

Inhalt

- ▶ Hohe Arbeitslosenquote – erheblicher Weiterbildungsbedarf
- ▶ Auf das Lehrpersonal und die Kursgestaltung kommt es an
- ▶ Empfehlungen für die Berücksichtigung migrationspezifischer Aspekte in Angeboten der beruflichen Weiterbildung
- ▶ Weitere Empfehlungen für eine bessere Arbeitsmarktintegration
- ▶ Perspektiven

Tabelle 1

Arbeitslosenquoten von Ausländern und Deutschen			
	2004	2005	2006
▶ Deutsche	11,0 %	11,9 %	11,0 %
▶ Ausländer	20,4 %	25,2 %	23,6 %

Quelle: Bundesagentur für Arbeit: Analytikreport der Statistik, Dezember 2006, S. 33

Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration?

Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung

Monika Bethscheider

In den Angeboten der beruflichen Weiterbildung laufen Migrantinnen und Migranten bislang in der Regel „einfach mit“. Das Spezifische ihrer Lernsituation wird bei der Gestaltung der Kurse kaum berücksichtigt. Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zeigen aber, dass eine bedarfsgerechte Unterstützung für diese Zielgruppe sinnvoll und mit vergleichsweise geringem Aufwand möglich ist. Der methodisch-didaktischen Kompetenz des Lehrpersonals und weiterbildungsbegleitenden Hilfen kommt dabei entscheidende Bedeutung zu. Neue Impulse in diese Richtung verspricht ein Programm des Europäischen Sozialfonds (ESF) zur berufsbezogenen Sprachförderung, mit dem Unterstützungsangebote in Kursen der beruflichen Weiterbildung finanziert werden können. Der Beitrag skizziert zudem weitere Schritte für eine bessere Arbeitsmarktintegration beruflich qualifizierter Migrantinnen und Migranten.

Hohe Arbeitslosenquote – erheblicher Weiterbildungsbedarf

Weiterbildung gilt als ein wesentliches Instrument zur Reduzierung des Arbeitslosigkeitsrisikos, ja als „Schlüssel zu Beschäftigungsfähigkeit“ (Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände 2007). Sie ist damit eine wesentliche Grundlage der dauerhaften gesellschaftlichen Integration von Zuwanderern, denn Arbeitsmarktintegration dient „einerseits (...) der Sicherung des eigenen Lebensunterhalts und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ und

erhöht andererseits die Akzeptanz der Migrantinnen und Migranten in der Mehrheitsgesellschaft (BRÜCK-KLINGBERG u. a. 2007, S. 4).¹ Aber nach wie vor liegt die Arbeitslosenquote unter Ausländerinnen und Ausländern² erheblich über der der Deutschen – im Jahr 2006 war sie mit 23,6 % mehr als doppelt so hoch (Deutsche 11,0 %; vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006, S. 33, vgl. Tabelle 1), und bei Aussiedlern/-innen verläuft die Arbeitsmarktintegration vor allem von Akademikern noch problematischer (HÖNEKOPP 2007, S. 164; BRÜCK-KLINGBERG 2007, S. 4).

Zugleich weist die Statistik der Bundesagentur für Arbeit aus, dass die Teilnahmequote von Personen ausländischer Herkunft an den von ihr geförderten Maßnahmen im Jahr 2005 nicht nur deutlich niedriger lag als in den Vorjahren, sondern auch niedriger als die der deutschen Arbeitslosen (vgl. Tabelle 2).

Angesichts dieser Befunde sollte die berufliche Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten einen zentralen Platz auf der bildungspolitischen Agenda einnehmen. Dem ist jedoch nicht so.

Dies findet seine Entsprechung auch in dem bislang unzureichenden Interesse der Forschung an dieser Personengruppe. Die Situation von Migrantinnen und Migranten³ in Lehrgängen der beruflichen Weiterbildung war bisher selten Gegenstand wissenschaftlicher Analysen und politischer Konzepte (vgl. exemplarisch: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.138).⁴ Insgesamt ist die Datenlage der beruflichen Weiterbildung lückenhaft und unübersichtlich (ARNOLD/SCHIERSMANN 2004, S. 33; SEIDEL 2006, S. 35). Für den Erkenntnisstand speziell im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten trifft diese Aussage aber in besonderer Weise zu. Zum einen sind das Verständnis und die Operationalisierung von „Weiterbildung“ uneinheitlich.⁵ Zum anderen existiert

Tabelle 2

Anzahl der Teilnehmer/-innen an von der Bundesagentur für Arbeit geförderter beruflicher Weiterbildung und prozentualer Anteil an allen arbeitslos gemeldeten Ausländern und Deutschen					
	2002	2003	2004	2005	2006
► Deutsche	8,7% (308.729)	6,1% (235.779)	4,4% (166.764)	2,5% (103.402)	2,8% (106.526)
► Ausländer	6,2% (30.802)	4,4% (23.875)	3,2% (17.488)	1,6% (10.862)	1,9% (12.169)

Quelle 2002–2005: www.pub.arbeitsamt.de/hast/services/statistik/detail/n (Zugriff 29.1.07) und eigene Berechnungen (Teilnehmeranteil); 2006: Arbeitsmarkt in Zahlen, Dezember 2007, Sonderauswertung der BA und eigene Berechnungen.

tiert keine allgemein verbindliche Definition des Begriffs „Migrationshintergrund“ und nach wie vor erfassen einige amtliche Statistiken allein die Staatsangehörigkeit.

Wenig Interesse fand bislang insbesondere die Gruppe derjenigen Migrantinnen und Migranten, die bereits über qualifizierte berufliche und/oder akademische Abschlüsse verfügen (vgl. NOHL u. a. 2006). Um sie, also um Migrantinnen und Migranten, die Lehrgänge der beruflichen Weiterbildung gemeinsam mit Einheimischen besuchen, geht es im vorliegenden Beitrag. In den Kursen stellen sie eine Minderheit⁶ von Personen aus unterschiedlichen Herkunftsländern dar. Ihre Migrationserfahrung empfinden sie nicht per se als eine untereinander verbindende Gemeinsamkeit⁷, und mit Schwierigkeiten, die mit ihrer Migrationssituation zusammenhängen, versuchen sie sich im Kurs möglichst unsichtbar zu machen.

Auf das Lehrpersonal und die Kursgestaltung kommt es an

Das BIBB hat in den vergangenen Jahren mit zwei Forschungsprojekten die Lernsituation von Migrantinnen und Migranten in beruflichen Weiterbildungskursen mit ge-

mischter Teilnehmerstruktur (Einheimische und Migrantinnen/Migranten) untersucht. Es sollten mögliche Besonderheiten ermittelt und auf der Grundlage empirischer Erhebungen einige grundsätzliche Empfehlungen für die Gestaltung dieser Lehrgänge formuliert werden. Dies geschah mit dem Ziel, die Regelangebote beruflicher Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten nicht allein formal-rechtlich zugänglich zu machen, sondern auch ihre Lernsituation in angemessener Weise zu berücksichtigen. Die Forschungsergebnisse betreffen verschiedene Aspekte der Verständigung in der Kursprache Deutsch als Mutter- bzw. Zweitsprache. Insofern geben sie wertvolle Hinweise für die im Rahmen des ESF-Bundesprogramms vorgesehenen Maßnahmen zur berufsbezogenen Sprachförderung.

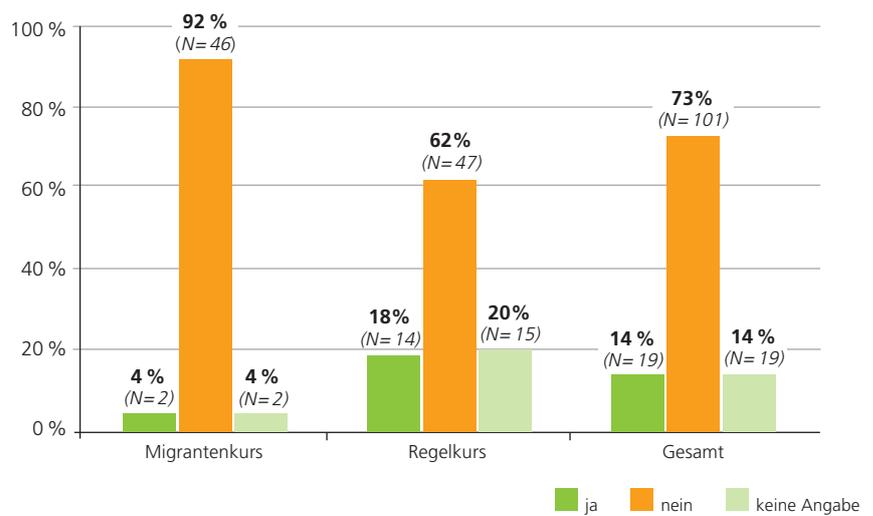
• Spezifische Lernsituation – Unterstützungsangebote

Das BIBB hat in einem Forschungsprojekt⁸ am Beispiel von Auszubereitungslehrgängen untersucht, welche Anforderungen in den Kursen speziell von Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausländischer Herkunft als besonders schwierig empfunden werden können und welche Maßnahmen geeignet sind, sie unter Beibehaltung der inhaltlichen Anforderungen an Lehrgang und Prüfung zu unterstützen. Die Studie

1 BRÜCK-KLINGBERG u. a. beziehen dieses Fazit speziell auf Aussiedler/-innen; für Migrantinnen und Migranten insgesamt vgl. Konsortium 2006, S. 137.
 2 Die Statistik der Bundesagentur für Arbeit erfasst nach wie vor allein die Staatsangehörigkeit, nicht aber den Migrationshintergrund von Personen.
 3 Als Migrant bzw. Migrantin oder Person mit Migrationshintergrund wird hier eine Person definiert, die selbst nach Deutschland eingewandert oder Kind von Einwanderern ist, als Einheimische/Einheimischer eine Person ohne Migrationshintergrund.
 4 Auch der Nationale Integrationsplan bleibt im Hinblick auf die Kursgestaltung noch allgemein mit dem Hinweis, dass „auch bei der fachlichen Weiterbildung zu überprüfen (ist), ob die Methoden der Vermittlung den besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen“ (Integrationsplan 2007, S. 78).
 5 Während man bis Anfang der 90er-Jahre überwiegend kursbezogene Lernformen der Weiterbildung zurechnete, setzte sich in der jüngsten Vergangenheit ein stark erweiterter Begriff durch, der alle im Erwachsenenalter intentional durchgeführten Lernprozesse umfasst (vgl. BILGER 2006, S. 22).
 6 In von der Bundesagentur finanzierten Kursen lag der Ausländeranteil in den vergangenen Jahren kontinuierlich bei etwa 9,5 Prozent (Sonderabfragen bei der BA 8/2006 und 7/2007; eigene Berechnungen).
 7 Kriterium für die Auswahl von Kontakten im Kurs sind vielmehr Sympathie und fachliche Gemeinsamkeiten, die sie mit anderen Teilnehmern verbinden können (BETHSCHEIDER/SCHWERIN 2005, 14).
 8 Vgl. dazu den Abschlussbericht zum BIBB-Forschungsprojekt 2.9006 (BETHSCHEIDER/SETTELMAYER/SCHWERIN 2002) sowie dies. (2003).

Schaubild 3

Würden Sie die schriftliche Prüfung statt in Deutsch lieber in Ihrer Muttersprache ablegen? (nur Teilnehmer mit anderer Muttersprache als Deutsch)



Quelle: BIBB-FP 2.9006 (BETHSCHEIDER/SETTELMAYER/SCHWERIN 2002) N=139

umfasst neben Sachverständigengesprächen und teilnehmenden Beobachtungen bei ausgewählten Lehrgangssequenzen vor allem eine standardisierte schriftliche Erhebung unter Trägern und insgesamt 358 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, von denen 180 ausländischer und – als Vergleichsgruppe – 178 deutscher Herkunft waren. Befragt wurden zum einen Teilnehmer/-innen an Regelkursen, zum anderen – als Vergleichsgruppe – Personen, die an speziellen Kursen für Migrantinnen und Migranten teilnahmen, wie sie seinerzeit im Rahmen der „Förderung von lokalen und regionalen Projekten zur Ausschöpfung und Erhöhung des betrieblichen Lehrstellenangebotes“ in einigen Städten angeboten wurden.⁹

Bei der Teilnehmerbefragung ging es über Strukturdaten hinaus auch um persönliche Motive für die Kursteilnahme, Schwierigkeiten im Lehrgang, die Bewertung möglicher Unterstützungsangebote sowie um Einschätzungen hinsichtlich der schriftlichen und der mündlichen Prüfung – d. h. um grundlegende Aspekte ihrer Lernsituation als Migrantinnen und Migranten in beruflicher Weiterbildung. Neue Aktualität erhalten die Forschungsergebnisse durch den nationalen ESF-Programmteil zur berufsbezogenen Sprachförderung, der auch für qualifizierte Migrantinnen und Migranten ergänzende sprachliche Angebote im Rahmen von Weiterbildungslehrgängen vorsieht.

In allen untersuchten Kursen gab es Teilnehmer/-innen, für die Deutsch die Zweitsprache war und die mehr Probleme als Muttersprachler/-innen hatten, Erklärungen und Übungsaufgaben zu verstehen sowie mit dem Unterrichtstempo Schritt zu halten. Diese wünschten sich – befragt nach Lernhilfen, die sie für wichtig erachten – vor allem schriftliche Lernmaterialien wie etwa ein Glossar mit ausführlichen Erläuterungen von Fachausdrücken – dies ebenso wie Teilnehmende ohne Migrationshintergrund. Als wichtig bewerteten sie darüber hinaus ein Fachwörterbuch; außerdem – dies etwas häufiger als die deutschen Kursteilnehmer/-innen – zusätz-

liche Unterrichtsstunden, insbesondere vor der Prüfung.

Muttersprachliche Angebote spielen dagegen als Unterstützungsmöglichkeit eine deutlich untergeordnete Rolle, und auch der Wunsch, die schriftliche Prüfung in der Muttersprache abzulegen, war bei den Zweitsprachlern/-innen gering ausgeprägt. Dies gilt zumal dann, wenn sie sich insgesamt im Kurs gut unterstützt fühlten: So gaben 92% der befragten Teilnehmer/-innen spezieller Migrantenkurse, in denen beispielsweise zusätzliche Unterrichtsstunden oder von den Dozenten/-innen selbst erstellte Lernmaterialien angeboten wurden, an, die Prüfung lieber in Deutsch als ihrer Muttersprache ablegen zu wollen – bei den teilnehmenden Migranten/-innen in Regelkursen, die keinerlei Unterstützung erhielten, waren es dagegen nur 62%.

Erhebliche Probleme bereitete gerade den Zweitsprachlern/-innen die in Form von multiple-choice durchgeführte schriftliche Prüfung. Wie ein im Rahmen des Projektes erstelltes sprachwissenschaftliches Gutachten zeigt, wurden in den untersuchten Prüfungsbögen (Fragen- und Antwortbögen) zum Teil substantivische Formulierungen und zusammengesetzte Substantive verwendet, die die Lesbarkeit der Texte und das Verständnis der Fragen stark erschwerten. Dasselbe gilt für erläuternde Textteile,

die wesentliche Merkmale der Amts- und Verwaltungssprache enthielten.

Derartige sprachliche Formen erschweren grundsätzlich allen Teilnehmenden, unabhängig von der Herkunft, das inhaltliche Verständnis, das zur Beantwortung der Fragen notwendig ist. Besonders folgenreich sind sie aber für Zweitsprachler/-innen, denen sehr komplizierte Formulierungen mehr Probleme bereiten als Muttersprachlern/-innen. Zudem können Erstere, wenn sie schwer verständliche Textteile mehrfach lesen müssen, schon allein dadurch an den zeitlichen Vorgaben der schriftlichen Prüfung scheitern. Bei der Formulierung schriftlicher Prüfungsaufgaben sollte deshalb stets auf sprachliche Klarheit und Verständlichkeit geachtet werden.¹⁰ Sinnvoll ist es darüber hinaus, Zweitsprachlern/-innen zusätzliche Zeit für die Bearbeitung der Fragen einzuräumen, da sie sowohl Fragen als auch erläuternde Textteile unter Umständen mehrfach lesen müssen.

• Anforderungen an das Lehrpersonal

Dass qualifiziertes Lehrpersonal eine wichtige Voraussetzung für die Gewährleistung von Qualität in den Kursen darstellt, ist unstrittig. Ziel einer weiteren Untersuchung des BIBB¹¹ war es deshalb zu ermitteln, welche Anforderungen an das Lehrpersonal in der beruflichen Weiterbildung speziell dann

9 Spezielle AEO-Lehrgänge für Migrantinnen und Migranten wurden seinerzeit mit dem Ziel durchgeführt, zusätzliche Ausbildungsplätze in Betrieben mit Inhabern ausländischer Herkunft zu schaffen.

10 Die Frage: „Welche der nachfolgend aufgeführten Maßnahmen zur Feststellung des Leistungsstands der Auszubildenden am Ende der Prüfungsvorbereitungszeit ist am günstigsten?“ könnte bei gleichem Inhalt so formuliert werden: „Welche Maßnahme ist am sinnvollsten, wenn Sie vor der Prüfung den Leistungsstand der Auszubildenden feststellen wollen?“ (KNOBLOCH 2003, S. 24).

11 Zu den Ergebnissen des BIBB-Forschungsprojekts vgl. BETHSCHEIDER/SCHWERIN (2005).

gestellt werden müssen, wenn ihre Kursteilnehmer/-innen teils Einheimische und teils Migrantinnen bzw. Migranten sind.

In diese explorativ angelegte Studie wurden Lehrende und Lernende aus Kursen einbezogen, die von der Bundesagentur für Arbeit finanziert und in denen Inhalte aus dem IT-Bereich (Bürokommunikation, Applikationsentwicklung, SAP) vermittelt worden sind. Durch die Zugangsvoraussetzung (Berufsabschluss bzw. Studium) war sichergestellt, dass mögliche, in der Untersuchung erkennbar werdende Probleme nicht auf eine grundsätzlich mangelnde Lernfähigkeit der Befragten zurückgehen, sondern andere Ursachen haben müssen.

Es wurden insgesamt 25 leitfadengestützte Interviews sowohl mit Trainerinnen und Trainern als auch mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedlicher Herkunft geführt, um die subjektive Sicht der Beteiligten auf den Kurs (Situationen, in denen der Migrationshintergrund von Bedeutung ist; Umgang mit Verständnisschwierigkeiten) zu ermitteln und dabei sowohl Raum für die persönlichen Assoziationen und Erzählstränge der Interviewten zu lassen als auch die Möglichkeit vertiefender Nachfragen zu eröffnen. Weitere Informationsquellen waren teilnehmende Beobachtungen an einzelnen Kurstagen sowie Gutachten zu ausgewählten Aspekten des Forschungsthemas.

Kompetenz im Umgang mit Zweitsprachlern/-innen

Grundlage der Verständigung in den Kursen ist selbstverständlich die deutsche Sprache. Entsprechende Kenntnisse sind daher eine Zugangsvoraussetzung zu den Kursen, deren Vorliegen die Träger vorab überprüfen. Für die Lernsituation von Migrantinnen und Migranten in den Regelkursen der beruflichen Weiterbildung bedeutet dies, dass sie zusätzlich zu den für alle Teilnehmenden geltenden inhaltlichen auch sprachliche Anforderungen zu bewältigen haben: Sie erlernen die Fachinhalte in Deutsch als Zweitsprache – in derselben, oft knapp bemessenen Zeit wie die muttersprachlichen Kursteilnehmer/-innen. Auch Personen, die über gute alltagssprachliche

deutsche Sprachkompetenz verfügen, kann dies Schwierigkeiten bereiten, die sich im Unterricht insbesondere beim Umgang mit dem Fachvokabular zeigen. Sprachliche Verständnisprobleme sind dabei nicht immer von inhaltlichen zu unterscheiden. Eine sinnvolle Unterstützung bieten hier die bereits erwähnten Lernhilfen wie Glossare mit Erläuterungen der wichtigsten Fachbegriffe, aber auch zusätzliche Unterrichtsstunden, in denen Fachbegriffe im Zusammenhang mit den zuvor behandelten Inhalten wiederholt und eingeübt werden („weiterbildungsbegleitende Hilfen“).

Da eine kompetente Bilingualität – d. h. die Beherrschung sowohl der Herkunft- als auch der Landessprache auf hohem mündlichem und schriftlichem Niveau – nicht bei allen Migrantinnen und Migranten vorausgesetzt werden kann (vgl. ESSER 2006, S. ii), sollte das Lehrpersonal zudem in der Lage sein, auf die besondere Lernsituation von Zweitsprachlern/-innen einzugehen. Bisher ist dies nicht in systematischer Weise der Fall. Zwar legen die Trainer/-innen nicht nur Wert auf ihre Fachkompetenz, sondern z. B. auch auf didaktische Fähigkeiten zur Unterstützung von Selbstlernprozessen und den Einsatz unterschiedlicher Medien im Kurs, so dass der Eindruck entstehen kann, die Bedürfnisse aller Teilnehmenden würden per se in gleicher Weise Berücksichtigung finden. Die formale Gleichbehandlung aller Lernenden ist aber mit einer Vernachlässigung von Differenzierungen verbunden, die sich aufgrund der Gruppenstruktur als notwendig erweisen.

Trainerinnen und Trainer benötigen daher didaktische und methodische Kenntnisse und Fertigkeiten, um etwa sprachliche Vermittlungsformen mit visuellen Darstellungen zu verbinden. Um Schwierigkeiten zu vermeiden, ist auch auf die sprachliche Form der Präsentation fachlicher Inhalte zu achten. Selbst scheinbare Selbstverständlichkeiten sind von Bedeutung für das Verständnis der Inhalte – dies betrifft die Vermeidung von komplizierten Satzkonstruktionen (Auseinanderreißen zusammengesetzter Verbformen, eingeschobene Relativsätze) ebenso wie den Verzicht auf ein stark dialektgefärbtes oder allzu schnelles, unakzentuiertes Sprechen. Sprachliche

Präzision dient allen Lernenden, unabhängig von ihrer Herkunft – besonders wichtig ist sie aber für Personen, die sich mit den fachlichen Inhalten in Deutsch als Zweitsprache auseinandersetzen.

Kulturelle Unterschiede berücksichtigen

Der Stellenwert von „Kultur“ als Erklärung für individuelles Verhalten kann schnell über- oder unterschätzt werden.¹² Deshalb sollte die Bedeutung, die kulturelle Standards¹³ für das Verhalten einzelner Individuen haben, nicht überbewertet werden. Bei aller gebotenen Vorsicht ist aber gleichwohl davon auszugehen, dass kulturelle Vorstellungen das Verhalten im Unterricht beeinflussen – dies betrifft etwa das Verständnis von Höflichkeit oder den Umgang mit Autoritäten, Kritik und Konflikten. Manchen unter den Migrantinnen und Migranten gilt es als „frech“ und „unhöflich“, sich bei Verständnisproblemen an den Dozenten zu wenden. Auch Wünsche und Kritik werden unter Umständen – wenn überhaupt – nur sehr vorsichtig und auf Nachfrage hin formuliert. Dies gilt, wie die Untersuchung zeigt, selbst dann, wenn es um grundlegende Probleme des Unterrichts geht wie etwa die Erfahrung anhaltender Überforderung durch ein allzu schnelles Kurstempo.

Es besteht dann die Gefahr, dass viele Fragen offen bleiben, gerade weil Migrantinnen und Migranten zusätzlich zu den fachlichen auch besondere sprachliche Anforderungen zu bewältigen haben. Um angemessen auf die Lernsituation seiner Teilnehmer/-innen eingehen zu können, benötigt das Lehrpersonal deshalb neben Kenntnissen zu Fragen des Deutschen als Zweitsprache auch die Sensibilität für kulturelle Unterschiede. Dies kann nicht bedeuten, dass es sich mit allen Einzelheiten der kulturellen Standards verschiedenster Herkunftsländer seiner Teilnehmer/-innen bekannt macht. Es bedarf vielmehr einer allgemeinen Orientierung, die im Laufe der im Unterricht gemachten Erfahrungen spezifiziert wird.

Der Anthropologe Edward Hall unterscheidet zwischen „High-context“ bzw. „Wir-

12 AUERNHEIMER (2005, S. 18) beschreibt treffend das Dilemma, dass ein Wissen um fremde Kulturmuster einerseits notwendig ist, um Verständnis und Sensibilität für den anderen zu fördern, es zugleich aber auch Stereotypisierungen begünstigen kann.

13 „Kultur“ wird hier definiert als „Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, (...) insbesondere der Wert-Einstellungen“, vgl. BERNSDORF u. a. (1969, S. 598).

Schaubild 4

Einflüsse kultureller Verhaltensstandards auf den Lehr-/Lernprozess	
High-context-, Wir-Kultur	Low-context-, Ich-Kultur
Teilnehmer äußern sich im Unterricht nur, wenn sie aufgerufen werden	Teilnehmer äußern sich im Unterricht spontan
Von Dozenten wird erwartet, dass sie alle Antworten kennen	Dozenten brauchen nicht alles zu wissen
Einem Dozenten widerspricht man nicht; er wird auch nicht kritisiert	Teilnehmer können widersprechen und den Dozenten kritisieren
Der Dozent gilt auch außerhalb des Unterrichts als Vorbild	Außerhalb des Unterrichts haben Dozenten keinen herausgehobenen Status
Harmonie ist stets zu wahren	Kritik und wissenschaftlicher Streit gelten als fruchtbar.

DIETRICH VON QUEIS: Einflüsse kultureller Verhaltensstandards auf den Lehr-/Lernprozess (unveröff. Manuskript); Hamburg, 2005.

Kulturen“ und „Low-context“ bzw. „Ich-Kulturen“. Wir-Kulturen, lokalisiert in asiatischen und arabischen Ländern sowie im Mittelmeerraum, weisen eine starke Gruppenorientierung auf. Es wird eine eher indirekte Ausdrucksweise bevorzugt; verbale Botschaften sind weniger bedeutsam als der sie umgebende Zusammenhang, was die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern einschließt. Ich-Kulturen, die HALL u. a. in Deutschland, der Schweiz, Skandinavien und weiteren nordeuropäischen Staaten ausmacht (HALL/HALL 1990, 6 f.), sind dagegen logisch ausgerichtet, individualistisch und handlungsorientiert. DIETRICH V. QUEIS (2005) hat erste grundsätzliche Hinweise darauf gegeben, wie dieses Konzept auf Lehr-/Lernsituationen bezogen werden kann (siehe Schaubild 4).

Dies ist ein verallgemeinerndes und vereinfachendes Schema, das ein individuelles Eingehen auf einzelne Lernende keineswegs ersetzt. Aber achtsam angewandt, kann derartiges Kulturwissen das Lehrpersonal für mögliche kulturell geprägte Verhaltensweisen seiner Lernenden sensibilisieren.

Sensibilität für die Beziehungsseite der Kommunikation

Sprachliche Besonderheiten oder Fehler erschweren nicht nur das Verständnis der zu erlernenden Inhalte und die Präsentation eigener Arbeiten, sondern sie verstoßen auch gegen im Kurs geltende sprachliche Normen (vgl. BETHSCHEIDER/TROLTSCHE 2007). Insofern kann in Kursen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft eine asymmetrische Kommunikationssituation entstehen, die – auch bei Teilnehmenden mit guten deutschen Sprachkenntnissen und ohne diskriminierende Absichten der Akteure – zu Lasten der Minderheit geht. Migrantinnen und Migranten können sich etwa wegen eines Akzents, fehlender Vokabeln, grammatikalischer Fehler oder sprachlicher Missverständnisse schämen, und sie können die Erfahrung machen, dass sie wegen ihrer Zurückhaltung kursöffentlich blossgestellt werden. Beispiel dafür ist etwa der gut gemeinte Appell eines Trainers, Deutsch zu sprechen („wir lachen auch nicht“) oder ein Lob, das als Anerkennung für einen Beitrag stets und völlig unabhängig von der dabei erbrachten Leistung gespendet wird. Wie die Interviews zeigen, trägt auch die Befürchtung,

bei Nachfragen wegen sprachlicher Verständnisschwierigkeiten aus dem Fachkurs ausgeschlossen und auf einen Sprachkurs verwiesen zu werden, dazu bei, dass Migrantinnen und Migranten sich mit ihren Fragen im Kurs eher zurückhalten.

Neben der Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Kulturmustern und unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen seiner Kursteilnehmer/-innen benötigt das Lehrpersonal deshalb Sensibilität für die Beziehungsseite der Kommunikation – speziell für die Asymmetrie der Beziehungen zwischen zugewanderter Minderheit und einheimischer Mehrheit und ihren Auswirkungen auf die Kommunikation im Unterricht. Trainerinnen und Trainer sollten in der Lage sein, die Zugehörigkeit aller Teilnehmenden zur Lerngruppe zu unterstützen und dabei das Merkmal der Herkunft weder ausblenden noch in unangemessener Weise akzentuieren (HOFFMANN 2005). Geeignet sind dafür zum Beispiel soziometrische Übungen, vor allem aber die Arbeit in Kleingruppen (vgl. FISCHER 2007, S. 100).

Empfehlungen für die Berücksichtigung migrationspezifischer Aspekte in Angeboten der beruflichen Weiterbildung

Wenn berufliche Weiterbildung migrationspezifische Aspekte in ihren Angeboten berücksichtigt, wird die zusätzliche sprachliche Leistung anerkannt, die Migrantinnen und Migranten in der Weiterbildung erbringen, und ihre fachliche Qualifizierung für

den Arbeitsmarkt – der seinerseits dringend Fachkräfte sucht – auf ganz konkrete Weise unterstützt. Die Qualifizierung des Lehrpersonals und Bereitstellung spezifischer Lernmittel für Teilnehmende, die in Deutsch als Zweitsprache lernen, sollte ergänzt werden um:

- **Berufsbezogene Sprachförderung als weiterbildungsbegleitende Hilfe:** Weiterbildungsbegleitende Hilfen, die in Form zusätzlicher Unterrichtsstunden angeboten werden, können migrationspezifische Lernschwierigkeiten ausgleichen. Der Europäische Sozialfonds (ESF) unterstützt Maßnahmen zur Prävention und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und zur Entwicklung bzw. Wiederherstellung der Beschäftigungsfähigkeit von Menschen. Auch Maßnahmen für Migrantinnen und Migranten werden schon seit längerer Zeit in Deutschland mit Mitteln des ESF gefördert. Für die EU-Förderperiode 2007–2013 ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) mit der Durchführung des nationalen ESF-Programmteils „Qualifikation und Weiterbildung für Personen mit Migrationshintergrund durch berufsbezogene Maßnahmen, insbesondere berufsbezogene Sprachkurse und Praktika“ beauftragt worden. Dieses Programm soll die vielfältigen Qualifizierungsangebote, die von der Bundesagentur für Arbeit, den kommunalen Arbeitsgemeinschaften zur Grundsicherung für Arbeitssuchende und anderen Trägern gemacht werden, nicht ersetzen oder in Konkurrenz zu ihnen treten, sondern sie um ein weiteres Angebot mit sprachlichen Hilfen ergänzen.

Das Programm sieht unter anderem vor, Migrantinnen und Migranten zu unterstützen, die an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung zusammen mit Personen ohne Migrationshintergrund teilnehmen und berufsbezogenen Sprachunterricht zusätzlich zum Fachunterricht im Sinne einer weiterbildungsbegleitenden Hilfe in Anspruch nehmen wollen. Teilnehmen können auch Personen, die über einen qualifizierten Bildungs- oder Berufsabschluss verfügen.¹⁴

- **Kursdauer:** In der von der Bundesagentur für Arbeit geförderten beruflichen Weiterbildung wurde die Kursdauer bei gleich bleibendem Umfang der zu vermittelnden Fachinhalte zum Teil erheblich gekürzt. Zeitknappheit aber wirkt als Hürde für die Lernenden, notwendige Fragen zu stellen und sich das Gelernte durch Übungen anzueignen – dies gilt für alle Teilnehmer/-innen, unabhängig von der Herkunft. Für diejenigen unter ihnen, die die Fachinhalte in Deutsch als Zweitsprache erlernen, sind die Folgen aber besonders weitreichend. Denn sie können zum einen mehr Zeit als Muttersprachler benötigen, um die Lehrmaterialien durcharbeiten, und zum anderen sprachlich begründete Verständnisfragen haben, deren Beantwortung zusätzliche Zeit erfordern würde. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Umfang der zu vermittelnden Fachinhalte und der Dauer der Kurse ist deshalb für den Lernprozess der sprachlichen Minderheit von besonderer Bedeutung.¹⁵

- **Angemessene Honorierung des Lehrpersonals:** Die Folgen der Veränderungen in der Weiterbildung, die in den vergangenen Jahren stattgefunden haben, sind nach Ansicht des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) mit Blick nicht nur auf die sinkende Zahl hauptamtlich Mitarbeitender, sondern auch auf die Honorierung des Lehrpersonals „dramatisch“ (KRAFT 2006, S. 4). Es zeigt sich, so das DIE, dass die Mittelkürzungen der Bundesagentur für

Arbeit und die Einbrüche in der Weiterbildung „mit massiven Honorarkürzungen einhergehen“. Nach Abzug der Sozialabgaben bleibt den Lehrenden teilweise ein Stundenlohn von acht Euro, so dass in der Weiterbildung tätige Freiberufler/-innen mit ihrem Verdienst unter das Existenzminimum kommen können (ebda.). Es besteht die Gefahr, dass sich die Prekarität der Arbeitssituation von Lehrkräften unmittelbar auf die Qualität der Angebote auswirkt, weil Weiterbildner kaum mehr in die eigene Fortbildung investieren und gerade kompetente und engagierte Trainer/-innen wo immer möglich in besser bezahlte Bereiche abwandern. Eine angemessene Honorierung von Lehrpersonal, das sich für die Arbeit mit gemischten Lerngruppen qualifiziert hat, ist deshalb zur Sicherung der Qualität beruflicher Weiterbildung unerlässlich.

Weitere Empfehlungen für eine bessere Arbeitsmarktintegration

Berufsbezogene Sprachförderung, wie im ESF-Bundesprogramm vorgesehen, kann die Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten unterstützen und so über Bildungsgrad und Arbeitsintegration „die soziale Platzierung, den Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Positionen, die Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum und an politischen Entscheidungsprozessen“ positiv beeinflussen (GESEMANN 2007, S. 50; ähnlich SEIFERT 2007, S. 12). Im Interesse einer besseren Integration in den Arbeitsmarkt sind darüber hinaus weitere Schritte notwendig:

- **Anerkennung ausländischer Bildungsnachweise:** Bildungs- und Berufsabschlüsse von Migrantinnen und Migranten, die im Ausland erworben wurden, werden in Deutschland häufig nicht anerkannt.¹⁶ Für die Betroffenen hat dies zur Folge, dass ihnen der Zugang zu einer Tätigkeit, die ihren Fähigkeiten entspricht, grundsätzlich verwehrt ist; für die Volkswirtschaft

bedeutet es eine Vergeudung vorhandener Ressourcen. Durch eine Neufassung und Vereinheitlichung von Regelungen zur Anerkennung von Bildungs- und Berufsabschlüssen sollten deshalb die Chancen von Migrantinnen und Migranten auf einen ihrer Qualifikation entsprechenden Zugang zum Arbeitsmarkt verbessert werden. Das BAMF hat sich verpflichtet, unter anderem in Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz ein Konzept zur beruflichen Integration von Zuwanderern zu erarbeiten. Dies sollte sich jedoch nicht, wie bislang vorgesehen, allein auf Akademikerinnen und Akademiker beziehen (vgl. Integrationsplan 2007, S. 80), sondern auch andere Berufsgruppen einschließen.

- **Nachqualifizierung:** Wenn im Ausland erworbene berufliche Abschlüsse nicht passgenau an die Erfordernisse des deutschen Arbeitsmarktes anschließen, aber teilweise anerkannt werden, sind Anpassungsqualifizierungen notwendig. Hier werden etwa berufsspezifische Fachsprachenkenntnisse und Wissen über die in Deutschland für einzelne Berufsfelder gültigen rechtlichen Regelungen vermittelt. Das BAMF hat sich im Rahmen des Nationalen Integrationsplans verpflichtet, ein Konzept zur Integration zugewanderter Ärztinnen und Ärzte aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion zu erarbeiten, die Handlungsvorschläge modellhaft zu erproben und in die Regelangebote der Integrationsförderung zu überführen (Integrationsplan 2007, S. 80). Auch für andere Berufsgruppen (z. B. Lehrer, nichtärztliche Gesundheits-Fachberufe, Handwerker) sollte entsprechend verfahren werden.
- **Information und Sensibilisierung von Personalverantwortlichen für Migrationsfragen:** Die Begriffe „Migrant/Migrantin“ und „Migrationshintergrund“ können die Heterogenität des Personenkreises, der damit umschrieben wird, nicht adäquat abbilden. Migrantinnen und Migranten unterscheiden

¹⁴ Dass Sprachförderung ohne berufliche Qualifizierung zu kurz greift, zeigt DEEKE (2007).

¹⁵ Ein stimmiges Verhältnis von Zeitrahmen und Stoffmenge verhindert zudem, dass Trainerinnen und Trainer zwischen zeitlichem Druck auf der einen und dem Anspruch an ihre Vermittlungstätigkeit auf der anderen Seite zerrieben werden.

¹⁶ Zu diesem „Brain Waiste“ vgl. ENGLMANN/MÜLLER 2007.

sich im Hinblick auf Merkmale wie den Bildungsstand und die Berufserfahrung, ihre soziale Lage oder auch kulturelle Zugehörigkeiten untereinander ebenso wie Einheimische. Personalverantwortliche in Unternehmen und Behörden sollten notwendige Differenzierungen vornehmen können, um Diskriminierungen in Prozessen der Personalrekrutierung zu vermeiden. Sie benötigen migrationsspezifische Kenntnisse und die Fähigkeit zur Reflexion eigenen Verhaltens, um etwa auf das äußere Erscheinungsbild oder einen spezifischen Habitus von Bewerber/-innen nicht mit unüberlegten Ressentiments zu reagieren.

- **Forschung und Evaluation:** Die Förderung von Migrantinnen und Migranten im Hinblick auf Weiterbildung und berufliche Integration bedarf einer verbesserten Datenlage und differenzierender, d.h. die Heterogenität der Zielgruppe berücksichtigender Erkenntnisse hinsichtlich der Faktoren, die entsprechende Prozesse hemmen bzw. sie unterstützen. Um empirisch begründete Aussagen über die Qualität von Weiterbildungsangeboten im Hinblick auf die Integration von Migrantinnen und Migranten treffen zu können, sollten sie bei der Evaluation von Maßnahmen regelmäßig und systematisch als eine Zielgruppe berücksichtigt werden.

Perspektiven

Selbstverständlich bildet die Situation junger Migrantinnen und Migranten in Schule und Ausbildung/Beruf einen Schwerpunkt der bildungs- und integrationspolitischen Diskussion, denn die Jungen jedweder Herkunft gestalten die Zukunft unserer Gesellschaft. Es ist aber ein folgenreiches Versäumnis, angesichts vieler ungelöster Probleme der nachwachsenden Generation die Förderung und Qualifizierung der Erwachsenen zu übersehen. Beides ist untrennbar verknüpft. Bildungserfolge werden häufig über mehr als eine Generation hinweg sozial vererbt (FUCHS/SIXT 2007). Die Bildungs- und Berufsverläufe der Eltern und sogar der Großeltern sind von erheblicher Bedeutung für die Startpositionen der nachwachsenden Generation

Weiterführende Literatur

Arnold, Rolf; Schiersmann, Christiane: Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich, in: Baethge, Martin; Buss, Klaus-Peter; Lanfer, Carmen: **Expertisen zu konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen**, Bonn/Berlin 2004, S. 33–66

Auernheimer, Georg: Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, in: Migration und Soziale Arbeit, 27 (2005), 1, S. 15–22

Bernsdorf, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969

Bethscheider, Monika; Schwerin, Christine; Settlemeyer, Anke: Gezielt Unterstützung anbieten! Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausländischer Herkunft in Ausbildeignungslehrgängen. Eine Studie zur beruflichen Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten, Bielefeld 2003

Bethscheider, Monika; Schwerin, Christine: Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und anderer Herkunft – Grundlagen einer Zusatzqualifikation, Bonn 2005

Bethscheider, Monika; Trotsch, Klaus: Aspekte der „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in der beruflichen Weiterbildung – Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft, in: REPORT, 30. (2007), 3, S. 51–60

Bilger, Frauke: Migrantinnen und Migranten – eine weitgehend unbekanntes Zielgruppe der Weiterbildung. Empirische Kenntnisse und methodische Herausforderungen, in: REPORT, 29 (2006), 2, S. 21–31

Brück-Klingberg, Andrea u. a.: Spätaussiedler mit höherer Bildung sind öfter arbeitslos. IAB-Kurzbericht Ausgabe Nr. 8/2. 4. 2007

Bundesagentur für Arbeit: Analytikreport Statistik. Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer, o. O. (Nürnberg), Dezember 2006

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3: Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen, Berlin, März 2007

Bundesregierung, Presse- und Informationsamt (Hrsg.): Der Nationale Integrationsplan – Neue Wege – Neue Chancen, Berlin, Juli 2007

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: Berufliche Weiterbildung – Schlüssel zu Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit, Berlin, Mai 2007

Deeke, Axel: Sprachförderung allein greift häufig zu kurz. IAB-Kurzbericht, Ausgabe 3, 31. 1. 2007

Englmann, Bettina; Müller, Martina: Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland, Augsburg 2007

Esser, Hartmut: Migration, Sprache und Integration, AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin 2006

Fischer, Veronika; Springer, Monika; Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung, Schwalbach/Ts. 2005

im Bildungs-/Ausbildungssystem und am Arbeitsmarkt.

Ob die heute Erwachsenen erfolgreich teilhaben oder trotz beruflicher Qualifikation ohne eine berufliche Perspektive in Deutschland leben, entscheidet deshalb nicht allein mit über ihren eigenen Lebensweg. Nachhaltig geprägt sind auch die Chancen ihrer Kinder, gleichwertig akzeptierte Mitglieder der Gesellschaft zu werden oder aufgrund ihrer Herkunft dauerhaft „benachteiligt“ zu sein. Anders formuliert: Wie berufliche Qualifikationen und Kompetenzen der Elterngeneration wahrgenommen, ob sie ignoriert oder auf der Grundlage klar geregelter Verfahren ganz bzw. teilweise anerkannt und durch Weiterbildung gefördert werden, entscheidet mit darüber, ob der bisher feststellbaren Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder(n) (SIXT/FUCHS, o. J.) nachhaltig entgegengesteuert wird. Dazu gibt es keine akzeptable Alternative.

Impressum
BiBB REPORT
2. Jahrgang, Heft 4, März 2008

ISSN 1865-0821

Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Verlag, Anzeigen, Vertrieb
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Postfach
10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 05 21 911 01-11
Telefax: 05 21 911 01-19
www.wbv.de
service@wbv.de

Redaktion
Dr. Elisabeth M. Krekel, Anke Settlemeyer,
Dr. Eckart Strohmaier (verantwortl.)

Redaktionsassistentin
Anne Obertreis
Telefon: 02 28 / 107-28 24
E-Mail: bibbreport@bibb.de

Internet: www.bibb.de
Dort finden Sie unter anderem auch
diesen Report im Volltext zum Download.

Rechte
Nachdruck – auch auszugsweise –
nur mit Genehmigung des BiBB gestattet.

Gestaltung
Hoch Drei GmbH, Berlin

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen
Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

URN: urn:nbn:de:0035-0235-3

Frank, Irmgard; Gutschow, Karin; Münchhausen, Gesa: Das Meistern des Lebens anerkennen – Informell erworbene Kompetenzen als Teil des lebensbegleitenden Lernens, in: BWP 32 (2003) 4, S. 16–20

Fuchs, Marek; Sixt, Michaela: Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen, in: KZfSS, 59 (2007), 1, S. 1–29

Gesemann, Frank: Indikatoren der Integration im Bildungsbereich, in: Der Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration (Hrsg.): **Berliner Beiträge zur Integration und Migration. Indikatoren zur Messung von Integrationsfolgen**, Berlin 2007, S. 48–70

Hall, Edward T.; Hall, Mildred Reed: Understanding Cultural Differences, Yarmouth, Maine 1990

Hönekopp, Elmar: Situation und Perspektiven von Migranten auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland – ein Problemaufriss in 14 Befunden. Statement für die AG 3 „Integration und Arbeitsmarkt“ im Rahmen des Nationalen Integrationsplans. Dokumentation des Beratungsprozesses, (Hrsg.): Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin 2007, S. 158–166

Hoffmann, Ralf: Aktivierung und Förderung von Teamidentität – gruppenpädagogische Anforderungen an das Lehrpersonal in beruflichen Weiterbildungslehrgängen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft, Rösrath 2005 (Unveröff. Manuskript)

Knobloch, Clemens: Gutachten zur Verständlichkeit der Prüfungsfragen in der schriftlichen Prüfung nach der Ausbildereignungsordnung, Siegen 2001 (Unveröff. Manuskript, auszugsweise zit. in Bethscheider/Schwerin/Settelmeier 2003, S. 19–28)

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006

Kraft, Susanne: Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal, DIE Fakten – Online im Internet
www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_01.pdf

Nohl, Arnd-Michael u.a: Kulturelles Kapital in der Migration. Theoretische Grundlagen und empirisches Design einer internationalen Studie zur Verwertung von Bildungserfolgen am Arbeitsmarkt, Hamburg 2006

Queis, Dietrich v.: Einflüsse kultureller Verhaltensstandards auf den Lehr-/Lernprozess (Unveröff. Manuskript), Hamburg, 2005

Seidel, Sabine: Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel, in: Gisela Feller (Hrsg.): **Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens**, Bielefeld 2006, S. 35–61

Seifert, Wolfgang: Integration und Arbeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 22–23/2007 vom 29. Mai 2007, S. 12–19

Sixt, Michaela; Fuchs, Marek: Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder(n) als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital durch Migration, in: Dirim, Inci; Merchil, Paul (Hrsg.): **Migration und Bildung, Wissenschaftliche Kontroversen** (erscheint demnächst)