Arbeitsbereich Berufliche Bildung
TUM School of Education
Technische Universität München

Alfred Riedl & Maria Simml

Qualitative Evaluation und wissenschaftliche Begleitung

Abschlussbericht

des
Modellprojekts

Perspektive Beruf
für Asylbewerber
und Flüchtlinge

der Stiftung Bildungspakt Bayern

Inhaltsverzeichnis

I. Einführung und Projektbeschreibung ... 3
II. Vorgehensweise und Forschungsinteresse der Evaluation ... 8
Kooperatives Evaluationsdesign ... 8
Grundsätzliche Überlegungen ... 8
Qualitativer Evaluationszugang im Modellprojekt ... 9
III. Ergebnisse der Evaluation ... 12
A. Beschulungsmodell der Berufsintegrationsklassen ... 12
1. Zielgruppe ... 12
2. Reflexion des Beschulungsmodells BIK ... 17
3. Inkludierende Anforderungen und Rollenbilder ... 22
4. Erfolgsquoten nach BIK (innerhalb des Modellprojekts) ... 23
B. Organisation und Gestaltung des Modellprojekts ... 25
1. Projektorganisation ... 25
2. Längsschnittlicher Verlauf im Überblick ... 27
C. Schulorganisation und Netzwerk ... 30
1. Netzwerke ... 30
2. Äußere Differenzierung der Klassen ... 38
3. Interdisziplinäre Qualifikationen und Kooperation im BIK-Team ... 40
D. Unterrichtsgestaltung und Schulprojekte ... 42
1. Unterrichtsprinzipien ... 42
2. Berufsvorbereitung ... 48
3. Wertebildung ... 48
4. Schulprojekte und Materialentwicklung ... 52
E. Belastungserleben und Bewältigungsressourcen der Lehrkräfte ... 54
1. Ausgangspunkt ... 54
2. Forschungsmethodischer Überblick ... 54
3. Zusammenfassung der Ergebnisse ... 55
4. Konklusion ... 64
F. Ausblick ... 64
IV. Tabellen-/ Abbildungsverzeichnis ... 66
V. Anhang ... 67
Literaturverzeichnis ... 68

I. Einführung und Projektbeschreibung

In den vergangenen Jahren waren die Akteure der beruflichen Bildung aufgrund der gestiegenen Zahl an (Flucht-)Migranten[1] stark gefordert. Denn Deutschland trägt die Verantwortung, europäische Regelungen zur Schul-, bzw. Bildungs- und Unterrichtspflicht einzuhalten und ein großer Teil der neu zugewanderten Menschen ist nach hier herrschendem Gesetz berufsschulpflichtig. Bundesweit wurden deshalb an Berufsschulen Klassen zur Berufsvorbereitung und/oder Sprachförderung eröffnet. Weil die Schulpflicht aufgrund der Kultushoheit der einzelnen Bundesländer jedoch in der Hand der Landesverfassungen liegt, gibt es innerhalb Deutschlands verschiedene schulorganisatorische Modelle (vgl. Massumi et al. 2015). Bayern hat für die Beschulung von Neuzugewanderten und Geflüchteten in den sogenannten „Berufsintegrations(vor)klassen“ das parallele Modell mit Schulabschluss gewählt (vgl. Kapitel A2). Das bedeutet, dass die Schüler die Unterrichtszeit in speziell dafür eingerichteten Klassen verbringen und nach dem erfolgreichen Abschluss der Berufsintegrationsklasse (BIK) gemäß §15 der Berufsschulordnung (BSO) den Mittelschulabschluss bekommen. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, an der Prüfung zum qualifizierenden Mittelschulabschluss teilzunehmen (StMUK 2016).

Das Tätigkeitsprofil in Berufsintegrationsklassen (vgl. Kapitel A3), die neu zugewanderten Schüler auf eine berufliche Ausbildung oder einen anderweitigen Anschluss-Bildungsweg vorzubereiten, stellte die darin unterrichtenden Lehrkräfte vor viele Herausforderungen: Die Heterogenitätsdimensionen der Schüler umfassen eine sehr große Spannweite (vgl. Kapitel A1), sprachliche Barrieren müssen überbrückt werden, asylrechtliche Hintergründe sind Ursache für zahlreiche Hürden auf dem Weg zum Arbeitsmarkt, die Vorbildung und bereits erworbene Kompetenzen der Schüler können nicht durch Zeugnisse oder Zertifikate belegt werden und Traumata oder Ängste begleiten den Schulalltag.

[1] Insofern es keine genderneutrale Alternative gibt, wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulin verwendet.

Folgende Abbildung zeigt den Ausbau der Berufsintegrationsklassen seit dem Jahr 2010/11 samt Schülerzahlen ab dem Schuljahr 2015/16.

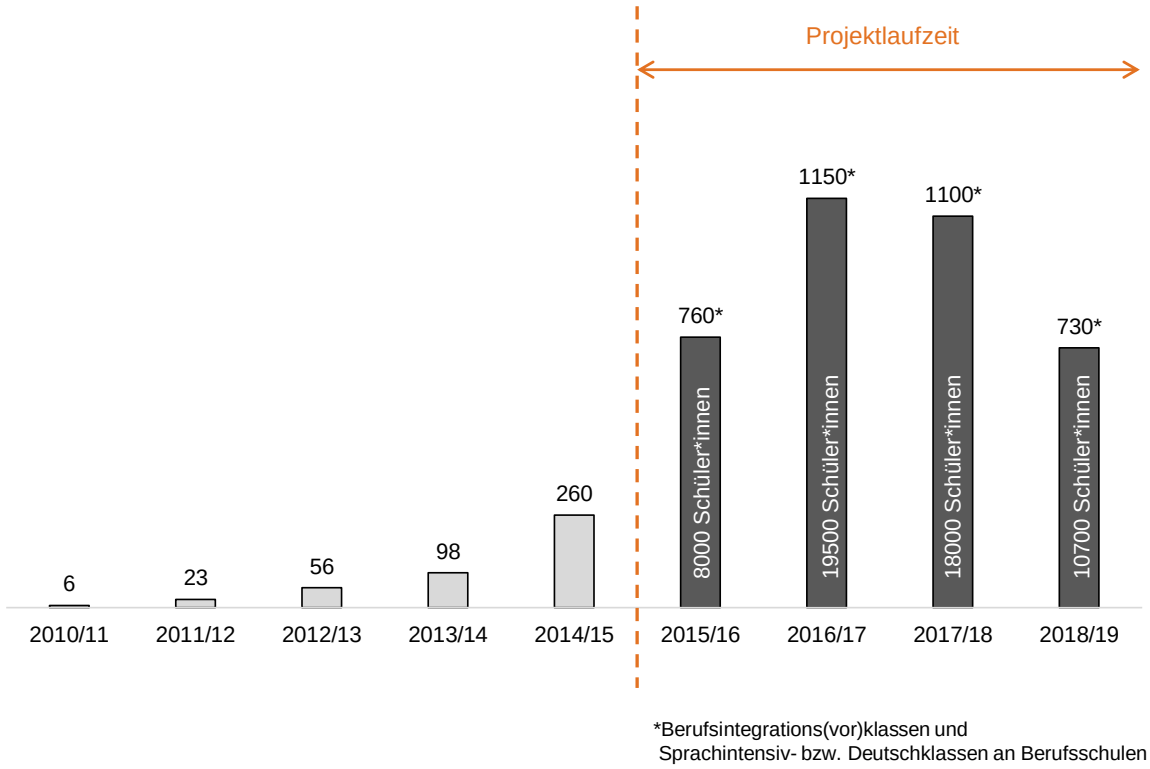


Abbildung 1: Entwicklung der Berufsintegrations(vor)klassen seit 2010/11 (Angaben des StMUK; gerundete Zahlen)

Zum Schuljahr 2015/16 initiierte die Stiftung Bildungspakt Bayern das Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“, um gemeinsam mit den Berufsschulen diesen Herausforderungen zu begegnen. Ein Jahr später stiegen die Klassenzahlen auf die Höchstzahl von 1150 Klassen (mit insgesamt 19500 Schülern), seither ist die Tendenz rückläufig. Aktuell (Schuljahr 2018/19) existieren bayernweit rund 730 Klassen (davon 670 Berufsintegrationsvor- und Berufsintegrationsklassen plus 60 Deutschklassen an Berufsschulen). Die Schülerzahlen reduzierten sich auf 10700 Schüler, davon steigt im Vergleich zu den Vorjahren der Anteil an EU-Migranten.

Am Modellprojekt beteiligen sich 21 Berufsschulen. Kooperationspartner des Modellprojekts sind das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Das Projekt läuft über vier Jahre vom Schuljahr 2015/2016 bis 2018/2019. Weitere Mitwirkende werden in Tabelle 1 vorgestellt.

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

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle Mitwirkenden im Modellprojekt:

Tabelle 1: Mitwirkende im Modellprojekt

Mitwirkende im Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“	
Durchführung	Stiftung Bildungspakt Bayern (www.bildungspakt-bayern.de)
Projektlaufzeit	Schuljahr 2015/2016 – 2018/2019
Exklusivpartner	vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Weitere Partner	• Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit (Zusammenarbeit im Projekt „Berufliches Übergangsjahr“) • Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus[2]
Projektleitung	Stefan Rieder und Manfred Bäuml (ausgeschieden im August 2018), Pädagogische Mitarbeiter der Stiftung Bildungspakt Bayern
Zielsetzung	• Entwicklung und Erprobung von wirksamen Konzepten und Instrumenten zur Unterrichtung und Förderung von jugendlichen Asylsuchenden und Flüchtlingen in allen Formen der Berufsintegrationsklassen zur optimalen Vorbereitung der Schüler/innen auf eine Berufsausbildung oder einen anderen anschließenden Ausbildungsweg. • Laufende Multiplikation (erstmals Ende des ersten Projektschuljahres im Sommer 2016) der erarbeiteten Konzepte und der Erfahrungen der Modellschulen für alle Beruflichen Schulen in Bayern, die berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge unterrichten.
Teilnehmer	21 öffentliche Berufsschulen aus allen Regierungsbezirken Bayerns
Oberbayern	• Staatliche Berufsschule I Rosenheim • Staatliche Berufsschule Altötting • Staatliche Berufsschule Weilheim in Oberbayern • Staatliche Berufsschule Eichstätt • Staatliche Berufsschule Dachau • Städtische Berufsschule zur Berufsvorbereitung, München
Niederbayern	• Staatliche Berufsschule Kelheim • Staatliche Berufsschule Vilshofen an der Donau
Oberpfalz	• Staatliche Berufsschule Schwandorf • Staatliche Berufsschule Weiden in der Oberpfalz
Oberfranken	• Johann-Vießmann-Schule, Staatliche Berufsschule Hof – Stadt und Land • Lorenz-Kaim-Schule, Staatliche Berufsschule Kronach

[2] Änderung der Bezeichnung: *Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst* im Jahr 2018 zu *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* aufgrund veränderter Aufteilung von Zuständigkeitsbereichen.

Mittelfranken	• Staatliche Berufsschule II Ansbach • Staatliche Berufsschule Erlangen • Städtische Berufsschule 5 Nürnberg • Städtische Berufsschule 11 Nürnberg
Unterfranken	• Staatliche Berufsschule I Aschaffenburg • Franz-Oberthür-Schule Würzburg, Städtische Berufsschule
Schwaben	• Staatliche Berufsschule Höchstädt an der Donau • Staatliche Berufsschule Mindelheim • Staatliche Berufsschule Immenstadt im Allgäu
Evaluation	• Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – ISB • Prof. Dr. Alfred Riedl und Dr. Maria Simml, TUM School of Education
Wissenschaftlicher Beirat	• Prof. Dr. Philip Anderson, OTH Regensburg – Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften • Sabine Reiter, Tür an Tür Integrationsprojekt gGmbH Augsburg – Beratung und Arbeitsmarktvermittlung für Flüchtlinge • Prof. Dr. Alfred Riedl, TUM School of Education, Arbeitsbereich Berufliche Bildung • Prof. Dr. Jörg Roche, LMU München – Institut für Deutsch als Fremdsprache • Dr. Franziska Schreyer, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit • Prof. Dr. Henrik Simojoki, Universität Bamberg – Lehrstuhl für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts • Prof. Dr. Joachim Thomas, Katholische Universität Eichstätt – Professur für Psychologische Diagnostik

Projektbeirat	• Johannes Bronnhuber, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung • Dr. Robert Geiger, Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst • Christian Gohlisch, HWK für München und Oberbayern • Robert Günthner, DGB Bayern • Prof. Dr. Konstantin Lindner, Universität Bamberg • Martin Neumeyer, MdL (Integrationsbeauftragter der Bayerischen Staatsregierung) • Dr. Karin Oechslein, ISB • Dr. Christof Prechtl, vbw • Maria Prem, Landeshauptstadt München • Dr. Markus Schmitz, Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Bayern • Hubert Schöffmann, IHK für München und Oberbayern • Eugen Turi, Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration

II. Vorgehensweise und Forschungsinteresse der Evaluation

Kooperatives Evaluationsdesign

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 soll sowohl qualitativ (TU München, School of Education; Prof. Dr. Alfred Riedl, Dr. Maria Simml) als auch quantitativ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung; ISB) erfolgen. Beide Forschungseinrichtungen kooperieren mit dem Ziel einer erfolgreichen Projektdurchführung eng miteinander.

Die quantitativen Erhebungen fokussieren bildungs- und sprachbiografische Daten sowie Daten zu den Einflussfaktoren auf den individuellen Bildungsweg der Schüler an allen 21 Modellschulen. Die qualitative Evaluation wendet sich an ausgewählte Modellschulen und erfasst die dort erfolgende Entwicklung und Durchführung von Konzepten, Maßnahmen und Instrumenten zur Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen. Während bereits zu Projektbeginn hierfür fünf Standorte ausgewählt waren, bestand im Laufe des Modellprojekts je nach Schwerpunktthemen eine Kooperation mit weiteren Schulstandorten. Die begleiteten Schulen zeichnen sich durch starkes Engagement aus. Des Weiteren wurde bei der Auswahl der Schulen eine landesweite Streuung der Standorte berücksichtigt, sodass verschiedene Regierungsbezirke miteinbezogen werden.

Grundsätzliche Überlegungen

Eine Evaluation im Bildungsbereich dient dem Erfassen und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zur Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion. Die summative Evaluation nimmt zusammenfassend, bilanzierend und statusorientiert eine zu einem bestimmten Zeitpunkt abschließende Bewertung oder Überprüfung eines angestrebten Ergebnisses anhand festgelegter Kriterien vor. Hierbei stehen quantitative Daten meist im Mittelpunkt (hier durch das ISB übernommen). Die formative Evaluation zielt auf die begleitende Bewertung und Verbesserung eines Entwicklungsprozesses, indem sie Interventionen und Korrekturen laufender Maßnahmen ermöglicht, um den Entwicklungsprozess und die Güte der angestrebten Ergebnisse zu verbessern (hier durch die TUM School of Education übernommen). Aufgrund gewonnener Zwischenergebnisse kann es zu Veränderungen im geplanten Entwicklungsprozess bis hin zur Veränderung der Evaluationskriterien kommen. In der Regel – wie auch klares Ziel in diesem Modellprojekt – lassen sich formative und summative Evaluation synergetisch verbinden und ihre Ergebnisse aufeinander beziehen.

Für die qualitative Begleitforschung im Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ hat der responsive Charakter dieser formativen Evaluation sowohl reflektierende als auch impulsgebende Funktionen. Die Evaluationsdurchführung bedient sich einer methodisch organisierten Datenerhebung, -auswertung und -interpretation. Sie wird systematisch dokumentiert, um den Untersuchungsgegenstand innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen, das Untersuchungsvorgehen und die gewonnenen Ergebnisse nachvollziehbar und überprüfbar zu machen.

Qualitativer Evaluationszugang im Modellprojekt

Im Kontrast zur parallel erfolgenden quantitativen Evaluation, die in Form eines entwickelten Fragebogens sogenannte „harte Daten“ erfasste, setzte die qualitative Evaluation in vertieften Fallstudien offenere, qualitative Erhebungsmethoden ein und befragte so unterschiedliche Akteure innerhalb der beruflichen Bildung:

- Interviews mit BIK-Lehrkräften der Berufsschule und des Kooperationspartners, sozialpädagogischen Fachkräften und Personen aus der Schulleitung
- Interviews mit Lehrkräften aus regulären Fachklassen einer dualen Berufsausbildung
- Interviews mit Schülern aus BIK und regulären Fachklassen[3]
- Protokollieren von Gruppendiskussionen auf Tagungen des Modellprojekts (alle 21 Modellschulen beteiligt)
- Beobachtungen in Form von Unterrichtshospitationen
- Dokumentenanalyse (z.B. Einsicht in Prüfungskonzeption und Bewertungsverfahren oder Unterrichtsmaterialien)

Für den Fall, dass unter Einverständnis der Betroffenen die Interviews aufgezeichnet werden, ist sichergestellt, dass diese hinsichtlich der Anonymisierung nach Art. 4 Abs. 8 Bay DSG nach Transkription gelöscht werden. Ebenso wird im Transkriptionsverfahren berücksichtigt, dass weder Rückschlüsse auf konkrete Schulstandorte, noch Personen gezogen werden können. Ausnahmen stellen Informationen dar, die ohnehin öffentlich zugängig sind (z.B. durch Zeitungsberichte oder Veröffentlichung auf der Schulhomepage).

Zu Beginn des Modellprojekts ließen sich aufgrund der hohen Dynamik im untersuchten Forschungsfeld und die dadurch beschränkte Vorhersehbarkeit der sich einstellenden Entwicklungen und Bedürfnisse, die einzelnen Maßnahmen nur grobfestlegen. Die qualitative Evaluation startete deshalb mit einem stark explorativen Vorgehen, welches situationsflexibles Reagieren implizierte. Der Fokus lag zu Beginn darauf, einen Status quo an den Modellschulen darzustellen, herauszufinden, welche Erfahrungen sich bereits bewährt haben und in welchen Bereichen Entwicklungsbedarfe an den Schulen herrschen. Aus den erhobenen kollegialen Empfehlungen zu Beginn des Projekts kristallisierten sich sechs Handlungsfelder heraus: Aufnahme und Diagnostik, Unterricht, Schulorganisation, Integration innerhalb der Schule, Kooperationspartner und Netzwerke (Riedl und Simml 2016).

Für die qualitative Evaluation haben sich mit zunehmenden Projektverlauf fünf Ebenen herausgestellt, auf welchen sich diese Handlungsfelder bewegen. Diese fünf Ebenen untergliedern den vorliegenden Abschlussbericht in seinen Teilkapiteln:

A. Beschulungsmodell der Berufsintegrationsklassen

Das in Bayern konzipierte Modell der Berufsintegrations(vor)klassen wurde mittlerweile mehrere Jahre erprobt. Die qualitative Evaluation geht innerhalb des Projekts der Frage nach, inwiefern sich das Modell im praktischen Schulalltag als geeignet erweist. Zudem sollen nähere Informationen zu den unterschiedlichen (Bildungs-)Biographien der Zielgruppe neu zugewanderter Menschen mit Sprachförderbedarf, für welche dieses Beschulungsmodell konzipiert wurde, erfasst werden.

B. Organisation und Gestaltung des Modellprojekts

Hohe Motivation und großes Engagement der Modellschulen über die vier Projektjahre ist die Voraussetzung für hochwertige Handlungsprodukte und Projektergebnisse. Deshalb achtete die qualitative Evaluation darauf, neben der Analyse von Bedarfen auch Stimmungsbilder und

[3] Diese Klassen werden im vorliegenden Bericht auch mit „Regelklassen“ bezeichnet.

Anregungen der Schulen aufzugreifen und mit den Projektinitiatoren zu besprechen, damit sich der weitere Projektverlauf danach ausrichten kann. Im Allgemeinen soll zudem erfasst werden, welche organisatorisch-konzeptionellen Elemente im Modellprojekt als besonders gewinnbringend erachtet werden.

C. Schulorganisation und Netzwerk

Vor allem zu Beginn der Beschulung in Berufsintegrationsklassen standen die Schulen vor großen organisatorischen Herausforderungen. Aufgrund des rapiden Ausbaus an Klassen (vgl. Abbildung 1) mussten beispielsweise in Absprache mit Kommunen und Sachaufwandsträgern externe Gebäude angemietet werden. Die qualitative Evaluation beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die innerschulische Integration trotz teilweise räumlicher Separation gelingt, welche schulorganisatorischen Projekte und Konzepte hierzu an den Schulen entworfen werden und inwiefern die innerschulische Integration dadurch gefördert werden kann. Ebenso steht im Erkenntnisinteresse, wie mit der enormen Heterogenität bezüglich der Bildungsbiographien der Migranten umgegangen werden kann und inwiefern die Zusammenarbeit in BIK zwischen den Lehrkräften mit unterschiedlichen Professionen funktioniert.
Weiter erfasst die qualitative Evaluation die Netzwerkarbeit der Schulen sowie die unterschiedlichen Netzwerkpartner, die für verschiedene Bereiche innerhalb der Berufsintegration hilfreich und teils notwendig sind.

D. Unterrichtsgestaltung und Schulprojekte

Die qualitative Evaluation geht der Frage nach, welche Unterrichtskonzepte und Fördermaßnahmen sich für die Zielgruppe neu zugewanderter Menschen mit Sprachförderbedarf eignen, damit ein erfolgreicher Übergang[4] möglichst gut gelingt. Sie greift verschiedene Schulprojekte auf, welche für andere Schulen als Impuls dienen können.

E. Belastungsfaktoren und Bewältigungsressourcen der Lehrkräfte

Zu Beginn des Modellprojekts war auffallend, dass sich Lehrkräfte emotional teilweise nur schwer von den Schicksalen der Schüler abgrenzen konnten. Vor allem in Fällen der Abschiebung oder des Arbeitsverbots hinterfragten manche den Sinn einer berufsintegrativen Beschulung. Deshalb untersuchte eine separate Forschungsarbeit (Simml 2019) das Belastungserleben und die Bewältigungsressourcen bei Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen.

[4] Insofern die quantitative oder qualitative Evaluation von einem „erfolgreichen Übergang“ spricht, sind diejenigen Anschlussoptionen gemeint, durch welche die Schüler in einen daran anschließenden oder bzw. nächsthöheren Bildungspfad einmünden: Duale Berufsausbildung, Berufsfachschule, Berufsgrundschuljahr, Einstiegsqualifizierung, Erwerbstätigkeit; mit der Bezeichnung der „erfolgreicher Beschulung“ sind darüber hinaus die Anschlussoptionen der weiterführenden Schule und der Wirtschaftsschule inkludiert; An dieser Stelle soll jedoch auch mit Nachdruck verdeutlicht werden, dass vor allem bei Schülergruppen mit sehr niedriger Vorbildung bereits Erfolge in der zunehmenden Lernprogression zu sehen sind, obwohl ggf. eine Klasse wiederholt werden muss.

Die qualitative Evaluation fungierte innerhalb des Modellprojekts als Bindeglied zwischen den Modellschulen und den Projektleitungen der Stiftung Bildungspakt Bayern in Absprache mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, wie folgende Abbildung graphisch darstellt.

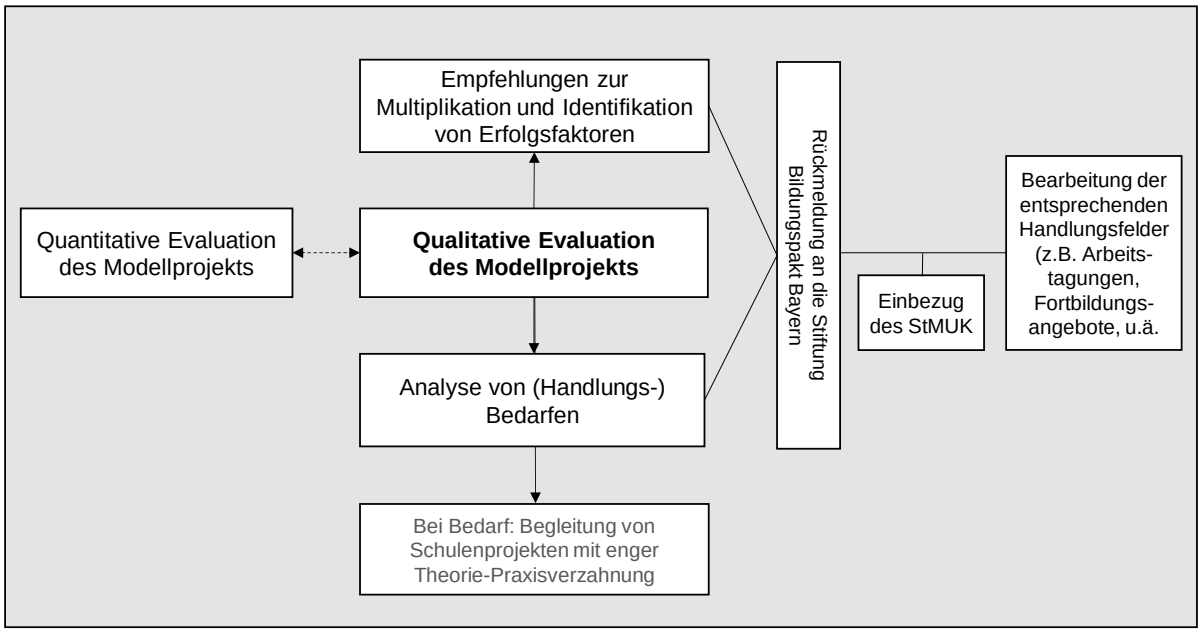


Abbildung 2: Einordnung der qualitativen Evaluation innerhalb des Projekts

Wie bereits vorgestellt, war die qualitative Evaluation darin bestrebt, den Entwicklungsprozess zu begleiten, zu bewerten und auf Basis der daraus resultierenden Ergebnisse (unter Einbezug der Ergebnisse der quantitativen Evaluation) Optimierungen zu ermöglichen bzw. die weitere Planung zu unterstützen. Neben der Analyse von (Handlungs-)Bedarfen begleitet die qualitative Evaluation auf Wunsch vonseiten der Modellschulen einzelne Schulprojekte.[5] Ein Ziel ist zudem, bewährte Erfahrungen, Schulprojekte, Unterrichtskonzepte und Erfolgsfaktoren für einen erfolgreichen Übergang zu identifizieren und auf dieser Basis Empfehlungen auszusprechen. Insgesamt verfolgen die Erkenntnisse, die aus den Datenerhebungen der qualitativen Evaluation des Modellprojekts hervorgehen, innerhalb des Projekts den Anspruch einer hohen Praxisrelevanz.

[5] Dazu wurden teilweise auch Lehramtsstudenten bzw. angehende Lehrkräfte im Rahmen einer Masterarbeit mit eingebunden.

III. Ergebnisse der Evaluation

A. Beschulungsmodell der Berufsintegrationsklassen

1. Zielgruppe

Bevor in Kapitel A2 die Konzeption des Beschulungsmodells der Berufsintegrationsklassen[6] vorgestellt und reflektiert wird, charakterisieren folgende Teilkapitel die Zielgruppe der neu zugewanderten Menschen mit Sprachförderbedarf, auf welche diese Klassen ausgerichtet sind. Dazu werden neben den qualitativen Evaluationsergebnissen auch andere einschlägige Erhebungen sowie die Daten der quantitativen Evaluation miteinbezogen, die allerdings in diesem Rahmen zusammengefasst dargestellt werden. Weiterführende Informationen dazu sind in den jeweiligen Berichten des (ISB 2017a, 2017b, 2018a, ISB 2019) zu finden.

1.1 Personenbezogene Merkmale

Mit personenbezogenen Merkmalen sind an dieser Stelle die Altersspanne, Geschlechterverteilung, die Herkunftsländer, Muttersprachen und Religionszugehörigkeiten gemeint.

Großteil der Schüler aus Afghanistan und Syrien
mit islamischer Religionszugehörigkeit

Das durchschnittliche Alter der BIK-Schüler liegt zwischen 19 und 20 Jahren und ist über alle vier Erhebungszeitpunkte des ISB konstant geblieben (ISB 2019). Die vier herkunftsstärksten Länder der Schüler in BIK sind Afghanistan, Syrien, Eritrea, Irak und Somalia (ebd.). Der Großteil der Schüler, insbesondere der afghanischen und syrischen Schüler, gehören dem Islam an, wohingegen (Flucht-)Migranten aus Eritrea häufiger dem Christentum angehören (vgl. Abbildung 3, vgl. ISB 2019).

Die Religion hat für die Schüler einen sehr hohen Stellenwert, wodurch sich teilweise Fragen ergeben, die im schulischen Kontext beantwortet werden müssen. Wie geht man beispielsweise als Schule mit dem Wunsch nach Schulbefreiungen aufgrund Moschee-Besuchen um? Was ist zu tun, wenn Lehrkräfte mitbekommen, dass eine Schülerin aus religiösen Gründen fremdbestimmt mit einem Mann verheiratet wird? Oder wie geht man damit um, wenn Schüler während der Fastenzeit des Ramadans zu sehr geschwächt sind, um körperliche Arbeit im Praktikum zu verrichten? Auch je nach Fachrichtung ergeben sich diesbezüglich unterschiedliche Situationen, die für viele Lehrkräfte neu und verunsichernd sind.

[6] Im weiteren Verlauf wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das Beschulungsmodell bestehend aus Sprachintensiv- bzw. Deutschklassen an Berufsschulen, Berufsintegrationsvorklassen und Berufsintegrationsklassen mit „Berufsintegrationsklassen“ bzw. „BIK“ abgekürzt (das Modell wird in Kapitel A 2.1 vollständig dargestellt).

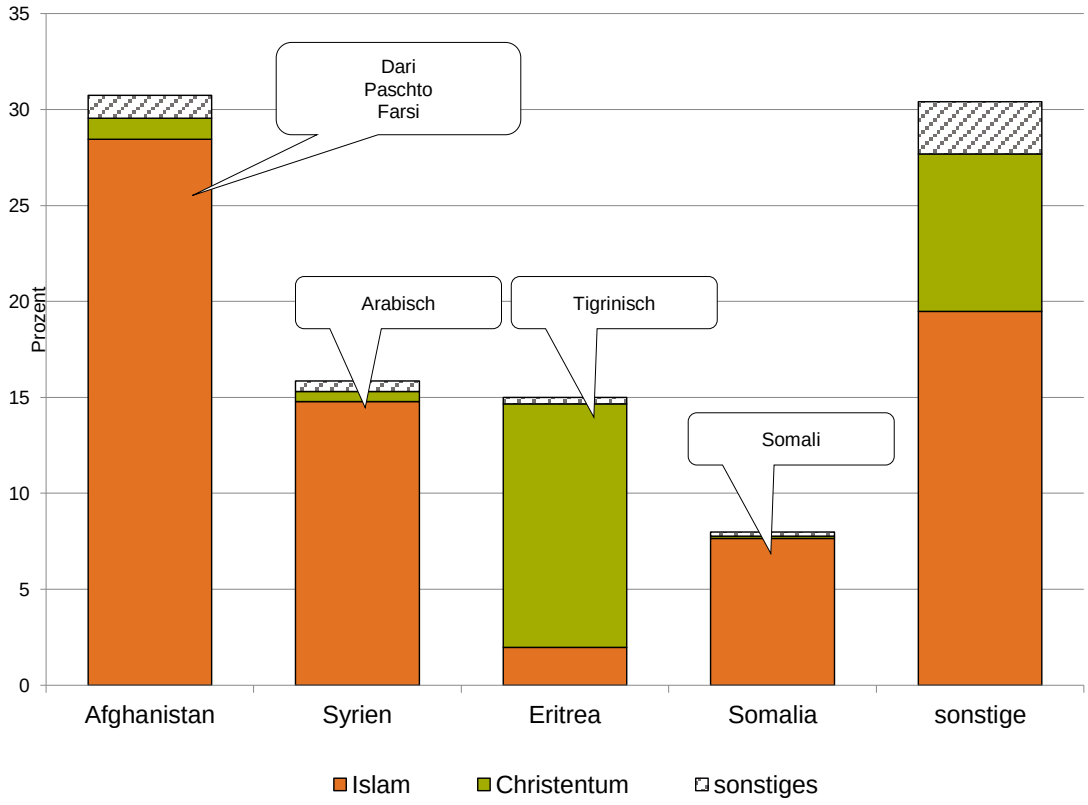


Abbildung 3: Religionszugehörigkeiten und vier zugangsstärkste Herkunftsländer mit Muttersprachen der Schüler in BIK (ISB 2018a).[7]

Die meistgenannten Muttersprachen von Schülern aus Afghanistan sind Dari, Paschto und Farsi, bei den Schülern aus Syrien ist Arabisch die häufigste Muttersprache, bei den Schülern aus Eritrea ist die Muttersprache überwiegend Tigrinisch und bei Schülern aus Somalia überwiegend Somali. Bereits hier wird der Bedarf der Alphabetisierung ersichtlich, da keine dieser Sprachen das in Deutschland vorherrschende lateinische Schriftsystem inkludiert.

Geflüchtete Frauen bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, Großteil der BIK- Schüler ist männlich

Der Großteil der BIK-Schüler ist männlich, wobei sich der Frauenanteil zwischen der ersten Erhebung (10% Frauen) vonseiten des ISB und der vierten Erhebung (33% Frauen) verdreifacht hat (ISB 2019). Im Rahmen des Modellprojekts haben Lehrkräfte immer wieder betont, wie wichtig es sei, der kleineren Gruppe der jungen Frauen mit Fluchthintergrund besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Auch die Bertelsmann Stiftung (2018) sowie die Friedrich Ebert Stiftung (Fendel 2019) betonen, dass geflüchtete Frauen und deren Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen und beruflichen Leben besonders gestärkt werden sollen, damit gleiche Bildungschancen entstehen können.

Die qualitative Evaluation hat im Projektjahr 2017/2018 ihren Fokus auf die jungen Frauen in Berufsintegrationsklassen gerichtet und stellte Unstimmigkeiten zwischen den Aussagen unterschiedlicher Interviewpartner fest. Ausführliche Informationen dazu sind im Zwischenbericht zum Schuljahr 2017/18 zu finden (Riedl und Simml 2018), an dieser Stelle folgt nur eine stark verdichtete Zusammenfassung der Ergebnisse:

[7] Hinweis: Die Erhebung des ISB im Schuljahr 2018/19 zeigt eine Übersicht über die Religionszugehörigkeiten über alle vier Erhebungszeitpunkte hinweg (ISB 2019, S. 17).

Der Großteil der jungen Frauen äußert den Wunsch, eine Berufsausbildung zu absolvieren, was grundsätzlich auch mit der Erhebung von Fendel (2019) übereinstimmt. „Die hohe Erwerbsmotivation spiegelt sich jedoch nicht in den Beschäftigungsquoten und der Geschlechtervergleich lässt vermuten, dass für Frauen höhere Barrieren des Arbeitsmarktzugangs existieren.“ (ebd., S. 1). Während die jungen Frauen sich in den qualitativen Befragungen der Evaluation als selbstbestimmt darstellen, berichten Lehrkräfte von Fällen der starken Fremdbestimmung vonseiten der Familien entgegen der Wünsche der jungen Frauen.

Darüber, inwiefern geflüchtete Mädchen ein teilweise fremdbestimmtes Leben führen oder dieses als einschränkend empfinden, kann nur schwer verallgemeinernd eine Aussage getroffen werden. Es gibt innerhalb der Gruppe an geflüchteten Mädchen ein großes Heterogenitätsspektrum, nicht nur hinsichtlich Schulbildung, sondern auch in Bezug auf die private und familiäre Lebensgestaltung, weshalb keine Pauschalierungen oder Stigmatisierungen erfolgen sollten. Trotzdem ist es wichtig, dass die Lehrkräfte die geflüchteten Mädchen in den BIK gut im Blick behalten und sie auf ihrem individuellen Weg zu einem selbstbestimmten Leben besonders bestärken. Regelmäßige Gespräche und eine vertrauensvolle Offenheit sind Voraussetzungen, um die Wünsche und Probleme der jungen Mädchen zu erkennen.

1.2 Vorbildung

Große Spannbreite in BIK: Analphabeten/Personen ohne Schulbildung bis hin zu akademischen Abschlüssen im Heimatland

In verschiedenen Forschungsarbeiten, welche die Bildungsbiographien der Fluchtmigranten in den letzten Jahren untersucht haben, zeigt sich eine enorme Spannbreite an unterschiedlichen Schulabschlüssen und bereits absolvierten Schuljahren (z.B. Baumann und Riedl 2016; Brücker 2016; Brücker et al. 2016b, 2017; Bundesagentur für Arbeit 2018; Schier 2017; Neske und Rich 2016; ISB 2017b, ISB 2018a, ISB 2019). Baumann und Riedl (2016) zeigen beispielsweise, dass in Berufsintegrationsklassen nicht alphabetisierte Schüler ohne Schulbildung zusammen mit jungen Erwachsenen mit akademischem Hintergrund aus dem Heimatland unterrichtet werden. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen der Evaluation des ISB im Modellprojekt. Insgesamt variiert die Schulbesuchsdauer im Heimatland zum vierten Erhebungszeitpunkt des ISB (2019) zwischen weniger als einem und mehr als 12 Jahren.

Vorbildung als wesentlicher Einflussfaktor zur Abschätzung der Lernprogression

Im Allgemeinen stellt sich die Vorbildung im Heimatland innerhalb des Modellprojekts als wesentlicher Einflussfaktor betreffend der Lernprogression innerhalb der Berufsintegrationsklassen heraus. Allerdings ist es schwierig, neben der Dauer des Schulbesuchs über die unterschiedlichen Bildungsniveaus der jeweiligen Schularten Aussagen zu treffen. So ist beispielsweise unklar, auf welchem Bildungsniveau sich ein Schüler befindet, der viele Schuljahre an einer Koranschule war. Da der Großteil der BIK-Schüler zudem keine Zeugnisse und Zertifikate vorweisen kann, machen sich die Schulen zu Beginn der Beschulung ein Bild des jeweiligen Leistungsstands in Form von Einstufungstests (vgl. Kapitel C2, vgl. Riedl und Simml 2018).

Um den häufig nur sehr gering vorhandenen Deutschkenntnissen zu begegnen, ist eine wesentliche Säule der Beschulung die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Im Team der Berufsintegrationsmaßnahme sind deshalb neben Personen mit klassischer Lehramtsausbildung Lehrende mit einschlägigem Studium im Bereich Deutsch-als-Zweitsprache von großer Bedeutung. Laut der bundesweiten Studie von Romiti et al. (2016)

verfügen 90% der Geflüchteten vor der Einreise nach Deutschland über keine schriftsprachlichen oder mündlichen Deutschkenntnisse (ebd., S. 37). Teilweise[8] müssen sie zunächst alphabetisiert werden (Scheible 2018; Brücker et al. 2017; Baumann und Riedl 2016).

Keine Vergleichbarkeit beruflicher und schulischer Anforderungen im Heimatland mit den Anforderungen in Deutschland

Ca. die Hälfte der Schüler gab in der Befragung der quantitativen Evaluation an, bereits im Heimatland gearbeitet zu haben, z.B. als Verkäufer, als Maurer oder Kraftfahrzeugmechaniker (ISB 2019). Allerdings machen auch hier die Lehrkräfte die Erfahrung, dass diese Angaben nicht gleichzusetzen sind mit den Anforderungen einer entsprechenden Berufsausbildung in Deutschland. So müssen die Lehrkräfte zu Beginn der Beschulung die Erwartungen und Vorstellungen vieler Schüler an realistische Zukunftsperspektiven anpassen.

1.3 Private Lebenssituation der Schüler mit Fluchthintergrund

Die Lebenssituation der Schüler mit Fluchthintergrund ist vielfach geprägt von Unsicherheit und einem fehlenden Rückzugsort, manche sind von bisher erlebten Geschehnissen traumatisiert.

Unsicherheit im Hinblick auf ihre Zukunft in Deutschland

Der Großteil der BIK-Schüler hat in Deutschland einen Antrag auf Asyl gestellt. Folgende Abbildung zeigt auf Basis der Erhebungen der quantitativen Evaluation des ISB in den einzelnen Schuljahren die Entwicklung im Hinblick auf die unterschiedlichen Asylstatus der Schüler.

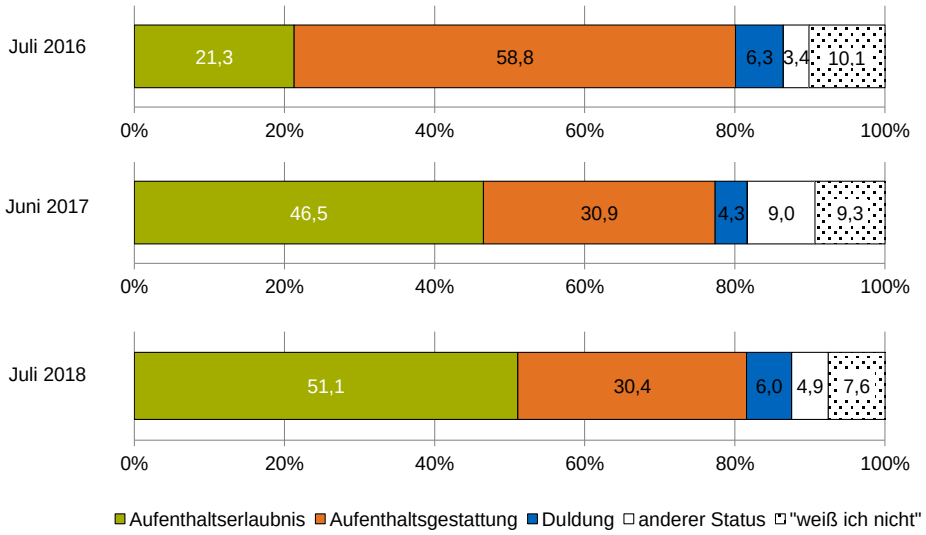


Abbildung 4: Unterschiedliche Asylstatus der Schüler

[8] Laut der bundesweiten IAB-BAMF-SOEP Studie gehören jeweils 4% dem funktionalen und primären Analphabetismus an (Brücker et al. 2017); Baumann und Riedl 2016 stellen in ihrer bayernweiten Studie in Berufsintegrationsklassen an Berufsschulen fest, dass rund 6% der Befragten ohne jegliche Lese-/und Schreibkompetenz nach Deutschland gekommen sind.

Begriffsklärung im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP Studie: Primäre Analphabeten: Personen, die weder in ihrer Muttersprache noch einer anderen offiziellen Landessprache sowie in Französisch oder Englisch schreiben und lesen können; funktionale Analphabeten: Menschen, die sämtliche (mit Skalenniveau) abgefragte Sprachen im Schreiben und Lesen „gar nicht“ oder „eher schlecht“ beherrschen.

Die Wartzeiten auf Asylbescheide verkürzten sich im Verlauf des Modellprojekts, was sich in den Daten widerspiegelt: Während sich im Juli 2016 noch über die Hälfte der Schüler auf eine Prüfung ihres Falls wartete, verringerte sich die Zahl an noch nicht entschiedenen Asylverfahren in den folgenden Jahren zunehmend. Unsicherheiten ergeben sich bei den Schülern allerdings nicht nur durch ihren Asyl- bzw. Aufenthaltsstatus, sondern auch in vielen anderen Lebensbereichen im Hinblick auf ihre Zukunft, was viele Schüler belastet (weiterführende Literatur hierzu s. Schiefer 2017).

Konflikte aufgrund unterschiedlicher Aufenthaltsstatus

Mit den unterschiedlichen Aufenthaltsstatus der Schüler gehen auch unterschiedliche Zugänge zum Arbeitsmarkt und unterschiedliche Leistungsbezüge und Rechte mit einher. Teilweise kommt es aus solchen Gründen in den Berufsintegrationsklassen auch zu Konflikten unter den Schülern, wodurch eine gemeinschaftliche Lernatmosphäre erschwert wird.

Einsamkeit, Sorge um Familien im Heimatland und teilweise Traumatisierungen

Häufige Gründe für die Flucht nach Deutschland sind Kriege, Verletzung der Menschenrechte oder Diskriminierung von Minderheiten im Heimatland. Manche Schüler erleben Retraumatisierungen im Unterricht, was die Lehrkräfte vor erhebliche Herausforderungen stellt. Dass sich die Familien vieler Schüler noch in der Herkunftsregion befinden, bereitet ihnen Sorge. Manche haben ihre Familien auf der Flucht verloren. Den Schülern fehlen oft vertraute soziale Beziehungen. Sie fühlen sich einsam.

2. Reflexion des Beschulungsmodells BIK

2.1 Zum Modell

Aufnahmevoraussetzungen

Unabhängig vom ausländerrechtlichen Status gilt in Bayern unter Berücksichtigung der altersmäßigen Voraussetzungen (zwischen 16 und 21 Jahren; in Ausnahmefällen 25 Jahren) die Schulpflicht für jeden, der seinen gewöhnlichen Aufenthalt in Bayern hat, in einem Berufsausbildungsverhältnis oder einem Beschäftigungsverhältnis steht (BayEUG, Artikel 35). Schulpflichtig ist auch, wer

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

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

Neben den geflüchteten Menschen dürfen auch Jugendliche und junge Erwachsene ohne Fluchthintergrund in die Berufsintegrationsklassen aufgenommen werden, wenn sie einen vergleichbaren Sprachförderbedarf haben.

Beschulungsmodell der „Berufsintegrationsklassen“

Wie die geltenden Klassenformen mit möglichen Zu- und Übergängen für Asylbewerber und Flüchtlinge an öffentlichen Berufsschulen konzipiert sind, zeigt Abbildung 5.

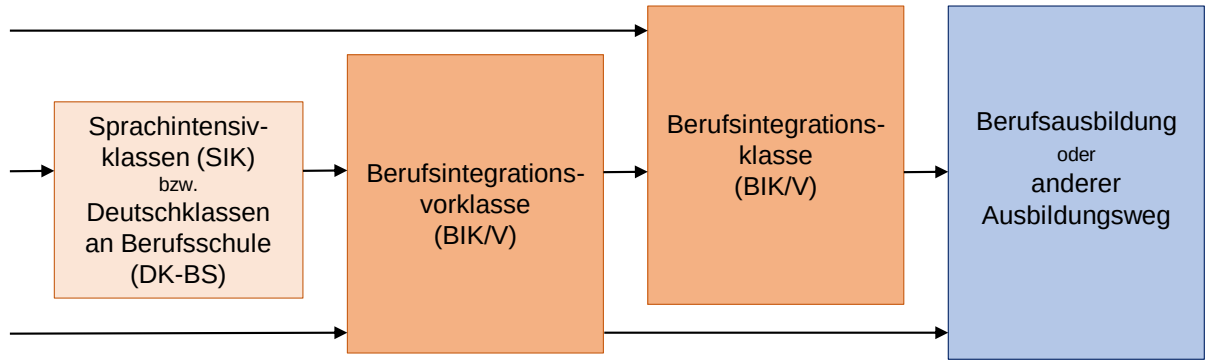


Abbildung 5: Beschulungsmodell für Neuzugewanderte in Bayern

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

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

Als Vorbereitung für die Berufsintegrationsvorklasse wurde im zweiten Schulhalbjahr 2015/2016 erstmalig eine Sprachintensivklasse (SIK) angeboten, die bis zu vier Monate die Sprachförderung in den Mittelpunkt stellt (ebd.; StMUK 2016). Zum Schuljahr 2018/19 wurden die „Sprachintensivklassen" (SIK) in „Deutschklassen an Berufsschulen" (DK-BS) umbenannt. Diese Klassen sind flexibel in ihrer Länge und Ausrichtung: Sie können sowohl als dreimonatige Überbrückungsmaßnahme für neue Schulbewerber während des Schuljahres eingesetzt werden als auch als einjährige Klassenform zur Alphabetisierung (StMUK 2018). Insgesamt ist das Modell der Berufsintegration in Bayern offen für eine flexible Klassenzuweisung, d.h. gute Schüler können beispielsweise unter Einhaltung der Berufsschulpflicht auch bereits im zweiten Jahr beginnen oder aber die Klassen jeweils wiederholen.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die eben genannten Klassenformen der Berufsintegration.

Tabelle 2: Übersicht zum Beschulungsangebot für geflüchtete Neuzuwanderer an bayerischen Berufsschulen

Abkürzung	DK-BS (bzw. SIK)	BIK/V	BIK
Bezeichnung	Sprachintensivklasse bzw. Deutschklasse an Berufsschulen	Berufsintegrations-**vor**klasse	Berufsintegrationsklasse
Zielgruppe	SuS[9], die keine oder kaum Sprachkenntnisse im Deutschen besitzen zur Vorbereitung auf das BIK/V	SuS, die Grundlagenförderung (v.a. in den Fächern Deutsch und Mathematik) benötigen	Schüler, die bereits fortgeschritten im Lernprozess sind
Inhaltliche Schwerpunkte	Vermittlung von Deutschkenntnissen, Alphabetisierung, Wertebildung	Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Grundlagen im Fach Mathematik, Wertebildung	Praktika in Betrieben, Betreuung der Praktika durch sozialpädagogische Fachkräfte, sprachlicher, fachlicher und allgemeinbildender Unterricht, Wertebildung
Dauer	Bis zu 4 Monaten, 1Jahr bei Alphabetisierungs-klassen, flexibel einsetzbar	1 Jahr	1 Jahr
Anschluss-möglichkeiten und Abschlüsse	BIK/V, BIK, BIK/Ü	BIK, BIK/Ü	Mittelschulabschluss, ggf. Teilnahme an der Prüfung zum qualifizierenden Mittelschulabschluss
Beteiligte Akteure	Berufsschule und Kooperationspartner	Berufsschule und Kooperationspartner	Berufsschule und Kooperationspartner

Kooperatives Konzept: Berufsschule arbeitet mit externem Bildungsträger zusammen

Alle Klassenformen zur Berufsintegration werden (mit Ausnahme kommunaler Schulen) in kooperativer Form durchgeführt. Neben den Lehrkräften der Berufsschule werden auch

[9] SuS wird in dieser Tabelle als Abkürzung für Schülerinnen und Schüler verwendet

Lehrkräfte eines Kooperationspartners (Bildungsträger) und sozialpädagogische Fachkräfte des Kooperationspartners eingesetzt. Die Leistung der Kooperationspartner wird aus Mitteln des Freistaates Bayern sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert.

Beschulungsmodelle zur Berufsintegration für Fluchtmigranten sind bundesweit unterschiedlich: Paralleles Modell mit Mittelschulabschluss in Bayern

Bayern unterscheidet sich im schulorganisatorischen Modell von anderen Bundesländern. Zwar ist Deutschland auf Bundesebene dafür verantwortlich, Regelungen zur Schulpflicht einzuhalten, aufgrund der Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer liegt die konkrete Umsetzung des Bildungsrechts jedoch in der Hand der Landesverfassungen und bzw. oder ist in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Anstelle von teilintegrativen oder integrativen Modellen, in welchen der Unterricht für die Neuzugewanderten (teils) in einer Regelklasse stattfindet, wählt Bayern das parallele Modell mit Schulabschluss zur Berufsintegration Neuzugewanderter mit hohem Sprachförderbedarf.[10] Trotz separierender Effekte, die jedoch durch Maßnahmen zur innerschulischer Integration ausgeglichen werden können (vgl. Kapitel D4; vgl. Riedl und Simml 2018), hat sich ein paralleles Beschulungsmodell zur Berufsintegration für diese Zielgruppe im Rahmen des Modellprojekts als notwendig und gewinnbringend herausgestellt.

2.2 Reflexion

Wie in Kapitel A1 vorgestellt, kommen die Schüler in den BI-Klassen zu großen Teilen aus Afghanistan, Syrien, Eritrea und Somalia und bringen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Bildungsniveaus bzw. unterschiedlicher Vorbildung mit. Verbunden mit den sprachlichen und asylrechtlichen Barrieren aufgrund noch nicht abgeschlossener Asylverfahren oder negativer Asylbescheide und Ängste vonseiten der Schüler müssen Lehrkräfte geeignete Wege finden, ihre Schüler auf einen Beruf vorzubereiten.

Nach mehreren Erprobungsjahren hat sich insgesamt das Modell der Berufsintegrationsklassen als eine geeignete Beschulungsform herausgestellt. Auch nach Abgleich mit den von Ebbinghaus und Gei (2017) herausgearbeiteten Ansätzen, die von über 90% der befragten Experten aus dem beruflichen Bildungswesen für die Gestaltung des Übergangssystems (mit dem Ziel einer dualen Berufsausbildung) für Neuzugewanderte als sinnvoll eingestuft wurden, erfolgt ein insgesamt positives Resultat:[11]

Potentialanalysen zu Beginn der Beschulung in Form von „Einstufungstests“

Ebbinghaus und Gei (2018) benennen als erstes Kriterium *Kompetenzfeststellungsverfahren/ Potentialanalysen zu Beginn der Berufsorientierung*. In Berufsintegrationsklassen erfolgt eine erste Potentialanalyse anhand sogenannter „Einstufungstests“ zur groben ersten Filterung im Hinblick auf eine äußere Differenzierung bei Klasseneinteilung. Denn viele (Flucht-) Migranten in Berufsintegrationsklassen können keine Zertifikate oder Zeugnisse vorweisen, das Spektrum an Vorbildung und bereits erworbener Kompetenzen und Qualifikationen ist enorm. Die dadurch mögliche Homogenisierung der Klassen ist für alle befragten Lehrkräfte ein elementarer Schritt, um die unterschiedlichen Sprach- bzw. Leistungsniveaus der neu zugewanderten Schülerschaft möglichst individuell und effizient fördern zu können (vgl. Kapitel C2).

In den Klassen arbeiten Lehrkräfte mit berufspädagogischer Ausbildung sowie Lehrkräfte mit Expertise im Bereich Deutsch als Zweitsprache zusammen (vgl. Kapitel C3). Letztere konzipieren die dort verwendeten „Einstufungstests“ für ihre jeweiligen Schulstandorte

[10] Zur deutschlandweiten Übersicht vgl. Massumi et al. 2015b

[11] Die folgenden Ausführungen decken sich zu großen Teilen mit Simml und Riedl 2019

eigenständig und unabhängig voneinander. Innerhalb des Modellprojekts stellt sich allerdings heraus, dass der Aufbau dieser verschiedenen Dokumente sowie die Umsetzung an den befragten Modellschulen sich formal sehr stark ähneln: Die Einstufungstests umfassen jeweils unterschiedliche Aufgaben, die den einzelnen Deutsch-Fertigkeiten *sprechen und zuhören, schreiben* und *lesen* zugeordnet werden können. Bevor weitere Differenzierungsschritte erfolgen, ist ein erstes Ziel, die Schüler in nicht alphabetisierte und bereits alphabetisierte Lernende zu unterteilen. Zuverlässige Parameter für Potentialeinschätzungen zu Beginn der Beschulung sind darüber hinaus Informationen zur Art und Dauer der Schulbildung im Heimatland. Auch Fremdsprachenkenntnisse (z.B. Englisch) werden von manchen Schulen abgefragt. Denn sobald jemand bereits Sprachlernerfahrungen, Lernstrategien und grundlegende Kompetenzen in Mathematik erworben hat, kann in den meisten Fällen von einem höheren Leistungsvermögen ausgegangen werden, im Gegensatz zu Schülern, die bis zu diesem Zeitpunkt noch keine oder nur wenige Jahre Schulbildung erhalten haben. Neben sprachlichen Kompetenzen wird vonseiten vieler Modellschulen empfohlen, auch mathematische Vorkenntnisse abzufragen. Denn schwache bzw. gute Deutschkenntnisse korrelieren nicht unmittelbar mit schwachen bzw. guten mathematischen Kompetenzen.

Sprachförderung und Berufsvorbereitung als ineinandergreifende Säulen der Beschulung

Die folgenden beiden Ansätze lauten *Integration von Sprachförderung in alle berufs- und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen & Verankerung berufsorientierender Elemente in alle Integrations- und Sprachkurse*. Hierzu sei vorweg gesagt, dass sich die Berufsintegrationsklassen sowohl als berufsbezogene Vorbereitung als auch als Sprachfördermaßnahme 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 Unterrichtprinzip 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 (DaZ) 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, sodass 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.

Betriebliche Phasen bzw. Praktika als fester Bestandteil der Berufsintegrationsklasse

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 2017c) 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 sowie sprachliche und teilweise kulturelle Barrieren zusätzliche Probleme und Unsicherheiten bei Betrieben auf. Umso wichtiger ist es deshalb, dass im Zuge erfolgreich verlaufender Praktika Vorbehalte verringert werden können.

Die Umsetzbarkeit langfristiger Mentoring-Projekte gestaltet sich an den Schulen schwierig

Das fünfte Kriterium von Ebbinghaus und Gei (2017) ist die *Begleitung des Übergangs- und Ausbildungsprozesses durch eine beständige Person (Mentorenprinzip)*. Diesen Ansatz versuchen zwar mehrere Modellschulen zu verfolgen – sei es durch Mentoring-Systeme vonseiten leistungsstärkerer Schüler 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: 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 und Lehrer sowie eine nachhaltige Begleitung der jungen Erwachsenen vonseiten beständiger Bezugspersonen besonders in Berufsintegrationsklassen von großer Bedeutung sind, hat sich in jedem Projektjahr erneut bestätigt. Allerdings sind hierfür erhebliche zeitliche, organisatorische und personelle Ressourcen notwendig.

Im Allgemeinen lässt das Beschulungsmodell samt Lehrplan den Lehrkräften viel Spielraum und Flexibilität, was zwar Gefahren uneinheitlicher Bewertungsmaßstäbe u.ä. birgt, jedoch aufgrund des Heterogenitätsspektrums der Schülerschaft einen wichtigen und gewinnbringenden Faktor darstellt. Beispielsweise ist dadurch bei sehr leistungsschwachen Schülern mit geringer Vorbildung möglich, nach einer Sprachintensivklasse die beiden darauf aufbauenden Klassenstufen BIK/V und BIK zu wiederholen. Das bedeutet, dass vonseiten der Schule das im Kern auf zwei Jahre ausgerichtete Beschulungsmodell je nach Förderbedarf des Schülers auf bis zu fünf Jahre ausgeweitet werden kann. Ebenso gilt: Leistungsstarke Schüler können bereits mit dem zweiten Beschulungsjahr BIK beginnen und die Vorbereitungszeit auf den Beruf (samt Erwerb des Mittelschulabschlusses bei erfolgreichem Absolvieren der Klasse) damit verkürzen.

Bereits an dieser Stelle soll jedoch auch betont werden: In sehr vielen Fällen wird trotz eines erfolgreichen Übergangs in Ausbildung ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss als schwierig eingeschätzt, insofern nicht auch während der Ausbildung zusätzliche Förderung (v.a. in den Fächern Deutsch und Mathematik) erfolgt.

3. Inkludierende Anforderungen und Rollenbilder

Zu Beginn des Modellprojekts wurde auf Basis qualitativer Datenerhebungen an ausgewählten Schulstandorten eine Tätigkeitsanalyse verbunden mit den verschiedenen Rollenbildern der Lehrkräfte erstellt (vgl. Riedl und Simml 2016). Folgende Auflistung fasst die Anforderungen an das Team der Berufsintegrationsklassen in Orientierung daran zusammen. Dabei ist zu beachten, dass die Lehrkräfte je nach zu Grunde liegenden Haltungen und Überzeugungen andere Schwerpunkte im Hinblick auf ihr Tätigkeitsprofil setzen, weil sie sich selbst (in unterschiedlichem Maße) verschiedene Rollen zuschreiben.

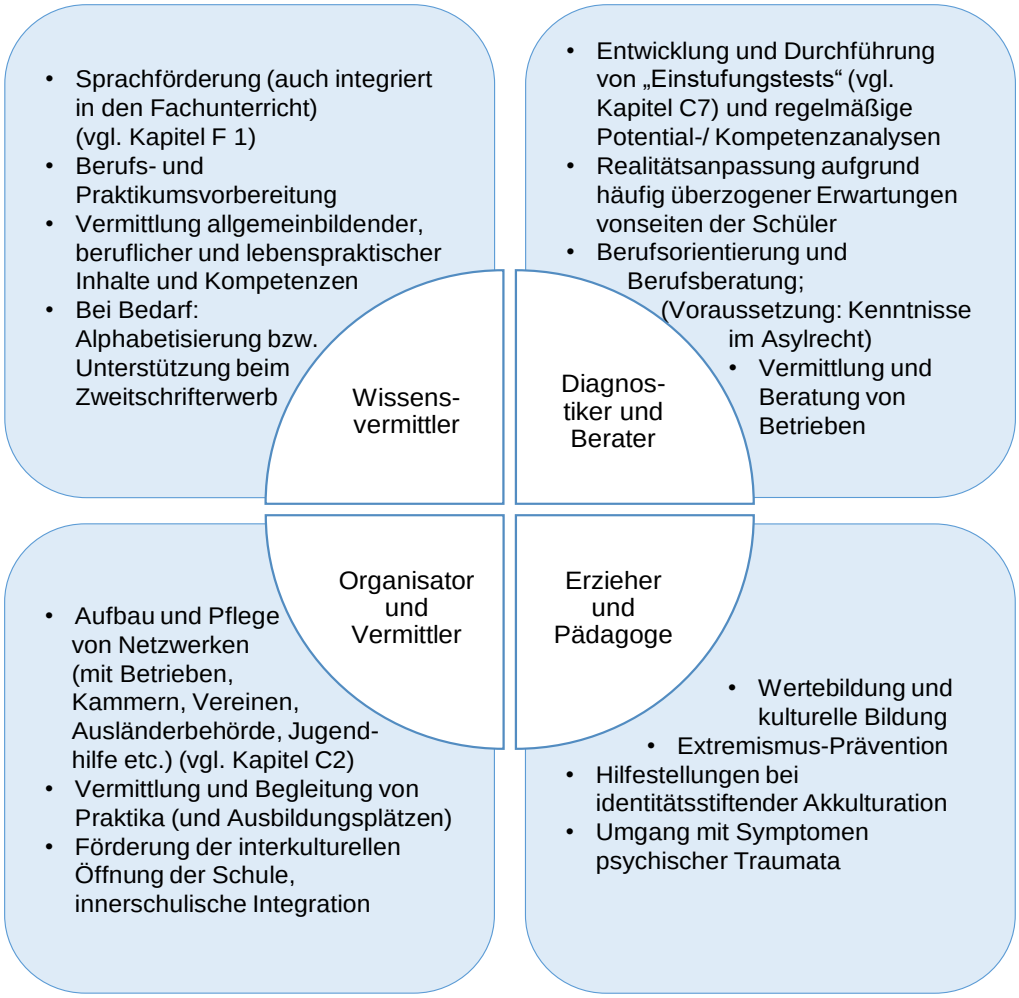


Abbildung 6: Tätigkeiten und Rollenbilder von BIK-Lehrkräften im Überblick

Die Auflistung an Anforderungen und Rollenbildern in Abbildung 7 veranschaulicht bereits die Relevanz eines interprofessionellen Teams aus DaZ-Lehrkräften, Berufs-/ Wirtschaftspädagogen und sozialpädagogischen Fachkräften (vgl. Kapitel C3). Während DaZ-Lehrkräfte insbesondere die Sprachförderung und Alphabetisierung samt Entwicklung und Durchführung von Einstufungstests (vgl. Kapitel C2) zur Diagnostik bereits vorhandener Kompetenzen und Potentiale in den Mittelpunkt ihrer Tätigkeit rücken und sich als Wissensvermittler und Sprach-Diagnostiker verstehen, kümmern Berufs-/ Wirtschaftspädagogen sich insbesondere um die Vermittlung allgemeinbildender, beruflicher und lebenspraktischer Inhalte und Kompetenzen, Berufsberatung und Realitätsanpassung (vgl. Kapitel D2), die Zusammenarbeit mit externen Netzwerken (z.B. Betrieben, Kammern) (vgl. Kapitel C1) als auch die innerschulische Integration samt Wertebildung (s. Kapitel D3). Das Rollenverständnis dieser Lehrkräfte setzt sich neben dem Wissensvermittler auch aus

anderen Rollen zusammen: Berater, Pädagoge sowie Organisator und Vermittler. Sozialpädagogische Fachkräfte unterstützen und entlasten die Lehrkräfte in verschiedenen Bereichen wie z.B. bei der Vermittlung und Betreuung von Praktika oder bei pädagogischen Themen.

Ein breites Tätigkeitsspektrum innerhalb des gesamten Teams mit möglichst individueller Schüler-Ausrichtung stellt sich im Rahmen der vergangenen Projektjahre als wichtige Ressource heraus. Dies unterstreichen auch Gei und Matthes (2017) in ihrer Untersuchung. Sie identifizieren zum einen den hohen Unterstützungsbedarf bei der Alltagsorganisation der Schüler. Zum anderen stellten sie fest, dass sich 40 Prozent der bislang nicht in die vollqualifizierende Ausbildung eingemündeten Bewerber und sich rund ein Drittel aller Befragten unabhängig von ihrem Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche mehr Hilfe bei Behördengängen und dem Umgang mit diesen wünscht (Gei und Matthes 2017, S. 5). An dieser Stelle kommt wiederum der schulischen Netzwerkarbeit Relevanz zu (vgl. Kapitel C1).

4. Erfolgsquoten nach BIK (innerhalb des Modellprojekts)

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) erfasst im Rahmen der quantitativen Evaluation die Zahlen zum Übergang nach der Berufsintegrationsklasse.

62% erfolgreiche „Übergänger“ nach BIK, davon 33% in eine duale Berufsausbildung

33% der jungen Menschen haben im Projektjahr 2018/19 nach der Berufsintegrationsmaßnahme einen erfolgreichen Übergang in eine duale Berufsausbildung geschafft (ISB 2019) und münden damit in die regulären Fachklassen an Berufsschulen ein. Der Zweifel vieler BIK-Lehrkräfte, der den Ausbildungsverbleib bzw. den Ausbildungsabschluss betrifft, wurde über die Projektlaufzeit hinweg verstärkt (vgl. Riedl und Simml 2017b, 2017a, 2018). Eine vollschulische Ausbildung an der Berufsfachschule konnten im Schuljahr 2018/19 sieben Prozent angehen. Neun Prozent gaben an, nach den BIK einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können, wohingegen sich drei Prozent auf das Berufsgrundschuljahr und ein Prozent auf die Einstiegsqualifizierung verteilen. Sieben Prozent gaben an, anschließend eine weiterführende Schule zu besuchen, zwei Prozent eine Wirtschaftsschule. Das bedeutet in Summe, dass 62% eine erfolgreiche Übergangsmaßnahme erreichen konnten (ISB 2019).

Vergleicht man diese Werte mit den Ergebnissen aus der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016 (Gei und Matthes 2017, S. 4), die Ausbildungsstellenbewerber mit Fluchthintergrund nach ihren Übergangsoptionen befragt hat, ähneln sich die Quoten an vielen Stellen. So gab beispielsweise ein Drittel der Schüler aus nicht europäischen Asylzugangsländern an, sich in einer vollqualifizierenden Ausbildung oder in einem Studium zu befinden (duale Ausbildung: 30%; vollzeitschulische Ausbildung: zwei Prozent) (ebd., S. 4). Berücksichtigt man in den Daten des ISB (2018; 2019) die Übergänger in eine duale und eine vollschulische Ausbildung, ergeben sich für das Jahr 2019 ebenfalls 32 Prozent, im Jahr 2019 stieg der Wert auf 40 Prozent an.

Kraftfahrzeugmechatroniker als am häufigsten (angestrebter) Ausbildungsberuf der männlichen BIK-Schüler

Berufswünsche von männlichen BIK-Schülern richten sich laut Aussage der Lehrkräfte zu großen Teilen auf technische Fachbereiche (Fahrzeug-/Metall-/Elektrotechnik). Kroll und Uhly (2018) haben Ausbildungsberufe von Personen mit Staatsangehörigkeit eines Asylherkunftslands erhoben. Auch hier befinden sich die beiden meist genannten Berufe in einschlägigen Fachbereichen: Kraftfahrzeug- und Elektrotechnik. Aus den amtlichen

Schuldaten in Bayern geht unabhängig vom Geschlecht ebenso der KfZ-Mechatroniker als eine der drei beliebtesten Berufe hervor – zu den häufigsten drei Berufen gehören zudem Hotelfachmann und zahnmedizinische Fachangestellten (Aussage des Kultusministeriums am 10. April 2019).

(Zahn-)Medizinische Fachangestellte und Friseurin als häufigste Ausbildungsberuf der weiblichen BIK-Schüler

Im Hinblick auf die Frauen beschränken sich die Top Drei Berufe auf den Fachbereich Gesundheit und Pflege. Rund 26% gaben den Beruf der Zahnmedizinischen Fachangestellten an, 14% Friseurin und 12% Medizinische Fachangestellte (Kroll und Uhly 2018, S. 24). Damit verteilen sich über die Hälfte der Frauen auf diese drei Berufe. Die Streuung über unterschiedliche Fachbereiche ist bei den Männern aus Asylherkunftsländern weitaus breiter (ebd., S. 44).

B. Organisation und Gestaltung des Modellprojekts

Aufgrund der hohen Zugangszahlen wurden die Unterrichtsangebote für Neuzugewanderte (mit Fluchthintergrund) erheblich ausgebaut (vgl. Abbildung 1). Da die Datenbasis zur Qualifikation junger Asylsuchender zu diesem Zeitpunkt sehr lückenhaft war, wurde das Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ zum Schuljahr 2015/2016 ins Leben gerufen, um in unterschiedlichen Explorationsprojekten Erkenntnisse zur organisatorischen, inhaltlichen und sprachlichen Unterrichtsgestaltung zu gewinnen. Konzepte und Instrumente zur Unterrichtsplanung und Förderungen sollen von den Schulen entwickelt, erprobt und bei Bedarf bzw. Erfolg multipliziert werden (Stiftung Bildungspakt Bayern 2016).

1. Projektorganisation

Das Modellprojekt war zu Beginn sehr offen angelegt, d.h. es bestand kein vordefinierter Zeitplan bezüglich bestimmter Teilziele oder konkreter Arbeitspakete. Obwohl diese offen angelegte Projektstruktur bei den Lehrkräften anfänglich zu Unsicherheiten führte, brachte diese Herangehensweise im Verlauf des Projekts viele Vorteile mit sich:

Die Schulen konnten sich auf Basis ihrer bereits bestehenden Erfahrungswerte intensiv in der Gestaltung des Projekts einbringen. Der hohen Dynamik im politisch-gesellschaftlichen Bereich konnte man durch die bestehende Planungsflexibilität besser gerecht werden. Projektbegleitend ließen sich die an Schulen herausstellenden Bedarfe berücksichtigen, die vor Beginn des Modellprojekts noch nicht abgeschätzt werden konnte.

Diese offene Herangehensweise stellte sich vor allem deshalb als sehr erfolgreich heraus, weil die Zuständigkeiten im Projekt-Planungsteam der Stiftung Bildungspakt Bayern klar verteilt sind, der Kontakt zu den Schulen auf wertschätzende und sehr unterstützende Art und Weise gepflegt wurde und regelmäßige Absprachen zwischen Stiftung Bildungspakt Bayern und Bayerischem Staatsministerium für Unterricht und Kultus stattfanden. Letzteres hat für die Schulen zu einem klaren und verbindlichen Orientierungsrahmen für ihre herausfordernde Arbeit in einem bisher nicht eindeutig regulierten Arbeitsfeld geführt, was sehr positiv bewertet wurde.

Die Projektleitung des Modellprojekts der Stiftung Bildungspakt Bayern trug die Verantwortung für Koordinations-, Kommunikations- sowie Planungsprozesse, wofür ihr die notwendigen Weisungs- und Entscheidungsbefugnisse erteilt wurden. Damit waren für die Projektbeteiligten die Ansprechpartner klar, an welche sie sich bei Fragen oder Wünschen wenden können.

Ein weiterer, elementarer Erfolgsfaktor des Projekts war das intensive Zusammenwirken der beteiligten Lehrkräfte in Teams an den jeweiligen Schulen. Dies stützte den Erhalt von Motivation und Engagement, obwohl sich teilweise große Ernüchterung bei den Lehrkräften einstellte, u. a. wegen der asylrechtlichen Hürden oder der mühsamen Lernprogression vieler Schüler. Aus der offenen, schriftlichen Befragung vonseiten der qualitativen Evaluation (Abbildung 8) im Schuljahr 2018/19 geht hervor, dass insbesondere die regelmäßigen Arbeitstagungen, die einen wesentlichen Baustein im Modellprojekt darstellten, ebenfalls zum Erhalt der Motivation als auch zur Förderung der Teambildung beigetragen haben. Dabei ist auch zu sehen, dass für das Gemeinschaftsgefühl innerhalb des Projekts und die gegenseitige, standortübergreifende Unterstützung der Modellschulen das informelle Zusammensein außerhalb der regulären Programmpunkte besonders häufig als positiver Einflussfaktor vonseiten der Lehrkräfte genannt wurde.

Die regelmäßige Präsenz von Vertretern des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus zeigte die große Bedeutung, die dem Modellprojekt beigemessen wurde. Zudem empfanden die Lehrkräfte den Austausch mit dem Kultusministerium als motivierend und

wertschätzend. Die ministeriellen Vertreter stellten auf Arbeitstagungen aktuelle Entwicklungen vor und gaben den Schulen die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen und miteinander ins Gespräch zu kommen. Auch an den informellen Gesprächen außerhalb der geplanten Arbeitsphasen nahmen sie mehrmals teil, was die Schulen als besonders positiv vermerkten.

Die Arbeitstagungen dienten den Modellschulen im Allgemeinen zum gegenseitigen Austausch, als Ressource zum Erarbeiten gemeinsamer Produkte und zu Fort-/ Weiterbildungszwecken. So wurden beispielsweise regelmäßig und bedarfsorientiert Experten aus verschiedenen Fachgebieten eingeladen. Durch den regelmäßigen Austausch zwischen den Modellschulen gingen für sie neue Inspirationen für Unterricht und Schulorganisation, Feedback auf Augenhöhe und emotionale Unterstützung einher.

Viele der in diesem Kapitel genannten Aspekte zur Projektorganisation finden sich auch in folgender Abbildung 8. Sie greift die Ergebnisse einer offenen Befragung aller Modellschulen zu ihrem eingeschätzten Mehrwert durch die Teilnahme am Modellprojekt auf.

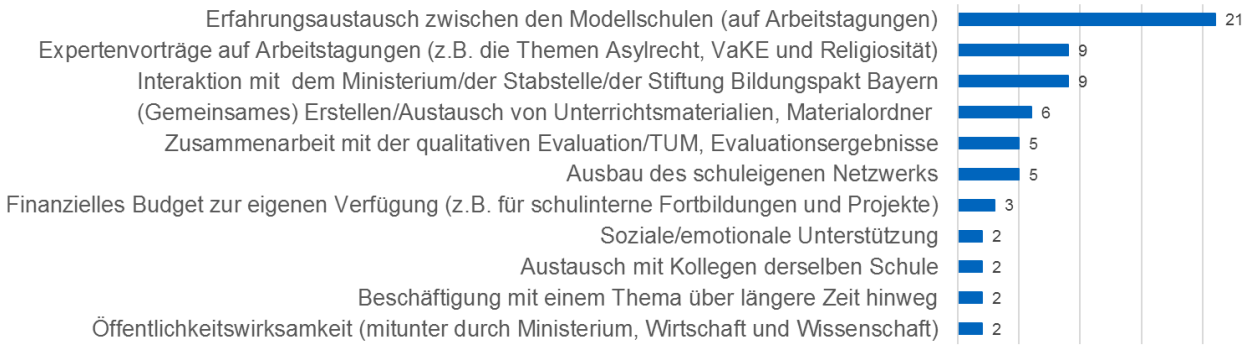


Abbildung 7: Mehrwert durch die Teilnahme am Modellprojekt aus Sicht der Schulen

Die qualitative Evaluation nutzte die vorletzte Arbeitstagung des Modellprojekts (Schuljahr 2018/19) für eine schriftliche Befragung aller Schulen (mit jeweils einem Vertreter) mit der Frage, welchen Mehrwert sie für sich durch die Teilnahme am Modellprojekt erkennen. Ohne Einschränkungen oder Vorgaben durften die Modellschulen ihre Aspekte zu Papier bringen. Die Antworten der Schulen wurden nach inhaltlichen Kriterien sortiert und zu den Kategorien in Abbildung 8 zusammengefasst. Weil diese Kategorien weitgehend selbsterklärend sind und die inhaltlichen Aspekte dazu im Laufe dieses Berichts an verschiedenen Stellen (bereits) aufgegriffen wurden/werden, wird an dieser Stelle auf eine nähere Erläuterung dazu verzichtet.

2. Längsschnittlicher Verlauf im Überblick

In folgender Graphik sind Eckpunkte im Modellprojekt entlang des zeitlichen Verlaufs einschließlich der Entwicklung der Klassenzahlen abgebildet.

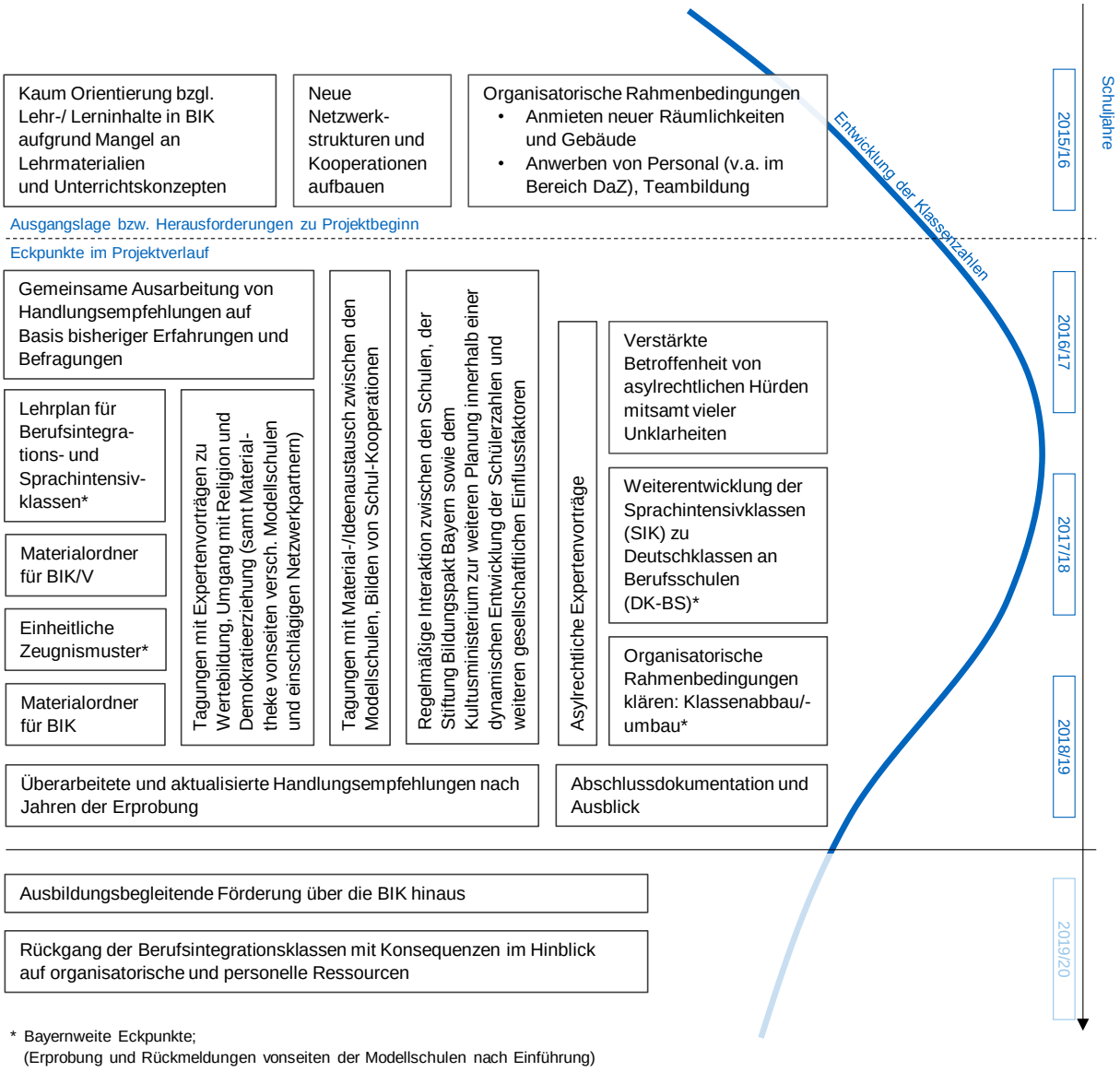


Abbildung 8: Eckpunkte im Verlauf des Modellprojekts

Das Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ startete im Schuljahr 2015/16 zu Beginn des starken Anstiegs der Berufsintegrationsklassen und lief bis zum Ende des Schuljahrs 2018/19, zu welchem Zeitpunkt die Klassenzahlen wieder rückläufig waren. Der Beginn und Zeitraum der Projektinitiative war demnach sehr gut gewählt, sodass die Schulen während der raschen Entwicklung der Klassenzahlen durch vielfältige Maßnahmen innerhalb des Projekts begleitet werden konnten (vgl. Abbildung 9):

Zu Beginn des Modellprojekts im Schuljahr 2015/16 wurde ersichtlich, dass die beteiligten Akteure kaum Orientierung bzgl. geeigneter und einheitlicher Lehr-/Lerninhalte, Materialien und Unterrichtskonzepte für die Zielgruppe in Berufsintegrationsklassen hatten. Große zeitliche und organisatorische Ressourcen wurden für die Suche und das Anwerben bzw. Anmieten neuer Räumlichkeiten und Gebäude benötigt, die aufgrund der stark steigenden Schülerzahlen im BIK-Bereich notwendig waren. Damit einhergehend ist das Anwerben von Personal (v.a. im Bereich Deutsch als Zweitsprache), welches in das bestehende Team an der Berufsschule integriert werden muss. Nicht allen Bewerbern konnte zu diesem Zeitpunkt ein

Schulplatz zur Verfügung gestellt werden, weil das Angebot an Schulplätzen nicht ausgereicht hatte. Bereits ein Jahr später (Schuljahr 2016/17) wurden die Klassenzahlen erheblich ausgebaut, was weitere räumliche und personelle Ressourcen forderte. Des Weiteren mussten neue Netzwerkstrukturen und Kooperationen aufgebaut werden (Kapitel C1).

Nachdem die organisatorischen Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulstandorten weitgehend geregelt waren, richtete das Modellprojekt den Fokus auf die qualitative Ausgestaltung des Unterrichts in Berufsintegrationsklassen. Die enorme Spannbreite an Vorbildung mitsamt unterschiedlicher Ausprägung von Arbeits-/Lernstrategien der jungen Menschen (vgl. Kapitel A 1.2) bringt dabei große Herausforderungen mit sich. Im Austausch zwischen den Schulen stellte sich hierbei zügig heraus, dass eine Homogenisierung der Klassen (in erster Linie nach Sprachniveaus) zu Beginn der Beschulung Sinn macht (vgl. Kapitel C2). Lehrkräfte mit DaZ-Qualifizierung erarbeiteten dafür sogenannte „Einstufungstests“. Denn nahezu keine Schüler in den BIK konnte bisherige Zeugnisse, Zertifikate oder andere Kompetenznachweise vorweisen. Bereits hier war der Austausch zwischen den Schulen auf regelmäßigen Arbeitstagungen sehr anregend und gewinnbringend für die Beteiligten.

Damit auch andere, nicht am Projekt beteiligte Schulen von den Erfahrungen und Erkenntnissen profitieren können, erarbeiteten alle Beteiligten des Modellprojekts zu diesem Zeitpunkt gemeinsame Handlungsempfehlungen, die in regelmäßigen Abständen aktualisiert wurden.[12]

Da bis zum Schuljahr 2016/17 kein Lehrplan existiert, klagten die Lehrkräfte zu Beginn des Projekts über fehlende Orientierungshilfen, mangelnde Einheitlichkeit der Lehr-/Lerninhalte und schulintern sowie schulübergreifend über nicht hinreichend abgestimmte Konzepte. Mit der Einführung des Lehrplans, an dem verschiedene Akteure aus dem Modellprojekt einschließlich der wissenschaftlichen Begleitung beteiligt waren, wurde ein verbindlicher Rahmen geschaffen, obgleich der Lehrplan den Lehrkräften nach wie vor eine große Gestaltungsfreiheit einräumt. Dass die Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten im Bereich der Berufsintegration jedoch von hoher Relevanz sind, betonen die Abteilungsleitungen – vor allem in den ersten Projektjahren – in nahezu jedem Interview. Vor allem die hohe Dynamik rund um Berufsintegrationsklassen verbunden mit den komplexen asylrechtlichen Hintergründen der Schüler erfordern einen entsprechenden Handlungsspielraum für die Abteilungsleitungen, um zielorientiert und effizient arbeiten zu können. Die BIK-Lehrkräfte konnten außerdem ihre Unterrichtsmaterialien, welche sie bis zu diesem Zeitpunkt bereits erarbeitet und erprobt hatten, den Lernfeldern und Kompetenzzielen des Lehrplans weitgehend zuordnen und weiterhin einsetzen, wodurch die Akzeptanz des Lehrplans trotz anfänglicher Skepsis sehr schnell gegeben war. Die Implementierung und Umsetzung des Lehrplans erfolgt an den befragten Modellschulen weitgehend konsequent. Allerdings stellt sich im Verlauf des Modellprojekts die im Lehrplan enthaltene Querschnittsaufgabe der „Wertebildung und kulturelle Bildung“ als eine Aufgabe dar, dessen konkrete Umsetzung im Schulalltag vonseiten der befragten Lehrkräfte nur sehr rudimentär beschrieben werden konnte (vgl. Kapitel D 3). Um konkrete Hilfestellungen und Diskussionen rund um diese Themen anzuregen, wurden verschiedene Tagungen dafür verwendet. So folgte beispielsweise in Zusammenarbeit mit der Hanns-Seidl-Stiftung eine Tagung zur Demokratieerziehung (vgl. Bäuml 2017), u.a. mit Expertenvorträgen und Materialtheken vonseiten verschiedener Modellschulen und einem Workshop zur VaKE-Methode (vgl. Weinberger 2006) bei dem verschiedene Dilemmata erarbeitet wurden (ausführliche Erläuterung der VaKE-Methode im Kapitel D3, S. 50ff).

[12] Die Handlungsempfehlungen sind abrufbar unter https://perspektive-beruf-bayern.de/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14_Vorl%C3%A4ufige-Empfehlungen-aller-Handlungsfelder.pdf.

Um zielgruppenspezifische Materialien zu erarbeiten, hatten die Modellschulen neben dem Austausch auf den Arbeitstagungen die Möglichkeit, Projektentwürfe und Unterrichtskonzepte/-materialien online zu veröffentlichen (s. Homepage www.perspektive-beruf-bayern.de). Dazu mussten die Schulen zu Beginn des Modellprojekts Arbeitspakete für zu erstellende Materialien definieren, die anderen Schulen zugänglich gemacht werden sollten. Im Verlauf des Modellprojekts stellte sich jedoch eine Veränderung der Priorisierung der Arbeiten ein, da sich der Fokus stärker auf die Erarbeitung eines gemeinsamen Materialordners verlagerte.[13]

Seit dem Schuljahr 2016/17 lag die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte sehr stark auf asylrechtlichen Themen (Abschiebebescheiden, Arbeitsverbote der Schüler etc.). Eine starke emotionale Betroffenheit vonseiten der BIK-Lehrkräfte[14] begleitete das Modellprojekt. Um die Lehrkräfte vor dem Hintergrund der zahlreichen asylrechtlichen Hürden, Vorgehensweisen und Gesetzen zu unterstützen, wurden auf Arbeitstagungen regelmäßig Experten als Fort-/Weiterbildner für diesen Bereich eingeladen. Des Weiteren wurde vonseiten des Vereins Tür an Tür angeboten, im Rahmen der IvAF[15]-Netzwerke bayernweit alle Schulen vor Ort in diesem Bereich aufzuklären und zu beraten. Der Kontakt kam über Frau Sabine Reiter zustande, die Mitglied des wissenschaftlichen Beirats im Modellprojekt ist.

Formaler Eckpunkt in Abbildung 9 ist zudem die Einführung einheitlicher Zeugnismuster in Berufsintegrationsklassen als auch die Weiterentwicklung der Sprachintensivklassen (SIK) zu Deutschklassen an Berufsschulen (DK-BS; s. StMUK 25.06.2018).

[13] Ausgewählte Lehrkräfte aus dem Modellprojekt arbeiteten hierfür zusammen mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilian-Universität (LMU) an der Ausarbeitung lehrplankonformer Materialien; abrufbar unter https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/kommunizieren_und_handeln/.

[14] Das Belastungserleben der Lehrkräften findet Anklang in einer im Kontext des Modellprojekts entstandenen Forschungsarbeit zu Belastungsfaktoren und Bewältigungsressourcen bei Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen (s. Kapitel E).

[15] „IvAF“ als Abkürzung für „Integration von Asylbewerbern und Flüchtlingen“.

C. Schulorganisation und Netzwerk

1. Netzwerke

Regionale Netzwerkarbeit als wichtiger Bestandteil für erfolgreiche Berufsintegration

Der Ausbau von Netzwerk-Strukturen stellt sich innerhalb des Modellprojekts als besonders wichtige Ressource für eine erfolgreiche Berufsintegration heraus. Durch die Kooperation verschiedener Akteure innerhalb lokaler Netzwerke entstehen Synergien im Hinblick auf die Beschleunigung organisatorischer und bürokratischer Prozesse. Dadurch steigt die Effizienz und die Flexibilität rund um die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der (Berufs-)Integration von Neuzugewanderten.

Reduktion von Unklarheiten

Während noch im Schuljahr 2015/16 viele Unklarheiten sowohl an den Modellschulen als auch bei verschiedenen Netzwerkpartnern vorherrschten, ordnete und optimierte sich die Zusammenarbeit zunehmend. Netzwerken als Tätigkeit außerhalb des regulären Unterrichts bzw. der Vor-/Nachbereitung im Schulalltag benötigt trotzdem durchgängig erhebliche zusätzliche personelle und zeitliche Ressourcen.

Identifikation hoher Übergangsquoten an Schulen mit ausgeprägter Netzwerkarbeit

Innerhalb des Modellprojekts haben die Modellschulen eine unterschiedlich hohe Quote an Übergängen in eine nächsthöhere Anschlussmaßnahme nach dem BIK erzielt (vgl. Kapitel A4). Im Gegensatz zu Schulen mit niedrigen Übergangsquoten fielen die Schulen mit hohen Übergangsquoten durch eine stark ausgeprägte Netzwerkarbeit auf. Unabhängig davon bestärken alle Abteilungsleitungen dieser Schulen, wie ausschlaggebend die Zusammenarbeit mit lokalen Akteuren, insbesondere Betrieben, für den erfolgreichen Übergang ihrer BIK-Schüler ist.

Synergien durch Abstimmungsprozesse

In den Lehrkräftebefragungen zeigen sich Überschneidungen mit den Ergebnissen von Prakopchyk (2017), „dass auf Bundes- und Landesebene zahlreiche Initiativen und Maßnahmen existieren, um junge Flüchtlinge zu fördern.“ (ebd., S. 87). Bevor regional aufgrund fehlender Abstimmung und Information Parallel- und Doppelstrukturen geschaffen werden, sollen Netzwerke vor Ort bestehende Ressourcen aufgreifen, sich vernetzen und so Synergie-Effekte schaffen (vgl. hierzu auch Knuth 2016; Stürner 2017). Dass viele Unternehmen beispielsweise speziell für die Zielgruppe der Flüchtlinge entwickelte Programme gar nicht kennen, geht aus der Studie von Pierenkemper und Jambo (2017) hervor. Auch hier können gut vernetzte regionale Institutionen ansetzen.

1.1 Überblick über Netzwerkpartner

Obwohl an Berufsschulen viele Netzwerkpartner wie z.B. Kammern oder Betriebe bereits etabliert sind, kommen innerhalb der Beschulung von (Flucht-)Migranten viele neue Kooperationspartner hinzu, die zu einem erfolgreichen Übergang beitragen. Folgende Ausführungen stellen relevante Netzwerkpartner für die Arbeit in Berufsintegrationsklassen im Überblick vor.

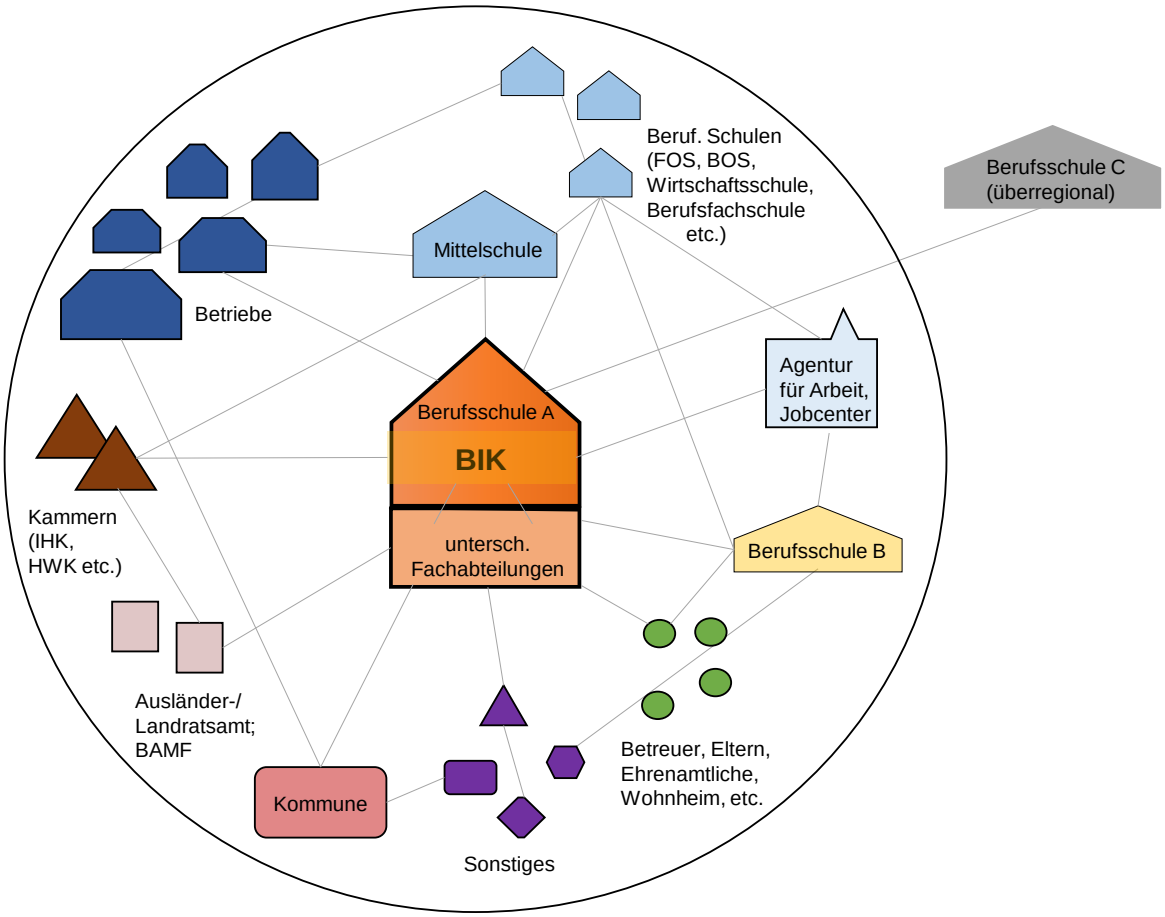


Abbildung 9: Regionale Netzwerkpartner der Berufsintegrationsklassen

Viele der in Abbildung 10 dargestellten Netzwerkpartner sind nicht nur für die Berufsintegration von Neuzugewanderten und Geflüchteten relevant, sondern ebenso für weitere Klassen des Übergangssystems oder der dualen Ausbildung. Die folgende Aufzählung erklärt jeweils beispielhaft, in welchen Tätigkeitsfeldern der BIK die Zusammenarbeit vonseiten der Berufsschulen mit den jeweiligen Netzwerkpartnern[16] notwendig oder bereichernd ist.

Kommunen: Für organisatorische Tätigkeitsbereiche rund um die Kalkulation der Schülerzahlen, von welchen beispielsweise das Anmieten neuer Räumlichkeiten samt Schulwegorganisation abhängt, sind die Kommunen ein wichtiger Netzwerkpartner.

Betreuer, Eltern, Ehrenamtliche, Vereine u.ä.: Für zusätzliche Fördermaßnahmen empfehlen viele Modellschulen neben der Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit die Kooperation mit den Betreuern oder Eltern der Schüler sowie Ehrenamtlichen, die Nachhilfeunterricht anbieten. Je enger die Absprachen zwischen ihnen und den Lehrkräften im Hinblick auf aktuelle Unterrichtsinhalte sowie identifizierte Stärken und Schwächen des Schülers stattfinden, desto effektiver und individueller können zusätzliche Fördermaßnahmen als auch der Umgang vonseiten der Lehrkraft mit den Schülern ausgerichtet werden. Auch der Einbezug von Vereinen ist bereichernd für die Schüler: Zum einen erleichtert es den Schülern eine soziale Partizipation am gesellschaftlichen Leben in Deutschland, zum anderen können Schüler dadurch eigenes Sozialkapital aufbauen, was manchen zu einer (beruflichen) Chance bzw. einem Ausbildungsplatz verhilft.

[16] Auch eine Verzahnung der Netzwerkpartner untereinander ist wünschenswert.

Agentur für Arbeit und Jobcenter:[17] Die Kooperation mit der Agentur für Arbeit hilft in vielerlei Hinsicht weiter: auf der Suche nach weiteren berufsvorbereitenden[18] (§52SGBIII), ausbildungsbegleitende Hilfen (§75SGB III) oder im Falle einer Einstiegsqualifizierung (EQ) nach Abschluss der berufsvorbereitenden Maßnahme (§54 SGBIII). Auch zum Zwecke der (Berufs-)Beratung ist die Agentur für Arbeit ein guter Ansprechpartner.

Kammern: Ebenso ist die Zusammenarbeit mit den Kammern dafür hilfreich. Die Kammern sind informiert über aktuelle Entwicklungen am Arbeitsmarkt, haben ein breites Netzwerk zu Betrieben und wirken in verschiedenen Projekten[19] mit, wovon die Schulen ebenfalls profitieren können.

Betriebe: Der unmittelbare Kontakt vonseiten der Berufsschulen zu den Betrieben ist ein ausschlaggebender Einflussfaktor, wenn es um die Suche nach einem Praktikum und Ausbildungsplatz geht (vgl. Kapitel C 1.2).

Mittelschule: Für (leistungsstarke) Schüler, die neben dem Erhalt des Mittelschulabschlusses nach erfolgreichem Absolvieren der BIK einen qualifizierenden Mittelschulabschluss erreichen möchten, ist die Zusammenarbeit der Berufsschule mit der Mittelschule vorteilhaft. Ebenfalls ist dieser Kontakt bereichernd im Hinblick auf Absprachen zu Schülern, die nach der Mittelschule in einer BIK(/V) beschult werden.

FOS/BOS, Berufsfachschule, Wirtschaftsschule u.ä.: Manche Schüler streben keine duale Berufsausbildung im Anschluss an die BIK an, sondern möchten eine weiterführende bzw. andere Schule zu besuchen oder eine vollschulische Ausbildung an der Berufsfachschule beginnen. Entsprechend sind die jeweiligen Schulformen sinnvolle Netzwerkpartner.

Ausländerbehörden: Für Informationen zu asylrechtlichen Fragen oder Fragen zur Beschäftigungserlaubnis sind die Ausländerbehörden die zuständigen Stellen.

Darüber hinaus nannten Schulen noch weitere Netzwerkpartner, die hilfreich sind wie z.B. die Asyl-/Migrationsberatung zur psychosozialen Betreuung und Beratung oder der Einbezug der Polizei bei Themen zur Verkehrserziehung, damit die jungen Menschen (meist mit dem Fahrrad) sicher im Straßenverkehr unterwegs sind.

Folgendes Best-Practise Beispiel stellt ein Konzept zur systematischen Pflege eines regionalen Netzwerks aus der Schulpraxis dar. Die Berufsschule hat diese Treffen ins Leben gerufen und organisiert, obgleich der ursprüngliche Wunsch bzw. die ursprüngliche Initiative nach Netzwerktreffen von den teilnehmenden Betrieben ausging.

[17] Neuzugewanderte, die eine Anerkennung als Asylberechtigter haben, können eine Arbeit aufnehmen. Ist dies vorerst nicht möglich, haben Sie nach SGB II Anspruch auf verschiedene Leistungen, die durch das Jobcenter gewährt werden.

Das Jobcenter EN arbeitet eng mit der Agentur für Arbeit zusammen. Die Agentur für Arbeit wird für Flüchtlinge mit Bleiberechtsperspektive tätig, über deren Antrag noch nicht entscheiden ist. Das Jobcenter EN und die Agentur für Arbeit werden ihre Aktivitäten ab dem Januar 2016 in einem IntegrationPoint abstimmen.

[18] An manchen Modellschulen war das Angebot des PerjuF (Perspektiven für junge Flüchtlinge) des Öfteren im Einsatz; Für weitere Informationen s. https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba014365.pdf oder https://www.arbeitsagentur.de/fuer-menschen-aus-dem-ausland/perspektiven-fuer-gefluechtete

[19] Am Beispiel der IHK s. z.B. https://www.ihk-muenchen.de/ausbildung/integration/fluechtlinge-einstellen/

Regionale Netzwerktreffen

Die Berufsschule lud relevante Partner für eine erfolgreiche Berufsintegration und den Ausbildungsverbleib[20] von Neuzugewanderten in regelmäßigen Abständen zu regionalen Netzwerktreffen, den sogenannten „Runden Tischen", ein. Bald etablierte sich, dass sich die Beteiligten einmal im Monat treffen, um aktuelle Themen gemeinsam zu besprechen. Die Treffpunkte finden abwechselnd in den Büros/Schulräumen/Firmengebäuden der beteiligten Institutionen statt, auch die Organisation der Treffen variiert zwischen den Beteiligten.

Ziel ist, mit diesen Treffen einen Raum zu schaffen, in welchem sowohl Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Akteuren stattfinden kann als auch aktuelle Förderbedarfe, Probleme bzw. Herausforderungen angesprochen werden können, um gemeinsam an Lösungsansätzen zu arbeiten. Zugleich wird vonseiten der Schüler in diesem Rahmen versucht, weitere Praktika für Schüler zu organisieren. Ausbildungsinhalte und Förderkonzepte können abgestimmt werden, offene Fragen geklärt und Abstimmungsprozesse beschleunigt werden.

Teilnehmende Institutionen bzw. Akteure sind:

- Berufsschule: Abteilungsleitung der Berufsintegration bzw. Berufsvorbereitung, Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
- Ehrenamtliche Nachhilfelehrer
- Betriebe: Ausbildende und teilweise Vertreter der Personalabteilung
- Externer Bildungsträger (z.B. Kolping-Bildungswerk)
- Erziehungsbeistände bzw. Betreuende der Schüler
- bei Bedarf das Ausländeramt bzw. Landratsamt,
- bei Bedarf die Industrie- und Handelskammer sowie
- bei Bedarf die Kommune.

Während diejenigen, die unmittelbar an der Lehre bzw. der Ausbildung beteiligt sind, stetig am Netzwerktreffen teilnehmen, werden andere (z.B. die Kommune, das Ausländeramt, u.ä.) nur bei Bedarf angefragt, obgleich ihnen eine Teilnahme daran jederzeit offensteht.

Teilnehmer dieser Netzwerktreffen berichten, dass sie vor allem den Erfahrungsaustausch schätzen und damit das Gefühl der emotionalen Unterstützung einhergeht. Durch die unterschiedlichen Expertisen der Netzwerktreffen könnten Probleme gezielt und schnell analysiert werden und lösungsorientierte Ansätze in die Wege geleitet werden.

Zeitliche, personelle und organisatorische Voraussetzungen als Gelingensfaktoren erfolgreicher Netzwerkarbeit

Damit Netzwerkarbeit nachhaltig funktioniert, benötigt dies jedoch unterschiedliche Voraussetzungen. Die Lehrkräfte und betrieblichen Ausbilder als Hauptakteure des eben dargestellten Projekts aus der Praxis zeigen beispielsweise starkes Engagement über die reguläre Arbeitszeit hinaus. Dieses Engagement ist jedoch nicht an allen Schulen zu beobachten. Darüber hinaus ist es fraglich, wie lange die dadurch entstehenden Freizeit-Einbußen vonseiten der Lehrkräfte in Kauf genommen werden. An dieser Stelle sind zusätzliche zeitliche, personelle und organisatorische Ressourcen wichtig, um die Netzwerkarbeit nachhaltig zu stärken.

Die Teilnahme der Beteiligten am Netzwerk basiert auf Freiwilligkeit, was eine weitere Voraussetzung erfolgreicher Netzwerkarbeit ist (vgl. z.B. Hagedorn et al. 1994). Wesentlich hierfür ist, dass die Kooperationspartner eine gemeinsame Intention bzw. ein gemeinsames Ziel verfolgen (vgl. van Aalst 2003), wie z.B. im Kontext der Berufsintegration von (Flucht-) Migranten der erfolgreiche Übergang in eine Ausbildung, der Lernfortschritt oder die Erhöhung der Unterrichtsqualität bzw. die individuellen Förderung. Innerhalb der Netzwerkarbeit ist eine nächste wichtige Voraussetzung für nachhaltig erfolgreiche Zusammenarbeit die Reziprozität.

[20] Im Fokus der Treffen stehen neben Berufsintegrationsklassen auch reguläre Fachklassen (bzw. der Verbleib in der Ausbildung).

„Netzwerke beruhen […] auf Wechselseitigkeit (Reziprozität) und nicht darauf, dass nur einige wenige profitieren. Soziale Sicherheit entsteht durch das Vertrauen in diese Reziprozität: Man erwartet, dass Informationen ausgetauscht werden und nicht einseitig von Akteur A zu Akteur B fließen“ (Rürüp et al. 2015, S. 80). Oder in den Worten von Dedering (2007): „Es muss ein ausgeglichenes Geben und Nehmen stattfinden“. Weitere Erfolgsvoraussetzungen sind das gegenseitige Vertrauen, die Zuverlässigkeit und die nötige Flexibilität bei Entwicklungsprozessen (vgl. ebd.; Scholing 2013). Empfehlenswert ist zudem eine flache Hierarchie mit gleichberechtigten Netzwerk-Teilnehmern (Dedering 2007).

Insgesamt ist festzustellen, dass ein aufeinander abgestimmtes Netzwerk erheblichen Mehrwert in sich birgt. Es gibt zahlreiche Förderangebote von unterschiedlichen Institutionen und einzelnen Firmen. Wichtig ist, die Angebote sinnvoll miteinander zu verzahnen, sodass die einzelnen Schüler bestmöglich auf eine duale Berufsvorbereitung oder einen anderen Ausbildungsweg vorbereitet werden können. Dafür benötigt es Koordination durch Personal, Zeit und Raum.

1.2 Zusammenarbeit mit Betrieben

Im zweiten Jahr der Beschulung in den Berufsintegrationsklassen wechseln schulische und betriebliche Phasen. Ziel ist, nach dem zweiten Jahr einen Übergang in eine weiterführende Anschlussmaßnahme, häufig die duale Ausbildung, zu schaffen.

Dass bei Betrieben der Wunsch nach engerer Netzwerkarbeit stark ausgeprägt ist, zeigt die Studie der deutschen Industrie- und Handelskammer (DIHK 2017, 2018). Welche Vorteile diese Kooperation für Schule und Betriebe beinhaltet, greifen folgende Ausführungen auf.

Scheu vonseiten der Unternehmen vor sprachlichen und kulturellen Aspekten Neuzugewanderter sowie bürokratischem Aufwand und asylrechtlichen Unsicherheiten

In Interviews mit Lehrkräften und betrieblichen Ausbildern bzw. Personalverantwortlichen sowie auch in verschiedenen quantitativen Studien (vgl. z.B. z.B. Ebbinghaus 2017a, 2017b; IBE 2016; Enggruber 2014; Pierenkemper und Jambo 2017) wurde Skepsis der Betriebe vor sprachlichen und kulturellen Barrieren deutlich wie auch in Bezug auf asylrechtliche Unsicherheiten und bürokratischem Aufwand.

Reduktion von Integrationshemmnissen im kooperierenden Netzwerk

Engagierte und gut informierte Lehrkräfte an verschiedenen Modellschulen können innerhalb einer kooperierenden Netzwerkstruktur den Betrieben bereits einen großen Teil ihrer Fragen beantworten und dadurch Zweifel mildern. Allerdings kommen viele Lehrkräfte an die Grenzen ihrer Beratungsmöglichkeiten, sobald es um asyl- oder arbeitsrechtliche Belange geht. Vonseiten der Betriebe kommen Fragen auf wie zum Beispiel

- Wie und ab wann können Flüchtlinge[21] eine eigene Wohnung beziehen, ein Konto eröffnen oder eine private Haftpflichtversicherung abschließen?
- Wie ist die Sozialversicherung von Flüchtlingen, die abhängig beschäftigt sind, geregelt?
- Welche Bewerber mit Fluchthintergrund dürfen eine Ausbildung/Praktikum aufnehmen?
- Was ist die 3+2-Regelung und wann greift sie? (vgl. z.B. IHK; gesetzl. Grundlage §60a AufenthG Abs. 2)
- Welche Fördermöglichkeiten gibt es?

Für viele Fragen, die hier nur beispielhaft aufgelistet sind, sind weitere Netzwerkpartner wie z.B. die Asylsozialberatung oder die Kammern zur Informationsgewinnung hilfreich. Wiederum gilt hier: Sind die lokalen Handlungsebenen miteinander verknüpft, erleichtert dies die Organisation von Übergängen.

[21] „Flüchtling“ wird an dieser Stelle aus Gründen der Vereinfachung für die unterschiedlichen Möglichkeiten der Asylstatus verallgemeinernd verwendet.

Hemmnisse bei der Integration von Geflüchteten im Unternehmen aus Sicht der Betriebe

Unternehmen nennen im Rahmen der Studie des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung (KOFA) als größtes Hemmnis bei der Integration von Geflüchteten im Unternehmen die mangelnden Deutschkenntnisse (85,9%), mangelnde berufliche Fachkenntnisse (65,3%) und fehlende Transparenz ausländischer Qualifikationen (63,6%). 58,8% der Unternehmen sehen allerdings in Praktika eine gute Chance, um die Vorkenntnisse der jungen Menschen selbst abschätzen zu können und zu klären, auf welcher Basis ggf. ein Ausbildungsverhältnis folgen kann (Pierenkemper und Jambo 2017, S. 42f).

Übergang in eine duale Ausbildung durch erfolgreich absolvierte Praktika

Dass Praktika eine zentrale Rolle bei erfolgreichen Übergängen in Ausbildung spielen, haben viele Modellschulen bereits sehr früh erkannt und in betriebliche Netzwerke und Kooperationen investiert. Die Modellschulen sind an dieser Stelle allerdings nicht gleichermaßen engagiert. Dies wird neben der qualitativen auch in der quantitativen Evaluation ersichtlich: Die Zahlen der quantitativen Evaluation zur Zusammenarbeit von Schulen mit Ausbildungs- und Praktikumsbetrieben variieren zwischen den einzelnen Schulstandorden stark. Unabhängig vom Engagement der einzelnen Schule spielen hierbei auch wirtschaftliche Standortfaktoren eine Rolle. 18 von 21 Schulleitungen geben im Fragebogen der quantitativen Evaluation an, mit durchschnittlich 60 regionalen Praktikums-/Ausbildungsbetrieben zusammenzuarbeiten, wobei der Minimalwert bei 16 und der Maximalwert bei 228 liegt (ISB 2017b, S. 26). Drei Schulen gaben sogar an, gar nicht mit Ausbildungs-/Praktikumsbetrieben zusammenzuarbeiten. Im Schnitt sind jeweils 5 Betriebe einer Klasse zuzuteilen. Die quantitative Evaluation konnte zwischen der Zahl an Praktikumsbetrieben und dem Schulerfolg einen Zusammenhang feststellen[22] (ISB 2017a). Diese Erkenntnis wird bestärkt durch die Studie von Gei und Matthes (2017), die im Rahmen der BA/BIBB-Migrationsstudie 1600 Ausbildungsstellenbewerber mit Fluchthintergrund befragt haben:

> „Signifikante Unterschiede zwischen jenen, die erfolgreich in eine vollqualifizierende Ausbildung oder ein Studium eingemündet sind, und jenen, denen ein solcher Übergang noch nicht gelungen ist, zeigen sich in Bezug auf den Zugang zu Informationen und die Kontaktaufnahme mit Betrieben. Jeweils rund ein Drittel der bislang erfolglosen Bewerber gab an, dass ein besserer Überblick über die verschiedenen Bildungswege und Ausbildungsberufe, Einblicke in den Alltag der Berufsausbildung sowie mehr Hilfe bei den ersten Kontakten zu Ausbildungsbetrieben nötig gewesen wäre.“ (ebd., S. 4)

Die jungen Menschen sollen anhand von Praktika eine konkretere Vorstellung der jeweiligen Berufe bekommen und ihr eigenes Potential mit den Anforderungen des jeweiligen Ausbildungsberufs abgleichen. Häufig kümmern Lehrkräfte oder sozialpädagogische Fachangestellte sich um die Praktikumsvermittlung und greifen dabei auf ihr betriebliches Netzwerk zurück. Für die BIK-Schüler ist dies eine große Hilfestellung.

Insofern die Praktika-Phasen erfolgreich verlaufen bzw. der Praktikant im Betrieb einen guten Eindruck hinterlässt, ergibt sich daraus oft das Angebot eines Ausbildungsvertrags. Die Ergebnisse der BA/BIBB Migrationsstudie 2016 zeigen ebenfalls einen deutlichen Zusammenhang zwischen absolvierten Praktika und anschließendem Ausbildungsverhältnis (vgl. Matthes et al. 2018, S. 25). Auch Ebbinghaus (2017a) stellt fest: „Der Ausbildung vorgelagerte mehrwöchige Praktika sehen die Betriebe ebenfalls überdurchschnittlich häufig als eine Möglichkeit an, zusätzliche Ausbildungsplätze für Geflüchtete einzurichten.“ (ebd. S. 38). In der Umfrage des IBE (2016) geben die meisten Unternehmen an, Praktika als priorisierte Beschäftigungsform für Geflüchtete zu wählen, dahingegen zeigen sie am meisten Zurückhaltung im Hinblick auf ein Ausbildungsverhältnis. Dies ist ebenso im Rahmen des Modellprojekts zu erkennen. Die Ausbilder der Betriebe äußern in den Interviews, dass

[22] Zum ersten Erhebungszeitpunkt war der Zusammenhang signifikant.

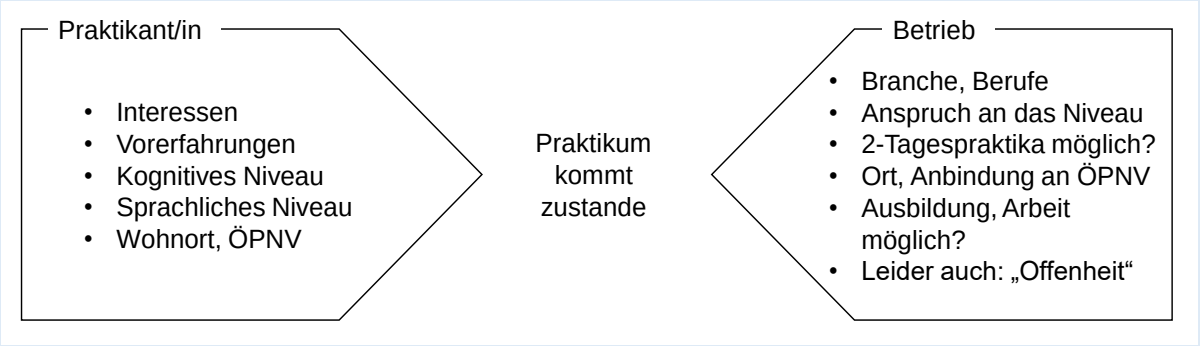
insbesondere der eigene Eindruck, der in dieser Zeit vom Praktikanten entsteht, entscheidend für das Angebot eines Ausbildungsplatzes ist. So können sie eigenständig die an den Bewerber gerichteten, konkreten Anforderungen mit seinem Potential abgleichen. Zudem sind Sozialkompetenzen für die Betriebe von hoher Wichtigkeit, die nach Meinung der befragten Betriebe in formalen Zeugnissen nicht ausreichend abgebildet sind. Dass Betriebe großen Wert auf Sozialkompetenzen legen, zeigt auch die Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung (Enggruber 2014): Sie fragt in dieser Studie nach Auswahlkriterien für die Besetzung von Ausbildungsstellen. Dabei unterscheidet sie zwischen Betrieben, die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund aktuell oder in den letzten 5 Jahren ausgebildet haben. Beide Gruppen erachten Zuverlässigkeit, angemessene Umgangsformen und eine hohe Leistungsbereitschaft als für sie wichtigste Auswahlkriterien von Auszubildenden (Enggruber 2014, S. 38).

Vor-/Nachbereitung und Begleitung von Praktika als wichtiger Faktor

Vor diesem Hintergrund verstärkt sich die Relevanz erfolgreich absolvierter Praktika als Faktor, der einen erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt begünstigt. Das bedeutet: Um einen erfolgreichen Übergang zu begünstigen, ist vonseiten der Schulen eine systematische Praktikumsbegleitung, Vor- und Nachbereitung wichtig.

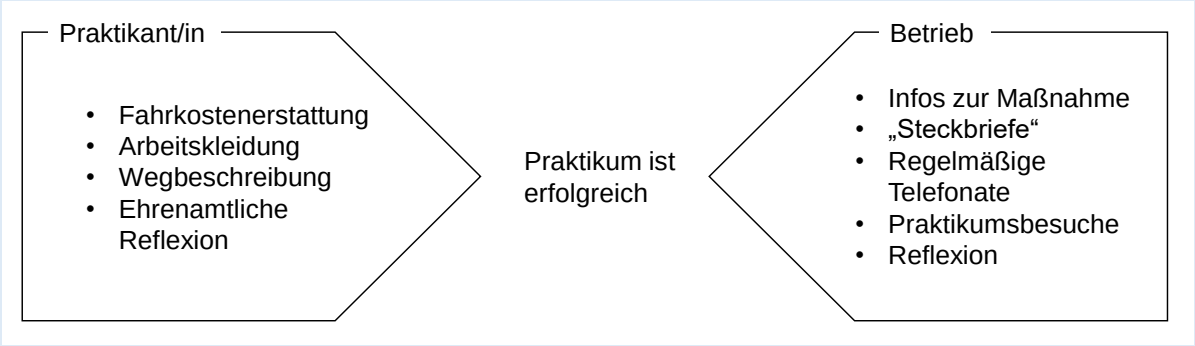
Leitfaden und Vorgehensweise bei der Praktikumsvorbereitung und –begleitung einer Modellschule

Schule C unterteilt den Praktika-Teil der Berufsintegrationsklassen in zwei Phasen: Während in einer ersten „Orientierungsphase“ versucht wird, möglichst viele Praktika in unterschiedlichen Betrieben zu absolvieren, um eine Passung zwischen Betrieb und Praktikant auszudifferenzieren, strebt die zweite Phase, die „Bindungsphase“, lange Praktika in einem ausgewählten Betrieb an. Im besten Fall findet im Anschluss an die Berufsintegrationsklasse daraufhin ein möglichst „sanfter“ Übergang in Ausbildung im selben Betrieb statt. Die Verantwortlichen orientieren sich bei der Akquise von Praktika und Ausbildungsplätzen an folgenden Faktoren:



Ausschnitt eines Leitfadens der Modellschule C zur Akquise bzw. Vermittlung von Praktikumsbetrieben

Im weiteren Verlauf kümmert sich die Schule während des Praktikums auch um folgende Elemente:



Ausschnitt eines Leitfadens der Modellschule C zur Betreuung von Praktika

2. Äußere Differenzierung der Klassen

Bereits zu Projektbeginn waren sich die Modellschulen einig, dass innerhalb der Berufsintegrationsklassen eine äußere Differenzierung bzw. eine grobe Homogenisierung erfolgen muss, um auf die enorme Bandbreite an Heterogenitätsdimensionen (vgl. Kapitel A 1) adäquat reagieren zu können.

Potentialanalysen mithilfe von Einstufungstests, Klasseneinteilung nach dem Kriterium des Sprachniveaus

Aufgrund häufig fehlender Zertifikate und Kompetenznachweisen zu Beginn der Beschulung haben alle Schulen sogenannte „Einstufungstests“ entwickelt, die sich alle in den Kernbereichen ähneln, wie sich aus einer Dokumentenanalyse ergab (vgl. Riedl und Simml 2018). Schwerpunktabfragen kreisen um die Deutsch-Fertigkeiten der Schüler, aber auch – und dies sollte nicht vernachlässigt werden – um mathematische Grundkenntnisse (teilweise verbunden mit Logikaufgaben).

Folgende Abbildung gibt einen Überblick über die darin abgefragten Inhalte (für weiterführende Informationen dazu s. Riedl und Simml 2018).

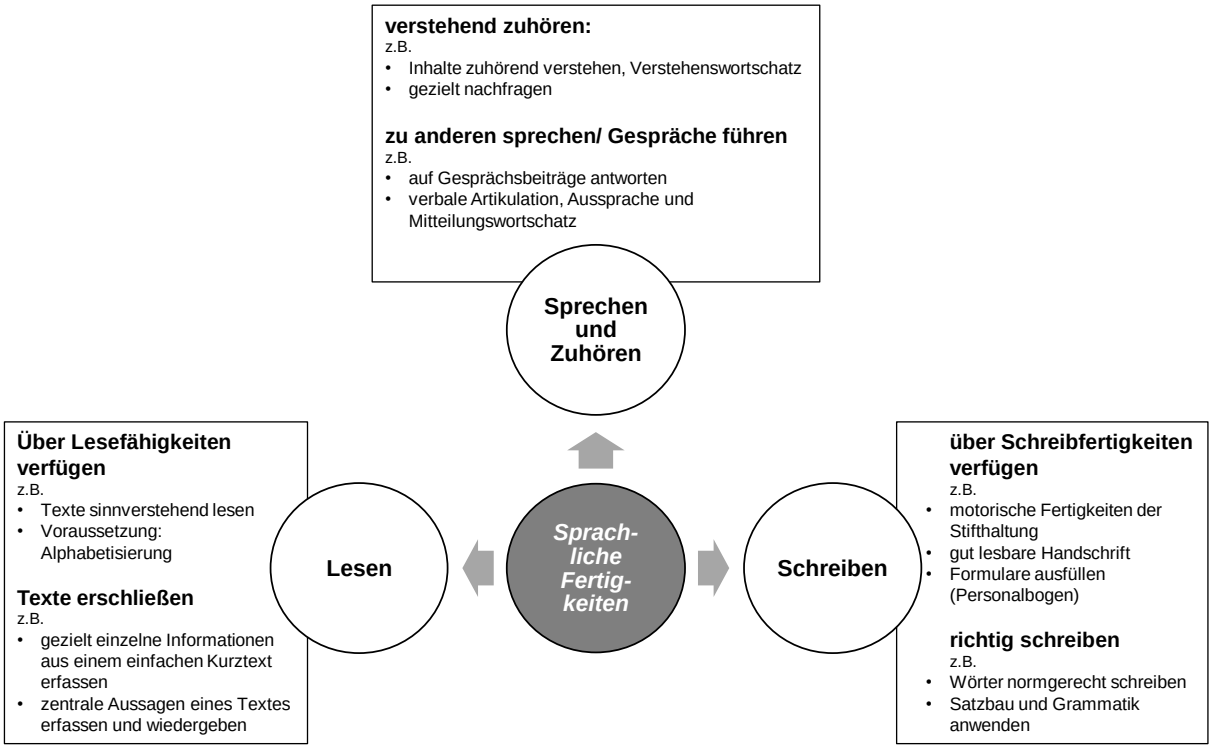


Abbildung 10: Bausteine in BIK-Einstufungstests

Die Schulen haben die drei sprachlichen Fertigkeiten „sprechen und zuhören“, „schreiben“ und „lesen“ bei der Konzeption ihrer Einstufungstests im Blick. Nähere Informationen zur Konzeption und praktischen Umsetzung ist im Zwischenbericht des Schuljahres 2017/18 zu finden (s. Riedl und Simml 2018). Die Lehrkräfte versuchen auf dieser Basis herauszufinden, wie weit der Alphabetisierungsprozess und die Sprachkenntnisse bereits fortgeschritten sind, um darauf aufbauend die Klasseneinteilung vorzunehmen.

Kaum Korrelation zwischen Sprachniveau und Mathematikkompetenzen

Das heißt: Meist erfolgt nach der Potentialanalyse durch die „Einstufungstests“ die Einteilung der Klassen (v.a. im ersten Beschulungsjahr) nach dem Sprachniveau. Allerdings korrelieren die sprachlichen Leistungen erfahrungsgemäß nicht zwingend mit dem mathematischen Bildungsniveau der Schüler.

Verschiedene Modellschulen haben deshalb eine Entkoppelung des mathematischen Unterrichts im Sinne einer modularen Gruppeneinteilung erprobt, die sich vom üblichen Klassenverband loslöst. Die bisherigen Erfahrungen damit sind sehr positiv, wenngleich dies einen erheblichen organisatorischen Aufwand darstellt und aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen nicht für alle Berufsschulen umsetzbar ist.

Ausdifferenziertes System der Klasseneinteilung

Nach Durchführung der „Einstufungstests“ ist das grundlegende Kriterium zur Klasseneinteilung das Ergebnis aus dem sprachlichen Teil. Dieser Klassenverband bleibt bis auf eine Ausnahme bestehen: An einem Tag in der Woche werden die bestehenden Klassenverbände aufgebrochen und neu nach mathematischem Vorwissen gruppiert. Denn aufgrund ihrer Erfahrungen korrelieren gute Deutschkenntnisse nicht mit guten Mathematikkenntnissen, sodass das Kriterium des Sprachniveaus zur Klasseneinteilung für diese Schule nicht ausreichend schien. Die Stundenpläne der Klassen werden dabei so konzipiert, dass alle Mathematikstunden in jeder Klasse parallel am gleichen Tag der Woche stattfinden.

Der organisatorische Aufwand für das hier beschriebene System der Klasseneinteilung ist nach Einschätzung der Lehrkräfte sehr groß und bedarf vieler Abstimmungsprozesse, trotzdem spricht die Schule eindeutige Empfehlungen für diese Vorgehensweise aus und berichtet über sehr positive Erfahrung damit.

Zentrales Kriterium zur Einschätzung der Lernprogression: Schulbildung im Heimatland

Darüber hinaus fragen die Schulen in den Einstufungstests die Vorbildung im Herkunftsland ab und berücksichtigen diese bei der Klasseneinteilung. Denn diesbezüglich kommen alle befragten Lehrkräfte übereinstimmend zu dem Schluss, dass der Schulbesuch im Heimatland ein aussagekräftiger Parameter für das Lern- und Leistungspotential des Schülers ist.

Primäre und sekundäre Analphabeten unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Lernprogression

Der Großteil an Schüler stammt aus Ländern mit nicht-lateinischem Schriftsystem wie z.B. Syrien, Afghanistan oder Irak (vgl. ISB 2016 bis 2019), was bedeutet, dass sie erst in einem neuen Schriftsystem alphabetisiert werden müssen. Viele von ihnen haben bereits Schulerfahrung im Heimatland gesammelt und sind auch im entsprechenden Schriftsystem alphabetisiert (sekundärer Analphabetismus). Es gibt aber auch Schüler, die noch in keinem Schriftsystem alphabetisiert wurden (primärer Analphabetismus). Im Gegensatz zu den sekundären Analphabeten hat diese Gruppe in der Regel noch kaum oder keine Schulerfahrung und muss grundlegende und feinmotorische Fertigkeiten wie das Stift-Halten und Führen lernen, weshalb dieser Aspekt in Abbildung 11 mit aufgenommen ist. Auch der Umgang mit Materialien und Hilfsmitteln wie z.B. einem Taschenrechner sowie weiterer Rezeptions-/ Produktionstechniken und Lernstrategien sind vielen fremd. Üblicherweise schreiten primäre im Gegensatz zu sekundären Analphabeten weitaus langsamer in ihrem Lernprozess voran.

3. Interdisziplinäre Qualifikationen und Kooperation im BIK-Team

Der erste Zwischenbericht des Modellprojekts (vgl. Riedl und Simml 2016) gibt bereits eine Übersicht über das breite Spektrum an Anforderungs-/Tätigkeitsbereichen von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht nur sprachliche oder berufliche Kompetenzen, sondern weit mehr.

Relevanz verschiedener Professionen für das Anforderungsspektrum in Berufsintegrationsklassen

Um diesem breiten Spektrum adäquat begegnen zu können, benötigt es interdisziplinäre Qualifikationen, wovon nicht alle in der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen inkludiert waren[23] bzw. sind. Die enge Zusammenarbeit zwischen Berufs- und Wirtschaftspädagogen,[24] DaF-/ oder DaZ-Lehrkräften[25] sowie sozialpädagogischen Fachkräften ist ein wesentlicher Pfeiler einer erfolgreichen Berufsintegrationsmaßnahme.[26]

Teamarbeit statt Einzelkämpfer

Zugleich bedeutet dies, dass die einzelnen Akteure eng miteinander kooperieren müssen, um effektiv und synergetisch Ergebnisse zu erzielen, was für Lehrkräfte, die häufig als Einzelkämpfer betrachtet werden, nicht selbstverständlich ist. Denn der Arbeitsalltag von Lehrkräften bietet meist „ungünstige Ausgangsbedingungen für kooperative Arbeitsbeziehungen. Hierzu zählen insbesondere die zelluläre Organisationsstruktur der Schule, die hohe Autonomie im Unterricht, der geteilte Arbeitsplatz und die enge zeitliche Taktung der Unterrichtsstunden.“ (Richter und Pant 2016, S. 32).

Bereits in Studien zur Schuleffektivität und Schulqualität stellt sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften im Allgemeinen als positiver Einflussfaktor auf die Lehr- und Lernkultur, das erweiterte fachliche und fachdidaktische Repertoire und der Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte sowie der Lernergebnisse der Schüler (vgl. z.B. Bauer 2002; Fend 1998; Richter und Pant 2016).

Wichtige Voraussetzungen für gute Teamarbeit

Seitens der Führungsebenen müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche zeitliche und räumliche Voraussetzungen für wechselseitige Kommunikation, Informationsaustausch, konstruktive Problemdiskussionen und Abstimmungsvorgänge in Lehrerteams ermöglichen. Erfolgreiche Teamarbeit benötigt zudem eine kollegiale Atmosphäre des Vertrauens und der Wertschätzung, gegenseitige Anerkennung sowie Konfliktfähigkeit und Kommunikationskompetenzen der Beteiligten (Gräsel et al. 2006; Hirsmüller und Schröer 2014; Schröder 2010; Spieß 2017; Steinheider und Legrady 2001). Das bedeutet, dass diesen Komponenten im Schulalltag sowie auf Weiter-/Fortbildungen stets viel Aufmerksamkeit zukommen sollte.

[23] Universitäten schreiten voran, sprachliche und kulturelle Bildung stärker in die Lehrerausbildung mit einzubeziehen. Nachdem beispielsweise an der Technischen Universität München bereits seit einiger Zeit für Lehramtsstudierende der beruflichen Bildung „Sprachliche und Kommunikation Deutsch“ als Unterrichts- oder Erweiterungsfach in Kooperation mit der LMU-München angeboten wird, ist mittlerweile je ein Grundlagen- und Vertiefungsseminar „Sprachliche und kulturelle Vielfalt“ verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden der beruflichen Bildung im Bachelor und Master eingeführt.

[24] Ergänzt durch Gymnasiallehrkräfte.

[25] Aus der quantitativen Evaluation des Modellprojekts (ISB 2017a) geht hervor, dass ein Fünftel der Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen eine Ausbildung im Bereich DaF/DaZ hat (ebd., S. 4). An dieser Stelle ist nicht klar, über welche Qualifikation die besagten Lehrkräfte im DaF-/DaZ-Bereich konkret verfügen. Viele, die ursprünglich ein klassisches Lehramt studiert haben, machen derzeit Fortbildungen o.ä. mit dem Resultat einer DaF-/DaZ-Qualifikation, die nur wenige ECTS umfassen.

[26] Auch Germanisten, Theater-/Medienpädagogen oder Kulturwissenschaftler sind vereinzelt in den Teams vertreten.

Erfolgreiche Kooperation in BIK

Auch die BIK-Lehrkräfte kamen in den Interviews immer wieder auf die eben genannten Aspekte zu sprechen, wenn es um erfolgreiche Kooperation im Team ging. Die Kooperation in den BIK-Teams wurde sowohl durch die Beobachtungen (z.B. in Teamsitzungen) der qualitativen Evaluation als auch durch die Einschätzungen der Lehrkräfte selbst als sehr kooperativ und konstruktiv bewertet. Kooperation findet dort auf verschiedenen Ebenen statt. Einige Beispiele sind gemeinsame Ab-/Rücksprachen, gegenseitige Hospitationen, Austausch von Unterlagen, kollegiales Feedback oder Unterrichten im Team.

Ein weiterer Erfolgsfaktor für gute Zusammenarbeit ist das Erkennen des Nutzens bzw. der Synergien, die dadurch entstehen (Gräsel et al. 2006). Dadurch, dass die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen – je nach Profession – bei sich selbst unterschiedliche Kompetenzlücken feststellten (z.B. die DaZ-Lehrkräfte im Bereich der beruflichen Fachrichtungen oder die Berufs-/Wirtschaftspädagogen beim Thema Alphabetisierung), erschließt sich jedem der Befragten Sinn und Zweck der disziplinübergreifenden Zusammenarbeit. Zudem wächst durch diese Form der gegenseitigen Abhängigkeit die Wertschätzung und Anerkennung füreinander.

D. Unterrichtsgestaltung und Schulprojekte

Zu Beginn des Modellprojekts lag die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts in Berufsintegrationsklassen weitgehend im Ermessen der jeweiligen Lehrkräfte. Seit dem Schuljahr 2017/18 und der Einführung des Lehrplans für die BI-Klassen liegen jedoch inhaltlich ausdifferenzierte Lernbereiche vor, die folgende Abbildung im Überblick darstellt:

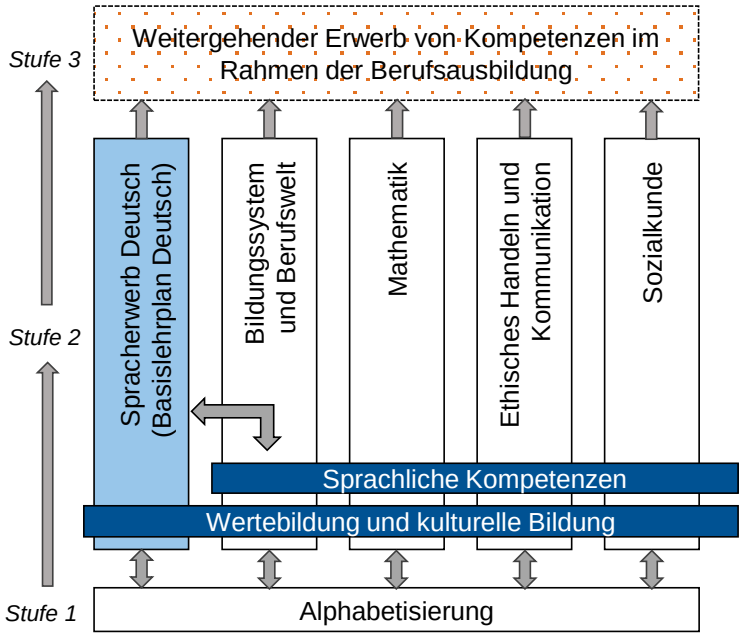


Abbildung 11: Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen

Ausgehend vom Prozess der Alphabetisierung im lateinischen Schriftsystem umfasst der Lehrplan sechs Lernbereiche: Der *Spracherwerb Deutsch* im Sinne eines handlungsorientierten Sprachunterrichts bzw. eines sprachsensiblen Fachunterrichts (in Orientierung an den Basislehrplan Deutsch, vgl. ISB 2016)), der berufsbildende bzw. –vorbereitende Lernbereich *Bildungssystem und Berufswelt* und die allgemeinbildenden Lernbereiche *Mathematik, Ethisches Handeln und Kommunikation* sowie *Sozialkunde.* Alle Lernbereiche sind danach ausgerichtet, den Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die sie beruflich und gesellschaftlich handlungsfähig machen und zu ihrer Persönlichkeitsbildung in ihrer neuen Lebenswelt in Deutschland beitragen.

1. Unterrichtsprinzipien

1.1. Sprachbewusster Fachunterricht

Unabhängig vom Lernbereich „Spracherwerb Deutsch“ gilt die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen als Grundsatz für alle Lernbereiche nach dem Prinzip der „Berufssprache Deutsch“ (vgl. ISB 2015), was bedeutet, dass auch der berufliche bzw. fachliche Unterricht sprachbewusst bzw. sprachsensibel erfolgen soll (s. Abbildung 12). Hierfür profitieren die beruflichen Fachlehrkräfte von der Expertise der DaZ-Experten, indem sie sich individuell Beratung und Empfehlungen zu ihren Materialien und Unterrichten einholen können.

Die Modellschulen wurden vonseiten der qualitativen Evaluation gebeten, auf Basis ihrer Erfahrungen zum sprachsensiblen Fachunterricht eine Auflistung an allgemein hilfreichen Prinzipien zusammenzustellen, die sie als empfehlenswert erachten. Im Folgenden werden die kategorisierten und zusammengefassten Empfehlungen unter Einbezug wissenschaftlicher Fachliteratur skizziert.

Einbezug unterschiedlicher Instrumente der Lehrersprache

Ein Element des sprachbewussten Unterrichts ist das Sprachhandeln der Lehrkräfte. Zur Lehrersprache gehören neben verbalen Instrumenten (Artikulation, Struktur, etc.) nonverbale (Gestik, Mimik, etc.), sprachunterstützende (Medien, Schriftsprache, etc.) und paraverbale Instrumente (Sprechgeschwindigkeit, Sprechpausen, etc.). Empfohlen wird, im Unterricht bewusst unterschiedliche Instrumente der Lehrersprache einzusetzen. Als Beispiel sei hier genannt, dass Arbeitsaufträge sowohl schriftlich formuliert als auch mündlich vorgelesen werden sollen. Falls möglich, ist auch eine geeignete nonverbale Untermauerung durch Gestik oder Mimik vorteilhaft. Als verständnisfördernd gilt zudem die Ergänzung von Texten durch mediale Hilfen (z.B. Bilder).

Aspekte des Mikro-Scaffolding

Die auf ihre Praxiserfahrungen beruhenden Empfehlungen der Lehrkräfte gleichen den Ansätzen des Scaffolding nach Gibbons (2002) und Kniffka (2010) im Bereich der Unterrichtsinteraktion: Die Lehrer-Lerner-Interaktion soll verlangsamt werden, sodass der Lerner die Möglichkeit hat, Äußerungen zu reflektieren und sprachlich zu strukturieren. Damit einhergehend soll mehr Planungszeit für das kommunikative Handeln der Lernenden gewährt werden. Zudem sollen Lehrkräfte ihre Interaktionsformen variieren und geschlossene Fragen nur dosiert einsetzen, um Ein-Wort-Antworten zu vermeiden. Lerner sollen häufiger dazu aufgefordert werden, umfangreichere Antworten unter Einbezug des Vorwissens möglichst präzise und unter Einbezug der Berufs-/Fach-/Bildungssprache zu formulieren. Dabei können die Lehrkräfte die Lernenden in Form von „aktivem Zuhören“ und „Re-Kodierung“ unterstützen. Dazu gehört z.B. vonseiten der Lehrkraft das Rück-Nachfragen bei Unklarheiten, Paraphrasieren und Zusammenfassen der Lerneräußerungen, um ihnen die Möglichkeit des Ergänzens und Reflektierens zu geben, Aufforderungen zum Explizieren oder Spezifizieren des Gesagten oder das Anpassen und Überformen der Lerneräußerungen in Richtung der Bildungs-/Fach-/Berufssprache. Eingebettet sind diese Möglichkeiten in eine angenehme und angstfreie Unterrichtsatmosphäre, in welcher die Lerner in positiver Art und Weise zu längeren und komplexeren Äußerungen ermutigt werden.

Bewusster Umgang mit Dialekten

Neuzugewanderten fällt es meist sehr schwer, dialektale Färbungen zu verstehen. Dialekt im Unterricht zu sprechen ist zwischen den Lehrkräften ein umstrittenes Thema, zu dem unterschiedliche Meinungen vorherrschen. Während eine Gruppe an Lehrkräften Dialekt im Unterricht meidet und negativ bewertet, rechtfertigen andere die Verwendung des Dialekts im Unterricht dadurch, dass die Schüler auch in der Berufswelt oft massiv mit Dialekten konfrontiert werden. Dass in den Betrieben Sprache meist verknüpft mit beruflichem Handeln ist, erleichtert den Schülern allerdings dort das Verständnis im Gegensatz zum abstrakteren, auf Sprache basierenden Theorieunterricht in der Schule (hier ist nicht der Praxisunterricht in Werkstätten o.ä. gemeint).

Geeignete Aufbereitung des Unterrichtsmaterials

Je nach Lern- und Leistungsstand der Schüler muss das Unterrichtsmaterial adäquat aufbereitet werden. Vor allem zu Beginn der Beschulung sind hierbei defensive Ansätze notwendig, d.h. dass beispielsweise Texte u.ä. insbesondere sprachlich „vereinfacht“ werden (vgl. hierzu auch die Vorschläge zur TOP-Methode von Wagner und Schlenker-Schulte 2015). Häufig genannt werden beispielsweise einfache und kurze Sätze, Markieren von neuen Begriffen und/oder Schlüsselwörtern (fett oder unterstrichen) und übersichtliche Strukturierung von Texten (z.B. Unterüberschriften, sinnvoll gegliederte Absätze).

Bei der geeigneten Aufbereitung des Unterrichts soll es aber nicht nur darum gehen, Texte zu „vereinfachen“, obgleich dies zu Beginn der Beschulung notwendig ist. Das dahinterliegende Prinzip soll sich letztlich allerdings zu jeder Zeit an offensiven und progressiven Ansätzen orientieren. Maßgeblich ist auch hierfür das Prinzip des „Scaffolding“ (vgl. Gibbons 2002; Kniffka 2010): Es sollen *vorübergehend* Hilfsgerüste aufgebaut werden, um nach der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky 1978) die nächsthöhere Kompetenzstufe aufzubauen. Insofern diese erreicht ist, sollen die Stützen wieder weggenommen werden, damit der Lerner selbstgesteuert und eigenverantwortlich arbeiten kann. Schlussendlich müssen die Schüler die entsprechenden Arbeits- und Lerntechniken beherrschen, die sie für den Arbeits- und Berufsschulalltag benötigen (vgl. dazu Kapitel D 1.2).

Visualisierungen

Die Verwendung von Bildmaterial, Piktogrammen, Skizzen o.ä. erweist sich lernfeldübergreifend sowohl bei Texten als auch Aufgabenstellungen als ein sehr wichtiges Element, um Schülern Textinhalte oder Aufgabenstellungen zusätzlich verständlich zu machen. Manche Lehrkräfte nutzen Visualisierungen auch zur Überprüfung des Textverständnisses, indem sie die Schüler wesentliche Inhalte skizzieren lassen. Auch zur Vernetzung von Neuem mit Vorwissen empfehlen die Lehrkräfte, dass die Schüler Mind-Maps oder Assoziogramme erstellen sollen.

Raum schaffen für Sprachproduktion bzw. das kommunikative Handeln der Schüler

Das kommunikative Handeln der Schüler soll im sprachsensiblen Fachunterricht gezielt gefördert werden. Dem aktiven Sprachgebraucht vonseiten der Schüler wird große Relevanz beigemessen. Dabei soll es sich soweit möglich um berufsnahe Kommunikationssituationen handeln (z.B. Kundengespräche simulieren in Form von Rollenspielen, Arbeitsschritte dokumentieren, o.ä.).

Fach- und DaZ-Lehrkräfte unterscheiden sich in ihrer Vorgehensweise hierbei teilweise in ihrer Einstellung im Hinblick auf den Sprachlernprozess: Während Berufs-/Wirtschaftspädagogen ihre Schüler häufig „ins kalte Wasser werfen“ und unmittelbar in konkrete sprachliche Situationen eintauchen lassen, legen Lehrkräfte für Deutsch auf Zweitsprache oftmals sehr viel Wert auf eine festgelegte und konsistente Struktur, was den Sprachförderprozess betrifft. Ein exemplarisches Zitat eines Berufspädagogen dazu:

> *„Viele unserer DaZ-Lehrkräfte pochen darauf, dass erst die nötige Grammatik beherrscht wird, bevor sie die Schüler zum Beispiel einen Praktikumsbericht schreiben lassen. Aber ich sag, die müssen das ja schon JETZT können, im Betrieb lernt dem auch keiner vorher erst den Dativ. Wichtig ist, dass man ihn versteht. Ob da dann alles grammatikalisch richtig ist oder nicht, ist für mich ja erst mal sekundär. Das kommt dann schon noch mit der Zeit, wichtig ist einfach, dass die möglichst viel im Sprachbad Deutsch sind.“*

Wann bestimmte (berufs-)sprachliche Handlungsprodukte im Unterricht Raum finden, unterscheidet sich demnach je nach Überzeugung der Lehrkräfte. Empfohlen wird hierbei die enge Zusammenarbeit zwischen den Sprach- und Fachlehrkräften, damit sich die unterschiedlichen Herangehensweisen effizient ergänzen können (vgl. Kapitel C3). Wichtig ist in jedem Fall ein konstruktiver Umgang mit Fehlern, der Demotivation oder Frust im Lernprozess vermeidet.

Förderung unterschiedlicher sprachlicher Register

Für den Bildungskontext sind insbesondere berufs- und bildungssprachliche Kompetenzen wichtig. Betrachtet man die sprachliche Lernprogression, äußern die Lehrkräfte Erfahrungen, die inhaltgleich mit folgendem Textausschnitt von Schmölzer-Eibinger et al. (2013) sind:

> „Während alltagssprachliche Fähigkeiten von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache meist relativ rasch erworben werden, handelt es sich bei der Aneignung kognitiv akademischer Sprachfähigkeiten um einen langwierigen, mehrjährigen Prozess. (…) Im Fachunterricht zeigt sich dies oft in ihren Problemen, Sachtexte bzw. komplexe mündliche Äußerungen zu verstehen und selbst längere, zusammenhängende Äußerungen und Texte zu produzieren.“ (Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 19)

Insbesondere die Berufssprache stellt jenes sprachliche Register dar, das im deutschen Schulsystem nötig ist, um Bildungserfolge erzielen zu können. Dahingegen ist die Berufssprache als das sprachliche Register, das die Schüler im beruflichen Alltag verwenden, geprägt von hoher Praxisrelevanz. Kimmelmann und Seyfahrt (2017) stellen allerdings fest, dass Fachkunde- und Arbeitsbücher in der beruflichen Bildung nur sehr begrenzte Impulse für eine berufsbezogene sprachlich-kommunikative Kompetenzentwicklung bieten. Hier liegt es daher an den Lehrkräften, die Gestaltung ihres Unterrichts bzw. ihrer Materialien entsprechend berufssprachlich anzupassen.

1.2 Sozialformen, Methoden und Sonstiges

Lehrerzentrierter Unterricht vs. selbstgesteuerte Lernphasen

Obgleich die Kompetenzanbahnung an der Berufsschule dem Prinzip des handlungsorientierten Lernens bzw. dem Prinzip der vollständigen Handlung folgen soll (vgl. ISB 2017c, S. 5), ist es besonders zu Beginn der Beschulung an verschiedenen Stellen hilfreich und notwendig, zuznächst Sozialformen und Methoden anzuwenden, die stärker lehrerzentriert und vor allem erkennbar vorstrukturiert sind.

Ausbau von Lern-/ Arbeitsstrategien

Die für selbstgesteuerte Lernphasen notwendigen Lern- und Arbeitsstrategien sind bei einem großen Teil der Schüler in Berufsintegrationsklassen zu Beginn der Maßnahme noch nicht ausreichend ausgeprägt, zudem kommen verschiedene zusätzliche Herausforderungen wie Alphabetisierung oder Sprechlernprozesse hinzu, welche Denk-, Planungs- und Handlungsprozesse der Lernenden erschweren. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass lehrerzentrierter Unterricht über die gesamte Phase der Berufsintegration die vorherrschende Grundkonzeption sein soll. Vielmehr ist es wichtig, systematisch verschiedene Lern- und Arbeitsstrategien mit den Schülern zu trainieren, sodass sie für den beruflichen und berufsschulischen Alltag gut vorbereitet werden.

Das folgende Beispiel der Berufsschule Altötting (BSAOE) greift diesbezüglich Lesestrategien auf:

Einführen von Arbeitstechniken im Unterricht am Beispiel der Lesekarte

Verbunden mit weiteren Lesestrategien (wie z.B. dem Markieren, Formulieren von Unterüberschriften, o.ä.) nutzt die Modellschule beim Lesen von Texten eine Lesekarte, die sich an der 5-Schritt-Lesemethode orientiert.

Sie umfasst drei Phasen und baut eine Vorentlastung und Nachbereitung des Textes für den Lesenden mit ein.

Vorbereitung: *Beantworte die Fragen zum Text:*	**Den Text lesen:** *Lies Abschnitt für Abschnitt durch. Nach dem ersten Lesen beantworte folgende Frage:*	**Nach dem Lesen:** *Wenn du den Text verstanden hast, kannst du die wichtigen Informationen frei wiedergeben.*
a) Welches Thema behandelt der Text? (Lies die Überschrift!)	a) Was hast du dir gemerkt?	a) Kannst du die Arbeitsaufträge richtig beantworten? ☐ Ja ☐ Nein
b) Gibt es Bilder? Was zeigen sie? ☐ Ja ☐ Nein	b) Welche Wörter hast du nicht verstanden? **(Schlage die Wörter nach und schreibe die Übersetzung darüber)**	b) Kannst du frei erklären, worum es im Text geht? ☐ Ja ☐ Nein
c) Ist der Text in Absätze unterteilt? Haben die Absätze auch Überschriften? ☐ Ja ☐ Nein	c) **Lies den Text noch einmal. Markiere im Text.** Beantworte die Fragen oder Arbeitsaufträge dazu.	c) Kannst du Fragen zum Text beantworten und die wichtigen Textstellen wiederfinden? ☐ Ja ☐ Nein
d) Gibt es Fragen oder Arbeitsaufträge, die du beantworten musst? ☐ Ja ☐ Nein		
Tipp: Lies nicht gleich den ganzen Text. Teile dir den Text in Abschnitte auf und beginne mit dem ersten Abschnitt. Wenn du den ersten Abschnitt verstanden hast, lies den nächsten.		

In einer vorbereitenden Phase macht sich der Lerner einen Überblick über den Text (zentrales Thema, an ihn gestellte Arbeitsaufträge, grobe Struktur, u.ä.). Hierbei spricht man von überfliegendem Lesen (Skimming).

Nachfolgend ist eine intensive Lesephase (Close Reading) angedacht, in welcher mitunter neue Wörter erschlossen und wichtige Schlüsselbegriffe markiert werden sowie ein vertieftes Textverständnis entsteht, um die damit verbundenen Arbeitsaufträge beantworten zu können. Vor allem in dieser Phase eignet sich der Einbezug von Wörterbüchern als Hilfsmittel.

Die dritte Phase setzt nach dem intensiven Lesen bei der Beantwortung der Arbeitsaufträge an und stellt reflektierende Fragen an den Schüler.

Einüben und Trainieren von Arbeitstechniken

Damit diese Lesekarte den Schülern als Hilfe zum eigenständigen Arbeiten mit Texten verhilft, ist allerdings vorab ein gemeinsames Training erforderlich. Das gilt auch für anderweitige Arbeitstechniken. Die Anwendung der Lerntechniken soll auch anschließend während selbstgesteuerter Lernphasen regelmäßig vonseiten der Lehrkräfte eingefordert werden, damit sich die strukturierte Herangehensweise im Arbeits-/Lernprozess festigt.

Binnendifferenzierung durch Eingriffe in das Textmaterial

In selbstgesteuerten Lernphasen können Schüler durch eine eindeutige und klare Struktur in der Aufgabenstellung und den Arbeitsabläufen vorentlastet werden. Aufgrund der sehr heterogenen Schülerschaft (vgl. Kapitel A 1) ist es hierfür trotz der Erarbeitung von Lernstrategien notwendig, Materialien in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zu erstellen. Im Hinblick auf Texte eignen sich dazu beispielsweise auf Textebene unterschiedliche Strukturierungsgrade und Gliederungssignale (Absätze, Unterüberschriften, Markieren von Schlüsselwörtern etc.), auf Satzebene unterschiedlich komplexe Satzstrukturen (Haupt-/Nebensätze, komplexe Nominalgruppen, Passivkonstruktionen etc.) sowie auf Wortebene unterschiedliche Schwierigkeitsgrade betreffend des Wortschatzes (bewusster Einbezug von Komposita, trennbaren Verben, Verben mit verschiedenen Bedeutungen je nach Kontext etc.). Inhaltlich sollten sich die Materialien – falls möglich, je nach Klassenzusammensetzung – nicht unterscheiden.

Hilfreich ist zudem bei Bedarf zu den Arbeitsaufträgen entsprechende Formulierungshilfen (z.B. beispielhafte Satzanfänge, einschlägige bildungs-/berufssprachliche Wendungen, Verwendung des Satzbaukastens, u.ä.) auf die Arbeitsblätter zu notieren.

Sonstiges

Weitere kollegiale Empfehlungen vonseiten der Lehrkräfte sind

- häufig wiederkehrendes Wiederholen von Inhalten
- häufiges Aktivieren von Vorwissen und Vernetzungen bzw. Zusammenhänge zwischen Inhalten aufzeigen
- Einführen eines Vokabelhefts für Fachbegriffe mit den drei Spalten Englisch, Deutsch, Muttersprache.
- regelmäßige Leistungserhebungen
- Filme miteinbeziehen (Text, Ton und Bild kombiniert trägt zum Verständnis des Inhalts bei)
- Nutzen von Online-Wörterbüchern im Unterricht, ggf. durch Handybenutzung der Schüler
- häufiges und aktives Nachfragen zur Überprüfung des Verständnisses von Inhalten und Arbeitsaufträgen vonseiten der Lehrkraft

2. Berufsvorbereitung

Was die Ausgestaltung der Berufsvorbereitung betrifft, unterscheiden sich die verschiedenen Schulstandorte bereits hinsichtlich der, an den jeweiligen Berufsschulen existierenden Fachrichtungen. Praktische Elemente können beispielsweise in den an den Schulen bestehenden beruflichen Fachbereichen verstärkt angeboten werden, obgleich alle Lehrkräfte bemüht sind, den individuellen Interessen der Schüler auch in anderen Bereichen nachzukommen.

In Bezug auf die Interessen der Schüler herrscht jedoch bei vielen Lehrkräften die Meinung, dass diesen besonders im ersten Beschulungsjahr nur mit Bedacht eine größere Bedeutung zugeschrieben werden soll. Bei vielen Schülern ändern sich die Berufswünsche relativ schnell oder aber sie haben andere Vorstellungen von den jeweiligen Berufsbildern und deren Anforderungen. Das heißt, im Abgleich mit den vorhandenen Kompetenzen und Potentialen der einzelnen Schüler muss vonseiten der Lehrkraft eine individuelle Beratung und Realitätsanpassung stattfinden. Konkrete Beispiele zu den unterschiedlichen Umsetzungen an den Schulen sind im Zwischenbericht 2018 zu finden (Riedl und Simml 2018).

Im ersten Jahr (BIK/V) geht es bei den meisten Schulen in diesem Bereich darum, einen Einblick in verschiedene Berufe zu ermöglichen, sodass sich bei den Schülern realistische Berufswünsche herausbilden können. Das erste Jahr ist üblicherweise vollschulisch. Allerdings machen verschiedene Schulen positive Erfahrungen damit, auch zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere Praktikumstage in verschiedenen Betrieben zu initiieren.

Vom Beschulungskonzept her sind allerdings Praktikumsphasen erst für das zweite Jahr (BIK) angedacht. Auch hier verfolgen die Schulen unterschiedliche Herangehensweisen.[27] Zum einen unterscheidet sich der Grad an Unterstützung bei der Praktikumsvermittlung vonseiten der Schule. Während manche sich stark engagieren und verstärkt ein betriebliches Netzwerk pflegen, durch welches Praktikumsstellen an Schüler vermittelt werden können, ist es an anderen Schulen üblich, dass sich die BIK-Schüler ohne Unterstützung der Berufsschule eigenständig um Praktikumsplätze kümmern. Auch die Länge der Praktikumsphasen variiert. Manche Schulen bestehen auf Langzeitpraktika über drei Monate, während andere Schulen auch kürzere Praktika, jedoch in mehreren Bereichen präferieren.

Für den Fall, dass der Schüler bereits einen realistischen Berufswunsch hat, empfiehlt sich ein Langzeitpraktikum, da hier die Wahrscheinlichkeit des „Klebeeffekts“ (anschließende Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis) größer ist.

3. Wertebildung

Wertebildung wurde innerhalb des Projekts zu einem bedeutenden Thema. Wertebildung kann als individueller Prozess der Herausbildung, Aneignung und Entwicklung von Werten im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden, der sich über die gesamte Lebensspanne hinweg weiterentwickelt.

Weil „Werte“, wie der Begriff bereits aussagt, einer beurteilend-wertenden Komponente unterliegen (vgl. Rehberg 2007) und als „Orientierungsstandard“ (Peuckert 2006) die unverzichtbare Grundlage sozialen Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Ordnung bilden (vgl. Scherr 2013), stellt dies eine zentrale Herausforderung als Bildungsauftrag für die Lehrkraft dar. Bedenkt man dabei, dass die Schüler in BIK aus unterschiedlichen Herkunftsländern mit einem teilweise differierenden politischen und gesellschaftlichen

[27] Konkrete Beispiele zu den unterschiedlichen Umsetzungen an den Schulen sind im Zwischenbericht 2018 (Riedl und Simml 2018) zu finden.

Wertekonsens stammen, steigt die Notwendigkeit an Sensibilität für dieses Thema vonseiten der Lehrkräfte verbunden mit konkreten Ansätzen in der Wertebildung. Denn:

> „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 primitiv angesehen“ (Schmidt 2014, S. 50).

Obwohl – wie in wissenschaftlichen Untersuchungen festgestellt wurde – auch innerhalb Deutschland die individuellen Werthaltungen differieren, ist der grundlegende, in Deutschland gesetzte Wertekonsens jedoch eindeutig: Die im Grundgesetz enthaltenen „Verfassungswerte“. Auf dieser Basis muss die Wertebildung im schulischen Kontext stattfinden (vgl. LDO §2 (2)).[28] Nun stellt sich die Frage, wie Wertebildung im Unterricht umgesetzt werden kann.

Verschiedene Herangehensweisen zur Wertebildung

Folgende Abbildung teilt die Wertebildung in drei Teilbereiche ein (vgl. Stein 2009; Grein 2016): Die intentionale, funktionale und extensionale Wertebildung.

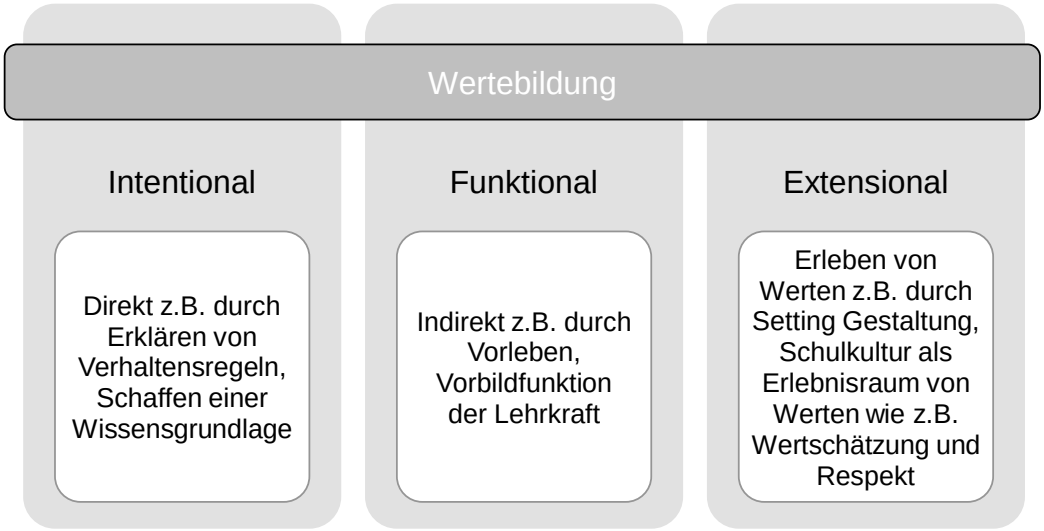


Abbildung 12: Wertebildung im Unterricht

Während der intentionalen Wertebildung, also dem Erklären von Werten (z.B. Vermittlung der Inhalte im Grundgesetz), nur wenig Effekt im Hinblick auf eine nachhaltige Verinnerlichung bzw. Verhaltensänderung zugesprochen wird, lassen sich in der funktionalen (indirekte Wertebildung durch Vorleben von Werten) und extensionalen Wertebildung (Erleben von Werten durch Setting Gestaltung) Effekte erkennen, die das Verhalten und die Einstellungen der Schüler beeinflussen. Insbesondere das Verhalten und die Einstellungen von Vorbildern können Orientierung und Halt geben, wodurch auch Nachahmungseffekte erkennbar werden (vgl. Giesecke 2004; Kopp 2017; Riemer 2011; Wiater 2004). „Jeder Lehrer sollte sich über seine/ihre besonderen persönlichen Möglichkeiten zur Werteorientierung der Schüler klar sein, die er/sie als Vorbild und glaubwürdiges Modell hat“ (Wiater 2004, S. 59).

[28] Dass Lehrkräfte im Hinblick auf die Wertebildung bei jungen Menschen (zunehmend mehr) von großer Bedeutung sind, belegt der Kinderwertemonitor GEOlino-UNICEF 2014.

Ausgewählte Methode zur Wertebildung: VaKE

Nach Giesecke (2004) bedeutet Wertebildung im schulischen Kontext, werthaltige Aspekte der Sachverhalte in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen und gemeinsam über grundlegende Fragen der Moral und Ethik argumentativ gemeinsam nachzudenken und zu reflektieren. Im Modellprojekt wurde dazu eine konkrete Methode (Values and Knowledge Education, Abk. VaKE) nach dem entwicklungsfördernden Ansatz[29] vorgestellt. Der entwicklungsfördernde Ansatz setzt sich konstruktivistisch mit unterschiedlichen Wertansichten auseinander, die durch Reflexion und Argumentation die Entwicklung des eigenen Werteverständnisses fördern soll. VaKE[30] nutzt dazu den Einsatz von realen oder fiktiven Dilemmata als Ausgangssituation für eine darauf anschließende Diskussion innerhalb der Klasse (für ausführliche Informationen zum Konzept s. Weinberger 2006; Patry et al. 2011).

Auf einer Arbeitstagung des Modellprojekts wurden innerhalb des Workshops zu dieser Methode verschiedene Dilemmata von den Schulen erarbeitet.

Verschiedene Beispiele, unterteilt nach fiktiven und realen Dilemma-Geschichten:

Fiktive Dilemma-Geschichten:

1) Die Lebensumstände verschiedener Länder werden schlechter. Deshalb machen sich Menschen unterschiedlicher Religionen auf den Weg, um neue Länder zu entdecken. Sie haben die Hoffnung, dass es ihnen dort bessergeht.

Sie finden eine Insel, auf der sie bleiben können. Die Menschen unterschiedlicher Religionen treffen nun dort zusammen. Sie bauen zusammen Häuser, halten Tiere und betreiben Landwirtschaft. Für die Ernte muss eine große Lagerhalle gebaut werden. Zusammen beginnen alle den Bau. Dann sagt eine Gruppe: „Wir können 4 Wochen lang nicht mehr weiterarbeiten. Wir müssen fasten und ruhen, das ist wichtig für unsere Religion.“ Die Gemeinschaft kann ohne diese Gruppe nicht weiterbauen, weil wichtige Arbeiter fehlen. Die Halle muss aber schnell fertig werden, weil der Winter bald kommt. Die Gruppe überlegt: „Was sollen wir tun?“

2) Schüler Weed (18 Jahre alt) besucht die Klasse BIK-A an der Berufsschule. Weed kommt aus dem Land Trinidad. Trinidad ist eine kleine Insel in der Karibik. Kurz nach Schulbeginn fragt Weed seinen Klassenleiter, ob er am 24. September frei haben kann. Dieser Tag ist in Trinidad Nationalfeiertag, an dem alle Leute gemeinsam feiern. Auch Weed möchte frei haben, um mit seinen Freunden und Landsleuten den Tag traditionell zu feiern und an seine Heimat zu denken. Die Feier soll in Frankfurt bei seinem Onkel stattfinden. Dort wird schon seit einigen Tagen die Feier vorbereitet.

Der Klassenleiter sagt Weed, dass er nicht frei bekommt. In Deutschland herrscht Schulpflicht und nur in Ausnahmefällen kann der Klassenleiter ihn für einen Tag beurlauben.

Weed geht nun enttäuscht nach Hause und telefoniert mit seinem Onkel. Er erzählt ihm, dass die Schule ihn für den 24. September nicht vom Unterricht befreit. Der Onkel ist sauer. Er sagt zu Weed, dass die Tante bestimmt weint, wenn Weed lieber in die Schule geht als zur Familie. Der Onkel schlägt Weed vor, einfach nicht in die Schule zu gehen und zur Feier zu kommen.

Nun fragt sich Weed, wie er sich entscheiden soll.

[29] Weitere Ansätze (vgl. Standop 2005):
Romantisches Modell: Werte sollen selbstbestimmt werden; Antiautoritäre Erziehung; Grundsatz: Das „Gute“ ist im Menschen angelegt, man muss sich nur um eine positive und konfliktfreie Umwelt kümmern.
Technologisches Modell: Die Werte einer Gesellschaft sollen tradiert und weitergegeben werden; Tugendbildung und Charaktererziehung; Grundsatz: Werte und Tugenden können gelehrt werden.

[30] Einsatz von Dilemmata innerhalb des entwicklungsfördernden Ansatzes werden in mehreren Methoden verwendet (vgl. z.B. Konstanzer Dilemma-Diskussion nach Lind 2009).

Reale Dilemma-Geschichte:

1) Wissam kommt aus dem Irak uns besucht seit zwei Jahren die Berufsschule in Deutschland. Er kann bereits schon gut Deutsch und hat seit einem halben Jahr eine deutsche Freundin. Die beiden wollen sich in Deutschland ein gemeinsames Leben aufbauen, später gerne heiraten und eine Familie gründen.

Er könnte im September eine Ausbildung als Maler und Lackierer bei einer großen Firma beginnen. Seine Lehrerin rät ihm dazu. Dort würde er jedoch die ersten Jahre weniger verdienen als seine Freunde, die schwarz als Fensterputzer arbeiten. Sein Freund Ali Reza hat Wissam gefragt, ob er dort auch als Fensterputzer arbeiten möchte.

Wissams Familie im Irak schickt ihm jede Woche Nachrichten, dass sie unbedingt seine Unterstützung brauchen und dass er ihnen Geld schicken soll.

Was soll Wissam machen?

2) Alireza aus Kabul ist 17 Jahre alt und Schüler der BIK II an einer Berufsschule in Deutschland. Alireza hat bereits mehrere Praktika als Koch im Hotel- und Gaststättengewerbe mit Erfolg absolviert.

Er könnte eine Ausbildung in einem Hotel machen. Zusätzlich zur Ausbildung bietet das Hotel einen fachlichen Förderunterricht, Unterkunft und Verpflegung. Die AO (Ausbildungsordnung) zum Koch beinhaltet jedoch auch den Umgang sowie die Zubereitung von Schweinefleischgerichten als Bestandteil der Ausbildung.

Alirezas Lehrkraft befürwortet die Ausbildung zum Koch, weil sie ihm zahlreiche Chancen für die Zukunft eröffnen. Alirezas Mitbewohner in der Gemeinschaftsunterkunft hingegen sind entsetzt, dass er einen Umgang mit Schweinefleisch in Betracht zieht und raten ihm von der Ausbildung ab.

Was soll Alireza tun?

4. Schulprojekte und Materialentwicklung

Schulprojekte zur innerschulischen Integration

Das parallele Beschulungsmodell (vgl. Kapitel A 2) hat zur Folge, dass die neu Zugewanderten und Geflüchteten innerhalb der Berufsschulen in separaten Klassen unterrichtet werden. Die räumlichen Rahmenbedingungen der BIK, die von Schulstandort zu Schulstandort stark variieren, erschweren die Organisation der innerschulischen Integration oft erheblich. Deshalb rufen viele Schulen Projekte ins Leben, um einen geeigneten Rahmen für die schulinterne Begegnung zwischen Schülern mit und ohne Flucht-/Migrationshintergrund zu ermöglichen. Exemplarische Beispiele hierzu sind in den einzelnen Zwischenberichten der qualitativen Evaluation dokumentiert (vgl. Riedl und Simml 2016, 2017b, 2018).

Die Analyse der an den Schulen durchgeführten Projekte im Hinblick auf ihre konzeptionellen Bausteine zeigt, dass die Ansätze der Kontakthypothese nach Allport (1954) gleichen. Die Projekte sind so angelegt, dass Personen verschiedener Gruppenzugehörigkeiten zusammenarbeiten, um ein gemeinschaftliches Ziel zu erreichen. Die Sprache soll dabei nur eine sekundäre Rolle spielen. Wichtige Voraussetzungen sind zudem, dass die Gruppenmitglieder gleichberechtigt interagieren, jeder einen wichtigen Teil zur Zielerreichung beitragen muss und der gemeinsame Kontakt durch Autoritäten, hier Lehrkräfte, gestützt wird.

Im besten Fall implizieren die Projekte neben sozialen und integrativen Zielen auch fachliche Kompetenzerweiterungen wie beispielsweise im Medienprojekt zu „Demokratie und Wahlen“, das bereits im Zwischenbericht 2018 (vgl. Riedl und Simml 2018) ausführlich dokumentiert wurde. Dieses Projekt erreichte sowohl fachliche Kompetenzziele und erzielte auch Effekte bei der innerschulischen Integration: Die Schüler näherten sich untereinander an, es entstanden Freundschaften, die auch nach Projektende weiter Bestand haben. Nicht nur die Einstellungen und Wahrnehmungen der beteiligten Personen untereinander veränderten sich hin zum Positiven, auch die Wertschätzung der Demokratie und die Bereitschaft, vom Wahlrecht Gebrauch zu machen, stieg insbesondere bei deutschen Schülern dadurch, dass die neu zugewanderten Schüler von der Korruption und mangelnden Rechten und Möglichkeiten der politischen Partizipation im Heimatland erzählten.

Konzeptuelle Projektideen

Manche Schulstandorte entwickelten Konzepte zu sehr unterschiedlichen Themen. Beispiele hierfür sind die Erarbeitung und Einführung von Kompetenzrastern zur Taxonomisierung individueller Fähigkeiten oder ein Konzept zur individuellen Förderung (vgl. Riedl und Simml 2016, 2018). Die Übernahme solcher konzeptueller Projekte ist zwischen den Schulstandorten jedoch nur gering ausgeprägt, da häufig standortspezifische Bedürfnisse und Besonderheiten einen direkten Transfer kaum ermöglichten. Für die Schulen sind jedoch insbesondere die gegenseitigen Impulse und Grundideen sehr gewinnbringend, die jedoch stets eine bedarfsorientierte und prozesshafte Anpassung erfordern.

Materialentwicklung und Transfer

Ähnlich ist dies auch im Hinblick auf die Übernahme von extern erstellten Materialien für den Unterricht. Die auf der Projekthomepage veröffentlichten Materialien einzelner Schulen werden nur von wenigen komplett übernommen bzw. in der vorliegenden Form genutzt. Auch hier ist die Konzeptidee der wichtigste Gehalt, um darauf aufbauend eine Ausgestaltung in Bezug auf die entsprechende Zielgruppe an der eigenen Schule oder in der eigenen Klasse nach eigenen didaktischen Präferenzen vorzunehmen.

Materialordner „Kommunizieren und Handeln“

In Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache der LMU, dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung und Lehrkräften aus dem Modellprojekt ist auf Initiative der Stiftung Bildungspakt Bayern ein Materialordner für jeweils die BIK/V und die BIK entstanden.[31] Die Materialien sind bei den Lehrkräften positiv konnotiert und auch in

[31] abrufbar unter https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/kommunizieren_und_handeln/.

anderen Bundesländern ist ein deutliches Interesse daran erkennbar. Was die konkrete Nutzung im Unterricht an den Schulstandorten betrifft, ist auch hier eine 1:1 Übernahme nur sehr selten der Fall. Manche Schulen nutzen den Materialordner sogar kaum bis gar nicht, weil sie mit den selbst erstellten Unterlagen gute Erfahrungen machen konnten. Dahingegen ziehen diese Unterlagen vor allem Lehrkräfte häufig heran, die neu in Berufsintegrationsklassen oder kurzfristig in Vertretungsstunden unterrichten. Im Allgemeinen wird der Ordner als Impulsgeber vonseiten der Lehrkräfte geschätzt und besonders die Online-Tools finden Beachtung.

Insgesamt ist der lehrplankonforme Materialordner eine geeignete Maßnahme, um BIK-Lehrkräften konkretes Material an die Hand zu geben, welches für die Zielgruppe in BIK konzipiert ist. Dass der Ordner trotz der digitalen Veröffentlichung im Internet den Modellschulen postalisch zugeschickt wurde, verstärkt den Multiplikationseffekt. Auch die Lehrkräfte bewerten dies positiv, obgleich sie den digitalen Zugang für enorm wichtig halten. Nichtsdestotrotz ist es grundsätzlich notwendig, die darin enthaltenen Materialien mit den konkreten Vorkenntnissen der jeweiligen Klasse abzugleichen und ggf. anzupassen, da sich auch innerhalb der Berufsintegrationsvorklassen eine starke Heterogenität in den unterschiedlichen Gruppen zeigt.

Vorstellen von Schulprojekten und Materialien auf Arbeitstagungen

Weitere Materialien und Projektideen wurden auf den regelmäßigen Arbeitstagungen des Projekts vorgestellt, sodass sich mit diesem Austausch die Schulen gegenseitig bereichern und inspirieren konnten. Diese Informationsphasen auf den Arbeitstagungen wurde von allen Lehrkräften als äußerst positiv bewertet. Sie sind eine geeignete Möglichkeit, die Multiplikation von erarbeiteten Materialien und Projekten innerhalb des Modellprojekts zu steigern.

E. Belastungserleben und Bewältigungsressourcen der Lehrkräfte[32]

1. Ausgangspunkt

Wie in Kapitel A dargestellt, sind die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen nun mit veränderten Rahmenbedingungen und erweiterten, teilweise neuen Anforderungen konfrontiert (vgl. z.B. auch Heinrichs et al. 2016; (Riedl und Simml 2016); 2018; Weber und Mühlemann 2018): Die grundlegende Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, insb. auch die Alphabetisierung, Berufsvorbereitung ggf. mit Einbezug der Realitätsanpassung überzogener Erwartungen vonseiten der Schüler oder die Ausbildungs- und Praktikumsvermittlung vor dem oftmals schwierigen asylrechtlichen Hintergrund sind nur einige Beispiele für die „in der Berufsbildung [...] gänzlich neuen Herausforderungen [...], deren Bewältigung nicht auf eingespielte und sichere Lösungen zurückgreifen kann“ (Euler 2016, S. 342). Inwiefern sich dies auf das Belastungserleben der Lehrkräfte auswirkt bzw. welche Ressourcen hilfreich für die Tätigkeit in BIK sind, hat die Forschungsarbeit von Simml (2019) untersucht, die folgenden Fragen nachgeht:

- Wie stark fühlen sich Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen belastet?
- Wodurch fühlen sich Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen belastet?
- Welche Ressourcen helfen Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen zur Bewältigung ihrer Arbeitsanforderungen?
- Fühlen sich Lehrkräfte mit gleichen/ähnlichen Anforderungen unterschiedlich belastet? Falls ja, warum?

2. Forschungsmethodischer Überblick

Erhebungsmethoden: Die Forschungsarbeit teilt sich in zwei unterschiedliche Erhebungsstränge, die im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes miteinander verflochten werden (vgl. Döring 2017; Kuckartz 2014): einem qualitativen Ansatz in Form von Leitfadeninterviews und einem quantitativen Ansatz, für welchen der Fragebogen zum arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM) nach Schaarschmidt und Fischer (2001) ausgewählt wurde. Die Leitfadeninterviews rücken nach dem Prinzip der Offenheit individuelle Informationen zum subjektiven Empfinden der Lehrkräfte in den Fokus. Dahingegen klassifiziert AVEM als deskriptive Querschnittsuntersuchung in einer größeren Stichprobe die Lehrkräfte nach verschiedenen Mustern, die jeweils eine Aussage über ein entsprechendes Gesundheitsrisiko treffen können. Während das Muster G (Gesund) den Testteilnehmer als gesund einstuft, schreibt das Muster S (Schonung) ihm Eigenschaften der Schonung zu wie z.B. geringen beruflichen Ehrgeiz und geringe Verausgabungsbereitschaft. Das Risikomuster A (Anstrengung) schreibt dem Testteilnehmer bereits ein erhöhtes Krankheitsrisiko zu, mitunter bedingt durch seine überdurchschnittlich hohe Verausgabungsbereitschaft und seine unterdurchschnittliche Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit. Das Risikomuster B (Burnout) weist als Muster mit dem höchsten Krankheitsrisiko Symptome auf, die vergleichbar mit dem fortgeschrittenen Stadium von Burnout sind (Schaarschmidt 2006 S. 5ff; Schaarschmidt und Kieschke 2007, S. 86ff).

Die Daten dieser beiden Erhebungsstränge bilden die Basis für darauf aufbauende Fallvergleiche, damit die Zusammenhänge innerhalb verschiedener Einzelfälle noch stärker herausgearbeitet werden können.

Zur Stichprobe: In der quantitativen Untersuchung haben 117 Lehrkräfte (davon sind 31 Personen männlich, 86 weiblich), verteilt auf 14 Schulstandorte, teilgenommen. Acht Personen

[32] Dieses Kapitel basiert auf der Forschungsarbeit Simml (2019). Es sei darauf hingewiesen, dass die folgende Zusammenfassung nur eine stark gekürzte und reduzierte Form ausgewählter Ergebnisse darstellt.

obliegt die Funktion der BIK-Abteilungsleitung, davon sind alle männlich. Die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen sind teilweise beim Kooperationspartner, teilweise an der Berufsschule angestellt oder verbeamtet. Drei Viertel der befragten Lehrkräfte innerhalb der Stichprobe gehören zu letzterer Gruppe, d.h. sie sind an der Berufsschule angestellt oder verbeamtet.

Im qualitativen Teil der Untersuchung wurden nach dem Prinzip der theoretischen Sättigung 20 Lehrkräfte (davon sind neun Personen männlich, elf weiblich) interviewt, von denen drei Viertel bereits seit drei oder vier Jahren in Berufsintegrationsklassen unterrichten, der Rest kürzer. Die Hälfte der Lehrkräfte hat ein Lehramtsstudium absolviert (25% Lehramt berufliche Schulen, 10% Lehramt Gymnasium, 5% Wirtschaftspädagogik, 10% Ausbildung zum Fachlehrer). Die andere Hälfte hat ein Studium in den Bereichen Kultur-/Theater-/ Sprachwissenschaft oder Deutsch als Fremd-/Zweitsprache absolviert.

3. Zusammenfassung der Ergebnisse

3.1 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebnismuster der BIK-Lehrkräfte

37% der BIK-Lehrkräfte stimmen mit dem Muster G (Gesund) überein, 21% mit dem Muster S (Schonung), 29% mit dem Muster A (Anstrengung) und 13% mit dem Muster B (Burnout), wie in der grau markierten Spalte in Tabelle 3 aufgelistet ist.

Tabelle 3: Übereinstimmungen mit den Mustern G, S, A und B

AVEM-Muster	Lehrkräfte in Berufsintegra-tionsklassen[33] (Vorliegende Untersuchung)	Lehrkräfte an Beruflichen Schulen nach Geschlecht (Schaarschmidt 2005)	Lehrkräfte gemischter Schulformen in Bayern (Schaarschmidt 2005)	Lehrkräfte gemischter Schulformen deutschlandweit (Schaarschmidt und Kieschke 2007)
B	13%	m: 23%; w: 29%	30%	29%
A	29%	m: 27%; w: 33%	28%	30%
S	21%	m: 27%; w: 20%	25%	23%
G	37%	m: 24%; w: 18%	17%	17%

Tabelle 3 stellt AVEM-Werte aus verschiedenen Untersuchungen bei Lehrkräften in anderen Klassen-/ Schulformen einander gegenüber. Dabei ist festzustellen, dass Lehrkräfte in Berufsintegrationsklasse weitaus häufiger mit dem Muster G und weitaus weniger mit dem Muster B übereinstimmen als die befragten Lehrkräfte der anderen in Tabelle 3 aufgelisteten Untersuchungen. Zwischen den Mustern S und A sind nur sehr geringe und wenig aussagekräftige Differenzen zwischen den unterschiedlichen Erhebungen zu erkennen. Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen scheinen im Durchschnitt also ein geringeres Gesundheitsrisiko als Lehrkräfte in anderen Klassen-/ Schulformen zu haben.

Erklärungsansätze für dieses Ergebnis stützen die Auswertungen der qualitativen Untersuchung. Während in zahlreichen Lehrerbelastungsstudien undisziplin iertes Schülerverhalten sowie geringe Solidarität und Unterstützung im Kollegium als zentrale

[33] Die prozentualen Angaben beziehen sich aus Gründen der Vergleichbarkeit in dieser Tabelle auf die Summe der reinen Mustertypen (N=93) und unterscheiden sich deshalb zu den Werten nachfolgender Abbildungen, in welchen zusätzlich die Risiko-Musterkombinationen A/B berücksichtigt werden.

Belastungfaktoren gelten, betonen BIK-Lehrkräfte, dass die kollegiale Unterstützung in ihren Teams sowie das Schülerverhalten in den Berufsintegrationsklassen sehr positiv ausgeprägt ist und ihnen als starke Ressource in der Arbeit dient. Die *„Herzlichkeit der Schüler“* wird wiederholt in unterschiedlichen Interviews als Ressource angesprochen. Manche erläutern zudem, dass sie sich als Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen wieder wertgeschätzt fühlen und es ein schönes Gefühl wäre, wenn man merkt, dass die Schüler gerne zur Schule gehen und dankbar dafür sind, Bildung erfahren zu dürfen. Darüber hinaus ist die soziale Unterstützung im Kollegium für Lehrkräfte eine durchwegs positive Ressource und innerhalb ihrer BIK-Teams stark ausgeprägt. Dazu gehöre neben dem Austausch von Ideen und Materialien vor allem auch die emotionale Unterstützung. Die gute Kooperation in den Teams, in welchen unterschiedliche Professionen zusammenarbeiten (z.B. Lehrkräfte mit Deutsch als Zweitsprache und Berufs-/Wirtschaftspädagogen unterschiedlicher Fachrichtungen), funktioniert mitunter deshalb sehr gut, weil den Beteiligten der Mehrwert einer Zusammenarbeit bewusst ist und sie diese aktiv betreiben. So benötigen beispielsweise DaZ-Lehrkräfte berufliches Fachwissen und Berufs-/Wirtschaftspädagogen Beratung vonseiten der DaZ-Experten, um den Deutschunterricht berufsnah bzw. den beruflichen Fachunterricht der Zielgruppe entsprechend sprachsensibel konzipieren zu können.

3.2 Bewältigungsressourcen der BIK-Lehrkräfte

Neben der Unterstützung im Kollegium und dem wertschätzenden Schülerverhalten wurden weitere Bewältigungsressourcen, die aus den Leitfadeninterviews hervorgingen, in die drei übergeordneten Kategorien *organisationale Bewältitungsressourcen*, *personale Bewältigungsressourcen* und *soziale Unterstützung* eingeteilt. Zu jeder Überkategorie werden im Folgenden einige Beispiele zur Veranschaulichung herausgegriffen.

Als *organisationale Bewältigungsressource* dient vielen befragten Lehrkräften, insbesondere Abteilungsleitungen, ein hoher Handlungs- und Entscheidungsspielraum.

> *„Mir geht es mit meiner Arbeit sehr gut, weil ich weitgehend autonom arbeite, was aber auch die Voraussetzung für meine Arbeit ist. Ich fühle mich NICHT geschoben oder gedrängt, sondern ich gebe den Takt vor.“*

Zeitdruck und Hektik sind bereits in der Fachliteratur als Faktoren bekannt, die Stress auslösen. Zugleich führen sie zu weitaus geringerem Belastungserleben, insofern Personen einen großen Spielraum in der Ausgestaltung und Organisation ihrer Arbeit haben. Dass die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen viel Spielraum bei der Ausgestaltung ihrer Arbeit haben, unterstützt bereits das Konzept der Berufsintegrationsklassen verbunden mit dem offen gestalteten Rahmenlehrplan, obgleich die konkreten Rahmenbedingungen je nach Schulstandort variieren. Der häufig bestehende curriculare Druck durch eine Fülle an Inhalten ist hier kaum spürbar, da zum Ende der Maßnahme keine formale Abschlussprüfung zu bestehen ist.

Eine weitere beispielhafte organisationale Bewältigungsressource bei BIK-Lehrkräften ist die Klasseneinteilung der Schüler nach Sprach-/ bzw. Leistungsniveau, da sich die BIK-Schüler im Hinblick auf ihre Schulbiographie bzw. Vorbildung sehr stark voneinander unterscheiden. Gleichermaßen empfinden BIK-Lehrkräfte kleine Klassen und das Unterrichten im Team (meist eine DaZ-Lehrkraft und ein Berufs-/Wirtschaftspädagoge) als bereichernd.

Mit *personalen Bewältigungsressourcen* „werden Merkmale und Faktoren angesprochen, die innerhalb einer Person liegen“ (Eisele 2015, S. 87), beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften oder individuelle Verhaltensmerkmale. Lehrkräfte in BIK stehen zu ihren Schülern häufig in enger Beziehung, viele fühlen sich besonders für alleinstehende junge Erwachsene ohne Familie in Deutschland verantwortlich. Verbunden mit vergangenen Schicksalsschlägen der Schüler und der unsicheren Zukunft in Deutschland aufgrund

ausstehender Asylbescheide oder drohenden Abschiebungen fällt es manchen Lehrkräften schwer, die nötige Balance zwischen Nähe und Distanz zu halten, die sich als sehr wichtige Bewältigungsressource herausstellt. Hierzu kann die quantitative Untersuchung auf Basis der AVEM-Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ feststellen, dass die Lehrkräfte, die mit einem Risikomuster übereinstimmen, meist eine unterdurchschnittliche Ausprägung im Hinblick auf ihre Distanzierungsfähigkeit zur Arbeit aufweisen:

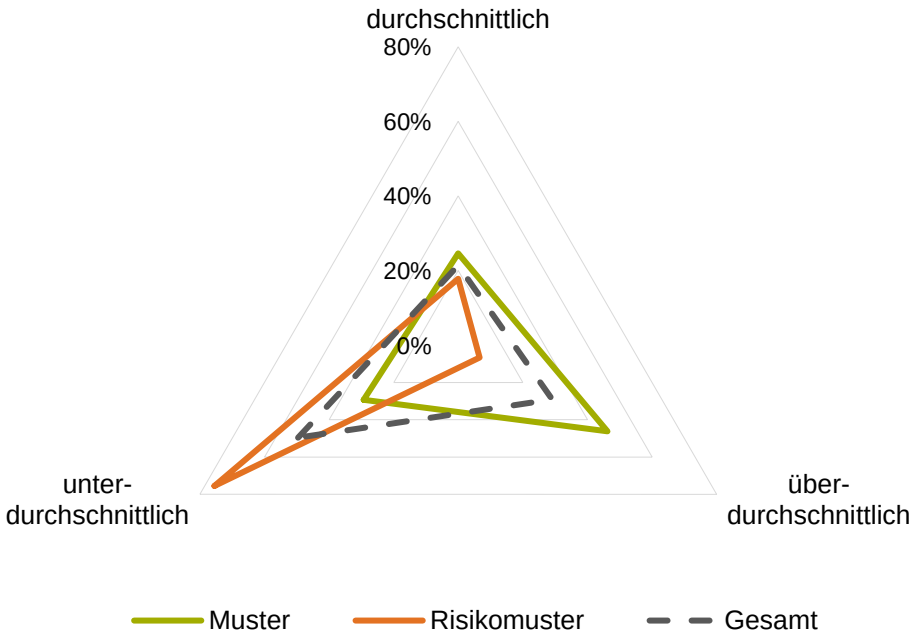


Abbildung 13: Distanzierungsfähigkeit der BIK-Lehrkräfte[34]

BIK-Lehrkräfte weisen insgesamt eine Tendenz hin zur unterdurchschnittlichen Distanzierungsfähigkeit auf (50% liegen im unterdurchschnittlichen Bereich, rund 30% über dem Durchschnitt, rund 20% im Durchschnitt). Insbesondere die Risikomuster A und B fallen durch ein stark unterdurchschnittliches Distanzierungsvermögen auf. Während 75% der Risikomuster im unterdurchschnittlichen Bereich liegen, weisen nur 30% der nicht gesundheitsgefährdenden Muster G und S ein unterdurchschnittliches Distanzierungsvermögen auf.

Neben der nötigen Distanzierungsfähigkeit ist die Sinnhaftigkeit der Arbeit für viele BIK-Lehrkräfte eine weitere Ressource.

> *„Ich hab schon wieder das Gefühl, ich hab Schüler, die gerne da sind. Das vermisst man im deutschen Unterricht. Das ist für viele ne Qual die Schule.“*

Unterstützt wird die Sinnhaftigkeit in der Arbeit durch die Wahrnehmung der Schüler als motiviert und wertschätzend. Vor allem Lehrkräfte, die vorher in Klassen mit als undiszipliniert, respektlos oder unmotiviert erlebten jungen Menschen gearbeitet haben, betonen dies.

[34] Lesehilfe: Die Dreiecke in Abbildung 14 spannen sich anhand von jeweils drei Werten bzw. Eckpunkten auf: Die Häufigkeit der Ausprägung „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ oder „überdurchschnittlich“ in Bezug auf die eigene Distanzierungsfähigkeit. Dies wurde sowohl für alle Fragebogen-Teilnehmer (gestrichelte Linie) als auch separat für die einzelnen Mustergruppen (orange und grüne Linie) berechnet. D.h. die Dreiecke verbildlichen, wie viel Prozent der unterschiedlichen Mustergruppen eine unterdurchschnittliche, durchschnittliche oder überdurchschnittliche Ausprägung in der Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ aufweisen. Am Beispiel der Risikomuster bedeutet das für diese Abbildung: Ein Großteil der Risikomuster weisen eine stark unterdurchschnittliche Ausprägung im Hinblick das die eigene Distanzierungsfähigkeit auf.

Zur sozialen Unterstützung gehört neben dem Kollegium und der Schülerschaft auch der wertschätzende Umgang vonseiten der Schulleitung. Dass die soziale Unterstützung im Allgemeinen eine große Ressource für die Lehrergesundheit darstellt, ist auch in der quantitativen Untersuchung festzustellen (vgl. Abbildung 15).

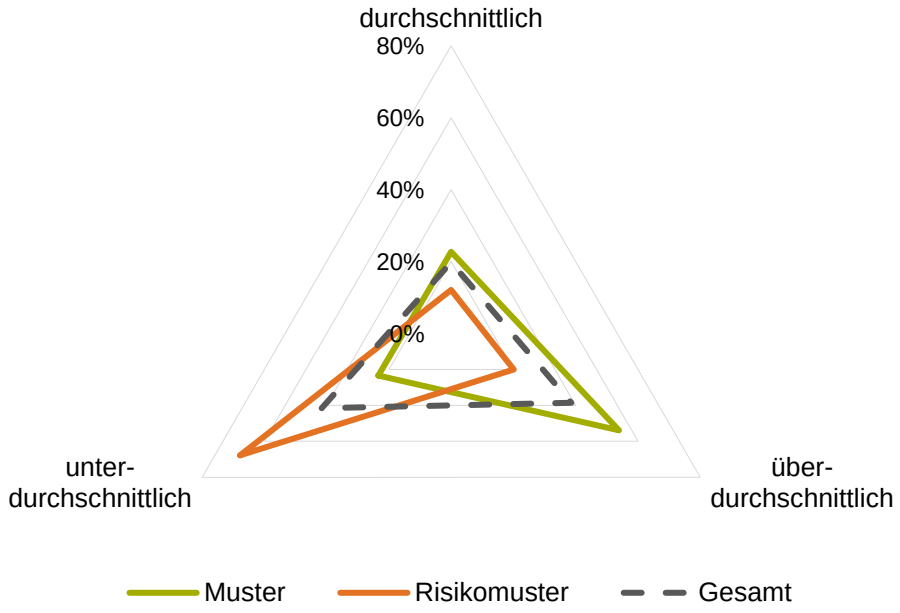


Abbildung 14: Wahrnehmung sozialer Unterstützung nach (Risiko-)Muster

Greift man die AVEM-Dimension der „Wahrnehmung sozialer Unterstützung“ heraus, ergeben sich für die unterschiedlichen Muster folgende Werte: Über zwei Drittel der Risikomuster (68%) fühlen sich sozial nicht unterstützt, während sich rund drei Viertel (77%) der Muster durchschnittlich oder überdurchschnittlich sozial unterstützt fühlen.

3.3 Belastungsfaktoren in BIK

38,5% der hier untersuchten Stichprobe gehören einem Risikomuster an. Aus den Leitfadeninterviews gehen mehrere Belastungsfaktoren hervor, die im Speziellen durch die Arbeit in Berufsintegrationsklassen auftreten. So sind beispielsweise für viele Lehrkräfte (drohende) Abschiebungen ihrer Schüler belastend, ebenso wie die unsichere Zukunft und die bisherigen Schicksale ihrer Schüler, was bei manchen Befragten Distanzierungsprobleme nach sich zieht. Sowohl bei Entscheidungen über das Asylverfahren als auch die Arbeitserlaubnis, was unmittelbar Auswirkungen auf die berufliche Zukunft der BIK-Schüler hat, haben Lehrkräfte keine Befugnis. Dass teilweise in ihren Augen vorbildliche und fleißige Schüler abgeschoben werden und negativ auffallende Schüler bleiben dürfen, ruft Ungerechtigkeitsempfinden und Ohnmachtsgefühle hervor, welche sie belasten. Diese Zusammenhänge tragen dazu bei, dass es auch Lehrkräfte gibt, die keinen Sinn in ihrer Tätigkeit in Berufsintegrationsklassen sehen.

Abteilungsleitungen klagen insbesondere über die stark erhöhte Menge an bürokratischen Organisations- und Verwaltungsaufgaben in Berufsintegrationsklassen, welche mit enormem zeitlichem Aufwand einhergehen.

Auffällig ist, dass sich die unterschiedlichen Schulstandorte im Hinblick auf die unterschiedlichen Musterausprägungen teilweise deutlich voneinander unterscheiden, wie in

Abbildung 16 ersichtlich. Die Abbildung fasst die Muster G und S sowie die Muster A und B in „Risikomuster“ zusammen, [35] aufgeteilt nach Schulstandorten.[36]

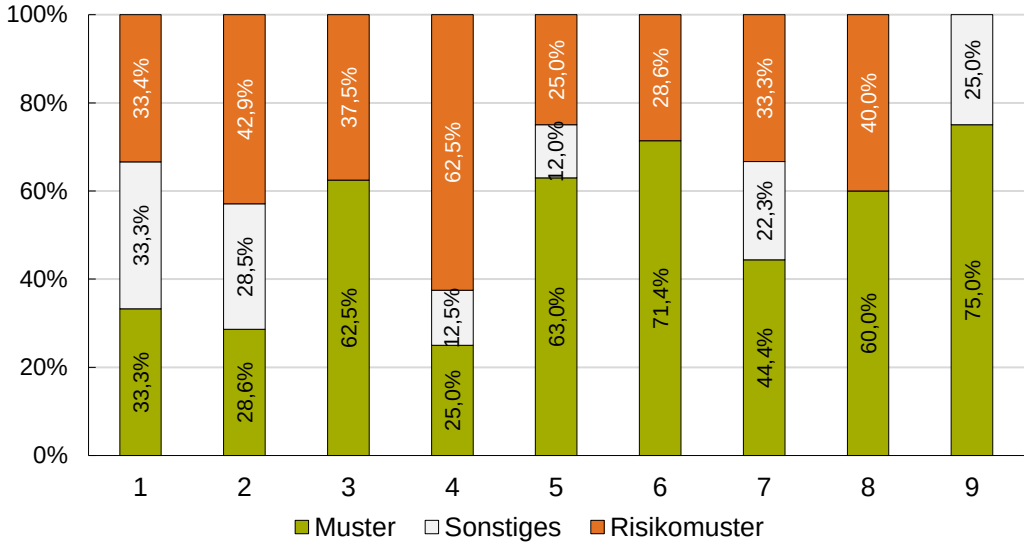


Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der (Risiko-)Muster nach Schulstandort

Während beispielsweise an Schule 4 fast zwei Drittel der Testteilnehmer ein Risikomuster (Muster A oder B) aufweisen, dreht sich das Verhältnis an Schule 5 um, an der fast zwei Drittel mit dem Muster G oder S übereinstimmen. An Schule 9 ist unter den Fragebogen-Teilnehmern kein einziges Risikomuster vertreten.

Interessant ist an dieser Stelle zudem, dass übereinstimmende Muster bei enger Zusammenarbeit festgestellt werden konnten. Im Rahmen des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ arbeiten jeweils (mindestens) zwei Lehrkräfte eines Schulstandorts (ein Projektleiter, eine Lehrkraft) zusammen. Am Fragebogen AVEM haben sieben solcher „Pärchen“ teilgenommen. Betrachtet man deren Muster-Ergebnisse, fallen Übereinstimmungen auf: In fünf Fällen sind die Musterzuordnungen der Abteilungsleitung sowie der Lehrkraft identisch. Jeweils zwei „Pärchen“ erreichen die Muster G bzw. A und zwei Kollegen stimmen im Muster S überein. Für dieses Phänomen lassen sich unterschiedliche hypothetische Erklärungsansätze heranziehen: Die Abteilungsleitungen haben sich ihre Team-Partner nach den Verhaltensweisen und Eigenschaften ausgewählt, die den eigenen ähneln. Oder aber die Verhaltensweisen der Lehrkräfte haben sich durch die gemeinsame Zusammenarbeit einander angepasst bzw. die ausgewählte Lehrkraft hat sich der Projektleitung in ihren Arbeitsweisen und Einstellungen angepasst oder andersrum. Zudem können die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulstandorte wie auch der Führungsstil der Schulleitungen als Erklärungsansätze in Erwägung gezogen werden. Dass der Führungsstil viel Wirkungskraft in verschiedenen Arbeitsbereichen hat, ist aus der Forschung hinlänglich bekannt. So werden beispielsweise die Kooperation und der Zusammenhalt unter Kollegen stark durch den Führungsstil der jeweils Vorgesetzten beeinflusst (vgl. z.B. Buchen und Rolff 2016; Dadaczynski 2012; Felfe 2009).

[35] Darunter fallen jeweils auch die Musterkombinationen G/S und A/B. „Sonstiges“ fasst die Häufigkeit der Teilnehmer zusammen, welche die Musterkombinationen S/B oder G/A sowie keine Übereinstimmung mit einem Muster erzielt haben.

[36] Für die Auswertung in Abbildung 16 wurden nur die Schulen ausgewählt, von denen mindestens fünf Lehrkräfte am Fragebogen teilgenommen haben.

3.4 Abhängigkeitsvariablen des Belastungsempfindens

Mit Abhängigkeitsvariablen werden im Folgenden Regulationsmechanismen bezeichnet, welche das Belastungsempfinden positiv oder negativ beeinflussen können. Besonders in den Fallanalysen fällt auf, dass sich Lehrkräfte von gleichen oder ähnlichen Anforderungen teilweise sehr unterschiedlich stark belastet fühlen.

Bezugsnorm und sozialer Vergleich

Manche Interviewpartner bewerten dieselbe Anforderung oder Rahmenbedingung stark unterschiedlich und klassifizieren sie für sich als Belastungsfaktor oder Bewältigungsstrategie: So belastet Lehrkraft 1 beispielsweise ihr befristeter Arbeitsvertrag, Lehrkraft 2 fühlt sich davon nicht belastet und Lehrkraft 3 ordnet den befristeten Arbeitsvertrag sogar den arbeitsbezogenen Ressourcen zu. Während Lehrkraft 1 ursprünglich Lehramt für Gymnasien in der Hoffnung auf eine Verbeamtung studiert hat, war Lehrkraft 3 bereits während ihres Studiums bewusst, dass die Arbeitsbedingungen in ihrem Fachbereich häufig befristet und teilweise prekär sind.

> *„Ich war vorher Honorarlehrkraft und der Grund, dass ich hier angefangen habe, war das tolle Gehalt, die gute Bezahlung. Das ist eine sozialversicherungspflichtige Stelle, ich bin auch bei der Regierung angestellt. Ich bin zwar nicht verbeamtet, weil ich nicht Lehramt studiert habe, sondern Magister Deutsch als Fremdsprache. Das Gehalt ist wirklich toll, das kann man nicht mit einer Honorarlehrtätigkeit vergleichen. Man hat einen Vertrag bis zu einem Jahr und das ist ein bisschen Sicherheit im Vergleich zu einem Integrationskurs auf Honorarbasis.“ (Lehrkraft 3)*

Lehrkraft 2 steht kurz vor Renteneintritt, weshalb die Befristung für sie keine große Relevanz darstellt.

Es deutet sich allerdings auch an: Je länger verbeamtete und befristet angestellte Lehrkräfte zusammenarbeiten und dieselben Tätigkeiten ausüben, desto stärker wächst die Unzufriedenheit vonseiten der Lehrkräfte mit befristetem Arbeitsverhältnis.

Dieses Beispiel soll exemplarisch zeigen, welchen Einfluss die jeweiligen Bezugsnormen und (sozialen) Vergleiche unterschiedlicher Personen auf ihr Belastungsempfinden haben. Menschen ziehen bestimmte Bezugspunkte (Leistungen, Probleme andere Personen, Situationen zu verschiedenen Zeitpunkten, o.ä.) heran und gleichen ihr eigenes Leben damit ab. So entstehen aufwärts und abwärts gerichtete Vergleiche mit damit einhergehenden Bewertungsprozessen der eigenen Situation. Beide Vergleichsrichtungen können mit positiven oder negativen Gefühlen in Verbindung stehen, wobei sich Abwärtsvergleiche üblicherweise günstig auf die Stimmung auswirken. Vergleichen sich Menschen mit Personen, denen es schlechter geht, erhöht sich also üblicherweise das subjektive Wohlbefinden ersterer (vgl. Bierhoff 2017).

Bei Lehrkraft 3 ist das zum Befragungszeitpunkt aktuelle Arbeitsverhältnis im Vergleich mit der vorherigen Honorartätigkeit eine Verbesserung ihrer Situation. Bei Lehrkraft 1 steht die befristete Anstellung in Widerspruch zur branchenüblichen Beschäftigungsform, der Verbeamtung, wovon auch viele ihrer Kollegen, die Gymnasiallehramt studiert hatten, profitieren. Weil ihr Beschäftigungsverhältnis von dieser Bezugsnorm abweicht, entsteht ein negativer Bewertungsprozess einhergehend mit negativen Gefühlen.

Dass die Unzufriedenheit bei weiterer Zusammenarbeit mit verbeamteten Lehrkräften jedoch auch bei Lehrkraft 1 wachsen kann, erklärt das Prinzip der *relativen Deprivation* verbunden mit dem *Prinzip des Adaptionslevels*, was den *Kontrasteffekt* im Rahmen eines aufwärts gerichteten sozialen Vergleichs bedingt:

Die Bewertungen von Menschen stehen in Zusammenhang mit einem subjektiv gewähltem „Nullpunkt“ als neutraler Bezugspunkt, von welchem aus bestimmte Gegebenheiten in eine positive oder negative Richtung hin eingeordnet werden. Wo dieser Nullpunkt liegt, wird durch die bisherige Erfahrung beeinflusst. Das bedeutet also, dass neu gemachte Erfahrungen wie z.B. die Lehrtätigkeit in BIK in Zusammenarbeit mit verbeamteten Kollegen diesen „Nullpunkt“ in eine bestimmte Richtung verschieben können, sodass sich auch die Bewertungsprozesse bestimmter Gegebenheiten verändern (vgl. z.B. Myers et al. 2005, S. 561).

Werden die Unterschiede zu einer Vergleichsperson, der es besser geht als einem selbst (Kontrasteffekt eines aufwärts gerichteten Vergleichs), in den Mittelpunkt der Wahrnehmung gerückt, wird üblicherweise der Selbstwert belastet (Prinzip der relativen Deprivation) (vgl. z.B. Saudino et al. 2004; Mussweiler 2001). Möglich ist jedoch auch der gegenteilige Effekt der Selbstwerterhöhung, wenn die Assimilation, d.h. die Ähnlichkeiten zur erfolgreichen Vergleichsperson, betont werden (vgl. z.B. Mussweiler 2001; Piaget 1975). Im eben genannten Fallbeispiel zeigt sich ersteres, der Kontrasteffekt mit dem Prinzip der relativen Deprivation, was letztlich bedeutet: Das Glücksempfinden ist relativ zum vermeintlichen Glück der mich umgebenden oder mir nahestehenden Menschen (vgl. Myers et al. 2005, S. 560).

Dieses Prinzip wird auch im Rahmen des abwärts gerichteten Vergleichs bei den BIK-Lehrkräften sichtbar, sobald sie ihre Lebensverhältnisse mit den Verhältnissen ihrer Schüler mit Fluchthintergrund vergleichen: Ihnen wird bewusst, wie wertvoll ihr bisheriger Lebensstandard ist.

Empathie

Empathie, beeinflusst durch individuelle Wahrnehmungen und Denkweisen, kristallisiert sich in den Fallvergleichen als weitere Abhängigkeitsvariable heraus. Mit Empathie wird an dieser Stelle die Fähigkeit verstanden, sich in andere Personen hineinversetzen und deren Motive, Emotionen und Gedanken erkennen und verstehen zu können.

In den Fallanalysen wurde deutlich, dass das Belastungserleben reduziert ist, sobald die Lehrkräfte Empathie für bestimmte Verhaltensweisen oder Begebenheiten empfinden können. Als Beispiel seien hier Lehrkräfte genannt, die sich vereinzelt von nicht gemachten Hausaufgaben und der Unpünktlichkeit ihrer Schüler belastet fühlen, weil sie das Verhalten nicht nachvollziehen können und dies mit mangelnder Disziplin und geringer Motivation verbinden. Andere Lehrkräfte bringen Verständnis für solche Verhaltensweise auf, weil sie der Meinung sind, man könne in den Gemeinschaftsunterkünften keine Hausaufgaben machen, weil die Lärmbelastung dort zu hoch wäre. Auch für die Unpünktlichkeit der Schüler haben manche Befragten keinerlei Verständnis, andere durchaus, denn dies gehöre zur Herkunftskultur, sodass die jungen Menschen erst Zeit bräuchten, um sich an die in Deutschland vorherrschenden Regeln zu gewöhnen.

(Politische) Einstellung und innere Haltung

Die (politische) Einstellung und die innere Haltung vonseiten der Lehrkräfte sind weitere Abhängigkeitsvariablen des Belastungserlebens. Dass Einstellungen von Lehrkräften einen Einfluss auf das arbeitsbezogene Belastungsempfinden haben, belegten bereits Döring-Seipel und Dauber (2010). In Berufsintegrationsklassen sind besonders politische Einstellungen bedeutungstragend, wenn es um das Ungerechtigkeitsempfinden und Ohnmachtsgefühl in Bezug auf Abschiebungen und anderen asylrechtlichen Entscheidungen vonseiten des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) oder des Ausländeramts geht.

Diesbezüglich ist ausschlaggebend, inwiefern jemand die Steuerung der Fluchtzuwanderung bzw. die jeweiligen politischen Maßnahmen unterstützt oder nicht. Viele Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Entscheidungen des BAMF bzw. des Ausländeramtes willkürlich bzw. nach

falschen Kriterien geschehen und/oder im Allgemeinen zu viele Fluchtmigranten zurückgeschickt werden bzw. gar keine Fluchtmigranten zurückgeschickt werden sollten. Manche empfinden solche Entscheidungen als unmenschlich und fühlen sich aufgrund ihrer mangelnden Einflussmöglichkeiten ohnmächtig, was sie belastet. Dahingegen fühlen sich andere Lehrkräfte von dieser Kategorie nicht belastet, weil sie die Entscheidungen der zuständigen Behörden (bewusst) nicht anzweifeln. So erläutert eine Lehrkraft, dass aus ihrer Sicht Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ohnehin *„horrend viel“* für die Fluchtmigranten investiert und er deshalb auch negative Asylbescheide und andere Entscheidungen vonseiten der Regierung zu respektieren hätte. Es spielt zudem eine Rolle im Hinblick auf das Belastungsempfinden, inwiefern sich jemand auf die Zahlen der Fluchtzuwanderung im Allgemeinen konzentriert oder die individuellen Einzelfälle in den Fokus rückt.

Erfolgs-/Selbstwirksamkeitserleben und Attributionsstil

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind genauso wie das Erfolgserleben ausschlaggebend für die psychische Gesundheit (Döring-Seipel und Dauber 2010, S. 2; Rothland 2013; Schröder 1997). Beide werden auch in den Fallanalysen in Verbindung mit einem externalen oder internalen Attributionsstil als Abhängigkeitsvariablen identifiziert.

Der Begriff der „Selbstwirksamkeit“ beschreibt, kurz gefasst, inwiefern eine Person durch eigenes Handeln bzw. eigene Ressourcen zum gewünschten Ziel gelangt (Bandura 1977, 1997). Wenn die gewünschte Zielsetzung nicht erreicht wird, bleibt – je nach Attributionsstil – das Erfolgserleben aus und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, d.h. die subjektive Einschätzung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten, verändern sich hin zum Negativen.

Attributionstheorien befassen sich damit, welche Ursachen bestimmten Situationen und Erfahrungen zugeschrieben werden. Internale Attribution bedeutet, dass eine Person sich selbst bzw. das eigene Handeln verantwortlich für bestimmte Umstände und Ereignisse macht. Externale Attribution bedeutet, dass Personen die Ursachen für bestimmte Ereignisse nicht bei sich selbst, sondern in der Umgebung suchen (vgl. Heider und Deffner 1977; Weiner 2012). Dies wird beispielsweise bei einer DaZ-Lehrkraft deutlich, die sich vollständig in der Rolle der Wissens-/Fachvermittlerin sieht und sich stark belastet fühlt, weil bei den Schülern *„nichts hängen bleibt, obwohl ich sozusagen alles gegeben habe“.* Sie misst ihren Erfolg an den Leistungen der Schüler und vergleicht diese mit sehr lerngewohnten Migranten mit hoher Vorbildung, die sie vor ihrer BIK-Tätigkeit in Firmenkursen unterrichtet hatte. Gemessen an deren Lernprogression machen aus ihrer Sicht die BIK-Schüler kaum Fortschritte, das Erfolgserleben ihrer Arbeit bleibt aus. Aus dem Interview lässt sich dabei folgende Entwicklung herausarbeiten: Anfangs sucht die Lehrkraft die Ursachen für die langsame Lernprogression noch bei sich selbst bzw. ihren Kompetenzen, wodurch sich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hin zum Negativen veränderten und ihr Belastungsgefühl stieg.

> *„Ich tu mein Bestes. Aber es ist sehr oft umsonst. Das ist SEHR oft umsonst. Anfangs hab ich mich gefragt, vielleicht liegt es an mir, ich wäre eine schlechte Lehrerin.“*

Als sie sich zusätzlich zur Arbeit in BIK noch eine weitere Stelle in Unternehmen zur Beschulung leistungsstarker Zuwanderer suchte und sie dort eine schnellere Lernprogression bei den Schülern erzielen konnte, veränderte sich ihre Attribution hin zum externalen Stil, was ihr Belastungserleben positiv beeinflusst.

> **„***Ich mache immer Kurse in Firmen, dort hab ich Inder, Engländer, die sehr schnell lernen. […] Wenn ich sehe, dass ich dort Erfolge verbuchen kann, dann denk ich mir: Es liegt doch nicht wirklich an mir, sondern an den Schülern, die wir hier an der Schule haben.“*

Persönliche Zielsetzungen

Zudem trägt zum Belastungserleben der eben zitierten DaZ-Lehrkraft bei, dass sie beharrlich das sprachliche Zielniveau B1, welches alle BIK-Schüler gleichermaßen nach spätestens zwei Beschulungsjahren erreichen sollen, verfolgt. Aufgrund der stark unterschiedlichen Vorbildung und Leistungspotentiale der Schüler, können dieses Niveau jedoch nicht alle Schüler gleichermaßen schnell erreichen. Während die DaZ-Lehrkraft hartnäckig an der gesteckten Zielsetzung festhält, erläutern mehrere Berufs-/ Wirtschaftspädagogen in den Interviews, dass sie sich bei vielen Schülern an einer individuellen Bezugsnorm[37] orientieren und sehr offen an die zahlreichen Herausforderungen in BIK herangehen.

> *„Meine Strategie, Belastung runterzufahren, ist, auch mal was anderes gelten zu lassen. Ich schau, wie reagieren die und wie kann ich die weiterbringen. Und in dem Moment, wo ich nicht mehr diesen hohen Anspruch hab, genau so ein Ziel hinzubringen und nur versuche, den nächsten Schritt zu machen, wird die Belastung deutlich geringer."*

Im Hinblick auf die Zielsetzung ist zwischen einem assimilativen Modus und akkomodativen Modus zu unterscheiden: ersterer beschreibt die hartnäckige Zielverfolgung eines festgelegten Ziels, letzteres die flexible Zielanpassung (Brandstädter 2009). In Verbindung mit einer individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung wirkt sich letztere aufgrund der höheren Wahrscheinlichkeit von Teilerfolgen förderlich auf das Belastungserleben aus, während ersteres in Berufsintegrationsklassen häufig zur Frustration führt. Während DaZ-Lehrkräfte ihre sprachlichen, in Form von Performanzen messbaren Ziele häufig präzise definieren, räumen Berufs-/Wirtschaftspädagogen ihren Zielsetzungen in verschiedenen Bereichen mehr Interpretationsspielraum ein. Sie sehen ihre Rolle im Gegensatz zu vielen DaZ-Lehrkräften nicht nur als Wissensvermittler, sondern *„Wir sind ja nicht nur Lehrer, wir sind Psychologen, wir sind Berater".* Insbesondere Abteilungsleitungen schreiben sich zudem die Rollen des Netzwerkers (mit Betrieben, Behörden u.ä.) und des Organisators zu. Entsprechend ihrer eigenen Rollenzuschreibungen variieren die Zielsetzungen der einzelnen Lehrkräfte. Bei eng gesteckten und konkret überprüfbaren Ziele wie beispielsweise das Erreichen eines bestimmtes Sprachniveaus ist die Wahrscheinlichkeit des Erfolgserlebens geringer als bei offenen, schwierig messbaren Zielsetzungen in verschiedenen Bereichen. Das eigene Rollenverständnis ist also eng mit der Zielsetzung und dem Erfolgserleben verbunden und hat Einfluss auf das Belastungsempfinden der Lehrkräfte.

[37] Die individuelle Bezugsnorm misst den Fortschritt des einzelnen Schülers an der vorhergehenden Leistung. Dabei gibt es drei Möglichkeiten der Entwicklung: Verbesserung, Verschlechterung oder gleichbleibende Leistung (Rheinberg 2009; Mischo und Rheinberg 1995; Heckhausen 1974).

4. Konklusion

Aus den berichteten Forschungsbefunden der Arbeit von Simml (2019) folgt die Konsequenz, dass aufgrund des stark individuellen Belastungserlebens sowie vieler personenbezogener Bewältigungsressourcen allgemeine Prä- und Interventionsangebote oder Steuerungsmechanismen in Orientierung an objektiven Rahmenbedingungen und Anforderungen bei den Lehrkräften nur bedingt greifen. Viel wichtiger ist es, prozessbegleitende Maßnahmen, die sich individuell auf die jeweiligen Betroffenen bzw. den jeweiligen Schulstandort ausrichten, zu entwickeln. Individuelle Wahrnehmungen, Belastungsfaktoren und vorhandene Ressourcen müssen identifiziert werden, um daran anschließend gesundheitsförderliche Ansätze zu entwickeln.

Trotzdem kristallisieren sich auch übergreifende Aspekte als Anknüpfungspunkte für generell empfehlenswerte Maßnahmen heraus. Wie sich in dieser Untersuchung herausgestellt hat, ist der Zusammenhalt, die emotionale Unterstützung und die gegenseitige Hilfsbereitschaft im Team eine elementare Säule für den Erhalt der Gesundheit. Hierbei kommt vor allem der Schulleitung eine bedeutende Rolle zu.

F. Ausblick

An den Modellschulen haben sich mittlerweile routinierte Abläufe und Unterrichtskonzepte innerhalb der Beschulung in Berufsintegrationsklassen bewährt und etabliert. Organisatorische Rahmenbedingungen unterliegen allerdings weiterhin aufgrund des Rückgangs der Schülerzahlen (vgl. Abbildung 1) einer gewissen Dynamik. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat deshalb bereits mehrere Alternativen dafür ausgearbeitet und mit den Schulen kommuniziert, wie das Beschulungskonzept je nach Schülerzahlen an den unterschiedlichen Schulstandorten angepasst werden könnte. Solange die Schülerzahlen allerdings eine Klassenbildung zulassen, bleiben diese flächendeckend erhalten. Für das kommende Schuljahr 2019/20 werden deshalb vonseiten des Ministeriums keine tiefgreifenden Veränderungen prognostiziert.

Die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen haben verschiedene Fort-/Weiterbildungen erhalten und durch ihre Erfahrungen, ihr Engagement und die gegenseitige Kooperation im multiprofessionellen BIK-Team umfangreiche Kompetenzen im Bereich der Beschulung und Sprachförderung von Neuzugewanderten (mit Fluchthintergrund) entwickelt. Damit diese Expertise auch nach den erfolgreichen Übergängen der Schüler in z.B. eine duale Ausbildung erhalten bleibt, ist es sinnvoll, die nötigen Rahmenbedingungen und Ressourcen für regelmäßige Absprachen und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen BIK-Lehrkräften und den Fachlehrkräften aus den Regeklassen zu schaffen.

Viele BIK-Lehrkräfte zweifeln bei vielen Schülern am Verbleib in der Ausbildung, insofern sie nicht weiterhin durch zusätzliche, berufsorientierte Sprachförderung unterstützt werden. Hierfür ermöglicht das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ausbildungsbegleitend vier zusätzliche Unterrichtsstunden pro Woche für die berufssprachliche Förderung (StMUK 2019). Dabei ist eine enge Abstimmung mit dem Regelunterricht ein wichtiges Kriterium für effiziente Förderung. Neben dem Sprachunterricht müssen auch die bei vielen BIK-Schülern beobachteten mathematischen Schwächen und mangelnden Lern- und Arbeitsstrategien innerhalb der Förderangebote miteinbezogen werden. Weitere Möglichkeiten der ausbildungsbegleitenden Unterstützung sind Mentorenprogramme, Klassenteilungen oder das regelmäßige Unterrichten im Team. Auch

die Universitäten sind gefordert, bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung Veranstaltungen zu sprachsensibler Unterrichtsgestaltung im beruflichen Kontext stärker mit einfließen zu lassen.

Der Unterricht an der Berufsschule zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Theorie aus. Zweitsprachlerner sind hier nicht nur sprachlich, sondern auch durch das meist hohe Bearbeitungstempo verdichteter Fachinhalte und oft auch kognitiv anspruchsvoller, abstrakter und analytischer Betrachtungen vor große Herausforderungen gestellt. Grundlegende konzeptionelle Überlegungen zur Förderung des Ausbildungsverbleibs sind deshalb auch adaptierte Ausbildungsformate (vgl. hierzu z.B. auch (Ebbinghaus und Gei 2017; Euler und Severing 2017; Prakopchyk 2017). Beispiele hierfür sind, die Ausbildungszeit zu verlängern oder im Rahmen einer Teilzeitausbildung einen zweiten Berufsschultag einzuführen. D.h. ein Teil der betrieblichen Ausbildungsphasen würde durch theoretischen Förderunterricht substituiert werden. Eine weitere Möglichkeit ist eine modulare Ausbildungsstruktur mit Teilqualifikationen. Dazu wurden bereits vor mehreren Jahren Überlegungen angestellt, die sich jedoch bisher nicht flächendeckend durchsetzen konnte (Riedl und Schelten 2013; Kloas 2001). In verschiedenen Berufen und Regionen gibt es mittlerweile jedoch bereits die Möglichkeit der Teilqualifizierung bzw. den modularen Erwerb von Qualifizierungsbausteinen.

Ziel muss es auch künftig für die Beschulung von Zugewanderten sein, die bisherige Erfolgsgeschichte der Sprachförderung und Berufsintegration in Bayern in den Berufsintegrationsklassen so fortzuschreiben, dass der Übergang vieler Schüler in eine Berufsausbildung gelingt und die Berufsschulen ihre hohe Qualität und Professionalität auch hier unter Beweis stellen.

IV. Tabellen-/ Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tabelle 1: Mitwirkende im Modellprojekt 5
Tabelle 2: Übersicht zum Beschulungsangebot für geflüchtete Neuzuwanderer an bayerischen Berufsschulen 18
Tabelle 3: Übereinstimmungen mit den Mustern G, S, A und B 55

Abbildungen

Abbildung 1: Entwicklung der Berufsintegrations(vor)klassen seit 2010/11 4
Abbildung 2: Einordnung der qualitativen Evaluation innerhalb des Projekts 11
Abbildung 3: Religionszugehörigkeiten und vier zugangsstärkste Herkunftsländer mit Muttersprachen der Schüler in BIK (ISB 2018a). 13
Abbildung 4: Unterschiedliche Asylstatus der Schüler 15
Abbildung 5: Beschulungsmodell für Neuzugewanderte in Bayern 17
Abbildung 6: Tätigkeiten und Rollenbilder von BIK-Lehrkräften im Überblick 22
Abbildung 7: Mehrwert durch die Teilnahme am Modellprojekt aus Sicht der Schulen 26
Abbildung 8: Eckpunkte im Verlauf des Modellprojekts 27
Abbildung 9: Regionale Netzwerkpartner der Berufsintegrationsklassen 31
Abbildung 10: Bausteine in BIK-Einstufungstests 38
Abbildung 11: Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen 42
Abbildung 12: Wertebildung im Unterricht 49
Abbildung 13: Distanzierungsfähigkeit der BIK-Lehrkräfte 57
Abbildung 14: Wahrnehmung sozialer Unterstützung nach (Risiko-)Muster 58
Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der (Risiko-)Muster nach Schulstandort 59

V. Anhang

Bundesweite Vorträge

- Riedl, Alfred; Pötzl, Julia (September 2018): Workshop zu Erfahrungen aus BIK-Klassen in Bayern (Integrationskongress des Hessischen Kultusministeriums „Erfolgreiche schulische Integration als gesellschaftliche Herausforderung und Chance“, Frankfurt 21.09.2018).
- Simml, Maria (Juni 2018): Junge Geflüchtete an Berufsschulen in Bayern. (Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin; Bundesinstitut für Berufliche Bildung).
- Simml, Maria; Bäuml, Manfred (April 2018): Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. (AG BFN- Forum: Berufliche Integration durch Sprache).
- Simml, Maria (Januar 2018): Belastungsempfinden und Bewältigungsressourcen von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen. (Ringvorlesung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg).
- Simml, Maria; Baumann, Barbara (Oktober 2017): Neu Zugewanderte an Berufsschulen oder „Ich hab seit Langem wieder einmal das Gefühl, dass ich hier Pädagoge sein kann.“ (1. Hueber Integrationskongress, Berlin).
- Riedl, Alfred; Simml, Maria (Juni 2017): Konzepte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt an berufsbildenden Schulen. (Akademie für Politische Bildung, Tutzing).
- Baumann, Barbara; Simml, Maria (April 2017): Über die Arbeit mit neu Zugewanderten an Berufsschulen in Bayern (FaDaF-Tagung, Berlin).
- Simml, Maria (März 2017): Zur Diversität neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. (19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln).
- Riedl, Alfred (Dezember 2016): Berufliche Schulen als Brücken in den Arbeitsmarkt. (21. Forum Migration der Otto Benecke Stiftung, Bonn, 08.12.2016).
- Simml, Maria (September 2016): Beschulung von geflüchteten jungen Menschen an bayerischen Berufsschulen. (Reallabor Asyl, 1. Runder Tisch, 20.09.2016, Pädagogische Hochschule Heidelberg).
- Riedl, Alfred (April 2016): Chancen und Risiken geflüchteter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener im deutschen Bildungssystem. (Jahrestagung des Zentrums für Bildungsintegration an der Stiftung Universität Hildesheim, 22.94.2016).

Literaturverzeichnis

Allport, G. W. (1954): The nature of prejudice. Cambridge: Addison Wesley.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84 (2), S. 191–215.

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

Bauer, K. O. (2002): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: W. Helsper und W. Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 813–831.

Baumann, B.; Riedl, A. (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 34).

Bäuml, M. (2017): Beschulung von Geflüchteten an den Beruflichen Schulen in Bayern. In: M. Bäuml, G. Denneborg und U. Männle (Hg.): Flucht nach Bayern – Wie gelingt Demokratieerziehung?, S. 14–19. Online verfügbar unter http://perspektive-beruf-bayern.de/wp-content/uploads/2017/09/Wie-gelingt-Demokratieerziehung.pdf, zuletzt geprüft am 14.09.2017.

Bertelsmann Stiftung (2018): Ankommen in Deutschland. Wie Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten in Kommunen gelingen kann. Analysen und Konzepte (LebensWerte Kommune. Ausgabe 2).

Brandstädter, V. (2009): Persistenz und Zielablösung. In: V. Brandstätter, J. H. Otto und J. Bengel (Hg.): Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 11), S. 79–88.

Brücker, H.; Kunert, A.; Mangold, U.; Kalusche, B.; Siegert, M.; Schupp, J. (2016): Geflüchtete Menschen in Deutschland - eine qualitative Befragung. IAB-Forschungsbericht 9. Nürnberg. Online verfügbar unter http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb0916.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.2018.

Brücker, H.; Rother, N.; Schupp, J. (2017): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 12.04.2018.

Buchen, H.; Rolff, H.-G. (2016): Professionswissen Schulleitung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Dadaczynski, K. (2012): Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule. In: DAK-Gesundheit und Unfallkasse NRW (Hg.): Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Köln: Carl Link, S. 197–227.

Dedering, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerk. Das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DIHK (2017): Ausbildung 2017. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Hg. v. Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK). Online verfügbar unter https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage, zuletzt geprüft am 28.01.2019.

DIHK (2018): Ausbildung 2018. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Hg. v. Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK). Online verfügbar unter https://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage, zuletzt geprüft am 28.01.2019.

Döring, N. (2017): Mixed-Methods-Ansatz. In: M. A. Wirtz (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologe. Online verfügbar unter https://portal.hogrefe.com/dorsch/mixed-methods-ansatz/, zuletzt geprüft am 28.08.2017.

Döring-Seipel, E.; Dauber, H. (2010): Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Schulpädagogik heute* 1 (2). Online verfügbar unter http://www.humanistische-paedagogik.de/mediapool/92/927547/data/Doering-Seipel_Dauber_SALUTOa.pdf, zuletzt geprüft am 27.09.2016.

Ebbinghaus, M. (2017a): Nachfrage nach und Teilhabe an beruflicher Ausbildung. In: M. Granato und F. Neises (Hg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187), S. 36–41.

Ebbinghaus, M. (2017b): 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.

Ebbinghaus, M.; Gei, J. (2017): Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8368.

Eisele, F.B.M (2015): Die Theorie der Ressourcenerhaltung in der Arbeitswelt. Dissertation. Bergische Universität, Wuppertal. Online verfügbar unter http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5460/se1601.pdf, zuletzt geprüft am 08.09.2017.

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.

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.

Euler, D.; Severing, E. (2017): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Integration_Praxis.pdf, zuletzt geprüft am 13.01.2017.

Felfe, J. (2009): Mitarbeiterführung. Praxis der Personalpsychologie: Hogrefe Verlag.

Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.

Fendel, Tanja (2019): Die Arbeitsmarktintegration geflüchteter Frauen. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (WISO direkt, 02/2019).

Gei, J.; Matthes, S. (2017): Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* (4-5), zuletzt geprüft am 27.01.2019.

GEOlino-UNICEF (2014): Kinderwerte. Was ist für Kinder im Leben wichtig? Kinderwertemonitor 2014. Online verfügbar unter https://www.unicef.de/blob/56990/a121cfd7c7acbdc2f4b97cbcdf0cc716/geolino-unicef-kinderwertemonitor-2014-data.pdf, zuletzt geprüft am 12.04.2019.

Gibbons, P. (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Giesecke, H. (2004): Was kann die Schule zur Werteerziehung beitragen? In: S. Gruehn, G. Kluchert und T. Koinzer (Hg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim: Beltz, S. 235–246.

Gräsel, G.; Fußangel, K.; Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 205–219. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2017.

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.

Hagedorn, F.; Jungk, S.; Lohmann, H. H. (1994): Netzwerk – Impulse für die Bildungs- und Kulturorganisation. Marl: Adolf-Grimm-Institut.

Heckhausen, H. (1974): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe (Motivationsforschung, 2).

Heider, F.; Deffner, G. (1977): Psychologie der interpersonalen Beziehungen. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Konzepte der Humanwissenschaften).

Heinrichs, K.; Kärner, T.; Ziegler, S.; Neubauer, J. (2016): Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden - Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation* 47 (3), S. 231–241.

Hirsmüller, S.; Schröer, M. (2014): Interprofessionelle Teamarbeit als Ausgangspunkt für Palliativmedizin. In: Martin W. Schnell und Christian Schulz (Hg.): Basiswissen Palliativmedizin. 2., bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 12–21.

IBE (2016): Integration von Flüchtlingen in den deutschen Arbeitsmarkt. Eine Studie des Instituts für Beschäftigung und Employability IBE und der Hays AG. Hg. v. Hays. Mannheim. 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.

ISB (2015): Berufssprache Deutsch. Berufsspezifische Sprachförderung für Jugendliche in Ausbildung und in Klassen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. Online verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2018.

ISB (2016): Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch. Online verfügbar unter

https://www.isb.bayern.de/download/18189/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf, zuletzt geprüft am 07.03.2018.

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

ISB (2017b): Schwerpunktbericht zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“. Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. München.

ISB (2017c): 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 (2018a): Schwerpunktbericht zum dritten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“. München.

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

ISB (2019): Zwischenbericht zum vierten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge". München.

Kimmelmann, N.; Seyfahrt, M. (2017): Aufgaben in Fachkunde- und Arbeitsbüchern der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Entwicklung berufsbezogener sprachlich-kommunikativer Kompetenz. In: Efing. und K.-H., Kiefer, C. (Hg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzept und Forschungsergebnisse. Frankfurt: Peter Lang.

Kloas, P.-W. (2001): Modulare Berufsausbildung: Eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: P. Füllbier und R. Münchmeier (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Votum Verlag, S. 956–969. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_kloas.pdf, zuletzt geprüft am 15.01.218.

Kniffka, G. (2010): Scaffolding. Online verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf, zuletzt geprüft am 11.12.2018.

Knuth, M. (2016): Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen – Arbeitsmarktpolitik reformieren, Qualifikationen vermitteln. Bonn.

Kopp, B. (2017): Einsatz von Dilemmata zur Wertebildung in Schulen. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14796/pdf/Kopp_2017_Einsatz_von_Dilemmata.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2018.

Kroll, S.; Uhly, A. (2018): Ausländische Auszubildende in der dualen Berufsausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg. Eine Analyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik mit besonderer Betrachtung der Staatsangehörigkeiten der zugangsstärksten Asylherkunftsländer. Hg. v. BiBB. Online verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/dazubi_analyse_auslaendische-azubis_asylherkunftslaender_2008-2017.pdf, zuletzt geprüft am 28.01.2019.

Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5.

Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. Weinheim: Beltz.

Lorenz, M.; Rohrschneider, U. (2013): Praxishandbuch Mitarbeiterführung. Grundlagen - Führungstechniken - Gesprächsleitfäden. 3. Aufl. Freiburg, München: Haufe Gruppe.

Massumi, M.; Dewitz, N. von; Griesbach, J.; Terhart, H.; Wagner, K.; Hippman, K. et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.

Matthes, S.; Eberhard, V.; Gei, J.; Borchardt, D.; Christ, A.; Niemann, M. et al. (2018): Junge Geflüchtete auf dem Weg in die Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Bonn.

Mischo, C.; Rheinberg, F. (1995): Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9 (3/4), S. 139–151. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Falko_Rheinberg/publication/300184001_Erziehungsziele_von_Lehrern_und_individuelle_Bezugsnormen_der_Leistungsbeurteilung_Educational_goals_and_teachers'_preference_of_individual_reference-norms_in_evaluating_academic_achievement/links/5709e73d08ae2eb9421e3586.pdf, zuletzt geprüft am 10.10.2017.

Mussweiler, T. (2001): Focus of comparison as a determinant of assimilation versus contrast in social comparison. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 27 (1), S. 38–47.

Myers, D. G.; Grosser, C.; Wahl, S.; Hoppe-Graff, S. (2005): Psychologie. Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).

Patry, J. L.; Weinberger, A.; Weyringer; S.; Nussbaumer, M. (2011): Einige philosophische Grundlagen der Moral-und Werteerziehung am Beispiel von VaKE. In: H. Krobath (Hg.): Werte. Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 72–92.

Peuckert, R. (2006): Werte. In: B. Schäfers, J. Kopp und B. Lehmann (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 352–355.

Pierenkemper, S.; Jambo, S. (2017): Integration Geflüchteter in den Arbeitsmarkt. Welche Unterstützungsangebote kennen und nutzen Unternehmen? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* (4), S. 42–43, zuletzt geprüft am 25.01.2019.

Prakopchyk, Y. (2017): Bestehende Möglichkeiten der Flexibilisierung beruflicher Ausbildung. In: M. Granato und F. Neises (Hg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187), S. 74–89.

Rehberg, K.-S. (2007): Kultur. In: H. Joas (Hg.): Lehrbuch für Soziologie. Münster: Aschendorff.

Rheinberg, F. (2009): Bezugsnormorientierung. In: H.-K. Arnold, U. Sandfuchs und J. Wiechmann (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 643–648.

Richter, D.; Pant, H. A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Hg. v. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf, zuletzt geprüft am 28.08.2017.

Riedl, A.; Schelten, A. (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Steiner, Franz (Pädagogik).

Riedl, A.; Simml, M. (2016): Zwischenbericht 2016. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern.

Riedl, A.; Simml, M. (2017a): Ergebnisse, Erkenntnisse und Empfehlungen der qualitativen Evaluation aus dem zweiten Projektschuljahr - Zusammenfassung. Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ der Stiftung Bildungspakt Bayern.

Riedl, A.; Simml, M. (2017b): Zwischenbericht 2017. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern.

Riedl, A.; Simml, M. (2018): Zwischenbericht 2018. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern.

Riemer, H. L. (2011): Vorbilder und Vorbildhandeln. Über den Wandel der Werte und die Chance ihrer Neuentdeckung. Berlin: Dr. Köster.

Romiti, A.; Brücker, H.; Fendel, T.; Kosyakova, Y.; Liebau, E.; Rother, N. et al. (2016): Bildung und Sprache. In: H. Brücker, N. Rother und J. Schupp (Hg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29, S. 36–47.

Rothland, M. (Hg.) (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Rürüp, M.; Röbken, H.; Emmerich, M.; Dunkake, I. (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihrer Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer VS.

Saudino, K. J.; Wertz, A. E.; Gagne, J. R.; Chawla, S. (2004): Night and day: Are siblings as different in temperament as parents say they are? In: *Journal of Personality and Social Psychology* 87 (5), S. 698–706.

Schaarschmidt, U. (Hg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: M. Rothland (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 81–98.

Scheible, J. (2018): Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen. BAMF-Kurzanalyse 01I2018. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse10_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-alphabetisierung.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 12.04.2018.

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.

Schiefer, D. (2017): Was wirklich wichtig ist: Einblick in die Lebenssituation von Flüchtlingen. Kurzinformation des SVR-Forschungsbereichs 2017-1. Hg. v. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Online verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR-FB_Lebenslage_Fluechtlinge.pdf, zuletzt geprüft am 19.02.2018.

Schmölzer-Eibinger, S.; Dorner, M.; Langer, E.; Helten-Pacher, M.-R. (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Klett.

Scholing, H. (2013): Arbeit in Netzwerken als Führungsaufgabe. In: Claus G. Buhren und Bernd Gasch (Hg.): Das Handwerkszeug für die Schulleitung. Management - Moderation - Methoden ; Beltz DAPF-Kongressband Schulleitungskongress 2012. Weinheim: Beltz (Pädagogik Schulleitung), S. 131–139.

Schröder, G. (2010): Interprofessionalität in der Umsetzung. In: *Zeitschrift für Pflegewissenschaft* 12. Online verfügbar unter http://www.pflegeportal.ch/pflegeportal/pub/Interprofessionalitaet_Schroeder_2232_1.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2017.

Schröder, K. (1997): Persönlichkeit, Ressourcen und Bewältigung. In: R. Schwarzer (Hg.): Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 319–349.

Simml, M. (2019): Belastungserleben und Bewältigungsressource bei Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen. Dissertation.

Simml, M.; Riedl, A. (2019): Berufsintegrationsklassen – Ein Erfolgsmodell? In: *berufsbildung* 73 (175), S. 20–22.

Spieß, E. (2017): Kooperation. Hg. v. Wirtz, M.A., Dorsch – Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/kooperation/, zuletzt geprüft am 31.08.0217.

Standop, J. (2005): Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim und Basel: Beltz.

Stein, M. (2009): Allgemeine Pädagogik. München: UTB basics.

Steinheider, B.; Legrady, G. (2001): Kooperation in interdisziplinären Teams in Forschung, Produktentwicklung und Kunst. In: H. Oberquelle, R. Oppermann und J. Krause (Hg.): Mensch & Computer 2001. 1. Fachübergreifende Konferenz. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag (Berichte des German Chapter of the ACM, Im Auftrag des German Chapter of the ACM herausgegeben durch den Vorstand, 55), S. 37–46.

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

StMUK (2016): Berufsintegrationsklassen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2016/2017. KMS vom 14.10.2016, Az.: VI.1-BS 9400.10-1-7a.102 360. München.

StMUK (25.06.2018): Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlinge – Deutschklassen an Berufsschulen im Schuljahr 2018/19. SF-BS9400.10-1/117/1. München. Online verfügbar unter http://www.las-bayern.de/KMS_25.06.2018.pdf, zuletzt geprüft am 21.03.2019.

StMUK (2019): "Berufssprache Deutsch" an Berufsschulen und Berufsfachschulen. KMS vom 22.07.2019. Az.: VI.1-BS9414.D3-1/4/1. München.

Stürner, J. (2017): Bildungsangebote für Geflüchtete: Kommunale Koordinierung und Vernetzung am Beispiel Stuttgart. In: M. Granato und F. Neises (Hg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187), S. 90–98.

van Aalst, H. F. (2003): Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems. Paris (Schooling for tomorrow).

Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, S.; Schlenker-Schulte, C. (2015): Textoptimierung von Prüfungsaufgaben 10. Aufl., Halle (Saale): IFTO. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. Halle (Saale).

Weinberger, A. (2006): Kombination von Werteerziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe 1. Hamburg: Kovac.

Weiner, B. (2012): Atributional theory of motivation and emotion. Heidelberg: Springer.

Wiater, W. (2004): Werteorientierung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. In: E. Matthes (Hg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth: Auer.