

Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung – das Beispiel Ausbilderqualifizierung

► Der erfolgreiche Abschluss eines Lehrganges nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) stellt viele Migrantinnen und Migranten vor Probleme – gleichzeitig ist dieser Lehrgang aber eine Voraussetzung dafür, die Ausbildungserlaubnis zu erhalten. Dies gilt für Betriebe mit Inhabern ausländischer Herkunft. Ein Forschungsprojekt des BIBB untersucht, welche Schwierigkeiten diese Personengruppe haben kann. Ziel sind Empfehlungen für die Durchführung dieser Lehrgänge, die im Beitrag besonders mit Blick auf die ausbildenden Dozentinnen und Dozenten und die Prüfung betrachtet werden.

Ein Grund für die bislang vergleichsweise geringe Ausbildungsbeteiligung von Betrieben mit Inhabern ausländischer Herkunft¹ ist, dass sie häufig nicht über eine Person verfügen, die den Nachweis der Ausbildereignung erbracht hat. In der Regel wird diese Qualifikation durch die Teilnahme an einem Lehrgang mit anschließender Prüfung nach der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) erworben. Mit welchen Schwierigkeiten haben sich Migrantinnen und Migranten in den entsprechenden Kursen auseinander zu setzen, und welche Angebote erfahren sie gerade im Hinblick auf das Lernen in einer Zweitsprache und die Teilnahme an der Prüfung als Unterstützung? Diesen Fragen ist das BIBB im Rahmen des Forschungsprojektes „Qualifizierung des Ausbildungspersonals ausländischer Herkunft als Beitrag zur Steigerung des Ausbildungsplatzpotenzials“ nachgegangen.² Ziel der Untersuchung ist es, Empfehlungen für die Durchführung dieser Lehrgänge zu erarbeiten. Neben qualitativen Erhebungen wie Gesprächen mit Fachleuten (Prüfern, Vertretern von Kammern und freien Trägern, Dozent/-innen) sowie teilnehmenden Beobachtungen bei Prüfungen und Lehrgangssequenzen wurden 32 Träger und 358 Lehrgangsteilnehmer/-innen, von denen 180 ausländischer und 178 deutscher Herkunft sind, schriftlich befragt. Die Befragung erfolgte sowohl in speziellen Migrantenkursen als auch in national gemischten Lehrgängen.³ Bezogen auf Altersstruktur und Geschlechterverteilung sind die Gruppen der Befragten deutscher und anderer Herkunft weitgehend homogen. Relevante Unterschiede bestehen im Hinblick auf die berufliche Stellung: Während von den Befragten ausländischer Herkunft rund 31 Prozent selbstständig sind, ist es in der deutschen Vergleichsgruppe nur bei 5 Prozent der Fall.

Hauptproblem aller Teilnehmenden ist ihre zeitliche Belastung: 46 Prozent der von uns befragten deutschen und 49 Prozent der ausländischen Befragten stimmen der Aussage „Ich habe zu wenig Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts“ zu. Wesentliche Differenzen werden hingegen bei dem Statement „Das Lernen ist für mich unge-



MONIKA BETHSCHEIDER

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsverhalten, Bildungsverläufe, Zielgruppenanalysen“ im BIBB



ANKE SETTELMEYER

Dipl.-Pädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsverhalten, Bildungsverläufe, Zielgruppenanalysen“ im BIBB

wohnt und fällt mir deshalb schwer“ sichtbar: Hier stimmen fast ein Viertel der deutschen Teilnehmenden zu, während es bei den Ausländern/-innen nur etwas über 10 Prozent sind. Die ausländischen Teilnehmer/-innen haben im Durchschnitt etwas niedrigere Schulabschlüsse als ihre deutschen Lehrgangskolleginnen und -kollegen; auch sind sie nicht wesentlich jünger und schulischen Lernerfahrungen deshalb nicht näher als diese. Eine Erklärung dafür, dass so wenige ausländische Teilnehmer/-innen Lernschwierigkeiten signalisieren, könnte sein, dass sich Migrantinnen und Migranten mit größerer Selbstverständlichkeit als Einheimische mit bestimmten Anforderungen – etwa im Hinblick auf den Umgang mit einer fremden Sprache, mit ungewohnten Institutionen und Verwaltungsabläufen – auseinandersetzen und ihnen alltägliches Lernen insofern vertrauter ist als Personen, die nicht in dieser Weise gefordert sind.

Zur Bedeutung der Dozenten/-innen

Dass die Dozentinnen und Dozenten tragende Säulen eines funktionierenden Weiterbildungslehrgangs sind, war bereits im qualitativen Teil der Untersuchung deutlich geworden, geht ihre Aufgabe doch über die Wissensvermittlung weit hinaus. Sie sind auch dann gefordert, wenn es etwa darum geht, überlastete oder an Prüfungsangst leidende Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Weitermachen zu bewegen, in den Morgenstunden, am späten Abend und ggf. an Wochenenden zu unterrichten oder eigens für eine bestimmte Klientel geeignete Lehrmaterialien zu erstellen. Dies gilt insbesondere für Kurse mit Teilnehmenden ausländischer Herkunft, bei denen nicht nur sprachliche Schwierigkeiten eine besondere Rolle spielen können, sondern aufgrund des hohen Anteils an Selbstständigen aus Kleinbetrieben auch die zeitliche Belastung zumeist erheblich ist. Die besondere Bedeutung der Dozentinnen und Dozenten ist durch die schriftliche Befragung unter Kursteilnehmenden bestätigt und unterstrichen worden.

Auf die Frage „An wen wenden Sie sich, wenn Sie Lehrgangsinhalte nicht verstehen?“ nannten rund 88 Prozent die Dozenten – diese Bewertung war bei Teilnehmenden ausländischer und deutscher Herkunft nahezu gleich (86,4 % bzw. 89,8 %). Auffällig ist hier nicht nur die hohe Anzahl an Nennungen, sondern auch der große Abstand zu den übrigen Antwortmöglichkeiten: An andere Kursteilnehmer wendet sich nur knapp die Hälfte der ausländischen und rund zwei Drittel der deutschen Teilnehmenden; in ihren Kollegen oder Vorgesetzten sehen beide Gruppen nur zu etwa 16 Prozent potenzielle Ansprechpartner.

Diese Tendenz wurde bei der Frage „Gibt es im Lehrgang Unterstützungsangebote, die für Sie hilfreich sind?“ bestätigt. Wir hatten bei der Formulierung vor allem an

Lehrkräfte – tragende Säulen eines Lehrgangs

spezielle Lehrmaterialien, zusätzlichen Unterricht oder andere besondere Angebote gedacht. Entgegen dieser Erwartung bezog sich die Mehrheit der Antworten auf diese offene Frage ausschließlich oder unter anderem

auf die Dozenten („Jederzeit Hilfe oder Unterstützung der Dozenten“, „Unterlagen vom Dozenten“, „Es wird alles mehrfach wiederholt“ u. Ä.).⁴

Auch auf die ebenfalls offen gestellte Frage „Was gefällt Ihnen an diesem AEVO-Lehrgang gut?“ wurden neben den Räumlichkeiten, der Atmosphäre im Kurs oder sympathischen Kursteilnehmern/-innen wiederum auffallend häufig die Dozenten genannt. Und wieder beziehen sich die Nennungen ausschließlich oder unter anderem auf die Dozenten/Dozentinnen bzw. auf deren Tätigkeit (so etwa „Gute Dozenten“, „Praktische Beispiele und anschauliche Darstellung“, „Die Inhalte werden gut vermittelt“).⁵

Dass die Dozenten/-innen dieselbe Muttersprache sprechen wie ihre Teilnehmer/-innen, fand ca. die Hälfte der Teilnehmenden des branchenspezifischen Migrantenkurses wichtig/sehr wichtig. Bei den übrigen Befragten mit anderer Muttersprache als Deutsch waren dies jedoch nur 14 Prozent, und 56 Prozent von ihnen bewerteten ein solches Angebot sogar als weniger wichtig bzw. unwichtig. Ähnlich ist die Tendenz bei der Frage nach Dozenten/-innen, die (zumindest) Kenntnisse in der eigenen Muttersprache mitbringen. Dies wünschen sich nur 12 Prozent dieser Befragtengruppe; 58 Prozent bewerteten eine solche Kompetenz als weniger wichtig bzw. unwichtig.⁶

Auch bei der Auswahl von Dozenten/-innen durch die Träger spielen Kenntnisse der kulturellen Hintergründe oder Sprache ihrer Kursteilnehmer/-innen eine untergeordnete Rolle: Von acht möglichen Kriterien rangieren sie auf dem fünften bzw. letzten Platz. Ähnliches gilt für das Kriterium „Erfahrung speziell in der Weiterbildung von Migranten“. Das mit Abstand wichtigste Auswahlkriterium ist vielmehr „Besonderes persönliches Engagement“ der Dozenten/-innen; dies nennen 20 der 32 befragten Träger. Zwölf von ihnen erachten es außerdem als wesentlich, dass ihre Dozentinnen und Dozenten die „Bereitschaft zu überdurchschnittlichem zeitlichem Engagement“ mitbringen. Diese Bewertung geht möglicherweise auch auf die Schwierigkeiten der Träger zurück, Lehrpersonal zu finden, das sowohl fachlich kompetent ist, als auch spezielle Sprachkenntnisse und Erfahrungen in der Weiterbildung von Migranten/-innen mitbringt. Gleichwohl stellt sich die Frage, welche speziellen Fähigkeiten gerade für diese Weiterbildung erforderlich sind.

Im Rahmen eines Workshops sind wir diesem Aspekt gemeinsam mit Trägern und Dozenten/-innen unterschiedlicher Lehrgangsarten nachgegangen. Dabei wurde deut-

lich, dass spezielle Sprachkenntnisse für den Umgang mit dieser Zielgruppe nicht von zentraler Bedeutung sind, wohl aber Sensibilität für das Lernen in einer Zweitsprache und die Fähigkeit, ihren nicht muttersprachlichen Teilnehmenden auch andere, weniger sprachgebundene (etwa visuelle) Lernangebote zu machen, um Unsicherheiten abzubauen. Die Erzeugung eines angstfreien Lernklimas ist auch deshalb wichtig, weil die Teilnehmer/-innen aus ihren Vorerfahrungen z. T. eher direktive Unterrichtsformen gewohnt sind. Als wesentlich gilt darüber hinaus die Kompetenz, mit Menschen aus anderen Kulturen kommunizieren zu können, ohne sofort Wertungen positiver oder negativer Art vorzunehmen⁷ – eine Fähigkeit, die nicht nur persönliche Offenheit und Selbstreflexion, sondern auch grundlegendes Wissen über die Herkunftsländer der Teilnehmenden und ihre Lebenssituation in Deutschland erfordert. In diesem Sinne sollten „interkulturelle Kompetenzen“ weiter spezifiziert und den Lehrenden entsprechende Qualifikationsangebote gemacht werden.

Zur AEVO-Prüfung

Alle Lehrgangsteilnehmer/-innen wurden gefragt, ob sie zusätzlichen Unterricht zur Prüfungsvorbereitung erhalten und wie wichtig ihnen ein solcher Unterricht ist. Teilnehmer/-innen ausländischer Herkunft geben häufiger als Deutsche an, zusätzlichen Unterricht zur Prüfungsvorbereitung zu erhalten (rund 49 % zu 35 %) und messen dem auch etwas größere Bedeutung bei. Als sehr wichtig oder wichtig stufen 69 Prozent der Personen ausländischer Herkunft, aber 64 Prozent der deutschen Befragten zusätzliche Prüfungsvorbereitungskurse ein. Von denjenigen, denen keine solche Vorbereitung angeboten wird, wünschen sich fast zwei Drittel einen entsprechenden Kurs.

In der mündlichen Prüfung machen den Befragten ausländischer Herkunft vor allem Prüfungsangst und Nervosität zu schaffen. Gerade in Prüfungssituationen werden oft Ausdrucksschwierigkeiten in der Zweitsprache Deutsch bemerkbar. Unseren Eindrücken bei den teilnehmenden Beobachtungen zufolge werden die Lehrgangsteilnehmer von den Dozenten/-innen sehr gründlich auf die praktische Prüfung vorbereitet, wodurch offensichtlich fachliche Probleme bei der praktischen Unterweisung und/oder der Präsentation weitgehend ausgeräumt werden können.

Lehrgangsteilnehmer/-innen mit anderer Muttersprache als Deutsch wurde die Frage „Wollen Sie die schriftliche Prüfung statt in Deutsch lieber in der Muttersprache ablegen?“ gestellt. Überraschenderweise stimmten nur 22 Prozent der Befragten zu. Fast zwei Drittel der Befragten geben dagegen an, die Prüfung lieber in Deutsch schreiben zu wollen. Hierbei werden Unterschiede zwischen den untersuchten Kursarten deutlich: Während drei Viertel der Teilnehme-

rinnen und Teilnehmer des branchenspezifischen Migrantenkurses die Prüfung in ihrer Muttersprache ablegen wollen⁸, wünscht sich dies nur jeder 10. Teilnehmer anderer Migrantenkurse und jeder 6. aus national gemischten Kursen. Entgegen der Annahme, dass gerade Teilnehmende an Migrantenkursen eher Probleme in der Zweitsprache Deutsch äußern und von daher Angebote in der Muttersprache bevorzugen würden, geben 86 Prozent der Befragten aus Migrantenkursen⁹ und auch 62 Prozent derjenigen aus national gemischten Kursen an, die schriftliche Prüfung in deutscher Sprache ablegen zu wollen. Sie begründen dies vor allem damit, dass ihre Kenntnisse der deutschen Sprache ausreichend, z. T. besser als die in ihrer Muttersprache seien. Zudem kennen sie die Fachbegriffe nicht in ihrer Muttersprache, haben hier ihre eigene Ausbildung absolviert und sehen es als Selbstverständlichkeit an, in Deutsch auszubilden. Sie ziehen es deshalb vor, den Lehrgang in deutscher Sprache zu besuchen und die Prüfung in deutscher Sprache abzulegen.

Hinsichtlich der schriftlichen Prüfung, die vornehmlich aus Multiplechoiceaufgaben besteht, kritisieren die Befragten ausländischer Herkunft vor allem, dass die Texte zu lang und die Fragen zu kompliziert gestellt seien. Manche Fragenkomplexe werden durch sehr ausführliche und detail-



Türkische Mädchen beim Deutschlernen in einer Hamburger Berufsschule

lierte Ausgangssituationen eingeleitet, die auch Grafiken oder mehrspaltige Tabellen beinhalten. Aber auch die Fragen und Antworten selbst sind z. T. sehr lang. Ganz unabhängig von ihrer Herkunft sind nicht alle Prüfungsteilnehmer/-innen darin geübt, größere Mengen schriftlicher Informationen schnell zu verarbeiten. Aus diesem Grund können auch solche Prüflinge in Schwierigkeiten geraten, die mit den gefragten Sachverhalten keine Probleme haben. Umso mehr trifft dies Zweitsprachler/-innen, die Passagen aus sprachlichen Gründen nochmals lesen müssen. Darüber hinaus bemängeln die Befragten die Kompliziertheit der Formulierungen. Um dieser Kritik nachzugehen, ließen wir einen Fragenkatalog des DIHK, der für die Vorbereitung auf die AEVO-Prüfung erhältlich ist¹⁰, sprachwissenschaftlich untersuchen.¹¹ Beispielhaft seien zwei der ermittelten Schwierigkeiten genannt.

Eine Aufgabe des Übungskatalogs lautet „Was müssen Sie bei der Gestaltung des Lernprozesses in Ihrer Abteilung beachten, um fachübergreifende Qualifikationen zu fördern?“

- (a) Der Bezug zwischen Theorie und Praxis sollte in den Aufgabenstellungen hergestellt werden.
- (b) Lernziele müssen analytisch entsprechend der Fachlogik zergliedert werden.
- (c) Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen muss sehr hoch angesetzt werden
- (d) Auf den Einsatz von computerunterstützten Lernprogrammen (CBT) darf nicht verzichtet werden.
- (e) Handlungsorientierte Methoden sind vorrangig einzusetzen.

Da in der Frage das Modalverb „müssen“ verwendet wird, erwartet man dieses auch in den Antwortmöglichkeiten. Diese enthalten jedoch auch „sollte“, „darf nicht“ oder „sind zu“, was Prüfungsteilnehmer/-innen verunsichern kann. Um Irritationen zu vermeiden, sollte daher in den Antwortvorgaben immer das gleiche Modalverb wie in der Frage verwendet werden.

Einige Fragen wie Antwortmöglichkeiten enthalten eine große Anzahl von Substantiven und Nominalisierungen, die zu einer hohen Informationsdichte führen und dadurch das Verständnis erschweren. Die Frage beispielsweise *Welche der nachfolgend aufgeführten Maßnahmen zur Feststellung des Leistungsstandes der Auszubildenden am Ende der Prüfungsvorbereitungszeit ist am sinnvollsten?* könnte wesentlich verständlicher formuliert werden, wenn Nebensätze gebildet und Aktivkonstruktionen gewählt werden. Sie lautet dann *„Welche Maßnahme ist am sinnvollsten, wenn Sie den Leistungsstand der Auszubildenden am Ende der Prüfungsvorbereitungszeit feststellen wollen?“*. In gleicher Weise könnte man mit den hier zugehörigen Antwortvorgaben, z. B. *Durchführung eines intensiven Gruppengesprächs mit Abfragen der wesentlichen zu erwartenden Prüfungsanforderungen/-inhalte*, oder *Durchführung*

einer schriftlichen Abschlussprüfung, aber ohne enge Zeitvorgaben, verfahren.

Das zuletzt genannte Beispiel ist typisch für die Amts- und Verwaltungssprache, die in den Fragebögen häufig verwendet wird. So finden sich auch Wendungen wie z. B. „nichtig insoweit“ oder „Einvernehmen herstellen“, die für Personen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch wenig geläufig und schwer verständlich sind. Auch Muttersprachler/-innen äußern entsprechende Schwierigkeiten; für Zweitsprachler/-innen wiegen sie angesichts der besonderen Belastungen, die eine Prüfungssituation darstellt, umso schwerer.

In vielen Fällen können sprachliche Erschwernisse durch die Wahl anderer Formulierungen gemindert werden, ohne dass Inhaltliches verloren geht. So könnten Hürden in einer Prüfung beseitigt werden, in der berufs- und arbeitspädagogische Qualifikationen im Vordergrund stehen sollten.

Folgerungen

Die Untersuchung macht deutlich, dass die Beteiligung von Migrantinnen und Migranten an AEVO-Lehrgängen durch eine zielgruppengerechte Gestaltung von Lehrgang und Prüfung angehoben werden kann. Die schriftlichen Prüfungsfragen sollten mit dem Ziel eindeutiger Formulierungen überarbeitet werden. Dies bedeutet einen Aufwand, der den in einer Zweitsprache lernenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern, aber auch allen anderen – unabhängig von der Herkunft – zugute kommt. Notwendig sind darüber hinaus interkulturelle Qualifizierungsangebote für Dozentinnen und Dozenten sowie zielgruppengerechte Lernmaterialien wie zusätzliche Lerneinheiten und Fachwörterbücher. Wie das inzwischen vorliegende Fachglossar zur AEVO zeigt, stoßen diese zunächst für Migranten konzipierten Materialien zum Teil auch bei deutschen Teilnehmenden auf großes Interesse. ■

Anmerkungen

- 1 Siehe dazu den Beitrag „Qualifikationspotenziale von Migranten/-innen nutzen!“ in diesem Heft.
- 2 BIBB-Forschungsprojekt 2.9006, Laufzeit von 1/2000 bis 1/2002
- 3 Nähere Einzelheiten der Untersuchung sind dem Endbericht zu FP 2.9006 zu entnehmen.
- 4 Eine gewisse Sonderstellung nimmt hier ein Lehrgang ein, der ein besonders hohes Maß an Homogenität aufwies. Dieser im folgenden „branchenspezifischer Migrantenkurs“ genannte Lehrgang war von einem ausländischen Berufsverband mit initiiert worden. Alle Teilnehmenden

- hatten dieselbe Staatsangehörigkeit und Muttersprache und erhielten zusätzlichen Unterricht durch einen Dolmetscher. Die Antworten, die von Teilnehmenden dieses Kurses gegeben wurden, weichen z. T. deutlich von denen der übrigen Befragten ausländischer Herkunft ab. Auf die Frage nach hilfreichen Unterstützungsangeboten wurde fast einhellig die „doppelte Sprache“ genannt.
- 5 Die Befragten des branchenspezifischen Migrantenkurses gaben im Unterschied dazu in 50 % ihrer Nennungen an, dass ihnen

„alles“ bzw. „fast alles“ gefallen habe.

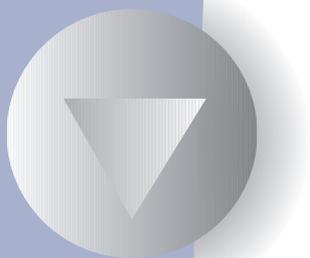
- 6 Auch hier unterscheiden sich die Antworten des branchenspezifischen Migrantenkurses insoweit, als diejenigen Teilnehmer/-innen, die auf die entsprechende Frage geantwortet haben, sich häufiger Dozenten mit gleicher Muttersprache bzw. mit muttersprachlichen Kenntnissen wünschen.
- 7 Vgl. dazu Herdin T.; Luger, K.: *Der eroberte Horizont. Tourismus und interkulturelle Kommunikation*. In: *aus politik und zeitgeschichte*, Heft 47/2001, S. 6–19, hier S. 9.

8 Dies entspricht der starken Betonung sprachlicher Hilfen, die oben bereits deutlich wurde.

9 Ohne den branchenspezifischen Migrantenkurs.

10 DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH (Hrsg.): *Ausbildung der Ausbilder. Prüfungsvorbereitung auf die AEVO*, Bonn 2000

11 Knobloch, C.: *Gutachten zur Verständlichkeit der Prüfungsfragen in der schriftlichen Ausbildereignungsprüfung*, Siegen o. J. (unveröff. Manuskript)



Vom Sprachunterricht zum Kommunikationstraining Berufsbezogene Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache

MATILDE GRÜNHAGE-MONETTI, FRANZ SCHAFFEL-KAISER

► **Teilhabe am gesellschaftlichen und betrieblichen Leben basiert auf Kommunikation, Verständigung zwischen Partnern. Neue Ansätze der Sprachförderung im beruflichen Kontext entwickeln Konzeptionen, die alle Beteiligten und den konkreten Gegenstand des kommunikativen Geschehens einbeziehen. Es wird ein Weg aufgezeigt, der Handlungs- und Sprachkompetenzentwicklung miteinander verknüpft und so einen Beitrag zur Integration durch Qualifikation leistet.**

PISA und die Anforderungen der Arbeitswelt an kommunikative Kompetenzen

Berufliche Qualifizierung von Personen mit Einwanderungshintergrund, seien es Jugendliche in der Ausbildung oder erwerbstätige bzw. arbeitslose Erwachsene, ist mit der Frage der Förderung der dafür relevanten Zweitsprache Deutsch eng verbunden.

Die Ergebnisse der PISA-Studie weisen deutlich die Mängel aus, die es Jugendlichen mit bildungsfernem Elternhaus erschweren, den Übergang von Schule in Ausbildung und Arbeit zu bewältigen. Sie macht ferner darauf aufmerksam, dass die Ursachen hierfür weniger bei den Schwächen der

Lernenden oder ihrer Eltern zu suchen sind, als bei den Schwächen des Systems.¹ Dies trifft zunächst alle benachteiligte Jugendliche unabhängig von einem vorhandenen Migrationshintergrund, verschärft sich aber bei diesen in besonderem Maße. Sie können häufig nach Abschluss der Schule ihrem Alter angemessene Texte nicht verstehen bzw. schriftlich formulieren, d. h. Informationen verarbeiten, aus Wissen Schlüsse ziehen und sie anwenden, Probleme lösen etc.

Dies hat eine Fülle von Einschränkungen in der Bewältigung von Alltagssituationen für die Heranwachsenden zur Folge, verschärft sich aber noch zusätzlich durch die veränderten Anforderungen der Arbeitswelt.

Kommunikative Kompetenz in der Landessprache ist durch den tief greifenden Strukturwandel der Wirtschaft und der ganzen Gesellschaft (Wandel von einer Industriegesellschaft zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft) zu einem zentralen Element beruflicher Handlungskompetenz geworden. Neue Arbeitsorganisationen und -inhalte verlangen von allen Beschäftigten, Ausländern und Inländern, auf allen Hierarchieebenen neue (früher nicht notwendige, manchmal sogar nicht erwünschte), anspruchsvollere kommunikative Kompetenzen.² Daraus resultieren neue Qualifizierungsbedarfe sowohl für Beschäftigte in den unteren Lohnsektoren, in denen in erhöhtem Maße Migrantinnen und Migranten beschäftigt sind, als auch für deren Vorgesetzte.

Diese veränderten Anforderungen lassen sich sowohl aus linguistischen Studien und Beobachtungen an Arbeitsplätzen erschließen, als auch, wie in dem Projekt „Deutsch am Arbeitsplatz“³ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung DIE exemplarisch gezeigt, aus der Analyse eines Systemaudits, das auf DIN EN ISO 9000 ff. basiert. So finden sich hier beispielsweise folgende Formulierungen:

- „Es ist sicherzustellen, dass die Qualitätspolitik auf alle Ebenen verstanden, verwirklicht und aufrechterhalten wird (QM-Element1/QE1)
- Die Qualität der Produkte soll erhöht/verbessert werden, u. a. durch entsprechende Prüfverfahren und Dokumentation wie z. B. Begleitpapiere, Etiketten, Prüfaufzeichnungen etc. (QE10-12).“

Sicherer Umgang mit sprachbasierten Informationen ist demzufolge grundlegender Bestandteil beruflicher Handlungsfähigkeit an allen Arbeitsplätzen.

Sprachvermittlung in Qualifizierungsmaßnahmen integrieren

Im September vergangenen Jahres veranstaltete das Good Practice Center des BIBB in Bonn eine Fachtagung zu sprachbezogenen Angeboten in der beruflichen Bildung. Sowohl hier als auch bei dem Expertenforum des DIE und