

Überlegungen zu EINER Sprachförderung für Geflüchtete

Barbara Baumann, Alfred Riedl

TU München, School of Education

1. Zur Dekonstruktion homogener Sprachförderbedarfe unter Geflüchteten

Die Suche nach *einer* Sprachförderung für Geflüchtete setzt die Annahme voraussetzen, dass man es mit weitestgehend homogenen Sprachfördervoraussetzungen sowie -bedarfen zu tun hat. Dem steht entgegen, dass nach Europa bzw. Deutschland fliehende Menschen augenscheinlich nicht aus pädagogisch-didaktischen Überlegungen heraus zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Was Geflüchtete eint, ist zunächst einmal sehr allgemein gesprochen die Tatsache, „dass sie aufgrund ihres Verlusts von und auf der Suche nach grundlegenden Rechten und Schutz migrieren“ (Kleist 2015, S. 153). In Deutschland angekommen treffen sie auf gruppenspezifische Gesetzesregelungen wie z.B. das Asylgesetz (AsylG) und daraus resultierende mehr oder weniger einheitliche Lebensbedingungen, z.B. hinsichtlich einer Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften oder staatlich festgelegter Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt. Setzt man sich mit Fragen der Sprachaneignung auseinander, so lässt sich unter sprach- und bildungsbiografischen Gesichtspunkten jedoch eine Dekonstruktion der vermeintlich homogenen Gruppe *Geflüchtete* vornehmen. In den folgenden Abschnitten werden hierzu die Ergebnisse einer empirischen Studie unter neu Zugewanderten im jungen Erwachsenenalter vorgestellt. Am Ende des Beitrags steht die Frage, was diese Erkenntnisse hinsichtlich diverser Lerneingangsvoraussetzungen und -ziele für die Sprachförderung bedeuten. Es wird dafür plädiert, zunächst einmal bestehende Sprachvermittlungsansätze nutzbar zu machen. Spezielle Angebote für Geflüchtete hingegen sind theoriebasiert zu legitimieren. Hierzu lassen sich exemplarische Überlegungen auf Basis des soziokulturellen Paradigmas anstellen.

2. Zur sprach- und bildungsbiografischen Diversität von Geflüchteten: Ergebnisse einer empirischen Erhebung an Bayerns Berufsschulen

Einblicke in die Sprach- und Bildungsbiografien von Geflüchteten liegen erst ansatzweise vor. So konnten beispielsweise die Teilnehmenden der Projekte des ESF-Bundesprogramms zur

arbeitsmarktlichen Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge zu Aspekten wie Schulbildung oder Berufserfahrungen befragt werden (Mirbach et al. 2014). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gibt Auskunft über die schulische und berufliche Qualifikation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen aus Afghanistan, Irak und Syrien (BAMF 2016a). Es verfügt zudem über die so genannten SoKo-Daten (Soziale Komponente) (BAMF 2016b): Dabei handelt es sich um freiwillige Informationen von Asylantragstellenden u.a. in den Bereichen schulische Vorbildung, Sprachkenntnisse sowie Arbeitserfahrungen. Die Datenanalysen von Liebau & Salikutlu (2016) sowie Liebau & Schacht (2016) sind insbesondere deshalb interessant, weil sie als Zielgruppe nicht in den letzten Monaten eingereisten Personen im Blick haben, sondern sich frühere Migrationsbewegungen genauer angesehen. Sie bieten die Gelegenheit, aus der Vergangenheit zu lernen, indem sie aus der Migrationsbefragung des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) und des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) neue Ergebnisse herausarbeiten.

Im Folgenden soll exemplarisch eine Studie unter neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler im Berufsschulalter dargestellt werden, um deren sprach- und bildungsbiografische Diversität aufzuzeigen. Dazu wird zunächst die Situation an Bayerns Berufsschulen, wo die Erhebung stattgefunden hat, skizziert und das Studiendesign knapp erläutert. Im Anschluss sind die Ergebnisse zur sprachlichen Vielfalt, den schulischen Vorerfahrungen der Befragten sowie ihre Ausbildungswünsche zusammengefasst. Die folgenden Teilkapitel a. bis e. sind in dieser Form bereits in der Zeitschrift *berufsbildung* erschienen (Baumann et al. 2016).

a. Die Situation an Berufsschulen in Bayern

Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 21 (in Ausnahmen 25) Jahren werden in Bayern an Berufsschulen in speziellen Klassen unterrichtet. Sie absolvieren auf diese Weise ihre gesetzlich geregelte Schulpflicht (BayEUG). Die zweijährige Beschulung in einem Vorbereitungsjahr sowie einem Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsintegrationsjahr¹ findet in der Regel in Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern, Trägern der Jugend-/Erwachsenenbildung wie der Volkshochschule oder Kolping, statt. Im ersten Jahr sollen vor allem sprachliche Grundlagen in Deutsch aufgebaut werden, im zweiten Jahr steht die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit im

¹ Inzwischen hat sich alternativ die Begrifflichkeit Berufsintegrations(vor)klasse etabliert. Zudem wurde das zweijährige Modell konzeptionell weiterentwickelt (Riedl & Simml 2016).

Fokus. Praktikumsphasen unterbrechen die Vollzeitbeschulung. Nach erfolgreichem Durchlaufen der beiden Jahre erhalten die Schülerinnen und Schüler in Bayern den Mittelschulabschluss.

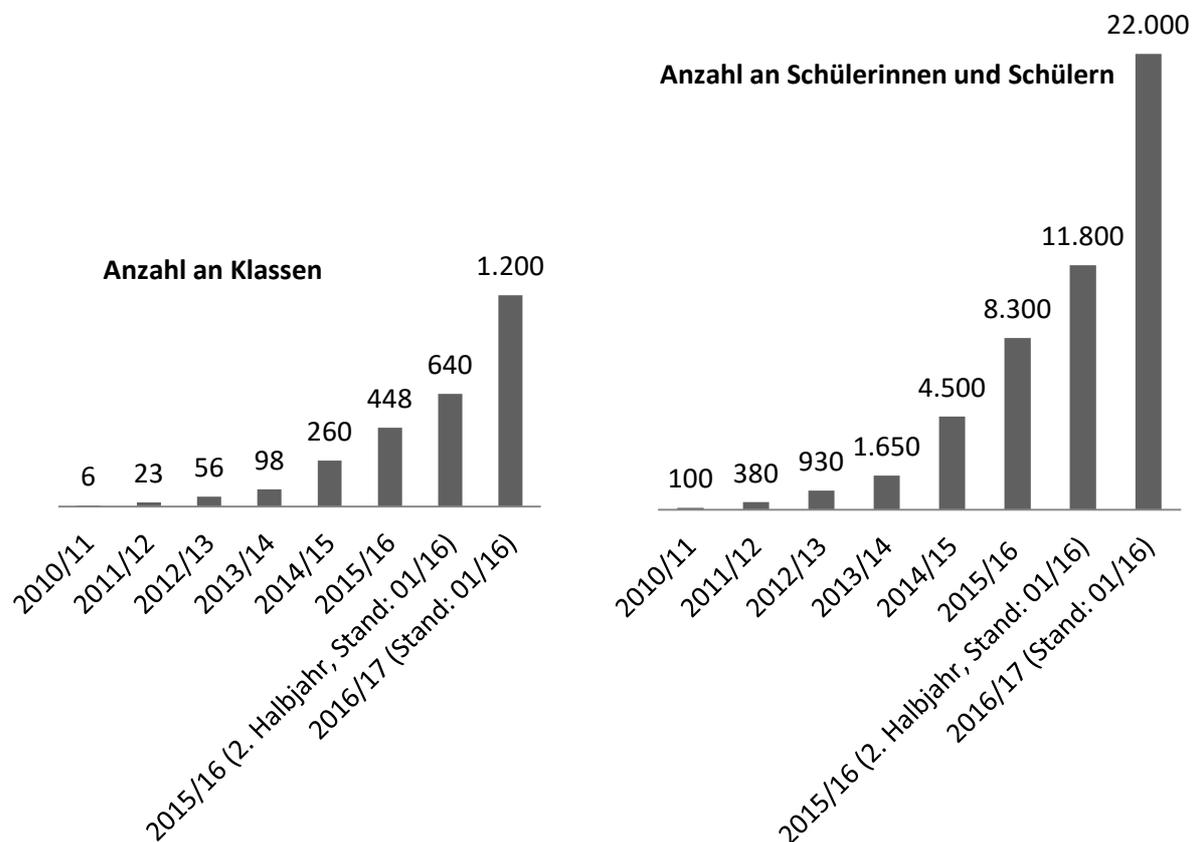


Abbildung 1: Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an Bayerns Berufsschulen
(Angaben des StmBW; Januar 2016)

Abbildung 1 veranschaulicht den nahezu exponentiellen Anstieg der Zahlen seit dem Schuljahr 2010/11 alleine an Bayerns Berufsschulen. Die Schülerschaft besteht sicherlich im Wesentlichen aus Geflüchteten, doch befinden sich beispielsweise auch EU-Bürgerinnen und Bürger in den Klassen. Zum Zeitpunkt der Erhebung von Baumann & Riedl (2016, S. 58ff.) kamen knapp 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus EU-Staaten. Begriffe wie *Flüchtlingsklassen* greifen daher zu kurz. Die Klassen einen weniger spezifische Migrationsmotive als vielmehr die Tatsache, dass die „Deutschkenntnisse nicht als ausreichend angesehen werden, um erfolgreich am Unterricht in einer Regelklasse an einer deutschen Schule teilzunehmen“ (Massumi & von Dewitz 2015, S. 13).

b. Studiendesign

Was bisher fehlt, sind systematische Erkenntnisse zu den verschiedenen lebensweltlichen Aspekten der Zielgruppe. In einer umfassend angelegten Online-Erhebung hat die TU München Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2014/15 zu allgemeinen personenbezogenen Merkmalen (z.B. Herkunft, Geschlecht), zu ihrer Sprachbiografie (z.B. persönliches Sprachrepertoire, Spracherwerb Deutsch) sowie Bildungsbiografie (z.B. schulische Erfahrungen in der Heimat, Berufswünsche) befragt (zum Studiendesign siehe Baumann & Riedl 2016, S. 37ff.). Einbezogen wurden alle Klassen an bayerischen Berufsschulen mit Schülerinnen und Schülern im zweiten Beschulungsjahr. Ein Pretest ergab, dass hier die nötigen sprachlichen und technischen Kompetenzen zur Bearbeitung der Items vorausgesetzt werden können. Aus der Erhebung resultieren 538 gültige Datensätze, auf die sich die folgenden Ausführungen stützen (Frauenanteil 20 Prozent).

Die Ergebnisse machen deutlich, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern mitnichten um eine homogene Gruppe von Lernenden handelt. Die erhobenen Daten lassen das Aufzeigen von mehreren Diversitätsdimensionen zu. Diversität wird an dieser Stelle als eine – anders als der Begriff *Heterogenität* – „positive Diskriminierung“ (Saalfrank 2008, S. 337) verstanden und beinhaltet: „[D]ie Vielfalt der Lernenden wird als etwas Natürliches bzw. Normales gesehen, das in einer Lerngruppe ohnehin gegeben ist; etwas, das positive Effekte haben kann und auch bei allen Unterschieden Gemeinsamkeiten mit berücksichtigt“ (Kimmelman 2010, S. 51). Dabei stehen Vielfalt, deren Chancen, Potentiale und positiven Aspekte im Mittelpunkt. Im Folgenden liegt der Fokus auf den Diversitätsaspekten *sprachliche Vielfalt*, *institutionelle Lernerfahrungen* und *persönliche Ausbildungswünsche*. Hierzu werden zentrale Ergebnisse aus der Studie von Baumann & Riedl (2016) zusammengefasst.

c. Sprachliche Vielfalt

Nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler liegen in den befragten Klassen 55 verschiedene Muttersprachen vor.

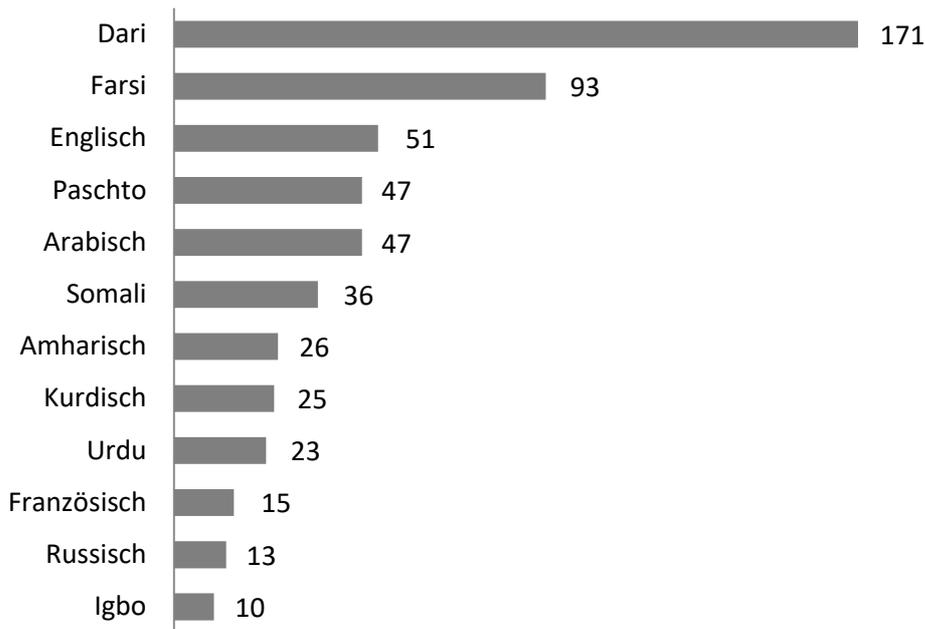


Abbildung 2: Muttersprachen mit mindestens zehn Nennungen (n = 529)

Dari, eine Varietät des Persischen, ist mit Abstand die häufigste Nennung, was wenig verwundert, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass Afghanistan das eindeutige Hauptherkunftsland der Befragten ist. Knapp 40 Prozent geben Afghanistan als Heimat an, alle anderen Herkunftsländer verzeichnen hingegen Prozentwerte im lediglich einstelligen Bereich.

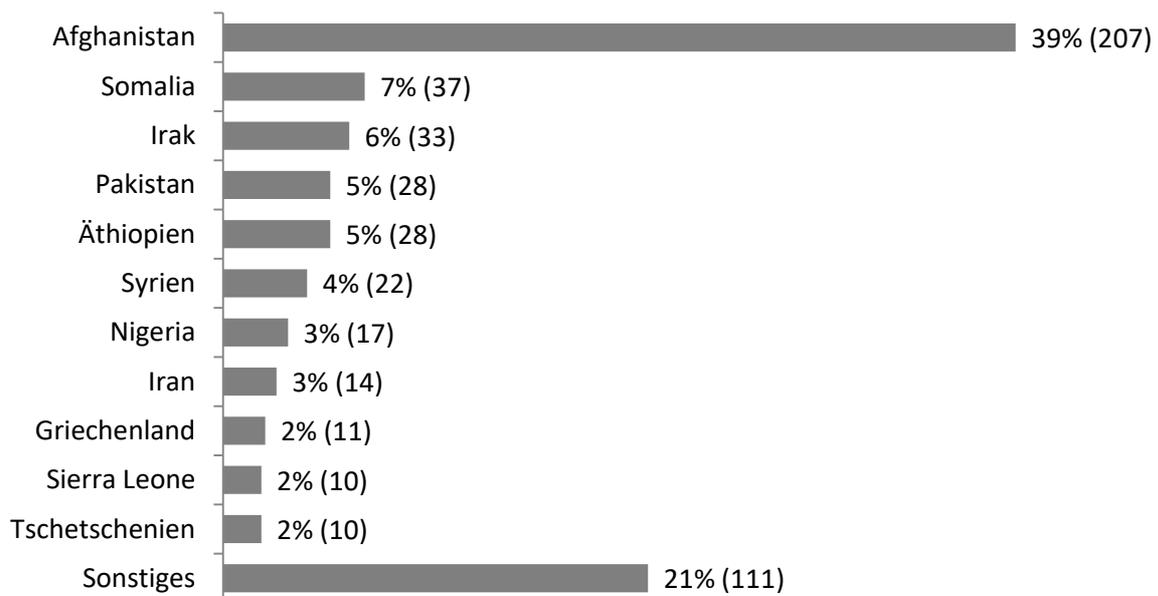


Abbildung 3: Heimatländer (n = 528) (Gerundete Prozentangaben mit Abweichung von 100)

Viele Schülerinnen und Schüler sprechen mehr als eine Muttersprache, im Durchschnitt 1,35. Maximal werden fünf Sprachen von ein und derselben Person genannt. Fragt man unabhängig von den Muttersprachen nach weiteren Sprachen, welche die Studienteilnehmenden sprechen, verstehen, schreiben oder lesen können, so eröffnet sich ein noch größeres sprachliches Spektrum. Insgesamt sind in den Schülerantworten 64 verschiedene Sprachnennungen zu finden. Ein konstruierter „Durchschnittsschüler“ würde 3,0 Sprachen sprechen, 3,1 Sprachen schreiben, 3,2 verstehen und 3,5 lesen. „Für alle vier Fertigkeiten lässt sich sagen, dass 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler zwei bis vier Sprachen, 25 weitere Prozent bis zu sieben Sprachen können“ (Baumann & Riedl 2016, S. 73).

Herauszustellen ist, dass die sprachliche Diversität in den Klassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an Bayerns Berufsschulen geringer ausgeprägt ist als im deutschen Regelschulsystem. Geflüchtete und andere kürzlich Migrierte machen Schulen nicht automatisch mehrsprachiger als sie bereits sind, die sprachliche Vielfalt wird im Falle von Neuzuwanderung nur offensichtlicher und teilweise zum Kriterium der Klassenzuteilung. 55 identifizierte Muttersprachen in den bayerischen Berufsschulklassen für neu Zugewanderte stehen bis zu 100 Familiensprachen an Grund- und weiterführenden Schulen in Deutschlands Großstädten gegenüber (z.B. Ahrenholz & Maak 2013, S. 25; Chlosta et al. 2003, S. 46). Mehrsprachigkeit ist in Deutschlands Schulen demnach schon lange vor den aktuellen Fluchtbewegungen angekommen.

d. Schulische Lernerfahrungen

Die Schülerinnen und Schüler berichten von sehr unterschiedlichen institutionellen Lernerfahrungen in den Heimatländern. Knapp zwölf Prozent haben vor ihrer Zeit in Deutschland keine Schule besucht. Von daher verwundert auch nicht, dass etwa sechs Prozent aussagen, dass sie als Analphabeten, d.h. ohne jegliche Lese- und Schreibkompetenz, nach Deutschland eingereist sind. Die restlichen Befragten blicken auf bis zu 17 Jahre Schul- und in Ausnahmefällen auch Universitätsbesuch zurück. Etwa die Hälfte von ihnen gibt neun Schuljahre oder mehr an.

Die Daten zeigen, dass die mittlere Schulbesuchsdauer von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern aus den Ländern Afghanistan, Irak, Pakistan, Äthiopien und Syrien höher liegen als es für das jeweilige Herkunftsland typisch ist (DGVN 2014, Anhang 1). Der Index der

menschlichen Entwicklung verweist für Äthiopien beispielsweise auf eine durchschnittliche Schulzeit von 2,4 Jahren. Bei den befragten Äthiopierinnen und Äthiopier an den bayerischen Berufsschulen liegt der Durchschnittswert hingegen bei knapp 9 Jahren schulischer Erfahrung, die sie aus der Heimat mitbringen. Es sei jedoch erwähnt, dass die Fallzahlen für die einzelnen Länder bis auf Afghanistan relativ gering sind, Verallgemeinerungen hier demnach nicht vorgenommen werden können. Interessant ist, dass die befragten weiblichen Schülerinnen eine intensivere Vorbildung aufweisen als ihre männlichen Schulkollegen. Nur neun Prozent der Schülerinnen haben in der Heimat keine Schule besucht, unter den Männern sind es 13 Prozent. Zudem sind die Schülerinnen tendenziell länger zur Schule gegangen als ihre Mitschüler. Diese Ergebnisse decken sich zum Teil mit Erkenntnissen aus der Migrationsforschung (z.B. Foda & Kadur 2005; s. im Kontrast dazu aber z.B. BAMF 2016a). Gleichzeitig ist jedoch auch bekannt, dass Frauen die Integration in den deutschen Arbeitsmarkt seltener gelingt als Männern. Das BAMF (2016a, S. 6) führt als mögliche Gründe u.a. die Kinderbetreuung und kulturspezifische Muster der Arbeitsteilung an.

Die erfragte Schulbesuchsdauer in den Heimatländern sagt nichts über curriculare Inhalte, Kompetenzerwerb oder Wissensstände aus. Wie schwierig die Interpretation quantitativer Angaben zur schulischen Bildungsbiografie ist, zeigt folgende Aussage Wößmanns (2016 S. 12): „In Deutschland erreichen 16 Prozent der Jugendlichen nicht die absoluten Grundkompetenzen, wie sie die OECD mit der PISA-Kompetenzstufe 1 definiert hat. In Syrien sind das 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler [...]. Im Durchschnitt liegt das syrische Leistungsniveau 140 PISA-Punkte hinter dem deutschen [...]. Diese Differenz – wohlgermerkt unter Gleichaltrigen – entspricht in etwa dem, was Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in vier bis fünf Schuljahren lernen.“ Es stellt sich die Frage, inwiefern die schulische Vorbildung in der Heimat in einem positiven Zusammenhang zur Aufnahme in den deutschen Arbeitsmarkt steht. Das BAMF (2016a, S. 6) berichtet z.B., dass irakische Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer trotz verhältnismäßig schlechtem Bildungsprofil überdurchschnittlich häufig erwerbstätig sind.

e. Ausbildungswünsche

Mit ein Ziel der zweijährigen Schulzeit an den Berufsschulen ist die so genannte Ausbildungsreife.² In diesem Zusammenhang erfolgt oftmals auch eine erste berufliche Orientierung und die individuelle Herausarbeitung von Ausbildungswünschen. Die BA spricht hier von „Berufswahlreife“ und der dafür nötigen „Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz“ (2009, S. 21). Die Berufsschulen scheinen an dieser Stelle in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern sowie den Ausbildungsbetrieben, welche Praktikumsplätze zur Verfügung stellen, Enormes zu leisten: Die Schülerinnen und Schüler sind nach eineinhalb Jahren Schulzeit in der Lage, ihre Bildungsambitionen sehr prägnant zum Ausdruck zu bringen, vermutlich auf der Basis theoretischer und praktischer Einblicke in die Berufswelt.³ Die Befragten nennen 78 verschiedene Ausbildungswünsche und in Einzelfällen auch das Ziel, weiterhin zur Schule gehen zu können. Die Ausdifferenziertheit illustrieren Schülerantworten, die sich nicht nur übergreifende Branchenwünsche wie *Pflege*, sondern eindeutig den Berufen Altenpfleger/-in, Gesundheits- und Krankenpfleger/-in sowie Kinderpfleger/-in zuordnen lassen, was Kenntnisse oder zumindest subjektive Annahmen über die einzelnen Berufsbilder voraussetzt.⁴

Betrachtet man die Ausbildungswünsche getrennt nach männlichen Schülern und weiblichen Schülerinnen, so lassen sich hier Unterschiede⁵ feststellen: Die Schülerinnen sehen sich in erster Linie in den Branchen Pflege, Sozialpädagogik sowie Gesundheit/Körperpflege. Die Schüler hingegen präferieren Fahrzeug-, Metall- sowie Elektrotechnik. Wirtschaft und Verwaltung sowie Ernährung und Hauswirtschaft sind Branchen, die für beide Geschlechter laut den Selbstauskünften in Frage kommen. Akademikerberufe werden von den jungen Frauen häufiger angestrebt als von ihren männlichen Mitschülern. Der insgesamt am häufigsten genannte Berufswunsch ist mit Abstand der des Kraftfahrzeugmechatronikers.

² Das Konstrukt der Ausbildungsreife wird in seiner Tragfähigkeit jedoch stark angezweifelt (Dobischat & Schurgatz 2015).

³ Allerdings können hier beispielsweise auch Einflüsse der Schule bzw. Lehrkräfte bzgl. der Berufswünsche und die (Vor-)Auswahl behandelte Berufe im Unterricht eine Rolle spielen.

⁴ Das Item war als offene Frage konstruiert. Die Schülerantworten wurden anhand der Klassifikation der BA strukturiert. Uneindeutige Antworten wurden zu einer separaten Kategorie zusammengefasst.

⁵ Diese können vielfältige Gründe haben, etwa (unbewusst) vermittelte Haltungen der Lehrkräfte und damit einhergehend ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler.

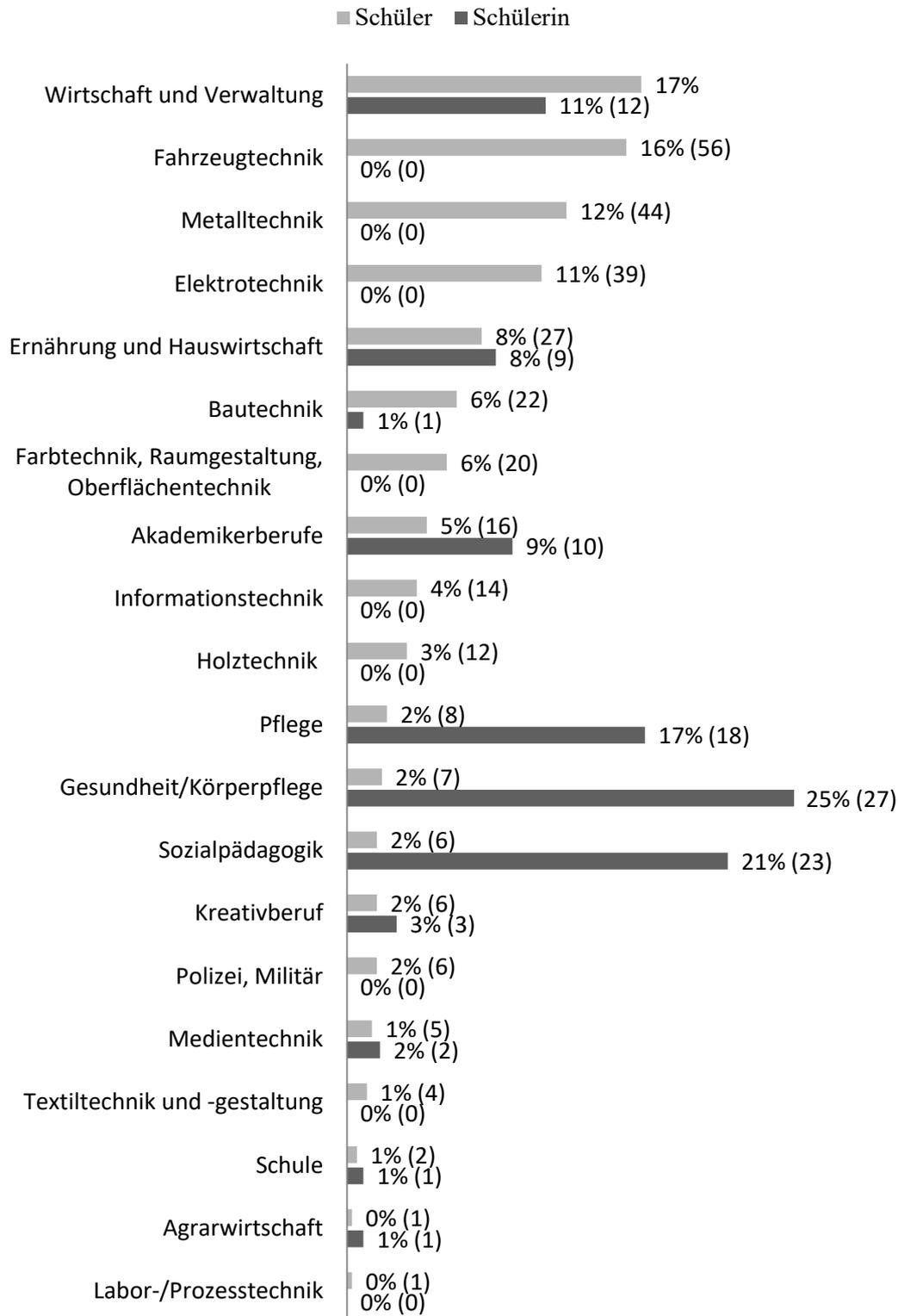


Abbildung 4: Aktuelle Berufsbranchenwünsche, männliche Schüler – weibliche Schülerinnen (n = 429, Mehrfachnennungen möglich, gerundete Prozentangaben mit Abweichung von 100)

Weiter kann festgestellt werden, dass die neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei ihren Ausbildungswünschen bei weitem nicht nur Berufe fokussieren, in denen Fachkräftemangel herrscht (BA 2015). Gleichzeitig ist bekannt, dass Geflüchtete und Asyl anerkannte letztlich insbesondere in den Branchen Gastronomie, Verpackung/ Lagerung/ Logistik/ Transport, Reinigung sowie Herstellung und Verkauf von Lebensmitteln unterkommen (BAMF 2016a, S. 7). Die nächsten Jahre werden zeigen, inwiefern sich die beruflichen Wunschscenarien der Schülerinnen und Schüler realisieren lassen oder ob sie letzten Endes doch verstärkt in Tätigkeiten mit geringer Nachfrage von Arbeitnehmerseite vermittelt werden.

In vielen Fällen weichen die Schülerinnen und Schüler vor Berufen, bei denen sprachliche Kommunikation (zumindest theoretisch) stark zum beruflichen Selbstverständnis gehört, wie beispielsweise die pflegerischen Berufe (Berg & Grünhagen-Monetti 2009, S. 15), nicht zurück. Umso mehr stellt sich die Frage, welche sprachlichen Kompetenzen in den einzelnen Ausbildungsberufen jeweils benötigt werden. Hierzu gibt es aus der Forschung bisher keine umfassenden Antworten.

3. Konsequenzen für die Sprachförderung

Die Sprach- und Bildungsprofile sowie -ambitionen von Geflüchteten – bzw. allgemeiner gesprochen von neu Zugewanderten – sind auf der Basis empirischer Studien als divers anzuerkennen. Eine Zielgruppenanalyse macht somit auch ganz unterschiedliche Sprachförderbedarfe sichtbar. Nimmt man vom Label des Geflüchteten einmal Abstand und blickt stattdessen vielmehr auf die verschiedenen Lerneingangsvoraussetzungen und Lernziele, so wird sichtbar, dass es Sprachlernangebote für Analphabeten genauso braucht wie Sprachförderkonzepte für Menschen mit institutioneller Sprachlernroutine. Ansätze wie *Deutsch nach Englisch* oder allgemeiner gesprochen die Prinzipien einer Tertiärsprachendidaktik lassen sich hier beispielsweise nutzen (vgl. z.B. Hufeisen 2003). Für manche Personen mag eine gezielte berufssprachliche Vorbereitung dienlich sein (vgl. z.B. Ohm 2016), anderen ist mit hochschulpropädeutischen Angeboten mehr geholfen (vgl. z.B. Vogel 2016). Für manche Frauen können Angebote aus dem Kontext *Mama lernt Deutsch* sinnvoll sein (vgl. z.B. das Kursmaterial des Klett-Verlags). All diesen Ansätzen ist gemein, dass sie nicht neu erfunden werden müssen, sondern Konzepte und Materialien aus der langjährigen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland vorliegen.

Es stellt sich die Frage, inwiefern im Umkehrschluss Sprachförderansätze, die sich speziell an Geflüchtete wenden, dennoch gerechtfertigt sind. Aus Sicht der Autoren wären sie es dann, wenn ihnen Überlegungen hinsichtlich der Lernbedingungen der Zielgruppe zugrunde liegen, ohne voreilige Unterstellungen zu treffen, beispielsweise hinsichtlich angeblich ähnlicher Bildungsbiografien. Ein spracherwerbstheoretischer Ankerpunkt kann hierfür beispielsweise das soziokulturelle Paradigma sein. Im Sinne Vygotskijs geht man bei diesem Ansatz davon aus, dass „das eigentliche Lernen [...] immer erst auf der sozialen Ebene, in der Interaktion mit anderen Menschen“ (Pietzuch 2016, S. 273) passiert. Der Lernende wird als soziales Wesen begriffen, Spracherwerb als Sozialisationsprozess verstanden (vgl. für einen Überblick z.B. Myles & Marden 2013, S. 220ff.), wozu der Zugang zu verschiedenen *communities of practice* (Wenger 1998) und damit Gelegenheiten zur Sprachpraxis notwendig ist. Der Lebenskontext *Asyl*⁶ hat zentrale Auswirkung auf die soziale Positionierung jedes Lernenden, auf formelle und informelle Lerngelegenheiten, auf den Zugang zu zielsprachlicher Interaktion. Genannt seien die asylspezifischen, gesetzlich definierten Zugangsmöglichkeiten zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die Regelungen der Bundesländer zum Schulrecht bzw. zur Schulpflicht von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (Massumi et al. 2015) sowie die (anfängliche) Unterbringung in Aufnahmeeinrichtungen bzw. Gemeinschaftsunterkünften (AsylG, Abschnitt 5). Hieraus ergeben sich Zugangsbeschränkungen und -möglichkeiten zu sozialen Räumen, welche für soziale und sprachliche Teilhabe nutzbar gemacht werden können oder eben nicht. Es ist zu fragen, inwiefern Ansätze zur Sprachförderung von Geflüchteten diesen Umständen Rechnung tragen können. So lässt sich gemeinsam mit den Lernenden reflektieren, welche Gelegenheiten zur sozialen und damit sprachlichen Partizipation vor dem Hintergrund der bestehenden rechtlichen und lebensweltlichen Situation gegeben sind. Es muss Wissen darüber vorhanden sein, wie der Zugang zu Vereinen, Mutter-Kind-Treffen etc. in Deutschland organisiert ist. Paten- und Tutorensysteme sowie allgemein vorhandene Helferstrukturen müssen bekannt sein. Die interkulturelle Öffnung von Freizeiteinrichtungen benötigt breite Unterstützung. Materialien, welche helfen, Brücken in *communities of*

⁶ Hier sei aber einschränken darauf hingewiesen, dass auch die Betrachtung der Lebensumstände von Geflüchteten kein gänzlich homogenes Bild ergibt. Unbegleitete Minderjährige kommen in der Regel in Jugendhilfeeinrichtungen mit entsprechenden Betreuungsstrukturen unter (vgl. Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung; SGB VIII). „Für den Familiennachzug zu einem Ausländer muss [...] ausreichender Wohnraum zur Verfügung stehen“ (AufenthG, § 29(1)), d.h. die Unterbringung in einer Gemeinschaftsunterkünfte kommt hier nicht in Frage. Im Sinne des soziokulturellen Paradigmas wäre davon auszugehen, dass diese unterschiedlichen Lebensumstände zu wiederum unterschiedlichen Sprachaneignungssituationen führen.

practice zu bauen – sei es durch die entsprechende Befähigung zum konkreten sprachlichen Handeln oder die Vermittlung relevanter sozialgesellschaftlicher Informationen – sind dienlich. Lernangebote, bei denen sprachliches Handeln in realen Lebenssituationen mit zum Programm gehört und entsprechend vor-, nachbereitet sowie begleitet werden, scheinen hilfreich: Hierzu zählen z.B. die zuvor beschriebenen Berufsintegrationsklassen an Bayerns Berufsschulen oder auch das ESF-BAMF-Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung. In beiden Fällen sind Praktikumsphasen und damit berufliche Kommunikation in Echtsituationen Teil der Kurse. Die Teilnehmenden müssen sich im Arbeitskontext positionieren und nutzen dazu auch Sprache. U.U. begegnen ihnen asylbezogene Vorurteile, vielleicht aber auch Betriebe, die sich Menschen in humanitären Notlagen gegenüber besonders offen zeigen. In allen Fällen wird Sprache bei der Aushandlung von individueller Situiertheit eine Rolle spielen. Diese (sprachlichen) Sozialisationsprozesse lassen sich durch institutionelle Lernsettings sinnvoll begleiten.

Lernmaterialien hingegen, die *für Flüchtlinge* im Titel tragen und sich dabei inhaltlich nicht von anderen DaF-/DaZ-Lehrwerken unterscheiden oder wenig empiriebasierte, verallgemeinernde Anpassungen vornehmen, beispielsweise in Form reduzierter Grammatikarbeit, sind dem vielleicht gut gemeinten Ziel, Geflüchtete gesondert zu unterstützen, nicht dienlich. Im Gegenteil: Aus dem Wunsch zu helfen, wird so eine Diskriminierungsfalle.

Literatur

- Ahrenholz, B., & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern: Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“*.
- BA [Bundesagentur für Arbeit] (2009). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg.
- BA [Bundesagentur für Arbeit] (Stand: 2015). *Der Arbeitsmarkt in Deutschland: Fachkräfteengpassanalyse*. Nürnberg.
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2016a). *Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierung*. (BAMF-Kurzanalyse, 1/2016).
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2016b). *Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. Asylwerber in Deutschland im Jahr 2015*. (BAMF-Kurzanalyse, 3/2016).
- Baumann, B., & Riedl, A. (2016). *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt: Peter Lang.
- Baumann, B.; Riedl, A.; Simml, M.; G., Maria (2016). Zur Diversität neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. *berufsbildung* (158), S. 4–7.
- Berg, W., & Grünhage-Monetti, M. (2009). „Zur Integration gehört Spaß, Witz, Ironie, 'ne Sprache, die Firmensprache“: Sprachlich kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. *Deutsch als Zweitsprache*. (4), S. 7–20.
- Chlosta, C., Ostermann, T., & Schroeder, C. (2003). Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *Essener Linguistische Skripte*, 3(1), S. 43–139.
- DGVN [Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V.]. (2014). *Bericht über die menschliche Entwicklung: Den menschlichen Fortschritt dauerhaft sichern: Anfälligkeit verringern, Widerstandskraft stärken*. Bonn: UNO-Verlag.

- Dobischat, R., & Schurgatz, R. (2015). „Mangelnde Ausbildungsreife“: ein Grund für den gescheiterten Übergang in die Ausbildung? *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. (3), S. 48–58.
- Eberhard, V. et al. (2014). *BIBB-Übergangsstudie 2011*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Foda, F., & Kadur, M. (2005). *Flüchtlingsfrauen – Verborgene Ressourcen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Hufeisen, B. (2003). *Kurze Einführung in die linguistische Basis*. In: B. Hufeisen, & G. Neuner (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachen, Deutsch nach Englisch*. Dt. Ausg. Strasbourg: Council of Europe Publ, S. 7–11.
- Kimmelman, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*. Aachen: Shaker.
- Kleist, J. Olaf (2015). Über Flucht forschen. Herausforderungen der Flüchtlingsforschung. *PERIPHERIE. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt* 35 (138/139), S. 150–169.
- Liebau, E., & Salikutlu, Z. (2016). Viele Geflüchtete brachten Berufserfahrung mit, aber nur ein Teil einen Berufsabschluss. *DIW Wochenbericht – Integration Geflüchteter* (35), S. 732–739.
- Liebau, E., & Schacht, D. (2016). Spracherwerb: Geflüchtete schließen zu anderen MigrantInnen nahezu auf. *DIW Wochenbericht – Integration Geflüchteter* (35), S. 741–748.
- Massumi, M., Dewitz, N. von (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London: Routledge.

- Ohm, Udo (2016). *Berufsorientiertes und -begleitendes Sprachlernen und -lehren: Curriculare Dimension*. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 205–209.
- Pietzuch, A. (2016). *Soziale Faktoren*. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 271–275.
- Riedl, A., & Simml, M. (2016). *Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung: Zwischenbericht 2016. Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ der Stiftung Bildungspakt Bayern*.
- Saalfrank, W.-T. (2008). Die Vielfalt im Blick haben: Lehrerhandeln im Kontext von Diversity Management. *Pädagogische Rundschau* (3), S. 335–346.
- Vogel, Thomas (2016). *Sprache lernen und lehren an Hochschulen: Curriculare Dimensionen*. In: E. Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, S. 195–200.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity (Learning in doing)*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Wößmann, L. (2016). Integration durch Bildung. *Forschung und Lehre*. (1).

Zitiertes Lehrwerk

Mama lernt Deutsch (2008). Stuttgart: Klett Sprachen.

Zitierte Gesetze

AsylG [Asylgesetz]

AufenthG [Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet]

Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung [Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher]

SGB VIII [Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII)]