

Alfred Riedl & Maria Simml

Qualitative Evaluation
der wissenschaftlichen Begleitung

Zwischenbericht 2017

im Modellprojekt

Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge
der Stiftung Bildungspakt Bayern

Inhalt

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Vorwort | 4 |
| 2 | Allgemeine Entwicklung in Deutschland..... | 6 |
| 3 | Bedeutung des Modellprojekts | 9 |
| 4 | Hinweis zum methodischen Vorgehen | 10 |
| 5 | Entwicklung der Berufsintegrationsmaßnahmen | 11 |
| 6 | Akkulturation und (Berufs-)Integration..... | 15 |
| 6.1 | Zum Kontext aus der Praxis | 15 |
| 6.2 | Theoretische Aufarbeitung | 15 |
| 6.3 | Praxisrelevanz..... | 16 |
| 7 | Pädagogischer Auftrag | 19 |
| 7.1 | Wertevermittlung | 19 |
| 7.1.1 | Annäherung an den Wertebegriff..... | 19 |
| 7.1.2 | Werte in Deutschland..... | 20 |
| 7.1.3 | Die Notwendigkeit der Werte-/Normenvermittlung | 22 |
| 7.1.4 | Werte und Kultur als Teil mentaler Programmierung..... | 23 |
| 7.1.5 | Konklusion | 27 |
| 7.2 | Demokratieerziehung | 27 |
| 7.3 | Religiosität und Konfliktsituationen | 30 |
| 7.4 | Schlaglichtartig: Erzählungen und Schülerzitate..... | 32 |
| 8 | Begleitung zur Selbstwirksamkeit..... | 33 |
| 8.1 | Berufsintegrationsklassen als Einstieg zur Selbstwirksamkeit | 34 |
| 8.2 | Quellen der Selbstwirksamkeit | 35 |
| 8.2.1 | Direkte und persönliche Erfahrung..... | 35 |
| 8.2.2 | Indirekte, stellvertretende Erfahrung | 35 |
| 8.2.3 | Soziale Überzeugung | 36 |
| 8.2.4 | Physiologische, affektive Zustände..... | 36 |
| 9 | Erfolgreicher Übergang in Ausbildung..... | 38 |
| 9.1 | Berufswünsche/ -ziele | 38 |
| 9.2 | Ergriffene Übergangsoptionen nach der Berufsintegrationsmaßnahme..... | 40 |
| 9.3 | Multiperspektivische Betrachtung des erfolgreichen Übergangs..... | 42 |
| 9.3.1 | Perspektive: Lehrer..... | 42 |
| 9.3.2 | Perspektive: Arbeitgeber/Betriebe | 52 |
| 9.3.3 | Quantitative Evaluation | 59 |
| 10 | Verbleib in der Ausbildung | 61 |
| 11 | Veränderung im Schülerverhalten..... | 62 |
| 12 | Besondere Projekte | 64 |
| 12.1 | Crossing Life-Lines..... | 64 |

| | | |
|--------|---|----|
| 12.2 | „Geben und Nehmen“ – ein Dokumentarfilm | 66 |
| 12.3 | Kinderbuch „Amani, sieh nicht zurück“ | 67 |
| 12.3 | Horsch-Stiftung: Begleitete Ausbildung | 67 |
| 12.4 | Projektbegleitung: Erstellen von Kompetenzraster | 69 |
| 12.4.1 | Allgemeines zum Kompetenzbegriff | 69 |
| 12.4.2 | Ausgewählter Kompetenzbegriff | 71 |
| 12.4.3 | Kompetenzraster | 72 |
| 12.4.4 | Kompetenzeinschätzung und Zertifizierung | 74 |
| 12.4.5 | Prozessentwicklung und Zwischenevaluation | 76 |
| 13 | Identifizierte Unsicherheiten | 82 |
| 14 | Zusammenfassung der Bedarfe | 87 |
| 15 | Ausblick | 88 |
| 15.1 | Lehrplan | 88 |
| 15.2 | Symposium gegen Salafismus und Radikalismus | 88 |
| 15.3 | Optimierungsprozesse hinsichtlich der Erarbeitung einer kompetenzorientierten Zertifizierung | 88 |
| 15.4 | Mentorenprogramme | 88 |
| 15.5 | Mädchen | 89 |
| 15.6 | Erfahrungen in regulären Fachklassen | 89 |
| 15.7 | Belastungsempfinden und Bewältigungsressourcen | 89 |
| 16 | Literaturverzeichnis | 90 |

1 Vorwort



„An der Schwelle von Schule und Beschäftigung ist nicht zuletzt auch die Berufsbildung integrationspolitisch gefordert. Dabei wird sich die Berufsbildung in Deutschland mit neuen Konzepten nachhaltig und systematisch darauf einstellen müssen, viele Migranten mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und kulturellen Hintergründen aufzunehmen und zu integrieren. Und wie in allen gesellschaftlichen Bereichen sind auch die Verantwortlichen in der Berufsbildung mit gänzlich neuen Herausforderungen konfrontiert, deren Bewältigung nicht auf eingespielte und sichere Lösungen zurückgreifen kann.“ (Euler 2016)

Dieser Zwischenbericht beinhaltet Erkenntnisse aus den qualitativen Evaluationszugängen im Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ der Stiftung Bildungspakt Bayern. Teilweise liefern Einschübe erste theoretische Erklärungsansätze für die dargestellten, komplexen Phänomene.

Das Projekt läuft seit dem Schuljahr 2015/2016 und endet nach dem Schuljahr 2018/2019. 21 Berufsschulen in Bayern sind am dem Projekt beteiligt. Der Träger des Modellprojekts ist die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

Ziel 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 kooperieren eng miteinander mit dem Ziel einer erfolgreichen Projektdurchführung.

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 Evaluation¹ (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 fasst ein von der TUM erstellter Abschlussbericht zur qualitativen Evaluation die innerhalb des Modellprojekts gewonnenen Erkenntnisse zusammen. Zwischenberichte zu Beginn jedes Schuljahres geben jährlich einen Einblick in das laufende Projekt.²

¹ Näheres zur qualitativen Evaluation sh. Riedl, Simml 2016, S.10f

² Zwischenbericht zum Schuljahr 2015/2016: Riedl, Simml 2016, siehe www.ma.edu.tum.de/fileadmin/tu-eds11/www/pdf/RiedlSimml2016ZwischenberichtPerspektiveBeruf.pdf

2 Allgemeine Entwicklung in Deutschland

Folgendes Kapitel gibt schulübergreifend einen Einblick auf mediale, politische und gesellschaftliche Entwicklungen in Deutschland hinsichtlich der Fluchtmigration.

Seit Gründung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge gab es im Zeitraum 2015/2016 die bislang höchste Zahl an Asylantragsverfahren. Während 2015 noch 476.649 Erst- und Folgeanträge gestellt wurden, waren es im Jahr 2016 bereits 745.545. Darunter ist Syrien das häufigste Herkunftsland (36,9%). Syrische Asylbewerber können mit guten Bleibeperspektiven rechnen. 17,6% der Asylantragsteller kommen aus Afghanistan. Dieses Herkunftsland gilt aktuell jedoch als umstritten hinsichtlich seiner politischen Lage, der Sicherheit im Land und dem praktizierten Abschiebungsrecht (BAMF 2016d).

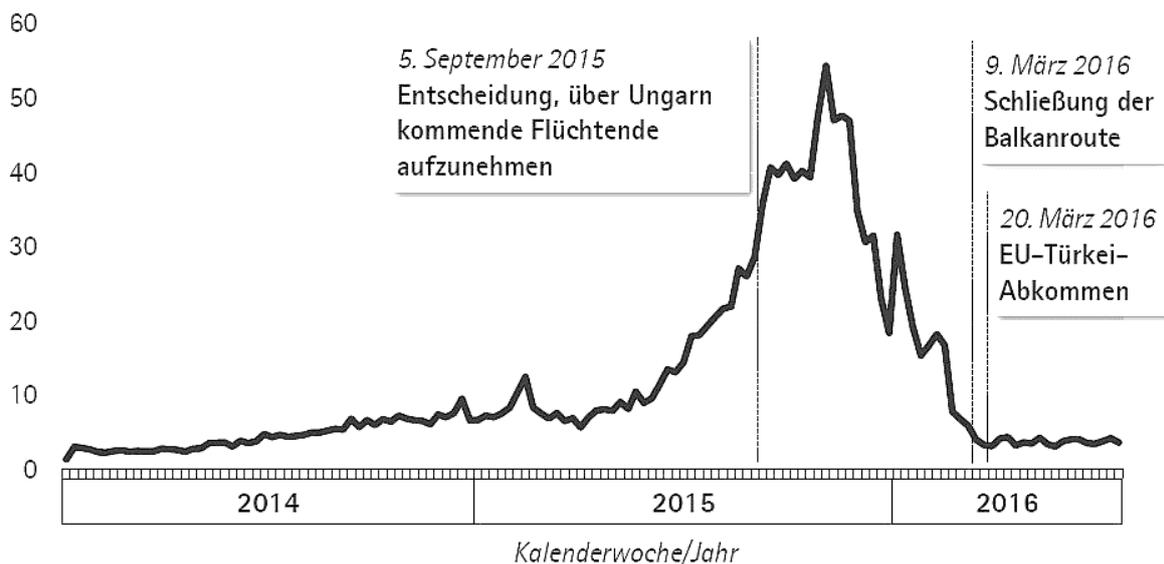


Abbildung 1: Entwicklung der Flüchtlingszahlen in Deutschland von Anfang 2014 bis Mitte 2016. Erfasste Geflüchtete pro Kalenderwoche in Tausend (Brücker et al. 2016, S. 3)

„In der Nacht auf den 5. September 2015 haben die deutsche Bundeskanzlerin Merkel und der damalige österreichische Bundeskanzler Faymann die Entscheidung getroffen, Flüchtlinge, die sich damals in Ungarn aufhielten, in ihren Ländern aufzunehmen. Diese Entscheidung wird häufig als ursächlich für den deutlichen Anstieg der Fluchtmigration nach Deutschland angesehen“ (Brücker et al. 2016). Ebenfalls im September 2015 sprach sich die deutsche Bundeskanzlerin mit den Worten, die seither häufig zitiert werden, „Wir schaffen das“ dafür aus. „Seitdem geht es drunter und drüber im Land. Die Migration wurde zum wichtigsten Thema“, schreibt SPIEGEL online (Augstein 2016). Solche Schlagzeilen tragen mitunter dazu bei, dass das Thema Fluchtmigration in der gesellschaftlichen Debatte auf emotionale Beteiligung stößt. Weiterhin ereigneten sich Vorkommnisse, die die Skepsis vieler Deutschen gegenüber Fluchtmigranten wachsen lassen. Beispiele sind die Attentate in Würzburg oder Ansbach. Ein Auszug aus dem SPIEGEL lautet hierzu: „Selbst bei manchem, der auf der Seite der Kanzlerin und CDU-Chefin stand, als sie im vergangenen September aus humanitären Gründen die Grenzen öffnen ließ, der ihren Satz "Wir schaffen das" mit Leben füllte, mögen nun die Zweifel wachsen“ (Gathmann 2016). Noch im September 2015 veröffentliche das Handels-

blatt: Flüchtlingskrise befeuert AfD-Wachstum bei Facebook (Neuerer 2015). Die negative Stimmung äußert sich mitunter durch Gewaltakte. Die Tagesschau berichtet am 13.01.2016: „Gewalt gegen Flüchtlinge. Deutlich mehr Anschläge auf Asylbewerberheime. Trauriger Rekord: Nie gab es so viele gewalttätige Übergriffe auf Flüchtlingsunterkünfte wie 2015. Vorläufige Zahlen des Bundeskriminalamts zeigen einen massiven Anstieg“ (Heißler 2016).

Nach Schließung der Balkanroute und dem umstrittenen EU-Türkei-Abkommen reduzierte sich die Ankunft von Flüchtlingen in Deutschland stark (vgl. Abbildung 1).

Im September 2016 berichtet die Frankfurter Allgemeine: „Die Kanzlerin hat ihren Flüchtlingskurs geändert und ihre Leerformel „Wir schaffen das“ aus dem Verkehr gezogen.“ (Geyer 2016). Bei der anstehenden Wahl 2017, zu welcher Angela Merkel erneut antritt, erwartet die Bundeskanzlerin Anfechtungen von rechts und links, so artikuliert sie auf der Pressekonferenz in Berlin.

Neben dem politischen und medialen Diskurs hat das Statistikportal Statista 1234 Deutsche ab 18 Jahre befragt:

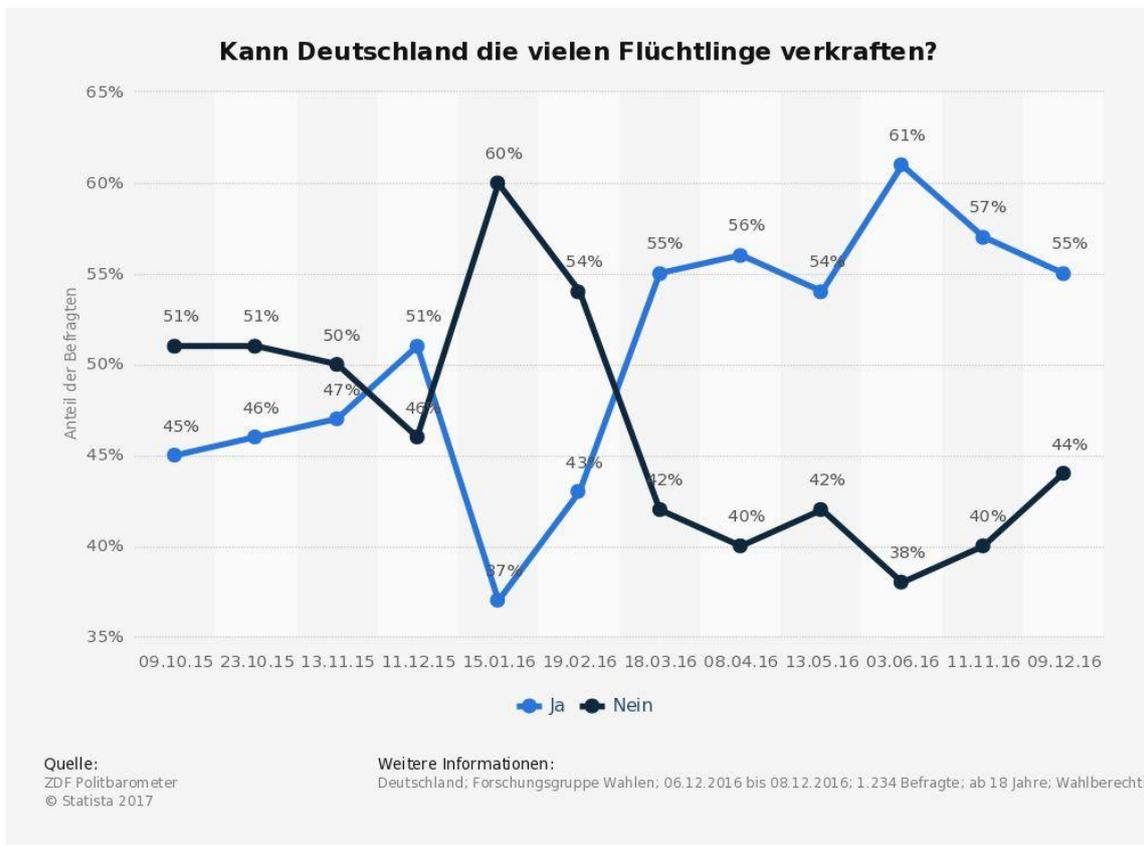


Abbildung 2: Studie zur Einstellung der Deutschen (Statista 2015)

Die Einstellungen der Deutschen hinsichtlich der Frage, ob Deutschland so viele Flüchtlinge verkraften könne, sind gespalten, wie vorausgehende Graphik darstellt. Zum Ende des Jahres 2015 beantworteten ungefähr die Hälfte der Befragten mit einem Nein, woraufhin sich Anfang 2016 diese Meinung zuspitzte. Im Laufe des Jahres 2016 jedoch flachte diese Einstellung zum Positiven hin ab.

Eine weitere Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach ergab, dass 65% der Deutschen glauben, Europa sei der Zuwanderung durch Geflüchtete nicht mehr gewachsen. 52% seien der Meinung, dass Geflüchtete das deutsche Sozialsystem ausnutzen, wohingegen 47% der Deutschen die Fluchtmigranten als integrationswillig und bereitwillig einschätzen, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen (Petersen 2015). Gleichzeitig berichtet (Euler 2016) von Sorgen aufgrund der drohenden Konkurrenz um Arbeitsplätze. Ebenso verhält es sich mit Wohnraum und Sozialleistungen. „Hinzu kommen Ängste um die öffentliche Sicherheit und Sorgen vor Überfremdung“ (ebd., S. 341).

Diese Sorgen und Zukunftsängste trotz aktuell sehr guter Wirtschaftslage gehen auch aus den Studienergebnissen der Hanns-Seidl-Stiftung im Herbst 2016 hervor. Besonders die Themen innere Sicherheit und Terrorgefahr sowie Flüchtlinge und Zuwanderung beschäftigt die Bevölkerung. Laut Umfrageergebnissen sollen diese Themen zu den derzeit bundespolitisch wichtigsten Aufgaben gehören (Hanns-Seidl-Stiftung 2016).

Ein überraschendes Ergebnis der Studie ist zudem, dass fast die Hälfte der Bayern³ sich derzeit mit Demokratie in Deutschland unzufrieden zeigt, obwohl die Wirtschaftslage sehr gut ist. Die vier häufigsten Gründe dafür sind: Politiker zu weit weg/handeln zu wenig, Terrorismus muss besser bekämpft werden, Zukunftssorgen und zu starker Zuzug/Flüchtlingsproblematik (Hanns-Seidl-Stiftung 2016, S. 19; S. 23).

³ Befragt wurden Personen ab 16 Jahren in Bayern

3 Bedeutung des Modellprojekts

Das Thema „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ unterliegt einer hohen Relevanz, der die gesellschaftliche wie politische Ebene gleichermaßen beschäftigt:

„Wir werden uns darauf einzustellen haben, dass dieser Zustrom die größte gesellschaftliche, kulturelle, finanzielle, bildungs-, arbeitsmarkt- und wohnungsbaupolitische Herausforderung seit Gründung der (alten) Bundesrepublik wird. Mir scheint sie noch gewaltiger als die deutsche Wiedervereinigung zu sein. Denn einerseits geht es um die hunderttausendfache Integration überwiegend männlicher Zuwanderer mit einem völlig anderen religiösen, normativen und qualifikatorischen Hintergrund und andererseits um die Aufnahmefähigkeit und –bereitschaft der einheimischen Bevölkerung mit sehr unterschiedlichen Gefühlslagen.“ (Steinbrück 2015, S. 6)

Ein großer Teil der Geflüchteten sind zwischen 16 und 25 Jahre alt und nach BayEUG, Artikel 35 schulpflichtig. Daher übernehmen Berufsschulen einen großen Teil der Beschulung und Ausbildungsvorbereitung von Asylbewerbern und Flüchtlingen. Die dafür eingerichteten Berufsintegrationsklassen unterliegen einer starken Dynamik. Einflussgrößen hierfür sind

- Wenig Kontinuität bei relevanten politischen Entscheidungen
- Häufige asylrechtliche Änderungen
- Vergabe von Asylbescheiden während des Schuljahrs
- Gesellschaftlicher Diskurs, der sich auf potentielle Arbeitgeber der Regionen auswirken kann

Diese Dynamik zeigt sich in den Beobachtungen an Modellschulen und Interviews mit den Lehrkräften. Ein Beispiel: Wohingegen die Berufsintegrationsklassen 2015/2016 noch überwiegend afghanische Schülerinnen und Schüler dominierten, wird diese Gruppe im Schuljahr 2016/2017 verstärkt abgeschoben. Veränderte Bedingungen verändern die Bedarfe. Das bedeutet, dass Identifikationen und Erkenntnisse aus dem Zwischenbericht 2016 bereits teilweise überholt sein können, viele darin beschriebene Bedarfe mittlerweile gestillt wurden, jedoch neue Brennpunkte aufkommen.

4 Hinweis zum methodischen Vorgehen

Die qualitative Evaluation zeichnet sich, bedingt durch die Voraussetzungen des Fortschungskontexts, durch ein hochgradig exploratives Vorgehen aus. Im Rahmen der Berufsintegrationsmaßnahme für Neuzugewanderte und Geflüchtete an Berufsschulen müssen teilweise neue Unterrichtsmethoden, Materialien und Organisationskonzepte entwickelt sowie bisher praktizierte Konstrukte oder Herangehensweisen kritisch reflektiert werden. An vielen Stellen wirft ein solcher Entwicklungsprozess grundlegende Fragen auf, die gründlich von verschiedenen Akteuren im Bildungswesen diskutiert werden müssen. Alle an diesem Prozess Beteiligten benötigen Spielraum für Kreativität und Praxiserprobung. Daran passt sich das methodische Vorgehen der qualitativen Evaluation an und versucht, die Modellschulen möglichst bedarfsorientiert zu unterstützen, offenen Fragen und Unsicherheiten Raum zu geben und unter Einbezug wissenschaftlicher Literatur aufzuarbeiten sowie effektive Projekte und Konzepte herauszuarbeiten, damit diese an andere Schulen weitermultipliziert werden können.

Folgender Bericht basiert auf empirischen Feldzugängen an den fünf ausgewählten Modellschulen. Hinzu kommen Erkenntnisse, die auf Tagungen des Projekts im Austausch mit allen am Modellprojekt beteiligten Schulen und beruflichen Akteuren entstanden sind. Um Informationen über die Berufsintegrationsklassen hinaus zu bekommen, wurden Arbeitgeber, die Fluchtmigranten beschäftigen sowie nicht beschäftigen wollen, befragt.

Durch folgende Erhebungsmethoden wurden die Daten gewonnen, auf welche sich der Zwischenbericht zum Schuljahr 2016/2017 stützt:

- Interviews mit Lehrkräften der Berufsschule und des Kooperationspartners, sozialpädagogischen Fachkräften und Personen aus der Schulleitung an den fünf ausgewählten Modellschulen
- Gruppendiskussionen auf Tagungen des Modellprojekts (alle 21 Modellschulen beteiligt)
- Beobachtung in Form von Unterrichtshospitationen
- Interviews mit Arbeitgebern, die (keine) Fluchtmigranten beschäftigen (wollen)

Der vorliegende Zwischenbericht gliedert die daraus gewonnenen Erkenntnisse in die Kapitel

- Entwicklung der Berufsintegrationsmaßnahmen,
- Akkulturation und Integration,
- Pädagogischer Auftrag,
- Begleitung zur Selbstwirksamkeit,
- Erfolgreicher Übergang in Ausbildung,
- Verbleib in der Ausbildung,
- Veränderung im Schülerverhalten,
- Besondere Projekte,
- Identifizierte Unsicherheiten,
- Zusammenfassung und
- Ausblick.

Zuvor geht das folgende Kapitel auf die allgemeine Entwicklung hinsichtlich der Berufsintegrationsmaßnahme an bayerischen Berufsschulen in den letzten Jahren und Monaten ein.

5 Entwicklung der Berufsintegrationsmaßnahmen

Erste große konzeptionelle Hürden wurden bereits zu großen Teilen bewältigt. Dazu gehören beispielsweise die Einführung eines einheitlichen Lehrplans, der Aufbau von Netzwerkstrukturen, die Verfügbarkeit räumlicher Ressourcen für die BIK-Beschulung oder das Erarbeiten passender schulinterner Unterrichtskonzepte und einer Sammlung an Unterrichtsmaterialien. Aktuell gibt es in Bayern 1150 Berufsintegrations(vor)klassen, davon sind 70 Sprachintensivklassen, die vornehmlich in Erstaufnahmeeinrichtungen stattfinden.

Die Stiftung Bildungspakt Bayern arrangiert im Rahmen des Modellprojekts Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge regelmäßige Tagungen für die teilnehmenden Schulen, um Materialien und Empfehlungen zu multiplizieren. Gleichzeitig bieten sie den Rahmen, damit sich Lehrkräfte in Begleitung eines wissenschaftlichen Beirats untereinander vernetzen können und ihre Ideen präsentieren, reflektieren und weiterhin optimieren.



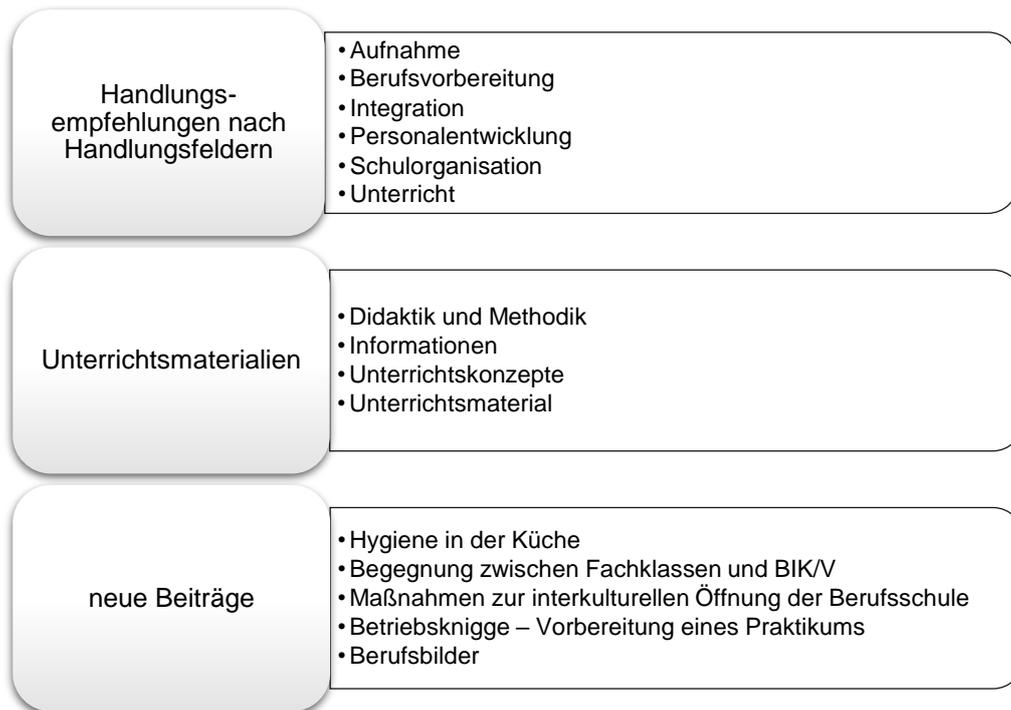
Bildquelle: Stiftung Bildungspakt Bayern (2017)



Bildquelle: Stiftung Bildungspakt Bayern (2017)

Verschiedene Ergebnisse aus dem Modellprojekt sind unter www.perspektive-beruf-bayern.de zu finden. Neben allgemeinen Handlungsempfehlungen sind bisher Unterrichtsmaterialien und konzeptionelle Beiträge veröffentlicht. Folgende Gliederung gibt einen kurzen Überblick über die derzeit veröffentlichten Inhalte:⁴

⁴ Alle Unterrichtsmaterialien werden auf der Homepage den sechs Handlungsfeldern Aufnahme, Berufsvorbereitung, Integration, Personalentwicklung, Schulorganisation und Unterricht zugeordnet



Als weiteres Unterstützungsangebot für BIK-Lehrkräfte entwickelte das ISB über 50 Lernszenarien für die BIK/V. Der Arbeitskreis wurde in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU überwiegend aus Lehrkräften von Modellschulen besetzt. Die Materialien werden den einzelnen Schulen mit BerufsinTEGRATIONSVORKLASSEN zugeschickt und sind zudem online verfügbar.⁵

Die gezielte Berufsvorbereitung, die an Berufsschulen stattfindet, stellt sich neben der Sprachförderung als wichtig und gewinnbringend für einen erfolgreichen Übergang und die berufliche Integration heraus. Das fachübergreifende und handlungsorientierte Lernen mit Praxisanteilen oder Praxisbezug fördert nicht nur eine gezielte Vorbereitung auf den Beruf, sondern auch das allgemeine Verständnis für theoretische Inhalte, das Sprachlernen sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler.

⁵ sh. dazu <http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsinTEGRATION/berufsinTEGRATIONSVORKLASSEN-bikv/>



Bildquelle: Stiftung Bildungspakt Bayern (2017)

Wie bereits erläutert ist dem zweijährigen Konzept der Berufsintegrationsmaßnahme großer Erfolg zuzusprechen. Die Variationsoptionen, welche das Konzept der Berufsintegrationsmaßnahme ermöglicht, fokussieren die Integration in den Arbeitsmarkt und tragen zu einer individuellen Förderung der Schüler bei. Rund die Hälfte von ihnen gehen in eine sinnvolle Anschlussmaßnahme über (z.B. duale Ausbildung, Einstiegsqualifizierung, Berufsfachschule, o.ä.). Zu 35% der Schüler gibt es keine konkreten Informationen zu Anschlussmaßnahmen. Die restlichen 7% der Schüler nehmen berufsvorbereitende Maßnahmen der Agentur für Arbeit⁶ bzw. des Jobcenters wahr und 10% wiederholen die Klasse (vgl. ISB 2017c).

Dazu muss ergänzt werden: Erfolge sind abhängig von ihrer Definition (vgl. dazu Kapitel 9.3.1.1). Würde man die Lernfortschritte der Schüler auf einer *individuellen* Ebene betrachten, sind auch bei mehreren Klassen-Wiederholern, die beispielsweise im Heimatland noch keine Schulbildung erhalten hatten, positive Entwicklungen bemerkbar. Für diese Schüler ist das Wiederholen der Klasse als ein drittes berufsvorbereitendes Beschulungsjahr sinnvoll.

Grundsätzlich ist aus Sicht der qualitativen Evaluation jedoch eine pauschalierende Verlängerung der Berufsintegrationsmaßnahme keine ratsame Option. Auch die Schüler sprechen sich gegen eine immer wieder diskutierte Verlängerung der zweijährigen Berufsintegrationsmaßnahme aus, weil sie möglichst schnell arbeiten möchten, um Geld zu verdienen. Die Lehrkräfte sehen ebenfalls keinen effektiven Mehrwert in einem dritten Jahr, viel mehr plädieren sie für eine zusätzliche Förderung während der Ausbildungszeit. Auch wenn für manche Schüler laut Erfahrungsberichten der Schulen zwei Jahre Berufsintegration nicht ausreichen, um in einer Ausbildung bestehen zu können, ist ein weiterer Verbleib in einer schulischen Maßnahme somit aus motivationalen Gründen selten sinnvoll.

Das Beschulungsmodell zur Berufsintegration sollte in seiner zeitlichen Dimensionierung beibehalten und durch bedarfsorientierte weiterführende Unterstützungsmaßnahmen ergänzt werden. Folgende Ausführungen nennen beispielhaft einige Möglichkeiten:

⁶ Die Einstiegsqualifizierung ist hier nicht mit einberechnet, sondern wird separat aufgelistet.

Zur nachhaltigen Berufsintegration ist es unter Berücksichtigung der zu großen Teilen stark mangelnden Vorbildung der Schüler wichtig, eine Förderung über das zweijährige Berufsintegrationsmodell hinaus zu ermöglichen. Eine solche Förderung kann beispielsweise durch den zusätzlichen Einsatz von DaZ-Lehrkräften im regulären Fachunterricht der Berufsschule erfolgen. Auch separate Kursangebote, die sich flexibel an aktuelle Bedarfe der jungen Auszubildenden anpassen, können angedacht werden. Eine weitere Option ist, bisherige Angebote, wie z. B. ausbildungsbegleitende Hilfen, bedarfsgerecht zu adaptieren. Wichtig sind in jedem Fall die enge Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule, ein hohes Maß an Flexibilität und rasches Reagieren auf die aktuellen Bedarfe der Auszubildenden sowie eine angemessene methodische und sprachliche Ausgestaltung der Fördermaßnahmen.

6 Akkulturation und (Berufs-)Integration

6.1 Zum Kontext aus der Praxis

Berufsintegrationsklassen haben in erster Linie zum Ziel, die jungen neu zugewanderten Menschen in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Berücksichtigt man jedoch beispielsweise, dass aus Sicht der Betriebe kulturelle Barrieren oder die Angst vor Belastung des Betriebsklimas aufgrund kultureller Unterschiede wesentliche Stolpersteine der Arbeitsmarktintegration von Migranten und Geflüchteten sind (vgl. Kapitel 9.4), wird schnell klar, dass es nicht ausreicht, sich im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung in diesen Klassen auf sprachlichen und fachlichen Unterricht zu beschränken. Die jungen Menschen müssen sich mit der Lebensweise, den neuen Regeln, Normen und Werten des Aufnahmelandes auseinandersetzen und sich im Aufnahmeland neu sozialisieren, sodass Integration gelingt. Dieser Prozess der Sozialisation an neue gesellschaftliche Kontexte zu einem späteren Zeitpunkt nach Beginn des Lebens wird „Akkulturation“ genannt. (Esser 2001, S. 9).

6.2 Theoretische Aufarbeitung

Der Begriff der „Akkulturation“ baut auf dem Wortstamm der „Kultur“ auf. Der Begriff der „Kultur“ dient häufig als Oberbegriff für bestimmte Werte, Bräuche, Sprachen, Religionen, Normen etc. Es gibt zahlreiche Definitionen, die „Kultur“ zu beschreiben versuchen.⁷ Laut Hofstede ist Kultur beispielsweise die „mentale Programmierung“ (vgl. hierzu Kapitel 7.1.4) bzw. „software of the mind“ (Hofstede 1991, S. 4) oder „the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group or category of people from another (Hofstede 1991, S. 5; zitiert nach Olbers 2009).

Schmidt (2014) geht im Folgenden darauf ein, warum Akkulturation für ein friedvolles und harmonisches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen wichtig ist:

“Bei der Begegnung von zwei Personen, die in einer spezifischen, sich voneinander unterscheidenden Kultur aufgewachsen und sozialisiert worden sind, gehen zunächst beide Interaktionspartner davon aus, dass ihr eigenes Orientierungssystem und die daraus für sie gültigen Werte, Regeln, Normen richtig, adäquat, angemessen sind. Andere Formen der Wahrnehmung, der Beurteilung und Beeinflussung werden als falsch, nicht ganz richtig, lückenhaft oder primitive angesehen.

Da Kultur ein komplexes Geflecht von Einstellungen und Verhaltensweisen ist, das Menschen die Möglichkeit gibt, miteinander umzugehen und zur Sinnstiftung beiträgt, bekommen Menschen und Dinge so ihren jeweiligen Platz im Leben des Einzelnen. Die Kultur, in der man aufwächst, bestimmt so die Bedeutung, die den Menschen und Dingen gegeben wird und davon gehen Ansprüche an das Verhalten aus, d.h. ein bestimmtes Verhalten erfordert eine spezifische Antwort. (...) Man sollte sich klar darüber waren, dass diese Voraussetzungen die Gefahr von Fehlinterpretationen in sich bergen“ (Schmidt 2014, S. 50).⁸

⁷ Bei Kulturdefinitionen soll berücksichtigt werden, dass „ zu kurzfristige und schemenhafte oder reduzierte Darstellung, was Kultur ist, [...] leicht stereotypes Denken und Handeln“ fördern kann (Olbers 2009).

⁸ vgl. hierzu auch Banning 1995

Esser (2001) sieht die (Ak)kulturation, also die Sozialisation an neue gesellschaftliche Kontexte, als Teil der Integration.⁹ In diesem Zusammenhang wird im politischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext häufig über den Grad der Anpassung an die neue Gesellschaft diskutiert.

„Die Begegnung mit Andersartigkeit hat in unserer Menschheitsgeschichte ganz unterschiedliche Ansätze hervorgerufen. So erfanden die einen Windmühlen, mit denen Eigenes mit Anderem zu etwas Neuem verarbeitet wurde. Andere wollten das bereits vorhandene erhalten und bauten Mauern zum Schutz. So begegnen uns im öffentlichen Diskurs Parolen wie z.B. „kulturelle Verschiedenartigkeit“, „interkulturelle Missverständnisse“, „Leitkultur“ oder auch „Diversität bereichert“, Chancen der Globalisierung“ und „Innovationspotential“ (Olbers 2009, S. 9).

Die Anpassung an eine Leitkultur wäre nach dem Modell von Berry (1990) der Assimilation zuzuordnen. Berry (1990) beschreibt in folgendem Modell verschiedene Dimensionen von Akkulturation. Sie orientieren sich an der Frage: Inwieweit soll die eigene Herkunftsidentität behalten werden und/oder eine Umorientierung an die neue Mehrheits-/Aufnahmekultur stattfinden? Daraus ergeben sich folgende vier Akkulturationsausprägungen:

| | | Identifikation und Kontakt mit der Herkunftskultur | |
|---|---|--|------------------|
| | | + | - |
| Identifikation und Kontakt mit der Gastkultur | + | Integration | Assimilation |
| | - | Separation | Marginalisierung |

Tabelle 1: Akkulturationsmodell von Berry (1990)

6.3 Praxisrelevanz

Während Assimilation die einseitige Anpassung an die Mehrheits-/Aufnahmekultur beschreibt, hält Integration sowohl die Herkunftskultur als auch den Kontakt zur Mehrheits-/ Aufnahmegesellschaft aufrecht. Unter Marginalisierung wird die Isolation von der Aufnahmekultur sowie der Herkunftskultur verstanden, Separation hingegen ist die einseitige Aufrechterhaltung der Herkunftskultur verbunden mit der Abgrenzung von der Mehrheits-/Aufnahmegesellschaft.

Es ist wichtig, dass Lehrkräfte sich ihrer Erwartungen an die jungen Menschen bewusst werden. Das Modell von Berry (1990) kann hierbei ein Gedankengerüst sein, um seine eigenen Einstellungen einzuordnen.

Um durch Fehlinterpretationen entstehende Konflikte zu vermeiden und ein friedvolles Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen zu gewährleisten, ist auf beiden Seiten Toleranz und gegenseitiges

⁹ Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Integration wird an dieser Stelle bewusst vermieden, da die damit verbundene hohe Komplexität verbunden mit den unterschiedlichen Definitionsansätzen für den Zweck dieses Berichts zu ausufernd wäre.

Verständnis notwendig. Die Schwierigkeit dabei ist jedoch, die Grenzen der Toleranz auszubalancieren. Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen sind häufig in Situationen, wo solche Grenzen gesetzt werden müssen (vgl. z.B. Kapitel 8.3; 8.4; 15). Je nach Einstellung variieren diese Grenzen. Denn auch die Lehrkräfte unterscheiden sich in ihren persönlichen Standpunkten hinsichtlich dem Grad der Akkulturation junger Fluchtmigranten. Viele lassen sich der Dimension Integration, viele der Assimilation zuordnen. Während einige Lehrkräfte an ihrem interkulturellen Verständnis arbeiten, sehr empathisch sind und eng mit interkulturellen Experten zusammenarbeiten, vertreten andere den Standpunkt, dass sie sich bewusst nicht mit interkulturellen Kompetenzen auseinandersetzen, weil Neuzuwanderer sich ohnehin an die Kultur im Aufnahmeland anzupassen haben und Rücksichtnahme auf andere kulturelle Besonderheiten nicht nötig seien.

Es ist unumstritten, dass die Einstellung von Menschen Einfluss auf ihr Verhalten hat (vgl. z.B. Eagly und Chaiken 1993; Mummendey 1988). Im Kontext Schule bedeutet dies: Die Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema Akkulturation und Interkulturalität beeinflussen die organisatorische, pädagogische und didaktische Ausgestaltung des Unterrichts in Berufsintegrationsklassen.

Für eine effiziente Beschulungsmaßnahme ist des Weiteren wichtig, dass sich die Lehrkräfte nicht nur ihrer Einstellung und ihren Erwartungen an die jungen neu Zugewanderten bewusst werden, sondern sich auch innerhalb einer Schule auf ein dezidiertes Regelsystem einigen. Regeln berufen sich allerdings auf vorherrschende Werte. Auch hier ist ein Reflexionsprozess anzustoßen (vgl. Kapitel 8.1).

Gleichermaßen ist es wichtig, den Schülern eingeführte Regeln sowie gesellschaftliche Normen verständlich zu erklären, sodass sie deren Sinnhaftigkeit verstehen. Regeln sowie auch das Aufklären über gesellschaftliche Normen können den jungen Fluchtmigranten zudem Verhaltenssicherheit in verschiedenen Situationen geben, wodurch Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit wächst. Wer nicht weiß, welche gesellschaftlichen Normen in bestimmten Situationen gepflegt werden, kann sie nicht einhalten und macht negative Erfahrungen durch die dadurch verursachten Reaktionen. Je nach Attribution hat dies negative Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit (vgl. auch Kapitel 1).

Besonders zu empfehlen ist, Regeln in gemeinsamen Fallberatungen konkret anhand bereits erlebter Situationen aufzuarbeiten. Hierzu zwei beispielhafte Situationsbeschreibungen aus Gruppendiskussionen von BIK-Lehrkräften:

Beispiel A:

Lehrer 1: „Dann kam der Vater, hat seinem Mädchen verboten, beim Sport mitzumachen, wenn sie nicht eine Winterjacke dabei trägt! Dann hab ich aber schon interveniert und gesagt, das geht so nicht. Das ist ja außerdem gesundheitsschädigend. Da weiß ich dann auch nicht recht, ob das jetzt richtig war oder was ich machen soll.“

Lehrer 2: Hm. Also ich finde, dass der Vater eh schon sehr fortschrittlich und angepasst ist. Es gibt andere, die lassen ihre Tochter gar nicht beim Sport mitmachen. Und schon gleich gar nicht, wenn Jungs dabei sind. Von dem her hätte ich mich da nicht eingemischt.“

Beispiel B:

Lehrer 1: „Der ist jetzt zum Xten Mal zu spät gekommen – wenn er überhaupt zur Schule kommt. Ich hab keinen Bock mehr, den immer wieder in die Klasse aufzunehmen. Das ist auch unfair unseren anderen Schülern gegenüber. Und da hab ich auch kein Verständnis mehr. Pünktlichkeit ist jetzt wirklich nicht viel verlangt. So überlebt der in der Arbeitswelt eh nicht!“

Lehrer 2: Jetzt geh, ich bin da schon geduldiger mit meinen Schülern. Die haben das eben nicht gelernt in ihren Heimatländern, bei denen ticken die Uhren halt anders. Da müssen wir uns einfach ein bisschen dran gewöhnen.“

7 Pädagogischer Auftrag

7.1 Wertevermittlung

„Deutschland sieht sich derzeit mit einer der größten Herausforderungen der jüngsten Geschichte konfrontiert: Jeden Tag erreichen mehrere tausend Menschen Deutschland und beantragen Asyl. Bei einem großen Teil von ihnen besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie als schutzberechtigt anerkannt und damit langfristig in Deutschland bleiben werden. Diese Menschen müssen so rasch wie möglich in Gesellschaft und Arbeitsmarkt integriert werden. Um dies zu erreichen, ist sowohl ein frühzeitiger Erwerb der deutschen Sprache als auch die Vermittlung derjenigen Werte und Normen notwendig, die in unserem Land gelten“ (BAMF 2016c).

Eine zentrale Aufgabe in Berufsintegrationsklassen ist die Wertevermittlung (vgl. auch ISB 2017b). Lehrkräfte wurden dazu befragt, auf welche Werte sie hierbei Bezug nehmen und wie die Ausgestaltung dieser Aufgabe konkret aussieht. Antworten dazu hielten sich meist sehr allgemein wie z.B. „Sowas wie Pünktlichkeit“, „die Regeln, die wir eben haben“ oder „Naja, unsere Werte halt.“

Aufgrund dessen beschäftigen sich die folgenden Kapitel als theoretische Exkurse mit den Fragen „Was sind eigentlich Werte?“ und „Welche Werte haben die Deutschen?“ bzw. „An welche Werte sollen wir denken, wenn von ‚Wertevermittlung‘ die Rede ist?“ zugrunde.

7.1.1 Annäherung an den Wertebegriff

Von „Werten“ ist in vielen Kontexten die Rede. Wenn BIK-Lehrkräfte von „Wertevermittlung“ sprechen, ist der pädagogische sowie kulturelle bzw. gesellschaftliche Kontext naheliegend. Soziologische Forschungsansätze greifen diesbezüglich häufig die Grundwerte auf, die nahezu alle Mitglieder einer Gesellschaft teilen. Peuckert (2006, S. 352) verknüpft damit einen „Orientierungsstandard“, was sich positiv auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirkt. Dupuis (1992, S. 718) spricht von einem „Handlungsmaßstab“. Für Scherr (2013) stellen Werte „eine unverzichtbare Grundlage sozialen Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Ordnung“ dar (ebd., S. 271). Rehberg (2007, S. 83) bringt damit zudem eine beurteilend-wertende Komponente in Verbindung.

Häufig werden Werte und Normen von befragten Lehrkräften synonym verwendet, obwohl sie sich in ihrer Bedeutung unterscheiden. Normen sind „eine festgelegte Form der Wertrealisierung“ (Schlüter 1988, S. 177). Normen fungieren also als „konkrete Handlungsregeln bzw. Anweisungen, die dazu dienen, den Geltungsanspruch von Werten zu erfüllen“ (Rekus 2008, S. 10). Treffendere Synonyme für Normen sind demnach „Vorschrift“ oder „Regel“. Normen können durch die Beobachtbarkeit des Handelns besser erkannt werden und entsprechend als gut oder schlecht bewertet werden im Gegensatz zu Werten, die als Leitvorstellungen für das Handeln dienen. Werte stellen Motive unseres Handelns dar. Sie geben unserem Handeln einen Ordnungsrahmen.

7.1.2 Werte in Deutschland

Was sind „unsere Werte“? Das folgende Kapitel versucht diese Frage für eine weitere begriffliche Klärung zu beantworten und geht auf aktuelle Wertebezüge in Deutschland ein.

Grundlegend für die Entwicklung des europäischen Demokratieverständnisses war die Französische Revolution mit ihren Werten *liberté, égalité, fraternité* (dt. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit). Auch unser Grundgesetz und unsere Verfassung bauen darauf auf.

Ist von „Wertevermittlung“ in Deutschland die Rede, wird auch hier häufig Bezug auf das Grundgesetz genommen. So auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge:

„Das Grundgesetz lebt, indem wir es alle achten. Seine Werte sind nicht nur die Grundlage unseres Staates, sie sind auch die Basis unseres Zusammenlebens. Nur weil die im Folgenden beschriebenen Rechte und Pflichten auch in den Herzen und Köpfen der Menschen verankert sind, herrschen in Deutschland seit Jahrzehnten Frieden, Freiheit und Wohlstand“ (BAMF 2016b).

Ebenso verweist auf schulischer Ebene der Lehrplan von Berufsintegrationsklassen (Lerngebiet 3.1) auf das Grundgesetz:

„Die Grundlage für ein gelingendes Zusammenleben in einer wertpluralen Gesellschaft ist die individuelle Werteorientierung des Individuums. Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich bei ihrer Suche nach verlässlichen moralischen Prinzipien am Grundrechtskatalog des Grundgesetzes. Vor diesem Hintergrund tragen sie zu der in Deutschland bestehenden Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen bei“ (ISB 2017b).

Darüber hinaus gibt es in Deutschland jedoch noch viele weitere Wertbezüge:

- Untersucht man die Items verschiedener Werte-Untersuchungen in Deutschland, bemerkt man eine starke Varianz der Auswahl, was als „Wert“ angegeben wird. Beispielsweise hat das Statistik-Portal Statista (2015) vom 7. bis 17. November 2015 folgende Items als Werte deklariert und dazu 1500 Deutschen ab 15 Jahren befragt.

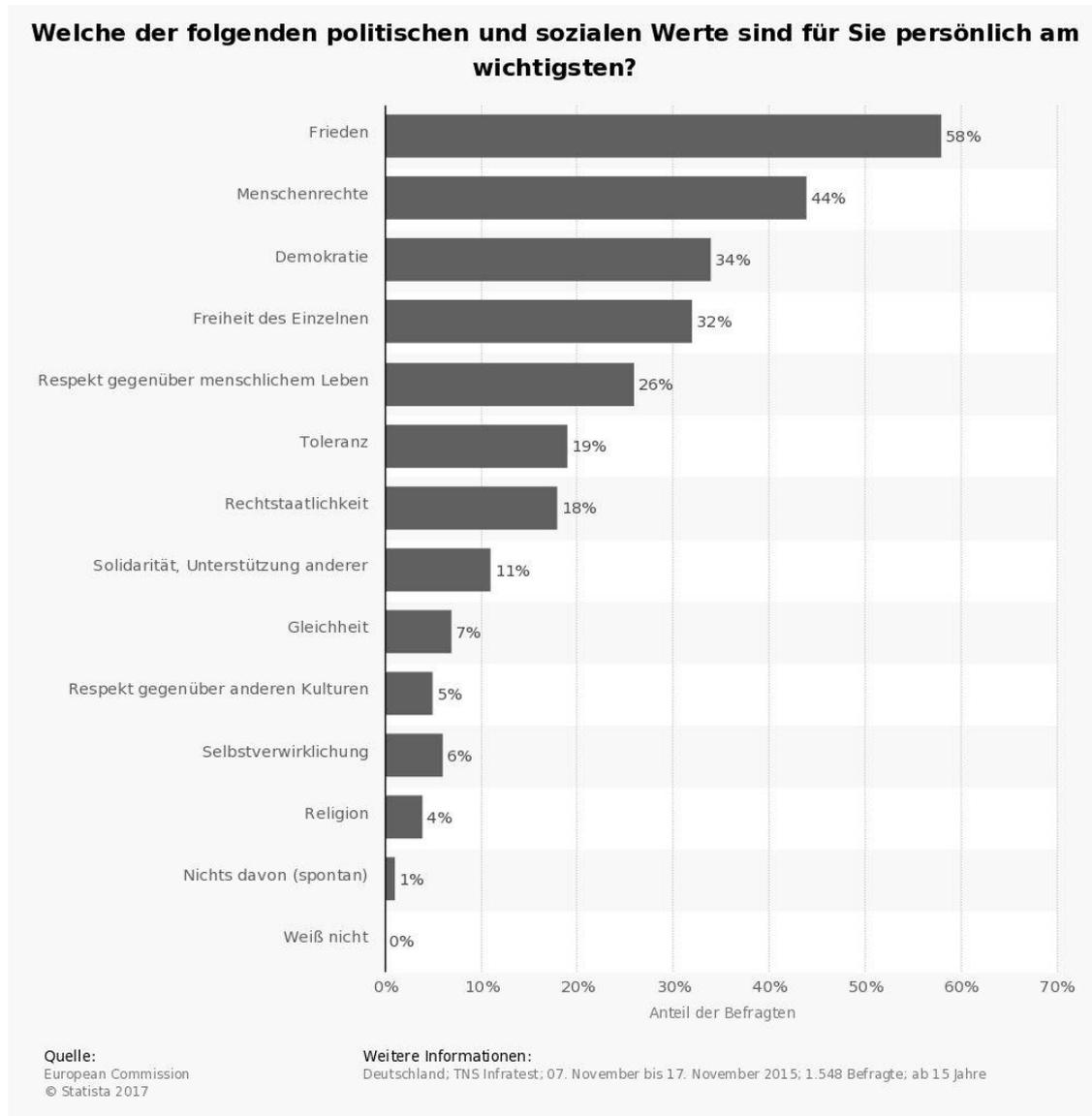


Abbildung 3: Politische und soziale Werte der Deutschen (Statista 2015)

Für 58% der Deutschen ist unter den vorgegebenen Items Frieden der wichtigste politische und soziale Wert, wonach Menschenrecht mit 44% und Demokratie sowie Freiheit des Einzelnen mit 34% und 32% folgen.

- Des Weiteren orientieren sich viele Menschen im Rahmen ihrer christlichen Religionszugehörigkeit an den zehn Geboten, die eine weitere Wertegrundlage in Deutschland darstellt.
- Konkret auf den Unterricht mit Geflüchteten bezogen, greift das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2016) Wertebildung auf und hat ein Lehrwerk für Geflüchtete dazu veröffentlicht. Es enthält die Bereiche
 - Demokratie verstehen und gestalten
 - Grundrechte im Grundgesetz
 - Meine Religion – Deine Religion
 - Kommunikation – andere verstehen, sich ausdrücken
 - Freie Entfaltung der Persönlichkeit – Selbstwahrnehmung und Empathie

- Das (BAMF 2016c) kennzeichnet in seiner Publikation zur „Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber“ folgende Aspekte als notwendige Werte in Integrationskursen (S. 45ff):
 - Die Teilnehmenden kennen die grundlegenden Regeln des Zusammenlebens in ihren Unterkünften und im öffentlichen Leben (z.B. Höflichkeitsformen, Pünktlichkeit, Hausordnung und Ruhezeiten)
 - Die Teilnehmenden kennen die wichtigsten Prinzipien des Grundgesetzes (Demokratie, Recht auf Bildung und körperliche Unversehrtheit etc.)
 - Die Teilnehmenden kennen die wesentlichen Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit (z.B. Gleichheit vor dem Gesetz, Rechte und Pflichten von Bürgern und Staat, Konsequenzen der Verletzung der Regeln des Zusammenlebens)
 - Die Teilnehmenden kennen die Rolle der Frau in der deutschen Gesellschaft Gleichberechtigung von Mann und Frau (wie z.B. sexuelle Selbstbestimmung, Frauen in Entscheidungspositionen, Arbeitsteilung im Haushalt etc.)

- Der Umgang mit dem anderen Geschlecht wird auch in Lehrbüchern unter der Kategorie der Wertevermittlung behandelt. Stein (2009) unterscheidet grundsätzlich hinsichtlich der Wertevermittlung zwischen intentionaler (direkter), funktionaler (indirekter) und extensionaler Erziehung (Stein 2009, S. 39). Wohingegen intentionale Wertevermittlung das Erklären von Verhaltensregeln und extensionale Wertevermittlung durch das Erleben und positive Bewerten von Werten bestimmt wird, kann laut Grein (2016, S. 5) funktionale Wertevermittlung, d.h. das Vorleben von Werten, auch durch Lehrwerke geschehen, in denen zentrale Werte durch Geschichten von Protagonisten vorgelebt werden. „Der Einstieg in die Wertevermittlung erfolgt über gute Lehrwerke wie Schritte plus Neu, die Festigung und Akzeptanz der Werte erfolgt dann durch Menschen, die die Sinnhaftigkeit dieser Werte vorleben.“ (Grein 2016, S. 17). Dazu ein Beispiel: Sie führt aus dem Lehrwerk *Schritte plus Neu* abgebildete Personen auf, die
 - ... zusammenleben, ohne verheiratet zu sein
 - ... geschieden sind
 - ... egal ob Mann oder Frau, den gleichen Beruf haben
 - ... einen lockeren Umgang zwischen Mann und Frau pflegen (ebd. S. 6f).

7.1.3 Die Notwendigkeit der Werte-/Normenvermittlung

Frey (2016) nimmt in folgendem Zitat Bezug zur Notwendigkeit der Vermittlung von Werten im Rahmen der Flüchtlingsdebatte:

„Werte leiten das Verhalten von Menschen. Sie liefern ein Koordinatensystem, einen Kompass, an dem sich ein Mensch orientieren kann, und bilden die Basis von Entscheidungen. Die aktuelle Diskussion um die Aufnahme und Integration von Flüchtlingen in Europa zeigt uns wie wichtig es ist, über Werte wie Respekt, Zivilcourage, sowie Nächstenliebe zu diskutieren und auch zu reflektieren wie man diese Werte leben und umsetzen kann“ (Frey 2016; zitiert nach Grein 2016, S. 2).

Dieser Aussage zu Grunde legt Frey (2016) die Wertedefinition: „Grundsätze, nach denen eine Gesellschaft oder eine Gruppe von Menschen ihr Zusammenleben richtet oder richten will“ (Frey 2016; zitiert nach Grein 2016, S. 2).

Nach Scholz (2007) ist die Kultur einer Person ein Einflussfaktor für die jeweilige Wertebildung. Scholz (2007) spricht dabei von „kultureller Identität“. Darunter wird „die Gesamtheit der kulturell geprägten Werte samt den daraus resultierenden Weltansichten und Denkweisen sowie der ebenfalls kulturell geprägten Verhaltens- und Lebensweisen verstanden, die das Eigenbild einer Kulturgemeinschaft (...) prägen“ (Scholz 2007, S. 32).

7.1.4 Werte und Kultur als Teil mentaler Programmierung

Wie bereits erwähnt, ist der Kultur-Begriff sehr weitläufig und wird je nach Literaturquelle und Kontext unterschiedlich definiert. Im Folgenden soll ein kurzer Exkurs zur Definition von Kultur nach Hofstede und Hofstede (2011) folgen. Sie beschreiben „Kultur“ als „mentale Programmierung“, aus welcher Denk-, -Fühl- und Handlungsmuster hervorgehen, weil die Quellen dessen im sozialen Umfeld liegen, in dem man aufgewachsen ist (Hofstede und Hofstede 2011, S. 3ff).

Hofstede sieht Kultur dabei als nur eine der drei Ebenen mentaler Programmierung.

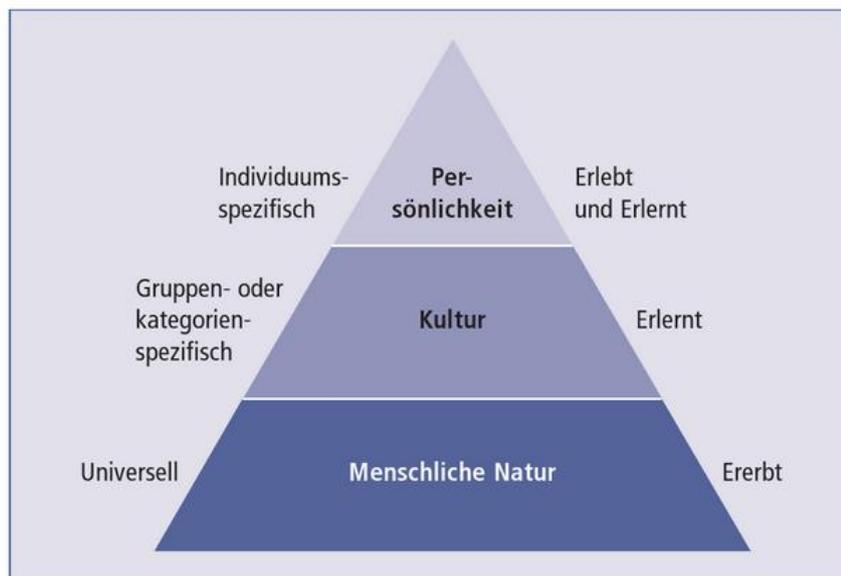


Abbildung 4: Drei Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung des Menschen (Hofstede und Hofstede 2011, S. 5)

In der Graphik nach Hofstede und Hofstede (2011) ist die menschliche Natur in Form unserer physischen und grundlegend auch psychischen Funktionsweise allen Menschen gemein und stellt die Basis dar. Jeder Mensch kann Gefühlen wie Angst, Scham, Liebe, Traurigkeit, Freude und Zorn empfinden. Die Reaktion darauf ist jedoch von der Kultur geprägt (Hofstede und Hofstede 2011, S. 5). Die Kultur stellt die zweite Ebene der mentalen Programmierung dar und ist ein gruppenspezifisches Phänomen. Die Spitze der drei Ebenen ist die Persönlichkeit. Die Persönlichkeit ist geformt durch eine individuelle Kombination einzigartiger, persönlicher Erfahrungen, Genen und kollektiv erlernten Einflüssen (Hofstede und Hofstede 2011, S. 5).

Wie äußert sich der Einflussfaktor der Kultur nun konkret? Hofstede und Hofstede (2011) hat in Form eines Zwiebelendiagramms dargestellt, auf welche Weisen sich kulturelle Unterschiede zeigen. Kern des Ganzen sind die Werte, wohingegen die Symbole einer Kultur als äußerster Ring als am oberflächlichsten eingeordnet werden.

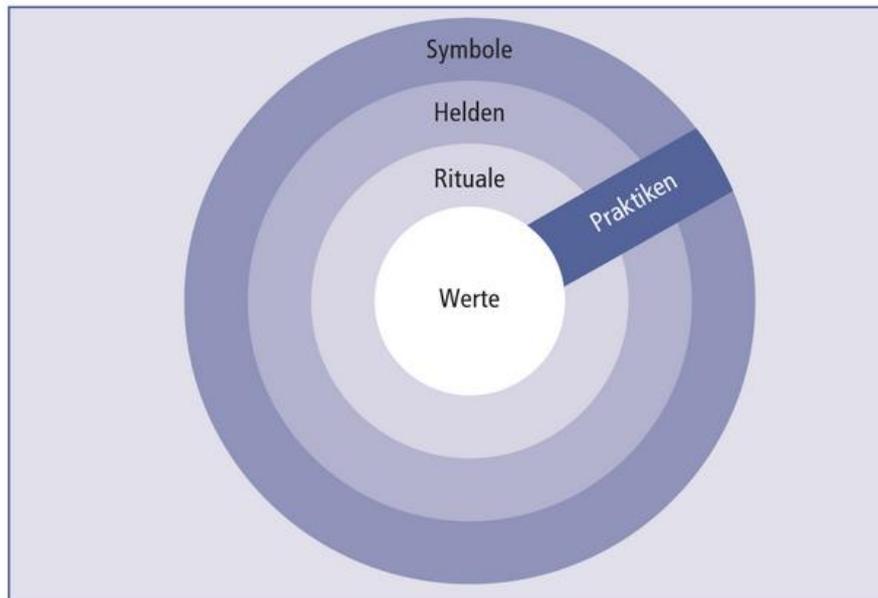


Abbildung 5: Das "Zwiebelendiagramm": Manifestation von Kultur auf verschiedenen Tiefenebenen (Hofstede und Hofstede 2011, S. 8)

Kultur manifestiert sich nach Hofstede und Hofstede (2011) auf den Ebenen Werte, Rituale, Helden und Symbole.

Symbole als Worte, Gesten oder Bilder als äußerste „Zwiebelschicht“ stehen innerhalb einer Kultur für bestimmte Bedeutungen. Beispiele hierfür sind die Kleidung, die Haartracht, Statussymbole, Flaggen oder die Worte einer Sprache.

Helden sind fiktive, tote oder lebendige Personen, welche durch ihre Eigenschaften als Vorbilder der jeweiligen Kultur geachtet werden.

„Rituale sind kollektive Tätigkeiten, die für das Erreichen der angestrebten Ziele eigentlich überflüssig sind, aber innerhalb einer Kultur als sozial notwendig gelten“ (Hofstede und Hofstede 2011, S.9), wie beispielsweise soziale und religiöse Zeremonien.

Diese drei Ebenen werden im Zwiebelendiagramm als Praktiken zusammengefasst. Für einen außenstehenden Beobachter sind diese sichtbar, die jeweilige kulturelle Bedeutung jedoch nicht. Sie bedarf der kulturell geprägten Interpretation (Hofstede und Hofstede 2011, S. 9).

Den Kern des Zwiebelendiagramms bilden die Werte. Hofstede und Hofstede (2011) definieren Werte als „allgemeine Neigung, bestimmte Umstände anderen vorzuziehen. Werte sind Gefühle mit einer Orientierung zum Plus- oder Minuspol hin“ (ebd., S. 9). Hofstede und Hofstede führt hierfür folgende Gegensätze auf (S.9):

| | | |
|-----------|---|-------------|
| gut | - | böse |
| sauber | - | schmutzig |
| sicher | - | gefährlich |
| erlaubt | - | verboten |
| anständig | - | unanständig |
| moralisch | - | unmoralisch |
| schön | - | hässlich |
| natürlich | - | unnatürlich |
| normal | - | anormal |
| paradox | - | logisch |
| rational | - | irrational |

Werte unterliegen also Bewertungsprozessen. Was ist schmutzig oder unanständig und was ist gut und moralisch? Solche Prägungen leiten das Handeln von Menschen.

Werte werden laut Hofstede nach Geburt bis zum ca. 12 Lebensjahr durch die Umgebung wie Familie und Freunden erworben (ebd., S. 10). Kulturwandel kann sich in den äußeren Ebenen des Zwiebel diagrams schnell vollziehen, beispielsweise veränderte Praktiken durch Technikentwicklungen, die (Grund-)Werte einer Kultur verändern sich jedoch nur sehr langsam (ebd., S. 15).

Hofstede analysiert die Unterschiede zwischen Kulturen. Dafür hat er die Dimensionen Individualismus vs. Kollektivismus, Maskulinität vs. Femininität, Ungewissheitsvermeidung, Lang- oder kurzfristige Ausrichtung, Nachgiebigkeit und Beherrschung oder Machtdistanz zwischen Kulturen untersucht. In folgendem werden zur Veranschaulichung einige Beispiele gegeben.¹⁰

Individualismus vs. Kollektivismus beschreibt die Einstellung eines Individuums zur Gruppe, in welcher man integriert ist. Individualismus beschreibt Gesellschaften, in denen die Bindungen zwischen den Individuen locker sind. Kollektivismus beschreibt Gesellschaften, in denen der Mensch von Geburt an in starke geschlossene Wir-Gruppen integriert ist, die ihn ein Leben lang schützen, dafür aber bedingungslos Loyalität verlangen. Folgender Tabellenausschnitt zeigt Vergleiche hinsichtlich dieser Dimensionen zwischen verschiedenen Kulturen. Ein hoher Punktwert steht für einen starken Individualismus.

¹⁰ Für ausführlichere und ergänzende Informationen hierzu vgl. Hofstede und Hofstede 2011.

| Länder/Region | Punktwert |
|------------------|-----------|
| Westafrika | 20 |
| Ostafrika | 27 |
| Rumänien | 30 |
| Arabische Länder | 38 |
| Iran | 41 |
| Polen | 60 |
| Deutschland | 67 |
| USA | 91 |

Tabelle 2: Individualismus-Indexwerte ausgewählter Länder nach Hofstede und Hofstede (2011, S. 100ff)

Im Hinblick auf die überwiegend afrikanischen und arabischen Herkunftsländer der Schüler in Berufsintegrationsklassen ist festzustellen, dass das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit sehr viel stärker ausgeprägt ist als in Deutschland. Lehrkräfte des Modellprojekts erzählen erfahrungsgemäß, dass die Beziehungsebene in Berufsintegrationsklassen der zentrale Zugangsweg zu den Schülerinnen und Schülern ist. Ein Interviewausschnitt hierzu ist beispielsweise:

„Wir arbeiten sehr oft über die Beziehungsebene. Erst wenn wir einen guten Draht zu den Schülern haben, können wir etwas erreichen. Vor Kurzem beschwerte sich beispielsweise wieder ein Praktikumsbetrieb, dass unser Schüler zu spät käme. Der Schüler erzählt uns daraufhin, dass er vorhat, das Praktikum sogar abzubrechen. Aus Erfahrung wissen wir, dass wir mit sachlicher Argumentation bei den Schülern häufig nicht viel weiterkommen als wenn wir sagen: „[Name des Schülers], wenn du nicht pünktlich bist oder sogar abbrichst, dann fällt das schlecht auf mich zurück. Du bist mein Schüler, ich habe dich empfohlen, also bitte ich dich: Mach das Praktikum mir zu Liebe zu Ende und sei pünktlich. Daraufhin hat das geklappt.“

Eine zweite Dimension nach Hofstede und Hofstede (2011) ist die Machtdistanz. Machtdistanz ist das Maß, bis zu welchem die weniger Mächtigen erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist. Das bedeutet:

Hohe Machtdistanz: Untergebene oder weniger mächtige Mitglieder einer Gruppe oder Gesellschaft erwünschen bzw. erwarten und akzeptieren ungleich verteilte Macht/Hierarchiestufen, auch innerhalb der Familie zwischen Eltern und Kindern

Niedrige Machtdistanz: Gleichheit der Macht wird angestrebt

Länder, die bei Kollektivismus einen niedrigen Index erreicht haben, haben beim Machtdistanz-Index einen hohen Wert erreicht. Das bedeutet, dass die Werte zu Kollektivismus und Machtdistanz in negativer Korrelation zueinanderstehen: Länder mit hoher Machtdistanz sind mit großer Wahrscheinlichkeit also kollektivistisch, Länder mit geringer Machtdistanz eher individualistisch (Hofstede und Hofstede 2011, S. 106).

Dies passt wiederum zu den Aussagen der Lehrkräfte, welche betonen, dass die Schüler autoritäre und hierarchische Strukturen gewohnt sind und das auch von der Lehrkraft erwartet wird. Ein zugewandter, jedoch autoritärer Führungsstil sei nach Aussage vieler Lehrkräfte am erfolgreichsten.

7.1.5 Konklusion

Diese Beispiele sollen exemplarisch zeigen: Interkulturelles Wissen um kulturelle Prägungen und denk-/verhaltensleitende Werte sind hilfreich im Umgang mit neu zugewanderten Schülern. Ein Perspektivenwechsel und sich-einlassen auf unterschiedliche Anschauungen und Motive fördert das Erkennen von wirkungsvollen Ansatzpunkten für pädagogische Maßnahmen.

Das Kapitel verdeutlicht darüber hinaus, dass Werte und Verhaltensnormen durchaus einer gewissen Komplexität und keineswegs einer einheitlichen Selbstverständlichkeit unterliegen. Umso mehr Aufmerksamkeit sollte dem Thema innerhalb des Bildungsbereichs geschenkt werden. Auch Heid (2006) bemerkt, wie wichtig in der beruflichen Bildung „bei der Auswahl bzw. Bestimmung von Zielen, die für pädagogisches wie für jedes menschliche Handeln konstitutiv sind, [...] Werte und Normen“ sind (Heid 2006, S. 37). Sich bewusst werden, für welche Werte man steht und welche Werte man konkret an neu Zugewanderte weitergeben möchte, ist auch Voraussetzung dafür, zentrale Inhalte des Lehrplans für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen zu vermitteln. Wertevermittlung ist eine wesentliche Säule, welche jedoch nicht weiter präzisiert wird und somit in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkräfte liegt (vgl. ISB 2017b).

1. Folgende Fragen können als Diskussionsgerüst zur Wertevermittlung dienen: Auf welche Werte und Normen nehme ich Bezug / soll ich konkret Bezug nehmen?
2. Wie kann ich die Wertevermittlung sinnvoll in den Unterricht einbeziehen?¹¹
3. Fallen mir problematische Werte und Normen bei den Schülern auf, die ich im Unterricht aktiv behandeln muss? Gibt es Themen, die präventiv behandelt werden sollten (z.B. Friede, Radikalisierungsprävention, Gleichberechtigung von Mann und Frau o.ä.)?
4. Wie weit darf ich als Lehrkraft unter Berücksichtigung der Meinungs-/ Religionsfreiheit Einfluss auf bestimmte Wertevorstellungen und Einstellungen nehmen?

Allenfalls gilt für den pädagogischen Auftrag von Lehrkräften im Allgemeinen: Ein pädagogisches Grundkonzept, das vom gesamten (BIK-)Kollegium anerkannt und umgesetzt wird, ist enorm wichtig für nachhaltige Effekte. Die Verinnerlichung pädagogischer Regeln funktioniert nur, wenn diese klar transparent gemacht und von jeder Lehrkraft umgesetzt werden. Für eine solche Einheitlichkeit ist das Leitbild der Schule als gemeinsame Philosophie, mit welcher sich alle Akteure identifizieren, von Bedeutung. Bekräftigende Wirkung zeigt das Schulleitbild dann, wenn an Schulveranstaltungen oder Lehrerkonferenzen regelmäßig daran erinnert wird.

7.2 Demokratieerziehung

Im bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen ist, wie in allen deutschen Schulgesetzen, die Erziehung der Schülerinnen und Schüler im „Geist der Demokratie“ verankert (vgl. BayEUG, Artikel 1). Spätestens seit dem sog. Beutelsbacher Konsens im Jahr 1976 sind die Grundsätze der politischen Bildung in drei Leitlinien festgelegt: (1) Das Überwältigungsverbot, dass

¹¹ vgl. hierzu <https://www.km.bayern.de/lehrer/erziehung-und-bildung/werte.html>

verhindern möchte, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler indoktrinieren, (2) sollen kontroverse Themen im Unterrichtsgespräch auch kontrovers diskutiert werden und (3) soll der Unterricht schülerorientiert stattfinden und die politische Lage, aber auch die Interessen der Schülerschaft miteinbeziehen. In bayerischen Regelschulen übernimmt diese Aufgaben das Fach Sozialkunde; im BIK sind dazu die Fächer „Ethik und Kommunikation“ sowie „Angewandte Sozialkunde“ im Lehrplangentwurf enthalten (ISB 2017b)). Zum einen sollen den Fluchtmigranten demokratisch-freiheitliche Grundwerte nahegebracht, auf der anderen Seite eine demokratische Gesprächskultur vermittelt werden. Was heißt das konkret?

Seit mehreren Jahrzehnten beschäftigt sich Gerhard Himmelmann als ein Experte der Demokratieerziehung mit diesem Thema. Obwohl keine allgemeingültige Demokratietheorie existiert, definiert er Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (vgl. Abbildung 6). Dazu gehört die Geltung bestimmter Persönlichkeits- und Freiheitsrechte, die Existenz regelmäßiger, freier, gleicher, allgemeiner Wahlen und das Bestehen einer Volksvertretung sowie einer Gewaltenteilung. „Demokratie bedeutet in diesem Zusammenhang: gegenseitige Anerkennung und Teilhabe an Entscheidungen, Offenheit und ernsthafte Diskussion über die Grundlagen des gemeinsamen Zusammenlebens. Sie bedeutet Gewaltlosigkeit, Rücksicht, Empathie, Toleranz und Solidarität im Verhalten zu Anderen“ (Himmelmann 2002a, S. 4).

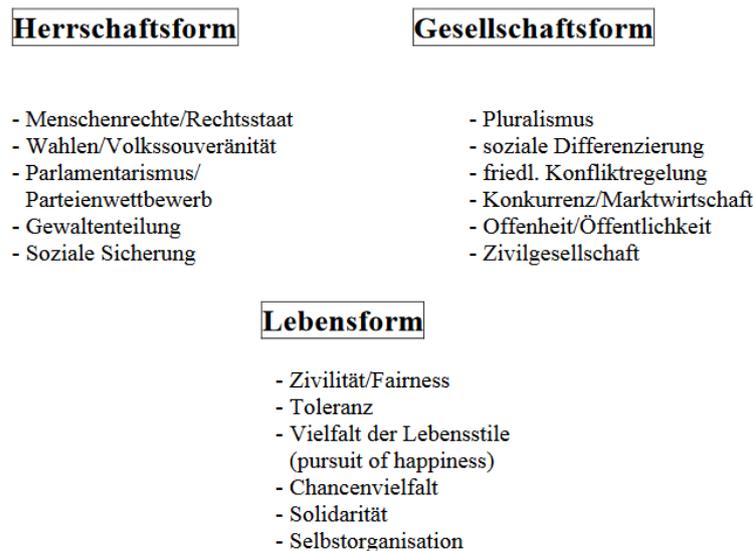


Abbildung 6: Demokratieverständnis nach Himmelmann (2002a, S. 13)

Daraus wird ersichtlich, dass, wie John Dewey schon 1916 feststellte, „Demokratie mehr als eine Regierungsform [ist]; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1916; 2000, S. 121). Wie aber ein Blick auf die deutsche Vergangenheit zeigt, ist Demokratie kein statischer Zustand, sondern muss von jeder Generation neu verhandelt und begründet werden. Anlässlich des 60. Geburtstags des Grundgesetzes und als Reaktion auf die Zunahme rechtsextremistischer Parteien beschloss die Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 eine Stärkung der Demokratieerziehung. Darin werden die Schulen dazu aufgerufen, Demokratie-Lernen als Grundprinzip in allen Bereichen und als Aufgabe aller Fächer zu verstehen (KMK 2009, S. 3). Vor allem in der Auseinandersetzung mit der Geschichte, aber auch gesellschaftlichen und politischen Systemen sollen Schüler zu Bürgern mit demokratischen Werten erzogen werden. Dies betrifft auch oder sogar insbesondere die neu zugewanderten Schüler in Berufsintegrationsklassen,

die zu großen Teilen aus Ländern mit anderen Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensformen nach Deutschland kommen. Die KMK (2009) macht darauf aufmerksam, dass nicht nur das Schulgebäude ein Lernort darstellt, sondern auch außerschulische Institutionen wie Gedenkstätten und Museen miteinbezogen werden sollten. Der Beschluss gibt dazu praktische Anregungen; beispielsweise wird empfohlen, dass die Schüler im Rahmen einer positiven Schulentwicklung zur Mitwirkung und demokratischem Engagement motiviert werden (ebd.).

Auch auf der Arbeitstagung der Akademie für Politik und Zeitgeschehen im Februar 2017 zum Thema „Flucht nach Bayern – Wie gelingt die Demokratieerziehung?“ wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Demokratie nicht explizit im Unterricht, sondern auch implizit durch eigenes Erleben vermittelt werden sollte. Die Tagung wurde von der Hanns-Seidel Stiftung und der Stiftung Bildungspakt Bayern ins Leben gerufen. Aus diesem Grund waren jeweils Vertreter der 21 Schulen des Modellprojekts *Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge* am Tagungsort im Kloster Banz. In den während der Tagung geführten Interviews wurde deutlich, dass die Lehrkräfte besonders den Bezug von Referenten zum Unterrichtsalltag wertschätzten. *„Wissenschaftliche Theorie ist ganz nett zu hören, aber ich möchte wissen, wie ich das konkret im Unterricht umsetzen kann“*, erklärt beispielsweise eine befragte Lehrkraft. Aus diesem Grund werden in Folgendem praxisrelevante Empfehlungen des Referenten Muhittin Arslan, der selbst Lehrkraft in BIK ist, aufgegriffen. Er schlägt verschiedene Ansätze zur Auseinandersetzung mit demokratischen Werten vor:

- Projekttag zu Themen des globalen und sozialen Lebens (z. B. Infomarkt zum Thema Fairtrade)
- Gemeinsames Kochen in der Schule; dazu sollen auch andere Klassen (oder Schulen) eingeladen werden, um Begegnungsorte zu schaffen
- Erfahren von Fairness und Teamgeist durch sportliche Aktivitäten wie z.B. Fahrradolympiade
- Innerschulische Demokratie im Kleinen erfahren: z.B. durch Abstimmungen im Unterricht, Klassenrat Entscheidungsfindung, Klassensprecherwahl, Streitschlichter, SMV, Schulforum, Vollversammlung
- Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit wertschätzen: z. B. durch Auflistung der Klassensprachen, Klassenzimmergestaltung
- Kultureller Tag in der Stadt des jeweiligen Schulstandorts zur Erkundung der neuen Heimat → Schüler können in diesem Rahmen Traditionen und Besonderheiten erkennen und mehr darüber erfahren (z.B. Kirchenbesuch, je nach Jahreszeit Maibaum, Sonnwendfeuer, Weihnachtsbaum oder ortsspezifische Merkmale, Gebäude oder Besonderheiten)
- Planspiele zu verschiedenen Themen (vgl. z.B. Klippert 2016)
- Podiumsdiskussionen z. B. auch mit Lokalpolitikern oder Experten
- Klassendiskussionen durch themenspezifische Impulse anregen und begleiten

Arslan macht mitunter durch diese Beispiele darauf aufmerksam, dass schon innerhalb kleiner Klassenprojekte demokratische Werte erlebt werden können. Wichtig bei der Erfahrung von Demokratie ist es, Schülerinnen und Schülern die Teilhabe an der Schulentwicklung und -gestaltung zur ermöglichen. Denn so können Ängste abgebaut werden und Selbstbestimmung erlebt werden.

Außerdem betont er, dass das Thema Demokratie nicht nur Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollte, sondern auch z. B. in Elterngesprächen oder auf Elternabenden Relevanz haben soll.

Um Sprachbarrieren zu vermeiden, können dabei zum Beispiel Sprachhelfer und Bilderkarten eingesetzt werden (siehe z.B. Heiligensetzer 2016).

Dass „Demokraten nicht vom Himmel fallen“, wie es Theodor Eschenburg, Staatsrechtler und Politikwissenschaftler formuliert, macht Arslan ebenfalls deutlich. Demokratische Handlungskompetenz könne sich nur sukzessiv entfalten und benötigt reflexive Denkprozesse. Demokratieerziehung braucht Zeit und offene Dialoge, um Werte auszuhandeln und zu verorten. Dafür sind in erster Linie aufgeklärte, sensible und geduldige Lehrpersonen vonnöten, denn

„Das beste Potenzial der politischen Bildung liegt ohnehin in den Lehrkräften. Keine Folie, kein Text und keine Methode kann die lernbegleitende Lehrkraft ersetzen, die jenes Kunststücks fertig bringt, die rechte Balance zwischen Nähe und Distanz zu wahren“ (Himmelmann 2002b).

7.3 Religiosität und Konfliktsituationen

Während manche Modellschulen die unterschiedliche Religiosität ihrer Schüler kaum oder gar nicht als Problem darstellen, sind Konflikte aufgrund unterschiedlicher Religiosität und Werten in anderen Modellschulen durchaus problematisch und teilweise der Grund für Klassenteilungen:

„Vor allem im zweiten Beschulungsjahr, wenn wir die Schüler auf den Mittelschulabschluss vorbereiten, können wir keine arabischen Schüler mit afrikanischen vermischen. Die sind untereinander SO rassistisch und teilweise aggressiv, dass das von Beleidigungen – häufig auch bezogen auf die Religion – bis hin zur Schlägerei geht. So können wir nicht konstruktiv arbeiten.“

Für einige Interviewpartner sind Konflikte dieser Gruppen stark verbunden mit Unsicherheiten und Ängsten. Prof. Dr. Simojoki von der Universität Bamberg erstellt im Rahmen des Modellprojekts deshalb eine Handreichung zum Umgang mit unterschiedlicher Religiosität zur Unterstützung von Lehrkräften.

Die Lehrkräfte paraphrasieren in den Interviews immer wieder Schüleraussagen, durch welche Streitigkeiten ausgelöst werden. Es fallen rassistische und abwertende Kommentare zu unterschiedlicher Hautfarbe sowie Desinteresse der verschiedenen Kulturen und Religionen wie beispielsweise „Ich höre ständig nur Ramadan. Die interessieren sich auch nicht, wenn bei uns Weihnachten ist!“

Folgende Graphik gibt einen Überblick über die Herkunft und Religionszugehörigkeit der Fluchtmigranten an den Modellschulen im Schuljahr 2015/2016 (ISB 2016).

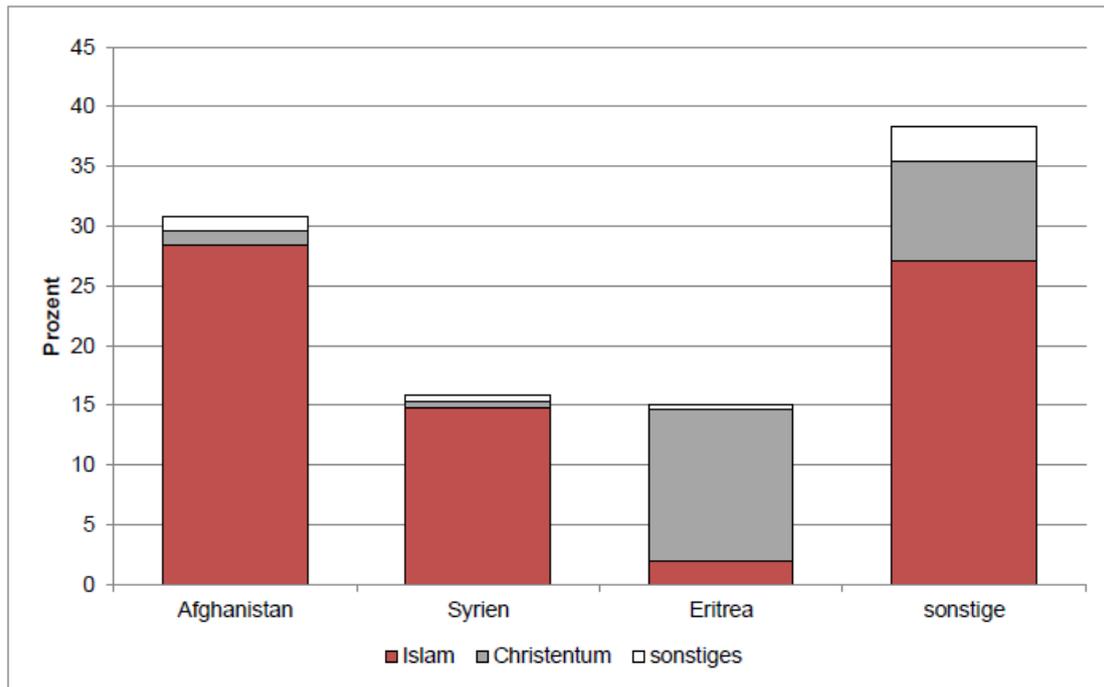


Abbildung 7: Herkunft und Religionszugehörigkeit (ISB 2017, S. 21)

Der Islam und das Christentum sind die beiden bei Fluchtmigranten verbreiteten Religionen. Wohingegen nahezu alle Afghanen und Syrer dem Islam angehören, sind die meisten Eritreer Christen. Nach dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016) gehörten im Jahr 2015 73,1 Prozent dem Islam an, gefolgt von Christen mit 13,8 Prozent (BAMF 2016a).

Oft steht in öffentlichen Debatten das Werteverständnis im Kontext mit Religionen – wobei mehrere Lehrkräfte berichten, dass die islamischen Schülerinnen und Schüler kaum inhaltliches und geschichtliches Wissen zum Koran und ihrer Religion haben. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es wichtig, den muslimischen Schülerinnen und Schülern Islamunterricht zu gewähren, damit sie lernen, ihre Religion auf einer Metaebene zu betrachten und markante Inhalte des Korans reflektieren und hinterfragen zu können.

Der Koran enthält, ebenso wie die Bibel, Textstellen, die eine kritische Auseinandersetzung nahelegen. Um der gewaltsamen Interpretation von Koranversen durch Prediger radikaler Organisationen entgegenzuwirken, ist eine kritische Auseinandersetzung mit solchen Textstellen notwendig, welche durch Islamunterricht gefördert werden kann. Auch in der Bibel gibt es Verse, die je nach Auslegung gewaltanimierend scheinen können.

7.4 Schlaglichtartig: Erzählungen und Schülerzitate

In folgendem werden schlaglichtartig einige Schülerzitate aufgezeigt, die im weiteren Sinne¹² mit Religiosität in Verbindung stehen.

„Warum darf man in Deutschland denn nur eine Frau heiraten?“

(Schüler 1 ist laut Einschätzung der Lehrkraft in eine Schülerin des gleichen Herkunftslands verliebt. Diese flirtet jedoch mit Schüler 2, der aus einem anderen Herkunftsland stammt.)

Schüler 1: Du darfst nicht mit dem zusammen sein! Das ist gegen deine Ehre! Du musst einen Mann gleicher Kultur heiraten!

(Lehrerin trägt im Hochsommer ein Kleid mit schmalen Trägern)

Schüler: „Frau [Name der Lehrerin], Sie dürfen das nicht anziehen!“

Lehrerin: „Dann wirst du mich die nächsten Wochen nicht anschauen dürfen! Denn es ist heiß, deshalb werde ich noch öfter solche Kleider im Unterricht tragen“

→ Der Schüler konnte das akzeptieren und unterlies weitere Bemerkungen in den Folgestunden

„Man darf Frauen nicht schlagen! Das darf man doch nicht, Frau [Name der Lehrerin], sagen Sie ihm das!“

Eine Lehrkraft schilderte des Weiteren:

„Meine Muslime essen ja kein Schweinefleisch. Aber sie essen Gummibärchen und Weißwurst und solche Sachen. Einmal hab ich sie dann gefragt, ob sie schon wissen, dass da auch Gelantine in den Gummibärchen und untergemischtes Schwein in fast allen Wurstsorten ist. Da waren die Reaktionen interessant: Der eine hätte fast angefangen zu weinen, so geschockt war der. Und der andere war nur kurz etwas blass und meinte dann mit Schulterzucken: Ach, das weiß Allah bestimmt gar nicht.“

In Folge stellt sich hier die Frage, inwiefern Berufe aus dem Ernährungsbereich wie Metzger, Koch o.ä. für Muslime geeignet sind und inwiefern bzw. ob man die Ausbildung dahingehend adaptieren kann bzw. soll. Soll beispielsweise die Lehrkraft für Ernährung und Hauswirtschaft auf das muslimische und deutsche Verständnis zu Schweinefleisch eingehen? Sollen im Praxisunterricht ausgewählte Rezepte dahingehend angepasst werden?

¹² Im weiteren Sinne bedeutet: Religiosität *kann* ein Einflussfaktor der ggf. dahinterliegenden Einstellungen sein.

8 Begleitung zur Selbstwirksamkeit

Politik und Teile der Gesellschaft verfolgen das Ziel der nachhaltigen Integration von Neuzuwandernern. Dies wird auf Dauer nur möglich sein, wenn die jungen Menschen selbstständig mitwirken (können). Fluchtmigranten werden mit Rückschlägen, Vorbehalten und Herausforderungen wie dem Erlernen einer neuen Sprache konfrontiert. Dies benötigt nicht nur Motivation, sondern auch Anstrengung, Ausdauer und Resilienz vonseiten der jungen Menschen. Belastende persönliche Situationen durch den Verlust von Familienmitgliedern oder traumatischen Erfahrungen erschweren dies. Die Lebenssituation ist geprägt von Einsamkeit, Unsicherheit und einem fehlenden Rückzugsort.

Die Schülerinnen und Schüler aus den Berufsintegrationsklassen flohen in der Hoffnung auf ein besseres Leben nach Deutschland. Nach Ankunft im Aufnahmeland herrscht bei vielen erstmals Ernüchterung. Lehrkräfte müssen Wünsche und Vorstellungen an realistische Möglichkeiten adaptieren. Trotzdem ist es wichtig, den Fluchtmigranten ihre Ziele nicht zu nehmen. „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ bedeutet nicht nur, dass Gesellschaft und Politik sich eine Perspektive für die jungen Menschen vorstellen können, sondern auch, dass die jungen Menschen glauben, durch eigenes Handeln und ihre eigenen Fähigkeiten eine zufriedenstellende Perspektive erreichen zu können. Bandura benennt den Glauben an eigene Fähigkeiten, durch welche bestimmte Ziele erreicht werden können, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen.

Der Begriff „Selbstwirksamkeit“ definiert, inwiefern eine Person selbst wirksam sein kann, also inwiefern diese durch eigenes Handeln bzw. eigene Ressourcen zum gewünschten Ziel gelangt. Nach Banduras sozial kognitivem Modell haben Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Menschen essentielle Auswirkungen auf die Verhaltensweisen und Lebensbereiche bei herausfordernden Situationen.

Berufsintegrationsklassen sind eine sehr hilfreiche Maßnahme für Menschen, die weder die deutsche Sprache beherrschen, noch verstehen, wie das „deutsche System“ funktioniert. Es geht nicht nur um das Erlernen bestimmter Sprach- oder Fachkenntnisse, viel mehr um das Wissen verschiedener Abläufe, Normen und Zusammenhänge im deutschen System und auf zwischenmenschlicher Ebene. Zur Veranschaulichung soll folgender Interviewabschnitt eines Fluchtmigranten einer Berufsintegrationsklasse dienen:

„ich muss eine ausbildung haben das ich lerne aber äh aber ich ich hab nicht gedacht das m braucht mathe oder tseugnis schulzeugnis und so was weil nur ich hab gehört das muss beim rma anmelden und dann berufsschule gehen ich hab nich sehr dieses so so anderes system und so was und ich war auch weil es gab eine eine autohaus opel in de [Ort A] suerst ich war dort dann ich habe gesagt hallo hallo ich brauche eine ausbildung die gesagt wie alt bist du wo wohnst du was machst du so so sch ich habe gesagt jaja jez ich habe berufsschule angemeldet und ich hab informiert die gesagt ja brauchst jez ausbildung wie immer eine _rma muss dir ausbildung geben und die gesagt okay zeig mir deine schulzeugnis oder komm praktikum mach eine so so ich habe gedacht ich weiß es noch nicht waswas geht aber ich komme wieder zurück dann ich war wieder heim gegange ich hab mit chef geredet chef will derma so gesagt chef gesagt okay zuerst gehen in die schule was sagt die schule und was bekommst du von

schule dann später musst ausbildung machen aber jetzt kannst du nicht machen weil die gesagt deine sprache s auch nicht gut kannst nicht so gut deutsch weil es ist nicht einfach es schwierig“¹³

Dieser Fall verdeutlicht die Unkenntnis über das ihnen fremde System in Deutschland, welche sich als Selbstwirksamkeitshürde herausstellt. Die jungen Erwachsenen benötigen Informationen und Hilfestellung, um sich selbstwirksam in Deutschland zurechtfinden zu können. Unabhängig vom Arbeitsmarktzugang beginnt das, wie die BIK-Lehrkräfte der Modellschulen berichten, bei alltäglichen Gegebenheiten wie dem Gang zum Arzt oder dem Fahrradfahren unter der Einhaltung von Straßenverkehrsregeln.

8.1 Berufsintegrationsklassen als Einstieg zur Selbstwirksamkeit

Berufsintegrationsklassen sind eine ganz zentrale Maßnahme, damit die jungen Fluchtmigranten aus überwiegend arabischen und afrikanischen Ländern überhaupt selbstwirksam werden können. Denn in diesen Klassen lernen sie nicht nur die deutsche Sprache, die Grundlage für ein selbstwirksames Leben in Deutschland ist, wie auch folgendes Schülerzitat besagt:

„du brauchst im deine alltage diese deutsch weil ohne sprache man kann nicht sich imin gesellschaft fühlen weil man kann es immer sich allein fuht.“

Neben der Sprachvermittlung werden die Schülerinnen und Schüler in Berufsintegrationsklassen auch sozialisiert: Das interkulturelle Verständnis und die Perspektivenübernahme im Sinne einer umfassenden Reflexion spezieller Sachverhalte und Situationen wird gefördert - beispielsweise warum mein Lehrer bzw. meine Arbeitskollegen verstimmt sind, wenn ich ein paar Minuten Verspätung habe. Sie lernen, welche Schritte und Anträge notwendig sind, um bestimmte Ziele wie einen Ausbildungsplatz zu erreichen. Sie lernen, was in Praktika wichtig ist, auf welche Verhaltensregeln Arbeitgeber Wert legen. Darunter fallen Fragen wie „Warum benötige ich für bestimmte Arbeitstätigkeiten besondere Schutzkleidung?“ oder „Warum brauche ich bestimmte Zeugnisse bzw. Zertifikate, um eine Arbeit/Ausbildung zu bekommen?“

Die BIK-Lehrkraft ist ein sehr wichtiges Kapital für Fluchtmigranten. Im Rahmen von Schülerbefragungen wird immer wieder deutlich, mit welcher Bandbreite an inhaltlichen Fragen und Problemen die Fluchtmigranten in den Berufsintegrationsklassen zu ihrem Lehrer bzw. ihrer Lehrerin kommen und dort die erwartete Hilfe bekommen. Dabei soll im Blick behalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler zur Selbstwirksamkeit und zu eigenständigem Handeln befähigt werden sollen (vgl. (ISB 2017b).

¹³ Die Schülerzitate aus diesem Kapitel stammen aus einem Forschungsprojekt in Berufsintegrationsklassen von Barbara Baumann (TU München).

8.2 Quellen der Selbstwirksamkeit

Bandura hat im Rahmen seiner Forschung zur sozial-kognitiven Theorie vier Quellen der Selbstwirksamkeit identifiziert (vgl. (Bandura 1995; Bandura et al. 1979; Bandura 1997; Krapp und Ryan 2002).

8.2.1 Direkte und persönliche Erfahrung

An erster Stelle steht die direkte und persönliche Erfahrung. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird durch die selbstreflexiven Handlungen und damit erreichten Ergebnissen („Outputs“) geprägt. Direkte und persönliche Erfahrungen, die dadurch einhergehen, stellen die einflussreichste Quelle der Selbstwirksamkeit dar. Die unmittelbare Rückmeldung auf persönliche Handlungen und den sogenannten „Outputs“ zeigen dem Individuum seine Grenzen und Erfolge auf. Letzteres stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen je nach subjektiver Gewichtung des Erfolgs, wohingegen Fehlschläge diese herabsetzen. Hierbei spielt beispielsweise das vorhergehende Einschätzen der Schwierigkeit der Aufgabe unter den jeweiligen Umständen eine Rolle. Häufige Erfolgserlebnisse leichter Aufgaben führen zu keiner Änderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Wenn hingegen schwierige Situationen durch eigene Anstrengung gemeistert werden, führt dies zu einer belastbaren Selbstwirksamkeitsausprägung. Besonders der Erfolg, Fehlschläge in etwas Positives wandeln zu können, stärkt das Gefühl der Kontrolle über eine Aufgabe (Kocher 2014).

Daraus resultierende Handlungsempfehlungen für die Schule:

Förderlich für eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist die direkte Erfahrung von Erfolgserlebnissen durch das Ableiten von Teilzielen und die Zielerreichung in kleinen Schritten. Aufgrund der oftmals hohen und unrealistischen Erwartungen, mit welchen Fluchtmigranten nach Deutschland gekommen sind, ist es hierbei besonders wichtig, dass die Fähigkeit, sich realistische Ziele setzen zu können, gelernt wird. Diese dürfen und sollen durchaus anspruchsvoll und herausfordernd sein, jedoch unter Berücksichtigung der vorhandenen eigenen Ressourcen und Möglichkeiten.

Weiterhin tragen konstruktive Rückmeldungen sowie hilfreiche fachliche und emotionale Unterstützung durch Lehrkräfte oder andere Mitschüler und Mitschülerinnen zu einer Förderung der Selbstwirksamkeit bei (Dlugosch und Dahl 2012, S. 20). Dafür ist ein angenehmes Sozialklima innerhalb einer Klasse besonders wichtig.

8.2.2 Indirekte und stellvertretende Erfahrung

Neben selbst gemachten Erfahrungen gehören auch indirekte bzw. stellvertretende Erfahrungen zu den Quellen positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Das bedeutet, dass persönliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch durch beobachtete Erfolge einer Vergleichsperson nach dem Prinzip des Modelllernens beeinflusst werden können. Je passender der soziale Vergleich ist, d.h. je ähnlicher dem Individuum die beobachtete „Modellperson“ ist, desto größer ist der Transfer zu den eigenen Fähigkeiten und desto stärker ist der Effekt auf die eigene Selbstwirksamkeit.

Daraus resultierende Handlungsempfehlungen für die Schule:

Fluchtmigranten, die nach Berufsintegrationsklassen den Übergang in eine Ausbildung¹⁴ geschafft haben oder sogar eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, sollen den Schülerinnen und Schülern vor Augen geführt werden. Das kann in Form von Berichterstattung passieren oder durch einen Gesprächskreis, zu dem „erfolgreiche Übergänger“ eingeladen werden. Der Effekt soll sein, dass die jungen Menschen Vorbilder bekommen, indem sie die Erfolge einer Vergleichsperson wahrnehmen.

8.2.3 Soziale Überzeugung

Drittstärkste Quelle ist die soziale Überzeugung. Damit ist die ehrlich empfundene Ermutigung durch Zuspruch von außen und der Artikulation des Glaubens an jemanden gemeint. Der Zuspruch durch einen anderen steigert den Glauben an sich selbst und die eigenen Ressourcen. Dementsprechend wirken Menschen, die jemandem gut zureden, weil sie überzeugt davon sind, dass dieser die entsprechende Aufgabe gut bewältigen kann, als selbstwirksamkeitsförderliche Quelle (Dlugosch und Dahl 2012, S. 18). Dabei ist die Einflussmöglichkeit abhängig von der Wertschätzung und dem Respekt in die jeweilige Person, welche Überzeugungsarbeit leistet. Deren Expertise und Glaubwürdigkeit sind demnach wichtige Voraussetzungen für die soziale Überzeugung als Quelle der Selbstwirksamkeit (Kocher 2014, S. 83).

Dass die soziale Überzeugung eine Rolle beim Bildungserfolg spielt, beobachteten auch Schunk und Rice (1987) in ihrem Versuch: Sie lernten und übten mit leistungsschwachen Schülern Strategien zum Lösen kognitiver Aufgaben. Dies führte jedoch noch nicht zum gewünschten Erfolg. Erst nach positiven Rückmeldungen und der Überzeugungsarbeit, dass das Anwenden dieser Strategien auch zum Ziel führt, wurden die Ergebnisse besser.

Daraus resultierende Handlungsempfehlungen für die Schule:

Lehrkräfte sollen, wenn möglich und angemessen, den Schülerinnen und Schülern positive Rückmeldungen geben. Verbunden mit realistisch gesetzten Zielen ist es förderlich für die Selbstwirksamkeit, wenn der Glaube an den jeweiligen Fluchtmigranten ausgedrückt wird. „Ehrlich empfundene Ermutigung durch das Zusprechen des Glaubens an jemanden“ ist allerdings nur realistisch bei Lehrkräften, die freiwillig in Berufsintegrationsklassen unterrichten und den jungen Fluchtmigranten gegenüber positiv gesinnt sind.

8.2.4 Physiologische, affektive Zustände

Die vierte Quelle der Selbstwirksamkeit bezieht sich auf physiologische und affektive Zustände. Bei der Einschätzung eigener Fähigkeiten stützen sich Personen oft auf physiologische und affektive

¹⁴ oder andere erfolgreiche Wege nach dem Übergang eingeschlagen haben (Bsp.: Berufsfachschule, Einstiegsqualifizierung etc.).

Befindlichkeiten. Menschen erwarten bessere Leistungen von sich selbst, wenn sie sich wohl fühlen (Kocher 2014, S. 86).

„Die Menschen orientieren sich teilweise an ihrem Zustand physiologischer Erregung, wenn sie ihre Angst und Anfälligkeit für Stress beurteilen. Da hohe Erregung gewöhnlich die Leistung beeinträchtigt, glauben die Individuen eher an Erfolg, wenn sie nicht von aversiver Erregung besetzt sind. Spannung, Zittern und viszerale Aufregung drücken sich nachteilig aus.“ (Bandura 1979, zitiert nach Schneewind 1996, S. 214).

Das emotionale Befinden ist also ein Einflussfaktor für die subjektive Selbsteinschätzung und wirkt dadurch auf die Ausprägung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung ein.

Daraus resultierende Handlungsempfehlungen für die Schule:

Es soll auf ein angenehmes Klassen- und Schulklima Wert gelegt werden (vgl. auch Riedl und Simml 2016). Hierfür lohnt es sich, auch Zeit und Ressourcen für besondere Veranstaltungen und Maßnahmen zu investieren, die ein gleichwertiges und respektvolles Miteinander fördern.

9 Erfolgreicher Übergang in Ausbildung

„In die Berufsintegrationsklassen werden berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge und ergänzend andere Berufsschulpflichtige, die einen vergleichbaren Sprachförderbedarf haben (z.B. neu zugezogene EU-Ausländer) aufgenommen“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst 14.10.2016). Vor allem das zweite Jahr der Berufsintegration richtet sich neben der allgemein- und berufssprachlichen Ausbildung verstärkt auf die Berufsvorbereitung, um das vorrangige Ziel, die erfolgreiche (Berufs-)Ausbildung, anzubahnen. „Zudem können die Jugendlichen im Rahmen des Unterrichts auf allgemeinbildende Abschlüsse vorbereitet werden (v.a. externe Prüfung zum qualifizierenden Abschluss der Mittelschule)“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst 14.10.2016).

9.1 Berufswünsche/ -ziele

Bevor die gewählten Übergangsoptionen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Modellprojekts nach Abschluss der Berufsintegrationsmaßnahmen aufgezeigt werden, folgt ein Überblick über die Berufswünsche/-ziele der Fluchtmigranten an den Modellschulen (ISB 2017a).

| Berufsfeld | Häufigste Berufsziele der Schülerinnen und Schüler |
|---|--|
| Metall, Maschinenbau | Kraftfahrzeugmechatroniker/in (141), Metallarbeiter/in (20) |
| Elektro | Elektroniker/in (95) |
| Bauwesen, Architektur, Vermessung | Schreiner/in oder Tischler/in (35), Maurer/in (33), Fliesenleger/in (7) |
| Medizin, Psychologie, Pflege und Therapie | Krankenpflege(helfer)/in (40), Arzt/Ärztin (12), Altenpflege(helfer)/in (10) |
| Wirtschaft und Sekretariat | Verkäufer/in (62), Kaufmann/frau für Büromanagement (12) |
| Glas, Farben, Lacke, Kunststoffe | Lackierer/in oder Maler/in (57), Autolackierer/in (7) |
| Körperpflege, Hauswirtschaft | Friseur/in (36) |
| Lebensmittel, Getränke | Koch/Köchin (19), Bäcker/in oder Konditor/in (10), Fleischer/in (5) |
| Verkehr, Logistik, Transport | Lagerist/in (18), Berufskraftfahrer/in (4), Lokführer/in (3) |
| Tourismus, Freizeit, Fremdsprachen, Dialogmarketing | Hotelfachmann/frau (11), Dolmetscher/in oder Fremdsprachenkorrespondent/in (4) |
| Computer, Informatik, IT | Informatiker/in (15) |
| Naturwissenschaften und Labor | Apotheker/in (8), Zahntechniker/in (4) |
| Textilien, Bekleidung, Leder | Schneider/in (10) |

Tabelle 3: Häufigste Berufsziele der Schülerinnen und Schüler (ISB 2017, S. 28)

Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über die am häufigsten von den Schülern genannten Berufswünsche mit zugehörigen Berufsfeldern: Kraftfahrzeugmechatroniker ist mit 141 Nennungen der mit Abstand beliebteste Berufswunsch bei den männlichen Fluchtmigranten. Im Anschluss darauf folgt der Elektroniker mit 95 Nennungen. Verkäufer/in folgt mit 62 Nennungen im Berufsfeld Wirtschaft und Sekretariat, Lackierer/in oder Maler/in aus dem Berufsfeld Glas, Farben, Lacke und Kunststoffe liegt mit 5 Nennungen weniger knapp darunter. Im Berufsfeld Pflege sticht des Weiteren mit 40 Nennungen der Beruf der Krankenpflege(helfer/in) heraus, worauf knapp darunter mit 36 Nennungen der Wunsch, Friseur/in zu werden, folgt. Auch das Berufsfeld Bauwesen, Architektur und Vermessung ist interessant für die jungen Neuzuwanderer, besonders die Berufe Schreiner bzw. Tischler mit 35 Nennungen oder Maurer mit 33 Nennungen.

Häufig wird die Hoffnung gehegt, dass durch Ausbildungen junger Neuzuwanderern der Fachkräftemangel in Deutschland gedeckt werden kann. Betrachtet man die Fachkräfte-Engpass-Analyse der Agentur für Arbeit vom Dezember 2016, hat sich im Vergleich zur Engpassanalyse im Juni 2016 die Lage entspannt: Es herrscht aktuell kein flächendeckender Fachkräftemangel in Deutschland. Ausnahmen sind jedoch einige technische Berufe und Berufe in der Gesundheits-/ Krankenpflege sowie der Altenpflege und Geburtshilfe (Bundesagentur für Arbeit 2016). Auch die Arbeitsmarktprognose 2030 rechnet innerhalb der Gruppe der Beschäftigten mit dualer Ausbildung vor allem in den Berufsbereichen Gesundheit und Pflege, Körperpflege sowie auch Hauswirtschaft und Reinigung mit hohem Bedarf. „Dem steht ein starker Rückgang der Nachfrage nach Ausgebildeten der Organisations, Verwaltungs und Büroberufe gegenüber. Die Zahl der Arbeitskräfte mit einer Ausbildung in einem Fertigungsberuf wird sich im Vergleich dazu nur wenig ändern. Dabei wird allerdings eine deutliche Ausweitung der Ausbildungs- und Tätigkeitsspektren in diesen Berufen unterstellt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013).¹⁵

¹⁵ Für mehr Informationen zu anderen Bildungsebenen oder der Prognose nach Bundesländern sh. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013.

9.2 Ergriffene Übergangsoptionen nach der Berufsintegrationsmaßnahme

Neben der dualen Berufsausbildung gibt es, wie bereits erwähnt, auch weitere Übergangsoptionen. In Folgendem werden alle genannten Maßnahmen dargestellt, welche an den fünf Modellschulen der qualitativen Evaluation nach Abschluss des BIK ergriffen wurden.

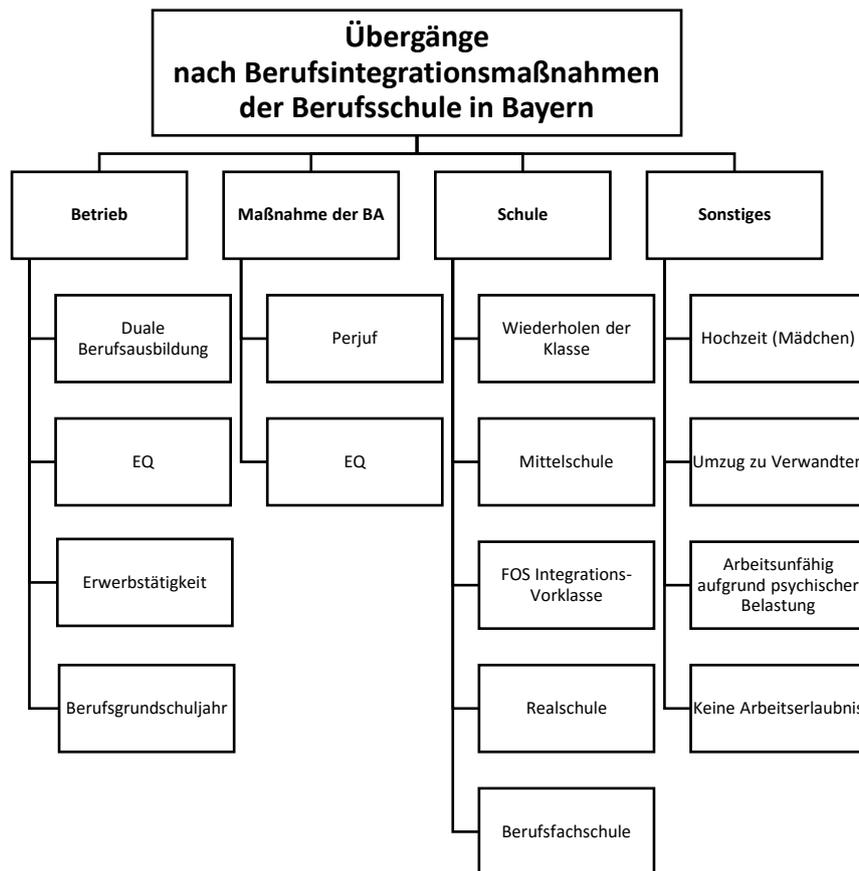


Abbildung 8: Gewählte Übergangsmöglichkeiten für junge Fluchtmigranten an den befragten Modellschulen

Die qualitative (TUM) und quantitative Evaluation (ISB) im Modellprojekt nutzen zwei verschiedene, voneinander unabhängige Erhebungsstränge, um valide Daten zu den gewählten Übergangsoptionen der Schüler und Schülerinnen zu generieren: Die qualitative Evaluation befragt in Form von Interviews verschiedene Lehrkräfte, während die quantitative Evaluation anhand eines Fragebogens die Schulleitungen aller Modellschulen befragt. Folgende Graphik ergibt sich aus der quantitativen Datenerhebung:

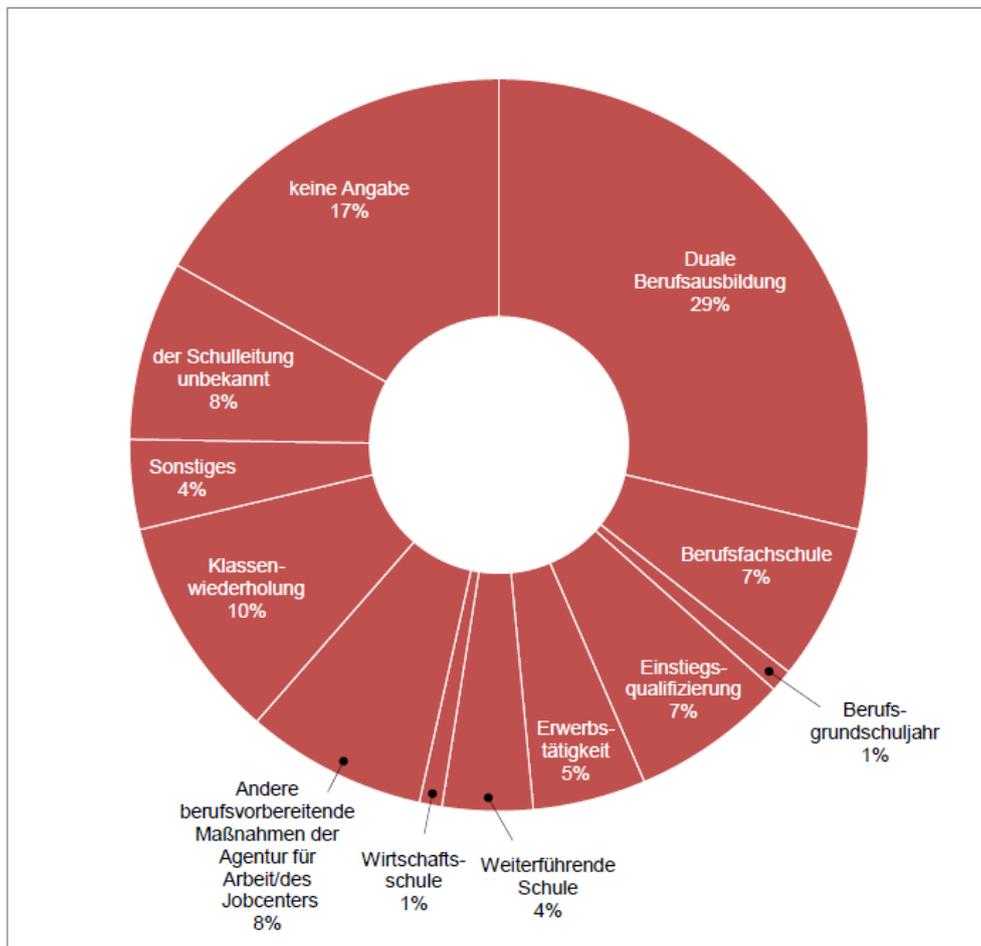


Abbildung 9: Weitere Bildungswege der Schülerinnen und Schüler (n=814; Angaben der Schulleitungen, Summe von 101 Prozent ist auf Rundungsfehler zurückzuführen (ISB 2017a)

Vergleicht man die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Evaluation miteinander, überschneiden sich die Übergangswegen der dualen Berufsausbildung, Berufsfachschule, Einstiegsqualifizierung (EQ) und Erwerbstätigkeit. Am häufigsten wurde nach Angaben des ISB (2017) eine duale Berufsausbildung erreicht. Während die Befragung des ISB (2017) hilft, erhobene Daten zu quantifizieren, ergänzt die qualitative Evaluation die Informationsbereiche, die unkonkret bleiben wie „Sonstiges“, „andere berufsvorbereitende Maßnahmen der Agentur für Arbeit/des Jobcenters“ oder „weiterführende Schule“. Auch Informationen, die der Schulleitung unbekannt waren, können durch die Angaben der Lehrkräfte, die häufig noch näher an den einzelnen Schüler und Schülerinnen herankommen, ergänzt worden sein¹⁶.

¹⁶ Die Angaben des ISB (2017) stammen von Befragungen der Schulleitungen ausgefüllt, die qualitative Evaluation hat Interviews mit Lehrkräften geführt.

9.3 Multiperspektivische Betrachtung des erfolgreichen Übergangs

Im Folgenden wird der erfolgreiche Übergang von BIK-Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Aus der Sicht der Lehrkräfte der Berufsschule sowie des Kooperationspartners, sozialpädagogischer Fachkräfte und Arbeitgeber bzw. Betriebe. Anhand daraus entstandener Erkenntnisse und bestehender Literatur gehen schulische wie auch gesamtgesellschaftliche Indikatoren hervor, die einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung begünstigen.¹⁷

9.3.1 Perspektive: Lehrer

Eine Kernfrage, die sich aus den Interviews ergeben hat, ist das unterschiedliche Verständnis von „erfolgreichem Übergang“. Wohingegen Interviewpartner mit „erfolgreichem Übergang“ den „Übergang in Ausbildung“ assoziierten, betonten Interviewpartner eines Schulstandortes ganz bewusst, dass man sich die grundlegende Frage stellen müsse, was bei dieser Zielgruppe eigentlich ein „erfolgreicher Übergang“ wäre.

Einen Überblick über gewählte Übergangsmaßnahmen gibt Abbildung 8. Auf die in Abbildung 8 aufgelisteten Übergangsoptionen wird in Folgendem näher eingegangen:

Während viele Modellschulen die duale Berufsausbildung anstrebten, plädieren die Verantwortlichen einer Schule stark für einen EQ¹⁸-Vertrag (vgl. Tabelle 4):

„Weil bevor ich jemand in eine Ausbildung schick, schick ich den erst einmal in ein EQ. Einfach weils besser ist. Weil wenn er gut ist, dann kann er ja immer noch ins zweite Ausbildungsjahr gehen. Und diese EQs haben wir eigentlich mit den Betrieben so vereinbart, dass dieser finanzielle Nachteil von den Betrieben auch ausgeglichen wird.“

Nach den Erfahrungen der befragten Lehrkraft lassen sich die regionalen Betriebe eher auf eine Einstiegsqualifizierung ein, da sie vorerst weniger Verbindlichkeiten eingehen. Trotzdem wird die Absicht der Betriebe geprüft, bei guter „Probezeit“ dem jeweiligen Schüler bzw. der Schülerin die Übernahme in ein duales Ausbildungsverhältnis zu gewähren. Die Betriebe können dem jungen Fluchtmigranten im Rahmen des EQ durch ein betriebliches Langzeitpraktikum eine Chance geben und haben nach maximal einem Jahr bei negativen Auffälligkeiten trotzdem noch die Möglichkeit, die Übernahme in ein duales Ausbildungsverhältnis zu verweigern. Zudem bekommen die Betriebe im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung finanziellen Zuschuss vonseiten der Arbeitsagentur bzw. des Jobcenters.

¹⁷ Es darf dabei nicht vergessen werden, dass ein erfolgreicher Übergang in Ausbildung keinen Verbleib in der Ausbildung garantiert.

¹⁸ Einstiegsqualifizierung als Maßnahme der BA.

| Einstiegsqualifizierung (EQ) als Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit¹⁹ (Förderung nach 54a SGBIII) | |
|---|--|
| Kurzbeschreibung | Betriebliches Langzeitpraktikum zum Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf. ²⁰ |
| Ziel | <ul style="list-style-type: none"> • Übernahme in ein duales Ausbildungsverhältnis |
| Voraussetzung | <ul style="list-style-type: none"> • Erfüllung der Schulpflicht • Besonderer Förderbedarf nötig (z.B. soziale Benachteiligung) |
| Beginn und Dauer | <ul style="list-style-type: none"> • Normalfall: Beginn 1. Oktober • mind. 6-max. 12 Monate |
| Vergütung | <ul style="list-style-type: none"> • Unter Berücksichtigung tariflicher Vereinbarungen einigen sich der Betrieb und der EQ-Teilnehmer bzw. die EQ-Teilnehmerin über die Höhe der Vergütung. • Vonseiten der Arbeitsagentur bzw. des jeweiligen Jobcenters wird dem Betrieb ein Zuschuss bis zu 216 Euro gewährleistet. |
| Vertragsverhältnis | <ul style="list-style-type: none"> • EQ-Vertrag mit Vergütungspflicht; <p style="text-align: center;">AG²¹ trägt Sach-/Personalkosten und zahlt den Beitrag an die Berufsgenossenschaft (§ 26 BBiG)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis • (Der AG erhält von der Arbeitsagentur oder dem Jobcenter einen Anteil des Beitrags) |
| Besonderheit | <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsbegleitende Hilfen (vgl. Tabelle 55) • Verkürzung der anschließenden Ausbildungszeit (im gleichen Berufsbild) möglich (§ 8 BBiG, § 27b HwO) |
| Unterricht an der Berufsschule | <ul style="list-style-type: none"> • Bei berufsschulpflichtigen Schülern, muss der Unterricht (vorzugsweise eine einschlägige Fachklasse) an der Berufsschule besucht werden • Schüler, die von der Berufsschulpflicht nicht mehr betroffen sind, dürfen (sollen) ebenfalls den Unterricht an der Berufsschule besuchen, müssen aber nicht. |

¹⁹ Die Inhalte beziehen sich auf Informationen, die auf der Homepage der Bundesagentur veröffentlicht sind: <https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mtm5/~edisp/l6019022dstbai382599.pdf> (zuletzt geprüft am 10.08.2016).

²⁰ Bezogen auf § 4 Abs. 1 des BBiG, § 25 Abs. 1 Satz 1 der HwO, Seemannsgesetzes oder Altenpflegegesetzes.

²¹ AG als Abkürzung für Arbeitgeber.

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Die Förderung wird auch für Zeiten des Berufsschulunterrichts gezahlt. |
|--|--|

Tabelle 4: Einstiegsqualifizierung als Maßnahme der BA

| Arbeitsbegleitende Hilfen der Agentur für Arbeit (abH) ²² | |
|--|--|
| Kurzbeschreibung | Kostenlose, persönliche Unterstützung während der Ausbildung an ca. 3 Stunden/Woche durch einen Bildungsträger (Ausbilder, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte) |
| Ziel | Erfolgreicher Ausbildungsabschluss |
| Voraussetzungen | Ausbildungsvertrag oder EQ-Vertrag |
| Inhalte | <ul style="list-style-type: none"> • Nachhilfe in Theorie und Praxis • Nachhilfe in Deutsch • Prüfungsvorbereitung • Vermittelnde Gespräche mit Ausbildern, Lehrkräften und Eltern • Unterstützung bei Alltagsproblemen |
| Kosten | <ul style="list-style-type: none"> • Die Kosten der abH-Maßnahme übernimmt die Bundesagentur für Arbeit → Weder für den Auszubildenden noch für den Betrieb entstehen zusätzliche Kosten |

Tabelle 5: Ausbildungsbegleitende Hilfen der BA (abH)

Wie bereits im Schuljahr 2015/2016 in den Sondierungsgesprächen mit Lehrkräften ersichtlich wurde (vgl. Riedl und Simml 2016), ziehen manche Fluchtmigranten dem dualen Ausbildungsverhältnis eine Arbeitstätigkeit als ungelernete Hilfskraft vor. An einem Schulstandort begründen sich die Entscheidungen der Fluchtmigranten, in Arbeit zu gehen, folgendermaßen:

„Einer geht in Arbeit, um den Beruf besser kennen zu lernen und Deutsch zu lernen und Geld zu verdienen, weil er danach ins BGJ Schreiner gehen will. (...) Dann haben wir einen, der arbeiten will aufgrund seines Alters und weil er Geld verdienen möchte und weil er möglichst schnell ins Heimatland Geld zurückschicken will. Und weil er die Arbeit daheim schon gemacht hat, also im Heimatland.“

²² Die Inhalte beziehen sich auf Informationen, die auf der Homepage der Bundesagentur veröffentlicht sind: <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/dienststellen/rdnsb/hildesheim/Agentur/BuergerinundBuerger/Ausbildung/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI641082> (zuletzt geprüft am 10.08.2016).

Für Jugendliche, die kein duales Ausbildungsverhältnis oder eine Einstiegsqualifizierung bekommen haben, eignet sich die Maßnahme „PerjuF“.²³ Im Rahmen dieses 4-6 monatigen Angebots der BA werden junge Fluchtmigranten (weiterhin) auf eine Ausbildung vorbereitet.

| Angebot Perspektiven für junge Flüchtlinge - PerjuF ²⁴ | |
|---|---|
| Kurzbeschreibung | <ul style="list-style-type: none"> • Eine Maßnahme zur Integration in den Arbeitsmarkt für Asylbewerber und Flüchtlinge |
| Ziel | <ul style="list-style-type: none"> • Heranführen an das deutsche Ausbildungs-/ Beschäftigungssystem mit dem Bestreben, eine angemessene Anschlussperspektive zu bekommen (z.B. EQ) |
| Voraussetzung | <ul style="list-style-type: none"> • Erfüllung der Schulpflicht • Asylbewerber oder Geduldete mit Arbeitsmarktzugang, Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge (SGB III) |
| Dauer | <ul style="list-style-type: none"> • Zwischen 4 und 6 Monaten |
| Inhalte und Aufbau der Maßnahme | <ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkte: Berufsbezogene Sprachkenntnisse, Bewerbungstraining, Sucht- und Schuldenprävention sowie Grundlagen gesunder Lebensführung: • Einstiegsphase: <ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung vorhandener Sprachkenntnisse und Integrationshemmnisse • Teilnehmer sollen ihre Eignung und Neigung mit den Materialien Holz, Metall und Farbe sowie im Bereich Hauswirtschaft praktisch erproben • Betriebliche Phase <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln von Erfahrungen zu beruflichen Tätigkeiten, betrieblichen Lern- und Arbeitsbedingungen, Technologien und Arbeitsfeldern • Vermittlung von berufsbezogenen Sprachkenntnisse, Bewerbungstraining, Heranführen an das deutsche Ausbildungs- Beschäftigungssystem |

Tabelle 6: Angebot der BA: Perspektiven für junge Flüchtlinge (PerjuF)

An einer Schule nehmen acht Schüler die Integrationsvorklasse für die reguläre FOS-Vorklasse in Anspruch. Die Lehrkraft erklärte dazu folgendes:

²³ Abkürzung für „Perspektiven für junge Flüchtlinge“.

²⁴ Die Inhalte beziehen sich auf Informationen, die auf der Homepage der Bundesagentur veröffentlicht sind: <https://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/BuergerinnenUndBuerger/ArbeitundBeruf/ArbeitsJobsuche/ArbeitsinDeutschland/Asylbewerber/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI81989> 3 (zuletzt geprüft am 10.08.2016).

„Die wollten in die FOS. Es ist so: Die Berufsintegrationsklassen haben den Fokus ja wirklich auf der beruflichen Integration. Und seit letztem Schuljahr gibt's ja die Integrationsvorklassen²⁵ an den Fachoberschulen, die ja jetzt flächendeckend eigentlich ausgebaut werden. Und da sind wir auch dabei. Und wir haben das den Schülern natürlich auch vorgestellt. Voraussetzung für so eine Klasse ist mindestens A2 oder bestenfalls B1. Und es gibt ja von vorn herein Schüler, die auf eine Ausbildung gar nicht so ihren Fokus legen, sondern sie wollen studieren, sie wollen weiterkommen. Wenn wir jetzt so eine Integrationsvorklasse nicht gehabt hätten, hätten wir sowieso gesagt, jeder muss in die Ausbildung gehen. Weil einfach vom Sprachbad her, vom späteren Weiterkommen hätten sicherlich jedem irgendwo eine Perspektive vermitteln können. Aber da die Möglichkeit ja jetzt besteht ... Es sind acht. Und zwar haben acht wirklich gesagt, sie wollen weiter auf die Schule gehen. Und dann haben wir unsere Vermittlungsbemühungen in eine berufliche Schiene bei denen eingestellt. Weil die haben ein ganz klares Ziel gehabt.“

Weitere Übergangsoptionen im Schuljahr 2015/2016 sind an den befragten Schulstandorten ein Schulwechsel an die Mittelschule, die Realschule, Fachschulen sowie das Wiederholen der Berufsintegrationsklasse an der Berufsschule. Einzelne Fälle sind nach Beendigung der Schulpflicht zu ihren Verwandten gezogen oder haben geheiratet und wollten deshalb keine Ausbildung beginnen.²⁶

In manchen Fällen war ein „erfolgreicher Übergang“ aufgrund asylrechtlicher Hürden wie beispielsweise einer fehlenden Arbeitserlaubnis nicht möglich:

„Drei von unseren Leuten haben aufgrund der ausländerrechtlichen Situation keine Arbeitserlaubnis von der Ausländerbehörde. Hätten zwar einen Ausbildungsvertrag, dürfen aber nicht arbeiten. Also zumindest bei 2 davon ist's relativ sicher, dass man da nichts machen kann.“

Zudem gab es Schülerinnen und Schüler, die durch Traumata oder andere psychische Belastungen nicht in der Lage waren, eine Ausbildung zu beginnen.

9.3.1.1 Einschätzungen zu schulischen Erfolgsindikatoren

Wenn im Rahmen dieses Evaluationsberichts von „erfolgreichem Übergang“ die Rede ist, ist im engeren Sinne der Übergang in eine duale Berufsausbildung oder eine Einstiegsqualifizierung gemeint. Das bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass andere Übergangsoptionen als „nicht erfolgreich“ interpretiert werden. Hinzu kommt, dass ein erfolgreicher Übergang noch keinen erfolgreichen Verbleib in der Ausbildung bedeutet. Laut Einschätzung aller Lehrkräfte zu Schuljahresende 2015/2016 ist der Verbleib in der Ausbildung ohne zusätzliche Förderung nur wenig erfolgsversprechend.

Folgendes Kapitel erläutert Indikatoren eines erfolgreichen Übergangs aus der Perspektive befragter Lehrkräfte.

Der Zuständigkeitsbereich für die Praktikervermittlung und den Übergang in eine nachfolgende Maßnahme im Anschluss zu den Berufsintegrationsklassen liegt bei den befragten Schulen schwerpunkt-

²⁵ Kurz später betont die Lehrkraft auch, dass diese Klasse nicht zu verwechseln sei mit den regulären FOS-Vorklassen.

²⁶ Nimmt Bezug auf weibliche Fluchtmigrantinnen.

mäßig beim externen Partner, mit welchem die Berufsschulen im Rahmen der Berufsintegrationsmaßnahmen kooperieren. Befragt wurden sowohl an der Berufsschule angestellte Berufspädagogen wie auch Lehrkräfte des Kooperationspartners. Dabei fiel auf, dass die Befragten teilweise dazu tendieren, den eigenen Zuständigkeitsbereich höher zu gewichten. Das bedeutet beispielsweise an einem Schulstandort, dass eine Lehrkraft an der Berufsschule den durch sie vergebenen Noten und dem damit korrespondierenden Lernfortschritt einen höheren Stellenwert als Erfolgsindikator für den Übergang in Ausbildung zuschreibt als der befragte Mitarbeiter des Kooperationspartners, welcher in erster Linie für die Vermittlung von Praktika zuständig ist. Dieser empfindet Noten als sekundären Erfolgsindikator und beschreibt das Praktikum als Schlüssel zum Übergang in Ausbildung.

Trotzdem haben die beteiligten Akteure einen ganzheitlichen Blick auf die Individuen und sprechen sich bei jedem Schüler bzw. bei jeder Schülerin intensiv untereinander ab:

„Das ist immer eine Einzelfallentscheidung. Das sind viele lange Gespräche, in denen für und wider diskutiert wird und auch andere Lehrer und Berater mit einbezogen werden. Und dann entwickeln wir eine Perspektive. Für den einen ist das besser und für den anderen das.“

Ein Parameter, welcher in allen Interviews als bedeutsam für die schulischen Leistungen herausgestellt hat, ist die Vorbildung im Heimatland. Lehrkräfte berichten übereinstimmend: Je besser die Vorbildung im Heimatland, desto leistungsstärker die Schülerinnen und Schüler in Berufsintegrationsklassen. Dies kann auf bessere Lernstrategien sowie einen höheren Grad an Grundbildung zurückgeführt werden, auf welchem die Fluchtmigranten und BIK-Lehrkräfte aufbauen können.

Laut Erhebung des ISB (aktuell) waren 84,8% der Schüler und Schülerinnen im Heimatland in der Schule, fast 90% haben im Heimatland lesen gelernt. Nur 29% der Schüler und Schülerinnen haben jedoch einen Schulabschluss und nur bei 6,8% wurde der Schulabschluss in Deutschland anerkannt.

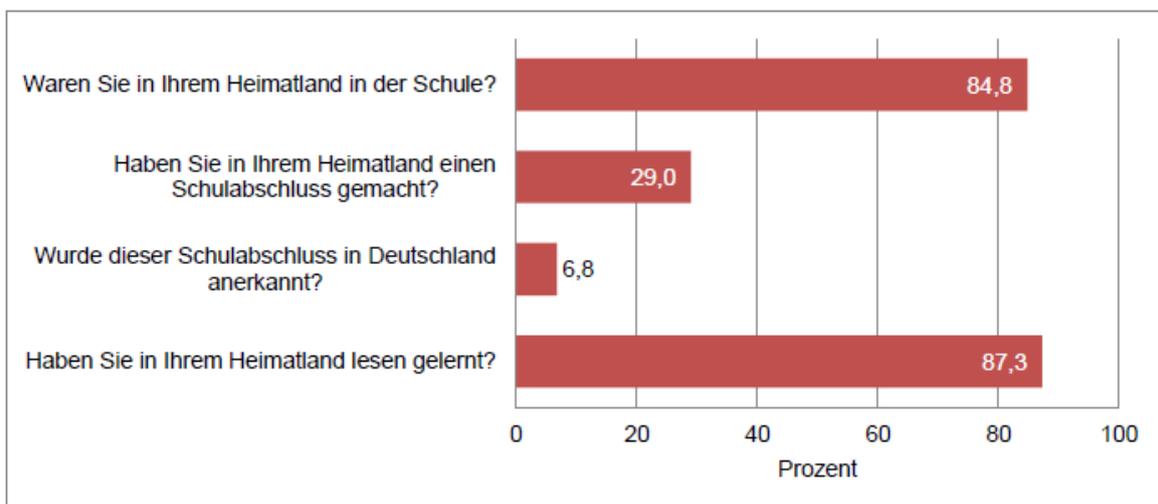


Abbildung 10: Bildungsbiographien der Schülerinnen und Schüler in Berufsintegrationsklassen (ISB 2017, S. 25)

Aus der Untersuchung des ISB (2017) wird jedoch nicht ersichtlich, welche Schulart im Heimatland besucht wurde. Laut Baumann und Riedl (2016) haben die meisten Neuzuwanderer an bayerischen Berufsschulen die Volks- und Hauptschule besucht, wonach die zahlenmäßig zweit stärksten Gruppen gleichermaßen das Gymnasium, die Grund- und Volksschule sowie keine Schule besucht haben, wie folgende Abbildung zeigt:

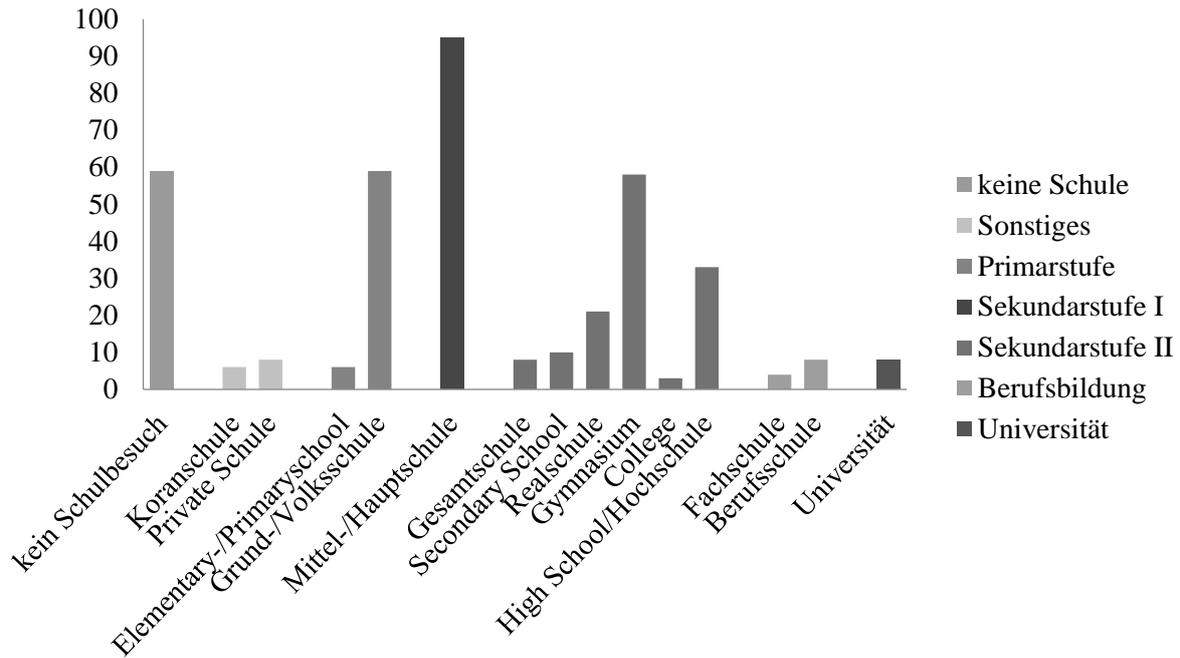


Abbildung 11: Schulbildung im Heimatland nach Schularten (Baumann und Riedl 2016, S. 100)

Wie stark sich die Schülerinnen und Schüler länderspezifisch hinsichtlich der Schuljahre unterscheiden, wird in folgendem Boxplot (Baumann und Riedl 2016) veranschaulicht.

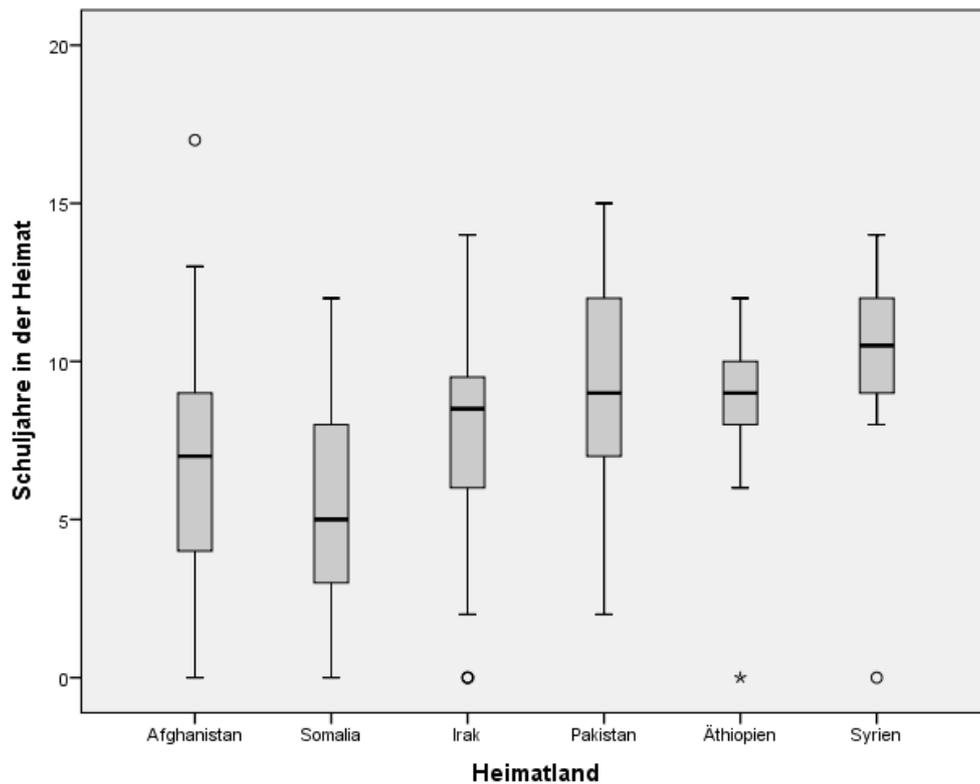


Abbildung 12: Boxplot zu Schuljahren nach Heimatländer (Baumann und Riedl 2016, S. 96)

Die Abbildung zeigt, dass man Fluchtmigranten in Berufsintegrationsklassen hinsichtlich ihrer Schulbildung im Heimatland nicht nach Herkunftsland eindeutig unterscheiden kann. Zwar ergeben sich Tendenzen, dass beispielsweise afghanische junge Menschen weniger Schulbildung erfahren haben als Syrer, jedoch zeigen sich mit Ausnahme von Äthiopien und Syrien hohe Varianzen. Das Herkunftsland ist demnach kein Erfolgsindikator für einen erfolgreichen Übergang, der pauschal zu Rate gezogen werden kann.

Des Weiteren beobachteten zwei der befragten Lehrkräfte im Rahmen der qualitativen Evaluation des Modellprojekts, dass schulisch leistungsstarke Fluchtmigranten nicht automatisch auch ein gutes Praktikum machen und andersrum Schüler, die im Praktikum gut sind, nicht gleichzeitig immer gute Noten haben:

„Es gibt unterschiedliche Fälle - der mit der fehlenden „Convidence“, der schulisch sehr gut ist, es ihm aber an anderen Voraussetzungen, zum Beispiel mangelndem Selbstvertrauen, fehlt und deshalb keine Ausbildung oder kein EQ anfängt oder der, der schulisch schlecht ist. Es gibt auch den, der schulisch nicht so der Überflieger ist, aber in einem Betrieb gut arbeitet und dort eine Lehre machen könnte. Gut, da scheitert es jetzt aber am Ausländerrecht.“

Ein weiterer Indikator für den Übergang in ein Ausbildungsverhältnis, der sich in den Interviews herausgestellt hat, ist das soziale Netzwerk des Schülers bzw. der Schülerin. Dies trifft auch auf Praktika im zweiten Berufsintegrationsjahr zu. Der Erstkontakt zu Betrieben erfolgt in wenigen Fällen auch durch den Schüler selbst bzw. durch eigene soziale Netzwerke. Folgendes Beispiel wurde dazu genannt:

„Also einer hat einen Ausbildungsvertrag, weil er in der Schule sehr gut ist, weil er sehr hohe Sozialkompetenzen mitbringt. Weil er Kontakte zu Ehrenamtlern hat, die ihm da ein bisschen rein vermitteln. Auch im Sportverein tätig. Da kennt dann auch jemand den Chef vom Betrieb, dann konnte er da Praktikum machen.“

Auffällig ist hierbei natürlich, dass zwar der Ausbildungsvertrag durch das soziale Netzwerk angebahnt wurde, jedoch stark verknüpft mit guten Noten und Sozialkompetenzen ist. Sozialkompetenzen wie höfliche Aufgeschlossenheit bei Begegnungen oder empathische Kommunikationsfähigkeit begünstigen zudem die Partizipation an der Gesellschaft, was sich in diesem Fall durch die Teilhabe im regionalen Sportverein zeigt.

Erfolgsindikatoren begünstigen sich dementsprechend teilweise gegenseitig. Zusammenfassend formuliert eine Lehrkraft: „Unsere erfolgreichen Übergänger in Ausbildung waren die leistungsstärkeren Schüler mit der weitesten integrativen Entwicklung“.

Die genannten Indikatoren basieren auf der Voraussetzung, dass der Schüler bzw. die Schülerin vonseiten des Ausländeramts die Arbeitserlaubnis erhält. Ein großer Teil der jungen Menschen warten im Laufe der Berufsintegrationsmaßnahmen auf die Entscheidung des Bundesamtes und wissen nicht, ob ihre Fluchtgründe anerkannt werden und sie in Deutschland bleiben dürfen. Mittlerweile konzentrieren sich manche Schulen bei der Vermittlung eines Ausbildungsplatzes deshalb vor allem auf die Schülerinnen und Schüler, die bereits einen positiven Asylbescheid haben, um asylrechtliche Hürden und Unsicherheiten zu vermeiden.

9.3.1.2 Blick auf die Betriebe

Die quantitative Evaluation hat die Modellschulen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit den Praktikums-/Ausbildungsbetrieben befragt. Folgende Graphik fasst die daraus gewonnenen Ergebnisse im Durchschnitt zusammen:

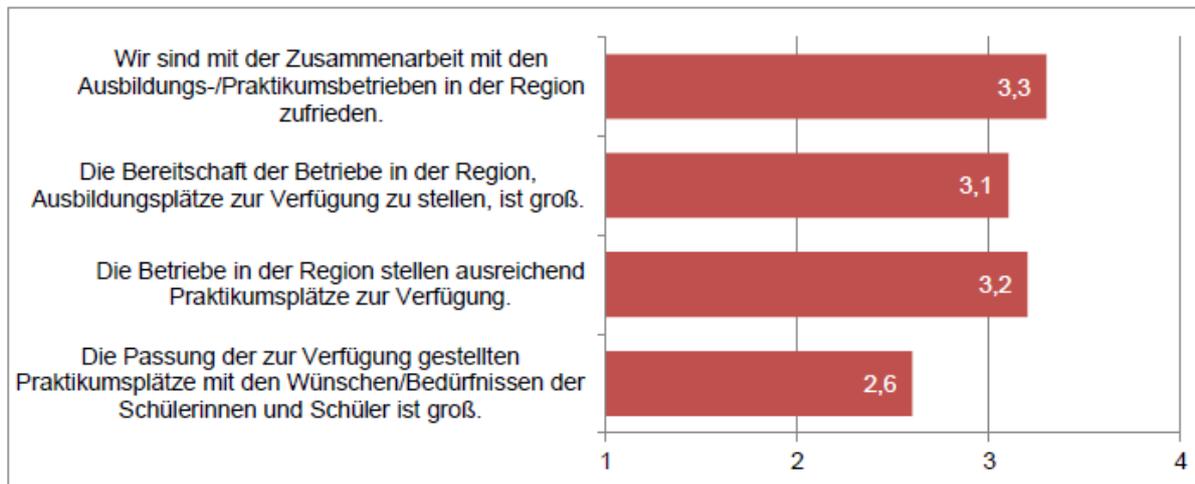


Abbildung 13: Zufriedenheit mit den Praktikums-/Ausbildungsbetrieben (ISB 2017, S. 17)

Bezieht man einen starken Ausreißer-Wert²⁷ nicht mit ein, arbeiten die Schulen durchschnittlich mit 36 Betrieben zusammen. Wie die Abbildung 13 zeigt sind die Modellschulen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Betrieben, der Bereitschaft der Betriebe in der Region, ausreichend Ausbildungs- und Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen, zufrieden. Neutral hingegen ist der Durchschnittswert bei der Passung der zur Verfügung gestellten Praktikumsplätze mit den Wünschen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Wie in Interviews mit Lehrkräften genannt wurde, kann dies an der nicht zielgruppengerechten Gestaltung des Praktikums-/Ausbildungskonzepts liegen wie beispielsweise zu wenig begleitete zusätzliche Sprachförderung oder in der Passung zwischen Berufswunsch des Schülers bzw. der Schülerin und angebotener bzw. freier Praktikums-/ Ausbildungsstelle.

Die angehenden Auszubildenden nach dem Schuljahr 2015/2016 an fünf befragten Schulstandorten wurden überwiegend in mittelständische Betriebe vermittelt. Beispielberufe daraus sind Fachlagerist, Heizungsbauer, Mechatroniker, Maler, Maurer, Maschinen-Anlagenführer, Werkzeugmechaniker, Bäcker, Friseur, Anlagenmechaniker, Hotelfachmann/-frau, Koch, Metzgereiverkäufer/in und Verkäufer genannt. Zugleich wurde an einer Modellschule betont, dass das Interesse an Pflegeberufen sehr groß ist, sie in diesem Bereich allerdings nur wenig bzw. kaum schulinterne Angebote haben.

Die Lehrkräfte wurden des Weiteren zu ihren persönlichen Erfahrungen mit den Betrieben interviewt. Während eine Lehrkraft klar herausstellt, dass Betriebe wissen wollen, was im Unterricht gelernt wurde und was der Schüler bzw. die Schülerin wie gut kann, lautet die Aussage an einer anderen Modellschule: „Wir haben jetzt wirklich einen Haufen Praktika vermittelt und es war kein einziger dabei, der mich gefragt hat, was der für Noten hat“.

²⁷ Eine Modellschule gab an, mit 400 Betrieben zusammen zu arbeiten.

Die Vorgehensweise der Schule in ihrer Zusammenarbeit mit den Betrieben ist in den Grundzügen ähnlich, obgleich sie sich teilweise unterschiedlicher Instrumente und Maßnahmen bedienen. So entwickelt beispielsweise eine Schule kompetenzorientierte Zertifikate, die dem Betrieb zeigen, was der Schüler bzw. die Schülerin gelernt hat und wie stark die jeweilige Kompetenz ausgeprägt ist. Eine andere Schule beschreibt in einem ersten Schritt den Schüler bzw. die Schülerin nach keinem standardisierten Muster, sondern versucht in einer Personencharakterisierung zusammen mit einem Foto, besonders die Stärken zu betonen. Zudem wird dem Betrieb ein allgemeines Informationspapier zur Maßnahme und den Besonderheiten der Zielgruppe zusammen mit einem Foto des Schülers gegeben. In Bezug auf die Notwendigkeit von Noten äußert sich der Befragte folgendermaßen: *„Solange mich da der Betrieb nicht fragt, was der für Noten hat, also wenn das für den Betrieb kein Thema ist, ist das für mich auch kein Thema.“*

Im Interview mit den Lehrkräften stellt sich heraus, dass es viele Betriebe gibt, die offen dafür sind, den jungen Fluchtmigranten eine Chance zu geben. Auf die Frage nach vermuteten Motiven, welche bei Betrieben der Entscheidung zu Grunde liegen, einem Fluchtmigranten eine Chance zu geben, antworteten die Befragten mit verschiedenen Mutmaßungen. Humanitäre Gründe kamen bei allen Lehrkräften zur Sprache. Ein Beispiel: *„Keiner nimmt bloß aus Selbstnutz, weil er halt eine Arbeitsstelle haben will²⁸. Das sind schon personalkritische Entscheidungen. Aber sie sehen sich halt in der gesellschaftlichen Pflicht“*. Ebenso werden die Lehrkräfte jedoch auch mit Firmen konfrontiert, die rassistische Einstellungen vertreten und diskriminierende Äußerungen über geflüchteten Menschen von sich geben. *„Das sag ich Ihnen gleich: Einen Neger brauchen Sie uns erst gar nicht herschicken. Den können wir in der Bäckerei hier nicht brauchen!“* ist eine berichtete Beispielaussage hierfür. Als zentrale Hürde für die Vermittlung von Fluchtmigranten in Ausbildung sieht ein befragter Lehrer *„Rassismus und die Angst vor bürokratischen Hindernissen. Daran müssen wir arbeiten!“*

Für einen erfolgreichen Übergang bzw. Verbleib in der Ausbildung ist dementsprechend nicht nur Wille, Disziplin und Fleiß des Auszubildenden gefordert, sondern auch die Offenheit des Betriebs gegenüber Fluchtmigranten, zusätzliche, möglichst individuelle Förderung und ein interkulturelles Verständnis des Ausbilders und der Mitarbeiter im Betrieb.²⁹

²⁸ Hierbei ist zu ergänzen, dass laut Einschätzung der befragten Lehrkräfte der Facharbeitermangel durch die jungen Fluchtmigranten nicht so schnell aufzufangen ist, wie teilweise in der gesellschaftlichen Debatte angenommen. Auch Betriebe müssen hierbei auf den realistischen Stand gebracht werden, dass viele der jungen Fluchtmigranten noch sprachliche Defizite haben und unbedingt zusätzliche Förderung benötigen.

²⁹ Es gibt verschiedene Angebote interkultureller Fortbildungen für Betriebe (bspw. das Fachseminar „Azubi-Fit: Interkulturelle Kompetenz für Auszubildende - Gemeinsam stark“ der IHK).

9.3.2 Perspektive: Arbeitgeber/Betriebe

Ebbinghaus (2017) untersucht, „inwieweit Klein- und Mittelbetriebe (...) von sich aus Praktikums- und Ausbildungsplätze für Geflüchtete“ anbieten. Wesentliche Erkenntnisse seiner Untersuchung sind:

- 1) Mit der Betriebsgröße steigt der Anteil an Betrieben, die bereits Fluchtmigranten als Praktikanten oder Auszubildende beschäftigt haben (Ebbinghaus S. 2).
- 2) Jeder zehnte Klein- und Mittelbetrieb zeigt Eigeninitiative, d.h. er gab an, in den letzten 12 Monaten Ausbildungs- oder Praktikaplätze für Geflüchtete angeboten zu haben (Ebbinghaus, S. 5) Folgende Graphik fasst zusammen, welche Institutionen die Betriebe dazu kontaktiert haben:

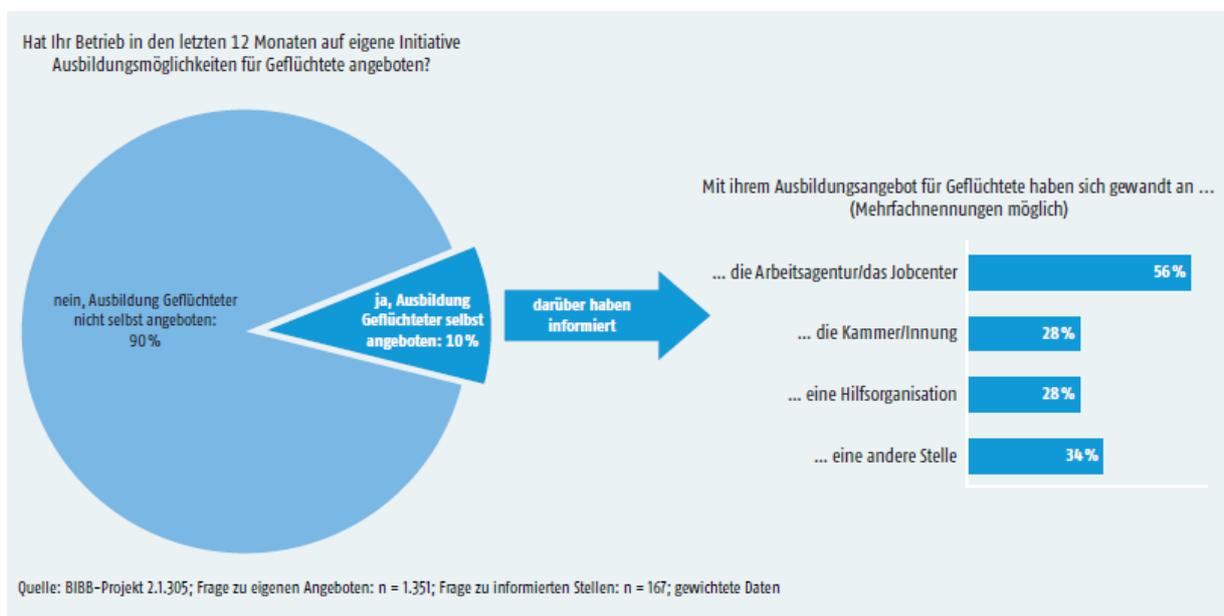


Abbildung 14: Betriebe mit von sich aus angebotenen Praktikums- und Ausbildungsplätzen für Geflüchtete und von ihnen darüber informierte Stellen (Angaben in %) (Ebbinghaus 2017, S. 5)

10% der Betriebe haben von sich aus Ausbildungsmöglichkeiten für Geflüchtete angeboten und die Arbeitsagentur bzw. das Jobcenter (56%), die Kammer bzw. die Innung (28%), eine Hilfsorganisation (28%) oder anderweitige Stellen (34%), über die keine Auskünfte vorliegen, darüber informiert.

3) Allerdings: Die Angebote der Betriebe wurden nur wenig nachgefragt. Die Resonanz durch die jeweiligen der zu Rate gezogenen Institutionen war gering, wie folgende Graphik zeigt:

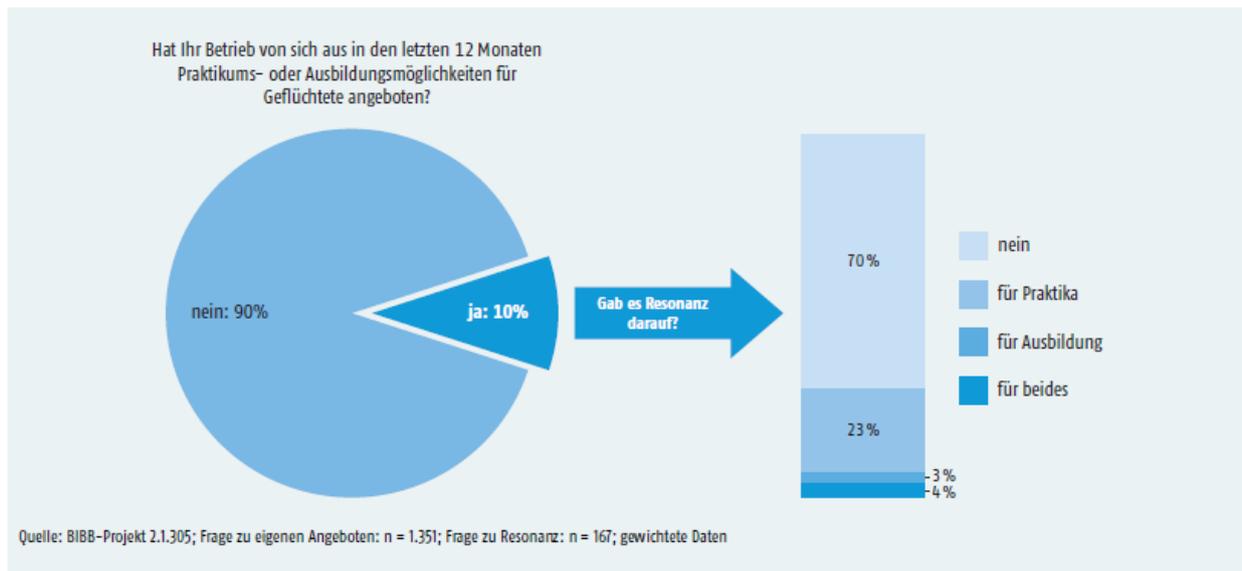


Abbildung 15: Betriebe mit von sich aus angebotenen Praktikums- und Ausbildungsplätzen für Geflüchtete und Resonanz darauf (Angaben in %) (Ebbinghaus 2017, S. 6)

70% der Betriebe gaben an, keine Resonanz vonseiten der zu Rate gezogenen Institutionen bekommen zu haben. Eine Erklärung dafür kann der frühe Erhebungszeitpunkt der Umfrage sein. Möglicherweise stieg die Nachfrage nach diesem Messzeitpunkt.

4) Das Angebot der Betriebe, Ausbildungsmöglichkeiten anzubieten, hängt von der Grundeinstellung des Betriebs hinsichtlich der Flüchtlingssituation ab: Positive Grundeinstellungen korrelieren mit einem höheren Angebot an zur Verfügung gestellten Stellen.

9.3.2.1 Gründe für die Entscheidung, Geflüchteten einen Ausbildungsvertrag zu geben

Die Bertelsmann Stiftung startete im Frühjahr 2014 eine repräsentative Telefonbefragung von über 1000 ausbildungsberechtigten Betrieben und fragten nach den Gründen für die Entscheidung, Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Ausbildungsvertrag zu geben. Viele der genannten Punkte, die aus den Interviews der Lehrkräfte hervorgehen, überschneiden sich mit den Ergebnissen von Enggruber (2014).

| Antworten auf offene Frage nach Gründen von 71 Betrieben (Mehrfachnennungen möglich) | Prozent |
|---|---------|
| Wir wollen Jugendlichen eine Chance geben, die es ggf. schwerer auf dem Ausbildungsmarkt haben | 71,3% |
| Wir haben gute Erfahrungen mit der Ausbildung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund gemacht | 69,8% |
| Soziales Engagement | 65,6% |
| Es ist Teil unseres Unternehmensleitbildes | 53,9% |
| Kontakte zu Angehörigen von Menschen mit Migrationshintergrund (sog. Vitamin „B“) | 50,5% |
| Unser Unternehmen hat viele Kunden aus anderen Kulturkreisen, Auszubildende aus diesem Kulturkreis sind besser auf die Bedürfnisse unserer Kunden eingestellt | 50,3% |
| Migranten sprechen häufig zwei Sprachen. Diese Kompetenz ist wichtig für unsere Geschäftsbeziehungen | 48,7 |

| | |
|---|-------|
| In unserem Unternehmen arbeiten bereits viele Menschen mit Migrationshintergrund | 46,0% |
| Die Geschäftsführung oder leitende Angestellte haben selbst einen Migrationshintergrund | 27,1% |
| Es gibt interne Quotenvorgaben | 1,6% |

Tabelle 7: Gründe von Betrieben für die Ausbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund (Enggruber 2014, S. 29)

Neben sozialen bzw. humanitären Gründen geben auch jeweils ca. die Hälfte der Betriebe an, dass die Fremdsprachkompetenzen von Migranten oder der soziale Kontakt, sogenanntes „Vitamin B“, ausschlaggebend für die Ausbildungsplatzvergabe an Jugendliche mit Migrationshintergrund gewesen wären.

Auch die Ralph und Judith Dommermuth Stiftung (2016) befragt in ihrer Studie Betriebe nach den Motiven, Geflüchtete zu beschäftigen. Drei Viertel der über 100 befragten Betriebe gaben persönliches oder gesellschaftliches Engagement an, 56 Prozent die Deckung des eigenen Personalbedarfs und den Nebeneffekt der positiven Außenwirkung (Ralph und Judith Dommermuth Stiftung 2016, S. 24ff).

Die Bertelsmann-Stiftung fragt in ihrer Studie zudem nach Auswahlkriterien für die Besetzung von Ausbildungsstellen. Dabei unterschieden sie zwischen Betrieben, die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund aktuell oder in den letzten 5 Jahren ausgebildet haben. Im Vergleich ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den ausgewählten Items der beiden Betriebstypen. Bringt man die nach Wichtigkeit eingestufenen Kriterien in eine Rangfolge³⁰, ergeben sich für die ersten drei Auswahlkriterien bei beiden Betriebstypen keine Unterschiede. Beide Unternehmenstypen erachten

- Zuverlässig sein
- Angemessene Umgangsformen haben
- Eine hohe Leistungsbereitschaft zeigen

als für sie wichtigste Auswahlkriterien von Auszubildenden (Enggruber 2014, S. 38).

Im Rahmen der qualitativen Evaluation des Modellprojekts wurden verschiedene Betriebe zu dieser Frage interviewt. Die Ergebnisse stimmen zu großen Teilen mit Enggruber (2014) überein. Am häufigsten nannten die Befragten Zuverlässigkeit und Motivation. Jedoch ist auch für einige Betriebe der qualifizierte Hauptschulabschluss (Quali) wichtig, den bisher nur wenige der BIK-Schüler und Schülerinnen erreicht haben.

Im Gespräch mit einem Zahnarzt, der ein geflüchtetes Mädchen als Auszubildende eingestellt hat, kristallisieren sich weiterhin folgende Gründe für die Einstellung heraus. Zum einen sein soziales Engagement verbunden mit der Grundhaltung einer von ihm praktizierten christlichen Nächstenliebe. Überzeugt hat ihn jedoch der Wille und die Motivation der jungen Fluchtmigrantin. Hinzu kommt, dass es in seiner Region ohnehin nicht leicht wäre, Auszubildende für den Beruf der zahnmedizinischen Fachangestellten zu bekommen:

³⁰ Die Betriebe mussten vorgegebene Einstellungskriterien auf einer Skala von 1 (sehr wichtig) bis 5 (überhaupt nicht wichtig) bewerten.

„Es ist momentan überhaupt schwierig, Auszubildende für den Beruf der zahnmedizinischen Fachangestellten zu kriegen und mich hat eigentlich beeindruckt, dass jemand aus freien Stücken, obwohl sie vielleicht weiß, dass das für sie schwierig ist, kommt und sich vorstellt. Das hat mich überzeugt und deshalb haben wir ihr die Möglichkeit gegeben, diese Möglichkeit zu beschreiten.“

Des Weiteren gründete die Firma HORSCH aus humanitären Gründen eine Stiftung, mit welcher sie soziale Projekte (finanziell) unterstützt. In diesem Rahmen hat die Berufsschule Schwandorf mit der Firma HORSCH ein Konzept erarbeitet, um die zum Jahr 2016/2017 beginnenden Auszubildenden begleiten und zusätzlich zum regulären Berufsschulunterricht fördern zu können.

9.3.2.2 Bisherige Erfahrungen und Ängste

Ebbinghaus (2016) führt eine Befragung von rund 1500 kleinen und mittelständischen Unternehmen zu Erfahrungen und Meinungen zur Ausbildung von Geflüchteten durch. Jeder zweite Betrieb ist der Auffassung, dass ohne staatliche Unterstützungsleistungen die Arbeitsmarktintegration von Asylbewerbern nicht zu bewältigen ist. Lediglich jeder siebte Betrieb sieht sich wirtschaftlich in der Lage, die Ausbildung Geflüchteter ohne staatliche Finanzleistungen bewältigen zu können. Trotzdem ist für knapp drei Viertel der Unternehmen das duale System der beste Weg, damit die Integration von Schutzsuchenden in Deutschland gelingt (Ebbingshaus 2016, S. 9).

Auch in den geführten Interviews mit verschiedenen Betrieben vonseiten der qualitativen Evaluation im Rahmen des Modellprojekts Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge gingen wertvolle Hintergrundinformationen zu bisherigen Erfahrungen und Ängsten hervor.

Zum Zeitpunkt der Interviews arbeitete die schon weiter oben genannte junge zahnmedizinische Fachangestellte bereits einige Monate in der Praxis. Der Zahnarzt berichtete von hohen bürokratischen Anfangsschwierigkeiten. Er selbst kümmerte sich um die arbeitsrechtliche Genehmigung, die nötigen Schutzimpfungen, der Eröffnung eines Bankkontos und die Wohnungssuche für die ganze Familie der neuen Auszubildenden. Die Kautions dafür legte ebenfalls der Arbeitgeber privat für sie aus. Hilfreich dabei waren seine eigenen regionalen Kontakte, die manche Prozesse beschleunigt und erleichtert haben. Der Zahnarzt ist überzeugt: *„Wenn der Arbeitgeber in so einem Fall nicht dahintersteht, dann kannst du die Ausbildung vergessen“*. Ein Problem war auch die anfängliche skeptische Haltung seines Teams an zahnmedizinischen Fachangestellten. Die Zusammenarbeit klappt mittlerweile jedoch gut, was nach Aussage des Interviewpartners auch elementar ist. *„Das brauch ich auch bei einer normalen Auszubildenden. Neue haben's anfangs grundsätzlich erst mal schwer, bis die sich im Team beweisen und da auch informell aufgenommen werden. In dem Fall ist da aber noch viel wichtiger wegen der Sprachbarriere. Da geht's um viele kleine Hilfen, die notwendig sind. Da muss das Team schon auch dahinterstehen, sonst klappt das auch nicht.“*

In einem weiteren Interview wurde ein Angestellter der Stadtwerke aus dem ländlichen Raum interviewt. Er berichtete vom *„Flüchtling, der da jetzt seit Kurzem die Ausbildung angefangen hat, der ist einfach stinkfaul. Der kommt häufig zu spät und geht dafür früher. Außerdem sieht der keine Arbeit. Der sitzt nur rum, wenn man ihm nicht ständig genau sagt, was er machen soll. Und wenn das dann erledigt ist, sitzt er wieder nur rum“*.

Anders die Erfahrungen einer Fliesenleger-Firma: Seit einem Jahr beschäftigen sie einen syrischen Geflüchteten mit guten Deutschkenntnissen. Mit seiner Arbeit sind Geschäftsinhaber sowie Kollegen

sehr zufrieden. Der junge Auszubildende war auch in seiner Heimat bereits als Fliesenleger (und Bankkaufmann) tätig. Im Betrieb ist es üblich, auf Baustellen zu zweit zu arbeiten. Den jungen Mann mit Fluchthintergrund begleitet stets derselbe Kollege. So bekommt er automatisch eine individuelle Betreuung Voraussetzung dafür ist natürlich die Bereitschaft und eine interkulturelle Sensibilität des Betreuenden.

Grundsätzlich ergeben sich bei Betrieben starke Unsicherheiten bei der Einstellung von Asylbewerbern durch ein noch offenes Asylverfahren.

„Während ca. ein Viertel der Schülerinnen und Schüler über eine Aufenthaltserlaubnis verfügt und sie somit als anerkannte Flüchtlinge gelten, sind fast zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im Besitz einer Aufenthaltsgestattung und warten demnach auf einen Entscheid über ihren Asylantrag.“ (ISB 2017, S. 5)

Viele Betriebe möchten Planungssicherheit, welche aus ihrer Sicht durch den ungewissen Asylbescheid nicht gewährleistet ist. Was, wenn mein Auszubildender nach einem Jahr Ausbildung abgeschoben wird? Rentiert sich die Mühe und der Aufwand dann? Bei solchen Fragen können Lehrkräfte Aufklärungsarbeit leisten, beispielsweise hinsichtlich der Drei-plus-Zwei-Regelung³¹ oder der Bleibeperspektiven nach Herkunftsländern.

Viele Lehrkräfte empfehlen mittlerweile den Betrieben, vor allem Geflüchtete mit guten Bleibeperspektiven einzustellen. D.h. dass Asylbewerber aus Ländern, die zu den sicheren Herkunftsländern³² zählen, weniger Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben – alleine bedingt durch den asylrechtlichen Status bzw. die Bleibeperspektive. Dies muss bei prozentualen Angaben zum Übergang in Ausbildung nach Berufsintegrationsmaßnahmen zwingend berücksichtigt werden, da ein Kausalzusammenhang zwischen dem Erfolg der Maßnahme und dem Ausbildungsbeginn dahingehend nicht hergestellt werden kann.

³¹ Wenn Asylbewerber während ihres laufenden Asylverfahrens eine staatlich anerkannte Ausbildung beginnen konnten (dazu bedarf es der Genehmigung durch die Ausländerbehörde), dürfen die jungen Menschen im Rahmen dieser Regel die Ausbildung auch beenden, wenn der Asylantrag negativ beschieden wird (Ausnahme: Ausländer aus sicheren Herkunftstaaten oder Ausländer, deren Asylantrag aufgrund des Dublin-Verfahrens als unzulässig gilt). Dies gilt allerdings nur, wenn die Asylbewerber sich nicht strafrechtlich schuldig gemacht haben sowie bei der Beschaffung eines Identitätsnachweises mithelfen (vgl. §60a Abs. 2 Satz 4ff. AufenthG). Wenn die Berufsausbildung erfolgreich absolviert wird, hat der Betroffene den Anspruch auf Erteilung einer zweijährigen Aufenthaltserlaubnis, sobald er einen der Qualifikation entsprechenden Arbeitsplatz vorweisen kann (vgl. §18a Abs. 1a AufenthG).

³² Aktuell (zum Zeitpunkt Mai 2017): die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Ghana, Kosovo, Mazedonien, ehemalige jugoslawische Republik, Montenegro, Senegal, Serbien.

9.3.2.3 Zweifel und Hürden für Arbeitgeber, die noch keine Geflüchteten eingestellt haben

Fünf von vierzehn befragten Arbeitgebern bildeten bisher noch keine Fluchtmigranten aus. Sie wurden dahingehend zu Gründen und möglichen Zweifeln interviewt.³³ Alle fünf berichteten, dass bisher noch keine Bewerbung eines jungen Menschen mit Fluchthintergrund eingegangen ist.

Ein Interviewpartner ist beispielsweise der Geschäftsführer einer Baufirma mit ca. 300 Mitarbeitern. Er äußerte zu Beginn des Gesprächs, dass er sich bisher darüber noch keine Gedanken machen musste. Ähnlich wie die vier anderen Befragten könnte er sich grundsätzlich vorstellen, diesen jungen Menschen eine Chance zu geben. Allerdings nur, wenn sie im persönlichen Gespräch überzeugen, motiviert und zuverlässig sind und bestenfalls bereits einen guten Eindruck im Praktikum gemacht hätten. Ein Arbeitgeber (Schreinerei mit 15 Mitarbeitern, ländliche Region) würde jedoch die Bewerbung ablehnen, weil er der Überzeugung ist, dass das seine Mitarbeiter stören würde.

Trotzdem ergibt sich daraus die Hypothese, dass eine Vielzahl an Unternehmen noch nicht mit Bewerbungen von Fluchtmigranten konfrontiert wurden, was durch Enggruber (2014) untermauert wird, obgleich sich die Untersuchung auf Auszubildende mit Migrationshintergrund bezieht.

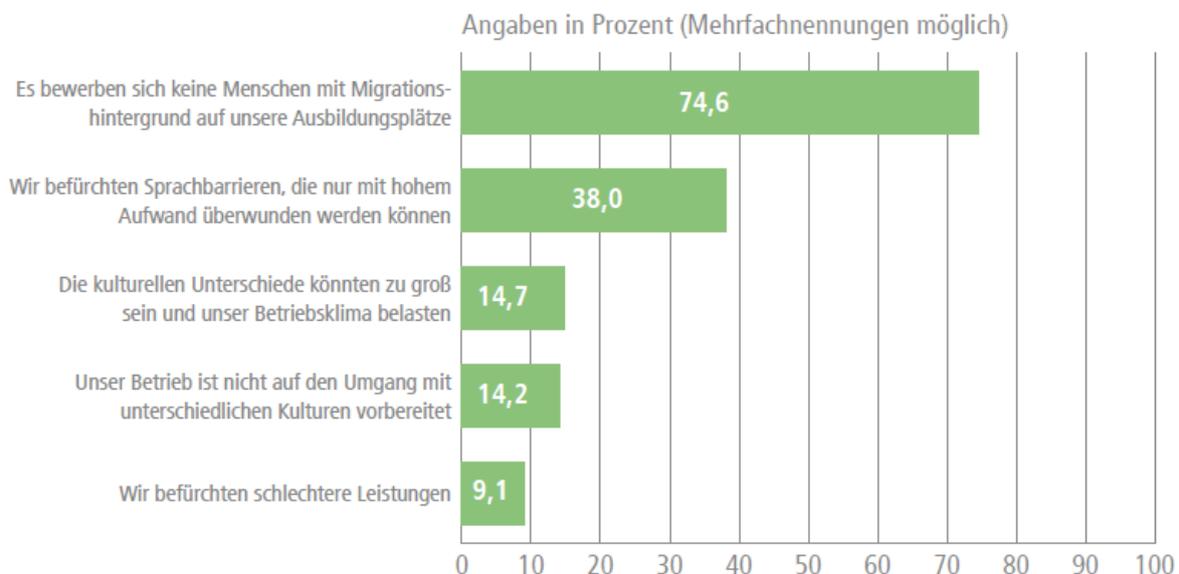


Abbildung 16: Gründe für fehlende Auszubildende mit Migrationshintergrund (Enggruber 2014, S. 32)

Wenn die 74,6% an Betrieben, bei denen sich bisher noch keine Jugendlichen mit Migrationshintergrund beworben haben, auch für Fluchtmigranten gilt, ist möglicherweise noch bei vielen Betrieben Potential auszuschöpfen.

Eine Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE und der Hays AG im Februar 2016 mit Entscheidern aus 354 Unternehmen untersuchte ebenfalls das Stimmungsbild vonseiten der Unternehmen hinsichtlich der beruflichen Integration von Geflüchteten. Mitunter wurden sie gefragt: „Welches sind aus Ihrer Sicht die größten Stolpersteine bei der Integration von Flüchtlingen in Unternehmen?“

³³ Arbeitgeber einer Baufirma (ca. 300 Mitarbeiter) und einer Schreinerei (ca. 15 Mitarbeiter).

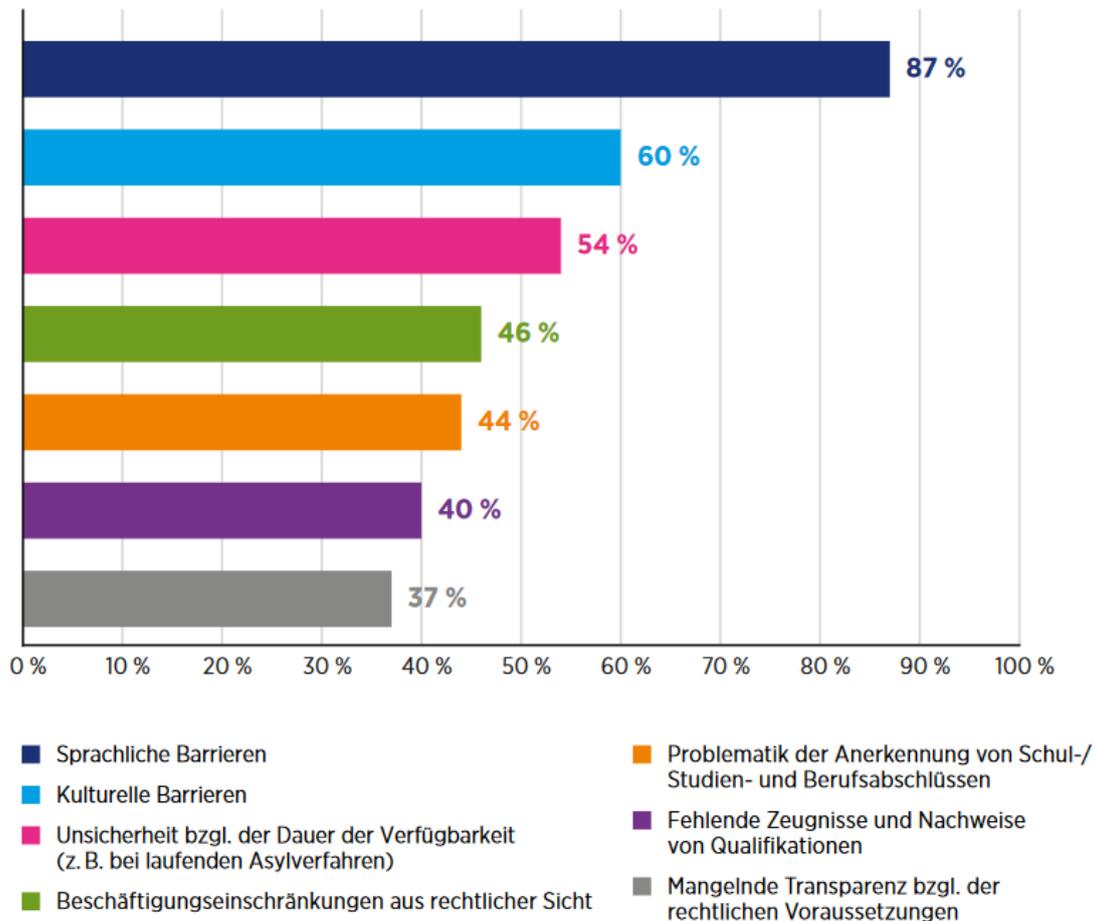


Abbildung 17: Stolpersteine bei der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten aus Sicht der Betriebe (Hays 2016, S. 11)

Sprachliche und kulturelle Barrieren sehen die Befragten als größte Hürde (87%), gefolgt von unsicheren Aufenthaltsverhältnissen (60%). Als weitere Stolpersteine sehen Unternehmen rechtliche Einschränkungen und die fehlenden formalen Abschlüsse. Die Hauptgründe, keine Geflüchteten zu beschäftigen, sind mit 81% mangelnde Sprachkenntnisse, fehlende Fachkompetenz (60%), kulturelle Barrieren (36%), unzureichende Berufserfahrung (25%) und fehlende Abschlüsse (22%) (ebd., S. 13).

An dieser Stelle ist ein wichtiger Aspekt, dass einheimische Arbeitnehmer, insbesondere im Niedriglohnssektor, die Konkurrenz der zugewanderten Arbeitnehmer fürchten und ein soziales Miteinander im betrieblichen Alltag daher ablehnen (ebd., S. 12)

Dass Unternehmen Zweifel und Bedenken haben, Geflüchtete auszubilden, zeigt sich in folgender Abbildung.

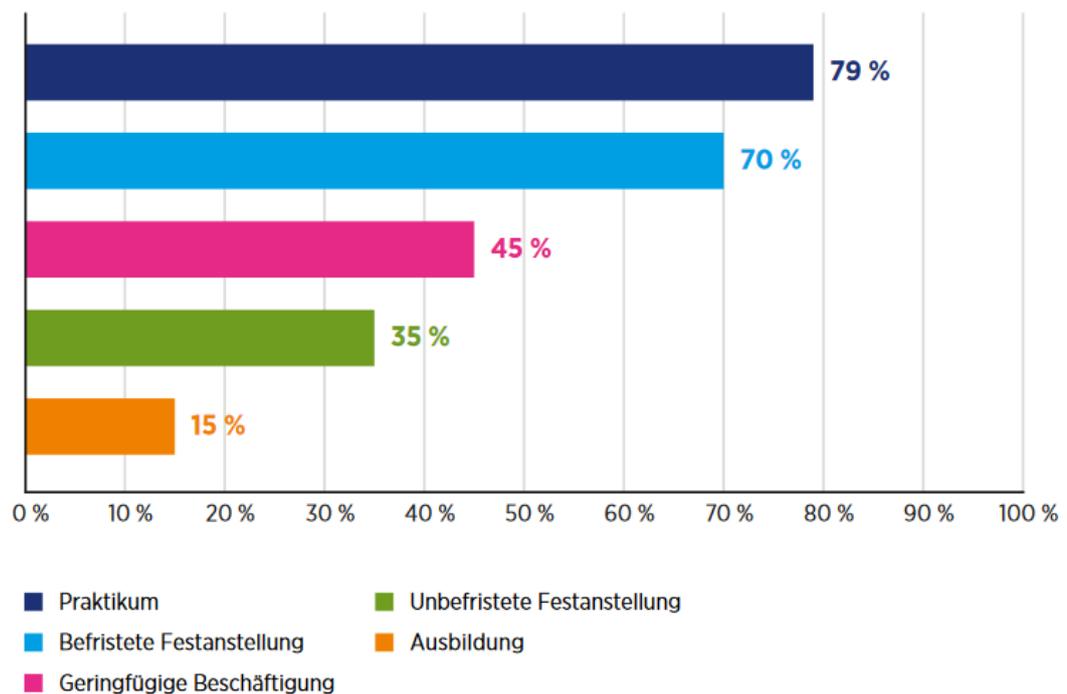


Abbildung 18: Priorisierte Beschäftigungsformen für Geflüchtete aus Sicht der Unternehmen (Hays 2016, S. 7)

Auf die Frage, welche Beschäftigungsformen sich die Unternehmen für geflüchtete Menschen vorstellen können, liegt auf dem letzten Platz die Ausbildung (15%), auf dem ersten das Praktikum (79%). Erfahrungen, die aus dem Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge hervorgehen, zeigen jedoch, dass ein erfolgreich absolviertes Praktikum häufig der Zugang zu einer Ausbildungsstelle ist. 70% der Befragten könnten sich eine befristete Festanstellung vorstellen, 45% eine geringfügige Beschäftigung und 35% eine unbefristete Festanstellung.

9.3.3 Quantitative Evaluation

Die quantitative Evaluation des ISB hat im Rahmen des Modellprojekts den Zusammenhang zwischen Schulerfolg³⁴ und schulspezifischen Faktoren erhoben (vgl. Abbildung 19).

³⁴ Schulerfolg wird hierbei mit der Aufnahme einer Ausbildung, einer Einstiegsqualifizierung, beginnender Erwerbstätigkeit oder den Übertritt an eine weiterführende Schule definiert (vgl. ISB, 2017, S. 4f).

| | Kendalls tau (τ) | p |
|---|----------------------------|-------|
| Anzahl der Kooperationspartner pro Klasse | 0,20 | ,18 |
| Zufriedenheit mit den Kooperationspartnern | 0,25 | ,10 |
| Anteil der DaF-/DaZ-Lehrkräfte | 0,16 | ,33 |
| Anzahl der DaF-/DaZ-Lehrkräfte pro Klasse | 0,60 | ,00** |
| Anzahl der Ausbildungs- und Praktikumsbetriebe pro Klasse | 0,43 | ,00** |
| „Die Bereitschaft der Betriebe in der Region, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, ist groß.“ | 0,31 | ,18 |
| „Die Passung der zur Verfügung gestellten Praktikumsplätze mit den Wünschen/ Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ist groß.“ | 0,16 | ,47 |

** Statistisch signifikanter Zusammenhang: $p < .01$.

Abbildung 19: Zusammenhang zwischen Schulerfolg und schulspezifischen Faktoren (ISB 2017, S. 41)

„Durchschnittlich besitzt ein Fünftel der Lehrkräfte an den Schulen eine Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF/DaZ). Trotzdem steht jeder Klasse im Durchschnitt weniger als eine DaF-/DaZ-Lehrkraft zur Verfügung“ (ISB, 2017, S.4). Dabei ergab die Untersuchung des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (2017) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl an DaF-/DaZ-Lehrkräften pro Klasse und der schulspezifischen Quote des Schulerfolgs³⁵ (ebd., S. 41; vgl. Abbildung 19). Dass gute Deutschkenntnisse wichtig für eine erfolgreiche berufliche Integration sind, untermauern die Ergebnisse aus der Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Aus dieser Untersuchung geht hervor, dass die Erwerbsquote von Migranten mit sehr guten deutschen Sprachkenntnissen um 15 Prozent höher liegt als bei Migranten mit schlechten sprachlichen Fähigkeiten. Darüber hinaus haben diese Personen bessere Löhne und die Wahrscheinlichkeit, unterhalb des Qualifikationsniveaus beschäftigt zu werden, ist um 20 Prozent geringer (Brücker 2015, S. 11).

Schulen mit hohem Schulerfolg unterscheiden sich zudem signifikant von Schulen mit niedrigem Schulerfolg in der Anzahl an Betrieben, mit welchen sie zusammenarbeiten (ISB 2017a). Des Weiteren untersucht die quantitative Evaluation den Zusammenhang von Schulerfolg mit individuellen Faktoren (ISB 2017, S. 43). Dazu gehören:

- Dauer des Deutsch-Erwerbs
- Schulbesuch im Heimatland
- Dauer des Schulbesuches
- Ausübung eines Berufes im Heimatland
- Berufsziel = ausgeübter Beruf im Heimatland
- Berufsziel = Berufswunsch im Heimatland

Zum Zeitpunkt der Erhebung (Juli 2016) lässt sich jedoch keiner der genannten individuellen Faktoren als signifikante Gelingensbedingung für den Schulerfolg identifizieren.

³⁵ Schulerfolg wird hierbei mit der Aufnahme einer Ausbildung, einer Einstiegsqualifizierung, beginnender Erwerbstätigkeit oder den Übertritt an eine weiterführende Schule definiert (vgl. ISB, 2017, S. 4f).

10 Verbleib in der Ausbildung

Auf die Frage nach dem Verbleib in der Ausbildung äußerten alle Lehrkräfte, dass aus ihrer Sicht der schulische Teil der Ausbildung die größte Hürde darstelle. Bisherige Erfahrungen sind, dass die Lehrkräfte in den Fachklassen den angehenden Auszubildenden mit Fluchthintergrund nicht die Förderung geben können, die sie benötigen würden. Dies kann viele Gründe haben wie beispielsweise Überforderung oder auch mangelnde Sensibilität für deren besondere Bedürfnisse. Wie bereits im letzten Projektjahr erfahren (vgl. Riedl und Simml 2016) gibt es nach wie vor viele kritische Stimmen im Kollegium hinsichtlich Ressourceneinsatz für die neu eingerichteten Klassen für Fluchtmigranten. Eine Lehrkraft berichtet zu ihren Erfahrungen, sobald die erfolgreichen BIK-Schulabgänger Berufsschul-Regelklassen zugeteilt werden:

„Wenn Kollegen nicht mitziehen ist das halt problematisch. Man bekommt dann mit, dass Kollegen aus den Fachbereichen sich überhaupt nicht um die neue Situation bemühen. Die sitzen dann drin und kriegen nix mit – ich weiß nicht, ob das denen total wurscht ist oder ob das eher ‚ich weiß nicht was ich machen soll‘ – die Hilfslosigkeit – ist. [...] Das ist ne Sache, die fängt jetzt erst so an bei uns. Aber ich glaub, das wird noch problematisch. [...] Und das reicht auch nicht, wenn man einfach ein Jahr noch Nachhilfelehrer zur Seite stellt.“

Aber auch von Vorzeigebespielen berichten die Lehrkräfte: Ein Auszubildender hat eine Prämie für „die beste Ausbildung“ erhalten - auch in Konkurrenz zu deutschen Ausbildungskollegen. Des Weiteren erzählt eine Lehrkraft von einem Auszubildenden im zweiten Lehrjahr:

„Auch von den Erfahrungen von den Schülern, mit denen ich noch im Kontakt bin, die jetzt im zweiten Lehrjahr sind. Da ist eigentlich nur einer dabei, dem es so richtig gut geht. Der war aber auch ein unglaublich fleißiger, also der setzt sich dann halt auch hin und macht die ganze Nacht durch, um das zu verstehen. Der hat da sowohl den Ehrgeiz als auch den Biss als auch die Möglichkeiten was so seine eigenen Ressourcen angeht. Der hat allerdings vorher Schulbildung genossen. Und jemand, der dann noch nie in der Schule war, der gibt halt dann auch auf, der hat es halt auch einfach vielleicht nicht gelernt. [...] Der wirklich gut in der Berufsschule ist, aber er sagt auch "ich mache halt auch nichts Anderes. Entweder bin ich in der Arbeit, oder ich bin in der Schule. [...] und ich mache nichts Anderes, bis ich ins Bett gehe und in der Früh wieder aufstehe und dann in die Schule gehe und dann gleiches Spiel wieder." Und wenn er von der Arbeit heimkommt, dann guckt er sich auch sein Berufsschulzeug an obwohl es erst wieder in vier Wochen ansteht, weil es sonst einfach nicht funktioniert. Und das ist halt puh, das drei Jahre durchzuhalten ist heftig. Und vor allem alleine.“

Eine andere Lehrkraft, die Erfahrungen in Regelklassen nach einem erfolgreichen Übergang von BIK-Schülerinnen und Schülern hat, versucht die Klasse per Sitzordnung so zu durchmischen, dass neben jedem jungen Neuzuwanderer mit schlechten Sprachkenntnissen ein deutscher Schüler sitzt. *„Der kümmert sich dann automatisch ein bisschen um den Flüchtling!“*

Empfehlungen, die sich über mehrere Schulen erstrecken und für verschiedene Rahmenbedingungen eignen (Betrieb, Berufsintegrationsmaßnahme, reguläre Fachklasse), sind Lernpaten bzw. Mentoren-Programme. Dieser Empfehlung geht die qualitative Evaluation im Projektjahr 2017/2018 nach.

11 Veränderung im Schülerverhalten

Wie in jeder Klasse gibt es in den Berufsintegrationsklassen motivierte, fleißige und weniger fleißige Schüler. Trotz anhaltendem Engagement haben manche BIK-Lehrkräfte im Laufe des letzten Jahres auch Erfahrungen entgegen ihrer Erwartung gesammelt, welche teilweise für Ernüchterung sorgte. Eine Lehrkraft äußert beispielsweise folgende Worte: *„Unabhängig davon, dass die alle ihre Päckchen haben, dass die in Unterkünften sind, was nicht richtig läuft, aber schlussendlich wollen die nur weniger sich schinden als deutsche Schüler. Das ist einfach mal der Fall. UND DIE, DIE sich schinden wollen, die haben keine Perspektive. Und das ist jetzt momentan das größte Problem. Und die Stimmung im Kollegium kippt langsam - ALSO nein kippt ist zu viel. Aber die geht schon ein bisschen runter.“*

Obwohl in den geführten Interviews keine Frage auf folgende Inhalte abzielte, erzählten fast ausnahmslos alle Lehrkräfte, dass sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Disziplin, Lautstärke, Motivation und Lerneifer zum Negativen verändert hätten. Keine Lehrkraft hat dafür eine Erklärung, von welcher sie überzeugt ist. Einige antworten auf die Frage nach der Ursache dessen mit der „Handysucht der Schüler“, wie folgender Interviewausschnitt beispielhaft darstellt:

„Ich weiß auch nicht. Aber das haben wir alle festgestellt. Die waren irgendwie braver. Jetzt sagt man: „Ruhe, Ruhe“ und sie reden weiter. Das war vorher nicht so. Und das ist mittlerweile eine Handygeneration. Handy Handy, die können nicht loslassen von ihren Handys, das ist wie eine Sucht momentan.“

Möglicherweise bildet dieses Phänomen ab, dass eine Realitätsanpassung stattgefunden hat. Negative Biographieverläufe von Geflüchteten in Deutschland wie beispielsweise nicht erhaltene Arbeitserlaubnisse, Abschiebebescheide oder Rückführungen sprechen sich in den Asylheimen sehr schnell herum, wie die Lehrkräfte berichten. Die Erwartungen, mit welchen die Fluchtmigranten nach Deutschland kamen, haben sich nicht bestätigt. Trotz großer Anstrengung begegnen die jungen Menschen vielen, nicht immer überwindbaren Hürden und einer - durch die Medien dargestellt - zunehmend skeptischen Gesellschaft. Besonders die „Abhängigkeit von Handys“ betonen Lehrkräfte: *„Das ist schon fast wie eine Sucht bei denen“*. Politische Äußerungen und gesellschaftliche Stimmungen können über Internet besonders einfach auf diesem Weg zu ihnen durchdringen und für Demotivation und Ernüchterung sorgen. Dies bestätigt eine Betreuerin zweier geflüchteter BIK-Schüler.

Nach Erfahrungen der Lehrkräfte hinterlässt des Weiteren vor allem die stellvertretende Erfahrung durch Misserfolge von Mitschülern und Mitschülerinnen Spuren: *„Wenn jemand keine Arbeitserlaubnis bekommt, wenn jemand abgeschoben wird, das spricht sich sofort rum und dann haben die Leute Angst. Und zu wissen, dass – egal ob sie einen Ausbildungsplatz haben oder wie sehr sie sich anstrengen – das manchmal einfach nichts bringt. Das ist natürlich schon demotivierend“*.

Lehrkräfte berichten von Konfliktsituationen mit und ebenso zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander, welche durch die unterschiedlichen Rechte durch anhaltende oder negativ wie positiv entschiedene Asylverfahren entstehen: *Anfangs hab ich das gar nicht so gemerkt. Aber wenn sie dann wissen, sie dürfen bleiben, dann trauen sie sich mehr. Und manchmal merkt man: Die Konflikte sind nicht nur so ein bisschen, sondern da steckt richtiger Hass dahinter“*. Auch in einem weiteren Interview findet sich der Hinweis auf Konflikte innerhalb der Klassen: *„Man muss schon*

sehr aufpassen, dass da keine Lagerbildung entsteht. Auch wenn die privat nichts zusammen machen, will ich sie zumindest im Unterricht soweit haben, dass die konfliktfrei in Gruppen zusammenarbeiten können.“

Diese Interviews wurden bereits vor Weihnachten 2016 geführt. Laut Berichten der Lehrkräfte erhalten die Schülerinnen und Schüler seit Ende 2016 stark vermehrt Abschiebebescheide, v.a. afghanische Schülerinnen und Schüler. *„Es entwickelt sich eine Art Zwei-Klassen-Gesellschaft: Die Syrer, die bleiben dürfen und die Afghanen, die abgeschoben werden. Dabei würden die Afghanen alles tun, um hier bleiben zu dürfen und die Leistungsbereitschaft mancher Syrer ist seit dem Erhalt der Aufenthaltserlaubnis stark gesunken“* (Zitat einer befragten Lehrkraft).

12 Besondere Projekte

Die Modellschulen engagieren sich in hohem Maß bei der Gestaltung eine Vielzahl an verschiedenen kleineren und größeren Projekten. In Folgendem werden einige Beispiele vorgestellt.

12.1 Crossing Life-Lines

„Begegnung auf Augenhöhe fördern“ ist das Motto viele Modellschulen (vgl. Riedl und Simml 2016). Das Projekt Crossing Life-Lines ist eine Möglichkeit, Begegnung auf Augenhöhe und Integration innerhalb der Schule zu fördern.

Das berufliche Schulzentrum Oskar-von-Miller Schwandorf hat „Crossing Life-Lines“ bereits zum Schuljahr 2014/2015 in Zusammenarbeit mit dem Kooperationsmanagement (IKO) durchgeführt. In diesem Rahmen haben deutsche Schüler mit Schülern aus Krisengebieten kreativ zusammengearbeitet und sich dadurch auch persönlich kennengelernt.

Der Verlag neuDENKEN Media hat unterschiedliche Arbeitsschritte des Projekts in einem Buch³⁶ dargestellt. Projektmodule waren

- Biographiearbeit und künstlerische Projekte: zwei Wochenend-Workshops mit jungen Flüchtlingen und deutschen Gleichaltrigen
- Exkursion zur Geschichte Deutschlands (Berlin) mit derselben Gruppe
- Kennenlernen einzelner Betriebe: Veranstaltungen bei den betrieblichen Projektpartnern mit Einblicken in Philosophie und Geschichte der Unternehmen
- Interkulturelle Fortbildungen

Folgende Bilder³⁷ geben einen kleinen Einblick in die verschiedenen Workshops des Projekts:

³⁶ Abt, H.; Nagler, W. (2015): Crossing life lines. Erinnern, erzählen, gestalten. 1. Aufl. Regensburg: neuDENKEN Media. ISBN 978-3-944793-69-6

³⁷ Bildquelle: Abt 2015



In Schreibworkshops entwarfen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise Textpassagen zu Themen wie Flucht, Heimat und Freunde. Die Leiterin berichtet:

„Einigen Teilnehmern fiel es anfangs sehr schwer, über die persönlichen Erlebnisse zu reden, geschweige denn zu schreiben. Doch in der sehr nahen und vertrauensvollen Atmosphäre unseres Workshops lösten sich diese Ängste und es sind bewegende Dokumente entstanden – von allen Teilnehmern. Jeder lässt darin einen Blick in sein Innerstes zu“ (Abt 2015, S. 22).

Auch die entstandenen Geschichten veröffentlichen Abt und Nagler (2015). Sie helfen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und sich besser in die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler hineinversetzen zu können – sowohl als Lehrkraft als auch als Mitschüler/in. Dies wird beispielsweise in den im Buch abgebildeten Texten der deutschen Schüler klar.

Die Berichte der Schüler waren durchwegs positiv. Zwei Beispielaussagen:

„Mir hat besonders gut gefallen, dass Menschen mit verschiedenen Nationalitäten ohne Vorurteile aufeinander zugegangen sind. Der Prozess, dass aus Fremden so schnell Freunde werden können³⁸, hat mich sehr fasziniert“ (Abt und Nagler 2015, S. 34).

„Ich habe gute Gespräche geführt. Ich habe viele neue Wörter in Deutsch gelernt. Ich habe neue Freundschaften geschlossen“ (Abt und Nagler 2015, S. 74).

Die Modellschule möchte zusammen mit dem interkulturellen Kooperationsmanagement (IKO) Teamer ausbilden, um das Projekt zu multiplizieren, damit auch andere Schulen von dem Konzept profitieren können. Geplant ist zudem eine wiederholte Projektdurchführung mit Baubetrieben.

12.2 „Geben und Nehmen“ – ein Dokumentarfilm

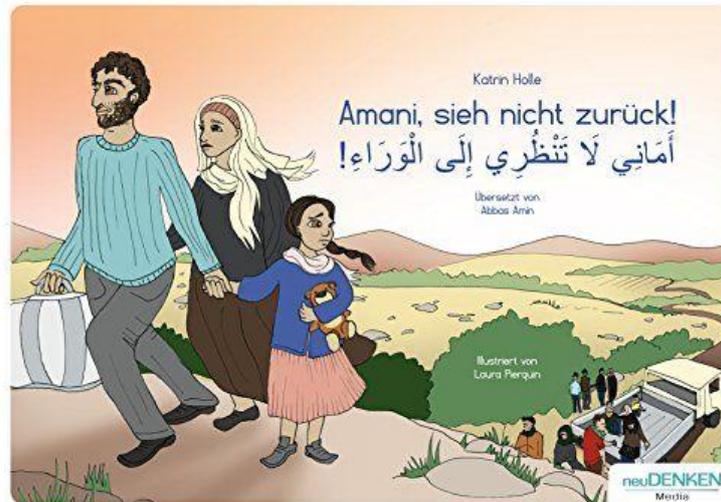
Die Berufsschule Kelheim hat ein Filmprojekt initiiert. Ein halbes Jahr lang wurde das Leben von zwei Schülern mit Fluchthintergrund begleitet. Auch die Lehrkräfte und der schulische Alltag wird darin über ein halbes Jahr lang beleuchtet. Der Titel des bereits fertig gestellten Films ist „Geben und Nehmen“.

Die Verantwortlichen aus Kelheim bieten anderen Berufsschulen an, vor Ort einen Projekttag zu gestalten, in dessen Mittelpunkt dieser Film und sein zentrales Thema steht. Dadurch soll Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Fluchterfahrung hergestellt werden, Berührungsängste abgebaut und Begegnung auf Augenhöhe erfolgen. Insgesamt können ca. 50 Personen an einem Projekttag teilnehmen. Davon sollten ca. 20 Personen ohne sowie 20 Personen mit Fluchthintergrund beteiligt sein und diese ungefähr ein Sprachniveau von A2 haben. Der Rest der Teilnehmer können Ehrenamtliche oder Professionelle sein, die mit Geflüchteten arbeiten.

Auf folgender Homepage gibt es mehr Informationen zum Film sowie zum Projekttag:
<http://geben-und-nehmen.mischkultur.org/film/>

³⁸ Das dem Projekt zugrundeliegende Motto (Aussage des Dalai Lama).

12.3 Kinderbuch „Amani, sieh nicht zurück“



Das berufliche Schulzentrum Oskar-von-Miller Schwandorf hat das Kinderbuch „Amani, sieh nicht zurück“ publiziert.³⁹ Erzählt wird die Fluchtgeschichte eines kleinen syrischen Mädchens namens Amani in den Sprachen Deutsch und Arabisch. Die Geschichte greift Angriffe im Heimatland bedingt durch den Krieg, das Zurücklassen von lieben Menschen und die Schwierigkeit des Ankommens in einem neuen Land auf. Unterstützt durch viele Bilder wird die Geschichte kindgerecht aufbereitet.

Die Geschichte wurde von Schülern der BOS/FOS Schwandorf und Schülern mit Fluchthintergrund der Berufsschule Schwandorf gestaltet.

Die Intention der Verantwortlichen ist: „Als Pädagogen müssen wir dafür sorgen, dass das menschliche Miteinander gelingt. Das Engagement für Verständnis und Toleranz oder allgemeiner, mit den Worten der Bayerischen Verfassung formuliert, die Bildung von Herz und Charakter, liegt uns am Herzen“ (Holle 2016, S. 73).

12.3 Horsch-Stiftung: Begleitete Ausbildung

Das berufliche Schulzentrum Schwandorf hat große Erfolge erzielt: 25 der 42 Entlass-Schüler mündeten nach dem Schuljahr 2015/2016 in ein duales Ausbildungsverhältnis. Davon profitieren 15 Schüler⁴⁰ von einem initiierten Projekt zur Begleitung der Ausbildung, das durch die Horsch-Stiftung finanziell unterstützt wird: Die zweijährige duale Ausbildung zum Facharbeiter für Montagetechnik wird durch zusätzliche DaZ- und Mathe-Förderelemente begleitet. Nach Einschätzung der Lehrkräfte benötigen die Schülerinnen und Schüler während der Ausbildung dringend zusätzliche Sprachförderung, „sonst haben die keine Chance, dass sie dem regulären Fachunterricht folgen können“. Zudem berichtet die Lehrkraft: „In Mathe haben die grottenschlechte Voraussetzungen“, weshalb für

³⁹ Holle, K. (2016): Amani, sieh nicht zurück! Unter Mitarbeit von Amin Abbas und Laura Pierquin. 1. Auflage, neue Ausgabe. Regensburg: neuDENKEN Media UG.

⁴⁰ Zehn Schüler beginnen ihre Ausbildung direkt bei der Firma Horsch, fünf sind in drei weiteren Betrieben verteilt, die in das Projekt mit eingestiegen sind.

diesen Ausbildungsberuf auch zusätzliche Matheförderung notwendig wäre. Diese mathematische Förderung organisiert und finanziert der Betrieb. Dafür sind jeweils am Samstag 2-3 Stunden Mathe-Unterricht angedacht. Zusätzlich dazu gibt es sechs „DaZ-Nachhilfestunden“. Davon werden zwei Stunden genutzt, um im Regelunterricht durch Teamteaching (regulärer Berufsschullehrer + DaZ-Lehrkraft) besser differenzieren zu können. Zum Zeitpunkt der Befragung war noch unklar, aus welchen Fördermitteln diese sechs zusätzlichen Stunden finanziert werden.

Auch die Gemeinde trägt ihren Teil zum Projekt bei. Für die Auszubildenden wird kostenfreies Wohnen in einer separaten Unterbringung möglich, damit eine lernförderliche Umgebung gewährleistet wird. „In der bisherigen Unterkunft ist ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss ja fast nicht möglich. Die brauchen ausreichend Schlaf, Ruhe und einen Platz zum Lernen“, erklärt die Lehrkraft. Darüber hinaus investiert die Firma Horsch für ihre Auszubildenden mit Fluchthintergrund in separate Ausbildungsräume.

Die dahinterliegenden Motive der Firma, soziale Projekte zu unterstützen und eine Stiftung zu gründen, macht folgender Auszug aus deren Homepage deutlich:

„2006 entschieden wir uns aus tiefster Überzeugung für die Gründung einer Stiftung unter dem Vorsitz von Dankwart Horsch. Der Stiftungszweck sind Investitionen in wirtschaftliche Projekte zur Überwindung von Armut auf der Basis und im Geiste der Organisation MEDA (Mennonite Economic Development Associates, www.meda.org) sowie regionale Initiativen an unseren Standorten Schwandorf und Ronneburg.

MEDA ist ein Zusammenschluss von Christen, die sich biblischen Werten auch im Geschäftsleben verpflichtet wissen. Sie teilen Ihren Glauben und stellen ihre Fähigkeiten und Mittel zur Verfügung, um menschlichen Bedürfnissen durch wirtschaftliche Entwicklung zu begegnen.“

Die Landmaschinenfirma HORSCH legt sich in ihrem Leitbild Werte zu Grunde, welche wichtig für jeden Arbeitnehmer und besonders relevant bei der Beschäftigung der Fluchtmigranten sind. Auszüge der auf der Homepage aufgezeigten Werte sind:

- DEN EINZELNEN FÖRDERN: Wir setzen Mitarbeiter gemäß ihrer Gaben und Fähigkeiten ein, fordern und fördern ihr Potential
- KONFLIKTE MITEINANDER LÖSEN
- GEMEINNÜTZIG HANDELN: Wir dienen auch unserer Gesellschaft nach Kräften und tragen dazu bei, die Not der Welt zu lindern. Ein Teil des Unternehmens wurde daher in die gemeinnützige Stiftung überführt.
- FAIR ENTLOHNEN

Die qualitative Evaluation begleitet das Projekt über die zwei Ausbildungsjahre hinweg und plant eine Veröffentlichung der gewonnenen Erkenntnisse über die Hürden und Notwendigkeiten hinsichtlich des Verbleibs in Ausbildung erstmals im Stiftungsbericht 2017/2018.

Zur weiteren Firmenakquise plant die Schule alle vier Wochen einen „runden Tisch“, um den Firmen Fragen und Ängste zu nehmen und gegenseitigen Erfahrungsaustausch zu fördern. Neben der Horsch-Stiftung erhält die Berufsschule Schwandorf Unterstützung von der HWK, IHK und der Globus-Stiftung.

12.4 Projektbegleitung: Erstellen von Kompetenzraster

Die Modellschule Altötting (BSAOE) entwickelte Kompetenzraster als Basis für eine differenziertere Zertifizierung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. In Form von Masterarbeiten⁴¹ unterstützt die TUM School of Education das Projekt und erstellt ein Excel-Tool, welches die vorgenommenen Kompetenzeinschätzungen im Raster automatisch in einem drei-seitigen Zertifikat zusammenfasst. Ziel dessen ist eine adressatengerechte Leistungsbewertung, die möglichst differenziert Kompetenzausprägungen der Schülerinnen und Schüler darstellt und für Dritte nachvollziehbar und transparent macht. Die Zielgruppe der entwickelten Zertifikate sind vor allem Arbeitgeber und Betriebe, durch welche das Produkt anschließend bewertet wurde. Die Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung unterstützt die Prozessentwicklung und zeigt die konkreten Weiterentwicklungsbedarfe auf.

12.4.1 Allgemeines zum Kompetenzbegriff

Bevor die Kompetenzraster sowie das Zertifizierungstool näher vorgestellt werden, ist es wesentlich, das zu Grunde liegende Verständnis von Kompetenz zu erklären.

Nach Weinert sind Kompetenzen,

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f).

Es geht bei Kompetenzen also um die Bereitschaft und Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und unbekannte Problemstellungen zu lösen bzw. Situationen zu bewältigen.

Im Kontext der beruflichen Bildung wurde dieser allgemeingültige Kompetenzbegriff zur beruflichen Handlungskompetenz weiterentwickelt, deren Vermittlung laut KMK (2015) eines der Ziele einer Berufsschule ist.

„[Berufliche Handlungskompetenz] zeigt sich in der Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“

Ergänzt um die berufliche Komponente, geht es demnach auch hier um die Bereitschaft und Fähigkeit, in verschiedensten Situationen verantwortungsvoll zu handeln und (berufliche) Problemstellungen fachgerecht zu lösen.

⁴¹ In diesem Kapitel werden deshalb Inhalte aus der Masterarbeit Geitner (2016) entnommen

Außerdem wird deutlich, dass die berufliche Handlungskompetenz sowohl eine fachliche (Fachkompetenz) als auch eine personale, überfachliche Dimension⁴² (Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz) umfasst.

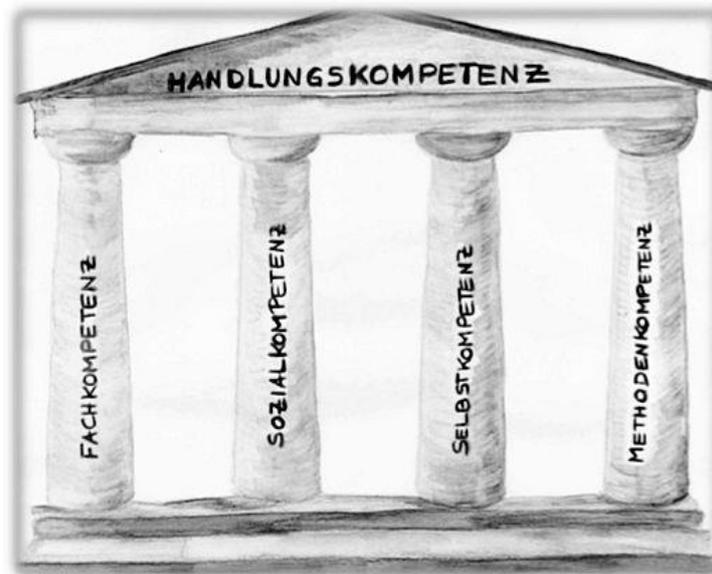


Abbildung 20: Handlungskompetenz (ISB 2016)

Handlungskompetenz lässt sich in vier Teilkompetenzen gliedern, die in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang stehen (ausführlicher zum Kompetenzbegriff und zu Kompetenzbereichen siehe auch Riedl 2011, S. 31ff). Von einer umfassenden Handlungskompetenz ist jedoch nur die Rede, wenn alle in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander ausgeprägt sind (KMK 2015, ISB 2016, 2016).

⁴² Viele der überfachlichen Kompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, ...) sind an kulturelle Wertevorstellungen gebunden und damit nicht allgemeingültig oder universell (IQ 2010, S. 7).

12.4.2 Ausgewählter Kompetenzbegriff

Eine Kompetenz ist nicht immer eine sichtbare und damit leicht überprüfbare Eigenschaft, sondern vielmehr „ein theoretisches Konstrukt (gedankliche Hilfskonstruktion), das nicht unmittelbar gemessen werden kann, sondern mittels Indikatoren aus dem beobachtbaren Verhalten erschlossen werden muss.“ (Hesse und Latzko 2009(ISB 2016), S. 17). Überführt (operationalisiert) man ein solches Konstrukt in ein beobachtbares Merkmal, kann aus dem gezeigten Verhalten auf die zugrundeliegende Kompetenz und deren Ausprägung geschlossen werden (Hesse und Latzko 2009(ISB 2016), S. 17).

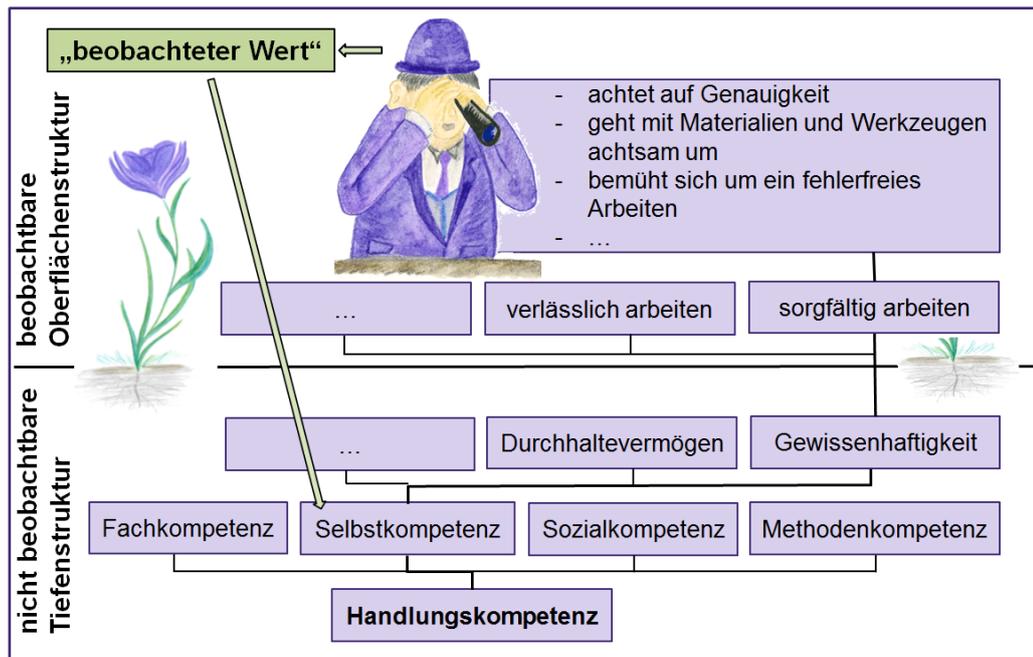


Abbildung 21: Tiefen- und Oberflächenstruktur von Handlungskompetenzen (ISB 2016)

In Abbildung 21 wird die nicht beobachtbare Tiefenstruktur und die beobachtbare Oberflächenstruktur der Handlungskompetenz dargestellt. An die Oberfläche kann eine Kompetenz „im situativen Bewältigen von Anforderungen“ gelangen (ISB 2016). Durch Beobachtungen anhand bestimmter Indikatoren wie „geht mit Materialien und Werkzeugen achtsam um“ kann die Lehrkraft dann auf bestimmte nicht beobachtbare Tiefenstrukturen schließen, wie auch die folgende Graphik veranschaulicht.

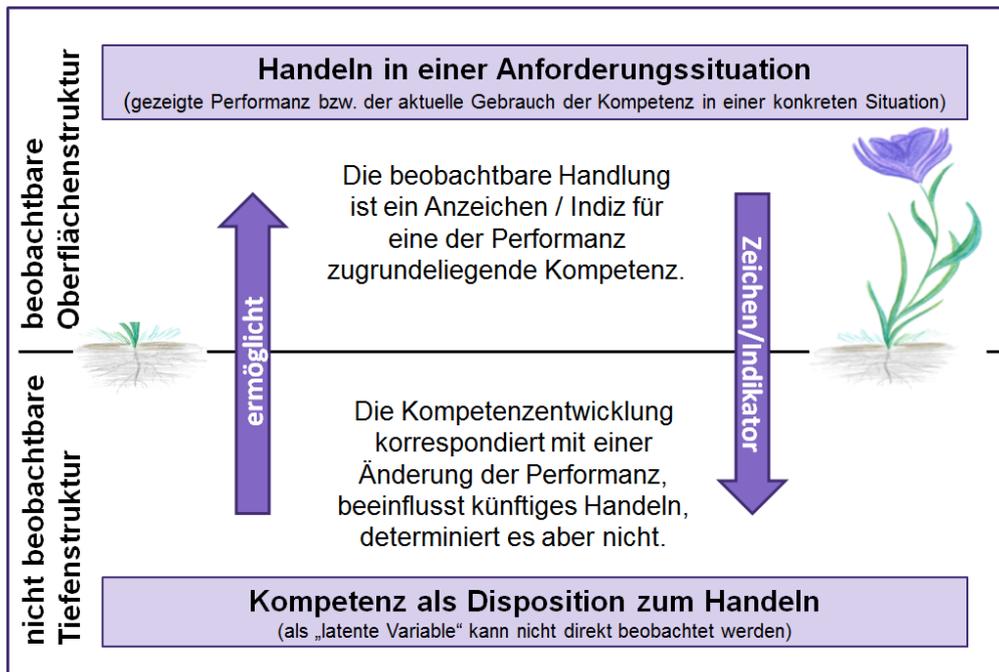


Abbildung 22: Kompetenz Performanz und Disposition (ISB 2016)

Während die Kompetenz als Disposition zur nicht beobachteten Tiefenstruktur gehört, spricht man beim Handeln in einer Anforderungssituation an der beobachtbaren Oberflächenstruktur von Kompetenz als Performanz.

12.4.3 Kompetenzraster

Wie bereits erwähnt, erstellte die BSAOE Kompetenzraster, auf welchen aufbauend eine Zertifikatsentwicklung folgte. Die Kompetenzraster orientieren sich an Materialien des Instituts Beatenberg (2014) und umfassen folgende Fächer:

- Deutsch
- Mathematik
- Englisch
- Lebenskunde
- Ethik
- EDV
- Sozialkunde
- Bautechnik (Wahlpflichtfach)
- Gastronomie (Wahlpflichtfach)

Zur Vorstellung der entwickelten Raster wird zunächst ein Definitionsversuch unternommen, der den Mehrwert des Konzepts aufgezeigt. Anschließend wird der strukturelle Aufbau dargestellt.

12.4.3.1 Definition

Kompetenzraster sind tabellarische Einschätzungsraster und geben Auskunft über die zu entwickelnden (Ziel-)Kompetenzen („Was wird angestrebt?“) als auch über die Entwicklung des Lernfortschritts (ISB 2016), S. 18ff). Das bedeutet, dass Kompetenzraster die Möglichkeit eröffnen, zu verschiedenen Zeitpunkten einzuschätzen, wie gut eine Kompetenz ausgeprägt ist. Dadurch wird der Lernfortschritt im jeweiligen Kompetenzbereich ersichtlich.

Ein Kompetenzraster ist folglich ein Messinstrument, das durch Beobachtung verschiedener Indikatoren auf den Kompetenzstand eines Schülers bzw. einer Schülerin schließen lässt.

Kompetenzfeststellungsverfahren können Kompetenzen für Akteure in Bildungseinrichtungen oder auf dem Arbeitsmarkt transparent machen, differenziert beschreiben und die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten darstellen (Döring, Severing, 2016, S. 35).

12.4.3.2 Aufbau

Anhand des folgenden Ausschnitts wird der Aufbau des Kompetenzrasters erklärt.

| Kompetenzniveau (Wie gut?) Kompetenzstufe | | | | |
|--|---|---|---|---------|
| Fakten und Zusammenhänge | | | | |
| | Stufe 1 | Stufe 2 | Stufe 3 | Stufe 4 |
| Orientierung in Europa / Deutschland / Geographie | Ich kann Landkarten lesen. Ich kann mithilfe der Himmelsrichtungen Orte auf der Karte beschreiben und finden. Ich kann die Symbole einer Karte verstehen. | Ich kann das Land Deutschland mit den Bundesländern und ihren Hauptstädten beschreiben. | Ich kann die Nachbarländer und die wichtigen europäischen Länder benennen und ihre Lage beschreiben. | |
| Staatsbürgerkunde / Politik | Ich kenne die Rechte und Pflichten von Bürgern in Deutschland. (Grundgesetz) Ich kann Menschenrechte und Bürgerrechte unterscheiden. Ich kann dieses Wissen auf mein Leben anwenden. (Meldepflicht, usw.) | Ich kann die Aufgaben eines Staates beschreiben. Ich kann staatliche Organe (z.B. Polizei) diesen Aufgaben zuordnen und ihre Bedeutung einschätzen. | Ich kann die Aufgaben der einzelnen Institutionen in Deutschland (Regierung, Bundestag, usw.) beschreiben und kenne ihre derzeitigen Vertreter. | |
| | | | | |
| | | | | |

Abbildung 23: Exemplarischer Ausschnitt aus dem Kompetenzraster BSAOE im Fach „Sozialkunde“

Der exemplarische Ausschnitt des Kompetenzrasters „Sozialkunde“ zeigt in der Vertikalen die einzelnen **Kompetenzbereiche**⁴³ (Was?), zum Beispiel „Orientierung in Europa / Deutschland, Geographie“. Sie bilden die Kompetenzstruktur eines Unterrichtsfaches ab. Horizontal sind die Kompetenzbereiche in die zu erreichenden **Kompetenzstufen**⁴⁴ (Wie gut ist eine Kompetenz ausgeprägt?) unterteilt, die die einzelnen Lernfortschritte der Schüler bzw. Schülerin darstellen. In den **Kompetenzfeldern** werden die Indikatoren, also die konkret beobachtbaren Performanzen, die auf die zugrundeliegende Kompetenz schließen lässt, aus Schülersicht beschrieben. Zum Beispiel: „Ich kann

⁴³ Abkürzung Kompetenzbereich=KB

⁴⁴ Abkürzung Kompetenzstufe=KS

das Land Deutschland mit den Bundesländern und ihren Hauptstädten beschreiben“ (Sozialkunde, KB 1, KS 2).

Je nachdem, wie gut sich die Inhalte der Kompetenzbereiche unterteilen lassen, wird das Raster eines Unterrichtsfachs in eine passende Anzahl an Kompetenzstufen gegliedert. Diese Anzahl ist jedoch von Fach zu Fach unterschiedlich. So ist das Kompetenzraster „Deutsch“ beispielsweise in acht Kompetenzstufen strukturiert, während „Englisch“ nur fünf Lernstufen beinhaltet.

Die Kompetenzraster sind so ausgelegt, dass sich die Zielstufen an den Lernzielen des Qualifizierenden Hauptschulabschlusses in Bayern orientieren.

12.4.4 Kompetenzeinschätzung und Zertifizierung

Das Kompetenzraster ist die Grundlage zur Kompetenzeinschätzung, welche in einem Zertifikat abgebildet werden soll und potentiellen Arbeitgebern bzw. Ausbildungsbetrieben über den Kompetenzstand des Schülers bzw. der Schülerin informiert. Dabei ist das Zertifikat auf folgende Weise aufgebaut: In jedem Fach gibt es unterschiedliche Kompetenzbereiche, welche wiederum in einzelne Kompetenzstufen (KS) unterteilt sind. Darüber hinaus enthält das Instrument vier Niveaustufen (NS), um die Kompetenzeinschätzung noch sensibler für individuelle Kompetenzausprägungen zu gestalten. Sie beschreiben, wie stark das beobachtbare Merkmal ausgeprägt, also erkennbar ist:

Der Indikator war beim Schüler bzw. bei der Schülerin ...

NS 1 = ... **nicht** erkennbar.

NS 2 = ... **wenig** erkennbar.

NS 3 = ... **gut** erkennbar.

NS 4 = ... **in besonderem Maße** erkennbar.

| | | Kompetenzstufe 1 | Kompetenzstufe 2 | Kompetenzstufe 3 | Kompetenzstufe 4 (Quali) |
|------------------|--|--|---|--|--|
| Kompetenzbereich | Orientierung in Europa & Deutschland, Geographie | Ich kann Landkarten lesen. | Ich kann das Land Deutschland mit den Bundesländern und ihren Hauptstädten beschreiben. | Ich kann die Nachbarländer und die wichtigen europäischen Länder benennen und ihre Lage beschreiben. | Ich kann Länder auf der Karte finden und beschreiben. Ich kann einfache Vergleiche zwischen den Ländern ziehen. |
| | | Ich kann mithilfe der Himmelsrichtungen Orte auf der Karte beschreiben und finden. | | | |

Bitte auswählen:

KS:

NS:

Abbildung 24: Beispielausschnitt hinsichtlich Auswahl von Niveaustufen im Zertifikat

Der Ausschnitt des Kompetenzbereichs „Orientierung in Europa & Deutschland, Geographie“, welcher in vier Kompetenzstufen unterteilt ist, zeigt die Vorgehensweise der Lehrkraft hinsichtlich der Auswahl der Niveaustufen: Zuerst wird eine Kompetenzstufe festgelegt (im Beispiel Kompetenzstufe 2), welche dann automatisch grün markiert wird. Anschließend wird für die Kompetenzstufe 2 ausgewählt, auf welcher Niveaustufe (NS) diese erkennbar ist.

Insgesamt umfasst das Zertifikat umfasst drei Seiten und wird in Excel automatisch durch die Eingaben der Kompetenz- und Niveaustufen erstellt. Um sich auf den ersten Blick einen Eindruck vom Bewerber machen zu können, werden auf der Titelseite des Zertifikats die darin enthaltenen Kompetenz- und Niveaustufen zusammengefasst. Veranschaulicht wird dies anhand folgendem Diagramm (Beispielwerte eingefügt) und einer nach Fächer und Kompetenzbereiche gegliederte Übersichtstabelle.

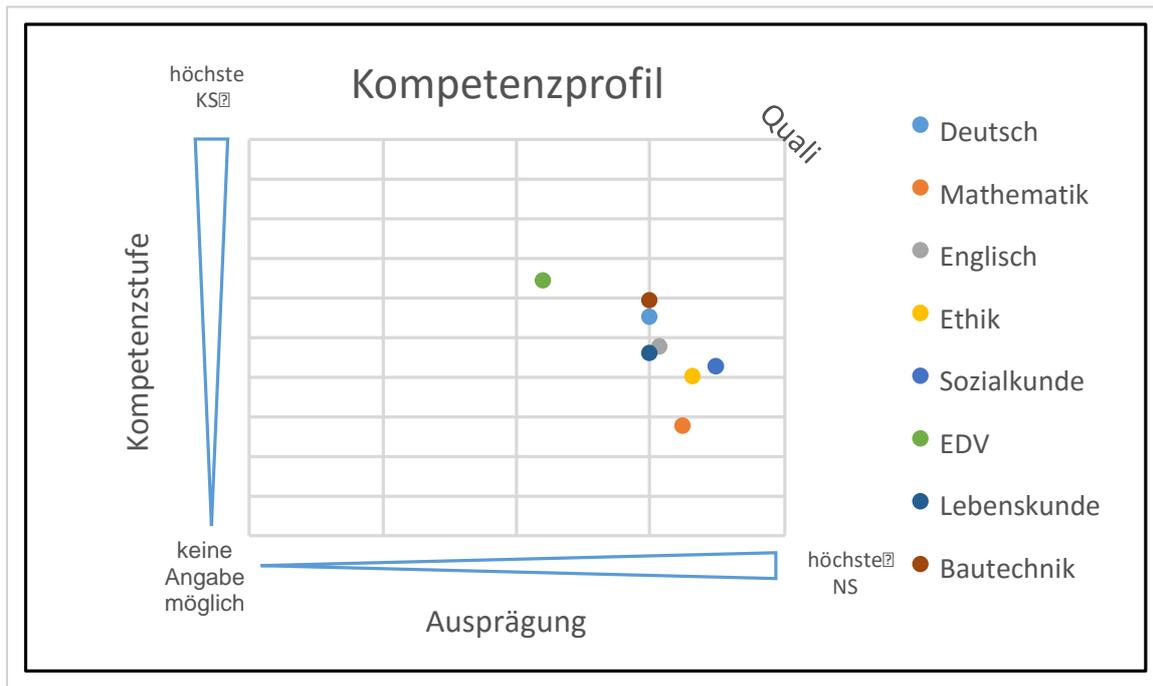


Abbildung 25: Kompetenzprofil auf der Titelseite des Zertifikats

12.4.5 Prozessentwicklung und Zwischenevaluation

Die elektronische Zertifikatserstellung wurde in einem ersten Durchlauf evaluiert. Lehrkräfte wurden anhand eines Fragebogens hinsichtlich Handhabung (Benutzerfreundlichkeit, Zeitaufwand etc.), Layout (Übersichtlichkeit, Strukturierung etc.) und Aufbau (Logik des Zertifikataufbaus, Verständnis etc.) des Instruments befragt.

Des Weiteren wurden Arbeitgeber in Form von Leitfadeninterviews unter Vorlage exemplarisch erstellter Zertifikate befragt. Sie hatten so die Möglichkeit, sich offen zur Sinnhaftigkeit und Verständlichkeit des Kompetenzrasters zu äußern.

12.4.5.1 Befragung der Lehrkräfte

Folgende Abbildung enthält die einzelnen Items des Fragebogens, welcher anhand einer Likert-Skala von sechs Lehrkräften beantwortet wurde, nachdem sie das Instrument zur Zertifikatserstellung selbständig getestet hatten.

| <u>Handhabung</u> | Anzahl Antworten | | | |
|---|---|----------------------|----------------|-----------|
| | Stimme nicht zu | Stimme eher nicht zu | Stimme eher zu | Stimme zu |
| 1. Ich finde, dass das Instrument benutzerfreundlich gestaltet ist. | | | II | IIII |
| 2. Es fällt mir leicht das Instrument zu bedienen. | | | II | IIII |
| 3. Ich finde Anweisungs-, Hinweiskästchen sind präzise & verständlich formuliert. | | | I | ### |
| 4. Ich finde der Zeitaufwand ist angemessen. ⁴⁵ | | | I | IIII |
| 5. Es traten bei mir Probleme bei der Verwendung des Instrumentes auf. ¹ | III | | I | I |
| 6. Wenn ja, welche? ⁴⁶ | Offenes Item, Zusammenfassung der Angaben s.u. | | | |
| <u>Layout</u> | | | | |
| 7. Ich finde das Instrument ist übersichtlich & klar strukturiert. | | I | II | III |
| 8. Ich finde die Urkunde ist ansprechend gestaltet. | | I | II | III |
| 9. Ich finde das K-Profil ist übersichtlich & ansprechend gestaltet. | | | III | III |
| 10. Ich finde die K-Raster sind übersichtlich gestaltet. | | I | III | II |
| <u>Aufbau des Zertifikats</u> | | | | |
| 11. Meiner Meinung nach bleibt der ursprüngliche Sinn der K-Raster auch im K-Profil erhalten. | | | III | III |
| 12. Die Erklärung oberhalb des K-Profiles half mir dabei dieses leichter zu verstehen. | | | III | III |
| 13. Meiner Meinung nach ist es zielführend, dass die einzelnen K-Bereiche im K-Profil dargestellt werden. | | I | | ### |

⁴⁵ Eine Enthaltung

⁴⁶ Nur zu beantworten, wenn Frage 5 mit „Stimme zu“ oder „Stimme eher zu“ bewertet wurde.

| | | | | |
|---|---|---|------|----|
| 14. Nach meiner Einschätzung werden KS & NS im K-Profil verständlich & übersichtlich dargestellt. | | | IIII | II |
| 15. Ich finde, dass die Grafik auf der Urkunde das K-Profil treffend veranschaulicht. | I | I | IIII | |

Tabelle 8: Befragung der Lehrkräfte hinsichtlich der Zertifikats zum Kompetenzraster

Insgesamt fällt die Bewertung des Instruments vonseiten der Lehrkräfte sehr zufriedenstellend aus. Besonders die Handhabung des Instruments wurde positiv bewertet. Darunter sind die Benutzerfreundlichkeit durch eingebaute Bedien-Anweisungen bzw. Hinweise (Frage 3) sowie der Zeitaufwand (Frage 4) für die Zertifikatserstellung führend.

Auch die Abschnitte Layout und Aufbau des Zertifikats wurden mit Ausnahme von Frage 15, welche eine neutrale Durchschnittsbewertung erhält, positiv bewertet. Obwohl manche Lehrkräfte die Graphik in einem offenen Feld für weitere Rückmeldungen als sehr ansprechend bezeichnen, wird Kritik an der zu ähnlichen Farbauswahl und der zu geringen Größe der Datenpunkte geübt. Des Weiteren würden sich die Datenpunkte bei sehr gleichen (oder ähnlichen) Werten (nahezu) überschneiden und dadurch unübersichtlich werden.

Problematisch ist es auch, die Kompetenzstufen anhand einer numerischen Graphik darzustellen. Grund dafür ist die nicht kontinuierliche Linearität der Lernfortschritte im Kompetenzraster, auf welches das Zertifikat aufbaut. Ein Beispiel für einen linear bzw. nicht linear wachsenden Kompetenzbereich ist:

Aufeinander aufbauende Kompetenzstufen: Gastronomie „(Un-)Gesunde Lebensmittelgruppen“

KS 1: „Ich kenne einzelne LM-Gruppen [...].“

KS 2: „Ich kenne verschiedene LM-Gruppen [...].“

KS 3: „Ich kenne die LM-Gruppen [...].“

Nicht aufeinander aufbauende Kompetenzstufen: Ethik „Weltreligionen“

KS 5: „Ich kenne die Grundzüge des jüdischen Glaubens [...]“

KS 6: „Ich kenne den Hinduismus in seinen Grundzügen.“

KS 7: „Ich kann einen Überblick über den Buddhismus geben.“

Da die Graphik auf einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad der Kompetenzstufen ausgerichtet ist (siehe Abbildung 25), sind nicht alle Kompetenzstufen darin angemessen abzubilden. An dieser Stelle sollten im weiteren Entwicklungsverlauf noch Überarbeitungen stattfinden.

12.4.5.2 Befragung der Betriebe

Im November 2016 wurden Vertreter von acht verschiedenen Betrieben im Großraum Altötting interviewt, welche bereits Fluchtmigranten als Praktikanten oder Auszubildende hatten bzw. haben. Die Gespräche fanden vor Ort in Betrieben aus den Bereichen Heizungsbau, Altenpflege, Betonbau, KFZ, Elektronik und Verkauf statt. Der sehr offene Interviewleitfaden beginnt mit dem Erfragen eines

allgemeinen Eindrucks des Zertifikats, wonach auf Verständlichkeit, Informationsgehalt und Einstellungsrelevanz eingegangen wird. Abschließend soll der Befragte das Kompetenzraster im Vergleich zum klassischen Zeugnis bewerten. Die gefilterten Ergebnisse werden in folgendem aufgelistet:

Allgemeiner Eindruck:

- Der erste Eindruck fiel bei den Befragten positiv aus. Es sei ein „hilfreiches Mittel zur Einschätzung“ des Kompetenzstands des Bewerbers. Trotzdem fällt laut Aussage der betrieblichen Vertreter die „Umstellung vom normalen Zeugnis [auf das Zertifikat] erst mal schwer“.
- Ein Interviewpartner äußert sich bereits zu Anfang kritisch, weil „einiges [an dargestellten Informationen im Zertifikat] für Betriebe überflüssig“ sei.

Verständlichkeit:

- Viele betrieblichen Vertreter finden die Einteilung in Kompetenzstufen und Niveaustufen sinnvoll. Zwei Befragte finden die Einteilung irreführend. Sie geben zudem die Empfehlung ab, statt der Skalierung zwischen 1 (nicht erkennbar) bis 4 (in besonderem Maß erkennbar) die herkömmliche Notenskala zu verwenden.
- Alle Befragten waren der Meinung, dass die Einsicht in die Kompetenzraster für das Verständnis des Zertifikats zwingend notwendig sei. Ein Befragter wies jedoch darauf hin, dass durch die Abhängigkeit der einzelnen Kompetenzraster ein Mehraufwand der Einarbeitung in die Unterlagen für die Personalabteilung entsteht und dies möglichst vermieden werden soll.
- Manchen Arbeitgebern sind einzelne Kompetenzbereiche zu abstrakt. Beispielsweise können diese sich nur wenig Konkretes unter „Mathematische Strukturen und Verfahren“ vorstellen. Darin sind beispielsweise Grundrechenarten verortet, die an anderer Stelle von den Befragten als besonders wichtig angegeben wurden.
- Alles in allem fiel das Feedback positiv aus: Das Zertifikat sei „leicht interpretierbar“ und die „Stärken und Schwächen [des Schülers sind] auf einen Blick“ ersichtlich.

Informationsgehalt

- Zwei Interviewpartner betonten, dass ihnen die Bewertung der Motivation des Schülers wichtig sei, welche im Zertifikat fehlt. Die Motivation sei laut diesen „der wichtigste Vorteil und die größte Chance, die Flüchtlinge gegenüber ihren deutschen Mitbewerbern haben“. Die persönlichen Eigenschaften Motivation, Aufrichtigkeit, Verlässlichkeit und Engagement kristallisierten sich an dieser Stelle als besonders ausschlaggebend für die betrieblichen Vertreter heraus. „Alles andere kann man ihnen beibringen“.
- Einen weiteren Befragten interessieren insbesondere die Hobbies der Schüler und Schülerinnen.
- Die Untergliederung der Fächer in Kompetenzbereiche wurde zwar durchgehend als Gewinn betrachtet, manche Bereiche wurden aber dennoch als überflüssig eingestuft. So könnte nach Meinung eines Befragten auf Landeskunde verzichtet werden. Des Weiteren wurde Englisch als zu umfangreich empfunden. Interessant wären in Englisch jedoch „Kommunikation“, „Hörverstehen“ und „Mündlicher Ausdruck“. Auch in Deutsch wurden die ähnlichen Kompetenzbereiche „Hören“, „Sprechen“, „Schreiben“ als am wichtigsten bewertet.

- Bis aus einen Befragten wurden Ethik und Lebenskunde als besonders wichtig und gewinnbringend empfunden, was wiederum einen Rückschluss auf Eigenschaften wie Aufrichtigkeit, Verlässlichkeit u.ä. (s.o.) ziehen lässt.
- Obwohl die Interviews zur Reduktion des ausgeklügelten Kompetenzrasters tendieren, wünschen sich einige Betriebe im Bereich Bautechnik ausführlichere Informationen.

Einstellungsrelevanz

- Einige der Befragten sahen im Zertifikat einen eindeutigen Mehrwert, der den Schülern ihrer Meinung nach dabei hilft einen Praktikumsplatz zu bekommen, da eine anfängliche Distanz abgebaut werde. „Es erleichtert auf jeden Fall die Entscheidung, da man besser einschätzen kann, ob der Schüler bzw. die Schülerin für DIESEN Betrieb geeignet ist und in welchen Bereichen er eingesetzt werden kann“.
- Im Zertifikat wird sichtbar, in welchen Kompetenzbereichen der Schüler bzw. die Schülerin noch Schwächen aufweist. Dies gibt Hinweise auf gezielte Ansätze zur Förderung, auch vonseiten der Betriebe.
- Ein Interviewpartner verneinte die Einstellungsrelevanz. Dieser war der Vertreter eines sozialen Trägers, der betonte, dass jedem Bewerber, unabhängig von dessen bisherigen Leistungen, eine Chance gegeben wird.
- Insgesamt entstand der Eindruck, dass die Informationen anhand des Zertifikats durchaus begrüßt werden, jedoch nicht zwingend einstellungsrelevant seien.

Kompetenzraster im Vergleich zum klassischen Zeugnis

- Im direkten Vergleich mit einem herkömmlichen Zeugnis, wurde das Zertifikat sehr gelobt. Es sei „qualifizierter“, „hilfreicher“ und „anschaulicher“ als ein Zeugnis. Ein Teilnehmer bezeichnete es sogar als „tausendmal besser“.
- Dennoch scheinen sich die meisten nur schwer vom Bekannten lösen zu können. Vor allem wenn es um einen Ausbildungsplatz geht, sei das „Quali-Zeugnis“ eine unverzichtbare Institution. Das Zertifikat sei aber eine wünschenswerte Ergänzung.

12.4.5.3 Weiterentwicklungsbedarfe

- Damit Betriebe nicht mit unnötigen Informationen belastet werden, wäre eine Alternative, nur die Kompetenzbereiche ins Zertifikat (differenziert in Kompetenzstufen) aufzunehmen, die für den jeweiligen Betrieb von Notwendigkeit sind. In jedem Fall wären das die Kompetenzbereiche Deutsch und Mathematik.
- Um Außenstehenden durch das Zertifikat konkret aufzuzeigen, welche Inhalte in den einzelnen Kompetenzstufen gelernt wurden, ist es notwendig, die Kompetenzraster anbei zu legen. Eine ökonomische und praktische Lösung wäre stattdessen auch, die Kompetenzraster offen zugänglich auf der Homepage der BSAOE zu hinterlegen. Der Link zu der Internetseite müsste in diesem Fall auf dem Zertifikat notiert sein.

Werden die Kompetenzbereiche jedoch für die Betriebe reduziert⁴⁷, ist es hilfreich, die einzelnen Kompetenzstufen zur Erklärung auf dem Zertifikat selbst mit abzubilden.

⁴⁷ Eine Option wäre, die kompetenzorientierten Zertifikate zu den Bereichen Deutsch und Mathematik dem klassischen Zeugnis als Ergänzung hinzuzufügen (vgl. dazu Kritik vonseiten der Betriebe in Kapitel 12.4.5.2).

- Betriebe äußerten in den Befragungen den Wunsch, Informationen zur Person und Motivation zu erhalten. Diesbezüglich wäre es gewinnbringend, das Kompetenzraster auf Sozialkompetenzen zu erweitern. Auch eine Lehrkraft äußerte den Wunsch, „Verhalten und Mitarbeit“ im Raster mit aufzunehmen.
- Im Zertifikat soll graphisch die Entwicklung des Schülers bzw. der Schülerin über die zwei Jahre Berufsintegration hinweg ersichtlich werden. Dies kann beispielweise durch eine Zeitachse und mehreren Messzeitpunkten geschehen. Die Graphik selbst muss jedoch nochmal auf Übersichtlichkeit und Eindeutigkeit überarbeitet werden.
- Es muss eine Lösung für das nicht stetige Prinzip der Linearität hinsichtlich der einzelnen Kompetenzstufen gefunden werden. Eine Möglichkeit ist, vorweg die Kompetenzbereiche transparent zu machen, in welchen die Kompetenzstufen aufeinander aufbauen oder in sich abgeschlossen sind. In diesem Fall benötigt es separat Umsetzungshinweise für Lehrkräfte. Ein Beispiel hierfür wäre...

...für einen linearen Aufbau: „Beginnen Sie mit der Kompetenzstufe, die Ihrer Einschätzung nach dem Leistungsniveau der Klasse gerecht wird“.

...für einen nicht linearen Aufbau: „Beginnen Sie unabhängig vom Leistungsniveau der Klasse bei Kompetenzstufe 1.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kompetenzraster insgesamt als geeignetes Bewertungs-/Beurteilungsinstrument eingeschätzt werden. In der jetzigen Form bedarf es jedoch noch an mehreren Stellen Überarbeitung.

13 Identifizierte Unsicherheiten

In vielen Bereichen haben sich die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen bereits hilfreiche Strategien und Expertise angeeignet. Trotzdem gehen aus den Interviews einzelne Unsicherheiten zu verschiedenen Themen hervor:

Umgang mit traumatisierten Schülern

Manche Schülerinnen und Schüler in Berufsintegrationsmaßnahmen haben traumatische Erfahrungen im Herkunftsland oder während der Flucht nach Deutschland gemacht. Dies äußert sich in verschiedenen Phänomenen wie beispielsweise Autoaggression, Selbstverletzungen oder geistige Abwesenheit. Lehrkräfte sind im Umgang mit diesen Schülern oft unsicher, besonders, wenn diese Phänomene akut zum Vorschein kommen.

Gleichberechtigung vs. Sonderbehandlung

Traumatisierte Schüler fehlen aufgrund von Arztbesuchen oder akut auftretenden Trauma-Symptomen häufiger, als in den Schulregeln vereinbart ist – ohne Konsequenzen vonseiten der Schule. Aufgrund der Schweigepflicht kann die Lehrkraft dem Rest der Klasse die Gründe für diese Ausnahmeregel nicht transparent und plausibel erklären. So wirken solche „Sonderbehandlungen“ für andere Schüler als scheinbar ungerecht, da ein Überschreiten der festgelegten Anzahl an Fehltagen im Normalfall mit Sanktionen bis hin zu einem Schulverweis einhergeht.

Nicht nur innerhalb der Berufsintegrationsklassen haben Lehrkräfte Schwierigkeiten mit Ausnahmeregelungen. Auch die jungen Auszubildenden in den Fachklassen fühlen sich benachteiligt, wenn nicht für alle Schüler der Berufsschule gleiche Regelungen gelten. Eine Lehrkraft äußert sich dazu folgendermaßen: *„Wir haben sowieso schon so in der Gesellschaft eine Unzufriedenheit. Und wenn wir dann als Lehrer die Flüchtlinge auch noch bevorzugen einem deutschen Schüler gegenüber, dann komm ich in Erklärungsnot“*.

Unterschiedliche Handhabung hinsichtlich Fehltagen

Schulen legen unterschiedliche Grenzen an erlaubten Fehltagen fest, die nicht zu Konsequenzen führen. Bei den meisten Schulen liegt diese Grenze bei 20 Fehltagen, wohingegen andere bereits ab vier unentschuldigtem Fehltagen einen Schulverweis vergeben. Eine weitere Lehrkraft erzählt, dass sie gar keine feststehende Regelung hätten. Sie macht dafür vor allem die Schulleitung verantwortlich, die sich nicht für den Bereich der Berufsintegration interessiert und sie selbst als Lehrkraft zu wenig Befugnis für derartige Entscheidungen hätte. Daraus ergeben sich verschiedene Unsicherheiten wie *„Was mache ich mit Karteileichen? Oder Schüler, die einfach gar keinen Bock haben oder ständig fehlen? Andere schmeißen sie glaube ich von der Schule, aber das kann ich ja nicht alleine entscheiden. Und die Schulleitung interessiert das nicht, die macht da nicht mit“*.

Bestehen der Berufsintegrationsmaßnahme

Nach erfolgreichem Abschluss (d.h. mindestens Durchschnittsnote 4,0 im Abschlusszeugnis) der zweijährigen Berufsintegrationsmaßnahme bekommen die Schülerinnen und Schüler in Bayern au-

tomatisch den Mittelschulabschluss. Diesbezüglich sind im Modellprojekt Diskussion zwischen verschiedenen Lehrkräften aufgekommen, ab welchen schulischen Leistungen die Berufsintegrationsklasse als erfolgreich bestanden gilt. Hierzu wünschen sich Lehrkräfte auf der einen Seite feststehende inhaltliche Kriterien, andere hingegen wollen einen breiten Ermessensspielraum behalten.

Radikalisierung und Prävention

Schüler eines Schulstandorts gehen regelmäßig in eine naheliegende Moschee. Diese Moschee wird vom Verfassungsschutz als gefährlich und salafistisch eingeschätzt. Eine Lehrkraft äußert sich dazu folgendermaßen: *„Ich kann ihnen nicht verbieten dahin zu gehen. Dafür ist ihnen die Religion zu wichtig und sie können es auch nicht verstehen, verlieren dann das Vertrauen in mich. Ich habe diesbezüglich keine Handhabe, weiß nicht, was ich da tun soll.“*

Fallgeschichte:

Den Lehrkräften fällt bei einem Schüler eine akute Verhaltensänderung auf. Er wirkt plötzlich zurückgezogen, weigert sich, weiblichen Lehrkräften die Hand zu geben und verlässt Freitagmittag ungefragt die Schule, um in die Moschee zu gehen. Daraufhin ruft die Schule aufgrund des Verdachts auf Radikalisierung bei der Polizei an und meldet diesen Fall. Kurzerhand kommen Kriminalbeamte und befragen den jungen Mann ausführlich. Sie schätzen ihn als radikal religiös ein, jedoch nicht als gefährlich. Laut Aussage des Schülers ist es ihm sehr wichtig, zur gleichen Zeit wie seine Eltern im Heimatland beten zu können. Weiteres Vorgehen daraufhin: Die Lehrkräfte halten den Schüler in Beobachtung und gewähren dem Schüler probeweise, an Freitagen in die Moschee zum Beten zu gehen. Die Kriminalbeamten werden nach einigen Wochen nochmal überprüfen, wie sich der Schüler hinsichtlich Verhalten und Einstellung entwickelt hat.

Um möglichen Gefahren vorzubeugen, es zu empfehlen, an Schulen Präventionsprogramme hinsichtlich Radikalisierung durchzuführen. Gleichmaßen wie in Berufsintegrationsklassen darf die Präventions-/Interventionsarbeit bei der deutschen Bevölkerung nicht außer Acht gelassen werden⁴⁸. Alleine die Zahl der stark angestiegenen Anschläge auf Asylunterkünfte sollte dafür ein Indikator sein. Laut der BKA-Statistiken haben sich die Angriffe seit 2014 fast verfünffacht. Der Großteil davon hätte einen rechtsradikalen Hintergrund (Ipb 2016; Tagesschau 2016), wobei auch linksextremistische Taten stark zunahmen (Bundesamt für Verfassungsschutz 2015; Tagesspiegel 2016).

Mädchen

Im Projektjahr 2015/16 waren 90% der Schüler in Berufsintegrationsmaßnahmen männlich (ISB 2017, S. 20). Über die Lebenswelt der wenigen Mädchen, die in den Klassen sitzen, ist bisher nur wenig bekannt. Deshalb soll sich im nächsten Projektjahr der Fokus stärker auf die BIK-Schülerinnen richten.

⁴⁸ Eine praxisnahe Hilfestellung bietet zum Beispiel der Beitrag von Michael Hammerbacher, der online unter https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/content/PDF-DOC-XLS/Wissen/Rechtsextremismuspraevention_an_Schulen.pdf abrufbar ist.

Drei Fallgeschichten hierzu:

Ein syrisches Mädchen und ein deutscher Junge sind verliebt und deuten an, dass sie zusammen sind. Auch die Eltern des Mädchens erfahren davon. Kurz darauf zieht sich das Mädchen zurück und verkündet, dass ihre Eltern sie kurzerhand mit einem syrischen Mann verheiraten.

- - -

Normalerweise achten Schulen darauf, dass Mädchen nie alleine in den überwiegend männlich besetzten Klassen sind. An einer Modellschule gibt es den Fall, dass ein Mädchen alleine in einer Klassengemeinschaft mit lauter männlichen Mitschülern ist. Die Lehrkraft erzählt: „Sie wollte das so und kommt prima damit klar. Teilweise gibt sogar sie den Ton an und sagt den ganzen Jungs, wo es langgeht.“

- - -

Ein Mädchen kommt des Öfteren mit blauen Flecken in die Schule. Die Lehrkräfte haben die Eltern zum Gespräch gebeten. „So ein Gespräch funktioniert nicht so, wie man mit deutschen Eltern sprechen würde. Der Vater fühlt sich durch die Situation hier in Deutschland entmachtet, weil er die Sprache nicht kennt und seine Tochter mittlerweile besser Deutsch spricht als er. Interkulturelle Kommunikation ist dabei ganz wichtig. Man muss im Gespräch die Ehre des Patriarchen achten. Wir haben das Thema nur zwischen den Zeilen angesprochen, sodass er sich nicht bloßgestellt fühlt. Wir haben gesagt, dass uns blaue Flecken bei seiner Tochter auffallen und wir als Schule besorgt sind und darauf ganz besonders achten werden, dass es ihr gut geht.“

Abschiebungen

Bis Mitte Dezember 2016 berichteten die Lehrkräfte, dass sie noch kaum Abschiebungen erlebt hatten. Die einen vereinzelt, die anderen wurden noch mit keinem einzigen Fall der vollzogenen Abschiebung konfrontiert. Ende November erzählen zunehmend Abteilungsleiter von einer Zunahme an Abschiebebescheiden.

Lehrkräfte müssen sich im Falle zunehmender Abschiebungen für Fluchtmigranten in Berufsintegrationsklassen, wie das in den letzten Monaten vermehrt eingetroffen ist, positionieren. Während einige emotional davon betroffen sind und andere sich gut davon distanzieren können, stellen sich manche Lehrkräfte die Frage der Sinnhaftigkeit:

„Man macht Schüler fit für die Ausbildung und es sieht gut aus – und dann kommt der Abschiebebescheid. Da fragt man sich dann natürlich schon: Wofür? Obwohl ich kein Verfechter davon bin, nur die Flüchtlinge mit guter Bleibeperspektive zu beschulen.“

Diese Aussage ist in Kontext zu folgender Erhebung der quantitativen Evaluation zu setzen:

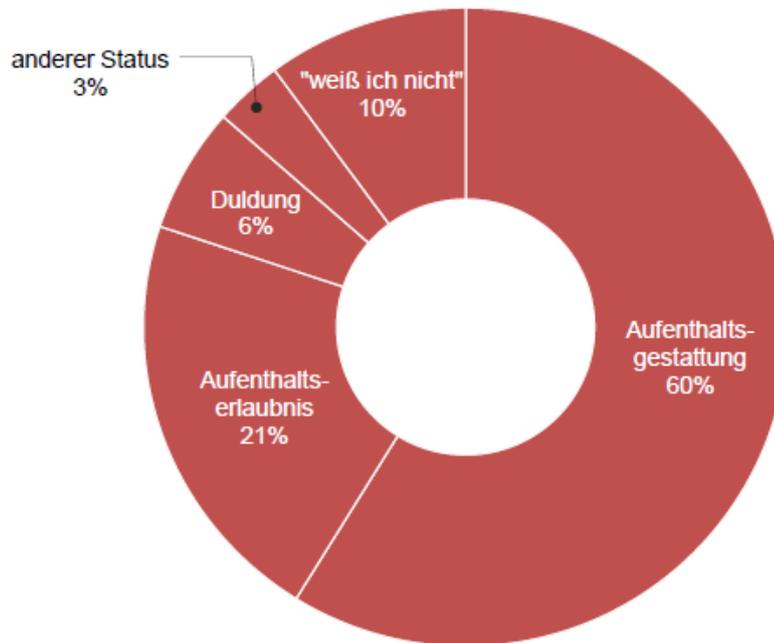


Abbildung 26: Aufenthaltsstatus der Schülerinnen und Schüler in BIK (ISB 2017, S. 22)

Bei nur 21% der Schülerschaft in Berufsintegrationsklassen ist eine Arbeitserlaubnis sichergestellt. Bei 60% ist der Asylbescheid offen (Aufenthaltsgestattung). Fast ein Drittel der BIK-Schülerinnen und Schüler kommen aus Afghanistan (ISB 2017, S. 20).

Die Schülerinnen und Schüler in Berufsintegrationsklassen konsultieren ihre Lehrkräfte häufig als beratende Vertrauensperson. Dazu erzählt eine Lehrkraft folgendes:

„Ich weiß nicht, was ich da raten soll. Damit viele Schüler eine Arbeitserlaubnis bekommen, müssen sie mithelfen, ihre Identität nachzuweisen. Ich hatte afghanische Schüler, die mitgeholfen haben und daraufhin abgeschoben wurden. Wenn sie aber nicht mithelfen, ist das eine Dauer-Warteschleife bis hin zur Asylentscheidung. Rate ich ihm dazu und daraufhin dann wird er abgeschoben ... Nein, das kann ich nicht. Aber ich kann ihm auch nicht raten, nicht mitzuhelfen. Ich kann ihm da gar nichts raten.“

Ab dem Frühjahr 2017 beschäftigen sich die BIK-Lehrkräfte stark mit dem Thema Abschiebungen. Auslöser ist unter anderem, dass an mehreren Schulstandorten die Polizei auf der Suche nach bestimmten Schülerinnen und Schülern präsent war, was nicht nur bei dem Rest der geflüchteten Schüler, sondern auch bei den Lehrkräften zu erheblichen Unsicherheiten geführt hat.

„Ich hatte tatsächlich mal die Polizei im Klassenzimmer. (...) Das ist eine Situation, auf die ist man nicht so vorbereitet und da weiß man dann nicht, was man machen soll.“

An einer Nürnberger Schule eskalierte ein solcher Vorfall, wie kurz darauf in verschiedenen Zeitungen publik wurde.

Auch die süddeutsche Zeitung berichtet darüber (Przybilla und Sprick 2017):

Geplante Abschiebung löst Tumulte an Nürnberger Berufsschule aus



Bis zu 300 Personen sollen an dem Protest teilgenommen haben. Die Polizei setzte Pfefferspray und Trennstöcke ein. Neun Beamte wurden verletzt, einer von ihnen verlor einen Zahn bei dem Einsatz. (Foto: Michael Matejka/dpa)

- „Als die Polizei in Nürnberg einen Berufsschüler aus Afghanistan aus dem Unterricht abführt, solidarisieren sich Mitschüler und Passanten spontan.
- Bis zu 300 Personen sollen an dem Protest teilgenommen haben.
- Die Polizei setzte Pfefferspray ein und nahm mehrere Personen fest. Der junge Afghane wurde zunächst auf eine Nürnberger Polizeiinspektion gebracht.“ (Przybilla und Sprick 2017)

Schulleitungen wie auch Lehrkräfte betonen, dass sie über die rechtlichen Grundlagen für einen Besuch von Polizeibeamten in der Schule, um eine Abschiebung zu vollziehen, zum Thema Hausrecht und zum Thema Datenschutz (z.B. Angaben über den Aufenthaltsort von Schülern) informiert werden möchten. Gleichzeitig wünschen sie sich Hilfestellungen hinsichtlich Umsetzung und Verhalten in einer solchen Situation. Wichtig ist den Schulleitungen und Lehrkräften dabei vor allem, dass die Schule ein Ort des Lernens bleibt, an dem sich die Schüler sicher fühlen können.

Zu diesen Themen wird es voraussichtlich zu Beginn des nächsten Schuljahres 2017/2018 vonseiten des Kultusministerium ein Informationsschreiben an die Schulen geben. Aktuell befinden sich die einzelnen Referate auch mit dem bayerischen Innenministerium noch in der Abstimmungsphase.

14 Zusammenfassung der Bedarfe

- 1) Für die Fluchtmigranten, die den Übergang in eine duale Berufsausbildung geschafft haben, beginnt eine große Herausforderung: Sie müssen nun dem regulären Berufsschulunterricht folgen können. Dies ist nach Aussage der Lehrkräfte äußerst schwierig für die jungen Auszubildenden mit Fluchthintergrund. Der Grad an Differenzierung, der im regulären Berufsschul-Fachunterricht stattfindet, ist für sie nicht hinreichend. Es bedarf zusätzlicher Unterstützungs- und Förderangebote. Neben dem Grundlagenfach Deutsch sind für technische Berufe vor allem mathematische Inhalte notwendig. Hier zeigen sich große Defizite.⁴⁹ Zudem benötigen viele Berufsschullehrkräfte in regulären Fachklassen Hilfen, um auf die „neue Zielgruppe“ vorbereitet zu werden. Dafür eignen sich vor allem methodische und interkulturelle Fortbildungen – auch für Betriebe.
- 2) Wie bereits erläutert, ist das Potential an verfügbaren Ausbildungsstellen nicht ausgeschöpft. Ein geführtes Zusammenkommen⁵⁰ und sich-begegnen zwischen den jungen Fluchtmigranten und (über-)regionalen Betrieben ist ein erster Schritt, der weitere Praktika- und Ausbildungsplätze ermöglichen kann.
Um Betrieben die nötige Motivation zu geben, ist es nötig, für klare rechtliche Sicherheiten zu sorgen und sie mit Problemen und Ängsten nicht alleine zu lassen. Das Wissen um feste Ansprechpartner bei Schwierigkeiten mit neu zugewanderten Auszubildenden ist hierfür ein wichtiger Aspekt.
- 3) Auch während der Ausbildung muss eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieben gefördert werden. Diesbezüglich sind Fördermittel hilfreich, die regelmäßige Teamsitzungen mit betrieblichen Ausbildern und Berufsschullehrkräften möglich machen. Zudem ist eine Vernetzung zwischen weiteren beteiligten Institutionen wie bspw. IHK, HWK, Ausländeramt etc. (vgl. Riedl und Simml 2016) wichtig für einen möglichst reibungslosen und erfolgreichen Ausbildungsablauf aller Beteiligten.
- 4) Die Lehrkräfte benötigen aufgrund der starken Dynamik rund um Berufsintegrationsklassen und das aktuelle Asylgeschehen ein hohes Maß an Flexibilität und Spielraum vonseiten der Schulleitung. Geringer Entscheidungsspielraum sowie stark eingeschränkte Handlungsfähigkeit verbunden mit anwachsender Bürokratie wirken sich negativ auf die Zielerreichung sowie die Motivation der Lehrkräfte aus.
- 5) Dringend notwendig sind Präventionsprogramme gegen Radikalisierung an allen Schularten. Dafür benötigt es finanzielle und personale Unterstützung an Schulen, um einschlägige Projekte möglich zu machen. Zudem wäre es hilfreich, Lehrkräften Empfehlungen an die Hand zu geben, wie sie bei extremistisch auffälligen Schülern vorgehen sollen.

⁴⁹ Deutsch spielt auch beim Lösen mathematischer Aufgaben eine entscheidende Rolle.

⁵⁰ bspw. in Anlehnung an das Konzept des Projekts Crossing Lifelines (vgl. Kapitel 12.1.1).

15 Ausblick

15.1 Lehrplan

In Bayern ist mit Beginn des Schuljahrs 2016/2017 ein Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen eingeführt worden. Nach anfänglicher Zurückhaltung bei den Lehrkräften kann festgehalten werden, dass der Lehrplan von den Schulen durchweg positiv angenommen wird. Da die Lehrkräfte Zeit benötigen, bisherige Unterrichtsmaterialien und Unterlagen an den Lehrplan anzupassen, konnte die qualitative Evaluation diesbezüglich noch keine detaillierte Analyse vornehmen. Diese ist für kommendes Projektjahr in Verbindung mit mehrfachen Hospitationen an verschiedenen Modellschulen geplant.

15.2 Symposium gegen Salafismus und Radikalismus

Die Modellschule Schwandorf richtet im Herbst 2017 ein Symposium gegen Salafismus und Radikalismus aus. Hierfür sind die Gäste Ahmad Mansour und ein Aussteiger aus der rechten Szene eingeladen. Ahmad Mansour ist ein israelisch-arabischer Psychologe und lebt seit 2004 in Deutschland. Er setzt sich für Demokratie, Gleichberechtigung und ein friedliches Zusammenleben ein. Dafür führt er Projekte und Initiativen gegen Radikalisierung und Antisemitismus durch. Neben der öffentlichen Veranstaltung hat die Schule auch noch ein separates Projekt geplant, in welchem Ahmad Mansour besonders auf die Schüler und Schülerinnen der Berufsintegrationsklassen eingeht. Ziel ist, Salafismus und Radikalismus vorzubeugen.

15.3 Optimierungsprozesse hinsichtlich der Erarbeitung einer kompetenzorientierten Zertifizierung

Die Modellschule Altötting entwickelt in Begleitung der TUM School of Education das Instrument zur differenzierten Kompetenzmessung junger Fluchtmigranten weiter. Nachdem die aktuelle Form vonseiten der Lehrkräfte und Betriebe bewertet wurde, sind einige Adaptionenprozesse zur Optimierung angedacht. Ein weiteres Ziel ist, Lernwegelisten zu entwickeln, die Lehrkräften möglichst präzise Orientierungshilfen für den Einbezug der Kompetenzraster in den Unterricht und den Bewertungsprozess gibt.

15.4 Mentorenprogramme

Individuelle Förderung ist in Berufsintegrationsklassen in hohem Maß erforderlich, gestaltet sich jedoch aufgrund der bei den Schülern und Schülerinnen vorhandenen Diversität schwierig. Hilfreich sind hierbei nach den Erfahrungen mehrerer Modellschulen Mentoren-Programme. Mentoren können den neu zugewanderten Schülern und Schülerinnen in Berufsintegrationsklassen, regulären

Fachklassen oder im betrieblichen Alltag je nach Förderbedarf zur Seite stehen und individuell auf nötige Bedarfe eingehen. Zugleich fördern Mentoren-Programme die innerschulische bzw. innerbetriebliche Integration neu zugewanderter Menschen und entlasten Lehrkräfte bzw. Auszubildende. Im Projektjahr 2017/18 erstellt die qualitative Evaluation nach den Erfahrungen von Schulen und Betrieben konkrete Empfehlungen für eine gewinnbringend und förderliche Gestaltung von Mentoren-Programmen.

15.5 Mädchen

In Berufsintegrationsklassen sind überwiegend männliche Fluchtmigranten. Über die Lebenswelt der geflüchteten Mädchen ist bisher nur wenig bekannt. Deshalb soll sich im nächsten Projektjahr der Fokus der qualitativen Evaluation stärker auf die BIK-Schülerinnen richten.

15.6 Erfahrungen in regulären Fachklassen

Die Erfahrungen von Lehrkräften und Auszubildenden mit Fluchthintergrund in regulären Fachklassen können wertvolle Erkenntnisse zur Evaluation und Optimierung der Ausbildungsvorbereitung in Berufsintegrationsklassen liefern. Deshalb soll sich der Blick der qualitativen Evaluation im nächsten Projektjahr auch darauf richten, welche Bereiche innerhalb der Ausbildung gut funktionieren und wo noch Bedarfe bestehen. Daran anknüpfend können Optimierungsempfehlungen für den Unterricht in Berufsintegrationsklassen abgeleitet werden.

15.7 Belastungsempfinden und Bewältigungsressourcen

Die quantitative wie auch die qualitative Erhebung zum Belastungsempfinden und den Bewältigungsressourcen von BIK-Lehrkräften wurde bereits durchgeführt. Die recherché- und auswertungsintensive Interpretation der Daten wird im nächsten Projektjahr verstärkt vorangetrieben, um erste Ergebnisse präsentieren zu können.

16 Literaturverzeichnis

Abt, Heike (2015): Crossing life lines. Erinnern, erzählen, gestalten. 1. Aufl. Regensburg: neuDEN-KEN Media.

Augstein, J. (2016): Wir sind geschafft. Angela Merkels Flüchtlingspolitik. Hg. v. SPIEGEL online. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-und-angela-merkel-wir-sind-geschafft-kolumne-a-1110441.html>, zuletzt geprüft am 11.01.2017.

BAMF (2016a): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 08.05.2017.

BAMF (2016b): Das Grundgesetz. Die Basis unseres Zusammenlebens. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Referat Steuerung der Projektarbeit, Integration durch Sport, Informationsmanagement. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/das-grundgesetz.pdf;jsessionid=B53558AF263DB44CAEC0BE0FC478DCBA.1_cid294?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 12.01.2017.

BAMF (2016c): Erstorientierung und Deutschl lernen für Asylbewerber in Bayern. Hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aktualisiert am 04.11.2016.

BAMF (2016d): Schlüsselzahlen Asyl 2016. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselzahlen-asyl-2016.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 08.05.2017.

Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A.; Verres, R.; Kober, H. (Hg.) (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Bandura, Albert (Hg.) (1995): Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Banning, H. (1995): Bessere Kommunikation mit Migranten. Ein Lehr- und Trainingsbuch. Weinheim: Beltz.

Baumann, B.; Riedl, A. (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien: Lang Verlag.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst (14.10.2016): Berufsintegrationsklassen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2016/2017. München.

Berry, J. W. (1990): Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In: R. W. Brislin (Hg.): Applied cross-cultural psychology. Newbury Park: Sage, S. 232–253.

Brücker, H. (2015): Mehr Chancen als Risiken durch Zuwanderung. Insitut für Arbeitsmarkt- und Berufsbildung. Online verfügbar unter http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1501.pdf, zuletzt geprüft am 08.05.2017.

Brücker, H.; Schewe, P.; Sirries, S. (2016): Eine vorläufige Bilanz der Fluchtmigration nach Deutschland (Aktuelle Berichte 19/2016). Insitut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online verfügbar unter http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1619.pdf, zuletzt geprüft am 09.05.2017.

Bundesagentur für Arbeit (2016): Blickpunkt Arbeitsmarkt -Fachkräfteengpassanalyse. Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung. Dezember 2016. Online verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2016-12.pdf>, zuletzt geprüft am 10.02.2017.

Bundesamt für Verfassungsschutz (2015): Linksextremistisches Personenpotenzial. Online verfügbar unter <https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-linksextremismus/zahlen-und-fakten-linksextremismus/zuf-li-2015-personenpotenzial#tableComment1>, zuletzt geprüft am 06.04.2017.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Arbeitsmarktprognose 2030. Eine strategische Vorausschau auf die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in Deutschland. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a756-arbeitsmarktprognose-2030.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aktualisiert am 03.07.2017.

Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. übersetzt von Erich Hylla, herausgegeben von Oelker, J. Weinheim, Basel: Beltz.

Dlugosch, Gabriele; Dahl, Christina (2012): Die Rolle der Selbstwirksamkeit und Achtsamkeit bei der Gesundheitsförderung von sozial benachteiligten Menschen - eine Projektdokumentation. Köln: BZgA (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, 39). Online verfügbar unter <http://www.bzga.de/pdf.php?id=a7320b0c916b7edd2cbdd2ae46c54f14>.

Dupuis, G. (1992): Wert. In: G. Dupuis (Hg.): Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Berlin: Es. Mathold im Wiss.-Verl. Spiess, S. 718.

Eagly, A. H.; Chaiken, S. (1993): The psychology of attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Ebbinghaus, M. (2017): Praktikums- und Ausbildungsstellen für Geflüchtete: Wann Klein- und Mittelbetriebe sie von sich aus anbieten. Ergebnisse einer Betriebsbefragung in ausgewählten Berufsbereichen. Report 1/2017. Hg. v. BiBB. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-report-2017-1_barrierefrei_urn.pdf.

Ebbingshaus, M. (2016): Betriebliches Engagement in der Ausbildung Geflüchteter. Ergebnisse einer Befragung von Klein- und Mittelbetrieben. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8098>, zuletzt geprüft am 08.05.2017.

Enggruber, R. (2014): Duale Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund : eine repräsentative Befragung von Betrieben. Hg. v. Bertelsmann-Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GB_Integration_UnternBefr_Links_2015.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2016.

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.

Euler, D. (2016): Schaffen wir das? - Herausforderungen und Gestaltungsansätze für die Berufsbildung von Flüchtlingen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112 (3), S. 341–359.

Frey, D. (Hg.) (2016): Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage -- Basiswissen aus Psychologie und Philosophie ; mit 35 Abbildungen und 10 Tabellen. Berlin: Springer. Online verfügbar unter <http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=877239>, zuletzt geprüft am 10.01.2017.

Gathmann, F. (2016): Vier Argumente gegen die Vereinfacher. Anschläge und Flüchtlingspolitik. Hg. v. SPIEGEL online. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/anschlaege-und-fluechtlingspolitik-vier-argumente-gegen-die-vereinfacher-a-1104756.html>, zuletzt aktualisiert am 26.07.2016, zuletzt geprüft am 04.01.2017.

Geitner, H. (2016): Entwicklung und Evaluation eines Instruments zur systematischen Kompetenzeinschätzung und-darstellung junger Fluchtmigranten an Berufsschulen. Masterarbeit. [nicht veröffentlicht].

Geyer, C. (2016): Merkels Schocktherapie. In: *Frankfurter Allgemeine*, 20.09.2016. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/angela-merkels-wir-schaffen-das-in-der-fluechtlingspolitik-14443464.html>, zuletzt geprüft am 04.01.2017.

Grein, M. (2016): Werte und Wertevermittlung im DaZ-Unterricht. Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Online verfügbar unter https://hueber.de/media/36/Wertevermittlung_im_DaZ-Unterricht.pdf, zuletzt aktualisiert am 04.11.2016.

Hanns-Seidl-Stiftung (2016): Parteien und Parteiensystem auf dem Prüfstand. Eine empirische Analyse der Wählersicht in Bayern. München: Hausdruckerei.

Hays (Hg.) (2016): Integration von Flüchtlingen in den deutschen Arbeitsmarkt. Eine Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE und der Hays AG. Online verfügbar unter <https://www.hays.de/documents/10192/118775/hays-studie-fluechtlinge-unternehmen.pdf/93e1a902-232f-4f8c-a760-ad08836b1c6d>, zuletzt geprüft am 08.05.2017.

Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Rolf Arnold (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 33–43.

Heiligensetzer, C. (2016): Bildvorlagen für multikulturelle Elterngespräche. Verständigungshilfen für die Grundschule auf Türkisch, Arabisch, Russisch, Rumänisch (1.-4. Klasse). Hamburg: Perlen.

Heißler, J. (2016): Deutlich mehr Anschläge auf Asylbewerberheime. Gewalt gegen Flüchtlinge. Hg. v. Tagesschau. Online verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/anschlaege-asylunterkuenfte-bka-101.html>, zuletzt aktualisiert am 13.01.2016, zuletzt geprüft am 04.01.2017.

Hesse, I.; Latzko, B. (2009): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Himmelman, G. (2002a): Demokratie- Lernen- Eine AUfgabe moderner Bildung. Online verfügbar unter http://schule-demokratie.brandenburg.de/experten/GerhardHimmelman_DemokratieLernen.pdf, zuletzt geprüft am 04.05.2017.

Himmelman, G. (2002b): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. In: G. Breit (Hg.): Demokratie-Lernen als AUfgabe der politischen Bildung. Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan (2011): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. Unter Mitarbeit von Petra Mayer und Martina Sondermann. Originalausgabe, 5., durchgesehene Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag Verlag C. H. Beck (Beck-Wirtschaftsberater im dtv, 50807). Online verfügbar unter https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=mnbxHD_F0O8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Hofstede&ots=i_WCnYmFmy&sig=8feZzyj43PVvISQRQHmTFK8OXxY#v=onepage&q=Hofstede&f=false, zuletzt geprüft am 03.01.2017.

Institut Beatenberg (2014): Kompetenzraster: orientieren, referenzieren. Online verfügbar unter <http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/>, zuletzt geprüft am 16.01.2017.

IQ (2010): Kompetenzfeststellung braucht Qualität. Arbeitshilfen für die Praxis. Hg. v. Integration durch Qualifizierung. Online verfügbar unter http://www.kumulplus.de/fileadmin/pdf/doku/was_kann_ich-praxishandreichung_2010_web.pdf, zuletzt geprüft am 16.01.2017.

ISB (2016): Überfachliche Kompetenzen einschätzen und entwickeln - unterstützt durch Kompetenzraster: dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Beruflichen Schulen. Hg. v. Staatsinstitut

für Schulqualität und Bildungsforschung. München. Online verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/17752/isb_ueberfachliche_kompetenzen_ges._22.02.2016.pdf, zuletzt geprüft am 16.01.2017.

ISB (2017a): Erster Zwischenbericht der Evaluation des Modellprojektes "Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge". Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München.

ISB (2017b): Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. 1. und 2. Schuljahr. August 2016. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München. Online verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/19734/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf, zuletzt geprüft am 24.08.2017.

ISB (2017c): Schwerpunktbericht zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“. Unter Mitarbeit von C. Magister. München.

Klippert, Heinz (2016): Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 6., unveränderte Auflage 2016. Weinheim: Beltz (Pädagogik Praxis).

KMK (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2017.

KMK (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Kultusminister Konferenz. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf, zuletzt geprüft am 16.01.2017.

Kocher, Mirjam (2014): Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte im Berufsübergang von Lehrpersonen. Univ., Diss.--Zürich, 2011. 1. Aufl. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter <https://content-select.com/portal/media/view/54f81eba-fb34-4fb0-b063-71e0b0dd2d03>.

Krapp, A.; Ryan, R. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation: Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (44), S. 54–79.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2016): Wertebildung. Hamburg. Online verfügbar unter <http://li.hamburg.de/wertebildung>, zuletzt geprüft am 11.01.2017.

lpb (2016): Fremdenfeindliche Anschläge nehmen zu. Landeszentral für politische Bildung Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <https://www.lpb-bw.de/fremdenfeindlichkeit.html>, zuletzt geprüft am 06.04.2017.

Mummendey, H. D. (1988): Verhalten und Einstellung. Untersuchung der Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Änderung des alltäglichen Verhaltens. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-73549-3>.

Neuerer, D. (2015): Flüchtlingskrise befördert AfD-Wachstum bei Facebook. Alternative für Deutschland, 15.09.2015. Online verfügbar unter <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/alternative-fuer-deutschland-fluechtlingskrise-befeuert-afd-wachstum-bei-facebook/12321516.html>, zuletzt geprüft am 04.01.2017.

Olbbers, S. (2009): Austausch mit Anderem - Kultur und Kompetenz. In: *interculture journal* 8 (9), S. 3–22. Online verfügbar unter http://www.interculture-journal.com/download/issues/2009_09.pdf, zuletzt geprüft am 21.11.2016.

- Petersen, T. (2015): Zaghafte Schritte auf dem Weg zur "Willkommenskultur". Institut für Demoskopie Allensbach. Online verfügbar unter http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsn-docs/FAZ_Mai_Flu__chtlinge.pdf, zuletzt geprüft am 11.01.2017.
- Peuckert, R. (2006): Werte. In: B. Schäfers, J. Kopp und B. Lehmann (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 352–355.
- Przybilla, O.; Sprick, M. (2017): Geplante Abschiebung löst Tumulte an Nürnberger Berufsschule aus, 31.05.2017. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/bayern/franken-geplante-abschiebung-loest-tumulte-an-nuernberger-berufsschule-aus-1.3529011>, zuletzt geprüft am 04.07.2017.
- Ralph und Judith Dommermuth Stiftung (2016): Flüchtlinge erfolgreich integrieren. Chancen und Herausforderungen für unternehmerisches Engagement. Online verfügbar unter https://www.wir-zusammen.de/downloads/mediathek/studie/Studie_Wir_zusammen_Doppelseiten.pdf, zuletzt geprüft am 08.05.2017.
- Rehberg, K.-S. (2007): Kultur. In: H. Joas (Hg.): Lehrbuch für Soziologie. Münster: Aschendorff.
- Rekus, J. (2008): Wozu wir Werte brauchen und was die Erziehung damit zu tun hat. In: Ladenthin, V. und J. Rekus (Hg.): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht. Münster: Aschendorff, S. 4–16.
- Riedl, A.; Simml, M. (2016): Zwischenbericht 2016. im Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Riedl, Alfred (2011): Didaktik der beruflichen Bildung. 2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Pädagogik).
- Scherr, A. (2013): Werte und Normen. In: A. Scherr (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–278.
- Schlüter, W. (1988): Sozialphilosophie für helfende Berufe. Der Anspruch der Intervention. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Schmidt, A. (2014): Die Rolle interkultureller Kommunikation für die Gesundheitsförderung von Migranten. Das Beispiel russisch-deutsche Kommunikation. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Scholz, R. (2007): Kulturelle Identität. Über Multikulturalität im Unterschied zu Multikulturalismus. Online verfügbar unter http://www.kas.de/wf/doc/kas_14303-544-1-30.pdf?080822120140, zuletzt geprüft am 09.01.2016.
- Statista (2015): Umfrage in Deutschland zu den wichtigsten politischen und sozialen Werten 2015. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/151354/umfrage/meinung-ueber-die-wichtigsten-werte/>, zuletzt geprüft am 11.01.2017.
- Stein, M. (2009): Allgemeine Pädagogik. München: UTB basics.
- Steinbrück, P. (2015): Wider die Radikalisierung unserer Gesellschaft! (51), zuletzt geprüft am 14.11.2016.
- Tagesschau (2016): BKA Statistik: Mehr als 900 Angriffe auf Flüchtlingeheime. Online verfügbar unter <https://www.tagesschau.de/inland/bka-fluechtlingsunterkuenfte-statistik-101.html>, zuletzt geprüft am 06.04.2017.
- Tagesspiegel (2016): Links- und Rechtsextremismus: Politische Straftaten auf höchstem Stand seit 15 Jahren. Online verfügbar unter <http://www.tagesspiegel.de/politik/links-und-rechtsextremismus-politische-straftaten-auf-hoechstem-stand-seit-15-jahren/13629746.html>, zuletzt geprüft am 04.04.2017.

Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.