

Mehrsprachigkeit – die einzige Herausforderung in der Flüchtlingsbeschulung?

Večjezičnost – edini izziv v izobraževanju beguncev in begunk?

Katarína Vilčeková, Univerza Bamberg, Nemčija

Abstract

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Problematik der Tabuthemen in der Flüchtlingsbeschulung. Neben den theoretischen Informationen aus dem Bereich der Migration, der Flüchtlingsbeschulung und des Tabus liegt auch eigene Forschung vor, die einen Einblick in Tabuthemen der Migranten und Migrantinnen in den Berufsintegrationsklassen bietet. Eben durch diese Forschung, die mittels Fragebögen durchgeführt wurde, ergänzt der Artikel die existierende Literatur zum Thema Tabu, in der es immer noch an der praktischen Forschung über Tabuthemen unter Migranten und Migrantinnen mangelt.

Im Jahr 2015 reisten 1 – 2 Mio. Geflüchtete nach Europa. Man sprach in diesem Zusammenhang oft von der sog. europäischen Flüchtlingskrise. Bis heute kommen jährlich hunderttausende Migranten und Migrantinnen nach Europa. Da Deutschland über die stärkste Wirtschaft der EU verfügt, ist es auch zu einem der meist gesuchten Zielländer der Geflüchteten geworden.

Europa war auf so große Mengen von flüchtenden Menschen nicht vorbereitet und man hat erst einige Zeit später das ganze Ausmaß dieser Problematik verstanden. Es geht nämlich nicht nur um Menschen, die irgendwo untergebracht werden müssen. Es geht um Menschen, die integriert werden und eine neue Sprache lernen müssen. Aber vor allem geht es um Menschen, von denen jeder seine eigene Geschichte mit nach Deutschland bringt. Jeder von ihnen hat eigene Lebenserfahrungen gemacht und ist durch die Situation in seinem Herkunftsland unterschiedlich geprägt. Es sind nämlich nicht nur die unterschiedlichen

Sprachen, sondern auch die unterschiedlichen Kulturen, schulische Bildung, Religionen und Tabuthemen, die in ihrer Kombination einzigartig sind und die bei der Arbeit mit den Geflüchteten ein gutes Fingerpitzengefühl fordern. Und eben dieser Aspekt steht im Mittelpunkt des vorliegenden Artikels. Der theoretische Teil des Artikels wird der terminologischen Auseinandersetzung und einem kurzen Überblick über die bisherigen Studien und Forschungen zu Tabuthemen gewidmet. In dem empirischen Teil des Artikels werden die Ergebnisse eigener Beobachtungen und einer Umfrage über Tabuthemen präsentiert, die in vier Berufsintegrationsklassen der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg durchgeführt wurden.

Schlüsselwörter: Flüchtlinge, Tabuthemen, Mehrsprachigkeit, Unterschiede

Povzetek

Prispevek je posvečen tematiki tabu tem v izobraževanju na področju begunstva in migracij. Razen teoretičnih informacij s področja migracij, izobraževanja beguncev in begunk ter tabujev je v prispevek vključena tudi lastna študija, ki ponuja vpogled v tabu teme migrantov in migrantk v tako imenovanih integracijskih razredih. Z rezultati študije prispevek dopolnjuje vrzel v obstoječi literaturi na temo tabujev, v kateri še vedno primanjkuje empiričnih raziskav o tabu temah migrantov in migrantk.

V letu 2015 sta v Evropo pribežala eden do dva milijona beguncev in begunk, kar pogosto označujemo kot tako imenovano evropsko begunsko krizo. V letih kasneje je v Evropo vsako leto prišlo več sto tisoč beguncev in begunk. Ker je Nemčija gospodarsko najmočnejša država v EU, je postala tudi ena najbolj iskanih ciljnih držav beguncev in begunk. Evropa seveda ni bila pripravljena na tako velike množice beguncev in begunk in šele nekaj časa kasneje se je pokazalo in začelo razumevati, kakšne razsežnosti predstavlja problematika begunstva. Ne gre namreč samo za ljudi, ki jih je potrebno nekje namestiti, ampak gre za ljudi, ki jih je potrebno integrirati in jih naučiti novega jezika. Predvsem pa gre za ljudi, ki s seboj v Nemčijo prinašajo svoje lastne zgodbe. Vsak od njih ima svoje lastne življenjske izkušnje in vsakega je situacija v njegovi deželi zaznamovala na drugačen način. Ne gre samo za različne jezike, ampak tudi za različne kulture, šolsko izobrazbo, religije in tabu teme, ki so v svoji kombinaciji enkratne in ki pri delu z begunci in begunkami zahtevajo posebej dobro razvit instinkt, kar je tudi osrednja tema tega prispevka. Teoretični del prispevka je posvečen terminološkim razhajanjem in kratkemu pregledu dosedanjih raziskav ter študij na temo tabu. V empiričnem delu prispevka so predstavljeni rezultati opazovanja in

ankete na temo tabu, narejene v državni poklicni šoli II v Bambergu med učenci in učenkami z begunskim in migracijskim ozadjem.

Ključne besede: begunci, tabu teme, večjezičnost, kulturne razlike

1. Einführung

Das Themenspektrum im Bereich der Migration ist sehr breit und umfasst die Problematik des Asylverfahrens, der Unterbringung der Geflüchteten, ihre soziale Betreuung und finanzielle Unterstützung, die Integration, die Beschulung, die Arbeitssuche und vieles andere. Die detaillierte Beschreibung jedes der erwähnten Gebiete würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Um aber einen besseren Einblick in die Beschulung zu bekommen und um auch die nicht so typischen Tabuthemen nachvollziehen zu können, darf man in dem vorliegenden Artikel nicht auf das deutsche Asylrecht und die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Tabu verzichten. Die Problematik der Arbeit mit den geflüchteten Menschen ist genauso heterogen und divers, wie die Geflüchteten selbst. Und eben die Diversität ist einer der Punkte, die die Schüler und Schülerinnen in einer Berufsintegrationsklasse vereinigt. Im vorliegenden Artikel sind also theoretische Grundlagen zum Thema Asylrecht in Deutschland, Berufsintegrationsklassen in Bayern und Tabuthemen bei Geflüchteten zu finden. Bei dem Bereich Tabuthemen handelt sich jedoch nicht nur um eine theoretische Auseinandersetzung, sondern auch um eine empirische Forschung, die anhand eines Fragebogens in den Berufsintegrationsklassen der Staatlichen Berufsschule II Bamberg durchgeführt wurde. Das Ziel des Artikels ist es, auf die Tabuthemen bei den Geflüchteten aufmerksam zu machen und dadurch die Lehrkräfte, die in den Berufsintegrationsklassen eingesetzt werden, zu sensibilisieren.

2. Asylrecht in Deutschland

2.1 *Wer ist eigentlich ein Flüchtling?*

In den Medien hört man oft, dass wieder neue Menschen in den Flüchtlingslagern angekommen sind. Mal werden diese als Flüchtlinge bezeichnet, mal als Einwanderer oder Migranten. Darf man aber diese Bezeichnungen als Synonyme verstehen oder gibt es Unterschiede? Um eine terminologische Klarheit zu schaffen, werden hier die jeweiligen Begriffe näher erklärt.

Von Migration spricht man laut Schimany, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt. Um internationale Migration handelt es sich, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht (Schimany in Luft/Schimany, 2014, S. 34). Da es sich in diesem Artikel um die internationale Migration handelt, wird die nähere Klassifikation und Beschreibung der innerdeutschen Migration nicht berücksichtigt.

Je nachdem, woher die Zuwanderer und Zuwanderinnen kommen, unterscheidet man zwischen Personen aus den EU-Staaten und Personen, die keine EU-Bürger und Bürgerinnen sind. Darüber hinaus kann man die Zuwanderergruppen auch je nach dem Grund / Ziel der Migration klassifizieren:

- (Spät-) Aussiedlerzuwanderung;
- Zuwanderung zum Zweck des Studiums und der Ausbildung (Bildungsmigration);
- Arbeitsmigration (Fachkräfte sowie Saison- und Werkvertragsarbeitnehmer);
- Familien und Ehegattennachzug (Familienmigration);
- Zuzug von Asylbewerbern aus den Staaten außerhalb der Europäischen Union (vgl. Schimany, 2014, S.35).

Internationale Migrantinnen und Migranten sind also alle Menschen, die ihr Heimatland verlassen haben, um in einem anderen Land ihr Leben weiterzuführen. Nicht alle solche Personen dürfen jedoch als Flüchtlinge bezeichnet werden. Im Verständnis des Asylrechts umfasst der Begriff ausschließlich anerkannte Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention: Das sind Personen, die nach Abschluss eines Asylverfahrens den Flüchtlingsschutz erhalten (BAMF, 2019, S. 3). Um als Flüchtling anerkannt zu werden, muss man ein bestimmtes Verfahren durchlaufen.

In diesem Zusammenhang unterscheidet man wieder zwischen drei Personengruppen:

- *Asylsuchende*: Personen, die beabsichtigen, einen Asylantrag zu stellen und noch nicht als Asylantragstellende beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erfasst sind;
- *Asylantragstellende*: Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die sich im Asylverfahren befinden und deren Verfahren noch nicht entschieden ist;

- *Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte*: Personen, die eine Asylberechtigung, einen Flüchtlingsschutz oder subsidiären Schutz erhalten oder aufgrund eines Abschiebungsverbots in Deutschland bleiben dürfen (BAMF, 2019, S. 3; vgl. auch Schimany, 2014, S. 40 f).

Das Grundrecht auf Asyl gilt allein für politisch Verfolgte, d.h. für Personen, die eine staatliche Verfolgung erlitten haben bzw. denen eine solche nach einer Rückkehr in ihr Herkunftsland droht. Entscheidend für die Asylgewährung ist, ob eine Person wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung (Art. 1A Nr. 2 Genfer Flüchtlingskonvention) Verfolgung mit Gefahr für Leib und Leben oder Beschränkungen ihrer persönlichen Freiheit ausgesetzt sein wird oder solche Verfolgungsmaßnahmen begründet befürchtet (Schmidt in Luft/Schimany, 2014, S. 189). Flüchtlingsschutz in Deutschland erhält nach § 3 Abs. 1 AsylIVfG in Verbindung mit § 60 Abs. 1 AufenthG ein Ausländer, wenn sein Leben oder seine Freiheit in seinem Herkunftsstaat wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht ist (ebd.). Abschiebeverbot bzw. subsidiärer Schutz (§ 60 Abs. 2, 3, 5 oder Abs. 7 AufenthG) kann Personen gewährt werden, die die Voraussetzungen für eine Anerkennung als Asylberechtigte oder Flüchtlinge zwar nicht erfüllen, denen jedoch dennoch schwerwiegende Gefahren für Leib, Leben oder Freiheit drohen (ebd.). Die ersten zwei Gruppen erhalten zuerst eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre, die unter der Voraussetzung, dass es keinen Widerruf gibt, später in eine Niederlassungserlaubnis geändert wird. Ein Ausländer unter subsidiärem Schutz bekommt eine einjährige, verlängerbare Aufenthaltserlaubnis. Sowohl Asylberechtigte, als auch Flüchtlinge dürfen dank der Aufenthaltserlaubnis in Deutschland arbeiten (vgl. z.B. Schmidt, 2014, S. 190).

2.2 Deutsches Asylverfahren

Das deutsche Asylverfahren besteht aus mehreren Schritten:

- Ankunft und Registrierung;
- Unterbringung und Erstverteilung;
- Antragstellung;

- Aufenthaltsgestattung;
- Anhörung beim BAMF;
- Entscheidung (BAMF, 2019, S. 10 ff).

Nach der Ankunft der Personen in Deutschland werden diese zuerst registriert, indem sie nach ihrem Namen, Herkunftsland, Geburtsdatum, ihrer Sprache, Religion und Volkszugehörigkeit gefragt werden. Außerdem werden sie fotografiert und den Personen ab 14 Jahren werden dazu noch die Fingerabdrücke abgenommen. Nach der Registrierung werden die Asylsuchenden in den Aufnahmeeinrichtungen untergebracht. Zu diesen gehören das sog. AnkER-Zentrum (Ankunfts-, Entscheidungs- und Rückkehr-Einrichtung), aber auch die weiterführenden Unterkünfte, wie z.B. Gemeinschaftsunterkünfte, Wohngruppen (für unbegleitete minderjährige Jugendliche) oder Privatwohnungen (ebd.).

Der nächste Schritt des Asylverfahrens ist die Antragstellung. In diesem Punkt wird also eine asylsuchende Person zu einer antragstellenden Person. Während des Asylverfahrens bekommt jede antragstellende Person die sog. Aufenthaltsgestattung. Die Aufenthaltsgestattung ist räumlich auf den Bezirk beschränkt (Residenzpflicht), in dem sich die zuständige Aufnahmeeinrichtung befindet. Das bedeutet, dass die Antragstellenden in dieser Zeit außerhalb dieses Bezirks nicht umziehen dürfen. Nach der Antragstellung wird das Dublin-Verfahren geprüft. Das Dublin-Verfahren dient der Zuständigkeitsbestimmung zur Durchführung des Asylverfahrens in einem EU-Mitgliedstaat. Die Dublin III-Verordnung legt Kriterien und Verfahren fest, die bei der Bestimmung des Mitgliedstaates, der für die Prüfung des gestellten Antrags auf internationalen Schutz zuständig ist, zur Anwendung gelangen (BAMF, 2019, S. 16; vgl. auch Schmidt, 2014, S. 196 f). Durch das Dublin-Verfahren versucht man u.a. zu verhindern, dass Asylanträge in mehreren Ländern gleichzeitig gestellt werden. Wird während des Asylverfahrens ein anderer Mitgliedstaat im Rahmen der Dublin III-Verordnung für den zuständigen Staat erklärt, wobei dieser damit einverstanden ist und werden bei einem persönlichen Gespräch keine Abschiebungshindernisse in dieses Zielland gefunden, so wird der / die Antragstellende in dieses Land abgeschoben. Die betroffene Person kann gegen diese Entscheidung Klage erheben (ebd.)

Der wichtigste Teil des Asylverfahrens ist die Anhörung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Man muss aber auch erwähnen, dass der Termin beim BAMF für viele Geflüchtete sehr traumatisierend sein

kann, da sie über die Gründe ihrer Flucht, über den Weg nach Deutschland und über ihre Erlebnisse im Heimatland berichten müssen. Bei den meisten Geflüchteten sind das alles Themen, die schmerzhaft Erinnerungen hervorrufen können. Dennoch ist diese Anhörung notwendig, um zu entscheiden, ob und welcher Schutz der betroffenen Person zusteht.

Aufgrund der Anhörung und der schon vorher gesammelten Informationen kann das Bundesamt eine positive oder negative Entscheidung treffen. Die positive Entscheidung bedeutet eine der vier schon erwähnten Möglichkeiten (Asylberechtigung, Flüchtlingsschutz, subsidiärer Schutz oder Abschiebungsverbot). Kommt keine dieser Möglichkeiten in Frage, so wird eine negative Entscheidung getroffen und der Asylantrag wird abgelehnt. In diesem Falle kann man gegen die Entscheidung des Bundesamtes klagen. Bestätigt das Gericht die Entscheidung des Bundesamtes, muss die betroffene Person Deutschland verlassen (BAMF, 2019, S. 29 f).

3. Integration

Gelungene Integration bedeutet, sich einer Gemeinschaft zugehörig zu fühlen. Sie bedeutet die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses, wie man in der Gesellschaft zusammenlebt. Zuwanderung kann deshalb nur als wechselseitiger Prozess gelingen. Sie setzt die Aufnahmebereitschaft der Mehrheitsgesellschaft voraus – wie auch die Bereitschaft der Zugewanderten, die Regeln des Aufnahmelandes zu respektieren und sich um die eigene Integration zu bemühen.¹

Um sich erfolgreich integrieren zu können, müssen die Geflüchteten also nicht nur die neue Sprache und evtl. auch ein neues Schriftsystem erlernen, sondern auch die neue Kultur mit ihren Werten akzeptieren und respektieren. Sie müssen lernen, dass man in Deutschland nur einen Partner / eine Partnerin heiraten darf, dass in Deutschland auch die gleichgeschlechtliche Ehe erlaubt ist, dass man in Deutschland seine politische Meinung äußern darf, ohne dafür bestraft zu werden, dass man in Deutschland den Müll trennt oder dass manche Deutschen ihre Schuhe bei einem Besuch nicht ausziehen. Wichtig für die Integration ist die Toleranz und Akzeptanz. Nicht jeder muss damit einverstanden sein, dass z.B. zwei Frauen heiraten dürfen. Aber jeder soll das akzeptieren und tolerieren. Und genauso muss nicht jeder damit einverstanden sein, dass manche arabischen Frauen ein Kopftuch tragen, aber jeder sollte es akzeptieren und tolerie-

1 <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integration-bedeutung/integration-bedeutung-node.html>.

ren. Der wichtigste Schlüssel zur gegenseitigen Verständigung ist die Sprache. Denn durch die Sprache können auch die kulturellen Werte vermittelt werden. Der Ort, an dem die Sprache, die Kultur und die Bildung Hand in Hand gehen, ist die Schule. Die Schulpflicht besteht in Deutschland grundsätzlich für alle Kinder und Jugendliche, das heißt sie hängt nicht von der Staatsangehörigkeit ab. In Bayern beginnt die Schulpflicht drei Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland.

3.1 Berufsintegrationsklassen in Bayern

In Bayern wurde für die stark gewachsene Zielgruppe berufsschulpflichtiger, neu zugewandter Menschen ein Beschulungsmodell mit Mittelschulabschluss (nach erfolgreichem Abschluss gemäß § 15 Berufsschulordnung) angelegt (vgl. z.B. Simml & Riedel, 2019, S. 20). Im Grunde handelt es sich um ein zweijähriges Modell. Im ersten Schuljahr besuchen die Schüler und Schülerinnen die BIKv-Klasse (Berufsintegrationsvorklasse) und im zweiten Schuljahr die BIK-Klasse (Berufsintegrationsklasse).

Die Maßnahme steht berufsschulpflichtigen Asylbewerberinnen und Asylbewerbern, Geflüchteten und anderen berufsschulpflichtigen jungen Menschen offen, die mangels deutscher Sprachkenntnisse dem Berufsschulunterricht in regulären Klassen für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz nicht folgen können. In der Regel werden die Teilnehmenden zwischen dem 16. und 21. Lebensjahr aufgenommen, in begründeten Ausnahmefällen bis zum 25. Lebensjahr. Die Altersgrenze entspricht der der deutschen Jugendlichen, (16 -21), die nach der Mittelschule eine Berufsausbildung eingehen und dann noch weiter schulpflichtig sind.

Schüler und Schülerinnen, die noch nicht alphabetisiert sind, besuchen in der Regel die sog. *Deutschklassen an Berufsschulen zur Alphabetisierung (DK-BS-A)*. Für Jugendliche, die während des Schuljahres nicht in reguläre *Berufsintegrationsklassen* aufgenommen werden können, weil die sprachlichen Voraussetzungen fehlen, können die *Deutschklassen an Berufsschulen (DK-BS)* (die ehemaligen SIK-Klassen = Sprachintensivklassen) eingerichtet werden.

Im Fokus einer BIKv-Klasse liegt weiterhin der Sprachunterricht. Dazu kommen aber auch schon die mathematischen Grundlagen und die Grundkenntnisse in den Bereichen Ethik, Politik und Gesellschaft und berufliche Bildung. Am Ende der BIKv-Klasse bekommen die Schüler und Schülerinnen ein Zeugnis, das eine sprachliche Beurteilung eigener Kenntnisse und Fähigkeiten beinhaltet (also keine Noten im engeren Sinne). War

der Schüler oder die Schülerin erfolgreich und sind seine oder ihre (Sprach)kenntnisse auf einem ausreichenden Niveau, darf er oder sie in dem nächsten Schuljahr eine BIK-Klasse besuchen. Waren jedoch die Leistungen nicht befriedigend, muss bzw. darf jeder Schüler und jede Schülerin die BIKv-Klasse einmal wiederholen.

Um in der beruflichen Welt Fuß zu fassen, sind die Berufsintegrationsklassen von entscheidender Bedeutung. Das Schuljahr verbringen nämlich die Schüler und Schülerinnen einer BIK-Klasse nicht nur in der Schule, sondern auch in den Betrieben, in denen sie Praktika machen können, oder bei den Kooperationspartnern (z. B. die Handwerkskammer), bei denen sie ihre Werkstatttage absolvieren können. Seit 2017 sind die Instrumente des Berufsorientierungsprogramms Potenzialanalyse und Werkstatttage Teil des Konzeptes für die bayerischen Berufsintegrationsklassen. Während der Werkstatttage haben die Jugendlichen die Möglichkeit, ihr handwerkliches Geschick zu testen und zu verbessern und den Umgang mit verschiedensten Werkzeugen und Materialien zu lernen. Die Potenzialanalyse hilft ihnen, sich beruflich besser zu orientieren, indem ihre persönlichen Stärken durch die zahlreichen Aufgaben einer Potenzialanalyse entdeckt werden können.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie der Unterricht und die Werkstatttage kombiniert werden können. An der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg, an der auch die Umfrage zu Tabuthemen durchgeführt wurde, findet der Unterricht in der Schule und beim Kooperationspartner (Handwerksammer Oberfranken) im wöchentlichen Wechsel statt. Die Praktika dürfen die Schüler und Schülerinnen immer in der Woche absolvieren, in der sie beim Kooperationspartner sind. Neben den BIK-Klassen, in denen der Fokus auf dem Handwerk liegt, gibt es an der Berufsschule II in Bamberg auch eine BIK-Klasse für Migranten und Migrantinnen, die in der Zukunft im Bereich der Pflege tätig werden möchten. Der Fokus in den BIK – Klassen liegt auf dem Handwerk, da die meisten der Schülerinnen und Schüler der Staatliche Berufsschule II Ausbildungsverträge im Handwerk haben. Ebenso versucht man bereits in den BIKv-Klassen die Fachbereiche des Schulprofils mit einer gewissen Anzahl an Praxis abzudecken. Zum einen um evtl. weiteres Interesse an diesen Berufsbereichen zu wecken und zum anderen, um durch die Produktion von Dingen, z.B. kleinen Speisen, relativ schnell Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

In den Berufsintegrationsklassen richten sich die Lehrkräfte nach dem Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. In dem Lehr-

plan sind die Lernbereiche wie Bildungssystem und Berufswelt, Mathematik, Ethisches Handeln und Kommunizieren, Politik und Gesellschaft und Deutsch (Alphabetisierung) zu finden.

Wie man sehen kann, ist die Beschulung im Rahmen der BerufsinTEGRATIONSklassen sehr komplex und stellt dementsprechend auch Anforderungen nicht nur an die Jugendlichen, sondern auch an die Lehrkräfte. Auf beiden Seiten sind Fingerspitzengefühl und Kooperation gefragt. Ein Lehrkräfte-Team besteht nämlich nicht nur aus den DaZ-Lehrern und Lehrerinnen, sondern auch aus Fachkräften aus den Bereichen Mathematik, Politik und Gesellschaft, Ethik und darüber hinaus auch aus den Berufs-/Wirtschaftspädagogen und /- pädagoginnen. Man kann also sagen, dass auf beiden Seiten eine große Heterogenität vorhanden ist. Eben die Heterogenität und die damit verbundenen Herausforderungen stehen im Mittelpunkt der weiteren Kapitel.

4. Herausforderungen in den BerufsinTEGRATIONSklassen

4.1 Mehrsprachigkeit

Wie bereits erwähnt, stellt die große Heterogenität der Gruppen eine große Herausforderung dar. Wie bunt gemischt die BIK-Klassen sind, zeigt auch die Statistik des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern aus dem Jahr 2017: Zwar werden die Schüler und Schülerinnen am Anfang des Schuljahres aufgrund eines sprachlichen Einstufungstests in die jeweiligen Klassen verteilt, um wenigstens eine im Hinblick auf die Deutschkenntnisse relativ homogene Gruppe zu schaffen. Aber selbst durch einen Sprachtest kann man keine hundertprozentige Homogenität gewährleisten, weil dazu noch andere Faktoren kommen (können), wie z. B. die Motivation, die Fortschritte und das allgemeine Wissen der Jugendlichen. So befinden sich manchmal in den Vorbereitungsklassen Migranten und Migrantinnen, die zwar fließend Deutsch sprechen können, die aber in den anderen Bereichen (z.B. in schriftlicher Kommunikation oder Mathematik) auf einem sehr niedrigen Niveau sind oder die (noch) nicht in der Lage sind, ausreichend ihren schulischen Verpflichtungen nachzugehen. Und andererseits befinden sich manchmal in den BIK-Klassen Schüler und Schülerinnen, die zwar noch nicht über ein entsprechendes Sprachniveau verfügen, die aber dank ihrer Vorgeschichte und ihrem Fleiß in den Vorbereitungsklassen sichtlich unterfordert wären.

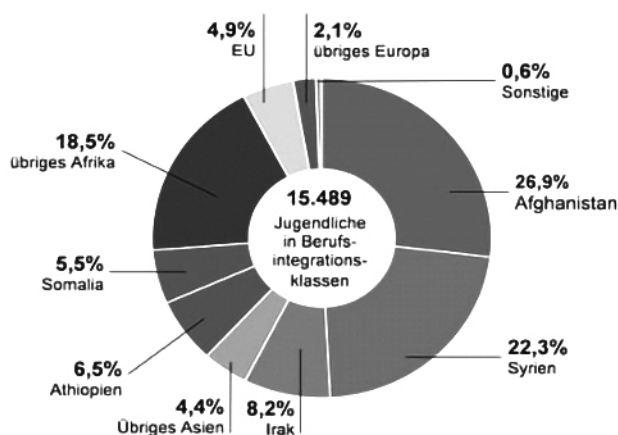


Bild 1: Jugendliche in Berufsintegrationsklassen nach Herkunftsregion im Oktober 2017 in Bayern

Die sprachliche Heterogenität herrscht auch im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Erstsprachen. So sitzen nebeneinander Jugendliche, die Tigrinja, Oromo, Kurdisch, Arabisch, Persisch, Französisch, Ungarisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Polnisch oder sogar Thailändisch als Erstsprache sprechen. Das einzige sprachliche Element, das alle verbindet, ist die zu lernende Sprache, die aber auch gleichzeitig die *lingua franca* für alle Beteiligten ist, nämlich Deutsch.

Die Schüler und Schülerinnen sind aufgefordert, im Unterricht Deutsch zu sprechen. Das bedeutet aber nicht, dass die Erstsprache nicht als Hilfe einbezogen werden darf. Häufig ist die Erstsprache vor allem im Fachunterricht hilfreich. Gibt es mehrere Schüler und Schülerinnen aus demselben Land, wobei einige z. B. in Mathe schwächer sind, werden die stärkeren Schüler und Schülerinnen oft gebeten, den Stoff ihren Kollegen oder Kolleginnen in der Erstsprache zu erklären, was häufig das Verständnis erleichtert.

Unseres Erachtens sollte man im Unterricht nicht ganz auf die eigene Erstsprache verzichten. Diese repräsentiert nämlich die eigene Identität einer Person, die durch die Migration nicht verloren geht. Die Jugendlichen präsentieren nämlich meistens sehr stolz ihre Erstsprache. Die Lehrkraft hat eine Menge an Möglichkeiten, wie die unterschiedlichen Erstsprache präsent bleiben können. Zum Beispiel kann man im Rahmen der Klasse die Begrüßungen in jeder Sprache sammeln und diese dann an einer Pinnwand befestigen.

Die sprachlichen Differenzen können jedoch auch zu Missverständnissen führen. Solche Fälle, in denen sich eine Person beleidigt fühlt, weil sie etwas, was in einer anderen Sprache gesagt wurde, falsch interpretiert oder auf sich bezogen hat, sind nicht selten. Die Lehrkraft hat in so einer Situation der Sprache wegen kaum Möglichkeiten um festzustellen, wer Recht hat und wer nicht. Deshalb ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler für den Gebrauch der *lingua franca* in solchen Situationen zu sensibilisieren. Die Lehrkraft kann z. B. eine solche Situation künstlich erzeugen, um zu zeigen, wie schnell solche Missverständnisse entstehen können.

Wenn die Lehrkraft eine andere Sprache spricht, z.B. Slowakisch, eine Sprache, für die sprachliche Kompetenzen in den Klassen nicht zu erwarten sind, dann kann man diese Erstsprache benutzen, um solche Situation zu demonstrieren wie in folgender Modellsituation:

Die Lehrkraft schaut einen Schüler/eine Schülerin an, schlägt mit der Hand an eigene Stirn und sagt: „Zabudla som kúpiť zemiaky!“ Dann fragt die Lehrkraft die Klasse, was sie denken. Ob die Aussage über die konkrete Schülerin / den Schüler positiv oder negativ war. Die meisten Schüler und Schülerinnen werden eindeutig sagen, dass die Aussage negativ war – und zwar aufgrund der Gestik (der Schlag an die Stirn).

Lehrkraft: „Meine Aussage über die Schülerin / den Schüler war weder positiv, noch negativ. Ich habe nämlich auf Slowakisch gesagt „Ich habe vergessen, die Kartoffeln zu kaufen!“.

Die Schüler /-innen reagieren meistens sehr überrascht. Durch so ein kleines Beispiel kann die Lehrkraft ihre Schüler und Schülerinnen zum achtsamen Umgang mit den Sprachen und den Mitschülern und Mitschülerinnen bringen.

4.2 Tabuthemen

Die Heterogenität besteht jedoch nicht nur in der Vielfalt der Muttersprachen, sondern auch in den verschiedensten Kulturen, aus denen die Jugendlichen stammen, und natürlich auch in der Religion. Die meisten Schüler und Schülerinnen sind muslimischen Glaubens, darüber hinaus gibt es aber auch andere Religionen wie das Christentum (katholisch, orthodox), das Judentum oder die Zeugen Jehovas. Mit jeder Kultur und jeder Religion sind unterschiedliche Bräuche, Sitten und Werte verbunden. Kennt man sich als Lehrkraft überhaupt nicht aus, kann man sehr sch-

nell ins Fettnäpfchen treten, indem man ein Thema anspricht, das in einer konkreten Kultur oder Religion nicht thematisiert werden soll oder darf. In diesem Zusammenhang spricht man über die sog. Tabus oder Tabuthemen, ggf. über Tabubrüche. Um einen Tabubruch in einer Berufsintegrationsklasse zu verhindern, werden in diesem Artikel einige Tabuthemen beschrieben. Was aber eigentlich das Wort Tabu genau bedeutet, ist nicht so einfach zu definieren, wie man in den nächsten Absätzen sehen kann.

Der Begriff Tabu stammt aus dem polynesischen *ta pu*, was so viel wie *außerordentlich* oder *das kräftig Markierte* bedeutet. Dieser Begriff kam dann durch James Cook, der dieses Wort während seiner Expedition in Tonga entdeckt hat, auch nach Europa. Er selbst hat diesen Ausdruck als *in general, signifies that a thing is forbidden* verstanden (Cook in Hess-Lütich, 2017, S. 127).

Schröder vertritt den Tabubegriff von Zöllner, der Tabus in modernen Gesellschaften als Teil des sozialen Kodex einer Gemeinschaft versteht, der festschreibt, welche Handlungen und Verhaltensweisen nicht ausgeführt werden sollen, über welche Themen nicht kommuniziert werden soll und welche Wörter vermieden werden sollen (Zöllner in Schröder, 1998, S. 196).

Laut Reimann sind Tabus ähnlich wie bei Zöllner Teil des sozialen Kodexes einer Gemeinschaft und legen fest, welche Handlungen und Verhaltensweisen nicht ausgeführt werden dürfen und worüber nicht gesprochen werden darf. Es handelt sich um negative Konventionen, die Grenzen etablieren und somit eine wichtige Funktion in der Sicherung der Herrschaftsverhältnisse innehaben. Sie sind besonders wirksame Mittel sozialer Kontrolle (Reimann in Bouchara, 2010, S. 114).

Hägi-Mead macht deutlich, dass es sich bei Tabus um Meidungsgebote handelt, um etwas, das man zwar tun könnte, vielleicht auch wollte, aber nicht sollte. Deutlich wird zudem, dass Tabus etwas mit der Öffentlichkeit zu tun haben. Tabus referieren auf Anstand und Benimmregel und markieren, was sich gehört (Hägi-Mead, 2017, S. 213). Sie weist weiter darauf hin, dass sich ein Tabu von einem festgeschriebenen Verbot unterscheidet. Tabus seien nicht in Gesetzen verankert, sie würden durch Erziehung und Sozialisation tradiert und internalisiert (ebd.).

Den Unterschied zwischen Tabu und Verbot macht auch Schröder deutlich. Seines Erachtens sind Tabus nicht manifest (wie Verbote), sondern sie gehören zu den Latenzonen einer Gesellschaft: sie wirken von innen heraus, ohne dass sie ins Bewusstsein der Handelnden vordringen. Verbote können und müssen in der Regel – anders als Tabus – formuliert

(und auch begründet) werden; denn ein Verbot bezieht sich nicht auf die Ausformulierung, sondern es erfordert geradezu die Versprachlichung. Tabus hingegen setzen voraus, dass Mitglieder einer Gesellschaft aufgrund ihrer Sozialisation wissen, wo die Grenzen des Machbaren und Sagbaren verlaufen (Schröder in Hägi-Mead, 2017, S. 213).

Im Zusammenhang mit den Berufsintegrationsklassen scheint die Definition von Zöllner am besten den Begriff Tabu zu erklären. Unserer Meinung nach handelt es sich nämlich auch um einen Teil des sozialen Kodexes einer Gemeinschaft, der festschreibt, welche Handlungen und Verhaltensweisen nicht ausgeführt werden sollen, über welche Themen nicht kommuniziert werden soll und welche Wörter vermieden werden sollen. Es kann jedoch um verschiedene Gemeinschaften gehen – je nachdem, welches Tabuthema im Mittelpunkt steht. Das Thema Sexualität hängt meistens mit der religiösen Gemeinschaft zusammen. Aber auch das Thema Asylstatus wird im Zusammenhang mit der Klassengemeinschaft oft zu einem Tabuthema. Dies wird noch später näher erklärt.

Mit der Behauptung von Riemann (Riemann in Bouchara, 2010, S. 114), dass Tabus eine wichtige Funktion in der Sicherung der Herrschaftsverhältnisse innehätten und dass sie besonders wirksame Mittel sozialer Kontrolle seien, sind wir nicht ganz einverstanden. Denn inwieweit die Tabus eine solche Funktion haben (können), hängt wieder von der Art des Tabus ab. So zum Beispiel auch das nächste Tabuthema, welches in den Berufsintegrationsklassen vorkommt, nämlich wie die Migranten und Migrantinnen nach Deutschland geflüchtet sind. Dies hat nichts mit den Herrschaftsverhältnissen, sondern mit den traumatischen Erlebnissen zu tun. Aus demselben Grund darf für unsere Zwecke auch die Definition von Hägi-Mead nicht vollständig übernommen werden, da es ihrer Meinung nach deutlich werde, dass Tabus etwas mit der Öffentlichkeit zu tun hätten (Hägi-Mead, 2017, S. 213). Die Tabus sind also unseres Erachtens nicht nur ein Resultat einer Gesellschaft, sondern auch das eines Individuums, da sie oft mit dem persönlichen und dadurch individuellem Empfinden der Ereignisse (wie z.B. der Flucht) zusammenhängen.

4.2.1 Kategorien der Tabus

Tabusysteme beziehen sich im Wesentlichen auf Tod und Religion, auf Gesundheit und Krankheit, auf Geld und Sex (vgl. Birk & Kauzner in: Lütlich-Hess, 2017, S. 128). Aufgrund einer gewissen Menge an Tabus kann man diese folgendermaßen kategorisieren:

- 1) Handlungs- oder Tattabus (sich in der Öffentlichkeit am Geschlecht berühren);
- 2) Kommunikationstabus: die sog. Nicht-Themen oder Schweigegebiete einer Gesellschaft (Sexualpraktiken, Gehalt);
- 3) Sprachtabus oder Tabuwörter (rassistische Ausdrücke wie *Nigger*);
- 4) Objekttabus: tabuisierte Gegenstände, Institutionen, Personen (Kondome);
- 5) Bildtabus - tabuisierte Abbildungen (Abbildung vom Geschlechtsverkehr);
- 6) Gedankentabus – tabuisierte Vorstellungen (Sex mit den Familienmitgliedern);
- 7) Emotionstabus - tabuisierte Gefühle (Männer dürfen nicht weinen);
- 8) Raumtabus (die Überschreitung der Intimzone) (vgl. Bouchara, 2010, S. 114; Hägi-Mead, 2017, S. 214; Bohnaker, 2014, S. 128 f).

Bohnaker gliedert die oben genannten Tabus noch in einige Unterkategorien, wie etwa:

- a) Primärtabus (Objekttabus, Bildtabus, Tattabus);
- b) Sekundärtabus:
 - Intrapersonale Ebene (Gedankentabus, Emotionstabus)
 - Interpersonale Ebene (Kommunikationstabus, Worttabus, Raumtabus) (Bohnaker, 2014, S. 128 f).

Zöllner und Schröder kategorisieren die Tabus dagegen im Hinblick auf die Entstehungsgründe:

- Tabus aus Furcht (religiöse Motive, Aberglauben);
- Tabus aus Feinfühligkeit (gegenüber Krankheit und Tod);
- Tabus aus Anstandsnormen (bezogen auf Sexualität und Körperteile oder – funktionen);
- Tabus aus sozialem Kontakt oder ideologischen Prinzipien (Zöllner & Schröder in Hess-Lüttich, 2017, S.128).

Was die Forschung im Bereich Tabus im Zusammenhang mit dem (Fremdsprachen)Unterricht betrifft, ist diese ziemlich spärlich. Schröder

weist schon im Jahr 1998 auf diese Tatsache hin und plädiert für häufigeres Thematisieren der Tabuthemen im Unterricht (Schröder, 1998, S. 195 f). Er selbst bietet zu dem Zeitpunkt aber keine Forschungsergebnisse, sondern erklärt nur theoretisch die Problematik und fasst einige Vorschläge für den interkulturellen Unterricht zusammen (ebd.). Ähnlich ist es auch bei Bohnaker, die sich jedoch nicht auf den Fremdsprachenunterricht, sondern eher auf die Unternehmenskultur konzentriert (Bohnaker, 2014). Eine tiefere Auseinandersetzung mit praktischen Beispielen ist bei Bouchara zu finden (Bouchara, 2010). Er beschreibt in seinem Artikel detailliert die problematischen Schnittstellen zwischen der deutschen und der arabischen Kultur, was vor allem im Zusammenhang mit der Flüchtlingsbeschulung sehr hilfreich sein kann. Sein Artikel stellt also eine präzise Recherche der Tabuthemen dar. Eigene Forschungsergebnisse bietet Bouchara zwar nicht, er präsentiert aber einige Methoden für die Sensibilisierung des Themas im Fremdsprachenunterricht, u.a. Fragebögen und Interviews. Eben die Fragebögen waren auch ein Impuls für unsere Forschung. Mit der deutsch-arabischen Problematik beschäftigt sich auch Hess-Lüttich, der in seinem Beitrag u.a. auch den möglichen Umgang mit den Tabus in einer interkulturellen Gesellschaft beschreibt und zu mehr Sensibilität in beiden Kulturen auffordert (Hess-Lüttich, 2017). Einen sehr interessanten Blick auf die Tabu-Problematik bietet Hägi-Mead, die einige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache auf das Vorkommen der Tabuthemen untersucht hat und zu dem Schluss gekommen ist, dass solche Themen in den Lehrwerken tatsächlich präsent sind und dass sie in der heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnen (Hägi-Mead, 2017).

Wie man also sehen kann, kann man einige Artikel über Tabuthemen finden, jedoch mangelt es an der angewandten Forschung, die konkret die Unterrichtspraxis untersuchen würde. Umso wichtiger finden wir die zwecks dieses Artikels realisierte Umfrage.

5. Tabuthemen im Unterricht in den Berufsintegrationsklassen

5.1 Spektrum der Tabuthemen

Aufgrund der langjährigen Arbeit in den Berufsintegrationsklassen wurden bei den Jugendlichen folgende Tabuthemen beobachtet und mithilfe von Notizen festgehalten: *Religion, Weg nach Deutschland, Fluchtgründe, politische Situation in der Heimat, Asylstatus, Sex, vorehelicher Geschlechtsver-*

kehr, Homosexualität, Familie, Körperkontakt (Mann – Frau). Diese Tabuthemen lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

1. *Handlungs- oder Tattabus*: vorehelicher Geschlechtsverkehr, Homosexualität, Körperkontakt;
2. *Kommunikationstabus*: Religion, Weg nach Deutschland, Fluchtgründe, Sex, politische Situation in der Heimat, Familie und Asylstatus.

Die Tabus *vorehelicher Geschlechtsverkehr, Homosexualität, Körperkontakt, Sex* und *Religion* hängen alle vor allem mit der Religion zusammen. So wird die Homosexualität in Islam als Verstoß gegen göttliches Gebot interpretiert. Ein Pendant im Christentum ist in der Sodomaerzählung zu finden (Hess-Lüttich, 2017, S.129). Das religiöse Paradigma beinhaltet als zentrales Element die Existenz des Gottes, der die Schöpfung und die Geschichte beeinflusst. Moslems, Juden, Christen und Angehörige anderer Religionen halten sich daher (größtenteils) an das Ideal von Sexualität in einer lebenslangen ehelichen Partnerschaft (Bouchara, 2010, S. 117)

Fragen oder Gespräche über die *Familie*, die *Fluchtgründe* und den *Weg nach Deutschland* können bei vielen Geflüchteten sehr schmerzhaft Erinnerungen an traumatische Ereignisse hervorrufen. Viele leiden an einer posttraumatischen Belastungsstörung oder an anderen psychologischen und psychiatrischen Erkrankungen, die eben diese Ereignisse verursacht haben. Deshalb muss man bei diesen Themen sehr vorsichtig sein. Die Betroffenen können oft die sog. Flashbacks bekommen (sie fühlen sich in eine Situation zurückversetzt). So müssen z.B. die Schüler und Schülerinnen in den Berufsintegrationsklassen vor einem Probealarm in der Schule vorgewarnt werden, damit sie eben solche Flashbacks (weil Krieg in der Heimat) nicht bekommen.

Die *Politik* kann genauso wie in jeder Gemeinschaft auch in einer Berufsintegrationsklasse theoretisch zu Streitigkeiten führen, weil sich in den Klassen die Unterstützer verschiedener politischen Bewegungen und Parteien befinden können. Dieses Thema kann also überall zu Auseinandersetzungen führen.

Eine Besonderheit in den Berufsintegrationsklassen stellt die Problematik des *Asylstatus* dar. Das Thema selber hat nämlich im Allgemeinen nichts mit einem Tabu zu tun. Es kann aber aus einem Grund in einer bestimmten Gemeinschaft (wie z.B. in den Berufsintegrationsklassen) zum Tabu werden. Dieser Grund sind die Unterschiede in den Bleibeperspekti-

ven. Sind die Schüler und Schülerinnen sensibel genug und erkennen, dass einige von ihnen ungern darüber sprechen oder hören, weil sie selber nur geringe Bleibeperspektiven haben, wird das Thema zum Tabu in der Klassengemeinschaft.

Nicht nur die Klassen allein, sondern auch das Empfinden eines Themas als Tabu ist sehr heterogen, was, wie schon erwähnt, mit den diversen Kulturen, Sprachen und Religionen zusammenhängt. Um festzustellen, inwieweit die jeweiligen Themen in den Berufsintegrationsklassen der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg tabuisiert sind, wurde eine Umfrage mittels eines Fragebogens durchgeführt, die in dem nächsten Teil beschrieben wird.

5.2 Forschung

Die Forschung wurde, wie schon erwähnt, in den vier Berufsintegrationsklassen (also nicht in den Berufsintegrationsvorklassen) der Staatlichen Berufsschule II Bamberg im Schuljahr 2020/2021 durchgeführt. Die Vorklassen wurden aufgrund des noch zu niedrigen Sprachniveaus nicht berücksichtigt.

Zurzeit befinden sich in den vier Klassen insgesamt 61 Schüler und Schülerinnen, die aktiv am Unterricht teilnehmen. Diese kommen insgesamt aus 18 verschiedenen Ländern. Die Herkunftsländer sind wie folgt vertreten: Albanien (1,64%), Äthiopien (3,28%), Eritrea (32,79 %), Ghana (1,64%), Griechenland (1,64%), Guinea (3,28%), Irak (8,2%), Iran (4,92%), Italien (1,64%), Jordanien (1,64%), Kosovo (4,92%), Kroatien (1,64%), Rumänien (4,92%), Russland (1,64%), Syrien (22,95%), Thailand (1,64%), Türkei (1,64%). Die Männer bilden dabei den Anteil von 57,38% und die Frauen von 42,62%.

In der Regel sind die Schüler und Schülerinnen 16 – 25 Jahre alt und verfügen über Sprachkenntnisse auf dem Sprachniveau A1/A2 – B1. Da jedoch nur die wenigsten schon das B1 Niveau erreicht haben, musste auch der benutzte Fragebogen dem aktuellen sprachlichen Stand der Probanden und Probandinnen angepasst werden. Als Forschungsmethode wurde der Fragebogen mit Multiple-Choice-Fragen benutzt. Um das Verstehen der Antworten zu verbessern, wurden die drei Antwortmöglichkeiten (gut – neutral – schlecht) mit den entsprechenden Emojis ergänzt (siehe Anhang). Bei der Formulierung der Fragen wurde absichtlich wegen des besseren Verständnisses fast immer das gleiche Muster benutzt. Als mögliches Tabu wird ein Thema im Rahmen dieser Forschung dann verstan-

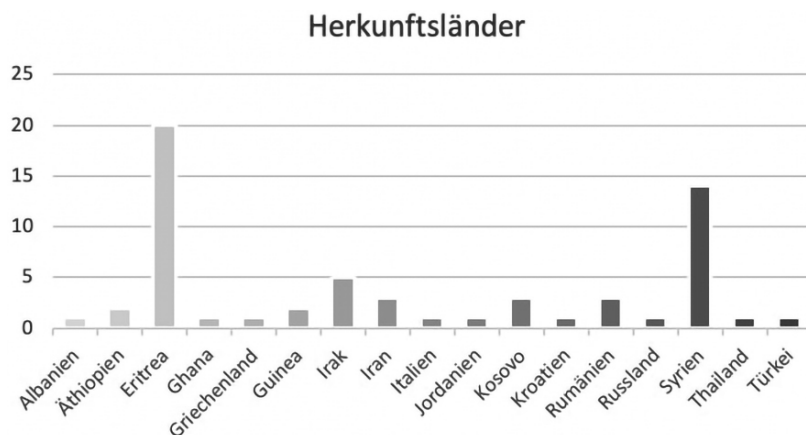


Bild 2: Herkunftsländer prozentuell

den, wenn die Schüler und Schülerinnen die Antwort *schlecht* angekreuzt haben.

Die Variablen der Forschung bilden das Herkunftsland, das Alter und das Geschlecht der Schüler und Schülerinnen. An der Befragung haben insgesamt 51 von 61 Schülern und Schülerinnen teilgenommen.

Von den theoretischen Grundlagen zum Thema Tabu ausgehend, wurden folgende Hypothesen formuliert:

Hypothese 1: Die meisten Probanden und Probandinnen haben das Thema *Sexualität* (Frage 5, 6, 7) als negativ empfunden.

Hypothese 2: Das Thema *Sexualität* ist bei den Frauen stärker tabuisiert als bei den Männern.

Hypothese 3: In den asiatischen und afrikanischen Ländern gibt es mehr Tabuthemen als in den europäischen Ländern.

Hypothese 4: Für die jüngeren Schülerinnen und Schüler (unter 20 Jahren) ist das Thema *Flucht* (Frage 2, 3) ein größeres Tabu als für die Schüler und Schülerinnen ab 20 Jahren. Bei den älteren Befragten wird davon ausgegangen, dass sie entweder erst im höheren Alter geflüchtet sind (in dem sie widerstandsfähiger waren und Traumata besser verarbeiten konnten) oder dass sie im Vergleich zu den Jüngeren schon länger in einem sicheren Land sind und so ihre Traumata bereits besser bewältigen konnten als die jüngeren Schüler/-innen.

5.2.1 Ergebnisse

Bei der Frage 5 (Thema *Sex*) haben 19,6% aller Befragten die Antwort *schlecht* angekreuzt. Genauso viele (19,6%) waren das auch bei der Frage 6 (*Sex vor der Hochzeit*). Bei der Frage 7 (*Homosexualität*) haben 29,4% der Befragten die Antwort *schlecht* angekreuzt. Bei allen anderen Fragen, außer der Frage 4 (*politische Situation*, die bei 17,6% lag), war der prozentuelle Anteil unter 10%. Das bedeutet, dass unsere erste Hypothese *bestätigt* wurde.

Tabelle 1: Fragen allgemein

	schlecht	%
Frage 1	5	9,8%
Frage 2	2	3,9%
Frage 3	4	7,8%
Frage 4	9	17,6%
Frage 5	10	19,6%
Frage 6	10	19,6%
Frage 7	15	29,4%
Frage 8	1	2,0%
Frage 9	5	9,8%

Wie man in der Tabelle 2 sehen kann, wurde das Thema *Sex* (Frage 5) und das Thema *Sex vor der Hochzeit* (Frage 6) bei den Frauen deutlich negativer empfunden als bei den Männern. Nur bei dem Thema *Homosexualität* scheinen die Frauen toleranter zu sein als die Männer, obwohl der Unterschied nicht so deutlich ist wie bei den ersten zwei Fragen. Aufgrund dessen kann man also sagen, dass sich auch die zweite Hypothese *bestätigt* hat und dass das Thema *Sexualität* bei den Frauen stärker tabuisiert ist als bei den Männern.

Tabelle 2: Männer und Frauen

	Männer	%	Frauen	%
Frage 5	3	10,3%	7	31,8%
Frage 6	3	10,3%	7	31,8%
Frage 7	9	31,0%	6	27,3%

Was das Herkunftsland betrifft, findet man auch da Unterschiede. Während in den europäischen Ländern (Albanien, Griechenland, Italien, Kosovo, Kroatien, Rumänien, Russland, Türkei) nur 5 Fragen von mindestens einem Probanden oder einer Probandin als Tabu markiert wurden, waren das in den asiatischen und afrikanischen Ländern (Äthiopien, Eritrea, Ghana, Guinea, Irak, Iran, Syrien, Thailand) insgesamt alle 9 Fragen. Das bedeutet, dass es im Rahmen unserer Forschung in den asiatischen und afrikanischen Ländern mehr Tabuthemen gibt als in den europäischen Ländern und auch die Hypothese 3 hat sich *bestätigt*.

Im Zusammenhang mit dem Alter haben insgesamt 32,7% der Jugendlichen unter 20 Jahren eine der zwei Fragen über die Flucht (Frage 2 und 3) als negativ markiert. Bei den Jugendlichen ab 20 Jahren waren das 33,3%. Obwohl der Unterschied sehr knapp ist, wurde die letzte Hypothese, dass das Thema *Flucht* für die Jugendlichen unter 20 Jahren eher ein Tabuthema ist als für die Jugendlichen ab 20 Jahren, *nicht bestätigt*.

6. Fazit

Das Thema Tabu zu erforschen, stellt Forscher vor einige Herausforderungen. Denn schon das Erwähnen eines Tabus kann von einigen Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen als ein Tabubruch wahrgenommen werden. Umso schwieriger ist es herauszufinden, welches Thema bei einem konkreten Menschen als Tabu gilt und welches nicht.

Wie man sehen kann, sind auch die Ergebnisse unserer Forschung sehr vielfältig. Einige unserer Vermutungen, die aufgrund der Recherche der schon existierenden Artikel über Tabus entstanden sind, haben sich bestätigt. So hat sich auch bei unseren Teilnehmern und Teilnehmerinnen gezeigt, dass das Thema *Sexualität* zu den größten Tabus gehört. Dies liegt unserer Meinung nach vor allem an der Religion, da die meisten Schüler und Schülerinnen muslimischen oder christlich-orthodoxen Glaubens sind. In beiden Religionen sind Sex vor der Hochzeit und Homosexualität immer noch sehr verpönt (vgl. z.B. Hess-Lüttich, 2017 / Bouchara, 2010)

Was die Unterschiede im Zusammenhang mit dem Herkunftsland betrifft, lag das Ergebnis eigentlich auf der Hand. In unserer Forschung wurden nämlich vor allem solche Themen ausgewählt, die in Europa nicht mehr so stark tabuisiert sind wie das in den anderen Ländern der Fall ist. Deshalb war es nicht überraschend, dass von den Schülerinnen und Schülern aus den asiatischen und afrikanischen Ländern jede Frage mindestens

einmal als Tabuthema empfunden wurde, wobei es bei den europäischen Schülern und Schülerinnen nur 5 Fragen waren.

Ein Resultat entspricht aber nicht den Erwartungen und zwar ist das der Anteil der Befragten, die nicht über ihre Flucht und ihre Fluchtgründe sprechen möchten. Hier war der Anteil niedriger als erwartet. Das kann an verschiedenen Faktoren liegen. Die Befragten können sich zum Beispiel in ihrer Klassengemeinschaft so sicher fühlen, dass sie über ihre Vergangenheit sprechen möchten. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass die Jugendlichen die Erzählungen über ihre Flucht als eine Art Verarbeitung ihrer Traumata sehen.

Der Bereich der Tabus ist sehr umfangreich und bietet noch viele Möglichkeiten für noch viel detailliertere Forschungen. Umso mehr Tabus einer anderen Kultur wir kennen, umso weniger wird es zu Missverständnissen kommen und umso einfacher kann die gegenseitige Integration und Toleranz gelingen. Vielleicht leistet auch die vorliegende Forschung ihren Beitrag dazu.

Literatur

Bayrische Staatskanzlei. (2020). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-35?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

Bayrisches Landesamt für Statistik. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfendmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.statistik.bayern.de%2Fmam%2Fprodukte%2Fveroeffentlichungen%2Fstatistische_berichte%2Fbo20oc_201900.pdf&cldn=3349531&chunk=true

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2020). <https://www.km.bayern.de/eltern/meldung/3755/berufsschulpflichtige-junge-menschen-mit-flucht-bzw-migrationshintergrund-koennen-in-ganz-bayern-klassen-der-berufsintegration-besuchen.html>

Bohnaker, E. (2014). Tabubrüche in der interkulturellen Kommunikation. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 5(1), S. 125–140.

Bouchara, A. (2010). Missverständnisse und Tabus als Beispiel für interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Arabern. *Lebende Sprachen*, 54 (3), S. 113–121.

Bundesamt für Flüchtlinge und Migration (Hrsg.). 2019. Ablauf des deutschen Asylverfahrens. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/Asylverfahren/das-deutsche-asylverfahren.pdf?__blob=publicationFile&v=12

- Bundesfachausschuss Bildung, Forschung und Innovation.* (2015). Beschluss des BFA Bildung, Forschung und Innovation zur Integration junger Flüchtlinge in das deutsche Bildungssystem. https://www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/beschluss-bfa-bildung-integration-fluechtlinge.pdf?file=1&type=field_collection_item&id=3229
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat.* (2020). <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integration-bedeutung/integration-bedeutung-node.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung.* (2020). <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/angebote-fuer-fluechtlinge/de/bayern-2032.html>
- Emminghaus, W. B. (2008). Durchblick: Traumatisierte Flüchtlinge. Flüchtlinge in Deutschland: Gewaltopfer oder Überlebende? *Sozial Extra*, 32(11/12), S. 35–38.
- Hess-Lüttich, E. W. B. (2017). Kultur, Ritual, Tabu - und das Zeichen des Schleiers. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 8 (2), S.119–142.
- Hägi-Mead, S. (2017). Umparken im Kopf - Konstruktive Überlegungen zu Tabus und heiklen Themen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien. In P. Haase, M. Höller, (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde* (S. 209–235). Göttingen: Universitätsverlag (=Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 96).
- Hinte, H. et al. (2015). Flüchtlinge in Deutschland: Herausforderung und Chancen. *Wirtschaftsdienst*, 95(11), S. 744–751.
- Reinke, H. et al. (2018). Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. *Unterrichtswissenschaft, Jahrgang*, 46 (1), S. 43–60.
- Rhode, C., Stitteneder, T. (2018). ifo Migrationsmonitor: Integration von Geflüchteten – Schlüsselfaktor Spracherwerb. *ifo Schnelldienst*, 71(12), S. 88–92.
- Schimany, P. (2014). Asylmigration nach Deutschland. In S. Luft, P. Schimany, (Hrsg.), *20 Jahre Asylkompromiss. Bilanz und Perspektiven* (S. 33–66). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schmidt, M. (2014). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und der Wandel des Asylrechts. In S. Luft, P. Schimany, Peter (Hrsg.), *20 Jahre Asylkompromiss. Bilanz und Perspektiven* (S. 187–200). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schröder, H. (1998). Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang* 35 (4), S. 195–198.

Simml, M., Riedel, A. (2019). Berufsintegrationsklassen – Ein Erfolgsmodell? *berufsbildung*, 02–73(175), S. 20–22.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2017). Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. https://www.isb.bayern.de/download/19734/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (s.a.). https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/themen/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/zahlenfakten/daten_neuzugewanderte/

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei der Schulleitung der Staatlichen Berufsschule II in Bamberg bedanken, die mir die Durchführung der Forschung in den Berufsintegrationsklassen ermöglicht und mich fachlich unterstützt hat und bei Frau Monika Schneider für Korrekturlesen. Außerdem gehört mein großer Dank allen Schülern und Schülerinnen, die an der Befragung teilgenommen haben.

Anhang

Fragebogen zum Thema Tabuthemen im Unterricht in den Berufsintegrationsklassen

Geschlecht:	männlich	weiblich	divers
Herkunftsland:			
Alter:			

1. Wie fühlst du dich, wenn jemand mit dir in der Schule über Religion sprechen möchte?



gut



neutral



schlecht

2. Wie fühlst du dich, wenn in der Schule jemand fragt, wie du nach Deutschland gekommen bist?



gut



neutral



schlecht

3. Wenn dich jemand in der Schule fragen würde, warum du nach Deutschland gekommen bist, wie wäre es für dich?



gut



neutral



schlecht

4. Wie fühlst du dich, wenn dich jemand in der Schule über die politische Situation in deiner Heimat fragt?



gut



neutral



schlecht

5. Wenn jemand in der Schule das Thema Sex erwähnt, wie fühlst du dich?



gut



neutral



schlecht

6. Wie reagierst du, wenn jemand in der Schule sagt, dass Sex vor der Hochzeit kein Problem ist?



gut



neutral



schlecht

7. Wie fühlst du dich, wenn in der Schule das Thema Homosexualität angesprochen wird?



gut



neutral



schlecht

8. *Wie reagierst du, wenn du einem Mann / einer Frau die Hand geben sollst?*



gut



neutral



schlecht

9. *Wie fühlst du dich, wenn dich jemand nach deiner Familie fragt?*



gut



neutral



schlecht