Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge

Ergebnisse und Empfehlungen

Stiftung Bildungspakt Bayern

Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge

Ergebnisse und Empfehlungen für die Praxis

Perspektive Beruf
für Asylbewerber
und Flüchtlinge

Impressum

Herausgeber
Stiftung Bildungspakt Bayern

Layout
Atelier Noëm Held

Druck
Chromaform Gmbh, Römerberg

Redaktion
Ralf Kaulfuß
Stefan Rieder

Bildnachweis
SBB: S. 14, S. 15, S. 17, S. 18
StMUK: S. 5
vbw: S. 7
Robert Kellner Fotografie: S. 12

Anmerkung
Bei Personenbezeichnungen im Text sind selbstverständlich immer alle Geschlechter gemeint.

1. Auflage, 2020

© Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Herausgebers.

Inhaltsverzeichnis

Grußworte **05**

Vorbemerkung der Projektleitung **09**

1. Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge – das Modellprojekt im Überblick **11**
(Manfred Bäuml)

2. Handlungsempfehlungen der Modellschulen **21**

3. Zentrale Ergebnisse der Evaluation
3.1. Pippa Gschwind / Veronika Kron-Sperl: Ergebnisse der quantitativen Evaluation **32**
3.2. Alfred Riedl / Maria Simml: Ergebnisse der qualitativen Evaluation **44**

4. Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen des wissenschaftlichen Beirats
4.1. Jochen Simojoki: Teilprojekt „Religionssensible Bildung in Berufsintegrationsklassen“ **56**
4.2. Franziska Pröller, Nadja Al-Dawaf & Joachim Thomas: Entwicklung eines bildbasierten nonverbalen Verfahrens zur Erfassung der psychischen Befindlichkeit und motivationalen Voraussetzungen von jungen Geflüchteten **61**
4.3. Philip Anderson: „Fuß fassen und voran kommen“: Familie, Leben und Lernen von jungen Geflüchteten in Berufsintegrationsklassen **66**
4.4. Jörg Roche / Martina Hoffmann: Das bayerische Modell berufsintegrierter Sprachvermittlung – Grundlagen, Lehrpläne, Materialordner **72**
4.5. Franziska Schreyer / Angela Bauer: Bildung und Ausbildung: Wichtig für junge Geflüchtete, aber auch für den Arbeitsmarkt **87**
4.6. Sabine Reiter: „Bildungspolitik ist Ländersache“ – Flüchtlingspolitik auch?! – Ausländerrechtliche Rahmenbedingungen für den Übergang Schule – Beruf **92**

5. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis
5.1. Abbildungsverzeichnis **98**
5.2. Tabellenverzeichnis **99**

6. Anhang
6.1. Eckpunkte des Modellprojekts **102**
6.2. Projektkalender **104**
6.3. Zentrale Projektergebnisse **110**
6.4. Autorenverzeichnis **111**

Grußwort

Wir alle erinnern uns noch gut an den Zustrom von Geflüchteten im Jahr 2015 und die damit verbundenen Herausforderungen für unsere Schulen — allen voran für unsere Berufsschulen. Die Schülerzahlen bei der Berufsintegration sind binnen eines Jahres von rund 8.000 auf über 19.000 Schülerinnen und Schüler gestiegen. Die Folge war ein enormer Bedarf an qualifizierten Lehrkräften und passenden Räumlichkeiten. Zudem gab es kaum erprobte Unterrichtskonzepte und -materialien.

An diesem Punkt setzte das Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ an: In enger Verzahnung mit der Wissenschaft wurden an 21 Modellschulen vielfältige Instrumente, Konzepte und Unterrichtsmaterialen entwickelt, um jungen Geflüchteten möglichst schnell Deutsch beizubringen und sie fit zu machen für Ausbildung und Beruf.

Alle Beteiligten haben in das Modellprojekt viel Kreativität, Engagement und Herzblut gesteckt und damit einen zentralen Beitrag für die Integration von Geflüchteten geleistet. Ihnen allen danken wir herzlich für ihre Arbeit, die reiche Früchte getragen hat. Unser besonderer Dank richtet sich an die vbw — Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., die mit ihrer großzügigen finanziellen Unterstützung dieses wichtige Projekt erst möglich gemacht hat.

Die Projektergebnisse sind ein wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsintegrationsklassen und weisen weit über das Projekt hinaus. Wir sind überzeugt: Mit dem gewonnenen Wissen um die Beschulung von Geflüchteten können wir die bleibende Aufgabe der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund im Freistaat hervorragend gestalten.

Prof. Dr. Michael Piazolo
Bayerischer Staatsminister
für Unterricht und Kultus

Ehrenvorsitzender der
Stiftung Bildungspakt Bayern

Anna Stolz
Staatssekretärin im Bayerischen
Staatsministerium für Unterricht
und Kultus

Vorstandsvorsitzende der
Stiftung Bildungspakt Bayern

Grußwort

Das Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ hat viel bewegt und wesentlich dazu beigetragen, jugendliche Geflüchtete effektiv in unsere Arbeitswelt zu integrieren. Durch einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz geben wir ihnen eine Zukunftsperspektive. Denn Arbeit ist mehr als nur eine Tätigkeit, mit der man seinen Lebensunterhalt verdient. Arbeit bedeutet soziale Kontakte, gesellschaftliche Teilhabe, soziale Sicherheit, die Erfahrung von Wertschätzung sowie die Möglichkeit zu sozialem Aufstieg. Unser Ziel ist es, möglichst vielen Geflüchteten einen Ausbildungsplatz oder eine Arbeitsstelle zu vermitteln. Denn wir wissen: Auf diese Art und Weise gelingt Integration am besten. Deshalb engagiert sich die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft seit 2015 mit vielen Projekten in diesem Bereich.

Dabei eröffnen sich aber nicht nur für Geflüchtete neue Perspektiven, sondern auch für viele bayerische Unternehmen. Denn mit den zu uns gekommenen Menschen haben wir Talente und Fähigkeiten gewonnen, die für die Zukunft der bayerischen Wirtschaft wichtig sind. Das Modellprojekt hat dazu beigetragen, diese Potenziale noch besser zu heben. Durch die Entwicklung von neuen Instrumenten, Konzepten und Unterrichtsmaterialien ist die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung oder einen anderen Bildungsweg weiter optimiert worden.

Unser gemeinsames Modellprojekt hat mit seinen umfangreichen Ergebnissen große Beachtung gefunden – und das weit über Bayern hinaus. Es spiegelt den Erfolg des bayerischen Weges der Berufsintegration wider. Gerade die systematische Verbindung von Sprachförderung mit berufs- und ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen gilt als wegweisend.

Mein abschließender Dank richtet sich an alle Projektbeteiligten, die mit ihrem großartigen Einsatz zum Erfolg des Projektes und damit zum Erfolg der Berufsintegrationsklassen in ganz Bayern beigetragen haben!

Bertram Brossardt
Hauptgeschäftsführer der
vbw – Vereinigung der
Bayerischen Wirtschaft e.V.

Mitglied im Vorstand der Stiftung
Bildungspakt Bayern

Vorbemerkung / Dank

Die vorliegende Publikation bietet einen kompakten Überblick über das Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“. Neben den projektbegleitend gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen findet der Leser hier auch den gesammelten Erfahrungs- und Wissensschatz der 21 Modellschulen. Die Vielzahl an Beiträgen zu unterschiedlichsten Aspekten des Themas spiegelt dabei die mannigfaltige Arbeit im Rahmen von „Perspektive Beruf“ wider.

Ein zentrales Ziel dieser Dokumentation ist es, allen, die mit der Beschulung von Migranten betraut sind, hilfreiche Informationen und praxisnahes Wissen an die Hand zu geben. Neben pädagogischen Themen wird eine Vielzahl weiterer relevanter Fragestellungen aufgegriffen, insbesondere Fragen zur Schulorganisation oder zu den Lebensumständen und der Arbeitsmarktsituation von Geflüchteten. Für alle jene, die sich neu mit der Thematik beschäftigen und einen vertieften Einblick gewinnen wollen, soll die Handreichung ein wichtiger Wegweiser sein und erstes Handlungs- und Hintergrundwissen vermitteln.

Ganz herzlich möchte ich mich bei den Autoren dieser Veröffentlichung bedanken. Sie alle waren langjährige Wegbegleiter des Modellprojektes und haben es mit ihrem Wissen, ihren Ideen und ihrem Engagement angetrieben. Die stets freundliche und reibungslose Zusammenarbeit habe ich als sehr angenehm und gewinnbringend empfunden. Mein besonderer Dank richtet sich an den ersten Projektleiter Manfred Bäuml, der mir auch nach seinem Wechsel in die Bayerische Staatskanzlei mit Rat und Tat zur Seite stand.

Stefan Rieder

Projektleiter

1. Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge – das Modellprojekt im Überblick

Manfred Bäuml

Das Wichtigste in Kürze:

Das Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ der Stiftung Bildungspakt Bayern startete mit Unterrichtsbeginn des Schuljahres 2015/2016 an 21 öffentlichen Berufsschulen aus allen Regierungsbezirken Bayerns. Das Projekt lief vier Jahre bis zum Ablauf des Schuljahres 2018/2019 und wurde von der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. als Exklusivpartner unterstützt.

Podiumsdiskussion bei der Auftaktveranstaltung am 2. Oktober 2015 in der Sparkassenakademie Landshut

Es gibt wohl wenige Projekte der Stiftung Bildungspakt Bayern, die derart stark von den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in unserem Land geprägt sind wie „Perspektive Beruf“. Der Projektauftakt fiel mit der Ankunft Tausender Geflüchteter am Münchner Hauptbahnhof im September 2015 zusammen. Das Thema Migration wurde schlagartig zur drängendsten Herausforderung im Freistaat und dominierte den öffentlichen Diskurs. Das brachte eine verstärkte Aufmerksamkeit für das Modellprojekt, schuf aber gleichzeitig auch die Erwartungshaltung, möglichst zügig Unterlagen und Materialien für eine stark steigende Zahl an Berufsintegrationsklassen in ganz Bayern bereitzustellen. Daraus resultierte gerade zu Beginn des Projektes ein enorm hohes Arbeitstempo.

Problemstellungen und Schwerpunkte

Die Herausforderungen für die Schulen, aber auch für alle anderen beteiligten Institutionen und Einrichtungen (u. a. Kommunen als Sachaufwandsträger der Schulen, Bezirksregierungen, Kultusministerium, Bildungsträger) waren dabei äußerst vielfältig. Sie betrafen

- schulorganisatorische Aspekte (Räume, Lehrkräfte, Aufnahme der Schülerinnen und Schüler, Klassenbildungen zum Schuljahresbeginn und zum Halbjahr),
- pädagogische bzw. didaktische Fragen (Heterogenität hinsichtlich der Vorbildung der Schülerinnen und Schüler, Umgang mit Traumatisierungen, Aufeinandertreffen von Menschen aus unterschiedlichsten Kulturkreisen),
- die Festlegung der Unterrichtsinhalte – der „Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen“[1] wurde erst während der Projektlaufzeit unter Beteiligung von Lehrkräften aus den Modellschulen vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung erstellt und gilt seit Beginn des Schuljahres 2017/2018,
- und nicht zuletzt auch ausländer- bzw. asylrechtliche Aspekte der Integration Geflüchteter in die Ausbildung sowie den Arbeitsmarkt.

Die Entwicklung der Berufsintegrationsklassen zeigt eindrücklich, in welch dynamischer Situation das Modellprojekt durchgeführt wurde:[2]

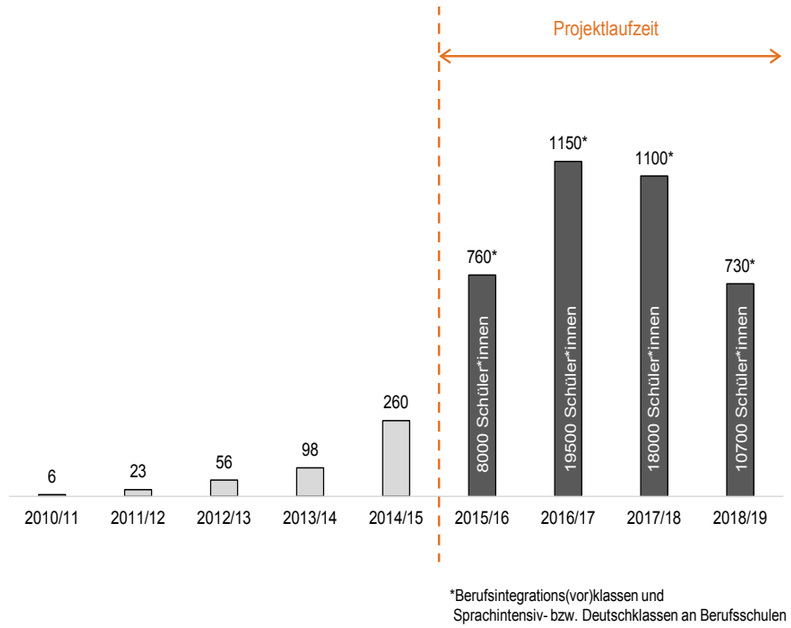


Abb.1:
Entwicklung der Berufsintegrationsklassen über die Projektlaufzeit

Das führte auch zu wechselnden Arbeitsschwerpunkten im Projekt:

- Zu Beginn waren viele Ressourcen an den Schulen durch die Lösung organisatorischer Probleme (z. B. Raumsituation, Gewinnung von Lehrpersonal) gebunden.

- Dieses Themenfeld wurde mehr und mehr von der zentralen Frage abgelöst, wie eine effiziente Sprachvermittlung gelingen kann. Durch vielfältige Maßnahmen konnte eine maßgebliche Weiterentwicklung und Professionalisierung in diesem Bereich erzielt werden (insbesondere durch die Veröffentlichung der umfangreichen Materialsammlung „Kommunizieren und Handeln“ mit handlungsorientierten Lernszenarien zu Beginn des Schuljahres 2017/2018; online abrufbar unter: http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsvorbereitung-und-integration/berufsintegrationsvorklasse-bikv/).

Statements von geflüchteten Schülern im Rahmen des Kongresses „Flucht nach Bayern – Wie gelingt Demokratieerziehung?“ am 22./23. Februar 2017 in Kloster Banz

- Im weiteren Verlauf des Modellprojektes traten dann zunehmend Fragen der Wertebildung und der politischen Bildung in den Vordergrund. Besonders durch den Kongress „Flucht nach Bayern – Wie gelingt Demokratieerziehung?“ [3] im Februar 2017 wurde dieses Thema, weit über den begrenzten Kreis der Teilnehmerschulen hinaus, als zentrales Aufgabenfeld von Schule in den Fokus gerückt. Mit der Veröffentlichung des Materialordners „Kommunizieren und Handeln II“ zu Beginn des letzten Projektschuljahres 2018/2019 konnte eine umfangreiche Sammlung handlungsorientierter Unterrichtsmaterialen mit dem Schwerpunkt politische Bildung und Wertebildung zur Verfügung gestellt werden (online abrufbar unter: http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsvorbereitung-und-integration/berufsintegrationsklasse-bik/). [4]

Schulbesuch an der Berufsschule Höchstädt am 24.06.2016, im Bild: Staatssekretär Georg Eisenreich (2. v. l.), Dr. Markus Schmitz (1. v. l.), Bundesagentur für Arbeit

Ziele und Handlungsfelder

Ziel des Modellprojektes war die Weiterentwicklung des Unterrichts in Berufsintegrationsklassen. [5] Im Mittelpunkt stand die Entwicklung, Erprobung und Multiplikation von wirksamen Konzepten und Instrumenten zur Unterrichtung und Förderung von berufsschulpflichtigen (d. h. grundsätzlich 16- bis 21-jährigen) Asylsuchenden und Geflüchteten in den verschiedenen Formen der Berufsintegrationsklassen [6] zur optimalen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung oder einen anderen Bildungsweg. Die zur Zielerreichung nötigen Maßnahmen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung wurden von den einzelnen Modellschulen im Rahmen ihrer individuellen Gegebenheiten festgelegt, entwickelt und erprobt. An jeder beteiligten Schule koordinierte eine Lehrkraft als Projektleiterin bzw. Projektleiter die schulinternen Maßnahmen des Modellprojektes. Darüber hinaus wurden Hinweise und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Beschulungsmodells der Berufsintegrationsklassen herausgearbeitet (siehe Kapitel 2 „Handlungsempfehlungen der Modellschulen“).

Exkurs: Das Modell der Berufsintegrationsklassen

In den Berufsintegrationsklassen werden junge Asylbewerber und Flüchtlinge sowie andere berufsschulpflichtige junge Menschen mit einem vergleichbaren Sprachförderbedarf (z. B. neu zugezogene EU-Ausländer) beschult. In der nachfolgenden Abbildung wird beispielhaft der Weg durch das System der Berufsintegration vom Einstieg in einer Deutschklasse bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung dargestellt.

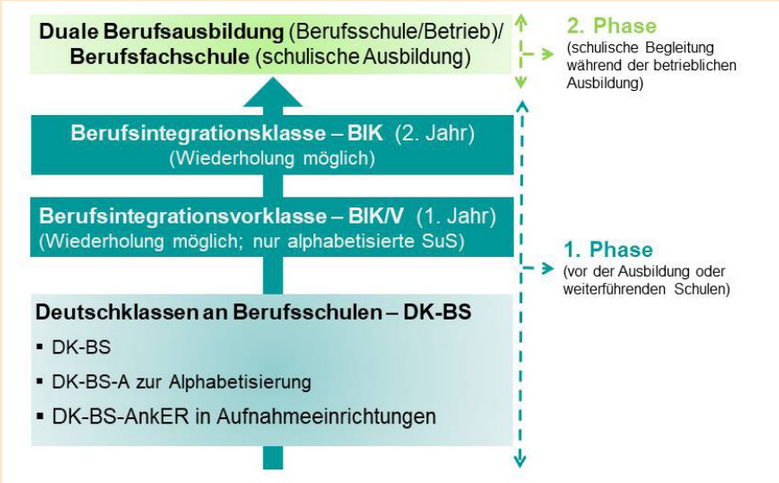


Abb. 2: Übergang in die Berufsausbildung

Einen detaillierten Überblick über Inhalte und Ziele der einzelnen Klassenformen bietet die folgende Tabelle

Tabelle 1: Die Klassenformen der Berufsintegration im Überblick

Abkürzung	DK-BS (bzw. SIK)	BIK/V	BIK
Bezeichnung	**Sprachintensivklasse bzw. Deutschklasse an Berufsschulen**	**Berufsintegrationsvorklasse**	**Berufsintegrationsklasse**
Zielgruppe	**Schülerinnen und Schüler, die keine oder kaum Sprachkenntnisse im Deutschen besitzen zur Vorbereitung auf die BIK/V**	**Schülerinnen und Schüler, die Grundlagenförderung (v.a. in den Fächern Deutsch und Mathematik) benötigen**	**Schülerinnen und 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 zum Start regulärer Klassen der BIK/V, 1 Jahr bei Alphabetisierungsklassen, flexibel einsetzbar**	**1 Jahr**	**1 Jahr**
Anschlussmöglichkeiten und Abschlüsse	**BIK/V, BIK, BIK/Ü (ausgelaufen)**	**BIK, BIK/Ü (ausgelaufen)**	**Mittelschulabschluss, ggf. Teilnahme an der Prüfung zum qualifizierenden Mittelschulabschluss. Ausbildung, ggf. weiterführende Schule**
Beteiligte Akteure	**Berufsschule und Kooperationspartner**	**Berufsschule und Kooperationspartner**	**Berufsschule und Kooperationspartner**

Wissenschaftlicher Beirat und Evaluation

Ein wissenschaftlicher Beirat begleitete das Modellprojekt.[7] Im Beirat waren Vertreterinnen und Vertreter mit Expertise zur Berufspädagogik, zum Spracherwerb sowie zu interkulturellen, psychologischen, religionspädagogischen, (ausländer-)rechtlichen und berufsweltbezogenen Aspekten vertreten. Die Mitglieder des wissenschaftlichen Beirates unterstützten mit ihrer Expertise die Durchführung von Arbeitstagungen und anderen Veranstaltungen. Zudem berieten sie Modellschulen und Projektleitung und waren auch forschend tätig.

Das Modellprojekt wurde umfassend evaluiert. Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) führte an den Modellschulen jährliche quantitative Online-Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie der Schulleitungen durch. Eine qualitative Evaluation wurde von Prof. Dr. Alfred Riedl und Maria Simml, TUM School of Education, erstellt.[8]

In den Kapiteln 3 und 4 werden die Arbeit des wissenschaftlichen Beirats und die Ergebnisse der Evaluationen ausführlich dargestellt.

Arbeitstagungen

Vertreter aller beteiligter Schulen trafen sich im Verlauf des Modellprojektes zu regelmäßigen Arbeitstagungen, die dem Austausch zwischen den Modellschulen sowie für Fachvorträge genutzt wurden. Je nach Thema waren die Schulleitungen, die schulinternen Projektleiter, weitere Lehrkräfte oder in den Berufsintegrationsklassen eingesetzte sozialpädagogische Fachkräfte eingeladen.

Die Arbeitstagungen wurden auch dafür genutzt, den direkten Austausch mit den verantwortlichen Mitarbeitern im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus zu gewährleisten. Dieser Kontakt wurde stets intensiv genutzt und war für beide Seiten gewinnbringend. Auch die Koordinatoren für die Berufsintegration an den Regierungen wurden eingebunden.

Arbeitsphase im Rahmen der 4. Arbeitstagung (16./17. Juni 2015 in Augsburg)

Austausch bei der 8. Arbeitstagung (12./13.10.2017, Kloster Roggenburg)

Ein weiterer regelmäßiger Bestandteil der Arbeitstagungen waren Informationen zu rechtlichen Fragen der Integration von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen bzw. die Handhabung dieser durch die Ausländerbehörden waren während der Projektlaufzeit häufigeren Änderungen unterworfen, sodass aktuelle Fachinformationen nötig waren.

Der regelmäßige Austausch zwischen den beteiligten Schulen auf den Arbeitstagungen entwickelte sich im Verlauf des Projektes zu einem wichtigen und geschätzten Bestandteil der Treffen. Wie oben skizziert, waren die zu bewältigenden Aufgaben an den Schulen in vielen Bereichen neu bzw. zumindest in der (zahlenmäßigen) Dimension bisher unbekannt, sodass vor Ort ad hoc praktikable Lösungen entwickelt werden mussten: Der Austausch konnte dazu beitragen, dass ein Wissenstransfer und eine Professionalisierung der Arbeit an den Schulen stattfinden konnte. Das über die Laufzeit des Projektes gewachsene Vertrauen zwischen den Teilnehmern förderte einen offenen Austausch.

Teilnehmer der 9. Arbeitstagung in Herrsching (02./03.05.2018)

Multiplikation

Über eine Projekthomepage (www.perspektive-beruf-bayern.de) wurden fortlaufend und zeitnah aktuelle Informationen und Ergebnisse aus dem Modellprojekt zu Verfügung gestellt. Neben der Veröffentlichung von Zwischenberichten zu den Evaluationen und der Bereitstellung von Informations- und Unterrichtsmaterial wurde die Homepage vor allem als Plattform für die Multiplikation aus den Modellschulen genutzt. Die Schulen stellten neben regelmäßig aktualisierten Empfehlungen zur Beschulung in den Berufsintegrationsklassen auch verschiedenste Unterlagen (z. B. Unterrichtskonzepte) für die schulische Praxis auf der Internetpräsenz ein. Ausgewählte Materialien (z. B. Materialordner „Kommunizieren und Handeln“) wurden auch in Papierform veröffentlicht und bayernweit versandt.

Fazit

Viele verschiedene Faktoren haben zum Gelingen des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ beigetragen. Als sehr wertvoll erwies sich die Verankerung des Projektes in den Modellschulen, da dies stets den Blick für die schulische Realität gewährleistete. Einen entscheidenden Erfolgsfaktor stellte auch die enge Zusammenarbeit mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus, dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) und weiteren Partnern wie der Hanns-Seidel-Stiftung dar. Darüber hinaus war besonders der Austausch zwischen Schulen und Wissenschaft gewinnbringend und ertragreich. Sichtbar wird der Ertrag des Projektes speziell an den verschiedenen Publikationen, die im Rahmen des Projektes entstanden sind.

Alle Daten und Informationen zum Projektverlauf sind im Anhang zu finden.

1 Abrufbar unter: http://www.isb.bayern.de/download/19735/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf
2 Die nachfolgende Darstellung ist entnommen aus Riedl, A.; Simml, M. (2019). Qualitative Evaluation und wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht des Modellprojekts Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge der Stiftung Bildungspakt Bayern; online abrufbar unter: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2020/03/Abschlussbericht_TUM.pdf
3 Der Kongress wurde von der Stiftung Bildungspakt Bayern geplant und mit Unterstützung der Hanns-Seidel-Stiftung e. V. sowie des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus auf Kloster Banz durchgeführt. Die Dokumentation steht unter https://perspektive-beruf-bayern.de/flucht-nach-bayern-wie-gelingt-demokratieerziehung/ zum Download zur Verfügung.
4 Näheres zu beiden Materialordnern siehe unter „Unterricht“.
5 Der Begriff Berufsintegrationsklassen wurde erst im Verlauf des Projektes eingeführt. Zunächst wurde die Bezeichnung „BAF-Klassen“ verwendet (BAF für Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge).
6 V. a. Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V) als erstes Jahr der Beschulung und die Berufsintegrationsklasse (BIK) als zweites Jahr der Beschulung.
7 Die Mitglieder des Beirats sind im Anhang unter „Eckpunkte des Modellprojektes“ zu finden.
8 Die Evaluationen sind online abrufbar unter: https://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge/

2. Handlungsempfehlungen der Modellschulen

Für die Ausarbeitung von Empfehlungen der Modellschulen wurde die Arbeit in die Handlungsfelder **Aufnahme**, **Berufsvorbereitung**, **Integration**, **Personalentwicklung**, **Schulorganisation** und **Unterricht** eingeteilt.

Bereits aus den vorläufigen Erkenntnissen und Erfahrungen des ersten Projektjahres leiteten die beteiligten Lehrkräfte zu diesen übergeordneten Handlungsfeldern erste Empfehlungen ab, die im weiteren Verlauf des Modellprojektes mehrmals aktualisiert wurden.

Die nachfolgende finale Version entstand im Rahmen der letzten Arbeitstagung, in Abstimmung mit der Projektleitung und unter wissenschaftlicher Prüfung von Frau Dr. Maria Simml. Die Empfehlungen umfassen das gesammelte Handlungs- und Erfahrungswissen, das von den Modellschulen im Zuge des Projektes gewonnen wurde. Ziel dieses Beitrages ist es, möglichst vollumfänglich Informationen zur Beschulung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu geben. Daher reichen diese Empfehlungen von einfachen Hinweisen bis hin zu umfangreicheren Handlungsvorschlägen.

Aufnahme

Die große Heterogenität in den Berufsintegrationsklassen (BIK) bringt für die Lehrkräfte Herausforderungen mit sich, die das gewohnte Maß oft überschreiten. Diese Heterogenität bietet aber auch viele Ressourcen für differenziertes Lernen. Das betrifft z. B.

- die Rolle des Deutschen als gemeinsame Sprache (vor dem Hintergrund der unterschiedlichen sprachlichen Vorbildung und Vorerfahrung der Schülerinnen und Schüler),
- den Umgang mit Geschlechterrollen,
- die Sensibilisierung für unterschiedliche Kulturen oder für den Umgang mit Inklusion.

Das Heterogenitätspotenzial sollte entsprechend den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Schule genutzt werden.

Für die Aufnahme und Klasseneinteilung der Schülerinnen und Schüler ergeben sich folgende zentralen Erkenntnisse vonseiten der Schulen:

- Um ein ganzheitlicheres Bild der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und sie optimal fördern zu können, ist zum Zeitpunkt der Aufnahme die Erhebung von Informationen aus mehreren Bereichen (bspw. Sprachkenntnisse, Mathematik) sinnvoll. Diese „Einstufungstests“ sollten aus einem mündlichen und einem schriftlichen Teil bestehen. Eine hilfreiche Information für eine vorläufige Einschätzung des Leistungspotenzials ist zudem die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler im Heimatland.[1] Soweit Schülerinnen und Schüler keine Zertifikate oder Zeugnisse zu ihrer bisherigen Vorbildung vorzeigen können, muss daher zum Zeitpunkt der Aufnahme eine Abschätzung des Lern-/Leistungspotenzials vonseiten qualifizierter Lehrkräfte stattfinden.

- Bei der Klasseneinteilung ist es sinnvoll, vorrangig die Deutschkenntnisse zu berücksichtigen. Besitzen die Schülerinnen und Schüler in etwa gleiche sprachliche Voraussetzungen, so lässt dies zumindest ein ähnliches Arbeitstempo erwarten.
- Um die Bildung von „Parallelgesellschaften“ innerhalb der Schule zu vermeiden, sollte bei der Klassenbildung darauf geachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Herkunftsregionen in den Klassengemeinschaften gemischt werden.
- Da Mädchen und Frauen zum Teil Vorbehalte gegenüber einer beruflichen Bildung erfahren haben, gilt es, die bestehenden Angebote für sie besonders sichtbar und zugänglich zu machen.

Berufsvorbereitung

Eine zentrale Aufgabe der Berufsintegrationsklassen ist die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung, berufliche Tätigkeit oder ein weiterführendes, schulisches Angebot. Vorliegende berufliche Erfahrungen aus den Herkunftsländern können hierfür eine Ressource darstellen. Eine große Herausforderung für die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte entsteht dadurch, dass ggf. bereits vorhandene berufliche Erfahrungen aus den Herkunftsländern in vielen Fällen nicht einfach auf das hiesige Ausbildungssystem und die hiesige Arbeitswelt übertragen werden können. Die Vermittlung des Wertes einer fundierten Berufsausbildung stellt eine Herausforderung und zentrale Aufgabe innerhalb der Berufsvorbereitung dar.

Es ergeben sich folgende Erkenntnisse aus dem Modellprojekt:

- Für eine erfolgreiche Berufsvorbereitung ist die Nutzung lokaler Netzwerke unerlässlich. Ein enger Kontakt mit den Praktikumsbetrieben ist besonders wichtig.
  Weitere Informationen zu Netzwerken sind im Handlungsfeld Schulorganisation zu finden.
- Speziell in der Berufsvorbereitung ist Offenheit für die Kooperation mit vor Ort aktiven Ehrenamtlichen nützlich.
- Menschen mit erfolgreicher Migrationsgeschichte können für Schülerinnen und Schüler der Berufsintegrationsklassen starke Vorbilder für gelungene Integration sein und zur Motivation beitragen.
- Praktischer Unterricht wirkt sich i. d. R. positiv auf die Motivation und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler aus und sollte nach Möglichkeit schon während der Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V) angeboten werden.
- Teilweise verfügen die Schülerinnen und Schüler über berufliche Vorerfahrungen. Diese sollten aktiviert und in Unterricht und Praktikum als Ressource genutzt werden. Das Selbstwirksamkeitserleben der Jugendlichen kann so gestärkt werden.

- Durch Betriebsbesichtigungen können Eindrücke aus der Arbeitswelt gesammelt und erste Kontakte zu Betrieben hergestellt werden.

- Der Besuch von Berufsinformationsmessen und Lehrstellenbörsen sowie von Infoveranstaltungen von Kammern und Unternehmen tragen zur beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler bei und fördern die Kontaktaufnahme im Hinblick auf eine Vermittlung in ein Praktikum oder eine Ausbildung.

- Im Einzelfall kann die Ableistung erster Praktika schon während der Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V) sinnvoll sein. Allerdings sollte dabei berücksichtigt werden, dass ein Praktikum im 1. Jahr die Jugendlichen ungewollt dazu animieren kann, die Berufsintegrationsvorklasse vorzeitig zu beenden und stattdessen eine Ausbildung oder eine Arbeit als ungelernte Hilfskraft aufzunehmen.

Im Lernbereich Bildungssystem und Berufswelt des Lehrplans für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen werden schülergerecht verschiedene Berufsbilder unter Einbezug der Berufssprache Deutsch vorgestellt.

Integration

Die Integration in die Mehrheitsgesellschaft ist für die neu zugewanderten jungen Menschen eine sehr herausfordernde Aufgabe. Integration meint dabei im Gegensatz zur Assimilation die Hinwendung zur aufnehmenden Kultur (insbesondere die Akzeptanz der zentralen Werte) und die Teilhabe in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, ohne die eigenen Wurzeln zu verleugnen.[2] Die Bildung einer eigenen Identität ist darüber hinaus ein wichtiger Bestandteil der Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit Fragen kultureller Zugehörigkeit.

(Flucht-)Migranten sollten deshalb dabei unterstützt werden, ihre eigenen Traditionen und Werte in eine stimmige Balance mit den dominierenden Orientierungen der Aufnahmegesellschaft zu bringen. Es ist wichtig, ihnen zu vermitteln, dass eigene Traditionen und Werte erhaltenswert sind, sofern sie nicht den Wertvorstellungen des Grundgesetzes entgegenstehen.

Integration ist immer auch eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung; Pluralität und Vielfalt zeichnet unser Gemeinwesen aus. Die Schule muss daher ein Modell einer pluralistischen Gesellschaft sein.

Integrationsprozesse werden gefördert, wenn das Miteinander und das gegenseitige Verstehen verstärkt werden. Dementsprechend ist alles zu vermeiden, was den Sonderstatus der Geflüchteten heraushebt und verstärkt.

Maßnahmen zur Förderung der Integration können sein:

- Durch das Lernen mit- und voneinander wird das gegenseitige Verständnis gefördert.

- Persönliche Kontakte ermöglichen und erleichtern den Abbau von Barrieren sowohl zwischen den Jugendlichen untereinander als auch zwischen den Jugendlichen und den Lehrkräften. Regelmäßige Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern aller Klassen sollten daher gefördert werden. Beispielsweise können bei einem gemeinsamen Frühstück, bei gegenseitigen Hospitationen oder Ausflügen Gelegenheiten für Austausch und Diskussion geschaffen werden. Derartige Veranstaltungen sollten so durchgeführt werden, dass eine Verstetigung der Kontakte gelingen kann.

- Die Aktivierung gemeinsamer, altersgerechter und möglichst sprachunabhängiger Interessen, wie z. B. Kochen und Sport, schaffen Begegnungen und unterstützen ein positives Schulklima.

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede können von den Jugendlichen selbst (Einheimische und Neuzugewanderte) ausgearbeitet werden. Auf diese Weise wird die Wahrnehmung für Gemeinsamkeiten geschärft und ein konstruktiver Umgang mit Verschiedenheit auf Augenhöhe eingeübt. Indem man sich gegenseitig kulturelle Eigenheiten erklärt, lernt man einander besser kennen.

- Die Schulen können den jungen Neuzugewanderten über ihre Netzwerke den Zugang zu Vereinen und damit zu integrationsfördernder Freizeitgestaltung ermöglichen.

- Die Jugendlichen der Berufsintegrationsklassen sind selbstverständlicher Bestandteil der Schulgemeinschaft und damit auch in der Schülermitverantwortung (SMV) vertreten. So können sich die Jugendlichen aktiv bei der Verbesserung der Qualität des Schullebens einbringen. Gleichzeitig erlernen sie demokratische Kompetenzen, identifizieren sich mit der Schule und werden in ihrer Persönlichkeit gestärkt.

Integration ist ein langfristiger Lernprozess. Insbesondere Lehrkräften und den sozialpädagogischen Fachkräften muss dies bewusst sein, da es sonst schnell zu einer Überforderung der neuzugewanderten Schülerinnen und Schüler kommen kann. Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehört es, die jungen Menschen über diesen Prozess aufzuklären.

Personalentwicklung

In Berufsintegrations(vor)klassen wirken neben Lehrkräften für berufliche Schulen auch Gymnasiallehrkräfte, das Lehrpersonal des Kooperationspartners und sozialpädagogische Fachkräfte mit.

Der Personaleinsatz im multiprofessionellen Team der Berufsintegrationsklassen bringt besondere Herausforderungen hinsichtlich Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung mit sich.

Aus dem Modellprojekt ergeben sich folgende Erkenntnisse:

Grundsätzliche Rahmenbedingungen

- Es werden möglichst Lehrkräfte eingesetzt, die in Berufsintegrationsklassen arbeiten wollen. Referendare können auf eigenen Wunsch in geringem Umfang eingesetzt werden.
- Wünschenswert ist ein multiprofessionelles Team (Lehrpersonal an beruflichen Schulen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, sozialpädagogische Fachkräfte), in dem breitgefächerte (interkulturelle) Kompetenzen vorhanden sind. Ein zusätzlicher Gewinn können Menschen mit eigener Migrationsgeschichte oder Auslandserfahrung sein.
- Die Schulleitung achtet in besonderem Maße auf die Unterstützung der Lehrkräfte, damit diese den speziellen Herausforderungen gerecht werden können.
- Im möglichen und nötigen Rahmen erhalten die Lehrkräfte für die Arbeit in Berufsintegrationsklassen gestalterische Freiheit.
- Teamstunden sind fest einzuplanen. Dafür sind geeignete organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen.
- Besonders wichtig ist es, die Arbeitsbedingungen für befristete Angestellte der Schule und des Kooperationspartners möglichst planbar und verlässlich zu gestalten, sodass häufigem Personalwechsel vorgebeugt werden kann und eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Akteure langfristig möglich ist.
- In der Lehrerausbildung / im Lehramtsstudium sind entsprechende Inhalte zu verankern.
- An Schulen mit BIK- und Fachbeschulung ist eine „Gelenkstelle“ einzurichten, die beim Übergang der Schülerinnen und Schüler in die Fachklassen als Ansprechpartner für die Kolleginnen und Kollegen der Fachklassen fungiert („Gelenklehrer“).

Fort- und Weiterbildung

- Damit eine interkulturelle Öffnung der Schule gelingt und Missverständnisse vermieden werden, wird empfohlen, das gesamte Kollegium über die Struktur und Zusammensetzung der Berufsintegrationsklassen zu informieren und schulintern fortzubilden (z. B. zu pädagogischen Konzepten). Ziel dabei ist auch, dass die Lehrkräfte für interkulturelle Begegnungen sensibilisiert werden und gegebenenfalls eigene Vorurteile reflektieren.
- Um die Qualität der Beschulung zu fördern, wird dem gesamten Team der Berufsintegrationsklassen (Lehrkräfte der Schule und des Kooperationspartners, sozialpädagogische Fachkräfte) die Gelegenheit zu bedarfsorientierten Fort- und Weiterbildungen eröffnet.
- Da die unterschiedlichen Sprachniveaus der Schülerinnen und Schüler hohe und zum Teil neuartige Anforderungen an das Lehrerhandeln stellen, sind Fortbildungen zu geeigneten Methoden und zu einer kultur- wie sprachsensiblen Didaktik hilfreich (für DaZ-Lehrkräfte und Fachlehrkräfte am besten im Team).
- Fortbildungsangebote zur interkulturellen Kompetenz haben für das gesamte Team einen Mehrwert. Zudem sind auch rechtliche Inhalte und das Thema Traumatisierung sehr relevant.
- Die Nutzung von regelmäßiger kollegialer Beratung und Supervisionen wird empfohlen, da dadurch die individuellen Handlungsmöglichkeiten erweitert und neue Sichtweisen ermöglicht werden.
- Besonders für neue Lehrkräfte ist es hilfreich, in den verschiedenen Formen der Berufsintegrationsklassen zu hospitieren. Ebenso werden sie idealerweise durch Informationsveranstaltungen, die Bildung von Tandems (Fachlehrer und DaZ-Lehrer) und die Einführung eines Unterstützungssystems, in dem sie von erfahreneren Lehrkräften begleitet werden, unterstützt.

Schulorganisation

Die Berufsintegrationsklassen bringen in Abstimmung und Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner besondere schulorganisatorische Aufgaben mit sich.

Aus dem Modellprojekt ergeben sich folgende Empfehlungen:

Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner

- Die Schule stellt eine gute und enge Zusammenarbeit mit dem Personal des Kooperationspartners sicher. Dies ist für einen erfolgreichen Unterricht in Berufsintegrationsklassen wichtig. In die enge Zusammenarbeit werden neben den Lehrkräften in besonderem Maße die sozialpädagogischen Fachkräfte einbezogen.
- Im Rahmen von regelmäßigen Treffen des gesamten Teams (Personal der Schule und des Kooperationspartners) können gemeinsame Konzepte erarbeitet, konkrete Anliegen besprochen und das weitere Vorgehen abgestimmt werden.

- Der Kooperationspartner sollte sich am bereits implementierten Qualitätsmanagementsystem der Beruflichen Schulen (QmbS) orientieren. Dadurch können gemeinsame Zielsetzungen in den Bereichen Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung erarbeitet werden.

Räume

- Das Büro des Kooperationspartners wird an der Schule etabliert. Die Anwesenheit aller an den Berufsintegrationsklassen Beteiligten ist eine wichtige Gelingensbedingung, da räumliche Nähe einen routinemäßigen und zeitnahen Austausch erleichtert.

- Grundsätzlich gilt es die nötigen zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen für regelmäßige Teambesprechungen zu schaffen.

- Die Klassenräume der Berufsintegrationsklassen sollten neben denen der Regelklassen liegen. So wird eine Möglichkeit geschaffen, ungezwungene und regelmäßige Kontakte zwischen verschiedenen Klassen zu ermöglichen.

- Bei ausgelagerten Klassenräumen sollten die Distanzen zwischen Stammschule und externen Klassenräumen möglichst geringgehalten werden. Für das Team aus Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften werden so die interne Kommunikation und die Teambildung erleichtert.

Netzwerk und Kommunikation

- Funktionierende Netzwerke sind bedeutend für eine erfolgreiche Beschulung und den reibungslosen Übergang in eine Ausbildung.[3] Insbesondere durch den intensiven Kontakt mit potenziellen Ausbildungsbetrieben können Möglichkeiten für den Zugang zu einer Berufsausbildung geschaffen werden. Die Schule knüpft und pflegt deshalb regelmäßige Kontakte mit verschiedenen Ansprechpartnern, sodass sich ein Netzwerk bildet.

- Eine regelmäßige Kommunikation zwischen der Schule und den beteiligten Netzwerkpartnern ist für den langfristigen Erfolg der Berufsintegration erforderlich.

- Wichtige Ansprechpartner sind:
  - Agentur für Arbeit, Jobcenter
  - Regionale Betriebe
  - Kammmern
  - Mittelschulen
  - Jugendhilfe-Einrichtungen, Jugendamt (wichtig bei unbegleiteten Minderjährigen), Jugendmigrationsdienst
  - Asylsozialberatung, Sozialamt
  - Ausländerbehörde
  - Vereine, Kirchen
  - Sachaufwandsträger, Kommunen
  - Wohngruppen, Vormünder
  - Polizei
  - Institutionen im Gesundheitswesen

Unterricht

Unterrichtsspezifische Herausforderungen der Berufsintegrationsklassen betreffen

- die Konzeption zielgruppenspezifischer Lehrmaterialien und die Unterrichtsgestaltung,

- den Umgang mit Arbeitsstrategien und Techniken selbstständigen Lernens,

- die Setzung realistischer, fokussierter und erreichbarer Lernziele,

- die Transparenz in Bezug auf die Bedingungen und Möglichkeiten des Bildungssystems

- und die Stetigkeit des Lernens.

Es geht im Unterricht vor allem darum, die entsprechenden Grundlagen, Konzepte und Zielsetzungen mit Geduld und Einfallsreichtum zu vermitteln; dabei gilt es besonders, die vorhandenen Gewohnheiten und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Zudem ist der Nutzen einer soliden Bildung und Ausbildung möglichst unmittelbar erfahrbar zu machen. Dabei ist neben Geduld auch eine gewisse Gelassenheit von Vorteil: Dass der Lernfortschritt während des Unterrichts oft gering ist, sollte nicht vorschnell auf Defizite in der Unterrichtsgestaltung zurückgeführt werden, sondern spiegelt oftmals die komplexen Ausgangs-, Arbeits- und Rahmenbedingungen wider.

Der Unterricht ist auf den Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen und den Basislehrplan Deutsch auszurichten. Zur Umsetzung der gültigen Lehrpläne werden z.B. die Materialordner „Kommunizieren und Handeln“[4] für den Unterricht zur Verfügung gestellt.

Der Unterricht sowie die Leistungsbeurteilung erfolgen kompetenzorientiert.

Insbesondere ergeben sich folgende Erkenntnisse aus dem Modellprojekt:

- Die Vermittlung von grundlegenden Aspekten aus dem Bereich „Lernen lernen“ (bspw. Ordnerführung) oder auch die Aneignung von Kompetenzen im Bereich Methoden und Konzentrationstechniken benötigen häufig viel Geduld. Die Anforderungen an die Selbstverantwortung sollte schrittweise und nach den individuellen Kompetenzen der Jugendlichen gesteigert werden.

- Die Unterrichtssprache und die gemeinsame Sprache ist aufgrund der Vielfalt der Lernersprachen und der Sprachumgebung Deutsch. Mehrsprachigkeit sollte dennoch als Ressource verstanden werden, die im Unterricht und in seinem Umfeld in bestimmten Lernphasen gezielt eingesetzt werden kann.

- Andere Sprachen sollen keinesfalls durch ein generelles Verbot während des Schulalltages entwertet werden. In Vermittlungsphasen kann der Rückgriff auf die Erstsprache(n) entlastend wirken. Darüber hinaus sollten die Wertschätzung und „Wertschöpfung“ sprachlichen „Kapitals“ entsprechend gewürdigt, genutzt und gefördert werden.

- Da gutes Unterrichten regelhaftes Verhalten voraussetzt, gelten für alle Schülerinnen und Schüler der Schule klare Regeln und Konsequenzen, die von allen am Lernprozess beteiligten Personen getragen werden sollten.

- Es ist hilfreich, kreative, künstlerische, mediale, technische, musische, sportliche und praktische Angebote in den Unterricht zu integrieren. Dies trägt zu Stetigkeit, Zielstrebigkeit und Rhythmisierung bei, macht Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sichtbar und hilft zusätzlich bei der Stabilisierung der Persönlichkeit.

- Begegnungsmöglichkeiten mit Menschen mit erfolgreicher Migrationsgeschichte sind für die Jugendlichen wichtig und wertvoll. Das sind Vorbilder, mit denen sich die jungen Menschen identifizieren können.

- Außerdem sollten Begegnungsmöglichkeiten mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Berufsintegrationsklassen geschaffen werden. Diese können als starke Vorbilder genutzt werden. Denkbar ist eine Einladung in den Unterricht, aber auch als Ansprechpartner, Mittler und Mentoren können sie eine Unterstützung für die Schülerinnen und Schüler darstellen.

Anmerkungen:

1 Vgl. hierzu den Beitrag zur quantitativen Evaulation in dieser Veröffentlichung; im Rahmen der quantitativen Evaluation wurde auch eine Erhebung zur Vorbildung der Schülerinnen und Schüler vorgenommen.
2 Eine allgemeingültige Begriffsabgrenzung zwischen „Integration“ und „Assimilation“ liegt nicht vor; die im Text vorgenommene Definition ist daher als eine Möglichkeit anzusehen, die nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt.
3 Vgl. hierzu den Beitrag zur qualtiative Evaluation in dieser Veröffentlichung; auch die qualitative Evaluation stellt die Netzwerkpflege als einen wichtigen Faktor für die erfolgreiche Beschulung in den Berufsintegrationsklassen heraus.
4 Die Materialordner „Kommunizieren und Handeln I + II“ sind digital verfügbar unter: http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsvorbereitung-und-integration/berufsintegrationsvorklasse-bikv/ und http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsvorbereitung-und-integration/berufsintegrationsklasse-bik/

3. Zentrale Ergebnisse der Evaluation

3.1 Ergebnisse der quantitativen Evaluation

Pippa Gschwind und Dr. Veronika Kron-Sperl

Das Wichtigste in Kürze

Ziel der Evaluation des Modellprojekts Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge war es, die Rahmenbedingungen, unter denen die Modellschulen gearbeitet haben, zu dokumentieren und zu überprüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler der Berufsintegrationsklassen und des Beruflichen Übergangsjahres weiterführende berufliche Bildungsangebote aufnehmen konnten (z. B. eine duale Ausbildung oder den Besuch einer Berufsfachschule). Dazu wurden zu 4 Erhebungszeitpunkten (EZP) die Schulleitungen der 21 Modellschulen sowie Schülerinnen und Schüler aus den Berufsintegrationsklassen (BIK/V, BIK, BIK/Ü) mithilfe eines Online-Fragebogens jeweils am Ende der Schuljahre 2015/2016 bis 2018/2019 befragt.

Insgesamt wurden zu den einzelnen EZP zwischen 3282 und 4408 Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Klassenformen unterrichtet. Zum letzten EZP sanken die Schülerzahlen auf 2296 Schülerinnen und Schüler ab. Das Alter der an der Befragung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler lag zwischen 19 und 20 Jahren. Der Frauenanteil unter den Befragten stieg von 10 auf 33 Prozent über die EZP an.

Der Anteil der Lehrkräfte mit DaF-/DaZ-Ausbildung stieg über die EZP hinweg auf 37 Prozent an, wobei der Anteil der Lehrkräfte der Berufsschulen mit DaF-/DaZ-Ausbildung immer unter dem Anteil der Lehrkräfte des Kooperationspartners mit dieser Ausbildung lag.

Die meisten Schülerinnen und Schüler kamen aus Afghanistan und Syrien, wobei die Anzahl der Herkunftsländer zu den EZP zwischen 44 und 61 lag. Auch die Anzahl an Muttersprachen variierte zwischen den EZP von 56 bis 70. Arabisch, Dari, Kurdisch, Tigrinisch und Somali wurden am häufigsten als Muttersprachen genannt. Zwischen 85 und 90 Prozent der Befragten haben im Heimatland eine Schule besucht und 90 bis 100 Prozent konnten lesen. Zwischen 29 und 40 Prozent haben in ihrem Heimatland einen Schulabschluss gemacht.

Ein wesentliches Ziel des Projekts war es, junge Asylsuchende und Flüchtlinge noch besser auf einen erfolgreichen Übergang in eine duale Ausbildung oder einen anderen anschließenden Ausbildungsweg vorzubereiten. Wird aus den erfolgreichen schulischen und beruflichen Bildungsverläufen nach Beendigung der BIK oder der BIK/Ü eine sogenannte Kernquote berechnet oder wird aus den erfolgreichen Übergängen in eine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit eine Quote für einen erfolgreichen beruflich orientierten Übergang berechnet, so zeigt sich in beiden Quoten ein kontinuierlicher Anstieg über den Erhebungszeitraum. Die Quoten lagen zu EZP 4 bei ca. 62 Prozent (Kernquote) bzw. 53 Prozent (erfolgreicher beruflich orientierter Übergang). Zu jedem EZP nahm ca. ein Viertel bis ein Drittel der Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Schullaufbahn eine duale Ausbildung auf.

Diese Veränderungen über den Untersuchungszeitraum können als Erfolg interpretiert werden.

Aufbau und Design der Evaluation

Im Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge wurden Konzepte und Instrumente entwickelt, um jugendliche Asylsuchende und Flüchtlinge in Berufsintegrationsklassen bestmöglich auf eine Berufsausbildung oder einen anschließenden Ausbildungsweg vorzubereiten. Die wissenschaftliche Evaluation des Modellprojekts untersuchte, unter welchen Voraussetzungen berufliche Schulen entsprechende Maßnahmen erfolgreich gestalten können.

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) führte den quantitativen Teil der Evaluation durch. Ziel dieser Erhebung war es, die Rahmenbedingungen zu erfassen, unter denen die Modellschulen gearbeitet haben, und diese statistisch zu dokumentieren. Darüber hinaus wurde erfasst, wie viele der Schülerinnen und Schüler, die an den Maßnahmen der Modellschulen teilgenommen haben, im Anschluss weiterführende berufliche Bildungsangebote aufnehmen konnten (z. B. eine duale Ausbildung oder den Besuch einer Berufsfachschule). Dazu wurden zu 4 Erhebungszeitpunkten (EZP) Daten erhoben: jeweils zum Ende der Schuljahre 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 und 2018/2019.

Zu allen EZP wurden die Schulleitungen aller 21 Modellschulen sowie Schülerinnen und Schüler aus den Modellschulen um ihre Teilnahme an der Evaluation gebeten. Zu jedem EZP wurden an jeder teilnehmenden Schule Lernende aus

- 3 Berufsintegrationsvorklassen (BIK/V),
- 3 Berufsintegrationsklassen (BIK) und
- allen Klassen des Beruflichen Übergangsjahres (BIK/Ü) befragt.

Die Auswahl der jeweils 3 BIK und BIK/V oblag den Schulleitungen. Sie sollten die Klassen so auswählen, dass die Schülerschaft möglichst repräsentativ für die jeweilige Schule abgebildet wird. An Schulen, die weniger als 3 BIK und BIK/V verzeichneten, fand eine Vollerhebung statt. Die Datenerhebungen erfolgten jeweils mithilfe eines Online-Fragebogens.

Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse aller 4 EZP querschnittlich dargestellt. Eine längsschnittliche Auswertung der Daten von Schülerinnen und Schülern war über die verschiedenen EZP nur in sehr geringem Umfang möglich, da sich Personencodes nur bedingt zuordnen ließen. Daher fokussiert sich die Darstellung der Ergebnisse auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zum jeweiligen EZP eine Klasse zur Berufsintegration an den Modellschulen besucht haben.

Rücklauf

In Tabelle 2 sind die Teilnahmequoten der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulleitungen und eine kurze Stichprobenbeschreibung der Schülerschaft zu allen 4 EZP dargestellt.

Tabelle 2: Rücklauf der Befragungen zu allen 4 Erhebungszeitpunkten (n = Anzahl der Schülerinnen und Schüler)

Erhebungszeit-punkt	Schülerinnen und Schüler		Schulleitungen
1 Juli 2016	**19 Schulen** **n = 940 von ca. 1800**	**Ø 19 Jahre** **90 % männlich**	**19 Schulen** **n = 19**
2 Juni 2017	**20 Schulen*** **n = 1236 von ca. 1933**	**Ø 20 Jahre** **84 % männlich**	**21 Schulen** **n = 21**
3 Juli 2018	**20 Schulen** **n = 918 von ca. 1831**	**Ø 20 Jahre** **75 % männlich**	**21 Schulen** **n = 21**
4 Juli 2019	**21 Schulen** **n = 742 von ca. 1582**	**Ø 20 Jahre** **67 % männlich**	**20 Schulen**** **n = 20**

* An einer Schule war es aus organisatorischen Gründen nicht möglich, die Schülerinnen und Schüler im Erhebungszeitraum zu befragen. Lediglich die Schulleitung konnte an der Befragung teilnehmen.

** Die Schulleitung einer Schule ermöglichte zwar die Befragung der Schülerinnen und Schüler an der eigenen Schule, konnte aber aus unbekannten Gründen selbst nicht teilnehmen.

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, von denen Daten vorliegen, schwankte zu den unterschiedlichen EZP stark. An der ersten Erhebung im Schuljahr 2015/2016 nahmen von 21 Schulen lediglich 19 Schulleitungen sowie Schülerinnen und Schüler aus 19 Schulen an der Befragung teil. Im letzten Schuljahr 2018/2919 waren rückläufige Schülerzahlen in den Berufsintegrationsklassen zu beobachten. Das Alter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler lag bei jeder Erhebung zwischen 19 und 20 Jahren. Der Frauenanteil unter den Befragten verdreifachte sich über die 4 EZP (EZP 1: ca. 10 Prozent; EZP 4: ca. 33 Prozent). Es ist davon auszugehen, dass sich die Struktur der gesamten Schülerschaft über die Schuljahre hin zu einem höheren Frauenanteil verändert hat und nicht nur der Anteil der Frauen unter den Befragten gestiegen ist, da an einigen Schulen alle Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilnehmen sollten und an anderen Schulen eine möglichst repräsentative Auswahl getroffen worden war.

Klassenformen und Schülerzahlen

Die Schulleitungen gaben an, wie viele Klassen der folgenden unterschiedlichen Klassenformen an ihrer Schule angeboten wurden:

- Berufsintegrationsvorklassen (BIK/V) und Berufsintegrationsvorklassen in schulischer Form (BIK/Vs),
- Berufsintegrationsklassen (BIK) und Berufsintegrationsklassen in schulischer Form (BIKs),
- Sprachintensivklassen (SIK)[1] und
- Berufliches Übergangsjahr (BIK/Ü).

Darüber hinaus wurden sie zu den Schülerzahlen in den jeweiligen Klassenformen befragt.[2] Aus den Angaben der Schulleitungen ließ sich eine Gesamtzahl an Schülerinnen und Schülern ermitteln, die sich über die verschiedenen Klassenformen verteilen. So wurden an allen Modelschulen insgesamt 3226 Schülerinnen und Schüler zu EZP 1, 4408 zu EZP 2, 3282 zu EZP 3 und 2296 zu EZP 4 in einer der o. g. Klassenformen unterrichtet.

Die Tabellen 3 und 4 geben einen Überblick über die Anzahl der Klassen jeweils zum Schuljahresende (Tabelle 3) sowie zum Schulhalbjahr des jeweiligen EZP (Tabelle 4). Darüber hinaus wird deutlich, wie viele Schülerinnen und Schüler diese Klassen und die Schulen insgesamt zum jeweiligen Zeitpunkt besucht haben.

Tabelle 3: Anzahl von Schulen, Klassen und Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Klassenformen zum Schuljahresende des jeweils laufenden Schuljahres der EZP 1 bis 4. M = Mittelwert.

Klassenform	Erhebungs-zeitpunkt (EZP)	Anzahl der Schulen	Anzahl der Klassen pro Schule M	Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse M	Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Klassen Gesamt
Berufs-integrations-vorklassen (BIK/V)	**1** **2** **3** **4**	**15** **18** **18** **16**	**5,3** **5,4** **3,5** **2,7**	**18,2** **16,1** **15,0** **14,8**	**1363** **1562** **946** **625**
Berufs-integrations-vorklassen in schulischer Form (BIK/Vs)	**1** **2** **3** **4**	**4** **5** **3** **4**	**9,5** **7,6** **11,7** **7,8**	**18,4** **18,1** **15,7** **16,2**	**573** **674** **561** **498**
Berufs-integrations-klassen (BIK)	**1** **2** **3** **4**	**15**[3] **20** **20** **19**	**2,2** **2,7** **3,1** **2,6**	**16,6** **16,7** **14,5** **13,6**	**530** **844** **886** **651**
Berufs-integrationsklas-sen in schulischer Form (BIKs)	**1** **2** **3** **4**	**3** **3** **3** **3**	**3** **4,3** **4,7** **4,0**	**18,6** **19,6** **16,5** **13,9**	**126** **246** **275** **193**
Sprachintensiv-klassen (SIK)	**1** **2** **3** **4**	**9** **12** **9** **8**	**3,6** **1,4** **1,3** **1,6**	**18,5** **16,1** **14,2** **16,4**	**584** **273** **162** **205**
Berufliches Übergangsjahr (BIK/U)	**1** **2** **3** **4**	**4** **9** **8** **0**	**1,0** **1,0** **1,0** **-**	**12,5** **12,7** **13,4** **-**	**50** **114** **107** **-**

Tabelle 4: Anzahl von Schulen, Klassen und Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Klassenformen, die zum Schulhalbjahr des jeweils laufenden Schuljahres eingerichtet wurden der EZP 1 bis 4. M = Mittelwert.

Klassenform *	Erhebungs-zeitpunkt (EZP)	Anzahl der Schulen	Anzahl der Klassen pro Schule M	Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse M	Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Klassen Gesamt
Berufs-integrations-vorklassen (BIK/V)	1 2 3 4	- 7 5 2	- 1,5 1,6 1,0	- 16,3 16,8 15	- 183 133 30
Berufs-integrations-vorklassen in schulischer Form (BIK/Vs)	1 2 3 4	- 2 - -	- 1,5 - -	- 19,0 - -	- 54 - -
Berufs-integrations-klassen (BIK)	1 2 3 4	- 13 9 4	- 1,8 1,6 1,5	- 17,7 14,3 16,6	- 417 212 94
Berufs-integrationsklas-sen in schulischer Form (BIKs)	1 2 3 4	- 1 - -	- 2,0 - -	- 20,5 - -	- 41 - -

* Zu EZP 1 wurde noch nicht nach Klassenformen im Halbjahresrhythmus gefragt. Zu EZP 3 und 4 gab es an allen Schulen manche Klassenformen nicht im Halbjahres-rhythmus.

Lehrkräfte

Nach Angaben der Schulleitungen hat sich der Anteil der Lehrkräfte mit DaF-/DaZ-Ausbildung über die Erhebungszeitpunkte erhöht. Zu EZP 4 war ein leichter Rückgang zu verzeichnen (EZP 2: 33 Prozent; EZP 3: 42 Prozent; EZP 4: 37 Prozent).[4] Der Anteil der Lehrkräfte der Berufsschulen, die über eine DaF-/DaZ-Ausbildung verfügten, lag dabei immer deutlich unter dem Anteil der Lehrkräfte des Kooperationspartners mit Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (Lehrkräfte der Berufsschule mit DaF-/DaZ-Ausbildung: EZP 2: 28 Prozent; EZP 3: 32 Prozent; EZP 4: 27 Prozent; Lehrkräfte des Kooperationspartners mit DaF-/DaZ-Ausbildung: EZP 2: 48 Prozent; EZP 3: 63 Prozent; EZP 4: 59 Prozent). Jeder Klasse stand zu allen EZP im Durchschnitt weniger als eine DaF-/DaZ-Lehrkraft zur Verfügung.

Tabelle 5: Anzahl der Lehrkräfte, die am Ende der Schuljahre 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 und 2018/2019 in verschiedenen Formen der Berufsintegrationsklassen eingesetzt waren (EZP 1 bis 4). M = Mittelwert.

Erhebungszeitpunkt		Anzahl der Lehrkräfte der Berufsschule		Anzahl der Lehrkräfte des Kooperationspartners	
		pro Schule M	pro Klasse* M	pro Schiule M	pro Klasse* M
2[4]	Gesamt	22,7	1,9	12,4	1,1
	davon Lehrkräfte mit DaZ-/DaF-Ausbildung	6,3	0,4	6,0	0,5
	davon Lehrkräfte mit weiterer spezieller Qualifikation	3,5	0,1	2,4	0,2
3	Gesamt	19,9	1,9	6,1	0,8
	davon Lehrkräfte mit DaF-/DaZ-Ausbildung	6,4	0,5	3,8	0,5
	davon Lehrkräfte mit weiterer spezieller Qualifikation	4,3	0,2	0,9	0,1
4	Gesamt	16,2	2,2	6,6	1,2
	davon Lehrkräfte mit DaF-/DaZ-Ausbildung	4,9	0,6	3,5	0,6
	davon Lehrkräfte mit weiterer spezieller Qualifikation	2,7	0,2	1,0	0,1

Persönliche Angaben der Schülerinnen und Schüler

Die teilnehmende Schülerschaft bestand zum überwiegenden Teil aus jungen Männern, wobei der Frauenanteil über die EZP kontinuierlich auf über 30 Prozent angestiegen ist (siehe Tabelle 2). Abbildung 1 verdeutlicht die von den Schülerinnen und Schülern genannten Herkunftsländer zu den EZP 1 bis 4.

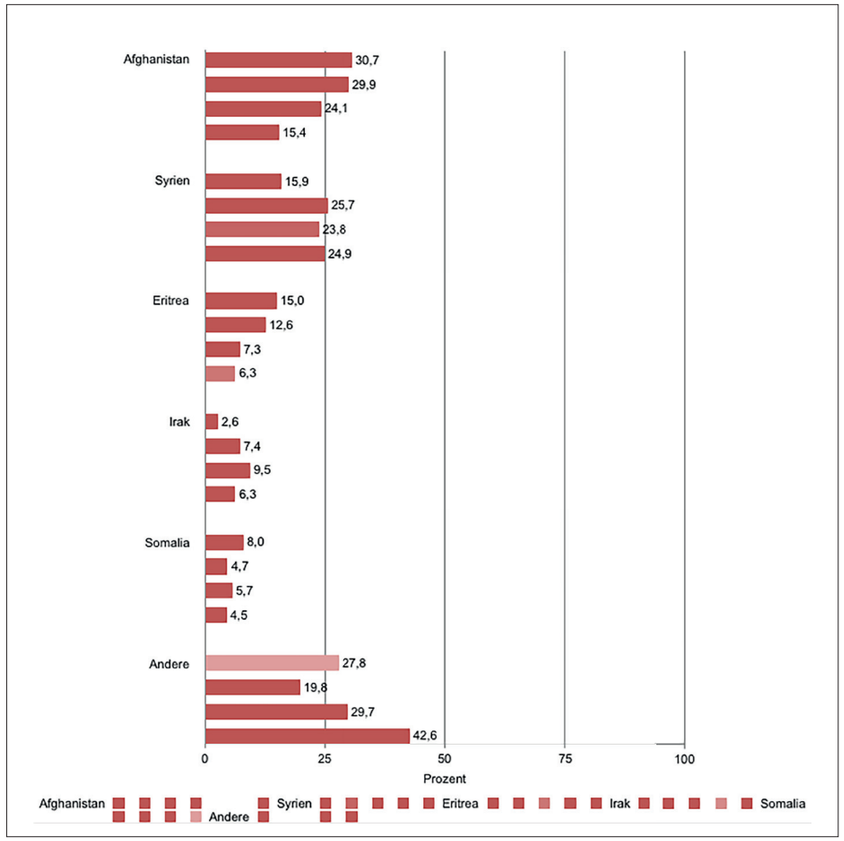


Abbildung 3: Herkunftsländer der befragten Schülerinnen und Schüler

Am häufigsten wurden über alle EZP hinweg die Länder Afghanistan, Syrien, Eritrea, Irak und Somalia als Herkunftsländer genannt. Aus Afghanistan und Syrien kamen zusammenfassend betrachtet mit Abstand die meisten Schülerinnen und Schüler. Von den angegebenen Muttersprachen wurden am häufigsten Arabisch, Dari, Kurdisch, Tigrinisch und Somali angegeben. Die Befragten hatten über die vorgegebenen Antwortoptionen hinaus die Möglichkeit, in einem Freitextfeld Angaben zu ihrem Herkunftsland und ihrer Muttersprache zu machen. Die Anzahl der insgesamt genannten unterschiedlichen Herkunftsländer und Muttersprachen stieg von EZP 1 zu EZP 4 an (EZP 1 Herkunftsländer: 44, EZP 4 Herkunftsländer: 61; EZP 1 Muttersprachen: 56, EZP 4 Muttersprachen: 70). Der Anteil der „sonstigen“ Herkunftsländer und Muttersprachen stieg ebenfalls stark an.

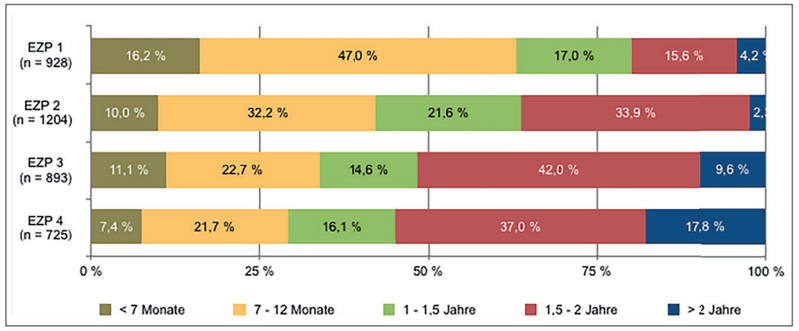


Abbildung 4: Dauer des bisherigen Deutscherwerbs der befragten Schülerinnen und Schüler

Wie lange sich die Befragten zu den jeweiligen EZP bereits in Deutschland aufhielten, spiegelt sich in der bisherigen Dauer des Deutscherwerbs wider. Der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, der die deutsche Sprache erst seit bis zu 12 Monaten in einem Sprachkurs oder in der Schule lernte, sank über die Zeit auf unter 30 Prozent (siehe Abbildung 4).

Die Daten zur bisherigen Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler blieben über die 4 EZP hinweg in Bezug auf die meisten Aspekte relativ konstant. Etwa 85 bis knapp 90 Prozent der Befragten haben im Heimatland eine Schule besucht und knapp 90 bis nahezu 100 Prozent der Befragten können lesen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Heimatland einen Schulabschluss erworben haben, stieg vom ersten zum vierten EZP kontinuierlich und insgesamt ca. um ein Drittel an. Bei jeweils ca. einem Viertel dieser Schülerinnen und Schüler wurde der Schulabschluss in Deutschland anerkannt (siehe Abbildung 5).

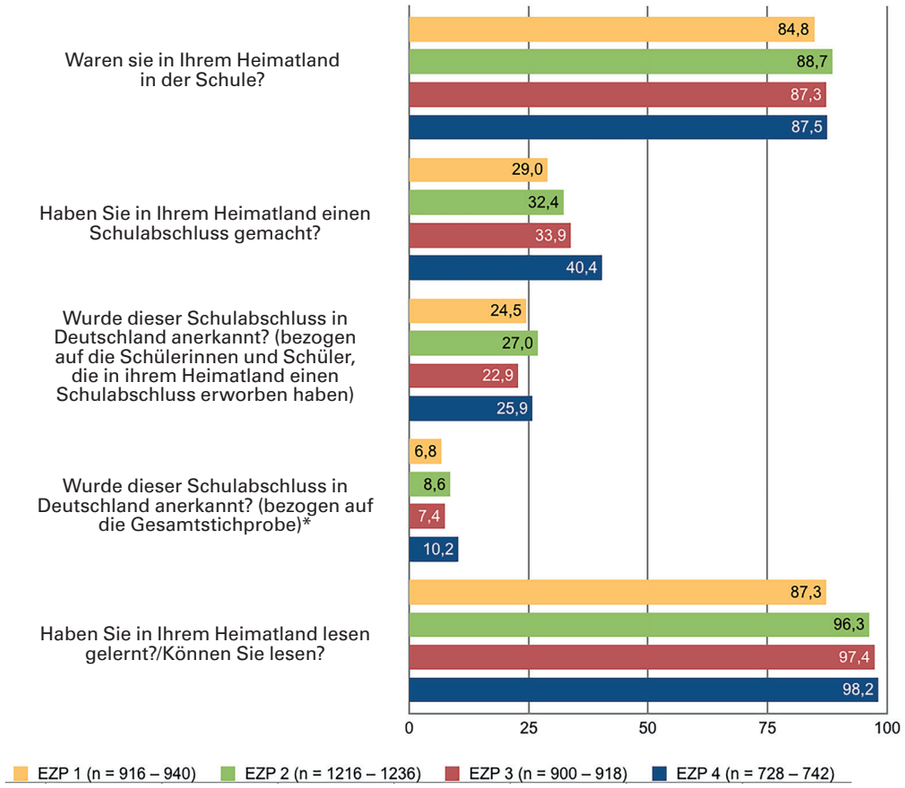


Abbildung 5: Bisherige Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler. Dargestellt ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die vorgelegten Fragen mit „ja“ beantwortet haben.
* Anzahl der befragten Schülerinnen und Schüler bei dieser Frage zu EZP 1 bis 4: n = 261, n = 393, n = 297, n = 298

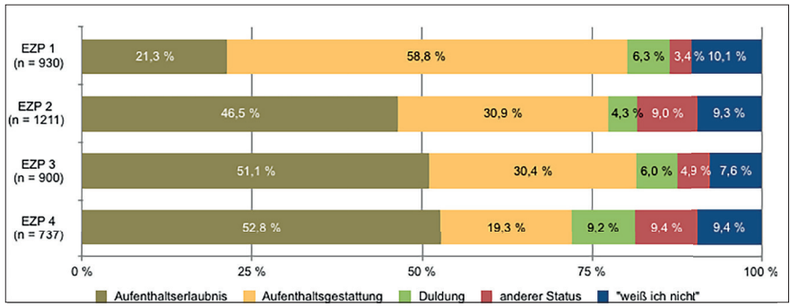


Abbildung 6: Aufenthaltsstatus der befragten Schülerinnen und Schüler zu EZP 1 bis 4

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die über eine Aufenthaltserlaubnis verfügen, ist über die EZP hinweg konstant angestiegen und lag zum letzten EZP bei knapp über der Hälfte. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Aufenthaltsgestattung ist analog von deutlich über der Hälfte auf etwa ein Fünftel gesunken. Zwischen 4 und 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler verfügten über eine Duldung und jeweils zwischen ca. 12 und 20 Prozent hatten einen anderen Status oder kannten ihren Aufenthaltsstatus nicht. Die Werte für die letztgenannten 3 Kategorien veränderten sich über die Zeit nur wenig.

Zukünftiger Bildungsverlauf und Schulerfolg

Die Schulleitungen wurden zum weiteren Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler befragt, die die BIK oder das BIK/Ü beendet hatten (siehe Tabelle 6). Die Daten aller 4 EZP zeigen, dass der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler eine duale Ausbildung begann (ca. 23 bis 32 Prozent). Ein relativ konstanter Anteil von jeweils unter 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchte eine Berufsfachschule. Der Anteil derer, die eine Einstiegsqualifizierung begannen, sank über die Jahre kontinuierlich und fiel von 7 Prozent auf etwa 1 Prozent ab. Der Anteil der Lernenden, die eine Erwerbstätigkeit anstrebten, hat sich zwischen den ersten beiden EZP (ca. 5 Prozent) und den EZP 3 und 4 etwa verdoppelt (ca. 11 Prozent bzw. 9 Prozent). Der Anteil derjenigen, die eine Klasse wiederholt haben, hat sich über die Zeitpunkte nahezu halbiert (EZP 1: 10,4 Prozent; EZP 4: 5,3 Prozent). Kontinuierlich gestiegen ist der Anteil derer, die „sonstige“ Pläne hatten und etwas anderes als eine der vorgegebenen Antwortoptionen anstrebten. Die Anteile in den übrigen Bildungsverläufen haben sich über die Zeit nicht nennenswert oder lediglich zu einem einzelnen Zeitpunkt verändert.

Tabelle 6: Prozentualer Anteil an Schülerinnen und Schülern in den jeweiligen Bildungsverläufen. Die Kernquote des Schulerfolgs sowie Erfolgsquote für den beruflich orientierten Übergang sind gesondert ausgezeichnet. Bei Aufsummierung der jeweiligen Bildungsverläufe zu EZP 2 kommt es zu geringfügigen Rundungsdifferenzen gegenüber den jeweiligen Erfolgsquoten, die über eine andere Berechnungsmethode ermittelt wurden.

			Erhebungszeitpunkt		
			2	3	4
Kernquote des Schulerfolgs	Erfolgsquote für beruflich orientierten Übergang	Schülerinnen und Schüler (BIK, BIK(s), BIK/Ü) gesamt	1204	1268	844
		Duale Berufsausbildung	26,1	23,2	32,6
		Berufsfachschule	7,1	9,4	6,8
		Berufsgrundschuljahr	1,7	0,9	2,8
		Einstiegsqualifizierung	3,7	2,5	1,3
		Erwerbstätigkeit	4,8	11,3	9,0
		Weiterführende Schule	4,4	4,0	7,3
		Wirtschaftsschule	0,8	1,5	1,7
		Andere berufsvorbereitende Maßnahmen der Agentur für Arbeit/des Jobcenters	7,2	12,9	3,7
		Langzeitpraktikum	0,2	0,0	0,1
		Klassenwiederholung	9,6	6,7	5,3
		Sonstiges	4,4	8,9	7,5
		keine Pläne	12,5	10,3	11,1
		der Schulleitung unbekannt	7,7	8,4	5,5
		keine Angabe	9,6	0,0	5,3
		Kernquote des Schulerfolgs	48,8	52,8	61,5
		Erfolgsquote für beruflich orientierten Übergang	43,5	47,3	52,5
		Quote für eine (bisher) nicht erfolgreiche Beschulung	51,2	47,2	38,5

Als Hauptindikator für den Schulerfolg wurde die sog. „Kernquote“ berechnet. Von EZP 2 zu 3 stieg die Quote von 49 Prozent auf 53 Prozent und zu EZP 4 sprunghaft auf 62 Prozent an. Die Erfolgsquoten sind von Schule zu Schule stark unterschiedlich. Auch die Quote des erfolgreichen beruflich orientierten Übergangs ist von EZP 2 bis 4 von ca. 43 Prozent auf 53 Prozent konstant angestiegen.

Anmerkungen

1 Die Sprachintensivklassen (SIK) wurden im Laufe des Modellprojekts weiterentwickelt und führen seit dem Schuljahr 2018/2019 die Bezeichnung „Deutschlassen an Berufsschulen (DK-BS)“. Der Übersicht halber wird die Bezeichnung SIK jedoch über alle 4 Erhebungszeitpunkte beibehalten.
2 Wegen einer Veränderung der Erhebungsmethode zur Erfassung der Klassenformen und der Schülerzahlen ist ein Vergleich zum EZP 1 nur bedingt möglich, bietet aber einen groben Anhaltspunkt. Zudem liegen für EZP 1 häufiger unvollständige Angaben vor als für die anderen EZP.
3 Möglicherweise bot eine weitere Schule Berufsintegrationsklassen an. Die Schulleitung gab keine Anzahl der Klassen dieser Klassenform an, berichtete allerdings über den weiteren Bildungsverlauf von 40 Schülerinnen und Schülern am Ende der BIK.
4 Wegen einer Veränderung der Erhebungsmethode zur Erfassung der Lehrkräftezahlen ab EZP 2 kann kein verlässlicher Vergleich zu EZP 1 erfolgen. Daher wird an dieser Stelle wie auch in Tabelle 4 auf EZP 1 verzichtet.
5 Wegen einer Veränderung der Erhebungsmethode zur Erfassung der Lehrkräftezahlen kann kein verlässlicher Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt erfolgen. Daher wird in dieser Übersicht auf EZP 1 verzichtet.

3.2 Ergebnisse der qualitativen Evaluation

Alfred Riedl und Maria Simml

Im Rahmen des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ führte der Arbeitsbereich Berufliche Bildung der TUM School of Education eine qualitative Evaluation durch. Ziel war es, an ausgewählten Schulen Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Wie gehen Schulen vor, um Konzepte zur erfolgreichen Beschulung in Berufsintegrationsklassen zu entwickeln und zu implementieren?
- Welche Erfolgsfaktoren tragen zum Gelingen des Projekts an den einzelnen Schulstandorten bei?
- Welche Handlungsbedarfe lassen sich aus dem Projektverlauf ableiten?

Zu diesem Zweck wurden beispielweise Interviews mit Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften sowie Schülerinnen und Schülern geführt, Dokumente der Schulen analysiert oder Unterrichtsbesuche abgehalten und dokumentiert (für weiterführende Informationen vgl. Riedl und Simml 2019). Parallel dazu führte das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) eine quantitative Evaluation durch, bei der mithilfe eines Fragebogens bildungs- und sprachbiografische Daten an allen 21 Modellschulen erhoben wurden.

Die Erkenntnisse aus beiden Evaluationen wurden regelmäßig in Form von Zwischenberichten dokumentiert (vgl. Riedl und Simml 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018, 2019; ISB 2017a, 2017b, 2018). Dieser Beitrag ist eine knappe Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse aus der qualitativen Evaluation. Er soll zunächst einen Einblick in organisatorische und inhaltliche Aspekte sowie einen Überblick über zentrale Eckpunkte des Projekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ geben; anschließend werden überblicksartig Gelingensfaktoren einer erfolgreichen Beschulung in Berufsintegrationsklassen dargestellt.

1. Organisation und Verlauf des Modellprojekts

1.1 Projektplanung und Projektsteuerung

Da die Datenbasis und die Erfahrungswerte zu Beginn des Projektes noch sehr lückenhaft waren, entschied man sich, das Modellprojekt in seiner Planung und Steuerung zunächst sehr offen anzulegen. Es gab keinen vordefinierten Zeitplan, bis wann bestimmte Teilziele erreicht oder konkrete Arbeitsschritte durchgeführt werden mussten. Vielmehr war es das Ziel, explorativ Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Unterricht auf organisatorischer, inhaltlicher und sprachlicher Ebene gestaltet werden kann, um Geflüchtete effizient zu fördern.

Die sehr offen angelegte Projektstruktur machte es erforderlich, anfänglich bestehende Unsicherheiten und Unklarheiten aufzulösen und nach tragfähigen Lösungen zu suchen. Diese Herangehensweise

brachte im Verlauf des Projekts sehr viele Vorteile mit sich: Die Schulen konnten sich auf Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen intensiv in die Gestaltung des Projekts einbringen; darüber hinaus konnten akute Bedürfnisse der Modellschulen immer zeitnah aufgegriffen und aktuelle gesellschaftlich-politische Entwicklungen rund um das Thema Fluchtmigration flexibel berücksichtigt werden.
Die Projektleitung der Stiftung Bildungspakt Bayern trug die Verantwortung für Koordinations-, Kommunikations- sowie Planungsprozesse. Die wertschätzende Kommunikation der Projektleitung mit den Schulen, die bedarfsgerechten Unterstützungsangebote und die regelmäßigen Absprachen zwischen der Stiftung und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus trugen wesentlich zum Projekterfolg bei.

Die regelmäßige Teilnahme von Vertreterinnen und Vertretern des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus an Arbeitstagungen unterstrich die Bedeutung des Modellprojekts. Die Schulen hatten die Möglichkeit, in den direkten Austausch mit der obersten Dienstbehörde zu kommen, aktuelle Entwicklungen zu diskutieren und wichtige Anliegen anzubringen. Der regelmäßige Dialog mit den Vertretern des Kultusministeriums wurde von den Lehrkräften als wertschätzend und motivierend wahrgenommen.

1.2 Teamarbeit als Motor

Zum Projekterfolg trugen in besonderem Maße die regelmäßigen Arbeitstagungen bei, die den Projektbeteiligten eine Plattform für den direkten Austausch boten. Sie förderten damit die Teamarbeit sowohl zwischen den Schulen als auch innerhalb der einzelnen Schulen. Dies half den Lehrkräften dabei, über lange Zeiträume hinweg motiviert und engagiert am Projekt zu arbeiten – insbesondere auch in Phasen hoher Belastung und Frustration (z. B. durch die mühsame Lernprogression vieler Schülerinnen und Schüler). Das Gemeinschaftsgefühl innerhalb des Projekts, die gegenseitige standortübergreifende Unterstützung der Modellschulen sowie der informelle Austausch am Rande der Tagungen wurden von Lehrkräften häufig als gewinnbringend erlebt. Sie waren der Motor für regelmäßige Kooperationen, gegenseitige Motivierung und emotionale Unterstützung unter den Kolleginnen und Kollegen.

Die Teams in den Berufsintegrationsklassen wurden an den Modellschulen mit Personen unterschiedlicher Professionen gebildet, z. B. Wirtschafts- und Berufspädagogen, Lehrkräfte mit Unterrichtsfach Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, Germanisten, Kulturwissenschaftler, sozialpädagogische Angestellte u. a. Entweder handelte es sich dabei um Lehrkräfte der jeweiligen Berufsschule oder aber um Mitarbeiter von einem Kooperationspartner. Insgesamt sind der Zusammenhalt und die Bereitschaft zur Kooperation innerhalb der BIK-Teams stark ausgeprägt, obwohl Lehrkräfte in der Forschungsliteratur eher als „Einzelkämpfer“ beschrieben werden. Ein Grund für die gute Kooperation ist die gegenseitige Abhängigkeit der unterschiedlichen Professionen: Während beispielsweise für Wirtschafts- und Berufspädagogen der Kontext Beruf und Ausbildung nicht neu ist, haben viele von ihnen keine Erfahrung mit Deutsch als Zweitsprache. DaZ-Lehrkräfte hingegen sind vertraut mit der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, der Einsatz innerhalb der Berufsintegration an Berufsschulen ist aber für viele von ihnen neu. Die Lehrkräfte benötigen also ihre gegenseitigen Expertisen. Sie nutzen Synergien in der Zusammenarbeit, die wiederum eine positive Einstellung zur Teamarbeit begünstigen.

1.3 Eckpunkte im zeitlichen Verlauf des Modellprojekts

Das Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ startete im Schuljahr 2015/2016 – als verstärkt Berufsintegrationsklassen (BIK) eingerichtet wurden – und endete mit dem Schuljahr 2018/2019. Bis zum Projektende war die Zahl der Berufsintegrationsklassen wieder rückläufig. Beginn und Laufzeit des Modellprojekts waren günstig gewählt, da die Schulen während des raschen Anstiegs der Klassenzahlen durch vielfältige Maßnahmen innerhalb des Projekts begleitet werden konnten.

Die untenstehende Grafik (Abbildung 7) stellt überblicksartig den Projektverlauf über die Schuljahre dar und weist zentrale Arbeitsschwerpunkte in unterschiedlichen Projektphasen aus. Eine Kurve illustriert parallel die Entwicklung der BIK-Zahl an Beruflichen Schulen in Bayern im selben Zeitraum. Im Folgenden sollen einige der wichtigsten Eckpunkte des Projekts beleuchtet werden (für detailliertere Informationen vgl. Riedl und Simml 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2019).

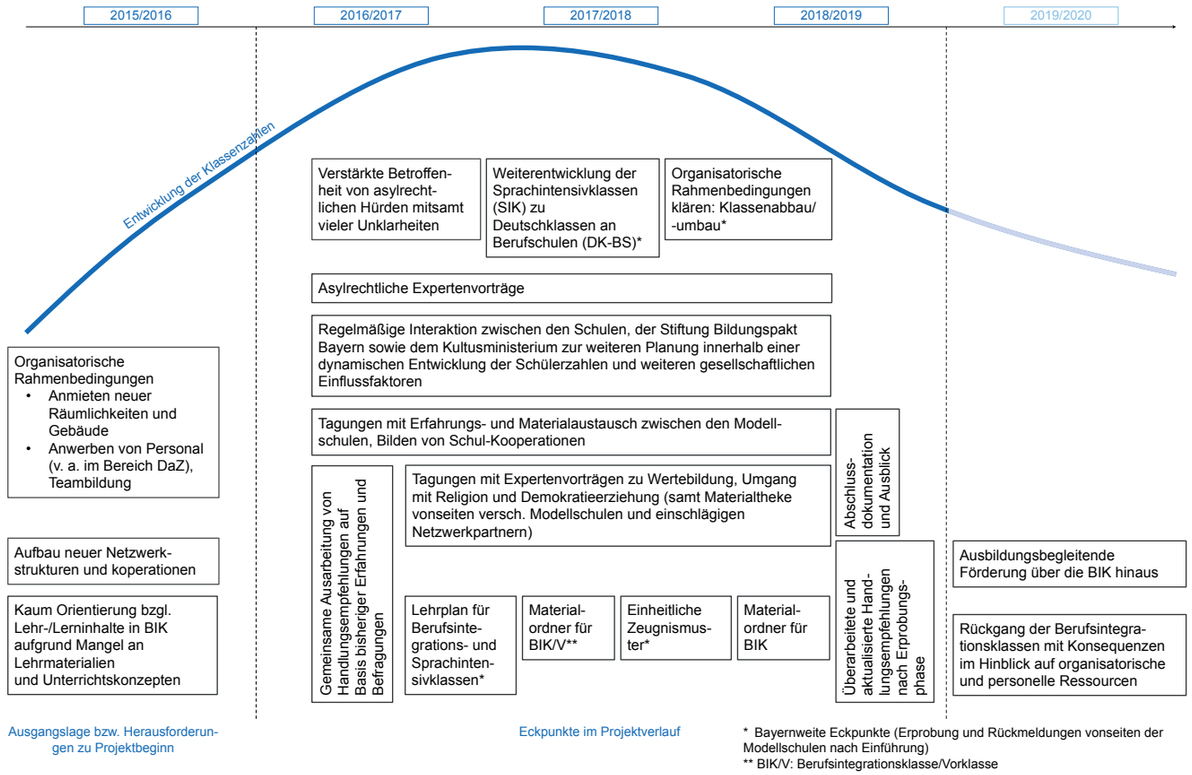


Abbildung 7: Eckpunkte im Verlauf des Modellprojekts

Zu Beginn des Modellprojekts im Schuljahr 2015/2016 mussten die teilnehmenden Schulen zunächst einige organisatorische Herausforderungen bewältigen: So mussten aufgrund der stark steigenden BIK-Zahlen, kurzfristig und mit großem Aufwand, zusätzliche Räumlichkeiten bereitgestellt und neues Personal angeworben werden, v. a. mit Qualifikation im Fach Deutsch als Zweitsprache. Auch mussten die Schulen ihre Netzwerkstrukturen um- und ausbauen, um Kooperationen und zusätzliche Angebote verstärkt an den Bedürfnissen der Berufsintegrationsklassen auszurichten.

Nachdem die organisatorischen Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulstandorten weitgehend geregelt waren, richtete sich der Fokus auf die qualitative Ausgestaltung des Unterrichts, da es zu Beginn des Modellprojekts kaum Orientierung bzgl. geeigneter und einheitlicher Lehr-/Lerninhalte, Materialien und Unterrichtskonzepte für die Zielgruppe in Berufsintegrationsklassen gab. Besonders herausfordernd war in diesem Kontext die enorme Spannbreite an Vorbildung der jungen Geflüchteten. Um zielgruppenspezifische Materialien zu erarbeiten, hatten die Modellschulen die Möglichkeit, sich auf Arbeitstagungen auszutauschen und ihre Projektentwürfe, Unterrichtskonzepte und Materialien online zu veröffentlichen (vgl. www.perspektive-beruf-bayern.de). Im Verlauf des Modellprojekts verlagerte sich der Schwerpunkt zunehmend auf die Erarbeitung eines gemeinsamen Materialordners, der mit praxisnahen Unterrichtsbeispielen die Arbeit in Berufsintegrationsklassen erleichtert.

Ab dem Schuljahr 2016/2017 waren die Lehrkräfte verstärkt auch mit asylrechtlichen Themen wie Abschiebebescheide oder auch Arbeitsverbote für Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Viele BIK-Lehrkräfte waren von den Einzelschicksalen in ihren Klassen emotional stark betroffen. Um die Lehrkräfte im professionellen Umgang mit den zahlreichen asylrechtlichen Bestimmungen und Gesetzen zu unterstützen, wurden regelmäßig Experten auf diesem Gebiet als Fortbildner zu Arbeitstagungen eingeladen. Darüber hinaus ermöglichte der Verein Tür an Tür, im Rahmen der IvAF-Netzwerke bayernweit alle Schulen vor Ort in asylrechtlichen Fragen aufzuklären und zu beraten. Den Kontakt zum Verein vermittelte Frau Sabine Reiter, die auch Mitglied des wissenschaftlichen Beirats im Modellprojekt war.

Im Schuljahr 2017/2018 wurde für die Berufsintegrationsklassen ein Lehrplan implementiert, auf dessen Grundlage die Modellschulen ihre Konzepte weiter ausarbeiten konnten. Die fachdidaktische und sachgerechte Umsetzung der im Lehrplan ausgewiesenen Querschnittsaufgabe „Wertebildung und kulturelle Bildung“ stellte dabei für viele der befragten Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Um konkrete Hilfestellungen zu bieten, wurde das Thema bei verschiedenen Tagungen schwerpunktmäßig beleuchtet. Beispielsweise fand in Kooperation mit der Hanns-Seidl-Stiftung und dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus eine Tagung zur Demokratieerziehung (vgl. Bäuml 2017) statt, in deren Mittelpunkt Expertenvorträge standen. Darüber hinaus konnten sich die Modellschulen methodisch fortbilden und Materialien miteinander entwickeln und austauschen, z. B. im Rahmen eines Workshops zur Dilemma-Methode (vgl. Weinberger 2006).

Weitere inhaltliche Bausteine im Modellprojekt wurden bedarfsorientiert entwickelt und bearbeitet. Die qualitative Evaluation analysierte im Projektverlauf (Handlungs-)Bedarfe, die in Absprache mit der Stiftung Bildungspakt Bayern und dem Staatsministerium für Unterricht und

Kultus laufend in die Projektarbeit einflossen. Zugleich war es ein Ziel, bewährte Erfahrungen, Schulprojekte, Unterrichtskonzepte und Erfolgsfaktoren für einen gelingenden Übergang in die Ausbildung zu identifizieren und auf dieser Basis Empfehlungen auszusprechen, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

2. Erkenntnisse einer erfolgreichen Beschulung

2.1 Sprachliche und mathematische Potenzialanalyse

In den Berufsintegrationsklassen ist das Heterogenitätsspektrum der Schülerschaft besonders breit (vgl. die Berichte der quantitativen Evaluation des Modellprojekts: ISB 2017a, 2017b, 2018, 2019). Die Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und ihr vorhandenes Potenzial optimal auszuschöpfen. Dazu bedarf es einer möglichst genauen und realistischen Einschätzung des Lernstandes.
Die befragten Lehrkräfte stimmen darin überein, dass die schulische Vorbildung im Heimatland der Lernenden das entscheidende Kriterium für die Einschätzung des schulischen Leistungspotenzials ist. Der Großteil an Fluchtmigranten stammt aus Ländern mit nicht-lateinischem Schriftsystem, wie z. B. Syrien oder Afghanistan. Das bedeutet, diese Schülerinnen und Schüler müssen erst in einem neuen Schriftsystem alphabetisiert werden. Ein Teil der BIK-Lernenden wurde zudem auch im Heimatland nicht alphabetisiert. Diese Gruppe der sogenannten „primären Analphabeten“ habt in der Regel noch keine Schulerfahrungen und muss die Grundlagen der Schriftsprache, den Umgang mit Büchern und den Einsatz von Lernstrategien erst erlernen. Bei diesen Schülerinnen und Schülern nimmt die Lernprogression üblicherweise viel Zeit in Anspruch, insbesondere im Vergleich zu Lernenden mit (breiten) schulischen Vorerfahrungen.

Im Zwischenbericht des Schuljahres 2017/2018 (vgl. Riedl und Simml 2018, Kapitel 7) wird eine Maßnahme näher erläutert, die sich an allen Modellschulen als wichtige Differenzierungsmaßnahme bewährt hat: ein von den Schulen konzipierter „Einstufungstest“. Dieser Test fragt schwerpunktmäßig unterschiedliche Fertigkeiten im Deutschen ab, berücksichtigt aber auch mathematische Grundrechenarten. Ausgehend von den Testergebnissen erfolgt die Einteilung der Klassen an den meisten Schulen nach Sprachniveau, um den systematischen Aufbau sprachlicher Grundlagen zu erleichtern. Allerdings korrelieren die sprachlichen Leistungen erfahrungsgemäß nicht zwingend mit dem mathematischen Bildungsniveau der Schülerinnen und Schüler. Verschiedene Modellschulen machen deshalb sehr positive Erfahrungen durch die Entkoppelung des mathematischen Unterrichts im Sinne einer modularen Gruppeneinteilung, die sich vom üblichen Klassenverband loslöst (vgl. Riedl und Simml 2018, Kapitel 9.3).

2.2 Abgleich von Erwartungen und Potenzialen der Lernenden

Manche Schülerinnen und Schüler haben in ihrem Herkunftsland eine langjährige Schullaufbahn absolviert und auch berufliche Kompetenzen erworben. Trotzdem übersteigen die Anforderungen einer deutschen Berufsausbildung oftmals die im Heimatland erworbenen Kompetenzen erheblich. Das führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler oft falsche Vorstellungen von den Anforderungen bestimmter Berufsbilder haben. Passungsprobleme bestehen zwischen den Berufswünschen der

Lernenden, ihrem individuellen Lern- und Leistungspotenzial und den tatsächlichen Ansprüchen des Berufs. Viele BIK-Schülerinnen und -schüler unterschätzen darüber hinaus den Umfang und die Komplexität einer dualen Ausbildung in Deutschland. Umso wichtiger ist es, innerhalb der Berufsvorbereitung Erwartungen und Potenziale der Lernenden mit den Anforderungen der jeweiligen Berufe abzugleichen. Um die Berufswünsche mit den individuellen Lern- und Leistungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler abgleichen zu können, muss die Berufsschule zunächst berufliche Interessen aufseiten der Lernenden wecken. Berufspraktika, wie sie im zweiten Jahr der Berufsintegrationsmaßnahme üblich sind, eignen sich hervorragend für den Entwicklungsprozess hin zu einem realistischen Berufswunsch. Die Lehrkraft berät die Schülerinnen und Schüler begleitend, sodass diese einen realistischen Blick auf ihre Berufswünsche entwickeln können.
Darüber hinaus profitieren die Berufsintegrationsklassen von den Ressourcen vor Ort: Die breite Expertise der verschiedenen Fachrichtungen, die an der Berufsschule bereits angesiedelt ist, bringt einen großen Mehrwert für die Berufsvorbereitung mit sich. So können beispielsweise BIK-Schülerinnen und -Schüler bereits in Regelklassen oder schulischen Werkstätten Einblicke in Berufsbilder gewinnen und ihre beruflichen Vorstellungen präzisieren.

Für Lernende, deren Verbleib in einer (künftigen) Ausbildung als unrealistisch eingeschätzt wird, ist es förderlicher, die Klassen zu wiederholen 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.

2.3 Förderung von selbstgesteuertem Lernen und sprachbewusster Fachunterricht

Neben oft geringen Sprachkenntnissen im Deutschen haben viele BIK-Schülerinnen und -Schüler Schwierigkeiten bei selbstgesteuerten Arbeitstechniken und beim eigenverantwortlichen Lernen. Zu Beginn der Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V) sollte der Unterricht daher von einem hohen Grad an Strukturierung gekennzeichnet sein, verbunden mit einer sinnvollen didaktischen Reduktion der Fachinhalte. So können neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler möglichst effizient die ersten sprachlichen Grundlagen verknüpft mit lebens- und berufspraktischen Kompetenzen erwerben. Im Verlauf der BIK/V und daran anknüpfend in der BIK sollten im Unterricht zunehmend Strategien gefördert werden, die zum selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen befähigen.

Unabhängig vom im Lehrplan vorgegebenen Lernbereich „Spracherwerb Deutsch“ gilt die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen als Grundsatz für alle Lernbereiche nach dem Prinzip der „Berufssprache Deutsch“ (vgl. ISB 2015). Das bedeutet, dass auch der berufliche bzw. fachliche Unterricht sprachbewusst bzw. sprachsensibel erfolgen soll (für bewährte Beispiele aus dem Modellprojekt und grundlegende Prinzipien einer sprachbewussten Unterrichtsgestaltung vgl. Riedl und Simml 2019, Kapitel D).

2.4 Praktikumsvermittlung, Praktikumsbetreuung und Netzwerkpflege

Im Hinblick auf Beschäftigungs- oder Ausbildungsmöglichkeiten für Fluchtmigranten äußerten sich (Ausbildungs-)Betriebe als Partner der Modellschulen in Interviews teilweise skeptisch. Als Hürden erachteten sie auf der einen Seite sprachliche und kulturelle Barrieren, auf der anderen Seite die Scheu vor asylrechtlichen Unsicherheiten und hohem bürokratischem Aufwand. Diese Antworten decken sich mit Ergebnissen aus anderen Studien (vgl. z.B. Ebbinghaus 2017a, 2017b; Enggruber 2014; IBE 2016). Gleichzeitig sehen die Betriebe in Praktika eine sehr gute Gelegenheit, sich einen Eindruck von potenziellen Auszubildenden zu machen. Auch viele Geflüchtete, denen der Übergang in eine Ausbildung gelungen ist, sehen in einem erfolgreich absolvierten Praktikum den entscheidenden Grund dafür, einen Ausbildungsplatz erhalten zu haben.

Die Entscheidung, welche und wie viele junge Menschen einen Ausbildungsplatz erhalten, treffen die Betriebe autonom (vgl. Granato 2017). Deshalb ist es wichtig, dass die Berufsschule ein intaktes Netzwerk mit Betrieben unterhält. Auch die Begleitung, die Vor- und die Nachbereitung von Praktika sind wichtige Gelingensfaktoren eines erfolgreichen Übergangs in die Ausbildung. Hinterlässt die Schülerin bzw. der Schüler einen guten Eindruck im Praktikum, erhöht dies die Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Die Berufsschule sollte deshalb auf eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit mit möglichst vielen Betrieben achten – auch wenn es zeitliche bzw. personelle Ressourcen erfordert (vgl. Riedl und Simml 2018, 2019).

Die meisten Berufsschulen unterhalten in der Regel bereits ein intaktes Netzwerk mit Betrieben, Kammern u. ä. Für Berufsintegrationsklassen kommen weitere Partner hinzu, beispielsweise die Asylsozialberatung, die Ausländerbehörde, Wohngruppen, Vormünder oder die Polizei. Auch der Beitrag von Vereinen und ehrenamtlichen Helfern darf nicht unterschätzt werden. Teilweise kommen Schülerinnen und Schüler durch ihr eigenes soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1983) an Ausbildungsplätze. Das heißt, Schulen sollten – soweit möglich – Vereinsmitgliedschaften und weitere Möglichkeiten der sozialen Integration in die Gesellschaft unterstützen. In Berufsintegrationsklassen können insbesondere sozialpädagogische Fachangestellte dabei helfen, soziale Kontakte zu knüpfen und zu festigen.

Ein weitreichendes Netzwerk ist auch wichtig, um möglichst effizient von den zahlreichen, bereits bestehenden Initiativen und Maßnahmen auf Bundes- und Landesebene zu profitieren oder eigene Maßnahmen an diese anzuknüpfen. So können Parallel- oder Doppelstrukturen (vgl. hierzu auch Prakopchyk 2017; Knuth 2016) vermieden und Synergien geschaffen werden. Im ersten Zwischenbericht (Riedl und Simml 2016b) gibt die qualitative Evaluation einen Überblick über weitere Institutionen und Ansprechpartner, mit denen eine Kooperation zur Beschulung und Berufsintegration von Geflüchteten empfehlenswert ist.

2.5 Fördern von Resilienz und Motivation

Die Motivation und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sinkt oft bereits dadurch, dass die anfänglichen Vorstellungen vom Leben in Deutschland nicht der Realität entsprechen. Asylrechtliche Hürden, lange Phasen der Unsicherheit hinsichtlich der Zukunftsplanung sowie – vor allem bei jungen Menschen mit wenig Schulerfahrung – mühsame Lernprozesse und oft nur kleinschrittige Lernerfolge belasten viele Lernende.

Alle befragten Lehrkräfte nennen die Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern als Gelingensfaktor, um eine lernförderliche Atmosphäre in der Klasse herzustellen und die Motivation der Lerngruppe zu erhöhen. Dabei ist sehr häufig zu beobachten, dass die BIK-Schülerinnen und -Schüler ihre Lehrkraft in besonderem Maße als Vertrauens- und Bezugspersonen erleben. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass viele Geflüchtete in BIK alleine nach Deutschland gekommen sind oder keine konstanten Vertrauenspersonen im privaten Umfeld haben. Für die Gesundheit der Lehrkräfte ist es wichtig, dass diese ihre eigene Rolle professionell ausbalancieren. Viele Lehrkräfte sind emotional stark von den Lebensumständen ihrer Schülerinnen und Schüler betroffen und fühlen sich aufgrund der asylrechtlichen Bestimmungen ohnmächtig (für einen vertieften Zugang mit weiterführenden Erkenntnissen zu Bewältigungsressourcen und dem Belastungserleben von Lehrkräften in Berufsintegrationsklassen vgl. Simml 2019).

3. Ausblick

Alle Schulen im Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ haben mittlerweile bewährte Unterrichtskonzepte und Organisationsstrukturen zur Beschulung von Berufsintegrationsklassen etabliert. Allerdings unterliegen gerade die Organisationsstrukturen weiterhin einer gewissen Dynamik, insbesondere aufgrund des Rückgangs der Schülerzahlen und der Berufsintegrationsklassen. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat deshalb mehrere Alternativen ausgearbeitet, wie das Beschulungskonzept je nach Schülerzahlen an den unterschiedlichen Schulstandorten angepasst werden könnte. Solange die Schülerzahlen allerdings vollständige Klassenbildungen zulassen, bleiben die BIK flächendeckend erhalten. Für das Schuljahr 2019/2020 wurden deshalb vonseiten des Ministeriums keine tief greifenden Veränderungen prognostiziert.

Die Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen haben im Laufe des Projekts an verschiedenen Fortbildungen teilgenommen. Durch ihre Erfahrungen, ihr Engagement und die Kooperation im multiprofessionellen BIK-Team haben sie umfangreiche Kompetenzen in der Beschulung und Sprachförderung von Geflüchteten erworben. Diese Expertise soll nicht nur erhalten, sondern auch weiter gepflegt und im Kollegium weitergegeben werden. Dazu ist es sinnvoll, die nötigen Rahmenbedingungen und Ressourcen für regelmäßige Absprachen und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen BIK-Lehrkräften und den Fachlehrkräften aus den Regelklassen zu schaffen.

Aus Sicht der BIK-Lehrkräfte benötigen viele Schülerinnen und Schüler weiterhin eine zusätzliche und berufsorientierte Sprachförderung, um ihre Ausbildung erfolgreich beenden zu können. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ermöglicht den Berufsschulen daher, ausbildungsbegleitende Angebote zur berufssprachlichen

Förderung im Umfang von vier Unterrichtsstunden pro Woche einzurichten (StMUK 2019). Diese Angebote müssen eng mit dem Regelunterricht verzahnt werden, um eine effiziente Förderung zu ermöglichen.

Neben dem Sprachunterricht müssen Förderangebote auch darauf abzielen, die bei vielen BIK-Schülerinnen und Schüler beobachteten mathematischen Schwächen auszugleichen und Lern- und Arbeitsstrategien zu vermitteln. Weitere Möglichkeiten der ausbildungsbegleitenden Unterstützung sind Mentorenprogramme, Klassenteilungen oder das regelmäßige Unterrichten im Team. Auch die Universitäten sind gefordert, Kenntnisse zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung im beruflichen Kontext stärker in die erste Phase der Lehrerbildung einzubeziehen.

Der Unterricht an der Berufsschule zeichnet sich durch einen hohen Anteil an Theorie aus. Lernende mit geringen Deutschkenntnissen sind also nicht nur sprachlich gefordert: Verdichtete Fachinhalte und kognitiv anspruchsvolle, abstrakte und analytische Betrachtungen stellen viele Schülerinnen und Schüler vor große Herausforderungen. Deshalb lohnt es sich, auch über adaptierte Ausbildungsformate nachzudenken (vgl. hierzu z.B. auch Ebbinghaus und Gei 2017; Euler und Severing 2017; Prakopchyk 2017). Beispielsweise könnte die Ausbildungszeit verlängert oder im Rahmen einer Teilzeitausbildung ein zweiter Berufsschultag eingeführt werden. Dadurch würde ein Teil der betrieblichen Ausbildungsphasen durch theoretischen Förderunterricht ersetzt bzw. ergänzt werden. Eine weitere Möglichkeit ist eine modulare Ausbildungsstruktur mit Teilqualifikationen (vgl. Riedl und Schelten 2013; Kloas 2001).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass der Freistaat Bayern Zugewanderten und Geflüchteten schon heute sehr gute Chancen auf eine hochwertige schulische und berufliche Ausbildung bietet. Nun muss es das Ziel sein, die erfolgreichen bestehenden Angebote weiter auszubauen: Geflüchtete Schülerinnen und Schüler würden nicht nur in den Berufsintegrationsklassen von intensiver Sprachförderung und Maßnahmen zur Berufsintegration profitieren. Begleitende Unterstützungsmaßnahmen sind auch darüber hinaus (z.B. in der dualen Ausbildung) sinnvoll und teilweise notwendig für eine nachhaltige berufliche und sprachliche Integration.

Literaturverzeichnis

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.

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.

Bengel, J.; Lyssenki, 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, kutlurelles Kapital, soziales Kapital.** In: R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 183–198.

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.

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.

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.; 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.

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.

IBE (2016): **Integration von Flüchtlingen in den deutschen Arbeitsmarkt. Eine Studie des Instituts für Beschäfitung 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 (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): **Zwischenbericht zum dritten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“.** München.

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.

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

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.

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

Riedl, A.; Simml, M. (2016a): **Ergebnisse, Erkenntnisse und Empfehlungen der qualitativen Evaluation aus dem ersten Projektschuljahr — Zusammenfassung.** Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge der Stiftung Bildungspakt Bayern. Online verfügbar unter https://www.ma.edu.tum.de/fileadmin/tueds11/www/pdf/Destillat_Zwischenbericht2016.pdf, zuletzt geprüft am 28.03.2017.

Riedl, A.; Simml, M. (2016b): **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.

Riedl, A.; Simml, M. (2019): **Abschlussbericht 2019. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung.** Hg. v. Stiftung Bildungspakt Bayern.

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

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

4. Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen des wissenschaftlichen Beirats

4.1 Teilprojekt „Religionssensible Bildung in Berufsintegrationsklassen“

Henrik Simojoki

Der Impuls, Religion als Faktor in der beruflichen Bildung von Asylsuchenden und Geflüchteten differenzierter in den Blick zu nehmen, erwuchs aus den vier Mal im Jahr stattfindenden Arbeitstagungen des Modellprojekts: Wie aus Fragen und Rückmeldungen von beteiligten Lehrkräften und teilweise auch Schulleitungen hervorging, stellte die auf mehreren Ebenen andersartige Religiosität der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler für viele in den Berufsintegrations(vor-)klassen (BI-Klassen) Engagierte eine Herausforderung dar, bei deren Bewältigung sie sich Hilfe und Unterstützung wünschten.

Jedoch erwies es sich als gar nicht so leicht, diesem auf der Akteursebene artikulierten Orientierungsbedürfnis entgegenzukommen: Während beispielsweise die Sprach- und Bildungsbiografien der neu zugewanderten Jugendlichen an Berufsschulen rasch erfasst wurden (vgl. bes. Baumann & Riedl, 2016) und die Lehrkräfte auf ein breites Angebot von Programmen und Konzepten zur Sprachbildung von Flüchtlingen zurückgreifen konnten, war die im Zuge des enormen Anstiegs in der Asylmigration nach 2015 veränderte Präsenz des Religiösen im Raum der Schule damals kaum und schon gar nicht in praxisorientierter Perspektive aufgearbeitet worden – was insofern nicht wundert, als Religion in den damaligen Debatten um die sog. Flüchtlingskrise ein eminent konfliktbestimmtes Thema war.

Hinzu kam die didaktische „Gegenläufigkeit“ von Religion (vgl. Simojoki, 2016): In der Regel ist der Unterricht mit Geflüchteten kompensativ angelegt. So geht es etwa bei der sprachlichen Bildung primär darum, die Schülerinnen und Schüler zumindest annäherungsweise an den für schulisches Lernen in Deutschland gängigen Anforderungshorizont heranzuführen. Diese Kompensationslogik lässt sich jedoch nicht ohne Weiteres auf den religiösen Bereich übertragen. Denn von fehlenden oder im Vergleich geringeren religiösen Voraussetzungen kann bei den in den letzten Jahren nach Deutschland migrierten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mehrheitlich keine Rede sein. Im Gegenteil: Wie empirische Studien aus den wichtigsten, zumeist islamisch geprägten Herkunftskontexten zeigen, sind diese jungen Menschen tendenziell deutlich religiöser als die Majorität ihrer deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler, aber auch als ihre Lehrkräfte (vgl. Simojoki, 2017, 34f).

In den BI-Klassen sind Lehrkräfte in besonderem Maße von den angedeuteten Verschiebungen in Sachen Religion betroffen. Sie unterrichten in Lerngruppen, die fast ausschließlich aus Schülerinnen und Schülern mit Asylhintergrund bestehen. Dadurch haben sie es verstärkt mit Menschen zu tun, für die Religion potenziell und häufig real eine tragende Lebensdimension sowie ein zentraler Identitätsmarker ist. Hinzu kommt, dass in den BI-Klassen zwar kein Religionsunterricht vorgesehen ist, kulturelle Bildung und Wertebildung aber besonders im Fokus stehen. Im zum Schuljahr 2017/2018 eingeführten Lehrplan für diese Klassen bilden sie – neben dem Aufbau sprachlicher Kompetenzen – eine von nur zwei eigens benannten Querschnittsaufgaben. Dabei wird Religion explizit als grundlegender Aspekt dieser

Bildungsdimension ausgewiesen: Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, „mit kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen, fachlichen und persönlichen Differenzen umzugehen und persönliche Ressourcen gewinnbringend einzubringen“ – was nicht nur ihrer Persönlichkeitsbildung zugutekommen, sondern „ihre Teilhabe am beruflichen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und religiösen Leben in Deutschland“ sichern soll (BStMUK, 2017, 4).

Religiöse Pluralitätsfähigkeit und Partizipationskompetenz anzubahnen, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, auf die Berufsschulreligionslehrkräfte durch ein fünfjähriges Masterstudium mit anschließendem Referendariat vorbereitet werden. Daher stellte sich die Frage: Wie gehen die Lehrkräfte in BI-Klassen, die ja in der Regel über keine religionsdidaktische Ausbildung verfügen, mit dieser Herausforderung um?

Zielperspektive, Projektstruktur und Forschungsdesign

Diese Frage bildete den Ausgangspunkt einer Interviewstudie, die im Schuljahr 2017/2018 im Rahmen des Modellprojekts durchgeführt wurde. Das vom „Bildungspakt Bayern“ und von der Otto-Friedrich-Universität Bamberg kofinanzierte Ad-hoc-Projekt zielte darauf ab, im Gespräch mit am Projekt beteiligten Expertinnen und Experten Erfahrungen, Wahrnehmungen und Herausforderungen, aber auch Handlungsstrategien sowie didaktische Bedarfe zu identifizieren, die mit der veränderten und intensivierten Präsenz von Religion in Schulleben und Unterrichtsalltag zusammenhängen. Es fanden insgesamt 15 Experteninterviews (vgl. Gläser & Laudel, 2010) mit Akteurinnen und Akteuren aus fünf am Modellprojekt beteiligten Berufsschulen statt (vier Schulleitende, zehn Lehrkräfte und eine Sozialarbeiterin). Unter den Interviewten befand sich eine Religionslehrkraft, alle anderen hatten keine fachlichen Verbindungen zum Religionsunterricht. Das Sample umfasste vier Frauen und elf Männer. Als Auswertungsmethode diente die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, 97-121).[1]

Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviewstudie sind in mehreren Veröffentlichungen präsentiert und auf ihre schul- und bildungsbezogenen Implikationen hin ausgewertet worden (vgl. als Überblick: Simojoki & Kühn, 2018). Daher genügt es an dieser Stelle, in bewusst thetischer Zuspitzung zentrale Befunde stichpunktartig festzuhalten – zunächst im Blick auf die religionsbezogenen Wahrnehmungen der Expertinnen und Experten:

- Erwartungsgemäß bescheinigen die Interviewten den jungen Asylsuchenden durchweg eine im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern stärkere Religiosität.

- Die als intensiv wahrgenommene Religiosität der zugewanderten Jugendlichen ist nach mehrheitlicher Auffassung – mit Ausnahme des Fastens im Ramadan – im Schulalltag nur wenig bemerkbar.

- Für die interviewten Expertinnen und Experten gehört Religion nicht zu den vordringlichen Herausforderungen ihres Arbeitsfeldes: Es sind

andere „Baustellen", die ihnen unter den Nägeln brennen: der Motivationsabfall bei unsicherer Bleibeperspektive, die enorme Heterogenität der Schülerschaft, fehlende sprachliche oder fachliche Voraussetzungen, die in Relation zur Ausbildungsdauer (zu) hohen Erwartungen etc.

- Überhaupt stellt sich Religion in den Interviews weniger konfliktträchtig dar, als es die öffentliche Debatte um Flucht und Migration vermuten ließe. Besonders auffällig ist, dass religiöser Extremismus im Erfahrungsraum der erfassten Schulen kaum eine Rolle zu spielen scheint. Verbreiteter ist hingegen ein israelbezogener Antisemitismus.

- Die meisten Befragten berichten von einer Zurückhaltung unter den Schülerinnen und Schülern, Religion im Kontext von Schule und Unterricht zu thematisieren.

Auch wenn die religionsbezogenen Handlungsstrategien der Lehrkräfte erwartungsgemäß stark differieren, ließen sich auch hier übergreifende Muster rekonstruieren:

- Die interviewten Lehrkräfte fühlen sich mehrheitlich nicht überfordert von der Religiosität ihrer Schülerinnen und Schüler – und gehen der religiösen Bildungsdimension in ihrem Unterricht mitnichten aus dem Weg.

- Sie räumen aber – wenig überraschend – fast durchweg fachliche Defizite ein. Daher haben viele der Interviewten ein Unterstützungsnetzwerk aufgebaut, das beispielsweise eine Religionslehrkraft, muslimische Kolleginnen und Kollegen oder Ansprechpersonen lokaler Moschee- und Kirchengemeinden einschließen kann.

- Wenn Religion im Unterricht zur Sprache kommt, mobilisieren die Lehrkräfte – ob religiös oder nicht – ihre subjektiven Sichtweisen und greifen auf ihre je persönlichen Überzeugungsbestände zurück. Das geschieht in vielen Fällen beeindruckend reflektiert, wird aber dann problematisch, wenn die subjektiven Perspektiven Verzerrungen der gedeuteten Religion beinhalten oder den Lehrkräften die Voraussetzungslastigkeit – und damit Begrenztheit – der eigenen Position nicht bewusst ist.

- Teilweise neigen die Lehrkräfte dazu, die religionsbezogenen Perspektiven der geflüchteten Jugendlichen als „muslimisch", „islamisch" oder auch „christlich" zu markieren, ohne hinreichend differenziert auf die subjektiven Sichtweisen, individuellen Überzeugungen und pluralen Standpunkte ihrer Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Schlussfolgerungen

Insgesamt sprechen die Befunde dafür, Religion als Heterogenitätsdimension stärker in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu integrieren. Allerdings wäre es angesichts begrenzter Ressourcen und der Unübersichtlichkeit des religiösen Feldes unrealistisch und wohl auch unergiebig, Religionssensibilität vorrangig über Prozesse der Wissensaneignung und -vermittlung anzubahnen. Wichtiger ist es für Lehrkräfte, Kompetenzen reflektierter Positionalität auszubilden und zu verfeinern: Dazu gehört einerseits die selbstreflexive Klärung ihres persönlichen religiös-weltanschaulichen Standpunktes, die ihnen helfen wird, in der unterrichtlichen Interaktion mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern unangemessene Generalisierungen zu vermeiden und dadurch adäquater mit alternativen Sichtweisen umzugehen. Zugleich bildet sie die Voraussetzung dafür, im Bedarfsfall die eigene Sichtweise authentisch zu kommunizieren. Auf der anderen Seite kommt es darauf an, im Sinne „narrativer Vorstellungskraft" (Nussbaum, 2012, 115–142) das eigene Mindset zu öffnen: Religionssensible Bildung in der beruflichen Bildung setzt eine befähigungsorientierte Haltung voraus, die offen und einfühlsam gegenüber den religiösen Sicht- wie auch Lebensweisen der Schülerinnen und Schüler ist und diesen gerade auch dann Raum gibt und Legitimität zugesteht, wenn sie sich von den eigenen Vorstellungen unterscheiden.

Kommunikation, Popularisierung und Implementierung der Projektergebnisse

Die Projektergebnisse wurden am 12. November 2018 auf der 10. Arbeitstagung des Modellprojekts vorgestellt und mit den Projektbeteiligten diskutiert. Die Popularisierung in die bayerische Schullandschaft hinein erfolgte über einen Überblicksbeitrag in der Zeitschrift „SchulVerwaltung Bayern" (Simojoki & Kühn, 2018). Hinzu kamen wissenschaftliche Publikationen mit spezifischem Fokus auf Inklusion (Simojoki & Kühn, 2019) und Anerkennungskultur (Simojoki & Kühn, 2020). Geplant ist eine umfassendere Veröffentlichung zu Religionssensibilität als vernachlässigter Dimension pädagogischer Professionalisierung. Fragen der Implementierung konnten angesichts der begrenzten Projektmittel nur angedacht werden. Immerhin bildete die Interviewstudie eine Basis für die religionsbezogenen Einheiten der Lernszenarien „Kommunizieren und Handeln II" (BStMUK, 2018). Schließlich sind Impulse aus der Studie auch in den EKD-Text „Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule" (EKD, 2018) eingegangen.

Anmerkungen

1 An diesem Punkt ist es mir wichtig, mich bei den interviewten Expertinnen und Experten zu bedanken – für die Freundlichkeit, mit der wir an den Schulen empfangen wurden, für ihre präzisen Einblicke in den Schul- und Unterrichtsalltag, für die offene und vertrauensvolle Kommunikation und überhaupt für die Kultur der Wertschätzung, die sich im Laufe der mehr als vierjährigen Zusammenarbeit im Rahmen des Modellprojekts ausgebildet hat.

Literatur

Projektbezogene Veröffentlichungen

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BStMUK) (Hrsg.) (2018). **Kommunizieren und Handeln II. Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration.** München 2018.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.) (2018). **Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule.** Hannover.

Simojoki, H. (2016). **Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung.** Loccumer Pelikan, 3/2016, 111–115.

Simojoki, H. (2017). **Im Dazwischen. Zur Liminalität von Religion und Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft.** Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 69(1), 26–36.

Simojoki, H., & Kühn, J. (2018). **Religionssensible Bildung in Berufsintegrationsklassen. Empirische Befunde und Handlungsperspektiven. SchulVerwaltung.** Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 12/2018, 330–333.

Simojoki, H., & Kühn, J. (2019). **Religionssensible Bildung in der inklusiven Schule. Grundsätzliche Überlegungen und empirische Konkretisierungen am Beispiel beruflicher Bildung von Geflüchteten.** In H. Lindner & M. Tautz (Hrsg.). Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik (S.19–34). Münster: LIT.

Simojoki, H., & Kühn, J. (2020). **Religion, Anerkennungskultur und pädagogische Professionalität. Grundsätzliche und empirische Perspektiven auf eine komplexe Dimension schulischer Bildung von Geflüchteten.** In J. Willems (Hrsg). Schule als Ort von Anerkennung – Schule als Ort von Diskriminierung. Religion und Religionsunterricht in der religiös-weltanschaulich diversen Gesellschaft. Bielefeld: transkript (im Erscheinen).

Weitere Literatur

Baumann, B., & Riedl, A. (2016). **Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt a.M.: Peter Lang.**

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BStMUK) (Hrsg.) (2017). **Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen,** abrufbar unter: www.isb.bayern.de (16.09.2019).

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). **Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.** Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, U. (2016). **Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.** Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Nussbaum, M. (2012). **Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht.** Überlingen: TibiaPress.

4.2 Entwicklung eines bildbasierten nonverbalen Verfahrens zur Erfassung der psychischen Befindlichkeit und motivationalen Voraussetzungen von jungen Geflüchteten

Franziska Pröller, Nadja Al-Dawaf & Joachim Thomas

Ausgangspunkt

Die Lehrerinnen und Lehrer in den Berufsintegrations (vor-)klassen erwarten vielfältige Aufgaben. Die Herausforderung, Jugendliche und junge Erwachsenen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen zu unterrichten, wird dabei durch die Unsicherheit über die Fluchterfahrungen und das Befinden der Schülerinnen und Schüler nicht einfacher. Gerade die Sprachbarriere kann die Kontaktaufnahme und die Frage nach dem Befinden erschweren. Aus diesem Grund haben Franziska Pröller, Nadja Al-Dawaf und Joachim Thomas (Psychologen von der KU Eichstätt-Ingolstadt) einen sprachfreien psychologischen Fragebogen entwickelt. Dieser beinhaltet die psychische Befindlichkeit und verschiedene andere Variablen, die im Schulkontext handlungswirksam werden. Dazu gehören emotionale Stabilität, Impulsivität, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Beziehungsorientierung, wahrgenommene soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg vs. Angst vor Misserfolg) und psychisches Befinden.

Items und Antwortformat

Das Grundprinzip des Verfahrens ist, dass eine Frage des Fragebogens durch ein Paar gegensätzlicher Bilder dargestellt wird. Auf beiden Bildern interagiert eine bunt dargestellte Identifikationsfigur mit anderen Personen oder Gegenständen, welche schwarzweiß abgebildet sind. Dabei unterscheiden sich die beiden Pole des Items in einem Merkmal. Im Beispielbild, das zur Skala wahrgenommene soziale Unterstützung gehört, wird das Prinzip deutlich. Hier liegt der Unterschied in der Unterstützung, die die schwarzweiße Person der bunten Identifikationsfigur im linken Bild gewährt und im rechten Bild nicht zukommen lässt.

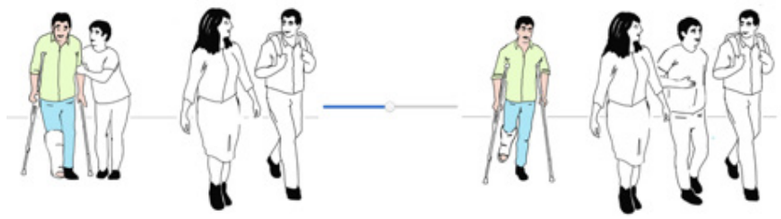


Abbildung 8

Die Befragungsteilnehmer sollen nun einschätzen, welche der Identifikationsfiguren ihnen ähnlicher ist. Je weiter sie einen Schieberegler zwischen den Bildern in Richtung einer bunten Figur bewegen, desto ähnlicher fühlen sie sich dieser.

Abbildung 9

Modularer Aufbau

Wie bereits beschrieben, umfasst das nonverbale Verfahren eine große Bandbreite an Variablen. Dies ermöglicht es, dass ein sehr umfassender Einblick in die motivationale Struktur von Schülerinnen und Schüler gewonnen werden kann, über die sehr wenig bekannt ist und mit denen sich die Lehrerinnen und Lehrer nur sehr schwer verständigen können. In Abhängigkeit von der Verfasstheit der Schülerinnen und Schüler und ihrer Geübtheit im Umgang mit Computern ist eine längere Beantwortung leichter oder schwerer möglich. Deshalb ermöglicht es der modulare Aufbau des Instruments, dass die Schulpsychologinnen und -psychologen und Beratungslehrerinnen und -Lehrer selbst entscheiden, ob sie bestimmte Variablen in der aktuellen Testung berücksichtigen oder nicht.

Durchführung des Fragebogens

Um den Einsatz des Fragebogens zu vereinfachen, erfolgen sowohl die Beantwortung des Fragebogens als auch die Auswertung und automatische Generierung von individuellem Feedback am PC. In Abhängigkeit von den Antworten der Teilnehmer*innen berechnet das Programm automatisiert die individuellen Testergebnisse, wandelt diese in standardisierte Normwerte um und stellt sie grafisch dar. Ein Beispiel für ein solches normbasiertes Testprofil ist nachfolgend abgebildet:

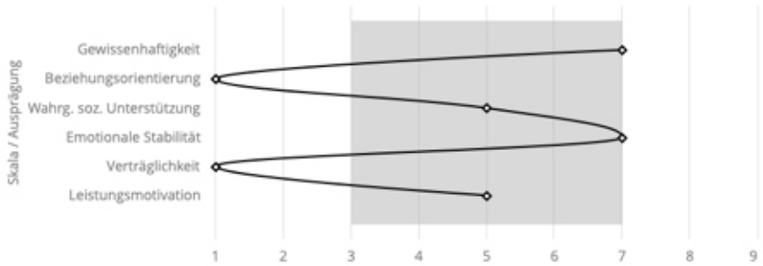


Abbildung 10

Zudem werden die abstrakten Zahlen mit Hilfe kurzer, einfacher Sätze in Beziehung zu den Ausprägungen der Teilnehmer*innen gesetzt. Diese dienen zunächst der betreuenden Lehrkraft als Grundlage für deren Interpretation, können aber auch bei den Teilnehmenden mit Grundkenntnissen des Deutschen zur Erklärung ihres Testergebnisses beitragen.

Um dem nonverbalen Anspruch gerecht zu werden, werden an dieser Stelle des Verfahrens auch noch einmal die Bilder dargestellt, die die Befindlichkeit der Teilnehmer*innen ausdrücken. Einen Ausschnitt aus einem solchen Feedback zeigt das nachfolgende Beispiel:

Abbildung 11

Natürlich müssen die Durchführung der Befragung und Rückmeldung der Ergebnisse immer von geschulten Schulpsycholog*innen oder Beratungslehrerinnen und -lehrer begleitet werden. Die automatisierte Auswertung spart dabei dennoch Zeit, die dann in eine individualisierte Beratung des Teilnehmers oder die Untersuchung anderer Schülerinnen und Schüler investiert werden kann.

Entwicklung der Bilditems

Zunächst wurden nach Sichtung der Literatur und validierter verbaler Verfahren Bildideen entwickelt, die dann von Thomas Rupp, einem Illustrator, als Skizzen gezeichnet wurden. Anschließend wurden die Bilditems gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern aus den BI-Klassen auf ihre Eindeutigkeit und Verständlichkeit hin überprüft.[1] Zentral bei dieser Begutachtung war im Sinne partizipativer Forschung, die Personen mit in den Entwicklungsprozess einzubeziehen, die zu der späteren Zielgruppe des Verfahrens gehören. Es sollte kein Instrument über deren Köpfe hinweg, sondern in Zusammenarbeit mit ihnen erarbeitet werden. Dieses Vorgehen regt nicht nur die Selbstreflexion und Perspektivenerweiterung der Forschenden an (Nassar-McMillan, Wyer, Oliver-Hoyo & Ryder-Burge, 2010; Rowan & Wulff, 2007). Vielmehr wird auch bei den Jugendlichen deutlich, dass ihre Meinung geschätzt und gehört wird (Rowan & Wulff, 2007). Während dieser partizipativen Entwicklung und Validierung wurden insgesamt 214 Einzelinterviews geführt.[2]

Die Interviews wurden schließlich qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Aus den analysierten Aussagen der Interviewten wurden Ideen abgeleitet, wie die Bilder angepasst werden konnten, um ihre Eindeutigkeit zu gewährleisten.

Validierung des Instruments

In den letzten Jahren wurde das Instrument in verschiedenen Studien validiert. Zunächst sollte das Instrument mit denjenigen erprobt werden, für die das Verfahren entwickelt wird. Deshalb füllten an vier Berufsschulen zahlreiche Schülerinnen und Schüler aus den BI-Klassen den Fragebogen am PC aus. [3]

Letztendlich konnten die Daten von 219 Befragten ausgewertet werden. Daraus ergaben sich verschiedene Ergebnisse. Die wichtigste Erkenntnis konnten wir bereits während der Erprobung in den Schulen gewinnen: Mit etwas Geduld können auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die wenig Erfahrung im Umgang mit Computern haben, den Fragebogen am PC ausfüllen. Uns hat die Bereitschaft der Jugendlichen stark beeindruckt, uns bei unserem Projekt zu unterstützen. Selbst die meisten derjenigen, für die die Bedienung der PC-Maus wirklich mühsam war, haben bis zur letzten Frage durchgehalten. Dabei haben sie für ihre Teilnahme keine Belohnung erhalten, es genügten die Bitte um Unterstützung und der Hinweis auf den möglichen Nutzen für andere Schülerinnen und Schüler. Aber auch die statistische Auswertung zeigte überwiegend erfreuliche Ergebnisse. Nach der Kürzung des Fragebogens, der Streichung einer Skala und der Zusammenfassung zweier Skalen zu einer einzigen sind die psychometrischen Eigenschaften der Skalen größtenteils zufriedenstellend.
Um die Validität des Fragebogens im Vergleich zu etablierten verbalen Instrumenten zu überprüfen, wurden außerdem 224 Studierende mit dem nonverbalen und verschiedenen verbalen Fragebögen befragt. Auch die Ergebnisse der statistischen Analyse dieser Daten bekräftigen die Validität des nonverbalen Fragebogens.

Validierung des Feedbacks und des Feedbackleitfadens

Nicht nur die Bedeutung der Bilditems und psychometrischen Eigenschaften des Instruments sollten vor deren Einsatz erprobt werden. Auch das automatisiert angezeigte Feedback und ein Leitfaden zur Rückmeldung der Ergebnisse wurden im Vorfeld entwickelt und validiert. Auf Basis der einschlägigen Literatur zu den erfassten Variablen wurden für die möglichen Testergebnisse jeweils kurze Feedbacksätze formuliert. Außerdem wurde nach einer eingehenden Literaturrecherche zur Gestaltung von Gesprächen zur Rückmeldung von Testergebnissen und zur Beratung ein Gesprächsleitfaden entwickelt. Sowohl das Feedback als auch der Feedbackleitfaden wurden anschließend mit einer Gruppe von 34 Schülerinnen und Schüler der Berufsschulen Eichstätt und Kelheim erprobt. Die Schülerinnen und Schüler haben jeweils eine Hälfte des Fragebogens ausgefüllt (um die Dauer der Befragung möglichst kurz zu halten). Im Anschluss daran wurden die automatisiert generierten Ergebnisrückmeldungen in Einzelgesprächen mit den Teilnehmer*innen besprochen. Nach der inhaltsanalytischen Auswertung konnten einige Punkte angepasst und ein Großteil der Bestandteile bestätigt werden.

Erhebung der Normierungsstichprobe

Um das Testergebnis eines Teilnehmers vergleichbar zu machen und in Relation zu seiner Bezugsgruppe zu setzen, wurden außerdem Normdaten erhoben. Dazu wurden wiederum eine Vielzahl von Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen Erlangen, Hof, Aschaffenburg, München und Höchstädt befragt.[4]

Nutzung des Fragebogens an Schulen

Schulen, die die Fragebogensoftware nutzen möchten, müssen dazu kein Programm auf den Schulrechnern installieren. Der Fragebogen kann einfach online aufgerufen und mit einem Zugangsschlüssel gestartet werden. Diese Zugangsschlüssel werden den Schulen zur Verfügung gestellt und ermöglichen es, dass der Fragebogen ohne die Eingabe eines Namens oder einer E-Mail Adresse bearbeitet werden kann. Die eingegebenen Daten werden verschlüsselt zur Auswertung auf einen Server in Deutschland und wieder zum Teilnehmer zurückgesendet.

Chancen des Instruments

Das Instrument, das schließlich aus all diesen Studien hervorgegangen ist, birgt große Chancen. Es bietet nicht nur die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler zu befragen, die nur einen geringen Grad von Lesefähigkeit in ihrer Muttersprache erworben haben und für die die Bearbeitung eines langen psychologischen Fragebogens eine große Schwierigkeit darstellt (Sutin, Costa, Evans & Zonderman, 2013). Sogar nicht alphabetisierte Schülerinnen und Schüler können mit dem nonverbalen Fragebogen standardisiert untersucht werden. Aus den Ergebnissen des Fragebogens können dann gezielt individuelle Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet werden.

Anmerkungen

1 Die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler war freiwillig.
2 Diese Interviews konnten nur durch die Unterstützung der Berufsschulen Eichstätt und Kelheim geführt werden. Wir bedanken uns herzlich bei deren Schulleitern Herrn Ferstl und Herrn Huber und unseren Ansprechpartnern Herrn Bauer und Herrn Neumann für die gute Zusammenarbeit.
3 Einen herzlichen Dank für diese Möglichkeit möchten wir an dieser Stelle den Schulleitern der Berufsschulen Rosenheim, Herrn Pobel, der Berufsschule Vilshofen, Frau Jungwirth, der Berufsschule Würzburg, Herrn Schenkel, und der Berufsschule Kelheim, Herrn Huber, aussprechen. Nur weil unzählige Lehrerinnen und Lehrer im Vorfeld die PC-Räume vorbereitet und mit den Schülerinnen und Schüler den Umgang mit den PCs geübt haben, konnten wir eine große Zahl an Personen befragen. Stellvertretend möchten wir einen großen Dank für die Organisation an Herrn Schemm, Herrn Zink, Herrn Geisler und Herrn Neumann richten.
4 Auch an dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei den Schulleitern Herr Topinka, Frau Franz, Herr Schönweiß, Herr Finck und Herr Nebel und bei unseren Ansprechpersonen Herr Meinch, Frau Bertelsshofer, Herr Schaab, Frau Erban und Herr Lindner bedanken.

Literatur

Nassar-McMillan, S., Wyer, M., Oliver-Hoyo, M. & Ryder-Burge, A. (2010). **Using Focus Groups in Preliminary Instrument Development: Expected and Unexpected Lessons Learned.** The Qualitative Report, 15(6), 1621–1634.

Rowan, N. & Wulff, D. (2007). **Using Qualitative Methods to Inform Scale Development.** The Qualitative Report, 12(3), 450–466.

Sutin, A. R., Costa, P. T., Evans, M. K. & Zonderman, A. B. (2013). **Personality assessment in a diverse urban sample.** Psychological Assessment, 25(3), 1007–1012. https://doi.org/10.1037/a0032396

4.3 „Fuß fassen und voran kommen“: Familie, Leben und Lernen von jungen Geflüchteten in Berufsintegrationsklassen

Philip Anderson

Im folgenden Beitrag werden zunächst die sozialen und familiären Bedingungen der jungen Geflüchteten in Bayern betrachtet. Danach werden auf Grundlage der Forschung des Autors die subjektive Wahrnehmung sowie Wünsche und Ziele der Schülerinnen und Schüler in den Berufsintegrationsklassen thematisiert, um abschließend Bedarfe für eine gelungene Förderung der Zielgruppe und damit verbundene Empfehlungen zu formulieren.

Familiäre und soziale Situation von Geflüchteten

Betrachten wir das Leben der neuzugewanderten Familien, sind diverse Aspekte festzustellen. Die Kinder in den Familien übernehmen oft Verantwortung für das Wohl der Angehörigen, welche Aufwertung und Überforderung zugleich bedeuten kann. Sie lernen die Sprache schneller, sind durch die Schule in Kontakt mit Gleichaltrigen und werden deswegen als Dolmetscher/innen und Kulturmittler/innen herangezogen. Dabei erfahren sie unter Umständen Intimes aus der Familie, was wiederum zu Belastungssituationen führen kann. Dadurch wird die Hierarchie in traditionell geprägten Konstellationen womöglich umgekehrt, woraus eine prekäre emotionale Dynamik für den Familienverband entstehen kann (Hargasser, 2014).

Hiermit verbunden: Die Väter müssen teilweise mit einem Autoritätsverlust kämpfen. Sie sind nicht selten „Opfer“ einer Umkehrung der familiären Hierarchie. Bisher waren sie in den überwiegend patriarchalisch geprägten Herkunftsregionen häufig Oberhaupt und Haupternährer. Angekommen im Aufnahmeland erleben sie, wie ihre Kinder sich schneller verständigen können sowie kundig und kontaktfreudiger in der neuen Umgebung sind. Noch dazu: Ihre Ehefrauen finden sich durch Austausch mit anderen Müttern, den Einkauf sowie Kontakt in Kindergarten und Schule ebenfalls besser im neuen Leben zurecht. Ihre soziale Eingliederung funktioniert hiermit besser – ganz im Gegenteil zur nachgewiesenen Benachteiligung beim Spracherwerb (Liebig, 2018). Die Väter spüren, wie sie diejenigen sind, die sich am ehesten verloren und unbeholfen fühlen – auf einmal stehen sie weiter unten in der Familienhierarchie (Anderson, 2000).

Unbegleitete Minderjährige, die ohne ihre Familie nach Deutschland gekommen sind, stehen vor einer Bandbreite von Herausforderungen: Neben Spracherwerb, kulturellen Fremdheitserfahrungen und der Verarbeitung der Erlebnisse auf der Flucht müssen sie oft mit Heimweh und Verlustgefühlen ringen. Ein weiteres Kapitel stellt die Traumatisierung dar. Einschlägige Studien gehen von einer Traumatisierung bei mindestens 50% der UMF aus (Wissenschaftsinstitut der AOK). Eine wichtige Aufgabe für Betreuer/innen und Lehrkräfte besteht daher, Zeichen früh zu erkennen: Plötzlich auftretende Angstzustände, Blackouts, Aggressionsausbrüche, aber auch Apathie, Licht- und Lärmempfindlichkeit sowie emphatisches Rückzugsverhalten können dazu gehören. Fortbildungen durch Spezialisten/innen wie dem auf die

Behandlung von Traumatisierten und Folteropfern spezialisierten Trägerverbund Refugio in München sind für die Arbeit mit dieser Zielgruppe deshalb wichtige Unterstützungsangebote (Korntheuer/Anderson, 2014).

Darüber hinaus erleben die minderjährigen Geflüchteten ohne Begleitung meist einen großen Leistungsdruck durch Schulden aus dem Migrationsprozess – in einigen Fällen sogar direkte Erpressung durch Schleuserbanden, welche die Ursprungsfamilie in Geiselhaft nehmen könnten. Ebenso besteht für die jungen Menschen häufig eine belastende Erwartungshaltung der nun virtuell Kontakt haltenden Angehörigen. Noch vor zwanzig Jahren litten unbegleitete minderjährige Geflüchtete stark unter dem abrupten Bruch der Kommunikation mit der Familie. Heute kann der Kontakt durch Social-Media-Plattformen wie Facebook, Instagram und regelmäßige Telefonate affektive Unterstützung für sie, aber auch Forderungen beziehungsweise Druck seitens der Angehörigen mit sich bringen. Einige Kollegen/innen aus der (sozial-)pädagogischen Arbeit berichten deswegen vom Gefühl der Anwesenheit des „unsichtbaren Dritten“, das heißt der Angehörigen.

Wie die jungen Geflüchteten die Berufsintegrationsklassen erleben

Im Folgenden wird auf Grundlage der Erhebungen des Verfassers die Sicht der jungen Geflüchteten selbst auf ihre Situation wiedergegeben (Anderson, 2016). Ein begleitendes Projekt der Berufsintegrationsklassen (BIK) im Kompetenzzentrum für Berufliche Bildung in der Balanstraße in München wurde 2012 bis 2016 im Auftrag des Referats für Bildung und Sport (RBS) der Stadt München durchgeführt. Ziel war es, eine Strategie für die Förderung von jungen Geflüchteten in den BIK zu erstellen. Neben Interviews mit Betroffenen boten teilnehmende Beobachtung sowie Gespräche mit Vertretern/innen verschiedener in der sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit der Zielgruppe Tätigen die Grundlage für diese Analyse.
Die Gruppe der Geflüchteten ist extrem heterogen, dies betrifft sowohl die soziale Herkunft als auch Bildungsvoraussetzungen und Leistungsfähigkeit. So variieren etwa die Bildungsvoraussetzungen bei den unbegleiteten Minderjährigen entlang eines breiten Spektrums zwischen der ersten Station der Alphabetisierung als Grundlage für den Spracherwerb am einen Ende und der nachweisbaren Hochschulzugangsberechtigung bei ausgezeichneten Fremdsprachenkenntnissen am anderen Ende. Dabei spielen bei den Jugendlichen globalisierte Soft Skills eine nicht zu unterschätzende Rolle für die positive Aufnahme unter Gleichaltrigen (etwa Kenntnisse von Hip-Hop-Künstlern/innen, Hollywood-Filmen oder das Gespür für Umgangsformen zwischen den Geschlechtern).

Durchgängig wurde von den jungen Menschen in den Interviews der Wunsch geäußert, frei und autonom sein zu wollen. Nach einer Zeit der großen Unsicherheit durch die erzwungene Migration ist das Wichtigste – so formulieren es die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte – zunächst „anzukommen“, das heißt, zur Ruhe zu kommen. Dabei ist gerade für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) die Suche nach Halt und auch nach Vorbildern prägend. Solche für die Orientierung essenzielle Schlüsselpersonen finden sie oft in der Schule oder in Wohngruppen für UMF.

Es darf auch in der (sozial-)pädagogischen Arbeit nicht übersehen werden, dass diese Jugendlichen vonseiten der Angehörigen den „Auftrag“ haben, einen guten Beruf zu erlernen, um einen eigenen Verdienst zu generieren. Dafür hat die Herkunftsfamilie meist eine beträchtliche Summe in die Schleusung investiert. Die interviewten Schülerinnen und Schüler sprachen ebenfalls davon, den Druck dieser Erwartungshaltung zu spüren.

Die Wohnsituation spielt eine wichtige Rolle für den Lernerfolg: In Wohngruppen haben junge Geflüchtete zumeist die fachgerechte Betreuung, das Angebot der Hilfe zur Berufsorientierung sowie die Ruhe, zu lernen, Hausaufgaben zu erledigen oder auch einen Zugang zu Nachhilfe. Wohnen sie dagegen in einer Unterkunft, ist nichts davon gewährleistet: Raum und Ruhe für die schulischen Aufgaben sind meist nicht gegeben, Berufsberatung und Hilfe bei der Suche nach Nachhilfe oder Lehrstellen sind in der Regel nur spärlich vorhanden. Noch dazu haben junge Geflüchtete – auch in den Familien – sensible Antennen für ihre Unterbringung in einem sozialen Niemandsland. Dorthin lädt man keine Mitschülerinnen und -schüler ein, Schamgefühle über die Unterbringung sind latent vorhanden oder treten offen zutage.
Die Suche nach einer hiesigen Normalität wird zudem durch die fehlende Statussicherheit permanent unterminiert. Professionell in der Arbeit mit jungen Geflüchteten tätige Gesprächspartner/innen betonten, wie sehr ein „gelber Brief“, das heißt die Aufforderung zur Ausreise, die jungen Menschen lange Zeit aus der Bahn werfen kann, auch wenn diese nicht durchgesetzt wird – oder manchmal, aufgrund der Rechtskonstellation (zum Beispiel Subsidiärer Schutz, Abschiebehindernisse) nicht durchgesetzt werden kann.

In Hinblick auf eine Ausbildung sehen sich junge Geflüchtete verschiedentlich Druck ausgesetzt. Zum einen besteht häufig der ökonomische Druck, (Schleusungs-)Schulden zurückzuzahlen. Die Herkunftsfamilie erwartet, dass Gelder innerhalb eines eher kurzen Zeitraums überwiesen werden. Zum anderen gibt es oft wenig Verständnis dafür, dass eine mehrjährige Ausbildung fachlich gerechtfertigt sein soll, zum Beispiel in einem kaufmännischen Beruf, wenn Erfahrungen als Verkäufer im Laden der Familie im Herkunftsland bereits vorliegen. Außerdem besitzen bestimmte Berufe ein geringes Ansehen; so wird beispielsweise eine Tätigkeit im Baugewerbe (z. B. als Maurer) in manchen Kulturen als „schmutzig“ angesehen.

Oder: Die Angehörigen – und zunächst auch ihre Kinder – haben für deutsche Verhältnisse realitätsferne berufliche Vorstellungen („Innerhalb von drei Jahren Pilot/in werden…“). Vor Ort müssen einfühlsame Bezugspersonen unter solchen Umständen für eine wie auch immer geartete „sanfte Bauchlandung“ in der bundesdeutschen Beschäftigungswirklichkeit sorgen, damit die jungen Geflüchteten nicht gänzlich frustriert resignieren. Diese müssen wiederum den Angehörigen vermitteln, dass mitteleuropäische Qualifikationswege langwierig und von vielen Faktoren abhängig sind.

Insgesamt wäre es ratsam, die jetzige Generation von jungen Asylbewerbern/innen und Flüchtlingen als Kandidat/innen für das lebenslange Lernen zu betrachten – und nachhaltig Ressourcen für mehrere Anläufe und Berufsbiografien mit Brüchen bereit zu stellen. Dabei darf die Bildungsmotivation nicht verloren gehen, da die Suche nach der beruflichen Passung länger dauern dürfte. Angesichts einer anderskulturellen Prägung und Sozialisation ist dies aber nicht verwunderlich: Gute und tragende

Beziehungen zu den besagten Schlüsselpersonen und Vorbildern in der Aufnahmegesellschaft sind deswegen von entscheidender Bedeutung.

Vorläufiges Fazit: Was ist notwendig?

Das bei Weitem größte Problem für nicht wenige junge Geflüchtete ist die fehlende Aufenthaltssicherheit beziehungsweise Perspektive. Viele Kollegen/innen aus der Betreuungs-, pädagogischen und therapeutischen Praxis berichten davon, wie sehr ihre Schützlinge dadurch verunsichert sind. Dementsprechend verlieren sie die Motivation zu lernen, Abschlüsse anzustreben oder sich beruflich einzubringen. Deswegen ist eine Bleibeperspektive sehr wichtig, das heißt, die möglichst breite Anwendung einer „3+2—Regelung“ (Garantie einer Aufenthaltssicherheit für die Dauer der Ausbildung plus zwei Berufsjahre[1]) sowie die Entwicklung von ähnlich flexiblen Reglements zur Verstetigung des Bleiberechts.

Wesentlich ist ebenfalls ein leichter und gesicherter Zugang zu qualitativ hochwertiger Sprachförderung von Anfang an und für alle Neuzugewanderten mit Fluchthintergrund. Auch diejenigen mit unsicheren Aufenthaltschancen müssen für eine (un-)gewisse Zeit in Deutschland und auf Deutsch ihr Leben führen und den Alltag bewältigen können.
Sozialräumlich gedacht: Wie lassen sich für Geflüchtete in Gemeinschaftsunterkünften (GU) vernünftige, dem Lernen zuträgliche Rückzugsräume schaffen? Partnerschaften mit örtlichen Unternehmen können hier behilflich sein, womöglich im Tandem mit Mentoring-Projekten für Mitarbeiter/innen im Rahmen von Corporate-Social Responsibility (CSR)-Konzepten? Diese Unterstützung durch Mentoring ist sinnvoll, damit sie angesichts der hohen sprachlichen wie fachlichen Hürden – vor allem in der Berufsschule – nicht aufgeben.

Für junge Geflüchtete mit hoher Vorbildung wäre eine systemisch und flächendeckend installierte Anerkennung der Zeugnisse sinnvoll. In vielen Kommunen sind seit der Verabschiedung der Gesetzesgrundlagen für die Anerkennung ausländischer Abschlüsse 2012 zuständige Stellen sowie verlässliche Verfahren für die Einschätzung und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen entstanden.[2] Die damit verbundene Versorgung mit fachlich differenzierten Teil- und Nachqualifizierungslehrgängen ist dagegen nach wie vor lückenhaft. Ebenso ist gesellschaftliche Teilhabe für Integrationsprozesse unerlässlich. Gerade die zahlreichen ehrenamtlichen Einsätze – oft nachhaltiger Art – bieten hier vielfältige Möglichkeiten: sei es bei der Begegnung mit Gleichaltrigen in Freizeiteinrichtungen oder durch Vereinsaktivitäten im Bereich des Sports, des Musischen, der Handarbeit oder bei der freiwilligen Feuerwehr. Die Optionen im Rahmen der Vereine sind – gerade im ländlichen Raum – vielfältig und bieten große Chancen für ein ungezwungenes Kennenlernen und Beisammensein.

Die Zusammenarbeit der kommunalen Akteure erweist sich als besonders bedeutend, denn das Gelingen einer gesellschaftlichen Eingliederung der Neuzugewanderten ist ein gemeinsames Anliegen vor Ort. Kommunen mit langjähriger Erfahrung wissen die Vorteile eines regelmäßigen Austausches in Arbeitskreisen und Workshops verschiedener Professionen aus diversen Ämtern, Institutionen und Initiativen zu schätzen. Ehren- und hauptamtlich Tätige lernen sich persönlich kennen, Berührungsängste zwischen Amtsinhabern/innen und politisch Engagierten werden auf diese Weise oft überwunden. Kurze Dienstwege

sowie eine vertrauensvolle Kommunikation auf Augenhöhe können dadurch entstehen.

Kundige Beobachter betonen Folgendes: Zur lokalen und regionalen Vernetzung gehört auch die Einbeziehung von arbeitsmarktpolitischen Akteuren wie der Agentur für Arbeit mit ihrer Palette von Instrumenten wie ausbildungsbegleitenden Hilfen, Einstiegsqualifikation, assistierter Ausbildung als Eingliederungshilfen sowie Partnerschaften mit Kammern und Innungen (mit Flüchtlingsbeauftragten/innen), um kleine und mittlere Betriebe bei der Ausbildung von Geflüchteten praxisnah zu unterstützen. In Bezug auf die Betriebe muss für ein kultursensibles Verständnis beziehungsweise eine zeitlich und fachlich realistische Erwartungshaltung geworben werden.

Zur innovativen lokalen Vernetzung gehören ebenso Lernpartnerschaften zwischen Institutionen wie Fachakademien, Hochschulen/Universitäten und Stiftungen. Aber wird auf der institutionellen Ebene wirklich interkulturell gedacht? Inwiefern werden Selbstorganisationen der Migrierten und Geflüchteten bei solchen Initiativen (zum Beispiel Lernpartnerschaften) aktiv einbezogen? Oder sind die Lebenswelten dafür doch immer noch zu getrennt?

Sinnvoll ist es ebenso, die Strukturen der Jugendhilfe flexibel und bedarfsorientiert zu gestalten. Dies bedeutet, dass die Betreuung nicht starr mit 18 Jahren beendet, sondern die Befähigung für ein selbstständiges Leben in Form eines Übergangsmanagements aufgebaut wird: Punktuelle lebensnahe Unterstützung, anhaltende Beratung in Ausbildung und Beruf, bedarfsorientierte therapeutische Begleitung und Selbstständigkeit fördernde Beziehungsarbeit sind Stichworte hierzu. Viele Wohnprojekte für UMF gehen auf diesem Sektor bereits innovative und bedürfnisorientierte Wege.

Insgesamt ist es essenziell, psychotherapeutische Angebote – sowie Fortbildungen und Supervision für Haupt- und Ehrenamtliche – flächendeckend bereitzustellen. Für den Notfall, zum Beispiel auftretende Psychosen, gehören interkulturell und auf Fluchthintergrund ausgerichtete Ambulanzen der Bezirkskliniken dazu. Damit einher geht eine entsprechend gestaltete Zusammenarbeit mit qualifizierten Dolmetschern/innen und Kulturmittlern/innen vor Ort (Dehqaan, 2017). Immer im Blickfeld bleiben sollten bei begleiteten Kindern und Jugendlichen die Förderung der ganzen Familie und die Wahrung der Bildungschancen auch auf weiterführenden Schulen. Deswegen sind Informationen über schulische Strukturen sowie die Einrichtung von Übergangsklassen an unterschiedlichen Schultypen wichtig, um die Durchlässigkeit des Schulsystems für diese Zielgruppe zu dynamisieren.

Sprachliche, Sozialisations- und kulturelle Integrationsprozesse verlaufen oft langsam und sind als langfristig angelegt zu betrachten. Die Ressourcen dafür müssen demnach nachhaltig zur Verfügung gestellt werden. Jenseits der humanitär-moralischen Dimension ist dies eine gesamtgesellschaftliche Langzeitinvestition, welche sich sowohl für die Geflüchteten als auch die Aufnahmegesellschaft lohnt.

Anmerkungen

1 Diese Regelung erlaubt zwar den Verbleib von Geflüchteten für die Dauer der Ausbildung (mit der Perspektive der damit verbundenen Verstetigung des Aufenthalts), wird allerdings in Bayern restriktiv gehandhabt – die Erteilung der Genehmigung liegt im Ermessen der dem bayerischen Innenministerium unterstellten lokalen Ausländerbehörden.
2 https://www.anerkennung-in-deutschland.de/htmal/de/anerkennungsgesetzt-des-bundes.php

Literatur

Anderson, Philip (2016): **„Lass mich endlich machen!" Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF).** München (Referat für Bildung und Sport, RBS).

Anderson, Philip (2000): **Status Flüchtlingskind – Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse von Kindern, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Flüchtlingskinder. Eine Randgruppe im multikulturellen Milieu.** München. S. 2-75.

Bundesarbeitsgemeinschaft BAG Landesjugendämter: **Handlungsempfehlungen zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Inobhutnahme, Clearingverfahren und Einleitung von Anschlussmaßnahmen.** Verfügbar unter: http://www.bagljae.de/downloads/118_handlungsempfehlungen-umf_2014.pdf [01.04.2020]

Dehqaan, Maschila (2017): **Traumata in Kindheit und Jugend. Traumapädagogische Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in der Jugendhilfe,** München.

Hargasser, Brigitte (2014): **Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgabe der Jugendhilfe.** Frankfurt a. M.

Informationsportal der Bundesregierung zur Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen: Anerkennungsgesetz des Bundes. Verfügbar unter: https://www.anerkennung-in-deutschland.de/html/de/anerkennungsgesetz_des_bundes.php [20.08.2018].

Korntheuer, Annette/Anderson, Philip (2014): **Zwischen Inklusion und Exklusion. Die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge in: Migration und Soziale Arbeit (ISA) (2014),** H 4, S. 320-327.

Liebig, Thomas (2018): **OECD Studie: „Dreifach benachteiligt Ein erster Überblick über die Integration weiblicher Flüchtlinge".** Verfügbar unter: https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Fl%C3%BCchtlingsfrauenStudie.pdf [01.04.2020]

Wissenschaftsinstitut des AOK, Widomonitor, 2018. Verfügbar unter: https://www.frnrw.de/fileadmin/frnrw/media/downloads/Themen_a-Z/krankheit/widomonitor_1_2018_web.pdf [01.04.2020]

4.4 Das bayerische Modell berufsintegrierter Sprachvermittlung – Grundlagen, Lehrpläne, Materialordner

Jörg Roche / Martina Hoffmann

Einleitung

Das Thema Deutscherwerb und Deutschkenntnisse wird in der breiten Öffentlichkeit gemeinhin als Defizitthema behandelt, das vor allem Migrantinnen und Migranten betrifft. Weniger im Bewusstsein ist, dass auch viele Jugendliche mit der Erstsprache Deutsch sprachliche Defizite aufweisen. Zum Schlagwort DaZ – Deutsch als Zweitsprache – gesellt sich damit als neue Formel für die Sprachförderung das DaM – Deutsch als Muttersprache/Erstsprache.

Dass Sprachförderung in Schulen dringend nötig ist, ist als Sachverhalt durch den Zuzug vieler tausend Menschen ohne Deutschkenntnisse oder nur mit geringen Sprachkenntnissen und formellen Bildungshintergründen in den letzten Jahren deutlich zu Tage getreten. Das betrifft eigentlich mehr oder weniger latent schon lange die Bildungslandschaft in Deutschland – und in anderen Ländern. Es kommt auch periodisch immer wieder an die Öffentlichkeit, tritt dann aber genauso periodisch wieder in den Hintergrund. Dabei lässt sich das Thema nachhaltig nicht nach tagespolitischen oder bildungsideologischen Effekten behandeln.
Das bayerische Kultusministerium hat früh erkannt, dass die so entstandene Heterogenität in der Schülerschaft an beruflichen Schulen – wie auch in der Gesellschaft allgemein – bezüglich Deutschkenntnissen, Bildungsnähe und Arbeitstechniken kontinuierlich zunehmen wird. Bei vielen Berufsschülerinnen und Berufsschülern werden schon länger, und in immer stärkerem Umfang, Schwierigkeiten in der Entwicklung primärer Strategien sowie von Lern- und Arbeitstechniken beobachtet. Häufig sind im Bereich der Grammatik und der Orthografie Defizite festzustellen. Zudem haben diese Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Fachvokabular, bei der Interpretation von Diagrammen und der Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache (Terrasi-Haufe, Roche & Riehl, 2017). Diese Entwicklung betrifft also nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), sondern auch einen wachsenden Teil der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache/Erstsprache (DaM). Angesichts dieser Sachlage wird die Forderung nach einer verstärkten Sprachförderung in berufsschulvorbereitenden Maßnahmen sowie einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern im Unterricht der Fachklassen laut. Dies umso mehr, als sich aktuell ein Anstieg an berufsschulpflichtigen Asylbewerberinnen und -bewerbern und Flüchtlingen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen abzeichnet.

Mit der Erkenntnis, dass damit ein Bedarf an berufssprachlicher Ausbildung sowohl für sogenannte Muttersprachler als auch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegeben ist, könnte man also didaktisch einen Schritt weiter gehen und die Trennung zwischen DaM- und DaZ-Didaktik einfach auflösen. Im Nebeneffekt wird die Integration maßgeblich gefördert, wenn die traditionelle Sprachförderung in „Ausländerklassen“ mit ihrer segregierenden Wirkung aufgehoben wird.

Die soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler in die Schulgemeinschaft und die Gesellschaft ist eines der wichtigsten Ziele von Bildung schlechthin. Soziale Integration kann durch das Unterrichtsgeschehen dann unterstützt werden, wenn dort das natürlich vorhandene Potenzial an Differenz entsprechend ausgeschöpft wird. Bourdieu verweist in diesem Zusammenhang bezeichnenderweise auf das „kulturelle Kapital“, das Menschen unterschiedlicher Herkunft „investieren“ können.

Hinzu kommt der wichtige Aspekt der Motivation. Nach Efing (2013, S. 76) können Berufsschülerinnen und Berufsschüler nur dann für Sprachfördermaßnahmen motiviert werden, wenn eine enge sprachlich-fachliche Verzahnung und lebensweltliche Anbindung an den Ausbildungskontext gewährleistet ist. Integrativ bedeutet daher auch, dass der Unterricht entsprechend binnendifferenziert gestaltet wird und er zu einem bestimmten Maß – und zunehmend – auch von den Schülerinnen und Schülern mitbestimmt wird. Aus Selbstbestimmung folgt die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, aus dem wiederum Motivation resultiert (Roche, Reher & Simic, 2012, S. 62). Mit einem solchen integrativen Konzept beruflicher und berufssprachlicher Ausbildung wird in Bayern seit einiger Zeit auf die dargestellten Herausforderungen Bezug genommen. Die Überlegungen zu einer Änderung der Lehrpläne und Lehrmaterialien (seit 2006) und die Konzeption und modellhafte Erstellung der Lehrwerksreihe Berufsdeutsch (Cornelsen, 2011 ff.) bildeten auch die Grundlage für die Bewältigung dieser großen Herausforderung und trugen so dazu bei, dass Bayern in der berufssprachlichen Ausbildung im Bund die anerkannte Vorreiterrolle übernehmen konnte. Der folgende Beitrag soll zeigen, wie das Unterrichtsprinzip ‚Berufssprache Deutsch‘ in unterschiedlichen Bereichen der Ausbildung diesen Anforderungen und Herausforderungen gerecht wird: in seinen didaktischen und lerntheoretischen Grundlagen, in der Operationalisierung im Unterricht, in Lehrmaterialien und in den neuen Lehrplänen. Dass ein solch weitgehendes Konzept auch umfangreiche Aus- und Weiterbildungskonzepte und -angebote verlangt, versteht sich von selbst, kann hier aber im Einzelnen nicht weiter ausgeführt werden (dazu unter anderem Roche & Finkbohner, i.V. 2020). Der Beitrag erklärt darüber hinaus auch die curricularen Rahmenbedingungen in Bayern, auf denen die beiden im Rahmen des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ der Stiftung Bildungspakt Bayern entwickelten Materialordner aufbauen. Anhand eines Lernszenarios zur Berufsvorbereitung mit dem Titel „Berufsprofile“ werden die Besonderheiten der Materialordner exemplarisch erklärt.

Das Konzept Berufssprache

Das Konzept ‚Berufssprache Deutsch‘, das bereits seit ca. 2009 verstärkt in Lehrwerken, Lehrplänen und Lehrkonzepten als Begriff auftaucht, hat sich im Zuge der diversen Beschulungsmaßnahmen von Flüchtlingen besonders schnell und weit verbreitet und ist in der Literatur, in Lehrplänen, in Lehrwerken und in Studiengängen inzwischen gut etabliert. Der Fokus liegt in diesem Konzept auf kommunikativen Bedarfen in beruflichen Situationen und in der beruflichen Ausbildung. Das bedeutet eine Neuorientierung auf pragmatische Aspekte der beruflichen Kommunikation und ihre Behandlung im Unterricht im Gegensatz zu abstrakteren Themen des Deutschunterrichts, die einer traditionellen Ausrichtung auf literarische Textsorten und abstraktere

sprachlich-strukturelle Lehrziele folgen. Berufssprache, so fasst Efing (2017, S. 258) die Entwicklungen zusammen, ist das Register, in dem sich die berufliche Sprachhandlungskompetenz eines Individuums als kommunikative Bewältigung der Anforderungen des Arbeitsalltags zeigt. Das Ziel ihrer Verwendung ist die effektive, angemessene Kommunikation in beruflichen Kontexten, die nicht nur das berufliche (Sprach-)Handeln, sondern auch die soziale Integration der Sprecherin bzw. des Sprechers in den Betrieb und das Arbeitsumfeld gewährleisten soll. Für den Erfolg beruflicher Kommunikation spielen das Wissen über Fachinhalte und die Versprachlichung von Sachverhalten sowie die Bewältigung von betrieblichen Abläufen, zusammen mit der Einschätzung der hierarchischen Position und den Aufgabengebieten der typischen Kommunikationsrollen von Sender und Empfänger eine ganz zentrale Rolle. Aus den jeweiligen Konstellationen von Sendern und Empfängern und deren kommunikativen Zielen (Kommunikationszwecke) resultieren unterschiedliche fach- und berufssprachliche Textsorten (Göpferich, 1995, S. 124), die sich bezüglich Fachlichkeit, Formalität, Komplexität, Anschaulichkeit und Verbindlichkeit für ein bestimmtes Berufsfeld als effizient erwiesen haben und sich entsprechend einer effizienten Ausrichtung unterscheiden. Schülerinnen und Schüler treffen im Unterricht und im Rahmen der betrieblichen Ausbildung auf diese Textsorten und müssen lernen, damit umzugehen. Das verlangt die Förderung sowohl sprachlicher und fachlicher als auch methodischer und sozialer Kompetenzen. Die Möglichkeit, Fach- und Berufssprache in authentischen Kontexten zu erfahren, fördert wiederum das Wissen über Fachinhalte, Sachverhalte und betriebliche Abläufe und sensibilisiert für angemessenes sprachliches Handeln. Das Potenzial von Differenz kann hier in vollem Maße ausgeschöpft werden, weil durch die verschiedenen Konstellationen (und Biografien) von Sprechern und Adressaten in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Kommunikationszwecken eine variantenreiche Auseinandersetzung entsteht. Wenn eine bestimmte Aufgabe gegenüber dem Ausbilder, einem anderen Auszubildenden, einer Kundin artikuliert oder im Berichtsheft erledigt werden muss, dann erfordert dies jedes Mal eine andere Realisierung, die ihrerseits unterschiedliche Rückmeldungen generiert und zu einer größeren Variationspalette und im Endeffekt zu größerer Sprachbewusstheit und Sprachkompetenz beiträgt.

Deutschunterricht an Berufsschulen und Berufsfachschulen in Bayern

In der Berufsausbildung werden die Schülerinnen und Schüler mit den sprachlich-kommunikativen Anforderungen des gewählten Ausbildungsberufs konfrontiert. Diese verlangen ein hohes Maß an berufs- und fachsprachlichen Kompetenzen (Terrasi-Haufe & Miesera, 2016, S. 19). In den Betrieben gilt es daher, komplexe Situationen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern sprachlich und fachlich zu bewältigen. Die rapide Veränderung bestimmter Berufe und Fachsprachen aufgrund der technischen Entwicklung (zum Beispiel Kfz-Mechatronik) und komplexer werdende Berufsbilder erhöhen diese Anforderungen.
An den Berufsschulen wird außerdem immer stärker selbstgesteuertes Lernen verlangt, und fachliches Wissen wird zum Teil in stark komprimierter Form in unterschiedlichen Medien vermittelt. Allerdings wird bei Berufsschülerinnen und -schülern auch zunehmend beobachtet, dass sie bei der Entwicklung primärer Strategien (Lern- und Arbeitstechniken) Unterstützung benötigen. Daneben werden Defizite im Bereich der Grammatik und Orthografie verzeichnet. Große Schwierigkeiten bestehen vor allem beim Lesen und Verstehen von Fachvokabular und der Unterscheidung zwischen Alltags- und Berufssprache. Die mündlichen Kompetenzen sind insgesamt besser als die schriftlichen, bei denen neben einem mangelhaften Schriftbild oft Schwierigkeiten in der Herstellung von textueller Kohärenz und Verständlichkeit registriert werden (vgl. Terrasi-Haufe et al., 2017, S. 169).
Darüber hinaus ergeben sich auch Schwierigkeiten aufgrund der Diskrepanz von überholten Prüfungsformaten der Kammern, denen teilweise kommunikationsfeindliche und formalistische Sprachkonzepte zugrunde liegen.

Im Frühjahr 2014 durchgeführte Unterrichtsbeobachtungen an bayerischen Berufsschulen zeigten, dass im Deutschunterricht berufsbezogene Themen (wie Stress am Arbeitsplatz, Kommunikation unter Kollegen, Qualitätssicherung) noch oft durch in sich abgeschlossene, lehrerzentrierte Einheiten behandelt werden oder die Förderung allgemeiner Kompetenzen (Techniken der mündlichen Präsentation und Kommunikation, selten Schreiben) bezweckt wird (Terrasi-Haufe, Roche & Riehl, 2017, S. 171). Hier dominierte der Lehrervortrag mit verteilten Rollen im Wechsel mit Gruppenarbeiten und Schülerpräsentationen der Ergebnisse im Plenum. Im fachintegrierten Unterricht steht allerdings an einzelnen Standorten bereits berufsbezogenes Sprachhandeln (Beschreibung von Verfahren, Deuten von technischen Zeichnungen, Anfertigen von Dokumentationen, Verstehen eines technischen Merkblattes, Produktpräsentationen) im Mittelpunkt. Zum Teil arbeiteten die Schülerinnen und Schüler schon nach dem Prinzip der vollständigen Handlung (Szenariendidaktik, fallbasiertes Lernen) über längere Zeiträume an sprachlichen Produkten, präsentierten sie, bewerteten sie gegenseitig (allerdings produkt-, nicht prozessorientiert) und überarbeiteten sie. Oder sie arbeiteten an Lernstationen (Lernzirkel), an denen sie sich abwechselnd mit praktischen und sprachlichen Aufgabenstellungen beschäftigten. In solchen Fällen verläuft der Unterricht lernerzentrierter und ganzheitlicher ausgerichtet als der Unterricht im Fach Deutsch. Insgesamt werden aber kaum Hilfsmittel genutzt und selten schriftliche Einträge oder Notizen verfasst. Wichtig bleibt festzuhalten, dass das Lernfeldprinzip bzw. die didaktische Jahresplanung und die für den Fachunterricht an beruflichen Schulen kennzeichnende Handlungsorientierung im Deutschunterricht zu wenig zum Tragen kommen.

Der neue Lehrplan für DaM und DaZ sowie der Lehrplan für Berufsintegrationsklassen

In Bayern existiert ein zweijähriges, kooperatives Vollzeitangebot zur Berufsintegration von Asylsuchenden und Flüchtlingen sowie Schülerinnen und Schülern mit basalen Sprachdefiziten. Im ersten Jahr (Berufsintegrationsvorklasse) steht die Sprachförderung im Mittelpunkt. Im zweiten Jahr (Berufsintegrationsklasse) gewinnen die Berufsorientierung und die Berufsvorbereitung an Bedeutung. Mit Genehmigung und Veröffentlichung des Lehrplans für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen im Juli 2017 und in Verbindung mit dem seit 2016 gültigen Basislehrplan Deutsch ist der pädagogisch-didaktische Rahmen für Berufsintegrationsklassen gegeben.

Durch die Einführung des neuen Deutschlehrplans für Berufsschulen und Berufsfachschulen (ISB, 2016a) wurde in Bayern ‚Berufssprache Deutsch' zum Unterrichtsprinzip erhoben. Dies bewirkt, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-

kommunikativen Kompetenzen zielorientiert sowohl im Fachunterricht als auch in den allgemeinbildenden Fächern gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben und damit die Basis für eine erfolgreiche Lebenskarriere gelingen. Der Deutschlehrplan (ISB, 2016a), dessen Entwicklung das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und die School of Education der Technischen Universität München (TUM) wissenschaftlich begleitet haben, gilt für alle Berufs- und Berufsfachschulen (mit Ausnahme der Klassen für Tourismusfachleute) sowie für Berufsintegrationsklassen. Er berücksichtigt explizit DaZ- und allgemeinbildende Inhalte, bietet durch einen Basislehrplan und einen Regellehrplan umfassende Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und legt einen Schwerpunkt auf Methoden des autonomen Lernens. Des Weiteren sieht er eine enge Einbindung in die didaktische Jahresplanung durch eine Lernfeldanalyse der Fachlehrpläne bzw. des Lehrplans für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen vor (z. B. umfassen Regel- und Basislehrplan sprachlich-kommunikative Kompetenzerwartungen). Festgehalten werden grundlegende Kompetenzen für die zielgerichtete Sprachbildung in Berufsintegrationsklassen und in der Berufsausbildung.

Die Leitgedanken lauten (ISB, 2016a, S. 6-7):

- Planung. Der Lernprozess ist ganzheitlich anzulegen, d. h. es werden sowohl sprachliche und fachliche als auch überfachliche Kompetenzen wie Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gefördert. Der Unterricht ist konsequent vom Lernergebnis (sprachliches Handlungsprodukt) der Schülerinnen und Schüler aus zu konzipieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen gezielt dabei unterstützt werden, an bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anzuknüpfen, indem sie ihr Vorwissen aktivieren.

- Selbsttätigkeit. Insbesondere die selbstgesteuerte Erarbeitung fachlicher Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler einerseits und die explizite Förderung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch die Präsentation und Überarbeitung sprachlicher Produkte andererseits unterstützt die Kommunikations- und Problemlösefähigkeit.

- Differenzierung. Jede Unterrichtsphase wird hinsichtlich der sprachlichen Anforderung methodisch und didaktisch an die Lernergruppe angepasst. Hilfestellungen und Rückmeldungen werden kontinuierlich, bedarfsgerecht und niveauspezifisch angeboten. Besonders die Prinzipien der inneren Differenzierung, z. B. hinsichtlich Thematik, Aufgabenstellung, der Art des Lernprodukts oder des Lerntempos, und der Ansatz des kooperativen Lernens in Lernszenarien ermöglichen eine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler. So werden Heterogenität und Differenz als Potenzial für Wissens- und Kompetenzerwerb genutzt.

- Authentizität. Es gilt, realitätsnahe Lernarrangements zu konzipieren. Diese werden anhand authentischer Sprecher- und Adressatenrollen sowie einer zielorientierten Aufgabenstellung konkretisiert.

- Sprachsensibilität. Die Lehrkraft unterstützt den Kompetenzerwerb durch sprachsensibel formulierte Aufgaben, Handlungsaufträge und Rückmeldungen.

- Pädagogische Diagnostik. Der Beurteilung des Sprachstands kommt eine entscheidende Bedeutung zu, um die sprachlichen Förderschwerpunkte zu ermitteln. Diese werden gezielt und fächerübergreifend im Unterricht verfolgt. Die Lehrkraft analysiert dazu die sprachlichen Anforderungen und ermittelt den tatsächlichen Sprachstand der Lernergruppe.

Dem Lehrplan liegt ein Kompetenzstrukturmodell (ISB, 2016a, S. 4) zugrunde, das sprachliches Wissen und kommunikatives Handeln in Wechselwirkung mit Allgemeinwissen, Fach- und Berufswissen und der Anwendung von Methoden, Strategien und Arbeitstechniken zur Wissensaneignung sieht. Basis- und Regellehrplan umfassen neben den Kompetenzerwartungen eine Verortung in den einzelnen Handlungsphasen der vollständigen Handlung, einen Bezug zu den Lehrplanrichtlinien und methodische Umsetzungsempfehlungen. Dies erfolgt durch einen Querverweis auf Sprachhandlungsverben, die in den Lehrplanrichtlinien der Ausbildungsberufe als Ziele beschrieben werden, und durch Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung in Form einer offenen Liste an Methoden, Strategien und Arbeitstechniken (ISB, 2016a, S. 11). Mit dem Lehrplan für Deutsch können komplexe Handlungssituationen anhand des Basislehrplans weiter binnendifferenziert werden: Dies geschieht, indem für die verschiedenen Phasen Förderbereiche fokussiert und mit angemessenen Methoden und Medien umgesetzt werden. Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen werden z. B. in der Präsentationsphase dazu angehalten, frei zu sprechen und verständlich zu artikulieren. Der Basislehrplan und die Umsetzungshilfe zum Deutschlehrplan (ISB, 2016b) enthalten zahlreiche Hinweise dazu, wie eine spezifische Förderung in diesem Bereich stattfinden kann (ISB, 2016a, S. 11).
Neben dem Deutschlehrplan ist der Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen gültig. Dieser nennt die fachlichen Inhalte in den Berufsintegrationsklassen (1. und 2. Jahr). Das Ziel ist, die grundlegenden Kompetenzen in den Bereichen Berufsorientierung bzw. -vorbereitung, Werte- und Demokratiebildung sowie Mathematik zu erwerben. Daneben werden wichtige Alltagskompetenzen wie Selbstorganisation, eigenverantwortliche Gestaltung des Lebens und Integration in die Gesellschaft gefördert. Das Curriculum gliedert sich in fünf Lernbereiche: Bildungssystem und Berufswelt, Mathematik, Ethisches Handeln und Kommunikation sowie Sozialkunde und dem ergänzenden Lernbereich Alphabetisierung (ISB, 2017a, S. 7). Zentrale Ziele der Klassen zur Berufsintegration sind neben der Vermittlung von Sprachkompetenz, die den Schlüssel für alle weiteren Schritte darstellt, die Wertebildung und kulturelle Bildung (ISB, 2017a, S. 3).

Für den Unterricht in Berufsintegrations(vor-)klassen gelten somit zwei Lehrpläne, zum einen der Basislehrplan Deutsch, der sprachliche Kompetenzen beinhaltet, und zum anderen der Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. Die beiden kompetenzorientierten Curricula haben das Ziel, die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und zu fördern. Unter Handlungskompetenz wird hier die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen verstanden, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Die nachfolgende Abbildung fasst exemplarisch die Verknüpfung der beiden Lehrpläne zusammen.

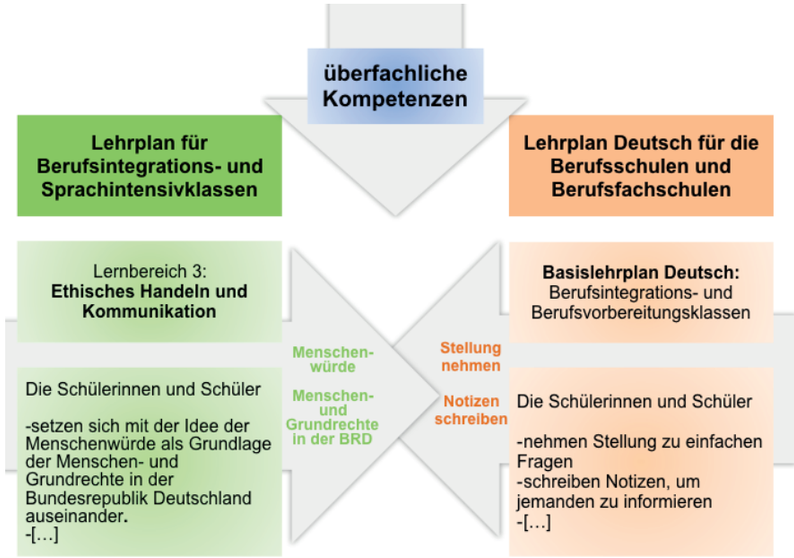


Abb. 12:
Zusammenspiel der beiden Lehrpläne im Bereich der Berufsintegrations(vor-)klassen

Handlungsempfehlungen für den Unterricht in Berufsintegrationsklassen

Die Phasierung von Lernszenarien ähnelt jener der Leittextmethode bzw. entspricht dem Prinzip der vollständigen Handlung, die die Gestaltung von Fachunterricht an beruflichen Schulen (Riedl, 2011) leitet und die Grundlage für die didaktische Jahresplanung bildet. Die Vermittlung linguakultureller Inhalte wurde allerdings dort bislang selten berücksichtigt. Sprache erwächst jedoch aus kulturellen Gegebenheiten und sie ist gleichzeitig daran beteiligt, Kultur zu schaffen. Mit Sprache benennen wir die für uns wichtigen Elemente und Perspektiven der Welt und erzeugen so mentale Bilder, die den weiteren Sprachenerwerb und Sprachgebrauch bestimmen. Durch Sprache wird Kultur erzeugt, z. B. durch die Vermittlung von Kompetenzen im Unterricht oder ein Lob. Sprache und Kultur sind folglich miteinander verwoben, und dies ist bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Medien für den Unterricht in Berufsintegrationsklassen besonders zu berücksichtigen. Dies gilt beispielsweise bezüglich der Themenauswahl, den Umgang mit Tabuthemen wie Liebe, Religion und Politik, die Wahl des kommunikativen Stils, aber auch für das Wissen über kulturspezifische Merkmale von Textsorten und Diskursmustern: Was muss in Worten ausgedrückt werden, was muss implizit bleiben, wer darf mit wem wann und wie (über was) reden oder schreiben (siehe hierzu Roche in ISB, 2018, S. 15ff.). Die Vermittlung linguakultureller Inhalte kann nur gelernt und auch nur vermittelt werden, wenn man versucht, in der Fremdsprache, mit der Fremdsprache und durch die Fremdsprache zu leben und zu handeln.
Neben dem Aspekt der Vermittlung von linguakulturellen Inhalten sind für die Konzeption von Unterrichtsmaterialien für Schülerinnen und Schüler mit wenig Sprachlernerfahrungen auch die Prinzipien eines erfolgreichen handlungsorientierten Spracherwerbs zu beachten (Roche, Reher & Simic, 2012, S. 21f):

- Relevanzprinzip: Gelernt wird, wenn authentische Anlässe bestehen.
- Handlungsprinzip: Wenn Wörter und Grammatik als Handlungen verstanden werden, dann kann man an ihrem Erfolg lernen.
- Gebrauchs-/Situativitätsprinzip: Situativer Sprachgebrauch bedingt kulturelle Handlungsfähigkeit.
- Variationsprinzip: Unterschiedliche Situationen erfordern unterschiedliche sprachliche Mittel.
- Mediationsprinzip: Die Handlungsfähigkeit ist die Grundlage für Vermittlungskompetenzen.
- Konzeptprinzip: Die Konzepte sind wichtiger als die Formel.
- Lexikalitätsprinzip: Die Grammatik entsteht aus dem Gebrauch und den Wörtern. Nicht umgekehrt.
- Konstruktionsprinzip: Die Basisvarietät bestimmt den Strukturerwerb nach Kriterien der Relevanz und Komplexität.
- Auffälligkeitsprinzip: Gelernt wird, was im Vordergrund steht.
- De-Chunkingprinzip: Formeln werden systematisch zerlegt.

Die Materialordner ‚Kommunizieren und Handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen' und ‚Kommunizieren und Handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration'

Aufgrund des Mangels an Lehrkräften mit DaZ-/DaF-Expertise reichten die organisatorischen und curricularen Rahmenbedingungen allein jedoch nicht aus. Unterrichtsmaterialien, -hilfen und exemplarische Lerneinheiten zur integrierten und handlungsorientierten Sprachbildung wurden erforderlich. So kam es, unter wissenschaftlicher Begleitung des DAF-Instituts der LMU, zu einem neuen Projekt von bayerischem Kultusministerium, Stiftung Bildungspakt Bayern und dem ISB. Neben der bereits geleisteten konzeptionellen Entwicklungsarbeit wurden im Rahmen des Projekts ‚Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge' unter anderem zwei Materialordner mit 81 exemplarischen Lerneinheiten zum direkten Einsatz im Unterricht der Berufsintegrationsklassen (1. und 2. Jahr) entwickelt.

Die genannten Empfehlungen und Prinzipien für einen handlungsorientierten Sprachunterricht sind zusammen mit dem Unterrichtsprinzip ‚Berufssprache Deutsch' und den methodisch-didaktischen Leitgedanken der gültigen Lehrpläne für Berufsintegrationsklassen (ISB, 2016a, S. 6-7; ISB, 2017a, S. 5f) Grundlagen bei der Konzeption der beiden Materialordner ‚Kommunizieren und Handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen' und ‚Kommunizieren und Handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration' gewesen. Ein Arbeitskreis des ISB mit erfahrenen Lehrkräften aus den Modellschulen des Projekts ‚Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge' entwickelten 81 exemplarische Lerneinheiten, die verschiedene Themen des Lehrplans

für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen behandeln. Eine Übersicht zu den thematischen Inhalten ist den beiden nachfolgenden Grafiken zu entnehmen.

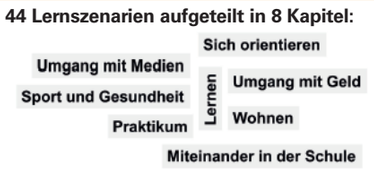


Abb. 13: Kapitel des Materialordners ‚Kommunizieren und handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen'

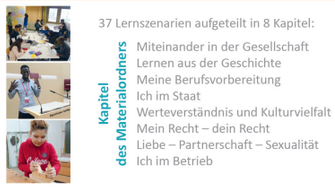


Abb. 14: Kapitel des Materialordners ‚Kommunizieren und Handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration'

Bei der Themenauswahl wurde bewusst darauf geachtet, dass keine „Standardthemen" neu umgesetzt werden. Unterrichtseinheiten zu den schwierigeren Themenkomplexen, wie zum Beispiel Wertebildung und politische Bildung, sind in Form von handlungsorientierten und sprachsensiblen Szenarien entwickelt worden. Beide Ordner beinhalten durchaus forderndes und anspruchsvolles Material sowie die entsprechenden Aufgaben. Für ein Verständnis der deutschsprachigen Gesellschaften, Berufs- und Bildungssysteme scheinen diese jedoch grundlegend und unumgehbar. Selbstverständlich erlauben sie aber einen flexiblen Einsatz im Unterricht, je nach Bildungsstand, Sprachkompetenzen, Zusammensetzung und Zielsetzungen der Lerngruppe. Unterfüttert werden können die Materialien mit verschiedenen, niedrigschwelligen, aber umfangreichen Apps zur ersten Navigation in Deutschland, die kostenfrei im App Store und bei Google Play heruntergeladen werden können: NAVI-D und WIR in Deutschland 1 und 2 (https://www.lernen-lehren-helfen.daf.uni-muenchen.de/navid1/index.html). NAVI-D ist dabei thematisch nach den gleichen Themenbereichen gegliedert, die auch im Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen zu finden sind. WIR in Deutschland behandelt alle zivilgesellschaftlich relevanten „Spielregeln" auf dem Sprachniveau A2 und vermittelt dabei viele lebenswichtige Elemente einer angewandten Landeskunde. Alle Apps sind vom Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales auf Initiative des Landtags gefördert, aber unabhängig von Lehrplan und Modellprojekt am DAF-Institut der LMU entwickelt worden. Jedoch wurde bei der Entwicklung auf größtmögliche thematische und fachliche Synergien der verschiedenen Projekte geachtet. So lassen sich die Apps auch durchaus gut als Grundlagen und Werkzeuge in den Unterricht einbauen, auch wenn sie nicht als typische Unterrichtsprogramme konzipiert wurden.

Die Lernszenarien des ersten Ordners ‚Kommunizieren und Handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen' bauen hinsichtlich der grammatischen Progression und der Wortschatz-Progression aufeinander auf. Ebenso findet die Vermittlung von Arbeitstechniken, Strategien und Methoden sukzessive statt. Aus diesen Gründen wird empfohlen, die Szenarien in der angegebenen Reihenfolge (1.1 bis 8.11) im Unterricht einzusetzen. Der zweite Ordner ‚Kommunizieren und Handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration' ist die Fortsetzung des ersten. Dementsprechend setzt er die inhaltlichen und

sprachlichen Kompetenzen des ersten Materialordners voraus. Die Lernszenarien des Ordners ‚Kommunizieren und Handeln II' orientieren sich am Schuljahresablauf und bauen innerhalb der jeweiligen Kapitel aufeinander auf. Im allgemeinbildenden Unterricht der Fachklassen einer Berufsschule oder Berufsfachschule können die Materialien ebenfalls eingesetzt werden. Die Vermittlung von Arbeitstechniken, Strategien und Methoden sowie interkultureller Kompetenz findet durchgängig statt. Bei der Konzeption der Materialien wurde auf Methodenvielfalt, die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen sowie eine kultur- und sprachsensible Gestaltung geachtet. Neben dem Erwerb grammatikalischer Phänomene sind Text- und Hörverstehen sowie das Verfassen schriftlicher Handlungsprodukte wichtige Bestandteile der Szenarien. Eine integrierte Didaktische Jahresplanung sowie weitere besondere Inhalte, wie ein Portfolio mit konkreten sprachlichen Handlungsprodukten als fortlaufendes Dokument des individuellen Lernfortschritts und ein Lese- sowie ein Schreibfahrplan für die Schülerinnen und Schüler zur Anbahnung autonomen Lesens bzw. Schreibens und sprachsensible Bögen zur Selbst- und Fremdreflexion, runden das vielfältige Angebot der beiden Materialordner ab.

Alphabetisierte Schülerinnen und Schüler werden mit Hilfe der Materialien handlungsorientiert, binnendifferenziert und anhand für sie relevanter Themen und Fragestellungen beschult. Eine mediendidaktische Einbindung erfolgt durch passende Grammatikanimationen, Online-Übungen und Hörspiele, die an geeigneter Stelle in die einzelnen Szenarien mittels eines QR-Codes integriert sind. Um eine individuelle Anpassung an die jeweils zu unterrichtenden Berufsintegrationsklassen zu erleichtern, stehen die einzelnen Szenarien und Unterrichtshilfen sowohl als kompakter Ordner mit Kopiervorlagen als auch auf dem Themenportal ‚Berufssprache Deutsch' (http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/) als PDF- und bearbeitbare Word-Dateien zum Download zur Verfügung. Die exemplarischen Unterrichtseinheiten stellen den Ankerpunkt für den Unterricht in den Berufsintegrationsklassen dar.

Unterrichtsbeispiel ‚Berufsprofile'

Im Folgenden werden die bisherigen Erläuterungen zum Spracherwerb in Berufsintegrationsklassen und dessen Verwirklichung in den Materialordnern anhand eines Beispiels konkretisiert. Die Lerneinheit ‚Berufsprofile' (ISB, 2018) ist zu Beginn des zweiten Materialordners ‚Kommunizieren und Handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration' zu verorten.
Die Unterlagen zu jedem Lernszenario beinhalten Materialien für die Lehrkraft und Arbeitsmaterialien für die Schülerinnen und Schüler. Die Informationen für die Lehrkräfte mit weiterführenden Hinweisen zur Vertiefung stellen sicher, dass auch ein fachfremd durchgeführter Unterricht auf hohem Niveau stattfinden kann. Das Lehrerskript beinhaltet das kommunikative Ziel der Lerneinheit, eine Erklärung von grundlegenden Schlüsselbegriffen, Informationen zur Vorbereitung, eine knappe Unterrichtsverlaufsplanung sowie weiterführende und binnendifferenzierende Materialien (M), wie Transkripte der Hörspiele, Zusatzmaterialien zur Binnendifferenzierung oder Portfolioeinträge. Im Folgenden werden die Besonderheiten der Unterrichtsmaterialien anhand des Szenarios ‚Berufsprofile' mittels des Gehefts für die Schülerinnen und Schüler exemplarisch dargestellt.

11.1 Berufsprofile

Mohammed und Leila unterhalten sich. Sie kommen dazu und hören den beiden zu:

Mohammed: „Viele wissen schon, welchen Beruf sie lernen möchten oder in welchem Beruf sie ihr Praktikum machen möchten. Ich weiß das noch nicht."

Leila: „Mein Bruder hat sein Praktikum bei einem Augenoptiker gemacht. Das hat ihm sehr gefallen. Jetzt weiß er, dass er Optiker werden möchte."

Mohammed: „Was ist denn das für ein Beruf? Was macht denn ein Augenoptiker?"

Leila hat eine Informationsbroschüre *Beruf aktuell* über den Beruf Augenoptiker/in aus der Agentur für Arbeit. Sie liest die Aufgaben eines Augenoptikers vor:

„Aufgaben eines Augenoptikers sind das Verkaufen von Brillen, die Durchführung von Sehtests und die Beratung von Kunden bei der Wahl der richtigen Brille."

Mohammed: „Das verstehe ich nicht ganz …"

Leila zu allen: „Jeder könnte doch zu einem anderen Beruf eine verständliche Übersicht erstellen."

Lernsituation (Abb. 15)

Die Grundlage jedes Lernszenarios bildet die authentische Lernsituation (Gebrauchs- und Situativitätsprinzip). Sie führt zu einem Thema hin, fordert zum Handeln auf und benennt implizit oder explizit ein (sprachliches) Handlungsprodukt (Handlungsprinzip). Die Situation sowie deren Protagonisten sollen authentisch sein, um die Schülerinnen und Schüler direkt anzusprechen.
Beispiele: Dialog, Gespräch, Brief, Kurznachricht, Durchsage etc.

Vorwissen aktivieren

Nach dem Gespräch überlegen Sie, welche Berufe Sie interessieren.

Das möchte ich werden.

Besprechen Sie sich im Team und sammeln Sie verschiedene Berufe.

Notieren Sie die Berufe, die in der Klasse gesammelt wurden, auf einem linierten Blatt.

Regieanweisungen

Regieanweisungen (Abb. 16)

Regieanweisungen erklären den nächsten Handlungsschritt bzw. die Notwendigkeit der Handlung (Relevanzprinzip), liefern Zusatzinformationen und bilden den „roten Faden" der Lerneinheit, ausgehend von der Lernsituation bis hin zum Handlungsprodukt.

(Fach-)Wortschatzarbeit

Wie beschreibt man einen Beruf?

Ergänzen Sie die Wörter aus der Wörterbox an der richtigen Stelle.

~~Berufsprofil~~ – Ausbildungsdauer – Arbeitsorte – Aufgaben und Tätigkeiten – Ausbildungsart – Voraussetzungen und Anforderungen – Berufsbezeichnung

Berufsprofil	kurze Beschreibung eines Berufs mit den wichtigsten Tätigkeiten und Voraussetzungen
	Bei manchen Berufen beschäftigt man sich mit Menschen. In anderen arbeitet man mit Maschinen. In einigen bearbeitet man mit den Händen verschiedene Materialien.
	der Name eines Berufs

Arbeit mit dem (Fach-)Wortschatz (Abb. 17)

Das Ziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig unbekannte (Fach-) Wörter notieren und recherchieren. Zudem sollen Ankersätze und Paraphrasen festgehalten sowie Mindmaps und Begriffsfamilien bzw. -felder erstellt werden. Dazu gibt es Tipps zur Recherche, zur Bildung von Wörtern etc. (Lexikalitätsprinzip).

Integrierte Grammatik

Welcher grammatikalische Input ist für das Erstellen des Handlungsprodukts relevant?

Nominalisierung

Verben kann man auch als Nomen verwenden (= Nominalisierung).
Für die Nominalisierung von Verben gibt es verschiedene Möglichkeiten.

a) Verb im Infinitiv + Artikel *das*

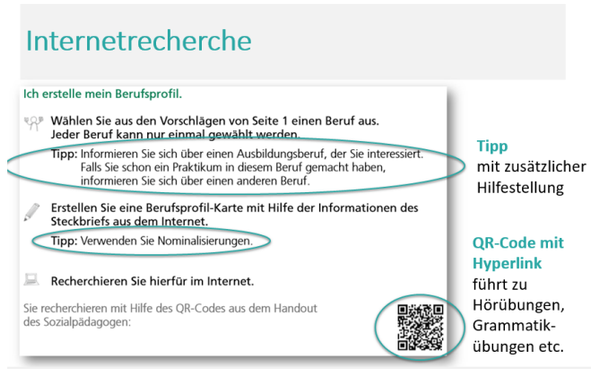
Beispiel: Das Erstellen einer Übersicht über verschiedene Berufe ist kein Problem.

Dies ist bei **allen** Verben möglich.

Verb im Infinitiv	Nomen
erstellen	das Erstellen

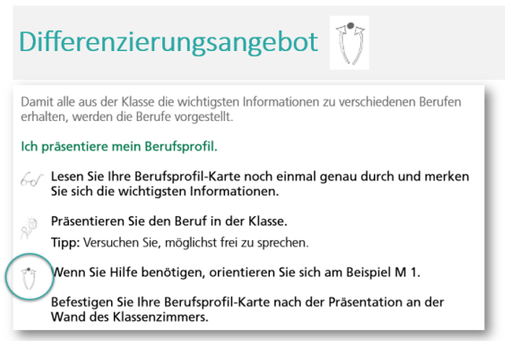
Integrierte Grammatik (Abb. 18)

Die integrierte Grammatik ist zielorientiert bzgl. des Handlungsprodukts ausgewählt (Auffälligkeitsprinzip). Zu Beginn wird immer das Konzept bzw. die Funktion des grammatikalischen Phänomens erklärt (Konzeptprinzip). Dieses Wissen wird anschließend in passenden Übungen erprobt und von Grammatikanimationen und Online-Übungen spielerisch vertieft.



Methoden, Strategien und Arbeitstechniken (Abb. 19)

Um das selbstständige Arbeiten zu fördern, werden Tipps zu Lern- und Arbeitstechniken angeboten (Mediationsprinzip), beispielsweise zur Internetrecherche. Diese stammen vornehmlich aus dem Basislehrplan Deutsch.
Die Umsetzungshilfe zum Deutschlehrplan (ISB 2016b) enthält ausführliche Erklärungen zu den verwendeten Strategien, Methoden und Arbeitstechniken.

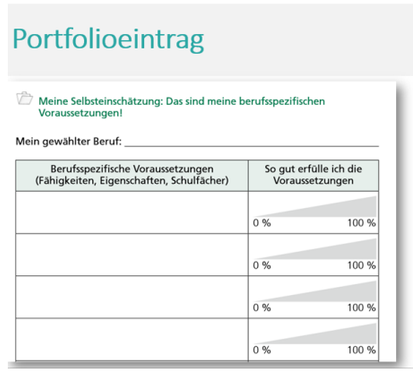


Differenzierungsmöglichkeiten (Abb. 20)

Bei den Differenzierungsangeboten handelt es sich entweder um mehrere Möglichkeiten, wie ein Arbeitsauftrag bearbeitet werden kann, oder um zusätzliche Tipps und Übungen, die bei Bedarf zur Bearbeitung eines Arbeitsauftrages genutzt werden können (Variationsprinzip).
Ggf. wird bei den Differenzierungsmöglichkeiten auf zusätzliches Material (M) im Lehrerskript verwiesen. Im Unterrichtsverlaufsplan ist jeweils ein Hinweis auf eine vorhandene Differenzierungsmöglichkeit gegeben.

Feedback (Abb. 21)

Nach der Präsentation des Handlungsprodukts werden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, die erarbeiteten Handlungsprodukte zu bewerten und verbal oder nonverbal konstruktive Rückmeldung zu geben. Hierbei kommen verschiedene Methoden (z. B. Ampelmethode) und auch Feedbackbögen zum Einsatz.
Abschließend werden je nach Thema interkulturelle Fragen und kulturelle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede angesprochen. Diese Impulse regen zur Reflexion, zum Transfer und Diskussion im Unterricht an.



Besondere Inhalte (hier: Portfolio) (Abb. 22)

Einige der Handlungsprodukte werden im Portfolio dokumentiert und separat abgeheftet. Das Portfolio dient der Dokumentation der individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Als aussagekräftiges Dokument zur Selbst- und Fremdreflexion kann es die Leistungsbeurteilung sowie Notengebung unterstützen oder eine Gesprächsgrundlage für Lernentwicklungsgespräch sein.
Neben Portfolioeinträgen sind Lern- und Arbeitstechniken, Übungen zur Aussprache, Mathematik und interkulturelles Lernen weitere besondere Inhalte.

Literatur

Efing, C. (2013). **Sprachförderung in der Sekundarstufe II**. In H. Schneider, M. Becker- Mrotzek, A. Sturm, S. Jambor-Fahlen, U. Neugebauer, C. Efing & N. Kernen (Hrsg.), Wirksamkeit von Sprachförderung (S. 75-81). Zürich: Fachhochschule Nordwestschweiz. Verfügbar unter http://www. mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_ Sprachfoerderung/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final.pdf [20.11.2018].

Efing, C. (2017). **Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde.** In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), Sprachbildung in der beruflichen Bildung (S. 249-269). Münster: Waxmann.

Göpferich, S. (1995). **Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation.** Tübingen: Narr.

Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. (2006). **Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 1, S. 21-39**.

ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2016a). **Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch.** Verfügbar unter http://www.isb.bayern.de/download/18189/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf [18.08.2019].

ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2016b). **Sprach- und Kommunikationskompetenz praxisnah ausbilden. Umsetzungshilfe zum Lehrplan Deutsch und zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch.** Verfügbar unter http://www.isb.bayern.de/download/21627/isb_sprach__und_kommunikationskompetenz_interaktiv.pdf [18.08.2019].

ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2017a). **Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen.** Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/19734/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf [18.08.2019].

ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2017b). **Kommunizieren und Handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen.** Verfügbar unter http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsintegration/berufsintegrationsvorklasse-bikv/ [18.08.2019].

ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2018). **Kommunizieren und Handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration.** Verfügbar unter http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsintegration/berufsintegrationsklasse-bik/ [18.08.2019].

Riedl, A. (2011). **Didaktik der beruflichen Bildung (2., komplett überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage).** Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Roche, J., Reher, J & Simic, M. (2012). **Focus on Handlung**. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Münster: Lit.

Roche, J. (2013). **Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik.** Tübingen: UTB basics.

Roche, J. & Finkbohner, A. (i.V. 2020). **Berufssprache Deutsch.**

Roche, J., Terrasi-Haufe, E. (Hrsg.) (2016). **DaZ fachfremd unterrichten 1./4. Klasse.** Augsburg: Auer.

Sogl, P. (2016). **Berufssprache Deutsch: Sprachliche und berufliche Integration verknüpfen! Pädagogische Führung.** Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 3, S. 105-108.

Terrasi-Haufe, E., Roche, J. & Riehl, C. M. (2017). **Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven.** In R. Freudenfeld, U. Gross-Dinter, T. Schickhaus & F. Feuser, (Hrsg.), In Sprachwelten übersetzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München 2015 (S. 157- 182). Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.

Terrasi-Haufe, E. & Miesera, S. (2016). **Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft".** bwp, 6, S. 19-23.

Terrasi-Haufe, E. (2017). **Rote Schorle oder roter Dativ? Sprachenlernen in der Unterrichtsinteraktion.** In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), Sprachbildung in der beruflichen Bildung (S. 155-178). Münster: Waxmann.

4.5 Bildung und Ausbildung: Wichtig für junge Geflüchtete, aber auch für den Arbeitsmarkt

Franziska Schreyer / Angela Bauer

Im Dezember 2017 waren gut 28.000 Auszubildende mit einer Staatsangehörigkeit der acht Hauptherkunftsländer der Geflüchteten in einer sozialversicherungspflichtigen beruflichen Ausbildung (alle Ausbildungsjahre). Im Juni 2019 waren es mehr als 40.000 Auszubildende (Bundesagentur für Arbeit 2018: 11 und 2020: 13).[1]
Diese Entwicklung ist wichtig für junge Geflüchtete, denn mit Ausbildung steigen nicht nur ihre Arbeitsmarkt-, sondern auch ihre aufenthaltsrechtlichen Chancen. Bedeutsam ist diese Entwicklung aber auch für Wirtschaft, Verwaltung und Gesellschaft, denn der Arbeitsmarkt benötigt die berufliche Integration auch von Eingewanderten mit Fluchthintergrund. Schulen leisten hier einen wichtigen Beitrag. Dies wird im Folgenden – mit Verweisen auf weiterführende Quellen – näher ausgeführt.

Ausbildung erhöht die Arbeitsmarktchancen

Auf dem deutschen Arbeitsmarkt haben Menschen mit einer beruflichen Ausbildung generell gute Beschäftigungs- und Verdienstchancen. So sind sie selten arbeitslos, wie ein IAB-Bericht zeigt: Im Jahr 2018 betrug die Arbeitslosenquote aller Erwerbspersonen mit Abschluss einer Lehre oder Fachschule 3 Prozent. Bei den Erwerbspersonen ohne Abschluss betrug sie 17 Prozent (Röttger/Weber/Weber 2019: 3). Eine andere Studie des IAB (Seibert/Wydra-Somaggio 2017) belegt: Nach der Ausbildung verläuft der Berufseinstieg meist reibungslos, auch wenn es je nach Beruf Unterschiede gibt. Ein relativ hohes Risiko von Arbeitslosigkeit haben z. B. Absolventinnen und Absolventen im Maler- und Lackiererhandwerk, in der Kfz-Technik, der Logistik, der Gastronomie oder im Verkauf, ein niedriges Risiko Absolventinnen und Absolventen in der Pflege, bei Banken und in der öffentlichen Verwaltung. Betrachtet über das ganze Erwerbsleben, verdient eine Person mit Ausbildung im Durchschnitt fast eine Viertel Mio. Euro mehr als jemand ohne Ausbildung und ohne Abitur, so eine weitere IAB-Studie (Schmillen/Stüber 2014).

Ausbildung erhöht also die Arbeitsmarktchancen, auch von Geflüchteten. Ausbildung kann kurz-, mittel- und langfristig aber auch die aufenthaltsrechtlichen Chancen von Geflüchteten verbessern. Das wird im nächsten Abschnitt für Geflüchtete mit Schutz- oder Duldungsstatus kurz skizziert.

Ausbildung erhöht die aufenthaltsrechtlichen Chancen Geflüchtete mit Schutzstatus: Bessere Chancen auf Niederlassungserlaubnis

Bis Juli 2016 erhielten nach dem Grundgesetz anerkannte Asylberechtigte oder nach der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannte Flücht-

linge eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre und bei andauernden Schutzgründen anschließend die unbefristete Niederlassungserlaubnis. Das im August 2016 in Kraft getretene Integrationsgesetz mit seinem Prinzip des Förderns und Forderns bindet den unbefristeten Aufenthaltstitel seither an weitere, in § 26 des Aufenthaltsgesetzes festgehaltene Bedingungen: Asylberechtigte, anerkannte Flüchtlinge oder Resettlement-Flüchtlinge (Baraulina/Bitterwolf 2018) können nach fünf Jahren Aufenthalt die Niederlassungserlaubnis erhalten, wenn sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen (subsidiär Schutzberechtigte sind in § 26 Aufenthaltsgesetz ausgeschlossen). Dazu zählen unter anderem ausreichender Wohnraum, Sprachkompetenz in Deutsch (Sprachniveau A2) und die überwiegend eigenständige Sicherung des Lebensunterhalts. Wird der Unterhalt weit überwiegend selbst gesichert und die deutsche Sprache beherrscht (Sprachniveau C1), ist die Niederlassung bereits nach drei Jahren möglich.

All dies wird durch eine laufende oder abgeschlossene Ausbildung unterstützt: Die Einbindung in berufliche Schulen und in das Erwerbsleben fördert die Kompetenz in Deutsch. Ein stabiles Einkommen als (angehende) Fachkraft kann es ermöglichen, Wohnraum und Lebensunterhalt (weitgehend) selber zu finanzieren.

Geflüchtete mit Duldungsstatus: Ausbildungsduldung und Aufenthaltserlaubnis als Fachkraft

Geflüchtete mit Duldungsstatus sind Menschen ohne Aufenthaltserlaubnis, die – oft nach abgelehntem Asylantrag – eigentlich ausreisen müssten (§ 60a und § 60b Aufenthaltsgesetz). Etwa wegen Krieg im Herkunftsland, unterbrochenen Verkehrswegen oder fehlenden Personendokumenten wird ihre Abschiebung vorläufig ausgesetzt und ihr Aufenthalt in Deutschland „geduldet". Rund 60 Prozent dieser Menschen sind jünger als 30 Jahre. Zum Stichtag 31.12.2018 lebten 108.570 Menschen im Alter bis 29 Jahre in Deutschland, die einen Duldungsstatus hatten (vgl. Tabelle).

Tabelle 7: Personen mit aktuellem Duldungsstatus*

Jahr	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Anzahl	**85.344**	**94.508**	**113.221**	**155.308**	**153.047**	**166.068**	**180.124**
dav. <30 Jahre	**46.390**	**52.055**	**64.295**	**93.622**	**91.619**	**99.742**	**108.570**

*Bestandsdaten des Ausländerzentralregisters AZR zum 31.12. des jeweiligen Jahres.
Quelle: Bundestags-Drucksachen 17/12457, 18/1033, 18/3987, 18/7800, 18/11388, 19/633 und 19/8258.

Eine betriebliche Ausbildung scheitert bei jungen Menschen mit Duldung teils daran, dass die Ausländerbehörde vor Ort im bestehenden rechtlichen Rahmen keine Beschäftigungserlaubnis erteilt. Dabei scheinen Ausländerbehörden teils unterschiedlich zu handeln, wie IAB-Studien darlegen (Schreyer/Bauer/Kohn 2015; Bauer/Schreyer 2019). Die Folge können regional ungleiche Chancen sein, für junge Menschen mit Duldung wie auch für Betriebe, die Auszubildende suchen.
Eine weitere Ungleichheit im Zugang zu Ausbildung wurde im Herbst 2015 institutionalisiert: Seither sind junge „Geduldete" aus als sicher definierten Herkunftsländern (Anlage II zu § 29a Asylgesetz) von betrieblicher Ausbildung ausgeschlossen, wenn ihr nach dem

31.08.2015 gestellter Asylantrag abgelehnt wurde. Seit August 2019 sind darüber hinaus junge Menschen, denen eine „Duldung für Personen mit ungeklärter Identität" (§ 60b Aufenthaltsgesetz) erteilt wird, von betrieblicher Ausbildung ausgeschlossen.

Können junge Menschen eine Ausbildung aufnehmen, ist unter bestimmten Voraussetzungen eine Duldung für die gesamte Dauer der Ausbildung möglich („Ausbildungsduldung"; § 60c Aufenthaltsgesetz). Erlauben Ausländerbehörden die Ausbildung und nutzen sie die Ausbildungsduldung, erteilen sie nach Ausbildungsabschluss zur Stellensuche eine Duldung von sechs Monaten und für eine qualifizierte Beschäftigung eine Aufenthaltserlaubnis von (zunächst) zwei Jahren („3+2-Regelung"; § 18a und § 60a sowie § 60c Aufenthaltsgesetz). Auch hier werden ausreichender Wohnraum und Deutschkenntnisse vorausgesetzt.

Aufenthaltserlaubnis für gut integrierte junge Menschen mit Duldungsstatus

Eine ähnliche Möglichkeit des Wechsels aus der Duldung in eine Aufenthaltserlaubnis wurde bereits 2011 mit dem § 25a Aufenthaltsgesetz geschaffen. Dieser richtet sich an gut integrierte Menschen mit Duldung im Alter bis 20 Jahre, die seit mindestens vier Jahren im Bundesgebiet leben. Eine laufende oder abgeschlossene Ausbildung kann von den zuständigen Ausländerbehörden als Indikator für gelingende Integration gewertet werden.

Ausbildung kann Daueraufenthalt bis hin zur Einbürgerung unterstützen

Nach fünf Jahren Aufenthalt (mit Aufenthaltserlaubnis bzw. Aufenthaltstitel allgemein) können auch für (ehedem) „Geduldete" die unbefristete Niederlassungserlaubnis oder die „Erlaubnis zum Daueraufenthalt – EU" möglich werden (§ 9 und § 9a Aufenthaltsgesetz). Nach acht Jahren Aufenthalt können vormals „Geduldete" sowie Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge mit unbefristetem Aufenthaltstitel die deutsche Staatsbürgerschaft beantragen. Eine der Voraussetzungen für einen positiven Bescheid ist die eigenständige Sicherung des Lebensunterhalts (§ 10 Staatsangehörigkeitsgesetz). Eine berufliche Ausbildung ist für Geflüchtete also auch auf lange Sicht wichtig. Wichtig ist die Ausbildung von Geflüchteten aber auch für den Arbeitsmarkt.

Der Arbeitsmarkt benötigt Einwanderung aus Ländern außerhalb der EU

Der Arbeitsmarkt in Deutschland floriert trotz Eintrübungen nach wie vor, im dritten Quartal 2019 wurden 1,36 Millionen offene Stellen gezählt (Kubis 2019). Ende September 2019 waren gut 53.000 gemeldete Ausbildungsstellen unbesetzt (Bundesagentur für Arbeit 2019: 3). Auch bei zunehmender Digitalisierung ist kaum davon auszugehen, dass der Fachkräftebedarf insgesamt sinkt. Sinken wird einer IAB-Studie (Fuchs/Kubis/Schneider 2018) zufolge aber die Zahl der Menschen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen – aufgrund des in Zukunft zu erwartenden Bevölkerungsrückgangs und der Alterung in Deutsch-

land. Die Möglichkeiten, dem entgegenzusteuern, sind begrenzt. So ist die Erwerbsbeteiligung der Frauen und Älteren in Deutschland mittlerweile im internationalen Vergleich hoch und nur noch eingeschränkt zu steigern. Auch die Nachqualifizierung von Menschen ohne Ausbildung kann den Fachkräftebedarf alleine nicht decken.

Die Nettozuwanderung aus EU-Staaten nach Deutschland von seit 2013 jährlich rund 300.000 Menschen vor allem aus Süd-, Südost- und Osteuropa dürfte nach und nach zurückgehen. In der IAB-Studie wird dies mit zu erwartenden ökonomischen Aufholprozessen in diesen EU-Ländern begründet. Demografisch bedingt, wird darüber hinaus in der EU insgesamt der Anteil der jungen Bevölkerung sinken – es sind aber vor allem die Jungen, die migrieren.

Diese Entwicklungen dürften künftig die Einwanderung aus anderen EU-Staaten nach Deutschland abschwächen. „Will man dem langfristig prognostizierten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials wirksam entgegentreten, müsste deshalb eine weitere Zuwanderung verstärkt aus Staaten außerhalb der EU kommen“ – so resümieren Fuchs/Kubis/Schneider (2018: 6) ihre Studie und fokussieren dabei vor allem auf beruflich motivierte Zuwanderung aus Drittstaaten.

Schulen leisten einen wichtigen Beitrag

Um den Bedarf langfristig zu decken, braucht der Arbeitsmarkt in Deutschland also Fachkräfteeinwanderung aus Ländern außerhalb der EU; von dieser sollten möglichst auch die Herkunftsländer profitieren. Aber auch die fluchtbedingte Einwanderung birgt große Potenziale für den Arbeitsmarkt, vor allem bei den jungen Menschen. Diese bilden die deutliche Mehrheit in der jüngeren Fluchtmigration: Fast drei von vier Asylerstantragstellenden der Jahre 2015 bis 2018 waren jünger als 30 Jahre (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016, 2017, 2018, 2019). Der Arbeitsmarkt benötigt eine gute berufliche Qualifizierung der jungen Frauen und Männer, die mit unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen nach Deutschland geflohen sind und sich hier ein Leben aufbauen wollen. Die Schulen sind in diesem Kontext zentrale Akteure: Sie leisten Integrationsarbeit, die nicht nur ihren geflüchteten Schülerinnen und Schülern zugutekommt, sondern auch der Fachkräftesicherung und dem Arbeitsmarkt in Deutschland.

Hinweis: Der Artikel spiegelt den Stand Februar 2020 wider.

Anmerkungen

1 Bundesweite Daten zur schulischen beruflichen Ausbildung von Geflüchteten liegen nicht vor.

Literatur

Baraulina, Tatjana; Bitterwolf, Maria (2018): **Resettlement in Deutschland – was leistet das Aufnahmeprogramm für besonders schutzbedürftige Flüchtlinge?** BAMF-Kurzanalyse Nr. 4.

Bauer, Angela; Schreyer, Franziska (2019): **Ausländerbehörden und Ungleichheit: Unklare Identität junger Geflüchteter und der Zugang zu Ausbildung. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie**, Heft 1, S. 112–142.

Bundesagentur für Arbeit (2019): **Ausbildungsmarktbilanz 2018/2019. Entwicklung zum Bewerbermarkt setzt sich fort – Herausforderungen bleiben. Presseinfo Nr. 33** vom 30.10.2019.

Bundesagentur für Arbeit - **Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2020): Arbeitsmarkt kompakt: Fluchtmigration.** Januar 2020. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit - **Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2018): Arbeitsmarkt kompakt: Fluchtmigration**. September 2018. Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016): **Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration.** Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2017): **Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration.** Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2018): **Das Bundesamt in Zahlen 2017. Asyl, Migration und Integration.** Nürnberg.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2019): **Das Bundesamt in Zahlen 2018. Asyl, Migration und Integration.** Nürnberg.

Fuchs, Johann; Kubis, Alexander; Schneider, Lutz (2018): **Die deutsche Wirtschaft braucht künftig mehr Fachkräfte aus Drittstaaten.** In: IAB-Forum, 17.05.2018.

Kubis, Alexander (2019): IAB-Stellenerhebung 3/2019: **Leichter Rückgang bei der Personalnachfrage.** In: IAB-Forum 12. November 2019

Röttger, Christof; Weber, Brigitte; Weber, Enzo (2019): **Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Aktuelle Daten und Indikatoren**. Nürnberg.

Schmillen, Achim; Stüber, Heiko (2014): **Lebensverdienste nach Qualifikation: Bildung lohnt sich ein Leben lang.** IAB-Kurzbericht Nr. 1.

Schreyer, Franziska; Bauer, Angela; Kohn, Karl-Heinz P. (2015): **Betriebliche Ausbildung von Geduldeten: Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance.** IAB-Kurzbericht Nr. 1.

Seibert, Holger; Wydra-Somaggio, Gabriele (2017): **Berufseinstieg nach der betrieblichen Ausbildung: Meist gelingt ein nahtloser Übergang.** IAB-Kurzbericht Nr. 20.

4.6 „Bildungspolitik ist Ländersache“ – Flüchtlingspolitik auch?! Ausländerrechtliche Rahmenbedingungen für den Übergang Schule – Beruf

Sabine Reiter

Asylpolitik wird sowohl von internationalen Verträgen wie auch europäischen Richtlinien beeinflusst. Die globalen Entwicklungen haben Auswirkungen auf die Flüchtlingspolitik der Bundesrepublik Deutschland, deren Umsetzung den Bundesländern obliegt. In den Regierungsbezirken und Kommunen vor Ort setzen die zuständigen Behörden die Vorgaben um.

Das Ausländerrecht ist eine Sammlung verschiedener Gesetze, Rechtsverordnungen und völkerrechtlicher Abkommen, die Ausländer/-innen betreffen. Dazu zählen insbesondere:

- Genfer Flüchtlingskonvention (GFK)
- Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), EU-Aufnahmerichtlinie
- Dublin-III-Verordnung
- Grundgesetz (GG)
- Aufenthaltsgesetz (AufenthG), Asylgesetz (AsylG)
- Sozialgesetzbücher (SGBs), Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG)
- Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG)
- Beschäftigungsverordnung (BeschV)

Bundesgesetze können durch Ländererlasse konkretisiert werden. Während der Projektlaufzeit des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ gab es folgende ausländerrechtliche Gesetzesänderungen, die für den Übergang Schule – Beruf relevant sind:

in Kraft seit	Name	Bezug
01.08.2015	Gesetz zur Neubestimmung des Bleiberechts und der Aufenthaltsbeendigung (AufenthG)	Bund
24.10.2015	Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz (Asylpaket I)	Bund
01.01.2016	25. BAföG-Änderungsgesetz	Bund
05.02.2016	Datenaustauschverbesserungsgesetz (Asylpaket II)	Bund
17.03.2016	Gesetz zur Einführung beschleunigter Asylverfahren (Asylpaket II)	Bund
06.08.2016	Integrationsgesetz	Bund

01.09.2016	Innenministerielles Schreiben (IMS) zu Beschäftigung und Berufsausbildung von Asylbewerbern und Geduldeten	Bayern
19.12.2016	Hinweise des StMI zum IMS vom 01.09.2016	Bayern
27.01.2017	Hinweise des StMI zum IMS vom 01.09.2016	Bayern
23.05.2017	Kabinettsbeschluss der Bayerischen Staatskanzlei zu Beschäftigung und Berufsausbildung von Asylbewerbern und Geduldeten	Bayern
29.07.2017	Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht	Bund
03.08.2017	Hinweise des StMI zur Ermessensentscheidung bei Beschäftigungserlaubnissen	Bayern
23.08.2018	IMS ergänzend zum IMS vom 01.09.2016	Bayern
04.03.2019	IMS zu Beschäftigung und Berufsausbildung von Asylbewerbern und Geduldeten (löst IMS vom 01.09.2016 auf)	Bayern
04.03.2019	IMS zur Erteilung einer Ermessensduldung im Vorfeld der künftigen Beschäftigungsduldung	Bayern
12.07.2019	Gesetz zur Entfristung des Integrationsgesetzes	Bund
18.07.2019	Gesetz gegen illegale Beschäftigung und Sozialleistungsmissbrauch	Bund
01.08.2019	Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetz	Bund
06.08.2019	Verordnung zur Änderung der Verordnung zum Integrationsgesetz und der Beschäftigungsverordnung	Bund
09.08.2019 (vorbehaltlich Absätze 2-6)	Zweites Gesetz zur Verbesserung der Registrierung und des Datenaustausches zu aufenthalts- und asylrechtlichen Zwecken	Bund
21.08.2019	Zweites Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht (Geordnete-Rückkehr-Gesetz)	Bund
01.09.2019	Drittes Gesetz zur Änderung des Asylbewerberleistungsgesetzes	Bund
10.12.2019	IMS zu Beschäftigung und Berufsausbildung von Asylbewerbern und Geduldeten (löst IMS vom 04.03.2019 auf)	Bayern
01.01.2020	Gesetz über Duldung bei Beschäftigung und Ausbildung	Bund
01.03.2020	Fachkräfteeinwanderungsgesetz	Bund

Auf den Arbeitstagungen des Modellprojekts wurde von der Autorin regelmäßig ein Überblick über diese Neuerungen gegeben. Der Input dazu wurde im bayerischen IvAF-Netzwerk BAVF II (Beratung und Arbeitsmarktvermittlung für Flüchtlinge) aufbereitet. Das Projekt BAVF II wird im Rahmen der ESF-Integrationsrichtlinie Bund im Handlungsschwerpunkt „Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen (IvAF)“ durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert.

IvAF-Schulungen an bayerischen Berufs(fach)schulen

Über den Erfahrungsaustausch im Modellprojekt wurde deutlich, dass Lehrkräfte und die sozialpädagogischen Fachkräfte Bedarf an vertieftem

Wissen zu ausländerrechtlichen Grundlagen haben. Hierzu wurden die bundesweit einheitlichen IvAF-Schulungen für Agenturen für Arbeit und Jobcenter zu einem Schulungskonzept für Berufsschulen verändert. Von Oktober 2017 bis Mai 2018 führte die Autorin mit ihren BAVF II-Referenten/-innen insgesamt 63 IvAF-Schulungen an bayerischen Berufs- und Berufsfachschulen durch. An den Schulungen nahmen rund 800 Lehrkräfte und über 230 sozialpädagogische Fachkräfte aus 137 Schulen teil. Dazu kamen außerdem rund 115 Teilnehmer/-innen aus anderen Bereichen wie Ehrenamt, Arbeitsverwaltung und Jugendamt.

Ziel war die Vermittlung eines Überblicks über die unterschiedlichen Aufenthaltsstatus' für Geflüchtete vom Asylantrag bis zur Niederlassungserlaubnis, den jeweiligen Zugängen zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt und die damit verbundenen Herausforderungen für den Übergang Schule – Beruf. Über einen interaktiven Fachvortrag wurden die Grundlagen der aufenthalts- und ausländerbeschäftigungsrechtlichen Situation von Geflüchteten vermittelt und mit Erfahrungswerten und Einzelfällen ergänzt. Dieses Schulungsangebot steht bis Ende 2020 weiterhin allen bayerischen Berufs(fach)schulen kostenlos zur Verfügung.

Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte

Es ist kaum möglich, stets auf dem aktuellen Stand der ausländerrechtlichen Rahmenbedingungen zu sein. Chancen und Hürden – vom Asylverfahren über die Voraussetzung für die Erteilung einer Beschäftigungserlaubnis bis hin zur Bleibeperspektive – bestehen nicht nur für die Geflüchteten selbst, sondern auch für alle Beteiligten im Prozess der Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration. Deshalb schlagen wir als IvAF-Referenten/-innen folgende Handlungsempfehlungen vor:

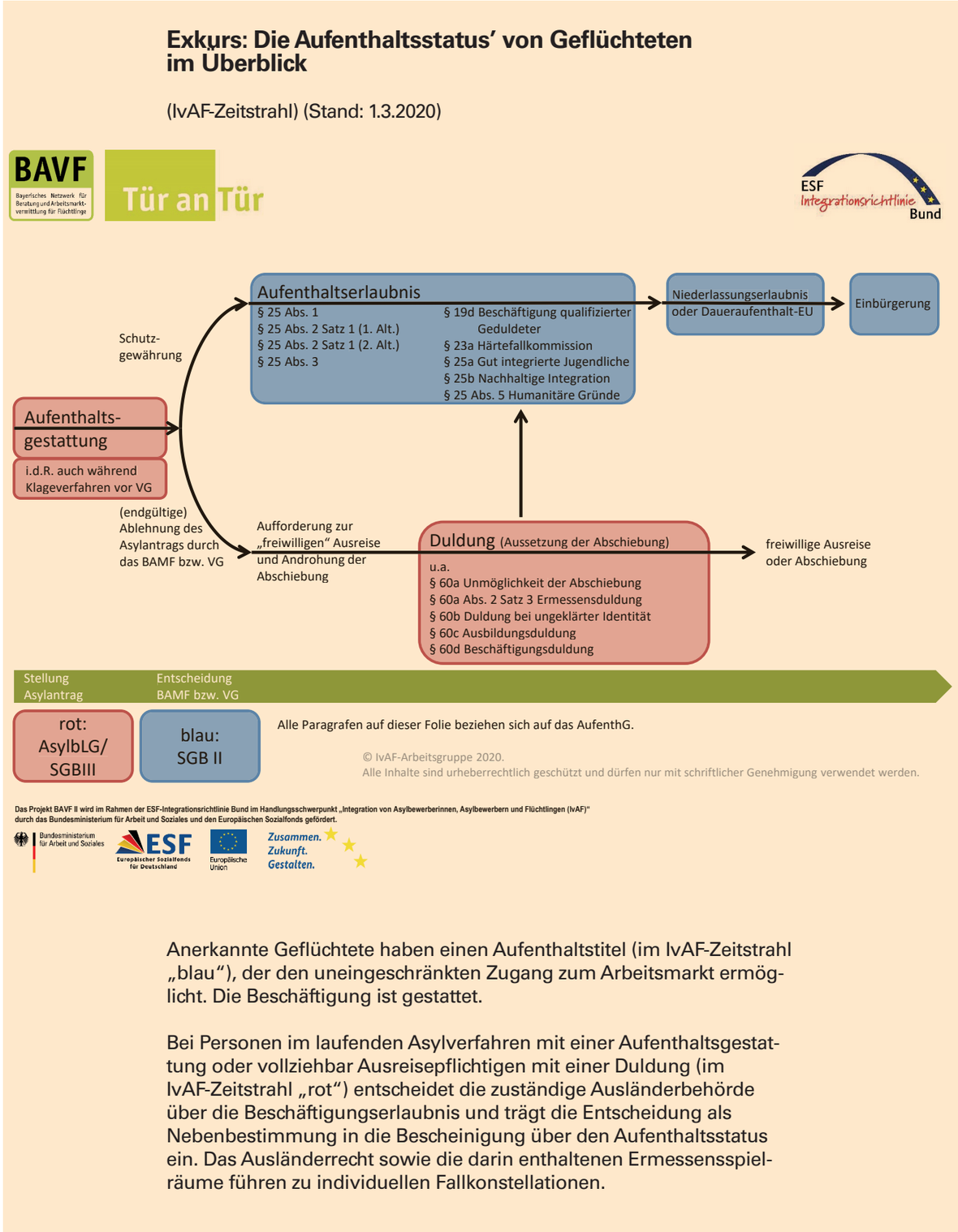
- Motivieren Sie Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund für weiterführende (Aus-)Bildungswege.
- Vernetzen Sie sich gut in Ihrer Region.
- Bleiben Sie untereinander im Erfahrungsaustausch und nehmen Sie Fortbildungsangebote wahr.
- Suchen Sie das Gespräch mit Behörden, Beratungsstellen, Betrieben und Unterstützern/-innen.
- Seien Sie im laufenden Schuljahr aufmerksam bei Statuswechsel Ihrer Schülerinnen und Schüler und empfehlen Sie, rechtzeitig eine Beratungsstelle aufzusuchen.

„Geduld kommt von Duldung" (20-jähriger Iraker, 2006)

Bleiben Sie geduldig

- mit den ausländerrechtlichen Rahmenbedingungen,
- mit den Schülerinnen und Schülern und Auszubildenden,
- mit den Sprach- und Integrationsfortschritten,

und nicht zuletzt mit sich selbst!



Anerkannte Geflüchtete haben einen Aufenthaltstitel (im IvAF-Zeitstrahl „blau"), der den uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht. Die Beschäftigung ist gestattet.

Bei Personen im laufenden Asylverfahren mit einer Aufenthaltsgestattung oder vollziehbar Ausreisepflichtigen mit einer Duldung (im IvAF-Zeitstrahl „rot") entscheidet die zuständige Ausländerbehörde über die Beschäftigungserlaubnis und trägt die Entscheidung als Nebenbestimmung in die Bescheinigung über den Aufenthaltsstatus ein. Das Ausländerrecht sowie die darin enthaltenen Ermessensspielräume führen zu individuellen Fallkonstellationen.

Abbildung 23

5 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

5.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Entwicklung der Berufsintegrationsklassen über die Projektlaufzeit	Seite 13
Abbildung 2:	Übergang in die Berufsausbildung	Seite 16
Abbildung 3:	Herkunftsländer der befragten Schülerinnen und Schüler	Seite 38
Abbildung 4:	Dauer des bisherigen Deutscherwerbs der befragten Schülerinnen und Schüler	Seite 39
Abbildung 5:	Bisherige Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler	Seite 40
Abbildung 6:	Aufenthaltsstatus der befragten Schülerinnen und Schüler	Seite 40
Abbildung 7:	Eckpunkte im Verlauf des Modellprojekts	Seite 46
Abbildung 8:	Beispielitem 1 aus dem Verfahren zur Erfassung der psychischen Befindlichkeit und motivationalen Voraussetzungen von jungen Geflüchteten	Seite 61
Abbildung 9:	Beispielitem 2 aus dem Verfahren zur Erfassung der psychischen Befindlichkeit und motivationalen Voraussetzungen von jungen Geflüchteten	Seite 62
Abbildung 10:	Beispiel für ein normbasiertes Testprofil	Seite 62
Abbildung 11:	Ausschnitt aus einem Feedback	Seite 63
Abbildung 12:	Zusammenspiel der beiden Lehrpläne im Bereich der Berufsintegrations(vor-)klassen	Seite 78
Abbildung 13:	Kapitel des Materialordners ‚Kommunizieren und Handeln – Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen'	Seite 80
Abbildung 14:	Kapitel des Materialordners ‚Kommunizieren und Handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration'	Seite 80
Abbildung 15:	Lernsituation	Seite 82
Abbildung 16:	Regieanweisungen	Seite 82
Abbildung 17:	Arbeit mit dem (Fach-)Wortschatz	Seite 83
Abbildung 18:	Integrierte Grammatik	Seite 83
Abbildung 19:	Methoden, Strategien und Arbeitstechniken	Seite 84
Abbildung 20:	Differenzierungsmöglichkeiten	Seite 84
Abbildung 21:	Feedback	Seite 85
Abbildung 22:	Besondere Inhalte (hier: Portfolio)	Seite 85
Abbildung 23:	Aufenthaltsstatus' von Geflüchteten im Überblick	Seite 95

5.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Die Klassenformen der Berufsintegration im Überblick	Seite 16
Tabelle 2:	Rücklauf der Befragungen zu allen 4 Erhebungszeitpunkten	Seite 34
Tabelle 3:	Anzahl von Schulen, Klassen und Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Klassenformen zum Schuljahresende des jeweils laufenden Schuljahres	Seite 35
Tabelle 4:	Anzahl von Schulen, Klassen und Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Klassenformen, die zum Schulhalbjahr des jeweils laufenden Schuljahres eingerichtet wurden	Seite 36
Tabelle 5:	Anzahl der Lehrkräfte, die am Ende der Schuljahre 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 und 2018/2019 in verschiedenen Formen der Berufsintegrationsklassen eingesetzt waren	Seite 37
Tabelle 6:	Prozentualer Anteil an Schülerinnen und Schülern in den jeweiligen Bildungsverläufen	Seite 42
Tabelle 7:	Ausländerrechtliche Gesetzesänderung während der Projektlaufzeit	Seite 92

6 Anhang

6.1 Eckpunkte des Modellprojektes

Projektlaufzeit	**Schuljahre 2015/2016 bis 2018/2019**
Exklusivsponsor	**vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.**
Projektleitung	**Manfred Bäuml (bis August 2018)** **Stefan Rieder (ab Oktober 2018)**
Modellschulen	**21 Berufsschulen in Bayern** **Oberbayern** Staatliche Berufsschule I Rosenheim Staatliche Berufsschule Altötting Staatliche Berufsschule Weilheim i. OB Staatliche Berufsschule Eichstätt Staatliche Berufsschule Dachau Städt. Berufsschule zur Berufsintegration München **Niederbayern** Staatliche Berufsschule Kelheim Staatliche Berufsschule Vilshofen a. d. Donau **Oberpfalz** Staatliche Berufsschule Schwandorf Staatliche Berufsschule Weiden i. d. Opf. **Oberfranken** Johann-Vießmann-Schule, Staatl. Berufsschule Hof – Stadt und Land Lorenz-Kaim-Schule, Staatl. Berufsschule Kronach **Mittelfranken** Staatliche Berufsschule II Ansbach Staatliche Berufsschule Erlangen Städt. Berufsschule 5 Nürnberg Städt. Berufsschule 11 Nürnberg **Unterfranken** Berufsschule I Aschaffenburg Franz-Oberthür-Schule Würzburg, Städt. Berufsschule I **Schwaben** Staatliche Berufsschule Höchstädt a. d. Donau Staatliche Berufsschule Mindelheim Staatliche Berufsschule Immenstadt i. Allgäu
Evaluation	**TUM School of Education (Prof. Alfred Riedl und Dr. Maria Simml)** **Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – ISB (Pippa Gschwind, Dr. Veronika Kron-Sperl, Caroline Magister, Dr. Bernd Schaal, Dr. Silke Schiffhauer)**
Wissenschaftlicher Beirat	**Prof. Dr. Philip Anderson,** OTH Regensburg **Sabine Reiter,** Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH **Prof. Dr. Alfred Riedl,** TUM School of Education **Prof. Dr. Jörg Roche,** Ludwig-Maximilians-Universität München **Dr. Franziska Schreyer, I**nstitut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) **Prof. Dr. Henrik Simojoki,** Otto-Friedrich-Universität Bamberg **Prof. Dr. Joachim Thomas,** Katholische Universität Eichstätt

Projektbeirat	**Klaus Beier, Bundesagentur für Arbeit** **Gudrun Brendel-Fischer,** Integrationsbeauftragte der Bayerischen Staatsregierung (bis Februar 2017: **Martin Neumeyer,** März 2017 – März 2018: **Kerstin Schreyer,** März 2018 – November 2018: **Mechthilde Witmann)** **Johannes Bronnhuber,** Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP) **Dr. Robert Geiger,** Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus **Christian Gohlisch,** Handwerkskammer für München und Oberbayern **Robert Günthner,** DGB Bayern **Prof. Dr. Konstantin Lindner,** Otto-Friedrich-Universität Bamberg **Dr. Karin Oechslein,** Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) **Dr. Christof Prechtl,** vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. **Maria Prem,** Landeshauptstadt München **Hubert Schöffmann,** IHK für München und Oberbayern **Eugen Turi,** Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration

6.2 Projektkalendar

Schuljahr 2015/16, 1. Projektjahr		
13.–15.07.2015 Herrsching am Ammersee	**1. Arbeitstagung**	• **Impulsreferat** **Prof. Dr. Philip Anderson,** Hochschule Regensburg: „Handlungsfelder bei der Beschulung von Asylbewerbern und Flüchtlingen an der Berufsschule“ • **Impulsstatement** **Dr. Christoph Prechtl,** vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. • **Workshops der Modellschulen**
21.09.2015 München	**1. Sitzung des wissenschaftlichen Beirats**	**Austausch zu aktuellen Themen aus dem Modellprojekt**
01.–02.10.2015 Landshut	**2. Arbeitstagung**	• **Impulsreferate** **Dr. Robert Geiger,** Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Leiter der Stabsstelle Flüchtlingsbeschulung: Integrationsklassen an der Berufsschule – Aktuelle Entwicklungen **Dr. Franziska Schreyer,** Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung: Betriebliche Ausbildung von Geduldeten – Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance **Michael Fleckenstein, Bildungsbüro Stadt Aschaffenburg:** Die Stadt als Kooperationspartner in Berufsintegrationsklassen – Beispiel Aschaffenburg • **Workshops der Modellschulen**
02.10.2015 Landshut	**Offizielle Auftaktveranstaltung**	• **Grußworte** **Georg Eisenreich,** Staatssekretär, Vorstandsvorsitzender der Stiftung Bildungspakt Bayern **Bertram Brossardt,** Hauptgeschäftsführer, vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. **Klaus Beier,** Geschäftsführer Arbeitslosenversicherung, Regionaldirektion Bayern der Bundesagentur für Arbeit
28.10.2015 München	**1. Projektbeiratssitzung**	**Information über den aktuellen Sachstand im Modellprojekt**
15.01.2016 München	**2. Sitzung des wissenschaftlichen Beirats**	**Austausch zum aktuellen Stand und zum weiteren Vorgehen im Modellprojekt**
03.02.2016 Schloss Schney	**3. Arbeitstagung**	• **Impulsreferate** **Prof. Dr. Jörg Roche,** Ludwig-Maximilians-Universität: Handlungsorientierung im Sprachunterricht • **weitere Vorträge** **Prof. Dr. Alfred Riedl, T**U München: Evaluation des Modellprojektes **Andreas Streinz,** Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Lehrplan für Berufsintegrationsklassen • **Kleingruppenarbeit und Austausch der Modellschulen**

16.–17.06.2016 Augsburg	**4. Arbeitstagung**	• **Vorträge** **Dr. Jörn Thielmann,** Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa, FAU Erlangen: Islam – Wertevermittlung – Radikalisierung **Dr. Robert Geiger,** Leiter der Stabsstelle zur Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Aktuelle Informationen zu den Berufsintegrationsklassen **Dr. Silke Schiffhauer, ISB,** **Prof. Dr. Alfred Riedl und Maria Simml,** TUM School of Education: Evaluation des Modellprojektes • **Ausarbeitung von Empfehlungen durch die Modellschulen**
24.06.2016 Höchstädt a. d. Donau	**Schulbesuch**	**Schulbesuch von Staatssekretär Georg Eisenreich, vbw-Hauptgeschäftsführer Bertram Brossardt und dem Vorsitzenden der Geschäftsführung der Regionaldirektion Bayern Dr. Markus Schmitz (Bundesagentur für Arbeit)**
14.07.2016 München	**3. Sitzung des wissenschaftlichen Beirats**	**Austausch zum aktuellen Stand und zum weiteren Vorgehen im Modellprojekt**
Schuljahr 2016/17, 2. Projektjahr		
17.–18.10.2016 Freising	**5. Arbeitstagung**	• **Vorträge** **Dr. Matthias Ostermann,** ISB: Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien unter CC-Lizenz **Sabine Reiter,** Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH: Neuerungen durch das Integrationsgesetz für den Übergang Schule – Beruf **Caroline Magister und Dr. Bernd Schaal,** ISB: Quantitative Evaluation (Nachlese und Weiterentwicklung) **Michael Münch,** Berufsschule Erlangen: Einblicke in die Flüchtlingssituation im Nordirak und mögliche Auswirkungen auf Deutschland • **Erstellung sprachsensibler Unterrichtsmaterialien** (Leitung: **Prof. Dr. Jörg Roche, Dr. Elisabetta Terrasi-Haufe, Martina Hoffmann, Andrea Neulinger, Petra Sogl)** • **Einblicke in die Arbeit ausgewählter Modellschulen**
29.11.2016	**2. Projektbeiratssitzung Dachau**	**Schulbesuch** an der Staatlichen Berufsschule Dachau

22.–23.02.2017 **Kloster Banz**	**Kongress** „Flucht nach Bayern – Wie gelingt Demokratieerziehung“ **(in Zusammenarbeit mit der Hanns-Seidel-Stiftung und dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst)**	• **Literarischer Impuls** Autorenlesung und Gespräch mit dem deutsch-türkischen Dichter **Nevfel Cumart** • **Statements und Gespräche** Erfahrungen von (Flucht-)Migranten, mit **Zabihullah Hamdard, Mahmoud Alhazaa, Ali Hasani, Haben Kidane, Said Rahimi, Mohammed Basir Gholami, Guuled Abdi Nuu** Demokratieerziehung als gemeinsame Aufgabe, mit **Mario Patuzzi,** Bildungssekretär des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) Bayern, **Dr. Christof Prechtl, stv.** Hauptgeschäftsführer der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., **Axel Möller,** Vorstandsvorsitzender des Kolping-Bildungswerks Bayern, **Dr. Harald Parigger,** Direktor der Landeszentrale für politische Bildungsarbeit • **Vorträge** **Prof. Dr. Bassam Tibi em.** Professor für internationale Beziehungen Georg-August-Universität Göttingen: Jugendliche Fluchtmigranten – Wie kann die Aneignung demokratischer Werte gelingen? **Dr. Tabea Kretschmann** Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: Wertebildungsprozesse und Vermittlung von Verfassungswerten im Unterricht **Muhittin Arslan,** Seminarrektor, 1. Vorsitzender des Bayerischen Netzwerks der Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte e.V. (LeMi): Praxis Demokratieerziehung • **Markt der Möglichkeiten**
10.04.2017 **München**	**4. Sitzung des wissenschaftlichen Beirats**	**Austausch zum aktuellen Stand und zum weiteren Vorgehen im Modellprojekt**
20.–21.06.2017 **Stein**	**7. Arbeitstagung**	• **Vorträge** **Sabine Reiter,** Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH: Aktuelle ausländerrechtliche Rahmenbedingungen für den Übergang Schule – Beruf **Dr. Robert Geiger und Sven Meyer-Huppmann,** Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Berufsintegrationsklassen – Aktuelle Situation und Ausblick **Prof. Dr. Philip Anderson,** Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg: Überlegungen zur interkulturellen Öffnung der Berufsschule **Petra Sogl,** ISB: Materialordner für BIK/V – Vorstellung und Einsatz im Unterricht • **Moderierter Austausch** zu aktuellen Herausforderungen bezüglich der Flüchtlingsbeschulung (mit Markus Kick, Schulpsychologe an der Staatlichen Schulberatungsstelle für Schwaben und am Beruflichen Schulzentrum Lindau) • **Workshop** zur systemische Organisationsberatung (Hermann Furthmeier) • **Austausch der Modellschulen**

Schuljahr 2017/18, 3. Projektjahr		
09.–10.10.2017 **Nürnberg**	**Sprachsensibler Mathematikunterricht in Berufsintegrationsklassen** **(in Zusammenarbeit mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung – ALP)**	• **Vorträge** **Frank Reinhold,** Technische Universität München: Sprachsensibler Fachunterricht – Ansätze und DaZ-Methoden im Mathematikunterricht **Dr. Sieglinde Waasmaier,** Ludwig-Maximilians-Universität München: Sprachvermittlung im Mathematikunterricht für Schüler mit Migrationshintergrund **Isabelle Bichler,** Staatliche Berufsschule Dachau: Modell des differenzierten Mathematikunterrichts nach Leistungsstand – Good-Practice-Beispiel **Alexander Kern,** Städtische Berufsschule 11 Nürnberg: Konkrete Mathematik – Good-Practice-Beispiel für Visualisierung **Anja Bräu,** Beraterin Mathe-Plus, Markus-Gottwalt-Schule Eschenbach: Mathematik sprachsensibel und kompetent unterrichten **Katja Bischoff,** Staatl. Berufsschule Aschaffenburg: Lerngebiet Mathematik im neuen BIK-Lehrplan – Umsetzungsbeispiele • **Workshops zur** Umsetzung des neuen Lehrplans im sprachsensiblen Unterricht (Frank Reinhold, Dr. Tatiana Neugebauer, Katja Bischoff)
12.–13.10.2017 **Kloster Roggenburg**	**8. Arbeitstagung**	• **Vorträge** **Christian Pownuk und Kristina Hensel,** Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Berufsintegrationsklassen: Aktuelle Situation und Ausblick **Sabine Reiter,** Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH: Aktuelle ausländerrechtliche Rahmenbedingungen für den Übergang Schule – Beruf **Corina Sperr-Baumgärtner,** ISB: Ziele finden und Unterstützung festlegen – Sonderpädagogische Unterstützungsmöglichkeiten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchthintergrund • **Kleingruppenarbeit der Modellschulen** zur Erstellung eines (schulspezifischen) Regel- und Wertesystems – Stand, Erfolge und Handlungsbedarf • **Überarbeitung der Empfehlungen durch die Modellschulen**
02.–03.05.2018 **Herrsching am Ammersee**	**9. Arbeitstagung**	• **Vorträge** **Dr. Robert Geiger,** Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Berufsintegrationsklassen: Aktuelle Situation und Ausblick **Jennifer Dietl,** Bayerisches Staatsministerium des Inneren und für Integration: Zentrale Ausländerbehörden in Bayern **Manfred Bäuml,** Stiftung Bildungspakt Bayern, **Kristina Hensel,** Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, **Martina Hoffmann,** ISB: Einsatz des Materialordners „Kommunizieren und Handeln“ in Berufsintegrationsvorklassen, Informationen zum geplanten zweiten Materialordner **Dr. Nadine Deinlein und Dr. Katrin Flogaus,** Europa Berufsschule Weiden: Projekt „Demokratie und Wahlen“ • **Vortrag, Workshop, Selbsterfahrung,** VaKE – Values and Knowledge Education, Erstellung von Texten für Dilemmasituationen (Prof. Dr. Alfred Weinberger, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz)

14.06.2018 München	**Schulleitertreffen**	• **Vorträge** **Dr. Robert Geiger,** Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Berufsintegrationsklassen – Aktuelle Situation und Ausblick **Manfred Bäuml,** Stiftung Bildungspakt Bayern: Umsetzungshilfen zum Lehrplan für Berufsintegrationsklassen (Materialordner „Kommunizieren und Handeln“) **Prof. Dr. Joachim Thomas** und **Franziska Pröller,** Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: Bildbasiertes nonverbales Verfahren zur Erfassung der psychischen Befindlichkeit und der motivationalen Voraussetzungen von jungen Geflüchteten – Grundlagen, aktueller Stand und Ausblick **Prof. Dr. Alfred Riedl,** TUM School of Education: Aktueller Stand und bisherige Ergebnisse der qualitativen Evaluation des Modellprojektes • **Austausch** zu erfolgreichen Konzepten und Projekten an den Modellschulen
Schuljahr 2018/19, 4. Projektjahr		
08.10.2018 Mühldorf a. Inn	**Vorstellung des Materialordners „Kommunizieren und Handeln II“**	• **Grußworte** **Wolfgang Gaigl,** Schulleiter der Berufsschule I Mühldorf am Inn **German Denneborg,** Leiter der Abteilung Berufliche Schulen, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus **Karin Oechslein,** Direktorin des ISB **Ralf Kaulfuß,** Geschäftsführer der Stiftung Bildungspakt Bayern • **Vortrag zur Einführung des Materialordners** (**Prof. Dr. Jörg Roche**, Institut für Deutsch als Fremdsprache, LMU München) • **Unterrichtsbeispiel** (**Martina Hoffmann**, ISB)
12.11.2018 München	**10. Arbeitstagung**	• **Vorträge** **Philipp Pacius und Kristina Hensel,** Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Berufsintegrationsklassen – Aktuelle Situation und Ausblick **Maria Simml, TUM School of Education** **Pippa Gschwind, ISB** **Dr. Veronika Kron-Sperl, ISB:** Vorstellung der quantitativen und qualitativen Evaluation **Prof. Dr. Henrik Simojoki, Otto-Friedrich-Universität Bamberg:** Religion und Werte im Unterricht der Berufsintegrationsklassen **Sabine Exner-Krikorian,** Eugen-Biser-Stiftung: Modellprojekt „Interreligiöse Sprachfähigkeit“ • **Erfahrungsaustausch** der Modellschulen
10.04.2019 Neumarkt	**11. Arbeitstagung**	• **Vorträge** **Kristina Hensel,** Stabsstelle Flüchtlingsintegration im Bildungsbereich, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Berufsintegrationsklassen: Aktuelle Situation und Ausblick **Prof. Dr. Joachim Thomas und Franziska Pröller,** Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: Erfassung der psychischen Befindlichkeit und motivationalen Voraussetzungen jugendlicher Flüchtlinge an beruflichen Schulen • **Überarbeitung der Empfehlungen durch die Modellschulen**

11.07.2019	**Abschlussveranstaltung**	• **Grußworte** **Eric Fincks,** Schulleiter der Berufsschule für Berufsintegration München **Anna Stolz,** Staatssekretärin, Vorstandsvorsitzende der Stiftung Bildungspakt Bayern **Bertram Brossardt,** Hauptgeschäftsführer, vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. • **Gesprächsrunde** **Anna Stolz,** Staatssekretärin **Bertram Brossardt,** Hauptgeschäftsführer: der vbw-Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. **Beatrix Lautenbacher,** Fachbereichsleiterin Markt und Integration Erwachsene, Vertretung des Geschäftsführers Operativ der RD Bayern, Bundesagentur für Arbeit **Nawar Rubaie,** Schülerin an der Berufsschule für Berufsintegration **Ferdous Rasuli,** Schüler an der Berufsschule für Berufsintegration **Stefani Eisenmann,** Lehrerin an der Berufsschule für Berufsintegration

6.3 Zentrale Projektergebnisse im Überblick

- Materialordner **„Kommunizieren und Handeln: Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen“**; online abrufbar unter: http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsvorbereitung-und-integration/berufsintegrationsvorklasse-bikv/

- Materialordner **„Kommunizieren und Handeln II: Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration“**; online abrufbar unter: http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/berufsvorbereitung-und-integration/berufsintegrationsklasse-bik/

- **Quantitative Evaluation durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)**; online abrufbar unter: https://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge/

- **Qualitative Evaluation durch die TUM School of Education (Prof. Dr. Alfred Riedl)**; online abrufbar unter: https://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge/

- Bäuml, M., Denneborg, G., Männlein, U. (2017): **Flucht nach Bayern: Wie gelingt Demokratieerziehung? Beschulung von Asylsuchenden und Fluchtmigranten: Berufliche Schulen stellen sich der Herausforderung. Dokumentation einer gemeinsamen Tagung der Hanns-Seidel-Stiftung e.V., des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst sowie der Stiftung Bildungspakt Bayern. Bildungszentrum Kloster Banz, 22. – 23. Februar 2017 München**: Hanns-Seidel-Stiftung; online abrufbar unter: https://perspektive-beruf-bayern.de/flucht-nach-bayern-wie-gelingt-demokratieerziehung/

- **Projektbelgleitend entstandene Materialien der Modellschulen**; online abrufbar unter: https://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge/

6.4 Autorenverzeichnis

Anderson, Dr. Philip, Professor an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg

Bäuml, Manfred, Leiter des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ bei der Stiftung Bildungspakt Bayern (bis August 2018), Mitarbeiter in der Bayerischen Staatskanzlei

Bauer, Angela, Doktorandin am Zentralinstitut für Regionenforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Gschwind, Pippa, wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB)

Hoffmann, Martina, Mitarbeiterin am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB)

Kron-Sperl, Dr. Veronika, wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB)

Pröller, Franziska, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Psychologische Diagnostik und Interventionspsychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Reiter, Sabine, Dipl.-Päd. (univ.), Mitarbeiterin bei Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH

Riedl, Dr. Alfred, Professor an der Technischen Universität München, Leitung des Arbeitsbereichs Berufliche Bildung am Lehrstuhl Didaktik der Mathematik

Roche, Dr. Jörg, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wissenschaftlicher Direktor der Deutsch-Uni Online (DUO) und Direktor des Internationalen Forschungszentrums Chamisso (IFC)

Schreyer, Dr. Franziska, Mitarbeiterin am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)

Simml, Dr. Maria, Mitarbeiterin an der TUM School of Education der Technischen Universität München (bis August 2019)

Simojoki, Dr. Henrik, Professor für evangelische Theologie an der Humboldt-Universität Berlin (vormals Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Thomas, Dr. Joachim, Professor für Psychologische Diagnostik und Interventionspsychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Stiftung Bildungspakt Bayern
c/o Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht und Kultus

Jungfernturmstraße 1
80333 München
Tel. 089 2186-2091
Fax 089 2186-2833
bildungspakt-bayern.de