

Zur Diversität neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen

Barbara Baumann, Alfred Riedl, Maria Simml & Maria Gruber
TU München, School of Education

Erschienen in: berufsbildung 04 - 70, Heft 158, S. 4-7

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 Vorbereitungs- sowie einem Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsintegrationsjahr 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 Fokus. Praktikumsphasen unterbrechen die Vollzeitbeschulung. Nach erfolgreichem Durchlaufen der beiden Jahre erhalten die Schülerinnen und Schüler in Bayern den Mittelschulabschluss.

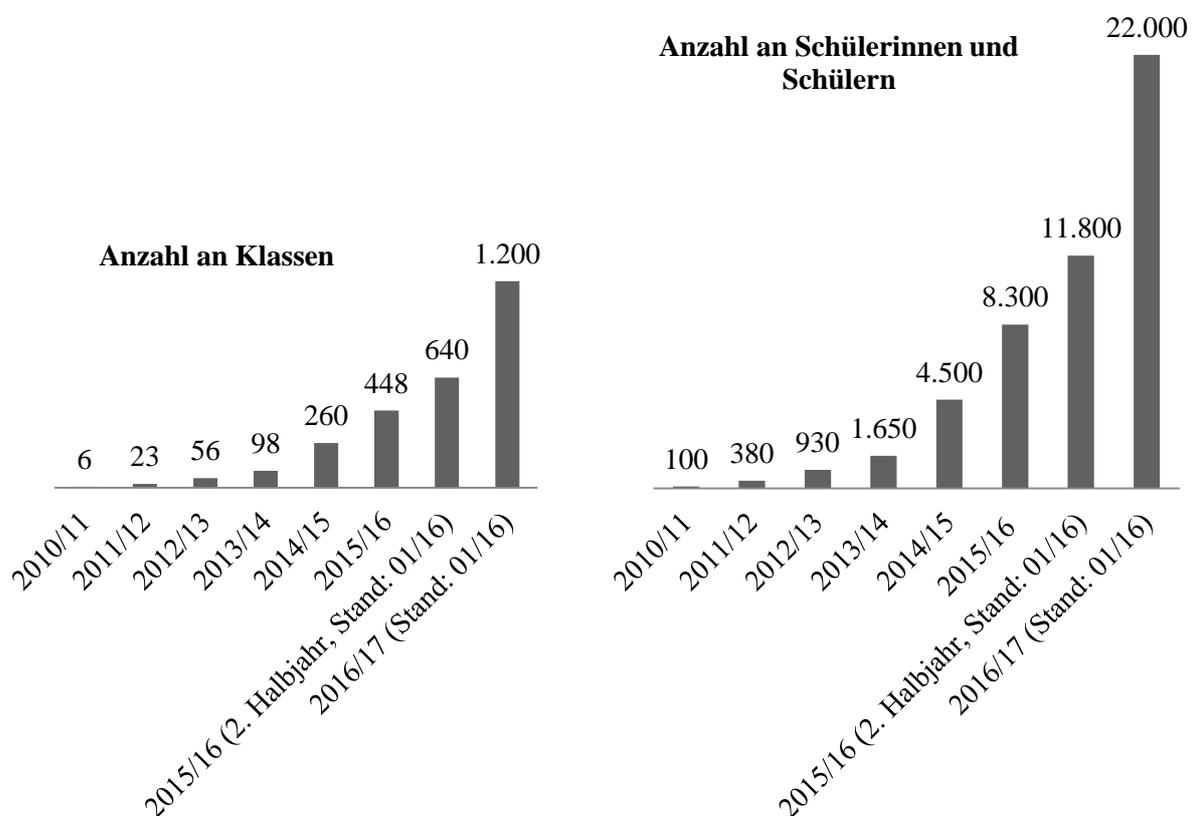


Abbildung 1: Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an Bayerns Berufsschulen (Angaben des StmBW; Januar 2016)

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).

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.

Sprachliche Vielfalt

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

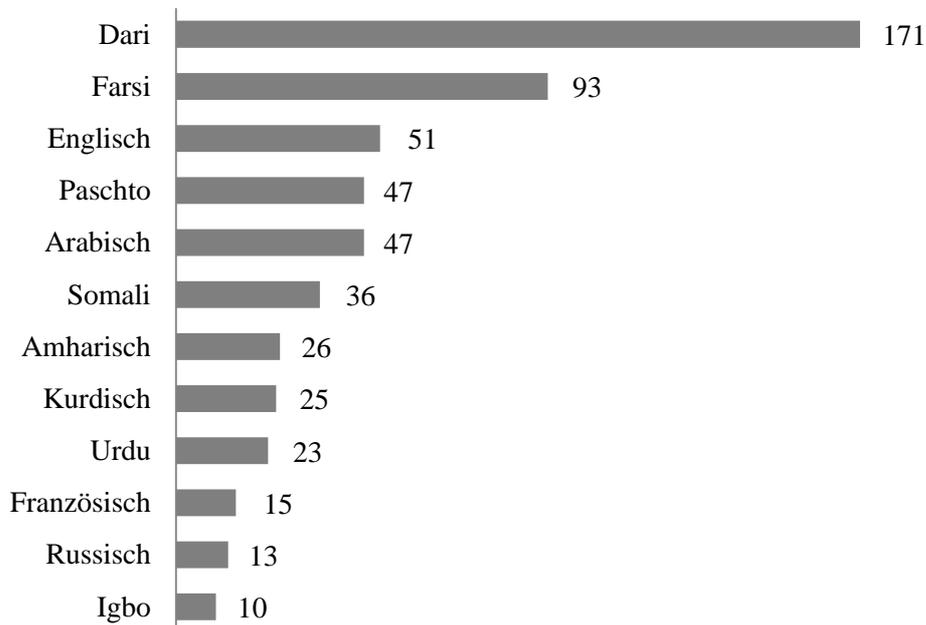


Abbildung 2: Muttersprachen mit mindestens zehn Nennungen (n = 529)

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.

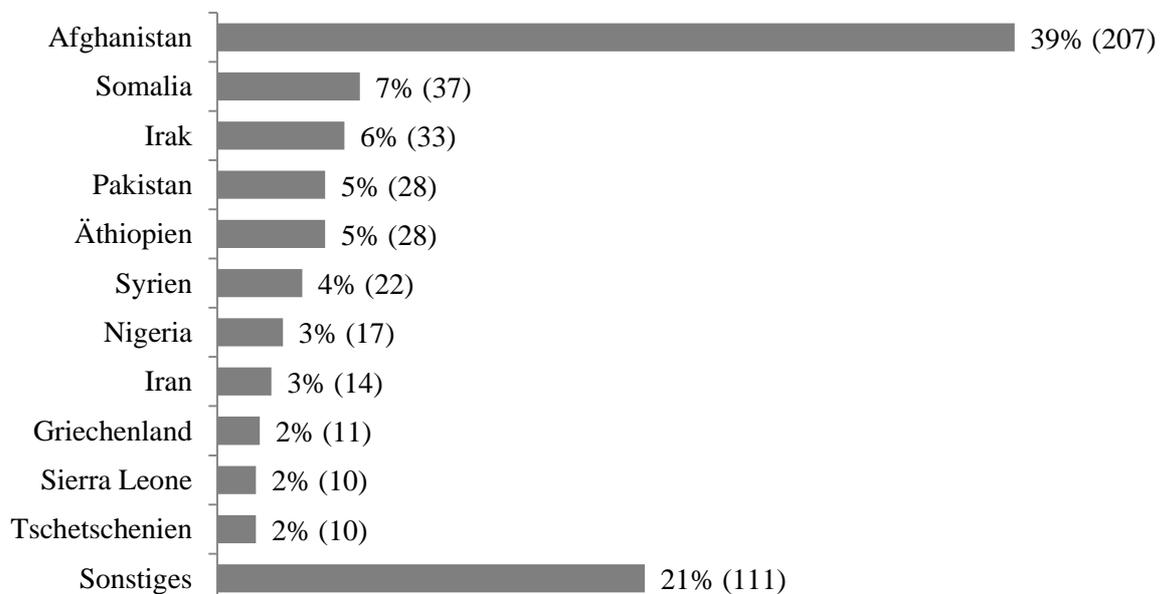


Abbildung 3: Heimatländer (n = 528) (Gerundete Prozentangaben mit Abweichung von 100)

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.

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 2016). Gleichzeitig ist jedoch auch bekannt, dass Frauen die Integration in den deutschen Arbeitsmarkt seltener gelingt als Männern. Das BAMF (2016, 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 – wohlgemerkt 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 (2016, S. 6) berichtet z.B., dass irakische Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer trotz verhältnismäßig schlechtem Bildungsprofil überdurchschnittlich häufig erwerbstätig sind.

Ausbildungswünsche

Mit ein Ziel der zweijährigen Schulzeit an den Berufsschulen ist die so genannte Ausbildungsreife.ⁱ 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.ⁱⁱ 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.ⁱⁱⁱ

Betrachtet man die Ausbildungswünsche getrennt nach männlichen Schülern und weiblichen Schülerinnen, so lassen sich hier Unterschiede^{iv} 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 Kraftfahrzeugmechatikers.

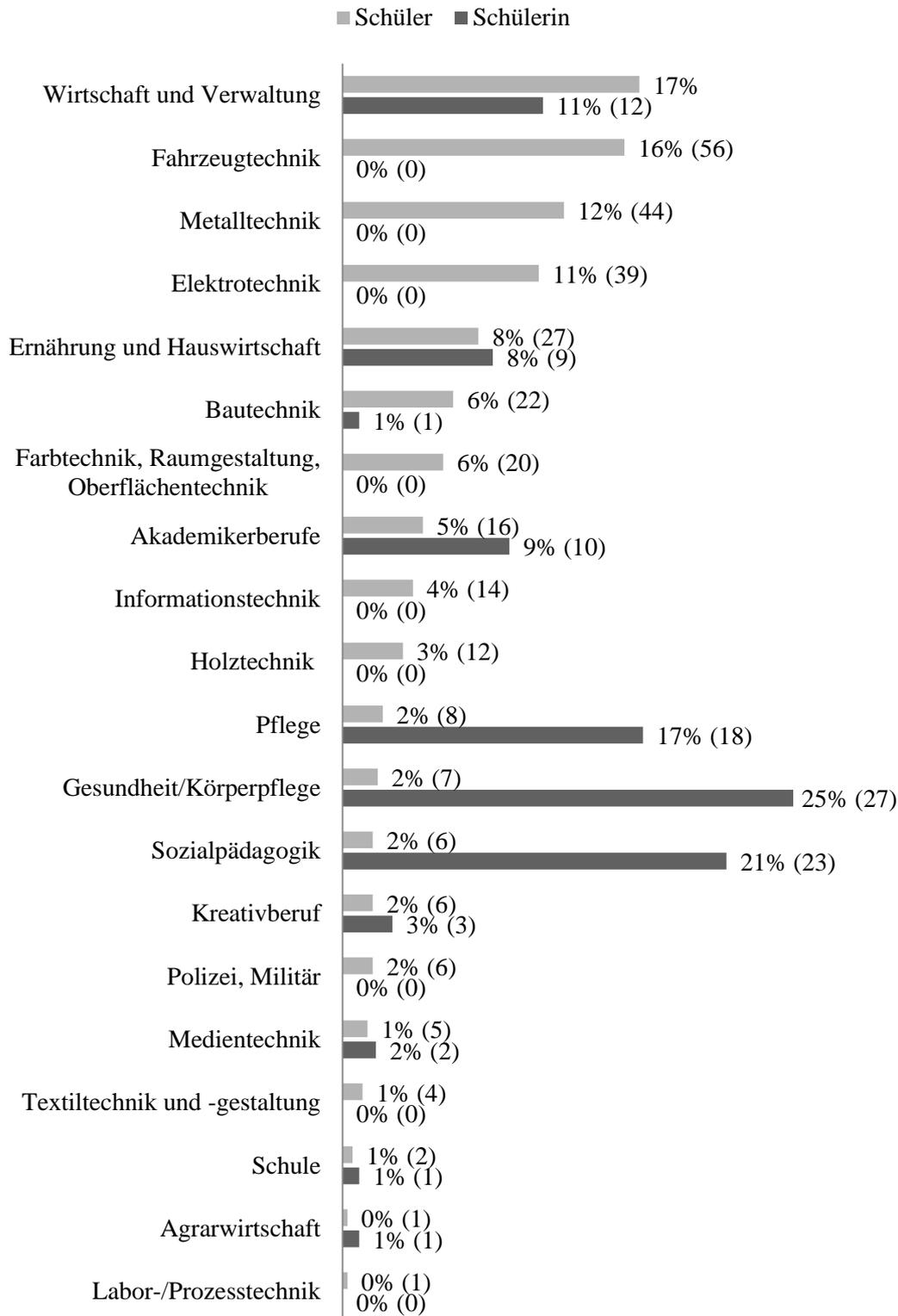


Abbildung 4: Aktuelle Berufsbranchenwünsche, männliche Schüler – weibliche Schülerinnen (n = 429, Mehrfachnennungen möglich, gerundete Prozentangaben mit Abweichung von 100)

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 2016, 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.

Ausblick

Die Wissenschaft muss auch Erkenntnisse darüber liefern, wer und was dazu beitragen, dass der Übergang Schule – Beruf bei einigen gelingt und warum im Gegenzug manche scheitern. Die Migrationsforschung widmet sich dieser Fragestellung schon seit längerem (z.B. Eberhard et al. 2014), spezifische Forschungserkenntnisse für die Zielgruppe der Geflüchteten sind allerdings rar, mit Blick auf die Maßnahmen an den bayerischen Berufsschulen fehlen sie gänzlich. Wie hier angesetzt werden kann, sei an dieser Stelle exemplarisch aufgezeigt: Die Stiftung Bildungspakt Bayern hat sich mit dem Modellprojekt *Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge* zur Aufgabe gemacht, die aktuellen Herausforderungen an 21 Modellschulen anzugehen. Die TUM School of Education begleitet das Projekt im Rahmen qualitativer Forschung. Ziel ist, Problemlagen und Erfolgsfaktoren zu analysieren, um die schulische Praxis zu unterstützen und mittelfristig den Übergang von der Schule in eine duale Ausbildung bzw. eine Berufstätigkeit für die Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Optimierungsbestrebungen im Bereich der schulischen Vorbereitungsmaßnahmen, aber auch angepasste Ausbildungsmodelle und ausgebauten Angebote zur Lehrkräftequalifizierung werden hoffentlich helfen, die Situation für alle Beteiligten zu verbessern. Darüber hinaus muss jedoch immer wieder betont werden, dass gesellschaftliche und berufliche Integration stark auf sprachlicher Teilhabe fußen. Und deren Entwicklung, ausgehend von basalen Sprachkenntnissen bis hin zu bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen, benötigt vor allem eines: Zeit.

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]. (2016). *BAMF-Kurzanalyse. Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktbeteiligung und Zukunftsorientierung*.

- Baumann, B., & Riedl, A. (2016). *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt: Peter Lang.
- 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), 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), 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), 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.
- 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.
- 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.
- Saalfrank, W.-T. (2008). Die Vielfalt im Blick haben: Lehrerhandeln im Kontext von Diversity Management. *Pädagogische Rundschau* (3), 335–346.
- Wößmann, L. (2016). Integration durch Bildung. *Forschung und Lehre*. (1).

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

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

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

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