

SPRACHE IM BERUF 2, 2019/2, 207–225
DOI 10.25162/SPRIB-2019-0012

ELISA TESSMER / KATHARINA WEHKING

SPRINT(-Dual) – Berufliche Chance oder Zwischenstation in die Chancenlosigkeit?

Perspektiven pädagogischer Fachkräfte zur Sprach- und Berufsbildung junger Geflüchteter

SPRINT(-Dual) – A Vocational Opportunity or a Professional Impasse?
Teachers' Perspectives on Language and Vocational Education of Young Refugees

KURZFASSUNG: In Niedersachsen werden, als Antwort auf die gestiegenen Zahlen junger Geflüchteter seit 2015, SPRINT(-Dual)-Klassen eingerichtet, die eine Ergänzung zu bestehenden Bildungsmaßnahmen im Übergangssektor im Bereich der beruflichen Bildung bieten und dabei auch die Vermittlung von Sprachkenntnissen berücksichtigen. In diesem Beitrag findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem Schulversuch SPRINT statt. Die Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrkräften zeigen u. a., dass der zeitliche Rahmen von einem bzw. zwei Jahr(en) für die Sprachbildung und Berufsorientierung i. d. R. nicht ausreicht, zudem erweisen sich die bestehenden Strukturen im Übergangssektor sowie Anschlussoptionen als unübersichtlich.
Schlagnworte: SPRINT(-Dual), Übergangssektor, Geflüchtete, Sprache, Übergang, Berufliche Bildung

ABSTRACT: Since 2015, SPRINT(-Dual)-classes provide a supplement for existing training measures within the transition sector in vocational education and training in Lower Saxony. As a response to the increasing number of refugees, the project includes the acquisition of language skills. This article intends to give a critical analysis of the SPRINT-Project. The interview results with teachers demonstrate that one to two years is an insufficient time frame for reaching the necessary language competency and a professional orientation. Moreover, the existing structures in the transition sector as well as further educational and professional options are too complex and non-transparent.

Keywords: SPRINT(-Dual), Transition Sector, Refugees, Language, Transition, Vocational Education and Training (VET)



1. Einleitung

Die berufliche Integration zugewanderter Menschen¹ ist in Deutschland, wie auch in anderen europäischen Ländern, keine neue Aufgabe oder Herausforderung, sie ist jedoch aufgrund der hohen Zahlen neu zugewanderter Geflüchteter seit 2015 und der damit verbundenen medialen Präsenz erneut in den Fokus der Betrachtung gerückt.

Eine abgeschlossene Berufsausbildung stellt in Deutschland trotz zuletzt sinkender Anzahl an Auszubildenden nach wie vor eine der wesentlichen Voraussetzungen dar, einen anerkannten Beruf auszuüben, der Identifikationsmöglichkeiten schafft und Zukunftsperspektiven sichert (vgl. Vorwort zu Beicht/Granato 2011: 5). Eine erfolgreiche Einmündung in das reguläre Ausbildungssystem und den Erwerb eines anerkannten Berufsabschlusses erreichen jedoch nicht alle Jugendlichen. Dies trifft besonders auf junge Menschen mit Migrationshintergrund zu, die rund dreimal häufiger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund keinen anerkannten Berufsabschluss vorweisen können (vgl. Granato et al. 2016: 25).

Vor dem Hintergrund der aktuell quantitativ hohen Fluchtmigration nach Deutschland und angesichts des geringen Durchschnittsalters geflüchteter Menschen (vgl. Brückner/Hauptmann/Vallizadeh 2015: 4), ist es von besonderer Relevanz, jungen Migrantinnen und Migranten zeitnah die berufliche Teilhabe zu ermöglichen. Etwa jeder vierte geflüchtete junge Mensch ist unter 25 Jahre alt und befindet sich daher gegenwärtig oftmals in der Statuspassage Schule – Beruf. Studien früherer Kohorten zeigen jedoch, dass auch Geflüchtete, die schon seit Längerem in Deutschland leben, häufig keinen Berufsabschluss erwerben. Die Zahl der Geflüchteten mit in Deutschland erworbener Berufsausbildung, die vor 1995 nach Deutschland gekommen sind, liegt lediglich bei etwa acht Prozent (vgl. Baethge/Seeber 2016: 3), was die kontinuierlich bestehende und nur schwer überwindbare Benachteiligung im deutschen Schul- und Berufsbildungssystem verdeutlicht.

Ein Aspekt, der dabei häufig diskutiert wird, sind die vermeintlich mangelnden Sprachkenntnisse von geflüchteten Jugendlichen, die eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe an Bildung und Ausbildung darstellen (vgl. u. a. Grundmann 2007; E fing 2012: 6; Settlemeyer et al. 2017). Sprache dient als Schlüsselfunktion zur erfolgreichen (beruflichen) Integration und wird aus diesem Grund in berufsvorbereitenden Maßnahmen² fokussiert. Mit dem vorliegenden Beitrag wird die Zielsetzung verfolgt, die beruflichen Übergänge junger Geflüchteter näher zu betrachten und die

- 1 Im Folgenden sind mit dem Begriff Geflüchtete alle Personen gemeint, die in Deutschland Schutz suchen, unabhängig ihres aufenthaltsrechtlichen Status. Unter neu zugewanderte Menschen werden im Kontext dieses Artikels alle Personen verstanden, die eine eigene Migrationserfahrung haben und keine sprachlichen Vorkenntnisse mitbringen.
- 2 Die hohen Zahlen der jungen, aber z. T. nicht mehr schulpflichtigen Geflüchteten führten dazu, dass bundesweit Beschulungsangebote an berufsbildenden Schulen für diese Gruppe konzipiert wurden, um ihnen Sprachkenntnisse zu vermitteln und sie auf einen Beruf vorzubereiten. Die Angebote sind jedoch bundeslandspezifisch und variieren in den einzelnen Ländern sehr deutlich hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte und Bezeichnungen. Die Ausführungen im Rahmen dieses Artikels beziehen sich auf das niedersächsische Konzept der SPRINT(-Dual)-Klassen bzw. BVJ-A-Klassen.

Sprachkenntnisse als eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Einmündung in die reguläre Ausbildung in den Blick zu nehmen. Dabei soll insbesondere der Zusammenhang zwischen Sprache, Beruf, Übergängen und Lebenslagen beleuchtet werden.

2. Methode und Fragestellungen

In der vorliegenden Untersuchung wurden leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterviews nach Meuser und Nagel (2009) mit fünf Lehrkräften (im Zeitraum von Juni bis November 2018) durchgeführt, die an verschiedenen berufsbildenden Schulen in Niedersachsen neu zugewanderte und geflüchtete Jugendliche unterrichten. Anschließend wurden die Interviews transkribiert, nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten kodiert und mit einem induktiven Verfahren ausgewertet (vgl. Mayring 2008). Durch dieses Vorgehen sind acht zentrale Kategorien entstanden, die im Ergebnisteil genauer beschrieben werden.

In der Befragung stehen die Erfahrungen und Perspektiven von Lehrkräften, die in Klassen der Berufsvorbereitung von Geflüchteten unterrichten, im Fokus der Auseinandersetzung³. Es soll herausgefunden werden, wie Lehrkräfte die Übergangschancen von Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund einschätzen und welchen Stellenwert ihrer Meinung nach die Sprachkenntnisse der Jugendlichen für den erfolgreichen Eintritt in den Beruf einnehmen.

3. Beschulung im Übergangssektor für Geflüchtete in Niedersachsen

„Indem die Bildungseinrichtungen gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit fördern, wirken sie systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit entgegen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 2). Um diese Bildungsbeteiligung zu erreichen, müssen daher auch in der Gruppe der neu zugewanderten Geflüchteten Maßnahmen gefunden werden, die über kurzzeitige Perspektiven hinausgehen (vgl. Baethge/Seeber 2016: 3).

Wie die nachfolgende Tabelle 1 verdeutlicht, bestehen diverse Angebote im Übergangsbereich an berufsbildenden Schulen, die junge Menschen mit einem Fluchthintergrund in Niedersachsen besuchen können.

3 Im Rahmen der Qualifizierungsarbeit von Katharina Wehking wird eine subjekt- und biografieorientierte Perspektive der jungen Geflüchteten am beruflichen Übergang eingenommen. Die hierbei entstandenen Erfahrungen und Sichtweisen fließen implizit in die vorliegenden Ergebnisse ein.

Tab. 1: Übersicht über Beschulungsarten für Geflüchtete im niedersächsischen schulischen Übergangssektor – eigene Darstellung

	SPRINT	SPRINT-Dual	BVJ-A	BVJ	BEK
Bezeichnung	Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge	Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge zur Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung	Berufsvorbereitungsjahr – Sprachförderklasse	Berufsvorbereitungsjahr	Berufseinstiegsklasse
Schulform	Schulversuch	Schulversuch	Regelschulform	Regelschulform	Regelschulform
Dauer	1 Jahr	1 Jahr (2. Jahr nach SPRINT)	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr
Zielgruppe	Neu Zugewanderte und Geflüchtete bis 21 Jahre, auch nicht mehr schulpflichtige	Neu Zugewanderte und Geflüchtete bis 21 Jahre	Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft und aus Aussiedlerfamilien	Schulpflichtige Schülerinnen und Schüler	i. d. R. Schülerinnen und Schüler ohne oder mit schlechtem Hauptschulabschluss
Abschluss	kein Abschluss, Zertifikat	kein Abschluss, Zertifikat	u. U. Hauptschulabschluss	u. U. Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss
Inhalte	Fokus auf Sprache (Modul I) Einführung in regionale Kultur- und Lebenswelt (Modul II) Einführung in Berufs- und Arbeitswelt (Modul III)	Vertiefung Spracherwerb (Modul IV) Förderung Grundlagenwissen, insbes. Mathematik (Modul V) Praktische Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben (Modul VI)	Fokus auf Erwerb von Sprachkompetenz	Fokus auf Erwerb der Ausbildungsreife	Fokus auf Erwerb der Ausbildungsreife und Hauptschulabschluss

Der Zugang zu den einzelnen Beschulungsarten hängt zum einen von dem Alter bzw. der Schulpflicht der Jugendlichen ab und zum anderen von den bestehenden Sprachkenntnissen. Für neu zugewanderte und geflüchtete Jugendliche *ohne* Sprachkenntnisse bestehen gegenwärtig mit dem *Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge* (SPRINT) und dem Bildungsgang der *Sprachförderklassen im Berufsvorbereitungsjahr* (BVJ-A) zwei Angebote an berufsbildenden Schulen, um Sprachförderung und Ausbildungsvorbereitung für neu Zugewanderte zu ermöglichen.

Dabei ist das einjährige BVJ-A für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft und aus Aussiedlerfamilien vorgesehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium o.J.). „Die Sprachförderklasse bereitet [...] auf eine berufliche Ausbildung bzw. Tätigkeit vor“ (ebd.), ist jedoch vorrangig auf den Erwerb von Sprachkompetenz ausgerichtet.

tet (vgl. Braun/Lex 2016: 52). Die Klassen des BVJ-A stehen ausschließlich schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern offen. Das *Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge* (SPRINT) wurde zur Kompensierung der hohen Zuwanderungszahlen und Öffnung der Altersspanne bis einschließlich 21 Jahre im Oktober 2015 vom Niedersächsischen Kultusministerium als Schulversuch eingerichtet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015a: 1). Dabei muss der Unterricht in SPRINT(-Dual) nicht von universitär ausgebildeten Lehrkräften erteilt werden. Das SPRINT-Projekt zielt darauf, die Jugendlichen „möglichst *schnell* und intensiv mit der deutschen Sprache, dem Kultur- und Berufsleben vertraut zu machen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015b: 1; Hervorhebung durch die Autorinnen). Dafür stehen den ausführenden berufsbildenden Schulen drei inhaltliche Module zur Verfügung, die gleichzeitig den Erwerb der deutschen Sprache fokussieren (vgl. Tabelle 1). Die Maßnahme ist pro Durchgang auf maximal ein Jahr ausgelegt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015a: 3), wobei die Möglichkeit des Wechsels in ein Regelangebot auch während des Schuljahres besteht (vgl. ebd.: 2).

Da sich der Wechsel in ein Regelangebot für einige Jugendliche jedoch als herausfordernd darstellt, weil viele der neu zugewanderten Jugendlichen „[n]ach dem Besuch einer einjährigen Sprach- und Integrationsmaßnahme (SPRINT) [...] die deutsche Sprache noch nicht soweit [beherrschen], dass sie direkt in eine Ausbildung einsteigen können“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 10), wurde das *Sprach- und Integrationsprojekt für jugendliche Flüchtlinge zur Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung* (kurz *SPRINT-Dual**) als Anschlussmaßnahme konzipiert (vgl. ebd.: 13). SPRINT-Dual verfolgt das Ziel, die Sprachkenntnisse der Teilnehmenden weiter zu festigen (vgl. ebd.: 10), Ausbildungsfähigkeit (vgl. ebd.) sowie die „[...] sprachlichen Anforderungen in den Arbeits- und Geschäftsprozessen des angestrebten Berufs“ (ebd.) zu vermitteln. Daher ist das Projekt entsprechend des dualen Systems so konzipiert, dass neben der Qualifizierung in der Schule (1,5 Tage) vor allem im Betrieb (3,5 Tage) gelernt wird (vgl. ebd.). Der betriebliche Teil erfolgt im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung (EQ) und wird von der Bundesagentur für Arbeit unterstützt (vgl. ebd.).

4. Empirische Befunde zu Niedersachsen

In Niedersachsen lässt sich durch die Entwicklung der Schülerinnen- und Schülerzahlen verdeutlichen, dass die Anzahl ausländischer Schülerinnen und Schüler in den vergangenen Jahren insgesamt deutlich gestiegen ist (Schuljahr 2015/16: 5,5 %; 2016/17: 7,6 %; 2017/18: 8,6 %). Anhand der Veränderung der Zahlen in den Bildungsgängen des Berufsvorbereitungsjahrs (BVJ) und der Berufseinstiegsklasse (BEK) in Relation zum Projekt SPRINT, lässt sich ableiten, dass es gelungen ist, viele der neu zugewanderten und ge-

4 Die Laufzeit des Projekts umfasst den Zeitraum 17. Oktober 2016 bis 31. Juli 2019.

flüchteten Schülerinnen und Schüler in das *reguläre System* des berufsbildenden Bereichs zu integrieren (vgl. Vorwort zu Niedersächsisches Kultusministerium 2018: o. S.).

Während derzeit die Zahlen in SPRINT deutlich zurückgehen (Schuljahr 2016/17: 2.814; Schuljahr 2017/18: 2.465), wächst die Beteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler in den anderen regulären Angeboten. Im BVJ ist die Beteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler von 45,8 % im Schuljahr 2015/16 auf 66,5 % im Schuljahr 2016/17 deutlich angestiegen. Im Schuljahr 2017/18 geht ihr prozentualer Anteil auf 63,6 % leicht zurück. Im selben Zeitraum kann jedoch ein stetiger Zuwachs in den BEK beobachtet werden: Waren im Schuljahr 2015/16 lediglich 16,8 % der Schülerinnen und Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit, waren es 2016/17 bereits 27,7 % und 2017/18 sogar 41,6 % (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016; Niedersächsisches Kultusministerium 2017; Niedersächsisches Kultusministerium 2018). Aus den Daten kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die jungen neu Zugewanderten im Anschluss an die Sondermaßnahme SPRINT vermehrt in die vollzeitschulischen Regelformen einmünden. Anhand der beschriebenen Befunde lässt sich beobachten, dass sie vermutlich von der SPRINT Maßnahme über das BVJ (inkl. BVJ-A) schließlich in die BEK wechseln. Zum einen macht dies deutlich, dass die zugewanderten und geflüchteten Jugendlichen scheinbar möglichst lange im System der berufsbildenden Schule gehalten werden, zum anderen zeigen die statistischen Befunde, dass ein- bis zweijährige berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen für einen Großteil der neu zugewanderten Jugendlichen offensichtlich zeitlich nicht ausreichen, um die Sprachkenntnisse soweit zu festigen, dass der Übergang in die Berufsausbildung gelingt.

5. Sprache in der beruflichen Bildung

Die einzelnen Bausteine im Rahmen der SPRINT-Klassen zeigen, dass eine enge Kombination sprachlichen und fachlichen Lernens fokussiert wird. Die Themen wie durchgängige Sprachenbildung sowie die Kombination sprachlichen und fachlichen Lernens sind insbesondere im Rahmen der DaZ-Forschung viel diskutiert und zeigen eine klare didaktische Wendung zu ganzheitlichen und integrierten Konzepten auf (vgl. u. a. Gogolin/Lange 2010; Gogolin et al. 2011; Leisen 2013; Ahrenholz/Hövelbrinks/Schmellentin-Britz 2017). Dies widerspricht gleichzeitig jedoch den Beschulungsformen von BVJ-A und SPRINT(-Dual), die für junge Geflüchtete und neu Zugewanderte ausschließlich als Modell paralleler Beschulungsform angeboten werden (vgl. Massumi et al. 2015: 45). Hierunter verstehen Massumi et al. (ebd.), dass „Unterricht in allen Fächern in einer speziell eingerichteten Klasse“ stattfindet.

Es besteht ein breiter wissenschaftlicher Konsens darüber, dass die sprachlichen Fähigkeiten als entscheidender Faktor für die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz gelten (vgl. u. a. Grundmann 2007; Efing 2012: 6; Settlemeyer et al. 2017). Weniger eindeutig ist jedoch, was unter sprachlichen Fähigkeiten zu fassen ist. Efing (2012) nimmt hierbei eine Unterscheidung vor, indem er die sprachlichen sowie die kommunikativen Fähigkeiten voneinander abgrenzt. Sprachliche Fähigkeiten beziehen

sich demnach auf Bereiche der Sprachnorm und des Sprachsystems (Phonologie, Morphologie, Semantik und Syntax) und die kommunikativen Fähigkeiten auf den Sprachgebrauch, also das sprachliche *Handeln* in der konkreten Situation (vgl. ausführlich Efing 2012: 7). Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche kommunikativen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler benötigen, um „aus sprachlich-kommunikativer Sicht ausbildungsfähig [zu sein]“ (Efing/Häußler 2011: 2). Dies kann jedoch nicht allgemein, also ausbildungsformübergreifend, beantwortet werden, sondern ergibt sich aus den authentischen und realen Situationen eines jeweiligen Berufsfeldes (vgl. ebd.).

Um die notwendigen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in einzelnen Ausbildungsberufen zu erfassen, werden in thematisch einschlägigen Studien in der Regel verschiedene Datentypen gesammelt. Hierbei handelt es sich insbesondere um schriftlich produzierte Texte sowie mündliche Gesprächsformen und Interviews mit den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Auszubildenden (vgl. Efing/Häußler 2011; Sattelmeyer et al. 2017).

Efing und Häußler (2011) haben eine Studie mit dem beschriebenen Design in sieben klein- sowie mittelständischen Unternehmen durchgeführt. Ausbildungsformübergreifend war dabei im Rahmen der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten eine kompetente Ausdrucksweise mit den verschiedenen beteiligten Personengruppen wie beispielsweise Kunden und Kundinnen, Kollegen und Kolleginnen und Vorgesetzten sowie eine argumentative Präsentation der eigenen Arbeit von Nöten. Außerdem sollten die Auszubildenden ihre sprachlichen Register situationsabhängig sowie in Bezug auf die verfolgte Zielsetzung anpassen können. Im Rahmen der mündlichen Kommunikation ist insbesondere eine schnelle Auffassungsgabe sowie das Behalten und präzise Weitergeben relevanter Informationen essentiell (vgl. ebd.). Weiterhin wurde festgestellt, dass die Kommunikation als erfolgreich eingeschätzt wird, „wenn mit wenig Zeichen ausreichend viel effizient vermittelt wird“ (Efing/Häußler 2011: 10). Eine Kurznotiz, Listen, Tabellen, Zeichnungen etc. spielen somit eine tragende Rolle, wodurch seltener ausführliche Darstellungen in Form von Fließtexten auftreten (vgl. ebd.). Sattelmeyer et al. (2017) untersuchten mit einem ähnlichen Forschungsdesign die spezifischen sprachlichen Anforderungen ausgewählter Ausbildungsberufe innerhalb des Betriebes sowie in der Berufsschule. Sie stellten ebenfalls fest, dass die Auszubildenden in allen untersuchten Ausbildungsbereichen insbesondere mit diskontinuierlichen Texten konfrontiert sind und viele für das Berufsfeld spezifische Fachwörter, Symbole oder Abkürzungen kennen müssen. Die Quantität und Qualität der auftretenden Textformen variiert dabei jedoch je nach Ausbildungsberuf (vgl. ebd.: 39 f.). Die besondere Herausforderung und sprachlich-kommunikative Anforderung, die sich aus den ausbildungsübergreifend auftretenden Textsorten ergibt, stellt also nicht das Erkennen globaler Kohärenz oder das Verstehen komplexer Satzstrukturen etc. dar, was im Bereich der bildungssprachlichen Fähigkeiten entscheidende Aspekte sind (vgl. u. a. Harr/Terrasi-Haufe/Woerfel 2018: 173). Die wesentliche Herausforderung ist vielmehr das Produzieren sowie Dekodieren verdichteter Texte, ohne hierfür ausführliche Erklärungen zu benötigen, und das Erkennen relevanter Informationen, die eine effiziente Kommunikation und ein schnelles Handeln ermöglichen. Die Verwendung der Fachsprache ist dabei für jede Art der

Kommunikation in beruflichen Situationen entscheidend und trägt erheblich dazu bei, Uneindeutigkeiten zu vermeiden (vgl. Efing/Häußler 2011: 10 f.). Diese Ergebnisse sind für die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen daher Chance und Herausforderung zugleich, da sie sich zum einen quantitativ einen weniger umfangreichen Wortschatz aneignen müssen. Qualitativ sind sie jedoch mit einer hohen Dichte an Fachwörtern und verdichteten Texten konfrontiert, die ein genaues Verständnis erfordern. Die bereichsspezifische Sprachkompetenz muss daher gut ausgebildet sein und hinzu kommt, dass immer unerwartete und neue kommunikative Situationen eintreten können.

Bei neu zugewanderten Menschen, die über sehr geringe Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, besteht im Kontext des Zugangs zur Ausbildung ein Spannungsverhältnis zwischen formalen Vorgaben und erwarteten Sprachfähigkeiten. Für den Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis sind formal keine Qualifikationen nötig, auch ein Schulabschluss stellt keine notwendige Voraussetzung dar, dennoch sollten Geflüchtete über „ausreichende Sprachkenntnisse“ für die Berufsausübung verfügen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018). Was unter der Bezeichnung „ausreichender Sprachkenntnisse“ verstanden wird, ist dabei nicht weiter definiert und liegt im Ermessen der Akteurinnen und Akteure, wie unter anderem Schulen, Kammern, Betriebe oder sonstige Einrichtungen. Die Bundesagentur für Arbeit hat in Kooperation mit den Bundesministerien für Wirtschaft und Technologie, Arbeit und Soziales, Bildung und Forschung sowie der Deutschen Industrie- und Handelskammer, dem Zentralverband des Deutschen Handwerks sowie der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände einen „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ herausgegeben. Im Bereich der schulischen Basiskenntnisse werden dabei die erforderlichen Sprachfähigkeiten näher beschrieben. Schriftlich sollen die Auszubildenden in der Lage sein „einfache Texte fehlerfrei [zu] schreiben und verständlich [zu] formulieren“ (Bundesagentur für Arbeit 2006: 22). Innerhalb der Indikatoren werden Textformen wie der Lebenslauf, eine Bewerbung oder Formulare genannt (vgl. ebd.). Vergleicht man diese Fähigkeit mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER), der bei der Einstufung von Fremdsprachlerinnen und Fremdsprachlern üblicherweise herangezogen wird und die sprachlichen Fähigkeiten auf den Niveaus A1 bis C2 beschreibt⁵, so können die im Zitat aus dem Kriterienkatalog der Bundesagentur angedeuteten Formulierungen im Bereich des Schreibens zwischen dem A2- und dem B1-Niveau eingeordnet werden. Auf dem A2-Niveau ist im schriftlichen Bereich das Beherrschen von Textsorten wie Notizen, Mitteilungen oder persönlichen Briefen aufgeführt, auf dem B1-Niveau können bereits einfache zusammenhängende Texte über vertraute Inhalte verfasst werden (vgl. BVA/ZfA 2004). Im Bereich Lesen sollen die Auszubildenden laut Kriterienkatalog der Bundesagentur für Arbeit „Texte lesen und verstehen“ (Bundesagentur für Arbeit 2006: 24). Diese formulierten Kompetenzen sind auf den Stufen des GER am ehesten mit dem B1-Niveau vergleichbar. Auf diesem Niveau wird ebenfalls festgesetzt, dass Texte verstanden werden und hier ist der explizite Bezug zur Berufssprache aufgeführt (vgl. BVA/

5 A-Niveaus äußern sich durch die Möglichkeit einer elementaren Sprachverwendung, auf den B-Niveaus ist eine selbstständige Sprachverwendung möglich und das C-Niveau beschreibt eine kompetente Sprachverwendung.

ZfA 2004). Der Kriterienkatalog sieht außerdem im Bereich des Sprechens vor, dass die Auszubildenden „sich in der deutschen Sprache verständlich und adressatengerecht ausdrücken und mündliche Aussagen verstehen“ (Bundesagentur für Arbeit 2006: 26).

Aus dem Vergleich zwischen Kriterienkatalog und Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen geht hervor, dass die genannten Fähigkeiten zur Erfüllung der Ausbildungsreife sich nicht eindeutig Niveaustufen zuordnen lassen. Die notwendigen Kenntnisse liegen jedoch, wie gezeigt, meist zwischen dem Niveau A2 und B1. Außerdem fällt auf, dass die Beschreibungen innerhalb des Kriterienkataloges sehr offen formuliert sind (z. B. „können Texte lesen und verstehen“, „einfache Texte fehlerfrei schreiben“ und sich „verständlich und adressatengerecht ausdrücken“ (ebd.)) und somit keine eindeutigen Kriterien darstellen. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit dies eine bewusste Strategie darstellt, den „Integrationsfaktor“ (Hillmert 2010: 167) des dualen Systems aufrecht zu erhalten. Der vorliegende Beitrag nimmt genau diesen Aspekt in den Blick und hinterfragt, inwieweit berufsvorbereitende Bildungsgänge tatsächlich eine Chance darstellen, in reguläre Ausbildungsgänge einzumünden, oder ob sie als Zwischenstation in die Chancenlosigkeit anzusehen sind.

6. Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews auf zwei Darstellungsebenen veranschaulicht. Zunächst erfolgt eine zusammenhangsbasierte Perspektive auf die Ergebnisse, die grafisch dargestellt wird, bevor die einzelnen Kategorien aus der qualitativen Analyse inhaltlich ausdifferenziert werden.

6.1 Zusammenhangsbasierte Ergebnisdarstellung

Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften führte zu acht zentralen induktiv gebildeten Kategorien, zu denen *Übergangmanagement*, *Netzwerke*, *Sprachkenntnisse*, *schulische Vorerfahrung*, *Lebenslagen der Geflüchteten*, *Einstellungen der Lehrkräfte*, *Herausforderungen* und *Zeit* zählen.

„Na, die größte Hürde ist einfach, dass diese Jugendlichen in aller kürzester Zeit eben nicht nur die Sprache lernen müssen, sondern abhängig von ihren Sprachkenntnissen Berufsbilder entwickeln müssen. [...] Die Berufe sehen aber in den Herkunftsländern unserer Teilnehmer oftmals ganz anders aus. Und da 'ne realistische Perspektive zu entwickeln ist einfach ganz, ganz schwierig. Dazu kommt ja noch, dass die Aufenthaltssituation unserer Teilnehmer größtenteils prekär ist, also nur auf kurzfristig ausgelegt ist. Sie sollen aber langfristige Wege hier einschlagen [...] und das zusammen genommen ist einfach 'ne schwere Situation“ (I3; Z: 47–62).

Am Beispiel des obigen Zitats wird die enge Wechselseitigkeit zwischen den einzelnen Kategorien deutlich. Es zeigt auf, dass die gegenwärtige Situation junger Geflüchteter nicht unidirektional betrachtet werden kann – vielmehr stellt sich die Übergangssitua-

tion herausfordernd dar und muss multiperspektivisch betrachtet werden. Folgende Grafik (Abb. 1) stellt die Verbindungen der Einzelaspekte in ihrer Gesamtheit dar und berücksichtigt diese Multiperspektivität.

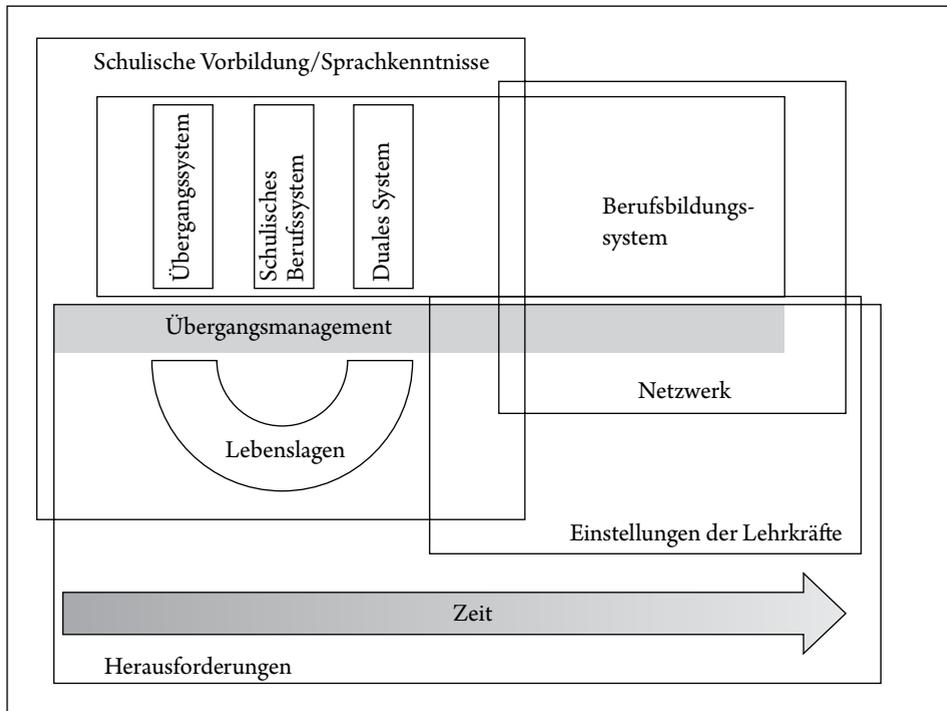


Abb. 1: Kategorialer Zusammenhang der Ergebnisse – eigene Darstellung

Während der Übergang Schule – Beruf (bzw. Berufsausbildung) in der Berufsbildungsforschung häufig mit dem Schwellenmodell erklärt wird, kann die Übergangssituation Geflüchteter adäquater mit dem Lebenslagenansatz beschrieben werden (vgl. Schroeder/Thielen 2009: 23 ff.). Wenn die Bewältigung des Übergangs aus Perspektive der vielfältigen Lebenslagen gedacht wird, in denen sich die jungen Geflüchteten befinden, können Bedingungen, die ihren Übergang erschweren, mit in den Fokus der Analyse rücken (vgl. ebd.). Neben den Lebenslagen, die im Zentrum der Grafik stehen, haben sich aus der Analyse der Befragung der Aspekt der *Zeit* sowie das *Übergangsmanagement* als weitere zentrale Kategorien erwiesen.

6.2 Kategoriegeleitete Ergebnisdarstellung

Das selektive System der beruflichen Bildung hat in Deutschland den Übergangssektor hervorgebracht. Dieser ist zahlenmäßig nicht zu vernachlässigen und wird von Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft und (Bildungs-)Politik stark kritisiert (vgl. Bo-

janowski/Eckert 2012: 7 ff.; Lex/Geier 2010: 168). Trotz der erheblichen Kritik bleiben die Zahlen der „Betroffenen“ im Übergangssektor relativ stabil. Laut Bildungsbericht 2018 sind die Neuzugänge im Übergangssektor bundesweit von 2005 bis 2014 zwar kontinuierlich rückläufig (von etwa 417.000 auf 252.000), machen im Verhältnis zu den Absolventinnen und Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen insgesamt (2014 etwa 850.000) sowie den Neuzugängen aus dem dualen System (2014 etwa 480.000) und dem Schulberufssystem (2014 etwa 210.000) jedoch die zweitgrößte Säule der beruflichen Bildung aus. Von 2014 bis 2016 ist zudem ein Anstieg um ca. 50.000 Personen im Übergangssektor zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 313), was mit der vermehrten Zuwanderung der Geflüchteten in diesen Jahren korreliert. Dieser Anstieg deutet darauf hin, dass ein Großteil der geflüchteten jungen Menschen im Übergangssektor verbleibt.

Die Bedeutung des Übergangssektors für die Beschulung der jungen Menschen mit Fluchterfahrung wird auch im Rahmen der geführten Interviews deutlich. Dies zeigt sich zum einen zahlenmäßig, da alle Befragten an mehreren Stellen den Übergangssektor thematisieren und zum anderen aufgrund der engen Verzahnung mit den ebenfalls relevanten Kategorien: *Zeit, Sprachkenntnisse, schulische Vorerfahrung* und *Lebenslagen*.

Anhand der niedersächsischen Zahlen der einzelnen Systeme (SPRINT(-Dual), BVJ, BVJ-A, BEK) konnte bereits aufgezeigt werden, dass einige Schülerinnen und Schüler über längere Zeit in dem „Maßnahmensystem“ verbleiben. Diese Vermutung wurde von den Lehrkräften bestätigt, indem sie äußerten:

„Der gerade Weg in die Ausbildung ist Utopie. [...] Die brauchen einfach länger, muss man auch akzeptieren. Das ist nicht das Problem, das weiß man ja, aber sagen wir mal, vernünftige, gescheite Anschlussperspektiven nach dem Schulbesuch zu finden. Also, dass die Bildungskette weitergeht, vernünftig, das ist eine große Herausforderung [...] BVJ, BEK, und so weiter. Und das müssen wir mal gucken, weil jeder kriegt eigentlich ein Angebot“ (I₁; Z: 146 und 168 f.).

Das Zitat der befragten Lehrkraft macht die Zielsetzung deutlich, die Schülerinnen und Schüler in eine Ausbildung und eine berufliche Perspektive zu bringen. Gleichzeitig wird jedoch erkennbar, dass die SPRINT(-Dual)-Klassen ein in sich geschlossenes System darstellen, das nur wenige Berührungspunkte mit den regulären Ausbildungsgängen aufweist. Dies spiegelt sich unter anderem darin wider, dass eine SPRINT-Lehrkraft, die ausschließlich in diesen Klassen unterrichtet, nicht weiß, ob an ihrer Schule BVJ- bzw. BEK-Klassen angeboten werden:

„An dieser Schule gibt es kein BVJ, ähm auch kein BEK. Also ähm [...] ich sag's mal so, soweit ich weiß, weil auch wenn ich jetzt schon zwei Jahre hier unterrichte, bin ich eben immer noch nicht ganz [...] im normalen Schulbetrieb so hundertprozentig ähm angekommen, weil wir eben doch ja besondere Tätigkeiten hier ausführen“ (I₃; Z: 376–379).

Andere Lehrkräfte äußern diese Separation explizit: „Bei uns läuft SPRINT und auch SPRINT-Dual eher sehr abgeschlossen und abgeschottet für sich“ (I₄; Z: 9 f.). Der Übergang von SPRINT bzw. SPRINT-Dual in ein Regelangebot verläuft dabei keineswegs immer reibungslos und hängt im Wesentlichen von den sprachlichen Fähigkeiten sowie

der schulischen Vorbildung ab. Zudem ist hierbei ein Passungsproblem zu verzeichnen, da die geflüchteten Schülerinnen und Schüler häufig Ausbildungsberufe anstreben, die auch von vielen deutschen Auszubildenden favorisiert werden. In diesem Kontext äußert eine Lehrkraft:

„Anfangs waren wir schon ein wenig naiv, weil wir gedacht haben ‚oh jetzt haben wir unser Ausbildungsproblem gelöst, gerade in den Klassen in den vermeintlich nicht so attraktiven Ausbildungsberufen, da haben wir jetzt kein Problem mehr‘, das war natürlich ein Trugschluss“ (I1; Z: 19–23).

Weiterhin zeigt sich, dass die Gestaltung eines erfolgreichen Übergangs in ein Regelsystem entscheidend von den sprachlichen Fähigkeiten und schulischen Vorkenntnissen abhängt und oftmals durch die *Lebenslagen* der Geflüchteten negativ beeinflusst wird. Hierzu äußerten die Lehrkräfte beispielsweise:

„Also das [Übergang ins reguläre Ausbildungssystem] kommt ganz auf die Person drauf an und ganz auf die Herkunftsländer, weil es viel mit der bisherigen Bildung zusammenhängt. Wenn wir Schüler haben, die von der Bildung selbst nicht so viel mitbringen, dann haben die einfach auch wenig Chance, hier tatsächlich eine Ausbildung zu machen“ (I5; Z: 46–49);

„Wir wissen von unseren Schülern, [...] dass sehr, sehr viele abbrechen. [...] Weil es sprachlich nicht leistbar ist“ (I3; Z: 129–131);

„Also ich weiß eben aus der Erwachsenenbildung, dass es Menschen gibt, die mehr als zehn Jahre in Deutschland verbringen, keine langfristige Aufenthaltsgenehmigung haben, keine [...] generelle Arbeitserlaubnis haben und eben die Maßnahmenkarrieren“ (I3; Z: 394–396).

Die sprachliche Hürde zeigt sich zudem im Übergang von SPRINT zu SPRINT-Dual. Die befragten Lehrkräfte betonen, dass nur die stärksten Schülerinnen und Schüler in SPRINT-Dual einmünden. „Das sind ja sozusagen die guten Schüler aus SPRINT“ (I1; Z: 45). Dieser Sachverhalt lässt sich auch anhand der Statistik nachzeichnen (vgl. Kapitel 4). Von den dort genannten 2.814 Schülerinnen und Schülern aus dem Jahr 2016/2017 mündeten im Schuljahr 2017/2018 485 Schülerinnen und Schüler in SPRINT-Dual ein. Es zeigt sich daher, dass der Übergang von einer einjährigen SPRINT-Maßnahme in SPRINT-Dual nur wenigen Schülerinnen und Schülern gelingt, da SPRINT-Dual mit einer Einstiegsqualifizierung und dem Lernen im Betrieb verbunden ist. Wie in Kapitel 5 ausgeführt, sind hierfür jedoch erweiterte Fähigkeiten in Fach- und Bildungssprache notwendig. Die Verbindung der Ansprüche zwischen zeitlicher Gestaltung und sprachlicher Qualifikation mit dem Ziel der Ausbildungsreife wird von den Lehrkräften als herausfordernd hervorgehoben:

„Wir hatten damals nicht genügend Schüler für SPRINT-Dual. SPRINT-Dual ist ja 'ne Einstiegsqualifizierung, das heißt das ganz klare Ziel innerhalb von einem halben Jahr oder einem dreiviertel Jahr zur Ausbildungsreife zu kommen“ (I2; Z: 123–126).

Im Kontext der zeitlich eng gesteckten Maßnahmen darf darüber hinaus nicht vernachlässigt werden, dass sich die jungen Geflüchteten nicht nur am Übergang Schule – Beruf befinden, sondern dass dieser *Übergang* maßgeblich von ihren individuellen *Lebenslagen* beeinflusst wird.

„Denn zu dem Problem, was ich vorhin gesagt hab' Inklusion, Integration und Flucht, wir haben's mit pubertierenden Jugendlichen zu tun. Mit ganz normalen pubertierenden Jugendlichen, die nach sechszehn, siebzehn Jahren Sozialisation nach Deutschland kommen und Gott und die Welt nicht mehr verstehen, 'ne“ (I2; Z: 256–261).

Das Zitat verdeutlicht, dass die geflüchteten Schülerinnen und Schüler generelle Anforderungen der Jugendphase bewältigen müssen und zusätzlich mit weiteren Herausforderungen konfrontiert sind, die sich aus der Flucht ergeben (z. B. prekäre Aufenthaltssituationen, Traumatisierungen, ungeklärter Familiennachzug). Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen sind die geflüchteten Jugendlichen besonders auf die Unterstützung der Lehrkräfte angewiesen. Dabei fällt in der Analyse der Daten auf, dass die *Einstellungen der Lehrkräfte* jedoch stark divergieren. Einerseits wird die Heterogenität der Lerngruppe bewusst reflektiert (in Bezug auf Sprache, Herkunft, Vorbildung und Alter), andererseits zeigen sich auch offensichtliche Stereotype, die dazu beitragen können, dass bestehende Disparitäten und Benachteiligungen verfestigt werden:

„Also die fangen an und der Syrer an sich, sag ich mal, möchte gerne Arzt werden, ist ja so, und ein großes Problem [...]. Und dementsprechend arbeiten wir aktiv daran, dass die Ausbildung eine wunderbare Alternative ist, gerade für die Klientel, die vielleicht auch nie in der Lage sein werden zu studieren. Aber das sind so falsche oder so so Vorstellungen häufig der Zugewanderten“ (I1; Z: 248–260).

Zusammenfassend kann für das *Übergangmanagement* festgehalten werden, dass die Heterogenität der Gruppe sich auch in den beruflichen Perspektiven widerspiegelt und neben der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler sehr stark von der Unterstützung einzelner Lehrkräfte sowie einem funktionierenden Netzwerk abhängig ist.

Die Lehrkräfte identifizieren dabei eine Reihe von Partnerinnen und Partnern und heben u. a. Kontakte zum Jobcenter oder zur Agentur für Arbeit hervor, die in der Zusammenarbeit mit SPRINT, vor allem hinsichtlich der Vermittlung von Anschlussoptionen oder EQ-Plätzen eine zentrale Funktion einnehmen.

„Also im SPRINT-Netzwerk sind das Jobcenter und die Agentur für Arbeit auch aktiv also von daher, man kann da keinen Unwillen oder sowas feststellen. Ich glaube alle Beteiligten wollen gerne was Gutes leisten“ (I3; Z: 106–109).

Gleichzeitig existiert seitens der Netzwerke die Herausforderung *geeignete* Plätze für die EQ-Maßnahmen zu finden. Hierbei äußern die Lehrkräfte, dass die Kontakte zum Teil wenig zielführend seien. Die Lehrkräfte nehmen weitere vielfältige Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen wahr: Insbesondere werden strukturelle Herausforderungen benannt, die vor allem die Durchführung des sprachsensiblen Unterrichts betreffen. Hier sehen die Lehrkräfte klare Herausforderungen in der didaktischen Umsetzung, da

viele Unterrichtseinheiten improvisiert werden müssten. Zudem seien die Lehrkräfte, die im Bereich SPRINT unterrichten, oftmals nicht als DaZ-/DaF-Lehrkräfte ausgebildet. Insgesamt wäre somit die Beschulung von neu zugewanderten Jugendlichen ein organisatorisches und vor allem personelles Problem, da wenige Fachkräfte im Feld zur Verfügung stünden.

„Also es ist schon, finde ich persönlich, sehr improvisiert“ (I₅; Z: 408);

„[...] das sind aber Lehrkräfte, die haben keinerlei Qualifikationen und auch keine Erfahrung im Umgang mit (...) äh Migranten oder Flüchtlingen. Das heißt, sie kennen auch nicht diesen sprachsensiblen Unterricht sag ich mal (...) und das ist 'ne große Herausforderung [...]“ (I₂; Z: 239–241).

Wie in den obigen Ausführungen aufgezeigt, stellt der Aspekt *Zeit* eine besondere Herausforderung dar, der sich als querliegende Dimension auf die gesamten anderen Kategorien auswirkt und an mehreren Stellen von allen Lehrkräften benannt wird.

„Also es ist halt häufig so, dass wir nicht eine komplette fehlende Schulbildung nachholen können. Das schaffen wir nicht in SPRINT, das schaffen wir auch nicht SPRINT-Dual und wir haben schon oft gedacht, dass aus unserer Sicht die Integrationskurse, die ja wirklich gestaffelt sind, mit nach A₁-Kurs, A₂-Kurs und B₁-Kurs, ähm die haben einfach bessere Möglichkeiten da, zu selektieren, was wir nicht haben“ (I₅; Z: 982–990);

„Also vielleicht möchte ich noch einmal betonen, dass es einfach 'ne Utopie ist zu denken, dass man Menschen in zwei Jahren genügend Sprachkenntnisse vermitteln kann, um ähm eine Berufsschule erfolgreich zu absolvieren und realistische Berufsbilder zu entwickeln“ (I₃; Z: 388–391).

In diesem Zusammenhang wird der eng gesetzte Zeitrahmen in unterschiedlichen Ausprägungen herausfordernd empfunden – sei es in Bezug zur Sprachaneignung, aber auch im Kontext des Übergangs in eine Ausbildung. Dabei wird, wie die Lehrkraft mit dem Begriff der „Utopie“ betont, der zeitliche Aspekt hinsichtlich bildungspolitischer Rahmenvorgaben kritisch betrachtet und problematisiert. Schließlich sei eine Konzeption von Sondermaßnahmen wie SPRINT mit einem Jahr zeitlich zu kurz gefasst, um geflüchtete Schülerinnen und Schüler sprachlich zu festigen und sie gleichzeitig beruflich zu orientieren.

Einerseits wird deutlich, dass die Jugendlichen mehr Zeit benötigen, um sich die Sprachkenntnisse anzueignen, die sie für eine Ausbildung benötigen. Andererseits konstatieren die Lehrkräfte, dass die Lernerfolge bei den Jugendlichen zum Teil nicht schnell genug einsetzen, was zu Ungeduld und Frustration auf Seiten der Jugendlichen, aber auch der beteiligten Lehrkräfte führe.

„So gesehen hatten haben wir relativ viele mit rüber genommen, haben eben auf dem Weg auch einige verloren. [...] Einige, die keinen EQ-Platz hatten, weil sie dann eben frustriert waren und das Gefühl hatten sie verlieren hier ihre Zeit“ (I₃; Z: 235–237);

„Und es war sehr frustrierend auch für die Lehrkräfte ne, grad die, die in den Integrationsklassen tätig waren die sagen: ‚es ist so langsam hier‘“ (I2; Z: 254–256).

Für den erfolgreichen Übergang in betriebliche Ausbildungsverhältnisse seien, den Lehrkräften zufolge, längere Praxisphasen, wie sie beispielsweise über die EQ-Maßnahmen in SPRINT-Dual vorgesehen sind, sinnvoll. Hierbei könnten die Jugendlichen ihr praktisches Können bei den Betrieben über einen längeren Zeitraum zeigen. Die Lehrkräfte konstatieren, dass ein kurzes Praktikum dabei manchmal nicht ausreichen würde. Schließlich benötigen Betriebe mehr Zeit, um die Bewerberinnen und Bewerber kennenzulernen, weil die Jugendlichen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in Bewerbungsverfahren häufig nicht auf Anhieb überzeugen können. Im Rahmen von längeren Praxisphasen, wie sie in den EQ-Maßnahmen vorgesehen sind, könnten die Jugendlichen stattdessen mit ihrem individuellen praktischen Können überzeugen.

„Weil die Betriebe deutlich länger Zeit haben, die Schüler kennenzulernen und Vorzüge kennenzulernen. Also wir haben einige dabei, die unglaublich fleißig sind, die richtig anpacken können, aber das können sie im Vorstellungsgespräch in dem typischen Bewerbungssystem ja gar nicht zeigen“ (I5; Z: 64–67).

Die notwendigen sprachlichen Kenntnisse stehen in einem Spannungsfeld zwischen Chancenermöglichung und Professionsanspruch des Berufsfeldes. Eine Lehrkraft äußert sich diesbezüglich zur Notwendigkeit des Beherrschens von Fachsprache, welche im Rahmen der oben angeführten Studien (siehe Kapitel 5) ebenfalls expliziert wurde. Hierzu sagt sie:

„Also die Fachsprache brauchst du, die kannst du nicht rausreduzieren. Das Einzige, was du rausreduzieren kannst sind grammatische Strukturen, aus unserer Sicht, und du kannst Hilfestellungen geben, dass sie die Fachsprache sich schneller aneignen. Aber du kannst sie nicht weglassen ohne die Fachlichkeit zu beeinträchtigen“ (I5; Z: 592–597).

Eine andere Lehrkraft geht in diesem Zusammenhang auf das sprachlich geforderte Niveau ein, das ihr zufolge vor allem dann außer Kraft gesetzt wird, wenn Betriebe ein Nachwuchsproblem haben und hoffen, mit jungen Geflüchteten ihren Engpass decken zu können:

„Wir haben Betriebe, die sagen ganz klar von sich aus unter B2-Niveau fangen wir gar nicht an, was realistisch ist, und wir haben Betriebe, die nehmen alle, die nehmen auch A2-Niveau, weil sie Bedarf haben und hoffen, dass er es irgendwie schafft“ (I2; Z:67–70).

7. Ausblick

Die Frage, inwieweit SPRINT(-Dual) eine Chance oder Zwischenstation in die Chancenlosigkeit darstellt, muss für zugewanderte Menschen differenziert betrachtet werden. Kommen sie bereits mit einer schulischen Vorbildung und bringen weitere güns-

tige Voraussetzungen mit, wie eine sichere Aufenthaltssituation und Motivation eine berufliche Ausbildung zu beginnen, kann SPRINT sowie SPRINT-Dual als Chance dienen, in ein reguläres Ausbildungsverhältnis zu münden. Wie jedoch anhand der statistischen Daten im Rahmen des Forschungsüberblicks (siehe Kapitel 4) und auch anhand der Ergebnisse aus den Interviews mit Expertinnen und Experten gezeigt werden konnte, trifft diese Ausgangssituation nur auf einen sehr geringen Anteil junger zugewanderter Menschen zu. Die wesentlichen Hindernisse für einen direkten Übergang sind der kurze zeitliche Rahmen und die Lebenslagen der Geflüchteten. Die vorhandenen Maßnahmen werden dabei von den befragten Lehrkräften kritisch gesehen und die Ausgestaltung hängt im Wesentlichen von ihrem Mitwirken und existierenden Netzwerken ab. Eine Lehrkraft äußert in diesem Kontext, dass sie bewusst in der Praxis anders verfahren, als es die Richtlinien vorgeben:

„Da haben wir uns als Schule, so lange wir SPRINT hatten, aber auch nicht drum geschert. Weil wir gesagt haben, es macht keinen Sinn, dass wir jetzt die unter 18-Jährigen alle zusammen in das BVJ-A stecken mit einem unterschiedlichen Sprachstand und mit SPRINT die besetzen, die halt schon älter sind. Also zum Aufnehmen, formal zum Beantragen, ja. Aber dann haben wir in der Schule geguckt, was ist für die Schüler das Beste“ (I5; Z: 945–954).

Dieses Zitat deutet darauf hin, dass die Vorgaben der Maßnahmen für die Schulen oftmals nicht praktikabel sind und daher teilweise explizit übergangen werden. Um die neu zugewanderten Geflüchteten angemessen auf den beruflichen Werdegang vorzubereiten, müssten die Maßnahmen anders strukturiert sein. Hierzu wären unter anderem zeitlich längere Maßnahmen erforderlich. Dies widerspricht jedoch häufig dem Bedarf der Jugendlichen, die oftmals aufgrund unsicherer Aufenthaltsverhältnisse möglichst schnell in eine Berufsausbildung einmünden müssen, um eine Ausbildungsduldung zu erhalten. Außerdem legen die Äußerungen der interviewten Lehrkräfte nahe, dass es sich bei SPRINT sowie SPRINT-Dual um ein sehr separiertes System handelt, welches wenige Berührungspunkte mit den regulären Ausbildungsgängen aufweist. Innerhalb des Maßnahmenystems für neu zugewanderte Geflüchtete sollten daher strukturelle Überschneidungen beispielsweise in Form von Hospitationstagen oder gemeinsamen Projekten eingeplant werden. Die befragten Lehrkräfte haben dazu in den Interviews bereits einige Beispiele guter Praxis genannt. So könnten ausbildungsübergreifende Begegnungen angebahnt werden, die sowohl ein Peer-Learning begünstigen, als auch den Geflüchteten Einblicke in die Ausbildungsberufe geben. Unter Berücksichtigung der beschriebenen engen zeitlichen Strukturen ist dies jedoch schwierig umzusetzen, da für die Gestaltung des Übergangsmagements und die erfolgreiche berufliche Perspektive mehr Zeit benötigt würde. Dabei besteht ein Spannungsverhältnis darin, dass der Erwerb der deutschen Sprache zum einen Teil der SPRINT-Maßnahmen ist, zum anderen jedoch notwendige Voraussetzung für den Zugang zu SPRINT-Dual (EQ-Plätze) darstellt.

Im Rahmen des Artikels konnten damit relevante Zusammenhänge zwischen *Zeit*, *Lebenslagen*, *Übergangsmangement* und *sprachlichen Fähigkeiten* aufgezeigt werden. Gleichzeitig liegt die Vermutung nahe, dass geringe sprachliche Kenntnisse der jungen

Geflüchteten andere vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten überlagern, sodass dies ggf. zu einer Fehleinschätzung der tatsächlichen Potenziale führen kann. Diese Annahme, welche sich auf die Perspektive der Einstellungen der Lehrkräfte bezieht, konnte anhand des vorliegenden Materials nicht hinreichend belegt werden und bietet daher einen Ansatz für zusätzliche Forschungsvorhaben. Weitere Perspektiven, die hierbei eingenommen werden könnten, stellen die jungen Geflüchteten selbst sowie das betriebliche Ausbildungspersonal dar. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern ein föderalistisch organisiertes Maßnahmensystem insbesondere im Kontext der neu zugewanderten Geflüchteten als sinnvoll zu erachten ist, da in dieser Gruppe die Mobilität besonders hoch ist. Hierbei könnten neben dem Faktor Zeit weitere strukturelle Kriterien aufgestellt werden, die Verbesserungen des Maßnahmensystems hervorbringen würden.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt / Hövelbrinks, Britta / Schmellentin-Britz, Claudia (2017): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- Baethge, Martin / Seeber, Susan (2016): Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland. Expertise für den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration für das Jahresgutachten 2017. Göttingen. Online verfügbar unter: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Expertise_Baethge_Seeber_Berufliche-Bildung_fuer-SVR-JG-2017.pdf (18.11.2018).
- Beicht, Ursula / Granato, Mona (2011): Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs. Bonn. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/o8224.pdf> (18.11.2018).
- Bojanowski, Arnulf / Eckert, Manfred (2012): „Black Box. Übergangssektor“: Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In: Bojanowski, Arnulf / Eckert, Manfred (Hrsg.): Black Box. Übergangssektor. Münster, 7–19.
- Bundesagentur für Arbeit (2006): Eine Initiative der Paktpartner Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_PaktfAusb-Kriterienkatalog-AusbReife.pdf (12.10.2018).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018): Voraussetzung für den Einstieg von Geflüchteten in Ausbildung. Online verfügbar unter: <https://www.jobstarter.de/de/voraussetzungen-fuer-den-einstieg-von-gefluechteten-in-ausbildung-2710.php#Sprachkenntnisse> (10.10.2018).
- Bundesverwaltungsamt (BVA) / Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) (2004): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformationen. Online verfügbar unter: <https://www.uni-hamburg.de/allgemeinsprachen/ueber-uns/up-ger-u-kurzinfo.pdf> (23.11.2018).
- Braun, Frank / Lex, Tilly (2016): Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Eine Expertise. München. Online verfügbar unter: <https://www.dji.de/medien-und-kommunikation/>

- publikationen/detailansicht/literatur/22962-berufliche-qualifizierung-von-jungen-fluechtlingen.html (18.11.2018).
- Brücker, Herbert / Hauptmann, Andreas / Vallizadeh, Ehsan (2015): Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) 14/2015. Online verfügbar unter: http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1514.pdf (18.11.2018).
- Efing, Christian (2012): Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? In: Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Sprache und Beruf. Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag! 2, 6–9.
- Efing, Christian / Häußler, Marleen (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? – Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ft18/efing-haeussler/index.html> (18.11.2018).
- Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung in der Praxis. Eine Handreichung. Münster.
- Gogolin, Ingrid et al. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster.
- Granato, Mona et al. (2016): Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8033> (18.11.2018).
- Grundmann, Hilmar (2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler.
- Harr, Anne-Katharina / Terrasi-Haufe, Elisabetta / Woerfel, Till N. (2018): Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem. In: Harr, Anne-Katharina / Liedke, Martina / Riehl, Claudia M. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart, 171–208.
- Hillmert, Steffen (2010): Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. In: Sozialer Fortschritt 59. 6–7, 167–174.
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart.
- Lex, Tilly / Geier, Boris (2010): Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In: Bosch, Gerhard / Krone, Sirikit / Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden, 165–187.
- Massumi, Mona et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln. Online verfügbar unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/neu-zugewanderte-kinder-jugendliche-und-junge-erwachsene> (18.11.2018).
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne et al. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden, 465–479.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (o.J.): Die Berufseinstiegsschule. Online verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/berufsbildende_schulen/berufseinstiegsschule/die-berufseinstiegsschule-6457.html (18.11.2018).
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2015a): Sprach- und Integrationsprojekt. SPRINT Projekt für jugendliche Flüchtlinge. Schulversuch zur Erprobung eines neuen pädagogischen und organisatorischen Konzeptes für zugewanderte Jugendliche. Hannover. Ausschreibung

- vom 07.10.2015. Online verfügbar unter: <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint> (18.11.2018).
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2015b): Niedersachsen startet neues Sprach- und Integrationsprojekt für junge Flüchtlinge in berufsbildenden Schulen – Heiligenstadt: „Ein niederschwelliges Angebot mit hohem Praxis- und Alltagsbezug“. Pressemitteilung vom 09.11.2015. Online verfügbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=1820&article_id=138510&psmand=8 (18.11.2018).
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2016): Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen. Stand Schuljahr 2015/2016. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2017): Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen. Stand Schuljahr 2016/2017. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK) (2018): Die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in Zahlen. Stand Schuljahr 2017/2018. Hannover.
- Schroeder, Joachim / Thielen, Marc (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart.
- Settmeyer, Anke et al. (2017): Abschlussbericht. 2.2.304 – Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Bonn. Online verfügbar unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22304.pdf (27.08.2018).

ELISA TESSMER

Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück, Katharinenstraße 24,
49078 Osnabrück, elisa.tessmer@uni-osnabrueck.de

KATHARINA WEHKING

Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück, Katharinenstraße 24,
49078 Osnabrück, katharina.wehking@uni-osnabrueck.de

