

Alfred Riedl & Maria Simml

Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung

Zwischenbericht 2016

im
Modellprojekt



Inhalt

1	Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“	6
2	Beschulungskonzept von Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen	7
3	Qualitative Evaluation	10
4	Tätigkeiten, soziale Rollen und Rahmenbedingungen der Lehrkräfte.....	11
4.1	Methodisches Vorgehen.....	11
4.2	Tätigkeiten von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen.....	12
4.2.1	Entwicklung und Durchführung von Einstufungs-/Aufnahmetests	13
4.2.2	Unterrichten	13
4.2.3	Diagnostizieren.....	14
4.2.4	Aufklären und Beraten	15
4.2.5	Praktika vermitteln	16
4.2.6	Netzwerken.....	17
4.2.7	Verwaltungstätigkeiten.....	17
4.2.8	Beantworten diverser Fragen.....	18
4.2.9	Überzeugungsarbeit im Kollegium leisten	18
4.2.10	Öffentlichkeitsarbeit leisten	18
4.2.11	Anbahnen einer geeigneten Schumatmosphäre	19
4.2.12	Extremismus-Prävention.....	20
4.3	Die Rolle von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen.....	21
4.3.1	Zum Begriff der Rolle	21
4.3.2	Erzieher	22
4.3.3	Wissensvermittler	23
4.3.4	Entwickler und Organisator.....	23
4.3.5	Diagnostiker.....	23
4.3.6	Berater.....	24
4.3.7	Kooperator, Bindeglied und Vermittler	24
4.3.8	Persönliche Bezugs-/Vertrauensperson.....	24
4.4	Rahmenbedingungen	25
4.4.1	Kooperationspartner	25
4.4.2	Räumliche Ressourcen.....	25
4.4.3	Bewerber für Berufsintegrationsklassen.....	25
4.4.4	Fachrichtungen	26
4.4.5	Regionale Faktoren	26

5	Kollegiale Empfehlungen aus der Praxis für die Praxis	27
5.1	Methodisches Vorgehen.....	27
5.2	Übereinstimmende Empfehlungen zur Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen	28
5.3	Kontroverse Empfehlungen	32
6	Evaluation des Beruflichen Übergangsjahrs (BIK/Ü)	35
6.1	Zum Konzept des Beruflichen Übergangsjahrs.....	35
6.2	Methodisches Vorgehen.....	36
6.3	Adressatenanalyse.....	36
6.4	Auswahlverfahren	39
6.5	Darstellung möglicher Zugänge zum BIK/Ü	40
6.6	Inhaltliche Schwerpunkte des BIK/Ü.....	41
6.7	Positionierung des BIK/Ü.....	41
6.8	Kritik und Mehrwert des BIK/Ü.....	43
7	Ausblick	45
8	Literaturverzeichnis.....	47

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Klassenformen mit möglichen Zu- und Übergängen.....	7
Abbildung 2:	Ausgewählte Modellschulen für die qualitative Evaluation.....	10
Abbildung 3:	Tätigkeiten, Rolle und Rahmenbedingungen von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen	11
Abbildung 4:	Potentielle Netzwerkpartner	17
Abbildung 5:	Rollen der BIK-Lehrkraft.....	22
Abbildung 6:	Das Berufliche Übergangsjahr	35
Abbildung 7:	Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler in der Klasse des Beruflichen Übergangsjahrs (BIK/Ü) an zwei Schulstandorten in Bayern im SJ 2015/2015	36
Abbildung 8:	Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler in der Klasse des Beruflichen Übergangsjahrs (BIK/Ü) an zwei Schulstandorten in Bayern.....	37
Abbildung 9:	Bildungsmaßnahmen der Schülerinnen und Schüler vor der Teilnahme am BIJ/Ü an zwei Schulstandorten in Bayern (Schuljahr 2015/17)	38
Abbildung 10:	Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler des BIK/Ü.....	38
Abbildung 11:	Auswahlverfahren für die Zulassung zum Beruflichen Übergangsjahr (BIK/Ü)	39
Abbildung 12:	Mögliche Zugänge zum Beruflichen Übergangsjahr (BIK/Ü)	40

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht zu den Beschulungsangeboten für geflüchtete Neuzuwanderer an bayrischen Berufsschulen	9
Tabelle 2:	Kollegiale Empfehlungen zur Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen ..	29

Vorwort

Dieser Zwischenbericht beinhaltet Erkenntnisse aus den qualitativen Evaluationszugängen im Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ der Stiftung Bildungspakt Bayern. Das Projekt läuft seit dem Schuljahr 2015/2016 und endet nach dem Schuljahr 2018/2019. Der Träger des Projekts ist die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

Ziel des Modellprojektes ist die Entwicklung, Erprobung und Multiplikation von wirksamen Konzepten und Instrumenten zur Unterrichtung und Förderung von jugendlichen Asylsuchenden und Flüchtlingen in Berufsintegrationsklassen zur optimalen Vorbereitung der Schüler/innen auf eine Berufsausbildung oder einen anderen anschließenden Ausbildungsweg.

Die Evaluation des Modellprojekts sieht vor, Zusammenhänge zwischen Bildungsvoraussetzungen und den Konzepten und Maßnahmen im Rahmen der Beschulung sowie den Verlauf der Bildungsbiographien der betreffenden Schülergruppen zu ermitteln. Der Evaluationszugang erfolgt quantitativ als auch qualitativ. Mit der quantitativen Erhebung ist das ISB gemäß KMS vom 12.01.2016 (AZ: IV.6 – BS4541 – 6a.805) beauftragt. Die qualitative Evaluation übernimmt die TUM School of Education (Prof. Dr. Alfred Riedl, Maria Simml). Beide Forschungseinrichtungen werden mit dem Ziel einer erfolgreichen Projektdurchführung eng miteinander kooperieren.

Die quantitativen Erhebungen (ISB) wenden sich im Schwerpunkt bildungs- und sprachbiografischen Daten sowie Daten zu den Einflussfaktoren auf den individuellen Bildungsweg von allen Schülerinnen und Schülern der Zielgruppe an allen Modellschulen zu.

Die qualitative Evaluation (TUM School of Education) untersucht die Entwicklung und Durchführung von Konzepten, Maßnahmen und Instrumenten zur Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen an ausgewählten Modellschulen.

Nach Ende der Projektlaufzeit wird von der TUM ein Abschlussbericht zur qualitativen Evaluation verfasst, der die innerhalb des Modellprojekts gewonnenen Erkenntnisse zusammenfasst. Bis dahin geben jährliche Zwischenberichte zu Beginn jedes Schuljahres einen Einblick in das laufende Projekt.

1 Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“

Die Akteure der beruflichen Bildung sind durch die aktuelle Zuwanderung vieler geflüchteter Menschen gefordert. Im Schuljahr 2016/2017 sollen Lehrkräfte neu zugewanderte junge Menschen in bis zu 1200 dafür eingerichteten Berufsschulklassen unterrichten. Die verantwortungsvolle Aufgabe für die Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen, die jungen Menschen für eine berufliche Ausbildung oder einen weiteren Bildungsweg vorzubereiten, unterstützt die mittel-/ langfristige gesellschaftliche Integration der geflüchteten jungen Erwachsenen. Besonders der Spracherwerb und die berufliche Qualifizierung sind dafür entscheidend.

Die kürzlich nach Deutschland migrierten Menschen zu unterrichten und auf eine Berufsausbildung vorzubereiten, ist aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen Vorbildung und der damit einhergehenden Heterogenität sehr schwierig. Baumann und Riedl (2016) erfassen bei dieser Schülerschaft im Schuljahr 2015/2016 „44 Heimatländer mit ganz unterschiedlichen Bleibeperspektiven in Deutschland, 55 Muttersprachen, zwischen null und 17 Jahren Schulerfahrung in der Heimat, Analphabetismus versus universitäre Hochschulbildung und ein Berufswunschspektrum, das sich mit 78 unterschiedlichen Berufen in unterschiedlichen Branchen weit ausdifferenziert“ (ebd., S. 127). Hinzu kommt, dass Geflüchtete bei ihrer Ankunft in Deutschland in den seltensten Fällen Vorkenntnisse in der deutschen Sprache mitbringen.

Um diese Herausforderung anzugehen, beteiligen sich 21 Berufsschulen in Bayern an dem Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“, das die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst und mit Unterstützung der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. initiierte. Das Projekt läuft vom Schuljahr 2015/2016 bis 2018/2019.

Auf regelmäßigen Arbeitstagen treffen sich die Projektmitwirkenden¹ zum gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch und arbeiten zusammen an einzelnen Arbeitspaketen, welche die Modellschulen zu Projektbeginn selbst festlegten. Ein Arbeitspaket umfasst eine bestimmte Aufgabenstellung, der sich die jeweilige Schule widmet. Dies kann z.B. ein bestimmtes, im Unterricht umzusetzendes Thema oder eine organisatorische Herausforderung sein. Die thematischen Schwerpunktsetzungen der Schulen schaffen eine Arbeitsgrundlage, auf welcher in Zusammenarbeit mit allen am Projekt Beteiligten wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden.

Ziel des Modellprojekts ist, wirksame Konzepte, Maßnahmen und Instrumente für den Unterricht und die Förderung von Asylbewerbern und Flüchtlingen zu identifizieren, weiterzuentwickeln und zu multiplizieren. Dadurch sollen bayernweit Schulen und Lehrkräfte unterstützt werden, die mit der Aufgabe betraut sind, diese Schülerinnen und Schüler sprachlich zu qualifizieren, kulturell zu integrieren und für einen Beruf oder einen weiteren Bildungsweg vorzubereiten. Die Chancen auf einen erfolgreichen Ausbildungsweg sollen dadurch nachhaltig verbessert werden.

¹ Zur Übersicht aller am Projekt Beteiligten siehe http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/06/2016_06_23_Factsheet_Perspektive_Beruf.pdf

2 Beschulungskonzept von Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen

Unabhängig vom ausländerrechtlichen Status gilt in Bayern unter Berücksichtigung der altersmäßigen Voraussetzungen die Schulpflicht für jeden, der seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Bayern hat, in einem Berufsausbildungsverhältnis oder einem Beschäftigungsverhältnis steht (BayEUG, Artikel 35). Schulpflichtig ist auch, wer

1. eine Aufenthaltsgestattung nach dem Asylverfahrensgesetz besitzt,
2. eine Aufenthaltserlaubnis nach § 23 Abs. 1 oder § 24 wegen des Krieges in seinem Heimatland oder nach § 25 Abs. 4 Satz 1 oder Abs. 5 des Aufenthaltsgesetzes besitzt,
3. eine Duldung nach § 60a des Aufenthaltsgesetzes besitzt,
4. vollziehbar ausreisepflichtig ist, auch wenn eine Abschiebungsandrohung noch nicht oder nicht mehr vollziehbar ist, unabhängig davon, ob er selbst diese Voraussetzungen erfüllt oder nur einer seiner Erziehungsberechtigten; in den Fällen der Nummern 1 und 2 beginnt die Schulpflicht drei Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland. Völkerrechtliche Abkommen und zwischenstaatliche Vereinbarungen bleiben unberührt.

Ob das Asylverfahren des Schülers bzw. der Schülerin positiv entschieden ist (Aufenthaltserlaubnis), der Antrag noch bearbeitet wird (Aufenthaltsgestattung) oder ein negativer Bescheid vorliegt (Duldung), ist dementsprechend nicht von Bedeutung für den Schulzugang.

Wie die geltenden Klassenformen mit möglichen Zu- und Übergängen für Asylbewerber und Flüchtlinge an öffentlichen Berufsschulen konzipiert sind, zeigt Abbildung 1.

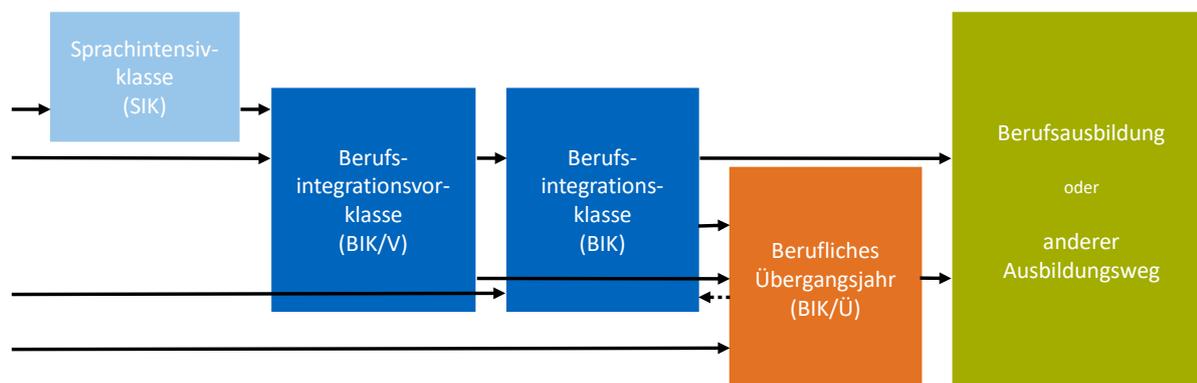


Abbildung 1: Klassenformen mit möglichen Zu- und Übergängen

Für junge Geflüchtete zwischen 16 und 21 Jahren (in Ausnahmefällen bis 25 Jahren) wurden als Kern der angebotenen Bildungsmaßnahme zwei Beschulungsjahre in Berufsintegrationsklassen (BIK) eingerichtet. Neben den geflüchteten Menschen dürfen auch Jugendliche und junge Erwachsene ohne Fluchthintergrund in die Berufsintegrationsklassen aufgenommen werden, wenn sie einen vergleichbaren Sprachförderbedarf haben.

Vor allem im ersten Jahr, der Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V), liegt der Schwerpunkt gezielt auf der Sprachförderung und Vermittlung von grundlegenden Mathematik-Kenntnissen, woraufhin sich der Fokus im zweiten Jahr verstärkt auf die Berufsvorbereitung richtet. Im zweiten Jahr wechseln sich deshalb der Unterricht an der Berufsschule und betriebliche Praktika ab. Die Schülerinnen und Schüler haben nach diesem Jahr die Möglichkeit, den Mittelschulabschluss zu erlangen oder an der

Prüfung zum qualifizierenden Mittelschulabschluss teilzunehmen (Stiftung Bildungspakt Bayern 2016, S. 3).

Als Vorbereitung für die Berufsintegrationsvorklasse wurde im zweiten Schulhalbjahr 2015/2016 erstmalig eine Sprachintensivklasse (SIK) angeboten, die bis zu vier Monate die Sprachförderung in den Mittelpunkt stellt (ebd., S. 2f).

Alle Klassenformen zur Berufsintegration werden (mit Ausnahmen an kommunalen Schulen) in kooperativer Form durchgeführt. Neben den Lehrkräften der Berufsschule werden auch Lehrkräfte eines Kooperationspartners (Bildungsträger) und sozialpädagogische Fachkräfte des Kooperationspartners eingesetzt. Die Leistung der Kooperationspartner wird aus Mitteln des Freistaates Bayern (bis einschließlich Schuljahr 2015/2016 teilweise auch aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds – ESF) finanziert.

An vier Modellschulen wurde im Schuljahr 2015/2016 erstmalig ein berufliches Übergangsjahr (BIK/Ü) als alternatives Angebot für die Schülerinnen und Schüler erprobt. Finanziert wird der jeweilige Kooperationspartner dabei durch die Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit (BA) und das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Der Unterricht setzt sich aus weiterer Sprachförderung, berufspraktischen und allgemeinbildenden Inhalten zusammen. Auch das BIK/Ü bietet die Möglichkeit, den (qualifizierenden) Mittelschulabschluss zu erlangen (ebd., S. 3).

Eine Übersicht zu den Beschulungsangeboten für geflüchtete Neuzuwanderer an bayerischen Berufsschulen gibt Tabelle 1 auf der nächsten Seite.

Bayern unterscheidet sich im schulorganisatorischen Modell von anderen Bundesländern. Zwar ist Deutschland auf Bundesebene dafür verantwortlich, internationale und europäische Regelungen zur Schulpflicht einzuhalten, aufgrund der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer liegt die konkrete Umsetzung des Bildungsrechts jedoch in der Hand der Landesverfassungen und bzw. oder ist in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Während in anderen Bundesländern beispielsweise teilintegrative oder integrative Modelle bestehen, in welchen der Unterricht für die Neuzugewanderten (teils) in einer Regelklasse stattfindet, herrscht in Bayern das parallele Modell mit Schulabschluss. So findet der Unterricht in den Berufsintegrationsklassen in Bayern kooperativ zwischen Berufsschulen und externen Kooperationspartnern statt.²

² Zur deutschlandweiten Übersicht vgl. Massumi et al. 2015

Beschulungsangebot für geflüchtete Neuzuwanderer an bayerischen Berufsschulen				
Abkürzung	SIK*	BIK/V* ³	BIK*	BIK/Ü
Bezeichnung	Sprachintensiv- klasse	Berufsintegrations- vor klasse	Berufsintegrations- klasse	Berufliches Über- gangsjahr
Zielgruppe	SuS ⁴ , die keine oder kaum Sprachkennt- nisse im Deut- schen besitzen (zur Vorberei- tung auf das BIK/V)	SuS, die Grundla- genförderung (v.a. in den Fächern Deutsch und Mathe- matik) benötigen	Schüler, die bereits fortgeschritten im Lernprozess sind	Schüler, die bereits gute Sprachkennt- nisse haben
Inhaltliche Schwer- punkte	Vermittlung von Deutschkennt- nissen	Deutsch als Zweit- sprache: Grundla- gen Grundlagen im Fach Mathematik	Praktika in Betrieben Betreuung der Prak- tika durch sozialpä- dagogische Fach- kräfte Sprachlicher, fachli- cher und allgemein- bildender Unterricht	Berufssprache Deutsch (Berufs- schule) Unterricht mit hoher Praxisrelevanz (Ko- operationspartner) Praktika in Betrie- ben Intensive Betreuung der Praktika durch sozialpädagogische Fachkräfte
Dauer	bis zu 4 Monate	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr
Anschluss- möglichkei- ten und Ab- schlüsse	BIK/V, BIK, BIK/Ü	BIK, BIK/Ü	BIK/Ü Mittelschulab- schluss, ggf. Teil- nahme an der Prü- fung zum qualifizie- renden Mittelschul- abschluss	BIK Mittelschulab- schluss, ggf. Teil- nahme an der Prü- fung zum qualifizie- renden Mittelschul- abschluss
Beteiligte Ak- teure	Berufsschule und Kooperati- onspartner	Berufsschule und Kooperationspartner	Berufsschule und Kooperationspartner	Auswahl der SuS: Bundesagentur für Arbeit (und Auslän- derbehörde) Berufsschule und Kooperationspartner

*Tabelle 1: Übersicht zu den Beschulungsangeboten
für geflüchtete Neuzuwanderer an bayerischen Berufsschulen*

³ Die Klassen differenzieren sich nochmal nach Leistungsniveau. Je nach Vorwissen der Bewerber gibt es an manchen Schulen auch eine Alphabetisierungsklasse.

⁴ SuS wird als Abkürzung für Schülerinnen und Schüler verwendet

* Grundsätzlich stehen die Angebote allen schulpflichtigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit entsprechendem Sprachförderbedarf offen.

3 Qualitative Evaluation

Im Rahmen des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ ist die qualitative Evaluation dafür zuständig, begleitend bei der Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen an fünf regional verteilten Modellschulen mitzuwirken. Zudem sollen Problemlagen und Erfolgsfaktoren identifiziert werden, um Erkenntnisse als Empfehlungen für andere Schulen weiterzugeben.



Abbildung 2: Ausgewählte Modellschulen für die qualitative Evaluation

Mit der qualitativen Evaluation befassen sich Prof. Dr. Alfred Riedl und Maria Simml (TUM School of Education). Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) ist mit einer quantitativen Evaluation beauftragt, die Frau Dr. Silke Schiffhauer durchführt. Die quantitativen Erhebungen konzentrieren sich auf bildungs- und sprachbiographische Daten der Geflüchteten aus Fragebogenerhebungen. Im Kontrast dazu setzt die qualitative Evaluation des Modellprojekts den Schwerpunkt auf vertiefte Fallstudien an fünf ausgewählten Modellschulen. Dafür wurden die Modellschulen der Standorte Altötting, Ansbach, Schwandorf, Höchstädt an der Donau und Kelheim ausgewählt. Auswahlkriterien waren in erster Linie die an einer jeweiligen Schule bereits bestehenden, möglichst umfangreichen Erfahrung in der Beschulung der adressierten Zielgruppe, eine insgesamt möglichst hohe Vielfalt an vorhandenen beruflichen Fachrichtungen und Beschulungsformen (SIK, BIK/V, BIK, BIK/Ü) sowie dem nachgeordneten Kriterium einer angemessenen regionalen Verteilung innerhalb Bayerns.

Um ein aussagekräftiges Evaluationsvorgehen zu konzipieren, ist es wichtig, zu Beginn den „Status Quo“ an den einbezogenen Berufsschulen abzubilden. Deshalb untersuchen die qualitativen Evaluationszugänge zunächst, innerhalb welcher Rahmenbedingungen die bisher durchgeführten Bildungsmaßnahmen entstanden sind und welche Tätigkeiten und Rollen die Lehrkräfte aktuell übernehmen.

Damit möglichst früh praktikable Ergebnisse gewonnen werden können, wurden aus bestehenden Erkenntnissen kollegiale Empfehlungen aus der Praxis für die Praxis generiert. Diese werden im zweiten Teil des Evaluationsberichts erläutert.

Separater Untersuchungsgegenstand als dritter Teil dieses Berichts ist die Evaluation des neu erprobten Beruflichen Übergangsjahres (BIK/Ü) an zwei Modellschulen.

4 Tätigkeiten, soziale Rollen und Rahmenbedingungen der Lehrkräfte

4.1 Methodisches Vorgehen

Um Tätigkeiten, soziale Rollen und Rahmenbedingungen von BIK-Lehrkräften zu erfassen, wurden in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2015/2016 Beobachtungen, Expertengespräche und Experteninterviews an den fünf ausgewählten Modellschulen durchgeführt. Mit Experten werden hier die Akteure der beruflichen Bildung bezeichnet, die bereits längere Zeit in der Beschulung von Geflüchteten tätig sind. Daran beteiligt waren Schulleitungen und verantwortliche Lehrkräfte der Berufsschule sowie des Kooperationspartners. Die Inhalte der Gespräche wurden mitprotokolliert und kommunikativ validiert, die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Beobachtungsgegenstand waren Unterrichtsstunden, Teamsitzungen und das Schulleben wie beispielsweise die Gestaltung von Pausen.

Vorab soll erwähnt werden, dass die identifizierten Tätigkeiten je nach Selbstverständnis einer Lehrperson unterschiedlich ausgeprägt auf entsprechende Einzelpersonen zutreffen. Die befragten Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen sehen sich schwerpunktmäßig in unterschiedlichen Rollen: So betont eine Lehrkraft beispielsweise besonders die Rolle des Erziehenden oder der Vertrauens-/ Bezugsperson, eine andere sieht sich in erster Linie in der Rolle der Fachkraft für das Vermitteln von Deutschkenntnissen.

Neben der Betrachtung von Tätigkeiten und Rollenbildern der Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen auf der Mikroebene richtet sich der Fokus hier auch auf die Mesoebene in Form von Rahmenbedingungen an den unterschiedlichen Schulstandorten (vgl. Abbildung 3).

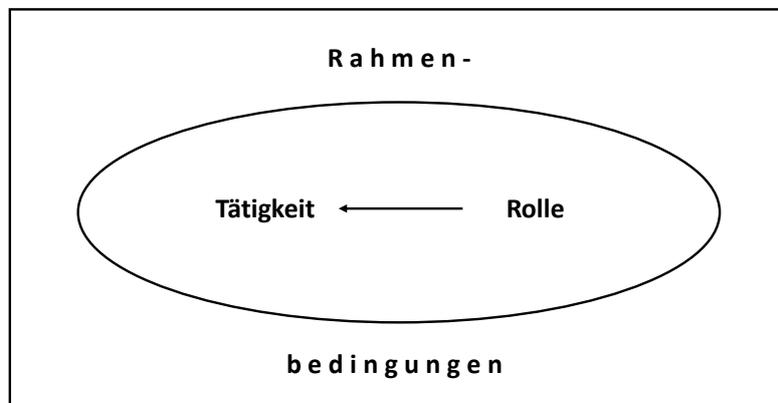


Abbildung 3: Tätigkeiten, Rolle und Rahmenbedingungen von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen

4.2 Tätigkeiten von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen

In der Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen wirken neben Lehrkräften für berufliche Schulen auch sozialpädagogische Fachkräfte, Gymnasiallehrkräfte sowie das Lehrpersonal des Kooperationspartners mit. Die Ausbildungen des Personals beim Kooperationspartner sind unterschiedlich. Eine Sonderstellung nehmen die DaZ⁵-Lehrkräfte ein, die ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung von Deutschkenntnissen und Sprachstanderhebungen setzen.

Im Rahmen der qualitativen Evaluation wurde das Tätigkeitsspektrum der Lehrpersonen in den Berufsintegrationsklassen analysiert. Sozialpädagogische Fachkräfte sind demnach nicht einbezogen⁶.

Die Tätigkeitsbereiche sind:

- Entwicklung und Durchführung von Einstufungs-/Aufnahmetests
- Unterrichten
- Diagnostizieren
- Aufklären und Beraten
- Praktika vermitteln
- Netzwerken
- Verwaltungstätigkeiten
- Beantworten diverser Fragen
- Überzeugungsarbeit im Kollegium leisten
- Öffentlichkeitsarbeit leisten
- Anbahnen einer geeigneten Schulatmosphäre
- Extremismus-Prävention

In folgendem Kapitel werden zu den identifizierten Tätigkeiten erfahrungsbezogene Empfehlungen und Impulse der interviewten Akteure notiert.

⁵ „DaZ“ als Abkürzung für das Unterrichtsfach „Deutsch als Zweitsprache“

⁶ Sozialpädagogische Fachkräfte übernehmen dennoch wichtige Aufgaben innerhalb der Berufsintegrationsmaßnahmen, auf welche im Zwischenbericht 2017 genauer eingegangen wird.

4.2.1 Entwicklung und Durchführung von Einstufungs-/Aufnahmetests

Je nach regionalem Standort bewerben sich unterschiedlich viele Asylbewerber und Flüchtlinge um einen Schulplatz, sodass eine Unterbringung aller Bewerber nicht überall gewährleistet ist. An manchen Schulstandorten wollen deutlich mehr Asylbewerber und Flüchtlinge eine Schule besuchen, als Plätze zur Verfügung stehen. Dementsprechend muss die Auswahl anhand sinnvoller Kriterien erfolgen. Die Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen sind dadurch gefordert, solche Kriterien und gegebenenfalls Tests zu entwickeln.

Grundständige Auswahlmerkmale sind meist das Alter, die jeweiligen Interessen und Ziele sowie die Vorkenntnisse im Bereich der deutschen Sprache und Mathematik, wie sie auch in der Handreichung des ISB für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (2015) empfohlen werden.

Auch im Fall ausreichender Schulplätze ist die Erfassung des Bildungsstands in den Kernbereichen Deutsch und Mathematik für die äußere Differenzierung bedeutend, um Klassenzusammensetzungen zu erhalten, bei denen die Sprach- und Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Lernenden nicht zu groß sind. So ist es nicht sinnvoll, z.B. in einer Klasse nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit bereits im lateinischen Schriftsystem alphabetisierten Schülerinnen und Schülern zu unterrichten.

Die Lehrerinnen und Lehrer versuchen mit Maßnahmen wie Sprach-/Rechentests sowie persönlichen Gesprächen den Leistungsstand der Individuen aus der breiten Heterogenität der jungen Menschen mit Fluchthintergrund (vgl. Baumann und Riedl 2016) zu identifizieren, um dadurch möglichst „homogene“ Klassen zu bilden. Aus den Befragungen ging ein hoher Zeitaufwand dieser Verfahren deutlich hervor, jedoch auch die Wichtigkeit der äußeren Differenzierung zu Schulbeginn für den Lernerfolg. Trotzdem soll die Möglichkeit bestehen, während der ersten Schulwochen Zuordnungen zu bestimmten Klassen zu verändern, wenn sich das Leistungsvermögen einzelner Schülerinnen und Schüler anders darstellt als zunächst diagnostiziert.

4.2.2 Unterrichten

Auswahl geeigneter Inhalte und Ausarbeitung von zielgruppengerechtem Unterrichtsmaterial und pädagogisch-didaktischen Konzepten

Bisher existierte kein Lehrplan für Berufsintegrationsklassen. Das stellte eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen hinsichtlich der Gestaltung von pädagogisch-didaktischen Konzepten dar. Sie leisteten Pionierarbeit in der Auswahl von für angemessen befundenen Unterrichtsinhalten und der Ausarbeitung zielgruppengerechter Materialien.

Inzwischen ist ein Lehrplan ausgearbeitet, der im Schuljahr 2016/17 in Kraft gesetzt werden soll (vgl. ISB 2016). Bewusst ist dieser so gestaltet, dass eine möglichst große Flexibilität der Lehrkräfte, welche in diesem Beschulungsbereich als unumgänglich erscheint, erhalten bleibt. Dies war den befragten Akteuren der beruflichen Bildung ein großes Anliegen, wie aus den Gesprächen an den Schulen hervorging. Dadurch ist es möglich, bisherige, auf der Grundlage der gewonnenen Expertise entwickelte Konzepte weiterhin einzusetzen und dem Lehrplan zuzuordnen. Zudem ist es weiterhin nötig, die im Lehrplan verorteten Richtlinien konkret in sprachensible Lernsituationen mit gegenstands- und realitätsbezogener Relevanz auszuarbeiten. Einige Fachlehrkräfte berichteten von der Vorgehensweise der Erstellung von sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien: Zusammen mit DaZ-Lehrkräften, die das verwendete Sprachniveau identifizieren und wichtige Hinweise zu Formulierungen und sprachlichen Anforderungen an die Texte liefern, erstellen Lehrkräfte fachspezifische Arbeitsunterlagen. In den nächsten Schritten werden sie getestet, reflektiert und gegebenenfalls erneut überarbeitet. Die Veröffentlichung solcher, teils intern evaluierter Unterrichtsmaterialien, wird für Lehrkräfte als sehr hilfreich, zeitsparend und impulsgebend eingeschätzt.

Viele der Befragten äußerten in den Interviews im Hinblick auf den zeitlichen Aufwand für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien den Wunsch einer Plattform, auf welcher für gut befundene Ausarbeitungen verschiedener Schulen veröffentlicht und einander zur Verfügung gestellt werden können.

Diese Maßnahme wird im Rahmen des Projekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ umgesetzt. Die Stiftung Bildungspakt Bayern fördert den Austausch der Schulen, indem sie Empfehlungen zu einzelnen Handlungsfeldern und Zwischenergebnisse der Modellschulen zu verschiedenen Themenfeldern unter www.perspektive-beruf-bayern.de zur Multiplikation bereit stellt.

Aneignung von Methoden und Wissen zur erfolgreichen Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache

Nicht nur im regulären Deutschunterricht ist die Sprachvermittlung Unterrichtsgegenstand, auch im Fachunterricht soll diese berücksichtigt werden. Wie eben genannt, erzählten Befragte explizit von einer engen Zusammenarbeit zwischen Fachlehrkräften und DaZ-Lehrkräften, welche mitunter als Betreuer für die sprachensible Aufbereitung der Unterrichtsmaterialien fungieren. Hilfreich sind zudem spezielle Methoden, um mit starken Sprachdefiziten umgehen zu können.

4.2.3 Diagnostizieren

Differenzierung

Bereits bei der Klasseneinteilung als Form der äußeren Differenzierung muss der Lehrer eine Art „Anamnese“ durchführen und anhand dieser eine Diagnose in Form einer Einschätzung des individuellen Leistungsstands stellen. Ein anschauliches Beispiel ist die Einschätzung des Sprachniveaus in die verschiedenen Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) von A1 für Anfänger bis C2 für das höchste Sprachniveau. Zudem sind die BIK-Lehrer und Lehrerinnen zur inneren Differenzierung aufgefordert. Die Berufsschulen bedienen sich, soweit möglich, dabei gern des Teamteaching, bei welchem zwei Lehrkräfte eine Klasse stundenweise betreuen. Dies funktioniert laut Aussage der Lehrkräfte und der Schulleiter/innen sehr gut, allerdings ist dafür entsprechendes Personal und Stundenkontingent nötig, wobei letzteres den Schulen zur Verfügung steht.

Kompetenzerfassung

Eine weitere Tätigkeit der BIK-Lehrkraft ist die detaillierte Erfassung des sprachlichen und beruflichen Kompetenzspektrums der Lernenden. Den Arbeitgebern muss eine Einschätzung des Kompetenzstands der neu Zugewanderten ermöglicht werden. Eine der befragten Schulen arbeitet bisher erfolgreich mit einem Kompetenzraster, auf dessen Grundlage ein effizientes Zertifizierungsinstrument für Lehrkräfte entstehen soll. Die bewerteten Kompetenzen, die von der Lehrkraft auf einer Likertskala eingetragen werden, ermöglichen dem Arbeitgeber, differenzierter einzuschätzen, was der Schüler bzw. die Schülerin kann, als es die klassischen Schulnoten in den übergeordneten Fächern tun.

Sensibilisierung für psychische Belastungen und Traumata

Im Gegensatz zu deutschen Regelklassen hat in den Berufsintegrationsklassen jede Schülerin bzw. jeder Schüler seine eigene Fluchtgeschichte. Nicht immer legen sie ihre teils schrecklichen Erlebnisse offen. Das Berufsintegrationsteam ist dementsprechend gefordert, Anzeichen von Traumata bei ihren Schülern und Schülerinnen identifizieren zu können, um ihnen die nötige Hilfe zu ermöglichen und sie beispielsweise an einen Psychologen zu verweisen. Auch Anderson 2016, S. 20f) erkennt den Bedarf an Sensibilisierung der BIK-Lehrkräfte für Zeichen starker, psychischer Belastung oder gegebenenfalls eines Traumas, damit den Geflüchteten professionelle psychologische Unterstützung bei der Aufarbeitung helfen kann. Obwohl die Lehrkräfte teilweise viel mit Seelsorgeaufgaben und Beratung betraut sind, fällt die Betreuung und Therapie von traumatisierten jungen Menschen nicht in deren Tätigkeitsbereich und übersteigt in der Regel die dafür benötigten Kompetenzen.

4.2.4 Aufklären und Beraten

In vielen anderen Bereichen ist das Aufklären und Beraten der Neuzugewanderten jedoch ein wichtiger Tätigkeitsbereich der Lehrerinnen und Lehrer der BIK-Klassen.

Aufklärung und Beratung in privaten Bereichen

Befragte Lehrkräfte berichten, dass Schülerinnen und Schüler nicht selten von Themen erzählen, die mit dem üblichen Schulalltag nicht viel zu tun haben wie z.B. den zurückgebliebenen Familien im Heimatland, Konflikte in den Wohngruppen oder bürokratische Unklarheiten in Deutschland. Sie suchen nach Unterrichtsstunden oder in den Pausen die Lehrkraft zur Aufklärung bzw. Beratung auf. Ein Lehrer berichtete zum Beispiel:

Ihm erzählte erst vor kurzer Zeit ein Schüler, dass er sich dafür entscheiden möchte, zurück in sein Heimatland zu gehen, wo Krieg herrscht, um seine Schwerster, die gefangen genommen wurde, zu befreien.

Die betroffene Lehrkraft nimmt an, dass eine Rückkehr ins Heimatland für ihn schlimme Folgen hätte. Es stellen sich dahingehend die Fragen, wie eine Beratung dieser Art aussehen soll und inwieweit die Lehrkraft tatsächlich berechtigt ist, den Schüler in seiner Entscheidungsfindung zu lenken.

Häufiger genannte Aufklärungs-/Beratungssituationen sind Ausbildungsabbrüche, wenn Auszubildende mit Fluchthintergrund in der gleichen Firma einer Hilfstätigkeit nachgehen wollen, weil sie dadurch schneller mehr Geld verdienen können. Der Wunsch, dass die Geflüchteten zügig ins Erwerbsleben eintreten möchten, ist auch Frenzel et al. (2016, S. 182) bekannt. Viele Schülerinnen und Schüler haben noch Schulden bei Schleppern, wie die Lehrkräfte berichten, oder müssen ihren Familien möglichst schnell Geld in die Heimat schicken. Auf lange Sicht verdienen junge Menschen mit einer abgeschlossenen Ausbildung zwar mehr Geld, während der Ausbildung allerdings vorerst weniger. Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrkraft berechtigt ist, den Schüler oder die Schülerin in eine bestimmte Richtung innerhalb der Beratung zu lenken. In den Befragungen kristallisiert sich heraus, dass es den Lehrkräften sehr am Herzen liegt, die jungen Menschen in eine Ausbildung zu bringen und sie häufig trotz der damit einhergehenden finanziellen Probleme dahingehend beraten⁷.

Berufsvorbereitung und Beratung

Da die Berufsintegrationsklassen die Einmündung in eine Berufsausbildung oder einen anderweitigen Bildungsweg zum Ziel haben, gehört die Berufsberatung zu den Tätigkeitsbereichen der jeweiligen Lehrkräfte. Dazu sind wiederum diagnostische Fähigkeiten nötig, um Talente zu identifizieren und Kompetenzen einschätzen zu können, die mitunter ausschlaggebend für die Wahl des zu erlernenden Berufs sind. Zwar haben manche Schülerinnen und Schüler bereits gezielte Vorstellungen, jedoch sind diese nicht immer realistisch. Demnach erzählen die Lehrkräfte, dass sie beispielweise einer Schülerin, die Ärztin werden möchte, raten, sich erst einmal um die Ausbildung zur medizinischen Fachangestellten zu bemühen.

Die Geflüchteten bekommen nach erfolgreichem Abschluss der Berufsintegrationsmaßnahmen in Bayern den Mittelschulabschluss. Wenn die Lehrkraft es zu diesem Zeitpunkt für unrealistisch hält, dass die Schülerin mit dem Berufswunsch Ärztin die Hochschulreife als grundlegende Voraussetzung für ein Medizinstudium schafft, versucht sie, sinnvolle Alternativen für die Betroffene zu finden, ohne ihr dabei die Motivation zu nehmen, möglicherweise später noch weitere Abschlüsse nachzuholen. Auch hier ist die Aufklärung über die Durchlässigkeit im deutschen Schulsystem hilfreich.

⁷ „Lösungsorientierte Beratung“ gestaltet sich beispielsweise so, dass der Klient autonom in seiner Entscheidungsfindung bleibt, weil er in jeder Lebensphase als Experte seines Lebens betrachtet wird (vgl. Bamberger 2015). In dem genannten Fall würde das bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler rund um das deutsche System, die duale Berufsausbildung sowie Hilfsarbeiterjobs mit ihren Vor- und Nachteilen aufgeklärt werden, jedoch vonseiten des Beraters kein expliziter Ratschlag formuliert wird.

Für den Fall, dass Schülerinnen und Schüler keine duale Ausbildungsstelle erhalten, sollten ebenfalls ergänzende oder alternative Optionen aufgezeigt werden können. Beispielsweise gibt es an manchen Schulen die Klassen des Beruflichen Übergangsjahres (BIK/Ü), für das sich Geflüchtete ohne Ausbildung zwischen 16 und 25 Jahren bewerben können. Ergänzend zu einer dualen Ausbildung gibt es des Weiteren die Möglichkeit einer assistierten Ausbildung (AsA) oder ausbildungsbegleitender Hilfen (abH). Alternativ zur dualen Ausbildung gibt es dahingegen beispielsweise die Option einer außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) oder der Einstiegsqualifizierung (EQ) als Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2015). Zur Tätigkeit von Lehrkräften gehört also auch das Informieren über weitere Bildungsmaßnahmen und außerschulische Unterstützungsangebote, um berufsvorbereitend beraten zu können.

Beratung in Form von Passung

Die Realitätsanpassung ist ein Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte auf vielerlei Ebenen. Damit ist ein Aufgabenbereich umschrieben, der Fehlkonzepte von Geflüchteten als Vorstellung von einem Leben in Deutschland zu einer realistischen Sichtweise verändern soll, was nachfolgende Aussage einer erfahrenen Lehrkraft belegt: *„Vor allem denen Flüchtlingen, die mit Schleppern kamen, wurde mitgeteilt: In Deutschland fließt Milch und Honig auf den Straßen und es ist furchtbar ernüchternd für die jungen Leute, dass es eben nicht so weitergeht, dass es nicht so weitergeht wie geplant oder was sie vorhatten.“* Die Lehrkräfte müssen daher unrealistische Vorstellungen auffangen und sollen die Motivation und Tatkraft der jungen Menschen trotzdem erhalten.

Realitätsanpassung findet sich allerdings nicht nur auf Seiten der geflüchteten Menschen, sondern auch auf Seiten der Arbeitgeber, die ebenfalls zum Teil unrealistische Vorstellungen haben: *„Wenn wir Leute ins Praktikum schicken oder wenn sie uns Leute ins Praktikum abnehmen, dass man ihnen sagt, was sie erwarten können und was sie nicht erwarten können. Auch der Sprachgebrauch, auch die Zeit, die man vielleicht für einen Flüchtling als Praktikant mehr gebrauchen muss als für einen Praktikanten, der von der Mittelschule kommt und ein Schnupperpraktikum macht. Das ist ganz wichtig, dass der Betrieb jetzt nicht so hohe Erwartungen hat, die der Schüler nie erfüllen kann, die jetzt vielleicht auch ein regulärer Schüler nicht erfüllen könnte.“* Lehrkräfte an beruflichen Schulen werden somit bei der Schülerschaft und bei Arbeitgebern aktiv, angemessene Wünsche und Erwartungshaltungen zu vermitteln.

Beratung während Praktikumsphasen⁸

Was alles zu einem Praktikum gehört, ist den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern nicht von vorne herein klar: Die Beteiligten müssen sich beispielsweise je nach Berufsfeld um die nötige Arbeitskleidung und Schutzausrüstung sowie Fahrtkostenerstattungen mit der dazugehörigen Wegbeschreibung kümmern. Die befragten Lehrkräfte der Berufsintegrationsklassen haben all diese Dinge im Blick und leisten viel an organisatorischer Arbeit. Auch während der Praktikumsphasen kommen die Schülerinnen und Schülern mit Problemen oder Missverständnissen auf ihre Lehrkräfte zu. Die Lehrkräfte fungieren auch hier als Berater und Ansprechpartner für die Geflüchteten sowie auch die Arbeitgeber.

4.2.5 Praktika vermitteln

Einige Schulen arbeiten bereits länger mit Arbeitgebern zusammen, die Schülerinnen und Schülern eine Praktikumsmöglichkeit geben. Die befragten Lehrkräfte sind sehr darum bemüht, dass die Praktika ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst reibungslos verlaufen, damit sie keine Arbeitgeber als Anlaufstelle für Praktika oder Ausbildungsstellen verlieren. Viele vermitteln die Praktika an ihre Schüler, indem sie sich persönlich bei Arbeitgebern für diese einsetzen und Überzeugungsarbeit leisten,

⁸ Tätigkeitsbereiche hinsichtlich Praktikabetreuung und –vermittlung sind auch zentrale Aufgabenfelder der sozialpädagogischen Fachkräfte.

passende Arbeitgeber in Erfahrung bringen und den Schülerinnen und Schülern bei den Bewerbungsverfahren helfen.

Das organisatorische Grundprinzip einer Schule teilt sich hinsichtlich der Praktika in zwei Phasen auf: Zuerst soll eine Orientierung durch Praktika in verschiedenen Betrieben stattfinden, wonach die Bindungsphase folgt, die sich durch ein langes Praktikum in einem Betrieb definiert. Dadurch soll ein Übergang in die Ausbildung dieses Betriebs erzielt und erleichtert werden.

4.2.6 Netzwerken

Dass Netzwerke für Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen wichtig sind, waren sich alle Befragten einig. „Der Zusammenschluss von einzelnen Akteuren zu lokalen Netzwerken ermöglicht es, Kapazitäten und Synergien zu bündeln, auf Anforderungen rasch und flexibel zu reagieren und Problemlösungen durch persönliche Kontakte und die Überwindung von bürokratischen Hürden zu beschleunigen.“ (ISB 2015, S. 38). Die Schulleitungen und Lehrkräfte nannten uns wichtige Stellen und Instanzen zur Zusammenarbeit, die in folgender Abbildung aufgelistet sind:



Abbildung 4: Potentielle Netzwerkpartner

4.2.7 Verwaltungstätigkeiten

Netzwerkpartner wie Ausländerbehörden und Ämter werden für viele Verwaltungsakte benötigt. Verwaltungstätigkeiten im Rahmen der Beschulung von Flüchtlingen generieren einen erheblichen Aufwand. Es müssen Kooperationspartner gefunden werden, worum sich die Schulen teilweise selbst kümmern möchten, um die Qualitätsstandards bei den komplementär erfolgenden Unterrichtseinheiten zu sichern. Eine Schule hat dafür eine Ausschreibung formuliert, die wiederum mit kommunalen Einrichtungen abgestimmt werden musste. Zu den Verwaltungstätigkeiten gehört beispielsweise auch die Beantragung öffentlicher Fördermittel. Viele Lehrkräfte kümmern sich auch um Komplikationen rund um asylrechtliche Angelegenheiten wie Arbeitsgenehmigungen. Dass Lehrer mit asylrechtlichen Fragen konfrontiert werden, erschwert die Tätigkeit der Lehrkraft in Berufsintegrati-

onsklassen vor allem zu Beginn. „Selbst Fachexperten bezeichnen die hohe Dynamik und Komplexität des Rechts und die hier nötige Verbindung verschiedener Gesetzesbücher (...) als besonders fordernd“ (Bauer und Schreyer 2016, S. 6).

4.2.8 Beantworten diverser Fragen

Asylrechtliche Fragen machen nur einen Teil der Fragen aus, mit denen die Schülerinnen und Schüler zu ihren Lehrkräften kommen. Die Lehrkräfte werden zudem nach Unterrichtsende häufig als Ansprechpartner für private Probleme und bürokratische Unklarheiten aufgesucht. Beispiele hierfür sind Fragen zu Sportmöglichkeiten und Vereinen, Ratschläge zu Auseinandersetzungen in der Wohngruppe oder Rückfragen zu missverständlichen Situationen im Alltag. Der Fragebedarf der Schüler beschränkt sich dementsprechend nicht nur auf den schulischen Kontext, sodass die Lehrkraft sich mit diversen Themengebieten, die häufig neu und dynamisch sind, auseinandersetzen muss.

4.2.9 Überzeugungsarbeit im Kollegium leisten

Für die ebenso umfangreichen wie vielschichtigen Tätigkeitsbereiche wird den Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen nicht immer die gebührende Wertschätzung von Seiten des Kollegiums oder der Gesellschaft entgegengebracht. Obwohl an manchen Schulen die Kolleginnen und Kollegen zwar Verständnis für die Beschulungsmaßnahmen aufbringen, ist das nicht an allen Standorten der Fall. An zwei Schulen wurde berichtet, dass innerhalb des Kollegiums die Meinung kursiert, dass zu viele Ressourcen in die Berufsintegrationsmaßnahmen für geflüchtete Menschen fließen. Diese Lehrkräfte haben gegenüber dem Ausbau von Berufsintegrationsklassen eine abneigende Haltung und möchten keinesfalls dort als Lehrkraft eingesetzt werden. Dass sich Lehrkräfte eine höhere Wertschätzung von Seiten ihres Kollegiums wünschen, bestätigt auch Hochleitner (2016, S. 183).

4.2.10 Öffentlichkeitsarbeit leisten

Um die Wertschätzung gegenüber Akteuren der Berufsintegration, aber vor allem die Bereitschaft von kommunalen Akteuren und Arbeitgebern gegenüber Geflüchteten zu erhöhen, setzt sich besonders eine der befragten Schulen für Öffentlichkeitsarbeit ein. *„Es ist wichtig, dass die Leute und potentielle Arbeitgeber informiert und angehalten werden, den jungen Menschen eine Chance zu geben“*, so offenbart die verantwortliche Lehrkraft ihre Überzeugung, dass Öffentlichkeitsarbeit vor Ort sehr wichtig für die Berufsintegration der Geflüchteten ist. Zusammen mit einer Psychologin, die sich explizit mit interkultureller Öffnung von Schulen und Betrieben beschäftigt, veranstaltete diese Schule eine Fachtagung, zu der verschiedene Netzwerkpartner eingeladen wurden. Für eine solche Umsetzung benötigt es viel Zeit, Engagement, Expertise und Geld. Doch wie einige Zeit später berichtet wurde, hat es sich gelohnt: Die Schule konnte dadurch neue Arbeitgeber gewinnen, die mehreren geflüchteten Menschen den Zugang zu einer Ausbildung eröffnet haben.

Für einen erfolgreichen Übergang in die Ausbildung ist es wichtig, dass die Schulen auf die Betriebe zugehen und mehr Transparenz schaffen. *„Denn es nutzt nichts, wenn wir als Schule uns verkriechen und nur unser eigenes Ding machen. Wir brauchen die ganzen Partner und wir brauchen die ganzen Betriebe.“* Eine Lehrkraft erzählt von Ängsten vonseiten der Betriebe vor beispielsweise hohen bürokratischen Hürden oder falschen Erwartungshaltungen hinsichtlich Vorkenntnissen der Ge-

flüchteten. Dem entgegen wirkt die Schule durch Angebote wie Unterrichtshospitationen für die Betriebe, Speed Dating⁹ zwischen den Betrieben und den Schülerinnen und Schülern oder Aufklärungsveranstaltungen für Betriebe in Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer (IHK) und der Handwerkskammer (HWK) zum Thema Asylrecht.

4.2.11 Anbahnen einer geeigneten Schulatmosphäre

Schaffen von geeigneten Situationen zur Begegnung auf Augenhöhe

Um die geflüchteten jungen Menschen innerhalb der Schule angemessen auf die Ausbildung vorzubereiten zu können, ist es wichtig, eine Schulatmosphäre als Lerngrundlage zu schaffen, die durch Offenheit und gegenseitiger Achtung gekennzeichnet ist. Deshalb legt eine Modellschule besonderen Wert auf die interkulturelle Öffnung der Schule und holt sich dafür Unterstützung und Beratung von externem Fachpersonal. Auch die vier weiteren Modellschulen möchten das interkulturelle Schulleben angemessen gestalten. Es sollen geeignete Situationen zum gegenseitigen Kennenlernen auf Augenhöhe zwischen deutschen und geflüchteten Jugendlichen geschaffen werden. Eine beliebte und oft angewandte Methode ist, Schülerinnen und Schülern verschiedener Herkunft und Gruppenzugehörigkeit in gemischten Gruppen etwas miteinander bauen zu lassen. Laut Berichten hilft ein gemeinsames Ziel, welches der Zusammenarbeit zugrunde liegt, sich unabhängig von Herkunft und Status zu begegnen. Zudem wurde mehrmals von „Kennenlernrunden“ erzählt: Lehrkräfte gehen mit den geflüchteten Jugendlichen durch die Fachklassen und stellen sich vor. In einem Fall wurden vorher in der Schulküche Gebäckstücke hergestellt, die bei dieser Gelegenheit verteilt wurden. Durch den Verkauf von selbstgemachtem Essen waren die Geflüchteten wiederum an einer anderen Schule auf dem Schulfest präsent und dadurch aktiver Teil der Schulfamilie. Tutorensysteme werden als weitere Möglichkeit zur Einbindung in die Schulfamilie genannt. Auch kreative oder sportliche Aktivitäten wie ein gemeinsames Fußballturnier eignen sich nach Meinung der Befragten gut, um positive interkulturelle Situationen zu schaffen. An dieser Stelle verweisen Lehrkräfte auf zwei Schulen auf das für sehr gut befundene Projekt „Pop to Go“, welches durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird¹⁰.

Grundlegend für eine gute Schulatmosphäre ist, dass alle Mitglieder Verständnis und Toleranz füreinander aufbringen. Das bedeutet auch, dass *„man bei den Deutschen im Unterricht die Sache thematisiert. Weil es einfach so ist: Deutsche haben oft eine völlig falsche Vorstellung. Und da muss man einfach denen sagen, warum sind die Schüler geflohen, welche Fluchtursachen gabs und dass das nicht einfach Sozialschmarotzer sind. Das muss man also im deutschen Unterricht thematisieren.“*

Klare Regeln aufstellen und mit Ausnahmesituationen umgehen können

Der Großteil der Befragten machte deutlich, dass klare Regeln enorm wichtig für ein funktionierendes Schulleben sind.

Eine Lehrkraft berichtet ausführlich, dass jede Klasse ihre Klassenregeln, basierend auf der Hausordnung, aufstellt. Die Neuzugewanderten würden manchmal allerdings eine intensive Auseinandersetzung benötigen, bis sie Regeln akzeptieren und umsetzen lernen. Als Beispiel nennt eine Lehrkraft: *„Pünktlichkeit ist für uns ein Wert. Wir wissen aber auch, dass in anderen Ländern diverse Dinge erst losgehen, wenn wer da ist. Das ist halt bei uns nicht so. Der Unterricht beginnt um acht Uhr. (...) Oder dass man sich respektvoll begegnet und nicht Dinge mit der Faust austrägt. Das ist auch so eine Umgangsregel. (...) Dann noch klare Hierarchien - dass der Lehrer der Chef im Ring ist - werden bei uns durchgesetzt. Da wird nicht diskutiert, warum man am Schulgelände nicht rauchen darf. Das wird nicht mit den Schülern diskutiert. Das ist die Bayerische Berufsschulordnung, da steht das halt drin und dann setzen wir das um.“*

⁹ Speed Dating ist eine Methode, welche es den Teilnehmern und Teilnehmerinnen ermöglicht, innerhalb begrenzter Zeit mit vielen unterschiedlichen Gesprächspartnern kurze, informative Unterhaltungen zu führen.

¹⁰ Nähere Infos zum Projekt sind unter <http://www.poptogo.de/pop2go/index.php> zu finden.

Die Schulregeln gelten in den Modellschulen für alle Schüler gleichermaßen. Wenn ein Regelverstoß auffällt, gibt es *„eine Erziehungsmaßnahme oder Ordnungsmaßnahme so wie für jeden anderen Schüler auch. Es gibt keinen Strafkatalog für Flüchtlinge, sondern es gibt Maßnahmen, die man bei allen Schülern gleich ergreift.“*

Inwieweit trotzdem Ausnahmen gemacht werden sollten, hänge immer vom individuellen Fall ab, unabhängig von der Herkunft. Als Beispiel wurde genannt, dass ein Schüler keine Hausaufgaben hatte, weil er – bestätigt durch die Betreuer seiner Wohngruppe – sehr schlimme Nachrichten aus der Heimat erhielt, was seine Familie betraf. Die Lehrkräfte erzählten, dass sie in diesem Fall nicht die üblichen Maßnahmen ergriffen, die beispielsweise bei der nicht vorhandenen Hausaufgabe anstünden. Auch während der Unterrichtsstunde gilt laut Aussage einer Lehrkraft: *„Naja man hat da schon gewisse Freiheiten. Wenn man sowas weiß, dann lässt man den Schüler halt an dem Tag einfach mal in Ruhe.“* Diese Freiheiten wären allerdings bei Leistungserhebungen nicht gegeben, sondern sind eher zwischenmenschlicher Art: *„Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind in solchen Fällen natürlich unbedingt gefordert, jedoch auch die Lehrkraft, dass er neben der Unterrichtszeit einfach mal ein offenes Ohr für ihn hat. Oft ist es ja so, dass der Schüler dann einfach in der Klasse sitzen bleibt und man als Lehrer einfach im Unterricht eine gewisse Vertrauensbasis aufbaut und man dann nicht aus dem Unterricht rausgeht und den da drinnen sitzen lässt.“*

Insgesamt ist eine wichtige Grundlage zur erfolgreichen Umsetzung der Schulregeln, dass im gesamten Lehrerkollegium Konsens über einen einheitlichen Umgang mit Schulregeln und der Ahndung von Regelverstößen besteht.

Werte vermitteln und unterschiedlichen Religionen begegnen

Häufig kam zur Sprache, dass es nach existierenden Auffassungen Aufgabe der Lehrkraft sei, den jungen Menschen mit anderer Herkunftskultur „unsere Werte“ zu vermitteln. Dieser Tätigkeitsbereich wird als sehr schwierig eingeschätzt. Es stellt sich die Frage, auf welche Werte die einzelnen Lehrkräfte zurückgreifen. In den Gesprächen werden häufig „Werte“ wie Pünktlichkeit und Respekt genannt. Besonders aufgefallen ist zudem, dass viele Lehrkräfte das Thema Religion meiden. Dennoch gibt es markante Berührungspunkte zwischen dem Lernort Schule und der Religion. Beispiele hierfür sind:

- Zeitliche Überschneidungen zwischen vorgeschriebenen Gebetszeiten des Islams und der vorgegebenen Unterrichtszeit der Berufsschule
- Die Scharia, das religiöse Gesetz des Islam, widerspricht dem deutschen Grundgesetz beispielsweise hinsichtlich der Gleichberechtigung von Mann und Frau
- Konfliktsituationen, die sich durch die Überzeugungen aus der Herkunftskultur ergeben

Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen sind mit derartigen Situationen konfrontiert. Hier bedarf es Unterstützung und Orientierung für die Betroffenen, da sich Wertevermittlung und der Umgang mit den verschiedenen Religionen bzw. Religion an sich als sensibles Thema herauskristallisiert hat. Im weiteren Vorgehen der qualitativen Evaluation soll deshalb diesem Tätigkeitsbereich mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

4.2.12 Extremismus-Prävention

Religiöse, aber auch weltanschauliche Überzeugungen können zur Radikalisierung führen. Damit sind insbesondere radikale Gruppen des Islams sowie auch radikale Gruppen aus der rechten Szene innerhalb Deutschlands gemeint. Extremismus-Prävention ist dementsprechend für deutsche sowie ausländische Menschen wichtig.

Eine Modellschule berichtete von bedrohlichen Inszenierungen rechter Gruppen vor angemieteten Klassenzimmern für Asylbewerber und Flüchtlinge. Die Lehrkräfte überlegten sich zum Schutz ihrer Schülerinnen und Schüler geeignete Maßnahmen in eigener Verantwortung bis hin zu polizeilicher Unterstützung.

Zudem sollen die Lehrkräfte auch während des Unterrichts sensibel für Persönlichkeitsveränderungen oder andere Anzeichen werden, die auf eine Radikalisierung ihrer Schüler durch beispielsweise der Angliederung zu salafistischen Gruppen zurückzuführen sind.

4.3 Die Rolle von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen

Aus den facettenreichen Aufgaben und Tätigkeitsbereichen von BIK-Lehrkräften lassen sich unterschiedliche Rollen ableiten. Bevor auf die einzelnen Rollen eingegangen wird, soll deutlich gemacht werden, auf welche Definition des Begriffs Rolle in Folgendem Bezug genommen wird.

4.3.1 Zum Begriff der Rolle

Die „soziale Rolle“ wird in der Soziologie nach einer normativen und einer behavioralen Theorie unterschieden. Erstere stellt die Erwartungen an soziale Positionen im Sinne von bestimmten Verhaltensnormen oder Sollvorstellungen in den Mittelpunkt, letztere betont in der Definition das Verhalten, das gegenüber anderen Positionen tatsächlich geäußert wird (Heuring 2005, S.10f).

Aufgrund der schnell steigenden Zuwanderungsdynamik gab es bisher weder einen verbindlichen Lehrplan, noch sind die konkreten Tätigkeiten von BIK-Lehrkräften klar definiert. Deshalb leisteten die Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen zu großen Teilen Pionierarbeit nach eigenem Ermessen. In diesem Kontext scheint das normative Rollenverständnis unangemessen, viel mehr ist das Selbstverständnis der individuellen Lehrkraft entscheidend, welches sich durch das Verhalten gegenüber anderen Positionen nach außen zeigt.

Wenn in Folgendem von „Rolle“ die Rede ist, ist dementsprechend die individuelle Sicht auf die eigene Position und Funktion als Lehrkraft in Berufsintegrationsklassen gemeint, womit bestimmte Aufgaben und Tätigkeiten verbunden sind.

Folgende Übersicht an Rollenbildern einer BIK-Lehrkraft resultiert aus den identifizierten Tätigkeiten. Diese wurden durch Rücksprache mit den befragten Lehrkräften verifiziert. Die Lehrkräfte können sich jedoch nicht gleichermaßen mit einzelnen Rollen identifizieren, sondern setzen unterschiedliche Schwerpunkte.

Aus Gründen der Vereinfachung wird in folgendem Kapitel auf „gendergerechte“ Sprache verzichtet und im generischen Maskulin geschrieben.

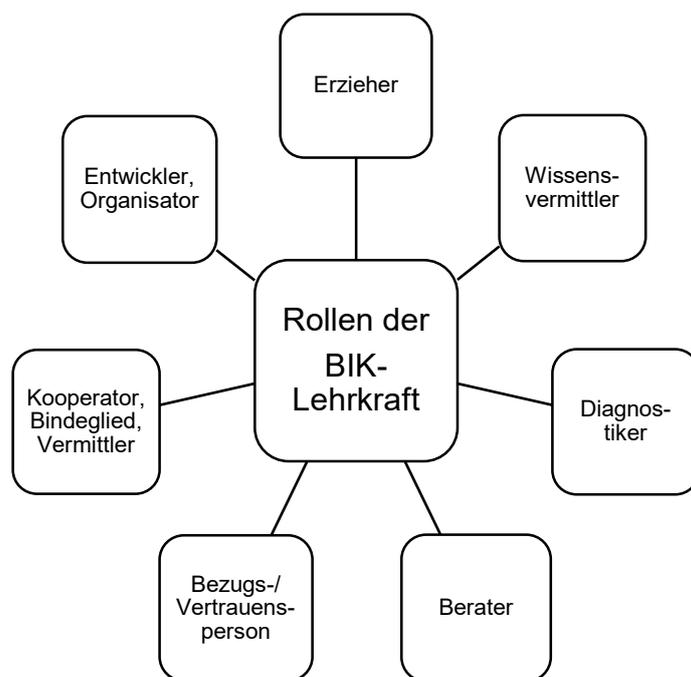


Abbildung 5: Rollen der BIK-Lehrkraft

4.3.2 Erzieher

Die Rolle des Erziehers stellt sich anhand der vielschichtigen Tätigkeitsbereiche im Kontext der Berufsintegrationsklassen als besonders fordernd heraus.

„Erziehen“ ist als Kompetenzbereich der Standards für Lehrerbildung (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014) aufgeführt. Im Rahmen dieser sollen „Lehrerinnen und Lehrer (...) die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern [kennen] und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“. Der Anspruch, dass die Lehrkraft auf soziale und kulturelle Aspekte ihrer Schülerinnen und Schüler eingeht, ist aufgrund der breiten Heterogenität der Schülerschaft mit Fluchthintergrund (vgl. Baumann und Riedl 2016) sehr komplex. Neben diagnostischen Fähigkeiten benötigt die Lehrkraft interkulturelle Kompetenzen und ein umfangreiches Wissen über die verschiedenen Religionen und Kulturen der Flüchtlinge, damit auch sensible Themen wie religiösen Überzeugungen angemessen begegnet werden kann. Eine Lehrkraft erzählte beispielsweise von religiösen Konfliktsituationen zwischen den Schülerinnen und Schülern, mit welchen sie konfrontiert wurde. Auch folgende Erzählung zum Umgang mit interkulturellen Werthaltungen stammt aus den geführten Sondierungsgesprächen:

Zwei Schwestern verbot der Vater zur Schule zu gehen. Um seine Motive für diese Entscheidung herauszufinden, luden die Lehrkräfte ihn zum persönlichen Gespräch ein. Er erklärte, dass es in der Schule keinen Rückzugsort für Mädchen gäbe, sodass diese nicht die Möglichkeit hätten, sich in den Pausen den Gesprächen der jungen Männer zu entziehen, vor denen der Vater seine Töchter schützen wollte. Sogleich bot die Schule an, einen kleinen Raum dafür einzurichten. Sie räumten eine ungenutzte Abstellkammer aus und klebten auf die Tür ein Schild, dass dieser Raum nur für Mädchen zugänglich ist. Sie betonten allerdings auch deutlich, dass es den Mädchen freistünde, in die Kammer zu gehen und die Lehrkraft keine dahingehende Verpflichtung einfordern würde. Der Vater willigte nach kurzem Überlegen ein und ließ seine Töchter zur Schule gehen. Die anfängliche Skepsis wandelte sich bald in ein Vertrauensverhältnis zu den verantwortlichen Lehrkräften um und die Zusammenarbeit mit dem Vater gestaltete sich zunehmend leichter. Die beiden Schülerinnen zogen sich die erste Zeit in den für sie eingerichteten Raum zurück, kurze Zeit später ließen sie bereits die Tür offen und bald blieb dieser Raum leer stehen, weil sie sich – wie alle anderen - unter die Menge mischten.

Diese Situation impliziert für die BIK-Lehrkraft nicht nur die Rolle des Erziehers, sondern auch des Vermittlers, des Beraters, der Vertrauensperson und des Organisers. Wie hier übernimmt die BIK-Lehrkraft häufig innerhalb einer Tätigkeit bzw. einer Situation mehrere Rollen.

Der mit der Rolle als Erzieher einhergehende Erziehungsauftrag des BIK-Lehrers gestaltet sich durch pädagogische, psychologische und soziologische Elemente. Genannte Beispiele waren das Durchsetzen klarer Regeln, das Berücksichtigen möglicher Traumata oder schlimmer Erlebnisse sowie die Akkulturation.

Für Esser (2001) ist die Kulturation ein Aspekt der Sozialintegration und Sozialisation des Menschen in die jeweilige Gesellschaft. „Mit Kulturation ist gemeint, dass die Akteure das für ein sinnhaftes, verständiges und erfolgreiches Agieren und Interagieren nötige Wissen besitzen und bestimmte Kompetenzen haben.“ (Esser 2001, S. 9). Er unterscheidet zwischen Enkulturation als Kulturation zu Beginn des Lebens und Akkulturation als Kulturation an andere und neue gesellschaftliche Kontexte zu einem späteren Zeitpunkt. „Die später erfolgende Akkulturation an eine neue soziale Umgebung fällt um so schwerer, je später sie nach der Enkulturation erfolgt und je unterschiedlicher die Kulturen sind, auf die sich die Enkulturation und die Akkulturation beziehen.“ (Esser 2001, S. 9).

4.3.3 Wissensvermittler

Im Gesamtkontext der vielfältigen Rollen ist die Wissensvermittlung ein Teilaspekt. Im Gegensatz zur Rolle als Erzieher ist die Rolle des Wissensvermittlers weniger komplex. Je nach Fachbereich hat die Lehrkraft in den Berufsintegrationsklassen die Aufgabe, Kompetenzen anzubahnen und Wissen zu vermitteln. Besonders Kenntnisse in den Fächern Deutsch und Mathematik sind zu Beginn der Beschulung zentral. In den Standards der Lehrerbildung ist diese Rolle unter dem Kompetenzbereich „Unterrichten“ einzuordnen. „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014). Die Aufgabe der BIK-Lehrkräfte besteht darin, den Schülern das nötige Wissen beizubringen, um für einen Beruf oder einen weiteren Bildungsweg vorbereitet zu sein. Bisher gab es, wie bereits genannt, keinen Lehrplan, sodass der Lehrkraft auch die inhaltliche Gestaltung mit Orientierung an die ISB-Handreichung für die Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen an Berufsschulen (vgl. ISB 2015) offen stand.

4.3.4 Entwickler und Organisator

Die Lehrkräfte hatten dementsprechend die Aufgabe, Unterrichtskonzepte inhaltlich sowie auch organisatorisch zu entwickeln. Die befragten Akteure erzählten, dass eine ständige Überarbeitung von Materialien und organisatorischen Entscheidungen nötig war, die auf Basis der Reflexion von gemachten Erfahrungen vollzogen wurde. So entwickelten alle fünf Schulen unabhängig voneinander Aufnahmetests nach ähnlichen Mustern, um die Schulbewerber zu sortieren und sie in möglichst homogene Klassen einteilen zu können. Während die BIK-Lehrkraft als Entwickler beispielsweise in der Testkonzeption auftritt, wird die Rolle des Organisators beispielsweise in der Durchführung und Abwicklung der Aufnahmeverfahren sowie der Klasseneinteilung deutlich.

4.3.5 Diagnostiker

Um überhaupt Aufnahmeverfahren und Klasseneinteilungen erstellen und durchführen zu können, sind diagnostische Fähigkeiten zur Einschätzung des Leistungsstands nötig. Der Kompetenzbereich „Beurteilen“ aus den Standards für Lehrerbildung zählt zum Rollenbild des Diagnostikers (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014). Eine Modellschule beschäftigt sich in Zusammenarbeit mit der TU München (Qualitative Evaluation im Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“) deshalb intensiv mit der Erstellung eines geeigneten Instruments zur Zertifizierung auf Basis von Kompetenzrastern.

4.3.6 Berater

Betrachtet man die Tätigkeitsfelder der klassisch ausgebildeten Beratungslehrkraft (ISB 2010, S. 17), finden sich viele Übereinstimmungen mit den berichteten Tätigkeitsbereichen, die BIK-Lehrkräfte übernehmen: Berufsberatung bzw. Schullaufbahnberatung, pädagogisch-psychologische Beratung, Beratung im System Schule und Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern.

Beispiele, die die Überschneidung zwischen den Tätigkeiten des klassischen Beratungslehrers und des BIK-Lehrers verdeutlichen, sind die berufliche Orientierung, die Fragen zur Aufnahme an einer Schule, die Schullaufbahn-/ Berufswahl, Hilfe bei Schulproblemen sowie Lern- und Leistungsschwierigkeiten, Zusammenarbeit mit Psychologen bei auffälligen Trauma-Symptomen o.ä., Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern wie der Agentur für Arbeit, Jugendmigrationsdiensten, Jugendämtern u.ä.

Einige der befragten Lehrkräfte sehen sich sehr stark in der Rolle des Beraters mit dazugehörigen Befugnissen: *„Aufgrund der Tatsache, dass wir wissen, wie es in Deutschland abgeht und auf was Wert gelegt werden muss, behaupte ich mal, dass wir als Lehrkräfte und Sozialpädagogen eigentlich wissen, was für den Schüler das Beste ist. Dieses Wissen und diesen Rat anzunehmen ist oft sehr schwer, weil sie ja aufgrund Ihrer Fluchtgeschichte immer alles selber haben entscheiden müssen. Und dass jetzt jemand anders für sie mitbestimmt – in ihren Augen, wobei das ist ja nur ein Ratschlag – und da muss im Vorfeld über lange Zeit wirklich ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Wir beraten zum Wohl des Schülers (...) wir sind die Experten, die müssen uns einfach trauen.“*

4.3.7 Kooperator, Bindeglied und Vermittler

Rückgreifend auf die Zusammenarbeit mit verschiedenen Netzwerkpartnern (vgl. Abbildung 4) hat die Lehrkraft in der Rolle als Kooperator, Bindeglied und Vermittler eine äußerst wichtige Funktion. Besonders engagierte Lehrkräfte kümmern sich auch um die Integration über die Schule hinaus mit der Begründung: *„Wenn die in ihrer eigenen Suppe schwimmen, dann kommen sie nie raus und dann sind sie halt einfach auch leichte Beute für Demagogen.“* Sie empfehlen ihren Schülern Vereine und stellen den Kontakt her. *„Wir nehmen die dann teilweise schon an die Hand und gehen auch mit denen mit. Da muss ich mir halt klar werden, wie definier ich mich als Lehrer: Sehe ich mich nur als Wissensvermittler oder sehe ich mich als Mensch?“*

4.3.8 Persönliche Bezugs-/Vertrauensperson

Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen nehmen zudem häufig die Rolle der persönlichen Bezugs-/Vertrauensperson ein. Neben ehrenamtlichen Helfern und Betreuern ist die Lehrkraft eine weitere Bezugsperson, die regelmäßig mit den teils traumatisierten Menschen in Kontakt steht. Die befragten Lehrkräfte fungieren nicht nur als Ansprechpartner für Fachfragen, sondern auch als Ratgeber für private Probleme oder Unklarheiten. Als persönlicher Berater übernimmt die Lehrkraft eine verantwortungsvolle Rolle verbunden mit dem Vertrauen vonseiten des geflüchteten jungen Menschen, das je nach Fluchtgeschichte ohnehin nur schwer aufzubauen ist.

4.4 Rahmenbedingungen

Die Rollenbilder und Tätigkeiten der Lehrkräfte verorten sich je nach Schulstandort in unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Wohingegen für alle Schulen gleichermaßen gesetzliche Rahmenbedingungen gelten, variieren vor Ort viele Merkmale auf der Mesoebene, sodass sich die Schulen in ihren organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen unterscheiden. Unterschiedliche Kooperationspartner, räumliche Ressourcen oder die Anzahl und Branchen an regional angesiedelten Betrieben sind Beispiele hierfür.

4.4.1 Kooperationspartner

Ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Beschulung in den BIK-Klassen ist die Wahl des Kooperationspartners. Die gemeinsame Beschulung benötigt ein einheitliches pädagogisch-didaktisches Konzept und qualifiziertes Personal. Viele Schulen kooperieren mit dem Kolping Bildungswerk, wobei innerhalb der fünf evaluierten Modellschulen auch das berufliche Fortbildungszentrum (bfz) sowie eine private Firma als Partner fungieren.

Alle Modellschulen waren sich einig, dass die Qualität des Kooperationspartners wie auch ein möglichst geringer Personalwechsel fundamental für eine erfolgreiche Beschulung der Zielgruppe in den Berufsintegrationsklassen ist.

4.4.2 Räumliche Ressourcen

Ein weiteres Merkmal, das sich an den Schulen unterscheidet, bezieht sich auf die räumlichen Ressourcen. Nur eine der fünf begleiteten Schulen kann die für das kommende Schuljahr 2016/2017 geplanten neuen Klassen vollständig im Schulhaus unterbringen. Diese Voraussetzung erleichtert regelmäßige Teambesprechungen, weil dadurch auch der Kooperationspartner im Schulhaus integriert werden kann. Die restlichen vier Schulen mieten externe Räume an oder nutzen die Räume des Kooperationspartners, wie beispielsweise dem Kolping Bildungswerk. Eine der Modellschulen hat drei verschiedene Standorte, an denen die geflüchteten Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Die Lehrkräfte müssen also teilweise zu den jeweiligen Standorten pendeln und die interne Kommunikation und Teambildung wird dadurch erschwert. Gleichzeitig erschwert die Auslagerung dieser Klassen deren Integration in den Schulalltag und das gemeinsame Schulleben.

4.4.3 Bewerber für Berufsintegrationsklassen

Unterschiedlich ist auch die Anzahl der Schulbewerber für die Berufsintegrationsklassen. Eine Schule berichtet von einer Warteliste im dreistelligen Bereich, andere können hingegen alle Bewerber aufnehmen. In ersterem Fall müssen dadurch Auswahl-/ Aufnahmekriterien festgelegt werden, die auch ethisch-moralischen Überlegungen Rechnung tragen, wohingegen bei ausreichend Schulplätzen Einstufungskriterien in die verschiedenen Niveaus genügen.

4.4.4 Fachrichtungen

Zwar richtet sich der Fokus der Berufsintegrationsklassen auf grundlegende Deutsch- und Mathekenntnisse, Lebenskunde sowie das Absolvieren von Praktika. Trotzdem haben die Fachrichtungen der jeweiligen Berufsschule einen Einfluss auf Erfahrungsbereiche, die den Lernenden angeboten werden können sowie Möglichkeiten zur handlungsorientierten Gestaltung des Unterrichts.

Auch die Vermittlung von Praktika wird durch die an der Schule beheimateten Fachrichtungen beeinflusst, indem teilweise bereits bestehende Kontakte zu Ausbildungsbetrieben als Praktikumsmöglichkeit für die neuen Schülerinnen und Schüler genutzt werden.

Ein Schulleiter berichtete, dass viele zugewanderte Jugendliche sich zunächst nicht für die Fachrichtung Gartenbau interessieren, weil sie dies durch Erfahrungen im Heimatland mit niederwertigen Tätigkeiten sowie mit wenig Ansehen verbinden. Ihre eigenen Erfahrungen im Praktikum führen dann meist zu der Erkenntnis, dass diese Fachrichtung einen erheblichen technischen Anspruch und technologische Vielfalt in sich birgt, was im Gegensatz zum Heimatland steht, wo vieles durch Handarbeit auf dem Feld vollzogen wurde.

4.4.5 Regionale Faktoren

Allgemein ergeben sich viele individuelle Rahmenbedingungen durch regionale Faktoren wie einem florierenden Wirtschaftsstandort mit vielen potentiellen Betrieben, die Praktikumsplätze ermöglichen könnten. Besonders an zwei Standorten zeigen sich größere Betriebe kooperativ und geben den jungen Menschen eine Chance.

Deutlich wurde zudem, dass die Ansprechpartner in den jeweiligen Ämtern unterschiedliche Einstellungen zum Thema Flucht und Asyl haben können und sich dementsprechend unterschiedlich kooperativ verhalten.

Auch der Anschluss an das öffentliche Verkehrsnetz ist ein zu bedenkender Faktor. Zwar werden den geflüchteten Schülerinnen und Schülern die Fahrtkosten zur Schule vom Sachaufwandsträger, also der Kommune, bezahlt, jedoch beschränkt auf öffentliche Verkehrsmittel. An einem Standort sind jedoch Unterkünfte an Orten, die nicht oder nur kaum an das öffentliche Verkehrsnetz angebunden sind.

Die unterschiedlichen Gegebenheiten vor Ort erschweren die Transferierbarkeit bestehender erfolgreicher Konzepte und Empfehlungen vonseiten anderer Schulen. Empfehlungen können als Orientierung und Hilfestellung gesehen werden, müssen allerdings flexibel an andere Rahmenbedingungen adaptiert werden.

5 Kollegiale Empfehlungen aus der Praxis für die Praxis

Das folgende Kapitel fasst Erkenntnisse und Erfahrungen der fünf Modellschulen zu kollegialen Empfehlungen zusammen. Sie sind als Hilfestellung für Lehrkräfte und Schulen gedacht, die erst seit Kurzem mit der Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen betraut sind. Der das Projekt begleitende wissenschaftliche Beirat erarbeitete in Zusammenarbeit mit der Stiftung Bildungspakt Bayern auf Basis der Ergebnisse einer Arbeitstagung mit Teilnehmern aus allen Modellschulen in Augsburg und folgenden Empfehlungen, die aus der Befragung der qualitativen Evaluation hervorgehen, eine umfangreiche Liste an Empfehlungen zu verschiedenen Handlungsfeldern¹¹.

5.1 Methodisches Vorgehen

Den Empfehlungen vonseiten der qualitativen Evaluation liegt folgendes Vorgehen zugrunde: Die Teams der Berufsintegrationsklassen aus drei Modellschulen sammelten schriftlich jeweils Empfehlungen für andere Schulen, die auf eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen basieren. Zu den genannten Stichpunkten wurden anschließend Experteninterviews geführt, um diese mit Begründungen zu untermauern. Die finale Zusammenstellung der drei unterschiedlichen Ausfertigungen erfolgte nach folgender Systematik:

1. Doppelungen aus den schriftlichen Empfehlungen und den Erkenntnissen der geführten Interviews werden als „Übereinstimmende Empfehlungen“ zusammengefasst;
2. Widersprüche, also kontroverse Empfehlungen, und markante Einzelnennungen werden separat genannt und nicht in die Liste der Empfehlungen aufgenommen;
3. Die zu diesem Zeitpunkt aktuelle Fassung wird nochmal durch Experteneinschätzungen zweier weiterer Schulen verifiziert und daraufhin überarbeitet. Durch die entsprechende Kommentierung jedes Aspekts verschieben sich Einzelnennungen entweder zu den „Übereinstimmenden Empfehlungen“ oder den „Kontroversen Empfehlungen“

Für die einzelnen Stichpunkte wurden im Zuge der finalen Zusammenstellung sechs Kriterien zur Gliederung generiert:

- Aufnahme
- Unterricht
- Schulorganisation
- Integration innerhalb der Schule
- Kooperationspartner
- Netzwerke

¹¹Abrufbar unter <http://perspektive-beruf-bayern.de/wp-content/uploads/2016/07/Vorläufige-Empfehlungen-aller-Handlungsfelder.pdf>

5.2 Übereinstimmende Empfehlungen zur Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen

Die übereinstimmenden Empfehlungen zur Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen sind in folgender Tabelle aufgelistet.

Aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> - Sinnvolle Aufnahmekriterien festlegen - Möglichst leistungshomogene Klassenbildung anstreben (äußere Differenzierung) - Sprachstandsdiagnosen führt nur dafür geschultes¹² Personal durch - Die Schüler mit afrikanischer und arabischer Herkunft mischen, um Parallelgesellschaften innerhalb der Schule entgegenzuwirken - Keine Schüler in das laufende Schuljahr aufnehmen - Mädchenanteil in den Klassen berücksichtigen
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Die Unterrichtssprache ist Deutsch - Die Lehrkräfte gehen professionell mit den unterschiedlichen Sprachniveaus der Schülerinnen und Schüler um und nehmen ggf. Weiterbildungen dafür in Anspruch - Das Handy im Unterricht nur für die Verwendung als Wörterbuch und ggf. Nachschlagewerk zulassen - Klare Regeln, Strukturen und Konsequenzen¹³ einführen und einhalten - Als Autoritätsperson auftreten und Vorbildfunktion einnehmen - Gelassenheit und Geduld aufbringen - Fluchtthemen sensibel behandeln¹⁴ - Häufigen Klassenzimmer- und Lehrerwechsel meiden - Auf innere Differenzierung achten - Trotz initialer Einstufungstests Möglichkeiten einer nachträglichen Veränderung in der Klasseneinteilung offen lassen
Schulorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrkräfte nur auf freiwilliger Basis in Berufsintegrationsklassen einsetzen - Die Lehrkräfte benötigen klare Unterstützung vonseiten der Schulleitung

¹² Diagnostische Kompetenzen hierfür können beispielsweise im Rahmen einer fundierten DaZ-Ausbildung erworben werden.

¹³ Dies ist zumindest bei Leistungserhebungen unumgänglich. In anderen Fällen kann sich die Lehrkraft die individuellen psychischen Belastungen bewusst machen, eine aus ihrer Sicht geeignete Reaktion zeigen und der Schülerin bzw. dem Schüler Empathie entgegenbringen.

¹⁴ Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht direkt auf mögliche traumatische Ereignisse angesprochen werden, trotzdem sollen Möglichkeiten geschaffen werden, dass sich die Geflüchteten mit den vergangenen Erlebnissen auseinandersetzen (bspw. durch das Aufschreiben der eigenen Fluchtgeschichte ohne verpflichtender Abgabe bei der Lehrkraft); Häufig kommen sie auch von selbst auf die Lehrkraft zu, sobald Vertrauen aufgebaut wurde.

	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schule ermöglicht die Teilnahme an Fort-/ Weiterbildungen zur interkulturellen Kompetenz und zum sprachsensiblen Unterricht (für die DaZ- und Fachlehrkräfte am besten als Team) - Ein Qualitätsmanagementsystem wird an der Schule integriert und auf den Kooperationspartner übertragen
Integration innerhalb der Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Kontaktmöglichkeiten auf Augenhöhe zwischen ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern schaffen, um Vorurteile abzubauen - Alle Schülerinnen und Schüler gleichbehandeln. Keine Sonderregeln!
Kooperationspartner	<ul style="list-style-type: none"> - Regelmäßige Teamsitzungen halten (Empfehlung: mind. 1x/Woche) - Pädagogisch-didaktische Konzepte aufeinander abstimmen - Eng mit sozialpädagogischer Betreuung zusammenarbeiten
Netzwerke	<ul style="list-style-type: none"> - Kontakte mit Ansprechpartner in folgenden Einrichtungen knüpfen: <ul style="list-style-type: none"> o Agentur für Arbeit, Jobcenter o Regionale Betriebe o IHK, HWK o Mitteschulen o Jugendhilfe-Einrichtungen o Jugendamt¹⁵, Jugendmigrationsdienst o Asylsozialberatung, Sozialamt o Ausländerbehörde o Vereine, Kirche o Sachaufwandsträger, Kommunen o Wohngruppen, Vormünder o Polizei o Institutionen im Gesundheitswesen

Tabelle 2: Kollegiale Empfehlungen zur Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen

Aufnahme

Wie bereits in Kap. 4.2.1 genannt, hält sich die Relation zwischen vorhandenen Schulplätzen und Schulbewerbern nicht immer die Waage. Deshalb sollen Schulen Aufnahmekriterien festlegen, die unter Berücksichtigung der individuellen Rahmenbedingungen am jeweiligen Standort sinnvoll erscheinen. Als Ziel sollte eine möglichst leistungshomogene Klassenbildung¹⁶ angestrebt werden. Falls Sprachtests bei der Aufnahme durchgeführt werden, sollten diese nur von professionellem Personal entwickelt und durchgeführt werden.

Laut einem Interview mit dem Sprachwissenschaftler Prof. Dr. Jörg Roche sind schriftliche Sprachtests nicht zwingend notwendig. Er empfiehlt, den Schulbewerberinnen und Schulbewerbern ein kurzes Aufnahmeformular mit persönlichen Daten ausfüllen zu lassen¹⁷, um Analphabeten zu identifizieren. Anschließend solle die Lehrkraft ein kurzes Gespräch mit den jungen Bewerbern führen, in dem die Neuankömmlinge von ihren Interessen erzählen dürfen. Anhand einer Analyse dieser

¹⁵ wichtig bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen

¹⁶ Zwar lässt sich mit äußeren Differenzierungsmaßnahmen nur bis zu einem bestimmten Grad ein homogenes Lerngefüge erreichen. Dies ist aber vor allem hier durch schulorganisatorische Lenkungsversuche sinnvoll, um bestehende Lernvoraussetzungen zum Spracherwerb zumindest grob vorzufiltern.

¹⁷ bspw. mit Name, Herkunftsland, Geburtsdatum

Narration der Schülerin bzw. des Schülers könne der Sprachexperte feststellen, welches Sprachniveau die Schülerin bzw. der Schüler grob umfasst.

Ebenso stellt Prof. Dr. Jörg Roche in Frage, ob die Klasseneinteilung nach dem Sprachniveau als wichtigstes Kriterium zielführend ist. Die Aufteilung nach Interessensgebieten empfindet er dem entgegen sinnvoller, da so der Sprachunterricht gezielter an interessante Inhalte gekoppelt werden kann und dadurch die Lernmotivation wächst. Zudem wäre eine gewisse Heterogenität laut Prof. Roche in den Klassen ebenfalls förderlich für die Lernmotivation.

Unabhängig von Vorbildung und Leistungsstand empfehlen die Lehrkräfte, auf die Durchmischung verschiedener Herkunftsländer zu achten, um Parallelgesellschaften innerhalb der Schule vorzubeugen. „*Sie sprechen dann einfach in den Pausen und im Unterricht nur in der Muttersprache (...) und sie sollen ja in ein Sprachbad Deutsch geworfen werden.*“, so begründet eine Lehrkraft seine Empfehlung. Zudem sollen die Neuzuwanderer ebenso wie die deutschen Schüler interkulturelle Kompetenzen entwickeln und sich mit den anderen Kulturen auseinandersetzen. Wichtig ist auch, dass der Mädchenanteil in der Klasse berücksichtigt wird. Der Großteil der Asylbewerber und Flüchtlinge ist männlich, wodurch sich der prozentuale Mädchenanteil in den Klassen teilweise sehr begrenzt. Eine Lehrkraft erzählt, dass sein Team sich aktiv an die Ehrenamtskreise, die Asylsozialberatung oder gegebenenfalls die Ausländerbehörde richtet, um die geflüchteten Mädchen ausfindig zu machen, die aus familiären bzw. kulturellen Gründen nicht in die Schule gehen sollen, um so mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Als erste und beste Anlaufstelle hierfür betont die Lehrkraft die Ehrenamtskreise. Gemeinsam versuchen sie, über aufklärende Gespräche Überzeugungsarbeit zu leisten, doch nicht immer gelingt dies. Als Beispielfall erzählt die Lehrkraft:

„Wir haben momentan einen Fall, da sitzt die Frau in der Schule und der Mann sitzt zu Hause, weil er einfach schlechter gewesen ist und wir nehmen die Frauen einfach eher als die Männer. Und da hat der Mann jetzt das Problem, dass die Frau im Unterricht ist und sie wird jetzt wahrscheinlich nicht mehr kommen, weil der Mann das nicht möchte. Und diese Geschlechterrolle ist ganz ganz schwierig, besonders wenns im familiären Verbund ist. Und das können wir momentan auch nicht lösen.“

Die letzte übereinstimmende Empfehlung zur Aufnahme ist, während des laufenden Schuljahrs keine Bewerber aufzunehmen, weil dies den Lernfluss der anderen Klassenmitglieder hemmt. Die Lehrkräfte müssten erneut Unterrichtsinhalte wiederholen und könnten nur geringe Fortschritte erzielen.

Unterricht

In jedem Unterricht ist generell auf innere Differenzierung zu achten. Wie bereits in Kapitel 4.2.1 erwähnt, soll trotz Einstufungen und Tests bei der Aufnahme die Option auf nachträgliche Veränderungen in der Klassenzuordnung offen bleiben.

Ausdrücklich wurde in den Empfehlungen betont, als Unterrichtssprache (ausschließlich) Deutsch zu verwenden. Es sollen dadurch möglichst viele Gelegenheiten geschaffen werden, unter natürlichen Bedingungen Deutsch sprechen zu müssen. Die unterschiedlichen Sprachniveaus sollen dabei in der Unterrichtsgestaltung von der Lehrkraft berücksichtigt werden. Zur Entwicklung dafür nötiger Kompetenzen eignen sich Weiterbildungen zu geeigneten Methoden und kultur- wie sprachsensibler Didaktik.

Trotz der grundlegenden Unterrichtssprache Deutsch kann die Mehrsprachigkeit für interkulturelle Diskussionen genutzt werden¹⁸. Wichtig ist, dass der Mehrsprachigkeit mit Wertschätzung begegnet wird und eine fächerübergreifende sprachliche Sensibilität als Unterrichtsprinzip gewährleistet wird.

Zur Übersetzung von Wörtern wäre das Handy ein geeignetes Hilfsmittel. Auch im Zuge der Handlungsorientierung im Unterricht, bei Gruppenarbeiten oder fächerübergreifenden Projekten kann man überlegen, Handys als Nachschlagewerke einzusetzen. Wird es für andere Zwecke benutzt, sollte das Ordnungsmaßnahmen geben, die klare Schulregeln transparent machen. Dass die Einführung und Einhaltung eindeutiger Regeln, Strukturen und Konsequenzen von großer Bedeutung für

¹⁸ Genannte Beispiele hierfür:

Ein Sprachvergleich bei der Grammatikeinführung,
ein Projekt mit dem Inhalt „Sprichwörter aus aller Welt und ihre Bedeutung“.

Disziplin und einen erfolgreichen Schulalltag sind, sind sich alle Beteiligten einig. Damit einhergehend betonen zwei Modellschulen, dass die Rolle der Lehrkraft die einer Autoritätsperson ist, die eine Vorbildfunktion einnehmen muss. Da die Schülerinnen und Schüler oft lange Phasen der Flucht und Ungewissheit erlebt haben, wäre es wichtig, Beständigkeit durch externe Bedingungen wie möglichst wenige Klassenzimmer- oder Lehrerwechsel zu schaffen.

Zur Verarbeitung der Fluchtgeschichte wird empfohlen, den Geflüchteten erst einmal das Gefühl zu geben, dass sie mit Erzählungen aus ihrer Vergangenheit auf die Lehrkraft zukommen dürfen. Wenn Bedarf erkannt wird, soll die Aufarbeitung sensibel und keinesfalls offensiv passieren. Aktives Ansprechen auf mögliche Fluchtgeschehnisse soll vermieden werden. Eine geeignete Möglichkeit, den Schülern Gelegenheit zu geben, sich mit schlimmen Fluchtereignissen auseinander zu setzen, wäre beispielsweise das Aufschreiben der eigenen Fluchtgeschichte ohne verpflichtender Abgabe.

Im Allgemeinen wird neuen BIK-Lehrkräften geraten, sich in Gelassenheit und Geduld zu üben. Der Lernfortschritt während des Unterrichts ist oft sehr gering und es muss teilweise grundlegendes Arbeitsverhalten trainiert werden. Zu hohe Erwartungen können zu Frustrationserlebnissen bei Schülern wie Lehrkräften führen.

Schulorganisation

Die Tätigkeiten der BIK-Lehrkräfte erfordern unter aktuellen Bedingungen viel Engagement und eine menschenzugewandte Einstellung gegenüber den geflüchteten jungen Menschen. Lehrkräfte sollen deshalb nur auf freiwilliger Basis in diesen Klassen eingesetzt werden. Viele Lehrkräfte betonen, dass die Unterstützung vonseiten der Schulleitung sehr wichtig ist, um den gestellten Herausforderungen gerecht zu werden. Zudem soll die Schule die Teilnahme an Fort-/Weiterbildungen zur interkulturellen Kompetenz ermöglichen. Interkulturelle Kompetenzen sollten alle Personengruppen innerhalb der Schule erwerben, um Integration zu ermöglichen - angefangen bei den in den BIK-Klassen unterrichtenden Lehrkräften.

Um langfristig die Qualität der Beschulung in den Berufsintegrationsklassen zu halten, eignet es sich, ein Qualitätsmanagementsystem an der Schule einzuführen und auf den Kooperationspartner einzubeziehen. Eine Modellschule, die bereits standardmäßig Qualitätssicherung betreibt und deren Kooperationspartner mittlerweile auch damit vertraut ist, berichtet von positiven Erfahrungen. Sie empfehlen, im Rahmen der Qualitätssicherung gemeinsam Zielsetzungen für das Team in den Bereichen Personalentwicklung (PE), Organisationsentwicklung (OE) und Unterrichtsentwicklung (UE) zu erarbeiten.

Integration innerhalb der Schule

Ein erster Schritt hierfür ist, persönliche Kontaktmöglichkeiten auf Augenhöhe zwischen ausländischen und deutschen Schülerinnen und Schülern zu schaffen, um Vorurteile abzubauen. Konkrete Ideen zur Umsetzung hierfür sind in Kapitel 0 beschrieben. Empfohlen wird zudem eine Gleichbehandlung aller. Durch spezielle Regelungen für Asylbewerber und Flüchtlinge, egal welcher Art, wird die Andersartigkeit dieser Menschen betont und teilweise ein Ungerechtigkeitsempfinden bei Regelschülern riskiert.

Kooperationspartner

Es wurde bereits betont, dass die Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner sehr bedeutend für den erfolgreichen Unterricht in Berufsintegrationsklassen ist. Durch wöchentliche Teamsitzungen (mind. 1x/Woche) können kollegiale Fallberatungen stattfinden, gemeinsame Konzepte erarbeitet werden und anderweitige Anliegen aufeinander abgestimmt werden. Regelmäßige gemeinsame Treffen ermöglichen auch die enge Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften.

Netzwerke

Um die Bedeutsamkeit funktionierender Netzwerke wissen alle Akteure. Wege verkürzen sich und Möglichkeiten können geschaffen werden, die entscheidend für den erfolgreichen Übergang sind. Deshalb wird empfohlen, auf die jeweiligen Ansprechpartner der in der Tabelle aufgelisteten Institutionen zuzugehen, Kontakte zu knüpfen und zu halten.

5.3 Kontroverse Empfehlungen

Die Auswertungen der kollegialen Empfehlungspapiere der unterschiedlichen Schulen ergaben neben den übereinstimmenden Erfahrungen auch kontroverse Empfehlungen.

Zusammenarbeit mit Ehrenamtskreisen (nicht) unterstützen

Die Erfahrungen mit ehrenamtlichen Helfern sind unterschiedlich. Zwar sind sich die Befragten über das hohe Engagement und die Motivation der Helfer einig, doch nicht über die Sinnhaftigkeit.

Ein starker Befürworter der Zusammenarbeit von Lehrkräften mit Ehrenamtlichen legt seinen Standpunkt wie folgt fest:

„Meiner Meinung nach geht das ohne Ehrenamtliche überhaupt nicht (...) allerdings, man muss aufpassen, wenn ich Helikopter-Ehrenamtliche hab, da muss ich ein bisschen differenzierter vorgehen. Aber der Großteil der ehrenamtlichen Helfer die brauchen wir, weil bei uns sind sie ein paar Stunden an der Schule und den Rest des Tages sind sie bei den ehrenamtlichen Helfern und die weinen sich auch bei denen aus und der Kontakt mit den Ehrenamtlichen ist oft einfach viel intensiver.“

Diese Überzeugung, dass Ehrenamtliche eine wichtige Säule der Betreuung sind, widerspricht den Erfahrungen einer anderen Lehrkraft, dass Ehrenamtliche zusätzlichen Betreuungsaufwand durch die Lehrkräfte benötigen und dies eher hinderlich als hilfreich ist:

„Wir haben sehr viele engagierte Leute. Wirklich hochmotivierte Leute. Aber in dem Moment, wo ein Problem auftritt, ist der ehrenamtliche Helfer überfordert, weil ihm vielleicht die Ausbildung fehlt, weil er auch seine Rolle nicht sieht. Am Anfang saugt der Asylsuchende ja alles auf, was er kriegt. Irgendwann kriegt er aber eine Eigenständigkeit, löst sich vielleicht auch ein bisschen (...) und wenn die Ehrenamtlichen die Kontrolle so ein bisschen über die Flüchtlinge verlieren, dann gibt das sehr viel Knatsch. Und vor allem ist dann die Persönlichkeit des Helfers sehr getroffen, wenn das nicht so klappt, wie er sich das vorstellt. Und dann brauchst eigentlich für jeden ehrenamtlichen Helfer einen Sozialpädagogen, der sich um den Helfer kümmert. (...) Die Helfer sind wahnsinnig intensiv in der Pflege. Die machen irgendwas und brauchen dann vom Lehrer die Bestätigung, dass das wahnsinnig toll ist, was die da machen. Das liefern wir auch, aber nicht in der Menge. Da fehlen uns die Ressourcen, dass wir die ehrenamtlichen Helfer betreuen. (...)“

Die Geflüchteten im ersten Berufsintegrationsjahr (BIK/V) (nicht) ins Praktikum schicken

Die Diskussion rund um den Zeitpunkt der Praktika im ersten oder zweiten Berufsintegrationsjahr verlief ebenso kontrovers. Eine Lehrkraft der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft erzählt, dass ihre Schüler unbedingt ins Praktikum wollen, er auch viele Bäckermeister kenne, die sich um Asylbewerber und Flüchtlinge als Praktikanten annehmen würden und froh wären, einen Praktikanten zu bekommen. Nach seinem Ermessen wäre es äußerst positiv, die Schülerinnen und Schüler schon im ersten Jahr ins Praktikum zu schicken. Zudem würden sie dort aufgrund des Fachinteresses und der natürlichen Umgebung viel besser Deutsch lernen.

Eine andere Lehrkraft setzt dem entgegen:

„Aus Sicht der Schüler ist Praktikum super. Der lernt die Betriebe kennen, der macht einen Integrationsfortschritt, der sieht sich das an. Aus Sicht der Betriebe (...) ist es so, dass, wenn

ein Praktikum nicht funktioniert und es liegt am Schüler, dass dieser Praktikumsplatz, wenn der Betrieb verärgert ist, wenn der unpünktlich kommt, der ist auf Dauer verloren. Und es entstehen auch teilweise sehr hohe Kosten. Stellen Sie sich vor, der macht ein Praktikum bei einer Baufirma (...) und die fahren nach München auf eine Baustelle. Jetzt warten acht Leute eine halbe Stunde lang, bis der Asylbewerber kommt. Nicht nur beim Asylbewerber. Das geht bei keinem. Da sind schon mal 300-400 Euro Kosten entstanden, nur weil der junge Mann nicht kann. Bei der Firma brauch ich nie mehr fragen, dass ich einen Praktikumsplatz krieg. Und auch im ersten Jahr, dass das ein echtes Praktikum ist, das die Ausbildungsreife anbahnt, da fehlts ihnen noch an der Basis. An Basis, wie man sich im Betrieb verhält, am Durchhaltevermögen, acht Stunden arbeiten, vielleicht auch mal zehn oder zwölf Stunden mit Anfahrt und so weiter. Da fehlts auch wieder am Realismus. Und vor allem mit der Summe an Praktikumsplätzen, die wir jetzt dann brauchen, da können wir uns keinen erlauben, den wir da vergraulen. (...)“ Die Lehrkraft erzählt des Weiteren, dass auch die Ressourcen zur Betreuung der Praktika im ersten Jahr fehlen und es alles auch organisatorisch sehr aufwendig wäre: Sie brauchen erst einmal einen Praktikumsvertrag, sie müssen arbeiten dürfen, sie brauchen unbedingt eine Haftpflichtversicherung etc.

Gemeinsames Filtrat weiterer Befragungen ist, dass man grundsätzlich auf individuelle Lösungen setzen sollte. Schnelle Sprachlerner mit guter Vorbildung und ausgeprägten Soft-Skills sollen demnach möglichst bald ein Praktikum machen dürfen mit dem Ziel, in eine Berufsausbildung zu münden. Das ist es auch, was viele Geflüchtete wollen: Möglichst bald möglichst viel Geld verdienen. Durch unterschiedliche Übergangsoptionen in die verschiedenen Klassen zur Berufsintegration (vgl. Abbildung 1) ergeben sich gewisse Spielräume, was die Dauer der Maßnahmen zur Berufsintegration betrifft.

Zur Aufnahme älterer und jüngerer Schülerinnen und Schüler

Für den Fall, dass nicht ausreichend Schulplätze vorhanden sind, gibt eine Lehrkraft den Tipp, vorrangig jüngere Schüler aufzunehmen. Diese Empfehlung begründet sich durch die Erfahrung, dass ältere Schüler durch einen stärker ausgeprägten Wunsch, möglichst bald Geld verdienen zu können, tendenziell die unmotivierteren Schüler sind.

Dem entgegnet eine weitere Modellschule, dass ältere Schüler mit guter schulischer Vorbildung wie beispielsweise ehemaligen Studenten äußerst bildungswillig und leistungsfähig seien und man diesen Schülern unbedingt eine realistische Chance auf eine gute Berufsvorbereitung einräumen müsse.

An dieser Stelle zeigt sich wieder die breite Heterogenität der Zielgruppe in den Berufsintegrationsklassen, welche es schwierig macht, pauschale Kriterien erstellen zu können. Vielmehr muss stets der individuelle Einzelfall betrachtet werden, was sehr zeitintensiv ist.

Berücksichtigung „externer Faktoren“ bei der Klasseneinteilung

Eine weitere Empfehlung für die Klasseneinteilung ist, dass „externe Faktoren“ wie die Berücksichtigung gleicher Wohngruppen nicht beachtet werden sollen, wenn sich für die Schule dadurch belastende Umstände ergeben. Die Lehrkraft plädiert dafür, dass die Schule zur Entlastung und effektiven Organisation Prioritäten setzen soll und nicht auf alle Bedürfnisse anderer Institutionen oder Individuen eingehen kann.

Im Gegensatz dazu schreibt eine andere Lehrkraft der Berücksichtigung aller bekannter externen Faktoren und Informationen bei der Klasseneinteilung eine sehr wichtige Rolle zu und empfiehlt, bei der Zusammenstellung darauf einzugehen. Oft gäbe es bei den Wohngruppen gute DaZ-Hausaufgabenbetreuung und wenn die Schüler die gleichen Hausaufgaben haben, wäre vor allem die Deutschförderung dadurch effizienter.

Vermutlich widersprechen sich beide Parteien nicht in dem Punkt, dass bei der Klasseneinteilung eine Berücksichtigung aller bekannter Faktoren positive Auswirkungen auf den Lernerfolg hat, jedoch inkludiert dieses Vorgehen einen organisatorischen Mehraufwand, was eine zusätzliche Belastung für die verantwortlichen Lehrkräfte darstellt.

6 Evaluation des Beruflichen Übergangsjahrs (BIK/Ü)

6.1 Zum Konzept des Beruflichen Übergangsjahrs

Die Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit entwickelte mit dem Bayerischen Bildungsministerium das „Berufliche Übergangsjahr“¹⁹, das zum Schuljahr 2015/2016 neben den Sprachintensivklassen (SIK) und den Berufsintegrationsklassen (BIK/V, BIK) als weiteres Angebot (vgl. Abbildung 1) für Asylbewerber und Flüchtlinge an vier Berufsschulen mit den Standorten München, Nürnberg, Schwandorf und Höchstädt an der Donau startete (Bundesagentur für Arbeit 25.09.2015). Die Modellschulen mit BIK/Ü der Standorte Höchstädt an der Donau und Schwandorf werden im Projekt „Perspektive für Asylbewerber und Flüchtlinge“ im Rahmen der qualitativen Evaluation begleitet.

Ziel des BIK/Ü ist, weitere Möglichkeiten für einen erfolgreichen Übergang zu schaffen. Ähnlich wie beim Berufsintegrationsjahr stellt diese berufsvorbereitende Maßnahme eine kooperative Beschulungsform dar. Die operative Umsetzung vor Ort erfolgt durch die Berufsschulen und den jeweiligen Bildungsträger. Finanziert werden dabei 17 Lehrerwochenstunden für den Unterricht mit der Schwerpunktsetzung auf die Vermittlung der Berufssprache Deutsch durch das Kultusministerium (StMBW), 22 Wochenstunden werden für Maßnahmeninhalte nach § 45 SGB III von den Agenturen für Arbeit (BA) und einer Kofinanzierung durch das Kultusministerium übernommen (vgl. Abbildung 6).

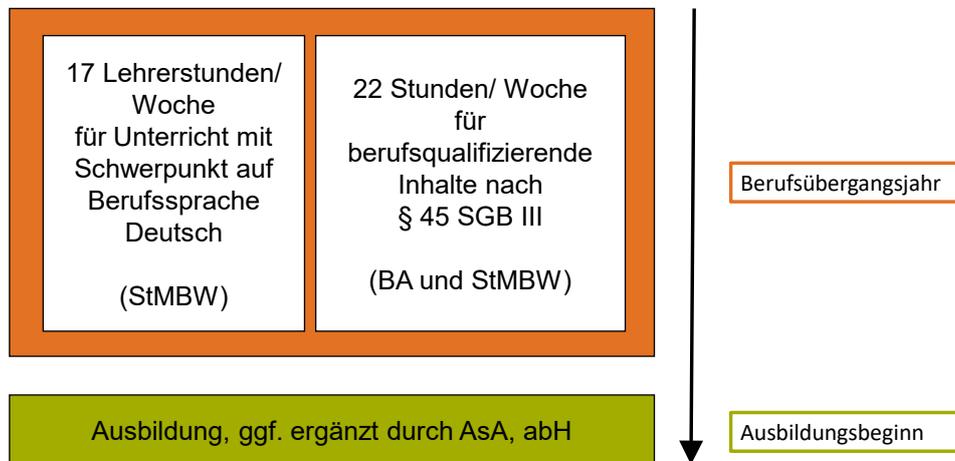


Abbildung 6: Das Berufliche Übergangsjahr

Wie auch in den Berufsintegrationsjahren (vgl. Abbildung 1) sind wichtige Bestandteile des Beruflichen Übergangsjahrs die sprachliche sowie berufspraktische Förderung und sozialpädagogische Betreuung. Maßnahmen zur berufspraktischen Aktivierung und beruflichen Eingliederung orientieren sich an den Inhalten aus § 45 SGB III. Demnach leisten die Schülerinnen und Schüler im BIK/Ü Praktika in Betrieben, die auch ausbildungswillig sind.

Bereits zum kommenden Schuljahr 2016/2017 soll das Berufliche Übergangsjahr mit starkem Praxisbezug an 20 Berufsschulen in Bayern angeboten werden (Günther 2016). Die deskriptive Analyse der qualitativen Evaluation zur bisherigen Umsetzung des BIK/Ü mit identifizierten Erfolgsmerkmalen und Stolpersteinen dient daher als Grundlage für zukünftige Entwicklungen.

¹⁹ Abkürzung: BIK/Ü

6.2 Methodisches Vorgehen

An zwei Schulstandorten, die bereits die Umsetzung eines Beruflichen Übergangsjahrs erprobten, wurden Experteninterviews mit den verantwortlichen Akteuren durchgeführt und jeweils Rücksprache mit der Bundesagentur für Arbeit gehalten. Die Interviews folgten einem vorher erstellten Leitfaden zu den Themenkomplexen strukturelle Organisation, Schülerschaft, Lehrpersonal, Zusammenarbeit/Vernetzung, Schule und persönliche Einschätzungen und Erfahrungswerte, worauf zu einem späteren Zeitpunkt erneut Rückfragen geklärt wurden. Die Datenerhebung geschah durch Tonbandaufnahme mit anschließender Transkription. Das daran anschließende kategoriengeleitete Vorgehen systematisierte die Auswertung des Informationsmaterials. Viele Erkenntnisse sind in beiden Interviews konform, einige Aspekte unterscheiden sich. Dieses Kapitel beinhaltet eine deskriptive Analyse der Umsetzung des BIK/Ü an zwei verschiedenen Berufsschulen.

6.3 Adressatenanalyse

Die Adressatenanalyse zur Schülerschaft in den Klassen des Beruflichen Übergangsjahr (BIK/Ü) der beiden Modellschulen (Schuljahr 2015/2016) soll Aufschluss über vorhergehende Bildungsmaßnahmen, Herkunftsländer und Altersstrukturen geben. Daraus werden in den folgenden Kapiteln Schlussfolgerungen zur Positionierung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung der BIK/Ü abgeleitet.

Altersstruktur

Folgende Abbildung gibt eine Übersicht über die Altersstrukturen im BIK/Ü im Schuljahr 2015/2016 an den beiden Modellschulen. Während die Mehrheit der BIK/Ü-Schülerschaft an der Schule A zwischen 21 und 24 Jahren alt war (11 von 14 Schülerinnen und Schülern), setzte sich die BIK/Ü an Schule B überwiegend aus jüngeren Asylbewerbern und Geflüchteten zwischen 18 und 19 Jahren zusammen (8 von 12 Schülerinnen und Schülern). Die Altersdifferenz betrug an beiden Standorten sieben Jahre, wobei die Alterssprünge zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Schule B geringer waren als an Schule A.

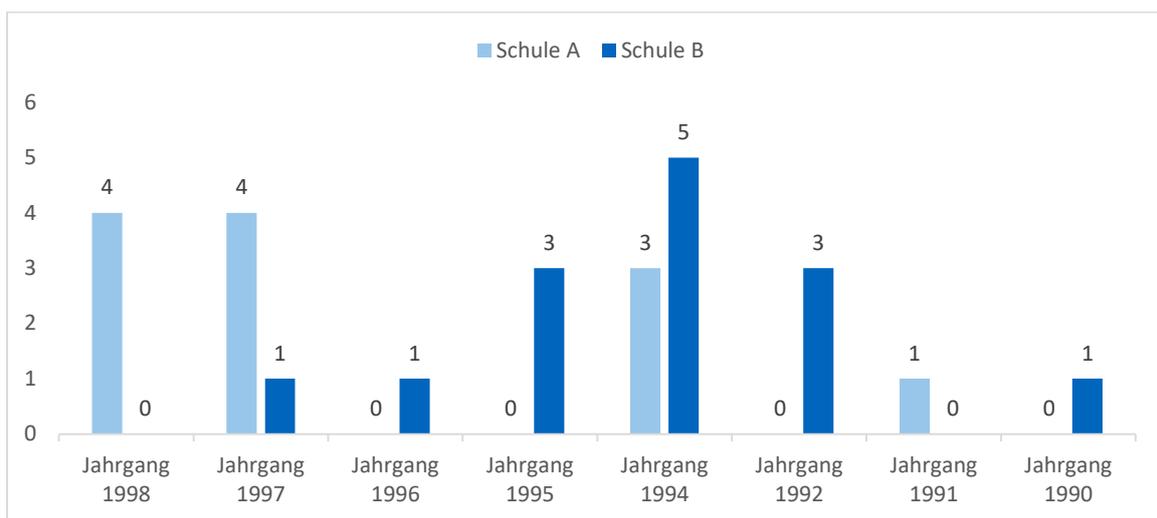


Abbildung 7: Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler in der Klasse des Beruflichen Übergangsjahr (BIK/Ü) an zwei Schulstandorten in Bayern im Schuljahr 2015/2016

Herkunftsländer

Am Schulstandort A kommen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der BIK/Ü aus insgesamt vier Heimatländern: Vier Schülerinnen und Schüler stammen aus Afghanistan und Eritrea, drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind aus Äthiopien nach Deutschland gekommen, ein Schüler hat die Ukraine als Heimatland.

Eine größere Varianz von insgesamt sieben Heimatländern ist an Schule B in der BIK/Ü vertreten: Jeweils vier Schülerinnen und Schüler stammen, wie an Schule A, aus Afghanistan und Eritrea, 3 Schülerinnen und Schüler aus Äthiopien, jeweils ein Schüler hat Mali, Pakistan, Sierra Leone, Somalia und Syrien als Heimatland.

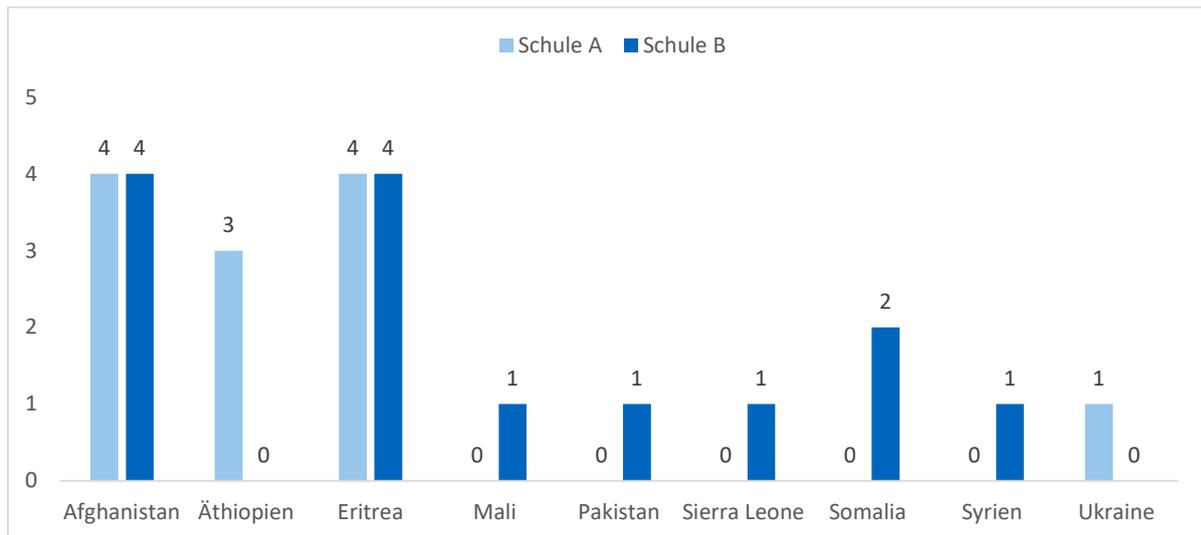


Abbildung 8: Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler in der Klasse des Beruflichen Übergangsjahr (BIK/Ü) an zwei Schulstandorten in Bayern

Bildungsmaßnahmen vor der Teilnahme am BIK/Ü

Die beiden Schulen unterscheiden sich in der Klassenzusammensetzung hinsichtlich der Bildungsmaßnahmen, die die Schülerinnen und Schüler vor dem BIK/Ü beansprucht haben. So kommt der Großteil der Schülerschaft an Schule A aus dem zweiten Beschulungsjahr (BIK), wohingegen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Schule B vor allem aus dem ersten Beschulungsjahr (BIK/V) ins Berufliche Übergangsjahr (BIK/Ü) übertreten. Jeweils eine Person war vorher im zweiten Beschulungsjahr (BIK) einer anderen Berufsschule bzw. hat einen externen Integrationskurs in Anspruch genommen.

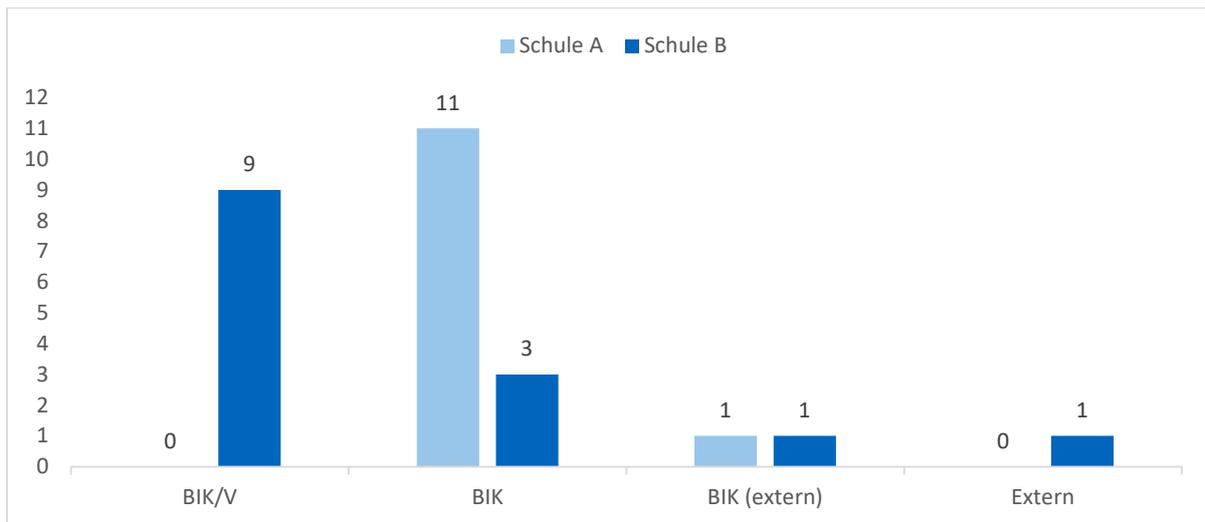


Abbildung 9: Bildungsmaßnahmen der Schülerinnen und Schüler vor der Teilnahme am BIJ/Ü an zwei Schulstandorten in Bayern (Schuljahr 2015/17)

Religion

An beiden Schulen gehören die meisten Neuzuwanderer dem Islam an. Je eine Schülerin bzw. ein Schüler ist römisch-katholisch bzw. griechisch-orthodox, vier sind christlich orthodox.

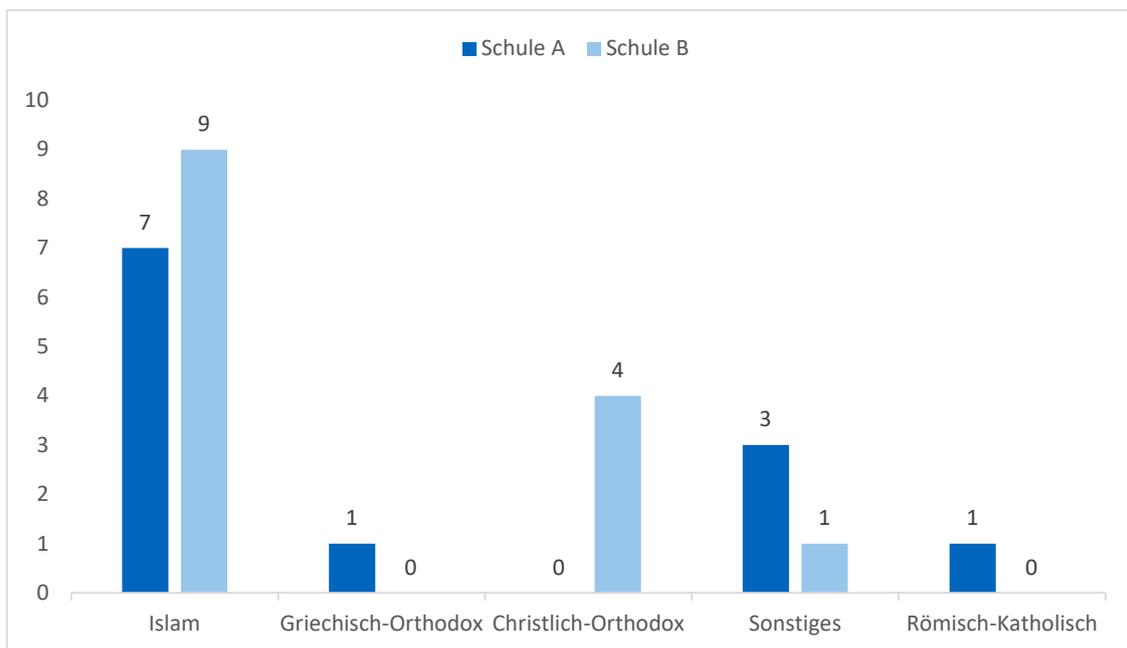


Abbildung 10: Religionszugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler des BIK/Ü

6.4 Auswahlverfahren

Die Schülerplätze für das Berufliche Übergangsjahr (BIK/Ü) sind begrenzt. Für die Teilnahme bedarf es eines bestimmten Auswahlverfahrens, was in Abbildung 11 veranschaulicht wird.



Abbildung 11: Auswahlverfahren für die Zulassung zum Beruflichen Übergangsjahr (BIK/Ü)

Im Gegensatz zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die Berufsintegrationsklassen hat die Berufsschule bei der Aufnahme in das Berufliche Übergangsjahr keine Entscheidungsbefugnis. Trotzdem haben die verantwortlichen Lehrkräfte eine wichtige Funktion und Mitbestimmung, indem sie zusammen mit einem Berater der Bundesagentur für Arbeit nach pädagogischen und sprachlichen Maßstäben für das BIK/Ü eine Liste an geeigneten Schülern zusammenstellen. Das wichtigste Kriterium für die Empfehlungsliste ist den befragten Lehrkräften die sprachliche Komponente. Vergleichsweise gute Sprachkenntnisse im Deutschen sehen die Lehrkräfte als Voraussetzung für eine realistische Bestehenschance dieser Klasse.

Eine Lehrkraft fasst das Auswahlvorgehen folgendermaßen zusammen: „Der Prozess findet auf Augenhöhe statt und jede Seite nutzt die Ressourcen und Kompetenzen der anderen. Die BA wendet sich an uns und will von uns Schülernamen genannt haben, die wir mit dem notwendigen pädagogischen Sachverstand empfehlen können. Die BA prüft dann die rechtlichen Fragen bezüglich der Zulassungsmöglichkeit.“ Nachdem also die von den Lehrkräften genannten Empfehlungen ausländerrechtlich auf eine hohe Bleibeperspektive²⁰ hin geprüft wurden, entscheidet das regionale Einkaufszentrum der Bundesagentur für Arbeit über die Zulassung zum Beruflichen Übergangsjahr. Wichtig zu wissen ist zudem, dass nur eine begrenzte Anzahl an Plätzen zur Verfügung steht.

²⁰ Eine gute Bleibeperspektive haben aktuelle Geflüchtete aus dem Irak, Eritrea oder Syrien

6.5 Darstellung möglicher Zugänge zum BIK/Ü

Bisher war der Übergang von der BIK/V in die BIK der klassische Weg für Asylbewerber und Flüchtlinge. Im Anschluss daran soll ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung oder andere angemessene Bildungsangebote gelingen. Mit dem BIK/Ü ergeben sich für die Schulen neue Möglichkeiten, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler auf dem Weg ins Berufsleben unterstützen können.

Folgende Graphik fasst die möglichen Zugänge zum BIK/Ü zusammen. Die Nummerierungen und Farbmarkierungen veranschaulichen dabei die Abfolge möglicher Übergänge, was in nachfolgender Erklärung konkret erläutert wird.

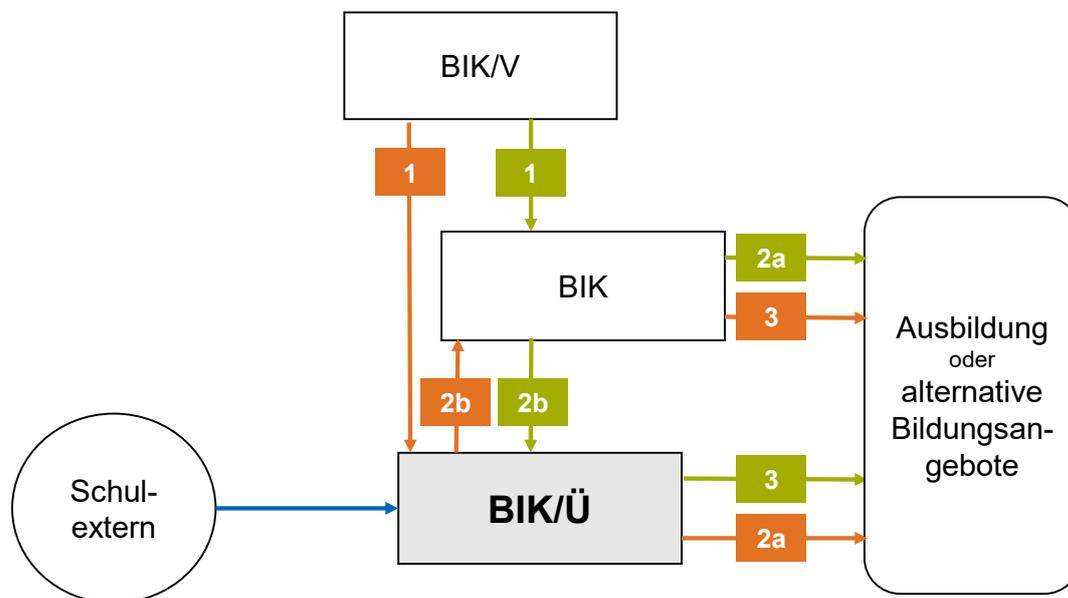


Abbildung 12: Mögliche Zugänge zum Beruflichen Übergangsjahr (BIK/Ü)

An den beiden Schulen wurden zwei Varianten an Zu-/ und Übergängen zwischen den Berufsintegrationsklassen identifiziert. Während die Schule A den grün markierten Zugang aus dem zweiten Beschulungsjahr (BIK) fokussiert, bevorzugt die Schule B den orange markierten Weg aus dem ersten Beschulungsjahr (BIK/V) ins Berufliche Übergangsjahr (BIK/Ü).

An Standort A setzt sich das BIK/Ü ausschließlich aus Schülerinnen und Schülern aus dem zweiten Berufsintegrationsjahr (BIK), die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, zusammen (vgl. Abbildung 9). Diese Variante ist als erweiternde Maßnahme mit hohem Praxisbezug zum bisherigen Beschulungssystem zu interpretieren. Die Schülerinnen und Schüler, die nach dem zweiten Beschulungsjahr keine Ausbildung oder eine andere geeignete Anschlussmaßnahme gefunden haben, bekommen die Möglichkeit eines weiteren Jahres zur gezielten beruflichen Vorbereitung, wodurch nochmal partiell Inhalte wiederholt und gefestigt werden.

Zwar nutzt die Schule B auch die eben beschriebene Möglichkeit (4 von 13 Schülerinnen und Schülern), bevorzugt jedoch den orange markierten Zugangsweg zum BIK/Ü nach dem BIK/V (9 von 13 Schülerinnen und Schülern).

Auch der in Abbildung 12 blau markierte Zugangsweg aus schulexternen Maßnahmen findet sich bei einem Schüler im BIK/Ü der Schule B. Die Maßnahme des Berufsintegrationsjahres können neben

Schülerinnen und Schülern aus vorhergehenden Berufsintegrationsklassen auch Schulexterne unter bestimmten Zugangsvoraussetzungen²¹ nutzen.

Ziel beider Schulstandorte ist, die Schülerinnen und Schüler möglichst schnell in eine Ausbildung oder andere angemessene Alternativen wie beispielsweise ein EQ²² zu vermitteln. Die in Abbildung 12 aufgezeigten Zugangsvarianten zum BIK/Ü favorisieren die Verantwortlichen, wie eben beschrieben, unterschiedlich. Auf die Begründungen hierfür geht Kapitel 6.7 zur Positionierung gesondert ein. Vorher verdeutlichen noch inhaltliche Schwerpunkte im BIK/Ü den Unterschied zu den Berufsintegrationsjahren.

6.6 Inhaltliche Schwerpunkte des BIK/Ü

Wie in Abbildung 6 bereits genannt, liegt der inhaltliche Schwerpunkt des BIK/Ü auf der Vermittlung der Berufssprache Deutsch und von berufsqualifizierenden Inhalten. Eine Lehrkraft erklärt dazu: *„Das BIK/Ü hat einfach den größeren Schwerpunkt auf der Vermittlung, über das Praktikum in die Arbeit zu gelangen; dabei die sprachliche Förderung auf Berufssprachebene zu lenken.“* Dafür benötigt man allerdings bereits Grundkenntnisse in Deutsch. Im Gegensatz zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache im BIK, konzentriert sich das BIK/Ü auf ganz praxisnahen Sprachunterricht, welcher sich durch alle Fächer hindurchzieht. Die Inhalte des BIK/Ü orientieren sich bereits am Berufsschulunterricht einer regulären dualen Ausbildung. Das bedeutet für das Fach Mathematik, dass nicht mehr allgemeine Rechenvorschriften gelehrt und angewendet werden, sondern beispielsweise Textaufgaben aus beruflich relevanten Situationen generiert werden. So sind also nicht nur mathematische Fähigkeiten gefragt, sondern auch berufspraktische Kenntnisse und Zusammenhänge sowie die nötige Fachsprache. Das Fach AWT (Arbeit, Wirtschaft, Technik) beinhaltet beispielsweise berufsqualifizierende Inhalte zur Unfallverhütung/-versicherung oder dem allgemeinen Arbeitsschutz.

Zusätzlich zu den Berufsvorbereitungen in den Werkstätten der Kooperationspartner und den absolvierenden Praktika soll so eine möglichst präzise und effektive Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt stattfinden.

Zusammengefasst zeichnet sich das Berufliche Übergangsjahr inhaltlich durch die hohe Praxisrelevanz und dem engen Bezug zum Berufsleben aus.

6.7 Positionierung des BIK/Ü

Wie bereits aufgezeigt, präferieren die beiden Modellschulen eine unterschiedliche Positionierung des Berufliche Übergangsjahr. Wohingegen Schule B ausschließlich den in Abbildung 12 grün markierten Zugangsweg nutzt, bevorzugt Schule A den in Abbildung 12 orange markierten.

Schule A nutzt den klassischen Weg vom BIK/V zum BIK, bevor die Option eines Beruflichen Übergangsjahrs in Frage kommt. Ziel ist, die geflüchteten Menschen möglichst schnell in eine Ausbildung zu vermitteln. Dies begründet die verantwortliche Lehrkraft auch mit der Progression, was den

²¹ Die Bewerber benötigen eine gute Bleibeperspektive und eine Eignungseinschätzung durch die Lehrkraft; besonders wichtig ist dabei das sprachliche Niveau, das an der Schule eingeschätzt wird;

²² „EQ“ ist die Abkürzung für „Einstiegsqualifizierung“ als berufspraktische Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit.

sprachlichen Wissensaufbau anbelangt: Das BIK/V konzentriert sich auf Grundlagen, das BIK vermittelt Deutsch als Zweitsprache, während das BIK/Ü die Berufssprache Deutsch im Fokus hat. Dementsprechend sollten die BIK/Ü Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits ein gutes sprachliches Niveau haben. Das Berufliche Übergangsjahr dient aus Sicht der Lehrkraft von Schule A vor allem den Schülerinnen und Schülern, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, um in einem dritten Schuljahr nochmal gezielt auf das Berufsleben vorbereitet zu werden. Schule B empfiehlt der Bundesagentur in erster Linie Schülerinnen und Schüler aus dem BIK/V, was sich in der Adressantenanalyse (Kapitel 6.3) unter dem Punkt Bildungsmaßnahmen vor der Teilnahme am BIK/Ü widerspiegelt: 10 von 14 Teilnehmern kamen von der BIK/V Klasse ins BIK/Ü. Die Lehrkraft begründet das Vorgehen folgendermaßen: Die Geflüchteten hätten nach dem BIK/Ü als zweites Beschulungsjahr ebenso die Chance, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Gelingt dies jedoch nicht, hätte die Schule selbst die Entscheidungsbefugnis, den Schüler bzw. die Schülerin ohne erfolgreichem Übergang nochmal in ein BIK aufzunehmen. Wird das BIK als zweites Beschulungsjahr eingesetzt, ist dies nicht mehr möglich. Inwieweit der Schüler bzw. die Schülerin in ein Berufliches Übergangsjahr vermittelt wird, liegt dann nicht mehr in der Hand der Schule, sondern bei der Bundesagentur für Arbeit. Die inhaltliche Präzisierung vom Schwerpunkt der Vermittlung von „Deutsch als Zweitsprache“ (BIK) auf „Berufssprache Deutsch“ (BIK/Ü) dreht sich hierbei allerdings um, sofern die vorgesehene Schwerpunktsetzung entsprechend umgesetzt wird.

In beiden Varianten ist intendiert, dass zum Wohle derjenigen gehandelt wird, die den erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung oder andere angemessene Bildungsmaßnahmen nicht schaffen. Dabei bedenkt eine Schule vor allem die Progression der inhaltlichen Schwerpunkte, die andere Schule die organisatorischen Aspekte rund um Entscheidungsbefugnisse und Handlungsvollmachten als Schule.

Beide Schulen nutzen das BIK/Ü als eine Art Auffang- und bzw. oder zusätzliches Förderinstrument für Geflüchtete, die den erfolgreichen Übergang nach dem zweiten Beschulungsjahr noch nicht geschafft haben.

Ebenso sehen beide Schulen das BIK/Ü auch als eine mögliche „Turbovariante in die Ausbildung“ für Leistungsstarke, wie das eine interviewte Lehrkraft bezeichnete. Fällt im BIK/V auf, dass einer der jungen Erwachsenen bereits sprachlich sehr gewandt ist, gäbe es die Möglichkeit, ihn durch das BIK/Ü noch gezielter auf einen Beruf vorzubereiten und eine enge Betriebsbindung herstellen zu können als im BIK. Gleichmaßen haben Personen mit kognitiven Schwächen, aber handwerklichem Geschick die Chance, diese durch die hohe Gewichtung an praxisrelevanten Leistungen auszugleichen. Auch gibt es für Schulexterne die Möglichkeit des Zugangs in das BIK/Ü. Diese würden dann idealerweise innerhalb eines Jahres für die anschließende Ausbildung vorbereitet werden.

Beide Schulen sind sich einig, dass die Maßnahme des BIK/Ü nicht als reguläres drittes Beschulungsjahr gedacht ist. *„Es ist keine zusätzliche Säule zu diesen zwei Jahren, sondern es ist ein Spezialmodul, ein Handwerkszeug“*, erklärt eine Lehrkraft im Interview.

Zusammengefasst kann das BIK/Ü als beschleunigende sowie wiederholende Fördermaßnahme eingesetzt werden. Die befragten Lehrkräfte nutzen diese Möglichkeit im Rahmen ihres Ermessensspielraums nach dem Motto: *„Das Kriterium ist die Vermittlung – und welche Voraussetzungen und welche Instrumente da vorausgegangen sind, ist zweitrangig. Wichtig ist, dass man sagt: für den individuellen Fall in dies die beste Lösung. Der eine benötigt ein drittes Jahr und der andere benötigt eine schnelle Vermittlung. Beides ist also möglich und beides ist genauso zu begrüßen. Hauptsache ist, dass der junge Mensch nach der Maßnahme eine Ausbildung bekommt.“*

6.8 Kritik und Mehrwert des BIK/Ü

Das BIK/Ü wird als sehr gewinnbringend von den beiden Modellschulen empfunden. Die organisatorische Konzeption unterstützt nach Aussage der Lehrkräfte eine effektive Berufsvorbereitung sowie den erfolgreichen Übergang in eine Ausbildung, auch wenn die Schulen bei der Schülersauswahl in ihrer Entscheidungsvollmacht eingeschränkt sind. Die Befragten machten deutlich, dass die Schulen abhängig von externen Instanzen sind: Dem Kooperationspartner, der durch die praxisnahe Berufsvorbereitung einen wesentlichen Teil der Maßnahme übernimmt, sowie der Bundesagentur für Arbeit, die in Kooperation mit dem Kultusministerium das Projekt finanziert. Auch die Ausschreibung und Auswahl der Kooperationspartner bestimmt die Bundesagentur für Arbeit. Während eine befragte Lehrkraft sich eher kritisch über das Abhängigkeitsverhältnis zur Bundesagentur für Arbeit und dem Ausländeramt äußert, äußert sich die andere sehr zufrieden: *„Also für uns ist auf jeden Fall die Bundesagentur für Arbeit sehr wichtig. Die Zusammenarbeit ist hier mittlerweile perfekt. Zudem natürlich auch das Ausländeramt.“* Den guten Kontakt zur Agentur für Arbeit und dem Ausländeramt führt der Befragte auf die persönliche Kontaktpflege zurück. Die Aufgabe des Ausländeramts ist, die rechtlichen Gegebenheiten für die Auswahl geeigneter Schülerinnen und Schüler zu klären. Durch diese Notwendigkeit der Zustimmung durch die Ausländerbehörde ist die Schule im Hinblick auf die Auswahl nach Leistungsniveau und pädagogischen Gesichtspunkten eingeschränkt.

Was die Befragten positiv am Aufnahmeverfahren bewerten ist, dass das Alterskriterium für das BIK/Ü im Gegensatz zu den Berufsintegrationsklassen²³ klar von 16 bis 25 Jahren definiert ist. *„Das ist eine deutliche Verbesserung gegenüber bisher. Es hieß ja bei den anderen Klassen bekanntlich bis 21 und nur in Ausnahmesituationen darüber hinweg. Wenn es diesen Mix weiterhin geben kann zwischen BIK und BIK/Ü, dann wäre das optimal.“*

Besonders wichtig ist den Lehrkräften, das BIK/Ü im vorgegebenen Rahmen flexibel und frei einsetzen zu können. *„Man muss einfach schauen, was möglich und sinnvoll ist und letztendlich ist der entscheidende Erfolg des BIK/Ü dann gegeben, wenn die Schüler eine Ausbildung bekommen. Das ist das Entscheidende!“*

Obwohl das BIK/Ü als gewinnbringende Maßnahme bewertet wird, erzählt eine Lehrkraft von initialen Unklarheiten zum BIK/Ü. Es blieben zu Anfang Fragen zur Funktion des Beruflichen Übergangsjahrs und der Abgrenzung von Berufsintegrationsklassen offen. *„Wir hatten alle im Team keine Ahnung, was auf uns zukommen wird. Ich persönlich hatte dann auch tatsächlich das Problem, dass Schüler auf mich zukamen und mich fragten, welche Klasse sie besuchen sollen, also entweder BIK/Ü oder BIK. Ich wusste zwar, was auf die Schüler im BIK wartet, jedoch nicht, was auf sie im BIK/Ü zukommt. Von daher muss ich zugeben, dass es ein bisschen verhalten war.“* Die Lehrkraft wünscht sich zukünftig mehr Klarheit bei der Einführung neuer Maßnahmen oder Veränderungen in der Konzeption.

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung wurde ebenfalls kritisch betrachtet. Während eine Lehrkraft am Standort B äußerte, dass sie sowie die Schülerschaft im BIK/Ü sich mehr Deutschanteil wünschen würden, erklärte eine DaZ-Lehrkraft am Standort B, dass die Umsetzung der Lehrwerke zur Berufssprache Deutsch problematisch wären: *„Ich sehe das Problem nicht bei den vielen Fachbegriffen, sondern in der schwierigen Grammatik. Die Schüler brauchten immer wieder Grundlagengrammatik, um dem folgen zu können.“*

²³ In den Berufsintegrationsklassen gilt eine Aufnahme zwischen 16 und 21 Jahren, in Ausnahmefällen 25 Jahren.

Allgemein stellt das BIK/Ü aus Sicht der befragten Lehrkräfte eine zusätzliche Fördermaßnahme dar, wodurch das Beschulungsangebot für Flüchtlinge und Asylbewerber ausgeweitet wird und differenziertere Möglichkeiten für das Individuum damit einhergehen. Deshalb schätzen die Lehrkräfte den Gestaltungsspielraum, den das BIK/Ü ermöglicht, der jedoch nur realisierbar ist, wenn alle Instanzen wohlwollend und kollegial zusammenarbeiten. Als besonders gewinnbringend empfinden die Lehrkräfte die intensive Betreuung durch die sozialpädagogischen Fachkräfte, die im Projekt eine Anstellung finden²⁴.

Dass die Umsetzung des Konzepts zum Beruflichen Übergangsjahr erfolgreich verlief, zeigen die Übergangsquoten in Ausbildung: An beiden Schulstandorten haben nahezu alle Schüler einen Ausbildungsplatz oder eine Einstiegsqualifizierung (EQ) bekommen. Beispiele für angenommene Ausbildungsplätze sind:

- Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/in
- Maler/in und Lackierer/in
- Bäcker/in
- Medizinische Fachangestellte
- Fachkraft für Metalltechnik
- Fachkraft für Lagerlogistik
- Maurer/in

²⁴ Eine intensive sozialpädagogische Betreuung ist im BIK/Ü durch den vorgeschriebenen Personalschlüssel in der Leistungsbeschreibung der BA sichergestellt

7 Ausblick

Der Unterricht in den Berufsintegrationsklassen an den Modell-Berufsschulen in Bayern wird durch das große Engagement der an den Berufsintegrationsmaßnahmen beteiligten Akteure getragen, unterstützt durch ihre Schulleitungen. Jedoch offenbart sich nach wie vor Entwicklungsbedarf für die Beschulung und Integration der Geflüchteten.

Qualifizierungsbedarf der beteiligten Akteure in Berufsintegrationsmaßnahmen

Die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache ist ein wesentlicher Teil des Unterrichts sowohl im Deutschunterricht als auch als übergreifende Querschnittsaufgabe bei anderen Unterrichtsinhalten. Da Deutschunterricht aufgrund personeller Gegebenheiten nicht durchgängig von ausgebildeten DaZ-Lehrkräften gegeben werden kann, ist es dringend erforderlich, weitere Lehrkräfte für diese Aufgaben der sprachlichen Bildung weiterzuqualifizieren und sie zur sprachsensiblen Gestaltung von Unterricht sowie Arbeitsblättern und Unterrichtsmaterialien zu befähigen. Für diesen Weiterbildungsbedarf plant die Stiftung Bildungspakt Bayern einen Workshop im Rahmen der nächsten Arbeitstagung des Projekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ für alle am Projekt beteiligten Akteure.

Im Gesamtkontext der Arbeit mit Geflüchteten ist eine interkulturelle Sensibilisierung von Lehrkräften nötig. Dies bezieht sich im engeren Sinn auf die unmittelbar mit Geflüchteten arbeitenden Lehrkräfte und ist zentral für einen gelingenden Unterricht in den Berufsintegrationsklassen. In einem erweiterten Sinn ist eine interkulturelle Sensibilisierung für alle Lehrkräfte einer Schule erforderlich, da darauf ein insgesamt erforderliches, offenes und integrierendes Schulklima basiert.

Neben der Unsicherheit hinsichtlich des Umgangs mit den unterschiedlichen Religionen und Traditionen der vielfältigen Schülerschaft wird es zunehmend wichtiger, präventive Maßnahmen gegen Radikalisierung und Extremismus zu unternehmen. Lehrkräfte berichten von rassistischen Äußerungen, die von den verschiedensten beteiligten Personengruppen (schulintern und schulextern) gemacht werden. Ebenso sollen Lehrkräfte sensibel dafür werden, wenn Schüler oder Schülerinnen auffälliges Verhalten zeigen, die auf eine Zugehörigkeit zu extremistischen Gruppen oder anderweitiges Aggressionspotential hindeuten. Auch für diese Herausforderung ist eine professionelle Qualifizierung erforderlich, die sich zunächst an eine ausgewählte Person im Kollegium mit anschließender Multiplikatorenfunktion richten kann.

Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner

Die Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen wird kooperativ mit einem externen Partner gestaltet und bringt Herausforderungen mit sich. Die Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner erweist sich insbesondere durch teils häufigen Personalwechsel bzw. Wechsel des Kooperationspartners als schwierig. Auch die Planungsunsicherheit zu kommenden Schülerzahlen und strukturellen Entwicklungen erschwert die Arbeit in den Berufsintegrationsklassen. Hier bedarf es der Sicherstellung einer hinreichenden Qualität aller beteiligten Maßnahmen und Akteure.

Kompetenzerfassung

Ein weiterer Bedarf ist die Erfassung informeller Kompetenzen der Zuwanderer. Viele der jungen Menschen haben keine formalen Zertifikate aus dem Heimatland, obwohl sie bereits Kompetenzen erworben bzw. bestimmte Arbeiten ausgeführt haben. Es bedarf Möglichkeiten, diese Potentiale zu nutzen, indem sie in einem ersten Schritt aufgezeigt werden. Hierfür wurde auf fachlicher Ebene bereits ein Kompetenzraster an einer Modellschule erstellt, das in Begleitung durch die TU München durch ein erarbeitetes Zertifizierungsinstrument eingesetzt und evaluiert wird.

Im weiteren Vorgehen richtet die qualitative Evaluation den Fokus auf die genannten Bedarfe, die Identifizierung und genauere Betrachtung von individuellen Schulprojekten mit Modellcharakter sowie der multiperspektivischen Analyse eines erfolgreichen Übergangs. Für letztere Analyse sollen neben Lehrkräften und Schulleitungen auch Arbeitgeber, sozialpädagogische Fachkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie der Kooperationspartner zu den Komponenten eines erfolgreichen Übergangs befragt werden.

Da bis Ende 2016 der neue BIK-Lehrplan (ISB 2016) in Kraft treten soll, richtet die qualitative Evaluation zudem den Blick auf die Erfahrungen der Lehrkräfte im Modellprojekt, die sie mit diesem Lehrplan hinsichtlich seiner Gliederung, inhaltlichen Ausgestaltung und Umsetzung sowie seiner Kompatibilität zu bisher entwickelten und erprobten Lernsituationen machen.

In Kooperation mit der Universität Bamberg (Prof. Dr. Henrik Simojoki) sollen des Weiteren im Rahmen einer Feldstudie Erfahrungen gesammelt werden, um der Ungewissheit hinsichtlich des Umgangs mit den unterschiedlichen Religionen der jungen Neuzuwanderer begegnen zu können.

8 Literaturverzeichnis

- Anderson, P. (2016): "Lass mich endlich machen!". Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF), März 2016.
- Bamberger, Günter G. (2015): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch ; mit E-Book inside und Arbeitsmaterial. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter http://subhh.ciando.com/book/?bok_id=1826660.
- Bauer, A.; Schreyer, F. (2016): Sinnvoll ist Unterstützung über Volljährigkeit hinaus. Ausbildung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (IAB-Kurzbericht), 20.05.2016 (13). Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1316.pdf>.
- Baumann, B.; Riedl, A. (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien.
- Bundesagentur für Arbeit (2015): So schaffst du deine Ausbildung. Informationen für Jugendliche. Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH), August 2015.
- Bundesagentur für Arbeit (25.09.2015): Projekt „Berufliches Übergangsjahr“ für jugendliche Flüchtlinge startet an vier bayerischen Berufsschulen. Presse Info33/2015. Online verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI779189>, zuletzt geprüft am 29.06.2016.
- Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Mannheim. Online verfügbar unter http://e-doc.vifapol.de/opus/volltexte/2014/5134/pdf/wp_40.pdf, zuletzt geprüft am 14.06.2016.
- Frenzel, B.; Niederhaus, C.; Peschel, C. (2016): Unterrichten in Internationalen Förderklassen am Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen (NRW). "...denn die jungen Leute haben ja keine Elternhäuser, ...die sie auffangen könnten, die brauchen Freunde, Unterstützung in der Klasse und von uns Lehrern". In: *Die berufsbildende Schule* 68 (5), S. 181–184.
- Günther, Anna (2016): Flüchtlinge von heute sind die "Fachkräfte von übermorgen". In: *Süddeutsche Zeitung*, 22.06.2016. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/asyl-fluechtlinge-von-heute-sind-die-fachkraefte-von-uebermorgen-1.3045699>.
- Heuring, M. (2005): Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen - Integrative und differenzielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision. Online verfügbar unter http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/studium/umwelt_medizin/psymed/artikel/rollenth_1.pdf, zuletzt geprüft am 13.06.2016.
- Hochleitner, T. (2016): Beschulungsmodell für junge Asylbewerber und Flüchtlinge in Berufsintegrationsklassen in Bayern. In: *berufsbildung* 70 (158), S. 11–13.
- ISB (2010): Beratungslehrkräfte in Bayern. Wege aufzeigen, Brücken bauen, Kompetenzen stärken. München. Online verfügbar unter https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfofr/beratungslehrkraefte_in_bayern.pdf, zuletzt geprüft am 15.06.2016.
- ISB (2015): Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen. München. Online verfügbar unter www.km.bayern.de/download/10538_handreichung_baf_beschulung.pdf, zuletzt geprüft am 08.06.2016.
- ISB (2016): Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. 1. und 2. Schuljahr. August 2016. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und

Kunst. München. Online verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/18272/lp_berufsintegrations_und_sprachintensivklassen_entwurf.pdf, zuletzt geprüft am 24.08.2016.

Massumi, M.; Dewitz, N. von; Grießbach, J.; Terhart, H.; Wagner, K.; Hippmann, K.; Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, i.d.F. vom 12.06.2014). Online verfügbar unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf, zuletzt geprüft am 08.08.2016.

Stiftung Bildungspakt Bayern (2016): Modellprojekt "Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge". Konzept. München. Online verfügbar unter http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/04/Konzept_Perspektive_Beruf_April_2016.pdf, zuletzt geprüft am 07.06.2016.

Autoren:

Prof. Dr. Alfred Riedl, Maria Simml
Arbeitsbereich Berufliche Bildung
TUM School of Education
Technische Universität München

Arcisstraße 21
80333 München

www.ma.tum.de
riedl@tum.de
maria.simml@tum.de

Anhang:



Factsheet zum Modellprojekt

„Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“

Durchführung	Stiftung Bildungspakt Bayern (www.bildungspakt-bayern.de)
Projektlaufzeit	Schuljahr 2015/2016 – 2018/2019
Exklusivpartner	vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Weitere Partner	<ul style="list-style-type: none">• Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit (Zusammenarbeit im Projekt „Berufliches Übergangsjahr“)• Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
Projektleitung	Manfred Bäuml, Pädagogischer Mitarbeiter der Stiftung Bildungspakt Bayern (manfred.baeuml@stmbw.bayern.de)
Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none">• Entwicklung und Erprobung von wirksamen Konzepten und Instrumenten zur Unterrichtung und Förderung von jugendlichen Asylsuchenden und Flüchtlingen in allen Formen der Berufsintegrationsklassen zur optimalen Vorbereitung der Schüler/innen auf eine Berufsausbildung oder einen anderen anschließenden Ausbildungsweg.• Laufende Multiplikation (erstmalig Ende des ersten Projektschuljahres im Sommer 2016) der erarbeiteten Konzepte und der Erfahrungen der Modellschulen für alle Beruflichen Schulen in Bayern die berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge unterrichten.
Teilnehmer	21 öffentliche Berufsschulen aus allen Regierungsbezirken Bayerns
Oberbayern:	<ul style="list-style-type: none">• Staatliche Berufsschule I Rosenheim• Staatliche Berufsschule Altötting *• Staatliche Berufsschule Weilheim in Oberbayern• Staatliche Berufsschule Eichstätt *• Staatliche Berufsschule Dachau *• Städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung, München
Niederbayern:	<ul style="list-style-type: none">• Staatliche Berufsschule Kelheim• Staatliche Berufsschule Vilshofen an der Donau
Oberpfalz:	<ul style="list-style-type: none">• Staatliche Berufsschule Schwandorf *• Staatliche Berufsschule Weiden in der Oberpfalz *
Oberfranken:	<ul style="list-style-type: none">• Johann-Vießmann-Schule, Staatliche Berufsschule Hof - Stadt und Land• Lorenz-Kaim-Schule, Staatliche Berufsschule Kronach
Mittelfranken:	<ul style="list-style-type: none">• Staatliche Berufsschule II Ansbach• Staatliche Berufsschule Erlangen• Städtische Berufsschule 5 Nürnberg• Städtische Berufsschule 11 Nürnberg *
Unterfranken:	<ul style="list-style-type: none">• Staatliche Berufsschule I Aschaffenburg• Franz-Oberthür-Schule Würzburg, Städtische Berufsschule *

- Schwaben:
- Staatliche Berufsschule Höchstädt an der Donau *
 - Staatliche Berufsschule Mindelheim
 - Staatliche Berufsschule Immenstadt im Allgäu *

Die mit * gekennzeichneten Schulen nehmen zusätzlich am Projekt „Berufliches Übergangsjahr“ (Kooperationsprojekt der Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit mit dem StMBW) teil. Die Klassen dieses Projektes werden im Rahmen des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ evaluiert.

-
- | | |
|-------------------|---|
| Evaluation | <ul style="list-style-type: none"> • Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – ISB • Prof. Dr. Alfred Riedl und Maria Simml, TUM School of Education |
|-------------------|---|

-
- | | |
|----------------------------------|---|
| Wissenschaftlicher Beirat | <ul style="list-style-type: none"> • Prof. Dr. Philip Anderson, OTH Regensburg – Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften • Sabine Reiter, Tür an Tür Integrationsprojekt gGmbH Augsburg – Beratung und Arbeitsmarktvermittlung für Flüchtlinge • Prof. Dr. Alfred Riedl, TUM School of Education • Prof. Dr. Jörg Roche, LMU München – Institut für Deutsch als Fremdsprache • Dr. Franziska Schreyer, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit • Prof. Dr. Henrik Simojoki, Universität Bamberg – Lehrstuhl Evangelische Theologie • Prof. Dr. Joachim Thomas, Katholische Universität Eichstätt – Professur für Psychologische Diagnostik |
|----------------------------------|---|

-
- | | |
|----------------------|--|
| Projektbeirat | <ul style="list-style-type: none"> • Johannes Bronnhuber, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung • Dr. Robert Geiger, Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst • Christian Gohlisch, HWK für München und Oberbayern • Robert Günthner, DGB Bayern • Prof. Dr. Konstantin Lindner, Universität Bamberg • Martin Neumeyer, MdL (Integrationsbeauftragter der Bayerischen Staatsregierung) • Dr. Karin Oechslein, ISB • Dr. Christof Prechtel, vbw • Maria Prem, Landeshauptstadt München • Dr. Markus Schmitz, Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Bayern • Hubert Schöffmann, IHK für München und Oberbayern • Eugen Turi, Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration |
|----------------------|--|
-