

### Skizze einer Profilierung: der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer

Szablewski-Cavus, Petra

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Szablewski-Cavus, P. (2001). Skizze einer Profilierung: der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. *Deutsch als Zweitsprache: Extraheft*, 23-33. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-356330>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

## Skizze einer Profilierung

### Der Unterricht Deutsch für ausländische Arbeitnehmer\*

Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Deutsch für AussiedlerInnen – es herrscht eine gewisse „Vielfalt“ bei der Wahl der Begriffe, unter der das Unterrichtsangebot zum Deutschwerb von - erwachsenen – MigrantInnen und ZuwanderInnen in Deutschland firmiert. Die Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) setzt sich zwar zunehmend in partieller Abgrenzung und Ergänzung zum Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) durch, allerdings wird hier auch in Fachkreisen noch häufig vor allem der Unterricht mit Schulkindern assoziiert. Im Unterricht mit erwachsenen MigrantInnen ist in den letzten Jahrzehnten der Begriff *Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* (DfaA) entstanden – noch bevor DaZ überhaupt diskutiert wurde – und dieser Begriff findet auch heute noch „tapfer“ seine Anhänger. Der Grund hierfür ist sicherlich zum Teil der Förderstruktur der Bundesrepublik Deutschland zuzuschreiben, aber auch der Tatsache, dass DfaA nicht nur einen quantitativ wichtigen Stellenwert in der Praxis des DaZ-Unterrichts mit Erwachsenen einnimmt, sondern auch auf die längste diesbezügliche Tradition in Deutschland verweisen kann.

Mit diesem Beitrag möchte ich die Entwicklung des Bereichs DfaA sehr gestrafft - und dadurch sicherlich nicht ohne subjektive Wertung - nachzeichnen. DfaA kann inzwischen auf eine Entwicklung von über dreißig Jahren zurückblicken; viele Lehrkräfte und PlanerInnen verfügen häufig nur über einige – eher zufällig erworbene - Kenntnisse der Entwicklungslinien in diesem Gebiet. Den Fragen, ob solche Kenntnisse benötigt werden für die Praxis und ggf. wie diese Kenntnisse die Praxis beeinflussen, wird dabei in dieser Skizze nicht nachgegangen. Immerhin, einige „Meilensteine“ auf dem Weg zum heutigen Stand der Diskussion möchte ich auch deshalb vorstellen, weil mir in der Diskussion mit der Praxis immer häufiger begegnet, dass manche der aktuellen Fragestellungen bereits vor Jahren diskutiert, vergessen und heute „neu erfunden“ werden. Insofern möchte ich mit diesem Beitrag auch dazu anregen, auf bereits vorliegende Erfahrungen verstärkt zurückzugreifen. Und nicht zuletzt: Für den Deutschunterricht auch mit erwachsenen ausländischen ArbeitnehmerInnen zeichnet sich ab, dass der aus fachlicher Sicht adäquatere Begriff DaZ zukünftig mehr Verwendung finden wird. Die Perspektive verlagert sich weg von der Zielgruppenspezifika hin zum Sprachbedarf und zu den Sprachbedürfnissen – m.E. ein erstrebenswerter Perspektivenwechsel. Mit anderen Worten: DfaA hat seine Schuldigkeit getan und es ist an der Zeit, diesen Bereich als Teil der Entwicklung zum heutigen Diskussionsstand von DaZ zu würdigen.

#### Der Anfang: Deutsch für ausländische Arbeiter

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre, also erst nach Ablauf des ersten Jahrzehnts expansiver Anwerbung und Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland, begannen erste Diskussionen um eine sprachliche Ausbildung der "Wanderarbeitskräfte". Die „Naturmethode – lebe 20 Jahre im Land“<sup>1</sup> funktionierte offensichtlich nicht, wie bereits 1971 formuliert wurde. Zwar gab es auch in den 60er Jahren schon vereinzelte Angebote für ein institutionalisiertes Deutschlernen, an dem ausländische Arbeiter teilnahmen, doch stand die Teilnehmerzahl in keinem Verhältnis zur Zahl der ausländischen Arbeitskräfte und zum Problemdruck, unter dem diese Gruppe sich aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse be-

---

\* veröffentlicht: in: *Deutsch als Zweitsprache Extraheft* 2001, S. 23 – 33

<sup>1</sup> Rolf Schneider: Deutschunterricht als Hilfe zur Eingliederung ausländischer Arbeitnehmer . In: *Bundesarbeitsblatt* 7/8 1971, S. 447-453, hier: S. 447.

fand<sup>2</sup>. Zudem beklagten die Anbieter von Deutschkursen, dass selbst die Ausländer, die sich für eine Kursteilnahme entschieden haben, vorzeitig den Besuch abbrachen.

Bis etwa Ende der 60er Jahre gab es – neben einzelnen „Einarbeitungslehrgängen“ von größeren Betrieben - vor allem von seiten der Wohlfahrtsverbände allererste Bestrebungen, Deutschkurse für „Gastarbeiter“ anzubieten: Arbeiterwohlfahrt, Caritas, das Diakonische Werk und der Internationale Bund für Sozialarbeit hatten aufgrund ihrer Zuständigkeit für die Sozialberatung und -betreuung von „Gastarbeitern“<sup>3</sup> und/oder des Betreibens von „Gastarbeiter-Wohnheimen“ (oft im Auftrag von Betrieben) außerhalb der Betriebe den größten, nicht selten einzigen Kontakt zu den angeworbenen Arbeitskräften. „Die Zuweisung der Spracharbeit an die traditionellen Organisationen der Erwachsenenbildung ging nur sehr langsam vor sich. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Deutschland hatten weder Erfahrung mit der Zielgruppe der Gastarbeiter, noch hatten sie ein Instrumentarium für die Organisation des Sprachunterrichts mit den ausländischen Arbeitern. Es fehlte an wissenschaftlichen Grundlagen, Lehrplänen und Lehrmitteln.“<sup>4</sup>

Diese ersten Anfänge des institutionalisierten Deutschunterrichts für ausländische Arbeiter müssen aus heutiger Sicht als naiv bezeichnet werden: Man übernahm bestenfalls Methoden und Programme, die für völlig andere Zielgruppen entwickelt worden waren - oft Studenten und Geschäftsleute, die zudem nicht in einer deutschsprachigen Umgebung Deutsch lernten.<sup>5</sup> Die Kriterien für die „Gewinnung“ von Kursleitern bei den verschiedenen Anbietern waren sehr unterschiedlich: „Kann Deutsch - kann demzufolge auch Deutsch unterrichten“; „Ist Hausmeister in einem Wohnheim - kann die Leute gut erreichen“; „Hat sich ehrenamtlich bereit erklärt, Deutsch zu unterrichten“; „Ist Ausländer (Sozialarbeiter) und kennt die Probleme seiner Landsleute (Klienten)“; „Hat schon mal im Ausland unterrichtet“; „Ist ausgebildeter Lehrer, Fremdsprachenlehrer“.

#### „Sprachliches Überleben“

Die Offensichtlichkeit der Unzulänglichkeiten des Deutschunterrichts mit „Gastarbeitern“ führte immerhin zu Diskussionen darüber, wie der Unterricht für ausländische Arbeitnehmer effektiver zu gestalten wäre. Ein aus dieser Zeit erstes und relativ weit verbreitetes Ergebnis dieser Diskussionen mündete in der Idee des „Sprachenscheins“. Mit Förderung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung und unter der Federführung des Bayerischen Volkshochschulverbandes wurde die Praxis von (Volkshochschul-)Deutschkursen untersucht und in einer bayerisch/baden-württembergische Arbeitsgruppe unter Mitwirkung des Goethe-Instituts das „Projekt Deutscher Sprachenschein“ entwickelt. Als „Gründe für den teilweise überdurchschnittlich hohen Teilnehmerschwund bei den Deutschkursen für ausländische Arbeiter“ wurden dort benannt:

- „die Kurse und Lehrgänge waren vielfach nicht auf die speziellen Erfordernisse ausländischer Arbeiter ausgerichtet;

---

<sup>2</sup> Nur 6 % aller ausländischen Arbeitskräfte gaben in einer Repräsentativuntersuchung der Bundesanstalt für Arbeit 1972 an, Deutschkenntnisse in Sprachkursen erworben zu haben. Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hg.), Repräsentativuntersuchung'72, Nürnberg 1973, S. 31

<sup>3</sup> Auf einer Sitzung des Koordinierungskreises beim Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung wurden 1964 die Zuständigkeiten für die Sozialbetreuung nach Nationalitäten auf die Wohlfahrtsverbände verteilt.

<sup>4</sup> Hans-Heinrich Rohrer: Spracharbeit mit ausländischen Arbeitnehmern. Heidelberg: Gross 1983, S. 60.

<sup>5</sup> Es entsprach offensichtlich durchaus den Vorstellungen von Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht der 60er Jahre, dass an einem Deutschkurs – zu Beginn - bis zu 60 Personen teilnahmen, wie ich aus späteren Gesprächen mit „Hörern“ solcher Deutschkursen erfahren habe.

- sie berücksichtigen oft nur ungenügend die Lernschwierigkeiten von Arbeitern mit geringer Schulbildung, eine beträchtliche Zahl ist zudem lese- und schreibungsgewohnt;
- sie boten den ausländischen Arbeitern kein klar definiertes Lernziel (z.B. die kurzfristige Erreichung einer sprachlichen Mindestkommunikationsfähigkeit);
- sie stellten den Lernenden keine allgemein anerkannte Bescheinigung über den Erwerb praktisch verwertbarer Mindestkenntnisse der deutschen Sprache in Aussicht. (Das Zertifikat „Deutsch als Fremdsprache“ ist als erstes anstrebbares Ziel für einen ausländischen Arbeiter in seinen Anforderungen zu hoch.)<sup>6</sup>

Diese Ergebnisse muten heute möglicherweise banal an, sie waren es aus ihrer Zeit her betrachtet aber durchaus nicht, wie die - ebenfalls in der Publikation veröffentlichte - „Untersuchung der sprachlichen Bedürfnisse ausländischer Arbeiter“ konkretisiert: So werden z.B. Probleme der Kursorganisation benannt (Heterogenität, Räume und Unterrichtszeiten, die Auswahl von „geeigneten“ Kursleitern, das Fehlen von geeigneten Lehrmaterialien und Medien) und schichtspezifische Problematiken aufgeführt, die in der Praxis der Erwachsenenbildung bis dahin noch kaum eine Rolle zu spielen schienen. – Nur am Rande vermerkt: Es wäre sicherlich eine eigene Untersuchung wert herauszufinden, inwieweit die Migration in Deutschland mit dazu beigetragen hat, die Ansätze für eine „Zielgruppenarbeit“ und später das didaktische Prinzip der „Teilnehmerorientierung“ in der Erwachsenenbildung zu entwickeln.

Inhaltlich arbeitete die Arbeitsgruppe des Projekts an der „Feststellung und Spezifizierung der zum ‚Sprachlichen Überleben (Language survival)‘ erforderlichen sprachlichen Mindestkommunikationsfähigkeit.“ Sie erstellte eine Liste möglicher Sprechansätze, mit deren Hilfe in Kursen von möglichst kurzer Dauer ein „sprachlicher Überlebenswortschatz“ erworben werden sollte; die Kursteilnehmer sollten lernen, „sich in wichtigen Situationen (bei Gefahr oder bei der Suche nach einer Hilfeleistung) verbal oder nonverbal richtig zu verhalten, gleichzeitig aber auch ... selbständig in beschränktem Umfang handeln zu können.“<sup>7</sup> Damit wurde den damaligen Überlegungen zu einem „Basic-Deutsch“ mit reduktionistischen Lernzielkonzeptionen<sup>8</sup> zwar eine klare Absage erteilt; dass aber die Liste diesem Anspruch gerecht werden könne, wurde auch von den AutorInnen bestenfalls erhofft, wie aus den Kommentaren deutlich hervorgeht. Die Frage nach der Notwendigkeit einer solchen Liste wurde allerdings nicht gestellt, möglicherweise auch deshalb nicht, weil sie ja Bestandteil des Auftrags an die Arbeitsgruppe war. Auch eine Überprüfung der Stichhaltigkeit und evtl. der Ergänzungsbedürftigkeit dieser Liste, so wie sie in der Publikation noch in Aussicht gestellt wurde, konnte nicht mehr erfolgen, da das Projekt 1974, also noch im Jahr der Veröffentlichung der Ergebnisse, beendet wurde. Berichte über Kurse, die mit Hilfe dieser Liste konzipiert wurden, liegen der Öffentlichkeit nach meiner Kenntnis nicht vor.

Es bleibt hier kritisch hervorzuheben, dass das Konzept vom „sprachlichen Überleben“ eine – wie ich meine – viel zu frühe Eingrenzung der Fragestellung nach sich zog, die wahrscheinlich nur aus der Überlegung deutscher Bildungsplaner im Kontext der damaligen Ausländerpolitik nachzuvollziehen ist<sup>9</sup>. Jedenfalls konnte man sich auch mit dieser Konzeption nicht der Gefahr entziehen, letztlich ein reduktionistisches Lernziel zu beschreiben.

Wie auch immer die Arbeit an dem „Sprachenschein“ aus heutiger Sicht zu kritisieren ist, markiert jedenfalls eine Wende in den Diskussionen zum DfaA-Unterricht: Man begann sich über

<sup>6</sup> Bayerisches Staatsministerium (Hrsg.): Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer. München o.J. (1974), S. 6.

7. ebd, S. 25.

8. als exponierte Vertreter dieser Richtung sind hier das Kursprogramm „Hallo Kollege“ zu nennen, das 1972 von einer Arbeitsgruppe im Goethe-Institut erarbeitet wurde, und „Deutsch am laufenden Band“, ein Programm, das 1976 in den Ford-Werken in Köln entwickelt und durchgeführt wurde.

9 Gemäß dieser Politik sollten – und wollten(?) - die ausländischen Arbeiter „rotieren“, d.h. höchstens ein bis zwei Jahre in Deutschland arbeiten – eine Vorstellung, die allerdings schon zu dieser Zeit mannigfaltig widerlegt wurde.

das einzelne Kursgeschehen hinausgehend ernsthaft mit Fragen des Deutschunterrichts für MigrantInnen zu befassen und entwickelte und erprobte fachliche Kriterien, die über die unmittelbare Praxis hinauswiesen.

### *Sprache als „Aneignung von Erfahrungen“*

Es war insbesondere die Kritik an eine betriebs- und leistungsorientierte funktionalisierte Sprache, die studentische – meist so genannte „linke“ – Gruppierungen bis ca. Mitte der siebziger Jahre veranlasst hatte - relativ isoliert von der noch sehr zaghaften Diskussion im Kontext der Deutschkurse bei den Trägern der Wohlfahrt und der Volkshochschulen – ebenfalls eine Debatte zur „Spracharbeit mit ausländischen Arbeitern“ zu führen und sich tw. auch in der Praxis um eine Vermittlung der deutschen Sprache zu bemühen.

Ziel dieser Überlegungen war es, die Sprachkurse mit immigrierten Arbeitern in den Rahmen der Arbeiterbildung zu stellen<sup>10</sup>; die entsprechenden Diskussionen lieferten durchaus Hinweise auf ernst zu nehmende Kritikpunkte für das sich etablierende Kursangebot; so wurde z.B. betont, dass das Erlernen der deutschen Sprache bei den ausländischen Arbeitern erheblich beeinflusst wird durch die Ignoranz oder gar Ablehnung von Kontakten seitens der deutschen Bevölkerung. - Wozu die Mühen des Lernens auf sich nehmen, wenn Deutsche ohnehin nicht mit den „Gastarbeitern“ kommunizieren wollen?

Allerdings waren die konkreten Ansätze für eine Umsetzung dieser Kritik in den Unterricht meist sehr dürftig: „Gerade auch bei linken Gruppen, die einen Sprachunterricht für Arbeitsmigranten mit einem politischen Anspruch durchführen wollen, setzen sich hinter ihrem Rücken die Normen der bürgerlichen Schule durch. So ist z.B. das Buch von Christine Trautmann und Kurt Rosenthal, *Deutsch für ausländische Arbeiter* (Hamburg: Internationale Sozialistische Publikation 1973) von einigen positiven Ansätzen abgesehen (...), eine reichlich dilettantische Sprachfibel, in die nur einfach „proletarische“ Wörter eingesetzt sind.“<sup>11</sup>

Einen Ausweg aus dem Dilemma zwischen „sprachlichem Überleben“ einerseits und den hochgradigen Anforderungen an Sprache in der diskriminierten Situation von ausländischen Arbeitern formulierte Utz Maas - ausgehend von seiner Kritik des „bürgerlichen Sprachunterrichts“ - in einem eigenen Kapitel Konsequenzen für den „Sprachunterricht für Arbeitsmigranten“: „Für Arbeitsmigranten ist Sprache kein von der darin organisierten Erfahrung abgelöster Gegenstand. Sprachunterricht mit ihnen wird also nicht in einem intellektuellen Grammatikdrill vorgehen können, sondern in der Aufarbeitung ihrer Erfahrungen: Nicht in einer kontemplativen Haltung, vielmehr als Moment der (gemeinsam mit ihnen angegangenen) Arbeit an der Selbstorganisation ihrer Situation.“ ... „Bildungsarbeit mit Arbeitsmigranten in politischer Perspektive zielt darauf, sie zu Subjekten ihrer Erfahrungen zu machen. Für das didaktische Vorgehen gilt entsprechend, dass sie es sein müssen, die den Ausgangspunkt und die Progression eines Kurses bestimmen, dass sie sich dort ihre Erfahrungen aneignen lernen sollen.“<sup>12</sup> Ein solches Vorgehen impliziert nach Maas durchaus, dass sich die Lerner in diesem Prozess Ausdrucksformen und Begrifflichkeiten aneignen, die notwendig sind, um auch in Situationen zu bestehen, die bestimmt werden durch die Sprache derer, die die Normen mit Sanktionsgewalt durchsetzen können.

Mit diesem erfahrungsbezogenen Ansatz weist Maas in eine Richtung des Deutschunterrichts, die jede reduktionistische Lernzielsetzung ausschließt und nähert sich damit dem „Sprach-

---

<sup>10</sup> Dieser Diskussionsstrang ist u.a. nachgezeichnet in Thomas Riepenhausen: Sprachkurse mit immigrierten Arbeitern in der BRD. Sprachpolitik, Lernzielkonzeptionen, didaktisch-methodische Fragen und Lehrwerke (Manuskripte zur Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum), Bochum 1989, vor allem S. 59-70.

<sup>11</sup> Utz Maas: Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht. Frankfurt a.M.: Syndicat 1976, S. 326.

<sup>12</sup> Utz Maas, a.a.O., S. 324 u. 329.

problem“ von ausländischen Arbeitern, wie es aus deren Perspektive in einem Kommuniké definiert wurde:

„Das Sprachproblem liegt im Kern fast aller sozialen Probleme, mit denen die Ausländer fast täglich konfrontiert werden. Ohne die deutsche Sprache zu beherrschen, sind sie weitgehend hilflos und werden nie fähig sein, ihre Interessen wahrzunehmen. Der Kontakt mit der Umgebung ist nur sehr schwach und oberflächlich und nur indirekt möglich. Das Ghetto, in dem sie leben, ist zunächst ein Informationsghetto. Die Lösung des Sprachproblems ist also die erste Voraussetzung für die Lösung der wichtigsten gesellschaftlichen Probleme der ausländischen Arbeiter...

Das Erlernen der deutschen Sprache sollte in sich kein Ziel, sondern nur ein wichtiges Instrument für die Bewußtwerdung der eigenen Lage, für den Aufbau der Solidarität und die Durchsetzung der eigenen Interessen sein.

Das Sprachproblem ist nur ein Bestandteil der Diskriminierung und kann nicht als ein rein technisches Problem angesehen werden. Sozio-ökonomische Interessen führen dahin, den ausländischen Arbeitern die deutsche Sprache nur in begrenztem Maße beizubringen. Dagegen muß man sich wehren, denn eine betriebs- bzw. leistungsorientierte Sprache zu erlernen, kann nicht im Interesse der Arbeiter liegen“. <sup>13</sup> - Mit anderen Worten: Deutsch lernen ist nicht das eigentliche Ziel, sondern ein Mittel auf dem Weg zur Handlungsfähigkeit und zur Kommunikation in deutschsprachiger Umgebung.

#### Erste theoretische Aufarbeitungen

Auch die Wissenschaft beteiligte sich zunehmend an diesen Diskussionen und mit beachtlichem Einsatz: Die DFG förderte im Rahmen ihres Schwerpunkts „Sprachlehr- und Sprachlernforschung“ von 1973 bis 1976/77 sieben Projekte und die Stiftung Volkswagenwerk im Rahmen ihres Schwerpunkts „Gastarbeiterforschung“ von 1974 – 1981 weitere sieben Projekte mit mehr oder weniger direkten Bezug zum Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ für „Gastarbeiter“. <sup>14</sup> – Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, die Vorgehensweisen und die Ergebnisse aller Projekte hier vorzustellen; zwei dieser Projekte befassten sich allerdings ausdrücklich mit dem Unterrichtsgeschehen und sollen deshalb hier zumindest erwähnt werden:

1. *Theorie und Praxis des Fremdspracherwerbs – Deutsch für ausländische Arbeiter*  
Das Projekt ging von den gesellschaftlichen Bedürfnissen nach Deutschunterricht für ausländische Arbeiter aus und setzte sich zum Ziel, auf der Basis wissenschaftlicher Absicherung die Praxis zu verändern. Entwickelt wurde ein Sprachvermittlungsmodell in enger Verzahnung von Theorie und Praxis: Ansätze der Sozialisationsforschung, der Lerntheorie, der Erwachsenenpädagogik und der Linguistik wurden mit dem Erfahrungswissen aus der Unterrichtspraxis zusammen geführt. <sup>15</sup>
2. *Kommunikation und Spracherwerb bei nicht erwerbstätigen ausländischen Frauen*  
In diesem Projekt wurde in enger Verzahnung von Theorie und Praxis ein Konzept für den Unterricht mit (türkischen) Frauen auf der Basis ihres Erfahrungswissens und eines konkreten Handlungsbezugs entwickelt: Aus der Überlegung, die Teilnehmerinnen von Deutschkursen aus bestimmten Erfahrungsfeldern (z.B. Frauen aus Selbstorganisationen, Mütter von Schulkindern, schwangere Frauen, Frauen in einem Frauenhaus) anzusprechen, wur-

---

<sup>13</sup> Kommuniké der Tagung ausländischer Arbeiter in Büdingen, in: Journal G 3 (1974), S.58 - 62, hier: S. 60 und 61. Das Kommuniké fand seinerzeit als eine der wenigen veröffentlichten Äußerungen von Ausländern zum Stellenwert von Deutschunterricht große Beachtung.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu : Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ (Hrsg.): Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Begründung einer Disziplin. Tübingen: Gunter Narr 1983 und: Hermann Korte, Alfred Schmidt: Migration und ihre sozialen Folgen. Förderung der Gastarbeiterforschung durch die Stiftung Volkswagenwerk 1974 – 1981. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1983.

<sup>15</sup> Hans Barkowski & Ulrike Harnisch, Sigrid Krumm, Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern, Königstein/Ts. (Scriptor), 1980

de ein Konzept entwickelt, dass die konkreten Sprachbedarfe der Teilnehmerinnen aufgreift. Dabei war die Vermittlung von Deutschkenntnissen ein abgeleitetes Ziel; in erster Linie wurde die Entfaltung von kommunikativer Handlungskompetenz in der deutschsprachigen Gesellschaft angestrebt.<sup>16</sup>

Das relativ starke Interesse an einer Forschung zum Zweitsprachenunterricht endete allerdings – zumindest für den Erwachsenenbereich – mit dem Auslaufen der oben erwähnten Förderschwerpunkte der DFG und der Stiftung Volkswagenwerk: „Die Notwendigkeit, ausländische Kinder in die deutsche Regelschule zu integrieren und entsprechende Ausbildungsinhalte in die Lehrerbildung aufzunehmen, hat zur Einrichtung von ca. 20 Professuren für Deutsch als Zweitsprache bzw. Ausländerpädagogik geführt, deren Aufgabe vor allem die Aus- oder Fortbildung von Lehrern bzw. Sozialarbeitern ist, die jedoch zugleich auch ein Forschungspotential darstellen.“<sup>17</sup> Mit anderen Worten: Die Forschung konzentrierte sich – mit gutem Grund – auf den Zweitspracherwerb von ausländischen Kindern der sogenannten „zweiten“ und „dritten“ Generation. – Einen guten Überblick und Einblick in die Forschungsansätze ab 1975 bis heute bietet die Zeitschrift „Deutsch lernen“.

### Der Sprachmeister in der Lernstatt

Die theoretisch fundierten Diskussionen mündeten nicht selten in die Forderung nach besser qualifizierten Lehrkräften für den Unterricht DfaA“. Die Überlegungen zur notwendig erachteten Qualifizierung von Lehrkräften konzentrierte sich dabei fast ausschließlich auf eine *Weiterbildung*. Viele der nach den o.g. – eher zufälligen - Qualifikationsmerkmalen eingestellten Lehrkräfte hatten sich im Laufe ihrer Unterrichtspraxis mit viel Engagement und in der Auseinandersetzung mit den beginnenden Fachdiskussionen eigenständig qualifiziert, und es wäre zynisch gewesen, sich von ihnen nach langer Praxis zu trennen, weil sie nicht über formale Qualifikationen verfügten; eines Weiterbildungsangebots bedurften aber auch sie.

Zudem hätte eine grundlegende Ausbildung von geeigneten Lehrkräften erhebliche finanzielle Aufwendungen bedeutet und die Bereitschaft, solche Mittel zur Verfügung zu stellen, war angesichts der nach wie vor letztlich doch relativ geringen politischen Gewichtung, die das Problem der Deutschsprachkenntnisse der ausländischen Arbeitskräfte hatte, und angesichts der Tatsache, dass die Lehrkräfte fast ausschließlich nebenamtlich tätig waren (s. dazu auch weiter unten) äußerst gering: „Die Logik der Sachzwänge scheint, im Moment jedenfalls noch, solche Formen der Lehrerbildung zu verbieten, die in allen anderen Bildungsbereichen von praktisch allen Leuten für normal erachtet werden: mehrjähriges Studium mit Praktika, erste Unterrichtspraxis mit Begleitung (ebenfalls mehrjährig).“<sup>18</sup>

Einen ganz anderen Ausweg aus dem Mangel an Qualifikationsvoraussetzungen für Kursleiter beschriftet das „Lernstatt-Konzept“<sup>19</sup>, das als Folge aus dem Scheitern von Kursangeboten in betrieblichen Zusammenhängen entstand. Es wurde von der Firma Metaplan entwickelt und zunächst (1973) in einem Pilotkurs bei der KWU Mülheim erprobt und in den Folgejahren u.a. bei BMW, München, MAN, München, sowie als „Anlernstatt“ in der Hoechst AG, Frankfurt, eingeführt. Ausdrücklich verstand sich dieses Konzept nicht als Sprachkurs im eigentlichen Sinne, sondern es ging darum, „den Mitarbeitern Klarheit über die betrieblichen Zusammen-

<sup>16</sup> Ülkü Gürkan, Klaus Laqueur u. Petra Szablewski: Aus Erfahrung lernen: Handbuch für den Deutschunterricht mit türkischen Frauen. 3. bearb. u. erg. Aufl. - Mainz: CM-Verl. 1986

<sup>17</sup> Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“ 1983, a.a.O., S. 69

<sup>18</sup> Richard Göbel Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer. Zur Situation 1975, in Deutsch lernen 0 (1975), S. 49 - 55, hier: S. 51

<sup>19</sup> vgl. hierzu vor allem: Waldemar Kasprzik: Lernstatt. Erfahrungen und Folgerungen aus einem Modellversuch in der Automobilbranche. Berlin 1974, und Werner Markert: Die Lernstatt. Ein Modell zur beruflichen Qualifizierung von Ausländern am Beispiel der BMW AG. Vom Sprachmodell für Ausländer zum betrieblichen Organisationsmodell. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin 1985.

hänge, über Sicherheitsmaßnahmen, aber beispielsweise auch über Monatslohn oder Probleme im Krankheitsfall, zu verschaffen. Dabei fördern sie (die Sprachmeister – Anm. PS) gleichzeitig die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Anzulernenden.“<sup>20</sup>

Gewonnen wurden die „Sprachmeister“ aus dem Kollegenkreis: In den Kursen mit, die unmittelbar vor oder nach Arbeitsbeginn und mit jeweils ca. 8-10 Teilnehmern stattfanden, sollten zwei deutsche Kollegen anleitende Funktion übernehmen. Diese Kollegen wurden durch Gespräche der Koordinatoren mit Kollegen und Vorgesetzten und durch Informationen über das zu Leistende, über die Ansprüche und zu erwartenden Schwierigkeiten gewonnen. Gedacht war ursprünglich vor allem an Facharbeiter als Sprachmeister, de facto übernehmen aber auch Meister und Vorarbeiter diese Aufgaben. Die Sprachmeister trafen sich ein Mal in der Woche, um über Erfahrungen und Schwierigkeiten Informationen auszutauschen und Anregungen zu erhalten. „Die ‚Sprachmeister‘ – und dies ist grundlegendes Element der Lernstatt-Konzeption – sind keine ausgebildeten Lehrer, ...Dementsprechend handwerklerisch ist die Realität in den Lernstätten, was das Sprachlernen anbetrifft.“<sup>21</sup>

Trotz aller berechtigten Kritik, der das Lernstatt-Konzept ausgesetzt war, wurde auch von den Kritikern „ein gewisser Erfolg“ nicht geleugnet: Allein die Tatsache, dass den ausländischen Arbeitern für die Teilnahme die Arbeitszeit bezahlt wurde, ermöglichte vielen der Betroffenen erstmalig in einem Gruppenzusammenhang einige Erläuterungen zur deutschen Sprache zu erhalten: „... es ist durchaus glaubhaft, dass sich erst nach der Lernstatt eine Kommunikation zwischen Ausländern im Betrieb ergeben hat, was auch wesentlich an einer durch die Lernstatt bewirkten Einstellungsänderung der deutschen Arbeiter liegt – oder vielleicht auch nur der Vorgesetzten, die merken, dass sie sich auf diese Weise viel Scherereien ersparen.“<sup>22</sup>

### *Die Institutionalisierung von DfaA: Der Arbeiter wird Arbeitnehmer*

Die Diskussion um den „öffentlich“ geförderten Deutschunterricht begann sich bereits parallel zur Arbeit an dem Sprachenschein einen Weg in institutionalisierte Bahnen zu ebeneden. Im folgenden sollen vier bundesweit bedeutende institutionelle „Stationen“ bzw. Programme kurz vorgestellt werden, die den Diskurs mit der Praxis förderten und zu einer Professionalisierung von DfaA beigetragen haben. Mit der Institutionalisierung der Diskussion, also letztlich ihrer Förderung mit öffentlichen Mitteln, vollzog sich gleichfalls der Schritt vom „Deutsch für ausländische Arbeiter“ zum „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ – einer nur auf dem ersten Blick minimalen Abänderung im Wortlaut: Während der Begriff „Arbeiter“ noch wesentliche Merkmale zu den Lebens- und Lernbedingungen einer Zielgruppe repräsentiert, verzichtet der einzig der Verwaltung und Justiz zugehörige Begriff „Arbeitnehmer“ auf jegliche pädagogische Tradierung.

#### *1. Die Zentralstelle „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“*

Die Zentralstelle „Deutsch für ausländische Arbeitnehmer“ beim Goethe-Institut<sup>23</sup> mit Sitz in München wurde 1972 durch die Bundesregierung, i.e. dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, mit dem Ziel eingerichtet, die pädagogischen Voraussetzungen des Deutschunterrichts mit Gastarbeitern zu verbessern und die bisherigen Aktivitäten auf diesem Gebiet zu koordinieren.

---

<sup>20</sup> Rudol Schlaepfer: keiner wird bei uns ausgelacht. In: Hoechst AG (Hrsg.): Farben-Post, Ausgabe Hoechst, Nr. 2/1975, S. 4-6, hier S. 5.

<sup>21</sup> Thomas Riepenhausen, a.a.O., S. 128.

<sup>22</sup> ebd., S. 130.

<sup>23</sup> Vgl. zum folgenden vor allem: DfaA-Informationen (hg. von der Zentralstelle "Deutsch für ausländische Arbeitnehmer" beim Goethe-Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung), Hefte 1 (1973) bis 2 (1974).

Zu den konkreten Aufgaben zählten:

- die Konzeptionierung und Durchführung von Lehrereinweisungskursen,
- das Erstellen einer Bibliographie „Deutsch für Ausländische Arbeitnehmer“,
- eine Auswertung des vorhandenen Unterrichtsmaterials,
- die Durchführung von Fachtagungen und Seminaren
- die Herausgabe einer Informationszeitschrift *dfaa-Informationen*.

„Bereits im August 1973 erging vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales die Weisung, die Zentralstelle zum Jahresende 1973 zu schließen. Begründet wurde dies mit der Einrichtung eines Nachfolgevereins (des späteren Sprachverbandes), in dem alle bisherigen Träger der Spracharbeit mit ausländischen Arbeitern zusammengefaßt werden sollten. Tatsächlich bestand die Zentralstelle, wohl auch wegen der Verzögerung der Gründung des Sprachverbandes, noch bis zum 30.6. 1974 weiter.“<sup>24</sup>

Die Arbeit dieser Zentralstelle stieß zwar sehr schnell auf Resonanz in den Fachkreisen, aber aus verbandspolitischer Sicht schien die Gründung des Sprachverbandes, so Rohrer, verständlich, wenn man bedenkt, dass das Goethe-Institut nicht von sich aus, sondern erst durch den Auftrag des Bundesministerium für Arbeit und Soziales sich mit den sprachlichen Problemen der ausländischen Arbeiter in Deutschland befaßte. Zwar favorisierte eine starke gewerkschaftliche Gruppe innerhalb des Goethe-Instituts damals die Idee, sich zunehmend den sprachlichen Problemen der ausländischen Arbeiter im In- und Ausland anzunehmen. „Diese Gruppe konnte sich aber nicht durchsetzen. Tatsache ist, dass es nach der Schließung der Zentralstelle, außer der Auftragsarbeit des Sprachverbandes, keine eigenständigen Bemühungen in dieser Hinsicht mehr gegeben hat und gibt.“<sup>25</sup>

## 2. Der Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.

Im Mai 1974 wird der *Sprachverband - Deutsch für ausländischen Arbeitnehmer e. V.* gegründet, der – gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung - das Ziel verfolgt, „durch eine enge und koordinierte Zusammenarbeit aller Beteiligten neue Voraussetzungen für eine wirksamere sprachliche Ausbildung der ausländischen Arbeitnehmer zu schaffen, und damit die wichtigste Bedingung für das Gelingen aller Eingliederungsbemühungen zu erfüllen“. „Bei den 11 Gründungsmitgliedern handelt es sich um Institutionen, die sich bereits in der Vergangenheit mit unterschiedlichen Schwerpunkten um die Belange der ausländischen Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland gekümmert hatten und als finanzielle Förderer und Träger des Sprachunterrichts aufgetreten waren.“<sup>26</sup> Im August 1974 wurde die Geschäftsstelle in Mainz errichtet. Die Aufgabenstellung war sehr umfassend: Information, Dokumentation, Beratung, Entwicklung, Begutachtung, Forschung, Pilotkurse, Ausbildung (von Multiplikatoren und Sprachlehrern), Förderung und Koordinierung sind die Oberbegriffe der

---

<sup>24</sup> Hans-Heinrich Rohrer, a.a.O., S. 97.

<sup>25</sup> Hans-Heinrich Rohrer, a.a.O., S. 98

<sup>26</sup> „In eigener Sache“. In: *Deutsch lernen* 0/1975, S. 7-10, hier S. 7. – Zu den Gründungsmitgliedern gehörten: das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, die Bundesanstalt für Arbeit, die Arbeiterwohlfahrt – Bundesverband, das Berufsbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes, das Bildungswerk der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft, die Carl-Duisberg-Centren, der Deutsche Caritasverband, das Diakonische Werk, das Goethe-Institut, der Internationale Bund für Sozialarbeit und der Deutsche Volkshochschul-Verband. – Seit 1977 sind die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch die Minister bzw. Senatoren für Arbeit und Soziales, ebenfalls Mitglieder des Sprachverbandes; des weiteren sind bis heute als weitere Mitglieder vertreten: die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände, das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands, die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, der Deutsche Gewerkschaftsbund – Bundesvorstand, der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband – Gesamtverband, die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, der Zentralverband des Deutschen Handwerks sowie die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer.

Arbeitsbereiche, die von der (mit 5 Planstellen ausgestatteten) Geschäftsstelle zu Beginn ihrer Tätigkeit benannte.<sup>27</sup>

Der Sprachverband fördert – ebenfalls mit Mitteln des Bundesministerium für Arbeit und Soziales – bundesweit den Deutschunterricht in außerschulischen Bildungseinrichtungen für jugendliche und erwachsene ArbeitsmigrantInnen und deren Familienangehörigen aus den ehemaligen Anwerbestaaten, aus den EU-Mitgliedsstaaten, sowie (seit der Wende) für ehemalige Vertragsarbeitnehmer der früheren DDR aus Angola, Mosambik und Vietnam. Aus der Zeit der Gründung des Sprachverbands ist diese Einschränkung der Zielgruppe verständlich, seit etwa 15 Jahren aber für viele Sprachkursträger kaum noch nachvollziehbar, da sich die Nationalitätenstruktur der in Deutschland – legal und auch mit einem auf Dauer angelegten Aufenthaltsstatus versehen – lebenden MigrantInnen erheblich diversifiziert hat.

Die finanzielle Förderung erfolgt kursbezogen auf vertraglicher Basis zwischen dem Kursträger und dem Sprachverband. „Eigentliche Adressaten“ der Förderung sind die (potentiellen) KursteilnehmerInnen, d.h. ihnen soll durch die Förderung eine Kursteilnahme – finanziell, aber auch unter pädagogischen Gesichtspunkten – erleichtert werden. Inzwischen (Stand 2000) wurden fast 1,5 Millionen ausländische Männer und Frauen als TeilnehmerInnen von Kursen gezählt, die über den Sprachverband gefördert wurden<sup>28</sup>. Im Laufe der Jahre wurde das Kursangebot differenziert und umfaßt heute Grund- und Aufbaukurse, Intensivsprachkurse, Sprachkurse mit Alphabetisierung und berufsorientierte Deutschkurse sowie die Förderbausteine team-teaching und Kinderbetreuung.

Das *Projekt Kursleiterqualifizierung DfaA* beim Goethe-Institut bietet speziell für Lehrkräfte, die in vom Sprachverband geförderten Kursen unterrichten, Fortbildungsseminare an. Die Teilnahme an diesen ein- bzw. zweiwöchigen Fortbildungsseminaren ist – je nach den vorliegenden formalen Qualifikationen der KursleiterInnen modifiziert – eine Voraussetzung für deren Tätigkeit als KursleiterIn in den vom Sprachverband geförderten Kursen.

Im Rahmen seiner fachlich-pädagogischen Arbeit gab der Sprachverband die Fachzeitschriften *Deutsch lernen* (seit 1976) und *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch* (vormals *Bildungsarbeit mit ausländischen Jugendlichen* - seit 1984) heraus, die ab dem Jahre 2002 in eine Fachzeitschrift „Deutsch als Zweitsprache“ zusammen geführt werden. Darüber hinaus veröffentlicht der Sprachverband in unregelmäßiger Folge *Extrablätter für den Unterricht* (acht Ausgaben seit 1987) und hat von 1986 bis 1995 einen *Materialdienst Alphabet* (13 Ausgaben) herausgegeben. Er förderte und finanzierte die Buchreihen *Texte in zwei Sprachen* (1979-1980 - sechs Titel), *Lernen mit Ausländern* (1980-1985 - dreizehn Titel), *Europäische Migration/Aspekte* (1985 - zwei Titel) und *Zwischen Sprachen und Kulturen* (1986 - zwei Titel)<sup>29</sup>. Des weiteren werden „gängige“ Deutschlehrwerke mit Blick auf ihre Eignung für den Einsatz in Kursen des Sprachverband nach einem für diesen Zweck erstellten Kriterienkatalog<sup>30</sup> begutachtet. Eine eigene Fachbibliothek des Sprachverbands umfaßt über 7000 Veröffentlichungen, z.T. auch „graue“ Materialien, zum Unterricht Deutsch als Zweitsprache.

---

<sup>27</sup> Die Zahl der Planstellen beträgt heute 15, davon 3 in der Pädagogischen Abteilung.

<sup>28</sup> TeilnehmerInnen, die an mehr als einem Kurs teilgenommen haben, werden in dieser Statistik auch entsprechend häufig gezählt.

<sup>29</sup> Ausführliche Informationen zur Arbeit des Sprachverbandes bieten die Veröffentlichungen: „Fürs Leben Deutsch lernen. 15 Jahre Sprachkursförderung“. (1989), sowie „Sprachverband von A-Z. 20 Jahre Deutschkursförderung für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen“; beide Broschüren herausgegeben vom Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V., Mainz, sowie die jährlichen Geschäftsberichte.

<sup>30</sup> Der Kriterienkatalog ist nachzulesen in: „Deutsch lernen“ 1/1990, die Rezensionen werden nach Erstellung in der Zeitschrift *Deutsch lernen* veröffentlicht. Zusammengefaßt veröffentlicht werden die Rezensionen in der Lose-Blatt-Sammlung: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V. (Hrsg.): *Ansicht - Einsicht*, Mainz: CM-Verlag 1997 f, Die ersten Rezension zu Lehrwerken für

Die Institution Sprachverband wird in der Fachöffentlichkeit durchaus zwiespältig diskutiert: Einerseits ist mit einer quasi Dachorganisation für den DfaA-Unterricht, die zudem inzwischen auf eine dreißigjährige Praxis verweisen kann, zweifellos eine etablierte und trägerübergreifende Instanz für die fachliche Diskussion und einen fundierten Erfahrungsaustausch vorhanden, auf die gerne zurückgegriffen wurde und wird. Aufgrund dieses Erfahrungsaustausches ist es dem Sprachverband z.B. gelungen, relativ frühzeitig neue Entwicklungen in Bezug auf die Anforderungen an den Deutschunterricht in das Förderprogramm einzubeziehen (z.B. wurde der „Baustein Kinderbetreuung“ ab dem 2. Halbjahr 1983 und der Sprachkurstyp „Deutschkurs mit Alphabetisierung ab 1986 gefördert), aber „Modell“- oder Erprobungsphasen für solche neuen Entwicklungen sind in dem Förderprogramm nicht vorgesehen. Das verhältnismäßig schnelle Reagieren auf sich neu abzeichnende Bedarfe wurde z.T. damit „erkauft“, dass so gut wie keine fundierten Erfahrungswerte – geschweige denn Forschungsergebnisse – vorlagen; die Fördermöglichkeiten mußten den jeweils geltenden „Fördergrundsätzen“ eingepaßt werden.

Die Kombination von „Fachlichkeit“ und „Förderung“ bietet einerseits erst die Voraussetzungen für eine größtmögliche Nähe zur Praxis, bildet aber gleichzeitig ein Konfliktpotential. Als Verwaltungsinstanz bei der Vergabe von Fördermitteln hat der Sprachverband vorschrittmäßig auch die Einhaltung der Förderbedingungen zu kontrollieren, mit anderen Worten: Die Träger „müssen“ unter den gesetzten Bedingungen erfolgreich arbeiten, sonst werden sie ja nicht gefördert – und so lange die „Kurse gut laufen“ (d.h. solange die Angebote von Kursen nach den Fördergrundsätzen des Sprachverbands offensichtlich auf hinreichende Resonanz bei den TeilnehmerInnen stoßen), besteht für den Sprachverband kein Anlaß, diese Förderstruktur zu verändern.

Eine weitere wesentliche Kritik, der der Sprachverband seit seiner Gründung ausgesetzt ist, ist eher bildungspolitischer Natur: „Mit der Einrichtung des SpV gleichsam als Bundesorganisation stiegen zunächst einige Länder aus der Förderung einzelner DfaA-Angebote aus, die auf lokaler und regionaler Ebene einigermaßen erfolgreich angelaufen waren ... Mit der Konstitution des Sprachverbands ... verfestigte sich ein altes Manko für die Spracharbeit mit Gastarbeitern, was sich bis heute auswirkt. Die kulturellen, sprachlichen und sozialen Probleme der ausländischen Arbeiter und ihrer Angehörigen wurden somit weitgehend der Arbeitsverwaltung zugeordnet, was nach bundesrepublikanischem Staatsaufbau den Rückzug der für die Kultur- und Bildungspolitik hoheitlich verantwortlichen Länder zur Folge hatte.“<sup>31</sup> Bedenkt man weiterhin, dass aufgrund der Einschränkung bei der Zielgruppe viele der heutigen MigrantInnen von einer Förderung von Deutschkursen über den Sprachverband ausgeschlossen sind, so bedeutet der Rückzug, dass sich für deren Bedarf an Deutschlernangeboten bisher keine Instanz zuständig fühlt.

### 3. Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung (MBSE)

1976/77 wurden über den Sprachverband die ersten 35 Vollzeit- *Maßnahmen zur sozialen Eingliederung ausländischer Jugendlicher* (MSE) gefördert, deren Zahl in den Kursdurchläufen 77/78 und 78/79 auf 65 bzw. 138 (plus 50 Sondermaßnahmen) anstieg. Mit dem Nachfolgeprogramm *Maßnahmen zur sozialen und beruflichen Eingliederung junger Ausländer* (MSBE) in den Jahren 1979 und 1980 wurden weitere ca. 450 Vollzeitmaßnahmen für ausländische Jugendliche durchgeführt, in denen ein hoher Anteil des Unterrichts der Sprachvermittlung Deutsch diente.<sup>32</sup>

---

den Bereich DfaA wurden veröffentlicht in: Hans Barkowski u.a. : Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Königstein: Scriptor 1980.

<sup>31</sup> Hans-Heinrich Rohrer, a.a.O., S. 193

<sup>32</sup> vgl. hier und im folgenden: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.(Hrsg.) Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer – MBSE (vervielfältigtes Manuskript),: dergl: MBSE-Berichte über den Modellzeitraum 1976/77 und über die Kursjahre

Von 1980 bis 1987 förderte die Bundesanstalt für Arbeit insgesamt rund 5.000 Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung (MBSE) als ganzjährige Vollzeitmaßnahmen. Auch in diesen Maßnahmen wurde der Vermittlung der deutschen Sprache ein wichtiger Stellenwert eingeräumt, wenn auch - wie die Namensgebung hervorhebt - das vorrangige Ziel die Schaffung der Voraussetzungen zur Einmündung in eine Arbeitsstelle oder in eine Berufsausbildung war.

Die Maßnahmen richteten sich an die nicht mehr schulpflichtigen Kinder von ausländischen Arbeitnehmern, die im Rahmen der Familienzusammenführung verstärkt nach dem Anwerbestop 1973 in die Bundesrepublik Deutschland einreisten. Für diese Jugendlichen galt zunächst als „Stichtag“ ihrer Einreise der 31.12.1976, wollten sie ihre Aussichten auf die Erteilung einer Arbeitserlaubnis wahren<sup>33</sup>.

Für die MBSE, die u.a. auch von Betrieben – häufig in Zusammenarbeit mit Trägern der Weiterbildung für den Anteil „Sprachunterricht“ und „Allgemeinbildung“ - durchgeführt wurden – wurden keine verbindlichen Curricula erstellt. Die Vorstellungen zu den Inhalten und Abläufen der Kurse waren als „Rahmenvorstellungen“ in einem Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit festgelegt.<sup>34</sup> Demnach umfaßte der Anteil an Berufsvorbereitung im engeren Sinne (Fachpraxis und Fachtheorie) rund 1000 Stunden, der Sprachunterricht und die Allgemeinbildung rund 500 Stunden; zudem wurde der Unterricht in der Berufsschule mit 350 Stunden bemessen (jeweils für einen Maßnahmedurchlauf). Des weiteren war für die Maßnahmen eine „integrierte“ sozialpädagogische Betreuung vorgesehen.

Insbesondere die ersten Jahre, in denen diese Maßnahmen durchgeführt wurden, können als eine Zeit „stürmischer“ Entwicklungen beschrieben werden. Zahlreiche, äußerst innovative Ansätze wurden bei den verschiedenen Maßnahmeträgern entwickelt und erprobt: Konzepte zum Projektunterricht, zum fächerübergreifenden Unterricht und zur Handlungsorientierung wurden didaktisch-methodisch erarbeitet und zum großen Teil auch dokumentiert; zahlreiche – leider meist „graue“ - Materialien für den Unterricht sind dabei entstanden.<sup>35</sup>

Im Zusammenhang mit der Qualifizierung von Kursleitern/innen DfaA hat m. E. diese Entwicklung eine bedeutende Rolle gespielt: Für zahlreiche Lehrer/innen boten die Maßnahmen erstmals ein einigermaßen kontinuierliches Arbeitsfeld; viele von ihnen erhielten immerhin einjährige Zeitarbeitsverträge für die Dauer der Kursdurchläufe mit Aussichten auf eine Vertragsverlängerung - und konnten so – oft erstmals - ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis als DfaA-Kursleiter/innen aufnehmen anstelle der sonst üblichen Honorartätigkeit. Dem großen Bedarf an DfaA-Lehrer/innen, der durch die Maßnahmen geschaffen wurde, stand keineswegs ein ausreichendes Angebot gegenüber (woher auch: Ausbildung für diesen Bereich, s. o., gab es bestenfalls in Ansätzen). 'Glücklicherweise' konnte in den Jahren der Durchführung der Maßnahmen auf das große Potential arbeitsloser Lehrer zurückgegriffen werden.

#### 4. Hauptschulabschlusslehrgänge

---

1977/78 und 1978/79, sowie dergl.: MBSE-Info Nr. 1-16 . Außerdem: Dienstblatt der Bundesanstalt für Arbeit Nr. 339/79 vom 4. Dezember 1979.

<sup>33</sup> Diese „Stichtagsregelung wurde durch Weisung des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung vom 1.4.1979 außer Kraft gesetzt und statt dessen eine „Wartezeit“ von zwei Jahren nach Einreise für die Erteilung einer Arbeitserlaubnis eingeführt. TeilnehmerInnen an MBSE konnten diese Wartezeit um ein Jahr verkürzen.

<sup>34</sup> Rahmenvorstellungen für Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer (MSE). In: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit – ANB – 1/1980, S. 719-723.

<sup>35</sup> einige dieser Konzepte wurden in den MBSE-Infos des Sprachverbands sowie in der Fachzeitschrift „Bildungsarbeit mit ausländischen Jugendlichen“ dokumentiert; viele Maßnahmeträger haben ebenfalls in ihren Institutionen Dokumentationen bzw. Materialien veröffentlicht.

Von 1979 - 1982 wurde an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes über den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft das Projekt *Hauptschulabschlusslehrgänge* durchgeführt mit der Zielsetzung, Lehrgänge für junge ausländische Erwachsene zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses zu entwickeln und zu erproben sowie konzeptionelle, didaktische und methodische Wege zu finden, um junge ausländische Erwachsene auf die Hauptschulabschlussprüfung vorzubereiten.<sup>36</sup>

Erwartungsgemäß hatte auch innerhalb dieses Projektes der DfaA-Unterricht einen zentralen Stellenwert, und da es sich bei den entsprechenden Lehrgängen ebenso wie bei den unter 3. vorgestellten Maßnahmen um Langzeit- und intensive Kurse, fast ausschließlich an Volkshochschulen durchgeführt, handelte, boten auch sie vielen - arbeitslosen - Lehrern die Möglichkeit zum Einstieg in eine DfaA-Unterrichtstätigkeit. Erwähnenswert hier ist noch die Tatsache, dass auch nach Abschluß des Projekts viele örtliche Volkshochschulen weiterhin im Rahmen der jeweiligen Weiterbildungsgesetze der Länder Kurse zur Vorbereitung auf einen Hauptschulabschluß (manche auch auf einen Realschulabschluß, in dem dann allerdings der DfaA-Anteil ein anderes Gewicht hat) speziell für Ausländer anbieten. - Allerdings fehlt diesen regionalen Maßnahmen seit dem Ende des Projekts eine Basis für den fachlichen Austausch; bestenfalls werden auf Länderebene von den Landesverbänden der Volkshochschulen sporadisch Kursleiterfortbildungen angeboten.

Aufgrund der skizzierten Entwicklung von DfaA und auch wegen seiner speziellen Struktur ist es m. E. auch heute sinnvoll, DfaA innerhalb von DaZ einen eigenen Raum in der Diskussion einzuräumen. Wenn DaZ aufgrund der besonderen Zielvorgabe, dass Deutsch nicht als Ziel sondern als Mittel zum Ziel unterrichtet wird, nur partiell in die DaF-Diskussion einzubetten ist, so bildet DfaA einen Teil von DaZ. Durch die Zielgruppe, die DfaA definiert, wird der Unterricht wesentlich festgelegt: Das „Beharren“ auf die Zielgruppe „ausländische Arbeitnehmer“ (und auch die Erweiterung „und deren Familienangehörige“) impliziert Bedingungen der angebotenen Kurse, die sich z.B. auch auf die Situation der Lehrkräfte auswirken: Die potentiellen Teilnehmer/innen von DfaA-Unterricht sind in der Regel ganztätig durch Verpflichtungen gebunden, wie Arbeit, Haushaltsführung, so dass sie für eine Weiterbildung nur über sehr begrenzte Zeit verfügen können. Zudem gibt es für DfaA-Teilnehmer/innen keinerlei Verpflichtungen zur Teilnahme oder unmittelbare Vorteile durch die Teilnahme (sie werden z. B. nicht über das Arbeitsamt gefördert, das dann auch auf regelmäßige Teilnahme besteht; im Gegenteil: nicht selten müssen die am DfaA-Unterricht Teilnehmenden einen mehr oder weniger hohen finanziellen Eigenbetrag aufbringen).

Diese Grundvoraussetzungen - zeitliche Belastung und freiwillige Teilnahme - wirken sich auf das Kursgeschehen insofern aus, als die DfaA-Kurse bestenfalls für kurze Zeiträume planbar sind: Eine Förderung dieser Kurse ist an das Zustandekommen gebunden, wobei meist eine Mindestteilnehmerzahl vorgeschrieben ist. Träger von DfaA-Kurse wälzen das finanzielle Risiko in der Regel auf die Kursleiter/innen ab, indem sie Honorarverträge abschließen mit der Klausel, dass der Vertrag bei Nichtzustandekommen des vorgesehenen Kurses unwirksam wird. Festanstellungen von Lehrkräften sind im DfaA-Unterricht eine Ausnahmeerscheinung, die meist nur dann erfolgen, wenn der DfaA-Unterricht innerhalb eines weiter gesteckten Programms (z. B. Hauptschulabschluß-Lehrgang) eingebettet ist oder hauptamtliche Mitarbeiter (z. B. Sozialberater) neben ihren eigentlichen Aufgaben auch einen Sprachkurs durchführen<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Über das Projekt und die konkrete Arbeit informiert der „Informationsdienst Bildungsarbeit mit ausländischen Arbeitern“ (hg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt), Ausgaben 1 (1979) bis 3 (1982)

<sup>37</sup> In einer Untersuchung zu Sprachkursen in den Jahren 1986 - 1988, die der Sprachverband - Deutsch für ausländische Arbeitnehmer förderte, gaben 17 % der befragten Kursleiter/innen an, dass sie festangestellt sind, 70 % waren als Honorarkräfte tätig. Bei den Festangestellten macht der Sprachunterricht nur einen geringen Anteil der Tätigkeit aus, sie sind nicht für den Unterricht festangestellt, sondern für andere Aufgaben: Karin Behrend-Roth u. a., Sprachkurse 'Deutsch für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen'. Eine Bestandsaufnahme. Mainz 1990, S. 57 ff

Diese Bedingungen stellen zweifellos ein objektives Hindernis für die Lehrkräfte dar, wollen sie sich eine berufliche Perspektive erarbeiten. Umso verwunderlicher muß es anmuten, dass dennoch ein nur geringer Teil der Lehrkräfte ihre Arbeit als eine vorübergehende betrachtet und nicht weiter unterrichten will.<sup>38</sup>

Abschließend ist festzustellen, dass DfaA sich im Laufe von zwei Jahrzehnten in der Fachdiskussion und in der Praxis etabliert hat, nicht aber in der Bildungspolitik. Zwar wurden gelegentlich Schwerpunkte im DfaA-Bereich gesetzt, vor allem zur beruflichen Vorbereitung von Jugendlichen, aber eine bildungspolitisch vorausschauende Konzeption zur sprachlichen Bildung von ausländischen Arbeitskräften scheiterte offensichtlich stets an der Mutmaßung, dass sich demnächst sowieso dieses Problem von selbst löse, weil angeblich die anwesenden Ausländer inzwischen ausreichend die deutsche Sprache beherrschen müßten und keine weiteren Ausländer hinzuziehen werden. Die Praxis widersprach stets diesen Mutmaßungen, und auch derzeit zeichnet sich kein Rückgang des Bedarfs von Ausländern nach Deutschunterricht ab. Allerdings differenzieren sich die Ziele stärker, die mit dem Deutscherwerb verbunden werden. So wird zunehmend fachsprachlicher Deutschunterricht und die Vermittlung von deutscher Schriftsprache einerseits nachgefragt, andererseits wächst die Resonanz vieler, vor allem türkischer Frauen, auf ein Alphabetisierungsangebot - als Grundlage für den Erwerb der deutschen Sprache.

*(Stand 2001)*

---

<sup>38</sup> Die Untersuchung zu den Sprachkursen des Sprachverbands (siehe Anm. 32) nennt hier eine Zahl von 10 %; fast 84 % gaben an, sie wollten weiter in diesem Bereich arbeiten.