

Positionspapier

Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung

Zur Relevanz von Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache
in der beruflichen Weiterbildung

April 2010

Dr. Monika Bethscheider

Bundesinstitut für Berufsbildung

Ulrike Dimpl

Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Stadt Frankfurt am Main

Prof. Dr. Udo Ohm

Universität Bielefeld

Wolfgang Vogt

Forschungs- und Transferstelle Gesellschaftliche Integration und Migration (GIM) an der HTW Saarland

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	3
2.	Adressatenorientierung	4
3.	Bildungssprache und ihre Bedeutung für die berufliche Qualifizierung	5
4.	Möglichkeiten der Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Kontext beruflicher Qualifizierung.....	7
5.	Rolle und Aufgaben der Lehrkräfte.....	12
6.	Rahmenbedingungen für die Umsetzung weiterbildungsbegleitender Hilfen	16
7.	Fazit.....	19
	Literaturangaben	21
	Impressum.....	24

1. Einleitung

Berufliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen gelten als wichtige Voraussetzungen zur Reduzierung des Arbeitslosigkeitsrisikos und als Schlüssel zur Beschäftigungsfähigkeit. Allerdings werden sie nicht von allen Bevölkerungsgruppen gleichermaßen genutzt: So liegt die Arbeitslosenquote bei der ausländischen Bevölkerung weit höher als bei der deutschen¹. Trotzdem ist die Beteiligung an im Rahmen von SGB II und SGB III geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung bei Personen mit Migrationshintergrund deutlich geringer als bei Personen ohne Migrationshintergrund². Unabhängig von der Herkunft ist festzustellen, dass die Weiterbildungsbeteiligung mit dem Bildungsgrad wächst und mit sinkender beruflicher Qualifikation abnimmt (Berger/Pfeifer 2008: 20). Dies betrifft Personen mit und ohne Migrationshintergrund in gleicher Weise (Öztürk 2009: 30).

Sieht man von einzelnen Maßnahmen ab, die speziell auf die Qualifizierung von Zuwanderinnen und Zuwanderern für die Bedürfnisse des deutschen Arbeitsmarktes³ hin konzipiert sind, so setzt die Politik bislang vor allem auf finanzielle Anreize, um die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen⁴. Das allein reicht aber nicht aus: Um sowohl quantitative als auch qualitative Verbesserungen der Weiterbildungsbeteiligung erreichen und somit sowohl Teilnahmequote als auch Lernerfolg in der beruflichen Weiterbildung optimieren zu können, muss bei der Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsangeboten selbst angesetzt werden.

Mit dem vorliegenden Positionspapier sollen zwei Aspekte, die bei der Konzeption und Durchführung von Angeboten beruflicher Weiterbildung bislang kaum eine Rolle gespielt haben, ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden:

- In der beruflichen Qualifizierung und im Berufsleben gewinnt die Beherrschung der Bildungssprache zunehmend an Bedeutung.
- Ein bisweilen erheblicher Teil der Kursteilnehmer/innen von Angeboten beruflicher Weiterbildung absolviert die Lehrgänge und Fortbildungen in Deutsch als Zweitsprache.

¹ Im Jahr 2008 z.B. betrug die Arbeitslosenquote der Deutschen 8%, die der Ausländer/innen 18,2% (Quelle: Bundesagentur 2008). Die Statistiken der Bundesagentur für Arbeit erfassen dabei bisher lediglich das Merkmal der Staatsangehörigkeit.

² Zur Weiterbildungsbeteiligung liegen inzwischen auch Daten vor, die zwar den Migrationshintergrund erfassen, aber nicht repräsentativ sind und zuletzt 2007 erhoben wurden (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008). Die Zahlen zur Arbeitslosen- und Weiterbildungsquote sind insofern nicht miteinander vergleichbar. Laut Berichtssystem Weiterbildung lag die Weiterbildungsbeteiligung der Deutschen ohne Migrationshintergrund im Jahr 2007 bei 44%, die der Deutschen mit Migrationshintergrund bei 34% und die der ausländischen Staatsbürger/innen bei 39% (ebd., S. 154).

³ So etwa das Programm „AQUA-Migration“ für erwerbslose akademische Zuwanderer/innen (siehe www.obs-ev.de/aqua/).

⁴ Zu Fördermöglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung vgl. zukunft im zentrum (2009).

Ziel des vorliegenden Positionspapiers ist es, die zentrale Bedeutung dieser beiden Aspekte für berufliche Qualifizierung zu verdeutlichen und zu skizzieren, wie sie in der Praxis angemessen berücksichtigt werden können.

Zunächst sollen dabei die Vorzüge des adressatenorientierten Förderansatzes gegenüber einer zielgruppenorientierten Förderung erläutert werden. Vor diesem Hintergrund wird dann die Bedeutung der Bildungssprache für berufliches Handeln und berufliche Qualifizierung aufgezeigt, und es werden Eckpunkte eines Konzepts für weiterbildungsbegleitende Hilfen (WbH) als zentraler Bestandteil einer adressatenorientierten beruflichen Weiterbildung vorgestellt. Danach werden die Anforderungen dargelegt, die sich aus diesen Erkenntnissen an das Lehrpersonal ergeben, bevor schließlich die wichtigsten Rahmenbedingungen genannt werden, die zur Umsetzung von WbH in die Praxis erforderlich sind.

2. Adressatenorientierung

Während in der Vergangenheit mit der Zielgruppenorientierung von Qualifizierungsangeboten der Akzent auf die Ansprache von Problem- oder Randgruppen und damit auf reale oder vermeintliche Defizite und deren Beseitigung gesetzt wurde, stehen heute die Teilnehmenden mit ihren individuellen Erfahrungen und Interessen im Mittelpunkt des Weiterbildungsangebots. Mit dem Begriff der Adressatenorientierung wird die Anpassung des Angebots an die Bedürfnisse und Interessen von aktuellen und potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Erwachsenenbildung in den Fokus der Betrachtung gerückt (vgl. Hippel u.a. 2008: 146).

Für die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung setzt die Bundesagentur für Arbeit dies politisch um, indem sie seit Beginn der Arbeitsmarktreformen eine Förderung auf der Grundlage individueller Bedarfe betreibt. Mit der Neuordnung der Instrumente im Jahr 2009 wurde die Orientierung an den Bedarfen der Adressat/-innen u. a. durch die Einführung eines individuellen Vermittlungsbudgets (§ 45 SGB III) unterstrichen. Das Vermittlungsbudget zielt auf eine flexible, bedarfsgerechte und auf den Einzelfall abgestimmte Förderung ab. In der arbeitnehmerorientierten Integrationsarbeit (Vier-Phasen-Modell⁵) der Bundesagentur für Arbeit ist der individuelle Unterstützungsbedarf handlungsleitend.

⁵ Das arbeitnehmerorientierte Integrationskonzept der Bundesagentur für Arbeit stellt mit dem 4-Phasen-Modell ein bundesweites und "rechtskreisübergreifendes" (d.h. SGB II und SGB III umfassendes) Geschäftsmodell bereit, das die Integrationsprozesse bzw. Beratungs- und Vermittlungsprozesse unterstützen soll (vgl. Papier der Bundesagentur für Arbeit "Das arbeitnehmerorientierte Integrationskonzept der Bundesagentur für Arbeit", Stand 30.04.2009)

Eine individualisierende Betrachtungsweise im Sinne einer Adressatenorientierung ist insofern zielführend, als potentielle Teilnehmer von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – keine homogene Gruppe sind, sondern sich im Hinblick auf Merkmale wie den allgemeinen Bildungshintergrund, die im Einzelfall vorhandenen (Sprach-) Lern-, (Weiter-) Bildungs- und Berufserfahrungen, den sozio-ökonomischen Status und nicht zuletzt auch in Bezug auf die individuell unterschiedliche sprachliche und kommunikative Kompetenz stark unterscheiden. Es sind diese persönlichen Merkmale und nicht die bloße Zuordnung zu einer bestimmten Zielgruppe, die für eine Förderung in der beruflichen Weiterbildung maßgeblich sind.

Ein weiterer Grund, dem Konzept der Adressatenorientierung den Vorzug vor dem Konzept der Zielgruppenorientierung zu geben, ist darin zu sehen, dass der Anteil von Personen mit nicht-deutscher Nationalität in Ballungsgebieten, wie z.B. Frankfurt/Main, bis zu 25 % betragen kann (der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund ist entsprechend höher und lag 2009 in Frankfurt/Main beispielsweise bei 36,4 %) ⁶. Diesem Tatbestand kann man nicht mit einigen zielgruppenspezifischen Maßnahmen für Migrantinnen und Migranten gerecht werden. Vielmehr sollten möglichst viele – idealerweise alle – Qualifizierungsmaßnahmen adressatenorientiert konzipiert, realisiert und gefördert werden.

3. Bildungssprache und ihre Bedeutung für die berufliche Qualifizierung

Fachliches Lernen und Handeln ist ohne Sprache undenkbar. Dies gilt sowohl für die Aneignung von Fachwissen, Routinen und Konventionen fachlichen Handelns in Weiterbildungsmaßnahmen als auch für das spätere Handeln im Beruf. Dabei geht es nicht allein um den Fachwortschatz, sondern auch um die Bewältigung intellektuell anspruchsvoller sprachlich-kognitiver Operationen, für die ein entsprechend präzises, explizites und ökonomisches sprachliches Register benötigt wird. Um dieses Sprachregister von der Alltagssprache abzugrenzen, hat sich in der deutschsprachigen Fachdiskussion der Begriff *Bildungssprache* eingebürgert ⁷.

⁶ Quelle: Amt für Statistik, Stadt Frankfurt am Main.

⁷ Diese Unterscheidung geht auf das von Cummins eingeführte Begriffspaar BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) und CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) zurück (Cummins 1979). Zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Begriffen und zu den Stationen ihrer Weiterentwicklung vgl. den Überblick in Cummins 2000 (86-111). Gogolin bestimmt Bildungssprache als ein formelles Sprachregister, das „in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial sowie in Prüfungen verwendet“ wird und eine immer größere Rolle spielt, je weiter eine Bildungsbiographie fortgeschritten ist. Die Ausdifferenzierung in Fächer bzw. Fächergruppen ist verbunden mit der Verwendung bestimmter Wortbestände, Redeweisen und Textsorten (Gogolin 2009:61).

Im Kern geht es dabei um die Unterscheidung zwischen

- einer alltagssprachlichen Kommunikation, die nachhaltig durch kontextuelle oder interpersonelle Hinweise (wie etwa Gestik, Mimik und Intonation in einer Face-to-Face-Situation) gestützt wird, und
- einer bildungssprachlichen Kommunikation, die sich lediglich auf sprachliche Hinweise stützen kann, die wenig oder gar keinen Bezug zum unmittelbaren kommunikativen Kontext haben (vgl. Cummins 2000: 59; Ohm 2009, 2010).

Bildungssprachliche Fähigkeiten sind besonders dann erforderlich, wenn das Handeln nicht auf der Basis einer Face-to-Face-Kommunikation erfolgen kann, sondern – wie in Qualifikationsmaßnahmen – über Texte vermittelt werden muss, die sich nicht auf kontextuelle oder interpersonelle Hinweise stützen können (vgl. Cummins 1996:59), und deshalb u.a. explizit, präzise, strukturiert und objektiv sein müssen⁸.

In der modernen Arbeitswelt ist bildungssprachliche Kompetenz grundlegend für berufsbezogenes Lernen und Handeln. Das sprachliche Handeln in Berufen basiert auf historisch gewachsenen, funktional begründeten Diskurskulturen. Das sprachliche Handeln innerhalb dieser Diskurskulturen zeichnet sich durch die Ausführung spezifischer sprachlich-kognitiver Operationen aus (Benennen, Beschreiben, Erklären, etc.), für deren Realisierung ein bestimmtes Repertoire an sprachlichen Mitteln benötigt wird⁹. Bei der Ausführung der sprachlich-kognitiven Operationen werden Texte produziert, die sich an den Textsortenkonventionen der jeweiligen Berufe orientieren (Beschreibung einer Maschinenstörung; Erklärung einer Werkstattrechnung; Typen von Geschäftsbriefen; Übergabeprotokoll im Pflegeheim etc.). Für das fachlich kompetente Handeln im Beruf ist die Beherrschung dieser Dimensionen von Bildungssprache daher konstitutiv.

Die Teilnehmer/-innen an Qualifizierungsmaßnahmen können über noch so gute alltagssprachliche Fähigkeiten verfügen, wenn sie nicht die grundlegenden relevanten bildungssprachlichen Mittel und Textsorten beherrschen und keine Erfahrung mit dem Aufbau und der Strukturierung von Texten haben, werden sie nur eingeschränkt in der Lage sein, sich Fachwissen aus in Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzten Fachtexten

⁸ Bildungssprache darf dabei nicht grundsätzlich mit schriftlicher Kommunikation gleichgesetzt werden. In einer hochtechnisierten Arbeitswelt gibt es auch eine Vielzahl dekontextualisierter mündlicher Kommunikationssituationen, die einen expliziten, präzisen, strukturierten und objektiven Gebrauch von Sprache verlangen (z.B. telefonisch die Beschreibung einer Maschinenstörung übermitteln).

⁹ Sprachliche Mittel für das Benennen sind u.a. Lokaladverbialien und Attribute, für das Beschreiben u.a. Adjektive, Passivkonstruktionen und Pro-Formen, für das Erklären u.a. konditionale und kausale Subjunktionen.

anzueignen¹⁰. Diese für einen erfolgreichen Lernprozess bzw. für den erfolgreichen Abschluss einer Qualifizierung notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen sind jedoch sowohl bei Personen mit Deutsch als Zweitsprache als auch bei Personen mit Deutsch als Muttersprache nicht immer ausreichend vorhanden.

Während der Weiterbildungslehrgänge müssen somit grundlegende Kompetenzen für die Arbeit mit Fachtexten vermittelt bzw. weiterentwickelt werden, wozu jenseits des Wissens über sprachliche Strukturen und die Funktion sprachlicher Mittel und Textsorten auch Verstehens- und Lesestrategien sowie Lernstrategien (Nutzung von Wörterbüchern und Nachschlagewerken, systematische Wortschatzarbeit etc.) zu rechnen sind.

4. Möglichkeiten der Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Kontext beruflicher Qualifizierung

4.1 Die Situation im Vorfeld von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen

Der Bedeutung von Sprachbeherrschung für berufliches Lernen und Handeln wird bislang im Kontext beruflicher Weiterbildung sowie im Kontext Deutsch als Zweitsprache wenig Beachtung geschenkt. Viel häufiger trifft man stattdessen auf die Vorstellung, dass Migranten und Migrantinnen zunächst Deutsch lernen und erst daran anschließend an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen sollen. Der Erwerb ausreichender berufsbezogener Deutschkenntnisse gehört aus dieser Perspektive betrachtet demnach nicht zu den pädagogischen Aufgaben von beruflicher Weiterbildung.

In der Regel wird bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit Deutsch als Zweitsprache auf die Integrationskurse und das ESF-BAMF-Programm für berufsbezogenes Deutsch verwiesen. Es wird angenommen, dass diese Programme den Erwerb von Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch für berufliche Qualifizierung in ausreichendem Umfang abdecken bzw. abdecken sollten. Die Teilnahme an den Integrationskursen und dem ESF-BAMF-Programm bzw. der Erwerb entsprechender Deutschkenntnisse sind in der Tat eine wichtige Voraussetzung für den Besuch einer Qualifizierungsmaßnahme, reichen aber häufig nicht für eine erfolgreiche Absolvierung der Maßnahme aus, weil insbesondere die bildungssprachliche Kompetenz nicht systematisch berücksichtigt werden kann. Grund dafür ist, dass der Erwerb komplexer Sprachstrukturen nur im Kontext der Bearbeitung komplexer Inhalte möglich ist. Komplexe Fachinhalte und die jeweils benötigten Sprachmittel und –

¹⁰ Da in jeder Qualifizierungsmaßnahme mit Fachtexten gearbeitet wird, müssen Teilnehmer/innen beispielsweise mit der Funktion gliedernder und aufzählender (*erstens, zweitens ... schließlich; zuerst, danach ... am Ende*), verweisender (v.a. Pronomen, Adverbien sowie Pronominaladverbien wie *dabei, hierfür, wodurch*) und logisch verknüpfender (*demzufolge, indem, obgleich, während, weil, wenn ... dann*) sprachlicher Mittel vertraut sein – um nur einige wenige Merkmale von Bildungssprache zu nennen.

strategien müssen demnach gemeinsam in den Fokus genommen werden; dies kann im Kontext berufsfachlicher Inhalte nur in den Weiterbildungsmaßnahmen selbst geschehen.

Mangelnde bildungssprachliche Kompetenzen von muttersprachlichen Teilnehmer/-innen sind jedoch im Kontext beruflicher Weiterbildung bislang überhaupt noch nicht in den Blick genommen worden, obwohl auch ein Teil der Teilnehmer/-innen, die Deutsch als Muttersprache erlernt haben, nicht in hinreichendem Maß über diejenigen bildungssprachlichen Kompetenzen verfügt, die im Bildungskontext benötigt werden. Grundbildungsangebote für Lerner/-innen in der Muttersprache Deutsch (z.B. zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen) existieren, wenn überhaupt, nur in Ballungsgebieten. Eine entsprechende Vorbereitung auf berufliche Weiterbildungsmaßnahmen ist demnach für solche Lerner/-innen kaum möglich.

4.2 Fördermöglichkeiten im Kernunterricht von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen

Der Unterricht eines Fachlehrgangs muss mit Blick auf das Erreichen des Maßnahmeziels so weit wie möglich allen Teilnehmenden gerecht werden. Der Realisierung dieses Anspruchs sind - zumal bei den heute üblichen Gruppengrößen und Laufzeiten - Grenzen gesetzt. Dies gilt auch für die Unterstützung von Teilnehmenden mit Deutsch als Zweitsprache oder solchen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die ihre bildungssprachliche Kompetenz weiterentwickeln müssen.

Dennoch kann und muss im Kernunterricht diesen pädagogischen Aufgaben so weit wie möglich Rechnung getragen werden. Wie in Abschnitt 5 zu Rolle und Aufgaben der Lehrkräfte noch näher ausgeführt wird, kann dies z.B. durch Unterstützung der Lernprozesse mit Hilfe von Visualisierungstechniken und durch Nutzung von Strategien der fachlichen und sprachlichen Vorentlastung bei der Bearbeitung komplexer Fachtexte geschehen.

4.3 WbH als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung

Während im Kernunterricht eines Fachlehrgangs die Förderung der Zweitsprache Deutsch und der Bildungssprache eher implizit und nur unter Berücksichtigung der Lernbedarfe der Gesamtgruppe erfolgen kann, bietet weiterbildungsbegleitender Förderunterricht die Möglichkeit einer intensiven individuellen Unterstützung durch die Trainer/-innen. Für die Teilnehmer/-innen eröffnet Förderunterricht in weiterbildungsbegleitender Form die Möglichkeit, sich mit mehr Zeit als in der Großgruppe und mit Hilfe zusätzlicher, bedarfsorientierter Lernangebote fachliche Inhalte sprachlich aneignen zu können.

Das hier vorgestellte Konzept von WbH versteht sich daher nicht als eigenständiger Lehrgang, sondern als flankierendes Förderangebot zu den Regelkursen des

Kernunterrichts, das spezielle Unterstützungsbedarfe eines Teils der Kursteilnehmer/-innen gezielt aufgreift. WbH sollen als sprachsensibler Förderunterricht und als Ergänzung des Kernunterrichts in fachlich qualifizierenden Maßnahmen angeboten werden. Sie sollen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern adäquate Unterstützung bei der Aneignung berufsfachlicher Inhalte - die von Teilnehmern nicht-deutscher Herkunftssprache in der Zweitsprache Deutsch geleistet werden muss - und bei der Bewältigung der damit verbundenen bildungssprachlichen Anforderungen bieten. Sie bilden darüber hinaus einen Rahmen, innerhalb dessen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern Zeit zur Verfügung gestellt wird, die sie zur Klärung inhaltlicher Fragen benötigen. Da die WbH als Zusatzförderangebot in vergleichsweise kleinen Gruppen stattfinden, wird es Teilnehmerinnen und Teilnehmern hier eher als in der Großgruppe möglich sein, sowohl Verständnisfragen zu stellen als auch eigene Beiträge zu äußern und sich zweit- und bildungssprachliche Kompetenzen anzueignen.

WbH lassen sich als Angebot sowohl in der geförderten als auch in der nicht geförderten Fort- und Weiterbildung sinnvoll verankern. Als ein interessanter Anwendungsbereich könnte sich zukünftig daher auch die (außerhalb der SGB-Regelungen geförderte) Aufstiegsfortbildung erweisen, in der der Anteil der Migrantinnen und Migranten bislang noch sehr gering ist¹¹.

4.3.1 Aufgaben und Inhalte

Dem hier vorgelegten Konzept von WbH liegt die Idee zugrunde, dass die Fachinhalte und die sprachliche Form, in der sie üblicherweise artikuliert und unterrichtet werden, *gemeinsam* in den Fokus genommen werden. Bildungssprache zeichnet sich auch in beruflichen Verwendungszusammenhängen in der Regel durch eine hohe Komplexität aus, die jedoch nicht Selbstzweck ist, sondern der Komplexität der Arbeitswelt und der dort auszuführenden Tätigkeiten geschuldet wird. Diese sprachliche Komplexität muss von den Lernenden rezeptiv und in Teilen auch produktiv beherrscht werden, um sich die Fachinhalte aneignen zu können und um im beruflichen Alltag ausreichend Handlungskompetenz entwickeln zu können. Für einen Teil der erwachsenen Zuwanderer/-innen, aber auch für einen Teil der Lernenden mit Deutsch als Muttersprache ist Bildungssprache eine erhebliche Hürde auf dem Weg zu beruflicher Qualifikation und Kompetenz¹².

¹¹ Der Umstand, dass immer mehr Aufstiegsziele über das so genannte Meister-BAFÖG gefördert werden (neuerdings auch aus dem Feld der Gesundheitsberufe) macht diese Art der Fortbildung für einen größeren Personenkreis interessant.

¹² In einer Untersuchung zu Schreibfähigkeiten, die in der betrieblichen Ausbildung nötig sind, zeigen Knapp/Pfaff/Werner (2007) an Hand von Einschätzungen von Handwerksmeistern aus den zehn am häufigsten gewählten Ausbildungsberufen, dass „[die] Kompetenz [...] beim Verfassen von Texten bei einem großen Teil der Absolventen der Hauptschule außerordentlich gering [ist].“ (Knapp 2008: 257).

Aufgabe der WbH ist ausdrücklich nicht die Weiterführung des regulären Unterrichtsstoffs, sondern dessen absichernde Bearbeitung unter Berücksichtigung sprachlicher Aspekte mit dem Ziel, spezifische Adressatengruppen dabei zu unterstützen, fachliche Lücken zu schließen, nicht oder unzureichend verstandene Inhalte anzueignen und die in Deutsch als Zweitsprache notwendige sprachliche Kompetenz zu entwickeln.

Zentraler Bestandteil von weiterbildungsbegleitenden Hilfen ist daher die Vermittlung von beruflich relevanten bildungssprachlichen Mitteln in Verbindung mit berufsbezogenen Textsortenkenntnissen und berufsbezogenem Sprachhandlungswissen (z.B.: etwas präzise benennen können; Prozesse und Handlungsabläufe beschreiben können; einen Sachverhalt, der z.B. einer Rechnung zugrunde liegt, erklären können). Für das fachliche Lernen in der Weiterbildung – aber auch für das spätere selbstständige Weiterlernen – benötigen die Lernenden zudem Kenntnisse über Textverstehens-, Lese- und Lernstrategien. Die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen kann aber nicht losgelöst von Fachinhalten geschehen. Die Fachinhalte werden vielmehr auf der Basis spezifischer didaktisch-methodischer Strategien behandelt, nämlich solcher, die gleichermaßen die sprachlichen Spezifika der Rezeption und Produktion der jeweiligen Fachinhalte und die Fachinhalte selbst zum Gegenstand haben.

4.3.2 Adressatenspektrum

Aus dem oben Dargelegten ergibt sich - je nach Herkunftssprache und Bildungshintergrund - folgendes Teilnehmerspektrum:

Schulungsungewohnte Personen mit Deutsch als Zweitsprache

Personen nicht-deutscher Herkunftssprache mit kurzer, ggf. schon lange zurückliegender Schulbildung, die vergleichsweise wenig Erfahrung mit organisierten Lernprozessen haben und die zur Bewältigung der Maßnahmeanforderungen Unterstützung benötigen. Dies betrifft sowohl Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache, die Aneignung bildungssprachlicher Strukturen und ihren Transfer auf Fachtexte als auch die Weiterentwicklung entsprechender Textverstehens-, Lese- und Lernstrategien, die für die Erarbeitung der Inhalte und für einen selbstständigen und kompetenten Umgang mit Fachtexten notwendig sind.

Bei diesen Teilnehmerinnen und Teilnehmern können auf sprachlich-kognitiver Ebene zusätzliche Lern- und Vermittlungsprobleme auftreten, die im Rahmen einer entsprechenden Förderung aufzugreifen sind. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die notwendige

alltagssprachliche Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch, auf der die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenz aufbaut, nur unzureichend vorhanden ist¹³.

Schulungsungewohnte Personen mit Deutsch als Muttersprache

Personen mit Deutsch als Muttersprache, die eher schulungsungewohnt sind, und die weder in der Schule noch im späteren Berufsalltag ausreichend bildungssprachliche Kompetenz erworben haben, um selbstständig Fachtexte erschließen zu können. Sie benötigen Unterstützung bei der Aneignung bildungssprachlicher Strukturen und der Anwendung von Strategien, die ihnen die Erarbeitung der Inhalte von komplexen Fachtexten ermöglichen.¹⁴

Personen mit Deutsch als Zweitsprache und höherer Schulbildung bzw. Studium

Diese Personen sind i.d.R. in der Lage, die in der Herkunftssprache erworbenen bildungssprachlichen Kompetenzen in die neue Lernsituation zu übertragen und benötigen daher keine grundlegende Förderung ihrer bildungssprachlichen Kompetenzen. Sie benötigen aber mehr Zeit bei der Erarbeitung der Fachinhalte in der Zweitsprache Deutsch, was den Teilnahmeerfolg insgesamt gefährden kann. Personen mit Deutsch als Zweitsprache, die einen höheren ausländischen Schul- und Berufsabschluss sowie bildungssprachliche Kompetenzen mitbringen, brauchen deshalb Unterstützung beim systematischen Transfer der in ihrer Herkunftssprache erworbenen bildungssprachlichen Vorkenntnisse in die entsprechenden sprachlichen Strukturen der Zweitsprache Deutsch.

Es ist davon auszugehen, dass in Maßnahmen, die für beruflich qualifizierte Personen sowie für Akademiker/-innen angeboten werden, am ehesten bei Personen mit Deutsch als Zweitsprache ein Bedarf besteht, an WbH teilzunehmen. In Maßnahmen für Geringqualifizierte bzw. für Personen ohne Berufsausbildung hingegen ist mit einer relevanten Anzahl von Personen mit der Muttersprache Deutsch zu rechnen.

¹³ Die Aneignung von Bildungssprache ist ein kontinuierlicher Prozess, der in der Regel bereits vor dem Schuleintritt beginnt und auf den bis dahin erworbenen alltagssprachlichen Basiskompetenzen aufbaut. Zu letzteren gehören vor allem ausreichende Kenntnisse im Bereich der Laut-Buchstabe-Zuordnung, der Orthographie, der Wortbildung und der Wortstellung sowie das Vorhandensein eines Basiswortschatzes. Beim Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache müssen sowohl die alltagssprachlichen Sprachstrukturen erworben werden als auch die weit komplexeren bildungssprachlichen Strukturen der Zielsprache.

¹⁴ Eine begriffliche Differenzierung zwischen Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Kontexten nimmt Ahrenholz (2008) vor.

5. Rolle und Aufgaben der Lehrkräfte

Die Kurssprache Deutsch ist für einen Teil der Teilnehmenden die Muttersprache, für einen anderen Teil die Zweitsprache. Für Teilnehmer, die lernungewohnt sind, ist die Kurssprache zudem nicht selten eine zusätzliche Hürde bei der Aneignung des Fachwissens, weil sie den bildungssprachlichen Anforderungen nicht ohne weiteres gewachsen sind (vgl. Kap. 3). Von daher ist es von grundlegender Bedeutung für den Lehrgangserfolg, dass die Lehrenden über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die es ihnen ermöglichen, zum einen nicht nur auf fachlicher, sondern auch auf sprachlicher Ebene den individuellen Voraussetzungen und Bedarfen der Teilnehmer gerecht zu werden und zum anderen gemeinsame und gemeinschaftliche Lernprozesse von Teilnehmenden unterschiedlicher sprachlicher Herkunft zu organisieren und zu unterstützen. Erfahrungen von Trainerinnen und Trainern sowie Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft in Lehrgängen der beruflichen Weiterbildung zeigen: Wo nur der Appell an Migrantinnen und Migranten ergeht, deutsch zu sprechen und das Lehrpersonal im Übrigen bemüht ist, alle Lernenden gleich zu behandeln, werden notwendige Differenzierungen vernachlässigt, die sich mit Blick auf die Zusammensetzung der Lerngruppen ergeben (vgl. Bethscheider/Schwerin 2005). Wenn Personen unterschiedlicher Herkunft und Muttersprache zusammen lernen, sieht sich das Lehrpersonal mit speziellen Anforderungen konfrontiert. Vor allem benötigen Lehrkräfte didaktische Kompetenzen für den Unterricht mit Lernenden, die den Kurs in Deutsch als Zweitsprache absolvieren und/oder bildungssprachliche Kompetenzen neu erwerben bzw. weiterentwickeln müssen.

5.1 Anforderungen an die Lehrkräfte

Fachliche Weiterbildung ist zwar kein Deutschkurs, das Lehrpersonal sollte aber zum einen die besondere Leistung berücksichtigen, die Migrantinnen und Migranten, die den Lehrgang in der Zweitsprache Deutsch absolvieren, in Weiterbildungskursen zu erbringen haben. Zum anderen muss das Lehrpersonal auch im Blick haben, welche Anforderungen die Bewältigung der Bildungssprache an schulungsgewohnte Teilnehmer/-innen – mit Zweit- oder Muttersprache – stellt. So benötigen die Lehrkräfte Kenntnisse über das Lernen in der Zweitsprache Deutsch und über Strukturen der deutschen Sprache, die für Personen mit Deutsch als Zweitsprache schwer zu verstehen sind bzw. die diesen Lernschwierigkeiten bereiten, sowie über die Relevanz bildungssprachlicher Strukturen für die Aneignung von Fachwissen. In didaktisch-methodischer Hinsicht sollten Lehrkräfte u.a. in der Lage sein, Lernprozesse durch Visualisierungstechniken zu unterstützen und Strategien der fachlichen und sprachlichen Vorentlastung bei Bearbeitung komplexer Fachtexte lernerorientiert anzuwenden. Nicht zuletzt sollten die Dozentinnen und Dozenten das eigene

Sprechverhalten an der Sprachkompetenz der Teilnehmenden orientieren können ohne diese jedoch zu unterfordern.

Bei der Gestaltung der Kurse werden beide Problembereiche bislang nicht berücksichtigt. Träger erwarten von ihren Dozentinnen und Dozenten vor allem, dass sie fachliche Kenntnisse vorweisen können. Ob bzw. inwieweit sie in der Lage sind, auf sprachliche Aspekte des Erwerbs von Fachwissen einzugehen, ist dagegen in der Regel bei der Personalauswahl von Lehrkräften nicht relevant oder wird gar nicht als Anforderung erkannt. Ebenso wenig wird eine Qualifikation für den Umgang mit herkunftssprachlich heterogenen Lerngruppen erwartet – auch hier bleibt es den Lehrkräften selbst überlassen, ob und – wenn ja – wie sie sich auf die Arbeit mit dieser Teilnehmerstruktur vorbereiten.

Soll aber Adressatenorientierung nicht nur eine Floskel sein, ergeben sich neben der ausreichenden fachlichen Qualifikation zusätzliche Anforderungen an das Lehrpersonal, die im Folgenden zusammengefasst werden. Diese Anforderungen gelten für Trainer/-innen aller Fachrichtungen und keineswegs nur für Sprachtrainer/-innen.

Zweitsprachensensibilität und Achtsamkeit im eigenen Sprachverhalten

Für die Arbeit mit Teilnehmenden mit der Zweitsprache Deutsch benötigen die Lehrenden eine gewisse Sensibilität für die besondere Herausforderung, die das Lernen in einer Zweitsprache bedeutet. Sie sollten außerdem in der Lage sein, ihr eigenes Sprechverhalten zu reflektieren und ggf. der Lernergruppe anzupassen. Dazu gehört u.a.:

- Wissen um die Relevanz von Sprache und Sprachstrukturen für die Vermittlung von berufsfachlichen Inhalten
- die Fähigkeit, die für Lerner in der Zweitsprache Deutsch schwierigen Sprachstrukturen zu erkennen
- die Fähigkeit, in der Interaktion mit den Lernenden einerseits angemessene Sprachstrukturen zu nutzen und andererseits auch komplexe Fachinhalte zu vermitteln
- ein akzentuiertes, nicht zu schnelles Sprechen und der Verzicht auf dialektgefärbtes Sprechen
- die Fähigkeit zur Verbindung verbaler und visueller Vermittlungsformen, um verständnisbehindernde Sprachlastigkeit bei der Darstellung von Fachinhalten zu vermeiden

Didaktische Kompetenzen zur Förderung von Bildungssprache

Schulungsumgewohnte Teilnehmer/-innen sowohl deutscher als auch nicht-deutscher Herkunftssprache müssen an den Umgang mit Bildungssprache herangeführt bzw. bei der Weiterentwicklung bereits vorhandener bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt werden. Für die Arbeit mit diesen Adressaten benötigt das Lehrpersonal spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten. Hierzu zählt vor allem:

- Wissen um die Besonderheiten von Bildungssprache und um ihre Relevanz für das berufliche Lernen und für die berufliche Praxis
- Kenntnisse und Fähigkeiten zum Einsatz von Strategien zur Didaktisierung von Fachtexten
- Fähigkeiten zur Textvorentlastung (z.B. Einstieg mit Bilddarstellungen, Anknüpfung an das sprachlich-fachliche Vorwissen)
- Fähigkeiten zur Unterstützung der Teilnehmer/-innen bei der Arbeit an Fachtexten durch die Vermittlung von grundlegenden Textverstehensstrategien und die Systematisierung fachlich relevanter sprachlicher Mittel und Strukturen
- Hinführung zu rezeptivem und produktivem Umgang mit komplexen Sprachstrukturen und Textsorten sowie – sofern erforderlich – zu einer Verwendung komplexer sprachlicher Mittel, die für die fachliche Kommunikation und das fachliche Handeln im Beruf erforderlich sind.

Interkulturelle pädagogische Kompetenzen

- pädagogisches Know-How für die Durchführung von Kleingruppenarbeit, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Möglichkeiten zur sprachlich-kommunikativ entschleunigten und reflektierten Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und den relevanten sprachlichen Strukturen bietet
- die Fähigkeit, Unterrichtssituationen zu erkennen, in denen kulturelle Orientierungen wie ein bestimmtes Verständnis von Höflichkeit oder den Umgang mit Autoritäten für den Lernprozess von Bedeutung sind und darauf adäquat zu reagieren (Kimmelman 2009; Bethscheider 2008)
- gruppenpädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten als Voraussetzung dafür, in asymmetrischen Kommunikationssituationen zwischen der muttersprachlichen Teilnehmermehrheit und der Minderheit der Teilnehmer/-innen mit Deutsch als Zweitsprache regulierend eingreifen zu können (Bethscheider/Troltsch 2007).

5.2 Ansatzpunkte und Entwicklungsperspektiven für die Lehrkräftequalifizierung

Für eine ernst gemeinte Umsetzung des adressatenorientierten Ansatzes ist ausreichend qualifiziertes Lehrpersonal von zentraler Bedeutung. Allenfalls solche Träger, die migrationspezifische berufliche Weiterbildung durchgeführt haben, verfügen bisweilen über qualifiziertes Lehrpersonal, das viele der oben beschriebenen Anforderungen erfüllt. Bei anderen Trägern gibt es nur vereinzelt Lehrende, die über eine berufsfachliche Qualifikation verfügen, aber gleichzeitig auch eine Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Bildungssprache besitzen. Daher besteht für die überwiegende Zahl der in der Weiterbildung Unterrichtenden Fortbildungsbedarf.

Ein Konzept für solch eine Fortbildung muss noch entwickelt werden. Im Bereich der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen bereits Vorarbeiten zu Konzepten einer fächerübergreifenden sprachlichen Förderung vor, die zwar überwiegend im und für die Bereiche der Schule und der dualen Ausbildung entwickelt worden sind, an die jedoch angeknüpft werden kann.¹⁵ Darüber hinaus gibt es erste Erfahrungen mit Schulungen von Lehrpersonal aus dem Bereich der geförderten Weiterbildung.¹⁶

Die Fortbildung sollte modularisiert aufgebaut sein. Dadurch wird eine passgenaue Zusammenstellung von Qualifizierungsbausteinen sowohl auf die jeweiligen Vorkenntnisse der Lehrenden als auch auf die Anforderungen der Maßnahmen bezogen, in denen sie unterrichten, möglich; überdies wird die Modularisierung den in der Regel nebenberuflich oder selbstständig tätigen Lehrkräften die Teilnahme an der Fortbildung erleichtern, wenn nicht gar erst ermöglichen.

¹⁵ Hier seien folgende Modellprojekte besonders hervorgehoben: das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geförderte Modellprogramm "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG" (www.blk-foermig.uni-hamburg.de), das Projekt "Sprachförderung in MDQM (Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme)" der Humboldt-Universität Berlin, das Landesmodellprojekt "SPAS: Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Jugendberufshilfe und Schule" (<http://spas.gfbm.org>) sowie das im Rahmen des ESF-Bundesprogramms "Xenos – Integration und Vielfalt" durchgeführte Projekt "Menschen fördern – Welten bewegen/Kasseler Produktionsschulen als interkultureller Lernort" (www.esf.de/portal/generator/10034/buntstift).

¹⁶ Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main hat Schulungen für Ausbilder/-innen und Fachlehrer/-innen, die vorwiegend in Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene eingesetzt sind, konzipiert und führt diese seit 2008 in Absprache mit der örtlichen Grundsicherungsstelle, der Rhein-Main-Job-Center GmbH, durch. Themen sind zum einen Sprachsensibilisierung des Lehrpersonals mit Blick auf Teilnehmer mit Zweitsprache Deutsch und zum anderen teilnehmerorientierte Bearbeitungsstrategien für berufsbezogene Fachtexte in beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen.

6. Rahmenbedingungen für die Umsetzung weiterbildungsbegleitender Hilfen

Um die hier formulierten fachlichen Empfehlungen in Hinblick auf eine adressatenorientierte Ausrichtung von Weiterbildungsmaßnahmen und der Einrichtung von WbH umzusetzen, müssen für deren inhaltlich wie organisatorisch handhabbare Umsetzung geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden. Im Folgenden soll auf die wichtigsten Aspekte eingegangen werden¹⁷.

6.1 Organisation

WbH sind eine intensive Lernform, die in Kleingruppen (6 bis 12 Teilnehmende) durchgeführt werden muss. Bei einer Vollzeitmaßnahme sollten sich die WbH zweimal wöchentlich an den Regelunterricht im Umfang von jeweils 2 bis 3 Unterrichtseinheiten anschließen. Es muss darauf geachtet werden, dass die Gesamtdauer eines Lehrgangstages und der Gesamtumfang der Lehrgangswochen auch mit WbH im zulässigen und von den Teilnehmenden zu leistenden Rahmen bleiben.

Aufgrund der notwendigen Verzahnung von fachlichen und sprachlichen Anforderungen an die Lehrenden sowohl im Regelunterricht als auch in den WbH ist anzustreben, die im jeweiligen Fachunterricht eingesetzten Dozentinnen und Dozenten auch die WbH durchführen zu lassen. Wo dies nicht der Fall sein kann, ist ein zeitlicher und organisatorischer Rahmen für die fortlaufende regelmäßige Abstimmung der Lehrkräfte zu schaffen.

6.2 Maßnahmezugang und bedarfsgerechte Teilnahme

Auf der Basis der im vorhergehenden Kapitel skizzierten Lehrkräftequalifizierung und der Einrichtung von WbH werden deutlich mehr Personen mit Deutsch als Zweitsprache und/oder Schwächen in der Beherrschung der Bildungssprache erfolgreich an Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen können als es zur Zeit möglich ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass unter diesen Voraussetzungen der Zugang zu Maßnahmen gänzlich unabhängig vom Stand der jeweils vorhandenen Deutschkenntnisse erfolgen könnte.

Grundlage für die Regelung des Zugangs zu Qualifizierungsmaßnahmen wie auch zu den WbH sind geeignete Diagnostikverfahren. Diese sind von zentraler Bedeutung, um für potentielle Teilnehmende die Rahmenbedingungen für einen Weiterbildungserfolg zu

¹⁷ Zum Thema Migration und Arbeitsmarkt sind im Rahmen des IQ-Netzwerks (Integration durch Qualifizierung) verschiedene Materialien ausgearbeitet worden, die den Prozess der Integration von Migrantinnen und Migranten unter verschiedenen Fragestellungen beleuchten, siehe z.B. "Qualifizierung ist mehr, Handlungsempfehlungen des IQ-Facharbeitskreises Qualifizierung", 2008 (www.integra-net.org)

schaffen und ggf. dort, wo die Voraussetzungen noch nicht vorhanden sind, eine individuell passende Vorbereitung anzubieten. Für eine solche Diagnostik müssen

- zum einen die Anforderungen an die Beherrschung der Bildungssprache und Zweitsprache Deutsch für das jeweilige Berufsbild bestimmt werden und
- zum anderen die entsprechenden Kenntnisse der potentiellen Teilnehmer/-innen in Deutsch als Zweit- und Bildungssprache festgestellt werden.

In der Praxis gibt es hierzu bereits verschiedene Ansätze, so beispielsweise für die Rechtskreise SGB II und III das Angebot des Psychologischen Dienstes der BA sowie einige Testverfahren, die von und für regionale Grundsicherungsstellen entwickelt worden sind. Diese vorhandenen Verfahren und die damit gemachten Erfahrungen könnten in die notwendige Entwicklung sprachwissenschaftlich fundierter Feststellungsverfahren eingehen. Perspektivisch sollte dabei auch das Einsatzfeld innerbetrieblicher Weiterbildung und nicht geförderter Weiterbildung berücksichtigt werden.

Von entscheidender Bedeutung ist auch, wie über die oben skizzierten Diagnostikverfahren hinaus der Zugang zu den WbH geregelt wird. Aus fachlicher Sicht sollte diese Regelung flexibel und bedarfsgerecht sein und im Einvernehmen mit dem Teilnehmenden getroffen werden. Im Verlauf des Fachlehrgangs sollten Teilnehmende und Trainer/-innen, ggf. in Absprache mit dem Bedarfsträger, gemeinsam eine zuvor getroffene Empfehlung revidieren können, d.h. die Teilnahme an WbH sollte nach Bedarf begonnen und beendet werden können. Dadurch wird eine teilnehmer- und bedarfsgerechte Umsetzung der WbH gewährleistet.

6.3 Qualifizierung weiterer Verantwortlicher

Weitere Personenkreise, die im Kontext einer adressatenorientierten Ausrichtung beruflicher Weiterbildung ihrem Aufgabenbereich entsprechend qualifiziert werden müssen, sind die Integrations- und Vermittlungsfachkräfte in Arbeitsagenturen und Grundsicherungsstellen, die Planer von Qualifizierungsmaßnahmen und Eingliederungsleistungen, die Personalverantwortlichen seitens der durchführenden Träger und in Betrieben sowie das beratende Personal, z.B. in Bildungsberatungs- und Migrationsberatungsstellen.

Diese Personen nehmen wichtige Funktionen im Bereich der beruflichen Weiterbildung ein. Sie sind verantwortlich für die inhaltliche Ausgestaltung der Maßnahmen und/ oder für die Beratung von potentiell Teilnehmenden bzw. für deren Zuweisung.

6.4 Finanzierung

Da WbH ein ergänzendes, den Fachlehrgang flankierendes Angebot sind, stellt sich grundsätzlich die Frage, wie dieses Zusatzangebot zu finanzieren ist. Neben der Finanzierung durch zusätzliche Teilnehmerentgelte gibt es hierzu folgende Überlegungen bzw. bereits jetzt gangbare Möglichkeiten:

Die Kosten für WbH können mittels Mischkalkulation im Unterrichtskostensatz berücksichtigt werden: Diese Möglichkeit besteht sowohl bei Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung und anderen Qualifizierungsmaßnahmen, als auch bei Maßnahmen zur Aktivierung und Eingliederung.

Die WbH sollten als Angebot einer ergänzenden sprachlichen Begleitung aus dem Bildungsziel der Maßnahme ersichtlich sein und müssen bei Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der Gesamtmaßnahme nach der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) zertifiziert werden.

Auch bei Maßnahmen nach § 46 SGB III besteht die Möglichkeit der Ergänzung durch WbH. Hier bestehen über die Ausschreibung Steuerungsmöglichkeiten sowohl zentral über die Bundesagentur für Arbeit als auch lokal für die örtlichen Arbeitsagenturen und die Jobcenter/Optierenden Kommunen.

Im Rahmen der Aufstiegsfortbildung ist zu klären, ob die WbH über das sog. „Meister-BAföG“ gefördert werden können. Für Anbieter frei finanzierter Weiterbildung stellt sich die Frage, inwieweit sie die WbH als zusätzliche Leistung gegen Bezahlung anbieten oder sie ebenfalls im Rahmen einer Mischkalkulation in den Lehrgangspreis mit einkalkulieren. So oder so ergibt sich für diese Anbieter die Chance, durch WbH die Attraktivität des eigenen Angebots zu erhöhen und damit mehr Teilnehmende zu gewinnen.

Neben der Durchführung sind zusätzliche finanzielle Aufwendungen auch für die Weiterbildung des Personals, den Mehraufwand für die ggf. notwendige Durchführung von Teamteaching sowie für die kontinuierliche konzeptionelle Weiterentwicklung und die laufende Feinplanung und Abstimmung zwischen Fachunterricht und WbH notwendig. Insbesondere die Finanzierung einer flächendeckenden Qualifizierung des Lehr- und Beratungspersonals ist eine Aufgabe, die nicht von den Trägern allein zu bewältigen sein wird. Hier sind öffentliche Mittel in Form von institutionellen Ressourcen und Finanzen notwendig.

7. Fazit

Mit diesem Positionspapier stellen wir zentrale Aspekte dar, die bei einer konsequenten adressatenorientierten Ausrichtung der beruflichen Fort- und Weiterbildung zu beachten sind. Die Umsetzung dieses Ansatzes erfordert eine entsprechende flächendeckende Lehrkräfte-Qualifizierung und die Einrichtung eines bedarfsgerechten Angebots an Weiterbildungsbegleitenden Hilfen. Dies stellt eine Herausforderung von enormem Umfang¹⁸ dar, nicht zuletzt in finanzieller Hinsicht. Doch ist eine Umsetzung angesichts des immer deutlicher werdenden Fachkräftemangels alternativlos.¹⁹

Den Grundgedanken dieses Papiers konsequent zu verfolgen heißt, dass möglichst alle Lehrenden in der beruflichen Weiterbildung entsprechend der in Kapitel 3 beschriebenen Anforderungen geschult werden. Es bedeutet, dass die Didaktik der Lehrgänge angepasst wird und Konzepte für die fachspezifische Umsetzung von WbH konzipiert werden. Hinzu kommt die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten, didaktischen Handreichungen und Konzepten für die Fortbildung der Lehrkräfte. Hier sind teilweise noch Forschungsanstrengungen notwendig, um fehlende Grundlagen zu erarbeiten. Diese Aufgaben werden nicht auf einmal zu bewältigen sein, und keiner der verantwortlichen bzw. in diesen Prozess einzubeziehenden Akteure (z.B. Arbeitsagenturen, Grundsicherungsstellen, Träger, Universitäten) wird die Herausforderungen allein schultern können.

Nur dann, wenn es zu einer adressatenorientierten Ausrichtung der Qualifizierungsmaßnahmen und einer flächendeckenden Installation von WbH kommt, werden nicht wie bisher viele Personen mit Qualifizierungsbedarf faktisch von einer erfolgreichen Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ausgeschlossen. Erste Schritte einer angemessenen Umsetzungsstrategie sollten im Sinne der Ressourcenoptimierung da ansetzen, wo bereits Kompetenzen vorhanden sind, so z.B. bei Hochschulen mit entsprechendem Forschungsfeld sowie bei Bildungsanbietern mit einschlägigen Qualifizierungserfahrungen und den bereits entsprechend qualifizierten Lehrkräften. Dabei könnten zunächst Angebote beruflicher Weiterbildung in jenen Bereichen bzw. Branchen in den Blick genommen werden, wo ein besonders großer Bedarf an

¹⁸ Im Jahr 2008 nahmen 360 000 Personen an geförderten Qualifizierungsmaßnahmen im Wirkungsbereich der Sozialgesetzbücher II und III (Bundesagentur für Arbeit 2008:77) teil.

¹⁹ Seit längerem bekannt ist der bereits bestehende Fachkräftemangel im Gesundheits- und Pflegebereich und im Bereich Erziehung (vgl. Presse und Informationsamt der Bundesregierung 2009). Aber auch in Industrie- und Dienstleistungsunternehmen werden z.B. IT-Fachkräfte, Ingenieure, kaufmännische Mitarbeiter, Maschinenbauer etc. gesucht. (vgl. Arbeitsgemeinschaft Hessische Industrie- und Handelskammern 2007).

Fachkräften besteht, beispielsweise im Gesundheits- und Pflegebereich, im Maschinenbau oder im Bereich der IT-Dienstleistungen.

An welchen Punkten anzusetzen ist, um berufliche Weiterbildung adressatenorientiert auszurichten, wurde in diesem Positionspapier erläutert. Es soll eine überfällige Diskussion anregen und zu einer höheren Weiterbildungsbeteiligung und damit zu einer besseren beruflichen Integration aller Bevölkerungsgruppen beitragen. Letzteres ist nicht zuletzt auch mit Blick auf den wachsenden Fachkräftebedarf dringend angezeigt.

Literaturangaben

Ahrenholz, Bernt (2008): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9) Baltmannsweiler, S. 3-16.

Arbeitsgemeinschaft Hessische Industrie- und Handelskammern (Hrsg.) (2007): Kluge Köpfe – vergeblich gesucht. Fachkräftemangel in Hessen. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung, Frankfurt/Main.

Berger, Klaus / Pfeifer, Harald (2008): Bildungssparen – Der richtige Weg zum richtigen Ziel? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/2008, S. 19-22.

Bethscheider, Monika / Schwerin, Christine (2005): Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und anderer Herkunft, Bonn.

Bethscheider, Monika / Troltsch, Klaus (2007): Aspekte der „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in der beruflichen Weiterbildung. In: DIE-Report 30, S. 51-60.

Bethscheider, Monika (2008): Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. In: BIBB-REPORT 4/2008.

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (1992): „Förderung des Personals in der beruflichen Weiterbildung“, Beschluss vom 28.10.1992. Bonn.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2008): Arbeitsmarkt 2007. Arbeitsmarktanalyse für Deutschland, West- und Ostdeutschland. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Arbeitslose nach Rechtskreisen, Datenstand Dezember 2008. Nürnberg.

Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 19, S. 121-129.

Cummins, Jim (1996): Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society. Ontario.

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon.

Gogolin, Ingrid (2009): Über (sprachliche) Bildung zum Beruf: Sind bessere Berufsbildungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in Deutschland möglich? In: Kimmelman, Nicole (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen, S. 54-65.

Hippel, Aiga von / Reich-Claasen, Jutta / Tippelt, Rudolf (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2008, S. 145-155.

Kimmelman, Nicole (Hrsg.) (2009): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen.

Knapp, Werner (2008): Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Breisgau, S. 251-268.

Knapp, Werner / Pfaff, Harald / Werner, Sybille (2008): Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Ausbildung – eine Befragung von Handwerksmeistern. In: Schlemmer, Elisabeth /Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden, S. 191-206.

Ohm, Udo (2009): Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein? In: Christoph Chlosta / Jung, Matthias / Semmler, Stephan (Hrsg.): DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008. Göttingen.

Ohm, Udo (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung. Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, S. 87-105.

Öztürk, Halit (2009): Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5/2009, S. 24-30.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2009): Magazin Soziales, Familie und Bildung. 02/2009, Nr. 072.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2009): Magazin Soziales, Familie und Bildung. 08/2009, Nr. 078.

Rosenblatt, Bernhard von / Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld.

zukunft im zentrum GmbH (Hrsg.) (2009): Fördermöglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung (Stand: Mai 2009). Berlin.

Impressum

Herausgeber:

Amt für multikulturelle Angelegenheiten
der Stadt Frankfurt am Main
Lange Straße 25-27
60311 Frankfurt am Main
Internet: www.amka.de
publikation.amka@stadt-frankfurt.de

Autorinnen und Autoren:

Dr. Monika Bethscheider

Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn
bethscheider@bibb.de

Ulrike Dimpl

Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt am Main
Mitglied der Facharbeitskreise „Qualifizierung“ und „Berufsbezogenes Deutsch“ im Netzwerk IQ
ulrike.dimpl@stadt-frankfurt.de

Prof. Dr. Udo Ohm

Universität Bielefeld
Mitglied im Vorstand des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF)
udo.ohm@uni-bielefeld.de

Wolfgang Vogt

Forschungs- und Transferstelle für gesellschaftliche Integration und Migration (GIM) an der HTW Saarland
Mitglied des Facharbeitskreises „Qualifizierung“ im Netzwerk IQ
wvogt@sima-inbez.de

Das Positionspapier kann im Internet abgerufen werden unter:

www.amka.de unter „Publikationen“

www.bibb.de/de/wk28963.htm unter „Vorträge, Präsentationen, Materialien“

© Stadt Frankfurt am Main, 2010

Zusatzinformationen für Screenreader-Nutzer

Barrierefreies PDF-Dokument

Das Ihnen vorliegende Dokument ist ein barrierefreies PDF-Dokument mit Strukturinformationen zu Überschriften, Listen und Links. Diese Elemente stehen Ihnen damit als anspringbare Elemente zur Verfügung, je nachdem welchen Screenreader Sie verwenden.

Sonderfall Fußnoten

Die Fußnoten-Verweise sind zwar auch für Screenreader-Nutzer als Links erkennbar, über Tastatursteuerung kann man jedoch nicht zuverlässig zur dazugehörigen Fußnote gelangen.

Die Fußnoten sind deswegen als Liste ans Ende des Dokumentes gestellt. Sie gelangen dorthin, indem sie die dazugehörige Überschrift 2. Ebene „Endnoten (als Liste)“ anspringen.

Über die Tab-Taste können Sie wieder zurück zum entsprechenden Ausgangspunkt, dem Fußnotenverweis, navigieren.

Dies stellt zwar keine besonders bequeme Art der Navigation da, aber dafür können Sie zuverlässig die Informationen in den Fußnoten nutzen.