



Arbeitsbereich Berufliche Bildung
TUM School of Education
Technische Universität München



Perspektive Beruf
für Asylbewerber
und Flüchtlinge



STIFTUNG
BILDUNGSPAKT
BAYERN

*Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“
der Stiftung Bildungspakt Bayern*

Ergebnisse und Empfehlungen der qualitativen Evaluation im dritten Projektschuljahr – Zusammenfassung

Alfred Riedl, Maria Simml

Vorbemerkung:

Nachfolgende Ausführungen fassen schlaglichtartig Ergebnisse und darauf aufbauende Empfehlungen der qualitativen Evaluation für das Projektjahr 2017/2018 des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ der Stiftung Bildungspakt Bayern zusammen. Die vorliegende Kurzfassung ist in zwei Teile gegliedert.

Teil A stellt ausgewählte Inhalte aus dem Zwischenbericht im Projektschuljahr 2017/2018 stark verdichtet dar und muss zu großen Teilen auf den Verweis auf einschlägige Literatur verzichten. Für die ausführliche Fassung des Evaluationsberichts sowie Informationen zum Konzept und Vorgehen der Evaluation s. Riedl und Simml (2018).

Teil B fasst übergreifende Empfehlungen zusammen, die sich aus allen bisherigen Evaluationsergebnissen aus dem Modellprojekt ableiten.

A. Extrakt ausgewählter Ergebnisse aus dem Zwischenbericht im dritten Projektschuljahr

1. Zur Ausgestaltung des Unterrichts in Berufsintegrations(vor)klassen

1.1 Lehrplan für Sprachintensiv- und Berufsintegrationsklassen

Akzeptanz an den Schulen

Ausgangspunkt:

Zu Beginn der BIK¹-Beschulung mussten Berufsschulen basierend auf ihren Erfahrungen dafür eigene pädagogische Konzepte entwickeln. Als in Bayern wenige Jahre später mit Beginn des Schuljahrs 2016/2017 ein Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen² eingeführt worden war, empfanden dies viele Schulen zunächst als Beschränkung ihrer Gestaltungsfreiheit und hatten Bedenken, bisher entwickelte Unterrichtsmaterialien und Konzepte aufgeben zu müssen. Die qualitative Evaluation ging im Projektjahr 2017/2018 deshalb der Frage nach, inwiefern der Lehrplan mittlerweile von den Schulen angenommen und umgesetzt wird. Dazu wurden an verschiedenen Modellschulen Interviews mit Abteilungsleitungen, Lehrkräften sowie Hospitationen von Unterricht und Teamsitzungen durchgeführt.

Ergebnisse der Evaluation:

Insgesamt wird der Lehrplan von den Modellschulen konzeptionell wie auch inhaltlich sehr gut angenommen. Die anfängliche Skepsis der Lehrkräfte, dass ihre bisherigen schulspezifischen Entwicklungsbemühungen nach Einführung eines Lehrplans obsolet seien, wurde entkräftet. Bereits erarbeitete und bestehende Konzepte oder Materialien ließen sich nach den Erfahrungsberichten der Lehrkräfte den im Lehrplan enthaltenen Lernbereichen gut zuordnen. Vor allem der Umsetzungsspielraum, den der Lehrplan ermöglicht, wird von allen Befragten als wichtig und äußerst positiv gewertet. Die positive Akzeptanz wird neben dem hohen Gestaltungsspielraum auch dadurch gestützt, dass einzelne Lehrkräfte aus dem Modellprojekt aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen maßgeblich am Lehrplan mitgewirkt haben. Die Schulen achten daher verstärkt auf eine lehrplan-konforme didaktische Jahresplanung.

In Berufsintegrationsklassen münden laut Aussage der Lehrkräfte zunehmend mehr Schüler³ mit Fluchthintergrund, die bereits mehrere Jahre Schulerfahrung an einer deutschen Mittelschule gesammelt haben. Die befragten Lehrkräfte waren sich einig, dass auch für diese Gruppe der Lehrplan sinnvoll ausgestaltet und gut umsetzbar sei.

„Die, die da aus der Mittelschule zu uns kommen, sind ja auch die, die eh noch starken Förderbedarf haben, sonst hätten sie ja schon einen Ausbildungsplatz nach der Mittelschule bekommen. Außerdem kann man sie ja auch gleich ins zweite Jahr und viele Praktika stecken. Und auch der Lehrplan gibt da genug Freiraum.“

Berufsvorbereitung

Ausgangspunkt

Der Lehrplan sieht vor, dass das Berufsintegrationskonzept keine reine Sprachfördermaßnahme ist, sondern Sprachförderung eng verzahnt mit der Berufsvorbereitung und weiteren Tätigkeitsfeldern

¹ Wenn im vorliegenden Artikel die Abkürzung BIK verwendet wird, ist aus Gründen der Vereinfachung die Berufsintegrationsklasse als auch die Berufsintegrationsvorklasse zu verstehen; Informationen zum Beschulungskonzept s. Riedl und Simml 2016, 2018; Stiftung Bildungspakt Bayern 2016;

² s. https://www.isb.bayern.de/download/19734/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf.

³ Aus Gründen der Vereinfachung wird im vorliegenden Kurzbericht das generische Maskulin verwendet.

(vgl. Teilkapitel 4.2) erfolgt. Bei der Ausgestaltung der Berufsvorbereitung gibt er den Lehrkräften ein hohes Maß an Gestaltungs- und Handlungsspielraum. Der Blick der qualitativen Evaluation richtet sich deshalb auf die Frage: Wie sieht die Berufsvorbereitung an verschiedenen Schulen aus?

Ergebnisse der Evaluation

Die breite Expertise im Hinblick auf die verschiedenen Fachrichtungen, die an der Berufsschule bereits beheimatet sind, bringt viele qualitative Synergien mit sich und ist für den Zweck der Berufsvorbereitung von hoher Effizienz. Allerdings ist zu bedenken, dass besonders die Fachrichtungen in der fachpraktischen Berufsvorbereitung berücksichtigt werden, die an der jeweiligen Schule beheimatet sind. Trotzdem versuchen die Schulen, auch darüber hinaus Berufe vorzustellen.

Je nach Schulstandort variiert die konkrete Ausgestaltung der Berufsorientierung/-vorbereitung. Hierfür zwei Beispiele:

Schule A lässt alle BIK-Schüler einen festgelegten Turnus zur Berufsorientierung in den Fachrichtungen Ernährung und Hauswirtschaft, Holz und Metall durchlaufen, unabhängig davon, ob diese bereits einen konkreten Berufswunsch fokussieren oder nicht. Die Begründung des Verantwortlichen ist hierfür: *„Nur wenige wissen bereits wirklich, was sie werden wollen. Selbst die, die es zu tun glauben, sind froh über die unterschiedlichen Einblicke und wechseln oft ihre Meinung.“*

Dahingegen hat sich Schule B dazu entschieden, dass sie die Schüler nach einer kurzen Einführung selbst entscheiden lassen, welchen Beruf sie sich näher ansehen möchten. Sie dürfen dann regelmäßig einmal pro Woche vertiefte Einblicke in dieser Fachrichtung erhalten. Hierfür werden die regulären Fachabteilungen stark mit einbezogen. Für dieses Konzept ist allerdings das Auflösen der Klassengemeinschaft erforderlich, woraus ein hoher Aufwand hinsichtlich Stundenplaneinteilung resultiert, die an diesem Schulstandort abteilungsübergreifend stattfindet.

Wertebildung und Demokratie-Erziehung

Ausgangspunkt

Der Lehrplan sieht auch Wertebildung und Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe vor. Wie bereits im letzten Projektjahr ersichtlich wurde, erfolgt eine Wertebildung durch Lehrkräfte häufig gar nicht oder nur unbewusst. Wertebildung erfordert ein hohes Maß an Reflexion eigener Haltungen und Einstellungen. Sie bewegt sich auf einem schmalen Grat zwischen legitimer Einflussnahme im Rahmen der pädagogischen Aufgaben und Grenzüberschreitung einerseits sowie freier Persönlichkeitsentfaltung andererseits. Werte unterliegen außerdem emotionalen Bewertungsprozessen und sind eng geknüpft an die bisherige Sozialisation, was die Umsetzung von Wertevermittlung im schulischen Kontext zusätzlich erschwert. Deshalb wurde diesem Thema im Rahmen des Modellprojekts mehr Aufmerksamkeit geschenkt, wodurch Veränderungen beobachtet werden konnten.

Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluation

Im Vergleich zum Schuljahr zuvor beantworteten Lehrkräfte die Fragen zur Wertebildung im Unterricht im dritten Projektschuljahr weitaus ausführlicher und konkreter. Merklich wurden Themen aufgegriffen, die bereits auf Tagungen diskutiert wurden bzw. Expertenvorträge und Workshops dazu stattfanden. Als sehr gewinnbringend wurde ein Workshop zu „Values and Knowledge Education (VaKE)“ (Prof. Weinberger) bewertet, der den Lehrkräften mit wissenschaftlich-theoretischem Hintergrund eine konkrete Methode zur Wertebildung vorstellte.

Ein zentraler Orientierungspunkt der Wertebildung ist für die Lehrkräfte das Grundgesetz. Erkennbar ist auch, dass im Vergleich zum Schuljahr zuvor an mehreren Schulen konkrete Projektideen ausgearbeitet wurden, welche sich mit Demokratie und Werten beschäftigen. Die Lehrkräfte sind

sich überwiegend dahingehend einig, dass intentionale⁴ Wertevermittlung nur sehr kurzfristig und oberflächlich greift im Gegensatz zur funktionalen und extensionalen Wertevermittlung. Besonders weibliche Lehrkräfte erklären hinsichtlich funktionaler Vermittlung:

„Ich lebe den Schülern doch Tag für Tag vor, dass ich als Frau gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilnehme und arbeite. Das ist mehr Wert, als würde ich ihnen den Satz im Grundgesetz vorlesen.“

Die Projektmethode, bei welcher Schüler unterschiedlicher Herkunft jeweils auf ein Ziel hin zusammenarbeiten, ist des Weiteren eine beliebte Maßnahme an Schulen, um extensionale Wertevermittlung zu fördern. Wichtig ist dabei, auch immer wieder reflektiert und bewusst situationsbedingt konkrete Werte aufzugreifen und darauf zu achten, dass sich die Schüler während des Projekts gleichberechtigt und respektvoll einander begegnen.

Ebenso relevant ist dies auch im alltäglichen Unterricht. Fallen vonseiten der Schüler diskriminierende oder fremdbestimmende Äußerungen, ist es wichtig, dass die Lehrkräfte dies aufgreifen und einschreiten. Manche Lehrkräfte versuchen aus Unsicherheiten heraus, solche Situationen zu ignorieren. Diese Vorgehensweise betrifft auch das Thema Antisemitismus. Dass Antisemitismus Thema in den Berufsintegrationsklassen ist, bestätigten fast alle befragten Lehrkräfte. Allerdings hat sich herauskristallisiert, dass sich kaum jemand von ihnen an dieses Thema herantraut aufgrund mangelndem Hintergrundwissen in Bezug auf den Antisemitismus von Menschen aus den arabischen und afrikanischen Ländern. Hierzu wünschen sich manche der Befragten Fortbildungen und Informationsveranstaltungen, die den Umgang mit Antisemitismus in Berufsintegrationsklassen aufgreifen.

1.2 Leistungsfeststellung in BIK

Ausgangspunkt:

Nach erfolgreichem Abschluss der Berufsintegrationsklasse haben die Absolventen den Mittelschulabschluss erreicht. Das bedeutet, dass keine einheitliche Prüfung stattfindet, sondern die Zeugnisnoten zum Abschluss der Berufsintegrationsklasse ausschlaggebend dafür sind. Die qualitative Evaluation bekam im Zuge der durchgeführten Hospitationen und Befragungen Einblicke in verschiedene Bewertungsverfahren.

Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluation

Die hohen Gestaltungs- und Handlungsspielräume sind für den Bereich der Berufsintegration von Neuzugewanderten und Fluchtmigranten von erheblicher Bedeutung. Gleichzeitig bedeutet dies, dass sich an manchen Stellen unterschiedliche Vorgehensweisen ergeben, die meist sehr gewinnbringend und individuell nötig sind. Kritisch kann dies allerdings im Kontext von Zeugnisnoten und der Erteilung des Mittelschulabschlusses sein.

Aus Interviews geht hervor, dass die verschiedenen Lehrkräfte unterschiedliche Bezugsnormen bei ihren Bewertungsverfahren heranziehen. Während sich beispielsweise Lehrkraft A stark an den Kompetenzen der 9. Klasse Mittelschule orientiert, achtet Lehrkraft B insbesondere auf den Leistungsfortschritt der jeweiligen Schüler, orientiert sich also an der individuellen Bezugsnorm. Lehrkraft C hingegen äußert sehr direkt, dass sie in manchen Fällen auch Noten so vergibt, wie es das übergeordnete Ziel, der Zugang zu einer Berufsausbildung, erfordert. Lehrkraft D hingegen achtet darauf, dass seine Notenstatistik jeweils einer Gauß-Verteilung entspricht. Das hat zur Folge, dass

⁴ Wertevermittlung kann im schulischen Kontext auf verschiedene Arten erfolgen: Dabei wird zwischen intentionaler (direkter), funktionaler (indirekter) und extensionaler Erziehung unterschieden. Intentional bezieht sich hierbei auf das Erklären von Werten, funktional auf das Vorleben von Werten und extensional auf das Erleben und positive Bewerten von Werten (Grein 2016; Stein 2009).

in unterschiedlich leistungsstarken Klassen⁵ die jeweiligen Noten nicht zwingend die individuellen Kompetenzen vergleichbar abbilden.

Die unterschiedlichen Vorgehensweisen existieren sowohl innerhalb mancher Schulstandorte als auch über die unterschiedlichen Schulstandorte hinweg.

Ein einheitliches Vorgehen und eine transparente Leistungserhebung in Berufsintegrationsklassen erfordert einheitliche Bezugsnormen im Beurteilungsverfahren. Dieser Punkt wird bereits durch die Planung und Erprobung des berufsorientierten Deutschtests DSD I PRO⁶ zur zertifizierten Feststellung der Sprachniveaus A2/B1 an 15 Berufsschulen innerhalb Bayerns aufgegriffen. Die Bezugsnorm orientiert sich hierbei an den Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) hinsichtlich verschiedener Teilfertigkeiten des Deutschen (Hören, Lesen u.ä.). Fällt die Erprobungsphase positiv aus, ist geplant, diese Vorgehensweise bayernweit in Berufsintegrationsklassen einzusetzen.

2. Mädchen in Berufsintegrationsklassen

Ausgangspunkt:

Im gesellschaftlichen und politischen Diskurs ist zumeist die Rede von jungen Männern, sobald es um Geflüchtete geht. Der kleinen Gruppe geflüchteter jungen Frauen wird meist nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In Berufsintegrationsklassen macht diese Gruppe ein Fünftel⁷ der Gesamtgruppe aus (ISB 2018). Im Schuljahr 2017/2018 wurde der Fokus besonders auf die kleine Gruppe der Mädchen bzw. jungen Frauen in Berufsintegrationsklassen gerichtet und sowohl Schülerinnen in Berufsintegrationsklassen als auch BIK-Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulstandorten befragt.

Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluation:

Neun der 14 befragten Interviewpartnerinnen kommen aus den Ländern Syrien, Afghanistan und Irak⁸ (vom BAMF 2017 als häufigste Herkunftsorte geflüchteter Frauen gekennzeichnet). Ähnlich wie bei männlichen Fluchtmigranten ist die Vorbildung der jungen Frauen im Heimatland sehr heterogen und von vielen Einflussfaktoren abhängig.⁹ Kurz gefasst hat die Hälfte der befragten Mädchen mehr als sieben Jahre Schulbildung im Heimatland,¹⁰ die andere Hälfte weniger.¹¹ Wohingegen diese kleine Stichprobe innerhalb der qualitativen Datenerhebung keine Hypothesen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden hinsichtlich schulischer Vorbildung ermöglicht, zeigt der quantitative Datensatz des BAMF (2017) jedoch, dass Frauen tendenziell schlechtere Bildungsqualifikationen mitbringen als Männer (ebd., S. 1; S. 9). Darüber hinaus ist sogar in Deutschland der Zugang zu Bildungseinrichtungen für geflüchtete Frauen schwieriger als für männliche Fluchtmigranten (ebd., S. 1). Die Gründe dafür können sehr unterschiedlich sein. BIK-Lehrkräfte berichten beispielsweise in den Interviews, dass teilweise der Familienvater den Töchtern verbietet, in die Schule zu gehen. Die Frauen bzw. Mädchen, die allerdings in die Schule gehen, sind sehr motiviert und im Vergleich zu männlichen Fluchtmigranten vergleichbar leistungsstark (unter Berücksichtigung der beidseits großen Heterogenitätsdimensionen). Sie schätzen es sehr, in Deutschland zur Schule gehen zu dürfen und die Perspektive einer Berufsausbildung zu haben, die im Heimatland nach Aussage der Befragten nicht möglich gewesen wäre.

⁵ Aufgrund der starken Heterogenität der Schülerschaft werden die Klassen an allen befragten Schulen durch Einstufungstests nach bestimmten Leistungsniveaus eingeteilt bzw. homogenisiert.

⁶ DSD I PRO ist eine Prüfung, die den Sprachstand im Hinblick auf allgemein und berufsorientiertes Deutsch (inhaltliche Handlungsfelder: Berufsschule, Praktika, Ausbildung) ermittelt. Dabei handelt es sich um eine Stufenprüfung, d.h. zwei Sprachniveaus können simultan gemessen werden.

⁷ In Berufsintegrationsvorklassen ca. 25%, im Berufsübergangsjahr 15% (ISB 2018, S. 10).

⁸ Jeweils vier Mädchen stammen aus Afghanistan und dem Irak, ein Mädchen aus Syrien. Jeweils ein Mädchen der restlichen fünf kommt aus Somalia, Äthiopien und Nigeria, zwei Mädchen aus Eritrea.

⁹ Beispiele hierfür sind die sozialen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen ihrer Familien. Ausschlaggebend ist häufig auch, in welcher Region (z.B. städtischer oder ländlicher Lebensraum) sie aufgewachsen sind und inwiefern der Zugang zu Bildung gegeben war (vgl. z.B. Huber 2009, Othman 2013).

¹⁰ jeweils zwei Mädchen: neun und zehn Jahre; jeweils ein Mädchen: sieben, acht und neun Jahre.

¹¹ jeweils zwei Mädchen null und fünf Jahre, jeweils ein Mädchen 2, 4 und 6 Jahre.

Die Daten des BAMF (2017) ergeben, dass bei einer deutlichen Mehrheit der geflüchteten Frauen der Wunsch nach einer Erwerbstätigkeit gegeben ist (ebd., S. 1). Dies trifft auch auf die befragten Interviewpartnerinnen zu: 13 der 14 befragten Mädchen haben zum Ziel, im Anschluss an die Berufsintegrationsklassen eine Berufsausbildung zu beginnen. Während sich in der Untersuchung des BAMF (2017) vor allem das Reinigungs- sowie das Tourismus-, Hotel- und Gaststättengewerbe als angestrebte Berufsbranchen geflüchteter Frauen herauskristallisieren, streben die befragten Interviewpartnerinnen der vorliegenden Stichprobe in erster Linie einen sozialen bzw. medizinisch-pflegerischen Beruf an.

Sieben der Befragten haben eine Aufenthaltsgestattung. Sie haben Angst, einen Abschiebebescheid zu erhalten, womit bereits zwei der weiteren Befragten konfrontiert sind. Fünf der befragten Mädchen haben bereits einen positiven Asylbescheid erhalten. Alle Schülerinnen wünschen sich, ein eigenständiges Leben in Deutschland führen zu können, denn *„hier habe ich keine Angst vor Krieg“* und *„im Irak war ISIS ein großes Problem, alle Frauen und Mädchen wurden gekauft und alles war sehr schlecht.“*¹²

Neun der befragten Schülerinnen sind ledig, vier verheiratet und eine geschieden. Die verheirateten Frauen leben alle mit ihrem Ehemann zusammen, den sie bereits im Heimatland kennengelernt haben. Vier der neun ledigen Schülerinnen wohnen mit ihren Familien zusammen, der Rest lebt in einer Gemeinschaftsunterkunft. Das bedeutet: Fünf der Befragten sind alleine nach Deutschland gekommen, der Rest in einem Familienverbund.

Die Interviewauswertungen der befragten Mädchen lassen zu großen Teilen auf eine gleichberechtigte Beziehung zwischen Mann und Frau mit Fluchthintergrund schließen. Im Gegensatz zur Situation im Heimatland kommen auch Schouler-Ocak und Kurmeyer (2017) zu dem Schluss: „Auf die Frage, wie sie ihre Rolle als Frauen in Deutschland wahrnehmen würden, antworteten die Teilnehmerinnen, sie fühlten sich befreit von der ‚unterwürfigen‘ Rolle, die sie in ihrer Heimat innehatten“ (ebd., S. 41).¹³

Die Auswertungen der Lehrer-Interviews stimmen jedoch häufig nicht mit den Ergebnissen aus den Interviews mit den geflüchteten Mädchen überein. Denn die befragten Lehrkräfte berichten von einer untergeordneten Rolle der Mädchen innerhalb des Familien- und teilweise Klassenbunds: „Die Mädchen ordnen sich in vorausgehendem Gehorsam den Männern unter.“

Mit mehreren Fallbeispielen erläutern befragte Lehrkräfte, dass sich die „unterwürfige Rolle der Frau“ in verschiedenen Situationen im schulischen Kontext widerspiegelt: Beispielsweise bevorzugen manche junge Männer die Schülerinnen hinsichtlich Partnerwahl oder Kleidungsstil. Wird das Kopftuch zu freizügig getragen oder gehört der „Flirtpartner“ nicht der „richtigen“ Religion an, gibt es immer wieder Ermahnungen vonseiten mancher Mitschüler. Des Weiteren werden zahlreiche Mädchen in BIK auf Wunsch ihrer Familien verheiratet und dürfen sich ihren Partner nicht selbst aussuchen.

Ein beispielhafter Fallbericht: Eine Lehrkraft erzählt von einem sehr emanzipierten jungen Mädchen mit dominantem Auftreten (auch gegenüber männlichen Mitschülern) innerhalb der Klasse, offen getragenen, blond gefärbten langen Haaren und modischen sowie sehr figurbetonten Kleidern. Nachdem sie von ihrer Familie mit einem jungen Mann derselben Herkunft verheiratet wurde, änderte sich ihr Kleidungsstil sowie ihr Verhalten schlagartig. Sie war weitaus introvertierter, zurückhaltender, trug Kopftuch und kleidete sich sehr dezent und hochgeschlossen. Das Mädchen erklärt der entsprechenden Lehrkraft, das sei ihre eigene Entscheidung gewesen, ihr Mann oder ihre Familie hätten damit nichts zu tun. Verschiedene Lehrkräfte hinterfragen solche Aussagen.

¹² In der Untersuchung von Schouler-Ocak und Kurmeyer 2017 geben die geflüchteten Frauen die Gründe ihrer Flucht an. Unter den ersten zehn häufigsten Angaben sind Angst vor Genitalverstümmelung, Zwangsverheiratung, Ehrenmord und sexueller Gewalt sowie Gewalt als Frau erleben. Die vier häufigsten Angaben sind Lebensgefahr, Krieg, Terror und Folter (ebd., S. 25).

¹³ Weiterführende Literatur zur Rolle der Frau in verschiedenen Herkunftsländern der Geflüchteten: Huber 2009; Hafizullah 2002; Minceş et al. 1992; Othman 2013; Welsch 2016.

„Die wirkliche Meinung unserer Mädchen ist ganz schwierig einzuschätzen. Grundsätzlich kann man sagen: Ohne Familie assimilieren sie sich stärker den deutschen Schülerinnen. Die meisten sind fasziniert von der selbstbestimmten Lebensweise der in Deutschland arbeitenden Frauen und entwickeln sich in diese Richtung – bis sie verheiratet oder von der Familie gebremst werden. Es gibt Mädels, die stört das gar nicht – zumindest sagen sie das. Dann gibt’s auch die, die rebellieren gegen ihre Familien. Da wird’s dann schwierig. Weil die Familien uns als Lehrer dann auch schon vorgeworfen haben, wir würden sie aufhetzen.“

Gespräche mit Eltern, die Vertrauen und Beziehung aufbauen, sind an dieser Stelle nach Aussage einzelner Lehrkräfte sehr hilfreich. Der Einbezug der Familie ist in sehr vielen Fällen bei den weiblichen Fluchtmigrantinnen wichtig.

Konklusion: Aus den Interviews mit den Schülerinnen resultieren tendenziell andere Erkenntnisse als aus den Gesprächen mit den Lehrkräften. Inwiefern geflüchtete Mädchen ein teilweise fremdbestimmtes Leben als einschränkend empfinden, kann nur schwer interpretiert werden. Zudem gibt es auch innerhalb der Gruppe an geflüchteten Mädchen ein großes Heterogenitätsspektrum, nicht nur hinsichtlich Schulbildung, sondern auch privater und familiärer 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 Weg zu einem selbstbestimmten Leben besonders bestärken. Regelmäßige Gespräche und eine vertraute Beziehung sind Voraussetzungen, um die Wünsche und Probleme der jungen Mädchen zu erkennen. Eine Lehrkraft betont im Interview: *„Auf die Mädchen muss man besonders achten. Das sind auch meistens die, die die schlimmeren Sachen erlebt haben und das am wenigsten offenbaren.“*

Problematisch ist es, wenn das Vertrauen vonseiten der Familien zu den Lehrkräften bricht. Der Einbezug der Eltern in feinfühliges Gespräche kann dem entgegenwirken. Es ist daher empfehlenswert, den Lehrkräften Fortbildungen zur (interkulturellen) Gesprächsführung anzubieten.

Bevormundung oder moralische Vorwürfe vonseiten männlicher Mitschüler im Unterricht sollen aufgegriffen und unterbunden werden, sodass die Mädchen sich innerhalb der Schule so entfalten können, wie sie dies möchten. Zudem sollten Mädchen üblicherweise nicht alleine einem Klassenverband zugeteilt werden. Für markante Situationen sind zudem kollegiale Fallbesprechungen im Team zu empfehlen, in welchen die unterschiedlichen Erfahrungen der Lehrkräfte zusammengetragen werden und gemeinschaftlich Entscheidungen zu einem konsistenten Umgang mit entsprechenden Situationen getroffen werden. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass bereits ein zufriedenstellender Meilenstein vonseiten der Schule erreicht ist, wenn die Mädchen regelmäßig in die Schule gehen (dürfen) und einen Ausbildungsberuf oder ein anderweitiges Bildungsziel verfolgen (dürfen).

3. Multiplikation von Ergebnissen des Modellprojekts

Ausgangslage

Ein Ziel des Modellprojekts ist es, dass möglichst viele Berufsschulen von den Ergebnissen und Handlungsprodukten profitieren können. Die qualitative Evaluation stellt deshalb bundesweit aktuelle Resultate aus dem Projekt auf (wissenschaftlichen) Tagungen vor. Die Stiftung Bildungspakt stellt von den Schulen eingereichte Materialien und Konzepte online unter <http://perspektive-beruf-bayern.de/> allen Interessierten öffentlich zur Verfügung. Dies ist für die Modellschulen eine geeignete Plattform zur Veröffentlichung eigener erprobter Konzepte.¹⁴ Veröffentlicht werden dabei allerdings nur die Dokumente, die auf Durchsicht vonseiten der Stiftung Bildungspakt Bayern Zustimmung erhalten. Darüber hinaus wurde innerhalb des Projekts der Materialordner „Kommunizieren und Handeln“ erstellt und postalisch an alle Berufsschulen in Bayern versandt. (Auch online zugänglich unter [¹⁴ Für weitere, aktiv multiplizierte Maßnahmen bzw. Schulprojekte s. Riedl und Simml 2018. Auch die im Kurzbericht des vorhergehenden Projektjahrs angekündigte Berichtlegung zum Symposium gegen Salafismus und Radikalismus einer Modellschule ist dort zu finden.](http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/fileadmin/user_upload/BSU/Uploads/Berufs-</p>
</div>
<div data-bbox=)

[integrationsvorklasse Materialordner/ISB Kommunizieren und handeln interaktiv.pdf](#)). Wie werden diese Maßnahmen von den Berufsschulen angenommen?

Ergebnisse der Evaluation:

Angepasst an die am jeweiligen Schulstandort vorherrschenden Bedingungen und Ressourcen entwickeln die Modellschulen verschiedene Schulprojekte, Unterrichtsmaterialien, Einstufungstests, Regeln oder systematische Vorgehensweisen innerhalb der Berufsintegrationsklassen. Eine Übertragbarkeit dieser Produkte an andere Schulstandorte ist allerdings nicht immer möglich, da sich die Rahmenbedingungen der Berufsschulen teilweise erheblich unterscheiden und die Schulen bevorzugt auf eigene, schulintern entwickelte Konzepte zurückgreifen.

Der Materialordner „Kommunizieren und Handeln“ liefert konkretes Unterrichtsmaterial für die Berufsintegrationsvorklassen,¹⁵ Inhalte daraus wurden bereits zu Teilen von den Modellschulen erprobt. Der Ordner ist bei den Lehrkräften positiv konnotiert, kommt jedoch nicht an allen befragten Schulstandorten zum Einsatz. Manche Schulstandorte sind sehr zufrieden mit ihren bisher konzipierten Materialien, sodass der Ordner nicht aktiv genutzt wird. An anderen Schulstandorten dient er teilweise als Impulsgeber und wird den unterschiedlichen Klassenniveaus entsprechend angepasst, eine 1:1-Übernahme ist nur selten der Fall. Vor allem ist der Ordner sehr gewinnbringend für Lehrkräfte, die neu in der Beschulung von (Flucht-)Migranten tätig sind.

In erster Linie kommt der Transfer und die Multiplikation von Konzepten und Maßnahmen im Rahmen des Modellprojekts durch den formellen und informellen Austausch zwischen den Schulen auf den Arbeitstagen zustande sowie durch dort entstandene Schulkooperationen. Auch die schwerpunktartige Auseinandersetzung mit speziellen Inhalten oder Methoden auf den Arbeitstagen trägt zum Transfer sowie auch der Weiterentwicklung von Konzepten und Maßnahmen bei.

Die regelmäßigen Arbeitstagen innerhalb des Modellprojekts mit hinreichend Raum für die Befassung mit aktuellen Fragestellungen und Problemen sind von großem Mehrwert für alle Beteiligten. Die folgenden Stichpunkte umreißen verschiedene Aspekte, die von den Modellschulen positiv bewertet wurden.

- Raum für Interaktion: Gegenseitiger Austausch, Reflexion, Feedback → Weiterentwicklung der Ideen und Materialien vonseiten der Schulen möglich;
- Multiplikation von erarbeiteten Konzepten in bewährten Arbeitsbeziehungen (Schulprojekte, Unterrichtsmaterialien, Schulregeln, Methoden u.ä.);
- Die regelmäßige Anwesenheit von Mitarbeitern des Ministeriums, da
 - Kommunikation zwischen Schulen und Ministerium möglich; Möglichkeit, Fragen an das Ministerium zu stellen und umgehend Antworten zu erhalten;
 - Akt der Wertschätzung und Relevanz der eigenen Arbeit → Motivierend für die Schulen;
- Impulse oder Kompetenzerweiterung durch Vorträge von Experten in verschiedenen einschlägigen Themenbereichen. (Nicht alle Vorträge wurden positiv bewertet; dennoch: Auch solche Beiträge regten Diskussionen an und trugen zur aktiven Auseinandersetzung mit den entsprechenden Inhalten und dem Reflektieren des eigenen Standpunkts und Handelns bei).

¹⁵ Auch für die Berufsintegrationsklassen wird aktuell ein Materialordner erstellt.

4. Schul- und Projektinterne Kooperation

4.1 Projektinterne Schulkooperationen

Ausgangspunkt

Die Modellschulen sind alle mit der Berufsintegration von Neuzugewanderten und Geflüchteten beauftragt. Für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit erscheinen innerhalb des Projekts eine Kooperation und Zusammenarbeit der Beteiligten als wichtige Bedingung.

Ergebnisse der Evaluation

Wie bereits in Kapitel 3 angesprochen, tauschen sich die teilnehmenden Schulen innerhalb der regelmäßigen Arbeitstagen meist intensiv aus. Zur projektinternen Schulkooperation außerhalb der Arbeitstagen äußern sich viele Schulen verhalten, weil sie weder Ressourcen noch Synergien für diesen Mehraufwand sehen, um ihren standortspezifischen Herausforderungen zu begegnen. Berufsschulen berichten teilweise von Schwierigkeiten und Herausforderungen, die insbesondere am eigenen Standort vorherrschen. Beispiele sind die jeweilige räumliche und personelle Situation, die Zusammensetzung der Schülerschaft, die laut Berichterstattung der Lehrkräfte unterschiedliche Bereitschaft der Kooperation mit Ausländerämtern oder die Zusammenarbeit mit den jeweils unterschiedlichen kommunal angesiedelten Betrieben.

Schulen sehen jedoch einen Mehrwert im Knüpfen von Kontakten zu anderen Schulen, sich Impulse und Ideen zu holen und im kommunikativen Austausch untereinander zu jeweils gemeinsamen Themen, mit welchen die Schulen zum entsprechenden Zeitpunkt konfrontiert sind. Dabei handelt es sich nicht nur um Informationsaustausch, sondern auch um gegenseitige emotionale Unterstützung. Auch der Austausch von konkreten Materialien und Projektideen erfolgt zwischen mehreren Schulen, meist jedoch nicht ohne Adaption. Gemeinsames Erarbeiten von konkreten Konzepten o.ä. wird bei den meisten Befragten insbesondere *innerhalb* der eigenen Schule für sinnvoll erachtet, weil sie den individuellen Bedingungen am vorherrschenden Schulstandort gerecht werden sollen.

Im Allgemeinen kristallisierte sich im Laufe des Projekts zunehmend heraus, welche Schulen nachhaltig miteinander in Kontakt bleiben. Ausschlaggebende Faktoren sind hierbei besonders auf der persönlichen Beziehungsebene zu finden.

„Diese erzwungenen Kooperationen, so wie sie am Anfang geplant waren, das ist einfach nichts. Und das liegt nicht am Modellprojekt oder so, sondern einfach an den einzelnen Personen. Das klappt nur, – vor allem wenn’s nachhaltig gewollt ist – wenn es mit demjenigen auf einer persönlichen Ebene klappt. Ich habe zum Beispiel jetzt eine Schule, mit der telefoniere ich regelmäßig und wir tauschen und aus.“

4.2 Schulinterne Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Profession

Ausgangspunkt:

Dass Kooperation unter Lehrkräften im Allgemeinen ein wichtiges Kriterium zur Schuleffektivität und Schulqualität ist, belegen mehrere Studien (vgl. z.B. Bauer 2002; Dalin 1999; Fend 1998; Scheerens und Bosker 1997; Steinert et al. 2006). In der BIK Beschulung zeichnet sich ein Team besonders durch unterschiedliche Professionen aus. So arbeiten beispielweise Berufs-/Wirtschaftspädagogen, DaZ-/ oder DaF-Lehrkräfte,¹⁶ Gymnasiallehrkräfte sowie sozialpädagogische Fachkräfte zusammen.¹⁷

¹⁶ 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.

¹⁷ Auch Germanisten, Theater-/Medienpädagogen oder Kulturwissenschaftler sind vereinzelt in den Teams vertreten.

Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluation:

Um die Relevanz der Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Professionen für den Bereich der BIK deutlich zu machen, fassen folgende Stichpunkte das Anforderungspotential an das BIK-Team zusammen:

- Sprachförderung im (beruflichen) Fachunterricht
- Berufsorientierung/-vorbereitung
- Vermittlung allgemeinbildender, beruflicher und lebenspraktischer Inhalte
- Voraussetzung der (Berufs-)Beratung bei Asylbewerbern: Kenntnisse mit asylrechtlichen Hintergründen und Prozessen berücksichtigen
- Entwicklung und Durchführung von „Einstufungstests“ und regelmäßige Potential-/ Kompetenzanalysen
- Realitätsanpassung aufgrund häufig überzogener Erwartungen vonseiten der Schüler
- Vermittlung und Aufklärung bzw. Beratung von Betrieben
- Vermittlung und Begleitung von Praktika (und Ausbildungsplätzen)
- Wertebildung und kulturelle Bildung
- Extremismus-Prävention
- Aufbau und Pflege von Netzwerken (mit Betrieben, Kammern, Vereinen, Ausländerbehörde, Jugendhilfe etc.)
- Förderung der interkulturellen Öffnung der Schule, innerschulische Integration
- Umgang mit Symptomen psychischer Traumata
- Hilfestellungen bei identitätsstiftender Akkulturation
- Bei Bedarf: Alphabetisierung bzw. Unterstützung beim Zweitschifterwerb

Diese dargestellten Anforderungen an das BIK-Team zeigen, dass nicht nur sprachliche oder berufliche Kompetenzen im Mittelpunkt der Berufsintegrationsmaßnahme stehen, sondern weit mehr. Um dieses Spektrum adäquat bewältigen zu können, werden verschiedene Professionen im BIK-Team benötigt. Dessen sind sich die beteiligten Lehrkräfte bewusst, was der Grundstock einer funktionierenden Kooperation ist (vgl. hierzu auch Gräsel et al. 2006; Speck et al. 2011). Denn interdisziplinäre Zusammenarbeit ist kein Selbstläufer.

Viele Voraussetzungen¹⁸ für eine gelingende Zusammenarbeit sind in den befragten Teams vorhanden. Sowohl die Interviews mit den Lehrkräften und Abteilungsleitungen als auch die Beobachtungen in Teamsitzungen der qualitativen Evaluation lassen auf eine gute Zusammenarbeit der verschiedenen BIK-Lehrkräfte schließen.

Insbesondere DaZ-Lehrkräfte arbeiten eng mit den Berufspädagogen unterschiedlicher Fachrichtungen zusammen. Gründe dafür sind das hohe Engagement der Lehrkräfte verbunden mit dem Bewusstsein der gegenseitigen Abhängigkeit, wenn es um qualitativ hochwertig und ganzheitlich gedachte Unterrichtskonzepte geht. Die befragten BIK-Lehrkräfte erkennen den Nutzen, Zweck und die Synergien der professionsübergreifenden Kooperation und legen deshalb großen Wert darauf, dass sich alle Beteiligten gleichberechtigt einbringen können. Denn allen ist bewusst, dass sprachliche und fachliche Inhalte eng miteinander verzahnt werden müssen, um eine gute Berufsvorbereitung leisten zu können. Während für Berufs-/Wirtschaftspädagogen fachliche Inhalte sowie der Kontext Beruf und Ausbildung nicht neu ist, jedoch für den Großteil die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, ist dies bei vielen DaZ-Lehrkräften umgekehrt der Fall.

Des Weiteren besitzen die sozialpädagogischen Angestellten einen hohen Stellenwert im Team. Sie nehmen den Lehrkräften häufig Verwaltungsaufgaben ab, kümmern sich um organisatorische Aufgaben hinsichtlich der Betreuung der Praktika, asylrechtliche Formalitäten o.ä. und sind vertraute Ansprechpartner für die Schüler.

¹⁸ Weiterführende Literatur hierzu s. Spieß 2017; Gräsel et al. 2006; Hirmüller und Schröder 2014.

Dass Lehrende des BIK-Teams zu Teilen an der Berufsschule, zu Teilen bei Kooperationspartnern angestellt sind, erschwert die Kooperation zwischen den Lehrenden jedoch. Bereits die räumliche Aufteilung hat einen Einfluss auf den persönlichen Kontakt zwischen den Akteuren. Lehrkräfte, die nur selten am Schulstandort sind, sondern beispielsweise die meiste Zeit in der Werkstätte des Kooperationspartners unterrichten, interagieren aufgrund der mangelnden Treffen auch weniger mit dem Kollegium. Hinzu kommt, dass es mit zunehmender Anzahl an Klassen und damit zunehmender Anzahl an Personal schwieriger wurde, gemeinsame Teamsitzungen zu vereinbaren. Auch der intensive, individuelle und informelle Austausch reduzierte sich. Trotzdem wird an den meisten Standorten darauf geachtet, regelmäßige Treffen abzuhalten, da den Beteiligten der Mehrwert und die Bedeutung dieser Besprechungen bewusst ist.

Eine Modellschule sticht besonders durch gemeinsame Tagungen heraus.¹⁹ Das gesamte Team oder die Vertretung verschiedener Professionen fahren gemeinsam zwei oder drei Tage an einen Tagungsort, um aktuelle Herausforderungen zu besprechen, Lösungsansätze zu konzipieren und unmittelbar danach umzusetzen.

Im Allgemeinen erzählen die befragten Lehrkräfte einheitlich von einer sehr angenehmen und empathischen Atmosphäre im Kollegium, welches sich gerne gegenseitig hilft und Freude daran hat, im Team zu arbeiten. Dass die Wertschätzung zwischen den Professionen sehr groß ist, das Team überwiegend nach dem gleichen Leitbild arbeitet und die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen gut genutzt werden, geht auch aus der quantitativen Erhebung hervor (ISB 2017b, S. 24). Auch mit dem Handlungs- und Gestaltungsspielraum innerhalb der BIK sind die meisten befragten Lehrkräfte zufrieden.

Indirekt wird der Gruppenzusammenhalt des BIK-Teams auch an manchen Schulstandorten gestärkt, weil dort das Gesamtkollegium der restlichen Berufsschul-Abteilungen eine ablehnende Haltung gegenüber der Abteilung Berufsintegration hat.

„Die Kollegen finden, dass viel zu viel Geld in unsere Abteilung investiert wird. Da herrscht teilweise eine ablehnende Haltung gegenüber Flüchtlinge im Allgemeinen und auch kein Verständnis, dass das Ministerium so viel Geld in sie investiert. [...] Wir sind ein Randbereich für das restliche Kollegium.“

Dass eine solche Konstellation den Gruppenzusammenhalt stärken kann, erklären sozialpsychologische Theorien: Bei Ausschluss aus einer Fremdgruppe (oder akut der Konstruktion eines „Feindbilds“) steigt der Anschluss an das eigene Kollektiv, das „Wir-Gefühl“ wird gestärkt.

Um auch abteilungsübergreifend die Zusammenarbeit zu stärken, eignet es sich, jeweils einen Vertreter aus dem regulären Fachkollegium sowie aus der Berufsintegration zusammen auf eine Arbeitstagung des Modellprojekts oder eine anderweitige Fortbildungsveranstaltung mit gemeinsamen Austausch-/Arbeitsphasen zu beispielsweise dem Thema „Sprachsensibler Fachunterricht“ einzuladen.

5. Einblick in Regelklassen innerhalb der dualen Ausbildung

Ausgangslage

23% der Schüler haben im Projektjahr 2017/2018 nach der Berufsintegrationsklasse einen Übergang in die duale Berufsausbildung geschafft (ISB 2018) und münden damit in die regulären Fachklassen an den Berufsschulen. Viele befragte Lehrkräfte äußerten sich in den vergangenen Projektjahren skeptisch, was den Ausbildungsverbleib dieser Gruppe betrifft. Deshalb richtete die qualitative Evaluation projektübergreifend ihren Blick in verschiedene Fachklassen und führte Leitfadenterviews mit neu zugewanderten Auszubildenden, betroffenen Fachlehrkräften und Ausbildern bzw. Betrieben durch.

¹⁹ Die Schule setzt das finanzielle Budget, das sie durch die Teilnahme am Modellprojekt erhalten, für diesen Zweck ein.

Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluation

Grundsätzlich geht aus den Interviews hervor, dass für Neuzugewanderte in erster Linie der schulische Teil der Berufsausbildung eine Hürde für den Verbleib in Ausbildung darstellt.

Im Regelunterricht ergeben sich an vielen Stellen Herausforderungen, die kurz gefasst unter folgenden Kategorien zu verorten sind:²⁰ Arbeitszeit beim Bearbeiten von Aufgaben, Vorbildung (v.a. Deutsch, Mathematik, Lernstrategien), anhaltende Resilienz und Engagement der Geflüchteten, Konzentrationsfähigkeit über längere Zeitspannen hinweg und zu hohe/unrealistische Erwartungshaltungen. Gleichzeitig sind die jungen Menschen motiviert und interessiert. Allerdings geht die hohe Motivation der Fluchtmigranten häufig mit hohen Erwartungshaltungen einher, worauf die Enttäuschung umso größer ist, wenn sich diese nicht realisieren. Zwar zeigen viele über lange Zeit hinweg Resilienz und einen starken Willen, oft geht dies jedoch über in Frust und Passivität, sobald kein weiterer Fortschritt erkennbar ist.

An dieser Stelle soll betont werden: Die hier im Überblick genannten Defizite und Bedarfe bedeuten nicht, dass die Maßnahme der Berufsintegrationsklassen bzw. die Arbeit der BIK-Teams negativ zu bewerten ist. Innerhalb der zwei Jahre BIK/V und BIK macht ein Großteil der Schüler starke Fortschritte. Insofern man berücksichtigt, dass die Vorbildung der meisten BIK-Schüler nicht mit der Vorbildung einer konsistenten Schullaufbahn in Deutschland zu vergleichen ist, wozu das Erlernen einer neuen Sprache sowie eines neuen Schriftsystems als Leistungshürde hinzukommt, ist es nur die logische Konsequenz, dass auch nach einem erfolgreichen Übergang (z.B. in eine Ausbildung) weitere Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen bestehen bleiben.

²⁰ Ausführlichere Erläuterungen hierzu s. Riedl und Simml 2018.

B. Zusammenfassung bisheriger Empfehlungen

Unter Berücksichtigung der projektübergreifenden Einblicke in Regelklassen und weiteren bisherigen Evaluationsergebnissen werden nachfolgend Empfehlungen²¹ für die Beschulung in Berufsintegrationsklassen abgeleitet und zusammengefasst:

Berufliche, sprachliche und mathematische Potentialanalyse

Ein Prinzip guter Lehre ist die Orientierung an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (vgl. Vygotsky 1978). Bei dem vorhandenen Heterogenitätsspektrum der Schülerschaft²² mit Fluchthintergrund ist es besonders herausfordernd, die individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen sowie das mögliche Potential realistisch einzuschätzen und auszuschöpfen. Während ein Teil der Schüler noch nie in der Schule gewesen ist, haben andere bereits im Herkunftsland eine langjährige Schullaufbahn vorzuweisen oder berufliche Kompetenzen erworben. Trotzdem übersteigen in den meisten Fällen die Anforderungen einer deutschen Berufsausbildung die bereits erworbenen Kompetenzen im Heimatland erheblich. Das bedeutet zugleich, dass Schüler oft falsche Vorstellungen an bestimmte Berufsbezeichnungen knüpfen. Umso wichtiger ist es, innerhalb der Berufsvorbereitung Erwartungen und Potentiale der Schüler mit den Anforderungen der jeweiligen Berufe abzugleichen.

Ein ausschlaggebendes Kriterium für die Einschätzung des Leistungspotentials ist laut übereinstimmender Erfahrung der befragten Lehrkräfte die Art und Dauer der schulischen Vorbildung im Heimatland. Der Großteil an Fluchtmigranten stammt aus Ländern mit nicht-lateinischem Schriftsystem wie z.B. Syrien, Afghanistan oder Irak (BAMF 2018). Das bedeutet, sie müssen erst in einem neuen Schriftsystem alphabetisiert werden. Ein Teil der BIK-Schüler waren dahingegen auch im Heimatland nicht alphabetisiert. Hierbei ist von primärem Analphabetismus die Rede (Baumann und Riedl 2016; Brücker et al. 2017; Scheible 2018). Primäre Analphabeten haben in der Regel noch keine Schulerfahrungen, müssen das Stift-Halten und weitere Produktions-/Rezeptionstechniken der Schriftsprache sowie den Umgang mit Büchern und Lernstrategien von Grund auf neu lernen. Dass die Lernprogression bei dieser Schülergruppe üblicherweise nur sehr langsam fortschreitet, ist demnach selbsterklärend. Die Lernprogression bei schulisch sozialisierten Schülern schreitet im Gegensatz dazu durch das bereits erworbene Grundlagenwissen und vorhandene Lernmechanismen üblicherweise zügiger voran.

Eine Maßnahme, die sich an allen Modellschulen als wichtige äußere Differenzierungsmaßnahme herausgestellt hat und bereits in den Zwischenberichten der vorhergehenden Jahren genannt wurde, ist nach wie vor die sprachliche Homogenisierung zu Beginn der Beschulung (z.B. Alphabetisierte von nicht-alphabetisierten Schülern trennen). In Berufsintegrationsklassen geschieht dies durch sogenannte „Einstufungstests“. Diese Formate fragen schwerpunktmäßig unterschiedliche Deutsch-Fertigkeiten ab, aber auch – und dies sollte nicht vernachlässigt werden – mathematische Grundrechenarten. Die Einteilung der Klassen erfolgt an den meisten Schulen nach dem Sprachniveau, was den Aufbau an sprachlichen Grundlagen erleichtert. 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 löst (vgl. Kapitel 9.3 in Riedl und Simml 2018). Die bisherigen Erfahrungen damit sind sehr positiv, wenngleich dies einen erheblichen organisatorischen Aufwand darstellt und aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen nicht für alle Berufsschulen umsetzbar ist.

²¹ Die Empfehlungen orientieren sich am Übergang in eine duale Berufsausbildung. Dies soll nicht implizieren, dass eine duale Berufsausbildung grundsätzlich für jeden BIK-Schüler die beste Anschlussoption ist.

²² vgl. dazu auch Baumann und Riedl 2016; Brücker et al. 2017; ISB 2017a; 2017b; Neske und Rich 2016; Schier 2017.

Förderung von Lernstrategien und selbstgesteuertem Lernen

Wie sich im schulischen Regelunterricht innerhalb einer Berufsausbildung bei den ehemaligen BIK-Schülern herausstellt, haben die ehemaligen BIK-Absolventen nach wie vor Schwierigkeiten bei selbstgesteuerten Arbeitstechniken und eigenverantwortlichem Lernen, was zu erheblichen Problemen hinsichtlich des weiteren Lernprozesses während der (schulischen) Ausbildung führt.

Die bisherigen Erfahrungen in den BIK zeigen, dass ein hoher Strukturierungsgrad und starke Vereinfachungen in Verbindung mit Frontalunterricht zu Beginn der Berufsintegrationsvorklasse meist nötig sind, um den Schülern möglichst effizient die ersten sprachlichen Grundlagen (verknüpft mit lebenspraktischen Inhalten) zu vermitteln. Häufig verfolgen Lehrkräfte solche traditionellen Ansätze über die beiden BIK-Schuljahre hinweg. Nichtsdestotrotz muss im weiteren Beschulungsverlauf stark darauf geachtet werden, Lernstrategien zu fördern, die zum selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen befähigen.

Zudem berichteten die interviewten Schüler und Regellehrkräfte übereinstimmend, dass den neu zugewanderten Auszubildenden sowohl das selbständige Arbeiten und Lernen, als auch das Arbeiten in Gruppen sowie das Tempo des inhaltlichen Fortschritts im Unterricht Schwierigkeiten bereitet. Das heißt: Sobald schüleraktive Ansätze möglich sind, sollten diese bei der Gestaltung des Unterrichts mit einfließen.

Der Fokus muss also – insofern die sprachlichen Grundlagen dafür erreicht wurden – bereits in Berufsintegrationsklassen verstärkt auf Lernstrategien gerichtet werden, sodass die Schüler Zeit haben, sich solche Werkzeuge zum selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen einzutrainieren.

Was sich als nicht effektiv herausgestellt hat, sind Hausaufgaben zum Üben und Verfestigen von im Unterricht Erlerntem. Nahezu alle Lehrkräfte berichten, dass die Schüler keine Hausaufgaben machen oder sie nur unzureichend bearbeiten. Dafür gibt es verschiedene Erklärungsansätze wie beispielsweise ein zu hoher Schwierigkeitsgrad oder aber eine persönliche Wohnsituation mit hohem Lärmpegel und stark eingeschränkter Privatsphäre.²³ Eine Modellschule löst dies durch das Angebot einer Hausaufgabenbetreuung an der Schule und macht damit positive Erfahrungen.

Praktiumsvermittlung und Betreuung

Viele erfolgreiche Übergänger der Modellschulen haben einen Ausbildungsplatz aufgrund ihres vorhergehenden, erfolgreich absolvierten Praktikums bekommen. Netzwerkpflge zu Betrieben sowie die Begleitung und Vor-/Nachbereitung von Praktika sind deshalb wichtige „Gelingensfaktoren“²⁴ eines erfolgreichen Übergangs in Ausbildung. Hinterlässt der Schüler einen guten Eindruck im Praktikum, erhöht dies die Chancen auf eine entsprechende Ausbildung. 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).

Betriebe äußern in den geführten Interviews Skepsis vor dem Unbekannten, sprachliche und kulturelle Barrieren sowie Scheu vor asylrechtlichen Unsicherheiten und hohem bürokratischem Aufwand. Auch verschiedene weitere Studien geben Hinweise hierfür (vgl. z.B. Ebbinghaus 2017a, 2017b; Enggruber 2014; IBE 2016). In der Befragung der IBE (2016) geben die meisten Unternehmen an, Praktika als priorisierte Beschäftigungsform für Geflüchtete zu wählen, am meisten Zurückhaltung zeigen sie hinsichtlich eines Ausbildungsverhältnisses. Dies ist auch im Rahmen des Modellprojekts zu erkennen. Die Ausbilder der Betriebe äußern in den Interviews, dass insbesondere der eigene Eindruck, der in dieser Zeit vom Praktikanten entsteht, entscheidend für das Angebot eines Ausbildungsplatzes sei. So könnten sie eigenständig die an den Bewerber gerichteten, kon-

²³ Weiterführende Literatur zur Situation in Gemeinschaftsunterkünften s. Aumüller et al. 2015; Brücker et al. 2016; Christ et al. 2017; Johansson 2016. Weniger Studien liegen aktuell zur Situation in dezentralen Unterbringungseinrichtungen vor. Hier ist allerdings eine Verbesserung der Lebensbedingungen und eine stärkere gesellschaftliche Integration in die lokale Umgebung erkennbar s. Aumüller et al. 2015; Cremer 2014.

²⁴ Mit „Gelingensfaktoren“ sind hier schulspezifische Faktoren gemeint, die einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung begünstigen.

kreten 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 wären. 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 unterschieden 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).

Netzwerkpflege

Letztlich entscheiden Betriebe „autonom, ob und wie viele Ausbildungsplätze sie in welchen Ausbildungsberufen anbieten und welche Jugendliche sie als Auszubildende einstellen“ (Granato 2017, S. 19). Die Berufsschule sollte deshalb auf eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit mit möglichst vielen Betrieben achten. Doch nicht nur Betriebe sind wichtige Netzwerkpartner für das BIK-Team. Riedl und Simml (2016) geben bereits einen Überblick über weitere Institutionen und Ansprechpartner, mit welchen eine Kooperation für die Beschulung und Berufsintegration von neu Zugewanderten empfehlenswert ist.

Wohingegen viele Netzwerkpartner wie z.B. Betriebe oder Kammern bereits im Netzwerk der Berufsschule verankert sein sollten, kommen für Berufsintegrationsklassen mehrere Partner neu hinzu (z.B. Asylsozialberatung, Ausländerbehörde, Wohngruppen, Vormünder, Polizei u.ä.). Partner, die als „Gelingensfaktor“ eines erfolgreichen Übergangs in Ausbildung nicht unterschätzt werden dürfen, sind Vereine und ehrenamtliche Helfer. Teilweise kommen Schüler durch eigenes soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1983) an Ausbildungsplätze. Das heißt, Schulen sollten – soweit möglich – Vereinsmitgliedschaften und weitere Möglichkeiten der sozialen Integration in der Gesellschaft mit unterstützen. In Berufsintegrationsklassen eignen sich hierfür insbesondere die sozialpädagogischen Fachangestellten als Ansprechpartner.

Des Weiteren weist Prakopchik (2017) darauf hin, „dass auf Bundes- und Landesebene zahlreiche Initiativen und Maßnahmen existieren, um junge Flüchtlinge zu fördern.“ (ebd., S. 87). Ein weitreichendes Netzwerk ist auch wichtig, um möglichst effizient von solchen bereits bestehenden Initiativen zu profitieren oder eigene, ins Leben gerufene Maßnahmen damit zu vernetzen. Denn oft werden diese thematisch nahe aneinander liegenden Initiativen auf verschiedenen Ebenen bzw. von verschiedenen Institutionen organisiert und durchgeführt, sodass es bei fehlender Abstimmung sowie fehlender Information bzw. Verknüpfung zu Parallel- oder Doppelstrukturen kommen kann (vgl. Knuth 2016).

Fördern von Resilienz und Motivation

Sowohl Lehrkräfte als auch BIK-Schüler hatten zu Beginn des Projekts – was bei vielen Lehrkräften zugleich Beginn ihrer Tätigkeit in BIK war – hohe Zielsetzungen und daran geknüpfte Erwartungen, weshalb verschiedene Vorstellungen nach einiger Zeit in Ernüchterung oder Enttäuschung übergingen. Mit zunehmenden asylrechtlichen Hürden verschärfte sich diese Situation aufgrund eines wachsenden Ohnmachtsgefühls. Ein Teil der Lehrkräfte hat sich mittlerweile Bewältigungsstrategien angeeignet, wohingegen laut Aussage der Lehrkräfte bei vielen Schülern die Motivation und Resilienz weiter sinkt.

Die Motivation der Schüler sinkt oft bereits dadurch, dass die anfänglichen Vorstellungen vom Leben in Deutschland einer Realitätsanpassung unterliegen. Die Resilienz der Schüler wird auch beansprucht durch lange Phasen der Unsicherheit hinsichtlich der Zukunftsplanung in Abhängigkeit des Asylstatus, Arbeitsverbote sowie – vor allem bei jungen Menschen mit wenig Schulerfahrung – einem mühsamen und oft kleinschrittigen Lernprozess. Stehen dem Ausbildungsvertrag asylrechtli-

che Hürden entgegen, wird zudem das Selbstwirksamkeitserleben²⁵ drastisch gesenkt, was wiederum negative Auswirkungen auf Resilienz und Motivation hat.²⁶

Wichtige Förderfaktoren sind neben der Stärkung positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beispielsweise ein positives Selbstwertgefühl und eine sichere Bindung (vgl. auch Daniel und Wassel 2002). Sehr häufig ist zu beobachten, dass die BIK-Schüler ihre Lehrkraft stärker als andere Schülergruppen als Vertraute und Bezugspersonen sehen. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass viele Schüler in BIK alleine nach Deutschland gekommen sind oder oft keine konstanten Vertrauenspersonen im privaten Umfeld haben.

Beziehungsarbeit zu und mit den Schülern sehen alle Lehrkräfte als „Gelingensfaktor“, um eine lernförderliche Atmosphäre in der Klasse herzustellen und die aktive Mitarbeit vonseiten der Schüler zu erhöhen. Zugleich ist es wichtig für die Lehrergesundheit, dass Lehrkräfte eine stimmige Balance finden, um die nötige Abgrenzung zur Arbeit erhalten zu können. Viele sind emotional stark von den Lebensumständen ihrer Schüler betroffen und richten den Blick oft insbesondere auf die Nachteile und Schwierigkeiten, mit welchen ihre Schüler konfrontiert sind.

Realitätsanpassung und Ausbildungsreife prüfen

Aus den Interviews geht hervor, dass oftmals Passungsprobleme zwischen den Berufswünschen der Schüler, dem individuellen Lern-/Leistungspotential und den beruflichen Erwartungen bzw. Vorstellungen, die sie an eine Ausbildung knüpfen, vorherrschen. Die befragten Lehrkräfte haben den Eindruck, dass viele ihrer BIK-Schüler den Umfang und die Komplexität einer dualen Ausbildung in Deutschland unterschätzen. Aus den Schülerinterviews geht hervor, dass manche nicht mit einem so umfangreichen und hohen Schwierigkeitsgrad in der Ausbildung gerechnet hatten. Die Lehrkräfte machen deutlich, dass sie an vielen Stellen überfordert sind und nicht wissen, wie sie mit den teilweise großen Leistungsdefiziten betroffener Schüler umgehen sollen, ohne den Rest der Klassen stark zu vernachlässigen. Ausbilder wie Lehrkräfte haben vor allem Bedenken bei den schulischen Zwischen- und Abschlussprüfungen. Der betriebliche Teil der Ausbildung stellt hingegen nach Aussage der Befragten die kleinere Schwierigkeit dar. Dies ist gut nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass im schulischen Unterricht die sprachliche Komponente einen erheblich größeren Teil einnimmt als im Betrieb, in welchem vieles praktisch gezeigt werden kann und durch beispielhaftes Vor- und Nachmachen erleichtert wird.

Um Berufswünsche mit dem individuellen Lern-/Leistungspotential der Schüler abgleichen zu können, ist die Ausprägung beruflicher Interessen vonseiten der Schüler Voraussetzung dafür. Berufspraktika, wie sie im zweiten Jahr der Berufsintegrationsmaßnahme üblich sind, eignen sich hervorragend für den Entwicklungsprozess hin zu einem realistischen Berufswunsch. Wichtig ist dahingehend die Beratung der Lehrkraft, sodass die Berufswünsche der Schüler deren individuellem Potential entsprechen. Über die externen Berufspraktika hinaus profitieren die Berufsintegrationsklassen von vorherrschenden Ressourcen innerhalb der Berufsschule: Berufsschulen pflegen üblicherweise bereits langjährige Netzwerkverbindungen zu Betrieben und Kammern. Es besteht die Möglichkeit, Kontakte zu Schülern aus Regelklassen zu knüpfen, woraus Freundschaften oder Mentorenschaften entstehen können. Die breite Expertise der verschiedenen Fachrichtungen, die an der Berufsschule bereits beheimatet sind, bringt einen großen Mehrwert mit sich und ist für den Zweck der Berufsvorbereitung von hoher Effizienz. So können beispielsweise BIK-Schüler bereits in Regelklassen oder schulischen Werkstätten Einblicke gewinnen und ihre Berufsvorstellungen präzisieren.

Ein erfolgreicher Marktteilnehmer ist nur, wer nachhaltig im Berufs- und Arbeitsleben integriert werden kann. Das bedeutet, dass für einen als realistisch einzuschätzenden Ausbildungsverbleib die beruflichen Interessen und Potentiale mit den entsprechenden Anforderungen verschiedener einschlägiger Ausbildungsberufe abgeglichen werden müssen, wofür es eine valide Diagnostik benö-

²⁵ Näheres zum Konzept der Selbstwirksamkeit s. Bandura 1977, 1997; Vorschläge, wie im schulischen BIK-Rahmen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt werden können s. Riedl und Simml 2017.

²⁶ Mehr Informationen zu Resilienzfaktoren und –programmen s. im Überblick z.B. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2015; Bengel und Lyssenko 2012.

tigt. Hierfür ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus den BIK sowie den entsprechenden Fachbereichen gewinnbringend. Wichtig ist, dass in den BIK der aktuelle Lernstand sowie die Beobachtungen zur individuellen Leistungsentwicklung über längere Zeit hinweg (Einschätzung des Potentials anhand der individuellen Bezugsnorm) transparent dokumentiert sind.

Für Schüler, deren Verbleib in der Ausbildung als unrealistisch eingeschätzt wird, ist es förderlicher, sie die Klassen wiederholen zu lassen oder sie in weiterführende Fördermaßnahmen zu schicken, die gezielt an den Kompetenzen ansetzen, die für das/die angestrebte(n) Berufsfeld(er) von besonderer Relevanz sind. Grundlegend ist dabei immer die Vermittlung von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen. Hilfreich für die Selbstreflexion der Schüler sowie eine realistische Einschätzung der Anforderungen, die sie in der angestrebten Ausbildung erwarten würden, ist, die Schüler stundenweise in den entsprechenden Regelklassen mitarbeiten zu lassen.

Literaturverzeichnis

- Aumüller, J.; Daphi, P.; Biesenkamp, C. (2015): Die Aufnahme von Flüchtlingen in den Bundesländern und Kommunen. Behördliche Praxis und zivilgesellschaftliches Engagement. Hg. v. Robert Bosch Stiftung. Stuttgart.
- BAMF (2017): Geflüchtete Frauen in Deutschland: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt. BAMF-Kurzanalyse. Unter Mitarbeit von S. Worbs und T. Baraulina. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse7_gefluechtete-frauen.html, zuletzt geprüft am 25.01.2017.
- BAMF (2018): Schlüsselzahlen Asyl 2017. Stand: Januar 2018. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselzahlen-asyl-2017.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 11.04.2018.
- 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: Lang Verlag.
- Bengel, J.; Lyssenko, L. (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Köln: BZgA (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, 43). Online verfügbar unter <https://www.bzga.de/pdf.php?id=601d3eab3f45a0702098da947a5deea8>.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 183–198.
- 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-gefuechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Christ, S.; Meininghaus, E.; Röing, T. (2017): "All Day Waiting", Konflikte in Unterkünften für Geflüchtete in NRW. BICC Working Paper 3. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bicc.de/uploads/tx_bicctools/BICC_WP_3_2017_web.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.2018.
- Cremer, H. (2014): Menschenrechtliche Verpflichtungen bei der Unterbringung von Flüchtlingen. Empfehlungen an die Länder, Kommunen und den Bund. Policy Paper Nr. 26. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Policy_Paper_26_Menschenrechtliche_Verpflichtungen_bei_der_Unterbringung_von_Fluechtlingen_01.pdf, zuletzt geprüft am 21.02.2018.
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis zur Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Daniel, B.; Wassel, S. (2002): The School Years: Assessing and promoting resilience in vulnerable children. London, Philadelphia.
- 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.
- 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/BS/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GB_Integration_UnternBefr_Links_2015.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2016.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Rönnau-Böse, M. (2015): Resilienz. 4., aktualisierte Auflage. München, Basel, Stuttgart: Ernst Reinhardt Verlag; UTB GmbH (utb-studi-e-book, 3290).
- Granato, M. (2017): Ausbildungsmarkt und Zugang(schancen) zu dualer Berufsausbildung. In: M. Granato und F. Neises (Hg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187), S. 18–24.
- 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.
- Hafizullah, E. (2002): Politics of Development and Women in Afghanistan. Karachi: Royal Book Company.
- Hirmüller, 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.
- Huber, J. (2009): Eine Frage der Ehre: Rollenbilder von Frauen und Männern in Afghanistan. In: B. Chiari (Hg.): Afghanistan. Paderborn: Schöningh, S. 213–219.
- 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 (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“. München.
- ISB (2018): Schwerpunktbericht zum dritten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“. München.
- Johannson, S. (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.fh-dortmund.de/de/hs/medien/Was-wir-ueber-Fluechtlinge-nicht-wissen.pdf>, zuletzt geprüft am 21.02.2018.
- Knuth, M. (2016): Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen - Arbeitsmarktpolitik reformieren, Qualifikationen vermitteln. Bonn.
- 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.
- Minces, J.; Knott, M. L.; Ott, M. (1992): Verschleiert. Frauen im Islam. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Neske, M.; Rich, A.-K. (2016): Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. BAMF Kurzanalyse 04I2016. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse4_sozial-komponenten-erstes-halbjahr%202016.pdf;jsessionid=66D26FC0B9E7491F6B92A23B4505D076.1_cid286?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 12.04.2018.
- Othman, A. Y. (2013): Zwischen Kriegen und Globalisierung. Der Status der Frau im Nordirak (Südkurdistan). Dissertation.
- Prakopchik, 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.
- Riedl, A.; Simml, M. (2016): Zwischenbericht 2016. im Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung. Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Riedl, A.; Simml, M. (2017): 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.
- Scheerens, J.; Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- 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.
- Schier, F. (2017): Welche schulische Vorbildung bringen Geflüchtete für die Berufsausbildung mit? Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter https://web.archive.org/web/20170930041019/https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_schier_schulische_vorbildung_2017.pdf, zuletzt geprüft am 12.04.2017.
- Schouler-Ocak, M.; Kurmeyer, C. (2017): Study on female Refugees. Abschlussbericht. Online verfügbar unter https://female-refugee-study.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/sonstige/mentoring/Abschlussbericht_Final_-1.pdf, zuletzt geprüft am 31.01.2018.
- Speck, K.; Olk, T.; Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (Beiheft), S. 184–201, zuletzt geprüft am 13.09.2017.
- 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 31.08.2017.
- Stein, M. (2009): Allgemeine Pädagogik. München: UTB basics.
- Steinert, B.; Klieme, E.; Maag, M. K.; Döbrich, P. Halbheer, U.; Kunz, A. (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 185–204, zuletzt geprüft am 31.08.2017.

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.

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

Welser, M. (2016): Wo Frauen nichts wert sind. Vom weltweiten Terror gegen Mädchen und Frauen. München: LUDWIG.