

Stövesand, Helmut

Deutsche müssen Deutsch lernen!

Pädagogische Korrespondenz (1990) 8, S. 39-45



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Stövesand, Helmut: Deutsche müssen Deutsch lernen! - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 8, S. 39-45 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91365

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Essay

- 5 *Andreas Gruschka*
Über moralische Lektionen und das Problem der Moralerziehung

Das aktuelle Thema

- 19 *Rainer Bremer*
Das konservative Existential der Bildungspolitik

Umfrage

- 27 Entwarnung: Vorerst keine Experimente

Der Reformvorschlag

- 30 *Rüpel*
Prof. Rümpelmann
Bildungsgesamtplanung als Mega-Implementation

Kältestudie I

- 39 *Helmut Stövesand*
Deutsche müssen Deutsch lernen!

Kältestudie II

- 46 *Wolfgang Denecke*
Reißwolfs Dienst am Kunden – Begegnung mit dem Bauhaus

Diskussion

- 59 *Michael Tischer*
Die Eigenstruktur der Erziehung

Das Gespräch

- 68 Durch pädagogische Aufklärung den Menschen helfen –
Hellmut Becker über Kritische Theorie und Pädagogik

Aus den Medien

- 83 *Karl-Heinz Dammer*
Die Phantasien des Jean-Marc Reiser

INHALT

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

92 Geld und Stelle

Vermischtes

95 *Rainer Kühn*
Automobilisten

Helmut Stövesand

Deutsche müssen Deutsch lernen!

I

Frau W. (42 Jahre) geht jeden Tag von 8 bis 14 Uhr zur Schule. Auf ihrem Stundenplan stehen täglich 7 Stunden Deutsch. Welcher erwachsene Mensch drückt so lange die Schulbank, nur um Deutsch zu lernen?

Frau W. ist Aussiedlerin. Sie ist vor einem Jahr aus Polen in die BRD gekommen. Als Krankenpflegerin, so dachte sie, würde sie schnell Arbeit finden, Geld verdienen, sich in Deutschland einrichten können. Mit der deutschen Staatsbürgerschaft war ein erster Schritt getan, am Leben in der für sie unbekanntem und neuen Gesellschaft teilzunehmen. Trotz Pflegenotstandes teilte man ihr auf dem Arbeitsamt jedoch mit, daß sie dem Arbeitsmarkt nicht »zur Verfügung gestellt werden« könne, weil sie die deutsche Sprache nicht beherrsche. Sie müsse Sprachkenntnisse nachweisen, ansonsten sei sie nicht zu vermitteln. Erwerben könne sie die in einer Sprachmaßnahme, die vom Arbeitsamt finanziell unterstützt würde. Frau W. ist kein Einzelfall. Nicht nur für sie ist die Teilnahme an dem Sprachkurs »Deutsch für Aussiedler« die Vorstufe der Arbeit. Täglich nehmen Zigtausende von Aussiedlern an den Sprachmaßnahmen teil, die von vielen Instituten bundesweit angeboten werden.

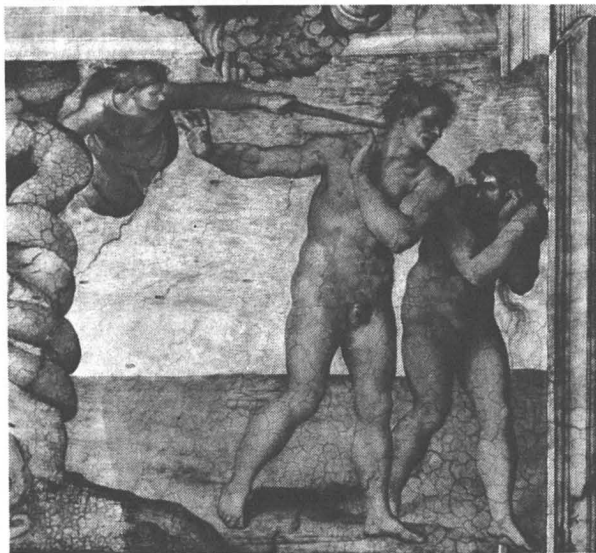
Als in den 60er Jahren die Gastarbeiter zu uns kamen, dachte niemand daran, die Italiener, Griechen, Türken oder Jugoslawen die deutsche Sprache lernen zu lassen, um sie auf die berufliche Eingliederung vorzubereiten. Sie wurden sofort dort eingesetzt, wo sie gebraucht wurden, in Wirtschaft und Industrie, im Handwerk und im Dienstleistungssektor. Trotz fehlender sprachlicher Kompetenzen funktionierte die Verständigung am Arbeitsplatz, weil sie sich an der beruflichen Sache orientierte. Weder sprach der deutsche Vorarbeiter italienisch, noch verstand der italienische Handlanger die deutsche Sprache, aber für die Aufgaben im Beruf reichten die sprachlichen Mittel.

Auch in Berufssparten, in denen die Verständigung vermeintlich wichtiger ist, wurden Ausländer ohne deutsche Sprachkenntnisse eingesetzt, z. B. in der Krankenpflege, in der mit Hilfe der koreanischen Krankenschwestern in den 60er Jahren der ärgste Mangel behoben werden konnte.

Wenn also die Eingliederung in den Arbeitsprozeß damals ohne Sprachkenntnisse möglich war, der Ausländer überhaupt kein Deutsch benötigte, um in die Gesellschaft integriert zu werden, weil er durch die Arbeit integriert werden konnte, warum sollen dann Aussiedler, also deutsche Staatsbürger, Deutsch lernen, bevor sie arbeiten dürfen. Hat man etwa aus der Vergangenheit gelernt, weil man erkannt hat, daß der Türke zwar bei und für uns arbeitet, er aber keineswegs in unsere Gesellschaft integriert ist? Daß die Deutschen sich in Deutschland anders als die

Türken zu Hause fühlen sollen? Sollen sie deswegen erst einmal unter sich bleiben, um Deutsch zu lernen? Aussiedler haben dem Papier nach die Rechte des deutschen Staatsbürgers, sie müßten daher auch andere Ansprüche als z.B. der Tamile haben, dessen Asylantrag zurückgewiesen wird und der, obwohl er nicht abgeschoben wird, nicht arbeiten darf. Zum richtigen Deutschsein reicht wohl die Staatsbürgerschaft nicht aus, dem Aussiedler fehlt ein wichtiges äußeres Merkmal, nämlich die Beherrschung der deutschen Sprache. Fleißig sein darf er nur im Deutschunterricht, produktiv zu sein wird ihm verwehrt, dem Aussiedler wie dem Tamilen.

II



Aussiedler sollen die Sprache lernen, die die Deutschen sprechen. Die Muttersprache muß für sie wie eine Fremdsprache behandelt und vermittelt werden, obwohl sie in Deutschland leben. Die Schwierigkeit ist nur, daß es dafür wenig Vorbilder gibt. Es gibt zwar »Deutsch als Fremdsprache«, aber für Ausländer und im Ausland und nicht für Deutsche in Deutschland. Den Polen, die vor vielen

Jahren ins Ruhrgebiet kamen, ging es da besser, die Didaktik des wirklichen Lebens sorgte dafür, daß sie schnell die neue Sprache lernten. Der Deutschunterricht behandelt die Deutschen zunächst als Fremde, um sie zu Landsleuten machen zu können. Dafür bedient man sich beim traditionellen Vorbild, dem Fremdsprachenunterricht der Regelschule. Der Englischunterricht ist vom Ziel geleitet, dem Schüler eine möglichst exquisite, am Ideal des »Oxford-Englisch« orientierte Sprachkompetenz zu vermitteln. Dabei wird unterstellt, daß der Engländer dieses Englisch beherrscht. Nur sprechen die Engländer dann meistens doch ganz anders, als die Schüler es in der Schule gelernt haben, was spätestens beim ersten Auslandsaufenthalt offenbar wird: Die Verständigung mit den Einheimischen klappt nicht so, wie es dem Anspruch nach funktionieren sollte. Wer sich in London als Deutscher mit Engländern verständigt, dem gelingt das mittels einer häufig ganz elementaren fehlerreichen Zwischensprache, die der Londoner übersetzen kann, wenn ihm an einer Kommunikation gelegen ist. Und auch er spricht dann so mit

dem Deutschen, daß dieser klar kommt. Was für die Wirklichkeit des Deutschen in England gilt, gilt aber nicht für diejenige des neuen Deutschen in Deutschland.

Die Maßnahmen haben den Anspruch, den Aussiedlern die Sprache so zu vermitteln, daß sie mit ihren deutschen Mitbürgern kommunizieren können. In Analogie zum »Oxford-Englisch« sprächen sie dann das bessere, elaboriertere Deutsch. Integriert eine solche Sprachkompetenz?

Deutsch reden müssen Aussiedler, wenn sie mit deutschen Bürgern in Berührung kommen, um sich mit ihnen zu verständigen. Aber Aussiedler, so auch Frau W., leben in der Regel von den deutschen Bürgern getrennt. Sie wohnen in Übergangslagern oder Wohnvierteln, die speziell polnischen und russischen Aussiedlern vorbehalten sind. Wenn sie Glück oder Pech haben, erhalten sie eine Sozialwohnung in einer Siedlung, in der sie als Fremdkörper und Privilegierte beargwöhnt werden, so daß Mann und Frau froh sind, wenn sie sich den Tag über in der Schule mit ihren alten Landsleuten treffen können. In dieser Lebenswelt sind sie nicht auf deutsche Sprachkenntnisse angewiesen, zu Hause wird polnisch geredet, in der Familie, mit dem Mann oder der Frau. Die Verständigung klappt besser in polnisch oder russisch. Man wird lange warten müssen, um eine Gruppe dieser Menschen einmal Deutsch miteinander reden zu hören. Der einzige Arbeitsplatz, an dem sie mit Deutsch in Berührung kommen, ist der Unterricht, und da lernt man – wie wir wissen – vieles, nur nicht den aktiven Gebrauch der fremden Sprache.

Sprachmaßnahmen müßten, damit sie einen Lernerfolg versprechen, an den Bedingungen, den sozialen Situationen ausgerichtet sein, unter denen erwachsene Menschen in einem fremden Land dessen Sprache lernen. Wenn schon durch die Lebensbedingungen der Kontakt zu der deutschen Bevölkerung erschwert ist, so müßte es das Bestreben des Unterrichts sein, Situationen des alltäglichen Miteinanderlebens zu Unterricht umzudeuten, so daß alltagsprachliche Kommunikation den Lernprozeß mitstrukturiert. Die fremde Sprache wird nur dann erlernt, wenn sie in der schulfreien Lebenswelt der Aussiedlerschüler zu deren Bewältigung beiträgt. Daran aber hindert das pädagogische Konzept, mit dem die Institute ihre Dienstleistungen versehen.

III

Frau W. lernt Deutsch nach einem Lehrbuch, das Seite für Seite, Lektion für Lektion durcharbeiten ist. Das Lehrbuch erhebt den Anspruch, die Aussiedler in ihrer »spezifischen Situation ernst zu nehmen, ihnen zu helfen, die deutsche Lebensweise und die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen«. Es beansprucht zwar eine problemorientierte Vorgehensweise, die behandelten Inhalte erweisen sich aber als völlig irrelevant für die Alltagspraxis der Schüler. Die höfliche Frage nach der Uhrzeit und dem Weg zum Bahnhof – illustriert mit bunten Bildern und Strichmännchen – verrät eine Vorstellung von Alltagspraxis, die erwachsene Menschen weder in das hiesige Leben einweihen, noch den soziokulturellen Bruch beachten, den Aussiedler in Deutschland erfahren. Die soziale Topik ist die der uns alle vertrauten Lehrwerke, die den Schüler der achten Klasse auffordern, die

Folterkammern des Towers zu besuchen oder sich auf der Terrasse eines Pariser Straßencafés niederzulassen.

Die in den Maßnahmen tätigen Lehrer haben kaum die Möglichkeit, sich über das Lehrbuch hinaus für andere Methoden vorzubereiten, da ihnen dazu kaum die Zeit bleibt. Sie haben in der Regel Verträge, die eine Unterrichtsstundenzahl von 33 Stunden in der Woche überschreiten. Aussiedler werden sieben Stunden täglich von dem gleichen Lehrer unterrichtet, das mitunter 10 Monate lang. Diese Unterrichtsorganisation, die in der Regelschule jeder sofort als unsinnig bezeichnen würde, ist Alltagspraxis in den Maßnahmen für Aussiedler und wird dort mit »Intensität« legitimiert. Die Folge von sieben Stunden schulischer Simulation ist die Wiederauferstehung der bekannten Schülermentalität und eine geringe Lernbereitschaft bei einem Großteil der Zwangsteilnehmer.

Das Lehrwerk zu ignorieren, andere Inhalte zu thematisieren, wird sodann durch die festen Prüfungsvorgaben, die sich am Lehrbuch orientieren, verunmöglicht. Wohl typisch deutsch, weil mechanisch pädagogisch, ist die Tatsache, daß die Aussiedler am Ende der Maßnahme, um das verlangte Abschlußzertifikat zu erwerben, eine Sprachprüfung ableisten müssen. Warum noch eine Prüfung – so könnte man fragen –, denn nach einer so zeitintensiven Sprachmaßnahme müßten die Aussiedler doch eigentlich perfekt Deutsch sprechen können? Oder lernen die Aussiedler nicht, wenn kein Prüfungszwang existiert?

Noch kurioser wird das Bild, wenn man die Durchführung der Prüfung in den Blick nimmt. Durchfallen im Sinne des Nichterlangens des Zertifikats kann niemand. Jeder, auch der Schlechteste, bekommt es. Lediglich eine Prozentangabe macht deutlich, wie erfolgreich der einzelne abgeschnitten hat. Dennoch herrscht Angst und Nervosität in der Klasse von Frau W. vor der Prüfung. Schließlich bestehen alle »erfolgreich« die Prüfung, nicht zuletzt auch darum, weil die zum »erfolgreichen« Bestehen von der ortsansässigen Volkshochschule geforderte Sprachkompetenz auf einem Niveau liegt, daß die Schüler schon nach spätestens drei Monaten Unterricht erreicht haben.

Die »curricular fixierten Lernziele« werden unterlaufen, damit nicht ein Großteil der Aussiedler unterhalb der Erfolgsgrenze die Prüfung, so paradox es klingen mag, besteht.

IV

Natürlich wissen auch die Lehrer um diese Prüfungsrealität. Deshalb versuchen sie trotz der hohen Unterrichtsbelastung nicht nur Unterricht nach Lehrbuch zu machen. Manche bereiten halb subversiv zusätzliche Aktionen vor, die die Alltagswelt wenigstens genauer simulieren, indem sie den Unterricht hinter sich lassen: gemeinsames Einkaufen im Supermarkt, gemeinsames Kochen und Essen polnischer oder deutscher Gerichte, Tagesausflüge und Wochenendfahrten, der Besuch von Ämtern. Ausschnittsweise wird die Vermittlung der Lebenswelt der Aussiedler mit der gesellschaftlichen Realität erprobt.

Dieses Lehrerverhalten ist kein Einzelfall, nicht etwa weil darin ein Moment ihrer Selbstkritik praktisch würde. Es ermöglicht das soziale Überleben in der Klasse

und auch die Illusion einer sinnvollen Tätigkeit. In den meisten Sprachmaßnahmen ist ein geregelter Unterrichtsbetrieb nur möglich, weil und wenn die Lehrer Einzelkämpferqualitäten entwickeln. Diese Lehrer sind gleichzeitig die Vertrauenspersonen der Aussiedler. Ihnen berichten sie von ihren Sorgen und Problemen, den Hoffnungen und den Enttäuschungen. Sie werden damit zu Nebenamtssozialpädagogen. Am Unterricht selbst ändert sich aber strukturell nichts. Die Lehrer überdecken lediglich die defizitären Strukturen der Sprachmaßnahmen, die gerade durch die Arbeitsverträge der Lehrer als gewollt untermauert werden. Lehrer engagieren sich, obwohl ihre Verträge dazu angetan sind, pädagogische Ambitionen im Keim zu ersticken. 30-35 Stunden Unterricht in der Woche sind die Regel, einzelne Sprachinstitute legen eine Verfügbarkeit für eine bestimmte Anzahl von Stunden fest, die für den Lehrer bedeutet, daß er 54 Stunden in der Woche bereit stehen muß, er aber nur für die tatsächlich gehaltenen Stunden, von denen er oft erst einen Tag vorher erfährt, bezahlt wird. Die Bezahlung wird zum Hungerlohn.

Der Lehrerberuf, der nicht zuletzt aufgrund qualifizierter Ausbildung in Studium und Referendariat ein gesichertes Ein- und Auskommen verspricht, verhilft gerade zum Leben. Der geringe Bedarf an Lehrern in der Regelschule verdirbt auf dem freien Arbeitsmarkt die Preise. Mühsam erworbene Qualifikationen enthalten nicht mehr das Anrecht auf einen adäquaten Arbeitsplatz, schon gar nicht auf eine angemessene Bezahlung. Die Denaturierung der beruflichen Perspektive der Lehrenden eröffnet keine neuen für weitere Qualifikationen, die ihnen und mittelbar auch den betroffenen Aussiedlern weiterhelfen würden. Das spiegelt sich in der Vorbereitung der »Schüler« auf den späteren Arbeitsplatz.

Die Ergänzung des schulischen Unterrichts durch die Gewinnung beruflicher Perspektiven soll bei Erwachsenen einen höheren Lernerfolg gewährleisten. In den Sprachmaßnahmen verspricht man sich davon nicht nur in beruflicher, sondern auch in sprachlicher Hinsicht einen entsprechenden Kompetenzzuwachs. Deshalb wird der Sprachkurs von Frau W. durch Praktika begleitet, die nach dem dritten Monat zwei Tage in der Woche stattfinden. So geht Frau W. jeden Donnerstag und Freitag als Praktikantin ins Krankenhaus, ihrem verhinderten Arbeitsplatz. An den Problemen des Berufsfeldes, für das Frau W. ja schon in Polen ausgebildet worden ist, soll die deutsche Sprache erlernt werden. Der Vergleich mit der Projektwoche in der Regelschule veranschaulicht die Funktion des Praktikums. Ähnlich wie die Projekte stellen Praktika etwas besonderes, etwas anderes als den herkömmlichen Unterricht dar. Die Projektwoche der Schule soll Lernmethoden und Arbeitsformen vermitteln, die der traditionelle Unterricht nicht abdecken kann. Sie soll Defizite der Schule ausgleichen, die sie freilich nur übertüncht. Das Praktikum soll einen Einblick in die Arbeitswelt geben, die Aussiedler auf den beruflichen Ernstfall vorbereiten. Sporadische Praktika, als Ergänzung des Sprachunterrichts, stellen jedoch keine wirkliche Arbeit dar, sie simulieren sie lediglich.

Häufig zeigen die wegen Praktikumsstellen angesprochenen Betriebe wenig Interesse, meist muß sich der Lehrer massiv für die Einrichtung der Praktikumsstellen einsetzen, um die Aussiedler überhaupt irgendwo unterbringen zu können. Das Desinteresse der Betriebe ist zu verstehen, sie sehen die Aussiedler nur zweimal in der Woche, die Zeit reicht gerade dafür aus, daß diese die Arbeitsvorgänge kennen-

lernen, dann sitzen sie schon wieder auf der Schulbank. Die Betriebe haben kein konkretes Interesse an einer Arbeitskraft, die nur sporadisch anwesend ist, die deshalb keine ist und nur zusätzliche Arbeit macht. Erst wenn es umgekehrt wäre, wenn das berufliche Praktikum den Schwerpunkt der Maßnahme bilden würde, hätten die Aussiedler die Chance des Erlernens und die Betriebe das Interesse am Vermitteln beruflicher Fertigkeiten über die damit zusammenhängenden sprachlichen Kompetenzen. So sollen die Betriebe lediglich Hilfsdienste für die Sprachmaßnahme übernehmen.

Die Maßnahmenanbieter würden im umgekehrten Fall ja auch am eigenen Ast sägen. Die Maßnahmen könnten einen Verlauf nehmen, den die Institute nicht mehr kontrollieren könnten.

V

Nach offizieller Lesart sollen Sprachmaßnahmen wie die von Frau W. zur Integration und zur nationalen Identitätsbildung von Aussiedlern beitragen. Deshalb werden sie staatlich gefördert. Sie sollen zur schnellen Integration einer Bevölkerungsgruppe führen, die – anders als bei den Tamilen oder Zigeunern – politisch umworben wurde, damit sie in »ihre alte Heimat« kämen. Jetzt sind sie hier, und der Staat gerät mit seinem Anspruch auf die Eingliederung in Legitimationsnöte. Die neuen Deutschen erweisen sich als eine weitere Problemgruppe. Das mit der Versorgung beauftragte Arbeitsamt löst das Problem, indem es sich an Institute wendet, die Abhilfe versprechen. Der Schulalltag von Frau W. zeigt jedoch, daß die Unterrichtsbedingungen der Absicht zuwiderlaufen. Statt das Problem zu lösen, wird es weitergeschoben. Zu vermuten ist, daß auch das Arbeitsamt hiervon weiß.

Statt im Konsumparadies sitzen Aussiedler in Sprachmaßnahmen. Sie sitzen aber auch in Sprachmaßnahmen, um wenigstens am Rande des Konsumparadieses vom Reichtum der neuen Heimat zu profitieren. Passen sie sich nicht an, werden sie ganz ausgegrenzt. Nur die Teilnahme sichert die finanzielle Unterstützung vom Arbeitsamt. Die Subvention verhindert, daß das Abschieben in die Maßnahme zu Protest geht.

»Deutsch für Aussiedler« steht exemplarisch für staatlich initiierte Maßnahmen. Es zeigt sich der gleiche Mechanismus, wie er in Zeiten von knappen Stellen und hoher Arbeitslosigkeit auch bei anderen Gruppen der Gesellschaft sichtbar wird. Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluß, z. T. sogar mit Abitur, Lehrer ohne Anstellung, Aussiedler: alle werden in Fortbildungs-, Umschulungs- und Maßnahmenprogramme gesteckt, die die (Wieder-) Eingliederung in den Arbeitsprozeß fördern sollen. Ebenso wie die anderen Maßnahmen bewirkt »Deutsch für Aussiedler« aber eher das Gegenteil des offiziell Beabsichtigten. Die Maßnahme entpuppt sich als Warteschleife, die die Teilnehmer vom Arbeitsmarkt fernhält, in diesem Fall ideologisch begründet in pauschaler Weise: ohne die Maßnahme wären die Aussiedler nicht in den Arbeitsprozeß zu integrieren. Dabei gilt: Je länger die Maßnahme dauert, umso adäquater erfüllt sie die Funktion des Abstellgleises. Aufschlußreich ist dabei die Rolle, die die Pädagogik bei der künstlichen Verlängerung spielt.

Die Institute verweisen immer wieder auf ihre pädagogische Professionalität, darauf, daß durch die an anderen Gruppen erprobten didaktischen und methodischen Entscheidungen die Sprachmaßnahme zum Erfolg führen wird. Die Analyse der Unterrichtsbedingungen belegt das Gegenteil: keine Spur von Pädagogik. Dennoch, trotz unpädagogischer Unterrichtsbedingungen, besitzen die Kursteilnehmer nach drei Monaten sprachliche Kenntnisse, die ein erfolgreiches Bestehen der Prüfung nach zehn Monaten garantieren. Das deutet auf ein Mißverhältnis zwischen der Maßnahmendauer und den sprachlichen Kenntnissen, die für die Prüfung verlangt werden, hin. Um den Prüfungsbedingungen Genüge zu leisten, könnte die Maßnahme – bei pädagogisch sinnvoller Unterrichtsgestaltung – nach drei Monaten beendet sein, und alle Teilnehmer wären in ihren Beruf zu vermitteln. An einem schnellen Ende haben aber weder Staat noch Sprachinstitut Interesse. Die Arbeit ist knapp und Gegenstand heftiger Konkurrenz. Die Institute wollen ihre Dienstleistungen eher ausbauen als einschränken. In diesem Dilemma bietet die Didaktik des »Deutsch für Deutsche« ein geeignetes Verschleierungsinstrument: Das Fehlen gelungener Didaktik bemäntelt geschickt die unnötig lange Maßnahmendauer.

Nach der Sprachmaßnahme kommt die nächste Hürde: Vor der Ausübung des Berufs muß eine Anerkennungszeit geleistet werden, je nach Berufsgruppe ein halbes oder ein ganzes Jahr. Unbezahlt, da das Arbeitsamt Arbeitslosengeld nur zahlen würde, wenn die wöchentliche Arbeitszeit unter 17 Stunden liegt. Für die Anerkennung reichen 17 Stunden in der Woche aber nicht aus.

Sprachmaßnahmen entlasten nicht nur den Arbeitsmarkt von Aussiedlern, sie entsorgen gleichzeitig die Lehrerarbeitslosigkeit. In den Maßnahmen treffen zwei Problemgruppen aufeinander. Lehrer, die keine Chance auf einen Arbeitsplatz in der Schule haben, unterrichten Aussiedler, für die es ebenfalls keine Arbeit gibt. Die Maßnahmen legitimieren doppelt: Sie bringen die ansonsten arbeitslosen Lehrer unter, gleichzeitig werden sie zum sozialstaatlichen Ausweis für das Interesse und das Bemühen um die Aussiedler.