

Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule

Kirsten Rusert^{1,*} & Margit Stein¹

¹ Universität Vechta

* Kontakt: Universität Vechta,
Erziehungswissenschaften,
Driverstr. 22, 49377 Vechta
kirsten.rusert@uni-vechta.de

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund des hohen und stark zunehmenden Anteils an jungen Menschen, die mit Fluchterfahrungen nach Deutschland kommen, gewinnt die Inklusion dieser Menschen an Bedeutung. Inklusion bezieht sich dabei nicht nur auf strukturelle Aspekte, wie die Schaffung von Teilhabemöglichkeiten etwa in der Schule oder auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch auf informelle Aspekte, wie positiv erlebte Begegnungen und Freundschaften mit einheimischen Gleichaltrigen. Der vorliegende Beitrag erfasst die positiv erlebten Beziehungen junger geflüchteter Menschen zu einheimisch-deutschen Gleichaltrigen in der Berufsschule basierend auf einer qualitativen Interviewstudie mit 33 Geflüchteten und diskutiert dabei auch die Rolle dieser Beziehungen für den schulischen Erfolg sowie für das schulische und allgemeine Wohlbefinden. Aus dem Datenmaterial heraus konnten drei unterschiedliche Typen von freundschaftlichen sozialen Einbindungen junger Geflüchteter in die Berufsschulklassen gebildet werden. Die Pole reichen hierbei von jungen Menschen, die in vielfältige wechselseitige intra- wie interethnische Beziehungen eingebunden sind, bis hin zu Personen, die nur eine enge Freundschaft pflegen, oder jene, die – aus unterschiedlichsten Gründen – sozial isoliert sind.

Schlagwörter: Freundschaft; Hilfeverhalten; interkulturelle Begegnung; Vielfalt; Peer-Beziehungen; Jugendlicher; interethnische Freundschaft; Flücht; Geflüchtete; Ausbildung; Berufsschule



1 Einleitung: Junge Geflüchtete in Schule und Ausbildung

Gemäß dem UNHCR (2022) waren Ende 2021 etwa 89,3 Millionen Menschen auf der Flucht. Besonders durch den Krieg in der Ukraine ist die Zahl geflüchteter Menschen 2022 erstmals auf über 100 Millionen Menschen angestiegen. Insbesondere seit 2015 wächst der Anteil der Geflüchteten, die nach Deutschland kommen, mit allein im Jahr 2015 1,3 Millionen Erstantragstellenden (Bundesagentur für Arbeit, 2020). Laut dem Statistischen Bundesamt (2022) gelten etwa 2 Prozent der Bewohner*innen Deutschlands als Menschen mit Fluchthintergrund. Geflüchtete sind im Schnitt wesentlich jünger als die einheimisch-deutsche Bevölkerung: Sie sind zu 96 Prozent unter 65 Jahre alt, zu etwa zwei Dritteln (67 %) unter 35 Jahre und zu einem Viertel (25 %) unter 16 Jahre alt und befinden sich somit häufig noch im schulpflichtigen Alter (Bundesagentur für Arbeit, 2020). Dies stellt das Schulsystem Deutschlands vor die Herausforderung, diesen Schüler*innen eine gleichberechtigte und förderliche Teilhabe am Unterricht zu gewährleisten. Insgesamt wurden zwischen 2015 und 2018 etwa 130.000 Schüler*innen mit Fluchterfahrung primär aus den Ländern Syrien, Irak, Afghanistan und Eritrea in das deutsche Schulsystem in Vollzeit inkludiert; hinzu kommen junge Geflüchtete in Ausbildung, die zumindest teilweise eine Berufsschule besuchen (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2018). Das Sozioökonomische Panel führte 2018 eine Sonderbefragung durch, um die Einbindung von Geflüchteten in die Berufs(-fach-)schulen aufzuzeigen; im Rahmen dieser Sonderbefragung gaben 14 Prozent der befragten Geflüchteten an, seit ihrer Ankunft in Deutschland eine berufliche Ausbildung aufgenommen zu haben (Brücker et al., 2020). Dieser Anteil an Schüler*innen mit Fluchterfahrung steigt gegenwärtig infolge der Fluchtbewegung ukrainischer Menschen vor dem russischen Angriffskrieg und russischer Bürger*innen vor politischer Unterdrückung in der Russischen Föderation weiter stark an.

Junge Menschen erleben vor diesem Hintergrund somit

„eine wachsende kulturelle und ethnische Heterogenität. Hierin liegen Chancen und Risiken. So können positive interethnische Kontakte Vielfalt, Kreativität sowie Kooperation und damit den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern, während negative interethnische Kontakte in gegenseitigen Vorurteilen und Ablehnungen und interethnischen Konflikten münden können.“ (Titzmann & Jugert, 2022, S. 20)

Insbesondere interethnischen Freundschaften wird ein hohes Potenzial für die Schaffung einer gegliückten gesellschaftlichen Kohäsion zugeschrieben.

2 Theoretische Zugänge und Forschungsstand zu den Auswirkungen (interethnischer) Freundschaften für Geflüchtete

Funktionen und Charakteristika von Freundschaften allgemein: Freundschaften erfüllen wichtige Funktionen für Jugendliche und junge Menschen und unterstützen bei der Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben des Jugendalters: Sie vermitteln „ein Gefühl der Akzeptanz und Zugehörigkeit [...] und] helfen [...] soziale Kompetenzen zu entwickeln“ (Titzmann & Jugert, 2022, S. 13).

Brown (1999) separiert in Bezug auf jugendliche freundschaftliche Beziehungen – auch hinsichtlich der Funktionen und Auswirkungen auf die Jugendlichen – zwischen dyadischen Freundschaften, etwa zur besten Freundin oder zum besten Freund, und zwischen Cliques, welche ein Netzwerk von etwa fünf Personen darstellen, die sich freundschaftlich verbunden wissen. Während die dyadische Beziehung die Funktion des Herstellens von Nähe und Vertrautheit hat und somit in erster Linie psychosoziale Kompetenzen fördert, nehmen die Cliques zum einen eher instrumentelle Funktionen ein, schaffen aber zum anderen auch in emotionaler Hinsicht eine Identifikationsfläche. Sie

beruhen nicht nur, aber auch auf strukturellen Merkmalen, wie etwa Vereinsmitgliedschaften (bspw. die Feuerwehr-Jugend) oder z.B. auf einem gemeinsamen ethnisch-religiösen Hintergrund, wie etwa die Pfarrgemeindejugend oder die jungen Gläubigen einer Moscheegemeinde. Somit würden also die engeren dyadischen Freundschaften in der Lesart nach Titzmann und Jugert (2022) eher die sozialen Kompetenzen und die Cliques die Zugehörigkeitsbezüge der Jugendlichen fördern.

Freundschaften bilden sich oftmals nach dem Ähnlichkeitsprinzip (vgl. Titzmann & Jugert, 2022) oder dem Homophilieprinzip (vgl. Zander, 2022) entlang geteilter struktureller Oberflächenmerkmale wie etwa auf Basis des gleichen ethnischen Hintergrunds oder auch entlang gemeinsamer Interessen oder Werte, so dass oftmals Freundschaften innerhalb der gleichen ethnisch-kulturell-religiösen Gruppe entstehen. Dies trifft auch im (berufs-)schulischen Kontext auf die Wahl von Arbeits- und Hilfepartner*innen für schulische Aufgaben zu. In einer Studie von Zander et al. an 1039 Schüler*innen aus unterschiedlichen ethnisch heterogenen Schulklassen wurde belegt,

„dass Jugendliche umso wahrscheinlicher Mitschülerinnen und Mitschüler als Hilfepartnerinnen und -partner in Mathematik angaben, wenn diese das gleiche Geschlecht, ebenfalls (k)einen Zuwanderungshintergrund und die gleiche Religionszugehörigkeit hatten – also Merkmale, die irrelevant dafür sein dürften, ob ein Mitschüler bzw. eine Mitschülerin kompetente fachliche Hilfe geben kann.“ (Zander, 2022, S. 125)

Dies ist insbesondere für Geflüchtete ein großer Nachteil, die auf die informellen Wissensbestände einheimisch-deutscher Mitschüler*innen angewiesen wären. Insgesamt zeigt sich bei Geflüchteten, dass diese sowohl schlechter in die Berufs(-fach-)schulen und die Betriebe im Rahmen eines Ausbildungsvertrages einmünden (etwa nur 32 % der Bewerber*innen mit Fluchthintergrund), als auch, dass die Berufsausbildung in den Schulen und Betrieben weniger häufig erfolgreich abgeschlossen wird, da etwa über ein Drittel (39 % der Auszubildenden mit Fluchthintergrund) ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig auflösen (Kroll & Uhly, 2018). Im Vergleich hierzu münden 46 Prozent der Bewerber*innen ohne Migrationshintergrund in die Ausbildung erfolgreich ein, und nur 26 Prozent dieser Gruppe lösen den Ausbildungsvertrag vorzeitig. Als ursächlich für diese Diskrepanz zwischen geflüchteten bzw. zugewanderten und einheimisch-deutschen jungen Menschen gilt u.a. auch das Fehlen von impliziten und oft nicht explizit gemachten Wissensbeständen über das Schul- und Ausbildungssystem. Dieses Wissen wird häufig in informellen Kontakten mit Peers erworben, wobei bei Geflüchteten oftmals diese informellen Sozialkontakte zu einheimisch-deutschen Gleichaltrigen fehlen und eher der Kontakt zu Personen besteht, die ebenfalls ihre Sozialisation außerhalb des Aufnahmelandes erhalten haben und somit auch über geringere aufnahmelandspezifische soziale und (inter-)kulturelle Kapitalien verfügen (Bellmann & Falck, 2016; OECD, 2017).

Differenzielle Auswirkungen interethnischer Freundschaften: Neben den allgemeinen positiven Funktionen von Freundschaften erfüllen aber auch insbesondere interethnische Freundschaften spezifische Aufgaben und haben zudem auf junge Menschen mit Fluchthintergrund und auf einheimisch-deutsche Jugendliche vielfältige positive – teilweise jedoch für die beiden Gruppen unterschiedliche – Auswirkungen.

Auswirkungen in Bezug auf sprachliche und kulturelle Adaptionenleistungen: Insbesondere Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund profitieren durch interethnische Freundschaften mit einheimisch-deutschen Mitschüler*innen in entscheidendem Maße in Bezug auf die Förderung (deutsch-)sprachlicher und schulischer Kompetenzen sowie der kulturellen Anpassungs- und Adaptionenleistungen insgesamt, was etwa auch durch die Studie von Schachner et al. (2016) in 44 ethnisch heterogenen Schulklassen in Deutschland mit insgesamt 860 Schüler*innen mit Migrationshintergrund belegt wurde. Die Ergebnisse werden auch in international vergleichenden Studien bestätigt, etwa von Berry et al. (2006) in 13 unterschiedlichen Ländern mit 7.997 Jugendlichen – darunter auch mit einem nationalen Sample in Deutschland. So

gelang es Jugendlichen, die sowohl mono- als auch interethnische Freundschaften pflegten, eher, sich in beiden Kulturen – sowohl denen der Herkunftsfamilie als auch denen des Aufnahmelandes – heimisch zu fühlen. Interethnische Freundschaften erhöhen somit gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Orientierung im Sinne einer bikulturellen Identität (Fritzsche & Wiezorek, 2006). Eine Studie von Stein und Zimmer an 1.090 Schüler*innen zeigte, dass die Abhängigkeit der gleichberechtigten Identifikation mit Deutschland sowie mit den Herkunftsländern der (Groß-)Eltern bei Migrant*innen nicht nur in Bezug auf die Religionszugehörigkeit und die Stärke der Religiosität gegeben war, sondern auch abhängig davon war, ob man neben mono- auch interethnische und interreligiöse Freundschaften pflegt.

„So geben z.B. hochreligiöse Muslim*innen mit monoreligiöser bester Freundschaft signifikant häufiger als hochreligiöse Muslim*innen mit interethnischer Freundschaft an, sich nicht als Deutsche*r und auch nicht als Europäer*in zu fühlen. Zudem verstärken bei hochreligiösen Muslim*innen rein monoreligiöse Freundschaften die Identifikation mit einem anderen Land.“ (Zimmer & Stein, 2021, S. 296)

Während sich für einheimische Jugendliche keine besseren Schulleistungen bei interethnischen Freundschaften manifestierten (Gansbergen, 2016), zeigten sich solche dennoch im Hinblick auf die Sprachkenntnisse. Hier ergaben sich auf Seiten der einheimisch-deutschen Jugendliche positive Kompetenzentwicklungen im freundschaftlichen Kontakt mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Auer und Dirim (2000) belegen den Erwerb von türkischen Sprachkompetenzen bei Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft durch interethnische Freundschaften mit türkeistämmigen Schulfreund*innen.

Auswirkungen in Bezug auf interkulturelle und diversitätsakzeptierende Kompetenzen: Interethnische Freundschaften erhöhen auf einer allgemeinen Ebene die Diversitätsakzeptanz und Diversitätskompetenz, nicht nur im (inter-)kulturellen Bereich. Diversitätsakzeptanz und Diversitätskompetenz sind definiert als individuelle Eigenschaften, die darüber Auskunft geben, wie sozialer Vielfalt im weitesten Sinne von Seiten des Individuums begegnet wird. Menschen mit einer hohen Diversitätsakzeptanz und -kompetenz besitzen eher die Fähigkeiten, konstruktiv und zielorientiert mit Diversität umgehen zu können (Pietzonka, 2018, 2019). Die Diversitätskompetenz lässt sich inhaltlich hinsichtlich der berücksichtigten Diversitätsdimensionen charakterisieren: Am häufigsten wird dabei die Dimension der unterschiedlichen Herkunft in ethnischer Hinsicht berücksichtigt, z.B. durch die Erfassung der interkulturellen Kompetenz. Interethnische Freundschaften erhöhen sowohl für Schüler*innen mit als auch ohne Migrationshintergrund die interkulturelle Kompetenz (Schwarzenthal et al., 2017, 2020, 2022). Studien von Schwarzenthal et al. (2017, 2020) belegen etwa an einer Stichprobe von 631 Kindern und Jugendlichen zwischen elf und 18 Jahren in deutschen Schulen – davon fast die Hälfte (49,4 %) mit Migrationshintergrund –, dass interethnische Freundschaften in entscheidendem Maße mit Dimensionen der interkulturellen Kompetenz korrelierten:

“Intercultural competence was measured using a self-report questionnaire and situational judgment tests capturing the adolescents’ interpretation of and reaction to intercultural conflicts. Intercultural contacts and ethnic identity exploration were measured using self-report questionnaires. [...] Intercultural contact and ethnic identity exploration were positively related to different aspects of intercultural competence.” (Schwarzenthal et al., 2017, S. 388)

Fasst man die Diversitätskompetenz über die interkulturelle Kompetenz hinaus weiter, kann darunter die Kompetenz verstanden werden, mit gesellschaftlicher Diversität in kognitiver, körperlicher, kultureller, ethnischer, religiöser und sexuell-lebensweltlicher Sicht umzugehen. Jenseits der interkulturellen Kompetenz wird durch interethnische Freundschaften auch allgemein die Diversitätsakzeptanz und Diversitätskompetenz gegenüber sogenannten Fremdgruppen im weitesten Sinne erhöht. Zimmer und Stein (2022a, 2022b) belegen in einer Studie an 1.090 jungen volljährigen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund, dass interethnische Kontakte in beiden Gruppen die

Diversitätsakzeptanz im weitesten Sinne auch gegenüber Personen anderer sexueller Orientierung oder aus finanziell prekären Verhältnissen steigern (Zimmer & Stein, 2022a, 2022b). In besonderem Maße wurden durch die interethnischen Freundschaften zu einheimisch-deutschen jungen Menschen christlichen Glaubens bei jungen Muslim*innen mit Migrationshintergrund die Vorurteile gegenüber Personen gleichgeschlechtlicher Orientierung reduziert und eine Übernahme von Toleranzwerten der offenen Gesellschaft angestoßen (Zimmer & Stein, 2022a). Hierbei wird von einem sogenannten sekundären Transfereffekt gesprochen, da sich der direkte Kontakt zu einer sogenannten Fremdgruppe gemäß der *Social Identity Theory* auch toleranzförderlich auf den Kontakt zu anderen Gruppen auswirkt, mit denen jedoch nicht zwangsläufig direkter Kontakt gepflegt wird.

„Interreligiöse und interethnische Begegnungen insbesondere in der Nachbarschaft und im erweiterten Freundeskreis stehen in positivem Zusammenhang mit der Diversitätsakzeptanz. Beispielweise sind Vorurteile gegenüber zugewanderten Familien bei jungen Erwachsenen christlichen Hintergrunds bei Freundschaften mit jungen Muslim:innen reduziert. Junge Muslim:innen mit Kontakten zu jungen Menschen christlicher Prägung haben wiederum geringere Ressentiments gegenüber Homosexuellen als Muslim:innen ohne interreligiöse Kontakte.“ (Zimmer & Stein, 2022a, S. 1)

Studien belegen auch einen Abbau von Ängsten und Vorurteilen gegenüber Personen anderen ethnischen Hintergrunds sowohl auf Seiten der migrierten als auch der einheimischen Schüler*innen, was sich etwa auch in der erwähnten Studie an 1.090 Schüler*innen von Stein und Zimmer manifestierte (Zimmer & Stein, 2020, 2022a; Stein & Zimmer, 2021; vgl. hierzu auch etwa Pettigrew & Tropp, 2011; Titzmann et al., 2015): „In particular, results showed that adolescents who gained an intergroup friendship [...] showed a significant decrease in negative prejudice over the study.“ (Titzmann et al., 2015, S. 1318)

3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Während zu den Auswirkungen interethnischer Freundschaften von Schüler*innen, wie gerade dargelegt, Forschungsergebnisse vorliegen, ist die Mikroperspektive zum Klassenklima in der Berufsausbildung weniger erforscht. Der Bereich der Berufsbildung ist dabei nicht mit dem der allgemeinen Bildung gleichzusetzen. Die duale Berufsausbildung findet überwiegend in den Ausbildungsbetrieben statt. Den schulischen Teil absolvieren die Auszubildenden in der Berufsschule an ein bis zwei Tagen wöchentlich. Als Teilzeitschule ergeben sich besondere Voraussetzungen für das Lernen, aber auch für das Schließen von Freundschaften und Kontakten. Wilbers (2022, S. 107) stellt fest, „dass die für allgemeinbildenden Schulen entwickelten Instrumente für die Diagnose des Unterrichtsklimas nicht ohne weiteres in beruflichen Schulen eingesetzt werden können.“ Er verweist auf Müller (2011), der für die Beziehungen zwischen Mitschüler*innen als einen Bereich des Unterrichtsklimas in der Berufsschule die folgenden Indikatoren entwickelt hat:

- Cliquenbildung unter den Schülern
- Hilfsbereitschaft unter den Schülern
- Aggressionen unter den Schülern
- Diskriminierung von Schülern
- Konkurrenzdenken unter den Schülern
- Allgemeine Zufriedenheit mit den Mitschülern“ (Müller, 2011, S. 11).

Die Kontakte zu Gleichaltrigen der Aufnahmegesellschaft nehmen bei Jugendlichen mit der Aufnahme der Berufsausbildung eher ab:

„Die Schule stellt jedoch einen sozialen Raum dar, welcher es ermöglicht, mit Gleichaltrigen der Aufnahmegesellschaft in Kontakt zu kommen und diese Kontakte zu intensivieren, so

dass Freundschaften entstehen. Diese Möglichkeiten stehen älteren Jugendlichen vermutlich begrenzter zur Verfügung.“ (De Paiva Lareiro, 2019, S. 12)

Im Beitrag wird das Klassenklima in der Berufsschulklasse aus der subjektiven Sicht von Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung betrachtet und darauf fokussiert, wie sich ihre sozialen und freundschaftlichen Kontakte in der Berufsschulklasse ausgestalten und wie sie die Beziehungen zu den Mitschüler*innen empfinden. Dabei wird auf die Forschungsergebnisse aus problemzentrierten Interviews und Dokumentationen aus der Begleitung von 33 Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung referiert (vgl. Kap. 4), die nach ihren Perspektiven auf Hürden und Barrieren wie auch Gelingensfaktoren in der Ausbildung befragt wurden. Zu den Interviews gehörten auch Fragen zu ihrer Lebenssituation sowie zu ihren Wünschen und Erwartungen an ihre berufliche Ausbildung und berufliche und private Zukunft.

Die Fragen zur schulischen Ausbildung bezogen sich auf die Zufriedenheit mit der Schule, die Schwierigkeiten und Hürden im Lernprozess sowie die Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler*innen. Zur Klassengemeinschaft wurden explizit folgende Fragen gestellt:

- Wie ist das Verhältnis zwischen dir und deinen Mitschüler*innen?
- Entstehen in eurer Klasse Freundschaften?
- Trefft ihr euch auch außerhalb der Unterrichtszeit?
- Sind deine Mitschüler*innen und Lehrkräfte hilfsbereit (z.B. bei Verständnisfragen)?

4 Die Studie zu Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung in der Berufsschule

Die Studie wurde im Rahmen von zwei Projekten durchgeführt. Im vom Bundesministerium für Arbeit und Energie BMWi geförderten Service-Learning-Projekt SKM („Soziales Training von Auszubildenden und Mediationstraining für Ausbilder*innen“) wurden interethnische Kontakte zwischen Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung und Studierenden der Erziehungswissenschaften und der Sozialen Arbeit an der Universität Vechta initiiert. Die Auszubildenden durchliefen für die Dauer eines Semesters ein Coaching und Mentoring durch qualifizierte Studierende. Das niedrigschwellige Angebot zielte darauf, den Auszubildenden ein tieferes Verständnis für den deutschen Arbeitsmarkt und Ausbildungsprozesse zu ermöglichen. Über informelle Lernprozesse wurden soziale und interkulturelle Kompetenzen sowie sozialräumliche Aneignungsprozesse gefördert. Zudem wurden ein vertieftes gegenseitiges interkulturelles Verständnis zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen sowie eine beiderseitige Weiterentwicklung des Demokratieverständnisses angestrebt (vgl. Kart et al., 2020; Rusert et al., 2019, 2022; Stein, 2019). Im Mentoring wurden 27 problemzentrierte Interviews von den Studierenden mit ihrem Mentee durchgeführt. Ein Jugendlicher stimmte ausschließlich der Datennutzung aus den Beobachtungen im Coachingprozess zu (vgl. Rusert et al., 2020, 2022).

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF geförderte Folgeprojekt ISK („Inklusion durch soziale Kompetenzen von Schüler*innen für den Start ins Berufsleben“) beleuchtet über die Projektergebnisse aus SKM hinaus Perspektiven der Inklusion von geflüchteten und zugewanderten Menschen in einer sich zunehmend digitalisierenden Berufs(-schul-)ausbildung. Dazu wurden weitere fünf Interviews mit Auszubildenden mit Flucht- und Migrationserfahrung während der Pandemie und anstelle eines Interviews eine Dokumentation aus dem Mentoring durchgeführt, die umgesetzt werden musste, da der Jugendliche vor dem Interview die Ausbildung abbrach und somit nur demografische Daten und allgemeinere Aussagen aus dem bisherigen Coaching zur

Verfügung standen. Zudem entstanden zehn Interviews mit migrierten Berufstarter*innen und sechs Interviews mit in der Berufsorientierung tätigen Personen, bei denen ein Fokus auf der Teilhabe der Jugendlichen mit, an und durch digitale(n) Medien im Kontext der Berufsorientierung lag. Hierbei wurde das digitale Nutzungsverhalten zum einen im Kontext der Berufsorientierung und zum anderen bzgl. der Veränderungen in Kontakten während der Pandemie erfragt. Im Beitrag werden die Ergebnisse der Interviews mit den Auszubildenden hinsichtlich der Freundschaften in berufsbildenden Schulen fokussiert.

Erhebungsmethodik: Für die Teilnahme am Mentoring und die Bereitschaft zu einem begleitenden Interview durch Studierende wurden Auszubildende mit Fluchterfahrung angesprochen. In den Schulen fühlten sich im Rahmen der Projektvorstellungen auch zugewanderte Schüler*innen angesprochen, die aus osteuropäischen EU-Staaten und sogenannten sicheren Herkunftsländern zugewandert sind. Zum Zeitpunkt des Projektbeginns waren die letztgenannten Auszubildenden nicht nur durch ihre unsichere Bleibeperspektive, sondern auch durch die Versagung von Unterstützungsleistungen, die nur Auszubildenden mit Fluchtstatus offenstehen, zusätzlich benachteiligt. Darüber hinaus benannten einzelne Teilnehmende aus EU-Staaten Diskriminierung im Herkunftsland, während andere aus den Hauptherkunftsstaaten angaben, sich selbst nicht als Geflüchtete, sondern etwa als Arbeitsmigrant*innen zu sehen. Insofern bezieht sich die nachfolgend verwendete Bezeichnung „Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung“ auf die Zuwanderung, ohne Migrationsgründe bewerten und nach dem rechtlichen Status „Flüchtling“ unterscheiden zu müssen.

Im Service-Learning-Prozess wurden die teilnehmenden Studierenden für ihre Aufgabe im Bereich Coaching und Mentoring (vgl. Stein, 2019) qualifiziert und im Prozess intensiv begleitet und supervidiert (vgl. Rusert et al., 2020, S. 191ff.). Themen des Mentorings waren individuelle Anliegen zu Ausbildung, Schule und Alltagsfragen (vgl. Rusert et al., 2019). Der Begriff „Interview“ wurde von den Teilnehmenden häufig mit dem Interview im Asylverfahren verknüpft, sodass sie Bedenken äußerten. Ihre Bereitschaft ergab sich aus dem vertrauensvollen Kontakt mit ihren Interviewer*innen. Der mit den Studierenden im Seminar entwickelte Leitfaden wurde im Mentoring mit den Auszubildenden vorab besprochen, sodass sie Fragen schon im Vorhinein klären und eigene Fragen einbringen konnten. Die Daten wurden so anonymisiert, dass kein Rückschluss zu Personen möglich ist. Der semistrukturierte Leitfaden umfasste vorgegebene Fragen, die um Ad-hoc-Fragen erweitert wurden; die Antwortkategorien waren offen.

Auswertungsmethodik: Der sehr offene Interviewleitfaden impliziert das Explorative und „[d]ie apriorische Vagheit und Offenheit [...] im Rahmen [der Grounded Theory]“ (Breuer et al., 2019, S. 154). Für einen Überblick über das umfassende empirische Material war es hilfreich, in einem ersten Analyseschritt die Interviews mit den Auszubildenden nach der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015) auszuwerten. Die deduktive Vorgehensweise orientierte sich an den Schwerpunkten des Interviewleitfadens und sicherte eine erste, strukturierende und ordnende Analyse.

Die Methodentriangulation (vgl. Flick, 2010, S. 286) von Inhaltsanalyse und anschließender Auswertung nach der Grounded Theory diente zur übergreifenden Auswertung und Analyse des Materials im Sinne der Grounded Theory: „Grounded“ wird dabei als verankert verstanden, sodass alle Erkenntnisse im empirischen Material fundiert sind. Erste Muster kristallisierten sich durch die Inhaltsanalyse heraus. Der weitere Forschungsprozess wurde als iterativer Lernprozess gestaltet, in dem die Daten „sowohl für die Verifizierung als auch zur Generierung von Theorie“ (Glaser & Strauss, 2010, S. 34) im Sinne des „All is data“ (Glaser, 1998, S. 8) der Grounded Theory herangezogen werden. Die vertiefende und offenere Analyse erweitert die Perspektive gegenüber der Qualitativen Inhaltsanalyse, die ihrerseits Daten zur Analyse im Sinne der Grounded Theory beisteuert. So schloss sich ein weiterer Analysezyklus an, in dem die Interviews und Dokumentationen aus dem Begleitungsprozess offen kodiert wurden. Erste Erkenntnisse

aus den bereits herausgearbeiteten Mustern der qualitativen Inhaltsanalyse begleiteten die Fragen an das Material.

Stichprobe: Zum Sample gehören überwiegend männliche Auszubildende aus dem Handwerk. Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden bestehen darin, dass sie zugewandert sind, sich in einer Berufsausbildung befinden und bereit sind, außerhalb von Schule und Beruf Zeit für das Projekt zu investieren. Davon abgesehen sind sie in einem hohen Maße heterogen, was z.B. ihre Herkunft, ihr Alter und ihre (Bildungs-)Biografie betrifft. Eine Übersicht über die demografischen Daten bietet die folgende Abbildung:

Demografische Kennzahlen der befragten Auszubildenden

Geschlecht	männlich (n=31), weiblich (n=2)	
Alter	Durchschnitt: 23 Jahre (Minimum 17; Maximum 38 Jahre)	
Herkunftsländer	Afghanistan, Albanien, Bulgarien, Gambia, Irak, Kosovo, Mali, Pakistan, Palästina, Rumänien, Syrien*	
Ausbildungsberufe	Anlagenmechaniker*in	Koch/Köch*in
	Elektroniker*in	Maler*in/Lackierer*in
	Fachkraft für Metalltechnik	Metallbauer*in
	Fachlagerist*in	Pflegeassistent
	Groß- und Außenhandelskauffrau/-kaufmann*	Tischler*in
	Heizungs- + Anlagenmechaniker*in	Verfahrensmechaniker*in
	KFZ-Mechatroniker*in	Zerspanungsmechaniker*in

* Berücksichtigt wurden Auszubildende mit Flucht- und Migrationserfahrung, auch aus sicheren Herkunftsländern.

Abbildung 1: Stichprobe der befragten Geflüchteten (n=33)

Restriktionen ergeben sich zum einen durch das Format des Mentoring, durch das sich möglicherweise eher extrovertierte und kontaktfreudige Auszubildende angesprochen fühlten. Zum anderen wurden die Interviews in deutscher Sprache geführt, was für viele der befragten Personen eine sprachliche Herausforderung darstellte. So können Vorstellungen eines Freundschaftskonzepts und die Schilderung der Emotionen zu Freundschaften und Klassenklima in ihrer Komplexität reduziert sein.

5 Freundschaften und Hilfebeziehungen Geflüchteter und Zugewanderter in der Berufsschule und Fördermöglichkeiten von Seiten der Lehrkräfte

Der Wunsch nach mehr Kontakten zu Deutschen wurde von den partizipierenden Auszubildenden u.a. als Grund für die Teilnahme an den Projekten benannt. Mit wenigen Ausnahmen haben sie, sofern sie in Deutschland die Schule besuchen konnten, Sprach- und Integrationsklassen des Übergangssystems in den berufsbildenden Schulen besucht. Damit konnten sie in ihrer Schulzeit keine oder kaum Kontakte zur Aufnahmegesellschaft knüpfen.

Der schulische Teil der Ausbildung ist für zugewanderte Auszubildende aufgrund der vorausgesetzten sprachlichen und schulischen (Vor-)Kenntnisse besonders herausfordernd (vgl. Rusert & Stein, 2022). Unisono bestätigen die befragten Auszubildenden einen hohen Unterstützungsbedarf, und einige formulieren explizit den erhöhten Arbeits- und Lernaufwand gegenüber einheimisch-deutschen Auszubildenden. 27 der 33 befragten Auszubildenden geben an, dass die anderen Mitschüler*innen – hier wurde auch in der Fragestellung nicht nach der Herkunft differenziert – hilfsbereit und ansprechbar seien; fünf von ihnen begrenzen dies auf einzelne Mitschüler*innen. Nur zwei Auszubildende monieren, dass sie gar keine Hilfe von Mitschüler*innen bekämen. Vielfach wird geschildert, dass sich in der Klasse lose Freundschaften herausbilden, die allerdings

nur in der Schule gepflegt werden. Nur sieben Auszubildende geben an, dass sie mit ihren Mitschüler*innen etwas außerhalb der Schule unternähmen; zwei treffen sich immerhin ab und an mit Klassenkamerad*innen. Als Gründe für die geringe außerschulische Kontaktfrequenz wurden von einigen Auszubildenden die räumliche Distanz und fehlende Mobilität im ländlichen Raum benannt, aber auch z.B. dass die Menschen vor Ort wenig Zeit für sie hätten.

Im Interview wurde allgemein nach Freundschaften und nicht nach der Herkunft der Freund*innen gefragt. Insofern kann hier keine Unterscheidung zwischen intra- und interethnischen Kontakten erfolgen, es sei denn, die Herkunft wurde seitens der Jugendlichen erwähnt. Kontakte zu anderen Zugewanderten wurden von sieben Jugendlichen angesprochen. Vier der Befragten gaben an, sich nicht zugehörig zur Klasse zu fühlen.

Beziehungen von Auszubildenden mit Flucht-/Migrationserfahrung zu Mitschüler*innen in der Berufsschulklasse

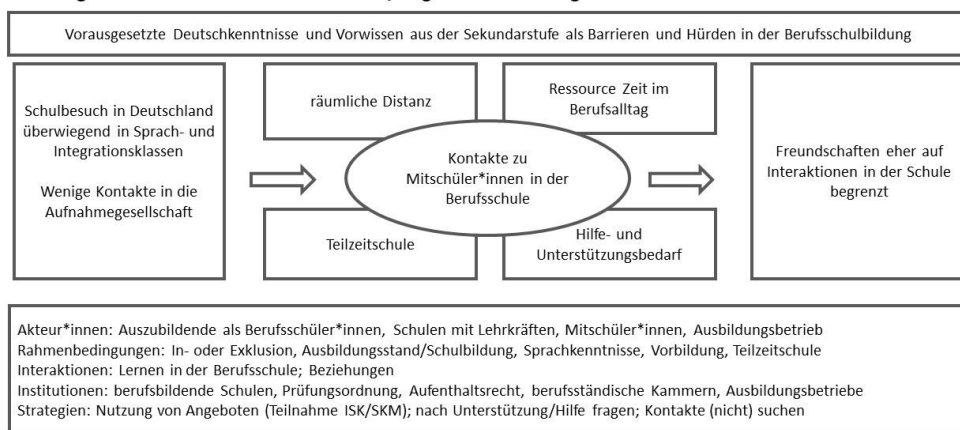


Abbildung 2: Heuristik zu Freundschaften und sozialen Kontakten in der Berufsschule

5.1 Typenbildung anhand der Grounded Theory

Im Prozess des selektiven Kodierens zeigten sich verschiedene Typisierungen als Kernkategorien, die nachfolgend erläutert werden. Die Typen werden jeweils durch Portraits entsprechender Auszubildender ergänzt.

5.1.1 Typ 1: Freundschaften ausschließlich mit anderen Berufsschüler*innen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung:

Zaid (IP13) hat die Berufsschulklasse zunächst mit einem deutschen Auszubildenden aus demselben Ausbildungsbetrieb besucht. Dieser verkürzt jedoch seine Ausbildung und ist daher nicht mehr in derselben Klasse. Im Betrieb unterstützt er Zaid weiterhin: „*Er hilft immer. Er ist ein netter Junge und wenn ich Fragen habe, er hat immer Bock. Er kann immer antworten.*“ (IP13 05:46) Als Freund bezeichnet er ihn nicht und beschreibt, warum es generell schwierig ist, deutsche Personen anzusprechen: „*Ja viele Leute die haben auch keine Zeit [...] Und das ist ein bisschen schwierig.*“ (IP13 06:20)

In der Schule hat er einen Freund, der seine Herkunftssprache spricht und dem die Ausbildung ebenfalls schwerfällt:

Er versteht auch [...] meine Sprache [...]. Äh wir wollten einfach [...] abkündigen, wir wir wollten nicht mehr arbeiten und wir haben mit Klassenlehrerin gesprochen. Wegen nicht, wegen alles. Zum Beispiel die Arbeit bisschen schwierig, dann bisschen Sprache, bisschen Schule. (IP3 11:35)

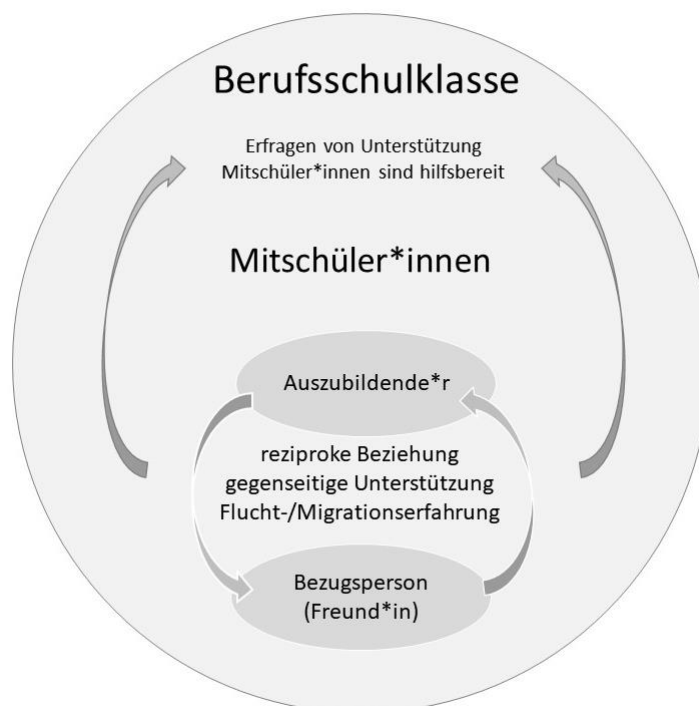


Abbildung 3: Typ 1: Eine engere Freundschaft (intraethnisch oder auch zugewandert)

Diese Freundschaft eröffnete Zaid einen Raum, die gravierenden Probleme in jedem Bereich seiner Ausbildung in seiner Herkunftssprache auszusprechen und mit ebenfalls Betroffenen zu diskutieren. Erst gemeinsam nutzten sie die vermeintlich niedrigschwellige Möglichkeit eines Beratungsgesprächs mit der Lehrerin, die sie ermutigte, weiterzumachen und durchzuhalten. Zaid hat nun Zugang zu ausbildungsbegleitenden Hilfen und erhält Nachhilfe. Dieser zusätzliche Unterricht ist für ihn sehr anstrengend, doch die (ebenfalls zugewanderten) Klassenkamerad*innen, die dort mit ihm zusammen lernen, benennt er ebenfalls als Freunde. In der Berufsschulklasse kann Zaid Mitschüler*innen – insbesondere wird eine Person benannt – bei Fragen ansprechen (IP13 14); andere seien weniger hilfsbereit:

Ja sind gut, wenn man, ja wenn wir Hilfe brauchen oder Fragen so weiter. Die können mir helfen, die antworten, die sagen nicht nein. [...] Aber nicht alle sind gleich. (IP3 18:57)

Auch Banna (IP19) versteht sich mit den anderen jungen Erwachsenen in der Berufsschulklasse gut. Bei Verständnisschwierigkeiten kann er Fragen stellen und um Unterstützung bitten. Freundschaften oder engere Kontakte entstanden jedoch nicht (IP19 233–243). Er erzählt in einem anderen Abschnitt des Interviews von seiner Freundschaft zu einem Mitschüler in der Berufsschule, als er von seiner Unsicherheit bei praktischen Aufträgen im Ausbildungsbetrieb erzählt. Von seinem Ausbilder fühlt er sich häufig nicht ausreichend begleitet und unterstützt. Deshalb fragt er seinen Freund aus der Berufsschule, wenn er eine Aufgabe bekommt, bei der er unsicher ist: „Was hast du so gemacht?“ Diese Hilfe ist wechselseitig: „Manchmal ich helfe ihm, manchmal er mir.“ (IP19 83–89). Mit diesem – ebenfalls migrierten – Freund unternimmt er auch Freizeitaktivitäten.

Fehlende Deutschkenntnisse sind für Banna die entscheidende Hürde in der Berufsschule, aber auch im Ausbildungsbetrieb, wobei Nachhilfe auf Deutsch die Situation nicht verbessere: „Ich muss mich helfen. Wenn ich die Sprache kenne, dann brauch ich keine Hilfe.“ (IP19 397) Seine Bemühungen, Kontakte zu Deutschen zu knüpfen, sind wie bei Zaid fehlgeschlagen. Er hat den Eindruck, die Menschen hätten Angst vor Geflüchteten, und er bedauert, dass er keine Freunde findet.

In meiner Heimat habe ich in einer Großstraße gewohnt und in jeder Wohnung habe ich einen Freund. Hier habe ich nur einen [deutschen Freund; außerhalb der Berufsschule] und er hat keine Zeit für mich [...] Ich habe nicht so viele Freunde, die ich treffe, zum Kino gehen, Beispiel oder etwas machen. (IP19 320–326)

Der Kontakt zu einheimisch-deutschen Mitschüler*innen bleibt auch in seiner Berufsschulklasse auf Interaktionen in der Schule begrenzt; Freundschaften oder engere Kontakte bilden sich nicht aus.

5.1.2 Typ 2: Soziale Zugehörigkeit und wechselseitige Einbindung

In seiner Berufsschulklasse findet Fidan (IP3) ein kooperatives Klima seitens der Lehrkräfte und Klassenkamerad*innen vor und kann die Hilfe, die er noch aufgrund fehlender Deutschkenntnisse benötigt, erfragen: „Also, die [Lehrkräfte] haben uns alle ganz gut verstanden. Und [...] besser könnte ich es mir sowieso nicht vorstellen.“ (IP3 138–141) Bei der Frage nach der Beziehung zu den Mitschüler*innen benennt er nicht nur die Hilfsbereitschaft, sondern besonders das Zugehörigkeitsgefühl und Reziprozität:



Abbildung 4: Typ 2: Reziproke Einbindung und soziale Zugehörigkeit

Da haben wir uns alle ganz gut unterstützt und ja, [das] war eigentlich topp so. (IP3 122–123)

Ich bin ja eigentlich Ausländer und ich habe mich aber echt wohl gefühlt. Also da gab es überhaupt keine Konflikte [...] oder Mobbing oder so. (IP3 136–139)

Fidan hebt hervor, dass er in der Klasse trotz seiner nicht-deutschen Herkunft anerkannt ist.¹ Er beklagt die räumliche Entfernung zu seiner Berufsschule mit einem großen Einzugsbereich; über Freundschaften und Kontakte mit seinen Klassenkamerad*innen über den Bereich der Schule hinaus äußert er sich nicht.

¹ Im positiven Beispiel wird deutlich, wie rassistische Strukturen von den Betroffenen als Normalität empfunden werden und in Beziehungen mit Mitschüler*innen mitgedacht und einkalkuliert werden.

5.1.3 Typ 3: Keine Freundschaften zu Mitschüler*innen

Enis (IP17) wird von seinen Mitschüler*innen unterstützt, wenn er danach fragt. Gleichzeitig lehnt er Freundschaften zu ihnen ab:

Ich habe Freunde außerhalb der Schule, weißt du. Ich brauch keine Freunde jetzt. Ja, die sind meine Mitschüler, vielleicht zwischendurch haben wir uns draußen getroffen und haben getrunken oder sind zusammen zur Schule gegangen. Aber privat möchte ich nichts mit den Leuten zu tun haben. In die Pausen, jeder ist für sich (lacht), gehen rauchen (Pause). (IP17 471–497)

Er schildert seine Entwurzelung durch die Flucht und dass er Zeit brauche, sich zu orientieren, diese aber wegen privater Gründe nicht habe. An anderer Stelle benennt er einen finanziellen Druck. Zur Frage nach seinen Chancen in Deutschland sagt er:

Man ist ruhig. Man hat keine Gedanken, man hat nicht [den] Stress, um zu sterben oder um zu keine Ahnung. [...] Ich bin in Deutschland, ich bin sicher, weißt du? Ich habe diese Angst nicht. Und wenn man diese[n] Druck von Angst nicht hat, dann läuft alles gut, weißt du? (IP17 691–699)

Flucht und Trauma wurden in den Interviews nicht thematisiert, um Retraumatisierungen zu vermeiden. Bei Enis ist die Erfahrung von Krieg und Gewalt sehr präsent. Die Traumatisierung kann ursächlich für seine ablehnende Haltung zu den Mitschüler*innen sein, die er auch gegenüber seinen Arbeitskolleg*innen empfindet. Während Enis sich von seinen Klassenkamerad*innen bewusst abgrenzt, empfindet Enisa (IP32) Ausgrenzung durch ihre Mitschüler*innen. Sie benennt Ausländerfeindlichkeit und Rassismus in ihrer Berufsschulklasse und darüber hinaus. Dies äußere sich z.B. darin, dass

wenn ich niese, antwortet niemand und keiner sagt Gesundheit, aber wenn ein anderer niest, jeder sagt Gesundheit. Ich frag mich wieso, es ist auch so bei den Lehrern. Und wenn die sagen „wir mögen dich auch“ und so weiter und so fort, nein, das glaub ich nicht (IP32 98–122).



Abbildung 5: Typ 3: Keine Freundschaften im Schulkontext

In der Schule erhalte sie weder von den Klassenkamerad*innen noch von den Lehrkräften Unterstützung oder Verständnis für ihre fehlenden Deutschkenntnisse. Die Mitschüler*innen sprächen nicht mit ihr und seien uninteressiert. Im Betrieb fühle sie sich dagegen sehr gut unterstützt. Deshalb warte sie in der Schule „nur noch die zwei Jahre, bis ich fertig bin und ja. Und Gottseidank, ich sehe die [Mitschüler*innen] nur einmal die

*Woche [...]“ (IP32 98–122). Ihre Freund*innen leben entweder im Herkunftsland oder „wo anders weit weg von mir, deswegen müssen wir eben immer über Telefon oder so was Kontakt halten“ (IP32 88).*

5.2 Diskussion

Die Berufsschule als Teil der Vollzeitausbildung mit ein bis zwei Schultagen in der Woche bietet deutlich weniger Anlässe, Freundschaften auszubilden als die Regelschule, und auch für ein Classroom-Management bleibt folgerichtig weniger Zeit. Befragungen von Euler und Severing (2020, S. 10f.) an einzelnen Berufsschulen zeigen die hohe Fluktuation in den Klassen des ersten Ausbildungsjahres durch vorzeitige Auflösungen und später begonnene Ausbildungsverhältnisse, wodurch stabile Kontakte noch einmal erschwert werden. Zudem befinden sich die Schüler*innen im Übergang von der Schule in den Beruf. Durch die Arbeitszeiten in der Ausbildung wird die Freizeit knapper, und für bestehende Freundschaften steht weniger Zeit zur Verfügung. Trotz des gemeinsamen Fokus (vgl. Gansbergen, 2016) der Ausbildung mit Gemeinsamkeiten in der neuen Arbeitssituation entstehen keine bzw. wenige Freundschaften mit einheimisch-deutschen Klassenkamerad*innen. Förderlich für die Bildung von engeren Kontakten scheint es zu sein, wenn die Auszubildenden aus einem Ausbildungsbetrieb dieselbe Berufsschulklasse besuchen. Interethnische Kontakte sind teilweise durch Maßnahmen wie die Willkommensklassen erschwert.

Die Auszubildenden des Typs 1 benennen die Freundschaft zu einer*inem intraethnischen Freund*in oder ebenfalls zugewanderten Freund*in, mit dem*der sie in der Schule und manchmal auch darüber hinaus Zeit (z.B. in den Pausen oder bei den Gruppenarbeiten) verbringen und die sich gegenseitig unterstützen. Gansbergen (2016, S. 252) stellt ausdrücklich fest, dass „andere Kulturen im Freundeskreis [als die der Aufnahmegesellschaft; Anm. d. Verf.] nicht per se in Bezug auf die strukturelle Integration [schaden] und [...] wertgeschätzt werden [sollten].“ Die Beziehung zu den anderen Mitschüler*innen in der Berufsschulklasse beschreiben diese Auszubildenden mindestens teilweise als positiv; sie können ihnen ihre Fragen stellen und werden unterstützt, wenn sie etwas nicht verstehen. Auch wenn dadurch womöglich keine informellen Informationen über das Ausbildungssystem in dem Sinne weitergegeben werden können, findet auf diese Weise eine psychische Stabilisierung statt.

Die soziale Zugehörigkeit des Typs 2 entsteht durch Reziprozität, d.h., auch die befragten Auszubildenden werden um Hilfe gebeten und können sich in die Gemeinschaft einbringen, statt ausschließlich selbst um Unterstützung zu bitten. Durch dieses gleichberechtigte Gefühl des Gebrauchtwerdens erfolgen hierdurch auch ein starkes Empowerment und eine psychische Stabilisierung.

Kontrastierend dazu empfinden andere Befragte Ausgrenzung und fehlende Akzeptanz durch die Aufnahmegesellschaft an sich oder in der Schule, sodass sie sich eher zurückziehen. Entsprechende Aussagen finden sich bei Auszubildenden mit Freundschaften zu anderen Zugewanderten (Typ 1) und bei denjenigen, die keine Kontakte zu Klassenkamerad*innen haben (Typ 3; vgl. auch Lechner & Huber, 2017, S. 81; Zimmer & Stein, 2022c, S. 135–151 in diesem Heft). Aber auch traumatische Ereignisse und Belastungen aus der Flucht können bei einem Rückzug ursächlich sein.

In den Interviews verorten nahezu alle Auszubildenden ihre Schwierigkeiten in der Berufsschule in den an sie gestellten Lernanforderungen, nicht in sozialer Hinsicht. Zu den Motiven und Einstellungen der sie unterstützenden Schüler*innen ohne eine engere Beziehung kann hier keine Aussage getroffen werden, da diese nicht befragt wurden.

6 Fazit

Soziale Beziehungen zwischen Menschen unterschiedlicher Gruppen wirken nach Allports Kontakthypothese vorurteilsreduzierend, wenn bestimmte Voraussetzungen wie z.B. „in etwa gleicher Status“ oder „gemeinsame Zielorientierung“ erfüllt werden (Allport, 1954; vgl. Zimmer & Stein, 2022c, S. 135–151 in diesem Heft). Durch den verstärkten Unterstützungsbedarf der zugewanderten Auszubildenden besteht von vornherein ein Ungleichgewicht in den Beziehungen. Stürmer und Siem (2020, S. 114f.) benennen drei Ansatzpunkte, um eine solidarische gruppenübergreifende Haltung zu fördern:

1. Die Vorteile von Solidarität für die eigene Gruppe werden betont, etwa wenn das Klima in der Klasse insgesamt besser ist.
2. Werte und Normen der Gruppe werden aufgegriffen und auf Inkonsistenz zum Verhalten gegenüber der Fremdgruppe überprüft, etwa wenn das Schulmotto der Solidarität nicht auf alle gleichermaßen zutreffen sollte.
3. Die Gruppengrenzen werden neu definiert, sodass im Sinne einer „Rekategorisierung“ die ehemalige Fremdgruppe als Teil zu der neuen und inklusiveren Gruppe gehört, etwa wenn alle Teil der Schulfamilie sind.

Im Sample ist es beim Typ 2 gelungen, ein Klassen- und Lernklima beruhend auf gegenseitiger Unterstützung und Solidarität zu schaffen. Um die Gelingensfaktoren mehrperspektivisch zu beleuchten, ist weitere Forschung in Berufsschulklassen notwendig.

Im Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule fordert die KMK (2021, S. 14) von den Schulen ein „differenziertes Bildungsangebot, das [u.a.] einen Unterricht mit entsprechender individueller Förderung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen, Fähigkeiten und Begabungen aller Schüler*innen ermöglicht.“ Für zugewanderte Auszubildende bedeutet dies, ihre Ressourcen stärker für sie selbst und andere sichtbar zu machen und sie damit aus der einseitigen Bittstellerhaltung als Hilfebedürftige in einen gleichberechtigten Status auf Augenhöhe mit den Mitschüler*innen zu versetzen. In einem solchen Klassenklima würde die Herkunft als ein Teil der Biografie wertgeschätzt, aber nicht über den Ausbildungserfolg entscheiden und vorselektieren, mit wem Freundschaft geschlossen wird.

Angesichts des Teilzeitcharakters von Berufsschule mit einer hohen Fluktuation im ersten Lehrjahr und zunehmender Heterogenität der Klassen ist diese Form des inklusiven und diskriminierungssensitiven Unterrichts voraussetzungsvoll, sodass Ausbildungsbedarfe (angehender) Lehrkräfte in allen Phasen der Lehrkräftebildung berücksichtigt werden und mehr Zeit für ein inklusives Classroom-Management zur Verfügung stehen sollten.

Literatur und Internetquellen

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison Wesley.
- Auer, P. & Dirim, İ. (2000). Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Leske + Budrich (S. 97–112). https://doi.org/10.1007/978-3-663-10799-6_5
- Bellmann, L. & Falck, O. (2016). Nicht alle Firmen wollen Flüchtlinge einstellen. *ifo Schnelldienst*, 69 (6), 59–60.
- Berry, J.W., Phinney, S.P., Sam, L.S. & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55 (3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieries, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Brown, B.B. (1999). Measuring the Peer Environment of American Adolescents. In S.L. Friedman & T.D. Wachs (Hrsg.), *Measuring Environment Across the Life Span:*

- Emerging Methods and Concepts* (S. 59–90). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-003>
- Brücker, H., Kosyakova, Y. & Schuß, E. (2020). Fünf Jahre seit der Fluchtmigration 2015. Integration in Arbeitsmarkt und Bildungssystem macht weitere Fortschritte. *IAB-Kurzbericht*, (4).
- Bundesagentur für Arbeit, Statistik & Arbeitsmarktberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Arbeitsmarktintegration von schutzsuchenden Menschen. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt*. Bundesagentur für Arbeit.
- De Paiva Lareiro, C. (2019). *Kinder und Jugendliche nach der Flucht: Lebenswelten von geflüchteten Familien in Deutschland*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Bertelsmann.
- Flick, U. (2010). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 278–289). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_19
- Fritzsche, S. & Wiezorek, C. (2006). Interethnische Kontakte und Ausländerstereotype von Jugendlichen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (1), 59–74.
- Gansbergen, A. (2016). *Freundschaften und Bildungserfolg. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Freundschaften zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845273976>
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Kart, M., Rusert, K. & Stein, M. (2020). Auszubildende mit Fluchterfahrung im ländlichen Raum: Projektergebnisse aus dem Landkreis Vechta. *Sozialraum.de*, 12 (1). <https://www.sozialraum.de/auszubildende-mit-fluchterfahrung-im-laendlichen-raum.php>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021, 17. Juni). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- Kroll, S. & Uhly, A. (2018). *Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Müller, M. (2011). *Das Unterrichtsklima messen, pflegen und verbessern. Eine Kurzanleitung für die Unterrichtspraxis auf Basis einer wissenschaftlichen Studie*. <https://www.schulpaedagogik.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/Klimamessung---Kurzanleitung.pdf>
- OECD. (2017). *Nach der Flucht: Der Weg in die Arbeit*. OECD.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2011). *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact*. Psychology Press.
- Pietzonka, M. (2018). Schlüsselkompetenzen zum Umgang mit sozialer Vielfalt für die Arbeitswelt 4.0 – Einordnung, Kennzeichnung und Messung. In B. Hermeier, T. Heupel & S. Fichtner-Rosada (Hrsg.), *Arbeitswelten der Zukunft* (S. 477–496). Springer-Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23397-6_25

- Pietzonka, M. (2019). Der Umgang mit sozialer Heterogenität als Führungskompetenz für die Arbeitswelt 4.0. *Wirtschaftspsychologie*, 21 (3: Positive und destruktive Führung in Organisationen, hrsg. von K. Externbrink & C. Dries), 52–59.
- Rusert, K., Kart, M. & Stein, M. (2019). Erfahrungsräume für interkulturelle Interaktion. *GIO – Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 50 (4), 381–392. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00489-7>
- Rusert, K., Kart, M. & Stein, M. (2020). One Mission? – Integrationsförderung in der dualen Berufsausbildung durch multilateralen und reziproken Transfer im regionalen Netzwerk. In M. Gonser, K. Zimmer, N. Mühlhäußer & D. Gluns (Hrsg.), *Wisensmobilisierung und Transfer in der Fluchtforschung. Kommunikation, Beratung und gemeinsames Forschungshandeln* (S. 189–203). Waxmann.
- Rusert, K., Kart, M. & Stein, M. (2022, Juni). „Wenn ich [mir] Mühe gebe und etwas mache, dann erreiche ich mein Ziel!“ – Perspektiven auf die Ausbildung durch Zugewanderte und Ausbildungsbetriebe. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 22 (42: Soziale Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung, hrsg. von K. Büchter, H.-H. Kremer, M. Eckelt & F. Kaiser). https://www.bwpat.de/ausgabe42/rusert_et_al_bwpat42.pdf
- Rusert, K. & Stein, M. (2022, in Begutachtung). Perspectives on Chances and Discrimination in Dual Vocational Training of Refugees and Immigrants in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf
- Schachner, M.K., van de Vijver, F.J.R., Noack, P. & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School – Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. *Child Development*, 87 (4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K. & van de Vijver, F.J.R. (2019). „When Birds of a Different Feather Flock Together” – Intercultural Socialization in Adolescents’ Friendships. *International Journal of Intercultural Relation*, 45 (72), 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.07.001>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K. & van de Vijver, F.J.R. (2020). Reaping the Benefits of Cultural Diversity: Classroom Cultural Diversity Climate and Students’ Intercultural Competence. *European Journal of Social Psychology*, 50 (2), 323–346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Schwarzenthal, M., Juang, L., Schachner, M.K., van de Vijver, F.J.R. & Handrick, A. (2017). From Tolerance to Understanding: Exploring the Development of Intercultural Competence in Multiethnic Contexts from Early to Late Adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 27 (5), 388–399. <https://doi.org/10.1002/casp.2317>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M.K. & Juang, L. (2022). Für ein besseres Miteinander. Chancen interkultureller Freundschaften und wie Schulen diese fördern können. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 176–189). Kohlhammer.
- Statistisches Bundesamt. (2022, 12. April). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile
- Stein, M. (2019). Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 435–445). Waxmann utb.

- Stein, M., & Zimmer, V. (2021). Interethnische Freundschaften und deren Einfluss auf die Einstellungen zur Zuwanderung – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In A. Regenbogen, E. Franke & R. Mokrosch (Hrsg.), *Was hält die Migrationsgesellschaft zusammen? Werte – Normen – Rechtsansprüche* (S. 197–226). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737012683.199>
- Stürmer, S. & Siem, B. (2020). *Sozialpsychologie der Gruppe* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Ernst Reinhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838552255>
- Titzmann, P.F., Brenick, A. & Silbereisen, R.K. (2015). Friendships Fighting Prejudice: A Longitudinal Perspective on Adolescents' Cross-Group Friendships with Immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (6), 1318–1331. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0256-6>
- Titzmann, P.T., & Jugert, P. (2022). Peerbeziehungen: Sozialökologische und entwicklungspsychologische Aspekte. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 13–23). Kohlhammer.
- UNHCR. (Hrsg.). (2022, 16. Juni). *Weltweite Vertreibung erreicht neuen Höchstwert. Zahl innerhalb eines Jahrzehnts verdoppelt*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/dach/de/78355-unhcr-weltweite-vertreibung-erreicht-neuen-hoehchstwert-zahl-innerhalb-eines-jahrzehnts-verdoppelt.html>
- Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden*. epubli.
- Zander, L. (2022). Fachlicher Austausch und Freundschaften in sprachlich und ethnisch heterogenen Peergruppen. In M. Kreuzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S. 120–133). Kohlhammer.
- Zimmer, V. & Stein, M. (2021). Identitätskonstruktionen junger Christ*innen und Muslim*innen in Deutschland. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20 (2), 280–301. <https://doi.org/10.23770/tw0224>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022a). Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität durch junge Muslim:innen und Christ:innen in Abhängigkeit der Stärke der Religiosität und interreligiöser Kontakte. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s41682-022-00111-6>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022b, 8. Juli). Einstellungen junger Erwachsener gegenüber Familien anderer ethnischer Herkunft – Zusammenhänge mit interethnischen Kontakten und Freundschaften. *Zeitschrift für Migrationsforschung*. <https://doi.org/10.48439/zmf.164>
- Zimmer, V. & Stein, M. (2022c). Schulisches Wohlbefinden und Freundschaften – ein Vergleich zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit (inter)ethnischer Freundschaften. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), S. 135–151.

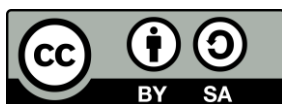
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rusert, K. & Stein, M. (2022). Freundschafts- und Hilfebeziehungen Geflüchteter in der Berufsschule. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (5), 72–88. <https://doi.org/10.11576/pflb-5875>

Online verfügbar: 17.11.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>