

Sonderdruck aus:

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Franz Schanda, Hildegard Happach-Kaiser

Integration ausländischer Jugendlicher durch MBSE

16. Jg./1983

3

Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)

Die MittAB verstehen sich als Forum der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Es werden Arbeiten aus all den Wissenschaftsdisziplinen veröffentlicht, die sich mit den Themen Arbeit, Arbeitsmarkt, Beruf und Qualifikation befassen. Die Veröffentlichungen in dieser Zeitschrift sollen methodisch, theoretisch und insbesondere auch empirisch zum Erkenntnisgewinn sowie zur Beratung von Öffentlichkeit und Politik beitragen. Etwa einmal jährlich erscheint ein „Schwerpunktheft“, bei dem Herausgeber und Redaktion zu einem ausgewählten Themenbereich gezielt Beiträge akquirieren.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Das Manuskript ist in dreifacher Ausfertigung an die federführende Herausgeberin Frau Prof. Jutta Allmendinger, Ph. D. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 90478 Nürnberg, Regensburger Straße 104 zu senden.

Die Manuskripte können in deutscher oder englischer Sprache eingereicht werden, sie werden durch mindestens zwei Referees begutachtet und dürfen nicht bereits an anderer Stelle veröffentlicht oder zur Veröffentlichung vorgesehen sein.

Autorenhinweise und Angaben zur formalen Gestaltung der Manuskripte können im Internet abgerufen werden unter http://doku.iab.de/mittab/hinweise_mittab.pdf. Im IAB kann ein entsprechendes Merkblatt angefordert werden (Tel.: 09 11/1 79 30 23, Fax: 09 11/1 79 59 99; E-Mail: ursula.wagner@iab.de).

Herausgeber

Jutta Allmendinger, Ph. D., Direktorin des IAB, Professorin für Soziologie, München (federführende Herausgeberin)
Dr. Friedrich Buttler, Professor, International Labour Office, Regionaldirektor für Europa und Zentralasien, Genf, ehem. Direktor des IAB
Dr. Wolfgang Franz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Mannheim
Dr. Knut Gerlach, Professor für Politische Wirtschaftslehre und Arbeitsökonomie, Hannover
Florian Gerster, Vorstandsvorsitzender der Bundesanstalt für Arbeit
Dr. Christof Helberger, Professor für Volkswirtschaftslehre, TU Berlin
Dr. Reinhard Hujer, Professor für Statistik und Ökonometrie (Empirische Wirtschaftsforschung), Frankfurt/M.
Dr. Gerhard Kleinhenz, Professor für Volkswirtschaftslehre, Passau
Bernhard Jagoda, Präsident a.D. der Bundesanstalt für Arbeit
Dr. Dieter Sadowski, Professor für Betriebswirtschaftslehre, Trier

Begründer und frühere Mitherausgeber

Prof. Dr. Dieter Mertens, Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Karl Martin Bolte, Dr. Hans Büttner, Prof. Dr. Dr. Theodor Ellinger, Heinrich Franke, Prof. Dr. Harald Gerfin, Prof. Dr. Hans Kettner, Prof. Dr. Karl-August Schäffer, Dr. h.c. Josef Stingl

Redaktion

Ulrike Kress, Gerd Peters, Ursula Wagner, in: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), 90478 Nürnberg, Regensburger Str. 104, Telefon (09 11) 1 79 30 19, E-Mail: ulrike.kress@iab.de; (09 11) 1 79 30 16, E-Mail: gerd.peters@iab.de; (09 11) 1 79 30 23, E-Mail: ursula.wagner@iab.de; Telefax (09 11) 1 79 59 99.

Rechte

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Redaktion und unter genauer Quellenangabe gestattet. Es ist ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages nicht gestattet, fotografische Vervielfältigungen, Mikrofilme, Mikrofotos u.ä. von den Zeitschriftenheften, von einzelnen Beiträgen oder von Teilen daraus herzustellen.

Herstellung

Satz und Druck: Tümmels Buchdruckerei und Verlag GmbH, Gundelfinger Straße 20, 90451 Nürnberg

Verlag

W. Kohlhammer GmbH, Postanschrift: 70549 Stuttgart; Lieferanschrift: Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart; Telefon 07 11/78 63-0; Telefax 07 11/78 63-84 30; E-Mail: waltraud.metzger@kohlhammer.de, Postscheckkonto Stuttgart 163 30. Girokonto Städtische Girokasse Stuttgart 2 022 309. ISSN 0340-3254

Bezugsbedingungen

Die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ erscheinen viermal jährlich. Bezugspreis: Jahresabonnement 52,- € inklusive Versandkosten: Einzelheft 14,- € zuzüglich Versandkosten. Für Studenten, Wehr- und Ersatzdienstleistende wird der Preis um 20 % ermäßigt. Bestellungen durch den Buchhandel oder direkt beim Verlag. Abbestellungen sind nur bis 3 Monate vor Jahresende möglich.

Zitierweise:

MittAB = „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (ab 1970)
Mitt(IAB) = „Mitteilungen“ (1968 und 1969)
In den Jahren 1968 und 1969 erschienen die „Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ unter dem Titel „Mitteilungen“, herausgegeben vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Internet: <http://www.iab.de>

Integration ausländischer Jugendlicher durch MBSE

Eine kritische Bestandsaufnahme zu Beginn der bundesweiten Evaluation der Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer

Franz Schanda, Hildegard Happach-Kaiser*)

Die Diskussion über die Zukunft von Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer (MBSE) wurde bislang erschwert durch das Fehlen umfassender Wirkungsuntersuchungen. Ausgangspunkt einer Evaluation von MBSE muß eine Bestandsaufnahme der bisher vorliegenden Daten, Erkenntnisse und Erfahrungen über diese Maßnahmen sein, die im folgenden Beitrag versucht wird. Zunächst wird durch die Diskussion des Integrationsbegriffs ein theoretischer Bezugsrahmen entwickelt, an dem Ziele, Inhalte und Erfolg von MBSE gemessen werden können. Auf eine detaillierte Darstellung der Konzeption von MBSE wurde an dieser Stelle verzichtet. Die Bestandsaufnahme führt im Ergebnis zu mehr offenen Fragen als Antworten. Sie beschreibt allerdings erstmals in detaillierter Form den Stand der Erkenntnisse über MBSE, an dem Themen und Strategien der im Kursjahrgang 1982/83 laufenden MBSE-Wirkungsuntersuchung ansetzen können.

Gliederung

1. Einführung
2. Integration: Begriffe, Konzepte und ihre Realisierung in MBSE
 - 2.1 Integrationsbegriffe und -konzepte
 - 2.2 Integration im pädagogischen Handlungszusammenhang
 - 2.3 Der Integrationsgedanke in MBSE
3. MBSE in Zahlen
 - 3.1 Bisherige Entwicklung der Teilnehmerzahlen
 - 3.2 Verbleib der Teilnehmer
 - 3.3 Mittelfristige Perspektiven
4. MBSE in der Diskussion
5. Schlußfolgerungen

1. Einführung

Berufsvorbereitende Maßnahmen für ausländische Jugendliche werden bereits seit 1976 angeboten. Ihre Konzeption ist allerdings einem ständigen Wandel unterworfen – ein Abbild der fehlenden Kontinuität in der Ausländerpolitik. Dies gilt sowohl für Inhalte, Ablauf und Ziele der Lehrgänge als auch für die Zugangsvoraussetzungen der Teilnehmer und die Modalitäten der Finanzierung. Ein mittelfristiges Konzept der berufsvorbereitenden Maßnahmen für ausländische Jugendliche ist auch heute noch nicht gesichert. Dieses wäre jedoch schon deshalb dringend erforderlich, weil die Zahl ausländischer Jugendlicher, die zu ihrer beruflichen Eingliederung besonderer Hilfen bedürfen, in den kommenden 10 Jahren ohne restriktive Eingriffe des Staates nicht entscheidend abnehmen dürfte.

Einen Beitrag zur Entwicklung einer mittelfristigen Konzeption und zur Optimierung von MBSE zu leisten, ist das

Ziel dieser Arbeit. Eine kritische Bestandsaufnahme der bestehenden Konzeption in Theorie und Praxis soll erweisen,

- ob von MBSE ein Beitrag zur Integration erwartet werden kann,
- worin dieser Beitrag ggf. im einzelnen besteht,
- welche konzeptionellen Defizite und Mängel in der Praxis bestehen,
- welche offenen Fragen im Rahmen der bundesweiten MBSE-Evaluation untersucht werden müßten.

2. Integration: Begriffe, Konzepte und ihre Realisierung in MBSE

2.1 Integrationsbegriffe und -konzepte

Entscheidend für Analyse und Bewertung von MBSE ist eine Klärung des Begriffs „Integration“. Offiziell gilt in der Ausländerpolitik der Bundesrepublik Deutschland bereits seit 1973¹⁾ das Integrationsprinzip. MBSE ist gegenwärtig wohl das wichtigste Instrument zur Integration der zweiten und dritten Ausländergeneration. Jedoch scheint unter den politisch Verantwortlichen wenig Klarheit über den Inhalt des Begriffs „Integration“ zu bestehen. Dies sei an zwei Beispielen verdeutlicht: Integration im Sinne der MBSE-Rahmenvorstellungen (ANBA Heft 1, 1980) bedeutet „berufliche und soziale Eingliederung“: Integration wird verstanden als Prozeß, dessen Ziel in der Befähigung der Jugendlichen besteht, möglichst unbenachteiligt in der Bundesrepublik längerfristig oder auf Dauer leben und arbeiten zu können.

Integration im Sinne des Modells der „zweisprachigen“ bayerischen Hauptschulklassen: Hier taucht der Begriff „Integration“ nur im Zusammenhang mit der „Integration in der elterlichen Familie“ auf, die „der beste Schutz vor Entwurzelung und sozialer Desintegration“ sei (Böck 1979, S. 1). Der vollständige Erhalt der Muttersprache besitzt letztlich Vorrang gegenüber der Vermittlung von Kenntnissen in Deutsch als Zweitsprache (Mahler 1979, S. 3), die Verbindung zum Heimatland und seiner Kultur muß als Voraussetzung für eine mögliche Rückkehr gewahrt bleiben (a. a. O., S. 6²⁾).

Eine Analyse der politischen Diskussion führte denn auch zu dem Ergebnis: „Beim Integrationsmodell wird ein Begriff

*) Franz Schanda und Hildegard Happach-Kaiser sind wissenschaftliche Mitarbeiter des „Instituts für Empirische Psychologie“ in Köln, das gegenwärtig im Auftrag des BMA eine bundesweite MBSE-Evaluation durchführt; sie waren bis 1982 als Berufsberater tätig. Der Beitrag liegt in der alleinigen Verantwortung der Autoren.

¹⁾ Im „Aktionsprogramm der Bundesregierung zur Ausländerbeschäftigung“ wurde erstmals das Verhältnis von Konsolidierung und Integration dargestellt (vgl. Langenohl-Weyer u. a. 1979, S. 14).

²⁾ Eine genaue Beschreibung des bayerischen Modells findet sich bei Bro-sowski 1980, S. 98-104.

von ‚Integration‘ verwendet, der fast beliebig in seiner Definition variiert“ (Schrader H. a. 1976, S. 50).

Angesichts dieser konträren Zielvorstellungen erscheint es sinnvoll, den Begriff Integration in seinem Entstehungs- und Verwendungszusammenhang näher zu untersuchen. Ziel ist es zu ermitteln, welche Integrationsvorstellungen das MBSE-Konzept im einzelnen verfolgt (also auch: ob „Integration“ und „berufliche und soziale Eingliederung“ als Synonyme zu betrachten sind) und ob sich aus der Begriffsbestimmung Rückschlüsse ziehen lassen auf die Gestaltung der Unterrichtsinhalte.

Die neuere deutschsprachige Integrationsforschung hat aus unterschiedlichen Ansätzen der Wanderungssoziologie, z. B. in der angelsächsischen Forschung, eine begriffliche Vielfalt entwickelt, in der die Begriffe „Integration“ und „Assimilation“ in unterschiedlichen Bedeutungen auftreten (so bei Bingemer H. a. 1973, Hoffmann-Nowotny 1973, Hobmann 1976, Esser H. a. 1979, Esser 1980 a). Im Rahmen dieser Arbeit muß auf eine theoretische Aufarbeitung dieser Diskussion verzichtet werden; eine neuere Analyse kommt zu dem Schluß, daß die Beiträge zur Klärung und Beschreibung der Eingliederung von Wanderern große Übereinstimmung aufweisen: „Eingliederung von Wanderern ist bestimmbar von zwei voneinander unabhängigen Variablenkomplexen, und zwar von den Variablen über Eigenschaften von Personen und über Eigenschaften der Umwelt“ (Weidacker, López-Blasco 1982, S. 64).

Esser hat in einem neuen Beitrag eine Definition von Integration und Assimilation erarbeitet, die auch den Intentionen der anderen o. g. Arbeiten entsprechen dürfte: Als Integration wird „die Dimension der Existenz gleichgewichtiger Beziehungen“ beim Zusammenleben sozialer Gruppen bezeichnet. Assimilation ist demnach eine zweite Dimension, die darstellt, ob „sich die Gruppen kulturell und sozial bzw. strukturell angeglichen“ haben (vgl. Esser 1982, S. 48).

Bedeutsam für die gegenwärtige Problemlage in der Bundesrepublik sind in diesem Rahmen einmal die „Assimilation bei Integration; dies ist das Konzept der Eingliederung, das geregelte Beziehungen nur unter Aufgabe der kulturellen Eigenständigkeit für möglich hält“, zum anderen „Integration ohne Assimilation; hierbei gäbe es geregelte und gleichgewichtige Beziehungen zwischen den in ihrer kulturellen Eigenständigkeit bleibenden Gruppen“ (a. a. O.).

Integrationsforschung verfolgt generell das Ziel, soziale Prozesse des Zusammenlebens unterschiedlicher ethnischer Gruppen insbesondere der Eingliederung von Wanderern zu beschreiben bzw. zu erklären. Weder empirische Untersuchungen noch allgemeine Theorien und Modelle (wie das „Grundmodell“ von Esser 1980 a) können und wollen Handlungsanweisungen dafür liefern, wie Integrationsprozesse generell oder individuell „optimal“ zu beeinflussen sind.

2.2 Integration im pädagogischen Handlungszusammenhang

In eben diesem Sinne aber stellt sich das Integrationsproblem in der pädagogischen Praxis – also auch im Rahmen von MBSE – dar. Die Möglichkeit, „Eigenschaften der Umwelt“ zu beeinflussen, ist kurzfristig nicht gegeben; Konzepte pädagogischen Handelns müssen sich darauf konzentrieren, vom Individuum aus Integrationsprozesse in Gang zu setzen, zu fördern, zu steuern. Dies wiederum kann nur gelingen, wenn die Grundfragen pädagogischen Handelns beantwortet sind, also in diesem Falle:

- wie läßt sich die Zielgröße (Richtziel) Integration näher bestimmen, möglichst in operationaler Form?
- welche Aufgaben (Teilziele) sind im einzelnen auf diesem Weg zu bewältigen?

Schon die erste Frage läßt sich auf unterschiedliche Art beantworten; nach der Untersuchung von Esser lassen sich zwischen den Extremen „Integration bei Assimilation“ und „Integration ohne Assimilation“ auch Zwischenpositionen bestimmen, da Angleichungen im Laufe der Zeit durchaus möglich sind. Unterschiedliche Ziele führen natürlich auch zu unterschiedlichen Vorstellungen von den zu bewältigenden Aufgaben.

Auch die deutsche Bevölkerung trägt durch ihr Verhalten und ihre Einstellung gegenüber Ausländern maßgeblich zur Festlegung unterschiedlicher Integrationsaufgaben bei. Denn zweifellos sind in einer Zeit der Ausländerfeindlichkeit andere, schwierigere Aufgaben auf dem Weg zur Integration zu bewältigen als bei vorherrschendem Wohlwollen gegenüber Ausländern.

Unterschiedliche Aufgaben ergeben sich auch aus den unterschiedlichen Gesellschaftssystemen der Herkunftsländer. Einen geeigneten Ansatzpunkt zur Beschreibung der Unterschiede zwischen Gesellschaftssystemen – und damit zur Beschreibung konkreter Integrationsaufgaben – bietet der Begriff „sozio-kulturelle Distanz“. Er beschreibt den „Vergleich der herrschenden kulturellen Institutionen und Werte, also Schule und Ausbildung, Religion, Familie, politische Traditionen und Regierungsformen“ (Brucks 1981, S. 2).

So läßt sich z. B. das türkische Bildungssystem beschreiben, das bislang nur eine fünfjährige Schulpflicht kennt. Für viele Jugendliche, die nur diese Grundschule (ilk-okul) besucht haben, läßt sich daraus die Aufgabe des Erwerbs einer Reihe von Grundkenntnissen, vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern, ableiten, ohne die ein Übergang in eine Berufsausbildung in Deutschland (die an Kenntnissen des deutschen Hauptschulabschlusses ansetzt) unmöglich ist.

Die Analyse der sozio-kulturellen Distanz weist jedoch nicht nur auf Differenzen in Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch in Verhaltensweisen, Einstellungen und Wertvorstellungen. Es wird deutlich, daß Integration – je nach Ausprägung der Unterschiede in diesen Bereichen – auch Lernziele in der affektiven Dimension umfassen muß. „Je größer die Differenz zwischen Herkunftsgesellschaft und der Gastgesellschaft, zwischen (im doppelten Sinne) Heimat und neuer Welt ist, desto größer ist die verlangte Anpassungsleistung, desto schwieriger und friktionsreicher wird der Adaptionsprozeß“ (Stratmann 1981, S. 3).

Unterschiedliche Integrationsaufgaben resultieren schließlich auch aus der Biographie des Betroffenen. Je später die Jugendlichen nach Deutschland einreisen, desto schwieriger erweist sich die Integration (vgl. dazu das, allerdings sehr formale, Modell von Schrader 1981, S. 9).

Um Ziele und Aufgaben der Integration zu bestimmen, sind also Entscheidungen zu treffen, und diese Entscheidungen erweisen sich in der aktuellen Diskussion verstärkt als legitimationsbedürftig. Daraus ergibt sich wiederum die Frage:

Nach welchen Kriterien wird das Ziel der Integration bestimmt und wer bestimmt das Ziel?

Zunächst zum Problem der Legitimationsargumente: Integration bei Assimilation – von ihren Kritikern als „Germanisierung“ bezeichnet – würde von Ausländern als *Vorausset-*

zung für dauernden Aufenthalt, z. B. die möglichst akzentfreie Beherrschung der deutschen Sprache und die Aufgabe ihrer Denksysteme und Wertvorstellungen, soweit sie mit deutschen nicht korrespondieren, fordern. Zwar wird eine Germanisierungspolitik in der Bundesrepublik nicht betrieben; Kritiker verweisen jedoch darauf, daß die Ausländerpolitik de facto dauernden Aufenthalt nur um den Preis der „Eindeutschung“ gewähren wolle, bei ansonsten stark restriktiver Tendenz. Sie fordern die Aufgabe des „germano-zentrierten Denkens“ in der Ausländerpolitik zugunsten des Modells einer multikulturellen Gesellschaft – Integration ohne Assimilation (vgl. Weidacher, López-Blasco 1982).

Eine konsequente Germanisierungspolitik ist wegen des erheblichen Anteils von Ausländern, die nicht auf Dauer in der Bundesrepublik leben wollen³⁾, ebensowenig zu rechtfertigen wie eine Politik der Segregation⁴⁾, wegen des etwa gleich hohen Anteils von Ausländern ohne Rückkehrabsichten. Eine Politik dieser Art (die im Extremfall zu vollständiger Unterbindung des Familiennachzugs oder Abschiebung aller Ausländer unabhängig von der Aufenthaltsdauer führen könnte) lassen das Rechtssystem der Bundesrepublik und bestehende internationale Verträge nicht zu. Allerdings ist nicht auszuschließen, daß bestimmte Maßnahmen der Ausländerpolitik de facto zu einer Segregation beitragen, wie Kritiker dies am Beispiel des Bildungssystems bemängeln (vgl. Akpinar u. a. 1978, S. 43).

Auch gegen die Idee einer multikulturellen Gesellschaft gibt es erhebliche Vorbehalte. Sie hat bisher in der Ausländerpolitik der Bundesrepublik keinen Platz und wird auf den entschiedenen Widerstand der Verfechter der „Überfremdungstheorie“ (z. B. im Sinne des „Heidelberger Manifests“) treffen. Aber auch Esser (1982, S. 51) verweist auf die Gefahren einer ethnischen Schichtung bzw. ethnischen Segmentierung.

Weder aus der wissenschaftlichen noch aus der politischen Diskussion dürfte in absehbarer Zeit mit Ergebnissen zu rechnen sein, die – sei es durch Konsens oder durch einen wie auch immer geführten Beweis ihrer Überlegenheit oder „Gültigkeit“ – als Legitimationsargumente für die Festlegung auf bestimmte Integrationsziele dienen könnten.

Wenden wir uns daher der Frage nach den Entscheidungsträgern zu: Die Entscheidung über die Ziele der Integration kann letztlich nur durch den Betroffenen selbst erfolgen. Aber nur im günstigsten Fall wird er bei dieser Entscheidung

³⁾ Die vorliegenden Repräsentativuntersuchungen weisen – bei erheblichen Unterschieden in Ergebnissen und Fragestellung – jeweils einen beachtlichen Teil zur Rückkehr wie zum dauernden Aufenthalt entschlossener Ausländer auf. Keine Anzeichen liefern die Untersuchungen für häufig vermutete Unterschiede in der Rückkehrbereitschaft verschiedener Nationalitäten (so Evangelinos 1979, S. 7).

- Repräsentativuntersuchung des Bundesinstitutes für Berufsbildung und des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung 1979/80 für das Bundesgebiet über die Rückkehrabsichten junger Ausländer aus den Hauptanwerbeländern im Alter von 15-25 Jahren (Hecker, Schmidt-Hackenberg 1980, S. 6)

- Repräsentativbefragung über die Verweil- und Rückkehrabsichten ausländischer Haushaltsvorstände im Bundesland Baden-Württemberg 1979, S. 5

- Repräsentativuntersuchung des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung für die Bundesrepublik über die Rückkehrabsichten der ausländischen Wohnbevölkerung aus den Hauptanwerbeländern 1980 (Mehrländer u. a. 1981 b), S. 545).

⁴⁾ Unter Segregationspolitik wäre ein Bündel von Maßnahmen zu verstehen, welches das Einleben der Ausländer in die deutsche Gesellschaft verhindern soll, z. B. durch konsequente Trennung von Deutschen und Ausländern in Bildungswesen, Beruf, Wohngebieten etc. sowie ein Rotationsprinzip (zeitlich befristete Arbeitsverträge; danach – zumindest zeitweise – Rückkehr in das Herkunftsland).

⁵⁾ Viele ausländische Arbeitnehmer haben unzutreffende Vorstellungen über ihren Aufenthalt in der Bundesrepublik; sie bleiben wesentlich länger als ursprünglich geplant (vgl. Mehrländer 1981 b), S. 544 ff. u. 675).

seine gegenwärtige Lage und seine zukünftigen Absichten berücksichtigen⁵⁾, wird er auch über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen, sich soweit zu integrieren, wie es ihm sinnvoll erscheint. Eine Entscheidung für ein geringes Maß an Integration kann sich aber leicht als irreversibel erweisen; die Probleme verspätet nachgezogener Kinder sind nur ein Beispiel dafür.

Können in dieser Situation staatliche Maßnahmen die Entscheidung der Betroffenen erleichtern? Zwangsmaßnahmen aller Art fehlt – wie dargelegt – die Legitimation.

Als hilfreich könnte sich dagegen die Erarbeitung eines auf langfristige Kontinuität angelegten Orientierungsrahmens mit rechtlichen, sozial- und bildungspolitischen Angeboten zur Verbesserung der „situativen Bedingungen“ (vgl. Esser 1980 b)) erweisen. Damit verbunden sein müßte eine systematische Information der Ausländer über Möglichkeiten und Probleme von Integration und Reintegration, um eine rationale und verantwortungsbewußte Entscheidung zu ermöglichen. Eine bewußte Entscheidung für einen längerfristigen Aufenthalt wird – auch ohne Zwang – häufig zu der Konsequenz führen, Kinder bereits im Vorschulalter nachzuholen. Gegenwärtig sind allerdings Ansätze zu einem solchen Orientierungsrahmen nicht erkennbar.

2.3 Der Integrationsgedanke in MBSE

In den MBSE-Rahmenrichtlinien ist Integration als „berufliche und soziale Eingliederung“ definiert. Konkret bedeutet das die Anpassung der ausländischen Jugendlichen an die Erfordernisse des deutschen Beschäftigungssystems. Darunter wird verstanden, daß die Jugendlichen in die Lage versetzt werden sollen, unbenachteiligt, längerfristig oder auf Dauer in der Bundesrepublik zu leben. Zu diesem Zweck sollen ihre gesellschaftliche Handlungsfähigkeit verbessert und die für Beruf und Arbeit erforderlichen Kenntnisse und Verhaltensweisen vermittelt werden. Die vorrangige Betonung der beruflichen Eingliederung ist angesichts des gesetzlichen Auftrags der BA, der im weitesten Sinne auf die Funktionsfähigkeit des Beschäftigungssystems gerichtet ist, durchaus legitim. Dieses Konzept scheint aber auch den Interessen der ausländischen Jugendlichen zu entsprechen, die durch ihre Teilnahme an den Kursen ihren Wunsch nach Integration in das deutsche Beschäftigungssystem bekunden.

Alle Aufgaben, die auf diesem Weg zu bewältigen sind, kommen als Unterrichtsinhalte in Betracht. Andere Aspekte des Integrationsproblems werden nur insofern thematisiert, als dies zum Zweck der beruflichen Eingliederung notwendig erscheint. Aus der Orientierung an den Erfordernissen des Beschäftigungssystems und dem eigenen Anspruch, die Teilnehmer vorrangig für ein berufliches Ausbildungsverhältnis zu qualifizieren, ergeben sich folgende Lernzielgruppen für MBSE:

- Mindestkenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift,
- allgemeinbildende und berufsbildende Grundqualifikationen, die Ausländern nach Möglichkeit nicht ausschließlich die unterste Stufe der Berufshierarchie zuweisen,
- ein Mindestmaß an Verständnis für das soziokulturelle System der Bundesrepublik Deutschland und Aneignung bestimmter grundlegender sozialer Verhaltensmuster.

Der so konkretisierte Integrationsgedanke in MBSE ist wohl mit beiden Aspekten der Integrationstheorie – Integration

bei Assimilation, Integration ohne Assimilation – vereinbar. Eingebettet in einen Rahmen der Ausländerpolitik, die Integration ohne Assimilation zuläßt oder fördert, wäre MBSE als Angebot an ausländische Jugendliche zu betrachten, die von ihnen explizit gewünschte Integration in das deutsche Beschäftigungssystem zu erleichtern und ihnen nach Möglichkeit Startchancen zu vermitteln, die ihnen künftig nicht ausschließlich die unterste Stufe der gesellschaftlichen Hierarchie zuweisen (vorrangiges Ziel: Ausbildungsreife). Im Rahmen eines Konzepts der Integration bei Assimilation wäre MBSE wohl der Grund-Baustein, auf dem weitere Integrationsmaßnahmen anzusetzen hätten. Für die Zielgruppe von MBSE ist – gleichgültig für welches Integrationskonzept man sich entscheidet – innerhalb eines Jahres wohl kaum mehr zu erreichen als die in den Rahmenvorstellungen formulierten Ziele. Ob das Integrationsziel in MBSE erreicht wird, müssen Diskussion und Bewertung der Ergebnisse erweisen.

3. MBSE in Zahlen

3.1 Bisherige Entwicklung der Teilnehmerzahlen

Bis zum Kursjahr 1982/83 gab es keine umfassende und kontinuierliche statistische Begleituntersuchung der Kurse. Das Zahlenmaterial mußte daher aus verschiedenen Quellen zusammengetragen werden. Viele wünschenswerte und notwendige Rückschlüsse über die Teilnehmer an den Kursen und den Kursverlauf sind aus dem vorliegenden Material nicht eindeutig abzuleiten.

Tabelle 1: Teilnehmer und Anteil türkischer Jugendlicher an berufsvorbereitenden Maßnahmen für ausländische Jugendliche

Kursjahr-gang	Teilnehmer	Anteil türk. Jugendl. in %	Quelle	Bemerkungen
1977/78	662	56	Sprachverband, 1979 a) S. 12	MSBE; Höchststand
1978/79	ca. 3 500	74	Sprachverband 1980, S. 3	MSBE; keine genaue Zahl angegeben
1979/80	3 115	94	ANBA 2/1981 S. 277	MBSE; Kursbeginn: Jan. 80; Höchststand
1980/81	14 927	95	ANBA 2/1982 S. 230	MBSE; Höchststand
1981/82	13 520	95	ANBA 2/1983	MBSE; Höchststand
1982/83	9 639	94	unveröffentlichte Statistik der BA	MBSE; Stand bei Kursbeginn

Die Teilnehmerstatistik zeigt einen vorläufigen Höhepunkt der Teilnehmerzahlen im ersten vollen MBSE-Kursjahr 1980/81 mit rund 15 000 Teilnehmer. Das Absinken der Teilnehmerzahlen dürfte wohl hauptsächlich auf das seit Dezember 1981 geltende Zuzugsverbot für über 16jährige Ausländer zurückzuführen sein. Ob die Kurse alle potentiellen Adressaten erreichen, mag angesichts der Tatsache, daß nur knapp 5% der Altersgruppe (zwischen 15 und 19 Jahren) eine MBSE besuchen, andererseits aber ein Drittel der 15 bis unter 20jährigen Ausländer ohne Arbeit und Ausbildung ist (vgl. Schober 1982, S. 60), fraglich erschei-

nen. Außerdem wurden in der Praxis bislang ca. 5% der Interessenten abgelehnt, weil sie die förderungsrechtlichen Voraussetzungen nicht erfüllten. Auch die Tatsache, daß der Anteil weiblicher Teilnehmer regelmäßig weit unter 50% (Tiefstand 1979/80 mit 13%, Höchststand in MBSE 1982/83 rund 30%) lag, ist als Indiz dafür zu werten, daß nicht alle für MBSE-Kurse in Betracht kommenden Jugendlichen auch tatsächlich teilnehmen; denn Mädchen und Jungen sind unter den ausländischen Jugendlichen in der Bundesrepublik etwa gleich stark vertreten (vgl. Hecker, 1980, S. 45 ff.).

Der Anteil der Türken liegt erheblich über dem Prozentanteil türkischer Jugendlicher der Altersgruppe von knapp 50% und dem Anteil der Türken an der ausländischen Wohnbevölkerung von ca. 33% (MatAB 8/1980, S. 3).

3.2 Verbleib der Teilnehmer

Der Verbleib und die berufliche Eingliederung der jungen Ausländer nach Abschluß der Maßnahme sind ein – wenn auch nicht das allein ausschlaggebende – Kriterium für den Erfolg von MBSE. Zu berücksichtigen ist insbesondere, daß der Verbleib nicht ausschließlich vom Teilnehmer, sondern ebenso von den Bedingungen am Arbeitsmarkt abhängt. Andere Faktoren, wie z. B. Vertrautheit mit deutschen Lebensverhältnissen, Sprach- und Handlungskompetenz sind durchaus gleichrangige Erfolgskriterien. Bislang liegen bundesweit und über einen längeren Zeitraum lediglich Daten über den beruflichen Verbleib der Teilnehmer vor (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Verbleib der Teilnehmer an berufsvorbereitenden Maßnahmen für ausländische Jugendliche, in %

Kursjahr-gang	Berufsausbildung ¹⁾	Arbeitsstelle	vorzeitig ausgeschieden	weitere berufsvorbereit. M. ²⁾	sonstiger Verbleib ³⁾	Quelle
1977/78	8,1%	15,2%	41,5%	26,4%	9,8%	Sprachverband 1979 a) S. 14
1978/79	6)	6)	ca. 17%	6)	6)	Sprachverband 1980, S. 3
1979/80	9,3%	37,4%	4,8%	6,9%	41,6%	ANBA 2/1981 S. 277 (Statistik der Berufsberatung)
1980/81	14,9%	35,1%	4,0%	3,9%	42,1%	ANBA 2/1982 S. 230 (Statistik der Berufsberatung)
1981/82	19,2%	23,0%	4,9%	4,8%	48,1%	ANBA 1983

¹⁾ Übergang in anerkannte (betriebliche) Berufsausbildung, Berufsfachschulen und Ausbildungsgänge für Behinderte (nach § 48 Berufsbildungsgesetz)

²⁾ z. B. berufliche Grundbildung, Grundausbildungs- und Förderungslehrgänge, Lehrgänge zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss

³⁾ Bei Kursende noch nicht in Arbeit oder Ausbildung vermittelte Jugendliche und Jugendliche, deren Verbleib den Kursbetreuern oder Berufsberatern unbekannt war.

⁴⁾ Hochrechnungen auf 100% (in der Quelle nicht gesondert angegeben)

⁵⁾ Knapp die Hälfte davon wegen Übergang in ein Arbeitsverhältnis

⁶⁾ Verbleib nicht erhoben

Die Zahlenangaben basieren auf einer Befragung der Kurs Teilnehmer bzw. der Einschätzung ihrer Situation durch die Lehrgangsleiter (bei MSBE) oder Berufsberater (bei MBSE) jeweils am Ende des Kurses. Aus den Angaben in den Rubriken „Berufsausbildung“ und „Arbeitsstelle“ ist demnach nur ersichtlich, wie viele Jugendliche einen Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag geschlossen hatten, nicht aber, ob Ausbildung oder Arbeit tatsächlich aufgenommen oder nach Ablauf der Probezeit fortgesetzt wurden. Gerade diese Aussage wäre jedoch besonders wichtig für die Beurteilung des Erfolgs der Kurse, ebenso wie eine Erhellung des „sonstigen Verbleibs“. Trotz dieser Einschränkungen sind einige wichtige Erkenntnisse zu gewinnen:

- Die Abbrecherquote hat sich bei MBSE im Vergleich zu MSBE deutlich verringert. Der Hauptgrund hierfür ist sicherlich der Erwerb der Arbeitserlaubnis nach erfolgreicher Teilnahme.
- Der Anteil der Jugendlichen, die nach den Kursen einen Ausbildungsplatz erhalten konnten, hat sich zwar von 1977/78 bis 1980/81 fast verdoppelt, doch ist die Quote immer noch sehr niedrig, berücksichtigt man das Ziel von MBSE, vorrangig die Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses zu fördern (Rahmenrichtlinien für MBSE).
- Auch die Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses ist vergleichsweise gering und rückläufig.

Aussagen über den längerfristigen Verbleib liegen mittlerweile aus einer Untersuchung des Kursjahres 1980/81 durch das IAB vor (vgl. *Schober* 1983). Die Ergebnisse zeigen, daß auch bei längerfristiger Beobachtung der Anteil der in eine berufliche Ausbildung eingemündeten Teilnehmer mit rund 11% gering bleibt – daß jedoch die Zahl der Teilnehmer, die nach MBSE eine Arbeit aufnehmen, beträchtlich höher liegt als nach der amtlichen Statistik (vgl. Tabelle 2). Zugleich weisen die IAB-Ergebnisse eine beachtliche Stabilität der beruflichen Einmündungen auf. Die Fluktuation und der Anteil der Ausbildungsabbrecher sind vergleichsweise gering.

3.3 Mittelfristige Perspektiven

Sollte das Einreisealter für den Familiennachzug künftig tatsächlich auf das 6. Lebensjahr begrenzt werden, so muß während einer evtl. Übergangszeit mit einer neuen Welle des Familiennachzugs aus dem Potential der 600 000 gegenwärtig nachzugsberechtigten Kinder und Jugendlichen bis zum 16. Lebensjahr (*Bundesinstitut für Berufsbildung*, Heft 2, 1982) gerechnet werden. Während der Übergangszeit wird sich das MBSE-Potential, d. h. Späteinsteiger mit relativ kurzer Aufenthaltsdauer in der Bundesrepublik tendenziell erhöhen, da der geplante Nachzug vorverlegt werden muß und die Eigendynamik einer Nachzugswelle möglicherweise auch zuvor nicht geplante Nachzüge auslösen kann. Auch nach dem Ende einer Übergangsfrist werden für einen erheblichen Teil der ausländischen Jugendlichen (die das deutsche Schulsystem nur unvollständig durchlaufen haben) weiterhin gezielte Integrationshilfen erforderlich sein.

Ein neues Potential an Späteinsteigern kann jedoch auf die Bundesrepublik zukommen wegen der im Rahmen der EG-Verträge vereinbarten vollen Freizügigkeit für griechische Staatsangehörige (ab 1. 1. 1988) und des Assoziationsvertrags zwischen der EG und der Türkei (schrittweise Einführung der Freizügigkeit zwischen dem 1. 12. 1986 und dem 10. 11. 1998). Viele Beobachter vertreten die Auffassung, angesichts der ungünstigen Wirtschaftsentwicklung in allen

Staaten der EG, der restriktiven Ausländerpolitik der Bundesrepublik und der zu erwartenden immensen Migrantenströme sei es nicht wahrscheinlich, daß das Abkommen mit der Türkei, wie vorgesehen, realisiert werde. Diese Argumentation übersieht, daß die Nichteinhaltung bestehender zwischenstaatlicher Verträge eine andere Rechtsqualität besitzt als die restriktive Handhabung der deutschen Ausländergesetze. Auch könnte es sich erweisen, daß politische Erwägungen anderer Art (wie die Einbindung der Türkei in die NATO) Vorrang besitzen gegenüber beschäftigungspolitischen Bedenken.

Die für den Zeitraum bis 1990 zu erwartende Vollmitgliedschaft Spaniens und evtl. auch Portugals kann die Probleme auch in der Bundesrepublik tendenziell weiter verstärken.

Aus der Perspektive mittelfristiger Entwicklungstendenzen wäre es daher sinnvoll, die MBSE-Konzeption mittelfristig abzusichern.

4. MBSE in der Diskussion

Stellungnahmen zum neuen MBSE-Konzept wurden zum einen von den an der Finanzierung beteiligten Institutionen, zum anderen von den Durchführenden abgegeben. Die „amtlichen“ Stellungnahmen sind meist sehr zurückhaltend in bezug auf wertende Äußerungen und beschränken sich häufig auf die Darstellung bzw. die formale Interpretation statistischer Daten. In den Berichten von Kursträgern, Lehrern und Sozialpädagogen überwiegen dagegen wertende Stellungnahmen.

Die wichtigsten und häufigsten Kritikargumente sind im folgenden kurz zusammengefaßt und kommentiert.

Das Ziel der Kurse wird nicht erreicht.

Der Bundesrechnungshof bemängelte in einem Prüfungsbericht aus dem Jahr 1981, mit Bezug auf die Kursphase 1980, die Kurse hätten das gesteckte Ziel nicht erreicht. Er vertrat die Ansicht, aus arbeitsmarktpolitischen Erwägungen sei der Einsatz der Mittel nur für die Hinführung auf ein Ausbildungsverhältnis sinnvoll. In diesem Sinne argumentiert auch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (*Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung* 1982 b)) trotz einer insgesamt durchaus positiven Würdigung der Ergebnisse.

Auch von Kursträgern und Lehrern wird durchaus anerkannt, daß vermutlich die Mehrzahl der Teilnehmer nach Abschluß der Kurse nicht in Ausbildungsstellen vermittelt werden kann (so z. B. *Vink* 1980, S. 19), doch wird diese Tatsache nicht als Scheitern des Konzepts interpretiert. „(Es) muß noch einmal betont werden, daß nicht nur die Ausbildungsreife, sondern auch die Vermittlung in Arbeitsstellen ein anerkanntes Ziel von MBSE sind“ (*Kolping-Bildungswerk, Landesverband Bayern* (Hrsg.) 1981, S. 2).

Beide Argumentationen stützen sich formal auf die MBSE-Rahmenvorstellungen. Der Streit ließe sich also durch eine verbindliche Interpretation der Rahmenrichtlinien beenden. Daß eine Klarstellung erforderlich ist, zeigt der Blick auf mögliche Konsequenzen: Folgt man der erstgenannten Argumentation, so steht man bald vor der Entscheidung, Interessenten mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen von der Teilnahme auszuschließen, die Maßnahme zu verlängern oder verschiedene Maßnahmetypen zu schaffen. Nach der zweiten Argumentation könnten die Maßnahmen in der bisherigen Form weiter bestehen.

MBSE ist Aufgabe des schulischen Bildungssystems

Vor allem von Seiten der Gewerkschaften wird immer wieder betont, MBSE gehöre zum originären Aufgabenbereich des schulischen Bildungssystems (vgl. *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.) 1980).

Aus vordergründigen finanziellen Erwägungen seien insbesondere die berufsbildenden Schulen in den meisten Bundesländern nicht bereit, zielgruppengerechte Bildungsangebote bereitzustellen. „MBSE darf kein ausländerspezifisches Berufsschulsystem mit niedrigen Kosten und reduzierten Bildungsinhalten werden“ (*Schnapka* 1981, S. 4).

Auch die Selbstverwaltungsorgane der Bundesanstalt für Arbeit betonen – mit Geltung für alle berufsvorbereitenden Maßnahmen – „daß die Bundesanstalt mit ihrer individuellen Förderung nur eine quasi ‚Ausfallbürgschaft‘ übernimmt, bis das allgemeinbildende Schulwesen in der Lage ist, alle Schüler . . . zur Berufs- oder Arbeitsreife zu führen“ (*Bundesanstalt für Arbeit* (Hrsg.) 1979, S. 215).

Die Gleichwertigkeit schulischer Maßnahmen (z. B. Sonderformen des Berufsgrundbildungsjahres) unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt ist ebenfalls keineswegs bereits positiv beantwortet. Somit ist nur festzuhalten, daß die Möglichkeit des generellen Verzichts auf MBSE zugunsten schulischer Maßnahmen vorläufig nicht existiert, und die Aufgabe der Integration von Späteinsteigern ohne MBSE gegenwärtig nicht zu bewältigen ist.

Die stärkere Betonung der Berufsvorbereitung hat sich ungünstig ausgewirkt

Dieser Kritikansatz geht davon aus, daß es nicht sinnvoll sei, die ausländischen Jugendlichen schwerpunktmäßig gerade in den Bereichen zu fördern, in denen sie ohnehin noch am ehesten mit deutschen Jugendlichen konkurrenzfähig seien: den handwerklich-praktischen Fähigkeiten (vgl. *Pfriem* 1980, S. 78). Deutsch- und Mathematikunterricht (a. a. O.) sowie die sozialpädagogische Betreuung kämen zu kurz (*Werner* 1980, S. 148). Die Vermittlung beruflicher Grundqualifikationen diene ausschließlich den Interessen der Betriebe (a. a. O. S. 152). „Es ist zu befürchten, daß eine inhaltliche Ausrichtung an den Interessen der Jugendlichen von der vorgegebenen Form erdrosselt wird“ (a. a. O.).

Diese Argumentation übersieht, daß gerade die Vermittlung in Ausbildungsstellen oder Arbeit das eigentliche Anliegen der Jugendlichen ist. Der Erwerb von Sprachkenntnissen und Fortschritte im Integrationsprozeß sind nur Mittel zu diesem Zweck; ihre Bedeutung wird oft erst im Verlauf des Kurses erkannt. Eine Orientierung der Berufsvorbereitung an den Erfordernissen der Betriebe ist also durchaus nicht gegen die Interessen der Jugendlichen gerichtet. Zudem scheinen die o. g. Überlegungen von unklaren Vorstellungen über den Begriff „Berufsvorbereitung“ auszugehen, wie Böge anmerkt (*Böge* 1980 b), S. 75 f.). Berufsvorbereitung in MBSE ist nicht nur die Vorbereitung auf einen zu erlernenden Beruf als Selbstzweck, sondern gleichzeitig Anschauungsunterricht, über den die eigentlichen Defizite junger Ausländer, wie mangelnde Sprachkenntnisse, mangelnde Vertrautheit mit den Anforderungen im Berufsalltag (z. B. Pünktlichkeit) etc. besonders schnell und intensiv ausgeglichen werden können“ (a. a. O. S. 76).

Betriebe sollten nicht als Kursträger auftreten dürfen

Die Vermittlung beruflicher Grundqualifikationen diene

ausschließlich den Interessen der Betriebe (*Werner* 1980, S. 152). Der Jugendliche werde ausschließlich nach der Interessenlage des Betriebes auf einen bestimmten Beruf festgelegt, der Kurs sei gewissermaßen eine betriebliche Probezeit auf Kosten des Staates (vgl. *Schnapka* 1981, S. 115; *Vink* 1980, S. 20). Unter diesem Aspekt kann nicht überraschen, daß bereits die Einbindung von Betrieben in den berufsvorbereitenden Teil der Kurse kritisiert wird.

Daß die Arbeitgeberseite dagegen Kurskonzepte in „kooperativ-betrieblicher Form“ für gelungen und gar „allen schulischen Alternativen überlegen“ hält (*Forschungsstelle des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft* (Hrsg.) 1981, S. 9), verträgt sich mit der Kritik durchaus.

Allerdings muß angemerkt werden, daß die kritisierten Zustände der Bindung an einen bestimmten Betrieb, der vorzeitigen Festlegung auf einen bestimmten Beruf, nur eintreten können, wenn die Rahmenvorstellungen nicht eingehalten werden, und z. B. eine Kurskonzeption nur ein statt der vorgesehenen drei Berufsfelder umfaßt (dies wurde von der Bundesanstalt für Arbeit in Ausnahmefällen bisher genehmigt), oder der Kursträger willkürlich vom genehmigten Konzept abweicht.

Die Bundesanstalt für Arbeit bzw. die Arbeitsämter „manipulieren“ die Teilnehmer

Gemeint ist zunächst einmal die Manipulation der Teilnehmerzahlen. Nicht alle interessierten Jugendlichen könnten die Kurse besuchen, da sich nur sehr wenige ausländische Jugendliche bei den Arbeitsämtern meldeten (*Werner* 1980, S. 150). Zudem würde sich die Prüfung der Sprachkenntnisse durch die Berufsberater der Arbeitsämter nicht an objektiven Kriterien, sondern an der Anzahl der verfügbaren Plätze orientieren (*Schnapka* 1981, S. 116; *Kolpingbildungswerk* . . . 1981, S. 3).

Der erste Vorwurf entbehrt sicherlich angesichts der Berufsberatungsstatistik jeder Grundlage. Danach stieg gerade im Jahr 1980/81 die Anzahl ausländischer Ratsuchender der Berufsberatung um 30% auf 86 000; das sind 7% aller Ratsuchenden (*Bundesanstalt für Arbeit* (Hrsg.) 1982, S. 46). Im Jahre 1978/79 betrug dieser Anteil erst 3%. Ein Vergleich mit der Anzahl ausländischer Schulabgänger pro Jahr von ca. 40 000 – 50 000 und dem Anteil ausländischer Jugendlicher der Altersgruppe 15 – 18jähriger von 7,8% deutet auf einen hohen „Einschaltungsgrad“ hin.

Manipulation werde jedoch auch ausgeübt durch die Auswahl der Berufsfelder, die vom örtlichen Arbeitsmarkt diktiert werde (vgl. *Schnapka* 1979, S. 142). *Vink* führt die geringe Beteiligung von Mädchen u. a. darauf zurück, daß aus arbeitsmarktpolitischen Gründen weniger Mädchenkurse eingerichtet würden (vgl. *Vink* 1981, S. 6).

Was in diesem Fall Ursache und Wirkung sind, kann wohl fundiert nur im Rahmen einer ausführlichen Untersuchung geklärt werden.

Die Bundesanstalt für Arbeit vergibt MBSE-Trägerschaften ausschließlich nach Kostengesichtspunkten. Qualität spielt keine Rolle

„Derjenige Träger, der die ‚billigste‘ Maßnahme anbietet, erhält den Zuschlag“ (*Pfriem* 1980, S. 77). „Für Investitionen werden keine Gelder gegeben. Das begünstigt jene Träger, die schon über solche Einrichtungen verfügen“ (*Werner* 1980, S. 150).

Obwohl es auch Gegenbeispiele gibt (vgl. Böge 1980, S. 74), ist nicht auszuschließen, daß die gegenwärtigen Finanzierungsprobleme auf die o. g. Situation hin tendieren.

Eine mittelfristige Planung ist wegen der ungesicherten Finanzierung unmöglich

„Die Tatsache, daß die Kurse immer nur für ein Jahr abgeschlossen und genehmigt werden, verhindert in vielen Fällen den Abschluß von langfristigen Verträgen. Lehrern wird im Rahmen von MBSE keine aussichtsreiche und sichere berufliche Perspektive geboten, so daß die Fluktuation des Lehrpersonals und damit die mangelnde Effizienz der Maßnahme vorprogrammiert ist“ (Vink 1981, S. 7).

Die hier geschilderten Vergabepraktiken sind durchaus zutreffend. Vermutlich wird dadurch auch die Investitionsbereitschaft der Träger nachteilig beeinflusst. Der Hinweis auf Motivation des Lehrpersonals und Effizienz der Maßnahme sind dagegen spekulativer Art; sie bedürfen – ebenso wie die Qualifikation des Lehrpersonals – der Überprüfung.

Die Zusammenarbeit mit der Berufsschule funktioniert nicht

Diese Klage ist besonders weit verbreitet und beschränkt sich nicht auf die Zeit nach der Einführung von MBSE. Noch immer gibt es überwiegend keine inhaltliche Abstimmung zwischen MBSE und der Berufsschule. Auch der vorgesehene Umfang des Berufsschulunterrichts von 8 Wochenstunden wird oft nicht erreicht. Einige Träger tendieren aus diesem Grunde dahin, den Berufsschulunterricht im eigenen Haus durchzuführen (Gareis 1981, S. 112), andere plädieren für eine Verlagerung der gesamten Maßnahmen in die Berufsschulen (z. B. Klose 1980, S. 27; Vink 1980, S. 19). Die Bildung gemeinsamer Arbeitskreise von MBSE-Lehrern und Berufsschullehrern, in denen die nach den Rahmenrichtlinien geforderte Zusammenarbeit praktiziert werden könnte, ist institutionell überhaupt nicht vorgesehen. Zusammenarbeit entsteht daher allenfalls durch persönliches Engagement einzelner Lehrer.

Die Auswirkungen dieser Situation auf die Konzeption von MBSE wurden bislang nicht untersucht; eine Beeinträchtigung des Lernerfolgs ist zu vermuten.

Die Heterogenität des Teilnehmerkreises beeinträchtigt den Lernerfolg

Die Forderung nach Leistungsdifferenzierung in den Kursen (vgl. *Kolpingsbildungswerk* (Hrsg.) 1981, S. 6) wurde mittlerweile grundsätzlich erfüllt. Ob die vorhandenen Differenzierungsmöglichkeiten und die Art der praktizierten Differenzierung geeignet sind, den negativen Auswirkungen zu großer Heterogenität entgegenzuwirken, ist dagegen noch ungeklärt.

Die „integrierte Konzeption“ wird unterlaufen

Vink (1981, S. 7) geht in seiner Kritik von der Frage aus: Wie kann die lernfeld- und lernbereichsübergreifende Unterrichtsgestaltung realisiert werden, wie soll team-teaching funktionieren, wenn Sprachunterricht, Unterweisung in der Werkstatt und Berufsschulunterricht an drei verschiedenen Orten stattfinden? Nicht selten wird ein Kurs von mehreren Trägern durchgeführt (geteilt nach Lernfeldern), worin Böge einen Verstoß gegen die Rahmenvorstellungen sieht, der eigentlich zur Verweigerung der Genehmigung führen müßte (Böge 1980, S. 76). Wird der Werkstattunterricht in Betrieben abgehalten, so habe sich mittlerweile erwiesen, daß die Werkstattausbilder vom Betrieb

häufig nicht für Teamarbeit freigestellt werden und umgekehrt Sozialpädagogen und Sprachlehrern der Zugang zum Betrieb erschwert wird (Pfriem 1980, S. 77 f.).

Es erscheint zweifelhaft, ob die hier kritisierte Praxis tatsächlich typisch ist für die gegenwärtig laufenden Kurse. Zu widerlegen ist das Argument wohl nur im Rahmen einer Repräsentativuntersuchung.

Es fehlt ein Konzept der anschließenden berufsbegleitenden Hilfen

Dieser Punkt wird von den meisten Kritikern angesprochen (z. B. *Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk* (Hrsg.) 1980, S. 48; *Forschungsstelle des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft* (Hrsg.) 1981, S. 10; Vink 1980, S. 19 ff.). Auch die Vorstellungen darüber, wie ausbildungsbegleitende Hilfen aussehen könnten, sind ähnlich. Man denkt überwiegend an eine zusätzliche Förderung während der Ausbildung z. B. durch ergänzenden fachbezogenen Sprachunterricht; teilweise wird auch eine überbetriebliche Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr gefordert.

Einem Teil dieser Forderungen kann durch das „Benachteiligtenprogramm“ entsprochen werden. Wieviele der MBSE-Absolventen solcher Hilfen bedürfen und sie auch erhalten, ist noch unklar.

Die Kenntnisse der MBSE-Teilnehmer über das deutsche Berufsbildungssystem sind unzureichend

Im Rahmen einer – allerdings nicht repräsentativen – Begleituntersuchung der MBSE-Maßnahme des Europäischen Schulungszentrums in Bad Neustadt wurde belegt, daß die Mehrheit der Teilnehmer bei Kursbeginn über das Ziel des Kurses uninformiert war und den Unterschied zwischen Berufsausbildung und Berufsvorbereitung nicht kannte. Gegen Ende des Kurses war dieser Unterschied immerhin noch 27% der türkischen und 10% der spanischen Jugendlichen unklar (*Institut für empirische Psychologie* (Hrsg.) 1982, S. 197). Sollte sich dieses Ergebnis bestätigen, müßte wohl auch der Gedanke der Berufswahlvorbereitung in MBSE weiter diskutiert werden.

5. Schlußfolgerungen

Faßt man die wichtigsten Aspekte der veröffentlichten Kritik und das bisher vorliegende Zahlenmaterial zusammen, so muß man feststellen, daß ein vollständiges Bild von MBSE zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zu gewinnen ist. Die Analyse führt zu mehr offenen Fragen als Antworten. Sie beschreibt allerdings erstmals in detaillierter Form den Stand der Erkenntnisse über MBSE, an dem Themen und Strategien der laufenden MBSE-Wirkungsuntersuchung ansetzen können. Im folgenden werden die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend dargestellt und in Untersuchungsfragen umgeformt.

Mit wenigen Ausnahmen (Teilnehmerzahl und Verteilung nach Geschlecht und Nationalitäten) liegen keine Totalerfassungen oder Repräsentativerhebungen vor.

Selbst die offizielle Verbleibstatistik der Bundesanstalt für Arbeit ist nur bedingt aussagekräftig (mehr als 40% ungeklärter „sonstiger Verbleib“). Eine Statistik über Arbeitslosigkeit nach MBSE fehlt.

Erhebungen über deutsche Sprachkenntnisse und Schulbildung der Teilnehmer – unabdingbare Voraussetzungen für

die teilnehmergerechte Gestaltung der Kursinhalte und damit auch für den Erfolg der Maßnahmen – fehlen weitgehend.

Die Berufswünsche der MBSE-Teilnehmer werden nicht erhoben; daher ist es bislang nicht möglich zu prüfen, ob die angebotenen Berufsfelder von den Teilnehmern auch angenommen werden. Völlig unklar ist (abgesehen von regionalen Untersuchungen), wieviel Teilnehmer nach MBSE überhaupt eine Ausbildung anstreben und in welchen Berufen sie ggf. einen Ausbildungsplatz finden.

Unklar ist schließlich, ob MBSE von allen dafür in Frage kommenden Jugendlichen akzeptiert wird. Geklärt ist lediglich, daß derzeit (türkische) Mädchen und nichttürkische ausländische Jugendliche in weit unterdurchschnittlichem Maße an MBSE teilnehmen. Die Frage nach den Gründen dafür bleibt bereits wieder offen.

Deutlich erkennbar geworden – wenn auch nicht in quantifizierbarer Form – sind die Probleme und Schwierigkeiten in der gegenwärtigen Situation: die fehlende Bereitschaft der Kursträger, angesichts einer Ungewissen Zukunft, Investitionen für qualifiziertes Lehrpersonal, Unterrichts- und Werkstatträume, Lehrmittel und Unterrichtskonzepte vorzunehmen; die Unsicherheit der ausländischen Jugendlichen, ob angesichts der Wendungen in der Ausländerpolitik die Kursteilnahme tatsächlich zum erstrebten Arbeitsplatz in Deutschland führen wird und nicht zuletzt die Unsicherheit der Lehrer und Betreuer der Jugendlichen über die künftige Entwicklung.

Auch ohne eine MBSE-Evaluation könnte durch verbindliche Interpretation der Rahmenvorstellungen das Problem geklärt werden, ob nur der Übergang in Ausbildung oder auch der Übergang in Arbeitsstellen als legitime Ziele der Lehrgänge gelten sollen. Angesichts des geringen Bildungsniveaus und der kurzen Aufenthaltsdauer vieler Teilnehmer wird hier ausdrücklich dafür plädiert, die Erreichung beider Ziele als Erfolg zu werten. Unabhängig davon müßte die Möglichkeit einer Verlängerung der Berufsvorbereitungszeit für die Teilnehmer geprüft werden, die das Ziel der Ausbildungsreife nicht in einem Jahr erreichen können.

Auch die Abstimmung des Berufsschulunterrichts mit den Lehrgangsinhalten und die Prüfung der Gleichwertigkeit von Angeboten des schulischen Bildungssystems können grundsätzlich unabhängig von einer MBSE-Untersuchung erfolgen. Allerdings kann eine bundesweite Untersuchung Aufschluß darüber geben, inwieweit eine Abstimmung erforderlich ist und wo (z. B. in welchen Bundesländern) besondere Probleme bestehen. In der Frage der Gleichwertigkeit schulischer Bildungsangebote wird hier für eine Orientierung an den MBSE-Rahmenrichtlinien plädiert, nach denen die Zielgruppe für MBSE besonderer sozialpädagogischer Hilfen bedarf. Angebote des schulischen Bildungswesens können in diesem Sinne als gleichwertig gelten, wenn sie sozialpädagogische Betreuung bieten.

Nur im Rahmen einer Untersuchung sind – neben den bereits erwähnten Informationen über Teilnehmerstruktur und Verbleib – die folgenden Fragenkomplexe zu klären:

- Welche Formen der Leistungsdifferenzierung werden praktiziert? Wie wirkt sich die Differenzierung in der Praxis aus?

- Welche didaktischen Schwerpunkte werden in den Lehrgängen gesetzt? Welchen Stellenwert hat die praktische Berufsvorbereitung? Gibt es Bedarf für eine Ausweitung bestimmter Inhalte, z. B. Allgemeinbildung oder Sprachunterricht?

- Gibt es schlüssige Konzepte der sozialpädagogischen Betreuung? Welche Probleme treten auf, in welcher Häufigkeit, bei welchen Nationalitäten? Welche Lösungsmuster im Sinne verhaltensorientierter Lernziele haben sich in der Praxis bewährt?

- Gibt es gelungene Konzepte für lernfeld- und lernbereichsübergreifenden Unterricht und team-teaching, beispielhafte Unterrichtsmaterialien, die als Anregung allen Trägern zugänglich gemacht werden könnten?

- Schränken die Arbeitsämter die Teilnehmerzahl künstlich ein, z. B. durch ungerechtfertigten Verweis von Interessenten an andere Bildungsmaßnahmen?

- Welche Auswirkungen haben Organisationsformen (z. B. Kooperation mit Betrieben) und Träger auf den Lehrgangserfolg?

- Sind anschließende ausbildungsbegleitende Hilfen erforderlich; ggf. in welcher Art und für welche Teilnehmer?

- Besitzen die Teilnehmer bei Lehrgangsende ausreichende und zutreffende Informationen über das deutsche Berufsbildungssystem?

Eine Untersuchung sollte soweit wie möglich die Erfahrung von Lehrkräften, Sozialpädagogen und Berufsberatern nutzen. Eine zentrale Forderung muß auf die Entwicklung eines verbindlichen Curriculums für MBSE zielen. Die Erstellung eines verbindlichen Curriculums – das im übrigen den Lehrenden genügend Spielraum für eine adressatengerechte Interpretation einräumen müßte – markiert aber das Ende einer didaktischen Grundlagenforschung auf diesem Gebiet. Es sind auf diesem Weg noch eine Reihe von Vorarbeiten zu leisten. Ein Untersuchungsansatz, der sich auf Verlauf und Erfolg von MBSE beschränkt, müßte bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu kurz greifen. Es ist zu hoffen, daß die Untersuchung auch auf die Optimierung von MBSE hin angelegt wird. Die zu erwartenden Ergebnisse – ein insgesamt differenziertes und konturenstärkeres Bild des Integrationsproblems – lassen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch für andere Bereiche der Ausländerpädagogik nutzen, so z. B. im schulischen Bereich oder für die Entwicklung zielgruppenorientierter ausbildungsbegleitender Hilfen im Anschluß an MBSE.

Literaturverzeichnis

- Akpinar, U., H. a.*, Sozialisationshilfen für Ausländerkinder, in: *erziehung*, Heft 11, 1978, S. 38-45
- Akpinar, U.*, Zur interkulturellen Erziehung, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Braunschweig, Heft 2, 1980, S. 68 – 73
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.)*, MBSE – Ergebnisse einer Befragung der im Freistaat Bayern geförderten Lehrgangsteilnehmer – Kursphase 1980/81, München 1981
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.)*, Ergebnisse einer Befragung der im Freistaat Bayern geförderten Lehrgangsteilnehmer- Kursphase 1981/82, München 1982
- Bingemer, K. u. a. (Hrsg.)*, Leben als Gastarbeiter. Geglückte und mißglückte Integration, Köln 1973
- Böck, K.*, Das Wohl des ausländischen Kindes, in: *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Schulreport*, München, Heft 3, 1979, S. 1 – 13
- Böge, G.*, MBSE in der Diskussion – Eine Antwort an Jochen Werner, in: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, Heft 3, Frankfurt 1980, S. 73-77
- Brucks, U.*, Soziokulturelle Bedingungen der Bewältigung von Arbeitsemigration – Ein Ländervergleich, Hagen 1981
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.)*, Behinderte Jugendliche vor der Berufswahl, Nürnberg 1979
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.)*, Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA), Nürnberg, Heft 5/1975, Heft 3/1979, Heft 1/1980, Heft 2/1981, Heft 2/1983
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.)*, Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Nürnberg, Nr. 1/76, Nr. 11/1980, Nr. 22/1980
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.)*, Berufsberatung – Ergebnisse der Berufsberatungsstatistik 1980/81, Nürnberg 1982
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hrsg.)*, Aufgaben der Jugendsozialarbeit bei der beruflichen Integration junger Ausländer und ausländischer Flüchtlinge, Bonn 1980
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)*, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, Berlin 1982
- Bußhoff, L.*, Das 10. Bildungsjahr unter bildungspolitischem Aspekt, Frankfurt 1982
- Esser, H. u. a.*, Arbeitsmigration und Integration, Königstein 1979
- Esser, H.*, Aspekte der Wanderungssoziologie, Darmstadt 1980 a
- Esser, H.*, Situationale Bedingungen der Eingliederung von Arbeitsmigranten, in: *Freund, S. (Hrsg.): Gastarbeiter. Integration oder Rückkehr? Grundfragen der Ausländerpolitik*, Neustadt 1980 b, S. 32 – 39
- Esser, H.*, Gibt es Grenzen der gesellschaftlichen Integration von ethnischen Minderheiten? in: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, Heft 4, 1982, S. 49 – 51
- Evangelinos, H.*, Griechische Schüler in Bayern, in: *Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Schulreport*, Heft 3, München 1979, S. 7
- Forschungsstelle des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)*, Eingliederungsmaßnahmen für ausländische Jugendliche in den Ausbildungsbereich hessischer Betriebe, (2. Zwischenbericht), Darmstadt 1981
- Gareis, F. A.*, Münchener Modell für ausländische Jugendliche, in: *Volkshochschule im Westen*, Heft 2, 1981, S. 110 – 112
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)*, MSBE/MBSE-Berufsschulersatz für ausländische Jugendliche? Düsseldorf 1980
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.)*, *Lehrerzeitung B-W*, Heft 13/14 1981
- Haas, P. u. a.*, Kinder ausländischer Arbeitnehmer im schulischen und außerschulischen Bereich (Ressortübergreifende Planung Berlin), Berlin 1980
- Hecker, U., D. Schmidt-Hackenberg*, Bildungs- und Beschäftigungssituation ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland – Teil I Grunddaten der Befragung, in: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 30, Berlin 1980
- Heldmann, H.*, *Ausländerrecht*, Köln 1980
- Hoffmann-Nowotny, H.-J.*, *Soziologie des Fremdarbeiterverhaltens*, Stuttgart 1973
- Hohmann, M. (Hrsg.)*, *Unterricht mit ausländischen Kindern*, Düsseldorf 1976
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.)*, *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MatAB)*, Nürnberg, Heft 4/1979, Heft 5/1979, Heft 7/1980, Heft 8/1980
- Klose, J.*, Die Situation ausländischer Berufsschüler in Baden-Württemberg, in: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, Heft 2, Frankfurt 1980, S. 24-28
- Kolping-Bildungswerk Landesverband Bayern e. V. (Hrsg.)*, Beitrag zur MBSE-Diskussion und zur Problematik der beruflichen Integration junger Ausländer insgesamt, München 1981
- Koschnick, H.*, Vorwort zu *Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Lernortübergreifendes Kooperationsmodell zur Förderung ausländischer Jugendlicher beim Übergang von der Hauptschule in das Berufsleben*, Zwischenbericht II, München 1978
- Kost, W.*, Situation und Chancen der ausländischen Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsstellenmarkt, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hrsg.): Aufgaben der Jugendsozialarbeit bei der beruflichen Integration junger Ausländer und ausländischer Flüchtlinge*, Bonn 1980
- Langenohl-Weyer, A. u. a.*, *Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich – Probleme und Lösungsversuche*, München 1979
- Mahler, G.*, *Ausländische Schüler in Bayern; Situation – Probleme – Möglichkeiten*, in: *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Schulreport*, Heft 3, München 1979, S. 2-6
- Mehrländer, U.*, *Determinanten der Integration von Gastarbeiterkindern in der Bundesrepublik*, in: *Stratmann K., Harney K. (Hrsg.): Integrationsprobleme ausländischer Jugendlicher*, Wiesbaden 1981 a
- Mehrländer, U. u. a.*, *Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland*, Repräsentativuntersuchung '80, Bonn 1981 b
- Meisel, H.*, *Die soziale und berufliche Integration der ausländischen Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin 1980
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen MAGS (Hrsg.)*, *Vergleichende Statistiken zu den MBSE-Jahrgängen 1980/81, 1981/82, 1982,83*, Düsseldorf 1983
- Pfriem, R.*, *Erste Erfahrungen mit MBSE – Neu*, in: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, Heft 3, Frankfurt 1980, S. 77- 78
- Piott, S. u. a.*, *Ausländische Jugendliche zwischen Schule und Beruf, Orientierungshilfen*, München 1981
- Pirkl, F.*, *Berufsvorbereitung und soziale Eingliederung junger Ausländer (Statement bei der Pressekonferenz am 6. 2. 81)*, München 1981
- Schmitt, G.*, *Integration – Bildungspolitik – Schulorganisation*, in: *Ausländerkinder-Forum für Schule und Sozialpädagogik*, Heft 3, Freiburg 1980

- Schnapka, M.*, MBSE: Maßhalten bei sozialer Eingliederung? Zahlen und Vermutungen zur aktuellen MBSE-Tendenz, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 3, Frankfurt 1981, S. 113-116
- Schober K.*, Zur Ausbildungs- und Beschäftigungssituation ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland – gegenwärtige Lage und künftige Entwicklung, in: MittAB 1/1981
- Schober K.*, Ausländische Jugendliche: Ausbildungssituation und Arbeitsmarktlage, in: BeitrAB 68, Nürnberg 1982
- Schober, K.*, Was kommt danach? in: MittAB 2/1983
- Schrader, A.*, Zur Problematik divergenter Sozialisation ausländischer Jugendlicher, in: Stratmann, K., Harney K. (Hrsg.): Integrationsprobleme ausländischer Jugendlicher, Wiesbaden 1981, S. 5-11
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.)*, Richtlinien zur Durchführung von Maßnahmen zur sozialen Eingliederung ausländischer Jugendlicher, Mainz 1977
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.)*, MSBE-Bericht über das Kursjahr 1977/78, Mainz 1979 a
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.)*, MSBE-Info Nr. 13, Mainz 1979 b
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.)*, MSBE-Info Nr. 15, Mainz 1979 c
- Sprachverband – Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V. (Hrsg.)*, MSBE-Bericht über das Kursjahr 1978/79, Mainz 1980
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.)*, Statistisches Jahrbuch 1982, Wiesbaden 1982
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.)*, Wirtschaft und Statistik, Nr. 1, Wiesbaden 1982
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.)*, Statistische Berichte – Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Stuttgart 1979
- Stingl, J.*, Die berufliche Eingliederung der zweiten Ausländergeneration, in: Schlaffke, W., Zedler, R.: Die zweite Ausländergeneration, Köln 1980
- Stratmann, K., K. Harney, (Hrsg.)*, Integrationsprobleme ausländischer Jugendlicher, Wiesbaden 1981
- Vink, J.*, Die Berufsausbildung. Das dunkelste Kapitel deutscher Ausländerpolitik, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 2, Frankfurt 1980, S. 10 – 23
- Vink, J.*, Materialien zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher, Bonn 1981
- Weidacher, A., A. López-Blasco*, Ausländerpolitik und Integrationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, München 1982
- Werner, J.*, Ein Versuch, Licht ins MBSE-Dunkel zu bringen, in: Informationsdienst Ausländerarbeit, Heft 1, Frankfurt 1980, S. 148-152