

Berufsintegrationsklassen – Ein Erfolgsmodell?

Erschienen in: berufsbildung 02 – 73, Heft 175, S. 20-22

Durch die zunehmende Zahl an Fluchtmigranten in Deutschland entstanden in den letzten Jahren bundesweit an Berufsschulen Beschulungsmodelle für junge Menschen mit Sprachförderbedarf. Aufgrund der Kultushoheit der Länder entwickelten sich verschiedene schulorganisatorische Modelle. Die „Berufsintegrationsklassen“ in Bayern wurden mittlerweile mehrere Jahre in der schulischen Praxis erprobt. Folgender Beitrag beleuchtet dieses Beschulungskonzept und die damit verbundenen Erfahrungen vonseiten der Lehrkräfte innerhalb des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“.

Konzeptioneller Rahmen

In Bayern wurde für die stark gewachsene Zielgruppe berufsschulpflichtiger, neu zugewanderter Menschen (davon ein Großteil mit Fluchthintergrund) ein Beschulungsmodell mit Mittelschulabschluss (nach erfolgreichem Abschluss gemäß §15 Berufsschulordnung) angelegt: Ein im Kern zweijähriges Modell, bestehend aus Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V) und Berufsintegrationsklasse (BIK). Aufnahmevoraussetzung ist ein Sprachförderbedarf. Für nicht alphabetisierte Schüler_innen ist ab dem Schuljahr 2018/2019 vorgesehen, schulintern separate Sprachintensivklassen zur Alphabetisierung (SIK-A) einzurichten. Nachdem die Lehrkräfte seit Beginn dieses Beschulungskonzeptes im Schuljahr 2010/11 (sechs Klassen) mehrere Jahre eigene pädagogische Konzepte entwickeln mussten, wurde nach einem enormen Anstieg an Klassenzahlen auf rund 1150 im Schuljahr 2016/2017 ein Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen eingeführt (abrufbar unter https://www.isb.bayern.de/download/19734/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf).

Die Schüler_innen in BIK in Bayern kommen überwiegend aus den Ländern Syrien, Afghanistan und Irak und weisen ein enormes Spektrum an Bildungsniveaus bzw. unterschiedlicher Vorbildung auf (vgl. ISB 2018). Dieser großen Heterogenität verbunden mit Sprachbarrieren, rechtlichen Einschränkungen durch offene oder negativ beschiedene Asylstatus und Ängsten vonseiten der Schüler_innen müssen die Lehrkräfte an den Berufsschulen in geeigneter Weise begegnen und Wege finden, wie die neu zugewanderten Menschen auf dem deutschen Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft Fuß fassen können. Nach mittlerweile mehreren Erprobungsjahren zieht der vorliegende Beitrag unter Einbezug der Erfahrungen vonseiten der Berufsschulen Bilanz, inwiefern das Beschulungskonzept der Berufsintegrationsklassen ein geeignetes Modell für diese Zielgruppe ist. Dafür werden fünf herausgearbeitete Ansätze von Ebbinghaus und Gei (2017) als theoretische Reflexionskriterien herangezogen, die von über 90% der befragten Experten aus dem beruflichen Bildungswesen für die Gestaltung des Übergangssystems (mit dem Ziel einer dualen Berufsausbildung) von Neuzugewanderten als sinnvoll eingestuft wurden. Die empirische Datengrundlage für die Analyse bilden die Ergebnisse der Evaluation des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ (vgl. Riedl und Simml 2018, 2017, 2016).

Reflexion des Konzepts der Berufsintegrationsklasse

Kompetenzfeststellungsverfahren/Potentialanalysen zu Beginn der Berufsorientierung

Das erste Kriterium von Ebbinghaus und Gei (2018) benennt Potentialanalysen zu Beginn der Maßnahme. Wie bereits erwähnt umfasst die Vorbildung der BIK-Schülerschaft ein sehr weites Spektrum. Viele der jungen (Flucht-)Migranten in Berufsintegrationsklassen können keine Zertifikate oder Zeugnisse vorweisen. Zur groben Filterung der bereits vorhandenen Vorbildung bzw. des Leistungspotentials setzen alle Modellschulen dafür sogenannte „Einstufungstests“ ein. Dabei geht es darum, eine äußere Differenzierung im Sinne einer möglichst homogenen Klasseneinteilung vorzunehmen.

Diese äußere Differenzierung ist für alle befragten Lehrkräfte ein elementarer Schritt, um die unterschiedlichen Sprach- bzw. Leistungsniveaus der neu zugewanderten Schülerschaft effizient und möglichst individuell fördern zu können.

Die DaZ-Lehrkräfte an den Schulen konzipieren die dort verwendeten „Einstufungstests“ jeweils eigenständig und standortspezifisch, trotzdem ist der Aufbau der unterschiedlichen Dokumente sowie die Umsetzung an den befragten Schulen weitgehend identisch: Die Ausarbeitungen der Schulen umfassen unterschiedliche Aufgaben, die den einzelnen Deutsch-Fertigkeiten *sprechen und zuhören, schreiben* und *lesen* zugeordnet werden können. Bevor feinere Differenzierungen erfolgen, ist ein erstes Ziel, die Schüler_innen in nicht alphabetisierte und bereits alphabetisierte Lernende zu unterteilen. Zuverlässige Parameter für Potentialeinschätzungen zu Beginn der Beschulung ergeben sich darüber hinaus aus Informationen zur Art und Dauer der Schulbildung im Heimatland. Manche Schulen fragen auch Fremdsprachenkenntnisse (z.B. Englisch) ab. Insofern jemand bereits Sprachlernerfahrungen, Lernstrategien und grundlegende Kompetenzen in Mathematik erworben hat, ist das Leistungsvermögen in den meisten Fällen höher als bei Schüler_innen, die noch keine oder nur wenige Jahre Schulbildung erhalten haben.

Neben sprachlichen Kompetenzen werden in den Einstufungstests an den meisten Schulstandorten Grundrechenarten getestet. Mathematische Vorkenntnisse finden an den Schulen jedoch nur selten Berücksichtigung bei der Klasseneinteilung. An manchen Schulstandorten gibt es allerdings ein ausdifferenziertes System der Klasseneinteilung, welches sowohl den sprachlichen als auch den mathematischen Leistungsstand der Schüler_innen berücksichtigt: An einem Tag in der Woche halten diese Schulen alle Mathematik-Unterrichtsstunden zeitlich parallel ab. Die bestehenden Klassenverbände werden für diese Stunden aufgelöst und nach den unterschiedlichen mathematischen Kompetenzniveaus neu eingeteilt. Denn gute bzw. schwache Deutschkenntnisse korrelieren nicht unmittelbar mit guten bzw. schlechten mathematischen Kompetenzen. Obwohl der organisatorische Aufwand hierfür sehr groß ist, sprechen die Schulen dennoch eindeutige Empfehlungen für diese Vorgehensweise aus.

Integration von Sprachförderung in alle berufs- und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen & Verankerung berufsorientierender Elemente in alle Integrations- und Sprachkurse

Zu den beiden hier genannten Ansätzen sei gesagt, dass sich die Berufsintegrationsklassen in Bayern sowohl als Sprachfördermaßnahme als auch als berufsbezogene Vorbereitung verstehen. Auch der Lehrplan für Sprachintensiv- und Berufsintegrationsklassen verankert die beiden Lernbereiche *Bildungssystem und Berufswelt* und *Spracherwerb Deutsch*. Besonderer Wert wird darauf gelegt, dass die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen jedoch nicht nur in separaten Unterrichtsstunden stattfinden, sondern als Querschnittsaufgabe in allen weiteren Lerngebieten mit berücksichtigt werden. Auch das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch (vgl. ISB 2015), das als Leitlinie in den Lehrplan mit einbezogen wurde, beinhaltet die Verschränkung von Sprache und alltagsbezogenen/berufsfeldorientierten Inhalten im Unterricht.

Damit ein sprachsensibler Fachunterricht möglichst gut gelingt, arbeiten Berufs-/Wirtschaftspädagogen eng verzahnt mit Experten im Bereich Deutsch-als-Zweitsprache zusammen. Diese professionsübergreifende Zusammenarbeit zeigt sich innerhalb des Modellprojekts als besonders förderlich für die Qualitätsentwicklung. Während für DaZ-Lehrkräfte Aufgaben wie Alphabetisierung und Sprachförderung nicht neu sind, jedoch die jeweiligen berufsbezogenen Inhalte, ist dies bei Berufs-/Wirtschaftspädagogen umgekehrt der Fall: Der Kontext Beruf und Ausbildung ist ihnen vertraut, die Verknüpfung von Fachinhalten mit Sprachförderung jedoch für viele herausfordernd. Sie bereichern sich durch den nachhaltig begleitenden Austausch der unterschiedlichen Kompetenzen gegenseitig: Zum einen tauschen die Lehrkräfte untereinander Materialien aus, zum anderen unterstützen sie sich gegenseitig im Hinblick auf die unterschiedliche fachliche Expertise. Das kann so aussehen, dass DaZ-Lehrkräfte die Arbeitsblätter von Fachlehrkräften überarbeiten und ihnen Tipps zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung geben. Oder aber Berufs-/Wirtschaftspädagogen helfen den DaF-/DaZ-Lehrkräften bei der Einarbeitung in die unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen, so dass der Deutschunterricht und die Berufsvorbereitung möglichst praxis- und handlungsorientiert gestaltet werden können. Auch mit gemeinsamem Team-Teaching wurden bereits gute Erfahrungen

gesammelt. Hierbei ist jedoch eine wichtige Voraussetzung, dass die beiden Personen sich gut abstimmen und ihre Vorgehensweisen im schulischen Alltag sich wechselseitig ergänzen.

Integration betrieblicher Phasen in allen berufs- und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen

Die Integration betrieblicher Phasen in allen berufs- und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen ist das vierte Reflexionskriterium. Nachdem im ersten Berufsintegrationsjahr (BIK/V) grundlegende Kenntnisse in den verschiedenen Lerngebieten (vgl. ISB 2017) erworben wurden, sind im zweiten Berufsintegrationsjahr (BIK) Betriebspraktika fester Bestandteil der Beschulungsmaßnahme. Die Berufsintegrationsklassen verzahnen im zweiten Jahr Theorie und Praxis in einer betriebsnahen Ausbildungsvorbereitung. Viele „erfolgreiche Übergänger“ der am Modellprojekt beteiligten Schulen haben einen Ausbildungsplatz aufgrund ihres vorhergehenden, erfolgreich absolvierten Praktikums bekommen. Damit Praktika jedoch erfolgreich verlaufen, sind die Netzwerkarbeit und Praktikumsbetreuung vonseiten der Schulen wichtig. Dazu gehört auch eine gute Praktikumsvor- und -nachbereitung durch die Schulen.

Häufig profitieren Berufsschulen bereits von ihren ohnehin langjährigen Netzwerken mit Betrieben im Rahmen der regulären Berufsausbildung im dualen System. Dennoch wirft der asylrechtliche Hintergrund vieler Schüler_innen sowie sprachliche und teilweise kulturelle Barrieren zusätzliche Hürden und Unsicherheiten bei Betrieben auf. Umso wichtiger ist es deshalb, dass im Zuge erfolgreich verlaufender Praktika Vorbehalte verringert werden können.

Begleitung des Übergangs- und Ausbildungsprozesses durch ein und dieselbe Person (Mentorenprinzip).

Das fünfte Kriterium von Ebbinghaus und Gei (2017) ist die Begleitung des Übergangs- und Ausbildungsprozesses durch eine beständige Person. Diesen Ansatz versuchen zwar mehrere Modellschulen zu verfolgen – sei es durch Mentoring-Systeme vonseiten deutscher oder leistungsstärkeren Schüler_innen oder einer kontinuierlichen Begleitung vonseiten einer Lehrkraft. Die Umsetzbarkeit gestaltet sich allerdings sehr schwierig, weshalb langjährig angelegte Projekte häufig scheitern. (Mehr Informationen hierzu s. Riedl und Simml 2018).

Fazit und Ausblick

Insgesamt ist festzustellen, dass das Beschulungskonzept der Berufsintegrationsklassen viele formale Ansätze inkludiert, die im schulischen Alltag als sehr wertvoll bewertet werden. Wohingegen die ersten vier der insgesamt fünf Ansatzpunkte von Ebbinghaus und Gei (2017) sowohl im Konzept der Berufsintegrationsklassen als auch in der praktischen Umsetzung bereits weitgehend implementiert sind, kann der letzte Aspekt, die Begleitung des Übergangs- und Ausbildungsprozesses durch ein und dieselbe Person, nur in seltenen Fällen umgesetzt werden. Dass die Vertrauensbeziehung zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen sowie eine nachhaltige Begleitung der jungen Erwachsenen vonseiten beständiger Bezugspersonen besonders in Berufsintegrationsklassen von großer Bedeutung sind, wird jedes Projektjahr erneut bestätigt. Allerdings sind hierfür erhebliche zeitliche, organisatorische und personelle Ressourcen notwendig.

Zudem ist auch über die Berufsintegrationsklasse hinaus zusätzliche Förderung nötig. 23% der BIK-Absolventen beginnen eine duale Ausbildung, 10% besuchen eine Berufsfachschule oder ein Berufsgrundschuljahr (ISB 2018). Befragte Lehrkräfte sehen aktuell einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss dieser Schülergruppen ohne ausbildungsbegleitender Unterstützung kritisch/gefährdet.

11% der BIK-Absolventen gehen einer Erwerbstätigkeit nach. Die restlichen Schüler_innen verteilen sich auf Einstiegsqualifizierungen, andere Schularten, Wiederholung des BIK oder andere berufsvorbereitende Maßnahmen der Agentur für Arbeit bzw. des Jobcenters (ausführlicher s. ISB 2018). Einem großen Teil ist demnach noch kein „erfolgreicher“ Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt gelungen. Auch trotz sinkender Zuwanderungs- und BIK-Schülerzahlen muss daher weiterhin der Übergangsbereich für junge (Flucht-)Migranten weiterentwickelt und sie konsequent gefördert werden.

Literaturverzeichnis

Ebbinghaus, M. & Gei, J. (2017): *Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung*. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.

ISB (2015): *Berufssprache Deutsch. Berufsspezifische Sprachförderung für Jugendliche in Ausbildung und in Klassen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung*. URL: https://www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf [07.03.2018].

ISB (2018): *Schwerpunktbericht zum dritten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“*. München.

Riedl, A. & Simml, M. (2016; 2017; 2018): *Jährliche Zwischenberichte im Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung*. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern. München.