

**Geflüchtete und die berufliche Bildung. Analyse und Empfehlungen
für die Fortentwicklung der Berufsintegrationsklassen (BI-Klassen) in
Bayern**

Prof. Dr. Philip Anderson

OTH REGENSBURG

Gutachten für das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus

Mai 2020

Zielsetzung

Das vorliegende Gutachten hat folgendes Ziel: Es soll einen Überblick über die Entwicklung in den Berufsintegrationsklassen für Geflüchtete (BI-Klassen) in Bayern geben. Der Verfasser hat im Jahr 2016 eine Studie im Auftrag des Referats für Bildung und Sport der LHS München zum Thema Förderung von Geflüchteten in den BI-Klassen, mit einer Analyse und einer Reihe von Empfehlungen, vorgelegt.¹

Dieses Gutachten knüpft insofern daran, als dass einige Erkenntnisse aus der Erhebung ab Herbst 2019 in Bayern, mit einer Auswertung der aktuellen Forschung zusammengefügt werden, um auf der empirischen Grundlage Thesen und Empfehlungen zu formulieren. Da es sich um ein Gutachten und keine umfassende Studie handelt, werden die Bestandsaufnahme und die Analyse bewusst knapp gehalten.

Vorgehensweise

Das Gutachten basiert auf einer empirischen Erhebung an vier Berufsschulen in Bayern, zwei in München und zwei im ostbayerischen Raum und einer Auswertung der relevanten Literatur zum Thema. Die Erhebung wurde in Absprache mit dem Bayerischen Ministerium für Unterricht und Kultus im Herbst 2019 und Frühjahr 2020 durchgeführt. Interviews mit Schulpersonal, teilnehmende Beobachtung in den Klassen, Diskussionsrunden mit auf dieser Thematik spezialisierten Kollegen/innen in der Münchner Stadtverwaltung sowie eine Auswertung der aktuellen Literatur und Studien zur beruflichen Bildung für junge Geflüchteten bilden die empirische und theoretische Grundlage für die Ausführungen.

Die Empirie wurde um eine transnationale Dimension ergänzt. Während eines dreiwöchigen Forschungsaufenthalts in Großbritannien im Herbst 2019 wurden Interviewpartner/innen aus verschiedenen Bereichen zur Bildungs- und beruflichen Integration von Geflüchteten in Großbritannien befragt. Diese Erhebung wurde in Südlondon, in Yorkshire, Northumbria sowie in Dundee, Schottland in Form von 13 Interviews und Gruppendiskussionen mit Experten/innen, Basisinitiativen, Juristen/innen und Vertretern/innen der Kommunalverwaltung durchgeführt. Anschließend fand eine Auswertung sowohl der Ergebnisse und Interviews als auch der relevanten, auf Großbritannien bezogenen, Literatur statt.

Durch den transnationalen Vergleich konnten zum einen wertvolle komparative Einblicke in die jeweilige Integrationspraxis, in die berufliche Bildung und den Arbeitsmarkt gewonnen werden. Kollegen/innen in Verwaltung und Praxis in Großbritannien zeigten sich sehr interessiert, mehr über die Erfahrungen im Bereich der Ausbildungsintegration und Zugang zum Arbeitsmarkt von Geflüchteten in Bayern zu erfahren.

Gewisse komparative Erkenntnisse aus den Erfahrungen in Großbritannien bieten umgekehrt Anregungen für eine zukunftsorientierte Fortführung der arbeitsmarktintegrativen Praxis in Bezug auf die Zielgruppe in Bayern/Deutschland. Darauf wird an entsprechenden Stellen dieses Gutachtens hingewiesen. Aus der Sicht des Verfassers haben sowohl die Analyse als auch die Empfehlungen Relevanz für die Förderung nicht nur von Geflüchteten, sondern von etlichen Gruppen von Neuzugewanderten allgemein.

¹ Anderson, Philip: „Lass mich endlich machen!“ Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF). LHS München (RBS). 2016.

Erkenntnisse

Teil I Die Situation von Geflüchteten in GB	S. 3
Teil II Pädagogisches und Zugang zur Ausbildung/Arbeit	S. 5
Teil III Strukturelle Aspekte. Bildungs- und Sozialpolitik/Politik	S. 11
Ausblick	S. 15
Teil IV Zusammengefasst: Empfehlungen	S. 17
Literaturverzeichnis	S. 19

Teil I Die Situation von Geflüchteten in GB

Einleitend soll kurz auf eine strukturelle Besonderheit in Großbritannien in Bezug auf die Bereitstellung von sozialen und Bildungsdienstleistungen eingegangen werden. *Viele Dienste und Formen der Unterstützung werden durch den „voluntary sector“ und nicht in Form von „statutory services“ angeboten*, d. h. nicht als Regeldienste durch die Zentralregierung oder der Kommune. Im Zuge der Austeritätspolitik der letzten zehn Jahre im Vereinigten Königreich sind aber (jedoch) viele Angebote im sozialen Sektor und auch im Bildungsbereich Opfer von Kürzungen gewesen – vom bekannten *Sure Start* Programm (eine Art außerschulische Förderung, dem Hortsystem ähnlich) bis zur Streichung der Subventionen für unzählige Projekte der Berufsbildung und Arbeitsmarktintegration für Arbeitslose und für Geringqualifizierte.²

In Bezug auf die Zielgruppe Geflüchtete im Asylverfahren als *Asylum seekers* bedeutet dies, dass es vom Zufall der regionalen Besonderheiten abhängt, ob Unterbringung, Zugang zu sozialen Dienstleistungen über die Sozialhilfe hinaus oder gar Schulbesuch für die Kinder gewährleistet sind. Stadtteilinitiativen, caritative Zusammenschlüsse auf Spendenbasis und (sozial-)politisch engagierte ehrenamtliche Gruppen spielen eine oft entscheidende Rolle, um soziale Teilhabe und Zugang zur Bildung und zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Darüber hinaus muss zwischen zwei Gruppen und Geflüchteten in Großbritannien unterschieden werden. Es gibt die Geflüchteten im Rahmen des *Resettlement* Programms der Vereinten Nationen. Die Regierung unter David Cameron verpflichtete sich 20.000 anerkannten Geflüchteten auf dem Höhepunkt der Flüchtlingszuwanderung 2015-16 aufzunehmen. Diese Aufnahmepolitik wurde aber seitdem – mit Ausnahme von Schottland – auf den britischen Inseln sehr schleppend umgesetzt. Als *Resettlement Refugees* erhalten die Betroffenen u. a. Hilfen, um Wohnraum zu finden, die Sprache zu lernen sowie generell eine sozialpädagogische Unterstützung bei der Bewältigung der gesellschaftlichen Eingliederung. Oft erhalten sie zudem Unterstützung, um ihre ausländischen Abschlüsse anerkennen zu lassen, damit sie den qualifizierten Zugang zum Arbeitsmarkt erreichen können.

² Vgl. Seabrook, Jeremy: *Cut Out. Living without Welfare*. London 2016, und Cooper, Vickie/Whyte, David: *The Violence of Austerity*. London 2017.

Diese Gruppe ist, wie erwähnt, sehr klein. Ansonsten kommen Geflüchtete ins Vereinigte Königreich als *Asylum Seekers*. Die Zugangswege zu den britischen Inseln werden restriktiv gehandhabt (siehe den „Dschungel“ bei Calais), die Anerkennungsquoten im Asylverfahren gering und abgelehnte Asylbewerber/innen sehen sich, wie generell viele Migranten/Migrantinnen nach Großbritannien, einer „*hostile environment*“ (Innenministerin Teresa May, 2012) ausgesetzt. Sie erhalten mit erster Ablehnung ihres Asylgesuchs keine staatliche Unterstützung mehr, drohen obdachlos zu werden und sollen prinzipiell das Land verlassen.³

Generell ist ein weiteres Vergleichsmoment im Hinblick auf die Situation von jungen Geflüchteten und Ausbildung von Interesse. Bekanntlich gibt es auf den britischen Inseln nicht annähernd ein vergleichbares System der beruflichen Bildung wie das Duale System in Deutschland. Handwerkliche und gewerbliche Ausbildungsoptionen sind oft – wenn überhaupt vorhanden – betriebsgebunden (z. B. im Metall- und Ingenieurbereich und in Großbetrieben), oder nur noch in auserwählten traditionellen Handwerkssparten noch vorhanden (Elektriker, Schreiner, Klempner), je nach regionaler und berufsverbandlicher Ausprägung.

Es fand aber in den letzten dreißig Jahren – darin sind sich Beobachter/innen einig – eine starke Ausdünnung der traditionellen Lehre in vielen Berufen statt. Die fortschreitende Automatisierung und Digitalisierung, die abnehmende Konkurrenzfähigkeit vieler britischer Handwerks- und Mittelstandsbetriebe im globalen Wettbewerb, die geringe Attraktivität der handwerklichen Berufe für viele nach höherer Qualifikation und Entlohnung strebende junge Menschen: Diese sind einige der Gründe, weswegen die durch Ausbildung qualifizierte britische handwerkliche Arbeit, wie allgemein die Fabrikherstellung, drastisch abgenommen haben.

Vor diesem politischen, ökonomischen und ausbildungstechnischen Hintergrund müssen Asylbewerber/innen in Großbritannien anders als in Deutschland agieren, um beruflich zu bestehen. Wenn überhaupt verfügbar, sind Ausbildungen für viele kaum attraktiv: Sie müssen ab sofort Geld verdienen, sie haben oft bei den Schleusern Schulden, haben aber ebenso *Skills* zum Überleben auf ihrem Wanderungsweg lernen müssen.⁴ Enklaven um die eigene ethnische Community bieten Möglichkeiten im legalen (oder halblegalen) Bereich zu überleben. Gesprächspartner/innen in Newcastle wiesen auf die entsprechenden Zusammenhänge hin: Aus der Sicht dieser Protagonisten/innen der erzwungenen Migration hätte es keinen Sinn, auf Entscheidungen des *Home Office* im Asylverfahren zu warten. Besser wäre es, selbst aktiv zu werden. Die Interviewten nannten bestimmte Straßenzüge, wo Neuzugewanderte/Geflüchtete mit dem Geist des *Entrepreneurs* kleine Geschäfte aufbauen, und zeigen sich (notgedrungen) ökonomisch dynamisch und mobil.

Das im Vereinigten Königreich seit Premierministerin Thatcher neoliberale Wirtschaftsmodell lässt einerseits solche Freiräume zu. Teil davon ist aber die Prekarität der *Gig Economy* (d. h. eines vulnerablen Wirtschaftslebens jenseits der tarifvertraglichen Regelung). Gesprächspartner/innen von Basisinitiativen bestätigten, dass Asylbewerber/innen die besonders schutzbedürftigen Akteure/Akteurinnen in der Gastronomie, im Dienstleistungsgewerbe sowie in der Sexindustrie sind. Im Vergleich dazu gibt es eine etwas

³ Vgl. Webber, Frances: „*On the Creation of the UK's Hostile Environment*“ in: *Race and Class*: Volume 60 issue 4, (April 2019) S. 76-87.

⁴ Vgl. hierzu Trilling, Daniel: *Lights in the Distance. Exile & Refuge at the Borders of Europe*. London 2018, für eine sehr anschauliche Darstellung der Sicht vieler Protagonisten auf die „erzwungene Migration“.

höhere Regelungsdichte in Deutschland und – vielleicht – etwas mehr Schutz gegen eine ungezügelte Ausbeutung.

In Deutschland dagegen erschweren die oben beschriebene unternehmerische Initiative von Neuzugewanderten mehrere substanzielle Faktoren: 1) die Voraussetzung der Staatsbürgerschaft, 2) die restriktive Familienzusammenführung, 3) die hohen Hürden für legales Gewerbe sowie 4) die Sanierung bestimmter Stadtteile. Die Kombination dieser Faktoren erschwert die Bildung ökonomischer Nischen durch Zugewanderte im Vergleich zu Großbritannien.⁵

Eine Konsequenz dieser Gesamtkonstellation ist allerdings im Vereinigten Königreich wie in Deutschland ähnlich, und zwar: Es gibt eine *Problematik hinsichtlich der Motivation, um junge Menschen mit Fluchthintergrund für eine Ausbildung zu gewinnen, oder sie „bei der Stange“ zu halten*. Wozu eine Lehre, fragen sie sich, wenn man doch gleich besseres Geld als Ungelernte verdienen kann (und muss)? Im Vereinigten Königreich ist die Konsequenz, dass Asylbewerber/innen versuchen selbstständig zu werden, eigene *Entrepreneur* Strukturen aufzubauen – und landen oft am untersten Ende des Arbeitsmarktes als auszubeutendes Objekt. In Deutschland dagegen brechen sie nicht selten die BI-Klasse frühzeitig, oder später während der Ausbildung, ab. Erst später merken sie oft, dass sie – insbesondere in Deutschland – ohne eine Ausbildung die gering Qualifizierten und damit die „Gelackmeierten“ in der Arbeitswelt sind.

Teil II Pädagogisches und Zugang zur Ausbildung/Arbeit

Im nächsten Kapitel des Gutachtens werden die empirischen Ergebnisse der Erhebung in den BI-Klassen in thesenartiger Form zusammen mit daraus hergeleiteten Empfehlungen – wenn relevant – dargelegt.

Es gibt oft eine *fehlende Anerkennung der mitgebrachten Kompetenzen* seitens der jungen Geflüchteten. Viele junge Menschen mit praktischen handwerklichen Kenntnissen haben diese im *informellen Sektor* der Herkunftsregion erworben. Eine gängige Aussage von Lehrkräften in den Fachklassen oder Ausbildern ist daher „*super in der Praxis, schwierig mit der Theorie*“.⁶ Daraus folgen zwei Konsequenzen, die für die pädagogische Arbeit in den BI-Klassen wichtig sind: 1) Die Schüler/innen können keine schriftliche Nachweise über ihre Berufstätigkeit erbringen, und 2) Sie haben keine Erfahrung mit den in Deutschland üblichen formellen Ausbildungsstrukturen und stellen die Sinnhaftigkeit dieser aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen möglicherweise umso mehr in Frage.

Weiter bestehende Kontakte zu den Angehörigen im Herkunftsland können diese Skepsis verstärken, da letztere sich fragen, warum der in ihren Augen bereits qualifizierte Jugendliche überhaupt eine Ausbildung machen muss und dadurch während dieser Zeit durch die Ausbildungsvergütung weniger als eine Fachkraft verdienen soll.

⁵ Vgl. Fuhrhop, Daniel: *„Willkommensstadt. Wo Flüchtlinge wohnen und Städte lebendig werden.“* BZPB, Bonn 2017. S. 125-26.

⁶ Vgl. SVR 2019 Sachverständigenrat (Berlin): *„Legal migration for work and training: Mobility options to Europe for those not in need of Protection“*, S. 47. https://.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/10/SVR-FB_Study_Mobility_Options_to_Europe.pdf

Auf der anderen Seite: Durch die Erfahrung des Dualen Systems in Deutschland und die vielen in den letzten Jahren aufgebauten Maßnahmen, Instrumente und Projekte, erkennen die BIK Schüler, dass sie viel mehr berufliche Optionen durch Ausbildung und Qualifikation erhalten können. Neben den sprachlich-fachlichen Ressourcen stehen für sie in den BI-Klassen diverse professionelle Gruppen/Institutionen (Schule, Jugendamt, Betrieb, Kammern, Innungen, Agentur für Arbeit, Jobcenter) bereit, um sie zu fördern. Darüber hinaus merken sie in den für sie offenen mittelständischen Betrieben den Bedarf nach qualifizierten Kräften (Stichworte demographischer Wandel und Fachkräftemangel), und die damit verbundenen beruflichen Chancen.

Das Modell der Förderung in den BI-Klassen gilt als fachlich und pädagogisch erfolgreich. Allerdings: Die abnehmenden Zahlen der in Deutschland ankommenden Geflüchteten, eine oft restriktive Politik der Erteilung von Ausbildungs- und Arbeitserlaubnissen auf lokaler Ebene sowie die unsichere Bleibeperspektive für Schüler/innen, vor allem aus als sicher geltenden Herkunftsländern, (und die damit verbundenen Abschiebungen) – diese sind alle Faktoren, welche die Motivation der Geflüchteten in der Praxis der ausbildungs- und berufsorientierten Förderung erschweren.

Sie erleben die Genehmigungspraxis der Ausländerbehörden auf lokaler Ebene als manchmal inkonsistent oder gar willkürlich. Es wurde trotzdem berichtet, dass man seit Ende 2018 eine etwas offenere Politik seitens der Ausländerbehörden hinsichtlich der Genehmigung erlebt. Es wurde darauf zurückgeführt, dass der Druck der Betriebe, Wirtschaftsverbände und der zivilgesellschaftlichen Akteure mehr Offenheit in der Genehmigungspraxis bewirkt habe.

Es wurde vor allem festgehalten, dass die Schüler/innen mit einem schulischen Abschluss gute Chancen haben, eine Ausbildung zu beginnen. Dabei sei insbesondere die *Einstiegsqualifizierung* mit seinen Fördermöglichkeiten ein beliebtes Instrument.

Aufgrund der zurückgehenden Schülerzahlen in den Berufsintegrationsklassen sehen sich die Kollegen/innen mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Die Öffnung der Klassen für Drittstaatler/innen und – als neuer Schritt – für Jugendliche ohne Ausbildung (JOA s) bedeutet eine neue Qualität der Heterogenität in der pädagogischen Arbeit. Es entstehen u. U. andere disziplinarische Schwierigkeiten, welche vorher mit den in der Regel stark motivierten Geflüchteten in dieser Form nicht bestanden.

Viele Jugendliche ohne Ausbildung haben eine schulische Laufbahn hinter sich, welche die Lernmotivation nicht gerade steigert. Deswegen haben sie Angst vor einer weiteren Versagenserfahrung. Manche Lehrkräfte in den BI-Klassen wiederum (z. B. aus dem Gymnasialbereich) haben weniger Erfahrung mit dem erhöhten Konfliktpotential einer diversen, durch recht unterschiedlichen „Lernkulturen“ geprägten Schülerschaft.

Die Schulen mit im Laufe der Zeit gewachsenen Berufsintegrationsklassen für Geflüchtete haben allerdings viel Erfahrung mit einer Heterogenität der Schülerschaft in den letzten Jahren sammeln können. Daraus haben sie oft eine beachtliche, innovative pädagogische und schulsozialarbeiterische Praxis entwickelt.

Empfehlung: Das Modell der Berufsintegrationsklassen hat sich bewährt. Die neue Zusammenstellung der BI-Klassen mit sehr unterschiedlichen Schülerpopulationen bedeutet allerdings qualitativ andere und neue Herausforderungen und erfordert die *Bereitstellung von mehr Ressourcen* (Lehreraus- und -fortbildung, sozialpädagogische Fachkräfte sowie in der Sprachförderung). Auch die Zusammensetzung der Klassen nach Zuwanderer- und

Bildungshintergrund (Geflüchtete, EU-Zuwanderer/innen, Drittstaatler/innen, Jugendliche ohne Ausbildung) muss pädagogisch angemessen gestaltet werden. Es bedarf ebenfalls des weiteren Ausbaus der lokalen fachlichen Vernetzung, z. B. mit erlebnispädagogischen, Supervisions- oder – bei Bedarf – therapeutischen Angeboten.

Ein weiteres Thema in Interviews mit Kollegen/innen bezog sich auf die Wichtigkeit der *Kontaktförderung zwischen den BIK Klassen und den Regelklassen* in der Schule. Es wurde von Spannungen zwischen den Geflüchteten und der restlichen Schülerschaft in den Regelklassen berichtet. Manche Schüler/innen beschwerten sich über regelrechte Anfeindungen und eine soziale Isolation außerhalb der BIK-Klasse. Hier handelt es sich offenbar um eine oft fehlende Anerkennung der Berufsintegrationsklassen innerhalb der Institution Berufsschule. Die vorrangige Aufgabe müsste aber darin bestehen, ein gemeinsames Schulhaus für alle und das Gefühl der Zugehörigkeit aller Schüler/innen zur Institution Schule zu stärken.

Empfehlung: Es wäre wichtig nach Möglichkeiten zu suchen, die Kontakte zwischen den BI- und Regelklassen zu fördern. Gemeinsame Stunden, wie Sport und Aktivitäten wie Exkursionen, bei denen das gemeinsame Erleben im Vordergrund steht, können dazu gehören. Ebenso ein Projekt wie die Aufnahme in *Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage* kann sinnvoll sein – allerdings mit dem Anspruch das Thema nachhaltig in den Schulalltag einzubauen und nicht nur zu *public relations* Zwecken zu absolvieren. Ebenfalls können *peer group Ansätze* zwischen Schülern/innen der Regel- und der BIK-Klassen sinnvoll sein, z. B. *Mentoring* oder Sprachtandems unter Gleichaltrigen.

Allgemein wurde in den Interviews deutlich, wie wichtig die soziale Integration auch außerhalb der Schule ist. Insbesondere für den ländlichen Raum sind die traditionellen Vereinsstrukturen sehr bedeutsam. Wenn BI-Schüler/innen aktive Mitglieder in ortsansässigen Vereinen werden (z. B. Sport, freiwillige Feuerwehr, Gesangs- oder Tanzvereine) erfolgt eine Eingliederung in die Gemeinschaft viel schneller: Sie lernen Gleichaltrige aus der Region kennen, der Spracherwerb erfolgt selbstverständlich und intensiv in der Interaktion bei gemeinsamen Aktivitäten und die Schüler/innen bekommen Zugang zu anderen sozialen Netzwerken. Auch seitens der Bewohnerinnen wächst damit das selbstverständliche tagtägliche Miteinander.

Empfehlung: Es ist sinnvoll, dabei *die ortsansässigen ethnisch-religiös und kulturell ausgerichteten Vereine u. Migrantenselbstorganisationen einzubinden*. Die an die Organisationen gerichteten Zugeh- und Begegnungsangebote seitens der Bildungsinstitutionen und anderen lokalen Akteure können Bestandteile einer solchen integrativen Strategie sein. Dies geschieht bisher nicht oft. Oft scheinen die sozialen und Vereinswelten voneinander getrennt zu sein – ein Hinweis darauf, dass die Mehrheitsgesellschaft sich im Zuge der in den letzten Jahrzehnten erfolgten Zuwanderung wenig offen für eine selbstverständliche Begegnung auf Augenhöhe gezeigt hat.

Im Umkehrschluss ist es im Sinne eines gleichberechtigten interkulturellen Miteinanders nicht integrationsfördernd, wenn die Neuzugewanderten die eigenen ethnischen Selbstorganisationen als sozial isoliert erleben. Mit anderen Worten sollten Kontakte zu Migrationselbstorganisationen mehr als bisher aktiv gesucht werden, um eine sozial-sprachliche Abkapselung der Neuzugewanderten zu verhindern, welche ansonsten einsetzen könnte.

Ein weiterer interessanter Aspekt der sozialen Integration wurde in Interviews angesprochen, und zwar die *persönliche Motivation der Auszubildenden durch Beziehungen im Betrieb*. Es wurde dabei auf den folgenden Zusammenhang hingewiesen: Die Herausforderungen am Anfang der Ausbildung sind zwar gewaltig, aber: Je weiter die jungen Geflüchteten kommen, desto gefestigter sind sie und desto mehr fühlen sie sich dem Betrieb, den hilfsbereiten Menschen gegenüber verpflichtet. Trotz aller Mühen will man mit der Zeit als Auszubildender dabei bleiben und den Abschluss schaffen.

Mit anderen Worten ist es oft die zwischenmenschliche Ansprache im Betrieb, welche mehr Loyalität seitens der Azubis erzeugt – und damit auch mehr Motivation in der Ausbildung zu bestehen. Gerade bei den Geflüchteten ohne Angehörigen in Deutschland könnte man sogar manchmal von einem Familienersatz in kleinen, familiär geprägten Mittelstandsunternehmen sprechen. Oft fühlen sie sich irgendwann, so wurde es berichtet, gerade in den kleinen Gemeinden, „heimisch“.

Ein ganz zentrales Thema betraf die Sprachkompetenz der Schüler/innen. Die Sprachvermittlung und -förderung ist eins der Hauptschwerpunkte in den BI-Klassen. Nichtsdestotrotz stehen die Auszubildenden vor einer immensen Herausforderung, vor allem im ersten Lehrjahr. Daher ist *mehr Sprachförderung nötig*. Das Fach „Berufssprache Deutsch“ ist von großem Wert, aber Gesprächspartner/innen haben auf den vielfach zu beobachtenden Verlauf aufmerksam gemacht: Der kritische Punkt kommt bei vielen jungen Menschen im Laufe des ersten Ausbildungsjahrs: Für etliche Schüler/innen in den Fachklassen ist die Lernkurve zu steil. Sie erleben *nach ihrem subjektiven Gefühl* eine Stagnation im Spracherwerb – und dies kann demotivierend wirken.

Obwohl sie unter Umständen mit der Praxis im Betrieb gut zu Recht kommen, kommt eine Verzweiflung auf und manche brechen dann aus Resignation ab. Sie machen die Erfahrung, dass ihre Beherrschung der Schriftsprache für die Fachklassen nicht ausreicht. Auch wenn in vielen Unterrichtsstunden inzwischen themenzentriert gearbeitet wird, erleben solche Schüler/innen den Unterricht oft als zu frontal, mit wenig Möglichkeit unauffällig nachzufragen. Irgendwann ist die Sprachhürde zu hoch und damit die Lerngeschwindigkeit für sie problematisch. Das Paradoxe dabei: Jedes Scheitern in der Ausbildung wird als individuell und „selbstverschuldet“ erlebt, dabei handelt es sich eher um strukturelle Schwierigkeiten, die eine ganze Gruppe betreffen.

Zudem wurde das empfindliche Thema sprachliche Sensibilität seitens der Lehrkräfte in den Fachklassen angesprochen. Entweder zeigen manche Pädagogen/innen wenig Bewusstsein für die sprachlichen Herausforderungen, oder sie sind methodisch (im Sinne von DAF bzw. DAZ Kenntnissen) nicht entsprechend ausgerüstet, um den besonderen Bedarf dieser Zielgruppe aufzugreifen. Auch die erschwerte Vermittlung der Inhalte durch die regionalen Dialekte des Bayerischen wurde angesprochen. Die Frage wird deswegen immer wieder gestellt: *Was kann man für die sprachliche Förderung unter diesen Umständen tun?*

Empfehlung: Zusätzliche Stunden wie „Berufssprache Deutsch“ oder den gesicherten Zugang für alle Schüler/innen zu den Ausbildungsbegleitenden Hilfen (ABH) sind zwingend erforderlich. Das bereits angesprochene *Mentoring* wäre ebenfalls wünschenswert, durch diese gezielte Zuwendung kann das Empfinden des Scheiterns als individuell relativiert werden. Das vertiefende Lernen in Arbeitsgruppen ist ebenfalls gewinnbringend. *Fortbildungen für Lehrkräfte zu leichter Sprache im Unterricht* wären ein zielführendes

Angebot. Vom Ansatz der sprachlichen Vereinfachung bei inhaltlicher Intensivierung des Stoffs würden nämlich – so die einhellige Meinung vieler Akteure/innen in diesem Feld – *nicht nur* die Schüler/innen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund profitieren.

Die bereits vorhandene Option der Wiederholung des letzten Jahres der BI-Klasse ist für manch schwache Schüler/innen wichtig. Das Coburger Model von 3+1 Jahre in der Ausbildung ist an dieser Stelle auch von Interesse: Die Sprachförderung in ausgewählten Lehrberufen findet parallel zur dualen Förderung im Betrieb u. in der Berufsschule mit 1 Jahr Verlängerung statt. Das Modell wurde nach einer Erprobungsphase evaluiert und eine Erweiterung des Ansatzes ist im Gespräch.⁷

Es wird nicht wenig kontrovers über die notwendige „*sprachliche Aktualisierung*“ von *Prüfungen* diskutiert. Damit ist die sprachensible Gestaltung von den Proben und Abschlussprüfungen in den verschiedenen Ausbildungen gemeint. Einerseits ist in den letzten Jahren dieses Thema aufgrund der zunehmenden Öffnung vieler Lehrberufe für Neuzuwanderer/innen bei Kammern und Innungen angekommen und z. T. aufgegriffen worden. Es gibt eine Bereitschaft seitens der Industrie- und Handels- (IHK) sowie Handwerkskammern (HWK), Prüfungen für Nichtmuttersprachler/innen auf der sprachlichen Ebene uneingeschränkt verständlich zu machen. Verlängerte Zeiten und die Verwendung von Wörterbüchern für Nichtmuttersprachler/innen sind dabei Thema.

Andererseits tun sich aber manche Innungen u. Kammern damit schwer: Vielfach wird die Meinung vertreten, die Qualität des deutschen Handwerks darf nicht durch die Zulassung solcher sprachlichen Hilfen kompromittiert werden. Darum geht es aus der Sicht des Verfassers aber nicht. *Ziel der Proben und Prüfungen müsste es sein, die tatsächlich vorhandenen Fachkenntnisse zu prüfen, nicht die Schwächen in der Schriftsprache Deutsch.*

Empfehlung: Es ist prioritär, Prüfungsmodalitäten durch aufgewertete Praxisanteile, die Zulassung von sprachlichen Hilfen sowie durch innovative Methoden umzustrukturieren und diese immer wieder auf ihre Sprachsensibilität zu prüfen. Gezielte Sprachförderung u. Vorbereitung auf Prüfungen sind daher von Vorrang, v.a. in Mathematik, da sich (nach Aussage vieler Interviewpartner/innen) die mitteleuropäische Denkweise in diesem Fach für viele Schüler/innen aus Drittstaaten als besonders herausfordernd darstellt.

Textaufgaben in Mathematikproben sind aufgrund der anderen Sozialisationsprozesse u. U. für Schüler/innen nichteuropäischer Herkunft nicht auf Anhieb nachvollziehbar. Aus dem Nichtverstehen einzelner Wörter oder unbekannter Alltagssituationen kann in der Testsituation eine Panik und damit eine psychische Blockade/Blackout entstehen. Fachkundige Akteure/innen auf diesem Gebiet sind sich darin einig: Es ist nicht gerecht, wenn Prüflinge daran scheitern.

⁷ Siehe : <https://www.ihk-muenchen.de/ausbildung/integration/kombimodell/>. Vgl. Döring/Hauck: Ottmar Döring u. Sara Hauck: *Stand u. Perspektive der Qualifikationsentwicklung von Asylsuchenden u. Flüchtlingen* in: IQ Fachstelle: „Asylsuchende u. Flüchtlinge in Deutschland: Erfassung u. Entwicklung von Qualifikationen für die Arbeitsmarktintegration“ Bielefeld 2016, S. 14.

Kundige Interviewpartner/innen haben auf *wichtige pädagogische Techniken* in der Arbeit mit dieser Zielgruppe hingewiesen. Gute Erfahrungen haben sie mit der Methode Lernwerkstatt und mit der Arbeit in Kleingruppen gemacht; sich gegenseitig sprachlich zu unterstützen (auf Deutsch) ist sprachpädagogisch und aus sozialen Gründen sinnvoll. Mit Mehrsprachigkeit als Ressource versuchen die Kollegen/innen ebenfalls kreativ zu arbeiten.

Texte werden kleinschrittig, wiederholt und vertiefend bearbeitet. Ein weiteres Hauptziel ist die Erprobung des selbst gesteuerten Lernens – für manche Schüler/innen ein neues Feld. *Team Teaching* (z. B. Deutschlehrer/innen mit Fachlehrer/innen) wird für besonders wertvoll und ergiebig in diesem pädagogischen Zusammenhang erachtet. Ein Vorlesewettbewerb kann ebenfalls im konstruktiven Sinne ein Ansporn für die Schüler/innen sein. Medienprojekte aktivieren das Interesse, die Kreativität und das oft bereits vorhandene Wissen sowie die Erfahrungen der Schüler/innen.⁸

Empfehlung: Ziel sollte es sein, konzeptionell Inhalte einer *Berufspädagogik für Flüchtlinge/Neuzuwanderer/innen* für die Arbeit in der Berufsschule mit dieser Zielgruppe zu entwickeln. Elemente davon wären (neben den oben beschriebenen didaktischen Inhalten) u. a.: die Besonderheiten der Sprachförderung von Geflüchteten, Kontexte der erzwungenen Migration sowie relevante Kenntnisse über Formen der psychischen Belastung von Geflüchteten (Traumapädagogik bezogen auf Flucht).

Durch das *Fachkräfteeinwanderungsgesetz* (mit dem Schwerpunkt des möglichen Zugangs zur beruflichen Bildung) können aber neue Anforderungen in der Sprachförderung von Neuzugewanderten erwachsen. Die in den BI-Klassen gemachten Erfahrungen im Umgang mit großer Heterogenität – und die damit erworbenen pädagogischen Fähigkeiten – könnten für die sprachliche und fachliche Integration dieser Zielgruppe von großer Relevanz sein.

Immer wieder wird bestätigt, dass der *Übergang* von den Berufsintegrationsklassen in die Ausbildungsklassen vielen Schülern/innen sprachlich, fachlich und auch sozial schwer fällt. Sie müssen erstens mit der neuen Welt des Betriebs und dem damit verbundenen Alltag zurechtkommen: neue Abläufe, fachliche Anforderungen, Pünktlichkeit, eine Hierarchie im Betrieb, in der sie sich – zunächst – ganz unten befinden. Sie müssen, zweitens, in der Berufsschule die bereits angesprochenen, für sie meist neue, Unterrichtsform in den Fachklassen meistern. In der Regel gibt es, drittens, auch im privaten Bereich eine Reihe von Veränderungen zu bewältigen.

Aus diesen Gründen wird ein *Übergangsmanagement* von den Berufsintegrationsklassen in die Fachklassen von den beteiligten Akteuren/innen für sehr sinnvoll erachtet. Institutionen wie *In Via* in München bieten Optionen für die Begleitung als Ansprechpartner/in an, um Rat zu holen, Nachhilfe und Sprachförderung zu bekommen oder auch eine Schlichtung im Falle von Konflikten zu vermitteln. Wichtig ist dabei, dass dieses Angebot im Laufe des zweiten BIK Schuljahrs installiert wird, damit die Schüler/innen die begleitenden Personen kennen lernen. Ansonsten tritt diese Option in der neuen Phase des Lebens nach Ausbildungsbeginn angesichts so vieler Herausforderungen für die Schüler/innen in den Hintergrund: Sie denken nicht mehr daran oder trauen sich nicht mehr, sich an das besagte Institut zu wenden – so die Beobachtung von Praktikern/innen.

⁸ Vgl. Handreichung des ISB (München): *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge*. München 2014 [file:///C:/Users/Philip%20Anderson/Downloads/handreichung_baf_beschulung%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Philip%20Anderson/Downloads/handreichung_baf_beschulung%20(1).pdf) Zurzeit in Überarbeitung.

Damit wären wir bei dem damit verbundenen Thema der Förderung des *Kontakts zur Schulsozialarbeit* in den Fachklassen nach Beginn der Ausbildung – dieser fehlt nämlich oft. Die Unterstützung in einer Reihe von Alltags- und lebensweltlichen Fragen ist den Schülern/innen in den BI-Klassen recht vertraut und von eminenter Bedeutung für ihre sozial-emotionale Stabilität in dieser Lebensphase. Oft kennen sie aber die Schulsozialpädagogen/innen in den Berufsschulen, wo sie die Ausbildung absolvieren, scheinbar nicht – wenn diese nicht zufällig in der gleichen Institution ist. Diesen Kontakt aufzubauen würde aber für eine Kontinuität der Unterstützung sorgen und einen Beitrag zur sozialen Einbettung der Schüler/innen in ihrer neuen Schule während der Ausbildung leisten.

Empfehlung: In den BI-Klassen könnte eine *Übergangsbeauftragte* solche Aufgaben koordinieren: 1) Den Kontakt zu einer begleitenden Institution während des Übergangs herstellen und fördern, 2) stellvertretend Ehrenamtliche und Mentoren als Begleiter/in für den Übergang organisieren, 3) Den Kontakt zu den Schulsozialpädagogen/innen in der künftigen Berufsschule herstellen, und 4) für die Pflege des Kontakts als Ansprechpartner/in noch im ersten Ausbildungsjahr zur Verfügung stehen.

Zum letzten aufgezählten Punkt: Wenn die Schüler/innen wissen, an wen sie sich wenden können, könnte eine nach dem Abschluss weiter bestehende Kontaktoption zur BIK Schule entstehen. Jetzt ist es mehr dem Zufall überlassen, aber dieser Kontakt ist nichtsdestotrotz manchen Schülern/innen nachweislich wichtig. Zudem wüsste man damit generell mehr über den weiteren biographischen Verlauf bei den BIK-Absolventen/innen und insgesamt über ihren längerfristigen Verbleib.

Die Frage wird in der fachlichen Diskussion gelegentlich gestellt: Inwiefern ist es sinnvoll, *spezielle Klassen für Geflüchtete in der Ausbildung zu bilden*? Aus der Sicht des Verfassers spricht eher einiges dafür, folgende Ansätze im Rahmen der (nicht getrennten) Fachklassen in der Ausbildung zu vertiefen: Kleine Gruppen mit einem fachsprachlichen Schwerpunkt bilden; kleinschrittige Wiederholungen und Vertiefungen fest in den Lehrplan einbauen; Mentoring u. Begleitung (mit Zugang zu den ausbildungsbegleitenden Hilfen, ABH, für alle) installieren; wiederholte sprachliche Erörterung von Mathematikaufgaben als Fokus entwickeln; und eine gezielte sprachlich-inhaltliche Vorbereitung auf die Prüfungen ermöglichen.

Darüber hinaus ist es sinnvoll die *Teamfähigkeit* der Schülerschaft zu fördern, in dem die starken Schüler/innen von Anfang an ermutigt werden, die schwächeren in der Klassengemeinschaft zu unterstützen – damit alle gemeinsam voran kommen können. Diese Kompetenz wird sich als wertvoll unter den Kollegen/innen in der Ausbildung erweisen.

Wichtig ist es dabei auch im Kollegium zu propagieren, dass viele andere Schüler/innen – auch ohne Migrationshintergrund – von erweiterten Fachsprachangeboten und die oben beschriebenen Ansätzen profitieren könnten.

Teil III Strukturelle Aspekte. Bildungs- und Sozialpolitik/Politik

Im nächsten Kapitel werden einige allgemeine, eher strukturelle Aspekte aufgegriffen sowie sozialpolitische und politische Facetten des Themas behandelt.

Zunächst betrachten wir eine komparative Dimension mit dem Vereinigten Königreich, die für unsere Diskussion von Interesse ist. Die Unterteilung in *Settlement Refugees* und Asylbewerber auf den britischen Inseln ist im Hinblick auf ihre Qualifikation und mitgebrachten Kompetenzen untersucht worden. Dabei ergab eine Statistik, dass im UK 34% der Asylbewerber/innen im Lande Absolventen/innen einer Universität sind, dagegen nur 10% der *Resettlement* Flüchtlinge. Dies hängt bekanntlich u.a. damit zusammen, dass die Kriterien der Vereinten Nationen Vulnerabilität und Schutzbedürftigkeit sowie geringe Ressourcen der Geflüchteten für die Auswahl besonders gewichten. Dies kann sich in der Konsequenz auf das Qualifikationsprofil auswirken.⁹

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Asylbewerber/innen in Großbritannien nur unter erschwerten Bedingungen Zugang zur Wohnung, Arbeit und Bildung bekommen. Im Gegensatz zu den *Resettlement* Geflüchteten erhalten sie keine Unterstützung bei diesem gesellschaftlichen Integrationsprozess. Es wurde aber in der zuletzt zitierten Studie konstatiert, dass die Asylbewerber/innen schneller Arbeit gefunden haben als *Resettlement refugees*. Erstere müssen mehr um ihr Überleben kämpfen und entwickeln dabei *survival skills*. Mit anderen Worten: Sie müssen mehr Initiative aufbringen, um sich durchzusetzen.¹⁰

Es gab hierzu eine interessante vergleichende Beobachtung eines Pädagogen mit langjähriger Erfahrung in den BI-Klassen in Bayern. Er stellte fest, dass die Schüler/innen aus Afghanistan es zwar schwerer als viele beispielsweise aus Syrien hätten – aufgrund der unsicheren Aufenthaltssituation und, weil sie meist über weniger Bildungsvoraussetzungen, Sprachkenntnisse etc. als aus Syrien Stammende verfügen. Wenn sie aber als unbegleitete Minderjährige in Deutschland zurechtkommen müssen, schafften sie es oft besser als jene junge Syrer. Ihnen fehle oft, so der Interviewpartner, eine Halt gebende Familie vor Ort. Die Afghanen hätten nämlich im Zuge der erzwungenen Migration – und auf sich gestellt – mehr Ressourcen entwickelt, um ihre Situation zu bewältigen.

Eine weitere Erkenntnis, welche man aus diesen statistischen wie empirischen Beobachtungen ziehen kann, wäre, dass Asylbewerber/innen unter sehr widrigen Bedingungen erhebliche Initiative und Ressourcen entwickeln und mobilisieren können. Folglich ist es für die Aufnahmegesellschaft nicht nur menschenrechtlich bedenklich, sondern auch gesellschaftspolitisch widersinnig diesen Menschen aufgrund ihres (fehlenden) Aufenthaltsstatus‘ den Zugang zu integrationsfördernden Gütern wie Arbeit, Ausbildung und gesellschaftlicher Teilhabe zu verweigern, vor allem in Zeiten einer an und für sich erwünschten Fachkräftezuwanderung. Sie können nämlich einen wertvollen Beitrag leisten.

Eine von Interviewpartnern/innen konstatierte Beobachtung betraf die Bedingungen für einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung. Diese lautete: *eine Bleibeperspektive bedeutet bessere Abschlüsse*, d. h. die Abschlüsse der Auszubildenden zeigen, dass diejenigen mit *sicherem Status* und folglich mit dem Zugang zu fachlichen und materiellen Hilfen (ABH, Bundesausbildungsbeihilfe, BAB, sowie zu Maßnahmen der Agentur f. Arbeit wie die Einstiegsqualifizierung, EQ) besser abschneiden.

⁹ Vgl. Karyotis, G., Colburn, B., Doyle, L., Hermannsson, K., Mulvey, G., and Skleparis, D. (2018) *Building a New Life in Britain: The Skills, Experiences and Aspirations of Young Syrian Refugees, Building Futures Policy Report No 1, Glasgow: Policy Scotland*. 2018. S. 17: “More resettlement refugees are affected by vulnerability, trauma and worklessness.”

¹⁰ *ibid*

Ergo ist eine sichere Bleibeperspektive pädagogisch u. ausbildungspolitisch sinnvoll, denn dadurch erhalten die Auszubildenden den Zugang zu den für den erfolgreichen Abschluss benötigten Fördermaßnahmen.

Weiter wurde darauf verwiesen, dass junge Geflüchtete in den ländlichen Regionen oft nur schwer die relevanten Informationen über die Berufsintegrationsklassen oder potenzielle Ausbildungsberufe, Betriebe und Fördermaßnahmen erhalten. Sie bräuchten eine zentrale Stelle als Hilfe bzw. als Kompass für die Orientierung in einem schwer überschaubaren Feld.

Empfehlung: Es wäre sinnvoll *Berufslotsen* auf lokaler Ebene zu ernennen, d.h. *eine Anlaufstelle* in der Kommune und im Landkreis, damit flächendeckend Informationen über Berufswege und Fördermöglichkeiten gegeben werden können. Ebenfalls soll es dadurch möglich sein, bei Schwierigkeiten in der Ausbildung zu schlichten oder alternative Lehrstellen zu vermitteln. Dabei soll ein besonderer Schwerpunkt für Mädchen u. Frauen gesetzt werden. Die Erfahrung zeigt, dass häufig weibliche Familienmitglieder mit Informationen über Angebote für die Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration nicht erreicht werden. *Die Hauptaufgabe dabei: Wie sind die Zielgruppen am besten proaktiv zu erreichen?*

Es konnte im Zuge dieser empirischen Erhebung eine Reihe von Anregungen für die Lehrerbildung, bzw. für das Lehramtsstudium zusammen getragen werden. Grundsätzlich wurde in Gesprächen ein Bedarf nach einer *interkulturellen Grundausbildung als Querschnittsthema für alle Schularten* festgestellt. Bisher zeigen sich v. a. die Gymnasien – von engagierten Einzelbeispielen abgesehen – im Bereich der interkulturellen Pädagogik und kultursensiblen Förderung von Geflüchteten weniger profiliert. Dies gilt allerdings nicht grundsätzlich für die Studierenden für das Lehramt Gymnasium. Allerdings waren diese angehenden Lehrkräfte in den letzten Jahren oft – von sich aus – im Flüchtlingsbereich in Form von Praktika und ehrenamtlicher Tätigkeit engagiert.

Empfehlung: Themen für die *relevanten Module im Studium* als Bestandteile einer interkulturellen Grundausbildung für Lehrkräfte an allen Schulen wären: die Geschichte und die wichtigsten Theorien der Migration, aktuelle Wanderungsbewegungen, Merkmale von Neuzuwanderergruppen, Flucht und erzwungene Migration sowie fluchtbedingtes Trauma. Einen weiteren Schwerpunkt sollten das Asyl- und Aufenthaltsrecht und dessen Relevanz für die pädagogische Arbeit bilden. Im Kontext der Interdisziplinarität an der Schule empfehlen sich ferner die folgenden Kernthemen: 1) die Rolle der Schulsozialarbeit in der von Zuwanderung geprägten Schulgemeinschaft, 2) die Wichtigkeit von Praktika in Schulen sowie sozialen und therapeutischen Einrichtungen mit hohem Neuzuwandereranteil sowie 3) die Sprachförderung und die Rolle von Mehrsprachigkeit.

Der letztgenannte Punkt soll an dieser Stelle vertieft werden: *Die Sprachvermittlung sollte ein zentraler Teil der LehrerInnenausbildung werden:* Es handelt sich um die sprachliche Bildung, sprachliche Förderung und die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als Thema (als Pflichtmodul).¹¹ Darüber hinaus könnten Vertiefungsstudiengänge angeboten werden mit dem Ziel, Sprachbildungsexperten/innen auszubilden. Diese Fachleute würden danach ihre Spracherwerbskompetenz zur Entwicklung von zielgruppengerechten Sprachförderkonzepten in der jeweiligen Schule einsetzen.

¹¹ Siehe z.B. Projekte und Publikationen von Prof. R. Hochholzer der Universität Regensburg zum Thema Mehrsprachigkeit <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-daz/mitarbeitende/wissenschaftliches-personal/prof-dr-rupert-hochholzer/index.html>

Weiter wäre es sinnvoll, Fortbildungskonzepte für Kollegen/innen der Fachklassen an der Berufsschule zu Zweitspracherwerb und sprachsensiblen Unterricht sowie der pädagogischen Relevanz von Deutsch als Fremdsprache (DAZ) und der Alphabetisierung *mit einer flächendeckenden Systematik* zu entwickeln.¹²

Leitgedanke bei diesen Empfehlungen für die Lehreraus- und -fortbildung ist die reflexive Betrachtung des Spracherwerbs seitens der Pädagogen/innen selbst. Es handelt sich um Fragen wie: Welche Rolle spielt die eigene Sprache/der Dialekt in der pädagogischen Arbeit? Wie erlebe ich den Spracherwerb und die Mehrsprachigkeit? Das Ziel dabei ist die Erstellung von langfristigen pädagogischen, von den Schulen selbst weiter zu entwickelnden, praxistauglichen Konzepten in diesem Bereich.

Ein wesentliches strukturelles Thema betrifft die *Zukunftsperspektive für das Modell der Berufsintegrationsklassen (BIK)* insgesamt. Viele Kollegen/innen in den Klassen empfinden die Entwicklung in ihrer Arbeit in letzter Zeit als paradox: Einerseits haben sie mehr Expertise in der (Sozial-)Pädagogik für Geflüchtete erworben und tragende Netzwerke von Akteuren/innen aufgebaut, die diese Schüler/innen erfolgreich und nachhaltig fördern können. Andererseits gehen die Zahlen der Geflüchteten, die in Deutschland ankommen, zurück. Wohin mit dem Modell? Inwiefern gibt es eine Planungssicherheit für die Stellen der Kollegen/innen? Mit Bedauern wird festgestellt, dass erfahrene Kollegen/innen im Kollegium (DAZ Lehrkräfte oder sozialpädagogische Fachkräfte) schon weg sind – ihre Kompetenz fehlt.

Darüber hinaus erleben sie in den letzten Jahren mehr gesellschaftlichen Gegenwind. Engagierte Kollegen/innen berichten davon, dass sie sich im Bekanntenkreis manchmal dafür rechtfertigen müssen, dass sie sich nachhaltig für die Belange von Geflüchteten einsetzen. Das war im Zeitraum 2015-16 noch nicht so. Oder: Man erlebe „einen Kampf gegen Windmühlen“ in der Auseinandersetzung mit Behörden, wenn sie ihre Genehmigungspraxis restriktiv auslegen.

Zudem bedeutet die Politik in Bezug auf sichere Herkunftsländer unsichere Bleibeperspektiven für einzelne Schüler/innen: Die fehlende Aufenthaltssicherheit fördert Resignation und eine Trennung innerhalb der Klasse zwischen jenen mit und ohne Perspektive. Dies ist umso mehr der Fall, wenn Abschiebungen, z.B. von Schülern/innen aus Afghanistan vollzogen werden. Dann wird die Atmosphäre in der gesamten Klasse, bzw. in den BIK-Klassen insgesamt entsprechend beeinträchtigt. Fachkräfte sehen sich mit einer Bedrückung und Angst konfrontiert, müssen der Frage vieler Schüler/innen irgendwie mit Zuversicht entgegentreten: *Wozu die ganze Anstrengung?*

Darüber hinaus empfinden Lehr- und andere Fachkräfte es als große Ungerechtigkeit, dass die Schüler/innen in den *Ankerzentren* keine angemessene Förderung in den BI-Klassen erhalten. Sie können theoretisch an manchen Standorten eine Beschulung in den BI-Klassen bekommen. Aufgrund der unsicheren Perspektive nehmen sie das Angebot jedoch nicht wahr, weil sie durch die drohende Abschiebung keinen Sinn im Deutschlernen sehen. Angesichts dieser Konstellation empfinden manche – bei aller Befriedigung durch die gelingende

¹² Vgl. Becker-Mrotzek, Michael/ v. Dewitz, Nora/ Massumi, Mona/Roth, Hans-Joachim: „*Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche als Chance und Herausforderung für Schule u. Unterricht*“, S. 91-103 in: Heiner Barz (Hrsg.): „*Flüchtlinge willkommen – und dann?*“ Düsseldorf 2017 (DUP), S. 101.

Förderung vieler Schüler/innen – eine zunehmende Frustration über die Einschränkungen eines wertvollen pädagogischen Auftrags, den sie nach wie vor wahrnehmen wollen.¹³

Die in diesem Schulmodell tätigen Kollegen/innen erleben, wie viele Ressourcen diese Schüler/innen potenziell mitbringen und denken über den weiteren bildungspolitischen Rahmen nach. In diesem Kontext wurde die Sinnhaftigkeit des kontrovers diskutierten Spurwechsels angesprochen. Es wurde gefordert, einen *Spurwechsel für diese Zielgruppe zu ermöglichen*. Konkret: Für die Ausbildungsduldung könnte man die Ausreise als Voraussetzung fallen lassen. Sinnvoll für die Betriebe und potenziellen Lehrlinge wäre es, einen Schulabschluss mit dem Angebot eines Ausbildungsplatzes zu verknüpfen: Sind die erforderlichen Dokumente des Auszubildenden vorhanden, sollte einen Aufenthaltstitel erteilt und das Ende des Asylverfahrens eingeleitet werden.

Empfehlung: Es wäre zukunfts- und ressourcenorientiert *Modalitäten eines Spurwechsels* für Geflüchtete in der Ausbildung zu ermöglichen. Damit würde eine sichere Perspektive für die betreffenden Personen und den Betrieb eröffnet. Viele wirtschaftliche Akteure befürworten eine solche Öffnung zwischen der Flucht- und Arbeitsmigration. Der demographische Wandel und der immer stärker zu spürende Fachkräftemangel in Deutschland sprechen ebenfalls für dieses Vorgehen.¹⁴

Es ist sinnvoll in einer großen geographischen Dimension zu denken, und damit Migration von Geflüchteten als ein zunehmend transnationales Phänomen zu begreifen. Die jungen Geflüchteten können nämlich mit einer soliden Qualifikation in der Tasche für sich und ihre Angehörigen sowie Ökonomie und Gesellschaft an mehreren Standorten eine ergiebige, mobile berufliche und Lebensperspektive entwickeln. Evita Schmiege hat darauf hingewiesen, dass in einer Welt der dynamischen Mobilität auch die Herkunftsregionen von der Transmigration häufig durch Rücküberweisungen und Investitionen sowie Transfer von Wissen u. Technologie profitieren können:

„'Zirkuläre Migration' bei der (Arbeits-) MigrantInnen mindestens einmal ins Zielland zuwandern, zurück ins Herkunftsland ziehen und erneut ins Zielland zuwandern, könnte so einen Beitrag zum Transfer von Know-How in Entwicklungsländer leisten, ohne zum Brain drain beizutragen, und zugleich dem Arbeitskräftebedarf alternder Gesellschaften in der EU entsprechen.“¹⁵

Ausblick

In diesem Gutachten wurde eine Bestandsaufnahme der Entwicklung in den Berufsintegrationsklassen (BI-Klassen) für Geflüchtete in Bayern vorgenommen. Zusammenfassend ist es wichtig festzuhalten, dass dieses bayerische Modell der Förderung von jungen Menschen mit Fluchthintergrund sich bewährt hat. Die Statistiken zur Ausbildung

¹³ Vgl. Aussagen von Experten u.a. zum Bildungszugang in den Ankerzentren bei einer Anhörung im Bayerischen Landtag am 26.9.2019:

<https://www.bayern.landtag.de/aktuelles/sitzungen/aus-den-ausschuessen/rechtsausschuss-experten-ziehen-zwischenbilanz-zu-ankerzentren-fuer-fluechtlinge/>

¹⁴ Vgl. Pfeffer-Hoffmann, Christian: „Arbeitsmarktzugang von Geflüchteten“, S. 39-40, in IQ Fachstelle: „Asylsuchende u. Flüchtlinge in Deutschland: Erfassung u. Entwicklung von Qualifikationen für die Arbeitsmarktintegration“ Bielefeld 2016, S. 39-40.

¹⁵ Schmiege, Schmiege: „Europäische Handelspolitik: Fördert oder verhindert sie Migrationsbewegungen?“ in FES (Berlin Nov. 2016) Fluchtursachen „Made in Europe“, S. 33-38. Zitat S. 36.

und Beschäftigung zeigen eine deutliche positive Entwicklung bei dieser Zielgruppe in den letzten Jahren.¹⁶

Eine Studie im Auftrag des *Scottish Refugee Council* konstatierte, wie sehr eine klug durchdachte Unterstützung der Eingliederung und Teilhabe von Geflüchteten seitens der Aufnahmegesellschaft sich für alle Beteiligten auszahlt:

“...*refugees that are supported better, settle better in the host state.... Practices that empower and support refugees are therefore paramount, if the intention of policy is settlement and integration.*”¹⁷ (eigene Auslassung S. 23-24)

Angesichts der neuen Herausforderungen im Zuge der von Politik und Wirtschaft erwünschten, zunehmenden Fachkräftezuwanderung (das Gesetz trat im März 2020 in Kraft) wäre es nur zielführend, die in den Berufsintegrationsklassen erprobten sozial- und berufspädagogischen Ansätze weiter zu entwickeln. Auch die dadurch entstandenen Netzwerke der Akteure sollten bestehen bleiben. Es lohnt sich diese Ressourcen für die breite Palette der Neuzuwanderer/innen in Zukunft beizubehalten und ihnen diesen Raum für Innovation bereit zu stellen.

¹⁶ <https://mediendienst-integration.de/migrationflucht-asyl/arbeit-und-bildung.html>

¹⁷ Karyotis, G., Colburn, B., Doyle, L., Hermannsson, K., Mulvey, G., and Skleparis, D. (2018) *Building a New Life in Britain: The Skills, Experiences and Aspirations of Young Syrian Refugees, Building Futures Policy Report No 1, Glasgow: Policy Scotland*. S. 23-24.

Teil IV Zusammengefasst: Empfehlungen

1. **Empfehlung:** Das Modell der Berufsintegrationsklassen hat sich bewährt. Die neue Zusammenstellung der BI-Klassen mit sehr unterschiedlichen Schülerpopulationen bedeutet allerdings qualitativ andere und neue Herausforderungen und erfordert die *Bereitstellung von mehr Ressourcen* (Lehreraus- und -fortbildung, sozialpädagogische Fachkräfte sowie in der Sprachförderung). Auch die Zusammensetzung der Klassen nach Zuwanderer- und Bildungshintergrund (Geflüchtete, EU-Zuwanderer/innen, Drittstaatler/innen, Jugendliche ohne Ausbildung) muss pädagogisch angemessen gestaltet werden. Es bedarf ebenfalls des weiteren Ausbaus der lokalen fachlichen Vernetzung, z. B. mit erlebnispädagogischen, Supervisions- oder – bei Bedarf – therapeutischen Angeboten.
2. **Empfehlung:** Es soll nach Möglichkeiten gesucht werden, die *Kontakte zwischen den BI- und den Regelklassen zu fördern*. Gemeinsame Stunden, wie Sport, Aktivitäten wie Exkursionen, bei denen das gemeinsame Erleben im Vordergrund steht, können dazu gehören. Ebenso können Projekte wie die Aufnahme in *Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage* wertvoll sein. Ebenfalls sind *peer group Ansätze* zwischen Schülern/innen der Regel- und der BI-Klassen sinnvoll, z. B. *Mentoring* oder Sprachtandems in der gleichen Altersgruppe.
3. **Empfehlung:** Es ist sinnvoll, *die ortsansässigen kulturellen und ethnisch-religiös ausgerichteten Vereine u. Migrantenselbstorganisationen einzubinden*. Die an die Organisationen gerichteten Zugeh- und Begegnungsangebote seitens der Bildungsinstitutionen und anderer lokaler Akteure können Bestandteile einer solchen integrativen Strategie sein.
4. **Empfehlung:** Zusätzliche Stunden wie „Berufssprache Deutsch“ oder der gesicherte Zugang für alle Schüler/innen zu den Ausbildungsbegleitenden Hilfen (ABH) wären zwingend erforderlich. Ferner wäre *Mentoring* ebenfalls wünschenswert, durch die individuelle Zuwendung kann das Empfinden des Scheiterns als individuell relativiert werden. Ebenfalls wären *Fortbildungen für Lehrkräfte zu leichter Sprache im Unterricht* ein wertvolles Angebot.
5. **Empfehlung:** Es ist prioritär, *Prüfungsmodalitäten in der Ausbildung* durch aufgewertete Praxisanteile, die Zulassung von sprachlichen Hilfen sowie durch innovative Methoden umzustrukturieren und diese immer wieder auf ihre Sprachsensibilität zu prüfen. Gezielte Sprachförderung und die intensive Vorbereitung auf Prüfungen ist daher von Vorrang.
6. **Empfehlung:** Ziel sollte es sein, konzeptionell eine *Berufspädagogik für Flüchtlinge/ Neuzuwanderer/innen* zu entwickeln. Elemente davon wären, neben passenden didaktischen Inhalten, u. a.: die Besonderheiten der Sprachförderung von Geflüchteten, Kontexte der erzwungenen Migration, relevante Kenntnisse über Formen der psychischen Belastung von Geflüchteten (v.a. Traumapädagogik bezogen auf Flucht).
7. **Empfehlung:** In den BI-Klassen könnten *Übergangsbeauftragte* folgende Aufgaben koordinieren: 1) Den Kontakt zu einer begleitenden Institution (Nachhilfe) während des Übergangs herstellen und fördern, 2) stellvertretend Ehrenamtliche und Mentoren/innen als Begleiter/in für den Übergang organisieren, 3) den Kontakt zu den

Schulsozialpädagogen/innen in der künftigen Berufsschule herstellen, und 4) für die Pflege des Kontakts als Ansprechpartner/in noch im ersten Ausbildungsjahr zur Verfügung stehen.

8. **Empfehlung:** Es wäre sinnvoll *Berufslotsen* auf lokaler Ebene zu ernennen, d.h. *eine Anlaufstelle* im Landkreis einzurichten, damit Informationen über Berufswege und Fördermöglichkeiten gegeben werden können. Ebenfalls soll es dadurch möglich sein, bei Schwierigkeiten in der Ausbildung zu schlichten oder alternative Lehrstellen zu vermitteln. Dabei sollte ein besonderer Schwerpunkt für Mädchen u. Frauen aufgrund von *Gender* bedingter Benachteiligung gesetzt werden. *Die Hauptaufgabe dabei: Wie sind die Zielgruppen am besten proaktiv zu erreichen?*
9. **Empfehlung:** Themen für die relevanten Module im Lehramtsstudium als Bestandteile einer *interkulturellen Grundausbildung* an Schulen (für alle Schularten) wären die Geschichte und die wichtigsten Theorien der Migration, aktuelle Wanderungsbewegungen, Merkmale von Neuzuwanderergruppen, Flucht und erzwungene Migration sowie fluchtbedingtes Trauma. Einen weiteren Schwerpunkt sollten das Asyl- und Aufenthaltsrecht und ihre Relevanz für die pädagogische Arbeit sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen für andere Zuwanderergruppen bilden.
10. **Empfehlung:** Im Kontext der Interdisziplinarität an der Schule empfehlen sich ferner die folgenden *Kernthemen in der Lehramtsausbildung*: 1) die Rolle der Schulsozialarbeit in der von Zuwanderung geprägten Schulgemeinschaft, 2) die Wichtigkeit von Praktika in Schulen sowie sozialen und therapeutischen Einrichtungen mit hohem Neuzuwandereranteil, sowie 3) Deutsch als Zweitsprache (DAZ), die Sprachförderung und die Rolle von Mehrsprachigkeit.
11. **Empfehlung:** Es wäre beschäftigungspolitisch sinnvoll und ressourcenorientiert, einen *Spurwechsel für die Zielgruppe der Geflüchteten in der Ausbildung zu ermöglichen*. Damit kann eine sichere Perspektive für die betreffenden Personen und den Betrieb eröffnet werden. Viele wirtschaftliche Akteure befürworten eine solche Öffnung zwischen der Flucht- u. Arbeitsmigration. Der demographische Wandel und der immer stärker zu spürende Fachkräftemangel in Deutschland sprechen ebenfalls für dieses Vorgehen. Diese Öffnung wäre nach Ansicht des Verfassers zukunftsorientiert und zeitgemäß.

Literaturverzeichnis

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

Barz, Heiner (Hrsg.): „Flüchtlinge willkommen – und dann?“ Düsseldorf 2017 (DUP)

- Neudeck, Rupert: „Das Jahrhundert der Flüchtlinge – Herausforderung und Chance.“ S. 19-30.
- Funk, Herkann: „Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansprüche an Unterricht und Lehrmaterialien.“ S. 31-40.
- Jung, Matthias: „Sprachliche Förderung von Flüchtlingen und Migranten: Kontinuitäten und Diskontinuitäten seit den 70 er Jahren.“ S. 41-64.
- Baumann, Barbara u. Riedl, Alfred: „Überlegungen zu einer Sprachförderung für Geflüchtete.“ S. 65-80.
- Becker-Mrotzek, Michael/von Dewitz, Nora/Massumi, Nora/Roth, Hans-Joachim: „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche als Chance und Herausforderung für Schule u. Unterricht.“ S. 91-103

Fuhrhop, Daniel: „Willkommensstadt. Wo Flüchtlinge wohnen und Städte lebendig werden.“ BZPB, Bonn 2017.

IQ Fachstelle: „Asylsuchende u. Flüchtlinge in Deutschland: Erfassung u. Entwicklung von Qualifikationen für die Arbeitsmarktintegration“. Bielefeld 2016

- Döring, Ottmar u. Hauck, Sara: „Stand u. Perspektive der Qualifikationsentwicklung von Asylsuchenden u. Flüchtlingen.“ S. 9-18
- Johannson, Susanne: „Die ungleiche Verteilung von Teilhabechancen für geflüchtete Menschen in Deutschland: Rahmenbedingungen der Lebenssituation von Flüchtlingen.“ S. 19-38
- Pfeffer-Hoffmann, Christian: „Arbeitsmarktzugang von Geflüchteten“ S. 39-60
- Hoffmann, Jana/Vockentanz, Viktoria: „Beratung Geflüchteter zu Anerkennungs- u. Qualifizierungsmöglichkeiten.“ S. 61-92.

ISB (München) Handreichung: *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. München 2014*
[file:///C:/Users/Philip%20Anderson/Downloads/handreichung_baf_beschulung%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Philip%20Anderson/Downloads/handreichung_baf_beschulung%20(1).pdf) Zurzeit in Überarbeitung.

Jakob, Christian: „Die Bleibenden. Wie Flüchtlinge Deutschland seit 20 Jahren verändern“ BZPB, Bonn, 2016.

Karyotis, G., Colburn, B., Doyle, L., Hermannsson, K., Mulvey, G., and Skleparis, D. „Building a New Life in Britain: The Skills, Experiences and Aspirations of Young Syrian Refugees“, *Building Futures Policy Report No 1, Glasgow 2018: Policy Scotland*:

https://policyscotland.gla.ac.uk/wp-content/uploads/2018/07/building_futures_policy_report_1_july_2018-1.pdf

Lambert, Laura/von Blumenthal, Julia/Beigang, Stefan: IMIS (April 2018): *Flucht Forschung u. Transfer State of Research Papier 08B. Flucht und Bildung Hochschulen*:

<https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/04/SoR-08-HS-04-2018.pdf>

Schmiege, Evita: „Europäische Handelspolitik: Fördert oder verhindert sie Migrationsbewegungen?“ In Friedrich-Ebert-Stiftung FES: *Fluchtursachen „Made in Europe“*, Berlin 2016. S. 33-38.

Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri: „*Flucht Bildung Arbeit*“ Karlsruhe 2007

Sievers, Isabel/Grawan, Florian (Hrsg.): *Fluchtmigration, Gesellschaftliche Teilhabe und Bildung*. Frankfurt am Main 2017 (Brandes & Apsel)

- Grawan, Florian: „*Ethische Dimensionen in der Forschung über Geflüchtete*“, S. 26-34.
- Bickes, Hans/Steuber, Ariane: „*Überlegungen zur ressourcenorientierten sprachlichen Bildung junger Geflüchteter im beruflichen Kontext*“, S. 62-83.
- Sievers, Isabel: „*Geflüchtete an Hochschulen: Betrachtungen im Rahmen von Diversity Strategien*“, S. 110-127.
- Schrader, Irmhild: „*Migrantenselbstorganisationen und der ‚Sommer der Migration‘*“, S. 156-166.

Schmid Noerr, Gunzelin/Meints-Stender, Waltraud (Hrsg.): „*Geflüchtete Menschen. Ankommen in der Kommune. Theoretische Beiträge u. Berichte aus der Praxis*“ BZPB Bonn 2018

- Schmid Noerr, Gunzelin: „*Migration – Staatliche Ausschlussrechte u. individuelle Menschenrechte. Was kann, wird und muss einem Zuwanderungsland zugemutet werden.*“ S. 27-42
- Meints-Stender, Waltraud: „*Menschenrechte im Zeitalter globaler Flucht. Reflexionen zur Staatsbürgerschaft, politischer Zugehörigkeit und Teilhabe.*“ S. 59-69.

Seabrook, Jeremy: „*Cut Out. Living without Welfare.*“ London 2016

SVR (1): „*Zuwanderung zum Zweck der Erwerbstätigkeit. Wichtige Regelungen im Überblick.*“ 31. Juli 2019, aktualisierte Fassung: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/01/SVR_Zuwanderung_zum_Zweck_der_Erwerbst%C3%A4tigkeit.pdf

SVR (2): „*Legal migration for work and training: Mobility options to Europe for those not in need of Protection*“:
https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/10/SVR-FB_Study_Mobility_Options_to_Europe.pdf

SVR (3) Gutachten: „*Integration in Bayern 2018*“. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/01/SVR-FB_2018_Integration-in-Bayern.pdf

SVR (4) Recherche über Zugang zur beruflichen Bildung für Geflüchtete, 2020 (München/Chemnitz): <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/01/SVR-FB-Zugang-Berufsbildung-2.pdf>

Trilling, Daniel: „*Lights in the Distance. Exile & Refuge at the Borders of Europe.*“ London 2018

What Works Scotland: „*Resettlement of Syrian Refugees in West Dumbartonshire.*“ Glasgow 2018:
<http://whatworksscotland.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/WWSResettlementofSyrianRefugeesinWestDunbartonshireExecutiveSummary.pdf>

Webber, Frances: „*On the Creation of the UK’s Hostile Environment*“ in: *Race and Class: Volume 60* issue 4, (April 2019) S. 76-87.