wenden.

Die Rolle von Job-Rotation bei der Ausgestaltung eines Projektes „Deutsch am Arbeitsplatz“

a) Die Rolle von Job-Rotation bei der Firmengewinnung am konkreten Beispiel

- Die VHS wurde von der IG-Metall gebeten, sich mit den Firmen wegen eines Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Projektes in Verbindung zu setzen
- Firma XY, metallverarbeitender Betrieb in Velbert, galvanisiert, verzinkt und chromatiert Schrauben und Zubehörteile für die Autoindustrie
- 70 MitarbeiterInnen, davon 50 AusländerInnen, im gewerblichen Bereich fast ausschließlich Menschen türkischer Herkunft.

b) Probleme des Betriebes:

- Arbeitssprache im gewerblichen Bereich: Türkisch
- Zertifizierung des Betriebes erfordert ausreichende Deutschkenntnisse
- mangelhafte Deutschkenntnisse führen zu Fehlerhäufigkeiten, Qualitätsverlust, Reklamationen
- Einführung neuer Maschinen und Betriebsabläufe wird durch fehlende Deutschkenntnisse behindert
- Firma hat keine Kapazitäten, um gewerbliche MitarbeiterInnen während der Arbeitszeit freizustellen.

c) Exkurs: Was ist Job-Rotation?

- Projekt der EU und der Landesregierung NRW, mit dessen Hilfe Weiterbildung während der Arbeitszeit organisiert und finanziert werden kann
- Fest angestellte MitarbeiterInnen haben Weiterbildungsmöglichkeit während der Arbeitszeit
- Arbeitslose Ersatzkräfte werden vom Arbeitsamt mindestens 20 Tage zur Verfügung gestellt
- Ziele: Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben zu ermöglichen und Arbeitslose in Beschäftigung zu vermitteln.

Ablauf eines Job-Rotation-Projektes¹

a) Leistungsvereinbarung zwischen Betrieb und VHS über

- Weiterbildungs-Bedarfsanalyse (Dauer richtet sich nach Anzahl der MitarbeiterInnen)
- Kurs-Dauer: in der Regel 5 Tage à 8 Unterrichtsstunden = 40 Unterrichtsstunden
- Projekt-Evaluation

b) Rotations- und Stellvertretungsplanung

Erarbeitung von StellvertreterInnen-Profilen

- wegen der Auftragslage können Job-Rotation-Projekte nicht immer durchgeführt werden, obwohl Ersatzkräfte zur Verfügung stehen
- Klärung mit Arbeitsamt bzw. mit Trainings-/Umschulungsmaßnahmen, ob ausreichend qualifizierte Ersatzkräfte zur Verfügung stehen
- Einstellungsgespräche im Betrieb mit Personalverantwortlichen, Betriebsrat, VHS
- Begleitung während des laufenden Projektes. Bei Ausfall von Ersatzkräften muss umgehend für Ersatz gesorgt werden
- Auswertung mit dem Arbeitgeber zur Klärung der Frage, wie viele Stellvertreter fest übernommen werden
- Fördergrundsätze und Fördergegenstände von Job-Rotation siehe Anlage 1

Wie werden die sprachlichen Bedarfe am Arbeitsplatz ermittelt?

Anknüpfend an die zuvor beschriebene Kontakt- und Planungsphase soll auch bei der darin erwähnten, anschließenden Sprachbedarfs-Ermittlung beteiligungsorientiert vorgegangen werden. D.h. es werden Betriebsleitung, unmittelbare Vorgesetzte, Betriebsrat und potenzielle TeilnehmerInnen in die Befragung einbezogen, um einen möglichst umfassenden Eindruck von den zu bewältigenden innerbetrieblichen Sprachhandlungen zu gewinnen.

Einzelbefragungen von Vorgesetzten und Betriebsrat

Mit Hilfe des vom DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt: Matilde Grünhage-Monetti) entwickelten Fragebogens zur Sprachbedarfsanalyse verschaffen wir

uns ein Bild von solchen kommunikativen Situationen am Arbeitsplatz, deren Bewältigung für die angelernten Mitarbeiter aus der Sicht ihrer Vorgesetzten und des Betriebsrates sehr wichtig bzw. wichtig sind. Hier zeigen sich häufig größere Unterschiede in der Einschätzung zwischen Betriebsleitung, Meistern, Vorgesetzten und Betriebsrat.

Einzelgespräche und Tests mit den potenziellen TeilnehmerInnen

Durch persönliche Gespräche, die sich inhaltlich an dem von uns entwickelten Fragebogen (Anlage 2) orientieren, versuchen wir

- Ängste und Befürchtungen abzubauen
- Informationen über die persönliche, berufliche und Lernbiografie zu gewinnen
- die allgemeine und berufliche Sprachkompetenz zu ermitteln und zur Selbsteinschätzung der Sprachbedarfe anzuregen
- die Erwartungen an einen Sprachkurs abzuklären.

Videos/Fotos/Tonaufnahmen am Arbeitsplatz

Videoaufnahmen im Betrieb veranschaulichen den Produktionsablauf, die jeweiligen Tätigkeiten unserer zukünftigen TeilnehmerInnen und deren Stellenwert im betrieblichen Kontext. Sie haben sich als ein besonders geeignetes Medium im Unterricht erwiesen, nicht zuletzt weil die TeilnehmerInnen sich selbst darin wiederfinden und es ihnen leichter fällt, anhand der Bilder ihre Arbeitsplätze und -abläufe, Werkzeuge und Maschinen zu beschreiben.

Auswertung von schriftlichem Firmenmaterial

Stellenbeschreibungen, Arbeitsanweisungen, Schilder, Aushänge, Laufkarten/Stundenzettel, Materialkarten, Lieferscheine, Qualitätszettel, Fehlermeldungen und welches schriftliche Material sonst immer in die Hände unserer TeilnehmerInnen kommt, prüfen und bearbeiten wir gegebenenfalls im Hinblick auf seine Verwendbarkeit im Unterricht.

Die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts

Auf diesen Wegen der betrieblichen Sprachbedarfsermittlung haben wir nun Aufschluss erhalten über die TeilnehmerInnen-Struktur bezüglich der

- Lernvoraussetzungen
- allgemeinen und arbeitsplatzbezogenen Sprachkompetenz

- Erwartungen an den Sprachkurs aus der Sicht der Vorgesetzten, des Betriebsrates und der TeilnehmerInnen selbst.

Darüber hinaus lässt sich nun aufgrund der Befragungsergebnisse eine Rangfolge der Sprachhandlungen bzw. der kommunikativen Situationen erstellen, die unsere TeilnehmerInnen am Arbeitsplatz bewältigen sollen.

Die Bestimmung inhaltlicher Lernziele

Sie lassen sich aus der Bedarfsanalyse ableiten und können z.B. so aussehen:

- Arbeitsplätze (Werkzeuge, Maschinen, Tätigkeiten) und Arbeitsabläufe beschreiben
- mit den unmittelbaren Vorgesetzten telefonieren
- einen neuen Kollegen einarbeiten/anweisen
- Fehlermeldungen mündlich/schriftlich formulieren
- Sicherheitsbestimmungen lesen und verstehen
- im Teamgespräch die eigene Meinung äußern und in Kontroversen behaupten.

Zielvereinbarungen

- Vor Unterrichtsbeginn verpflichten sich KursleiterInnen und TeilnehmerInnen in einem „Lehr-Lernvertrag“ (Anlage 3), die wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg des Sprachkurses anzuerkennen und sich entsprechend zu verhalten.
- Zum Unterrichtsbeginn verabreden TeilnehmerInnen und KursleiterInnen „Spielregeln“ für den Umgang miteinander im Unterricht (Anlage 4).
- Zum Unterrichtsbeginn informieren die KursleiterInnen die TeilnehmerInnen über die Themen, Medien und Arbeitsformen und
- geben ihnen eine einfache, nachvollziehbare Darstellung realistischer und überschaubarer Lernziele (z.B. den eigenen Arbeitsplatz mündlich beschreiben; sich am Telefon melden und ein Anliegen nennen/erfragen; einen Kollegen um Hilfe bitten ...).

Die praktische Unterrichtsgestaltung

In dem folgenden skizzierten Unterrichtsverlauf zum Thema „Kooperation: einen Kollegen/eine Kollegin anweisen“ sollen exemplarisch Arbeits- und Übungsformen dargestellt werden, die sich im speziellen Kontext gut bewährt haben.

Bilder/Filme versprachlichen

Als geeigneter thematischer Einstieg erweist sich ein Ausschnitt aus dem im Betrieb gedrehten Videofilm. Der/die TeilnehmerIn, der/die hier bei der Arbeit zu sehen ist, beschreibt seine/ihre Tätigkeit, die anderen TeilnehmerInnen helfen und ergänzen. Diese Beschreibungen werden vom Kursleiter stichpunktartig an der Tafel gesammelt und in Infinitivkonstruktionen verwandelt, z.B. *die Teile zählen, schlechte/fehlerhafte Teile rausnehmen/aussortieren, die Teile an die Stangen hängen, eine neue Kiste holen, etc.* Wichtig erscheint uns dabei, im Sprachduktus der TeilnehmerInnen zu bleiben, denn die kompliziertere Fachsprache mancher Stellenbeschreibungen ist häufig nicht authentisch.

Die Arbeit mit Wortkarten

Die TeilnehmerInnen schreiben das gesammelte Wortmaterial auf einzelne Karten, mit denen in unterschiedlichen Übungsformen nun die relevanten Strukturen trainiert werden: z.B. Du musst die Teile zählen – Zuerst zählst du die Teile – Hast du die Teile schon gezählt? Sehr gute und variationsreiche Übungen in authentischer Sprache finden sich hierzu wie auch zu fast allen anderen Themen in der Lehrbuchreihe „Arbeitsprache Deutsch“, herausgegeben vom Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V., Mainz.

Das Lernen an Stationen

Entsprechend dem Interesse der TeilnehmerInnen, das „richtige“ Sprechen und Schreiben zu trainieren, werden anschließend vertiefende und erweiternde Übungen zu den grammatischen Themen (Modalverben, Imperativ, Perfekt, Satzbau, Fragesatz ...) an so genannten Lern-Stationen durchgeführt, die aus dem reichen Fundus des/der erfahrenen Kursleiters/Kursleiterin stammen. Die TeilnehmerInnen wählen dabei ihr Thema und bearbeiten die Aufgaben allein oder in Paararbeit an den im Raum verteilten Tischen – eine Arbeitsweise, die ihnen aus ihrem Betrieb bekannt ist.

Die Betriebsbesichtigung

Zum Verlauf eines einwöchigen Kurses gehören Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung des Besuchs eines anderen, meist örtlichen Betriebes der gleichen Branche. Die TeilnehmerInnen sammeln Fragen, klären, was sie sehen, mit wem sie sprechen wollen. Während der Betriebsbesichtigung übernimmt jede/r TeilnehmerIn verantwortlich eine Beobachtungs- oder Erkundungsaufgabe. Im anschließenden

Unterrichtsgespräch werden die gesammelten Daten und Fakten gesammelt, geordnet und ausgewertet.

Das Lern-Tagebuch

Am Ende eines Unterrichtstages steht das Lern-Tagebuch, das von allen gemeinsam verfasst wird und folgende Rubriken enthält:

- Was haben wir gemacht?
- Wie war das?
- Was möchte ich noch machen, was wiederholen?

Die Reflexion des Lernprozesses erfüllt mehrere Funktionen:

- Die TeilnehmerInnen werden sich ihrer Lernschritte bewusst
- sie bewerten den persönlichen Erfolg der einzelnen Schritte
- sie planen weitere Lernschritte
- der/die KursleiterIn erhält Rückmeldungen und damit ein Steuerungsinstrument für die weitere Unterrichtsgestaltung.

Geeignete Methoden des Feedback und der Erfolgskontrolle

- **Der Fragebogen (s. Anlage 5)**
- **Das Lern-Tagebuch (s.o.)**
- **Die Korrektur durch die KursleiterInnen**
- **Die Selbst-Evaluation**
Nach Übungs- und Kontrollaufgaben, die im Plenum besprochen wurden, korrigieren und bewerten die TeilnehmerInnen selbst nach vereinbarten Bewertungskriterien. Das Ziel ist dabei, dass die TeilnehmerInnen ihre Lernfortschritte und ihren Wiederholungsbedarf selbst erkennen.
- **Das Partner-Feedback**
Im Modus ähnlich wie die Selbst-Evaluation, jedoch korrigieren und bewerten die TeilnehmerInnen sich hier gegenseitig.

- **Der Abschluss-Test**

Er ist erstaunlicherweise bei fast allen TeilnehmerInnen immer beliebt, weil er noch einmal eine Rückschau und Sicherung des erarbeiteten Lernstoffes ermöglicht. Er wird von den KursleiterInnen bewertet.

- **Einzelberatungen während des Kurses**

Gespräche über persönliche Lernprobleme, Perspektiven und Fragen vielfältiger Art finden nach Bedarf immer am Rande des Unterrichts statt.

- **Das Zeugnis**

Es dokumentiert alle Unterrichtsinhalte des Kurses, die Ergebnisse im Abschluss-Test und eine ausführliche individuelle Einschätzung der Lernleistungen und -fortschritte. Die Beurteilungen sagen nichts aus über Defizite, vielmehr bemühen wir uns, dem/der jeweiligen TeilnehmerIn aufzuzeigen, wie es jetzt für ihn/sie weitergehen sollte und welche Perspektiven aus unserer Sicht realistisch sind.

- **Die Transfer-Sicherung**

Aufgrund einer Vereinbarung zwischen Betriebsleitung und VHS wird allen TeilnehmerInnen aus Betriebskursen der Besuch eines Samstags-Vormittagskurses in dreiwöchigen Intervallen angeboten, um die Lernmotivation zu erhalten. Hier greifen wir aktuelle bzw. Themen aus dem Intensivkurs auf. Das Angebot wird von ca. 40 % der ehemaligen TeilnehmerInnen genutzt. In Einzelfällen ist es auch gelungen, TeilnehmerInnen zum Besuch eines allgemeinsprachlichen Abendkurses der VHS zu bewegen.

Fazit

- Das Modell Job-Rotation in Verbindung mit Deutsch am Arbeitsplatz ermöglicht vielen gering Qualifizierten, die in der Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind, erstmals einen Einstieg in die organisierte Weiterbildung. Durch die erweiterten sprachlichen Fertigkeiten erwerben sie gleichzeitig eine Schlüsselqualifikation, die ihnen einen Weg zum lebensbegleitenden Lernen eröffnet. Überdies bietet das Modell Job-Rotation die Chance, Arbeitslose wieder in ein Beschäftigungsverhältnis zu vermitteln.
- Die finanzielle Unterstützung durch Job-Rotation versetzt Klein- und Mittelbetriebe in die Lage, die für die dynamische Entwicklung notwendige Weiterbildung der gewerblichen MitarbeiterInnen in Angriff zu nehmen. Stichworte zur dynamischen betrieblichen Entwicklung sind Kundenorientierung, Qualitätssicherung,

Globalisierung, Gruppenarbeit, Verantwortung, Vernetzung – alle diese Merkmale sind verbunden mit dem aktiven Verfügen über ausdifferenzierte sprachliche Kompetenzen.

- Die Entwicklung solcher Projekte nimmt noch sehr viel Zeit in Anspruch. In Zukunft wird es darauf ankommen, diese Qualifizierungsarbeit in Klein- und Mittelbetrieben zu verstetigen, damit die Impulse, die mit Hilfe von Job-Rotation gesetzt wurden, nicht versanden.

Anhang

Anlage 1:

Förderung der Jobrotation - Beratung² Fördergegenstände:

- a) Weiterbildungsbedarfserhebung
- b) Weiterbildungsplanung
- c) Rotations- und Stellvertretungsplanung
- d) Erarbeitung von Stellvertreterprofilen
- e) Rückkopplung mit dem Arbeitsamt
- f) Projektkoordination und Begleitung

Förderhöhen:

Beratung in den Bereichen a) bis e):

- in Betrieben < 50 Beschäftigte: 2 Tagewerke à 1.000 DM
 in Betrieben / 50 Beschäftigte: 3 Tagewerke à 1.000 DM

Beratung in den Bereichen a) bis f):

- in Betrieben < 50 Beschäftigte: 3 Tagewerke à 1.000 DM
 in Betrieben / 50 Beschäftigte: 4 Tagewerke à 1.000 DM

Jobrotation - Weiterbildungsförderung

Fördergrundsätze:

Ein voller Weiterbildungstag umfasst mindestens acht Unterrichtsstunden.

Die Tagesweiterbildungsdauer darf vier Unterrichtsstunden nicht unterschreiten.

Die Weiterbildung der Beschäftigten findet innerhalb der Arbeitszeit statt.

Die ArbeitnehmerInnen beziehen weiterhin in vollem Umfang Lohn oder Gehalt.

Das Unternehmen beteiligt sich an den von ihm nachgefragten Qualifizierungen mit mindestens 50% der Kosten.

Der Weiterbildungszuschuss beträgt 50% der Weiterbildungskosten, maximal 40 DM je Weiterbildungstag und TeilnehmerIn.

Anlage 2

Personen – Fragebogen zum Deutschkurs für MitarbeiterInnen der Firma ...

1. Name und Alter _____
2. Aus welchem Land kommen Sie? _____
3. Seit wann leben Sie in Deutschland/Velbert? _____
4. Seit wann arbeiten Sie bei ...? _____
5. Was machen Sie genau in Ihrer Firma? _____
6. Haben Sie andere Sprachen gelernt? _____
7. Welche Schulen haben Sie besucht? _____
8. Haben Sie einen Beruf gelernt? _____
9. Haben Sie schon einen Deutschkurs besucht? _____
10. Sprechen Sie bei der Arbeit meistens in Ihrer Muttersprache? _____
11. Mit wem und wann sprechen Sie bei der Arbeit Deutsch?

12. Wie klappt das? _____
13. Gibt es auch mal Probleme beim
 - Sprechen mit Kollegen, mit dem Meister, mit der Betriebsleitung, mit ...?
 - Telefonieren mit Kunden, mit dem Arzt, mit ...?
 - Schreiben: z.B. Ausfüllen von Formularen, Materialkarte, Urlaubsantrag ...?
 - Lesen: z.B. Arbeitsaufträge, Lieferscheine, Arbeitsvertrag, ...?
 - Verstehen: im Teamgespräch, Anweisungen des Meisters, ...?_____

14. Ihre Firma organisiert und bezahlt einen Deutschkurs für Sie. Das ist ungewöhnlich. Wir finden das ganz toll und möchten, dass Sie viel dabei lernen. Können Sie sich vorstellen, warum Ihre Firma Sie beim Deutschlernen unterstützt?

15. Gibt es etwas Spezielles, das Sie gern im Deutschkurs lernen möchten?

16. Was könnte sich ändern in Ihrem Beruf und Alltag, wenn Sie Ihre Deutschkenntnisse erweitern?

Bemerkungen

Velbert, im

Anlage 3

Lehr – Lernvertrag

zwischen dem Volkshochschulzweckverband Velbert/ Heiligenhaus, vertreten durch die KursleiterInnen ...

u n d

Herrn/Frau _____

MitarbeiterIn der Firma _____

werden folgende Vereinbarungen getroffen:

1. Im Sprachkurs wird nur Deutsch gesprochen.
2. Jede(r) KursteilnehmerIn sollte ein Wörterbuch besitzen.

Die KursleiterInnen verpflichten sich

1. im Unterricht die deutsche Sprache zu vermitteln, die am Arbeitsplatz benötigt wird,
2. die von der Firma ... gestellten Arbeitsmaterialien in den Unterricht einzubeziehen,
3. die Lerninteressen und Lernschwierigkeiten der KursteilnehmerInnen im Unterricht zu berücksichtigen,
4. die TeilnehmerInnen aktiv beim Lernen zu unterstützen,
5. den KursteilnehmerInnen schriftliche und mündliche Übungstests vorzulegen, die sie über ihren Lernerfolg informieren,
6. nach dem Ende des Sprachkurses den TeilnehmerInnen ein Zeugnis auszustellen.

Die Kursteilnehmer/Kursteilnehmerinnen verpflichten sich

1. regelmäßig und pünktlich zum Unterricht zu kommen (Ausnahme: Krankheit)
2. die von den KursleiterInnen genannten Arbeitsmaterialien zu beschaffen und damit zu arbeiten
3. ihre Lerninteressen und Lernziele zu nennen (im Unterricht nachfragen, um intensivere Behandlung eines Themas bitten, nach Beispielen fragen, um Wiederholung bitten etc.)

Unterschriften KursleiterInnen

Unterschrift TeilnehmerIn

Velbert, im August 2001

Anlage 4

Spielregeln für den Deutschkurs

- Wir sprechen im Unterricht nur Deutsch.
- Alle sollen sich hier wohl fühlen.
- Wenn ich mich wohl fühle, kann ich besser lernen.
- Jeder darf so viele Fehler machen wie er will. Aus Fehlern kann man lernen.
- Wenn einer spricht, hören die anderen zu. Wir sprechen nicht gleichzeitig.
- Es gibt keine „dummen“ Fragen.
- Es gibt keine „dummen“ Antworten.
- Von meinen Fehlern und Problemen erfährt niemand etwas außerhalb dieses Raumes.
- ...
- ...
- ...

Anlage 5

Rückmeldungen zum Deutsch-Intensivkurs für MitarbeiterInnen der Firma ...

1. Was hat Ihnen im Deutschkurs gut gefallen?
2. Was war nicht so gut?
3. Haben Sie etwas gelernt, das besonders wichtig für Sie war? – Was war das?
4. Wie war das Gruppenklima?
5. Haben Sie etwas gelernt, was Sie bei der Arbeit oder in der Freizeit brauchen können?
Wenn ja, was ist das?
6. Was möchten Sie noch lernen?
7. Möchten Sie gerne weiter Deutsch lernen? Wenn ja, würden Sie das auch in Ihrer Freizeit machen?

Anmerkungen

¹ Informationen stammen von einer Folie der GIB, Bottrop

² Informationen stammen von einer Folie der GIB, Bottrop

Berufsorientierte Sprachkurse

Berufsorientierte Sprachkurse Deutsch

Sybille Pistelok

Einleitung

Der folgende Beitrag stellt die Handreichung für die berufsorientierten Sprachkurse Deutsch für Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler und jüdische Kontingentflüchtlinge vor. Die 224 Seiten umfassende Broschüre wurde als Auftragsarbeit der Landesstelle Unna-Massen von Christian Krekeler, damals Lehrbeauftragter an der Universität-GH Essen, unter Mitarbeit von Prof. Rupprecht Baur entwickelt. Unterstützt wurde ihre Arbeit von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungsträger, die bereits mit der Durchführung berufsorientierter Sprachkurse beauftragt waren, und von der Landesstelle selbst. Im Juni 1999 ist die Handreichung erschienen und seitdem fester Bestandteil der Bewilligungspraxis.

Doch bevor ich auf das Konzept der Handreichung eingehe, möchte ich zum besseren Verständnis die Richtlinien der berufsorientierten Sprachkurse und die wichtigsten Gründe für die Erstellung der Handreichung darlegen.

Die Richtlinien

Die Richtlinien für die berufsorientierten Sprachkurse Deutsch beziehen sich auf ein Programm des Landes Nordrhein-Westfalen, das seit November 1996 vom Arbeits- und Sozialministerium für die Zielgruppe der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler und seit Oktober 1997 für die Zielgruppe der jüdischen Kontingentflüchtlinge jährlich mit insgesamt ca. 2,2 Mio. DM gefördert wird. Bis Dezember 2000 wurden davon 121 Kurse mit jeweils zwei Lerngruppen für 4 335 Teilnehmerinnen und Teilnehmer durchgeführt.

Abb. 1: Berufsorientierte Sprachkurse Deutsch

1. Orientierungsphase ca. 3 Wochen ca. 120 U-Stunden	2. Vorbereitungsphase ca. 5 Wochen ca. 200 U-Stunden	3. Berufsorientierte Phase Mindestens 2 Wochen 0 – 16 U-Stunden	4. Schlussphase ca. 2 Wochen ca. 80 U-Stunden
<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Voraussetzungen und Ziele - Schwerpunkte der berufsorientierten Phase - Allgemeiner Sprachunterricht - Berufsfeld übergreifende Fachsprache - Selbstlerntätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Berufsorientierte Phase - Berufsfeldübergreifende Fachsprache 	<ul style="list-style-type: none"> - Berufspraktikum oder überbetriebliche berufsspezifische Unterweisung - Fachsprachliche oder individuelle Unterweisung 1 Tag/Woche 	<ul style="list-style-type: none"> - Bewerbungstraining - Fachsprachlicher Sprachunterricht

Komponenten: Fachsprachlicher Unterricht, Berufsorientierter Unterricht, Bewerbungstraining

Bei dem Sprachkurs selbst handelt es sich um eine maximal drei-monatige Aufbaumaßnahme mit berufspraktischem Inhalt im Anschluss an einen Sprachkurs nach dem Sozialgesetzbuch III oder aus den Mitteln des Garantiefonds des Bundes, die darauf zielt, die „kommunikative und soziale Kompetenz in der deutschen Sprache sowie fachsprachliche Fertigkeiten zu vermitteln oder zu optimieren, um für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit der Arbeitsaufnahme bzw. der Um- oder Weiterqualifizierung im Berufsleben zu verbessern“ (RdErl- vom 20.12.1996, Nr. 2). Zur Erreichung dieses Ziels soll die Maßnahme in vier Phasen aufgliedert sein (siehe Abb. 1), die Orientierungs-, Vorbereitungs-, Praktikums- und Schlussphase und mindestens folgende drei Komponenten enthalten:

- Fachsprachlicher Unterricht
- Berufsorientierter Unterricht und
- Bewerbungstraining.

Im Einzelnen sollen in der ca. 3-wöchigen Orientierungsphase die individuellen Voraussetzungen und Ziele der Teilnehmenden erfasst und die individuellen Schwerpunkte der berufsorientierten Phase geklärt werden. Neben dem allgemeinen Sprachunterricht soll bereits schwerpunktmäßig berufsfeldübergreifender Fachsprachenunterricht erteilt werden. Die Selbstlerntätigkeit der Teilnehmenden ist dabei zu fördern. In der ca. 5-wöchigen Vorbereitungsphase sind die Inhalte zur Berufsorientierung zu intensivieren. Das sich daran

anschließende, mindestens zweiwöchige Praktikum soll in Form eines Betriebspraktikums oder als überbetriebliche Unterweisung erfolgen. An einem Tag pro Woche kann eine fachsprachliche Unterweisung oder eine individuelle Beratung stattfinden. Die ca. 2-wöchige Schlussphase dient der Reflexion des praktischen Teils sowie der Durchführung des Bewerbungstrainings. Während der Dauer der Unterrichtsstunden ist die Betreuung der Teilnehmenden durch eine sozialpädagogische Fachkraft sicher zu stellen.

Wie bereits aus der Beschreibung der Richtlinien mit Hilfe der dort genannten Schlüsselbegriffe ersichtlich wurde, enthält der Richtlinienentwurf zur curricularen Rahmenplanung der Sprachkurse nur sehr knappe Hinweise, die für die Durchführung der Maßnahmen nicht genügend Orientierung bieten.

Die fehlende Ausführlichkeit der Richtlinien war deshalb einer der wichtigsten Gründe für die Landesstelle, die Erstellung einer Handreichung zu initiieren. Als weiterer Grund kam hinzu, dass es auf dem Lehrmittelmarkt nur eine geringe Auswahl an ausgearbeiteten Unterrichtsentwürfen und adressatenspezifischen Materialien für einen berufsorientierten Sprachkurs gab. Ferner trug das hohe Maß an Planungsunsicherheit, die oft mit einer Fluktuation unter den Lehrkräften einherging, nicht zur Kontinuität der konzeptionellen Arbeit bei. Die Auswertung der damaligen Praxis im Rahmen der Qualitätssicherung der Kurse bestätigte das.

Das Konzept der Handreichung

Die nun vorliegende Broschüre, die vom Arbeits- und Sozialministerium gefördert wurde, soll Bildungsträgern und Lehrkräften Hilfen für die Planung, Durchführung und Evaluation der berufsorientierten Sprachkurse anbieten und so einen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten. Gleichzeitig soll sie durch Veröffentlichung von Erfahrungen anderer zum Austausch von Ideen beitragen. Jedem Bildungsträger, der neu mit der Durchführung einer Maßnahme beauftragt wird, wird sie als Anlage zum Zuwendungsbescheid zur Verfügung gestellt.

Die Handreichung gliedert sich in acht Kapitel auf. Die ersten drei Kapitel enthalten Informationen grundsätzlicher Art zur schwierigen psychosozialen Lebenssituation der Kursteilnehmenden, zu häufigen Interferenzfehlern russischsprachiger Deutschlerner und zu den Zielen der berufsorientierten Sprachkurse. Die Kapitel vier und fünf stellen Planungshilfen für die Organisation und Gestaltung der Maßnahme und des Unterrichts vor. Darin werden u. a. die nach Krekeler wichtigsten vier Unterrichtsprinzipien

- Handlungsorientierung
- Inhaltsbezug
- Teilnehmerorientierung und
- Binnendifferenzierung erläutert.

Das Kapitel sechs ist das umfangreichste der Handreichung. Auf über hundert Seiten bietet es Anregungen im Sinne einer Aufgaben- und Übungstypologie an, getrennt nach den Bereichen

- Arbeits- und Lerntechniken
- Textarbeit
- Sprechen
- Projektarbeit in der Berufsvorbereitung und
- Computerunterstützter Unterricht.

Es folgt das Kapitel „Sprachstandstests“ mit Beispielen zur quantitativen Erfassung des Sprachstandes zu Beginn eines berufsorientierten Sprachkurses sowie zur Feststellung von Lernfortschritten während und am Ende des Kurses. Die Handreichung schließt mit einer kommentierten und nach Sachgebieten geordneten Literatur- und Materialienliste.

Lernfelder und Inhalte

Ich möchte nun näher auf die Struktur des fünften Kapitels „Lernfelder und Inhalte“ eingehen, weil in diesem Kapitel die Autoren die fehlende Ausführlichkeit der Richtlinien für die curriculare Rahmenplanung, auf die ich anfangs hingewiesen habe, mit Inhalt füllen und in einer Übersicht veranschaulichen. Sie greifen dazu die in den Richtlinien genannten drei Komponenten auf und unterteilen sie in insgesamt neun Lernfelder (siehe Abb. 2). Jedes Lernfeld wird den vier o. g. Phasen des Sprachkurses zugeordnet, näher beschrieben und mit Empfehlungen zu Organisation und Themen versehen.

Abb. 2: Übersicht über die neun Lernfelder

Orientierungsphase 3 Wochen 120 U-Stunden	Vorbereitungsphase 5 Wochen 200 U-Stunden	Betriebspraktikum 2 Wochen 0-16 U-Stunden	Schlussphase 2 Wochen 80 U-Stunden
Berufsbezogener Sprachunterricht			
1) Erarbeitung sprachlicher Voraussetzungen			
2) Lern- und Arbeitstechniken	2) Lern- und Arbeitstechniken	2) Lern- und Arbeitstechniken	1) Lern- und Arbeitstechniken
3) Den Berufsalltag sprachlich bewältigen	3) Den Berufsalltag sprachlich bewältigen	3) Den Berufsalltag sprachlich bewältigen	2) Den Berufsalltag sprachlich bewältigen
4) Informationen aus berufsrelevanten Texten entnehmen	4) Informationen aus berufsrelevanten Texten entnehmen	4) Informationen aus berufsrelevanten Texten entnehmen	4) Informationen aus berufsrelevanten Texten entnehmen
Berufsorientierter Unterricht			
5) Berufliche Voraussetzungen und Berufswegplanung	5) Berufliche Voraussetzungen und Berufswegplanung	5) Berufliche Voraussetzungen und Berufswegplanung	6) Berufliche Voraussetzungen und Berufswegplanung
6) Informationen zur Berufsorientierung	6) Informationen zur Berufsorientierung		6) Informationen zur Berufsorientierung
7) Grundlagen und Besonderheiten des Arbeits- und Berufslebens der Bundesrepublik Deutschland	7) Grundlagen und Besonderheiten des Arbeits- und Berufslebens der Bundesrepublik Deutschland		
	8) Betriebspraktikum	8) Betriebspraktikum	8) Betriebspraktikum
Bewerbungstraining			
	9) Bewerbungstraining		9) Bewerbungstraining

Ich möchte das exemplarisch an dem Bereich „Lern- und Arbeitstechniken“ darstellen und anhand einiger Aufgabenbeispiele aus dem Kapitel 6 veranschaulichen. Die „Lern- und Arbeitstechniken“ sind das Lernfeld 2 des berufsorientierten Sprachkurses. Das Lernfeld 2 ist eins von vier Lernfeldern, das der Komponente „Berufsbezogener Sprachunterricht“ zugeordnet ist. Es ist Gegenstand des Unterrichts in allen vier Phasen des Kurses, im Gegensatz zu anderen Lernfeldern, die nur in einer bzw. zwei oder drei Kursphasen enthalten sind.

Zum Lernfeld 2 „Lern- und Arbeitstechniken“ weisen die Autoren darauf hin, dass deren Vermittlung in der Regel integriert in den übrigen Unterricht geschehen soll und dass auf *bewusste* Vermittlung von *konkreten* Techniken zu achten sei. Es folgt eine Nennung der wichtigsten Anwendungsbereiche wie bspw. Techniken zur Unterstützung des

Spracherwerbs oder Techniken zur Selbstmotivation und Selbstorganisation. Dazu findet man in dem nachfolgenden Kapitel 16 Vorschläge aus verschiedenen Lehrwerken und anderen Materialien für den Unterricht mit problemorientierten Hinweisen zum didaktischen und methodischen Vorgehen.

- So zum Beispiel Fragenkataloge zum Spracherwerb und zur Selbstmotivation .

Abb. 3: Fragenkatalog „Was möchten Sie im Sprachunterricht lernen“

Was möchten Sie im Sprachunterricht lernen?						
<p>Sie nehmen jetzt an einem berufsorientierten Sprachkurs teil. Warum nehmen Sie an diesem Sprachkurs teil? Sprachunterricht: Was möchten Sie verbessern?</p>						
<p>Sprechen: Ich möchte besser sprechen können. Beispiel für eine Situation: Wie wichtig ist das?</p>	<p style="text-align: center;">sehr wichtig nicht wichtig</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>Lesen: Ich möchte Texte besser verstehen können. Beispiel für eine Situation: Wie wichtig ist das?</p>	<p style="text-align: center;">sehr wichtig nicht wichtig</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>Hören: Ich möchte Gespräche besser verstehen können. Beispiel für eine Situation: Wie wichtig ist das?</p>	<p style="text-align: center;">sehr wichtig nicht wichtig</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>Schreiben: Ich möchte besser schreiben können. Beispiel für einen Situation: Wie wichtig ist das?</p>	<p style="text-align: center;">sehr wichtig nicht wichtig</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>Grammatik: Ich möchte die Grammatik besser beherrschen. Mir fehlt Grammatik in folgenden Situationen: Wie wichtig ist das?</p>	<p style="text-align: center;">sehr wichtig nicht wichtig</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>Wortschatz: Ich möchte mehr Wörter kennen. Mir fehlen Wörter in folgenden Situationen: Wie wichtig ist das?</p>	<p style="text-align: center;">sehr wichtig nicht wichtig</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20%;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
<p>Aufwand: Wie viel Zeit können und wollen Sie für die berufsorientierten Sprachkurse aufbringen?</p>						

Der Fragenkatalog „Was möchten Sie im Sprachunterricht lernen“ (Abb. 3) ist geeignet, die Selbstmotivation und Selbstorganisation der Lerner zu Beginn und während des Kurses zu stärken. Mit seiner Hilfe können persönliche Ziele bewusst gemacht, festgelegt und überprüft werden. Der Fragenkatalog muss dem Sprachstand der Lerngruppe angepasst werden.

Der Fragenkatalog „Wie können Sie außerhalb des Unterrichts Deutsch lernen“ (Abb. 4) gibt Anregungen zu Überlegungen, wie ein Spracherwerb außerhalb des Unterricht „nebenbei“ geschehen kann. Die Auflistung verschiedener Lerngelegenheiten kann die Kursteilnehmer veranlassen, Vermeidungsstrategien abzubauen.

Abb. 4: Fragenkatalog: „Wie können Sie außerhalb des Unterrichts Deutsch lernen?“

Deutsch lernen im Alltag	
Wie können Sie außerhalb des Unterrichts Deutsch lernen?	
Aufgabe 1:	
Was kann man tun, um das Schreiben zu verbessern?	
Was kann man tun, um das Lesen zu verbessern?	
Was kann man tun, um das Sprechen zu verbessern?	
Was kann man tun, um das Hör-Verstehen zu verbessern?	
Sammeln Sie möglichst viele Ideen. Beschreiben Sie die Ideen möglichst präzise. Haben andere Kursteilnehmer noch weitere Ideen?	
Lerngelegenheiten	Tun Sie das?
Deutsch lernen außerhalb des Unterrichts	Jeden Tag = 2 Punkte Einmal/Woche = 1 Punkt Selten oder nie = 0 Punkte
Beispiel: Jeden Tag einen Artikel in einer Zeitung lesen.	
...	
...	
...	
Summe aller Punkte	
Aufgabe 2:	
Wie aktiv waren Sie in der letzten Woche? Geben Sie sich Punkte. Jeden Tag = 2 Punkte, einmal pro Woche = 1 Punkt, selten oder nie = 0 Punkte.	
Aufgabe 3:	
Zählen Sie Ihre Punkte zusammen. Ihr Ergebnis:	
Mehr als 10 Punkte:	Super. Sie sind sehr aktiv.
7-9 Punkte:	Gut. Sie sind aktiv.
4-6 Punkte	OK.
1-3 Punkte	Sehr aktiv sind Sie nicht.
0 Punkte	Oje.
Wie viele Punkte möchten Sie in der kommenden Woche erreichen?	

Als Beispiel sollen die Methoden zur Erweiterung und Festigung des Wortschatzes wie „Vokabelkartei“ und das „Mind Mapping“ kurz vorgestellt werden. Wörter bedeuten die Welt. Zweitsprachenlerner benötigen deshalb für ihre Ausbildung und Berufstätigkeit einen erheblichen Wortschatz. Der berufsorientierte Unterricht kann insbesondere die Fachterminologie nicht umfassend erarbeiten. Er sollte aber auf die selbstständige und systematische Wortschatzarbeit vorbereiten. Zum systematischen Einprägen neuer Wörter und Wendungen ist die Vokabelkartei als flexibles Instrument besonders geeignet. Mind Mapping ist eine andere vielseitige Arbeitsmethode, mit der man einerseits das Anfertigen von Notizen in einer vernetzten, nicht-linearen Form verbessern (Note Taking), andererseits eigene Gedanken, Planungen und Ideen besser strukturieren kann (Note Making). Wie entsteht eine Mind Map? Das Thema, z.B. die „indirekte Rede“ steht in der Mitte eines Blattes. Von dieser Mitte gehen strahlenförmig einige Äste aus, auf die Schlüsselbegriffe oder Symbole geschrieben werden. Die Begriffe werden hierarchisch gegliedert. Je zentraler der Begriff, desto näher ist er an der Mitte. Es entsteht ein netzartiges Gebilde, in dem durch die Verwendung von Symbolen, Bildern und Farben Betonungen und Akzente gesetzt werden können. Man kann eine Mind Map zur Ordnung von Wörtern benutzen, z. B. zu Thema „Büroarbeit“. Man kann eine Mind Map auch zur Vorbereitung eines Kurzvortrages verwenden, zum Beispiel zum Thema „Meine Tätigkeit im Heimatland“.

Die Ausgestaltung der anderen Komponenten und Lernfelder folgt dem gleichen Schema.

Ausblick

Die bisherige Resonanz auf die Handreichung ist sehr positiv. Erfahrene Lehrkräfte loben vor allem die Kapitel mit Anregungen zu Unterrichtsgestaltung und -materialien. Neu eingesetztes Fachpersonal sieht insbesondere in den Informationsteilen eine große Hilfe. Aber auch jenseits des Landesprogramms stößt die Broschüre auf breites Interesse, was nicht zuletzt auf die Zunahme der Bedeutung berufsorientierter Sprachvermittlung in Deutschkursen hinweist.

Im Juli 2001 Jahres sind die überarbeiteten Richtlinien für die berufsorientierten Sprachkurse Deutsch im Ministerialblatt Nr. 40 veröffentlicht worden. Neben der Zusammenführung der beiden o. g. Zielgruppen in einem Programm ist die Erweiterung der Förderberechtigten um die weiteren Familienangehörigen der Spätaussiedler und die anerkannten Asylberechtigten die wichtigste Neuerung. Es ist deshalb geplant, die Handreichung nach einer weiteren Erprobungszeit zu überarbeiten.

Literatur

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (Hg.): Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für berufsorientierte Sprachkurse Deutsch für Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler. Rd. Erl. d. Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales v. 20.12.1996 - II C 2 - 9426.4.

Krekeler, Christian: Berufsorientierte Sprachkurse Deutsch für Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler und jüdische Kontingentflüchtlinge. Handreichung. Unna 1999. Bezug: Bezirksregierung Münster, Pressestelle, 48128 Münster. Schutzgebühr DM 12,- plus Porto.

Arbeitssprache Deutsch. Ein offenes Lehrwerkskonzept für erwachsene Lernende im Inland

Christel Griepenburg

Hintergrund

Mitte der 1990 er Jahre wurde aus den Reihen des Bundesarbeitsministeriums die Forderung laut, künftig mehr berufsorientierende Inhalte in den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht einzubinden. Der hohe Anteil ausländischer Arbeitnehmer unter den Arbeitslosen und die schlechten Wiedereingliederungschancen in den Arbeitsmarkt aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse machten hier einen Bedarf deutlich. Auch wenn in der Vergangenheit immer schon der Arbeitsalltag ein fester Bestandteil eines umfassenden Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts war, sah man hier die Möglichkeit einer Entwicklung neuer didaktisch-methodischer Arbeitsweisen mit dem Fokus „Beruf und Arbeit“.

Die Mitarbeiterinnen der pädagogischen Abteilung des Sprachverbandes erarbeiteten in diesem Zusammenhang ein Konzept für einen arbeitswelt-orientierten Deutschkurs in acht Modulen. Begleitet wurde dieses Projekt von einem Modell-Kurs, in dem die Materialien getestet und überarbeitet wurden. Hinzu kamen gleichzeitig Fortbildungen, in denen gemeinsam mit den KursleiterInnen bestimmte Inhalte diskutiert und weiterentwickelt wurden. Diese drei Säulen sind der Hintergrund, vor dem das folgende Konzept entstanden ist.

Das Konzept und die Arbeitsweise

Die Vermittlung der deutschen Sprache erfolgt anhand von Themen. Dies ist bei allen kommunikativen Lehrwerken selbstverständlich. Aber in diesem Fall werden die Themen und die sprachlichen Inhalte entsprechend dem jeweiligen Bedarf der Lernenden im Kurs gemeinsam festgelegt. Es gibt insgesamt acht Module. Jedes Modul hat einen inhaltlichen Schwerpunkt:

- Rund um den Arbeitsplatz
- Hauptsache Arbeit
- Zeit und Geld

- Ziemlich viel Berufliches
- Blick in die Zukunft
- Sicherlich sozialversichert
- Einfach mal bewerben
- Mitbestimmung

Die Inhalte sind ausgerichtet auf die Situation ausländischer Arbeitskräfte in Deutschland. Die Kursteilnehmenden sind die Fachleute für die Inhalte. Die Kursleitenden sind die Fachleute für die deutsche Sprache und die Unterrichtsgestaltung.

Kursteilnehmende und Kursleitung wählen gemeinsam nach inhaltlichen Kriterien Themenbereiche aus. Sprachliche Strukturen oder Grammatik werden dann erklärt und geübt, wenn sie gebraucht werden. Die Materialien enthalten ein Angebot an Inhalten, Aufgaben und Übungen, die in ihrer Abfolge frei einzusetzen sind. Wie die acht Module insgesamt sind auch die einzelnen Module so angelegt, dass die Auswahl frei erfolgen kann.

Die Lernenden schauen sich das, was sie in einem Kapitel erwartet, zunächst einmal an. Wer will sich im Erwachsenenalter schon überraschen lassen von Inhalten, die ohnehin nicht neu sind? Der übliche Umgang mit einem Buch ist, wenn es sich nicht gerade um Romane oder Krimis handelt, vor dem genauen Lesen darin zu blättern. Natürlich ist auch ein Deutschlehrwerk ein Buch zum Blättern.

Schon stellen sich Prioritäten beim Betrachtenden ein, werden vielleicht Unterschiede sichtbar, durch verschiedene aufgeschlagene Seiten. Da wir aber vom Unterricht im Kurs ausgehen, ist nun zu verhandeln, womit die Gruppe gemeinsam beginnen wird. Wenn heute in der Erwachsenenbildung Konsens besteht, so genannte Schlüsselqualifikationen auch im Sprachunterricht zu vermitteln, so sind hier immanent die Fähigkeiten gefragt, sich zu entscheiden und im Team zu arbeiten. Ebenso geht es um die Schlüsselqualifikation, das Lernen zu lernen, hier zu entscheiden, das will ich als Erstes auf Deutsch ausdrücken können, das ist mir weniger wichtig, das kann ich schon.

Ebenfalls zum Lernen des Lernens gehört das Ende eines Kapitels, in dem die Kursteilnehmenden nach ihrer Meinung zu diesem Kapitel und dem weiteren Bedarf an Informationen befragt werden.

Die Lehrenden

Viele Kursleitende sagen, sie würden ihren Unterricht gern offen oder offener durchführen, um gezielt auf die Bedürfnisse und den Bedarf ihrer Lernenden einzugehen. Ein offenes Unterrichtskonzept erfordert allerdings viel mehr Kompetenzen und Erfahrungen seitens der Lehrkräfte. Selbstverständlich kann auch weiterhin nicht auf die Planung von Unterricht, die Definition von Zielen, Methodenvielfalt usw. verzichtet werden. Deshalb müssen Kursleitende, die sich auf ein solches Konzept einlassen, fachlich kompetent und erfahren genug sein, diesen Unterricht durchführen zu können und sie müssen frei genug sein, um von alten Lehrgewohnheiten Abstand zu nehmen. Sich auf ein neues Konzept einzulassen ist offensichtlich sehr schwierig, selbst wenn dem alten Konzept gegenüber große Vorbehalte bestehen.

Die Lehrkräfte müssen von der neuen oder anderen Unterrichtsform so überzeugt sein, dass sie auch ihre Lernenden davon überzeugen können. Wenn es schon Schwierigkeiten macht, eine Lerngruppe von der Sinnhaftigkeit und dem Erfolg spielerischer Übungen im Deutschunterricht zu überzeugen, wie viel schwerer wird es sein, potentielle Lernende zu überzeugen, dass sie selbst bestimmen können, was, womit und wie sie lernen – etwas für die meisten Lernenden in Kursen absolut Ungewöhnliches.

Im nichtorganisierten Lernen ist dies selbstverständlich. Wir lernen, was und wie wir wollen, eigentlich ständig. Aber sobald sich das Individuum in einer Lerngruppe befindet, setzen offensichtlich andere Erwartungen ein. Von der Person, die für den Unterricht zuständig ist, wird erwartet, dass sie bestimmt, wie und was gelernt wird. Man spricht gelegentlich sogar davon, dass die Lernenden gar nicht wüssten, was sie lernen wollen und man ihnen deshalb Vorgaben machen muss. Warum sollte jemand am Anfang seiner Lernerfahrungen in der Sprache Deutsch wissen, dass er den Akkusativ oder den Konjunktiv oder Ähnliches lernen muss, dafür sind Fachleute, d. h. die Lehrkräfte zuständig. Doch wird diese Person, geht man hier von einer erwachsenen Person aus, wissen, was sie früher oder später einmal auf Deutsch regeln möchte oder muss.

Mit der Entwicklung einer neuen Konzeption für Deutschkurse, die sich speziell an Personen richten sollen, die Deutsch an ihren Arbeitsplätzen brauchen, hatten die Autorinnen die Chance, ein neues, offenes Konzept zu verfolgen und auch das Material dafür zu entwickeln.

Da es sich in diesem konkreten Fall um die Vermittlung der deutschen Sprache für einen Arbeitsplatz handelt, der den meisten Lehrkräften nicht bekannt ist, liegt es nahe, dass die

Auswahl und Abfolge der Inhalte nicht von den Lehrkräften oder Lehrwerksautorinnen festgelegt werden, sondern von den Lernenden. Das heißt, der Aufbau des Kurses erfolgt durch die direkt Beteiligten. Die Teilnehmenden bestimmen die Inhalte und die Kursleitenden definieren die möglichen deutschsprachlichen und methodischen Erfordernisse.

Eine solche Reflektionsphase ist für Lernende, wie die Fachliteratur sagt, förderlich. In der Praxis wird es eher vermieden. Die Lernenden sagen uns, es koste nur Zeit und in dieser Zeit lerne man nichts Neues. Die Kursleitenden befürchten, dass etwas Anderes gelernt wird, als gelehrt wurde.

Dies ist ein Beispiel, warum der Umgang mit einem offenen Unterrichtskonzept auch offene Lehrkräfte braucht, die ihre Teilnehmenden animieren, sich mit zunächst Ungewohntem auseinander zu setzen. Tradierte individuelle und gesellschaftliche Lehr- und Lerngewohnheiten sind nicht von einer Stunde auf die nächste aufzugeben. Gewohnheiten zu ändern, braucht Zeit und Energie. Positive Erfolge allerdings beschleunigen den Prozess.

Erfahrungen mit Berufsorientiertheit in „normalen“ Deutschkursen

Barbara Aldag

Einige Rahmendaten zu Migranten / Zuwanderern in Duisburg

In Duisburg leben

- ca. 85 000 Menschen mit Migrationshintergrund (das sind 17% der Gesamtbevölkerung, 11% aus der Türkei, 6% andere).

Jährlich wandern

- über 1 000 HeiratsmigrantInnen – 468 männliche und 574 weibliche (davon knapp 50% aus der Türkei),
- 160 erwachsene AussiedlerInnen,
- 80 Kontingentflüchtlinge und
- 600 meist erwachsene AsylbewerberInnen neu zu (Zahlen aus dem Jahr 2000).

Deutsch lernen an der Volkshochschule Duisburg

Die Volkshochschule hat *im Jahr 2000*

- im „normalen“, nicht durch Projekte finanzierten Programm, 150 Kurse mit knapp 14 000 Unterrichtsstunden durchgeführt,
- die sich an Menschen ausländischer Herkunft (aus mehr als 82 Ländern) wendeten, die ihre Deutschkenntnisse verbessern wollten;
- zu diesen Kursen über zwei Semester verteilt knapp 3 000 Anmeldungen angenommen;
- etwa weitere 25 Kursangebote im Programm, die im Rahmen spezieller Projekte mit Kooperationspartnern (Sozialamt, Arbeitsamt, Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifizierung und Technologie NRW und EU) stattfinden.

Die Volkshochschule bietet *Themen wie*

- Deutsch für AnfängerInnen ohne jede Vorkenntnisse und
- Deutsch für AnfängerInnen mit geringen Vorkenntnissen,

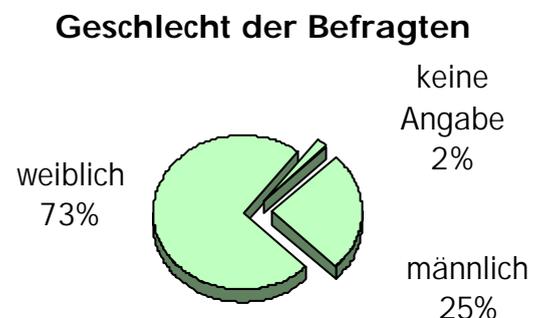
- Alphabetisierung für Menschen ohne Deutsch-Sprachkenntnisse und ohne Kenntnisse der lateinischen Schrift,
- unterschiedlicher Zugang für TeilnehmerInnen mit gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb,
- niveau-gestufte Angebote für Zugewanderte oder MigrantInnen, die erst neu in Deutschland sind oder die hier aufgewachsen sind,
- Prüfungsmöglichkeiten mit entsprechendem Vorbereitungstraining für die Einbürgerung und für die Zertifizierung durch die WBT (Europäisches Sprachenzertifikat) und das Goethe-Institut,

und zwar vormittags, nachmittags oder abends und täglich, dreimal, zweimal oder einmal pro Woche.

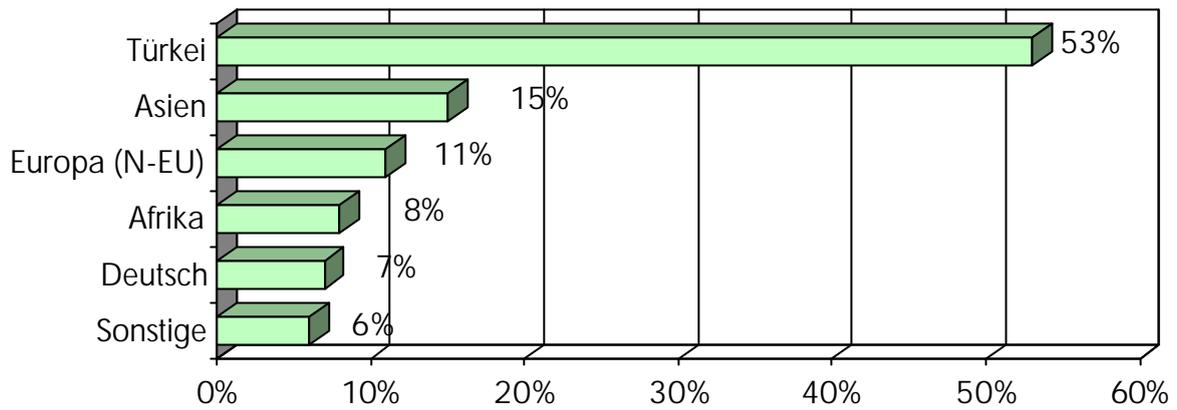
Ergebnisse einer TeilnehmerInnenbefragung

Eine Befragung, die in Anfängerkursen im Rahmen des vom Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifizierung und Technologie NRW (MASQT) geförderten Projektes „Deutsch und Migration“ durchgeführt wurde, zeigt eindeutig: Die KursteilnehmerInnen setzen sich schon in einem sehr frühen Aufenthaltsstadium mit ihrer beruflichen Zukunft in Deutschland auseinander.

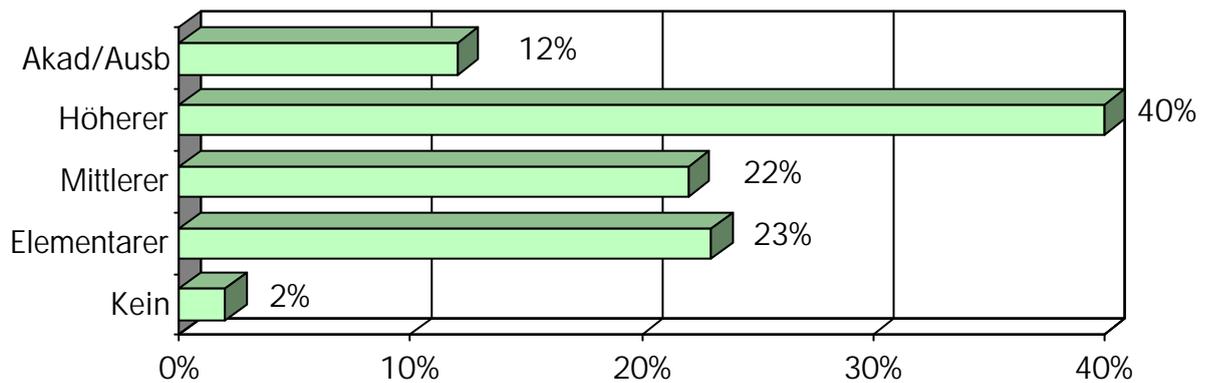
Die Umfrage wurde in Kursen der Stufe 1 und Stufe 2 an der VHS Duisburg (entspricht etwa A1 und A2 des Referenzrahmens) bei ca. 200 TeilnehmerInnen im Herbstsemester 1999 durchgeführt. Sie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern war für uns Grundlage, die Programmstruktur der Deutschkurse zu überdenken.



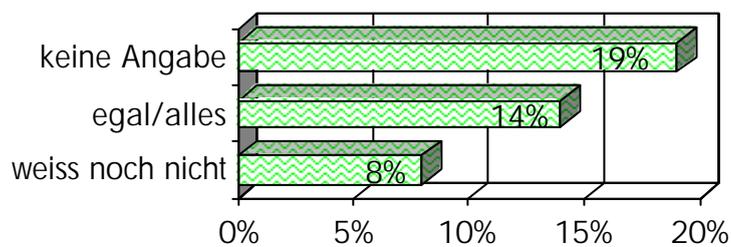
Herkunft der Befragten



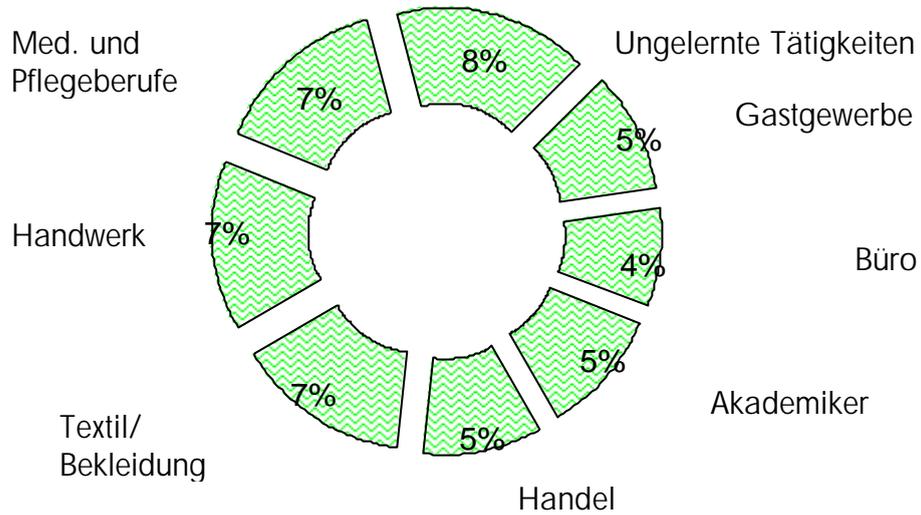
Bildungsstand der Befragten



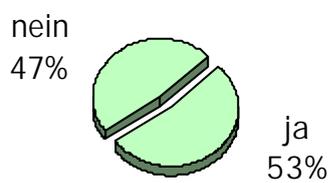
In welchem Beruf wollen Sie tätig sein - 1



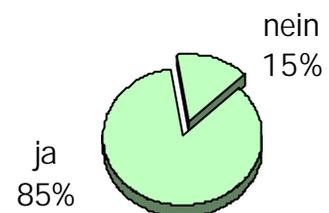
In welchem Beruf wollen Sie tätig sein - 2



Hat im Herkunftsland gearbeitet



Will in Deutschland arbeiten



Deutsch lernen – berufsbezogen, berufsorientiert oder einfach nur so ?

Der folgende Text ist ein Teil eines Aufsatzes, der in der Juni/Juli-Ausgabe 2001 *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch* des Sprachverbandes erschienen ist und ein Auszug aus dem Endbericht des *ADAPT-Projektes „Der Interkulturelle Impuls“*, gefördert durch die Europäische Union, von Marion Overhoff, Volkshochschule Duisburg.

Bericht über einen berufsorientierten Ansatz in einer großstädtischen Volkshochschule

Seit einigen Jahren wird in allen Bildungseinrichtungen, insbesondere wenn sie Kurse des Sprachverbandes durchführen, die Berufsorientiertheit oder die Berufsbezogenheit von Sprachkursen diskutiert. In diesem Berichtsteil wird beschrieben, wie sich diese Diskussion in einem konkreten Programm niedergeschlagen hat.

Was hat sich in unserem Angebot bewährt? Woran arbeiten wir noch? Was wurde ausprobiert und verworfen? Das sind Fragen, die ich gerne von der pragmatischen Seite beleuchten möchte. Im Folgenden wird ausschließlich der Teilbereich „allgemeine Sprachkurse“ beschrieben.

Deutsch lernen – für einen Arbeitsplatz?

Es ist hinlänglich bekannt, dass Menschen ausländischer Herkunft weitaus schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben als andere. Dies gilt um so mehr in einer Stadt, die von ihrer Arbeitslosenquote von 13% nicht oder nur schwer runterkommt. Die Stellenanzeigen sind geprägt von „630-Mark-Jobs“ und „Aushilfskräfte gesucht“, aber beides natürlich nur bei guten Deutschkenntnissen.

Qualifizierungsangebote für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ausländischer Herkunft

Einer wesentlichen Zielsetzung des Projektes folgend, förderte die Volkshochschule als Projektträgerin mit einem umfangreichen Kursangebot den Erwerb berufsbezogener

Deutschkenntnisse von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern ausländischer Herkunft. Im Rahmen des ADAPT-Projektes wurden spezielle, berufsbezogene Kurse angeboten (z. B. Deutsch für Reinigungskräfte, Deutsch für Taxifahrer, Deutsch für die Altenpflege). Dieser berufsbezogene Deutschunterricht wurde in erster Linie als Fremdsprachenunterricht mit konkretem Zweck verstanden und folgte in der didaktischen Planung, Materialentwicklung und Teilnehmerorientierung den Zielen eines modernen Fremdsprachenunterrichts.

Sprachliche Kompetenz – allgemeinsprachliche und berufsbezogene – gehört besonders für ArbeitnehmerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, zu den Schlüsselqualifikationen für den Arbeitsplatz. Der Arbeitsmarkt bietet kaum noch Arbeitsplätze, die keine oder nur geringe Deutschkenntnisse erfordern. Technologische und organisatorische Veränderungen in Betrieben, wie z. B. die Zertifizierung des Qualitätsstandards nach europäischen Richtlinien (ISO-Norm), verlangen von ArbeitnehmerInnen neben einer guten mündlichen Kommunikationsfähigkeit insbesondere gute Schriftsprachkenntnisse. Ohne diese Kenntnisse sind zukünftige Beschäftigungschancen sehr gering und ein betriebsinterner Arbeitsplatzwechsel, bedingt durch technologische Umstellungen, wird erschwert. Sprachliche Schlüsselqualifikationen bedingen die Arbeitsplatzfindung und -sicherung.

Aber viele Interessenten wollten sich bei der Kursberatung nicht auf arbeitsplatzspezifische Angebote einlassen – ihre Gegenargumente: „Ich will doch richtig Deutsch lernen!“ oder „Ich will aber nicht Putzfrau bleiben“. Sie haben sich lieber zu Kursen des normalen Stufenprogramms angemeldet.

Die Wichtigkeit sprachlicher Kompetenz am Arbeitsplatz

Spezielle berufsbezogene Sprachfähigkeiten (z. B. Erstellen eines Schichtberichtes als Altenpflegerin) beinhalten auch immer allgemeinsprachliche Kenntnisse bzw. setzen diese, je nach Anforderungen des Arbeitsplatzes, auf einem fortgeschrittenen Niveau voraus. Textsorten und kommunikative Situationen aus der Alltagssprache finden sich auch in anderen semantischen Zusammenhängen in der Berufssprache wieder (z. B. anziehen – sich oder eine Schraube). Berufsbezogene Deutschkurse (berufsbegleitend) vermitteln neben „eingebauten“ Fachtermini die mündlichen und schriftlichen Sprachfertigkeiten, die den sprachlichen Erfordernissen des jeweiligen Arbeitsplatzes entsprechen.

In den allgemeinen Kursen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, von Anfängerkursen bis zu Zertifikatskursen, werden in der Regel lektionseingebundene berufsbezogene

Themen nicht systematisch und ausreichend behandelt. Eine wesentliche Ursache liegt darin, dass die meisten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache so konzipiert sind, dass sie aus Verlagssicht sowohl in Peking als auch in Duisburg einsetzbar sein sollen. Die Lerninteressen der hier lebenden ArbeitnehmerInnen ausländischer Herkunft, die in allgemeinen Stufenkursen Deutsch lernen, werden meist nicht ausreichend berücksichtigt. Beispielsweise wird in den meisten Lehrwerken bei der Einübung einer kommunikativen Situation im Restaurant davon ausgegangen, dass der Lernende Gast ist. Wird dieselbe Übung aber aus der Sicht des Kellners durchgeführt, kann der Arbeitnehmer die für seine berufliche Tätigkeit notwendigen sprachlichen Fertigkeiten einüben. Sobald die KursleiterInnen die Perspektive ihrer TeilnehmerInnen einnehmen, eröffnen sich viele Situationen und Übungsmöglichkeiten, die von der vorgegebenen Lektion ausgehen und am TeilnehmerInneninteresse anknüpfen: Was sagt der Kellner zu den Gästen, was sagt er der Küchenhilfe? Was muss die Küchenhilfe verstehen und eventuell auch antworten? Diese Dialoge kommen zur Zeit noch nicht in den gängigen, zum Zertifikat führenden Lehrwerken vor.

Neben den Qualifizierungsangeboten der berufsspezifischen Deutschkurse kommt daher der Implementierung der Berufsorientierung in die allgemeinen Kurse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine besondere Bedeutung zu.

Es wurde offensichtlich, dass eine Einbindung der Berufsbezogenheit in das Grundkursangebot des Bereiches „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sinnvoll war, um bereits auf der Grundstufe erste sprachliche Schlüsselqualifikationen zu vermitteln und Grundlagen für eine mögliche Weiterbildung zu schaffen. Als Konsequenz wurden Kursleiterschulungen durchgeführt. Das Ergebnis war die Erstellung eines Kompendiums, das das Lehrwerk Deutsch (bei uns noch „Themen neu“) in berufsorientierender Hinsicht ergänzt. Auch dieses Kompendium hat Modellcharakter (Best Practice) und kann daher ebenfalls in Zukunft über das Projekt hinaus Anwendung finden. In Kürze ist das Kompendium abrufbar unter www.vhs-duisburg.de .

**Ein Tagungskommentar und seine
Folgen – Rede und Gegenreden zur
berufsbezogenen Sprachförderung**

Von der Sprachförderung zur Integration – Beobachtungen zu einer Tagung über Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern

Ulrich Steuten

Ein Bildwörterbuch für Stahlarbeiter im Ruhrgebiet zeigt verschiedene Werkzeuge, die Industriearbeiter und Bergleute für ihre Arbeit brauchen. Neben jedem Bild steht der Name des Werkzeuges zuerst in deutscher und darunter in türkischer Sprache. „Abbauhammer“ so erfahren wir, heißt auf Türkisch „Martopikör“, ein „Bohrhammer“ ist ein „Martoperforatör“.¹ Diejenigen, für die dieses Wörterbuch in den frühen sechziger Jahren gedacht war, lernten die Begriffe allerdings in umgekehrter Richtung. Es war die erste Generation von Migranten, damals noch euphemistisch „Gastarbeiter“ genannt, die auf diese Weise eine spezielle Einführung in die deutsche Sprache erhielt. Unverkennbar geht es hier um eine Auswahl von deutschen Wörtern, die die arbeitenden Gäste offensichtlich dringend benötigten – für ihre Arbeit. Es waren die großen Betriebe, vor allem Bergwerke und metallerzeugende und -verarbeitende Industrieunternehmen, die sich in dieser Weise um die sprachliche Qualifikation ihrer Mitarbeiter kümmerten. Ihr Ziel war die Vermittlung einer speziellen *Arbeitssprache* Deutsch, die dahinter stehende Absicht bestand darin, die zugewanderten *Arbeitskräfte* im Interesse des Unternehmens funktionabel zu machen. Aus heutiger Sicht könnte man die so ausgerichtete Sprachvermittlung also durchaus als eine frühe, rudimentäre Form von berufssprachlicher Qualifizierung betrachten.

Um genau diese Thematik geht es auch knapp vierzig Jahre später. Im Rahmen von Überlegungen, ob zu den Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern mehr als Sprachförderung gehört, wurden unter anderem in zwei Tagungsforen Konzepte vorgestellt, die sich zum einen mit dem Komplex *Deutsch am Arbeitsplatz* und zum anderen mit *Berufsorientierten Sprachkursen* befassen.

Es darf unterstellt werden, dass sich alle im Rahmen der genannten Foren vorgetragenen Konzeptionen² heute engagiert um die Verbesserung der gegenwärtigen und zukünftigen beruflichen und sozialen Situation von Migranten der zweiten und dritten Generation Gedanken machen. Gleichwohl muss der Befund zu den inhaltlichen Elementen der Ansätze recht kritisch ausfallen: Sie bieten im Wesentlichen wenig Neues. Freilich tragen

die Konzepte zeitbedingten Modernisierungen Rechnung. Dass Änderungen in der Arbeitswelt zwangsläufig veränderte kommunikative Kompetenzen erfordern, ist eine genauso richtige wie triviale Erkenntnis. Vierzig Jahre nach dem Eintreffen türkischer Arbeitskräfte genügt es nicht, ihnen ein Bildwörterbuch mit den zugehörigen Begriffen diverser Werkzeuge und Maschinen an die Hand zu geben. Heute, so wird in den meisten vorgetragenen Konzepten behauptet, komme es vielmehr darauf an, Arbeitsabläufe und deren Störungen sprachlich darstellen zu können, beispielsweise „eine Fehlermeldung kommunikativ ‚fehlerfrei‘ zu verfassen, eine Pflegedokumentation lesend verstehen bzw. schreiben zu können“.³ Allerdings beschäftigen sich Sprachpädagogen – speziell für den Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache – schon seit etwa zwanzig Jahren mit der Frage, zu welchem Zweck Migranten Deutsch lernen sollen und ob dabei dem allgemeinen Spracherwerb oder einem mehr oder weniger stark berufsorientiert ausgerichteten Spracherwerb oder beidem – in mehr oder weniger enger Verzahnung – der Vorzug zu geben ist. Die Arbeiten von Dittmar (1979), Clahsen u.a. (1983), Wahl/Brucks (1985), Klein/Leray (1988), Zielke (1989), Szablewski-Cavus (1994, 1996) oder – zusammenfassend – Dormann u.a. (1999), um nur einige zu nennen, geben über das fortwährende Ringen um Modelle der adäquaten sprachlichen Förderung hinreichend Auskunft. Bereits 1985 konstatierten Wulf-Bodo Wahl und Ulrike Brucks einen Befund, der heute nahezu gleichermaßen Gültigkeit haben dürfte: „Erfahrungen bei der Einführung neuer Maschinen und bei der Teilnehmerauswahl für umfassendere berufliche Weiterbildungsmaßnahmen bestätigen die aus der außerbetrieblichen Bildungsarbeit bekannten Erfahrungen, dass die Verständigungsfähigkeit in der deutschen Sprache für die Bewältigung komplexerer Situationen oft nicht ausreicht.“⁴ Insofern ist die gegenwärtige Diskussion um *arbeits- oder berufssprachlich orientiertes Deutsch* nichts Neues, sondern allenfalls eine Wiederaufnahme alter Überlegungen in einer neuen, den ökonomischen und technischen Weiterentwicklungen geschuldeten Gestalt. Allerdings stehen diesmal weniger Konzeptionen zur Einfügung der Beschäftigten in den modernen Arbeitsprozessen zur Debatte, wie dies zu Zeiten der „Gastarbeiter“-anwerbung der Fall war, als vielmehr didaktische Modelle, die auf die Weiterqualifizierung und damit auf den Erhalt des Arbeitsplatzes abzielen.⁵ So ist sicherlich ein „Szenario-Ansatz“, der auf die kommunikativen, also sprachlichen und nicht-sprachlichen Elemente der jeweiligen konkreten Arbeitsplatzsituation abhebt, geeigneter, die Beschäftigten in ihrem betrieblichen Alltag zu qualifizieren, als ein Trainingskonzept, welches allein auf linguistische Kategorien Bezug nimmt.

Wie bereits gesagt, ist das Engagement für die beruflichen und sozialen Belange der zugewanderten Menschen, das allen genannten Konzepten zu Grunde liegt, keineswegs zu verkennen und soll hier auch nicht herabgewürdigt werden. Auffällig bleibt aber, dass bei

den meisten der vorgestellten Konzepte die sprachliche Qualifikation in Funktion einer beruflichen Qualifikation gesehen wird. Insofern hat sich bezüglich der sprachpolitischen Zielsetzung in fünfzig Jahren Migrationsgeschichte nicht viel geändert.⁶ Noch bemerkenswerter scheint mir jedoch die Beobachtung, dass genau dieser Zusammenhang auf Seiten der Konzipierenden offensichtlich gar nicht (mehr) in den Blick genommen wird, eventuell sogar wissentlich ignoriert oder für so nebensächlich erachtet wird, dass er seinerseits keiner Erwähnung mehr bedarf. Dies ist zumindest verwunderlich, denn es stellt sich damit die Frage, ob in der anscheinend unhinterfragten Selbstverständlichkeit, in der hier die Verdrängung allgemeinsprachlicher Qualifizierung zugunsten berufssprachlicher Anpassung auf konzeptioneller Ebene favorisiert wird, nicht letztlich wiederum die arbeitsökonomische Instrumentalisierung des Migranten zu Tage tritt. Lange vorbei und offensichtlich nicht mehr in Erinnerung sind die Zeiten, wo Sprachpädagogen die Position vertraten und Wert darauf legten, dass sprachliche Bildung eine ganzheitliche Bildung sein müsse, die den Lernenden nicht nur dazu ver helfe, am Arbeitsplatz klarzukommen, sondern in allen Lebenslagen. Bedenkenswert erscheint in diesem Zusammenhang die von Barbara Aldag (VHS Duisburg) referierte Äußerung eines Migranten: Vor die Wahl gestellt, ob er anstelle eines „normalen“ Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Kurses nicht an einem berufsbezogenen Sprachlehrgang teilnehmen wolle, verneinte der neu Zugewanderte und erklärte, er wolle lieber „richtig“ Deutsch lernen. Diese Aussage lässt sich als Wunsch interpretieren, die neue Sprache so zu erlernen, dass sie für *alle* Lebensbereiche dienlich ist. Nach meiner Auffassung artikuliert sich in dieser Entscheidung das Verlangen nach einer ganzheitlichen Bildung, die Sprache eben nicht vordergründig unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Verwertbarkeit sieht, sondern sie vielmehr im Sinne eines universalen Mediums sprachlicher Kommunikation versteht, was die Möglichkeiten von Weltaneignung und Selbstdarstellung umfasst.⁷ Letzteres schließt ihren Nutzen für Arbeit und Beruf freilich nicht aus. Interessant ist diese kleine Anekdote auch aus einem anderen Grund: Hier wird der Zuwanderer selbst gefragt und im Dialog *mit* ihm kann er zur Sprache bringen, was er lernen möchte. Im Konzept der VHS Velbert (Job-Rotation und Deutsch am Arbeitsplatz konkret)⁸ werden Arbeitgeber, Vorgesetzte, Betriebsräte *über* ihn befragt, welchen sprachlichen Anforderungen er als Beschäftigter genügen muss und welche Sprachkompetenzen ihm noch vermittelt werden sollten.

Eine Ausnahme von den oben genannten Konzepten bildeten lediglich die von Barbara Aldag vorgetragene Überlegungen, die sich mit den Möglichkeiten der Einbeziehung von berufsorientierten Aspekten innerhalb „normaler“ DaF- Kurse beschäftigen.⁹ Ausgehend von einer Erhebung bei Migranten in Duisburg, die u.a. nachweist, dass 85% der jährlich neu hinzuwandernden Menschen eine Arbeit suchen, überprüfte sie die in den Standardangeboten der VHS verwendeten Lehrwerke auf die in ihnen enthaltenen berufs-

und arbeitsbezogenen Inhalte. Der gewöhnliche lehrwerkgestützte, d.h. *nicht* gesondert als berufsbezogen ausgewiesene DaF-Unterricht, so die These, biete Anknüpfungspunkte für die Thematisierung arbeits- und berufsrelevanter Felder, sofern diese nur in der richtigen Perspektive dargestellt werden. Schlagartig wurde diese Behauptung klar anhand des Beispiels einer Abbildung aus einem vielverwendeten DaF-Lehrbuch.¹⁰ Die Abbildung zeigt eine Restaurantszene in Deutschland, in der Migranten in der Rolle der Restaurantgäste dargestellt sind. Das mit dieser Aufgabe verbundene Lernziel ist die Einübung von situativ passenden Dialogen zwischen Gast und Personal. Angemessener, so die Duisburger Überlegungen, wäre es, den Zugewanderten in der Rolle des Kellners, des Kochs oder des Küchengehilfen zu zeigen und die für deren Tätigkeit üblichen arbeitsplatzbedingten Sprechakte zu vermitteln. In diesem Sinne komme es darauf an, in „normalen“ DaF-Kursen Dialogsituationen mit Bezügen zu Arbeitssituationen in Übereinstimmung mit der realen Lebenslage der zugewanderten Menschen mit zu präsentieren und für den Spracherwerb nutzbar zu machen.

Die bisherigen Bemerkungen aus der Beobachterperspektive sind zugegebenerweise recht kritisch ausgefallen, was gewiss durch subjektive Präferenzen bedingt ist. Dazu ist erstens zu sagen, dass sie allein auf den am 24. und 25. 9. 2001 referierten Berichten sowie den im Tagungsreader zusammengestellten Informationen beruhen.¹¹ Diese gaben zum Teil Zwischenphasen eines *work in progress* wieder und/oder konnten in der zur Verfügung stehenden Zeit nur einzelne Aspekte des Gesamtkonzeptes präsentieren. Zugunsten der referierten Konzepte muss selbstverständlich berücksichtigt werden, dass sie vom Veranstalter der Tagung gerade wegen ihres pointiert berufssprachlichen Bezuges ausgewählt worden waren. Und dies bedeutet zudem nicht unbedingt, dass die Referenten der kritisierten Positionen ausschließlich die aktuell vorgestellten Ansätze favorisieren. Insofern ist es also eher dem Veranstalter der Tagung anzulasten, im Vorfeld nicht nach Vertretern neuerer „integrativer“ oder „ganzheitlicher“ Spracherwerbskonzepte Ausschau gehalten zu haben.¹²

Eine andere, korrektive Sichtweise könnte sich vielleicht dadurch ergeben, dass man die in den Foren vorgetragenen Konzepte zu den von Marianne Krüger-Potratz eingangs der Tagung skizzierten Leitgedanken in Beziehung setzt.¹³ In diesen hat sie die gegenwärtig bestehenden Herausforderungen, das heißt die für eine gelingende Integration notwendig zu erbringenden Leistungen aus ihrer Sicht als Erziehungswissenschaftlerin klar herausgestellt. Aus den von ihr entwickelten Leitlinien ergibt sich ein hoher Anspruch, an dem sich künftige Integrationskonzeptionen messen lassen (müssen). Legt man diese Kriterien an die vorgestellten Projekte zu den Themenbereichen Deutsch am Arbeitsplatz und berufsorientierte Sprachkurse an, so ergibt sich das folgende Bild:

- Die Achtung oder gar Wertschätzung der Primärsprachen der Migranten kommt in den vorgetragenen Konzepten nirgendwo explizit zum Ausdruck. Das muss nicht zwangsläufig heißen, dass ihr Wert oder Nutzen – gerade auch hinsichtlich beruflicher Qualifikation und im Arbeitsleben – nicht gesehen wird. Doch muss konstatiert werden, dass die erwähnten Projekte Primärsprachenkenntnisse nicht ausdrücklich einbeziehen. Auf die „Realität einer mehrsprachlichen Gesellschaft“¹⁴ zielen sie nicht ab.
- Offen bleibt in den besagten Konzepten auch, welches Verständnis von Integration bei ihnen leitend ist. Es sieht allerdings – wie bereits betont – sehr danach aus, als sei ausschließlich die berufliche Integration – im Sinne einer funktionalen Einfügung in moderne Arbeitsprozesse maßgeblich. Freilich darf wiederum unterstellt werden, dass die soziale Integration der Zuwanderer damit in engem Zusammenhang verstanden wird. Allein der prozessuale Charakter von Integration als einer tagtäglich zu erbringenden Leistung, die auch das Infragestellen autochthoner Traditionsbestände als Option anerkennt, wird jedenfalls nicht thematisiert.
- In jedem der vorgestellten Projekte wird latent von Einsprachigkeit ausgegangen. Ausgewiesenes Projektziel ist jeweils die Verbesserung der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch. Für die von Krüger-Potratz angenommenen – heute angeblich noch bestehenden – unangemessenen „nationalstaatlichen Sichtweisen“ bezüglich der Gefährlichkeit von Mehrsprachigkeit kann jedoch in keinem der besagten Konzepte ein Indiz gefunden werden. Inwieweit interkulturelle Kompetenzen der Zuwanderer bereits berücksichtigt oder einbezogen werden, ist aufgrund fehlender Angaben nicht eindeutig erkennbar. Immerhin ist im DIE-Projekt *Setting up partnerships against social exclusions at the workplace* vermerkt, dass „auch von inländischen Beschäftigten auf allen Ebenen“ neue „kommunikative Kompetenzen“ zu erbringen sind.¹⁵
- Sprachförderung darf nicht Sprachzwang heißen, lautete eine weitere These von Krüger-Potratz. Hier ist mit Blick auf das Projekt „Job-Rotation“ deutliche Kritik anzumelden. Wie die Berichterstatter auf Nachfrage versicherten, kommen nicht alle Teilnehmenden freiwillig in diese Maßnahme. Die Sorge des Arbeitnehmers um den Verbleib oder die in Aussicht gestellte Rückkehr zum Arbeitsplatz, die Arbeitgeber sich durch mehr oder weniger stark verschleierte Druck auf eine Teilnahme zunutze machen können, drängt Mitarbeiter in die Qualifikationsmaßnahme. Die sie während ihrer Abwesenheit vertretenden Ersatzkräfte müssen von ihnen als Konkurrenten um den Arbeitsplatz wahrgenommen werden – ein Umstand, von dem der Arbeitgeber neben den finanziellen Vorteilen bei der Auswahl und Einstellung neuer Mitarbeiter profitiert.
- Dass Sprachförderung eine politische Notwendigkeit für die Seite der Anbieter und Träger von Qualifikationsmaßnahmen bedeutet, geht mehr oder weniger explizit aus den präsentierten Projektskizzen hervor. Alle Ansätze lassen erkennen, dass die Anbieter durchaus in die Pflicht genommen werden. Dies ist insbesondere im DIE-Konzept wie

auch in dem der VHS Velbert erkennbar, welche sich ausdrücklich der Ansprache von Firmen und Betrieben widmen.¹⁶

- Die sechste von Krüger-Potratz skizzierte Linie bezieht sich auf die konzeptionellen und dabei besonders auf die didaktischen Notwendigkeiten von Sprachförderung. Wenngleich nicht in allen vorgetragenen Konzepten ausführlich betont, ist davon auszugehen, dass diese Forderung durchgängig ungeteilte Zustimmung und Beachtung findet. Die von der Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer und ausländische Flüchtlinge in NRW (Unna-Massen) vorgestellte *Handreichung zur Gestaltung eines dreimonatigen berufsorientierten Sprachkurs Deutsch für Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie für jüdische Kontingentflüchtlinge*, die Kursleitenden umfassende Basisinformationen zur Lebenssituation ihrer Zielgruppe sowie Planungshilfen für den Unterricht, Tests und ein kommentiertes Literatur- und Materialienverzeichnis zur Verfügung stellt, kann als wichtiger Beitrag zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften angesehen werden. Auch die vom Sprachverband für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Mainz) herausgegebenen Themenbände *Arbeitssprache Deutsch* stellen hilfreiche Bausteine zur berufsorientierten Sprachqualifizierung dar.¹⁷ Besonders erfreulich ist die bei letzteren dargelegte Position, die die Kursteilnehmenden auch als Experten – nämlich für das Arbeitsleben in Deutschland – anerkennt und deren Erfahrungen zu einem Ausgangspunkt für Reflexion über Sprache macht. Genauere Nachfragen bezüglich der Vollständigkeit und Genauigkeit von Sprachvermittlung scheinen jedoch dort erlaubt, wo das Autorenteam die Auffassung vertritt, „Die Grammatik wird nur herangezogen, wo es für die Kommunikation nötig ist“ oder auf den Heftteil *Sprache und Strukturen* verweist, der von ihnen als „ein Minimalangebot für diejenigen, die auf Grammatik *durchaus* nicht verzichten wollen“ angesehen wird.¹⁸

Fazit

Die Anforderungen an umfassende, hinreichend differenzierte, nachhaltige und zielgruppenadäquate Sprachförderungskonzepte zur Integration sind sehr hoch. Die weitreichenden Überlegungen hierzu von Marianne Krüger-Potratz stellen die Kriterien, denen solche Konzeptionen genügen sollten, in idealtypischer Weise heraus. Sie sollten als Leitgedanken und Zielpunkte künftiger Integrationskonstruktionen präsent bleiben. Diese hier vertretene Auffassung mag als unrealistisch oder unter den gegenwärtigen politischen Bedingungen – insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland – als wenig opportun erscheinen. Trotzdem halte ich sie für langfristig richtig. Es ist also zu prüfen, ob einige der im Rahmen der Tagung favorisierten Ansätze nicht – notwendigerweise (Cathrin Germing?)

– zu stark an aktuellen ökonomischen oder arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen ausgerichtet sind. Es dürfte deutlich geworden sein, dass demgegenüber hier eine Position vertreten wird, die einer gründlichen, umfassenden, d.h. alle Lebensbereiche einbeziehenden Sprachaneignung Priorität beimisst. Von der Basis einer solide erarbeiteten (Zweit/Fremd)sprache lassen sich dann auch jedwede berufs-, arbeits- und sonstige sprachlichen Erfordernisse vermitteln und erlernen, die für die Zuwanderer als Arbeitskräfte und als Menschen bedeutsam werden.

Literatur

Aufderstraße, Hartmut u.a.: Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.
Kursbuch 1. Ismaning 2000

Belfellah, Abdellatif: Konfession. Wem gehört die deutsche Sprache? In: Frankfurter
Rundschau vom 9. 3. 1996 (Nr. 59), S. ZB 3

Clahsen, Harald u.a.: Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter.
Tübingen 1983

Defoe, Daniel: The Life and the Adventures of Robinson Crusoe. Harmondsworth 1983
(erstmals 1719)

Dittmar, Norbert: Warum sollen Arbeitsmigranten Deutsch lernen? In: Deutsch lernen, Heft
4, 1979, S. 28-45

Dormann, Franz u. a.: Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische
Arbeitnehmer. Integrierter Endbericht für das Bundesministerium für Arbeit und
Sozialordnung. Bonn 1999

Eryilmaz, Aytac/Matilde Jamin (Hg.): Fremde Heimat. Eine Geschichte der Einwanderung.
Essen 1998

Klein, Rosemarie/Regina Leray: Ausbildung - eine Gelegenheit zum systematischen
Sprachlernen. Curriculum für den ausbildungsbegleitenden DaZ-Unterricht mit
türkischen Auszubildenden. Dortmund 1988

Szablewski-Cavus, Petra: Anforderungen an die Zweitsprache im Arbeitsleben und in der Qualifizierung. In: Deutsch lernen, Heft 3, 1994, S. 221-226

Szablewski-Cavus, Petra: Über Hürden, über Brücken. Berufliche Weiterbildung mit Migranten. Frankfurt/Main 1996

Wahl, Wulf-Bodo/Ursula Brucks: Voraussetzungen und Modelle betrieblicher Weiterbildung ausländischer Arbeitnehmer. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Nr. 2, 1985, S. 24-28

Zielke, Andrea: Berufsbegleitender, fachsprachlich orientierter Deutschunterricht. In: Deutsch lernen, Heft 2/3, 1989, S. 83-107

Anmerkungen

¹ Vgl. Eryilmaz/Jamin (1998), S. 36.

² Vgl. die Beiträge von Matilde Grünhage-Monetti / Andreas Klepp, Marianne Faust / Andreas Flaßpöhler, Sybille Pistelok und Barbara Aldag in diesem Band.

³ Grünhage-Monetti/Klepp (Tagungsreader Punkt 1.1).

⁴ Wahl/Brucks (1985), S. 26.

⁵ So im Beitrag von Flaßpöhler/Faust. Vgl. Tagungsreader Punkt 1.2.

⁶ Wenn man will kann man dies in einem noch weiteren Kontext sehen: "I began to speak to him and taught him to speak to me ... and made it my business to teach him every thing, that was proper to make him useful, handy, and helpful..." Defoe (1983), S. 209ff. Ende der siebziger Jahre hat der Sprachwissenschaftler Norbert Dittmar die „drei ‚Sündenfälle‘ der Migration und ihre Folgen für eine Konzeption des Deutschunterrichts" treffend analysiert. Die "unterlassene Institutionalisierung von *breitenwirksamen* Deutschkursen" mit der Konsequenz eines unvollständigen und verzerrten Spracherwerbs ist einer davon. Vgl. Dittmar (1979), S. 41 (Hervorhebung U.S.).

⁷ Vgl. Belfellah (1996), S. ZB 3.

⁸ Marianne Faust und Hermann Flaßpöhler in diesem Band.

⁹ Barbara Aldag in diesem Band.

¹⁰ Es handelt sich um Themen neu, Band 1, Kursbuch S. 37ff.

¹¹ Referate und Readerinformationen waren nicht immer kongruent.

¹² Wobei nicht einmal sicher ist, ob sich gegenwärtig ausgearbeitete Ansätze dieser Provenienz finden ließen. Wünschenswert wäre in jedem Fall die Anwesenheit eines Vertreters des Sprachverbandes für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Mainz) gewesen, da dieser Organisation in Zukunft eine gewichtige(re) Rolle hinsichtlich der sprachlichen Integration von Zuwanderern zukommen dürfte. (Der Sprachverband war von den Veranstaltern angesprochen worden, die MitarbeiterInnen dort sahen sich aber auf Grund von Terminproblemen nicht in der Lage teilzunehmen, Anmerkung Sabine Jungk).

¹³ Krüger-Potratz, in diesem Band.

¹⁴ Krüger-Potratz, in diesem Band.

¹⁵ Grünhage-Monetti/Klepp (Tagungsreader).

¹⁶ Wobei hier sowohl das DIE als auch die VHS ihrerseits als Anbieter oder "Firmen" angesehen werden können.

¹⁷ Die Aussagen beziehen sich an dieser Stelle nur auf die im Tagungsreader gegebenen Informationen. Die Vorstellung des Lehrwerks und des Konzepts wie auch eine Auseinandersetzung darüber konnten wegen einer Verhinderung der Referentin nicht stattfinden.

¹⁸ Vgl. Tagungsreader, Punkt 3.2, (Hervorhebung U. S.).

Anmerkungen zu den Beobachtungen von Ulrich Steuten

Hermann Flaßpöhler und Marianne Faust

„In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen zukunftsentscheidend ist, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu beruflicher und sozialer Ausgrenzung. Dies betrifft insbesondere Personen mit geringen Qualifikationen, Migrantinnen und Migranten ...“ (aus: Lernen – ein Leben lang, Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn 2001)

In seiner Beurteilung der vorgestellten arbeitsplatzbezogenen Sprachkurs-Konzepte wiederholt der Tagungsbeobachter Ulrich Steuten die in Volkshochschul-Zusammenhängen zur Genüge beschworenen, ideologiebefrachteten Positionen gegen eine arbeitsplatzorientierte Weiterbildung in Zusammenarbeit mit Unternehmen. Diese noch in den Kinderschuhen steckende Neu-Ausrichtung der Weiterbildung insgesamt, die im Fall der VHS Velbert exemplifiziert wird an der Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten in kleinen und mittleren Betrieben, läuft aus seiner Sicht Gefahr, die Anforderungen an umfassende und hinreichend differenzierte Sprachförderungs-Konzepte „zu Gunsten einer reinen berufssprachlichen Anpassung“ und „arbeitsökonomischen Instrumentalisierung“ zu opfern. Gleichwohl gesteht er ein, dass Sprachpädagogen seit zwanzig Jahren nach berufsorientierten Sprachförderungskonzepten suchen, ohne dabei entscheidend fündig geworden zu sein. Ulrich Steuten räumt subjektive Präferenzen bei der Beurteilung der Sprachförderungskonzepte ein und bezieht sein Credo auf Versuche, in allgemein bildenden Sprachkursen mit eingewobenen Lektionen die Migrantinnen und Migranten im Restaurantbereich nicht als Gäste auftreten zu lassen, sondern realitätsnäher als Kellner und Küchengehilfen, die dann deutschen Gästen das Essen servieren.

Vielleicht erspart uns dieser Hinweis nicht den Vorwurf der Polemik. Aber es ist schwer, der in der kollegialen Stellungnahme kaum kaschierten, realitätsresistenten Ignoranz und Arroganz gegenüber den Sorgen, die die Migrantinnen und Migranten im betrieblichen Alltag bedrücken, in anderer Form zu begegnen. Aus der Sicht eines öffentlich bediensteten Menschen mag eine Bildungsarbeit verräterisch erscheinen, die sich an „arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen“ ausrichtet. Die in konkreten – nicht idealtypischen –

arbeitsplatzbezogenen Deutschkursen erstmals an ihrem Sprachvermögen feilenden Migrantinnen und Migranten rührt das wenig. Denn sie erfahren tagtäglich die dringende Notwendigkeit, das „arbeitsökonomische Instrument“ Sprache zu beherrschen. Sprache hat für sie – und nicht nur für sie – zuerst Werkzeugcharakter, um sich am Arbeitsplatz in konkreten Situationen fach- und umgangssprachlich angemessen behaupten zu können. Vielleicht spüren sie, dass im idealtypischen Bemühen der Weiterbildung um Ganzheitlichkeit eine Ignoranz steckt gegenüber ihren sprachlichen Ohnmachtserfahrungen am Arbeitsplatz und dem Wunsch, daran etwas zu ändern. VHS und andere Weiterbildungsanbieter erreichen mit ihren Programmen diese Menschen in den ihnen wichtigen Lebensbezügen auch deshalb nicht. Es ist *eine* Position zu sagen: „Das ist so“ und auch darüber zu klagen. Eine *andere* ist es, die mit Job-Rotation zur Verfügung stehenden Instrumente im Interesse der gering qualifizierten und bisher von der Weiterbildung weitgehend ausgeschlossenen Migrantinnen und Migranten zu nutzen.

In der Tat wäre es unverantwortlich, nur Vorgesetzte und Betriebsräte über den Sprachbedarf der Migrantinnen und Migranten zu befragen. Deshalb ist Beteiligungsorientierung im Velberter Projekt ein Hauptkriterium für Erfolg versprechende Kursplanung. Durch die persönliche Ansprache der Teilnehmenden in ihrem betrieblichen Umfeld wird die vertrauensstiftende Voraussetzung für eine effektive Teilnahme geschaffen. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass 1997 bereits 48% der Personen mit Hochschulabschluss an der beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben und nur 9% der Personen ohne Berufsabschluss.

Die an den Sprachkursen im Rahmen von Job-Rotation teilnehmenden Migrantinnen und Migranten in Velbert und Heiligenhaus besaßen nahezu durchweg keinen Berufsabschluss. Erst dieses Projekt eröffnete ihnen die Möglichkeit, während der Arbeitszeit unter Fortzahlung der Bezüge an einer Weiterbildung teilzunehmen. Dass es sich dabei um einen Einstieg auch in das Spracherlernen handelt, ist allen Beteiligten bewusst. Bewusst ist ihnen aber auch, welche bisher verwehrt Chancen der Partizipation an betrieblichen Meinungsbildungsprozessen sich damit neu erschließen.

Die arbeitsplatzbezogenen Sprachkurse stehen im Zusammenhang mit dem allgemeinsprachlichen Angebot der VHS. Dort können die angebahnten Kenntnisse erweitert und vertieft werden mit dem Ziel, diese von der Weiterbildung bisher nicht erreichten Menschen an die lebensbegleitende Bildung heran zu führen. Es erscheint uns jedoch an dieser Stelle nicht überflüssig hervorzuheben: Auch arbeitsplatzbezogene Sprachkurse vermitteln allgemeinsprachliche Kenntnisse und bieten für den Transfer in andere Lebensbereiche genügend Anknüpfungspunkte.

Anmerkungen zu den Beobachtungen von Ulrich Steuten

Matilde Grünhage-Monetti und Andreas Klepp

Die Idee, die Konferenzbeiträge der WERKSTATT WEITERBILDUNG von BeobachterInnen kommentieren zu lassen, hat sich als anregende und „folgeschwere“ Alternative zu dem üblichen Vortragen der Ergebnisse von Arbeitsgruppen bzw. *essentials* von Foren etc. im Plenum herausgestellt. Ulrich Steuten konzentrierte sich auf die kritische Prüfung zweier Ansätze, berufsbezogenes Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln, auf unseren Beitrag und den der KollegInnen Flaßpöhler und Faust und kontrastierte sie mit dem Konzept Barbara Aldags (alle in diesem Band). Ausgearbeitet zu einem systematischen Artikel, kann die Kritik Steutens in diesem Band nachgelesen werden. Wir möchten an dieser Stelle eine Gegenrede halten und damit die Diskussion weiterführen, die wir für dringend notwendig erachten – und zwar im Sinne einer breiten, kollegial geführten Diskussion über die bildungspolitischen und methodisch-didaktischen Implikationen berufs- bzw. arbeitsplatzbezogener Zweitsprachförderung.

Wir haben uns ernsthaft mit den kritischen Äußerungen der Beobachtung auseinandergesetzt – auch in unserem Hauptartikel haben wir deshalb einige Aspekte unserer Konzeption expliziter und ausführlicher ausgearbeitet, als es in den relativ kurzen Referaten möglich war.

Zentraler und ernstzunehmender Kritikpunkt der Beobachtung Steutens ist die Frage, wessen Interessen die Weiterbildung mit berufs- bzw. arbeitsplatzbezogener Zweitsprachförderung im Spannungsfeld von Kapital und Arbeit dient. Inhalt und Ton des Beobachtungsberichts und einiger Reaktionen zeigen, wie kritisch sie ist und wie empfindlich ErwachsenenbildnerInnen darauf reagieren. Mit Ulrich Steuten gehen wir davon aus, dass das gemeinsame Ziel der Verbesserung der Zweitsprachförderungsangebote für Zugewanderte unumstritten ist. Daher ist konstruktiver Streit angesagt, jenseits von Naivität und ideologischen Vorbehalten, um Inhalte und Strukturen von arbeitsplatz- bzw. berufsbezogenen Kursen zu verbessern.

Unser Beitrag wurde in Hinblick auf folgende, auf unterschiedlichen Ebenen liegende Aspekte kritisiert:

Auf der *bildungspolitischen* Ebene

- wird die Fokussierung auf die berufs- und arbeitsplatzbezogene Kommunikation als „Verdrängung allgemeinsprachlicher Qualifizierung zugunsten berufssprachlicher Anpassung“ gesehen. Dies habe eine im besten Falle nicht intendierte, dennoch faktische „arbeitsökonomische Instrumentalisierung der Migranten“ zur Folge.
- (Auch) unsere Konzeption wird als Gegensatz zu einer „sprachliche(n) Bildung als ganzheitliche(r) Bildung, die den Lernenden nicht nur dazu ver helfe, am Arbeitsplatz klarzukommen, sondern in allen Lebenslagen“ interpretiert.

Steuten unterstellt mit seiner Argumentation allen nicht-allgemeinsprachlichen Konzepten per se eine zu starke Ausrichtung an „aktuellen ökonomischen oder arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen“. Diese Pauschalität wird unserem Modell und unserer Haltung nicht gerecht (wie sich die LeserInnen unseres Hauptbeitrages vergewissern können) – und bleibt eines konkreten Nachweises schuldig. Berufs- und arbeitsplatzbezogene Zweitsprachförderung stellt für uns *per se* keine Alternative, sondern eine Ergänzung zu den existierenden Angeboten an allgemeinsprachlichen Kursen dar. Sie beinhaltet auch *per se* keine Absage an die bildungspolitischen sprachlichen Ziele der Weiterbildung, sondern kann sie integrieren und auf alle KommunikationspartnerInnen entsprechend erweitern. Entscheidend ist der Ansatz, der auf bildungspolitischer, linguistischer und methodisch-didaktischer Ebene verfolgt wird. Wir treten ein für eine Zweitsprachförderung, die Funktionalität und sprachlich-kulturelle Adäquatheit mit den emanzipationsfördernden, partizipativen und nachhaltigen Zielen der Weiterbildung verbindet.

Das von uns vorgestellte Konzept ermöglicht die Überwindung der Dichotomie zwischen Allgemeinsprache und berufs- und arbeitsplatzbezogener Sprache. Es versteht Kommunikation am Arbeitsplatz als Interaktion zwischen KommunikationspartnerInnen, die verschiedene Rollen innehaben: als Fachkräfte (mit oder ohne Ausbildung), als sozialversicherungspflichtige MitarbeiterInnen, als KollegInnen und Lernende. Ein breites Spektrum von Sprachhandlungen am Arbeitsplatz ist daher auch für den Alltag relevant (eine Fehlermeldung, die Teilnahme an Besprechungen, eine Beschwerde formulieren, Pausengespräche, die Verschaffung von Informationen etc.).

Aus sprachlich-didaktischer Sicht ist es unerheblich, von welcher „Domain“ (privat, beruflich etc.) der Unterricht ausgeht. Entscheidend ist es, die Transfermöglichkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten von einem Bereich in den anderen zu reflektieren und zu üben. Lerntheoretisch spricht für unseren Ansatz der direkte Bezug zwischen Unterrichtsinhalten und Erfahrungswelt der Lernenden, insbesondere bei bildungsfernen oder -ungewohnten TeilnehmerInnen. Aus bildungspolitischer Sicht weist unser Konzept

eine neue Qualität auf und eröffnet neue Perspektiven. Es geht davon aus, dass die Verantwortung einer gelungenen innerbetrieblichen Kommunikation mit und zwischen MitarbeiterInnen anderer Muttersprache strukturelle wie individuelle Komponenten hat und Leistungen von allen Seiten erfordert. Ein innerbetriebliches Zweitsprachenangebot fokussiert nicht nur auf die Lernenden, sondern schließt das gesamte, relevante Kommunikationsfeld am Arbeitsplatz ein – etwas, das in allgemeinsprachlichen Kursen oft nicht möglich ist.

In der jetzigen bildungspolitischen Diskussion spricht noch viel mehr dafür, die berufs- und arbeitsbezogene Zweitsprachförderung voranzutreiben und öffentliche Hand und Wirtschaft zu ihrer Verantwortung gegenüber den länger hier lebenden MigrantInnen zu ziehen.

- Gegenüber der im Eingangsreferat geforderten Mehrsprachigkeit, so Steuten, gehe auch unser Konzept von Einsprachigkeit aus und ziele „nicht auf die Realität einer mehrsprachlichen Gesellschaft ab“.

In der Tat sind wir nicht explizit auf das Thema Mehrsprachigkeit eingegangen. Unser Konzept zielt nicht auf die gleichzeitige Förderung von Mutter- und Zweitsprache in berufsbezogenen Kontexten ab. Diese Thematik stellt sich bei erwachsenen, berufstätigen Lernenden anders dar als bei Kindern und Jugendlichen. Die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in deutscher Sprache leistet bei erwachsenen Zuwanderern automatisch einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit. Darüber hinaus ist eine berufsbezogene Mehrsprachigkeit in bestimmten beruflichen Kontexten sinnvoll, in anderen ein eher unrealistisches Ziel. Unser Konzept trägt aber der mehrsprachlichen und multikulturellen innerbetrieblichen Realität Rechnung. Die sprachlich-kulturelle Bedingtheit der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie der Kommunikationsregeln ist ein fundamentaler Bestandteil des Szenario-Ansatzes. Zentrale Aufgabe des Unterrichts ist es, diese bewusst zu machen und zu reflektieren sowie die entsprechenden Sprachmittel zur Verfügung zu stellen und zu üben. Ziel unseres Ansatzes ist eher der *intercultural speaker*, wie er oder sie in der angelsächsischen Literatur heißt, als der multikulturelle.

Folgende Kritikpunkte betreffen eher die *methodisch-didaktischen* Aspekte

- (Auch) in unserer Konzeption kämen MigrantInnen als Objekt (von Recherchen, wie z.B. der Sprachbedarfsanalyse) und nicht als Subjekt des eigenen Lernprozesses vor.

Wir stehen für ein partizipatives Lernmodell, das mehr als Lernzentrierung impliziert. Wir haben ausdrücklich darauf verwiesen, dass die Bedarfsanalyse Interviews mit den verschiedenen KommunikationspartnerInnen vorsieht, auch mit den potentiellen Lernenden

und ihren VertreterInnen. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass Lernberatung ein grundsätzlicher Bestandteil des vorgestellten Konzepts ist. Wir sind in unserem Referat nicht auf methodisch-didaktische Einzelheiten eingegangen, da dies weder vorgesehen noch zeitlich leistbar war. Wir verstehen daher nicht, auf welche Annahme sich dieser Kritikpunkt stützt.

- Der von uns favorisierte Szenarioansatz wird *mutata mutandis* mit der Übersetzungsmethode der 1960er Jahre und die Kommunikation am Arbeitsplatz mit Fachsprache gleichgesetzt. Der von uns erhobene innovative Anspruch wird damit in Frage gestellt.

Das Beispiel des türkisch-deutschen Glossars hat uns sehr verblüfft, weil wir weder den Bezug zu unserem Vortrag noch den Anlass erkennen können. In unserem Beitrag haben wir eine Definition von Szenario gegeben und sie wiederholt mit konkreten Beispielen illustriert, so dass wir dieses grobe Missverständnis nicht einordnen können. Wir können auch nicht ernsthaft glauben, dass Ulrich Steuten eine auf einzelnen Wörtern basierende Methode gleichstellt mit einem auf Diskursen aufbauenden Ansatz.

Wir sind davon ausgegangen, dass wir vor einem Fachpublikum referieren, das keinen historischen Exkurs zu den Methoden des Sprachunterrichts braucht, um unseren Ansatz einzuordnen. Dies würde auch den Rahmen dieser Replik überschreiten. Wir verweisen nur in aller Kürze darauf, dass der Szenarioansatz von einem Verständnis von Sprache und Kommunikation als Handlung ausgeht, welche die Wort-, Satz- und Textebene transzendiert. Ein entsprechender Sprachunterricht kann sich auf keinen Fall auf die Vermittlung von Wörtern noch auf ihre Verknüpfung in Sätzen und Sätze in Texten beschränken, sondern soll das Zusammenspiel dieser Elemente in konkreten kulturell geprägten Situationen sichtbar machen und einüben.

- Als „richtig wie trivial“ wird der von uns hervorgehobene Zusammenhang zwischen Veränderungen in der Arbeitswelt und erforderlichen kommunikativen Kompetenzen beurteilt.

Dies unterschlägt, dass wir uns in unserer Präsentation nicht auf diese lapidare Aussage beschränkt haben, sondern auf die konkreten Konsequenzen eingegangen sind und Beispiele für das Curriculum geliefert haben. Kritische Neugier gegenüber den vorgestellten Ansätzen hätte zu Fragen geführt wie: Welche Anforderungen verändern sich wie konkret; welche Art Sprachbedarfsanalysen in Kooperation von Lernenden, Lehrenden, betrieblich Beteiligten können darüber Auskunft geben; welche methodisch-didaktischen

Ansätze scheinen geeignet; welche bescheidenen Erfahrungen gibt es in Deutschland damit u. v. a. m.? Hier gäbe es wahrlich genug konkreten Stoff für konstruktive und kontroverse Debatten, um auf diesem steinigen Feld voranzukommen.

„Von der Basis einer solide erarbeiteten (Zweit/Fremd-)Sprache lassen sich dann auch jedwede beruf-, arbeits- und sonst wie sprachlichen Erfordernisse vermitteln und erlernen, die für die Zuwanderer sowohl als Arbeitskräfte wie auch als Menschen bedeutsam werden“, bemerkt Steuten abschließend. Dem können wir uns ohne weiteres anschließen, erlauben aber zu fragen: Welche Konzepte schlägt er dafür vor?

Wir wünschen uns eine Fortführung der Debatte mit dem Ziel der Verbesserung der Zweitsprachenförderung am Arbeitsplatz und anderswo.

Methodenvielfalt in der Sprachvermittlung

Intonationen über Rhythmus und Klang

Sandra Kroemer

Woran denken Sie bei dem Wort, das das diesjährige Thema der WERKSTATT WEITERBILDUNG beschreibt: „Sprachförderung“? An die Finanzierung? An Kursangebote? An konkrete Kursinhalte? An Grammatik und Wortschatz? Vielleicht an all das - aber würde Ihnen auch die Ausspracheförderung einfallen? Wahrscheinlich zunächst nicht, oder?

Mit diesem Beitrag möchte ich auf einen immer noch stark vernachlässigten Bereich des Sprachunterrichts aufmerksam machen: das Intonations- und Aussprachetraining. Ich werde im Folgenden eine von mir entwickelte Lehr- und Lernmethode präsentieren, die mit Musik und Bewegung arbeitet und im deutschen Sprachraum vielleicht das erste klar strukturierte, systematisch aufeinander aufbauende, komplett didaktisierte Material zu diesem Thema beinhaltet.

Haben Sie sich schon mal bewusst gemacht, warum ein ausländischer Mitbürger, der „Krakauer Wurst“ möchte, plötzlich „Kakao“ bekommt? Warum man manchmal fürchterlich ungeduldig wird, wenn man jemandem länger zuhören „muss“? Oder warum jemand ständig unterbrochen wird?

Wenn ja, dann sind Sie der intonatorischen Seite der Sprache schon auf der Spur. Im Deutschen gliedern und strukturieren wir unsere Rede durch Tonhöhenakzente, d.h. wir setzen rhythmisch-tonale, weitgehend fixierte Signale. Intonation ist das, was ein Baby zuerst lernt. Es ahmt den sprachlichen Rhythmus mit dem Körper nach und imitiert mit den Babylauten die Melodie. Deshalb sind diese Phänomene auch so tief verankert und weitgehend unbewusst. Beim Erlernen einer neuen Sprache hingegen wird ihnen zu wenig Beachtung geschenkt - und das hat seinen Preis. Der Leidensdruck der ausländischen Deutschlernenden ist oft größer, als er sein müsste: Wo das fehlende Wissen über Intonation und Aussprache das Verständnis behindert, verhindert es auch die Kontakte zu Deutschen, letztlich also auch die Integration. Der Untertitel der diesjährigen WERKSTATT WEITERBILDUNG heißt ja: „Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern“. Intonation ist eine Herausforderung, da sie sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch auf der der Lernenden eine große Öffnung der Persönlichkeit fordert, das Zulassen des „Fremden“, des „fremden Klangs“. Neueren Untersuchungen (z.B. in Vorstellungsgesprächen) zufolge werden kleine grammatische Fehler von

MuttersprachlerInnen eher verziehen als intonatorische: Grammatik läuft eben weitgehend auf der „bewussten Ebene“ - ich erkenne etwas als „Fehler“ und kann ihn meistens benennen, wohingegen z.B. falsche Rhythmen oder Tonhöhen sofort ein Gefühl von Sympathie oder Antipathie bewirken, das wir oft nicht so genau benennen können.

Bedeutung der Intonation in der deutschen Sprache

In der wissenschaftlichen Diskussion um die Intonation gibt es zwei Definitionen. Die einen gehen von einem eng gefassten Begriff aus: „Mit Intonation bezeichnen wir den Verlauf der Sprechmelodie über die Äußerung hinweg“ (Pompino-Marschall 1995, S.234).

Ich schließe mich hier der weiteren Fassung an, die nicht nur den Tonhöhenverlauf meint, sondern: „Der Begriff der ‚Intonation‘ wird hier in einem weiteren Sinne gebraucht: Er umfasst die nichtsegmentalen lautlichen Eigenschaften von Äußerungen, also mindestens die Grundfrequenz/Tonhöhe, die Intensität/Lautstärke und die zeitliche Strukturierung von Äußerungen“ (Altmann, Batliner, Oppenrieder 1989, S.2).

Es geht mir bei der Intonation in erster Linie um den rhythmischen und den melodischen Verlauf. Wir markieren im Deutschen Wichtigkeit über Tonhöhenakzente, das bedeutet auch, dass unsere Ohren sehr darauf trainiert sind, Akzente zu hören. Dadurch kann es passieren, dass jemand, der falsche Akzente setzt, nicht verstanden wird, obwohl er die richtige Grammatik und den richtigen Wortschatz benutzt. Außerdem haben wir feste Tonhöhenmuster für die verschiedenen Satztypen: Aussagesatz, Entscheidungs- und Ergänzungsfrage. Hier geht also Intonation mit Grammatik einher. Und nicht zuletzt setzen wir ganz viele Signale über die Tonhöhe: Wir regeln so z.B. den Sprecherwechsel. Wer spricht wann und wie viel? Wie kommt man zu Wort und wann?

Bedeutung des Intonationstrainings für die Teilnehmenden

Was passiert, wenn die Teilnehmenden nicht über die Intonation Bescheid wissen? Ich habe weiter oben schon die möglichen Missverständnisse (Krakauer und Kakao durch falschen Akzent) erwähnt, und die Frage nach Sympathie oder Antipathie, die die gesamte Integration erschweren kann. Missverständnisse können auf der ganz konkreten Ebene entstehen, durch Wortverwechslung. Aber auch auf einer ganz anderen Ebene: Man könnte sie vielleicht die „kulturell-intonatorische“ nennen. Welche Tonhöhen werden als freundlich-unfreundlich, höflich-unhöflich empfunden? Will mein Gegenüber jetzt mit mir

sprechen oder signalisiert es mir ein „Nein“ über die Tonhöhe, werde ich also aufdringlich, wenn ich trotzdem spreche? Wann kann ich anfangen zu sprechen etc.? Man kann sich leicht vorstellen, was dieser ganze Bereich bei Ämterbesuchen, bei der Arbeitssuche usw. bedeuten kann.

Sowohl eine Polin als auch eine Spanierin schilderten mir im Verlauf des Unterrichts folgendes Problem: Sie konnten nie zu Ende reden, wurden gleich von deutschen MuttersprachlerInnen unterbrochen. Die Polin probierte sogar andere Hobbies aus, weil sie dachte, sie sei für die Deutschen nicht interessant genug. Aber auch das half nichts. Bis sie in meinem Kurs feststellte, dass sie oft mit der Stimme nach unten ging, auch mitten im Satz, am Komma beispielsweise. Das bedeutet für die Deutschen, dass sie fertig ist und mit der tiefen Tonhöhe ein Endsignal setzt, also fangen sie an zu sprechen. Das Problem war demnach einfach zu lösen!

Wie sehen die Intonationsmuster im Deutschen aus?

Im Prinzip sind die rhythmische und die tonale Struktur im Deutschen überhaupt nicht zu trennen. Die starken Akzente bezeichnen nicht nur Stärke und Dauer, sondern in erster Linie Tonhöhe. Der Satzakzent, also die inhaltlich wichtigste Stelle im Satz, ist melodisch gesehen der höchste oder tiefste Punkt der Äußerung. Tonhöhe markiert im Deutschen sofort Wichtigkeit, und wir können nicht einfach mit der Stimme irgendwie hoch oder tief werden, wie es in anderen Sprachen möglich ist. Satzfunktional betrachtet kommen wir zu folgenden Intonationsmustern im Deutschen:

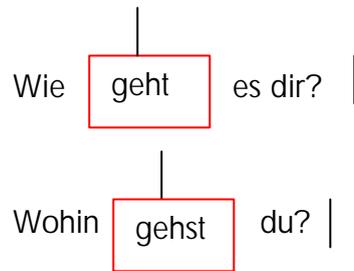
Aussagesatz:

Ich gehe in die Schu le . |
Ich freu e mich auf dich. |

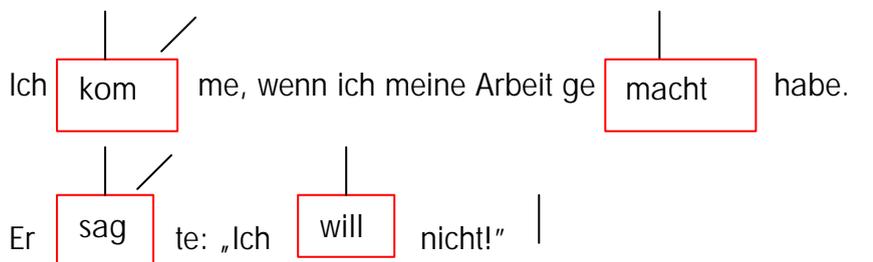
Entscheidungsfrage:

Hast du gut ge schla fen? |
Kann ich Ihnen hel fen? |

Ergänzungsfrage:



Daraus wird ersichtlich, dass der Tonhöhenverlauf über die ganze Äußerung und die Tonhöhe am Satzakzent immer eine Gegenbewegung machen: Wenn, wie beim Aussagesatz, die Tonhöhe im Laufe des Satzes fällt, steigt der Akzent und ist dadurch markiert. Wenn die Tonhöhe insgesamt steigt, wie bei der Entscheidungsfrage, markieren wir den Akzent durch einen tiefen Ton. Der Tief-hoch-Typus der Entscheidungsfrage ist sehr positiv besetzt, viele MuttersprachlerInnen empfinden ihn als sehr angenehm. Daher wird er ja auch so oft von VerkäuferInnen benutzt: „Sie wünschen?“ / „Darf's sonst noch etwas sein?“ etc. Das Heben der Stimme am Ende scheint also auch die Komponente des Angenehmen, der Freundlichkeit, des direkten Kontakts zu haben - was Teilnehmende unbedingt wissen sollten. Viele von ihnen berichten, dass sie des öfteren als „unfreundlich“ gesehen (bzw. gehört) werden. Das liegt oft unter anderem daran, dass sie mitten im Satz die Stimme senken. Was passiert denn eigentlich an Akzentstellen mitten im Satz mit den Tonhöhen?



In diesen beiden Sätzen treffen wir auf das Phänomen der Progredienz, d.h. der Weiterführung der Tonhöhe. An der Komma- oder Doppelpunktstelle sollte die Stimme ganz leicht steigen. Das ist ein wichtiges Signal dafür, dass der Sprechende noch nicht fertig ist und eben nicht unterbrochen werden möchte – er sichert sich so sein Rederecht. Wenn wir dann wieder den Grundsatz nehmen, dass der gesamte Tonhöhenverlauf und die Tonhöhe am Akzent eine Gegenbewegung machen, so muss die Akzentstelle in beiden Beispielen etwas tiefer liegen. Und genauso ist es auch in einem Satz ohne Komma, aber mit mehreren Akzentgruppen. Natürlich ist die Stelle des Satzaketes manchmal eine Interpretationsfrage, im Prinzip kann er auch am Anfang oder in der Mitte einer deutschen Äußerung stehen, aber tendenziell (neutrale Betonung) liegt er meistens am Ende des Satzes.

Das neue Unterrichtskonzept

Die Grundlagen

Die meisten Phonetikübungen in den Lehrwerken funktionieren leider immer noch so: „Hören Sie und sprechen Sie nach!“ Aber WAS soll überhaupt gehört werden? Die Lernenden achten in solchen Fällen auf den sprachlichen Inhalt, nicht aber auf den Klang.

Arbeit mit Musik

Um dieses WAS herauszukristallisieren, verwende ich Instrumente, um die Phänomene unabhängig von der Sprache wahrnehmbar, erhörbar zu machen. Sprache und Musik haben sehr ähnliche Parameter, nämlich Rhythmus, Tonhöhen, Pausen, Spannungssteigerungen und Spannungsgefälle, eine Abfolge der instrumentalen melodischen Führung. Die meisten Menschen können Musik eher körperlich-intuitiv erfahren als Sprache, denn letztere läuft für die meisten in erster Linie über das Analytische. Zitat nach einem russischen Kursteilnehmer: „Wenn ich nur einen deutschen Satz von mir geben will, muss ich schon denken, denken und denken ...“. Für den Sprachrhythmus verwende ich eine Trommel, für die Melodie eine Posaune. Die Wahl fiel auf eine Posaune, weil Sprechöne keine reinen Töne sind, d.h. es muss ein Instrument sein, das auch Zwischentöne erzeugen kann. Das ist bei der Posaune möglich durch ihren Zug. Außerdem arbeitet man bei einem Blasinstrument, ebenso wie beim Sprechen, mit Atem, Zwerchfell und Artikulation. Für wichtig halte ich es außerdem, nicht direkt mit der Wiedergabe sprachlicher Intonationsmuster durch die Posaune zu arbeiten, sondern erst mal mit Tonhörübungen (was ist höher, tiefer, gleich?), um die Sensibilisierung dafür zu erreichen¹.

Warum Trommel und Posaune, wenn ich doch oben selbst beschrieben habe, dass die Akzente letztendlich Tonhöhenakzente sind? Da könnte doch die Posaune ausreichen! Bis jetzt ist es meiner Erfahrung nach so, dass die Strukturen für viele leichter als Rhythmus denn als Tonhöhe wahrnehmbar sind. Das gilt nicht unbedingt für die großen Tonhöhenbewegungen, wie beispielsweise am Satzakzent, aber für die vielen kleinen im Verlauf eines Satzes. Denn jede Betonung ist Tonhöhe, nicht nur der Satzakzent (siehe unter dem Punkt „Progression“). Natürlich darf man bei all dem nicht aus den Augen verlieren, dass Musik hier zu einem bestimmten Zweck eingesetzt wird, die Sprache ist das Ziel, nicht die Musik.

Arbeit mit dem Körper

Bis jetzt wird Aussprache im Unterricht oft noch ungefähr folgendermaßen vermittelt: Die Lehrkraft steht direkt vor dem Teilnehmenden, zeigt ihm durch starke Mundbewegung, was

er machen soll, und fordert ihn auf, das nachzusprechen. Oder sie zeigt Sagittalschnitte. Oft wird dabei wenigstens der Artikulationsort angegeben. Aber fast immer finden die Übungen im Sitzen statt. Sprechen hat so viel mit dem Körper zu tun, mit Atmung, Zwerchfelleinsatz, Artikulation der Lippen, der Zunge, mit der Mundöffnung... Muss man also nicht bei der Körpersensibilisierung anfangen? Warum nicht mal nach links und rechts gucken: Logopädie, Gesang, Sprecherziehung, Schauspieltraining, Atemtechniken. Fast immer sind funktional eingesetzte Körperbewegungen die dringend notwendige Unterstützung. Viele meiner Übungen finden im Gehen oder im Stehen statt. Klatschen, Akzente gehen, Tonhöhenmuster in die Luft malen sind einige davon. Die Bewegungen sollten aber klar und wiederholbar sein, die gleiche Bewegung für das gleiche Phänomen. Die Teilnehmenden sind mit einer Bewegung beschäftigt und die Aussprache fließt einfach mit, ist nicht mehr so im Zentrum der Aufmerksamkeit, also auch nicht mehr so im Zentrum der Angst.

Verschiedene Lernertypen, verschiedene Angebote

Mein Ansatz setzt also mehrkanalig an: auditive Unterstützung durch die Instrumente, Bewegungen für den kinästhetischen Bereich und das Visuelle, feste Zeichen, die auf den Arbeitsblättern verwendet werden, beim Tafelanschrieb etc. So z.B. / ∪ über den Silben für laute und leise Silben in Grün, rote Quadrate um die betreffende Silbe beim Satzakzent etc.

Auf diesen Grundlagen entstand nun ein Konzept, das nicht punktuell arbeitet, sondern die intonatorischen Phänomene in ein System zusammenführt, konsequent aufeinander aufbauend, ganz didaktisiert. Dadurch sind sie natürlich etwas vereinfacht, schematisiert - eben geeignet für den Unterricht.

Die Progression

Ich beginne meine Kurse mit Klatsch- und Gehübungen im Raum, bei denen ich auf die Parameter laut, leise, langsam und schnell aufmerksam mache. Daraus entwickelt sich dann der immer gleiche Rhythmus laut-leise (/ ∪), den wir gemeinsam klatschen und dabei im Gehen zunächst Nonsenssilben sprechen wie biba, bebu o.ä. Dann beginne ich, deutsche Sätze auf den Rhythmus zu sprechen, die die Teilnehmenden nachsprechen (siehe abgebildetes Arbeitsblatt). Zunächst soll dafür sensibilisiert werden, dass es im Deutschen einen ständigen Wechsel zwischen lauten und leisen Silben gibt, über den ganzen Satz verteilt. Dabei können mehrere leise nach einer lauten kommen. Die Trommel auf der CD dient dabei immer als Hörkontrolle, oder auch zum Ersthören, zum Heraushören. Ich führe die Rhythmen im Prinzip auf die Verstypen Trochäus, Jambus und Daktylus zurück. Die Teilnehmenden lernen also drei Muster, die dann vom Satz auf den Wortakzent übertragen

werden. Mit diesen drei relativ einfachen Mustern kann man beim Wortakzent tatsächlich fast das ganze System beschreiben, ohne lange komplizierte Regeln geben zu müssen. Längere Wörter setzen sich dann aus mehreren dieser Muster zusammen. Ein wichtiger Zwischenschritt ist hierbei die Einführung der trennbaren und nicht trennbaren Verben, da letztere als Hilfe für die Teilnehmenden die nötigen, nicht betonten Präfixe liefern (begreifen, verlieren, gewinnen etc.).

Im nächsten Schritt erfolgt der Übergang zum Satzakzent. Die Teilnehmenden hören zu einem Dialog zuerst wieder die Trommel von der CD, die jede Silbe (laut oder leise) spielt, und tragen die Zeichen selbst auf den dazugehörenden Arbeitsblättern ein. Dann hören sie die Trommel noch mal mit der Frage: Was ist jetzt anders? Die Trommel stellt nun drei Lautstärkestufen dar und nicht mehr wie bisher zwei, also eine besonders laute. Sobald die Teilnehmer das gehört haben, werden die Akzente markiert und es wird geklärt, was eigentlich ein Satzakzent ist. Außerdem wird der Text im Raum gegangen, das bedeutet, dass man den Text spricht und an jeder Akzentstelle einen Schritt nach vorne macht.

Dann, in einer weiteren Sequenz, folgen die Tonhöhen. Die Teilnehmenden bekommen Tonhöhenhörübungen von der CD (Posaune) und erarbeiten danach mit Hilfe der CD, mit Hilfe von Trommel und Posaune, die verschiedenen Intonationsmuster, die dann in Bewegungen umgesetzt werden. Das alles wird schließlich bei der Arbeit mit Texten, also beim Vorlesetraining, angewendet und zusammengeführt, bis hin zum freien Sprechen. Auch mit Aufnahmen wird gearbeitet.

Erfolge und Resultate

Im Rahmen meiner Magisterarbeit probierte ich mein Konzept im Unterricht aus, machte vorher und nachher Sprachaufnahmen mit den Teilnehmenden und wertete diese dann mit einem speziellen Computerprogramm aus. Dabei konnte ich einige deutliche Erfolge im Tonhöhenverlauf nachweisen. Außerdem führten Fragebogen zu dem Ergebnis (natürlich bei einer begrenzten Anzahl von Probanden), dass keineswegs so genannte „musikalische Personen“, also die, die Instrumente spielen oder tanzen o.ä. die besten Ergebnisse hatten, auch nicht die sehr auditiven. Das Programm scheint also auch für die anderen genug Raum zu bieten und trotzdem die musikalisch-rhythmischen und auditiven Fähigkeiten zu schulen. Natürlich ist auch dieses Programm, wie jedes Lehrmaterial, begrenzt und erreicht nicht jeden. Der kurzfristige Erfolg ist eindeutig nachweisbar durch die Kassettenaufnahmen der Teilnehmenden, der langfristige wurde noch nicht getestet. Die Teilnehmenden selbst sprechen auch oft von konkreten, wahrnehmbaren Verbesserungen.

Leicht fortgeschrittene Lernende sind oft sehr dankbar dafür, diese Seite der Sprache kennen zu lernen. Nicht selten kommt der Kommentar: „Davon haben wir noch nichts gewusst!“

Ausblick

Schon in den 1960er und 70er Jahren gab es eine zahlenmäßig große Zuwanderung von Arbeitskräften. Damals hat man wenig darüber nachgedacht, wie man diese integrieren könnte. Schon damals kamen nicht primär Arbeitskräfte, sondern Menschen. Die jetzt in Gang gekommene Zuwanderungsdiskussion kann den Integrationsaspekt - und damit auch die Sprachförderung - nicht mehr ausblenden. Ich wünsche mir, dass das Erkennen der Wichtigkeit eines Intonations- und Aussprachetrainings gerade auch für die Integration von Neuzuwanderern in Deutschland noch auf eine viel breitere Resonanz stoßen wird. Ich biete u.a. an der Volkshochschule in Wiesbaden Fortbildungen für Lehrende an. Außerdem gibt es inzwischen eine CD und dazugehörige Arbeitsblätter (direkt über mich zu beziehen) als Material für diese Methode. Seminartermine stehen im Programm der VHS-Wiesbaden (www.vhs-wiesbaden.de). Mein Programm könnte ausgebaut werden zu Trainings in Firmen, im Telefondienst etc.

Literatur

Altmann, H./Batliner, A./Oppenrieder, W.: Das Projekt 'Modus-Fokus-Intonation'. Ausgangspunkt, Konzeption und Resultate im Überblick. In: dies. (Hg.): Zur Intonation von Modus und Fokus im Deutschen. Tübingen 1989, S.1ff.

Pompino-Marschall, Bernd: Einführung in die Phonetik. Berlin, New York 1995.

darüber hinaus (ganz kleine Auswahl):

Selting, Margret: Prosodie im Gespräch: Aspekte einer internationalen Phonologie der Konversation. Tübingen 1995 (Linguistische Arbeiten 329).

Uhmann, Susanne: Fokusphonologie: eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie. Tübingen 1991 (Linguistische Arbeiten 252).

Anmerkung

¹ Es gab eine ähnliche Idee, die Tonhöhen zu isolieren, von: Cauneau, Ilse: Hören-Brummen-Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Handbuch, Begleitbuch, Kassette. München 1992. Sie arbeitet aber mit Computerfrequenzen, nicht mit Instrumenten. Außerdem geht sie weniger systematisch vor.

Computerunterstützte Trainings im Sprachlernbereich für die Fort- und Weiterbildung ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer

Heike Dedenbach¹

„Die drei bleibenden Ziele von Bildung sind: die Entwicklung der Persönlichkeit, die Teilhabe an der Gesellschaft und die Vorbereitung auf den Beruf. Sie stehen nicht unverbunden nebeneinander.“ So sagte der Bundespräsident Johannes Rau in einer Grundsatzrede über Bildung am 14. Juli 2001 in Berlin. Für Bürger ausländischer Herkunft bedeutet das: Bildung ist der beste Weg zur Integration.

In diesem Sinne kümmert sich *Pro Qualifizierung* schon seit 1997 um die Verbesserung der Aus- und Weiterbildungssituation ausländischer Arbeitnehmer. *Pro Qualifizierung* ist eine bundesweite Koordinierungsstelle, ein Gemeinschaftsprojekt der IHK Köln und der Handwerkskammer zu Köln und wird vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung unterstützt. Sie arbeitet intensiv mit Aus- und Weiterbildungsspezialisten aus der Industrie zusammen. Aus dieser Kooperation entstand die Idee für das Projekt: „Bügelmessschraube – Computer-Sprachtraining“, das sich an Auszubildende sowie ArbeitnehmerInnen ausländischer Herkunft wendet, die sich weiterbilden wollen. Dafür müssen sie aber die deutsche Sprache soweit beherrschen, dass sie in der Lage sind, Fachtexte in Lehrbüchern, Lernprogrammen und Prüfungsaufgaben zu verstehen. Auf dem Markt gibt es bisher kaum didaktische Lernhilfen, die für diese Zielgruppe speziell entwickelt wurden.

Dafür brachte *Pro Qualifizierung* Vertreter der Automobilindustrie und Sprachlernexperten zusammen. Gemeinsam mit Ford Aus- und Weiterbildung in Köln und Volkswagen Coaching in Wolfsburg gab sie somit den Startschuss für die Entwicklung eines Sprachlernprogramms, in dem Fachwissen und Sprachkenntnisse zu einem neuartigen Lernkonzept verschmelzen. Das Lernprogramm für Fachkräfte: „Bügelmessschraube – Computer-Sprachtraining“, von VW Coaching entwickelt, ist für die ausländischen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen in der betrieblichen Weiterbildung entwickelt worden. Zu dieser Zielgruppe gehören natürlich auch

zugewanderte ausländische Jugendliche. Sie haben hinsichtlich ihrer Vorbildung und ihres Lernverhaltens die gleichen oder ganz ähnliche Bedürfnisse.

Das Programm kann grundsätzlich den Bedürfnissen der Zielgruppe angepasst werden. Inwieweit dies erforderlich sein wird, können in Zukunft Testläufe zeigen. Das Programm wurde praxisnah entwickelt, um den Bedürfnissen der Lernenden wirklich gerecht werden zu können. Wichtige Anregungen für die Gestaltung des Programms ergaben sich aus Gesprächen mit Personen aus der Zielgruppe und Personen, die die Lebens- und Arbeitsumstände der ausländischen Jugendlichen gut kennen.

Warum Lernen mit dem Computer so wichtig ist

Der Beitrag von Sebastian Jüngel zum Thema „Status, Evaluation und Perspektiven von Lernprogrammen“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, 1998, S. 53) zeigt deutlich, dass „Absolventen von Lernsystemen allgemein bessere Lernerfolge als Lernende im konventionellen Unterricht erreichen. Besonders wenn sie lernschwach sind oder geringe Vorkenntnisse haben“. Der Computer bietet eine neue Chance, mit Spaß und eben ganz anders als bisher gewohnt (und erlitten) zu lernen.

In den Selbstlernzentren (SLZ) der größeren Ausbildungsbetriebe können die Lehrlinge selbst entscheiden, wann es für sie sinnvoll und angenehm ist, mit den Programmen zu arbeiten. Sie können somit vor, während oder nach ihrer Arbeitszeit lernen und eben auch über den Unterricht in der Berufsschule hinaus, direkt im Arbeitsumfeld. Mit einem Computer-Lernprogramm kann jeder sein eigenes Tempo selbst bestimmen, ohne Druck und ohne Angst vor Fehlern. D.h. auch ohne Angst vor verbalen Sanktionen seitens des Lehrenden oder Blamage in der Gruppe. Ein weiterer Vorteil ist, dass intelligente Programme den Wissensstand des Anwenders speichern und jederzeit ein Wiederanknüpfen an den bereits erarbeiteten Stoff ermöglichen. Außerdem bieten direkte Erfolgs- oder Korrekturrückmeldungen in der Übungsphase einen großen Vorteil gegenüber herkömmlichen Lernmaterialien, da sie den Lernfortschritt sofort dokumentieren.

Bedürfnisse der Zielgruppe

Das Programm ist grundsätzlich für alle Nationalitäten anwendbar. Als Zielgruppe für die erste Demo-Version hat man sich für türkische ArbeitnehmerInnen entschieden, da diese prozentual die größte Gruppe ausmachen. Angesprochen sind

diejenigen, deren deutsche Sprache schlecht oder mittelmäßig ist. Um mit dem Programm arbeiten zu können, sind Sprachkenntnisse aus dem Alltag nötig. Also insbesondere die Fähigkeit, Deutsch zu sprechen und gesprochenes Umgangs-Deutsch zu verstehen.

Das Sprachniveau der Zielgruppe ist jedoch schwer messbar und bestehenden Lernstufen nur schwer zuzuordnen. Bestimmte Sprachkenntnisse sind bei ausländischen ArbeitnehmerInnen zwar vorhanden, wie Sprechen, Hörverstehen, Gebrauch des umgangssprachlichen Wortschatzes, jedoch wurde z.B. das Leseverstehen, das Verfassen von Texten oder der Gebrauch des fachsprachlichen Wortschatzes entweder nie oder schlecht erlernt oder mangels Praxis wieder verlernt. Hinzu kommt ein geringes Selbstbewusstsein der ArbeitnehmerInnen im Bereich Lernen und mangelnde Fähigkeit des Spracherwerbs. Dies erfordert eine einfache Navigation im Programm und einen systematischen Aufbau von Sprachlernwissen.

Überblick über die methodischen und didaktischen Aspekte der Demo-Version „Bügelmessschraube – Computer-Sprachtraining“

- Das Basisprogramm vom VW Coaching „Bügelmessschraube“ umfasste grundlegende Inhalte aus dem Bereich Metall. Das Programm „Bügelmessschraube – Computer-Sprachtraining“ erweitert und ergänzt es, indem es Fachwissen aus diesem Bereich mit dem entsprechenden Sprachwissen verknüpft.
- Das Programm hat Modul-Charakter, d.h. es kann in einer ausgearbeiteten, erweiterten Form auf bestehende Fachlernprogramme aufgesetzt werden. Darauf aufbauend können aber auch neue Kombiprogramme für den Sprach- und Facherwerb entwickelt werden.
- Recherchen haben ergeben, dass auf dem Multimediemarkt in Deutschland in diesem Bereich bisher kein angemessenes Programm angeboten wird.
- Beim Programm „Bügelmessschraube – Computer-Sprachtraining“ handelt es sich um eine verbesserte Version des ursprünglichen Fachprogramms „Bügelmessschraube“. Insbesondere Verständnisübungen der deutschen Sprache wurden hierbei berücksichtigt.
- Die Analyse der Fachtexte der ursprünglichen Version des Programms führte zu einer Auswahl von Themen. Sie stellen einerseits Grundprobleme für den

Erwerber der deutschen Sprache dar und andererseits greifen sie grammatikalische Formen (wie z.B. das Passiv) auf und setzen sie in Erklärungen und Übungen um.

- Das Programm ermöglicht zudem schrittweise ein Heranführen an die Grammatik. Dies geschieht durch die Darstellung in Bildern und Situationen ohne die Verwendung grammatikalischer Fachbegriffe. Auf der anderen Seite wird der Auszubildende schrittweise in die elementarsten Grundbegriffe der Grammatik eingeführt. Dies trägt erheblich zur Verständlichkeit des Programms bei.
- Durch die Programmelemente Wörterbuch mit Wortbildung, Worterklärung und Übersetzung sowie die prinzipielle Möglichkeit der Sprachumschaltung in die Muttersprache des Anwenders für die Programmelemente Bedienungshilfe, Beispiel und Erklärung erhält der Anwender die Möglichkeit, sich stufenweise und situationsabhängig vorzuarbeiten.
- Das Programm nutzt die multimedialen Möglichkeiten, indem es das bietet, was Papier nicht leisten kann. Dazu gehören z.B. die sofortige Erfolgs- oder Fehlerrückmeldung in der Übungsphase, „Drag+Drop“ Verfahren als Hilfsinstrument bei mangelnder Schreibkompetenz, das Speichern des erarbeiteten Wissensstandes u.v.m.
- Das Programm führt nicht in eine künstliche Laborsituation, sondern in eine authentische Situation mit direktem Bezug zur vertrauten Arbeitswirklichkeit des Anwenders.
- Um bestimmte Situationen darzustellen, werden die aus dem orientalischen Schattentheater stammenden Figuren Karagöz und Hacivat verwendet. Dies sind Prototypen des Bauernschlauen, Listigen und des Gelehrten, Weisen (im Programm türkische Figuren – ähnliche Paare existieren in beinahe allen anderen Kulturen und sind je nach Sprach- oder Kulturraum austauschbar). Sie sind ein wichtiger kultureller Anknüpfungspunkt. Durch das Auftauchen dieser Figuren fühlt sich der Anwender in seiner Identität wahrgenommen, akzeptiert und ernst genommen. Die Darstellung von Szenen aus der Arbeitswelt und Personen aus der Zielgruppe verstärken diesen Effekt.
- Zudem ist ein Sprecher mit Akzent oder leicht dialektaler Prägung glaubwürdiger und spiegelt die Arbeitswirklichkeit des Anwenders am ehesten wider.

Perspektiven

Das Lernprogramm ist auf verschiedenen Ebenen einsetzbar. Einerseits könnte das Programm den Fachunterricht in der Berufsschule ergänzen. Die ArbeitnehmerInnen könnten in den Selbstlernzentren oder einfach an einem Computer am Arbeitsplatz selbständig weiterlernen. Hier ist natürlich der Arbeitgeber gefragt, der den Auszubildenden bzw. den ArbeitnehmerInnen die zeitliche und räumliche Möglichkeit dazu bieten muss. Inhaltlich könnten künftig zudem prüfungsrelevante Aufgabenstellungen von Prüfungen der IHK bzw. deren grammatikalischen Strukturen und Wortschatz sprachlich analysiert und bei der Entwicklung des Programms berücksichtigt werden. Außerdem könnten die Funktionen des Programms durch Spracherkennungssysteme erweitert und verbessert werden. Das Programm ist grundsätzlich auch web-based, also vernetzt, vorstellbar. In dieser Form eröffnen sich größere Nutzungsmöglichkeiten für eine breite Zielgruppe – auch firmenübergreifend – und ein Aus- und Weiterbildungsnetzwerk könnte geschaffen werden.

Literatur

Bundesinstitut für Berufsbildung, Kühn, Günter (Hg.): Computerunterstütztes Deutschlernen von Ausländern für die Berufs- und Arbeitswelt. Eine Materialsammlung. Bielefeld 1998, S. 53

Anmerkung

¹ Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projektes „Deutsch am Arbeitsplatz“ des Projektes „Pro Qualifizierung“ (Adresse s. AutorInnenverzeichnis) unter der Leitung von Wolfgang Fehl.

Soziale und kulturelle Orientierung für (Neu-)Zuwanderer

Das Modul „Gesellschaftliche und kulturelle Orientierung“ im Projekt SIB der Stadt Neuss

Birgit Wolandt-Pfeiffer

Das Modellprojekt „Integration Irakischer Flüchtlinge“ (IIF) entstand im Oktober 1997. Ausgangspunkt war der Versuch, im Rahmen eines EU Integra-Projektes traumatisierte irakische Flüchtlinge in ihrem Integrationsprozess zu unterstützen. Im Folgenden wird „Integration“ immer als Prozess und Dialog verstanden (vergl. auch Leggewie 2000, S. 87).

Das Nachfolgeprojekt „Soziokulturelle Integration und Beschäftigung (SIB) ist dem Sozialamt der Stadt Neuss angegliedert. In einem multikulturellen Team arbeiten mehrere Teilzeitkräfte mit jährlich etwa 20 MigrantInnen, die ganztags lernen und arbeiten. Das Projekt ahmt die Rahmenbedingungen eines Arbeitsplatzes nach, die TeilnehmerInnen unterschreiben einen Vertrag, es besteht Anwesenheitspflicht von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr, geregelter Urlaub und Krankheitsnachweispflicht. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen keinen Qualifizierungszuschuss, allerdings alle nötigen Qualifizierungsmittel, Fahrkarten und bei Bedarf können sie einen Führerschein machen. Familienmitglieder werden ebenfalls betreut, soweit erwünscht, denn sie sind von Veränderungen mitbetroffen.

Seit 1999 arbeitet das Projekt SIB nicht mehr ausschließlich mit irakischen Flüchtlingen, sondern mit allen SozialhilfeempfängerInnen in Neuss, die eine Arbeitserlaubnis besitzen und so genannte Vermittlungshemmnisse aufweisen, d.h. nicht ohne Weiteres auf dem örtlichen Arbeitsmarkt vermittelt werden können, zum Beispiel aufgrund mangelnder Sprachkompetenz oder aufgrund psychischer Beeinträchtigungen.

Das SIB-Projekt-Team ist nicht nur multiethnisch, sondern auch fachlich diversifiziert: Es arbeiten dort zwei DeutschlehrerInnen mit Zusatzausbildung DaF, eine Sozialpädagogin mit Befähigung zum Sprachunterricht, ein Sozialarbeiter und eine Sozialanthropologin, alle in Teilzeit. In der EU-Förderphase entwickelte sich eine wichtige Zusammenarbeit mit transnationalen Partnern in den Niederlanden, vor allem für die praktische Unterstützung im Modul „Gesellschaftliche und kulturelle Orientierung“ (Modul 2), und in Schweden für die wissenschaftliche Kooperation (Björkqvist 1999, 2000). Die Erkenntnisse aus dieser Kooperation sind im „Handbuch für sozioökonomische Integration“ (Ghaderi und Wolandt-Pfeiffer 2000) zusammengefasst.

Das Modulprogramm SIB

Die fünf Module des Programms sind untereinander abhängig; Fortschritte auf einer Ebene haben Feedback-Auswirkungen auf die anderen Bereiche. Erst im Zusammenspiel aller fünf Module kann sich ihr Entwicklungspotenzial voll entfalten.

Modul 1: Kommunikation und Sprachvermittlung. Sprache, sich ausdrücken und Sprache verstehen ist ein in fast jedem Fall der Arbeitslosigkeit entwicklungsfähiger Problembereich. Für MigrantInnen ist sie auch immer ein Schlüssel zur Integration. Schlechte Sprachkompetenz verhindert nicht nur optimale Vermittlung von Fakten, es verhindert auch Verständigung und positive Selbstdarstellung. Das sichere Beherrschen der (Landes-)Sprache erhöht die soziale und kulturelle Handlungskompetenz. Daher bildet dies eine wichtige Grundlage für den Erwerb berufsbezogener Schlüsselqualifikationen; gute Sprachkompetenz ist eine Grundvoraussetzung dafür, einen Arbeitsplatz zu bekommen und zu behalten. Die folgenden Inhalte werden nach einem ersten Fähigkeitstest bearbeitet:

- Vermittlung von Lernstrategien im Sprachunterricht; das Lernen lernen
- PC-gestützter Sprachunterricht; Binnendifferenzierung und selbstbestimmtes Lernen
- Vermittlung allgemeinberuflicher Inhalte
- Integration der Alltagsprobleme in den Sprachunterricht
- Lese- und Schreibschwächen aufarbeiten
- Alphabetisierung.

Abhängig von der Sprachkompetenz wird im Projekt SIB nach etwa 3 Monaten zusätzlich das *Modul 2* eingesetzt, das *soziokulturelle, gesellschaftliche und berufliche Orientierungs- und Selbstwerttraining*. Dieser zweite Baustein des Projektes SIB setzt dort an, wo die gegenwärtige Lebenssituation zu einer Verringerung des Selbstwertes, und/oder zu Orientierungslosigkeit geführt hat. Traumatische Ereignisse und Perspektivlosigkeit im Herkunftsland können berufliche Kompetenzen und persönliche Ressourcen von Migrantinnen und Migranten vorübergehend unbrauchbar gemacht haben. Durchaus vorhandene fachliche Kenntnisse sind ohne weitere Entwicklung oft nicht einsetzbar auf deutschen Arbeitsplätzen.

Anhand eines Selbsterfahrungs- und Orientierungsprogramms werden die individuellen Lebens- und Berufsziele, kulturelle Entscheidungsalternativen und persönliche Entwicklungshemmnisse bearbeitet. Das Curriculum im Modul 2 wird unten detailliert erläutert. Im Zentrum steht der Dialog: zwischen den Kulturen im Klassenraum und in der Arbeitswelt, zwischen beruflichen Hoffnungen und der Wirklichkeit, zwischen beruflichen Zielen und dem langen Weg vom ersten Arbeitsplatz bis zum tatsächlichen Berufsziel.

Grundsatzentscheidungen über die eigene Zukunft werden unter Berücksichtigung dieses interkulturellen Dialoges getroffen. In allen Arbeitsschritten wird auch das familiäre Umfeld der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einbezogen, ein sehr erfolgreicher Weg, sekundäre Arbeits- und Lernhindernisse zu verringern.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass der effektiven Lebensplanung und einer Arbeitsaufnahme oft gravierende existenzielle und andere Probleme entgegenwirken. Daher gibt es im Projekt SIB das *Modul 3, die interkulturelle Sozialarbeit*. Sie versteht sich als Hilfe zur kreativen Problemlösung im Kontext unterschiedlicher kulturell bedingter Handlungs- und Entscheidungsalternativen.

Das *Modul 4* ist die „*Vermittlung in Praktikum und Arbeit*“. Eine gute Zusammenarbeit mit verschiedenen Firmen in der Region ermöglicht uns nicht nur die Vermittlung in individuell abgestimmte Praktika, sondern auch die Arbeit auf Probe für einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie deren Betreuung am Arbeitsplatz.

Bezüglich des Praktikums und der Arbeitsangebote werden Kompromisse zwischen Wunschvorstellungen der TeilnehmerInnen für den Arbeitsplatz einerseits und den Gegebenheiten am Arbeitsmarkt sowie den individuellen Kompetenzen angestrebt. Zusatzqualifikationen wie der Erwerb von Führerscheinen, PC-Kenntnissen und die Vermittlung in Fortbildungskurse sind Einzelfallentscheidungen, in denen die Ressourcen der einzelnen TeilnehmerInnen und die Möglichkeiten des Arbeitsmarktes entscheidende Faktoren sind.

Modul 5 ist die „*Integration durch Ehrenamt und Bürgerarbeit*“. Im Projekt SIB treffen die unterschiedlichsten Menschen zusammen: Kurden auf Ghanaer, Kontingentflüchtlinge aus Russland auf Menschen aus Sri Lanka, Akademiker auf Analphabeten, Deutsche auf Nichtdeutsche. Die daraus zu erwartende Reibung ist beabsichtigt; sie vergrößert den Erfahrungshorizont aller, auch des Teams. Diesen Effekt verstärken wir durch das Angebot ehrenamtlicher Arbeit im Projekt und außerhalb des Projektes. Bürgerarbeit, Ehrenamt und Vereinsmitgliedschaft sind typisch westeuropäische soziale Elemente, die durchaus Entsprechungen in den Herkunftsländern der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben.

Das Curriculum im Modul „Gesellschaftliche und kulturelle Orientierung“

Im Modul 2 werden verschiedene Lern- und Trainingsebenen genutzt, vom Einzelgespräch mit dem Sozialarbeiter bis zum Frontalunterricht, von interkultureller Diskussion zwischen einzelnen TeilnehmerInnen bis zur immerwährenden Reibung und Auseinandersetzung mit den arbeitsplatzähnlichen Regularien im Projekt. Hier stehen kulturell definierte Problemlösungsstrategien, Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit Berufs- und Lebensperspektiven auf der Basis kulturspezifischer Entscheidungsalternativen im Mittelpunkt. Neben der selbstwertstärkenden Arbeit, Ressourcenorientiertheit, der Wertschätzung der Herkunftskultur und der bisherigen Biographie sind vor allem der Fokus auf das schon Erreichte im Herkunftsland und die kreativen Möglichkeiten, dies in neuer Form in der BRD zum Einsatz zu bringen, wichtig. Das Modul 2 gliedert sich in drei Phasen.

Phase 1: Die Aufnahmegesellschaft und ihre Regeln soweit wie möglich durchschauen und für sich bewerten und nutzen können

Dieser Modulteil korreliert mit der existenziellen Problemlage vieler TeilnehmerInnen und mit der häufig auftretenden emotionalen und kognitiven Einstellung, dass Probleme allein „außen“ sind. Tatsächlich liegen viele Probleme „außen“, und das Informationsbedürfnis ist riesig, daher wird der Informationsbedarf zuerst einmal gestillt. Folgende Fragen werden in sprachlich einfacher Form in Phase 1 bearbeitet:

Ankunft und Aufenthalt

- Welche Aufenthaltsgenehmigungen gibt es?
- Hilfen zur Aufenthaltssicherung
- Wie ist die Situation der Flüchtlinge in der BRD?
- Wege im Asyl- und Aufnahmeverfahren
- Will ich mich einbürgern lassen und wie geht das?
- (Rollenspiel Besuch im Ausländeramt)

Finanzielle Unterstützung für Neuzuwanderer

- Welche Rechte und Pflichten habe ich gegenüber dem Sozialamt?
- Wer bekommt wie viel Geld vom Sozialamt und wofür?
- Wem steht Kindergeld und Erziehungsgeld zu?
- Wer bekommt wie viel Arbeitslosengeld und Arbeitslosenhilfe?
- Wie funktioniert der Geldverkehr?

(Rollenspiel Kontoeröffnung)

Wohnung

Wie bekomme ich eine Wohnung, wer hilft mir dabei, eine zu finden?

Was kosten Wohnungen, was sind Haupt- und Nebenkosten?

Wer bekommt Wohngeld und wie beantrage ich es?

Was ist ein Wohnberechtigungsschein und wie beantrage ich den?

Was muss ich bei meinem Mietvertrag beachten?

Was muss ich bei Kündigung und Wohnungsübergabe beachten?

Welche Rechte und Pflichten, welche Fristen gibt es für Mieter und Vermieter?

Wie melde ich mich beim Einwohnermeldeamt an und um?

Wie bekomme ich einen Telefonanschluss?

Was brauche ich unbedingt für die Wohnungseinrichtung?

(Rollenspiel Wohnungssuche)

Alltagsmanagement

Wie finde ich die Information, die ich brauche?

Wo kann ich was am besten einkaufen?

Welche Lebensmittel sind gesund für meine Kinder und mich?

Was muss ich beim Leisten von Unterschriften beachten?

Was muss ich tun, wenn ich krank bin? Wie finde ich einen Arzt, wie bekomme ich einen Krankenschein, wie treffe ich Terminabsprachen, was ist eine Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung?

Wie funktioniert das Gesundheitssystem allgemein, wie die Krankenversicherung?

Welche anderen Versicherungen sind überhaupt wichtig?

(Info-Rallye)

Wünsche und Einkäufe

Wie lebe ich mit Werbung und (übersteigertem) Konsum um mich herum?

Wie vermeide ich (zusätzliche) Schulden und befriedige trotzdem materielle Grundbedürfnisse?

Welche sind meine Grundbedürfnisse?

Was sind Verbraucher- und Schuldenberatungsstellen und wie helfen sie mir?

Was muss ich bedenken bei Katalog- und Versandhauskäufen, bei Ratenzahlung?

Soll ich second hand oder neu kaufen?

(Einkaufsrallye)

Schule und Ausbildung

Wer kann Kindergarten, -hort und -tagesstätte nutzen? Was sind die Unterschiede, auch bei den Trägern?

Wer finanziert eine Kinderbetreuung? Was sind und kosten Tagesmütter?

Wie funktioniert das Schulsystem der BRD?

Welche Ausbildungsmöglichkeiten und -förderungen gibt es?

Welche Schule ist gut für meine Kinder?

(Familienspielerstag im Projekt SIB mit den Kindern der TeilnehmerInnen)

Erster Überblick über die Strukturen in der BRD und der EU

Welche Länder und Landeshauptstädte gibt es in der BRD?

Welche rechtlichen und demokratischen Strukturen gibt es?

Was ist das Grundgesetz?

Warum unterscheiden wir Legislative und Exekutive?

Welche Parteien gibt es in der BRD?

Wie funktionieren die Parlamente, die Wahlen?

Wer hat politische Macht in der BRD?

Was ist die EU und welche Länder sind Mitglied?

Welche Selbstorganisationen von MigrantInnen gibt es?

(Besuch des Landtags in Düsseldorf)

Kurze Geschichte Europas und der BRD

Was passierte in der BRD und der EU, als im Herkunftsland ...?

Welche Bedeutung hatten der 1. und 2. Weltkrieg in der BRD?

Welche Gefahr geht von Neonazis heute aus?

(Exkurs: Geschichte der Menschheit: Neanderthalmuseum)

Natur, Umwelt und Umweltschutz

Wie sehen die Landschaften in der BRD und im Herkunftsland aus?

Landschaften Europas, Verantwortung für die Umwelt, Umweltschutz im Alltag

(Videofilme zur Landesgeographie)

Freizeit, Hobbys, Ehrenamt

Wo kann man was machen in der neuen Umgebung, welche Ausflüge könnten Spaß machen?

Wie nutze ich Bibliotheken und Sportvereine?

Welchen Interessen kann ich gemeinsam mit anderen BürgerInnen nachgehen?

Was finden Jugendliche „cool“ und „in“, was erlaube ich meinen Kindern?

Was kann ich für andere tun, will ich ein Ehrenamt?
Welche ehrenamtliche Unterstützung wünsche ich mir?
Besuch der Bibliothek

Familie, Religion und Lebenssinn

Welche Rolle kann Religion in Deutschland spielen?
Welche Lebensentwürfe und -pläne sind in der BRD typisch oder möglich?
Wie erziehe ich meine Kinder?
Wie gehe ich mit der Vielfalt der Lebensentwürfe um?
Was bedeutet in der BRD Status, was im Herkunftsland?
Welche Symbole sind wichtig in beiden Kulturen, und warum?
(Besuch im Haus der Geschichte, Bonn)

Jahresfeste und Lebensabschnittsfeste

Welche Feste sind in der BRD und im Heimatland wichtig, und warum?
Wie werden diese Feste gefeiert?
(Ostern, Newroz und andere Feste gemeinsam feiern)

Medien

Welche Zeitungen gibt es, und welcher Partei stehen sie nahe?
Welche Zeitschriften, Bücher, Filme und Fernsehfilme helfen, die BRD und die Herkunftsländer besser zu verstehen?
Was unterscheidet Information und Infotainment, Kunst und Kommerz?
Wie nutze ich Informationstechnologie und den PC im Alltag?
(Besuch beim WDR in Düsseldorf)

Phase 2: Was bringe ich mit in die neue Lebensumwelt?

Nach dieser Informationsphase folgt im Modul 2 nun eine zweite, ganz andere. Die TeilnehmerInnen im Projekt SIB haben nun etwa ein halbes Jahr lang Deutsch gelernt. Viele existenzielle Probleme (Wohnraum, Kinderversorgung, Sozialhilfebezug, Aufenthaltsbelange) sind gelöst oder werden bearbeitet. Trotzdem gibt es noch viele Konflikte, Fragen und Probleme, die durch Information allein nicht geklärt werden können. Hier geht es immer mehr um Arbeit und Beruf, um Wünsche, Erwartungen und Ängste. Nach dem „Außen“ ist nun der Fokus auf das „Innen“ gefragt, auf die geleitete Selbstreflexion. Die folgende Phase kann als Versuch einer interkulturellen Evaluation der individuellen Lebens- und Berufsperspektiven angesehen werden. Diese Phase stellt außerordentliche Ansprüche an die Lehrkräfte.

Die sprachlichen und didaktischen Voraussetzungen für diesen Teil sind so weit wie möglich geschaffen. Das anfänglich große Bedürfnis der TeilnehmerInnen nach Frontalunterricht ist etwas zurückgedrängt, Teamarbeit, paarweises und individuelles Arbeiten (auch am PC) sind geübt, Rollenspiel und künstlerische Erarbeitung verschiedener Themen sind eingeführt. Die folgenden Themen werden in der Gruppe und in Einzelarbeit, mit Elementen aus der Biographiearbeit und, wo möglich, durch systemtherapeutische Interventionen bearbeitet. Die Themen bewegen sich vom Allgemeinen und Stereotypischen hin zum persönlichen Erleben und Einschätzen, und zwar immer so weit, wie einzelne TeilnehmerInnen diesen Weg gehen wollen. Das ist durchaus sehr unterschiedlich. Dies sind die Themen:

Kulturelle Stereotype

- Wie sieht das „ideale Leben“ im Herkunftsland aus, wie in Deutschland?
- Wie ist das Männer- und Frauenbild, wie die Rollenverteilung?
- Welche Berufschancen gibt es für Männer und Frauen?
- Welche Stellung hat die Familie oder Gemeinschaft?
- Was sind im Herkunftsland traditionelle, was moderne Wertvorstellungen?
- Worin liegt hier der Unterschied zur BRD?
- Welche Rolle spielen Gastfreundschaft, Familienzusammenhalt und Religion in den beiden Gesellschaften?

Reflexion Kindheit und Schule

- Welche Erinnerung gibt es an Schulereignisse, welche Träume gab es, welche Selbstbilder?
- Welche politischen und geschichtlichen Dimensionen beherrschten die Kindheit?
- Welche Berufsausbildung oder Familienaufgabe war zu bewältigen?

Reflexion Familienalltag und Lebensumfeld

- Welche Aktivitäten waren in der Herkunftsfamilie wichtig?
- Welche Vorbilder gab es, mit wem wurde die Freizeit verbracht?
- War die Großfamilie zentral oder weniger wichtig als andere Beziehungen?
- Welche Themen wurden in der Familie besonders viel beachtet?
- Wie gingen in meiner Familie die Menschen mit unsicheren Situationen um?

Erstellung eines Genogramms und eines biographischen Lebensstrahls

- Vorstellung der eigenen Biographie soweit die TeilnehmerInnen dies wollen
- Ausweichen auf die Ebene der allgemeinen Geschichtschronologie bei Bedarf

Politik in der Heimat und in der BRD

Welche Vorstellungen gibt es zu Demokratie und Toleranz?

Was bedeutet Ausländerfeindlichkeit, wie wurde sie selbst erlebt?

Welche Rolle spielt der europäische Wirtschaftsvorsprung?

Sind die eigenen politischen Ansichten ausgerichtet auf die Vergangenheit, Gegenwart oder die Zukunft?

Überblick: Geert Hofstedes fünf kulturelle Faktoren

Vorstellung der fünf Faktoren Geert Hofstedes (Methode zur Einschätzung kultureller Entscheidungsfaktoren)

An Hand einer Tabelle eine Auswahl von Gesellschaften einordnen (als Diskussionsgrundlage über Stereotype und Vorurteile)

eigene Zuordnung der Herkunftskultur und der BRD

Welche kulturellen Faktoren haben die eigenen Lebensentscheidungen bisher am meisten beeinflusst?

Kulturschock als Erfahrungsmöglichkeit

Was ist besonders schwierig zu bewältigen in der BRD?

Was ist anders als erwartet, was ist unangenehm im Kleinen, welche Probleme sind im Großen scheinbar unlösbar?

Welche Erwartungen sind noch unerfüllt?

Was hat nach der Ankunft in der BRD einen Schock ausgelöst?

Überblick Phasen des Kulturschocks

1. Phase: positive Einstellung zum Aufnahmeland

2. Phase: Problematisierung der neuen Lebenssituation

3. Phase: neue Möglichkeiten werden entdeckt

4. Phase: Kontakte knüpfen und die neue Umgebung akzeptieren

5. Phase: Rückkehr ins Heimatland zu Besuch oder Rückkehr

Eigene Einschätzung: Passen diese stereotypen Phasen auf meine Situation?

In welcher Phase befinde ich mich gerade?

Ausblick auf eigene Lösungen

Gesellschaftliche und soziale Partizipation

Auf welche Weise nehme ich am gesellschaftlichen Leben teil?

Welche weiteren Möglichkeiten gibt es?

Welche Selbstorganisationen und Institutionen sind für mich interessant?

Welche Aktivitäten plane ich für die Zukunft?

Will ich ein Ehrenamt, ein Hobby ausüben, auch, um neue Menschen kennen zu lernen?

Phase 3: Berufs- und Bewerbungstraining. Entscheidungen im Dialog zwischen „Innen“ und „Außen“

Wenn die TeilnehmerInnen die drei Monate der Phase 2 durchgearbeitet haben, sind viele Dinge berührt, viele Fragen gestellt und viele Probleme beachtet worden, und ein sehr wertschätzender Zugang zu den mitgebrachten Ressourcen der TeilnehmerInnen ist erreicht. Das „Innen“, die Herkunftskulturen, haben Anerkennung erfahren. Gleichzeitig sind Unterschiede mit und Ansprüche aus dem „Außen“, der Mehrheitsgesellschaft, aufgezeigt. Nun sind berufliche Entscheidungen möglich. Die dritte Phase dieses Moduls, das Berufs- und Bewerbungstraining, wird wiederum durch Rollenspiele und praktische Übungen ergänzt. Folgende Themen werden bearbeitet:

Einschätzung beruflicher Fähigkeiten und Interessen

- Noch einmal zurück: welche beruflichen Wünsche hatte ich in der Jugend?
- Welche beruflichen Zukunftsvorstellungen hatte meine Familie für mich?
- Wie sind die Vorstellungen umgesetzt worden?
- Welche Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen wurden gesammelt?
- Was ließ sich nicht verwirklichen und warum nicht?
- Wo liegen meine Interessen heute?
- Welche Ressourcen sind vorhanden, vielleicht aber noch nicht beruflich genutzt?

Interkulturelle Perspektiven zur Arbeit

- Was bedeutet Arbeit für mich, was bedeutet Arbeit in meinem Herkunftsland?
- Welchen Stellenwert hat Arbeit in meinem Leben?
- Was erwarte ich von meinem nächsten Arbeitsplatz?
- Welche kulturell gestützten Erwartungen hat ein Arbeitgeber in der BRD an Arbeitnehmer über dessen fachliche Qualifikationen hinaus (z. B. Teamfähigkeit, Kooperation, Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit)?

Überblick: Der Arbeitsmarkt in der BRD

- Welche Berufe gibt es in der BRD, welche Ausbildungen werden dafür benötigt?
- Exkursion zum Berufsinformationszentrum des Arbeitsamtes
- Welche Berufschancen sind realistisch für mich?
- Wie ist die Arbeitsmarktlage vor Ort?
- Welche Arbeitsplätze sind für mich denkbar?

Wie bekomme ich einen Arbeitsplatz?

Was kann ich mit meinen Vorstellungen und Werten zurzeit nicht vereinbaren?

Erstellen von Bewerbungsunterlagen

Der Lebenslauf (auf der Basis des Lebensstrahls)

Zeugnisse und Referenzen

Umgang mit dem PC

Die Arbeitsuche

Welche Jobs gibt es und wie und wo finde ich sie?

Wie berät mich das Arbeitsamt?

Wie gehe ich mit dem Stellenmarkt in der Zeitung um?

Umgang mit dem Internet (SIS)

Welche Praktikumsstellen gibt es?

Die Bewerbung

Bewerbungsgespräche üben

Bewerbungen schreiben

Mit Hilfe der MitarbeiterInnen passende Stellen suchen

Das Vorstellungsgespräch

Worauf kommt es an, wie soll ich wirken und was soll ich erfragen?

Angst vor dem Vorstellungsgespräch

Üben des Vorstellungsgesprächs mit Externen im Rollenspiel

Blindbewerbungen

Umgang mit Absagen

Rechte und Pflichten von ArbeitnehmerInnen

Arbeitsverträge, Mutterschutz, Arbeitskleidung,

Krankmeldung, Betriebsräte und Gewerkschaften,

Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe, Rechte und Pflichten während der

Arbeitslosigkeit, Nachweise über Stellensuche

Brutto-Netto

Wohin gehen meine Abgaben, Sozialabgaben, Steuern?

Das neue Rentengesetz und seine Auswirkungen.

Wer zahlt welche Steuern?

Die Steuerklassen und ihre Variationsmöglichkeiten

Was wird aus Steuermitteln bezahlt?

Berufsperspektiven und Langzeitberufsplan

Was muss ich tun, um in Zukunft weitere berufliche Chancen nutzen zu können?

Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Studium, Umschulung

Typische Probleme und Konflikte am Praktikums- und Arbeitsplatz

Umgang mit KollegInnen und ArbeitgeberInnen

Umgang mit Ängsten

Umgang mit ausländerfeindlichen Erfahrungen

Wissen wir genug voneinander?

Integration als Dialog wohin?

Besonders im Modul 2 wird das Spannungsfeld deutlich, in dem Dialoge, Auseinandersetzungen und Reflexion stattfinden. Es ist ein Spannungsfeld zwischen einer nicht aufgebaren demokratischen Grundhaltung, die Toleranz und Vielfalt der Lebensentwürfe unterstreicht, und den möglichen Abwehrhaltungen aus unterschiedlichsten Gründen gegenüber einer sehr offenen Gesellschaft, die bei einigen TeilnehmerInnen vorkommen. Zusätzlich dazu ist die Vielfalt in der Teilnehmergruppe oft gleichermaßen anregend wie von Konflikten geprägt. Und es besteht eine Spannung zwischen allgemeinen politischen und ideologischen Vorstellungen, die TeilnehmerInnen und auch MitarbeiterInnen hegen, in denen nicht der einzelne Mensch beurteilt wird, sondern sein Stereotyp und, sozusagen im Näherkommen, die dialogische Auseinandersetzung mit dem Einzelnen, der dann nur noch bedingt in seiner ideologischen Gruppenzugehörigkeit wahrgenommen wird. Beides zu tun ist ein Drahtseilakt im Projektalltag.

Dies verdient Beachtung, weil ich den Eindruck habe, es herrscht u.a. auch in manchen Lehrbüchern zur Orientierung eine quasi-evolutionäre Doktrin vor, dass die individualisierungsbetonte moderne Gesellschaft die Beste aller möglichen sei. Toleranz gegenüber Zuwanderern entwickelt diese Haltung mit der Hoffnung, Zuwanderer werden den Fortschritt moderner und individualistischer Gesellschaften schätzen; gepaart ist sie mit einer eher gleichgültigen Haltung gegenüber den kulturellen Alternativen, die Zuwanderer mitbringen.

Sollte dieser Eindruck gerechtfertigt sein, so wird die Möglichkeit vergeben, Kulturen in einen Dialog der Utopien einzubinden. Wo in Europa wird derzeit der mögliche

Wertezuwachs, den die Zuwanderer mit ihren kulturellen Errungenschaften in die jeweilige Mehrheitsgesellschaft einbringen könnten, wirklich gesehen?

Literatur

American Psychiatric Association (Hg.): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Washington, D.C. 1994

Baumgartner, M. (Hg.): Die psycho-soziale Betreuung von Folteropfern und ihre Bedeutung in der Sozialarbeit. 1995

Björkqvist, Gunilla: Life Experiences and psychological well-being among the participants in the project „IFF“ – preliminary results. Stockholm 1999 and 2000

Burkhard, Gudrun: Das Leben in die Hand nehmen. Arbeit an der eigenen Biographie. Stuttgart 1995

Ghaderi, Cinur & Wolandt-Pfeiffer, Birgit (Hg.): Handbuch zur sozio-ökonomischen Integration von Flüchtlingen und Sozialhilfeempfängern. Stadt Neuss 2000

Houdijk, M. & Scheepers, J.: Voorbereid op taalstage. Uitgeverij Coutinho 2001

Hofstede, Geert: Lokales Denken, globales Handeln. München 1997

Kamalkhani, Zahra: Iranians in Norway: Adaptation and Community Formation, in: Migration World Magazine, 19. Jg., Heft 2/1991, S. 8-12

Kühne, Peter/Rüßler, Harald: Die Lebensverhältnisse der Flüchtlinge in Deutschland. Frankfurt: Campus Verlag 2000

Leggewie, Claus: „Integration und Segregation“ in Bade, K. u. Münz, R. (Hg.): Migrationsreport. Bonn 2000

Perkonig, A./Wittchen, H. U.: Trauma and PTSD among adolescents and young adults from the general Population in Germany. Max Planck Institut für Psychiatrie. Aus: Maercker A (Hrsg.) Therapie der Posttraumatischen Belastungsstörungen. Berlin Heidelberg: Springer Verlag 1997

Scheepers, J./Schouten, A.: Thuis in eigen toekomst, cursistenboek niveau A, AI
Bussum 1996

*Scheepers, J./Schouten, A. (Hg.): Thuis in eigen toekomst, cursistenboek niveau
B, AI Bussum 1996*

Stolz, Jörg: Soziologie der Fremdenfeindlichkeit. Frankfurt: Campus Verlag 2000

Van der Brug, Jos/Locher, Kees: Unternehmen Lebenslauf. Biographie, Beruf und
persönliche Entwicklung. Stuttgart: Verlag Freies Geistleben 1997

Leben in der modernen Welt.

Ein Orientierungsprojekt für ausländische Flüchtlinge

Holger Heubner

„Im Exil ist alles ungewöhnlich. Das Exil ist ein Ozean von chaotischen Informationen. Der Mangel an Redundanzen dort erlaubt nicht, diesen Informationsschwall als sinnvolle Botschaften zu empfangen. Das Exil ist, da ungewöhnlich, unbewohnbar [...] (Flusser, 1994, S. 103).“

Konzept und Zielsetzung

Das Seminar „Leben in der modernen Welt – Ein Orientierungsprojekt für ausländische Flüchtlinge“ (kurz: LimoW) möchte ausländischen Flüchtlingen und Asylbewerbern die Orientierung und die Alltagsbewältigung in einer modernen Gesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland oder den Niederlanden erleichtern. Es ist in den Jahren 1998-1999 mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission und unter Federführung der DRK Westfalen-Lippe, Soziale Beratungs- und Betreuungsdienste gGmbH in Zusammenarbeit mit dem niederländischen Centraal Orgaan opvang asielzoekers (COA) und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entwickelt und von 1999-2000 sowohl auf niederländischer als auch auf deutscher Seite in die Breitenanwendung gebracht worden.

Das Seminarkonzept verfolgt den Ansatz, die Orientierungsschwierigkeiten von ausländischen Flüchtlingen als Modernisierungsprobleme zu begreifen, also als Schwierigkeiten von Menschen, die durch Flucht u.ä. Umstände in ein neues Umfeld versetzt sind, das im Vergleich zu den jeweiligen Herkunftsländern andere Strukturen aufweist und an die oder den Einzelnen bisweilen kategorial andere Anforderungen bei der Bewältigung des Alltags stellt. Modernisierung wird dabei, vereinfacht gesagt, als Bündel von Entwicklungstendenzen verstanden, das in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen die Menschen einerseits mit größeren Freiheiten, mehr Wahl-, Entscheidungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, größerer Rechtssicherheit etc. ausstattet, sie andererseits aber zugleich mit höherer Komplexität, größerer Abstraktheit und geringerer sozialer Stabilität,

Entscheidungsdruck oder auch viel größerer Eigenverantwortung konfrontiert (Vgl. hierzu van der Loo / van Reijen 1992, Giddens 1997).

Der Wechsel in die Bundesrepublik oder die Niederlande ist von vielen ausländischen Flüchtlingen als ein Verlust von Selbstverständlichkeiten und an Orientierung beschrieben worden. Ein solcher Wechsel in ein anderes Land unter oft schwierigen und belastenden Bedingungen ist ohnehin nicht einfach. Aber in diesem Fall kommt oft hinzu, dass die Flüchtlinge aus eher traditionellen Gesellschaften in eine moderne und komplizierte Umgebung versetzt werden. Dabei sind sie nicht nur mit einer Fülle an Eindrücken und unbekanntem Verhaltensmustern konfrontiert. Vielmehr wird ihre Orientierung in dieser neuen Umgebung auch dadurch erschwert, dass sie die grundlegenden Funktionsprinzipien moderner Gesellschaften oftmals nicht kennen und deshalb auch häufig nicht wissen, welche Fähigkeiten und Kompetenzen in einer solchen Umwelt besonders wichtig sind. Dabei ist es keineswegs so, dass Inländer nicht unter Modernisierungsproblemen leiden, sie hatten nur mehr Gelegenheit und Zeit, sich darauf einzustellen. Um in der heutigen Bundesrepublik oder in den Niederlanden nicht zum Spielball von äußeren Bedingungen zu werden, benötigt man in besonderer Weise gestalterische Kompetenzen. Man muss die Handlungsspielräume ermitteln und kennen, innerhalb derer sich Möglichkeiten auftun, dem eigenen Leben eine individuelle Kontur zu verleihen und die eigenen Interessen erfolgreich zu verfolgen.

Im Vordergrund dieses Projektes steht deshalb nicht so sehr die Vermittlung konkreter Informationen, beispielsweise über die Funktionsweisen der Sozialhilfe oder über die Straßenverkehrsordnung. Vielmehr soll den Teilnehmern/innen eine Art Metawissen, ein übergreifendes Wissen über das Leben in einer komplexen Gesellschaft vermittelt werden. Konkret werden hierzu zwei Ziele verfolgt:

1. **Transparenz:** Modernisierungsprozesse, die Strukturen und die Funktionsweisen moderner Gesellschaften sowie die daraus für den Einzelnen bzw. die Einzelne sich ergebenden Chancen und Risiken, Möglichkeiten und Belastungen sollen verdeutlicht werden. Die Ebene der Transparenz arbeitet mit einem Entlastungseffekt: Erfahrungsgemäß fühlen sich die meisten Menschen durch die Kenntnisse von Modernisierungsprozessen insofern entlastet, als sie sehen, dass viele der Probleme, unter denen sie leiden, strukturell bedingt sind und nicht mit persönlichem Versäumnis oder Versagen zusammenhängen, und dass potentiell alle Menschen von diesen Problemen betroffen sind.

2. **Kompetenz:** Fähigkeiten, die es der oder dem Einzelnen ermöglichen, unter den Bedingungen der Moderne ihre oder seine individuellen Lebensziele zu verwirklichen, sollen aufgezeigt und eingeübt werden. Die Ebene der Kompetenz korrespondiert mit individuellem Erfolg. Es soll verdeutlicht werden, in welchem hohem Ausmaß die oder der Einzelne ihre oder seine Lebenschancen durch persönliches Engagement beeinflussen kann.

Ein Hauptvorteil dieses Ansatzes ist das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe. So steht zum Beispiel nicht die Information, an welche Behörde welcher Antrag zu stellen ist, im Vordergrund, sondern die Erläuterung der grundlegenden Bedeutung von zuverlässigen Informationen und der Wege und Möglichkeiten, wie man sich selbständig verlässliche Informationen verschafft. Wer sich diesen Zusammenhang einmal grundsätzlich vergegenwärtigen konnte, hat für seine persönliche Zukunft in der Regel mehr gewonnen als durch die Teilnahme an einer einzelnen Informationsveranstaltung. Denn auch wissensorientierte Veranstaltungen sind von Modernisierungseffekten beeinflusst: Viele Sachverhalte sind so komplex, dass sie eine hohe Aufmerksamkeit von Seminarteilnehmern erfordern oder sogar ausschließlich für den Einzelfall vermittelt werden können. Die oft gestellte Frage nach den Regeln der finanziellen Hilfen zum Beispiel kann kaum allgemein beantwortet werden, weil es hier gravierende Abweichungen von Gemeinde zu Gemeinde gibt. Gleichzeitig korrespondieren die angebotenen Informationen nicht immer mit den konkreten Informationsbedürfnissen der einzelnen Teilnehmer, weil diese vielleicht erst ein halbes Jahr später einen Versicherungsvertrag abschließen oder einen Mietvertrag unterschreiben werden.

Gleichwohl muss hier betont werden, dass LimoW keineswegs als eine ausschließende Alternative zu Veranstaltungen konzipiert ist, die in erster Linie Sachinformationen vermitteln wollen. Menschen, die sich in der Bundesrepublik orientieren wollen, brauchen beides. Aus den Anwendungen dieses Seminars wissen wir, dass die Zielgruppe der ausländischen Flüchtlinge ein sehr hohes Bedürfnis nach Sachinformationen hat. Insofern versteht sich LimoW sozusagen als eine flankierende Maßnahme, die bereits bestehende Orientierungsangebote unterstützt.

Der entwickelte Ansatz nutzt ausgiebige Erfahrungen von Integrationsseminaren für deutschstämmige Spätaussiedler und jüdische Flüchtlinge aus den Staaten der GUS. Für Spätaussiedler wurde der Ansatz ursprünglich entwickelt und erprobt. Unter dem Titel „Menschenkräfte“ sind die Integrationsseminare für Spätaussiedler inzwischen fester Bestandteil der Betreuungsarbeit, während ein ähnliches Seminarkonzept unter der Bezeichnung „Zusammen wachsen“ in der Betreuungsarbeit mit jüdischen Zuwanderern

eingesetzt wird. Die Ausgangshypothese, dass sich die vielfältigen und unterschiedlichen Orientierungsprobleme von Fremden als Modernisierungsprobleme begreifen lassen, trifft beim Teilnehmerkreis eindeutig auf Zustimmung. Nach dem Seminar sind Probleme besser erklärbar und alle sehen klarer, mit welchen Fähigkeiten und welchem Verhalten man persönliche Ziele eher erreichen kann.

Zielgruppe ausländische Flüchtlinge

Das Seminarkonzept bietet Bildungsmaßnahmen für ausländische Flüchtlinge an, die längere Zeit in der Bundesrepublik oder den Niederlanden bleiben. Mit welchem Rechtsstatus sich die Personen hier aufhalten, spielt für die Anwendung der einzelnen Maßnahmen eine sehr untergeordnete Rolle.

Inhaltlich mag es auf der ersten Blick konsequenter erscheinen, ein solches Bildungsangebot auf Flüchtlinge zuzuschneiden, die sicher hier bleiben werden (also etwa anerkannte Asylbewerber), doch ist diese naheliegende Zielsetzung in der Praxis nicht sinnvoll umzusetzen. Die Anerkennungsverfahren dauern zum einen meistens recht lange, so dass diese Personen sich oft schon mehr als ein Jahr in der Bundesrepublik oder den Niederlanden aufhalten. Zum anderen verzögern sich auch im Falle der Ablehnung die Verfahren bis zum endgültigen Verlassen des Landes so sehr, dass es angemessen, sinnvoll und aus humanitären Gründen geboten ist, diesen Menschen innerhalb dieser oft Jahre währenden Phase des Aufenthaltes Orientierungshilfen anzubieten. Dies gilt um so mehr, als die vermittelten Kompetenzen den Betroffenen auch in ihren Heimatländern von Nutzen sein können. Für den Erfolg des Seminarkonzeptes wiederum ist es sehr wichtig, möglichst frühzeitig mit den Flüchtlingen in Kontakt zu treten. Dann ist ihre Aufgeschlossenheit und Neugier erfahrungsgemäß besonders groß, und die vielfach negativen Erfahrungen der ersten Monate ihres Aufenthaltes haben noch nicht zu Motivationslosigkeit, Depression, Antriebslosigkeit oder Abwehrhaltungen geführt.

Gegenüber den Zielgruppen deutschstämmiger Spätaussiedler und jüdischer Zuwanderer zeichnet sich die Gruppe ausländischer Flüchtlinge vor allem durch zwei Besonderheiten aus: Die Gruppe ist insgesamt sehr heterogen in Bezug auf ihre Herkunft, auf ihre kulturellen Traditionen, das Bildungsniveau und natürlich auch in Bezug auf die Sprache. Daneben sind die ausländischen Flüchtlinge sehr von den Fluchterfahrungen geprägt – sowohl von den Erlebnissen und Bedingungen, die zur Flucht geführt haben, als auch von den Umständen der Flucht selbst – und schließlich auch von den Erfahrungen der

komplexen rechtlichen Struktur der Asylverfahren oder anderer rechtlicher Prozeduren zur Prüfung des Aufenthaltsstatus.

Im Zuge der Erarbeitung des Seminars wurden zahlreiche Test- und Probeveranstaltungen mit ausländischen Flüchtlingen durchgeführt. Diese Tests haben die Ergebnisse anderer Recherchen in den wesentlichen Punkten bestätigt und wichtige Impulse für die konkrete Ausarbeitung des Seminars geliefert. Da die Zielgruppe sehr heterogen ist, sind die Materialien stark dialogisch orientiert, um so die TeilnehmerInnen zu einer intensiven Mitarbeit zu ermuntern. Dies stellt an die ModeratorInnen hohe Anforderungen, bietet aber zugleich die Chance, in der Seminarstrukturierung sehr spezifisch auf individuell in der Gruppe benannte Probleme, Fragestellungen und Erfahrungen einzugehen.

Die Erfahrungen aus dem Seminar bestätigen darüber hinaus, dass durch unseren Erklärungsansatz tatsächlich der erhoffte Entlastungseffekt eintritt: Von den TeilnehmerInnen wurde immer wieder lebhaft bestätigt, dass sie es als entlastend empfanden, Probleme, denen sie sich gegenüber sahen, als strukturell bedingte Schwierigkeiten zu erkennen, die nicht auf individuelles Versagen zurückzuführen sind.

Mit diesem Aspekt hängt auch ein anderes wichtiges Lernziel des Seminars zusammen: Wenn die Ausgangshypothese dieser Konzeption lautet, dass Integrationsprobleme als Modernisierungsprobleme beschreibbar sind, dann soll dies im Umkehrschluss nicht bedeuten, dass die Bürger der Bundesrepublik oder der Niederlande keine Schwierigkeiten mit Modernisierungseffekten hätten. Sie haben nur bestenfalls mehr Zeit und Gelegenheit gehabt, sich auf diese strukturellen Veränderungen einzustellen. Das bedeutet, dass sich ausländische Flüchtlinge mit großer Wahrscheinlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland schneller orientieren können und Handlungskompetenz (zurück)gewinnen, wenn sie die spezifischen Entwicklungstendenzen hiesiger Modernisierungsprozesse kennen.

Zum Begriff der Orientierung

In diesem Konzept wird mit Bedacht der Begriff der Orientierung und nicht etwa der der Integration gewählt, weil mit Menschen gearbeitet werden wird, für die noch nicht endgültig geklärt ist, ob sie überhaupt in der Bundesrepublik oder den Niederlanden verbleiben. Didaktisch ist es für die Zielgruppe besonders wichtig, sehr früh mit der inhaltlichen Arbeit zu beginnen, da die für diese Menschen in vielfacher Hinsicht frustrierenden Erfahrungen in den ersten Monaten ihres Aufenthaltes im Zielland oft zu Motivationslosigkeit und Passivität führen. Mit dem entwickelten Seminarkonzept soll den

Betroffenen zum einen verständlicher gemacht werden, wie die Gesellschaften funktionieren, in denen sie jetzt leben (Transparenz), und zum anderen soll ihre Handlungsfähigkeit erhöht werden (Kompetenz). Mit diesen Orientierungshilfen sollen die Flüchtlinge in die Lage versetzt werden, genauer zu sehen, mit welchen Fähigkeiten sie ihre persönlichen Interessen besser verfolgen können. Es geht also darum zu verhindern, dass sie, mit den Worten des eingangs schon zitierten Philosophen Vilém Flusser, von den „Wellen des Exils verschlungen“ werden (Flusser 1994, S. 103).

Themen / Modulstruktur

In der Konzeption des Seminars haben wir Rücksicht genommen auf die Besonderheiten der Zielgruppe, aber auch auf eine Fülle von organisatorischen Rahmenbedingungen. Aus diesem Grund haben wir eine sehr flexible Kurskonzeption entwickelt, die in einzelne Module aufgeteilt ist.

<i>Block I</i>	
1	Startmodul
2	Erwartungen an die Zukunft
3	Probleme
<i>Block II</i>	
4	Selbständig Informationen beschaffen: Stille Post
5	Selbständig Informationen beschaffen: Aktionsspiel
6	Neutrale Informationsquellen
7	Informationsvermittlung/Beratung
<i>Block III</i>	
8	Zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung. Eine Selbsteinschätzung
9	Erziehung
10	Aktionsräume
11	Zukunftsplanung und -gestaltung
<i>Block IV</i>	
12	Das Leben in der Aufnahmeeinrichtung und das Leben nach dem Transfer
13	Zeitverständnis
<i>Block V</i>	
14	Im bürokratischen Dschungel. Organisation / Risiken / Chancen
15	Umgang mit Behörden-Post. Entscheidungsspiel
16	Erläuterungen zum Ausländer- und Asylrecht
<i>Block VI</i>	
17	Lebensformen: Familie & Co
18	„Ich lass mir nichts von Frauen sagen“
<i>Block VII</i>	
19	Erwartungsüberprüfung und Selbstreflexion
<i>Block VIII</i>	
20	Interaktionsmuster
21	Kommunikation eigener Bedürfnisse und Interessen
22	Gemeinschaftsleben und Konfliktbewältigung
<i>Block IX</i>	
23	Orientierungshilfen: Auswertung des gesamten Seminars

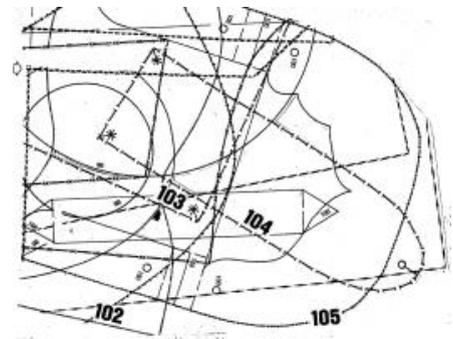
Diese Module können alle durchweg separat durchgeführt werden. Mehrere Module werden zu Modulgruppen zusammengefasst, mit denen verschiedene thematische Problembereiche abgedeckt werden. So wird den BetreuerInnen und soziale Fachkräften, die mit dem Programm arbeiten, die Möglichkeit eingeräumt, mit Rücksicht auf die jeweiligen organisatorischen Bedingungen TeilnehmerInnen zu gewinnen und mit ihnen inhaltlich zu arbeiten. In der Auswahl der anzuwendenden Module können die Fachkräfte dann auch sehr flexibel auf die individuellen Erfahrungshintergründe und Schwierigkeiten eingehen. Es können jeweils einzelne Module, aber auch mehrere Module im Zusammenhang durchgeführt werden.

Inhaltlich sind die Module abgestimmt auf die ganz konkreten Probleme ausländischer Flüchtlinge, die wir in der Erarbeitungsphase dieses Projektes in zahlreichen Gesprächen mit Flüchtlingen und sozialen Fachkräften erhoben haben. Typische Problemfelder sind zum Beispiel u.a.: der Umgang mit Bürokratie, Passivität und fehlende Eigeninitiative, Rollenkonflikte (etwa: Frauenbilder, Männerbilder), Normen- und Wertkonflikte, Informationsdefizite und Probleme mit Informationsbeschaffung etc. Durch diese problembezogene Ausrichtung der Inhalte des Orientierungsseminars ist sicher gestellt, dass die TeilnehmerInnen unmittelbar den Bezug der vorgeschlagenen Themen auf ihre konkrete Lebenssituation erkennen können.

Arbeitsweise

Im Seminar haben die TeilnehmerInnen anfangs sehr ausgiebig die Gelegenheit, von ihren ganz konkreten Orientierungsschwierigkeiten zu berichten (siehe oben in der Übersicht Modul 3). Die Beiträge werden von den ModeratorInnen stichwortartig auf Karten notiert, die auf einer Pinnwand o. ä. befestigt werden und damit während des gesamten Seminars sichtbar bleiben. Im weiteren Verlauf des Seminars werden diese Beiträge dann schrittweise bearbeitet. Die methodische Orientierung an Modernisierungsproblemen gestattet es, nahezu alle Orientierungsschwierigkeiten der Zielgruppe im Seminar nach dem zugrunde gelegten Konzept zu bearbeiten – und dennoch erfolgt diese Bearbeitung anhand der von den TeilnehmerInnen gelieferten Themenvorschläge. Die ModeratorInnen benutzen für diese dialogische Arbeitsweise Medienkoffer, wie sie heute in der Weiterbildungsarbeit üblich sind.

Zur leichteren Orientierung der TeilnehmerInnen sowie für die optische Gestaltung des Seminarraums sind für das Seminar Leitsymbole (Banner) entwickelt worden. Die Problemauflistung aus dem *Modul 3: Probleme* wird mit einem im Materialienkoffer mitgelieferten Banner illustriert, das über der Pinnwand mit den festgehaltenen Problemen befestigt wird:



Die Orientierungsprobleme in einer modernen Gesellschaft werden mit einem Schnittmuster veranschaulicht, das auf den ersten Blick verwirrend wirken soll – genau wie moderne Gesellschaften.

Der Ausschnitt aus dem Schnittmuster kann Folgendes veranschaulichen: Angesichts einer komplexen und unüberschaubaren Welt, die scheinbar wenig Ordnung und Sinn enthält, befindet sich der einzelne Mensch im Zustand der Orientierungslosigkeit – er weiß nicht, was in welcher Weise zusammenhängt, er kennt die Chancen und Risiken dieser Welt nicht etc.



Das Leben in dieser komplexen Welt ist für diejenigen, die die Zusammenhänge nicht kennen und verstehen, eine große Belastung – entsprechend orientierungslos ist auf dem Banner eine Comicfigur dargestellt.

Im Verlauf eines Seminars geht es immer darum, die von den TeilnehmerInnen benannten Probleme schrittweise mit Hilfe der angebotenen thematischen Module zu bearbeiten. Dabei erfolgt immer eine Orientierung an den oben schon beschriebenen (vgl. Abschnitt: Konzept und Zielsetzung) Dimensionen Transparenz und Kompetenz.

Ein exemplarisches Beispiel: Immer wieder – aber eigentlich: immer – wird von den TeilnehmerInnen als Problem benannt, dass man zu wenig Information erhalte, dass die Informationen, die man dann hin und wieder erhalte, oft nicht stimmten und dass man gar nicht so recht wisse, wo denn nun eigentlich gesicherte Informationen zu bekommen seien. Darauf nehmen sämtliche Module des zweiten Blocks Bezug (siehe oben die Übersicht). Sie versuchen insgesamt, den TeilnehmerInnen zu erläutern, warum es in modernen Gesellschaften so schwierig ist, Informationen zu erhalten, die auf die eigenen Bedürfnisse abgestimmt sind und dass dies auch – zwar nicht in der gleichen Schärfe – für die Einheimischen ein Problem darstellt. Auf diese Weise kann relativ schnell verdeutlicht werden, dass Probleme mit Informationsbeschaffung strukturell bedingt sind und mit persönlichem Versagen zunächst einmal nichts zu tun haben, weil eine Gesellschaft, die sich in eine Vielzahl verschiedenster Einheiten ausdifferenziert hat, die alle je spezifische Aufgaben erfüllen und von daher alle je nach spezifischen Regeln funktionieren, bei den Menschen, die in ihr leben, geradezu zwangsläufig das Problem generiert, selten hinreichend und genau genug über Sachverhalte informiert zu sein. Diese Erläuterungen, die immer gekoppelt werden mit ausführlichen Erfahrungsberichten der TeilnehmerInnen, ermöglichen es ihnen, besser zu verstehen, welchen (strukturellen) Hintergrund ein Problem der Alltagsbewältigung hat (*Transparenz*). Darüber hinaus wird zum Thema Information mit Hilfe eines kleinen Rollenspiels auch die Ebene der *Kompetenz* ins Spiel gebracht. Im Zentrum steht dabei der Versuch, darauf aufmerksam zu machen, dass man durch die Berücksichtigung recht einfach anwendbarer Strategien dem Informationsproblem begegnen kann (Modul 4). Ausgangspunkt ist hierbei ein Phänomen, das wohl jeder kennt: Man möchte etwas wissen und fragt nach und zwar in der Regel zunächst einmal diejenigen, die es wissen müssten, also Freunde, Verwandte, Eltern, Kollegen, Routiniers (also Menschen, die schon einmal mit Ähnlichem zu tun hatten) etc. Und im Anschluss an eine solche, bisweilen durchaus mühsame Informationsbeschaffungsaktion kann man dann den aufschlussreichen Satz sagen: »Ich habe gehört, dass ... «

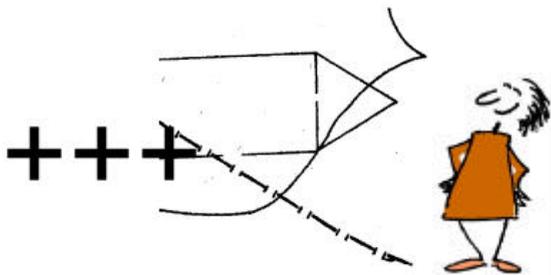
Nur leider halten die so erlangten Informationen in der Regel selten das, was sie versprechen, und auch das hat wohl jeder schon selbst erlebt.



Davon muss nicht zuletzt auch bezogen auf unsere Zielgruppe ausgegangen werden, in der Informationsbeschaffung nach dem Muster des bekannten Kinderspiels „Stille Post“ durchaus üblich und weit verbreitet ist.

Deshalb wird mit den TeilnehmerInnen zur Veranschaulichung des Problemzusammenhangs dieses Kinderspiel durchgeführt. Sie können so auf recht amüsante, aber doch effektive Weise dafür sensibilisiert werden, dass es immer auch darauf ankommt, über das Wie der Informationsbeschaffung nachzudenken und sich an bestimmten Strategien zu orientieren: sich anstatt nur an Bekannte vor allem an zuständige Stellen wenden; sich persönlich informieren; Informationen vergleichen und nicht immer auf die Richtigkeit der ersten besten vertrauen; nicht warten, bis endlich jemand kommt und sagt, was wichtig ist, sondern selbst aktiv werden etc. Wir nennen solche vermittelten Strategien Orientierungshilfen, sie ermöglichen den TeilnehmerInnen, sich aktiv mit ihren Orientierungsschwierigkeiten auseinander zu setzen.

Wenn in der geschilderten Weise ein Problem behandelt worden ist, werden die erarbeiteten Orientierungshilfen auf Karten festgehalten und – gemeinsam mit der zugehörigen Problemkarte von der ersten Pinnwand – an einer zweiten Pinnwand befestigt. Diese Pinnwand mit den im Verlauf des Seminars zu erarbeitenden Orientierungshilfen wird ebenfalls mit einem Banner illustriert.



Das Schnittmuster weist deutlich erkennbare Strukturen auf, es hat in hohem Maße an Komplexität und Unüberschaubarkeit verloren – und entsprechend zuversichtlicher ist die Comicfigur auf diesem Banner dargestellt.

Im Verlauf des Seminars – und dies ist die Botschaft der grafischen Gestaltung – kann die moderne Gesellschaft also in einer Weise behandelt werden, die es dem einzelnen erlaubt, Zusammenhänge zu erkennen und Grundprinzipien dieser Gesellschaft zu verstehen: Die anfängliche Orientierungslosigkeit ist einer neuer Handlungskompetenz gewichen.

So weit die Beschreibung der Arbeitsweise im Seminar. An ihr lässt sich beispielhaft ersehen, wie wir mit Hilfe von Rollenspielen und Comics, aber auch mit Hilfe von

Entscheidungsspielen (etwa: Module 13 und 15), Diskussionen und kurzen referierenden Einheiten entlang des Problemprofils der jeweiligen Teilnehmergruppe Orientierungshilfen erarbeiten. Sämtliche für die Durchführung eines Seminars benötigten Materialien (Folien mit Comics, Spielkarten, Banner etc.) sind in einem Materialienkoffer zusammengefasst. Dieser enthält auch ein Handbuch, in dem die Module mit ihren jeweiligen Lernzielen und Vorgehensweisen beschrieben sind. Außerdem liefert das Handbuch eine ausführliche Einführung in die Konzeption, die Ziele und den theoretischen Hintergrund des Seminarprogramms.

Die Veranstaltungen gewinnen durch die starke dialogische Orientierung ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit und Konkretion. Für die TeilnehmerInnen wird deutlich, dass es eben ihre eigenen Probleme sind, die hier thematisiert werden. Dieser Eindruck wird dadurch unterstützt, dass die anfangs aufgenommenen Probleme – in Gestalt der beschrifteten Karten – bearbeitet werden und am Ende den so genannten Orientierungshilfen zugeordnet werden können. So gibt es zunächst ein Anfangsbild, in dem die von den TeilnehmerInnen genannten Schwierigkeiten auftauchen, sowie ein Schlussbild, auf dem die entsprechenden Orientierungshilfen – also Kompetenzen, Fähigkeiten, Handlungsweisen, mit denen Schwierigkeiten besser bearbeitet werden können – abgebildet sind.

Zu Beginn des Beitrags hieß es: „Im Exil ist alles ungewöhnlich. Das Exil ist ein Ozean von chaotischen Informationen. Der Mangel an Redundanzen dort erlaubt nicht, diesen Informationsschwall als sinnvolle Botschaften zu empfangen. Das Exil ist, da ungewöhnlich, unbewohnbar.“ Da dies aber nur die halbe Wahrheit ist und da auch das Zitat nur die Hälfte dessen sagt, was der Medienphilosoph Vilém Flusser eigentlich gesagt hat, hier nun zum Abschluss die entscheidenden Sätze: „Man muss, um dort wohnen zu können, die umherschwirrenden Informationen zu sinnvollen Botschaften erst verarbeiten [...]. Das ist eine Frage des Überlebens: leistet man diese Aufgabe der Datenverarbeitung nicht, dann wird man von den Wellen des Exils verschlungen. Daten verarbeiten ist synonym mit Schaffen. Der Vertriebene muss kreativ sein, will er nicht verkommen“ (Flusser, 1994, S. 103).

Literatur

Flusser, Vilém: Von der Freiheit des Migranten. Einsprüche gegen den Nationalismus.
Mannheim 1994

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main 1997

van der Loo, Hans, Willen van Reijen: Modernisierung. Projekt und Paradox.
München 1992

Frauenspezifische Angebote

Mütter erobern den Stadtteil.

Erwerb von Sprach-und Erziehungskompetenz in einer fremden Gesellschaft

Gisela Haciabdurrahmanoglu

Gelsenkirchen-Bismarck ist ein Stadtteil, wie er für das Ruhrgebiet typisch ist. Eine Zeche, eine Zechenbahn, die den Stadtteil zerschneidet, viele alte Häuser, überwiegend graue Farben. Der Anteil von türkischstämmigen Familien ist höher als in anderen Stadtteilen in Gelsenkirchen (22% gegenüber durchschnittlich 14%). Mitte der 1980er Jahre war die Grundschule im Stadtteil für viele deutsche Familien die „Türkenschule“ und die eigenen Kinder wurden möglichst in den Konfessionsschulen in der Umgebung untergebracht. Die Anzahl der Kindergartenplätze reichte nicht aus, um alle Kinder im Stadtteil aufzunehmen. Besonders die Kinder aus türkischen Familien wurden bei der Vergabe vorhandener Plätze benachteiligt. In dieser Situation freute sich die Schulleiterin der Grundschule an der Marschallstrasse, die ihre Stelle damals neu angetreten hatte, besonders, dass die holländische „Bernard van Leer Foundation“ und die deutsche „Freudenbergstiftung“, unterstützt von der Stadt Gelsenkirchen das Modellprojekt „Türkische Kinder und Mütter“ in diesem Stadtteil, an ihrer Schule, ansiedelten.

Zugewanderte Kinder ohne Kindergartenplatz sollten hier auf die Schule vorbereitet werden und all das lernen, was ein Kindergarten vermittelt. Die Mütter sollten in den Lern- und Erfahrungsprozess der Kinder einbezogen werden und ihn mit begleiten. „Kindergarten im Schnellverfahren“ nannte unsere Erzieherin diese Mutter-Kind-Gruppe.

Die türkischen Frauen werden oft als „schwer erreichbar“ bezeichnet. Wir haben diese Erfahrung nicht gemacht. Alle Familien wurden zu Hause besucht und lernten die Erzieherin und die Mitarbeiterin für Mütterarbeit in der eigenen Wohnung kennen. Die erste Begegnung fand also in vertrauter Umgebung der Mütter statt. Der Kinder- und Mütterraum und auch der Gang davor war geschmückt mit vertrauten Symbolen und Bildern aus dem Herkunftsland: Landschaften, bekannte Gebäude, gehäkelte Spitzen und Handarbeiten in Rahmen gesetzt oder Figuren aus der Literatur (Hacivat und Karagöz). Der heiße Tee für die Ankommenden durfte nicht fehlen und auch nicht das freundliche „Hosgeldin“ oder „Marhaba“ mit dem die türkischen und libanesischen Mütter begrüßt wurden. In den 15 Jahren unserer Arbeit im Stadtteil Bismarck haben die Mütter ihre

Kinder nicht einfach an der Tür abgeliefert, sondern waren begierig darauf, mit ihnen gemeinsam zu malen, zu schneiden, zu lernen und ihnen die Unterstützung zu geben, die sie brauchten. Die Mütter waren wichtige Helferinnen in der Gruppe und wichtige Partnerinnen für den Spracherwerb der Kinder in der Muttersprache und in der Fremdsprache Deutsch. Gerade für den Erwerb der Fremdsprache war es wichtig für die Kinder, die Mütter auch als Lernende wahrzunehmen. Weil die Mütter immer einbezogen wurden, waren sie informiert über die Themen, die besprochen wurden, und über die Methoden, mit denen gearbeitet wurde. Sie waren geschätzt als Expertinnen für die eigene Kultur. In einer Atmosphäre von Vertrauen und Akzeptanz machte es allen Spaß, gemeinsam zu lernen und zu arbeiten.

Viele Frauen bezeichneten die Mutter-Kind-Gruppe als eine Schule für Mütter. In der Gruppe hatten sie Gelegenheit, die Erzieherin bei der Arbeit zu beobachten und sich mit ihr auszutauschen:

- Warum spielt mein Kind zu Hause nicht so lange und konzentriert?
- Wieso hören die Kinder auf dich, wenn du sie freundlich aufforderst etwas wegzuräumen?
- Wie bringe ich meinem Kind Disziplin bei?
- Ist das Fernsehen gut für mein Kind?
- Welches Spiel ist wichtig zur Förderung der Sprache?
- Braucht mein Kind schon Bücher ?
- Wie kann ich mein Kind in der Schule unterstützen?

Alles was die Erzieherin mit den Kindern machte wurde beobachtet und zu Hause übertragen. Alles was „Frau“ schon immer mal fragen wollte konnte gefragt werden. Gesundheitsfragen, Ernährung, Umgang mit Behörden, alles war neu, war wichtig und spannend. Die Frauen hatten die Gelegenheit etwas auszuprobieren und neue Erfahrungen zu machen und sie hatten plötzlich den Freiraum etwas nur für sich zu tun, und nutzten das auch eifrig. Auch hatten die Frauen doch endlich mal Gelegenheit die deutschen Mitarbeiterinnen nach ihrem Dasein als Ehefrau und Mutter zu fragen „Wie kommst du mit deiner Schwiegermutter aus?“ „Hilft der deutsche Mann wirklich so fleißig beim Spülen und Staubsaugen und wie kriegt die deutsche Frau ihn dazu?“ „Musst du mal ins Altersheim, oder wer sorgt für dich, wenn du es nicht mehr kannst?“ Aber auch die deutschen Mütter in der Schule entdeckten die türkische Frau neu. Was machten die alltäglich in der Schule? Aus der Begegnung mit der Anderen entstanden gemeinsame Kurse. Über Kochen und Handarbeiten kam Frau ins Gespräch und in Kontakt.

Gemeinsame Ausflüge, Besichtigungen und Begegnungen mit anderen Frauengruppen waren geeignet, den eigenen Aktionsradius zu erweitern und sich gegenseitig besser kennen zu lernen.

In der Schule traten die zugewanderten Frauen selbstbewusster auf, nahmen regen Anteil an Elternabenden und an Veranstaltungen in der Schule. Waren bisher zu Elterngesprächsterminen die Männer in der Überzahl, erschienen nun die Mütter zum Gespräch. Der Schulalltag ihrer Kinder wurde ihr eigener Lebensalltag. Selbstbewusst forderten sie Kurse, um sich weiterzubilden. Erste Erfahrungen mit der Fremdsprache „Deutsch“ führten zu einem Sprachkurs, den die Volkshochschule in der Schule im Stadtteil anbot.

Als Gelsenkirchen-Bismarck „Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf“ wurde, waren es gerade diese Frauen, die an Programmen zur Haus- und Hofflächengestaltung mitwirkten, die bei der Erneuerung von Spielplätzen Verantwortung übernahmen oder die heute bereit sind, aktiv an Schulprogrammen mitzuwirken. Zu den Lebenszielen, die es zu erreichen galt, gehörten der Führerschein und die Arbeitsaufnahme; beides führte zu größerer Unabhängigkeit. War sie erreicht, wurde die Gruppe nicht länger benötigt.

Das Modell „Türkische Kinder und Mütter“ wurde Grundlage des holländischen „Rucksack“-Programms in dem „Stadtteilmütter“ ausgebildet werden, die mit Frauen gleicher Muttersprache im Stadtteil über Erziehungsfragen sprechen, das Programm zur Stärkung der Muttersprache durchführen und die Erziehungskompetenzen der Frauen stärken.

Nach dem Rucksack-Modell arbeiten eine Reihe von Kindertagesstätten in verschiedenen Städten in NRW mit großem Erfolg. In all diesen Gruppen bilden Mütter andere Mütter aus und zeigen an ihrem eigenen Beispiel, dass das Leben in einem fremden Land mehr Möglichkeiten bietet, als mancher Frau bewusst ist. Der Zulauf in den einzelnen Gruppen zeigt den großen Bildungswillen der Frauen, wenn ihnen Bildungszugänge geschaffen werden, die sie nach ihrer Kultur und Erziehung annehmen können.

In Gelsenkirchen sind in 23 Kindertagesstätten Erzieherinnen türkischer Herkunft für Interkulturelle Arbeit in den Einrichtungen eingestellt. Elternarbeit ist ein Aspekt ihrer Arbeit. Als Mittler zwischen den Kulturen sind sie von Eltern und MitarbeiterInnen geschätzt. Zugewanderte Eltern nehmen größeren Anteil am Tagesgeschehen in den Einrichtungen und haben großes Interesse an Themen, die sich mit Erziehung und Unterstützung des

Lernprozesses auseinander setzen. „Tee trinken kann ich auch zu Hause“, sagte letztens eine türkische Mutter. „Ich möchte lernen mein Kind besser zu fördern“.

Mama lernt Deutsch

Helga Nagel

Prävention, Partizipation, Integration, diese Stichworte kennzeichnen ein Bündel von Projekten des Amts für multikulturelle Angelegenheiten, die sich an Eltern ausländischer Herkunft richten. Es überrascht sicherlich nicht, dass wir überwiegend Frauen erreichen, wenn wir Eltern ansprechen. Erziehung ist eben weitgehend noch Frauensache. Allerdings ist der Effekt, die Mütter einzubinden, durchaus intendiert und erwünscht.

Das Projekt „Mama lernt Deutsch“, das vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main mit der Volkshochschule Frankfurt, anderen Sprachschulen, Frankfurter Schulen und Kindergärten durchgeführt wird, wendet sich an die Eltern von Migrantenkindern in Grundschulen und in Kindergärten. Es ermöglicht insbesondere den Müttern der Kinder, in einem ihnen bekannten institutionellen Umfeld parallel zum Unterricht ihrer Kinder Deutsch zu lernen. ¹

Es ist die Reaktion auf ein häufig formuliertes Problem von MitarbeiterInnen pädagogischer Einrichtungen: dass Kontakt zu den Eltern aufzunehmen schwierig sei, die Kontaktaufnahme überdies häufig an der fehlenden gemeinsamen Sprache scheitere. Es ist zugleich der Einstieg in ein Arbeitsfeld, das nach den derzeitigen Erkenntnissen künftig ausgeweitet werden muss. Die Erwartung, spätestens mit der dritten Generation der Zuwanderer hätten sich die Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten „ausgewachsen“ und insbesondere die in der Bundesrepublik geborenen und aufgewachsenen Kinder der Zuwanderer beherrschten mit Beginn des Besuchs von Kindertagesstätten und bei Einschulung in ausreichendem Maß die deutsche Sprache, entspricht nicht der Realität. Ebenso wenig hat sich die Erwartung als realistisch erwiesen, eine ausgewogene Zweisprachigkeit entwickle sich gleichsam automatisch. Ein Hindernis, frühzeitig präventiv zu reagieren, ist sicherlich, dass nach landläufiger Meinung Zuwanderung als historischer und im Wesentlichen abgeschlossener Prozess wahrgenommen wird. Häufig überwiegt das Unverständnis darüber, dass Deutschlernen noch immer ein zentrales Thema sein soll. Gleichzeitig bahnt sich so etwas wie ein politischer Konsens darüber an, dass Kenntnisse der Mehrheitsprache unverzichtbar sind. Die Konzepte unterscheiden sich entsprechend der politischen Couleur allerdings in Bezug auf den Stellenwert der Herkunftssprachen, insbesondere in Bezug auf ihre Funktion im schulischen Curriculum. Tatsächlich findet weiterhin Zuwanderung statt. Nach wie vor gibt es einen erheblichen Zuzug durch

Eheschließungen mit PartnerInnen aus den Herkunftsländern, durch Familienzusammenführung, durch den Zuzug von AussiedlerInnen aus Osteuropa, aber auch durch die größere Mobilität im zusammenwachsenden Europa.

Leicht wird übersehen, dass die Zuwanderung nach wie vor kein linear verlaufender oder abgeschlossener Prozess ist und Neuzuwanderer und ihre Familien Integrationshilfen brauchen. Das Thema Sprachvermittlung ist also, wenngleich nicht neu, so doch durch unverminderten Familiennachzug, z. B. durch Heirat und nicht lineare Migrationsverläufe, noch immer aktuell.

„Mama lernt Deutsch“ ist Teil eines Gesamtprojekts, das zugewanderte Eltern durch die Vermittlung von Zweitsprache- und Strukturkenntnissen besser darauf vorbereiten soll, die schulische und berufliche Integration ihrer Kinder zu unterstützen. Es setzt vor allem dabei an, die Kooperation zwischen den Eltern und den pädagogischen Einrichtungen zu stärken und Schwellenängste zu verringern. Mit dem Projekt spricht das Amt für multikulturelle Angelegenheiten über traditionelle Angebotsformen schwer erreichbare Gruppen an und reagiert damit zielgruppenspezifisch, wirkungsvoll und neuartig auf ein altes Thema: Die aktive Einbeziehung der ausländischen Eltern in die Arbeit der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen.

Die gewählte Kooperationsform ist ein wichtiger Faktor für das Funktionieren des Projekts. Dass das Angebot insbesondere von den Müttern der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft gut angenommen wird, liegt vor allem an der „passenden“ Organisationsform (wohnnah, Unterricht in der Schule als vertraute und respektierte Institution, Ansprache der Eltern durch die Schule, Kinderbetreuung für die Kleinkinder bis 3 Jahre, Entgelte – DM 50,- pro Monat – die auch für Familien mit geringem Einkommen erschwinglich und akzeptabel sind).

Das Heranführen an die deutsche Sprache soll den Weg in selbständiges Lernen und das Entdecken von Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten öffnen. Kontakte und Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen sollen verbessert, die Förderung der Kinder durch ihre Eltern angeregt und effektiviert werden. Diese Art der Annäherung soll über die Arbeit an und mit der Mehrheitssprache bestehende Ängste verringern, Hemmschwellen und gegenseitige Feindbilder abbauen, kurz, bisher geschlossene Systeme durchlässiger machen.

Die Kurse bieten dazu ein ideales Forum. Die Frauen machen die Erfahrung, dass sie, trotz unterschiedlicher Herkunftsländer, mit vergleichbaren Alltagssituationen konfrontiert sind.

Die gemeinsame Lernsituation und die Beschäftigung mit der neuen Sprache schaffen Kommunikationsbedingungen, die die Grenzen der jeweiligen Herkunftssprachen überschreiten und eine Atmosphäre herstellen, in der auch persönliche und tabuisierte Themen angesprochen werden können.

Ein eigens für das Projekt entwickeltes Curriculum und eine Didaktik, die sowohl modernem Fremdsprachenlernen als auch den spezifischen Lernvoraussetzungen der Frauen verpflichtet ist, enthält die Elemente, die der Alltagsrealität der Migrantinnen als Ehefrauen und Mütter entsprechen. Erfahrene Kursleiterinnen, die das Handwerk der Zweitsprachenvermittlung professionell beherrschen, sind Bedingung für den Erfolg der Kurse. Im Idealfall vermittelt der Kursbesuch eine erweiterte Kenntnis der deutschen Institutionen ebenso wie einen selbstbewussteren und vorurteilsfreieren Umgang mit ihnen. Die Kurse gehen also deutlich über die Vermittlung von allgemeinen Sprachkenntnissen hinaus. Organisatorische, inhaltliche und nicht zuletzt pädagogische Maßgaben der Schulen und der vorschulischen Erziehungseinrichtungen zu verstehen, kann als weitgestecktes Ziel der Deutschkurse im Rahmen des Projekts angesehen werden.

Das Projekt, das 1997 in einem Stadtteil mit so genannten sozialen Brennpunkten als Modell startete, wurde inzwischen von zwanzig Frankfurter Schulen und Kindergärten übernommen. Es ist auch über die Grenzen Frankfurts hinaus auf große Resonanz gestoßen und sowohl Städte und Gemeinden im Frankfurter Umland als auch Großstädte in anderen Bundesländern bereiten ähnliche Projekte vor oder haben sie bereits gestartet. Das lässt hoffen, dass auch zunächst singuläre Einzelprojekte Breitenwirkung entfalten können. Jedenfalls scheint die breite überregionale Nachfrage nach Konzept und Curriculum darauf hinzuweisen. Das Projekt ist „work in progress“ und wurde, wie viele unserer Projekte, als Modell an einer bzw. zwei Schulen konzipiert und durchgeführt. Es ist gleichermaßen typisch für die Aufgaben und die Arbeitsweise des Amts für multikulturelle Angelegenheiten, die sehr abstrakt und allgemein mit „Kommunikation organisieren und Prozesse moderieren“ umschrieben werden kann.

Die Moderation und Begleitung von Prozessen beinhaltet allerdings auch eine Reihe von Aktivitäten und Initiativen, die über die konkrete Arbeit in den Kursen, die Arbeit an der „Basis“ hinausgehen: Durch die Durchführung einer Fachkonferenz und die kontinuierliche Begleitung und Fortbildung der Kursleiterinnen sollen weitere Akzente gesetzt und Motivation geschaffen werden. Mehr Motivation zu schaffen ist dabei nicht nur ein Aufgabenfeld in Bezug auf die potenziellen Teilnehmerinnen, sondern durchaus auch angezeigt in Bezug auf die Schulen und pädagogischen Einrichtungen vor Ort. Als sinnvolle flankierende Maßnahmen werden z. B. eine Plakataktion und/oder

Informationskampagnen in den ausländischen Medien und z. B. der Ausländerbehörde geplant. Allerdings soll nicht verschwiegen werden, dass solche Aktivitäten Geld kosten und nicht ohne entsprechendes Personal umzusetzen sind.

Für die nächsten zwei Jahre hat die Stadt Frankfurt am Main Haushaltsmittel für das Projekt bereitgestellt. Dies ist eine Reaktion auf die erfolgreiche Modellphase, aber auch Ausdruck des politischen Willens, diesen Weg zu unterstützen. Die Voraussetzungen, das Projekt quantitativ und qualitativ zu erweitern und funktionierende Netzwerke auf- und auszubauen, sind gut. Der Bekanntheitsgrad ist hoch. Bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist feststellbar, dass die Zugänge zu „Mama lernt Deutsch“ sehr unterschiedlich sind. In der Regel wird das Angebot über die Schulen an die Eltern herangetragen, vereinzelt aber auch schon durch Elternbeiräte und/oder den Schulen benachbarte Kindertagesstätten, Kinderhäuser oder Horte. Feststellbar ist ein generelles Interesse des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten und Schulen, die Eltern besser zu erreichen und aktiv einzubeziehen. Derzeit entwickeln sich Erfolg versprechende Kooperationen mit Moscheen zur Ansprache von Frauen und Einrichtung von entsprechenden Kursen. Dies ist ein weiterer Schritt, um für die Frauen eine Tür in die andere Welt zu öffnen.

„Mama lernt Deutsch“ setzt bereits auf die Einsicht der Mütter, dass sich in der Mehrheitssprache verständigen zu können, eine wichtige Voraussetzung ist, die schulische Laufbahn ihrer Kinder zu begleiten. Es kann, quantitativ ausgeweitet, die Basis für eine „Elternschule“ bilden, deren Themen neben dem Deutschlernen, dem der Aspekt von Reflexion über Sprache immanent ist, die Entwicklung von Sprachbewusstsein bei den Eltern in Bezug auf die zweisprachige Erziehung der Kinder und Medienerziehung bzw. Mediennutzung sein könnten. Flankierend gehören die Themen „Sprachbewusstsein, Umgang mit Mehrsprachigkeit und Unterstützung des Zweitsprachenerwerbs“ in das Aus- und Fortbildungsprogramm für das pädagogische Personal. Auch daran arbeiten wir.

In einer vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten in Auftrag gegebenen Evaluation des Projekts ² wurde der bisherige Projektverlauf durch quantitative Erhebung von Daten der Teilnehmerinnen und qualitative, leitfadengestützte Interviews mit den SchulleiterInnen, den Kursleiterinnen und den Teilnehmerinnen der Kurse ausgewertet. Hier sollen vor allem die wesentlichen Angaben über Herkunft und Status der Teilnehmerinnengruppe und die Ergebnisse aus den Interviews, die die Akzeptanz und den Nutzen des Projekts bei den Beteiligten und die Einschätzung seines Stellenwertes im Schulalltag und im Alltag der Migrantinnen spiegeln, skizziert werden.

An den Kursen, die jeweils ein Schuljahr dauern, haben im untersuchten Zeitraum von Oktober 1998 bis Februar 2000 ca. 200 Frauen aus 24 Ländern teilgenommen. Die größte Gruppe bilden mit 33% die Türkinnen, die zweitgrößte mit 15% die Marokkanerinnen. Genau so groß war der Anteil der Frauen aus Sri Lanka und Pakistan. Zwei Drittel der Frauen leben weniger als fünf und maximal zehn Jahre in Deutschland. Für sie und auch für die Frauen in den Kursen, die bis zu 15, manche sogar bis zu 20 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland leben, war der Kurs der erste Versuch, sich systematisch mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen. Das lässt vermuten, dass die Frauen nicht eigeninitiativ in allgemeine Deutschkurse gegangen wären. Entscheidend für die Akzeptanz des Angebots ist der Unterricht in der vertrauten Institution Schule, die Kinderbetreuung für die Kinder bis drei Jahre, die aktive Ansprache der Frauen durch die Schule und die weibliche Zusammensetzung der Kurse, die einem Teil der Frauen die Teilnahme erst ermöglicht hat.

Die Beweggründe, am Kurs teilzunehmen, sind sehr unterschiedlich. Endlich „richtig“ Deutsch sprechen zu lernen, das falsche Deutsch zu reparieren und Alltagssituationen kommunikativ erfolgreich bestehen zu können, aber auch „richtig“ schreiben zu lernen, also Rechtschreibung und grammatische Grundstrukturen zu durchschauen, werden als Motive genannt. Ein wesentliches Motiv ist der Wunsch, die Kinder sprachlich nicht zu „verlieren“. Die Einsicht der Eltern, wie wichtig das Deutschlernen für die Kinder und ihre schulische Entwicklung, aber auch für sie selber ist, stellt sich nicht zwangsläufig ein. Häufig braucht es dazu die Erfahrung, dass die eigenen mangelhaften Deutschkenntnisse einer der Eltern-Kind-Beziehung angemessenen Kommunikation und der Teilnahme an der schulischen Entwicklung der Kinder im Wege stehen. Immer wieder gibt es vor allem für die Mütter Situationen, in denen sie auf die Dolmetschertätigkeit ihrer Kinder angewiesen sind, um verstehen, entscheiden, handeln zu können. Das stellt die Familienrollen und Machtverhältnisse in der Familie auf den Kopf und kann zu einem Gefühl der Inkompetenz und Abhängigkeit führen, jedenfalls ist es der Aufgabenbewältigung eines Erziehenden und der interessierten oder gar aktiven Teilnahme am Schulleben abträglich.

Äußerst heterogen ist die Gruppe der Frauen bezogen auf die Schulbildung.

Unterschiedliche Herkunftsländer und unterschiedliches Bildungsniveau stellen hohe Anforderungen an die Kursleiterinnen. Zwischen weniger als drei und 14 Jahren variiert die Schulbesuchszeit der Frauen.

Bei aller Heterogenität der Bildungsbiographien verbindet die Frauen das gemeinsame Ziel, Deutsch zu lernen und eine höhere Kompetenz im Umgang mit der Schule zu erwerben. Die interviewten Frauen berichten übereinstimmend, dass das Projekt für sie

ausgesprochen nützlich sei und den Umgang mit der Situation der Kinder in der Schule, aber auch den Alltag erleichtere. Viele formulierten den Wunsch nach höherer Intensität des Unterrichts mit der Begründung, dass sie außerhalb des Unterrichts selten Gelegenheit hätten, das Gelernte zu üben, da fast die gesamte Lebenszeit durch Mann, Kinder, Haushalt beansprucht werde. Wie stark die Frauen in traditionelle Rollen eingebunden sind, zeigt die Beschreibung einer Episode aus dem Unterricht im Evaluationsbericht: „Die Hausaufgaben werden besprochen – fast alle haben sie vorbereitet. Eine türkische Frau liest sie vor. Es sind Fehler darin – sie korrigiert sich selbst, denn sie kann es. Warum sie es anders geschrieben hat, möchte die Kursleiterin wissen. Die Frau hat ihre Hausaufgaben mit Hilfe ihres Mannes erstellt und seine Fehler gemacht, da er proklamierte, es besser zu wissen. Die Kursleitung ermutigt die Frau, ihre Hausaufgaben alleine zu schreiben, sich nicht beeinflussen zu lassen. Sie soll sich darauf verlassen, was sie im Kurs gelernt hat, auf sich selber hören. Eine Ermutigung, die nicht nur auf Sprachkompetenz abzielt. Die Frauen werden in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt, was in den Familien nicht immer auf freundliche Reaktionen stößt, jedoch für die Frauen und davon abgeleitet für das Leben der Kinder hier wichtig ist.“³

Auch von den befragten SchulleiterInnen wird das Projekt durchweg positiv beurteilt und seine Fortsetzung wird gewünscht. Die Mütter fänden über das Projekt in die Schulen hinein, entwickelten darüber ein anderes und vertrauterer Verhältnis zur Schule. Die Kurse im Rahmen des Projekts wirkten auch über die eigentliche Teilnehmerinnengruppe hinaus. Über Netzwerke komme ein freundlicheres, von weniger Abwehr geprägtes Bild über die Schule in den jeweiligen Communities an. Sie halten den Projektansatz für geeignet, die Mütter zu unterstützen, sich dem Schulalltag anzunähern und damit eine bessere Förderung ihrer Kinder zu initiieren. Übereinstimmend meinen sie allerdings auch, dass eine Ausweitung und feste Verankerung solcher Maßnahmen dringend geboten sei.

Der psychologische Prozess, auf den die Frauen sich einlassen, ist ein zentraler Aspekt des Projekts. Allmählich wächst ihre Bereitschaft, sich aus den geschlossenen Systemen herauszuwagen. Die neu erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten stärken das Selbstbewusstsein und die Motivation der Frauen, sich auf den Schulalltag ihrer Kinder einzulassen und intensivere Kontakte zu den Lehrern ihrer Kinder zuzulassen bzw. zu suchen.

Die Aussage von Friedrich Heckmann, dass Integration und Akkulturation interaktive Prozesse seien, die Mehrheitskultur und Minderheitenkulturen veränderten, belegen die im Evaluationsbericht dokumentierten Aussagen und Verhaltensweisen der Migrantinnen. Eine Vielzahl emotionaler und identitätsstiftender Faktoren beeinflusst das Entstehen oder das

Scheitern von Beziehungen. Der Kurs ist für viele der Frauen der einzige Raum, den sie – in legitimer Form – für sich alleine haben, in dem sie sich entwickeln können. Die meisten Familien leben in ihren eigenen Netzwerken. Ihr Kontakt zur deutschen Umgebung ist schwach ausgeprägt oder nicht vorhanden. Das betrifft in besonderem Maße die nicht berufstätigen Frauen. In den meisten Familien wird ausschließlich die Herkunftssprache gesprochen. So bleibt nicht nur die deutsche Sprache fremd, sondern auch der Kontext des deutschen Sprachraums. Umso wichtiger ist die Einbindung von Eltern in Lernprozesse, die den hohen Stellenwert und die Funktionsweise der Schule vermitteln. Die geschlossenen Systeme erlauben insbesondere den Frauen wenig Kontakt zu anderen Welten. Das System zu verlassen, ist zunächst hoch angstbesetzt und mit enormer Verunsicherung und Ambivalenzen verbunden, die sich nicht nur, aber auch auf die geringe oder nicht vorhandene Handlungsfähigkeit in der fremden Sprache beziehen. Das familiäre System und die Community schützen, bieten bekannte Regeln, vertraute Zusammenhänge und klar definierte Rollen. Gleichzeitig entsteht durch die Erziehung der Kinder in den pädagogischen Institutionen des „anderen“ Systems ein Druck, der die Frauen zugleich zwingt und motiviert, sich mit den Strukturen und Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Rolle darin auseinanderzusetzen. Kenntnisse der Mehrheitssprache sind für die Frauen zwingend notwendig, um diesen Schritt zu vollziehen.

„Jede Maßnahme, die dazu beiträgt, Auseinandersetzung und Kommunikation zu fördern, ist dem Integrationsprozess zuträglich. Dieses Projekt wird von den daran teilnehmenden Frauen als Chance wahrgenommen, sich mit der Situation der Kinder ein wenig mehr zu beschäftigen. Sie möchten ihre eigenen Fähigkeiten erweitern, hier zu bestehen. Durch diesen Impuls entsteht zum Teil eine Eigendynamik, die durch Netzwerke über die Grenzen der Kurse hinausgeht.“⁴

Eine spezielle Eigendynamik kennzeichnet auch die Verbreitung des Projekts. Kürzlich haben wir mit Begeisterung entdeckt, dass eine bekannte Internet-Suchmaschine auf das Suchwort „Mama lernt Deutsch“ heftig reagiert. Zehn Seiten lang ist die Liste mit Fundstellen im Web. Hier finden sich Presseberichte über Mama-lernt-Deutsch-Kurse von Bremen bis München, Websites von Städten, Landesministerien, Schulen, Volkshochschulen, die das Projekt durchführen und Parteien, die es in ihren Forderungskatalog aufgenommen haben. Natürlich findet sich in der Liste auch die Präsentation des Projekts auf der Website des Amts für multikulturelle Angelegenheiten. Im Juni dieses Jahres hat Frank-Olaf Radtke bei der Anhörung des Forums Bildung der Bund-Länder-Kommission zum Thema Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten in Berlin in seinem Vortrag „Bildungsreserve Migration – Plädoyer für ein lokales Integrationsmanagement“ neben den regionalen Arbeitsstellen in NRW das Projekt „Mama

lernt Deutsch“ als Beispiel dafür genannt, dass auf lokaler Ebene nach effektiven Ansätzen zur Verbesserung der Situation von Einwanderern gesucht wird. Schließlich werden sich im November dieses Jahres die Großstädte, in denen das Programm die Modellphase hinter sich gelassen hat und bereits so etwas wie eine Regelmaßnahme geworden ist, zum Erfahrungsaustausch, zur Zwischenauswertung und der Diskussion von Perspektiven der Weiterarbeit treffen. Ich finde, das sind gute Aussichten.

Anmerkungen

¹ Vgl.: Helga Nagel, „Mama lernt Deutsch“ – Sprache und Partizipation: Die Bedeutung der Zweitsprache im Integrationsprozeß, in: Christian Büttner, Berthold Meyer (Hg.), Integration durch Partizipation. „Ausländische Mitbürger“ in demokratischen Gesellschaften, Frankfurt am Main, Campus Verlag 2001, S. 89 - 105

² Tatjana Leichsering, Evaluation des Projekts „Mama lernt Deutsch“, Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main, Frankfurt am Main 2000, unveröffentlicht

³ a.a.O.

⁴ a.a.O.

FRAUENHORIZONTE

Vera Vuletic

Das Projekt „Frauenhorizonte“ - ein Überblick

Vom 1. Juli 1996 bis 31. Mai 1999 führte die AWO, Kreisverband Düsseldorf, das Projekt „Frauenhorizonte“ durch. Das Ziel der dreijährigen Maßnahme war, Migrantinnen dabei zu unterstützen, ihren Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden sowie ihnen Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen. Die Teilnehmerinnen waren in erster Linie junge Migrantinnen, die im Rahmen der Familienzusammenführung erst vor wenigen Jahren nach Deutschland gekommen sind.

Auf der Grundlage migrationsspezifischer Kenntnisse und nach einer Bedarfsanalyse des lokalen Arbeitsmarktes wurde mit „Frauenhorizonte“ auf innovative und flexible Weise auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und den Bedarf des Arbeitsmarktes reagiert.

Ausgehend von den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Frauen und unter Berücksichtigung der besonderen kulturellen und familiären Bedingungen erhielten 37 Frauen eine Basisqualifizierung (Vorqualifizierung) für zukunftsträchtige Arbeitsmarktbereiche. Für die Wahl der drei Qualifizierungsbereiche war die Bedarfsanalyse des lokalen Arbeitsmarktes entscheidend. Es besteht ein großer Bedarf an Arbeitskräften im Bereich Hauswirtschaft, in der Alten- und Krankenpflege sowie an flexibler Kinderbetreuung. Solche Arbeitsplätze sind für ausländische Arbeitskräfte leichter zugänglich – leider auch, weil sie durch überwiegend unattraktive Arbeitszeiten und schlechte Bezahlung gekennzeichnet sind. Mit einer sozialpädagogischen Beratung und Begleitung wurde eine zusätzliche Stabilisierung der Frauen erreicht.

Als Träger des Projekts wurde die AWO Düsseldorf durch Mittel des Bundes, des Landes NRW und aus dem Europäischen Sozialfonds finanziell unterstützt. Die Teilnahme an der EU-Gemeinschaftsinitiative Beschäftigung, Aktionsbereich NOW (New Opportunities for Women), brachte eine Kooperation mit Partnerprojekten in England, Italien, Portugal und Spanien mit sich. Das Projekt konnte somit von den jeweiligen Stärken und Erfahrungen der Partner profitieren. Die Arbeit im europäischen Kontext machte darüber hinaus deutlich, dass Strategien gegen die Ausgrenzung sozial benachteiligter Gruppen in gemeinsamer Anstrengung und länderübergreifend gefunden werden müssen. Die Deutschkurse, die ausschlaggebend für die Entscheidung der meisten Frauen waren, am

Projekt Frauenhorizonte teilzunehmen und auch während der ganzen Projektdauer eine Schlüsselposition im Projekt einnahmen, wurden vom Sprachverband Mainz finanziert.

Mit dem Projekt „Frauenhorizonte“ soll ein gesellschaftliches Problem in Angriff genommen werden, von dem in besonderem Maße Ausländerinnen, aber auch weitere Bevölkerungskreise betroffen sind. Diese Probleme hängen mit den Besonderheiten des deutschen Ausbildungssystems zusammen, da im Vergleich zu anderen Staaten formale Abschlüsse stärker den Zugang zum Arbeitsmarkt bestimmen. Es müssen daher innovative Qualifizierungsformen für die Menschen gefunden werden, die nicht über deutsche Bildungszeugnisse verfügen bzw. aus dem Regelbildungssystem herausfallen.

Mit diesem Bericht wollen wir anhand wichtiger Aspekte das Besondere an „Frauenhorizonte“ hervorheben und veranschaulichen, welche Bedeutung das Projekt für die teilnehmenden Frauen hatte.

Die Teilnehmerinnen

Bei den Teilnehmerinnen handelt es sich vorwiegend um junge Frauen zwischen 20 und 30 Jahren, die erst seit wenigen Jahren in Deutschland leben. In vielen Fällen hat man die Frauen aus der Heimat kommen lassen, um sie mit einem Landsmann zu verheiraten. Die Ehemänner sind oftmals in Deutschland geboren bzw. aufgewachsen. Während die Frau also ihre Sozialisation in der Heimat durchlaufen hat, ist der Mann in Deutschland groß geworden und es ist somit davon auszugehen, dass der Mann in mehr oder weniger großem Maße mit der deutschen Kultur vertraut ist, sich vielleicht auch einer „deutschen“ Lebensweise zugehörig fühlt. Dennoch wurde vom Mann oder dessen Eltern/Familie die Entscheidung getroffen, eine Frau aus dem Ursprungsland als Ehefrau zu wählen.

Heiratsmigrantinnen befinden sich durch ihre Migration in einer äußerst schwierigen Lebenssituation, und in nicht wenigen Fällen geraten sie in eine persönliche Lebenskrise. Die verschiedenen Belastungsfaktoren können an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden, im Abschlussbericht des Projekts (Nebauer, 1999) werden sie ausführlich dargestellt.

Bezüglich der Erwerbstätigkeit der Frau muss allerdings erwähnt werden, dass Heiratsmigrantinnen aufgrund des abgeleiteten Aufenthaltsrechts häufiger aufenthalts- und arbeitsrechtliche Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. Erhalt einer Arbeitsgenehmigung haben.

Zugang zur Zielgruppe

Die Werbephase

Ein Projekt mag noch so gut konzipiert und geplant sein, die Teilnehmergewinning stellt oft eine Hürde dar, die mit Hilfe verschiedener, parallel ablaufender Strategien genommen werden muss. Informiert wurde über das geplante Projekt „Frauenhorizonte“ zunächst einmal in den von MigrantInnen besuchten AWO-Kursen sowie in den einschlägigen Arbeitskreisen. Handzettel wurden in großer Anzahl, z.B. bei Behörden, in Arztpraxen und Geschäften ausgelegt. Es wurde des Weiteren die Presse zu einem Informationsgespräch eingeladen. Die meisten Kontakte zu potentiellen Teilnehmerinnen des Projekts „Frauenhorizonte“ wurden aber durch die Sozialberater/innen des Internationalen Beratungs- und Betreuungszentrums der AWO hergestellt.

Eine Informationsbroschüre, die zweisprachig abgefasst war (Deutsch und eine andere Sprache, z.B. Türkisch, Serbokroatisch, Spanisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch), antwortete auf die Fragen: „Wer kann teilnehmen?“ „Was können Sie lernen?“, „Wie wird gelernt?“, „Was bringt Ihnen der Lehrgang?“, „Was müssen Sie tun?“.

Die Akzeptanz auf Seiten der Familienangehörigen

Die AWO ist seit 30 Jahren Anlaufstelle für MigrantInnen. Seit mehr als 20 Jahren führt der Kreisverband Düsseldorf Kurse für diese Zielgruppe durch und bietet ihnen die Möglichkeit, sich regelmäßig in Gruppen zu treffen. Die türkischen Frauen z.B. haben diese Angebote schon immer sehr gerne in Anspruch genommen, vor allem die Deutsch- und Alphabetisierungskurse. Oft wurden Kurse als Koch- oder Nähkurse betitelt, da die Männer der Ansicht waren, dass die Frauen nur klassische Frauenaufgaben beherrschen sollen. Heute muss man die männlichen Familienmitglieder meist nicht mehr überzeugen, wie wichtig es ist, dass die Frauen die deutsche Sprache erlernen, wichtig für das Leben der Kinder und das der ganzen Familie. Dass die jungen Männer dieser Einsicht sind und Vertrauen in die Arbeit der AWO haben, ist sehr wahrscheinlich auf die jahrelange Frauenarbeit und die übrigen Aktivitäten der AWO zurückzuführen.

Die Akzeptanz ist allerdings nicht bedingungslos gegeben, so legen die meisten Familien großen Wert darauf, dass das Projekt eine „männerfreie“ Zone ist. Voraussetzung für den regelmäßigen Besuch der Maßnahme ist z.B. auch die Erstattung der Fahrtkosten in Form von Monatskarten.

Die Zustimmung zur Projektteilnahme hängt außerdem in nicht wenigen Fällen mit der ökonomischen Situation der Familie zusammen. Entweder ist der Ehemann von

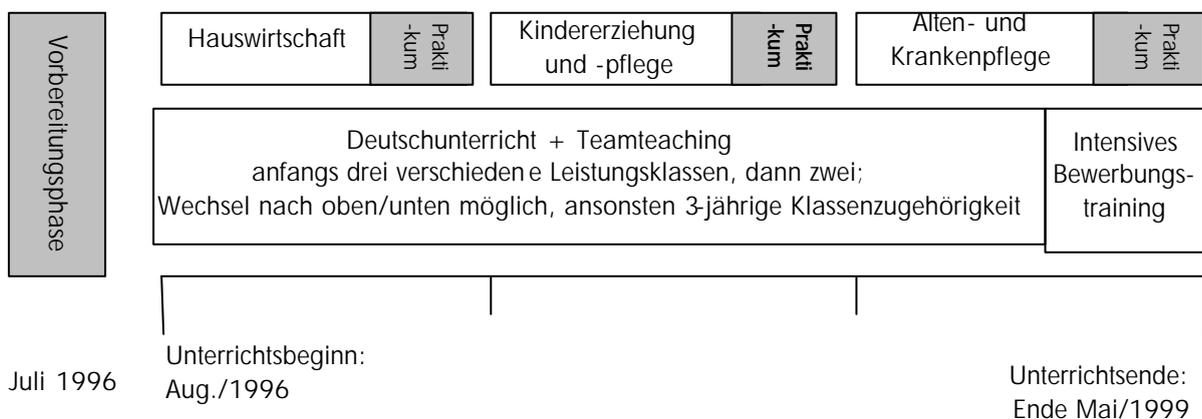
Arbeitslosigkeit betroffen oder aber es besteht die Notwendigkeit, dass noch jemand den Lebensunterhalt sichert.

Projekthalte und zeitlicher Ablauf

- Qualifizierung für Hilfstätigkeiten in drei Bereichen / inkl. Praktika:
 - Hauswirtschaft
 - Kinderpflege/-erziehung
 - Kranken-/Altenpflege
- Intensiver Deutschunterricht, berufsbezogen
- Sozialpädagogische Beratung
- Kinderbetreuung
- sonstige Angebote: Computerkurs, Bewerbungstraining, Exkursionen, Erste-Hilfe-Kurs, Einladung von Experten

Die Teilnahme am Projekt wird vom Träger bescheinigt; sie endet nicht mit einem anerkannten Abschluss.

Die Teilnehmerinnen konnten das Projekt verlassen, sobald sie eine Arbeitsstelle gefunden hatten. Dies bot sich vor allem nach der Absolvierung eines Unterrichtsblockes (Hauswirtschaft; Kinderpflege; Alten- und Krankenpflege) an. Ein Wiedereinstieg in das Projekt war jederzeit möglich. Bei den meisten Frauen jedoch war der Wunsch spürbar, die Maßnahme für die ganze Dauer in Anspruch zu nehmen.



HAUSWIRTSCHAFT

Hauswirtschaft wurde als erster Block unterrichtet, da zum einen auf praktischen Erfahrungen aus der Hausarbeit aufgebaut werden konnte und zum anderen der

Wortschatz für die Frauen von alltäglicher Relevanz war. In einem theoretischen Teil wurden Fächer wie z.B. Ernährungslehre, Hygiene und wirtschaftliche Haushaltsführung unterrichtet. Zu den praktischen Inhalten gehörten beispielsweise die Haus- und Wäschepflege und das Kochen in Privathaushalten oder Großküchen. Der Unterricht hatte zum Ziel, die Teilnehmerinnen für die Beschäftigung in Altenheimen, Krankenhäusern, Kindereinrichtungen oder in privaten Haushalten vorzubereiten.

KINDERPFLEGE UND -ERZIEHUNG

Mit diesem Unterrichtsblock sollten die Teilnehmerinnen auf eine Tätigkeit in Kinder-Einrichtungen oder als Tagesmutter vorbereitet werden. Den Frauen wurden entsprechende Fachkenntnisse, z.B. zur Kinderpflege, vermittelt. Ein Schwerpunkt des Unterrichts war auch die Förderung von Kindern durch Spielen, Malen, Basteln oder Singen. Wichtig war aber auch, die Unterschiede zwischen den bekannten und den in Deutschland vorherrschenden Erziehungsstilen kennen zu lernen. Die familiäre Atmosphäre im Kurs erlaubte den Teilnehmerinnen außerdem, sich kritisch mit der eigenen Rolle als Mutter auseinanderzusetzen.

KRANKEN- UND ALTENPFLEGE

Vor allem der weiterhin wachsende pflegerische Bereich eröffnet den Teilnehmerinnen Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Da die Migrantengeneration mehr und mehr in das Alter kommt, wo sie pflegebedürftig wird, werden insbesondere auch ausländische Pflegekräfte benötigt. Lernziel ist es, selbständig Hilfstätigkeiten in der Kranken- und Altenpflege auszuüben. Neben dem Erwerb von Grundkenntnissen in Erster Hilfe und Anatomie wurde der wesentliche Schwerpunkt auf das Grundpflegen wie Waschen, Anziehen und Füttern von Patienten und auf die Krankenbeobachtung gelegt (Blutdruck-, Puls-, Blutzucker-Messung). Praktische Übungen, z.B. das Anlegen von Kompressionswickeln und das Anziehen von Thrombosestrümpfen kamen den Frauen auch für Pflegesituationen zu Hause zugute. Für viele Teilnehmerinnen hat ein Praktikum gezeigt, in welchem Bereich sie arbeiten wollen.

DEUTSCH

Der Erwerb der deutschen Sprache ist für die Teilnehmerinnen extrem wichtig, da sich bei nahezu allen Migranten zeigt, dass fehlende Sprachkenntnisse das Schlüsselproblem für eine Reihe von individuellen und gesellschaftlichen Benachteiligungen sind.

Deutsch war berufsbezogen und eng mit den einzelnen Fachunterrichtsblöcken verbunden. Ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts war das Teamteaching. Teamteaching bedeutet, dass eine weitere Deutschlehrerin den Unterricht begleitet und die Teilnehmerinnen somit

noch individueller betreut werden können: Einige Frauen erhielten Einzelunterricht oder es wurde in Kleingruppen gearbeitet.

SOZIALBERATUNG

In vertrauensvollen und andauernden Beziehungen zu den Teilnehmerinnen konnte die Sozialberaterin schnell, unbürokratisch und umfassend weiterhelfen. Das Projekt konnte im Übrigen auch auf die Erfahrungen der AWO zurückgreifen, die als Anbieterin von Ausländersozialdiensten zur wichtigsten Anlaufstelle für Menschen aus der Türkei, Marokko, Tunesien und aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien gehört. Ihre muttersprachlichen Beraterinnen sind auf migrationspezifische Fragen spezialisiert.

KINDERBETREUUNG

Die Durchführung des Projekts „Frauenhorizonte“ wäre ohne das Angebot von Kinderbetreuung kaum denkbar gewesen, da viele der Teilnehmerinnen junge Frauen mit Kleinkindern waren. Sowohl die Frauen als auch die Kinder haben sehr von der Existenz einer professionell betreuten Kindergruppe profitiert.

Vernetzung mit anderen Institutionen und Öffentlichkeitsarbeit

„Frauenhorizonte“ hat zum einen die Möglichkeit genutzt, andere Stellen des Trägers in die Projektarbeit mit einzubeziehen. Zum anderen wurden kontinuierlich die Kontakte nach „außen“ gepflegt: zu Ämtern und anderen öffentlichen Einrichtungen, zu Migrantenorganisationen, zu Politik, potentiellen Arbeitgebern, zur Presse sowie zu europäischen Institutionen und Partnern. Frauenhorizonte konnte davon profitieren, dass die AWO als Trägerin des Projekts ein großer Verband ist und einen großen Wirkungskreis hat.

Die im Projekt beschäftigte Sozialarbeiterin konnte jederzeit auf das Wissen und die Informationen von KollegInnen zurückgreifen. AWO-Feste oder private Feste von MitarbeiterInnen (Auftragsarbeit) wurden immer als willkommene Gelegenheit genutzt, um den Teilnehmerinnen für ihre bereits bestehenden und erworbenen Fähigkeiten im Bereich Hauswirtschaft ein Betätigungsfeld zu bieten.

Hinsichtlich der Suche nach Praktikantenstellen spielten die trägerinternen Kooperationsmöglichkeiten eine wichtige Rolle (AWO-Kindergärten, -Alteneinrichtungen). Vier Teilnehmerinnen haben nach Projektende sogar eine Beschäftigung beim eigenen Träger gefunden. Für eine Teilnehmerin war „Frauenhorizonte“ das Sprungbrett in die

Selbständigkeit. AWO-Kindertagesstätten waren ihre ersten Kunden. Sie beliefert sie mit ihrer Firma „Esspress“ täglich mit Mittagessen.

Die Sozialen Dienste für ArbeitsmigrantInnen waren schon immer auf eine enge Zusammenarbeit mit den anderen Diensten der sozialen Versorgung ausgerichtet. Die Sozialberaterin des Projekts „Frauenhorizonte“ verfügt über langjährige Erfahrung in der Kooperation innerhalb des auf kommunaler Ebene entwickelten Netzwerks von Sozialdiensten und Ämtern (z.B. Sozialamt, Jugendamt, Ausländeramt).

Direkte Kontakte zwischen Vertretern von Ämtern und den Teilnehmerinnen ergaben sich nicht nur in konkreten Einzelfällen, sondern auch im Rahmen von Referentenbesuchen. Eine Mitarbeiterin des Jugendamts etwa klärte die Teilnehmerinnen über die Möglichkeit auf, als Tagesmutter tätig zu sein.

Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern (z.B. Firma Henkel, zu denen die AWO gute Beziehungen hat) wurden nicht nur in der letzten Phase gesucht, sondern auch verstärkt am Ende jeder Projektphase, um das im Fachunterricht Gelernte in Praktika zu vertiefen. Außerdem wurde intensive Öffentlichkeitsarbeit geleistet und das Projekt in der Presse, auf Fachforen, Messen, in Arbeitskreisen und mit Tagen der offenen Tür breit bekannt gemacht.

Die Idee des „Empowerment“

Mit Empowerment ist ein Prozess gemeint, bei dem die Betroffenen die Hauptakteure sind und sich – Selbst-Ermächtigung könnte eine wörtliche Übersetzung sein – neue Entscheidungs- und Handlungsräume erobern. Fachleute assistieren bei diesem Prozess, machen sich aber im Laufe der Zeit überflüssig.

Der Interpretationsspielraum für das Konzept des Empowerment ist groß. Empowerment kann auf verschiedenen Ebenen ablaufen – für einen behinderten Menschen kann die neu gewonnene Selbstbestimmung in Bezug auf Essen und Kleidung Empowerment darstellen, für eine Selbsthilfegruppe von Arbeitslosen bedeutet Empowerment vielleicht, als politische Organisation die eigenen Interessen zu vertreten. Eine Veränderung der Lebensumstände kann für den jeweils Betroffenen als drastisch empfunden werden, unabhängig davon, auf welcher Ebene sie sich abspielt. Was unter Empowerment zu verstehen ist, hängt also davon ab, mit welcher Zielgruppe man es zu tun hat.

Die Situation der Teilnehmerinnen zu Beginn des Projekts „Frauenhorizonte“ soll anhand einiger Punkte vergegenwärtigt werden: Die Teilnehmerinnen, die erst seit relativ kurzer Zeit in Deutschland leben, befinden sich in einer Phase der Neuorientierung. Denn im Prozess der Migration erfährt die Lebensweise eine radikale Veränderung, die ohne die Anknüpfung an kulturelle Traditionen ebenso wenig zu leisten ist wie ohne deren Transformation. Aber auch die Teilnehmerinnen, die schon lange in Deutschland leben, können sich in einem Zustand der Desorientierung befinden. Diese Annahme ist berechtigt, wenn man als notwendige Voraussetzung für das „Sich-zurechtfinden“ in einem fremden Land basale Sprachkenntnisse bzw. einen bestimmten Alphabetisierungsgrad ansieht. Zu den wichtigsten Aufgaben des Projekts gehört deshalb, vor allem in der Anfangsphase, zahlreiche Hilfen anzubieten, die eine Orientierung ermöglichen und erleichtern.

Die Lebenssituation der meisten Teilnehmerinnen zu Beginn der Projektteilnahme ist dadurch gekennzeichnet, dass sie Ressourcen verloren haben bzw. den Verlust von Ressourcen befürchten müssen. Ressourcen sind alle Dinge, die wir in unserer Lebensgestaltung wertschätzen, die wir für die Lebensbewältigung benötigen und daher erlangen, schützen und bewahren wollen. Das Verlassen ihrer Heimat ist z.B. mit dem Verlust von sozialen Netzwerken und Freundschaften verbunden. Sprache als Kommunikationsmittel und Handlungsfähigkeit in einer fremden Gesellschaft müssen erst erworben werden. Sie sind aufgrund ihres Status als Ausländerinnen sowohl sozioökonomisch als auch in Bezug auf Bildung und Rechtsstatus schlecht ausgestattet, ihre Zugangschancen zu gesellschaftlichen Bereichen sind beschränkt. Primäre Aufgabe des Projekts muss in der Anfangsphase sein, weiteren Ressourcenverlust zu verhindern, vor allem bei den Teilnehmerinnen, die sich in schwierigen Lebenszusammenhängen befinden.

Spricht man im Zusammenhang mit unserer Zielgruppe von Empowerment, der Erhöhung von Entscheidungs- und Handlungsautonomie also, so muss betont werden, dass die Zugangschancen zu Entwicklungs- und Entfaltungsspielräumen an ökonomische, soziale und psychologische Sicherheiten geknüpft sind, an Ressourcen, die dem Einzelnen aus seiner Umwelt und aus sich selbst heraus verfügbar und nutzbar sind. Mit anderen Worten: Abhängig von der Zielgruppe, mit der man es zu tun hat, ist der Weg zu (mehr) Autonomie unterschiedlich lang. Darüber hinaus findet man natürlich auch innerhalb einer Zielgruppe ein buntes Bild: Je nach den individuellen Voraussetzungen, der Sozialisationsgeschichte, der konkreten Lebenssituation und den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen sind die Entscheidungs- und Handlungsräume einer jeden Teilnehmerin unterschiedlich groß.

Der Empowermentprozess scheint im Projekt in grob zwei Phasen abzulaufen:

1. Phase:

Es werden die Grundlagen geschaffen: Die Sozialberatung z.B. beseitigt akute Probleme, der Deutschunterricht akute Sprachprobleme; es wird ein sozialer Raum geschaffen; autonomes soziales Rollenhandeln muss evtl. erst angeeignet werden, z.B. die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu erkennen. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, in eigener Sache zu entscheiden, zu handeln und das eigene Leben in die Hand zu nehmen, wird im Empowerment-Konzept bei jedem Menschen vorausgesetzt. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass diese Fähigkeit erst geweckt bzw. gefördert werden muss, insbesondere bei Frauen aus dem islamischen Kulturkreis. Dies geschieht in dieser ersten Phase.

2. Phase:

Der Autonomieaspekt tritt immer stärker in den Vordergrund. Die Teilnehmerinnen haben immer mehr die selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens vor Augen, d.h. sie versuchen zunehmend, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, sie sind sich der eigenen Fähigkeiten bewusst, sie haben eigene Kräfte entwickelt und nutzen dabei persönliche und soziale Ressourcen. Abhängigkeiten werden nach und nach aufgehoben, soziale Netzwerke immer mehr in Anspruch genommen.

Die Förderung der Entscheidungs- und Handlungsautonomie soll im Projekt Frauenhorizonte mithilfe eines subjektzentrierten, bedarfsgerechten und flexiblen Konzepts erfolgen. Welche Rolle dabei die einzelnen Projekt-Bausteine spielen, soll hier nur angedeutet, in den nächsten Kapiteln aber ausführlich besprochen werden. Durch den Fach- und Sprachunterricht werden Ressourcen in Form von Bildung und Arbeitsmarktchancen zugänglich gemacht und gefördert, gleichzeitig auch persönliche und soziale Kompetenzen wie Selbständigkeit, Konzentrations- und Kommunikationsfähigkeit trainiert. In der Sozialberatung werden materielle und finanzielle Ressourcen gezielt erschlossen und ausgeschöpft. Darüber hinaus findet auch eine Erweiterung der persönlichen und sozialen Ressourcen statt.

Die Bedeutung und Wirkweise der Gruppe kann im Empowerment-Konzept nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das soziale Netzwerk ist eine Ressource zur Erhaltung alltäglichen Wohlbefindens (Bewältigungsressource). Die Teilnehmerinnen entdecken gemeinsam Ressourcen, Selbstgestaltungsmöglichkeiten und Kompetenzen; sie vermitteln sich gegenseitig Vertrauen in die eigenen Stärken und Handlungsmöglichkeiten.

Das persönliche Empowerment soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, da es den Kern des Empowermentprozesses auszumachen und in vielen Maßnahmen für diese

Zielgruppe vernachlässigt zu werden scheint. Mit dem Wortbestandteil „power“ wird zum einen die „Herrschaft“ über sich selbst bzw. die Selbstbestimmung über das eigene Leben angesprochen. Zum anderen kann „power“ auch mit Kraft oder Energie übersetzt werden. In einem persönlichen Empowermentprozess gelangen die Teilnehmerinnen in diesem Sinne durch die Entdeckung und Entwicklung persönlicher Ressourcen zu Kraft und Stärken, um die eigenen Interessen wahrzunehmen und sich für sie einzusetzen sowie für die Umwelt (Mit-)Verantwortung zu tragen und auf sie Einfluss zu nehmen. Persönliche Ressourcen, wie z.B. Selbstwertgefühl, Selbständigkeit und soziale Kompetenz, sind wichtig, weil sie erstens zentrale Elemente eines positiv bewerteten Selbstbildes sind, und weil sie zweitens den Zugang zu wertgeschätzten Ressourcen, wie berufliche Stellung, Ansehen, Freundschaft ermöglichen.

Empowerment steht auch für eine Neubestimmung professionellen Handelns in sozialen Arbeitsfeldern. Klienten sollen nicht mehr als beliefungsbedürftiges Mängelwesen begriffen werden. Professionelle Helfer handeln und sorgen nicht „für“ ihre Adressaten, sondern unterstützen durch kooperative professionelle Unterstützung, Parteinahme und Konsultation die Betroffenen bei der Beschaffung von Ressourcen, die eine Lebensform in Selbstorganisation ermöglichen sollen. Aufgabe eines Projekts und des dort beschäftigten Teams ist es also, zunächst die Basis für einen Empowermentprozess zu legen, diesen in Gang zu setzen und dann so gut wie möglich zu begleiten.

Empowerment bedeutet – von Seiten des Teams:

- die Teilnehmerinnen bei ihren Bemühungen, Probleme und Konflikte zu bewältigen zu unterstützen, indem ihnen Wissen zur Verfügung gestellt wird, Kenntnisse vermittelt werden, Orientierungshilfen für das Handeln und emotionaler Rückhalt gegeben werden;
- dazu beizutragen, dass den Betroffenen selbst bewusst wird, über welche Potentiale sie verfügen. Diese Potentiale müssen oft erst aufgedeckt werden;
- die Teilnehmerinnen dazu zu motivieren, Chancen zu nutzen und sich neue Erfahrungsräume zu erschließen;
- den Teilnehmerinnen die Einsicht zu vermitteln, dass der Mensch für die Gestaltung des eigenen Lebens und der Lebenswelten selbst verantwortlich ist.

Es muss betont werden, dass Veränderungen durch die Teilnehmerinnen selbst herbeigeführt werden. Das Team kann versuchen, die Teilnehmerinnen dabei bestmöglich zu unterstützen.

Bei Empowerment geht es zum einen, wie wir gesehen haben, um die Selbstverwirklichung des Individuums, zum anderen aber auch um die positive Veränderung des Umfeldes. Das Umfeld sollte die Teilnehmerinnen in ihrem Bemühen um Entfaltung und Weiterentwicklung unterstützen bzw. in dieser Hinsicht nicht destruktiv wirken. Empowermentstrategien in einem Projekt wie Frauenhorizonte sind demnach zum Scheitern verurteilt, wenn nicht die Lebenswelt mit einbezogen wird und eine Orientierung an den subjektiven Erfahrungen und realen Lebensbedingungen der Teilnehmerinnen stattfindet. Mit anderen Worten: Nicht nur die Teilnehmerinnen müssen an ihrer Weiterentwicklung arbeiten, auch das lebensweltliche System muss sich mitverändern. Zu dem sozialen Bezugsfeld, das als autonomiehemmender oder -fördernder Faktor mitberücksichtigt werden muss, gehören Familie, Nachbarschaft, Ethnie, Arbeit, Schule und gesellschaftliche Normen.

Die Eckpfeiler einer erfolgreichen Empowerment-Strategie

Das folgende Kapitel stellt gewissermaßen ein Fazit der drei Jahre Projekt „Frauenhorizonte“ dar. Nicht immer wurde so gehandelt wie es hier als Ideal dargestellt wird. Ein Projekt zeichnet sich schließlich auch dadurch aus, dass nicht alles von vornherein festgelegt wird oder auf vielfach bestätigte Erfahrungswerte zurückgegriffen werden kann. Vielmehr ist große Flexibilität, Aufmerksamkeit für vorhandene oder entstehende Bedürfnisse, kontinuierliche Evaluation der eigenen Aktivitäten und Innovationskraft von Seiten der Teammitarbeiterinnen gefragt. In die nun folgenden Schilderungen, die den Charakter von Empfehlungen haben sollen, fließen auch die Erfahrungen der ausländischen Partner mit ein. Eine Grundeinsicht, die allen Partnern gemeinsam ist, ist die, dass zur Unterstützung unserer Zielgruppen ein breites, miteinander vernetztes Angebot notwendig ist, das über die Vermittlung von Sprach- und Fachkenntnissen hinausgeht. Zudem muss so weit wie möglich versucht werden, den Teilnehmerinnen eine individuelle Unterstützung zukommen zu lassen.

- **Das Team**

Wie muss ein Team beschaffen sein, damit Frauen unserer Zielgruppen die bestmögliche Unterstützung erfahren?

Zugang zur Zielgruppe

Voraussetzung für ein erfolgreich verlaufendes Projekt ist, dass die Teammitglieder Zugang zur Zielgruppe finden. Dieser Zugang muss nicht bei allen Teammitgliedern auf die gleiche Weise erfolgen. Die Sozialberaterin, die über einschlägige

berufliche Erfahrungen verfügen sollte, konnte durch ihre eigene Biographie – sie ist Türkin – eine besondere Nähe zu den Teilnehmerinnen herstellen. Bei den Lehrkräften ist es wichtig, dass sie eine positive Grundeinstellung den Frauen gegenüber mitbringen. Sofern sie keine Erfahrungen mit speziell dieser Zielgruppe mitbringen, müssen sie bereit sein, sich auf Neues einzulassen und sich das notwendige Wissen über die Zielgruppe oder die geeigneten Lehrmethoden selbst anzueignen. Als eine sehr wertvolle Bereicherung des Teams muss man Personen sehen, die selbst zur Zielgruppe gehören bzw. von den Problemen einer Zielgruppe betroffen waren. Ihr Einsatz im Team, der natürlich gut vorbereitet sein muss und besondere Fähigkeiten voraussetzt, garantiert, dass auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen wirklich eingegangen wird und erhöht mit ihnen als Kursleiter die Chance, dass auch in der Gruppe in partnerschaftlicher Weise Probleme diskutiert und die Selbsthilfekräfte gestärkt werden. Fehlende formale Qualifikationen sollten bei besonderer Eignung kein Hindernis darstellen.

Positive Einstellung gegenüber den Teilnehmerinnen (TN)

Im Folgenden geht es um Einstellungen, Eigenschaften, Charakterzüge einer Person, die für die Arbeit in einem Projekt dieser Art wünschenswert wären. Von einem Projektmitglied all dies, jederzeit und gegenüber allen TN zu erwarten, würde wahrscheinlich bedeuten, Übernatürliches zu verlangen.

Akzeptierende Haltung: jede TN als Individuum anzuerkennen; aufrichtiges Interesse für sie zu zeigen; aufmerksam zu hören, was sie sagt; ihrem Handeln Beachtung zu schenken; ihr mitzuteilen, dass man sie in ihren Bemühungen unterstützen möchte – dies sind einige Merkmale einer akzeptierenden Haltung. In einer Atmosphäre, in der sich die TN sicher und achtenswert fühlen, ist es möglich, die eigenen Interessen und Fähigkeiten zu ermitteln. Annahme bedeutet auf der anderen Seite nicht, dass jedes Verhalten gebilligt wird.

Einfühlung/Empathie: Einfühlung steht in enger Beziehung zur Annahme. Es ist damit die Fähigkeit gemeint, sich in den anderen einzufühlen, um ihn besser zu verstehen. Einfühlungsvermögen setzt voraus, dass das Teammitglied gegenüber den Gefühlen der TN sensibel ist und dies in seiner Kommunikation mit ihr zum Ausdruck bringt.

Parteilichkeit: Partei für die TN zu ergreifen, sich für die Interessen und Belange der TN einzusetzen schließt nicht aus, auch einen kritischen Blick auf bestimmte Begebenheiten oder Verhaltensweisen zu werfen. Eine akzeptierende Haltung,

Empathie und Parteilichkeit sind eine gute Basis, auf der vertrauensvolle Beziehungen zwischen den Teammitgliedern und den TN aufgebaut werden können.

Selbsterkenntnis/Reflexion der eigenen Position: Die Werte eines Menschen prägen viele seiner Entscheidungen und Handlungen. Die Teammitglieder müssen sich der eigenen Wertvorstellungen bewusst werden und die kulturell begründeten Unterschiede zu den Wertvorstellungen der TN, die aus kollektivistischen Gesellschaften kommen, erkennen. Geschieht dies nicht, so besteht die Gefahr, eigene Lebensentwürfe auf die TN zu übertragen und sie damit zu überfordern. Es werden möglicherweise von den Teammitgliedern Ziele gesetzt, die die TN nicht erreichen können oder wollen. Schwierigkeiten bei der Umsetzung "fremder" Ziele dürfen nicht als Defizite von Seiten der TN missinterpretiert werden.

Hilfe zur Selbsthilfe: Das Grundprinzip der Sozialarbeit, nach dem der Klientin/TN geholfen wird, indem man sie befähigt, sich selbst zu helfen, gilt für die Arbeit jeder im Projekt Beschäftigten. Bedeutsam ist hierbei die Fähigkeit zu merken, wann man den TN direkte Informationen oder Hilfestellungen geben muss und wann sie soweit sind, sich selbständig um ihre Angelegenheiten zu kümmern oder sich im Unterricht selbständig Themen und Wissen zu erarbeiten. Das Team hat für die Belange der TN immer ein offenes Ohr. Das vordringliche Ziel, die Selbsthilfepotentiale der TN zu stärken, muss dabei immer gegenwärtig bleiben.

Kein Defizit-Blickwinkel:

Fehlende Sprachkenntnisse, Schul- oder Berufsausbildung erzeugen in den TN oft Gefühle der Unwissenheit, Minderwertigkeit und Chancenlosigkeit. Aufgabe des Teams ist es, den TN größeres Vertrauen in ihre schon vorhandenen Fähigkeiten und ihre Entwicklungsmöglichkeiten zu geben. Ebenso wichtig wie das Wissen um die Probleme ist daher die Beobachtung und Unterstützung der Fähigkeiten, positiven Einstellungen und Erfolge. Die Gewissheit der Fachkräfte, dass es jedem Menschen möglich ist, sich zu verändern, überträgt sich – meist unausgesprochen – auf die Gruppe. Wenn einige aus der Gruppe dies aufgreifen, können sie ihrerseits bewirken, dass auch andere beginnen, sich realistische Hoffnung auf Veränderung zu machen. Durch die Wahl der Unterrichtsmethode, selbständiges Arbeiten in Lerngruppen statt Frontalunterricht, wird den TN die Möglichkeit gegeben, sich stärker einzubringen, sich der individuellen Fähigkeiten bewusst zu werden und sie weiterzuentwickeln. Für sprachlich schwächere TN eröffnete der

Gruppenunterricht die Chance, ihre passive Rolle zu verlassen: Sie können sich in der Gruppe engagieren, Ideen einbringen und angstfreier lernen.

Zusammenarbeit innerhalb des Teams

Eine besondere Rolle im Projekt spielen die Lehrkräfte: Die meiste Zeit verbringen die TN während des Projektes zusammen mit der Lehrerin im Klassenzimmer. Durch die lange Dauer des Projekts lernt man sich sehr gut kennen, die Lehrkräfte werden mit den Lebensverhältnissen und Problemen der TN konfrontiert. Es entwickeln sich recht persönliche Beziehungen. Die Lehrkräfte haben somit eine höchst anspruchsvolle Aufgabe zu bewältigen, denn sie müssen nicht nur ihr Fach unterrichten, sondern oft auch die Rolle der Vertrauensperson und Ratgeberin ausfüllen. Zudem müssen sie Gruppenprozesse leiten, also z.B. die Kommunikation verbessern, zur Konfliktbewältigung beitragen, auf das Netz von Beziehungen achten etc.. Ohne sozialpädagogische/psychologische Ausbildung können diese Anforderungen schnell überfordern. Es ist daher wichtig, innerhalb des Teams eng zusammenzuarbeiten, sich auszutauschen und gegenseitig weiterzuhelfen. Ein "buntes" Team, das sich aus Vertretern verschiedener Fachrichtungen bzw. Spezialgebiete zusammensetzt, erhöht die Qualität eines Projekts wie Frauenhorizonte, da aus einem großen Erfahrungsschatz geschöpft und Probleme besser bewältigt werden können. Sieht eine Lehrerin z.B. die Notwendigkeit, dass sich die Gruppe mit einer Thematik – wie etwa Konfliktfähigkeit – eingehender auseinandersetzt, so kann sie eine Kollegin hinzuziehen, die über entsprechende Erfahrungen oder Qualifikationen verfügt. Ein gemischtes Team erleichtert auch die Arbeit in einem Pilotprojekt, da flexibler auf den Bedarf reagiert und Innovatives leichter umgesetzt werden kann. Bei Klärungsbedarf sollte auch der Kontakt nach außen, zu Berufskollegen oder Vertretern anderer Berufsgruppen, gesucht werden. Wünschenswert wäre auch, den Teammitgliedern die Möglichkeit für Weiterbildungen zu geben, wenn dies die Qualität der Maßnahme verbessert.

Individuelle Beratung und Betreuung

Neben den Aktivitäten in der Gruppe können die TN Einzelfallhilfe durch eine Fachkraft in Anspruch nehmen. Bei dieser Form der Unterstützung ist besonders wichtig, dass die Beraterin **Zugang zur Zielgruppe** hat. Ein solcher Zugang scheint nur dann möglich, wenn aufgrund der eigenen Biographie bzw. Berufsbiographie

- Kenntnisse über die Zielgruppe,
- Erfahrungen im Umgang mit Personen der Zielgruppe und
- ein gewisses Maß an Empathie und Parteilichkeit

vorliegen.

Die Beratungstätigkeit im Rahmen des Gesamtprojekts zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

„Die Tür ist immer offen“

Im Unterschied zu „normalen“ Beratungsstellen können hier die TN die Sozialberaterin jederzeit ansprechen und flexibel Termine für längere Gespräche vereinbaren. Den TN kann somit auf schnelle und unbürokratische Weise weitergeholfen werden.

Soforthilfe bei akuten Problemen

Manche Frauen sind mit großen Sorgen und Ängsten belastet, wenn sie ins Projekt kommen. Die Lösung unmittelbarer Krisen hat daher oberste Priorität und ist Voraussetzung für eine aktive Teilnahme der Frauen am Projektgeschehen. Hilfen, mit denen auf dringende Bedürfnisse, z.B. materielle oder physische Not, sofort reagiert wird, tragen dazu bei, eine *Vertrauensbasis für dauerhafte Beziehungen* zu schaffen. Konkrete Bitten können den Frauen auch als „Fühler“ dienen, um die Interessen und Intentionen der Sozialberaterin festzustellen. Sobald sich die Frauen sicher und verstanden fühlen, besteht für sie die Möglichkeit, auch privatere Angelegenheiten, wie etwa Ehe- und Familienprobleme, vorzutragen.

Ganzheitlicher Ansatz

Die Sozialberaterin ist Anlaufstelle für prinzipiell jede Art von Problem, seien es Schwierigkeiten wegen des Aufenthalts, der Einkommenssicherung, der Wohnung, Gesundheit, Familienkonflikte, Erziehungs- oder Eheprobleme.

Positive Folgen sind:

Umfassende Bestandsaufnahme der Problemlage: In lockerem, vertrauensvollem Gesprächsrahmen kann die Sozialberaterin sich eine genaue Kenntnis der Problemlagen erarbeiten. Es ist denkbar, dass die Frauen selbst noch nicht genau erkennen, wo Problemursachen liegen oder wie Probleme zusammenhängen. Oft brauchen die Frauen auch Zeit, um sich zu offenbaren; der Gesprächsanlass kann dann eher praktischer Natur sein, allmählich kann man sich dann an das „eigentliche“ Problem herantasten.

Vermittlertätigkeit: Dadurch, dass die Frauen jede Art von Problem vortragen können, wird vermieden, dass sie sich im Gewirr der Zuständigkeiten verschiedener Behörden „verirren“. Vor allem in der Anfangsphase des Projekts fehlt es den meisten Frauen an Wissen, welche Hilfen es gibt und wie man sie nutzen kann. Zu

den Aufgaben der Sozialberatung gehört deshalb die Informationsweitergabe nach Rücksprache mit anderen Institutionen bzw. die Weitervermittlung an spezialisierte Institutionen und die Vorbereitung der Frauen auf entsprechende Behördengänge. Langfristiges Ziel ist es allerdings, die Selbständigkeit der TN auch in dieser Hinsicht zu stärken und Eingriffe auf Seiten der Fachkräfte auf Dauer überflüssig zu machen.

Vernetzung: Um der Gruppe und den Einzelnen die bestmögliche Beratung und Betreuung zukommen zu lassen, nimmt die Sozialberaterin je nach Bedarf mit Berufskollegen und mit Vertretern anderer Berufsgruppen Kontakt auf.

Möglichkeit dauerhafter Beratungstätigkeit

Die feste Einbindung der Sozialberatung während der ganzen Dauer des Projekts wirkt sich positiv auf die Qualität der Beratungsarbeit aus. Die Sozialberaterin verfügt über genügend Zeit, um sich Klarheit über die Problemkonstellationen zu verschaffen und gemeinsam mit den Frauen Problemlösungen zu diskutieren. Nicht alle Frauen nehmen die Beratungsangebote in Anspruch. Mit einer Reihe von Frauen aber wird intensiv gearbeitet; das bedeutet dann in der Regel auch, dass die Sozialberaterin über eine intime Kenntnis der Biographie, der Lebensverhältnisse, der Probleme und individuellen Zielvorstellungen dieser Frauen verfügt. In der Folge kann sie häufig viel adäquatere und wirkungsvollere Lösungsvorschläge machen, als dies im „normalen“ Sozialdienst möglich wäre. Zudem werden die Vorschläge eher von den Frauen akzeptiert, und die Sozialberaterin hat die Möglichkeit mitzuverfolgen, wie gut die Betroffene auf dem gemeinsam ausgearbeiteten Lösungsweg vorankommt.

Arbeit mit der Familie und dem Umfeld

Die Sozialberaterin muss das Leben der Frauen außerhalb des Projekts gut kennen, da die Familie und das weitere Umfeld die Bemühungen der Einzelnen fördern oder hemmen kann. Widerstände gegen die Teilnahme am Projekt von Seiten der Familie oder Ethnie müssen im Interesse der Frauen aufgebrochen werden. Durch z.B. Einbezug der Ehemänner in Gespräche kann deren Vertrauen gewonnen und einseitige Beratung vermieden werden. In diesem Zusammenhang werden in manchen Fällen auch Hausbesuche abgestattet.

Steigerung der Realitätswahrnehmung

Die Beraterin kann den TN dabei helfen, die soziale Situation realistisch einzuschätzen und angemessene Methoden zur Bewältigung zu entwickeln. Sie kennt die individuelle Lebensweise der TN, sie kennt auch die Ähnlichkeiten und

Unterschiede zwischen deren Kultur und der in Deutschland vorherrschenden Kultur. Sie kann Gedanken, Tatsachen und Wertbegriffe beitragen, die den TN nicht zugänglich sind, die jedoch unerlässlich oder hilfreich sind, um sich mit der Lebenssituation in Deutschland vertraut zu machen und sich im Alltag sicher bewegen zu können.

Die Einbettung der Sozialberatung in das Gesamtprojekt hat außerdem noch ganz spezifische Auswirkungen auf die Beratungsarbeit:

Keine rein problemorientierte Beziehung

Die Sozialberatung wird nicht isoliert angeboten, sondern ist als wichtige Ergänzung zu den Unterrichtsblöcken zu sehen. Während in „normalen“ Beratungsstellen bei Ratsuchenden nicht selten das Gefühl entsteht, sie seien „Mängelwesen“, tritt eine Frau im Projekt als jemand auf, die nicht nur Probleme und Defizite hat, sondern unbedingt auch Kompetenzen und besondere Fähigkeiten. Die Beziehung der Sozialberaterin zu den Frauen ist somit nicht ein reines Klient-Betreuer-Verhältnis, denn sie weiß durch den Austausch mit den anderen Teammitgliedern und aufgrund eigener Beobachtungen um die Fähigkeiten, Fortschritte und Erfolge der einzelnen TN. Die Gespräche zwischen der Sozialberaterin und den Frauen kann in einer Atmosphäre stattfinden, die frei ist von Angst, Stress und Minderwertigkeitsgefühl.

Einbezug anderer Teilnehmerinnen

Manchmal werden auf Wunsch der Ratsuchenden andere TN in die Gespräche miteinbezogen, entweder weil sie Übersetzungshilfe leisten sollen oder weil sie enge Vertrauenspersonen sind. Dies ist aufgrund dreier Aspekte als positiv zu bewerten: Wenn Mitschülerinnen in die Gespräche einbezogen werden, so ist dies ein Zeichen von Vertrauen und Bindung in der Gruppe. Die Frauen sind auf diese Weise nicht nur Hilfeempfängerinnen, sondern können ihrerseits helfen. Wären Menschen nur Empfänger von Hilfe, so wäre eine Schwächung des Selbstwertgefühls die Folge. Die Frauen unterstützen sich mit Ratschlägen oder konkreten Hilfen immer mehr gegenseitig, so dass die Sozialberaterin nur noch in besonders schwierigen Fällen oder bei Fragen, die ihre Fachkenntnisse benötigen, aufgesucht wird. Fälle, die in „normalen“ Beratungsstellen als „aussichtslos“ eingestuft worden wären, können im Projekt durch Mithilfe anderer Teilnehmerinnen angegangen werden.

Austausch mit anderen Teammitgliedern

Die Sozialberaterin hat die Möglichkeit, sich mit den Lehrerinnen über einzelne TN auszutauschen – soweit es sich nicht um Themen handelt, die Stillschweigen erfordern. Auf diese Weise können sich die Lehrerinnen ein besseres Bild von ihren Schülerinnen machen und ihrerseits die Sozialberaterin auf Dinge, die ihnen aufgefallen sind, aufmerksam machen. Die Sozialberaterin kann den Lehrerinnen vorschlagen, bestimmte Themen im Unterricht aufzugreifen, wenn sie für die gesamte Gruppe von Interesse sind (z.B. zur Konfliktlösung konstruktive Kritik äußern lernen).

Hilfestellung bei Arbeitssuche

Der Fachunterricht bereitet die TN auf bestimmte Arbeitsfelder vor, der Deutschunterricht beschäftigt sich mit den Themen „Arbeitssuche“, „Bewerbung“, „Vorstellungsgespräch“ etc.

Die Sozialberaterin wird – nach Rücksprache mit den Lehrerinnen – ebenfalls aktiv, indem sie Kontakt zu möglichen Arbeitgebern aufnimmt, sich persönlich und als Vertreterin einer großen Organisation für die TN einsetzt oder mit den TN individuelle Strategien für die Arbeitssuche bespricht. Auch wenn die TN prinzipiell die Arbeitsstellensuche selbst in die Hand nehmen müssen, ist es notwendig, sie bei der vor allem für Ausländerinnen sehr schlechten Arbeitsmarktlage so gut wie möglich zu unterstützen.

Konsequenzen abfedern

Die Frauen gewinnen im Laufe des Projekts an Selbstvertrauen, auch wird ihnen ihr Recht auf Selbstverwirklichung bewusst. Nicht immer hat sich das Umfeld der Frauen so wie deren Persönlichkeit weiterentwickelt. Es ist daher notwendig, dass sie behutsam mit ihren neuen Freiheiten umgehen und neue Arrangements mit ihren Ehemännern und Familien aushandeln. Die Sozialberaterin kann dabei helfen, Konflikte konstruktiv anzugehen und Wege zu finden, um die neuen Zielvorstellungen in die Realität umzusetzen.

Viele Details der Projektkonzeption und -durchführung, wie beispielsweise die Unterrichtsmethoden, integrierte Kleinprojekte sowie der Erfolg aus Sicht der Teilnehmerinnen, können hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden. Der Projektbericht wird Interessierten gerne zugesandt.

Literatur

Nebauer, Flavia: FRAUENHORIZONTE. Ein Qualifizierungsprojekt für Migrantinnen.
Ergebnisbericht. Düsseldorf 1999

Berufliche Beratung und Orientierung von Migrantinnen

Allmut Walter

Das Projekt: „Initiativbüro für individuelle und strukturelle Förderung der Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen – IMIG“ wurde von 1998 – 2000 aus EU-Mitteln der Gemeinschaftsinitiative NOW, Landesmitteln NRW und Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit gefördert.

In dem Bericht werde ich auf folgende Punkte eingehen:

- Hintergrund und Struktur des Gesamtprojektes
- Beratungs- und Qualifizierungsangebote für zugewanderte Frauen
- Inhalte des Unterrichts „Berufliche Information/Berufliches Training für zugewanderte Frauen“
- Berufliche Perspektiventwicklung der Teilnehmerinnen
- Resümee der Projekterfahrungen.

Hintergrund und Struktur des Projektes

Der VEREIN ZUR FÖRDERUNG VON FRAUENERWERBSTÄTIGKEIT IM REVIER e.V. (VFFR) wurde als gemeinnütziger Verein im März 1984 als Projekt von Frauen gegründet. Ziel des VFFR e. V. ist laut Satzung die berufsbezogene Förderung von Frauen und Mädchen und Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Die Angebote des VFFR e. V. richten sich an Frauen, die nach der Familienphase wieder erwerbstätig werden wollen oder müssen, an arbeitslose Frauen, an junge Frauen und zugewanderte Frauen. Insgesamt werden jährlich ca. 25 – 30 verschiedene Projekte und Qualifizierungen durchgeführt. Der Schwerpunkt liegt in beruflichen Qualifizierungs- und Orientierungskursen für den kaufmännischen Bereich und Informationstechnologien. Der VFFR e. V. hat dreizehn fest angestellte und zehn freiberuflich tätige pädagogische Mitarbeiterinnen.

Seit 1996 bietet der VFFR zugewanderten Frauen eine berufliche Beratungsstelle mit berufsbezogenen Orientierungs- und Sprachkursen an. Seitdem haben mehr als 1000

Frauen aus ca. 40 verschiedenen Herkunftsländern an den Beratungsgesprächen teilgenommen, 230 belegten berufsbezogene Orientierungs- und Sprachkurse.

Die Erfahrung der ersten Projektjahre zeigte, dass die Qualifizierung der zugewanderten Frauen einhergehen muss mit der Veränderung struktureller Bedingungen und einer Vernetzung aller relevanten Akteure vor Ort. So entstand das Konzept des Initiativbüros zur Förderung der Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen. Ziel war es, neben dem Bereitstellen von Angeboten für die zugewanderten Frauen selbst, in Dortmund die Öffnung bestehender Regeleinrichtungen bzw. die Einrichtung weiterer zusätzlicher Qualifizierungsangebote für die Zielgruppe zu erreichen. Durch die Projektarbeit konnten einige Veränderungsprozesse z.B. in Kooperation mit dem Arbeitsamt Dortmund eingeleitet werden. Es wurden zusätzliche Qualifizierungsangebote für zugewanderte Frauen bewilligt. Es bedarf jedoch noch vieler weiterer Schritte und Initiativen, um von gleichberechtigten arbeitsmarktlichen Chancen für Migrantinnen zu sprechen.

Beratungs- und Qualifizierungsangebote für zugewanderte Frauen

Für alle Angebote, die wir in dem Projekt durchgeführt haben, wurden von uns folgende konzeptionelle Leitlinien und Zielsetzungen formuliert:

- Kontaktaufnahme mit zugewanderten Frauen aller in Dortmund vertretenen Kulturkreise
- Beratung, Orientierung und Begleitung der Ratsuchenden bei der Entwicklung von umsetzbaren und tragfähigen beruflichen Zielen
- Zusammensetzung der Lerngruppen mit Frauen vieler verschiedener Herkunftsländer
- Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz aller Beteiligten.

Das Konzept der Qualifizierungsangebote beinhaltet aufeinander abgestimmte Angebote, die während der drei Jahre fortlaufend stattfanden:

- Berufliche Beratungsgespräche mit einer Einstufung der deutschen Sprachkenntnisse
- 2-monatige berufliche Orientierungskurse in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Dortmund
- 4-monatige berufsvorbereitende Sprachkurse
- sozialpädagogische Begleitung während und nach der Teilnahme an den Kursen.

In allen Kursen fand 40% deutscher Sprachunterricht, 40% Berufsinformation/ Berufstraining und 20% EDV-Unterricht statt.

Inhalte des Unterrichtsfaches „Berufliche Information/ Berufliches Training“

Der Titel der Tagung lautet „Sprachförderung und mehr... Herausforderungen zur Integration von Neuzuwanderern“. Grundsätzlich weiß jede Person, die eine Fremdsprache erlernt hat, dass die Voraussetzung für die Kommunikationsfähigkeit in der anderen Sprache Verständigung zwischen den Sprechenden und eine verstehende Atmosphäre ist. Ich möchte im Folgenden auf die Darstellung des Unterrichtsfaches „Berufliche Information/ Berufliches Training (BI/BT)“ näher eingehen. Es war u.a. Ziel des Unterrichts, die für die Verständigung und das Verstehen notwendigen Kompetenzen den zugewanderten Frauen zu vermitteln. Unbestritten ist es auch die Aufgabe und Herausforderung an die Menschen des Einwanderungslandes, die Neuzugewanderten aufzunehmen und diese verstehende Atmosphäre herzustellen. Es war unser Anliegen, den zugewanderten Frauen so viel Selbstvertrauen, Zielstrebigkeit und Informationen zu vermitteln, dass diese sich hier für ihre gleichberechtigte Integration einsetzen können. Durch die Inhalte des BI/BT Unterrichts erhielten die Teilnehmerinnen eine solide Basis, von der aus sie ihre berufliche Situation eigenverantwortlich und selbstbewusst in die Hand nehmen konnten.

Didaktisch basierten die Inhalte auf einem Konzept des interkulturellen Lernens, das sich als roter Faden durch alle Themen zog. Interkulturelles Lernen wird in diesem Zusammenhang zum einen verstanden als Handlungskompetenz, sich in dem Einwanderungsland zurecht zu finden. Es meint aber auch das Entdecken der Vielfältigkeit und des Fremden in den Kulturen der anderen Teilnehmerinnen. Interkulturelles Lernen richtet sich auch an die Lehrenden. Auch sie waren gefordert, gewohnte Sichtweisen und Bewertungen zu hinterfragen und aktiv in einen interkulturellen Dialog mit den Teilnehmerinnen zu treten.

Der Unterricht bot den Teilnehmerinnen die Gelegenheit, die Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache zu erweitern. Durch Methoden wie z.B. Rollenspiele oder Kleingruppenarbeit wurden die Teilnehmerinnen ständig aufgefordert, sprachlich zu agieren oder zu reagieren. Sie lernten sprachliche Mittel bewusster auszuwählen und deren Wirkung in verschiedenen Situationen einzuschätzen. Die berufsorientierenden und arbeitsmarktlichen Inhalte des Unterrichtsfaches BI/BT befanden sich in einem

Spannungsverhältnis zwischen den hiesigen arbeitsmarktlichen Qualifikationserfordernissen und den beruflichen Wünschen und Lebensgeschichten der Teilnehmerinnen. Es galt, hieraus zusammen mit allen Teilnehmerinnen berufliche Perspektiven zu entwickeln.

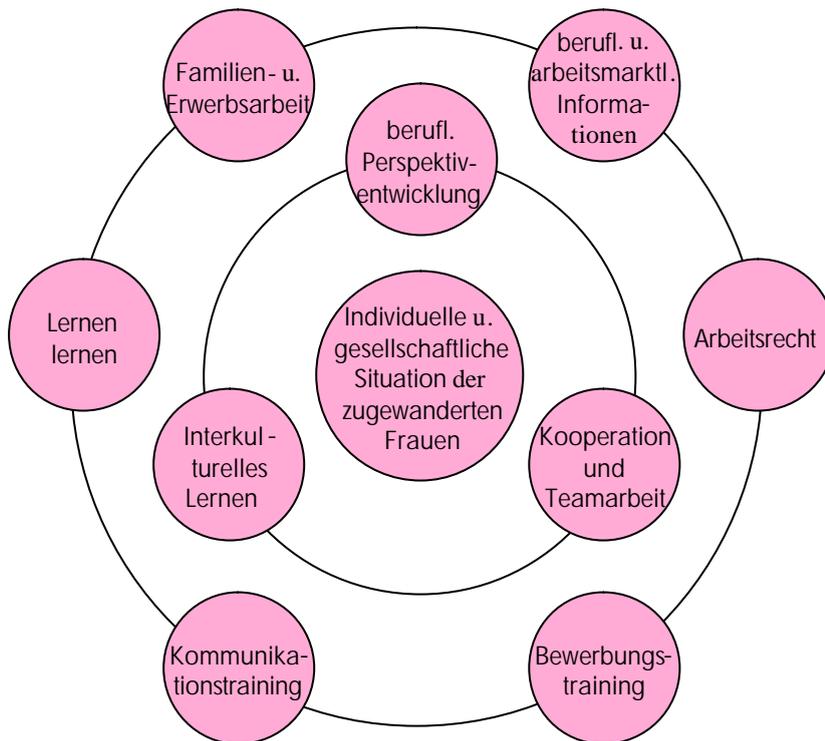
Die Lernziele des Unterrichtsfachs „Berufliche Informationen/ Berufliches Training“

Die Teilnehmerinnen

- erhielten Informationen zu arbeitsmarktlichen Entwicklungen
- wurden sich ihrer Fähigkeiten und bereits erworbenen Qualifikationen bewusst
- überprüften ihre Interessen und Neigungen an aktuellen arbeitsmarktlich gefragten Tätigkeitsbereichen und Qualifizierungen
- schätzten ihre persönlichen Voraussetzungen für eine berufliche Qualifizierung ein
- erstellten eine individuell abgestimmte bedarfs- und bedürfnisorientierte Berufswegplanung
- reflektierten und erweiterten gegebenenfalls entsprechend den persönlichen Erfordernissen ihre Handlungskompetenz im Einwanderungsland
- erweiterten ihre Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache
- sensibilisierten ihre Wahrnehmung im Hinblick auf kulturelle Einflüsse, das Andere und das Fremde
- lernten ihre eigene Normalität im Verhältnis zu anderen Normalitäten kennen.

In der folgenden Abbildung wird das Unterrichtskonzept dargestellt. Die geschlossenen Kreise verdeutlichen, dass die Inhalte nicht als abgeschlossenen Einheiten unterrichtet wurden, sondern immer wieder aufgegriffen und thematisiert wurden. Der Außenkreis zeigt die Inhalte, die sich als roter Faden durch die Unterrichtseinheit zogen.

Berufsinformation/ Berufstraining



Berufliche Perspektiventwicklung der Teilnehmerinnen

Alle zugewanderten Frauen, die unsere Angebote wahrgenommen haben, brachten ein hohes Maß an Motivation mit, um sich beruflich zu integrieren. Die meisten waren bereit, ein großes Maß an Energie und Lernbereitschaft aufzubringen, um die geforderten Qualifizierungen zu absolvieren. Vergleicht man die Lebensläufe von deutschen Muttersprachlerinnen und zugewanderten Frauen, so benötigen die letzteren durchschnittlich das Doppelte an Lernzeit, um eine reale Chance auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten.

Die erarbeiteten Perspektiven sahen folgendermaßen aus (die Auswertung bezieht sich auf 102 Teilnehmerinnen)

Qualifizierung im Bürobereich/Kauffrau:	24 Frauen(23,5 %)
Qualifizierung im pflegerischen oder medizinischen Bereich:	11 Frauen(10,8 %)
Qualifizierung im pädagogischen und sozialen Bereich:.....	8 Frauen (7,8 %)
Qualifizierung im IT - Bereich:	5 Frauen (4,9 %)
Qualifizierung im handwerklichen Bereich:	3 Frauen (2,9 %)
Qualifizierung im verkehrsgewerblichen Bereich:	1 Frau (1 %)
Nachholen eines Schulabschlusses:.....	5 Frauen (4,9 %)
Weiterführende Deutschkurse und Perspektivsuche:	20 Frauen(19,6 %)

Familientätigkeit:.....	5 Frauen (4,9 %)
Aufnahme einer Beschäftigung :.....	17 Frauen(16,6 %)
Existenzgründung:.....	3 Frauen (2,9 %)

Resümee und Fortführung der Projektarbeit

Das Konzept der Anbindung der beruflichen Beratungsstelle an die qualifizierenden Angebote hat sich bewährt. Es ermöglichte eine intensive und effektive Begleitung der Teilnehmerinnen bei Planung und Umsetzung der beruflichen Ziele. Gleichzeitig flossen durch diese Weiterverfolgung der Einzelschicksale wesentliche Informationen in die Beratungsarbeit wieder zurück. Auch über die Projektförderung hinaus werden sowohl die Beratungsstelle als auch die Sprach- und Orientierungskurse weiter fortgeführt. Der VFFR als Raum für Frauen hat sich auf die Arbeit sehr positiv ausgewirkt. Es erleichtert vielen Frauen aus islamischen Kulturen, die Angebote wahrzunehmen. Aber auch andere zugewanderte Frauen bestätigten uns, dass sie erstmals im VFFR eine verstehende Atmosphäre gefunden haben, sowohl mit den anderen Teilnehmerinnen als auch den Mitarbeiterinnen.

Bei der aktuellen Diskussion um die Änderung der Sprachförderung kann nicht oft genug darauf hingewiesen werden, dass die Sprachförderung für Frauen und im Besonderen für Familienfrauen ihre Situation berücksichtigende Rahmenbedingungen und Inhalte braucht, da ihre Lebenssituation sich grundsätzlich von denen der Männer unterscheidet.

Zweiter Tagungskommentar

Sprachförderung und mehr?! Beobachtung aus den Tagungsforen „Soziale und kulturelle Orientierung“ und „Frauenspezifische Angebote“

Cathrin Germing

Die in den beiden letzten Themenblöcken vorgestellten Konzepte beschäftigen sich auf verschiedenen Ebenen mit der praktischen Umsetzung von niederschweligen Programmen zur Sprachförderung und sozialen Orientierung sowie der Gestaltung zielgruppenspezifischer Ansätze. Im Folgenden wird versucht, Übereinstimmungen, Unterschiede und Trends aufzuzeigen. Alle Projekte zeichnen sich durch ein hohes Eigenengagement der Initiatorinnen und Initiatoren aus. Trotz der inhaltlichen Vielfalt wurde bei der Präsentation im Rahmen der WERKSTATT WEITERBILDUNG jedoch deutlich, dass in der täglichen Praxis der Sprachförderung wenig Bewegung ist. Die meisten Initiativen bestehen schon seit mehreren Jahren und sind weitgehend bekannt, was allerdings gleichzeitig als ein Hinweis auf den Erfolg der Projekte gedeutet werden kann.

Die übergreifende Gemeinsamkeit der Ansätze scheint jedoch das Problem der Nachhaltigkeit zu sein. Der Erfolg ist abhängig vom kontinuierlichen Engagement bestimmter Einzelpersonen. Städte und Gemeinden beteiligen sich finanziell – wenn überhaupt – erst nach Jahren mit vielfach nur kleinen Zuschüssen. Das Ende der zumeist befristeten Arbeitsverträge ist in vielen Fällen gleichbedeutend mit dem Ende des Projekts. Besonders deutlich wurde dies bei dem von Vera Vuletic vorgestellten Projekt „Frauenhorizonte“, welches mangels finanzieller Unterstützung nicht weitergeführt werden kann. Bei diesem Projekt ist die berufsbezogene Orientierung mit Betonung auf „weiblichen Ressourcen“ auffallend, denn neben der sprachlichen Förderung ist die berufliche Qualifizierung auf „typische“ Frauenberufe wie Pflegeberufe, Kinderbetreuung und Hauswirtschaft ausgerichtet. Das Projekt „Berufliche Beratung und Qualifizierung von Migrantinnen“ der VFFR Dortmund zielt hingegen auf eine allgemeine Qualifikation von Frauen – nicht ausschließlich von Migrantinnen – im Bereich Deutsch, Berufstraining und EDV. Ziel ist es, Handlungskompetenzen und Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu vermitteln, ohne sich auf ein „frauenspezifisches Angebot“ zu beschränken.

Ganzheitliche Konzepte zeichnen Angebote zur sozialen und kulturellen Orientierung aus, die Sprachunterricht um gezieltes Training für alle Bereiche des gesellschaftlichen und sozialen Lebens erweitern. Den Angeboten für Frauen liegt ein ähnliches Konzept

zugrunde. Dies entspricht der im einführenden Vortrag von Marianne Krüger-Potratz aufgestellten Forderung nach einer Verzahnung zwischen dem Lernen der Sprache der Umwelt und der neuen Lebenssituation. Bei den frauenspezifischen Projekten ist hervorzuheben, dass die Primärsprache zumindest berücksichtigt wird, z.B. durch Lesungen, durch den Aufbau einer kleinen Ausleihbibliothek usw. Bei dem Projekt der RAA Gelsenkirchen – „Mütter erobern den Stadtteil“ – steht dabei die Integration durch Gemeinsamkeit aller im Stadtteil lebenden Familien, insbesondere der Frauen im Vordergrund. Bei den spezifisch auf die Zielgruppe zugeschnittenen Angeboten werden die Frauen als Partnerinnen des Projektes gesehen. Im Vergleich dazu hat man in Frankfurt (AMKA – „Mama lernt Deutsch“) mit einer extrem heterogenen Zielgruppe zu arbeiten. Diese Initiative versucht, durch das Angebot wohnortnaher Sprachkurse, die wie bei der RAA Gelsenkirchen in den Schulen der Kinder stattfinden, Integrationshilfe zu leisten. Neben reinem Spracherwerb stehen auch hier umfassendere Ziele wie der Abbau von Schwellenängsten mit auf dem Programm.

Die Anbieter müssen auf sehr heterogene Zielgruppen reagieren. In einzelnen Projekten, die explizit „Sprachförderung und mehr“ anbieten, wurden nicht nur Lernende ausländischer Herkunft, sondern auch Einheimische mit Problemen hinsichtlich Sozialkompetenz u.ä. berücksichtigt. Dabei wurden Integration und Spracherwerb meist nicht gleichgesetzt. Die Variationen reichten vom Sprachkurs mit ausführlichen Modulen zur sozialen und gesellschaftlichen Orientierung, wie von Birgit Wolandt-Pfeiffer von der SIB Neuss vorgestellt, bis zur völligen Ausklammerung des Sprachunterrichts, wie beim LIMOW-Projekt des DRK Westfalen-Lippe. Die SIB Neuss versucht, umfassend alle gesellschaftlichen und sozialen Probleme aufzugreifen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern neben der Vermittlung der Sprache komplexes Faktenwissen zu vermitteln. Bemerkenswert ist dabei die Offenheit für deutsche Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in Sonderprogrammen an diesem Training teilhaben können, sowie die Betonung des „Dialogs der Kulturen“ als Grundlage der Arbeit. Das DRK Westfalen-Lippe hat hingegen, wie von Holger Heubner vorgestellt, mit dem LIMOW-Projekt ein fünftägiges Programm erarbeitet, in dem ausschließlich der Erwerb von Handlungskompetenzen im Mittelpunkt steht. Ziel ist es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Hilfen zur Orientierung und Alltagsbewältigung im Aufnahmeland zu geben.

Die Erfahrungen bei der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten sind bei den einzelnen Ansätzen sehr unterschiedlich. Während die einen über die Passivität von Migrantinnen und Migranten klagen, sprechen andere von extrem hoher Aktivität und von Forderungen nach mehr Angeboten und mehr Förderung. Daher sind die vorgestellten Konzepte nicht zu verallgemeinern oder ungeprüft auf andere Projektsituationen zu übertragen.

Viele Initiativen berufen sich auf das Vorbild der Niederlande oder arbeiten mit niederländischen Kooperationspartnern. Es wird der Eindruck vermittelt, dass in den Niederlanden entsprechende Projekte stärker unterstützt werden, und die Leistungsfähigkeit der einzelnen Projekte höher ist als in der Bundesrepublik Deutschland. Dazu lässt sich jedoch anmerken, dass das von Firiël Suijker dargestellte niederländische Modell zwar staatliche Förderung erfährt, jedoch auch mit sehr hohen Misserfolgs- bzw. Abbrecherquoten zu kämpfen hat.

Die Beiträge geben insgesamt einen guten Überblick über die derzeitigen Modelle niederschwelliger Angebote und frauenspezifischer Förderung. Die Projektdarstellungen bestätigen, dass in der täglichen Arbeit tatsächlich „Sprachförderung und mehr“ geleistet werden kann.

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Dr. Lale Akgün
Ehemalige Leiterin des Landesentrums für Zuwanderung NRW
Keldersstraße 6
42697 Solingen
Postanschrift:
Postfach 11 04 26
42664 Solingen
Tel.: 0212 / 232 39-0
Fax: 0212 / 232 39-18
E-Mail: lzz-nrw@lzz-nrw.de
Internet: www.lzz-nrw.de

Barbara Aldag
VHS Duisburg
Am König-Heinrich-Platz
47051 Duisburg
Tel.: 0203 / 283-26 55
Fax: 0203 / 283-39 44
E-Mail: b.aldag@stadt-duisburg.de

Heike Dedenbach
In den Auen 104
51427 Berg.Gladbach
Tel.: 02204 / 60 95 92
E-Mail: heike@klawikowski-dedenbach.de

Marianne Faust
Volkshochschule (Zweckverband) Velbert-Heiligenhaus
Nedderstr. 50
42549 Velbert
Tel.: 02102 / 663 88
E-Mail: mannef@gmx.de

Wolfgang Fehl
PRO QUALIFIZIERUNG
Unter Sachsenhausen 10-26
50667 Köln
Tel.: 0221 / 16 40-667
Fax: 0221 / 16 40-669
E-Mail: info@proqua.de
Internet: www.proqua.de

Hermann Flaßpöhler
Volkshochschule (Zweckverband) Velbert-Heiligenhaus
Nedderstr. 50
42549 Velbert
Tel.: 02051 / 94 96 18
Fax: 02051 / 577 06
E-Mail: flasspoeehler@vhs-zv-vh.de

Cathrin Germing
Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik
Westfälische-Wilhelms-Universität Münster
Fachbereich 9
Erziehungswissenschaft
Georgskommende 33
48143 Münster
Tel.: 0251 / 832-42 03
Fax: 0251 / 832-92 44
E-Mail: cathrin.germing@web.de

Christel Griepenburg
IB Bielefeld
Friedensstr. 2
33602 Bielefeld
Tel.: 0521 / 17 31 70
Fax: 0521 / 17 32 59
E-Mail: sprachinstitut-bielefeld@internationaler-bund.de

Matilde Grünhage-Monetti
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Tel.: 0228 / 32 94-256
Fax: 0228 / 32 94-42 56
E-Mail: gruenhage-monetti@die-bonn.de
Internet: www.die-bonn.de

Gisela Haciabdurrahmanoglu
RAA Gelsenkirchen
Florastrasse 26-28
45897 Gelsenkirchen
Tel.: 0209 / 169-91 15
Fax: 0209 / 169-91 72

Dr. Holger Heubner
Skalitzerstraße 65
10997 Berlin
E-Mail: Holger@Heubner.de

Thomas Jacobs
Akademie für Erwachsenenbildung des hessischen Volkshochschulverbandes
Bremer Str. 6
35066 Frankenberg
Tel.: 06451 / 72 99 12
E-Mail: akademiefrankenberg@gmx.de

Dr. Sabine Jungk
Landeszentrum für Zuwanderung NRW
Keldersstraße 6
42697 Solingen
Postanschrift:
Postfach 11 04 26
42664 Solingen
Tel.: 0212 / 232 39-30
Fax: 0212 / 232 39-18
E-Mail: lzz-nrw@lzz-nrw.de
Internet: www.lzz-nrw.de

Andreas Klepp
VHS Braunschweig e.V.
Alte Waage 15
38100 Braunschweig
Tel.: 0531 / 241 20
Fax: 0531 / 241 22 21
E-Mail: klepp@vhs-braunschweig.de

Sandra Kroemer
Drususstraße 14
55131 Mainz
Tel.: 06131 / 57 78 95
E-Mail: sandrakroemer@aol.com
Internet: www.vhs-wiesbaden.de

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz
Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik
Westfälische-Wilhelms-Universität Münster
Fachbereich 9
Erziehungswissenschaft
Georgskommende 33
48143 Münster
Tel.: 0251 / 832-42 99
Fax: 0251 / 832-92 44
E-Mail: potratz@uni-muenster.de

Jan Motte, M.A.
Landeszentrum für Zuwanderung NRW
Keldersstraße 6
42697 Solingen
Postanschrift:
Postfach 11 04 26
42664 Solingen
Tel.: 0212 / 232 39-31
Fax: 0212 / 232 39-18
E-Mail: lzz-nrw@lzz-nrw.de
Internet: www.lzz-nrw.de

Helga Nagel
Amt für Multikulturelle Angelegenheiten
Walter-Kolb-Strasse 9-11
60594 Frankfurt am Main
Tel.: 069 / 212-301 49
Fax: 069 / 212-379 46
E-Mail: helga.nagel@stadt-frankfurt.de

Sybille Pistelok
Landesstelle Unna-Maassen
Postfach 4005
59427 Unna-Massen
Tel.: 02303 / 954-350
Fax: 02303 / 954-401

Dr. Ulrich Steuten
VHS Moers
Kastell 5
47441 Moers
Tel.: 02841 / 20 15-59
Fax: 02841 / 20 15-37

Firiël Suijker
FORUM
Postbus 201/Kanaalweg 86
3500 AE Utrecht
Niederlande
Tel.: 030 / 297 43 21
Fax: 030 / 296 00 50
E-Mail: F.Suijker@forum.nl

Vera Vuletic
AWO – Düsseldorf e.V.
Sozialdienste für Ausländer.
Fachberatung
Oberbilker Allee 287
40227 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 600 25 221
Fax: 0211 / 600 25 223

Allmut Walter
Verein zur Förderung von Frauenerwerbstätigkeit im Revier e.V. (VFFR)
Deutsche Str.10
44339 Dortmund
Tel.: 0231 / 98 51 58 16
Fax: 0231 / 98 51 58 30
E-Mail: walter@vffr.de
Internet: www.vffr.de

Birgit Wolandt-Pfeiffer
SIB Projekt Soziokulturelle Integration und Beschäftigung
Breite Str. 105
41460 Neuss
Tel.: 02131 / 16 80 78
Fax: 02131 / 10 18 32
E-Mail: wolandt.pfeiffer@t-online.de