

„Berufsschule auch ist nicht so wie Deutschkurs ...“ – Der Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten

„Vocational School is not like a German language course ...“ – Young refugees’ perspectives on Vocational School in Germany

KURZFASSUNG: Der Artikel befasst sich mit dem Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten, wobei der analytische Fokus auf dem pädagogischen Umgang mit ihrer Sprachkompetenz im Deutschen liegt. Herausforderungen, die sich für geflüchtete Jugendliche diesbezüglich im Unterricht der Berufsschule ergeben, werden anhand von Zwischenergebnissen eines qualitativ empirischen Forschungsprojekts vorgestellt. Ausgehend von den Berichten der interviewten jungen Menschen wird diskutiert, wie der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Berufsschule lernförderlich gestaltet werden kann.

Schlagworte: Geflüchtete, Berufsschule, Sprachkompetenz, Normalisierung, Mehrsprachigkeit, Übergänge

ABSTRACT: This article deals with young refugee’s experiences at vocational schools in Germany. It focuses on the aspect of language proficiency in German and the challenges that come with entering vocational schools in Germany for language learners. First results are presented on the basis of a qualitative empirical research project in which young refugees attending vocational schools were interviewed. Based on their reports, it is discussed how multilingualism can be dealt with in a way that promotes learning instead of preventing it.

Keywords: Refugees, Vocational School, Language Proficiency, Normalisation, Multilingualism, Transitions

1. Einleitung

Über die Teilhabe geflüchteter Jugendlicher an beruflicher Ausbildung in Deutschland existieren bisher wenig wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse, da die Kategorie ‚Flucht‘ als Einwanderungsgrund nur selten explizit in den vorhandenen Statistiken erfasst wird. Zahlen zur Entwicklung der Teilhabe geflüchteter Menschen an Ausbildung und Arbeit in Deutschland liefert die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aufgebaute Daten- und Informationsbasis „Integration Geflüchteter in Ausbildung und Arbeit“ (InGAA). Dieser Statistik ist zu entnehmen, dass im Ausbildungsjahr 2018/19 21.300 Geflüchtete an Maßnahmen im Bereich der vorberuflichen Bildung teilgenommen haben.

Dies entspricht einem Anteil von 13,2 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bundesweit (vgl. BIBB 2020: 290). Hinzu kommen in diesem Zeitraum 3000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Sondermaßnahmen für Geflüchtete zur Ausbildungsförderung (vgl. BIBB 2020: 290). Im Bereich der Einmündung ins Ausbildungssystem zeigt sich, dass zum 30. September 2019 insgesamt ca. 38.100 geflüchtete Personen bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) als Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber gemeldet waren. Wie viele Geflüchtete ohne die Unterstützung der BA nach einer Ausbildung gesucht haben, ist nicht bekannt. Auch die Übergangsquote in Ausbildung bezieht sich lediglich auf die bei der BA gemeldeten Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber. So konnten 13.433 Personen einen Ausbildungsvertrag abschließen, was einer Übergangsquote von 35,2 % entspricht (vgl. BIBB 2020: 295). Die Einmündungsquote verzeichnete einen leichten Rückgang um 1,3 % und liegt weiterhin deutlich unter dem Anteil erfolgreich eingemündeter Personen ohne Fluchthintergrund (48,8 %) (vgl. BIBB 2020: 296). Auffällig ist außerdem, dass die bei der BA gemeldeten Ausbildungssuchenden mit Fluchthintergrund im Durchschnitt älter sind als diejenigen ohne. Während 24,9 % der Bewerberinnen und Bewerber mit Fluchthintergrund 25 Jahre und älter war, betraf dies nur 7,3 % derjenigen ohne Fluchthintergrund.

Selbst wenn den Bewerberinnen und Bewerbern mit Fluchthintergrund, meist jungen Erwachsenen, der Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen oder in ein Ausbildungsverhältnis gelingt, gibt es für diejenigen, die erst seit wenigen Monaten/Jahren in Deutschland leben und unfreiwillig ihre Herkunftsländer verlassen mussten, Hindernisse auf verschiedensten Ebenen, welche den erfolgreichen Abschluss der Maßnahme/Ausbildung beeinflussen. Dies betrifft insbesondere den Aspekt der *Sprachkompetenz in der Berufssprache Deutsch* (vgl. Efin 2015), den wir in diesem Beitrag näher betrachten wollen. Aber auch andere destabilisierende Bedingungen spielen eine Rolle wie beispielsweise jene, die durch einen prekären Aufenthaltsstatus oder aus einer beengten Wohnsituation heraus entstehen, in der die Ruhe und Privatsphäre fehlt, die für erfolgreiche konzentrierte Lernprozesse nötig sind. Grundlegende Annahme und empirisch bereits umfangreich belegte Basis dieses Beitrags ist, dass es sich bei geflüchteten Jugendlichen und Erwachsenen, unabhängig von der Art oder spezifischen Überschneidung der als benachteiligend geltenden Differenzlinien, um Heranwachsende in sehr heterogenen Lebenslagen und Lebenswelten handelt. Es gibt nicht ‚den oder die Geflüchtete‘ als klassischen Prototyp. Das einzige, was die einzelnen Personen in der Gruppe vereint, ist, dass sie unfreiwillig ihre Herkunftsländer verlassen mussten, weil sie oder ihre Sorgeberechtigten ihre Existenz auf unterschiedliche Weise akut bedroht sahen. Jede und jeder Einzelne von ihnen bringt unterschiedliche Vorerfahrungen und, mit Bourdieu gesprochen, soziale, kulturelle, symbolische und ökonomische ‚Kapitalien‘ mit. Gleichwohl sind als ‚Geflüchtete‘ markierte junge Menschen in Bildungsinstitutionen Homogenisierungsprozessen ausgesetzt, durch welche sie als besondere ‚Risikogruppe‘ bzw. ‚Problemgruppe‘ erscheinen und damit häufig auch ähnliche Ausschlusserfahrungen machen (vgl. Drücker/Seng/Töbel: 2016). Die Differenzlinie, entlang derer Unterschiede zwischen ‚Erstsprache Deutsch | Nicht-Deutsch‘ gemacht werden, ist etwa eine, die alle neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrifft, aber Ge-

flüchtete in besonderer Weise. Diese sind zum Zeitpunkt ihrer Einmündung in die Berufsschule bzw. in berufsvorbereitende Maßnahmen häufig in der Situation, über Jahre von qualitativ hochwertiger Bildung und damit positiven Lernerfahrungen ferngehalten worden zu sein. Entweder aufgrund der Existenz bedrohenden Situation in ihren Herkunftsländern, weil sie über mehrere Jahre auf der Flucht waren und/oder weil die Einmündung in das deutsche Bildungssystem teilweise mehrere Monate dauert (vgl. Lewek/Naber 2017: 43). Auch der Kontakt zu mehrheitsdeutschen Jugendlichen und Familien ist durch die Wohn-/Unterbringungssituation von Geflüchteten häufig sehr reduziert, was die Sprachkompetenzentwicklung im Deutschen zusätzlich erschwert. Wir werden uns im Folgenden mit den Herausforderungen, die sich daraus für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Kontext der Berufsschule ergeben, näher beschäftigen und dabei insbesondere den Aspekt der Sprachkompetenz im Deutschen in den Blick nehmen.

Nach einer kurzen Vorstellung des Forschungsprojekts, auf dessen Grundlage dieser Artikel basiert, skizzieren wir zwei zentrale theoretische Konzepte, mit denen wir arbeiten, um uns dem Datenmaterial anzunähern – nämlich das *Gouvernementalitätskonzept* Foucaults (2017) sowie das von Gogolin (1994) entwickelte Konzept des *monolingualen Habitus* in der Schule, das den Rahmen der Professionalisierung von Berufsschullehrenden maßgeblich prägt. Anschließend gehen wir auf einige zentrale Ergebnisse ein, die im Kontext Berufssprache Deutsch von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern relevant gesetzt wurden, um mit konkreten Reflexionshinweisen abzuschließen, die auch für aktive Berufsschullehrende interessante Impulse bieten können, um geflüchtete Jugendliche im eigenen Fachunterricht noch besser integrativ fördern und begleiten zu können.

2. Zur Anlage des Projekts

Die Daten, auf die wir uns in diesem Beitrag beziehen, sind Teil eines an der Universität Bremen im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften durchgeführten und noch laufenden Forschungsprojekts, aus dem hier erste Zwischenergebnisse vorgestellt werden. Das Erkenntnisinteresse des Projekts liegt auf differenzmarkierenden Praktiken im institutionellen Kontext beruflicher Bildung in Deutschland (DifBerBil). Unter einer machtkritischen erziehungswissenschaftlichen Perspektive werden Differenzen dabei als zeitlich und räumlich bedingte Resultate von machtvollen Unterscheidungspraktiken gefasst, die auch im Rahmen der Berufsvorbereitung sowie der dualen Ausbildung wirkmächtig sind. Empirische Grundlage des Projekts sind Interviews mit Auszubildenden im dualen Ausbildungssystem sowie Interviews mit geflüchteten Jugendlichen, die eine berufsvorbereitende Maßnahme im sogenannten Übergangssystem absolvieren oder bereits als Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr tätig sind. Im Kontext dieses Beitrags steht der Lernort Berufsschule aus der Sicht von geflüchteten Auszubildenden im Fokus der Betrachtung und im Folgenden insbesondere die Bezugnahme auf die Differenzkategorie Sprache im berufsschulischen Setting.

Forschungsmethodologisch ist das Projekt in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung sowie der reflexiven erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung verortet. Im Projekt wurden im Zeitraum von Juni 2015 bis einschließlich Februar 2016 Interviews mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren im Übergangssystem sowie im Ausbildungssystem geführt. Zwei Interviews wurden mit Auszubildenden geführt, jeweils eines in der IT Branche und in einer Tischlerei und sieben Interviews mit geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 17 und 20 Jahren. Drei der interviewten Jugendlichen befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews in einer Einstiegsqualifizierung in den Bereichen Fachkraft für Lagerlogistik und Chemielaborant bzw. Chemielaborantin. Vier der interviewten Jugendlichen absolvierten das erste Ausbildungsjahr in den Berufen Fachkraft für Lagerlogistik, Konstruktionsmechaniker bzw. Konstruktionsmechanikerin im Schiffbau und Berufskraftfahrer bzw. Berufskraftfahrerin.

Bei der Einstiegsqualifizierung (EQ) handelt es sich um ein arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Berufsvorbereitung, das sich insbesondere an benachteiligte Jugendliche richtet und den Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung fördern soll. Diese, von der Bundesagentur für Arbeit finanzierte Maßnahme, wird unter anderem gezielt eingesetzt, um geflüchteten Jugendlichen den Einstieg in die Berufsausbildung zu ermöglichen. Die EQ ist als betriebliches Langzeitpraktikum organisiert, das zwischen sechs und zwölf Monate dauert. Die inhaltliche Ausrichtung orientiert sich an den Inhalten des jeweiligen anerkannten Ausbildungsberufs, der von den Betrieben angeboten und von den Teilnehmenden angestrebt wird. Wie auch in einer regulären betrieblichen Ausbildung besuchen berufsschulpflichtige Teilnehmende Fachklassen in der zuständigen Berufsschule. Die Teilnehmenden erhalten eine Vergütung, die dem Arbeitgeber auf Antrag von der Bundesagentur erstattet wird. Mit einer Übergangsquote von über 60 % (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019) gilt die Einstiegsqualifizierung als erfolgreiche Maßnahme im sogenannten Übergangssystem zwischen allgemeinbildender Schule und dualem Ausbildungssystem.

Drei der befragten Jugendlichen nahmen an einem Projekt eines behördlichen Ausbildungszentrums teil, das im Ausbildungsjahr 2015/16 25 EQ Plätze für geflüchtete Jugendliche in verschiedenen Berufen des öffentlichen Dienstes zur Verfügung stellte. Neben den regulären Praxisphasen im Betrieb sowie dem Besuch von Fachklassen in der Berufsschule unter der Woche, umfasste das Angebot berufsbezogene Deutschförderung am Samstag. Die anderen vier interviewten Jugendlichen befanden sich im ersten Jahr einer dualen Berufsausbildung, in der sie regulär die beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule besuchten und keine weitere Sprachförderung im Deutschen erhielten. Alle sieben Jugendlichen besuchten vor dem Einstieg in die EQ oder die Ausbildung für die Dauer von wenigen Monaten bis zu einem Jahr den Bildungsgang „Berufswahlvorbereitung mit Sprachförderung“ an einer Berufsschule, die hauptsächlich berufsvorbereitende schulische Maßnahmen anbietet. Das Curriculum dieser sogenannten ‚Sprachklassen‘ zielt auf das Erlernen der deutschen Sprache und auf eine erste berufliche Orientierung in den Berufsfeldern Metalltechnik, Wirtschaft/Verwaltung, Hauswirtschaft/Ernährung und Technik/Zweirad/Gastronomie.

Im Sinne der Grounded Theory Methodologie (GTM) und des theoretischen Samplings nach Strauss und Corbin (1996) wurde die Auswahl der Interviewten nicht anhand deduktiver Kriterien vorab getroffen, sondern induktiv im Verlauf der Forschung vorgenommen. Konkret leiten Fragen und Vergleiche, die sich während der Analyse bereits erhobenen Materials entwickeln, die weitere Auswahl an Fällen. Besondere Betrachtung finden dabei sogenannte theoretisch relevante Konzepte, die beim Vergleichen von Vorfällen wiederholt auftauchen oder gänzlich abwesend sind und die sich im Verlauf des Kodierverfahrens als Kategorien etablieren (ebd.). Das Kodier-Verfahren nach Strauss und Corbin diene folgend auch als Analyseinstrument zur Auswertung der transkribierten Interviews.

Bevor erste Zwischenergebnisse zur Rolle von Sprache in der Berufsschule aus dem Forschungsprojekt vorgestellt werden, richtet sich der Blick im nächsten Abschnitt zunächst auf die theoretische Folie, die den Analysen des Interviewmaterials zugrunde liegt. Bezuggenommen wird dabei vor allem auf Michel Foucaults Analytik der Gouvernementalität sowie auf die Konzepte des monolingualen Habitus (Gogolin 1994) und des (Neo)Linguizismus (Dirim 2010).

3. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Irritation der Normalitätsordnungen

Der theoretische Rahmen des vorliegenden Beitrags basiert unter anderem auf Michel Foucaults Analytik der Gouvernementalität, die er Ende der 1970er Jahre im Rahmen einer Vorlesungsreihe am Collège de France entwickelte und die seither vor allem durch die Forschungsrichtung der *gouvernementality studies* weiterentwickelt und für die Bearbeitung geistes- und sozialwissenschaftlicher Fragestellungen fruchtbar gemacht wurde. Foucault untersucht in seinen Ausführungen Formen der Machtausübung durch Praxen des Leitens und Führens, die in der Verbindung von Makroebene (Staat) und Mikroebene (Subjekt) hervorgebracht werden. Der von ihm geschaffene Begriff *Gouvernementalité* ist eine semantische Verbindung der beiden französischen Begriffe *gouverner* (regieren) und *mentalité* (Denkweise). Das theoretische Konzept der Gouvernementalität ermöglicht es, die institutionelle Ebene der Lernorte Schule und Betrieb mit der individuellen Ebene der handelnden Subjekte innerhalb vorherrschender und sich wandelnder institutioneller Rahmenbedingungen unter einer Perspektive zusammenzudenken und das Feld der Berufsausbildung auf seine machttheoretischen Implikationen hin zu befragen. In seiner Analyse untersucht Foucault verschiedene Arten der Regierung, im Sinne eines „politischen Wissens“ (Foucault 2017: 520) der Menschenführung, von antiken griechischen und römischen Führungskonzepten über die Formen der Führung in der Staatsräson und der Polizeiwissenschaft der frühen Neuzeit, bis hin zur Regierungsrationalität des Liberalismus und Neoliberalismus im 20. Jahrhundert (vgl. Lemke 2014: 262). Dabei identifiziert Foucault die zentrale gemeinsame Bedeutungsebene, dass allen Regierungsrationalitäten eine Art der Machtausübung immanent ist, die sich einerseits durch die äußere Fremdführung durch Andere sowie andererseits durch die innere

Führung des eigenen Selbst kennzeichnet, wobei letztere auch als Selbstführung oder Selbsttechnologie beschrieben werden kann (vgl. Klingovsky 2009: 104). Auf diese allgemeine Form des Regierens bezogen, fallen unzählige Praxisfelder in die Zuständigkeit von Regierung, so auch Erziehung und Bildung (vgl. Klingovsky 2009: 104). Wie sich zeigt, spielt das Normkonzept eine zentrale Rolle in der Analytik der Gouvernamentalität. Bezogen auf den Aspekt des Leitens und Führens von Menschen wird das Konzept der Norm dann relevant, wenn es um die Legitimation politischer oder auch pädagogischer Interventionen geht. Die Ermittlung einer ‚gesellschaftlichen Norm‘ anhand der Genese von statistischen Normalitätskurven, ist nach Foucault kennzeichnend für den modernen westlichen Liberalismus. Normen werden hier insbesondere dann politisch zur handlungsleitenden Maxime, wenn es um den staatlichen Umgang mit Bedrohung und Gefahren geht. Ziel ist es, sie als bedrohlich identifizierte Phänomene in einem statistisch ermittelten *Normalbereich* zu halten, der ökonomisch und gesellschaftlich tragbar ist. Normalisierende Interventionen bestehen folgend darin, dass Subjekte am normalverteilten Verhalten der Masse ausgerichtet werden (vgl. Kelle 2013: 25). Im Kontext der Berufsschule stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Normalitätserwartungen und pädagogischem Handeln. Normvorstellungen können hier darauf bezogen sein, wie gut jemand, die oder der dort einmündet, die Berufssprache Deutsch bereits beherrschen sollte, welche Grundkompetenzen jemand schon mitbringen sollte, um im Fachunterricht erfolgreich sein zu können, wie selbstständig und konzentriert jemand arbeitet und/oder wie sich jemand im Klassenverbund einzufügen hat. Passen Jugendliche nicht in diese ‚Norm‘, werden sie von pädagogischen Fachkräften „mit Blick auf die institutionellen Erwartungen des Ausbildungssystems als korrekturbedürftig etikettiert“ (vgl. Handelsmann/Schütte/Thielen 2019: 234).

Im schulpädagogischen und institutionellen Kontext in Deutschland ist der Normbereich besonders eng, wenn es um das Thema *migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* geht. Der von Gogolin (1994) so bezeichnete ‚monolinguale Habitus‘ rekurriert unter anderem auf eine einsprachige Organisation von Bildungsräumen in Schule sowie auf ein einsprachiges Selbstverständnis von Lehrkräften. Die implizite gesellschaftliche Vorstellung, dass in einem Nationalstaat ein „Volk“ eine Nationalsprache spricht bzw. sprechen sollte, zeigt sich in Diskursen, in denen Mehrsprachigkeit als Problem und außerhalb der Norm verortet wird. Die Nationalsprache wird so zu einem identitätsstiftenden Moment und ihre Vorrangstellung gegenüber anderen Sprachen scheint unhinterfragt legitim (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 108).

In verschiedenen institutionellen Kontexten zeigt sich ein monolingualer Habitus unter anderem durch die implizite Norm (bildungssprachliches) Deutsch sehr gut beherrschen zu müssen, um in geforderter Weise an (Weiter-)Bildungsangeboten teilhaben zu können. Die Verortung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit außerhalb dieser Norm (und mitunter auch ihre Pathologisierung) produziert Ausschlüsse und festigt hegemoniale Machtstrukturen. Menschen, die die hegemoniale Sprache Deutsch nicht „perfekt“ beherrschen, werden nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern häufig auch Kompetenzen in anderen Bereichen abgesprochen. Teilweise wird sogar die Möglichkeit ausgeschlossen, bestimmtes Wissen überhaupt erst erwerben zu können

(vgl. Dirim/Heinemann 2016: 109). Dirim und Mecheril (2010) verweisen in ihren Überlegungen zum Kontext Schule mit Verweis auf Pierre Bourdieu auf Sprache als Raum, in dem soziale Unterscheidungen erfolgen und Entscheidungen über gesellschaftliche Zugänge getroffen werden:

Inwiefern sich die Kinder in den weiteren sozialen Umgebungen, in die sie eintreten, Gehör verschaffen können, hängt jedoch nicht nur davon ab, wie weit ihr Sprachverständnis gediehen ist, wie differenziert ihre Äußerungen sind und wie weit ihr Wortschatz ausgefächert ist. Welchen Zugang die Kinder zu den gesellschaftlichen Kontexten erhalten, hängt nicht nur von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz und dem relativen Grad dieser Kompetenz ab, sondern ganz entschieden davon, ob die Sprache, in der sie diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird. (Dirim/Mecheril: 101)

Wird die Sprache der sogenannten Mehrheitsgesellschaft zur Norm erhoben und erfahren die Sprache(n) anderer Gruppen Abwertung und negative Zuschreibungen oder wird ihre Nutzung gar mit Sanktionen versehen, so kann dies als spezifische Form des Rassismus gelesen werden. Diese beschreibt Dirim (2010: 91 f.) als Linguizismus oder, wenn eher subtil und implizit ausgeübt, auch als Neo-Linguizismus und damit als „Instrument der Machtausübung“ und „Wegbereiter für die Durchsetzung des monolingualen Habitus oder aber auch als dessen Folge“ (Dirim 2010: 92, 97). Schule ist dabei maßgeblich an der Herstellung legitimer und illegitimer Sprachen beteiligt, indem sie darüber entscheidet welche Sprache(n) curricular und unterrichtlich berücksichtigt, angeboten und akzeptiert werden (vgl. Dirim et al. 2018: 201). Räume für Hybridität und Selbstbezeichnung von Sprecherinnen und Sprechern bleiben so verschlossen (vgl. Khakpour 2016: 217). Die Verknüpfung von Sprache und Nation, oder Sprache und Herkunft erkennt zudem die empirisch belegte Tatsache, dass das Sprachrepertoire von Individuen in einer Migrationsgesellschaft grundsätzlich eine Mischung aus unterschiedlichen Sprachen, Dialekten, Soziolekten etc. umfasst, das kontextrelevant eingesetzt werden kann und eine wichtige Rolle beim Erwerb von (beruflichem und schulischem) Wissen spielt. Dirim/Heinemann (2016) plädieren vor diesem Hintergrund für eine machtkritische Reflexion des Begriffs der „Erstsprache“ und formulieren alternativ die Bezeichnung „erstsprachliches Repertoire“ (Dirim/Heinemann: 103).

4. Die Rolle von Sprache beim Übergang in Ausbildung

Sprache gilt im Übergang in eine Ausbildung als Selektionskriterium. Bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern stützen Personalverantwortliche ihre Entscheidungen auf Vermutungen hinsichtlich des Risikos, welches eine Einstellung bestimmter Personen für das Unternehmen mit sich bringen könnte. Bei der Auswahlentscheidung spielen auch askriptive Merkmale wie die ‚ethnisierte Herkunft‘ eine entscheidende Rolle (vgl. Seibert/Solga 2005: 379). Die Sprachfähigkeit im Deutschen wird von Betrieben mitunter als ein Signal für „Integration“ gelesen, so dass Entscheidungen eher gegen Bewerberinnen und Bewerber mit einem sogenannten Migrationshintergrund aus-

fallen, wenn mangelnde Deutschkenntnisse vermutet werden (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015: 96). Andere Erstsprachen als Deutsch werden von Betrieben vorrangig dann als Ressource betrachtet, wenn daraus ein betriebswirtschaftlicher Vorteil erwartet wird, beispielsweise durch die Möglichkeit Kundschaft mit gleicher Erstsprache zu erreichen (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015: 127). Die Funktionslogik betrieblicher Selektion bei der Auswahl von potentiellen Auszubildenden beschreibt Imdorf (2010) als Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Anhand empirischen Materials aus Interviews mit Auszubildenden zeigt er, dass Betriebe den Ausschluss von als ausländisch gelesenen Ausbildungsbewerberinnen und Ausbildungsbewerbern weniger leistungsbezogen begründen, sondern mit differenzmarkierenden und rassistischen Zuschreibungen, die sich auf Nationalität, Kultur und Sprache der Ausbildungsbewerberinnen und Ausbildungsbewerber beziehen und aufgrund derer sie betriebliche Störungen in verschiedenen für die Betriebe relevanten Kontexte erwarten (vgl. Imdorf 2010: 271). Den Rückgriff auf die Differenzkategorie Sprache bezeichnet Imdorf dabei als

das ‚kostengünstigste‘ Argument der Rechtfertigung von Selektionsentscheidungen [...], denn aufgrund seiner unmittelbaren Plausibilität erübrigen sich weitere Stützungen durch empirische Belegerzählungen. Das Sprachargument ist für die Betriebe aber vor allem auch ‚kostengünstig‘, weil es jeden potentiellen, gegen den Ausschluss von ‚ausländischen‘ Bewerbern gerichteten Protest frühzeitig und effizient abzuwenden erlaubt. Denn Sprache ist ein wohlfeiles Argument, welches seinen Halt im Common Sense hat und durch seine ‚Unschlagbarkeit‘ überzeugt: Wer nicht sprachkompetent ist, kann die mit einer Lehre verbundenen Leistungsanforderungen nicht erfüllen. Die Betriebe bedürfen keiner Belege dafür, dass die Ortssprachkompetenzen eines multilingualen Jugendlichen den Anforderungen einer Lehre nicht genügen wurden. Der Verweis auf Sprachdefizite bei ‚Ausländern‘ ist selbsterklärend und sieht keine zuverlässigen betrieblichen Bewährungsproben vor. (Imdorf 2008: 136)

Auch Imdorf recurriert damit letztlich auf die ‚Technik des Regierens durch den Verweis auf Normabweichungen‘. Lässt der Phänotyp vermuten er/sie könnte potentiell nicht über ausreichend Deutschkenntnisse verfügen und kann er/sie damit als potentielle Normabweichung gelesen werden, lässt sich mit dieser Technik eine solche Person als ‚Gefahr‘ für den Betrieb darstellen, die es legitimerweise abzuwenden gilt. Eine solche Gefahr braucht dann auch gar nicht erst nachgewiesen oder erprobt werden.

Bewältigen geflüchtete Jugendliche den Übergang in eine Berufsausbildung trotz der Schlechterstellung am Ausbildungsmarkt, stehen ihnen neue Herausforderungen an den Lernorten Betrieb und Berufsschule gegenüber. Die Inhalte des Unterrichts an Berufsschulen werden nicht nur von curricularen Vorgaben, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern bestimmt, sondern auch von der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt sowie von Anforderungen seitens der Betriebe, der Kammern, Innungen und Berufsverbänden (vgl. Roche 2017: 191). Die im Rahmen der Ausbildung von Kammern bereitgestellten Prüfungen setzen dabei ein sehr hohes Niveau an Leseverstehens- und Schreibkompetenzen sowie mündliche Interaktionsfähigkeit und selbstbewusstes Sprechen im Deutschen voraus. Sie bilden den Maßstab, an dem die sprachlichen Kompetenzen von Auszubildenden gemessen werden (vgl. Roche/Terrasi-Haufe 2019: 168). Für den Er-

werb beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule und im Betrieb sowie für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten gelten sprachlich-kommunikative Kompetenzen im Deutschen als elementar (vgl. Settlemeyer/Widera 2016: 30).

In jüngster Zeit wird die Zuständigkeit der Berufsschulen bezüglich der Sprachbildung von Auszubildenden bildungspolitisch vermehrt diskutiert. Dem zugrunde liegt die (späte) Erkenntnis, dass Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund mit unterschiedlich ausgeprägten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in die berufliche Bildung einmünden. Vor diesem Hintergrund wird darauf verwiesen, dass sprachsensibler Unterricht an Berufsschulen eine Querschnittsaufgabe darstelle. In ihrer aktuellen Empfehlung für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (2019) hält die Kultusministerkonferenz fest:

Sprachsensibles Unterrichten ist Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft. Dies umfasst beispielsweise die sprachbewusste Gestaltung von Lern- und Prüfungsaufgaben und die Kommunikation im Unterrichtsgeschehen. Einzubetten ist die Sprachsensibilität in die pädagogische Entwicklung von Schule als Ganzes. Hierbei sind das Potenzial der Mehrsprachigkeit sowie die Rolle regionaler Varietäten beim Sprachenlernen zu beachten, ebenso stellen die Auswirkungen der Digitalisierung die sprachliche Bildung vor neue Herausforderungen und Möglichkeiten. (KMK 2019: 9)

Die bisherige Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften in der Berufsvorbereitung und der beruflichen Bildung sehen eine Befähigung zur Begleitung von Schülerinnen und Schülern, die nicht über die erwarteten Normkompetenzen im Deutschen verfügen jedoch nur an wenigen Standorten vor. Insbesondere schon länger unterrichtenden Lehrkräften fehlt an dieser Stelle jegliche schon im Studium anzulegende Professionalisierung in Bezug auf die Sprachförderung im Deutschen. Ideen, wie die eigenen Unterrichtsmaterialien sprachlich angepasst werden können, kommen jedoch in der Regel nicht intuitiv. Eine Umgestaltung des eigenen Unterrichts, inklusive der Fachbücher und weiterer Materialien ist ein intensiver Prozess, der Unterstützung durch sprachdidaktische Expertise, Kooperationsstrukturen, Geld für Zusatzmaterialien und Zeit braucht – alles keine selbstverständlich vorhandenen Ressourcen an (Berufs-)Schulen.

Im Rahmen des aktuell laufenden Projekts, konnten wir bezüglich der Einschätzung von betroffenen Schülerinnen und Schülern, die in diesem Kontext ausgebildet werden, einige spannende erste Zwischenergebnisse gewinnen. Wir werden diese im Folgenden kurz skizzieren, in der Hoffnung damit auch Reflexionsimpulse für eine weitere Professionalisierung in Richtung eines/einer *Reflective Practitioner*, einer sich selbst kritisch reflektierenden Lehrkraft, zu ermöglichen.



5. Ergebnisse und Impulse für den Lernort Berufsschule¹

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zur Normalität machen

Taron, einer der interviewten Jugendlichen, berichtet aus seiner eigenen Erfahrung im Unterricht:

Weil da musst du manchmal spricht die Lehrer oder die Lehrerin, musst du richtig zuhören, [...] weil die schreiben das nicht auf die Tafel, oder so auf den Beamer. [...] Oder sie sagen so, lesen Sie von diese Seite bis diese Seite und gucken Sie, was da passt. [...] und raussuchen und aufschreiben [...] Das ist nicht einfach für mich gewesen (T: Transkript Nr. 7, Z. 594–604)

Aus Tarons Erzählung wird deutlich, dass die Hindernisse, die ihn am Aufnehmen des Lernstoffs hindern, nicht auf der inhaltlich-fachlichen Ebene liegen. Die methodisch-didaktische Gestaltung des Fachunterrichts, von dem Taron berichtet, ist durch einen starken Fokus auf frontale Phasen mit ausschließlich mündlicher Vermittlung von Inhalten gekennzeichnet. Schon allein das Zuhören und das Verstehen der Aufgabenstellung ist eine Herausforderung für ihn, noch bevor er überhaupt die Chance hat, sich auch mit den fachlich-inhaltlichen Herausforderungen zu beschäftigen.

Es ist breit empirisch belegt, dass dann, wenn Lerninhalte in einer Sprache aufgenommen werden müssen, die als solche noch einen zusätzlichen Lerngegenstand darstellt, auch die Vermittlung der Fachinhalte immer auf zwei Ebenen stattfinden sollte, nämlich auf der Ebene der Sprache und der Ebene des Fachinhalts (vgl. etwa Roche/Terrasi-Haufe 2019; Leisen 2017; Brandt/Gogolin 2016; Efing 2015; Carnevale/Wojnesitz 2014; Gogolin/Lange/Michel et al. 2013). Der Ansatz, der sich dieser Problematik annimmt, wird sprachsensibler Fachunterricht genannt und hat inzwischen große Bekanntheit erlangt. Er wird jedoch von den wenigsten Lehrkräften aktiv umgesetzt. Dies liegt einerseits an der eben schon markierten fehlenden Ausbildung, andererseits aber auch an der im monolingualen Habitus begründeten problematischen Grundhaltung, in der ‚Deutschunterricht‘ und ‚Fachunterricht‘ als getrennte Phänomene zu betrachten seien. Die Ausbildung in der deutschen Sprache wird in den Förderunterricht verlagert und für den Fachunterricht als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt (vgl. etwa Leisen 2017: 4 ff.). Das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts beinhaltet den Auftrag, alle Fachinhalte gleichzeitig immer auch auf sprachlicher Ebene verständlich zu machen. Das kann durch unterstützende parallele oder vorbereitende Wortschatzübungen geschehen, aber auch durch so einfache Maßnahmen wie das schriftliche Festhalten aller wichtigen im Unterricht festgehaltenen Ergebnisse (vgl. Gogolin/Lange 2011). Auf diese Weise haben die Lernenden eine Chance, diese zu Hause nochmal in Ruhe nachzuarbeiten und für sich zu übersetzen, wenn sie dem Unterricht nicht so schnell folgen konnten.

1 Die folgenden Zitate aus den Interviewtranskripten wurden sprachlich angepasst, um besser verständlich zu sein. Der Inhalt bleibt dabei unverändert.

Wird dieser Ansatz des sprachsensiblen Fachunterrichts ‚normalisiert‘ und stellt nicht eine ständige, die Lehrkräfte überfordernde Abweichung von der Norm da, sondern eben eine ganz ‚normale‘ Aufgabe, die zum guten Unterrichten eben dazugehört, wirkt sich dies auch auf die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler aus. Selbsterfahrungen und Fremdzuschreibungen sind zentrale Mechanismen, welche die soziale Positionierung von Individuen im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Ordnungen bedingen (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 41). Wird die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern, die in Bezug auf das Deutsche noch im Lernprozess sind, nicht mehr als Dauerstörung, Verlangsamung und Abweichung von der Norm behandelt, sondern als ganz selbstverständlicher Bestandteil des Schullebens, haben auch die Schülerinnen und Schüler selbst eine Chance, sich nicht als ständige Abweichung und ‚Fehl am Platz‘ wahrzunehmen, sondern sich selbstverständlich zugehörig zu fühlen.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen

Eine Möglichkeit, Mehrsprachigkeit nicht nur auszuhalten und mehr oder weniger widerständig damit umzugehen, ist, sie aktiv als Ressource des Lernens im Unterricht mit einzubeziehen.

Eine dieser Einsatzmöglichkeiten ist das Zusammenarbeiten in ‚gleichsprachigen Teams‘, die über unterschiedlich fortgeschrittene Kompetenzen im Deutschen verfügen. Hier sollte allerdings mit Fingerspitzengefühl gearbeitet werden. Denn während es grundsätzlich eine wertvolle Ressource im Unterricht sein kann, die mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auch dafür einzusetzen, dass fachsprachlich fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler, ihre ersprachlichen Ressourcen zur Unterstützung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler einsetzen, muss auch dies pädagogisch beobachtet werden, um die einzelnen Lernenden nicht mit der Übersetzungsaufgabe zu überfordern und ihnen damit wiederum andere Entwicklungsmöglichkeiten zu nehmen. So berichtet Moussar im Interview davon, dass er durch seine Sprachkenntnisse im Französischen und einer weiteren nicht genauer durch ihn bezeichneten Erstsprache, konstant zum Übersetzer in der Klasse gemacht wurde.

B: Ja für manche Schüler muss ich übersetzen, weil da gibt es auch so viele Jungen da, sie sprechen auch meine Muttersprache. [...] Ich kann auf diese Sprache übersetzen und dann manchmal auch auf Französisch. Die beide.

I: //mhm// (..) Dann hat die Lehrerin quasi gesagt du sollst ihnen erklären, den anderen erklären

B: Ja. Wenn die etwas nicht wussten, konnte die Lehrerin gar nichts machen (M: Transkript Nr. 4, Z. 209–215).

Die Lehrerin konnte gar nichts machen und wird durch die Hilfe von Moussar wieder handlungsfähig. Moussar wiederum lernt selbst noch Deutsch, muss die Fachinhalte verstehen und dann noch Übersetzungsarbeiten leisten. Dies kann schnell zu einer Überforderung führen, wenn hier keine Entlastung geschaffen wird.

Während die Mehrsprachigkeit der Lernenden einerseits als Ressource im Klassenraum genutzt werden kann und wird, um zum Beispiel durch Übersetzungsprozesse Inhalte schneller verständlich zu machen, gibt es gleichzeitig eine starke Tendenz unter Lehrkräften, andere Sprachen als die Deutsche (manchmal noch die Englische und Französische) im Unterrichtsgeschehen ganz zu verbieten (vgl. etwa Heinemann/Dirim 2016). Ofelia García, die vor allem mit ihrem Konzept des Translanguaging bekannt geworden ist, betont die Wichtigkeit für jeden Menschen, alle seine/ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen für den Wissenserwerb jederzeit nutzen zu können (vgl. Otheguy/García/Reid 2015). Nur dann können die vorhandenen kognitiven Möglichkeiten voll ausgeschöpft werden. Es geht dabei nicht darum, im Unterrichtsplenum nicht auch auf Deutsch sprechen zu sollen, damit die Verständigung in der gemeinsamen Unterrichtssprache gesichert ist. Vielmehr geht es um das grundsätzliche Wissen darum, dass alle mitgebrachten Sprachen Lern- und Wissensressourcen sind, die von den Schülerinnen und Schülern aktiv eingesetzt werden sollten, um neue Fachinhalte zu erwerben. Vor allem, wenn in Einzel- oder Kleingruppenarbeit an Themen gearbeitet wird, sollte der Einsatz der Sprachen immer gefördert und nicht verboten werden. Auch dann, wenn es dazu führt, dass vielleicht einzelne Sätze mal von Einzelnen nicht verstanden werden. Es sollte lediglich eine Vereinbarung darüber geben, dass das Verständnis für alle in der Kleingruppe beteiligten jeweils im Sinne der Arbeitsaufgabe sichergestellt ist. Letztlich ist das Vertrauen darin wichtig, dass es den Jugendlichen selbst ein Anliegen ist, die deutsche Sprache zu erlernen (vgl. Heinemann/Dirim 2016). Dies fällt umso leichter, wenn das nicht gleichzeitig heißt, dass alles, was sie an Sprachkompetenzen bereits mitbringen, abgewertet wird. So betont der Jugendliche Ebrima in Erinnerung an seine Erfahrungen im Betrieb, seine eigene Motivation, die deutsche Sprache zu sprechen und zu üben, selbst wenn er und auch seine Kolleginnen und Kollegen noch nicht so ‚perfekt‘ waren.

Ja. Weil damals wir wollten, wollten wir auch Deutsch, richtig Deutsch [...] reden und Wir konnten es nicht so gut. Aber manchmal haben wir einfach gesprochen. ((lacht)) Schlechtes Deutsch, aber die Leute haben uns verstehen und das ist okay (E: Transkript Nr. 3, Z. 187–189).

Wichtig ist Ebrima vor allem das ‚Verstanden werden‘, womit er das zentrale Moment von Spracherwerb und den Kern von Sprache auf den Punkt bringt. Den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Augenhöhe zu begegnen, ihnen den Wunsch zu verstehen und verstanden zu werden zu spiegeln und ihnen alle Ressourcen und Unterstützung zur Verfügung zu stellen, damit sie neben ihren anderen Sprachen auch das Deutsche und hier vor allem die für ihre Ausbildung / ihren Beruf notwendige Fachsprache erlernen – die Strategie ist auf die lange Sicht gesehen sehr viel nachhaltiger als Sprachverbote – normalisierende ‚Regierungstechniken‘ – die in den meisten Fällen zu widerständigen Praktiken und Frustration führen.



Migrationsbedingt Mehrsprachige nicht begrenzen, sondern bestärken

Eine häufige Folge von Defizitzuschreibungen und der sich wiederholenden Erfahrung, nicht ‚dazuzugehören‘ ist der Rückzug, Widerstand, deviantes Verhalten und vor allem das sich tief verankernde Gefühl, keine Chance zu haben. Schon Paul Willis (1977) beschreibt in seiner Studie zu den englischen *Lads*, Jugendlichen aus dem weißen englischen Arbeitermilieu, wie diesen schon früh durch Gesellschaft und Schule deutlich gemacht wurde, wo ihr Platz in der Gesellschaft sei – nämlich auf den untersten Rängen der Teilhabemöglichkeiten. Das von ihm in der Studie beobachtete widerständige Verhalten der männlichen Jugendlichen ist eine Antwort auf diese Zuschreibungen und es reproduziert die Verhältnisse dadurch genau wie vorhergesagt – in einer Art von *selffulfilling prophecy*.

Geflüchtete Jugendliche als Abweichungen von der Norm zu konstruieren, als störende Herausforderung des Normalunterrichts, entspricht einer solchen problematischen Verweisung junger Menschen. Sie findet insbesondere entlang der Markierung Sprache statt.

So berichtet Taron: „Und gut. Hat mir gut geholfen und der Lehrer auch hat gesagt, Taron, wenn du was brauchst, kannst du ruhig fragen deine Mitschüler, oder so. Aber du musst auch wissen, das hier ist nicht wie Deutschkurs, ne?“ (T: Transkript Nr. 7, Z. 614).

Taron, der zuvor bereits über Schwierigkeiten im Fachunterricht aufgrund des überwiegenden Einsatzes mündlicher Vermittlungsformen berichtete, erzählt in dieser Interviewsequenz vom Hilfsangebot der Lehrkraft, sich bei Fragen auch an Mitschülerinnen und Mitschüler wenden zu können. Der Lehrer nimmt mit dem Verweis auf die Mitschülerinnen und Mitschüler eine Verschiebung der Zuständigkeit von sich hin zu anderen Jugendlichen in Tarons Berufsschulklasse vor. Das zunächst offene Angebot Hilfe anzufordern, wenn sie gebraucht wird, erfährt zudem direkt eine Einschränkung. Taron solle sich bewusst machen, dass es sich beim Fachunterricht nicht um einen Deutschkurs handle. Auch hier wird die Zuständigkeit für Sprachförderung ausgelagert und zwar an einen Ort außerhalb der Berufsschule. Taron wird hier als jemand adressiert, von dem angenommen wird, dass er aufgrund seiner Deutschkenntnisse einen Unterstützungsbedarf haben könnte. Allerdings sieht sich die Lehrkraft nicht in der pädagogischen Verantwortung die entsprechenden sprachlichen Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, um Taron die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Er verweist ihn a) an seine Mitschülerinnen und Mitschüler und b) begrenzt er seine potentiellen Bemühungen danach, Unterstützung zu erhalten, von vorneherein, indem er deutlich macht, dass ‚zu viel Fragen‘ auch als Störung empfunden werden würde. „Dann das ist hier nicht wie Deutschkurs, ne?“. Taron wird so auf den Platz des potentiellen Störers verwiesen, der institutionelle Routinen gefährdet. Der Jugendliche, dessen Erstsprache nicht Deutsch ist, wird so außerhalb der institutionellen Zuständigkeit und Normalität positioniert. Dadurch, dass die Lehrkraft hier ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung als die Person, die für die Vermittlung der Lerninhalte zuständig ist und sich dabei am Lernstand der Lernenden orientieren muss, nicht nachkommt, kann Taron sich in der Berufsschulklasse nicht als selbstverständlicher Teil der Gruppe wahrnehmen. Er

ist hoch motiviert, seine Ausbildung gut abzuschließen, aber benennt drei wesentliche Rahmenbedingungen, die es ihm schwer machen: „Ja, und ich bin der einzige, der so wenige Zeit in Deutschland ist und ich muss auch alles durchziehen und Berufsschule auch ist nicht so wie Deutschkurs“ (T: Transkript Nr. 7, Z. 592).

In seiner Berufsschulklasse ist er der Einzige, der erst vor kurzem zugewandert ist und damit besondere Herausforderungen bewältigen muss, die er nicht mit den anderen in der Klasse teilen kann. Er ist damit anders als die anderen in der Klasse, was er unter anderem aufgrund der Positionierung durch die Lehrkraft stark spürt. Gleichzeitig liegt auf ihm ein besonders hoher Druck, die Ausbildung auch wirklich erfolgreich abzuschließen, weil dies eine der wenigen Optionen auf eine erfolgreiche Platzierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt ist, über die er in seiner Situation überhaupt verfügt. Als dritten Punkt, übernimmt er die Anrufung der Lehrkraft. Die Berufsschule ist kein Deutschkurs, kann hier interpretiert werden als – sie ist kein Ort, an dem auf seine sprachlichen Dispositionen Rücksicht genommen wird. Hier muss Taron sehen, wie er es schaffen kann und er ist trotz seiner hohen Motivation auch verunsichert. Er darf fragen, aber nicht zu viel.

Wenn Lehrkräfte es an dieser Stelle schaffen könnten, ‚Gegenerzählungen‘ stark zu machen, nicht nur ihren Unterricht grundsätzlich für alle sprachsensibel zu gestalten – was übrigens auch den Deutsch-Erstsprachlerinnen und -Erstsprachlern zu Gute kommt – sondern auch das Potential und die Möglichkeiten der jungen Auszubildenden sowie die Selbstverständlichkeit ihrer Anwesenheit in den Vordergrund ihrer Ansprache zu stellen – dann sollte es möglich sein, hier eine umgekehrte *selffulfilling prophecy* umzusetzen. Junge Erwachsene, die an sich glauben, sind Menschen, die sich trauen, Ziele zu setzen und auf diese hinzuarbeiten. Junge Erwachsene, die das Gefühl haben, erwünscht zu sein und dazuzugehören, werden ihren Beitrag dazu leisten, dass sich ihre Teilhabe und Verbundenheit stärkt.

6. Fazit

Die in diesem Beitrag skizzierten Zwischenergebnisse des Forschungsprojekts „Differenzmarkierende Praktiken im institutionellen Kontext der beruflichen Bildung“ (Dif-BerBil) können am Beispiel ‚Sprache‘ anhand von Erzählungen geflüchteter Jugendlicher exemplarisch zeigen, welchen Herausforderungen sie am Lernort Berufsschule gegenüberstehen. Die systemimmanente Normalitätsvorstellung einer Deutsch-monolingualen Schülerschaft in der Berufsschule zeigt sich im Projekt anhand der wenig sprachsensiblen Gestaltung des Fachunterrichts, der die Jugendlichen trotz hoher Lernmotivation frustriert und ausgrenzt. Diese Erfahrungen zeigen die bildungspolitische Relevanz der Auseinandersetzung mit der Frage wie der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der (dualen) Ausbildung zukünftig gestaltet werden kann. Schaffen es Lehrkräfte, ihren eigenen monolingualen Habitus zu reflektieren und die jungen Erwachsenen mit Fluchtgeschichte nicht als Abweichung, sondern als Normalität in ihren Unterricht zu integrieren, sollte es möglich sein, den gegenwärtig normalisierten Benachteiligungs-

praxen, die sich an den unterschiedlichsten Stellen im Übergang von der Schule in den Beruf für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigen, etwas aktiv entgegenzusetzen. Da die ‚Stimmung‘ diesbezüglich an vielen Berufsschulen unter den Lehrkräften noch sehr gemischt ist, ist das Arbeiten in kooperativen Netzwerken, mit Kolleginnen und Kollegen, die ein ähnlich unterstützendes Interesse teilen, wie die Leserinnen und Leser dieses Textes, eine große Hilfe. Gerade wenn ähnliche Fächer unterrichtet werden, können die entwickelten Unterstützungsmaterialien hervorragend getauscht und in verschiedenen Klassendurchgängen genutzt werden. Unterstützendes Material finden interessierte Lehrkräfte zum Beispiel im Onlineportal ‚Berufssprache Deutsch‘ des ISB Bayern.

Um gelingende Übergänge in Ausbildung für geflüchtete junge Menschen zu ermöglichen, sollten notwendige Veränderungen im beruflichen Bildungssystem nicht zuletzt darauf abzielen, vorherrschende Normalitätserwartungen kritisch in den Blick zu nehmen und Zugehörigkeitsordnungen zu durchbrechen, die Jugendliche mit anderer Erstsprache als Deutsch jenseits der Normalität verorten und sie so in ihren Bildungsmöglichkeiten beschneiden. Ziel muss vielmehr eine Normalisierung ihrer Zugehörigkeit sein und eine bewusste Übernahme pädagogischer Verantwortung für den erfolgreichen Lernprozess aller Schülerinnen und Schüler in der Klasse – auch dann, wenn dies zusätzlich eigene (Lern-)Anstrengungen kostet.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit (2019): Informationen für Arbeitgeber. Brücke in die Berufsausbildung. Betriebliche Einstiegsqualifizierung (EQ). Nürnberg. Online verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_bao13244.pdf (29.06.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Brandt, Hanne / Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht: Erfahrungen und Beispiele. Münster; New York.
- Carnevale, Carla / Wojnesitz, Alexandra (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe: Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. Graz.
- Dirim, İnci (2010): Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.: Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, München, 91–111.
- Dirim, İnci et al. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2018): Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In: İnci Dirim / Paul Mecheril (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Stuttgart, Bad Heilbrunn, 17–18.
- Dirim, İnci / Heinemann, Alisha (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Jörg Kilian / Birgit Brouër / Dina Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston, 99–121.
- Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril, et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, 99–120.

- Drücker, Ansgar / Seng, Sebastian / Töbel, Sebastian (2016): Geflüchtete, Flucht und Asyl. Texte zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Flucht- und Lebensrealitäten, rassistischen Mobilisierungen, Selbstorganisation, Empowerment und Jugendarbeit. Düsseldorf.
- Efing, Christian (Hrsg.) (2015): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2017): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France, 1977–1978: Geschichte der Gouvernementalität Band 1. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (2018): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität Band 2. Frankfurt am Main.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2011): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster.
- Gogolin, Ingrid, et al. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster.
- Gutierrez Rodriguez, Encarnacion (2003): Gouvernementalität und die Ethnisierung des Sozialen. Migration, Arbeit und Biopolitik. In: Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. Frankfurt a. M., 161–178.
- Handelmann, Antje / Schütte, Dominik / Thielen, Marc (2019): Fachbeitrag: Der professionelle Blick auf jugendliches Verhalten in berufsvorbereitenden Bildungsgängen zwischen pädagogischen Programmatiken und institutionellen Erwartungen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 88, 224–236.
- Imdorf, Christian (2008): Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe: auch ein Problem für Kommunen. In: Bommers, Michael / Krüger-Portratz, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2008. Frankfurt a. M., 113–158.
- Imdorf, Christian (2010): Bildungsungleichheit revisited: T1 – Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula / Kramer, Rolf-Torsten / Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, 259–274.
- Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit: zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga / Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, Basel, 15–37.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicole / Dirim, İnci (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Wiesbaden, 209–220.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld.
- Kultusministerkonferenz (2019): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Umgang an beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (22.02.2021).
- Leisen, Josef (2017): Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Stuttgart.
- Lemke, Thomas (2014): Gouvernementalität. In: Kammler, Clemens / Parr, Rolf / Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.): Foucault Handbuch. Leben, Werk, Wirkung. Stuttgart, 260–263.
- Lewek, Mirjam / Naber, Adam (2017): Kindheit im Wartezustand: Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Berlin.

- Otheguy, Ricardo / García, Ofelia / Reid, Wallis (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6: 281–307.
- Roche, Jörg (2017): Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen. In: Börsel, Elisabeth / Terrasi-Haufe, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster, 187–200.
- Roche, Jörg / Terrasi-Haufe, Elisabetta (2019): Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache. In: Heinrichs, Karin / Reinke, Hannes (Hrsg.): *Heterogenität in der beruflichen Bildung*. Bielefeld, 167–169.
- Scherr, Albert / Janz, Caroline / Müller, Stefan (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung: wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden.
- Seibert, Holger / Solga, Heike (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?: Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie* 34, 364–382.
- Settelmeyer, Anke / Widera, Christina (2016): Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45: 30–33.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildung (2020): *Berufssprache Deutsch*. Online verfügbar unter: <http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/> (14.06.2020).
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Willis, Paul E. (1977): *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough.

PROF.IN DR.IN ALISHA M. B. HEINEMANN

Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB), Am Fallturm 1, 28359 Bremen,
heinemann@uni-bremen.de

Alisha M. B. Heinemann ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsverläufe und Diversität an der Universität Bremen. Sie ist Mitglied im Vorstand des Vereins Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik und publiziert u. a. zu pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft in den Schwerpunkten Erwachsenenbildung, Außerschulische und Berufliche Bildung.

LISA VOGT

Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB), Am Fallturm 1, 28359 Bremen,
l.vogt@uni-bremen.de

Lisa Vogt ist Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Bildungsverläufe und Diversität“ am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen und am Institut Technik und Bildung (ITB), Bremen. Sie promoviert zum Thema „Differenzmarkierende Praktiken im institutionellen Kontext beruflicher Bildung“.



This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag 2021