



„Lass mich endlich machen!“

Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen
Bildung für junge berufsschulpflichtige
Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF)



Von Prof. Dr. Philip Anderson
Fakultät für angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften
Ostbayerische Technische Hochschule (OTH)
Regensburg

Vorwort

Junge Menschen mit Fluchthintergrund durch Bildung in Ausbildung und Beruf – und damit in die Gesellschaft – zu integrieren, ist eine Herausforderung, der die Landeshauptstadt München gegenübersteht. Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge bietet die vorliegende Studie.

Diese wurde im Auftrag des Referats für Bildung und Sport von Prof. Dr. Philip Anderson von der Ostbayerischen Technischen Hochschule in Regensburg erstellt, der seit vielen Jahren als anerkannter Migrationsforscher mit der Landeshauptstadt München zusammenarbeitet und zahlreiche Studien und Expertisen im Auftrag unserer Kommune zu diversen Integrations- und Migrationsthemen vorgelegt hat.

Die schulische Prozessbegleitung fand von 2012 bis 2015 in der Filiale an der Balanstraße der Städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung statt. Teil des Vorhabens war zum einen, die konzeptionelle und praktische Entwicklung der Klassen für die berufsschulpflichtigen Flüchtlinge durch Beobachtung, Interviews, Diskussionen und Beratung zu unterstützen. Zum anderen sollte eine übertragbare, langfristig angelegte Strategie zur erfolgreichen Förderung der Flüchtlinge erstellt werden, die es den jungen Frauen und Männern ermöglicht, die zweijährige Schulzeit mit Abschluss zu beenden und im Anschluss die berufliche Ausbildung erfolgreich durchlaufen zu können.

Nun liegt die Studie mit dem Titel „Lass mich endlich machen!“ vor. Darin enthalten sind eine Analyse sowie 38 Handlungsempfehlungen und ein Konzept für die interkulturelle Öffnung der Institution Berufsschule. Damit Integration gelingt, müssen die unterschiedlichen Phasen der Bildungsverläufe betrachtet, Übergänge begleitet und langfristige Ressourcen für die Unterstützung und Förderung bereit gestellt werden.

Ich möchte allen herzlich danken, die an der Studie beteiligt waren; allen voran Prof. Dr. Anderson, der Schulleitung sowie dem Kollegium der Städtischen Berufsschule zur Berufsvorbereitung.

Ihr



Rainer Schweppe
Stadtschulrat



Abkürzungen

AbH Ausbildung begleitende Hilfen
BAB Berufsausbildungsbeihilfe
BAF Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge
BAföG Bundesausbildungsförderungsgesetz
BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BIJ Berufsintegrationsjahr
BOKI Städtische Berufsschule am Bogenhauser Kirchplatz
B-UMF Bundesverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge
BVJ Berufsvorbereitungsjahr (hier: zweijährig, besteht aus BVJ/V und BVJ/BIJ)
UMF Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
DAF Deutsch als Fremdsprache
DAZ Deutsch als Zweitsprache
EQ Einstiegsqualifizierung
FOS Fachoberschule
HWK Handwerkskammer
IGLU Internationale Grundschul-Lese Untersuchung
IHK Industrie- und Handelskammer
ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
KMU Kleine und mittlere Unternehmen
NGO Non-Governmental Organisation
PISA Programme for International Student Assessment
SMV Schülermitverwaltung
UN-KRK United Nations Kinderrechtskonvention

Gliederung

I Einleitung	6
II Methodischer Ansatz	9
1) Notiz zum Thema Literatur	10
III Bestandsaufnahme und Analyse der Beschulungsklassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge	11
1) Die Vorgeschichte: Ankunft in Bayern und Vorbereitung auf Beschulungs-Maßnahmen	11
III a Die Beschulungsklassen des BOKI an der Balanstraße in München	14
1) Zur Entwicklung der Beschulungsklassen in der Balanstraße (BOKI)	14
III b Die Schule als Lebens- und Lernort – eine ganzheitliche Sicht	16
1) Pädagogische Arbeit und die Rolle der Lehrkräfte	16
2) Die sozialpädagogische Begleitung und die umfassende Förderung	21
III c Der andere Blickwinkel: Aus Sicht der berufsschulpflichtigen Asylbewerber und Flüchtlinge	26
III d Der institutionelle Kontext außerhalb der Schule	32
IV Eine Strategie für die ganzheitliche Förderung der BAF	38
IV a Handlungsempfehlungen	40
1) Pädagogische Bildungsmaßnahmen	40
2) Vor der BAF-Beschulung/Wohnsituation	41
3) BAF-Klassen	42
4) Übergangmanagement/Ausbildung	44
5) Ein förderndes Umfeld	46
IV b Konzept für die interkulturelle Öffnung der Berufsschule	48
V Fazit und Ausblick	50
VI Prioritätensetzung bei den Empfehlungen	51
VII Literaturverzeichnis	52

I Einleitung

In den letzten zwei bis drei Jahren hat der Umgang mit Flüchtlingen in der Europäischen Union (und insbesondere in Deutschland) enorm an Bedeutung und Brisanz gewonnen. Infolgedessen haben sich die Rahmenbedingungen für die Förderung von jungen Flüchtlingen bzw. für deren Zugang zur beruflichen Bildung geändert.

Vorliegende Strategie für die Förderung von jungen Asylbewerbern und Flüchtlingen in der beruflichen Bildung baut auf einer mehrjährigen wissenschaftlichen Begleitung der Beschulung dieser Zielgruppe auf (die Beschulung hat die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung zum Ziel). Dabei wurde nach dem ganzheitlichen Ansatz gearbeitet. Das heißt, dass davon ausgegangen wird, dass junge Menschen mit Fluchthintergrund am Besten im Kontext der beruflichen Bildung gefördert werden können, wenn das gesamte Spektrum ihrer Lebensumstände in Betracht gezogen wird. Im Fokus der Untersuchung standen die Klassen an der Berufsschule am Bogenhauser Kirchplatz (BOKI), Außenstelle Balanstraße in München.

Untersucht wurden zwischen 2012 und 2015 folgende Kernthemen:

- Die Erfahrungen der Lehrer/innen nach dem ersten Jahr des Projekts
- Ansätze für die Weiterentwicklung des Projekts
- Die Schüler/innen und ihre Sicht der Erfahrungen
- Das Umfeld der Schule und die Bedeutung einer guten Vernetzung

Konkretes Ziel des Projekts war es, Möglichkeiten zur Optimierung der Beschulung herauszuarbeiten. Zielvorgaben und entsprechende Maßnahmen sollten im Austausch und in Kooperation mit der Schule festgelegt werden. Ein weiteres Vorhaben war, den Transfer des Modellprojekts auf andere Institutionen der beruflichen Bildung zu ermöglichen (bayern- und bundesweit). Zu berücksichtigen sind dabei unterschiedliche Rahmenbedingungen anderer Kommunen und Gemeinden.

Übergeordnetes Ziel des Projekts war einer Strategie, um den Zugang zur beruflichen Bildung für UMFs und andere junge Flüchtlinge dauerhaft zu verbessern. Im Folgenden werden die Besonder-

heiten der Beschulung von jungen Flüchtlingen in München (mit weiterem Bezugspunkt der Beschulung in der Fläche in ganz Bayern) dargestellt. Die Herausforderungen und Ressourcen dabei werden analysiert und eine Reihe von Handlungsempfehlungen als eine umfassende Strategie für die Bandbreite der zivilgesellschaftlichen Praxis zur Förderung dieser Zielgruppe formuliert.

Rahmenpolitische Bedingungen

Eine Initiative des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst aus dem Jahr 2011 erhöhte die Berufsschulpflicht für Jugendliche ohne bisherigen Schulabschluss in Bayern von 18 auf 21 bzw. 25 Jahre¹. Hintergrund hierfür war die Erkenntnis, dass es für junge Asylbewerber und Flüchtlinge sehr schwierig ist Schulabschlüsse in den bisher vorgegebenen Zeiten zu erreichen. Der Zugang dieser Gruppe zu Maßnahmen der beruflichen Bildung außerhalb des Zeitrahmens der Schulpflicht ist im Normalfall *de facto* ausgeschlossen.²

Im Freistaat Bayern sind (Stand am Anfang des Schuljahrs 2014-2015) 190 Klassen mit 3,300 Schülern über 16 Jahren an ca. 60 Standorten für die Beschulung von jungen Flüchtlingen eingerichtet worden – in der Regel, aber nicht ausschließlich für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF). Der für diese Zielgruppe verwendete Begriff lautet *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF)*. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass a) nicht nur UMF, sondern auch junge Flüchtlinge in Begleitung von Familienangehörigen gemeint sind, sondern b) auch die *Asylbewerber und Geduldeten* unter der Gesamtgruppe der jungen Menschen mit Fluchthintergrund Zugang zu diesen Beschulungsmaßnahmen bekommen (nicht nur die anerkannten Flüchtlinge und unter subsidiärem Schutz stehenden Menschen mit Fluchthintergrund).³

Hinweis: Es stellt eine Konstante der Beschulungspolitik in Bayern dar, dass aufgrund der ständig zunehmenden Zahlen der neuzugewanderten Menschen mit Fluchthintergrund nur ca. ein Drittel der tatsächlich berufsschulpflichtigen jungen Flüchtlinge in Klassen unterrichtet werden (können).

¹) Vgl. für die gesetzliche Grundlage für die Flüchtlingsbeschulung BSO und Erlass Art. 37 Abs. 3 BayEUG 2012. Darin heißt es, dass die Vollzeitschulpflicht neun Jahre dauere. Dabei handle es sich... "um die tatsächlichen Schulbesuchsjahre, nicht um die Jahrgangsstufen." Weiter heißt es... "Die Volljährigkeit ist für die Schulpflicht nicht maßgeblich." Siehe auch ergänzendes Schreiben des Bayerischen Kultusministeriums VII.1-5 S 9210-1-7b.072 959 und VII. 1-5 S 92210-1-7b.072 960 vom 24.07.2014.

²) Vgl. Barth, Sophie/Guerrero Meneses, Vivian (Institut für Soziale Infrastruktur, ISI): *Zugang jugendlicher Asylbewerber zu formellen Bildungssysteme in Deutschland*. Frankfurt am Main 2012. S. 5.

³) Aktueller Stand im Schuljahr 2014-15 Information von Dr. Geiger des Kultusministeriums, Tagung Wildbad Kreuth 4.-5.2.2015. Ab dem Schuljahr 2015-16 soll die Zahl der Klassen auf 440 (8.100 Schüler) erhöht werden.

Schwerpunkt und aktuelle Bedeutung der Untersuchung

Das Thema hat aber im Laufe des Projektzeitraums eine unerwartete öffentliche Aufmerksamkeit erhalten und damit eine enorme gesellschaftspolitische Dynamik entfaltet. Dies führte dazu, dass die Bandbreite der Akteure (und auch Gesprächspartner/innen) sich kontinuierlich erweitert hat. Zudem fühlten sich die institutionellen Akteure *im Laufe der Zeit in bisher nie da gewesener Art und Weise angesprochen*.

Dies bedeutet, dass nicht nur der pädagogische Raum der Beschulungsklassen und die Wohnsituation (in Unterkünften, in für UMF konzipierte Wohngruppen oder mit der Familie) Gegenstand der Betrachtung waren, sondern zunehmend auch die volks- und betriebswirtschaftliche Dimension. Es wurde deutlich, wie sehr aufenthaltsrechtliche Fragen sowie das Asylverfahren für die Förderung der Jugendlichen von großem Belang sind. Die Rolle der Behörden (Jugendamt, Ausländerbehörde, Agentur für Arbeit) aber auch der Kammern (Handwerkskammer, Industrie und Handelskammer) sowie der Innungen und deren Zusammenarbeit – bzw. das Fehlen dergleichen – sind deswegen immer mehr in den Fokus gerückt.

Auch die Einstellung von kleinen und mittleren Handwerksbetrieben sowie anderen Unternehmen des Mittelstandes hinsichtlich dieser Zielgruppe steht im Fokus der Analyse: Zeigen sich diese Betriebe – in Zeiten des Fachkräftemangels – auch für junge Asylbewerber und Flüchtlinge offen? Dabei geht es nicht nur um die Erschließung einer „stillen Reserve“ sowie die (un-)sicheren Perspektiven aufgrund des Asyl- und Aufenthaltsrechts, sondern auch um eine offene und fördernde, ja kultursensible Betriebskultur.

Während der Laufzeit des Projekts wurde deutlich, wie sehr die Lebenswelt der jungen Flüchtlinge auch hinsichtlich der Beschulung und Förderung Berücksichtigung finden muss: Herkunft, Biographie, Verlauf der Migration, Flucht und Traumatisierung, persönliche Ziele, ökonomische Erwartungen und Zwänge sowie der Ablauf des Integrationsprozesses. Deswegen bildet die subjektive Sicht der BAF auf das Leben in Deutschland und ihre Chancen im Rahmen der beruflichen Bildung einen Schwerpunkt dieser Dokumentation.

Das komplexe Zusammenwirken der hier erwähnten Einflussfaktoren hat zur Folge – so

wurde es im Laufe der Erhebung immer klarer –, dass das *Übergangsmanagement* zwischen den unterschiedlichen Phasen der Bildungsbiographie als eigenes Thema gesehen werden sollte. Die Übergänge zwischen ersten Sprach- und Alphabetisierungskursen und dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), dem BVJ und der beruflichen Ausbildung, sowie Ausbildung in den Beruf erfordern alle die besondere Aufmerksamkeit von allen beteiligten Akteuren. Außerdem liegt der Schwerpunkt dieser Analyse tendenziell auf der Vorbereitung für Ausbildungen des dualen Systems und nicht auf rein schulischen Ausbildungslehrgängen.

Es soll hervorgehoben werden, dass nicht nur eine „nutzungsorientierte“ Sicht auf die Zielgruppe (junge Menschen mit Fluchthintergrund) bestimmend sein soll. Der Zugang zur (beruflichen) Bildung als gesellschaftliches Gut ist von entscheidender Bedeutung. Für junge Asylbewerber und Flüchtlinge ist diese Option jedoch oft schwer zu verwirklichen. Deswegen bieten die Beschulungsklassen, wenn entsprechend ressourcenorientiert gestaltet, eine große Chance für den Erwerb von Qualifikationen sowie die Entwicklung von Kompetenzen und einer langfristigen beruflichen Perspektive für diese jungen Menschen.

Es soll sich aber nicht darum handeln diese Menschen als „Lückenbüßer“ im Kontext des demographischen Wandels und Fachkräftemangels zu betrachten. Die Option der dualen Ausbildung ist eine große Chance für sehr viele junge Menschen, jedoch muss der Zugang zur Bildung für Flüchtlinge im Sinne des *Empowerment* dieser Gruppe weiter gefasst werden: Es bedeutet die selbstbestimmte Entfaltung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten, wie dies für alle Mitglieder einer Gesellschaft selbstverständlich sein sollte. Dies beinhaltet etwa Zugang zu weiterführenden Schulen oder die Option eines Studiums als Fernziel. Es bedeutet aber auch, Türen zu öffnen (und offen zu halten) für spätere Wiedereinstiege in das Bildungssystem, offen für diese Jugendlichen zu sein, wenn diese die Tragweite ihrer Entscheidungen (womöglich viel später) einschätzen können und ihre Chancen in Deutschland (oder anderswo) wahrnehmen wollen.⁴

Ergänzende Hinweise

Im ersten Teil findet nach einer kurzen Erläuterung der Methodik eine Bestandsaufnahme und Analyse statt. Der Fokus der Studie liegt auf den Beschulungsklassen, der pädagogischen Aufga-

⁴ Vgl. Studie zu den brachliegenden Ressourcen der Asylbewerber und Flüchtlinge von Oktober 2014, <http://www.berlin-institut.org/publikationen/discussion-papers/krise-an-europas-suedgrenze.html>



benstellung sowie der Rolle der Sozialen Arbeit. Danach werden die Sicht der jungen Flüchtlinge sowie ihr lebensweltlicher Kontext dargestellt. Als nächstes werden die Umstände der Förderung außerhalb und nach Abschluss der Beschulungsklassen thematisiert. Schließlich werden die daraus hergeleiteten Handlungsempfehlungen in Form einer Strategie präsentiert.

Der wissenschaftliche Aspekt dieses für die Praxis, Politik und Verwaltung gedachten Berichts wird bewusst eher kurz gehalten: Einige Anmerkungen weisen auf relevante Literatur hin. In der Regel beziehen sich die Ausführungen auf die Erkenntnisse aus der Empirie des Projekts mit einigen Ergänzungen aus der Forschung und Literatur zum Themenkomplex. Es finden sich keine wörtlichen oder gekennzeichneten Aussagen der Interviewpartner/

innen im Bericht, lediglich Einschätzungen in verallgemeinernder Form. Damit sollen die Analyse und Vorschläge per se im Vordergrund stehen.

Zum *Gender* im Text: In der Regel wird für die jungen Flüchtlinge die männliche Form verwendet, weil sie in der großen Mehrheit junge männliche Personen sind, ansonsten kommen i. d. R. männliche und weibliche Formen zum Einsatz, aber nicht mit absoluter Stringenz.

Mit dem Begriff „Flüchtling“ in dieser Dokumentation sind nicht nur die im rechtlichen Sinne anerkannten Personen gemeint, sondern ebenso Zugewanderte, die nach Deutschland geflüchtet sind, d. h. Asylbewerber, Geduldete sowie Menschen mit einer Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen.

II Methodischer Ansatz

Ziel der wissenschaftlichen Begleitung war es ein Konzept zu erstellen, um Jugendliche mit Fluchthintergrund beim erfolgreichen Absolvieren einer beruflichen Ausbildung zu unterstützen. Daher handelt es sich nicht um eine klassische Evaluation, sondern um eine Prozessbegleitung der Schule mit Hintergrund- und Expertengesprächen unter Einbezug der gesamten Lebenssituation der jungen Flüchtlinge. Der ausschließliche Fokus auf den schulischen Bereich würde entschieden zu kurz greifen.

Daher ist der Ansatz dieser Strategie *ganzheitlich*, es steht eine umfassende Betrachtung dieser Jugendlichen, ihrer Bedürfnisse und ihres Potenzials im Zentrum sowie im Hinblick auf die Akteure um sie herum die *Ressourcenorientierung*: Was wird für die Betroffenen und die beteiligten Akteure benötigt, um für eine langfristige gelungene Förderung dieser jungen Menschen zu sorgen?

Nachfolgende Instrumente wurden eingesetzt: Literaturlauswertung, offene Leitfadeninterviews, Einsatz von Beobachtungsbögen in den Klassen, Interviews mit Lehr- und anderen Fachkräften, regelmäßige Gespräche mit Schulleitung sowie Diskussionsrunden mit dem Lehrerkollegium. Im Laufe der Zeit nahm der Austausch mit dem Schulpersonal zunehmend einen informellen Beratungscharakter an. In der Vorlaufphase fanden neben der Auswertung der Hintergrundlektüre Expertengespräche mit Akteuren der unterschiedlichen Lebensbereiche statt: Behördenmitarbeiter/innen, Fachkräften in den Unterkünften und Wohnprojekten für UMF, diversen Experten aus dem Bildungsbereich für Flüchtlinge, Therapeuten/innen, engagierten Menschen aus der menschenrechtsorientierten Lobbyarbeit und anderen. Hauptthesen für die Erhebungsphase konnten dadurch auf der Grundlage der *Grounded Theory* nach Strauß/Corbin (2010) erstellt und im Laufe der Hauptphase verfeinert – oder revidiert – werden.

In der Hauptphase fand die Erhebung durch teilnehmende Beobachtung in den Klassen, Interviews mit Lehrkräften, Schulsozialarbeitern sowie Schülern/innen (auch Ehemaligen) statt. Der kontinuierliche Austausch mit der Schulleitung wurde durch Experteninterviews mit anderen relevanten Akteuren aus Ministerium und Verwaltung, den sonstigen bereits erwähnten Bereichen und mit Basisinitiativen und Lobbyorganisationen ergänzt

und vertieft. Es fanden insgesamt **21 Tiefeninterviews** (jeweils eine bis zweieinhalb Stunden) mit Akteuren und Experten sowie **sieben kürzere Interviews mit Schülern** (4 m, 3 w) und **drei Diskussionsrunden** mit beteiligten Akteuren statt. Während des Projekts liefen darüber hinaus ergänzende Erhebungen an der städtischen Berufsschule II in Regensburg. Auch Bachelor-Arbeiten und vertiefende Recherchen von Studierenden an der Fakultät Sozial- und Gesundheitswissenschaften an der Hochschule Regensburg wurden in diesem Zusammenhang durchgeführt, welche wertvolle Erkenntnisse für das Projekt lieferten.⁵

Im Mai 2014 fand eine **Fachtagung** in Zusammenarbeit mit der Friedrich-Ebert-Stiftung und der LH München zum Thema statt, die großen Anklang in der Fachöffentlichkeit fand. Feedbackrunden mit Leitung und Kollegium an der Außenstelle der BOKI in der Balanstraße, Teilnahme an Tagungen, Gastvorträge, ergänzende Interviews, Gespräche mit Stadtverwaltung und -politik und Veröffentlichungen zu Interimsergebnissen gehörten ebenfalls zur Prozessbegleitung.⁶

Von März bis Juli 2015 fand schließlich in Kooperation mit der in Wien ansässigen Nichtregierungsorganisation (NGO) *Asylkoordination Österreich* eine ergänzende Forschung statt, um Erkenntnisse über die bildungspolitische Situation für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF) in Deutschland und Österreich im Vergleich zu erzielen. Diese Interviews, Veranstaltungen und Diskussionen fokussierten vor allem auf *Best Practice*-Beispielen aus der österreichischen zivilgesellschaftlichen Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Der Vergleich ist aus bayerischer Sicht interessant, da die rechtlichen und politischen Bedingungen jenen in Bayern/Deutschland vor ca. drei bis vier Jahren ähneln, bevor die gegenwärtige bildungspolitische Öffnung für BAF einsetzte. Für die Kollegen/innen diverser Institutionen und Initiativen in Österreich gilt es, in politisch-struktureller Hinsicht auch aus den hiesigen Erfahrungen zu lernen.

So wurde im Laufe dieses Projekts versucht die gesamte lebensweltliche Situation der Schüler/innen zu erfassen. Einschätzungen von zahlreichen maßgeblichen Akteuren trugen dazu bei, die in diesem Endbericht erstellten Handlungsempfehlungen möglichst praxis- und lebensnahe zu gestalten.

⁵) Bachelor Arbeiten von Frau Birgit Käsmeier, Frau Marie Kircher und Frau Vera Wölfel, Herrn Christian Kraus, von Frau Johanna Heitauer sowie von Herrn Fabian Reichel (siehe Literaturverzeichnis). An dieser Stelle ein Dank an diese Absolventen/innen der Hochschule Regensburg.

⁶) Vgl. 2013 Interview in „Die Mitbestimmung“ zur Reportage über Berufsschulprojekt Balanstraße von Frau J. Goddar *Klassenziel Bleiberecht in Deutschland*, S. 46-48 http://www.boeckler.de/45026_45048.htm. Aufsatz: Korntheuer, Annette/Anderson, Philip: *Zwischen Inklusion und Exklusion. Die Rolle der Sozialen Arbeit in Bildungsprozessen junger Flüchtlinge* in: Migration und Soziale Arbeit (ISA). Frankfurt am Main Oktober 2014, Heft 4 2014, S. 320-327.



1) Notiz zum Thema Literatur

Bis dato gibt es zur Thematik wenig wissenschaftliche Forschung, obwohl die berufsschulische Förderung für Migranten/innen allgemein einen immer größeren Rahmen einnimmt.⁷ Eine Ausnahme bildet die sehr lesenswerte Hamburger Studie von Gag/Schroeder, *Refugee Monitoring*.⁸ Der darin analysierte Beschulungsansatz in Hamburg lässt sich allerdings nur bedingt mit dem bayerischen Beschulungsmodell vergleichen. Die zivilgesellschaftliche Diskussion um Zugang zur Bildung wird durch die aktuellen Debatten und Beiträge von

Organisationen wie den Flüchtlingsräten, *Pro Asyl* und dem Bundesverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge (B-UMF) allerdings mit Dynamik vorangetrieben.⁹ Auf lokaler Ebene war im Oktober 2014 die Veröffentlichung der Handreichung des Staatsinstituts ISB zur Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF) ein wichtiger Schritt in Richtung pädagogischer Unterstützung der Lehrkräfte in den Beschulungsklassen.¹⁰

⁷ Vgl. <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb0115.pdf> Kurzbericht zur IAB Studie zum Zugang zur beruflichen Bildung für junge Flüchtlinge/Geduldete, 2015. Johansson, Susanne: *Begleitete Flüchtlingskinder in Deutschland: Einblicke in den Forschungsstand*. In: DJI Impulse. Nr. 105. (Über)Leben. Die Probleme junger Flüchtlinge in Deutschland. München 2014, S. 25-30. Auch http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie_Diskriminierung_am_Ausbildungsmarkt.pdf Studie zur Diskriminierung am Ausbildungsmarkt der Robert-Bosch-Stiftung setzt keinen Schwerpunkt für Flüchtlinge.

Viele Hinweise für die Hürden und die Unterstützung im Übergang BVJ zu Beruf und zu nachhaltigen Förderung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund finden sich in der Aufsatzsammlung Scharrer, Katharina/Schneider, Sybille/Stein, Margit (Hrsg.): *Übergänge von Schule in Ausbildung und Beruf bei Jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen*. Bad Heilbrunn 2012.

⁸ Gag, Maren/Schroeder, Joachim: *Refugee Monitoring. Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule/Beruf*. Hamburg 2012.

⁹ Siehe z. B. http://www.proasyl.de/de/themen/asylrecht/detail/news/fluechtlinge_auf_dem_arbeitsmarkt_zwischen_teilhabe_und_ausschluss/

¹⁰ https://www.isb.bayern.de/download/15501/handreichung_baf_beschulung.pdf. Darüber hinaus für einen Überblick über die Flüchtlingspolitik in München in den letzten Jahren siehe *Münchner Integrationsbericht 2013*, http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/483_integrationsbericht_2013.pdf S. 214-227.

III Bestandsaufnahme und Analyse der Beschulungsklassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge

1) Die Vorgeschichte: Ankunft in Bayern und Vorbereitung auf Beschulungsmaßnahmen

Die Entwicklung in den bayerischen Gemeinden in den letzten Jahren im Hinblick auf neu aufzunehmende Flüchtlinge war bekanntlich dramatisch. Tagtägliche Realität sind inzwischen Bilder von unzähligen Neuankömmlingen an den Hauptbahnhöfen in München, Passau oder Rosenheim, in der Regel ohne gültige Papiere. Im Mai 2015 korrigierte das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration die prognostizierte Zahl für Asylbewerber für das laufende Kalenderjahr nach oben auf 60.000 Menschen in Bayern, die unterzubringen und zu versorgen sind.¹¹ Zu diesem Zeitpunkt gab es bereits 350 Übergangsklassen an Schulen für die Unter-16-jährigen. In der Jugendhilfe lebten Mitte 2015 bereits 5.000 UMF, nachdem die Zahl der neuankommenden unbegleiteten Minderjährigen in Bayern alleine im Jahre 2014 3.400 betragen hatte.¹²

Zunächst steht die Bundesrepublik Deutschland in der Pflicht, diese Menschen aufzunehmen.¹³ Die Rechtsmaterie im Hinblick auf Asylverfahren, Inobhutnahme und das Clearingverfahren von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen ist komplex und nicht Gegenstand dieser Dokumentation. Es bleibt aber festzuhalten, dass die Durchsetzung von allgemeingültigen Standards für Minderjährige auf diesem Gebiet in den letzten Jahren erheblich voran geschritten ist.¹⁴ Das Zusammenwirken von

Asylverfahren und Ausländerrecht spielen für die Bleibeperspektive und Bildungschancen eine existenzielle Rolle. Die mit den jungen (auch begleiteten) Flüchtlingen befassten Akteure müssen sich deswegen mit der Rechtsmaterie gründlich auseinandersetzen.¹⁵ Davon kann z. B. die Entscheidung abhängen, ob das Anstreben eines Asylverfahrens im Einzelfall überhaupt sinnvoll ist.¹⁶

Es ist von eminenter Wichtigkeit, dass Institutionen vor Ort zunächst in der Lage sind ein gründliches „Clearing“ durchzuführen, damit auf Grundlage dieses Klärungsprozesses der Bildungsbedarf sowie eine potenzielle berufliche Perspektive ermittelt werden können:

„Primäres Ziel des Clearingverfahrens ist die Klärung der Situation von unbegleiteten Minderjährigen (Identität, Vormundschaft, Familienzusammenführung, gesundheitliche und psychosoziale Versorgung, aufenthaltsrechtliche Klärung, geeignete Anschluss Hilfen, Perspektiventwicklung).“¹⁷

Dann geht es in dieser ersten Phase bei Minderjährigen um eine Reihe von weiteren Fragen. Dabei muss auf Qualitätsstandards geachtet werden: Es handelt sich um eine intensive sozialpädagogische Betreuung mit Krisenprävention und -begleitung, Anwendung der Instrumente der Jugendhilfe,

¹¹ Im Herbst 2015 wurde die Zahl der zu erwartenden Flüchtlinge für ganz Deutschland für das Jahr 2015 auf 800.000 geschätzt.

¹² Süddeutsche Zeitung 9.-10. Mai 2015 Bayernteil. Gesamtzahlen 2014: 202.000 Flüchtlinge kamen nach Deutschland. 47.000 nach Bayern, nach Anwendung des *Königsteiner Schlüssels* (EASY System) bleiben 33.000. Quelle Vertreterin des Sozialministeriums, Tagung Wildbad Kreuth 4.-5.2.2015.

¹³ Es sei denn, es handelt sich um einen „Dublin III“ Zutritt (seit 2013), d. h. die betreffende Person als Asylsuchende ist *nachweislich* vor dem Grenzübertritt in einem anderen EU-Land zuerst gewesen, das folglich zuständig wäre. Dann ist in der Regel die Rückschiebung vorgesehen, allerdings in der Praxis wird sie oft nicht vollzogen. Vgl.

http://www.proasyl.de/fileadmin/fm-dam/images/Dublin_VO_2013_final.pdf

¹⁴ Vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft BAG Landesjugendämter: *Handlungsempfehlungen zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Inobhutnahme, Clearingverfahren und Einleitung von Anschlussmaßnahmen.* http://www.bagljae.de/downloads/118_handlungsempfehlungen-umf_2014.pdf sowie Berthold, Thomas: *Anforderungen an eine Erstaufnahme/Inobhutnahme von neuereisenden unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen*, in: Jugendhilfe, Heft 02/2015. Siehe auch Handlungsleitlinien zur In Obhutnahme gemäß §42 SGB VIII: Standards für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. <http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2011/10/handlungsleitfaden-4-auflage-2009.pdf>

¹⁵ Vgl. hierzu Heinhold, Hubert: *Recht für Flüchtlinge. Ein Leitfaden durch das Asyl- und Ausländerrecht für die Praxis*, Karlsruhe 2007. Ders.: *Ausländerrecht*. Karlsruhe 2014. Efler, A. *Kinder- und Jugendhilfe im Spannungsfeld zwischen dem SGB VIII und dem deutschen Ausländerrecht*. Hamburg 2014.

¹⁶ z. B. die Kategorie des humanitären Schutzes. Vgl. Aussage einer Expertin: Manche UMF hätten die Möglichkeit als Sprachstudent einzureisen. INT 15, 27.11.2013

¹⁷ <http://www.b-umf.de/themen/clearingverfahren>

Organisieren einer angemessenen Unterbringung (Einrichtungen der Jugendhilfe, Wohngruppen für UMF, betreutes Einzelwohnen etc.) sowie um eine passende Einstufung hinsichtlich einer Sprachmaßnahme (auch die Ermittlung von mathematischen Grundkenntnissen gehört dazu). Insgesamt sind dies die wünschenswerten Elemente eines *sorgfältigen (Bildungs-)Clearings*.¹⁸

Problemstellung: Es wird darauf hingewiesen, dass die Gruppe der begleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die meist im Familienverband ankommen und in den Unterkünften verbleiben, im Vergleich zu den UMF hier deutlich im Nachteil sind. Gerade in kleineren Gemeinden oder ländlichen Regionen kann es vom Zufall abhängen, ob und wann sie von Fördermöglichkeiten erfahren (etwa Zugang zu Alphabetisierungskursen, zur Schule, Optionen für die Beschulung als Über-16-jährige). Auch die Möglichkeit eines umfassenden Bildungsclearings kann jenseits der Jugendhilfe, d. h. für über 18-jährige, eine Frage der örtlichen Gegebenheiten sein. Stehen diese Optionen nicht zur Verfügung, d. h. findet dieses *Assessment* nicht statt, sind die Chancen einer Bildungsintegration für diese jungen Menschen erheblich erschwert. Es hat sich gezeigt, dass die Einrichtung einer *Koordinierungsstelle* auf lokaler Ebene für das Lotsen der Schüler (wie z. B. in München oder Regensburg) sich als sehr sinnvoll erweist.

Auch die umstrittene Thematik der Altersfestsetzung soll an dieser Stelle kurz angesprochen werden.¹⁹ Die Jugendlichen kommen häufig ohne (gültige) Dokumente an. Die Festsetzung des Alters (ob unter oder über 18 Jahre) entscheidet über den Zugang zur Förderung durch die Jugendhilfe und damit über eine Reihe von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen. Abgesehen davon, dass die vom Jugendamt oder von der Ausländerbehörde angewandten Verfahren oft als unwürdig und nicht wissenschaftlich vertretbar (Handwurzeluntersuchung, die Inaugenscheinnahme, Röntgenuntersuchungen) betrachtet werden, sollte auf der Grundlage einer bedarfsorientierten Sicht auf die Zielgruppe auch die Förderung eines 19- oder 20-jährigen auf der Tagesordnung stehen. Vieles spricht also für *gleitende Übergänge* als Wesensmerkmal der Strukturen der Förderung, sowohl in der Jugendhilfe als auch im Bildungsbereich.

Findet ein angemessenes *Bildungsclearing* statt, können die Jugendlichen als ersten Schritt Alphabetisierungs- und Sprachkurse besuchen, damit die extreme Heterogenität der Zielgruppe zumindest im Bereich der Deutschkenntnisse in Ansätzen reduziert wird.

Nach Abschluss einer solchen vorgeschalteten sprachlichen Maßnahme von ca. drei bis sechs Monaten kann der Übergang in eine zweijährige Beschulungsklasse erfolgen, mit dem Ziel, einen schulischen Abschluss mit Orientierung in Richtung beruflicher Ausbildung nachzuholen. In der Regel ist ein erstes schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BIJ/V oder BVJ/S) mit Schwerpunkt auf Spracherwerb vorgesehen und danach ein zweites (aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziertes) Berufsintegrationsjahr (BIJ) mit Fokus auf Vertiefung der allgemeinen und berufsspezifischen Sprachkenntnisse sowie die Berufsorientierung.²⁰ Im zweiten Schuljahr können die Schüler den einfachen Mittelschulabschluss oder – bei entsprechenden Leistungen – den qualifizierenden Mittelschulabschluss durch eine an einer kooperierenden Mittelschule durchgeführte externe Prüfung absolvieren.²¹

In der Regel wird das gegenwärtige Flüchtlingsbeschulungssystem als BVJ/V + BVJ bezeichnet. In dieser Dokumentation wird die zweijährige Flüchtlingsbeschulung der Einfachheit halber als BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) bezeichnet.

In den Schuljahren seit 2012 sind zwar Strukturen dieser Art in ganz Bayern entstanden, de facto ist aber – so die Aussagen aus der Praxis – Improvisation angesagt. Oft müssen aufgrund des Drucks durch nachrückende Asylbewerber Übergänge von den Vorbereitungskursen in die Beschulungsklassen vorgezogen werden, Lehrkräfte und Klassen müssen mit ständigen Zu- und Abgängen in den Kursen zu Recht kommen (in geringerem Maße ist dies ein Thema auch für die BVJ-Klassen), professionelle und ehrenamtliche Kräfte müssen kommode Arbeitsweisen miteinander erproben. Nur großes Engagement an verschiedenen Stellen macht einen zielführenden Ablauf dieser Kurse möglich.²²

Die Beschulung findet zusammen mit Kooperationspartnern außerhalb der Institution Schule

¹⁸) Interview 5 im November 2012 mit Expertin für den Clearing Bereich.

¹⁹) Vgl. Heiber, F.: *Fiktive Altersbestimmungen*. In: Kauffmann, H. & Riedelsheimer, A.: *Flüchtlingskinder in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte*. Karlsruhe 2010, S. 126-140. Detemple, K.: *Zwischen Autonomiebestreben und Hilfebedarf – Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe*. Baltmannsweiler 2013, S. 39. Auch Berthold, Thomas/Espenhorst, Nils: *Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen für die Jugendhilfe im Umgang mit UMF*. In: „Das Jugendamt“ (DJuF) Heft 6-7, Heidelberg 2011, S.319-322.

²⁰) Vgl. KMS VII.1-5 S 9210-1-7b.072 960.

²¹) Vgl. ISB: *Handreichung Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge*, München 2014, S. 33, 35.

²²) Berichte aus der Praxis beim Fachtag des Bayerischen Flüchtlingsrats in Regensburg am 23.10.2014 und auf der Tagung des Kultusministeriums Wildbad Kreuth 4-5.2.2015. Voraussetzung ist allerdings auch die Kooperation der zuständigen Behörden vor Ort!



statt. Die Kooperationspartner stellen Lehrkräfte (bevorzugt mit DAZ- oder DAF-Qualifikation) oder sozialpädagogische Fachkräfte zur Verfügung. Aus der Praxis wird über vielfältige Probleme durch diese Konstruktion berichtet: Die Konstellation bedeutet einen hohen Koordinierungsbedarf für die beteiligten Beschäftigten in den Beschulungsklassen, ebenso gehen unterschiedlich gestaltete Arbeitsverträge (Befristungen) sowie Vergütungen

damit einher. Daraus entstehen Unsicherheit für die Betroffenen, Herausforderungen für die Teamarbeit im Kollegium und u. U. eine fehlende Kontinuität bzw. Qualitätssicherung für die Beschulung der BAF (etwa aufgrund von Fluktuation oder durch einen Wechsel der Kooperationspartner). In Anbetracht dieser qualitativ sehr divergierenden, oft unbefriedigenden strukturellen Bedingungen besteht eindeutig Verbesserungsbedarf.

III a Die Beschulungsklassen des BOKI an der Balanstraße in München

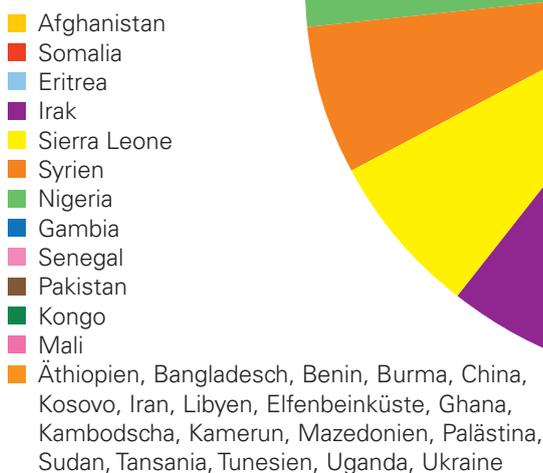
1) Zur Entwicklung der Beschulungsklassen in der Balanstraße (BOKI)

Im Schuljahr 2011-12 startete die städtische Berufsschule am Bogenhauser Kirchplatz (BOKI), Außenstelle Balanstraße 208, mit vier Vollzeit-Beschulungsklassen.²³ Die Größe der Flüchtlingsklassen wurde aufgrund des erhöhten (sozial-)pädagogischen Förderbedarfs auf eine Richtzahl von 18 Schülern festgesetzt. Im Schuljahr 2012/13

wurde die Zahl auf sieben Klassen erhöht, im Schuljahr 2013/14 bereits auf acht Klassen. Im Schuljahr 2014-15 wurde die Klassenzahl auf zehn erhöht, erstmals wurde eine externe Nachbetreuung für die Absolventen des Vorjahres installiert. Die Berufsvorbereitung (BVJ) wurde auf zwei Jahre festgelegt.

Eine Vorstellung von der Zusammensetzung der Schulklassen vermittelt folgende Grafik des Schuljahres 2015/16:

weiblich: 18,4 %
männlich: 81,6 %



²³) Das Schulgebäude wurde (bis Mai 2015) u. a. mit der städtischen Rainer-Werner-Fassbinder Fachoberschule (FOS) geteilt.

Die Stundenverteilung für die Flüchtlingsbeschulungsklassen an der Balanstraße sah im Schuljahr 2014/15 folgendermaßen aus:

Schuljahr 2014/15

1. Schuljahr: 28 Unterrichtsstunden (h):

- 2 h Ethik
- 10 h Deutsch als Zweitsprache (DAZ)
- 2 h Sozialkunde
- 6 h Mathematik
- 2 h Berufsorientierung
- 2 h Sport
- 0 oder 2 h Datenverarbeitung
- 2 oder 4 h Praxis

2. Schuljahr: 30 Unterrichtsstunden:

- 2 h Ethik
- 10 h DAZ
- 4 h Sozialkunde
- 6 h Mathematik
- 2 h Berufsvorbereitung
- 2 h Sport
- 2 h Datenverarbeitung
- 2 h Praxis

Aufgrund der massiv steigenden Zugangszahlen in Bayern und insbesondere in München ist davon auszugehen, dass im Schuljahr 2015/16 die Zahl der Klassen an der Balanstraße auf 15 erhöht werden muss und mindestens sechs weitere Standorte innerhalb Münchens nach dem Vorbild von BOKI/Balanstraße entstehen werden (Stand Mai 2015). Daher haben die an dieser Schule gesam-

melten Erfahrungen inzwischen Modellcharakter für viele andere Einrichtungen in der beruflichen Bildung.

Es sei an dieser Stelle angemerkt: Zu nur ca. 10 bis 15% sind es *Schülerinnen*, diese grobe statistische Aufteilung der Geschlechter in den Beschulungsklassen trifft generell zu.

III b Die Schule als Lebens- und Lernort – eine ganzheitliche Sicht

1) Pädagogische Arbeit und die Rolle der Lehrkräfte

Kennzeichnend für das Modell der Flüchtlingsbeschulung in der Balanstraße ist die hohe Zahl an Schulstunden (Theorievermittlung mit Fachunterricht) im Vergleich zu vielen anderen Standorten. Dazu kommt, dass der Kooperationsträger zwar formell als Arbeitgeber für die Schulsozialarbeit auftritt, aber die schulische Konzeption nicht als eigenständige Instanz gestaltet. Damit kann integriert „aus einer Hand“ die (sozial-) pädagogische Arbeitsweise als Team in einem Haus konzipiert und durchgeführt werden.

Die Beschulungsklassen sind nicht nur Lernort für die Heranwachsenden, sondern oft auch ein Ort der Geborgenheit für sie. Bekanntlich bringen diese jungen Menschen bewegte, teils traumatisierte Biographien mit. Das Personal in der Schule übernimmt eine betreuende Rolle weit über die 90 Minuten des Unterrichts hinaus. Dies zeigt sich am deutlichsten am Ende der Unterrichtsstunde, wenn die Schüler mit ihren Anliegen auf die Lehrkräfte zugehen: Schriftstücke zum Aufenthalt oder Asylverfahren, gesundheitliche Probleme, die unsichere Wohnsituation, Diskussionsbedarf wegen zu klärender Fragen mit Betreuern und Vormündern oder ganz „normale“ jugendtypische Themen. Es handelt sich aber auch nicht selten um Fragen in Bezug auf die Familien in den Herkunftsregionen. Diese Anliegen werden so weit als möglich in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit geregelt.

Es ist eine gängige Erfahrung in der (sozial-) pädagogischen Arbeit mit jungen Flüchtlingen, vor allem mit denjenigen ohne familiäre Begleitung, dass die Jugendlichen in der Regel – neben ihren biographisch bedingten Belastungen – psychisch sehr stark sind sowie sehr lernwillig. Durch die Flucht und die damit verbundenen Zuwanderungsprozesse lernten sie eine besondere Eigenständigkeit – sie mussten für sich unter schweren, manchmal lebensbedrohlichen Bedingungen sorgen. In den Beschulungsklassen finden sie i. d. R. erstmals seit ihrer Ankunft in Deutschland einen über einen längeren Zeitraum stabilen Rahmen vor, feste Bezugspersonen, einen geregelten Ablauf sowie klar definierte und – je nach individueller Lage – erreichbare Ziele. Dies führt dazu,

dass die Lehrkräfte und die Sozialpädagogen/innen eine besondere *Vorbildfunktion* übernehmen: Sie bieten Halt und Orientierung in einer neuen und spannenden, aber auch leicht überfordernden Welt.

Entscheidend für die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen ist – so die Beobachtungen dieser Studie – eine integrale Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit der Schulsozialarbeit sowie insbesondere auch mit den anderen Akteuren im Leben der Jugendlichen außerhalb der Schule. Aus diesem Grund kann es ein enormer Vorteil sein, wenn die Zusammensetzung des Kollegiums eine größere Vielfalt als in manchen Bildungsinstitutionen üblich (zumindest in Deutschland) vorweisen kann. Die Beschulungsklassen in der Balanstraße profitieren von der *Diversity* des Schulkollegiums, d. h. Kollegen und Kolleginnen unterschiedlichen Alters sowie unterschiedlicher Qualifikation (Berufsschullehrkräfte, DAZ und DAF Spezialisten, Lehrkräfte mit Gymnasial- oder anderem schulischem Abschluss, Fachlehrer, Magistergermanisten).

Darüber hinaus findet man dort die besondere Stärke des Berufsschulsystems im Sinne der arbeitsweltlichen Vielfalt vor: Die Fachlehrer/innen bringen andere Qualifikationen und berufliche Erfahrungen mit sowie eine wertvolle, anders geprägte Sicht auf Ausbildung und Arbeitswelt als die meisten akademisch ausgebildeten Lehrkräfte. Nicht zuletzt ist es von besonderer Qualität, wenn es in den Beschulungsklassen Kollegen/innen mit anderem kulturellen Hintergrund gibt. Diese können aufgrund ihrer Sprachkenntnisse und durch eine anders nuancierte interkulturelle Kompetenz eine besondere Vertrauensbasis mit der Schülerschaft aufbauen. Ebenso können sie ihren Kollegen/innen aus der Mehrheitsgesellschaft (u. U. im informellen Diskurs) Hinweise und hilfreiche Tipps im Umgang mit den Jugendlichen weitergeben. Durch die interkulturelle Zusammensetzung eines solchen Kollegiums im BVJ-Bereich ergibt sich ein in anderen Schultypen kaum vorhandener Vorteil im Sinne der motivierenden Wirkung des Vorbilds: Es ist nämlich eine große Schwäche des deutschen Bildungssystems, dass junge Migranten/innen nur selten Lehrkräfte ihrer

eigenen (oder einer anderen) nicht deutscher Herkunft vor der Klasse erleben.²⁴

Die Schüler bringen *extrem unterschiedliche Lernvoraussetzungen* mit. So lernt etwa der Jugendliche aus Bagdad mit zehn Schuljahren, einem Abschluss und dem klaren Ziel demnächst in Deutschland zu studieren neben dem afghanischen Schafhirten aus einer entlegenen Bergregion, der zunächst die Alphabetisierung absolvieren musste.²⁵ Lehrkräfte müssen, auch mit der bedingt ausgleichenden Wirkung der vorgeschalteten Sprachkurse, mit einer immensen Heterogenität der schulischen Kenntnisse und Leistungsprofile in den Klassen zu Rande kommen. Damit einher geht – dies berichten Lehrkräfte und Schulsozialpädagogen/innen sehr eindrücklich – der langwierige Prozess der Anpassung von Bildungsvorstellungen der Jugendlichen an die hiesige Realität in der Berufswelt sowie an ihre eigenen (real vorhandenen) Möglichkeiten und Fähigkeiten. Nicht selten hegen Schüler die von Fantasie, moderner Medienwelt und Werbung inspirierten Träume eines Spitzenberufs in Deutschland mit gutem Verdienst (Pilot, Arzt, Rechtsanwalt), der zudem in einem überschaubaren Zeitraum zu erreichen sei. Nicht selten verwendeten Interviewpartner/innen einen fast immer gleich lautenden Satz, um dieses Traumbild zu umschreiben: Die Jugendlichen glaubten, dass bei uns „das Gold auf der Straße liege“. Aufgabe der beteiligten Akteure ist es, für eine „sanfte Landung“ seitens der BAF in die hiesige berufliche Wirklichkeit zu sorgen.²⁶

Eine Konsequenz aus den sehr unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen sollte sein, eine Binnendifferenzierung innerhalb der Klassen (manchmal mit dem Begriff „Modularisierung“ umschrieben) zu ermöglichen, vor allem für die Fächer Deutsch und Mathematik. Dadurch können die Schüler in kleineren Gruppen ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend intensiver gefördert werden. Formen des *Team-Teaching* (zwei Lehrkräfte in einer Klasse, z. B. für Mathematik), um den unterschiedlichen Geschwindigkeiten im Lernen der Schüler während der Stunde gerecht zu werden, erwiesen sich als sehr gewinnbringend. Für Beschulungsklassen außerhalb der Großstädte besteht u. U. das Problem, diese wünschenswerte

Binnendifferenzierung aufgrund der weit geringeren Zahl der Schüler nicht bewerkstelligen zu können.

Problemstellung: Am Anfang der Beschulung standen die Lehrkräfte vor der Schwierigkeit, kaum geeignetes Lehrmaterial für die Zielgruppe zur Verfügung zu haben. Das Problem wurde u. a. dadurch gelöst, dass der Austausch mit den Kollegen/innen der weit über Bayern hinaus bekannten *SchlaU*-Schule eine Reihe pädagogisch-didaktische Anregungen lieferte.²⁷ Darüber hinaus mussten die Kollegen/innen eigene Konzepte und Materialien erarbeiten, da kein Lehrplan für diese Zielgruppe existiert. Ein besonders sensibles Feld dabei besteht darin, dass Materialien aus der interkulturellen Pädagogik – so weit im jeweiligen schulischen Kontext vorhanden – nicht ohne weiteres auf eine Zielgruppe mit Flucht- und Traumaerfahrungen übertragbar sind. Im Laufe der Zeit wurden für die Beschulungsklassen in der Balanstraße Orientierungspläne als pädagogische Grundlage erstellt. Hier besteht nach Einschätzung des Verfassers ein großes, bisher weitestgehend unterentwickeltes *Innovationsfeld* für die pädagogische Konzeptentwicklung.²⁸

Am Anfang des Beschulungsprojekts in der Balanstraße musste das geeignete pädagogische Konzept allmählich entwickelt und erprobt werden. Vieles sprach zunächst dafür, analog zum Berufsvorbereitungsjahr für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz die Maßnahme auf ein Jahr zu begrenzen. Zum einen haben die Schüler die Erwartung, möglichst schnell in die Arbeitswelt einzusteigen und Geld verdienen zu können. In diesem Anliegen wurden sie oftmals von ihren Betreuern und Vormündern unterstützt, da diese Wünsche von den Jugendlichen kontinuierlich an sie heran getragen wurden. Zum anderen ging man davon aus, dass diese meist äußerst motivierten jungen Menschen sich die notwendigen Grundlagen für den schulischen Abschluss mit anschließendem Einstieg in eine berufliche Ausbildung innerhalb eines Schuljahres aneignen konnten.

Die Erfahrungen in der Praxis – nicht nur in München – haben jedoch entgegen der Erwartungen Anderes gezeigt. Es scheint, als bräuchten die

²⁴ Vgl. Stein, M.: „Systematisierung der Gestaltungs- und Hilfemöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang in die Ausbildung: Makro- und Mikrostrukturelle Ansätze“, S. 121-145, in Scharer u. co (Hrsg.): Übergänge von Schule in Ausbildung und Beruf bei Jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn 2012, S. 127-132.

²⁵ Letzteres Beispiel war ein Interviewpartner der inzwischen seine Lehre in Deutschland erfolgreich absolviert hat. INT 6 am 14.3.2013

²⁶ Interview 17, Mitarbeiter u. Mitarbeiterin eines Wohnprojekts, April 2014.

²⁷ Schulanaloger Unterricht für Flüchtlinge, eine seit 1999 existierende Modellschule für junge Menschen mit Fluchthintergrund in München. Vgl. <http://www.schlau-schule.de/lehrrkonzept/so-arbeitet-schlau.html>. Inzwischen ist die SchlaU Schule an der städtischen Berufsschule BOKI/Balanstraße offiziell angegliedert.

²⁸ Vgl. hierzu Pinson, Halleli/Arnot, Madeleine/Candoppa, Mano: *Education, Asylum & the Non-Citizen Child. The Politics of Compassion and Belonging*. Basingstoke, England, 2010. S.115-140 für „teacher-based social inclusion and pedagogies of caring“ mit Asylbewerbern und Flüchtlingen in der Schule.

Schüler doch mehr Zeit, um in Deutschland, in der Schule, im Unterricht und im Klassenverband anzukommen – ganz abgesehen von den Erfordernissen der außerschulischen Lebenswelt. Inzwischen wissen die Pädagogen/innen und die Kollegen/innen in der Schulsozialarbeit, dass die Schüler erst einmal hier „zur Ruhe“ kommen müssen, um die Erlebnisse vor und während der Flucht, die diversen Herausforderungen nach der Ankunft in Mitteleuropa und die weiteren Ungewissheiten ihres hiesigen Lebens zu verarbeiten. Das Erlernen der deutschen Sprache steht zunächst einmal schulisch im Mittelpunkt – ein gewaltiges Thema auf das Interviewpartner/innen immer wieder zu sprechen kamen.

Hinzu kommt die große Heterogenität der Schülerschaft: Manche können mit anspruchsvollen Lerninhalten aufgrund ihrer Vorkenntnisse gut umgehen, bei anderen muss man wesentlich elementarer ansetzen. Wichtig für viele Schüler ist zunächst das „Lernen lernen“ durch klare, kleine und anschauliche Schritte (z. B. neue Konzepte in Mathematik). Dies erfordert eine große Flexibilität und auch eine *interkulturelle Kompetenz* seitens der Teams in den Beschulungsklassen, um auf die unterschiedlichen Biographien der Schüler eingehen zu können.

Dann erst können nach und nach die anderen Fächer und Themenfelder von den Schülern erfasst und inhaltlich bearbeitet werden. Viele Schüler kennen die Palette der Fächer im deutschen Berufsschulsystem noch nicht. Sie können nicht wie hier aufgewachsene Migranten/innen auf ähnliche bisherige Schulerfahrungen als Orientierungshilfe zurückgreifen. Sie müssen daher an Fächer wie Sozialkunde oder Religion/Ethik erst herangeführt werden. Ebenso sind die Anforderungen des Fachunterrichts für viele Schüler neu: Auch wenn ein junger Iraker in der familiären Autowerkstatt zu Hause immer wieder ausgeholfen hatte, wird er von den schulischen Anforderungen des Mechanikerberufs zunächst überrascht sein. Auch die (bei vielen jungen Flüchtlingen vorhandenen) bisherigen Erfahrungen im familiären Geschäft in der Herkunftsregion rüsten sie nicht unbedingt für die Herausforderungen der (doppelten) Buchführung in der Ausbildung zum Industriekaufmann. Mit anderen Worten müssen die Lehrkräfte die Schüler nicht nur auf solch bisher unbekanntes Terrain führen, sondern u. U. bei manchen Skeptikern Überzeugungsarbeit leisten, dass sie diese fachbezogenen Kenntnisse überhaupt brauchen.

Aus diesem Grund stellte sich das Thema der Sprachförderung im Rahmen des kultursensiblen Fachunterrichts als immer bedeutender dar.

Erstens ist die Vermittlung von Grundlagen der jeweiligen *Fachsprache* von Anfang an sehr wichtig. Zweitens: Bei der Vermittlung vieler Inhalte müssen kulturelle oder religiöse Besonderheiten berücksichtigt werden, z. B. andere Ernährungsgewohnheiten bei Ausbildungen im Bereich der Gastronomie oder die Beachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede beim Zugang zu sozialen Ausbildungsberufen wie der Pflege.

Das Thema Englischkenntnisse ist ein weiteres Kernthema. Einerseits haben viele Schüler schon vor oder während der Flucht ausreichende mündliche Englischkenntnisse erworben, um „durchzukommen.“ Dies bedeutet jedoch nicht, dass ihre schriftlichen Kenntnisse im Englischen für die in Deutschland üblichen Bildungsanforderungen – im Kontext einer Ausbildung oder auf einer weiterführenden Schule – ausreichen. Bis jetzt stehen die nötigen Ressourcen, um diese sprachliche Lücke zu schließen, in der Regel nicht zur Verfügung. Dies bedeutet eine erhebliche strukturelle Benachteiligung für den weiteren Bildungsweg dieser jungen Menschen.

Aus all diesen Gründen ist es im Laufe des Ausbaus der Beschulungsmaßnahmen inzwischen Standard geworden, das BVJ auf zwei Jahre auszuweiten. Diese Zeit scheint für die Förderung der BAF nötig und bedeutet in den meisten Fällen, dass sie ein gewaltiges Lernpensum sowie eine Integrationsleistung auf mehreren Ebenen gleichzeitig vollbringen müssen. Dabei ist das erste Jahr primär auf den Spracherwerb, Orientierung an das Leben in Deutschland und Kennenlernen der Bandbreite der beruflichen Optionen (u. a. durch Schnupperpraktika) konzentriert. Im zweiten Jahr findet eine sprachliche Vertiefung statt und die Schüler werden gezielt auf den Schulabschluss vorbereitet, in der Regel den Mittelschul- oder qualifizierenden Mittelschulabschluss. Parallel dazu findet eine berufliche Orientierung statt, sie lernen die für sie in Frage kommenden Berufsfelder durch mehrere Praktikumsblöcke kennen. Dabei hat es sich herausgestellt, dass aus naheliegenden Gründen eher Berufe mit weniger hohen technischen oder sprachlichen Anforderungen geeignet sind. Die Prüfungen können am Ende des zweiten Schuljahres in Kooperation mit städtischen/staatlichen Mittel- (oder Real-) Schulen durchgeführt werden.

Eine ebenfalls nicht unerhebliche Rolle spielt das Thema der *Traumatisierung* der jungen Flüchtlinge in der (sozial-) pädagogischen Arbeit in der Schule. Wichtig ist es, dass alle Fachkräfte für Zeichen einer starken psychischen Belastung sensibilisiert

sind. Lehrkräfte berichten von Problemen die während des Unterrichts auftreten können:

- Apathie und Konzentrationsschwierigkeiten
- Geistesabwesenheit, *Flashbacks* oder Blackouts der Schüler, welche zunächst rätselhaft erscheinen
- Probleme mit Pünktlichkeit, die im Kontrast zur motivierten Haltung der Jugendlichen stehen
- Eine plötzlich aufbrausende Aggression – oder auch anhaltende Passivität bis hin zur Antriebslosigkeit.²⁹

Alle diese Erscheinungsformen einer möglichen posttraumatischen Belastungsstörung müssen von den Fachkräften berücksichtigt werden. Deswegen ist eine fachpsychologische Unterstützung der Lehrkräfte und für die Schulsozialarbeit von großer Wichtigkeit.³⁰ Am BOKI ist daher die Zusammenarbeit mit dem auf die psychotherapeutische Behandlung von Folteropfern und Traumatisierten Trägerverein *Refugio* unerlässlich. Darüber hinaus sind Fortbildungsangebote zu Themen wie Trauma und durch die Flucht verursachte psychische Auffälligkeiten, ein Austausch mit auf die Flüchtlingsthematik spezialisierten Therapeuten/innen sowie regelmäßige Supervision wichtiger Bestandteil einer fachkundigen psychosozialen Unterstützung für Schülerschaft und Kollegium. Trotz langer Wartelisten ermöglicht *Refugio* so weit als möglich durch einzel- und gruppentherapeutische Angebote die passende Anbahnung eines psychischen Heilungsweges für diese schutzbedürftige Zielgruppe.

Es ist von sehr großem Wert, dass die Therapeuten/innen des Behandlungszentrums über langjährige Erfahrung mit den besonderen Stärken und Herausforderungen dieser Menschen mit Fluchthintergrund verfügen. Solche Klienten/innen bedeuten für andere niedergelassene Praxen, psychotherapeutische Einrichtungen oder Bezirkskliniken außerhalb der Großstädte oft fachliches Neuland, obwohl immer mehr Einrichtungen diesen Schwerpunkt der Therapie für Flüchtlinge allmählich entwickeln.³¹ Wichtig wäre dementsprechend die flächendeckende Bereitstellung guter therapeutischer und kinder- und jugendpsychiatrischer Angebote für diese Zielgruppe.

Problemstellung: Inwiefern ist eine muttersprachliche psychotherapeutische Begleitung möglich? Die

Zahl der niedergelassenen Psychotherapeuten/innen oder Psychiater/innen, die in der Muttersprache der Geflüchteten behandeln können, ist (naturgemäß) gering. Umso wichtiger sind die in der therapeutischen Arbeit erprobten Dolmetscherdienste für diese anspruchsvollen Übersetzungsleistungen.³² Die affektive Belastung durch psychische Krisensituationen mündet sehr häufig in ein Rekurrenieren auf muttersprachige Vertrautheit – in der Muttersprache kann man sich am besten emotional unmittelbar und ungefiltert ausdrücken, sich sozusagen affektiv „fallen lassen“. Deswegen greifen psychotherapeutische Experten/innen in der Behandlung auf Dolmetscher/innen zurück, die neben sprachlichen Aspekten auch auf kulturelle Besonderheiten oder Missverständnisse hinweisen können. Auch aus diesem Grunde erkennen Bezirkskliniken mit der rapiden Zunahme der dezentralen Verteilung von Flüchtlingen einen wachsenden Bedarf nach interkulturellen Ambulanzen, ausgestattet mit entsprechender muttersprachiger und flüchtlingstherapeutischer Fachkompetenz.³³

Verwandt mit dieser Thematik ist auch der *Umgang mit Konflikten* unter den Schülern bzw. das Konfliktmanagement. Im Kollegium des BOKI nahm man anfangs an, dass ein großes Konfliktpotenzial unter einer Schülerschaft mit sehr unterschiedlichen und auch belasteten Biographien (oder aufgrund von aus den Herkunftsregionen mitgebrachten Spannungen) zu erwarten sei. Dies scheint aber weitestgehend nicht der Fall zu sein. Zum einen spielt der klare Rahmen für die Konfliktregelung eine Rolle: In den Klassen ebenso wie im Schulgebäude gibt es eine klare Hausordnung, ein respektvolles Miteinander ist dabei Pflicht. Auftretende Konflikte werden verbalisiert und – auch bei Schülern mit begrenzten verbalen Mitteln – friedlich geschlichtet und ausdiskutiert. Zum anderen arbeitet man der ethnisch-religiösen Cliquenbildung entgegen und sorgt für wechselnde Gruppenkonstellationen im Laufe des pädagogischen Alltags, damit „Trennungsmomente“ nicht unterstrichen werden.

Bei einer Diskussion im Januar 2014 im Kollegium in der Balanstraße wurden die folgenden Beobachtungen zum Umgang mit Konflikten geäußert: Im Schuljahr 2013/14 gab es erstmals Schüler- und Klassensprecher. Aufgrund der besseren Sprachkenntnisse der Schüler im zweiten Jahr

²⁹ Vgl. Schmitt, Caroline/Homfeldt, Hans Günther: *Flüchtlingskinder besser verstehen: Die „Transnationale Biographiearbeit“*, in DJI Impulse, Nr. 105, 1/2014, S. 15-17.

³⁰ Vgl. Geier, Katharina/Daqieq, Babrak/Schlüter-Müller, Susanne: *Kultursensible Hilfen für traumatisierte Flüchtlinge* in Schmid, Marc/Tetzler, Michael/Rensch, Katharina/Schlüter-Müller, Susanne (Hrsg.): *Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik der Lebensalter*. Göttingen 2012 S. 259-277.

³¹ Inzwischen gibt es Deutschland weit 32 Sozialpsychiatrische Dienste (SPDi) die auf die therapeutische Behandlung von traumatisierten Flüchtlingen spezialisiert sind (Info des Bayerischen Rundfunks, 12.5.2015).

³² Siehe Dolmetscherdienste des Bayerischen Zentrums für transkulturelle Medizin, <http://www.bayzent.de/dolmetscher-service/informationen/>

³³ Z. B. Einrichtung einer interkulturellen Ambulanz für diese Zielgruppe am Bezirksklinikum Regensburg.

konnten die Konflikte auch besser gelöst werden. Aber nicht nur schulintern, sondern auch mit den Schülern der anderen Schule im Haus (FOS) gab es Konflikte. Auseinandersetzungen vor Weihnachten 2013 zeigten den Bedarf nach Konfliktlösung auf. Seitdem laufen verschiedene Projekte in den Klassen und mit den Lehrkräften sowie *Peer Training* für die Schüler im 2. Schuljahr. Ein zweitägiger Workshop zum Konfliktmanagement hat einiges an Ideen produziert. Die *Mediation* als Lernprozess wurde als Konzept vorgestellt und die Schüler haben ihr Interesse an höherer Selbstorganisation deutlich artikuliert. Bessere Kommunikation und bewusstes Konfliktmanagement waren nach Aussage der Kollegen/innen ab dieser Zeit wichtige Themen. Dabei kann die Rolle der Klassensprecher zeitweise in den Hintergrund treten, denn das Konzept eines „Klassensprechers“ war für viele neu und daher nicht leicht zu vermitteln: „Was soll er/sie genau machen?“, wurde oft gefragt. Für die Konflikte mit den Schülern im anderen Stockwerk wurde eine Mediation organisiert.³⁴

Durch die heterogene Zusammensetzung der Klassen können aus Frustration gespeiste Konflikte entstehen. Es kann sich hierbei z. B. um komplette Überforderung mancher Schüler durch für sie neue Lernstrukturen handeln. Solche Schüler haben – wenn überhaupt – bisher nur sehr dirigistische oder gar autoritäre Unterrichtsmethoden erlebt und das selbständige und reflektierende Lernen, wie im hiesigen System erforderlich, nie erprobt. Viele Schüler – dies wurde oft von Experten berichtet – kennen eigenständige Formen der kritischen Reflexion der Lerninhalte aus der „alten Heimat“ nicht und verlassen sich auf das Auswendiglernen der Inhalte. Irgendwann reicht diese Strategie aber nicht mehr, genau daraus kann Konfliktpotenzial entstehen. Es kann im Einzelfall aber um eine intellektuelle Beeinträchtigung des einzelnen Schülers im Sinne einer Lernbehinderung gehen. Genauso könnte aber auch eine Lernbeeinträchtigung durch Traumatisierung vorliegen.

Manche Schüler nehmen an den Beschulungsklassen teil die als Analphabeten nach Deutschland gekommen sind. Sie schaffen es zwar die Grundlage für die Teilnahme an den BVJ-Klassen zu erarbeiten, erleben aber die Schriftsprache im Unterricht als stete enorme Herausforderung. Eine Therapeutin wies darauf hin, dass Aggressionen oder generell eine „Schulverweigerungshaltung“

aus dieser permanenten Überforderung entstehen können. Da schriftunkundige Menschen in der Regel Scham über dieses Manko empfinden, wenden sie viel Energie auf, um dieses Defizit möglichst zu verschleiern. Deswegen können Lehr- und Fachkräfte in der Schule oder Betreuer/innen in Wohnprojekten für UMF vor einem Rätsel stehen: *Warum zeigt er sich auf einmal so unwillig, obwohl er bisher hoch motiviert war seinen schulischen Abschluss zu erreichen?*³⁵

Problemstellung: Eine Gesprächspartnerin wies auf einen weiteren verhängnisvollen Zusammenhang hinsichtlich einer möglichen (oder vermuteten) *Lernbehinderung* von jungen Flüchtlingen hin. Die psychologischen Testverfahren, um eine solche Beeinträchtigung festzustellen, sind nicht unproblematisch. Sie sind i. d. R. nicht kultursensibel ausgerichtet, so dass sie erstens auf der Grundlage von Kenntnissen der deutschen Sprache konzipiert sind und zweitens nicht berücksichtigen, inwiefern Lernschwierigkeiten zugewanderungsbedingt mit fehlendem Vorwissen oder ebenso mit einer Traumatisierung zusammenhängen könnten. Diese Beobachtung wurde von anderen Gesprächspartnern bestätigt: Die Testverfahren und Einschätzungen der vermeintlich intellektuellen Defizite junger Flüchtlinge sind in jedem Fall mit Vorsicht zu genießen.³⁶

Aus solchen Gründen empfiehlt sich als Ergänzung des kultursensiblen Ansatzes (wenn möglich) eine Zusammenarbeit an den Schulen mit *Kulturmittlern*, die besondere Hintergründe der Schüler aus anderen Kulturkreisen facettenreich vermitteln können. Durch solche Kooperationen können die Fachkräfte erfahren, welche Aspekte des Lebens und Lernens in Deutschland junge Flüchtlinge aufgrund ihrer ganz anderen Lebenserfahrung schwer nachvollziehbar finden oder für sie große Herausforderungen darstellen.³⁷ Ethnische, bildungs- und erziehungsspezifische, religiöse, migrationsbedingte, regionale und kulturelle Faktoren in engerem Sinne – oder auch jugendtypische Themen, welche gar nichts mit „Herkunftskultur“ an und für sich zu tun haben – können dabei maßgeblich sein. Daraus können u. U. Erklärungen für Konflikte und Missverständnisse hergeleitet werden. Für die Beschulungsklassen an der Balanstraße erwies sich die Kooperation mit einem in der interkulturellen Arbeit versierten Imam als aufschlussreich und für die Arbeit mit muslimisch geprägten Jugendlichen sehr hilfreich.

³⁴) Memo 1 Diskussionsrunde Januar 2014.

³⁵) Interview 19 mit Psychotherapeutin im Mai 2014.

³⁶) *Ibid*, Die Gesprächspartnerin zitierte das Beispiel eines Kindes aus einer gebildeten afrikanischen Familie ohne Verhaltensauffälligkeiten, aber mit einer nicht nachvollziehbaren Empfehlung für eine Förderschule aufgrund eines solchen Tests.

³⁷) Vgl. Faller, Kurt/Attari, Soraya: Handbuch Konfliktmanagement im interkulturellen Kontext KIK. LHS München/AWO München 2004, insbesondere S. 52ff http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/290_kik_handbuch.pdf

Man hat sich in der interkulturellen Forschung und Bildungspolitik bisher nur wenig mit den spezifischen Anforderungen einer „Flüchtlingspädagogik“ in Deutschland beschäftigt. Die Theoriebildung sowie Praxisanwendung in der interkulturellen Pädagogik hat sich gerade in den letzten Jahren sehr weiterentwickelt. Die Fachrichtungen Deutsch als Fremdsprache sowie als Zweitsprache an den Hochschulen haben sich ebenfalls in Didaktik und Pädagogik eine solide fachliche Basis erarbeitet. Ausgangspunkt hierfür waren aber bisher die Zielgruppen für die Integrationskurse im Zuge der Zuwanderungsgesetze seit 2005: Hochqualifizierte, Arbeitsmigranten, Studierende und sonstige Zugewanderte im Rahmen des Familienzuzugs bzw. der Familienzusammenführung.

Man ging bisher konzeptionell weniger von der Zielgruppe der Menschen mit Fluchthintergrund aus. Auch wenn sie de facto eine immer größer werdende Teilnehmerzahl an Deutschkursen darstellen, ist man weder in der pädagogischen Konzeption noch in der Auswahl von didaktischem Material auf diese Gruppe spezifisch eingegangen. Der Fortbildungsbedarf für die vielseitig zu gestaltende Arbeit mit dieser Zielgruppe ist immens.

Mit anderen Worten: Rund um das Feld der Beschulung minderjähriger (unbegleiteter) Flüchtlinge besteht ein großer Nachholbedarf. Hier muss man von Pionierbeispielen und innovativen Projekten aus dem Flüchtlingsbereich lernen und ressourcenorientiert vieles davon dynamisch weiterentwickeln.

2) Die sozialpädagogische Begleitung und die umfassende Förderung

In den Berufsschulen hat die *Rolle der Sozialpädagogik* in den letzten Jahren sehr an Gewicht hinzugewonnen. Dies trifft in besonderem Maße für die seit 2010-2011 in Bayern errichteten BVJ-Klassen für Flüchtlinge zu.³⁸ Die Sozialpädagogen/innen sind i. d. R. bei einem Träger als Kooperationspartner der Schule eingestellt. Letzteres kann zu Schwierigkeiten in der inhaltlichen Abstimmung bei der Förderung der Jugendlichen führen.

Die Schulsozialpädagogen/innen übernehmen für die Schüler die Funktion eines lebensweltlichen „Alltagsscharniers“ zwischen Schule und umliegender mitteleuropäischer Gesellschaft. Sie unterstützen in engmaschiger interdisziplinärer Zusammenarbeit mit den Lehrkräften die Förderung der Schülerschaft. Dabei spielen sie eine wichtige Rolle bei bereits angesprochenen Themen wie etwa der Schlichtung von Konflikten oder dem Umgang mit Traumatisierten. Sie koordinieren den Kontakt mit Vormündern und Betreuern in Wohnprojekten für UMF oder Jugendlichen in den Gemeinschaftsunterkünften (mit oder ohne Familie). Fundierte Kenntnisse in Ausländer- und Asylrecht sind für sie unerlässlich, da sie Ansprechpartner/innen bei auftretenden Problemen mit der Ausländerbehörde, dem Jugendamt und mit anderen Ämtern oder hinsichtlich des Asylverfahrens sind. Sie bieten zudem Ratschläge und Informationen für die Bewältigung des vielfältigen Alltags außerhalb der Schulklasse, von finanziellen Notlagen über Beratung bei über *Handy* und *Facebook* geführten Auseinandersetzungen

mit Familienangehörigen bis hin zu *Dos and Don'ts* in der deutschen Disko.

Die Aufgabenstellung für die Schulsozialpädagogik wandelt sich im Laufe der zwei Jahre des BVJ. Am Anfang ist es Hauptziel den Jugendlichen zu helfen, in der Schule anzukommen und ihren Platz in der Klasse zu finden. Sich im Wohnort zurechtfinden, Sprachförderung, affektive Stabilisierung, soziales Lernen, Austarieren eines therapeutischen Bedarfs, Organisatorisches auf diversen Gebieten und eine erste fachliche und berufliche Orientierung stehen im Vordergrund. Im Laufe des zweiten Schuljahres werden die letztgenannten Themen immer wichtiger: Vertiefung des Fachunterrichts nach Interessen, Kenntnisse vermitteln von in Frage kommenden Berufsfeldern, Praktika organisieren in entsprechenden Betrieben. Bei besonders begabten Schülern sollten zusätzlich Optionen für den Übertritt auf eine weiterführende Schule eruiert werden (unter aktuellen Bedingungen ist dies jedoch oft schwer zu bewerkstelligen).

Im Mittelpunkt steht dabei immer die Frage der Lernmotivation, die unter den Lebensumständen der jungen Flüchtlinge schwer aufrechtzuerhalten sein kann. Es geht um Unsicherheitsfaktoren wie die Aufenthaltssituation und das Asylverfahren, Wohnprobleme, das Dilemma Jobben, eine feste Arbeit suchen oder doch eine Ausbildung. Immer wieder wurde in Interviews und Diskussionen mit Fachkräften an der Schule betont, mit welchem

³⁸) Die ersten BAF-Beschulungsklassen in Bayern sind in Nürnberg im Schuljahr 2010-2011 eingerichtet worden.

Nachdruck sie den Jugendlichen die Bedeutung von Qualifikation in Deutschland kontinuierlich vermitteln müssen.³⁹ Ansonsten – so die Botschaft an die Schüler – würde man nur schlecht bezahlte Jobs mit erhöhter körperlicher Belastung und geringen Aufstiegsmöglichkeiten bekommen. In einer mitteleuropäischen Welt der zunehmenden technischen Anforderungen und Qualifikationsansprüche würden sie dann Kandidaten für dauerhafte prekäre Beschäftigung. Daraus entstünde eventuell Frustration sowie die geringe soziale Absicherung der Langzeitarbeitslosigkeit.

In den ersten Beschulungsjahren beobachteten die Pädagogen/innen, dass Schüler aufgrund des finanziellen Drucks und des Wunsches erwerbstätig zu sein, sich zunächst gegen eine Ausbildung entschieden. Die schulischen Fachkräfte erlebten allerdings, wie immer wieder einzelne Schüler nach einer gewissen Zeit mit den Schulsozialpädagogen/innen (sowie den Lehrkräften) noch mal Kontakt aufnahmen: Es hätte gestimmt, dass sie nur die „Drecksarbeit“ verrichteten, schlechte Bezahlung erhielten und als Erste entlassen würden. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung wuchs der Wunsch, doch noch eine Ausbildung aufnehmen zu können.

Die Schulsozialarbeit hilft den Jugendlichen bei der Berufsorientierung und vor allem bei der Suche nach Praktikumsplätzen. Die Möglichkeit *Praktika* zu absolvieren, um Arbeitsfelder kennenzulernen, hat für diese Zielgruppe große Signifikanz, auch weil die Jugendlichen nicht in Mitteleuropa aufgewachsen und sozialisiert worden sind und daher oft keine Vorstellung von verschiedenen Berufsfeldern haben (können). Praktika sind so essentiell, weil die Orientierung – und auch die Lust – mit dem Kennenlernen des Arbeitsbereichs im Betrieb erst entstehen kann. Durch „Schnupperpraktika“ und erst recht durch die Praktika im zweiten Ausbildungsjahr lernen die Schüler die Tätigkeit kennen und kommen – so wurde es oft von Interviewpartnern an der Schule berichtet – mit einer neuen Lernmotivation nach dem Praktikum in die Schule zurück. Oder sie wissen, dass sie gerade in diesem Bereich eben nicht arbeiten werden.

Darüber hinaus spielen die Praktika für die Chancen der Schüler, überhaupt ein Angebot als Lehrling zu erhalten, eine elementare Rolle. Die Betriebsleiter und Ausbilder lernen die Jugendlichen während dieser Zeit ein wenig kennen. Nicht selten sind sie einerseits vom Lerneifer und

der Neugierde auf den Beruf seitens der jungen Menschen beeindruckt, andererseits sehen sie, dass große Schwächen vorliegen, vor allem auf dem (fach-) sprachlichen Gebiet. In dieser Situation zählt jedoch die persönliche Ebene: Das Fachliche kann man durch persönliche praxisorientierte Vermittlung – „wenn die Chemie stimmt“ – den Lehrlingen im Betrieb beibringen. Aufgrund des guten persönlichen Eindrucks und der hohen Motivation überzeugen die jungen Flüchtlinge oftmals, trotz sprachlicher Mankos. Probleme ergeben sich eher im theoretischen Bereich, d. h. in der Berufsschule während der Ausbildung. Deswegen ist die Vermittlung von Grundkenntnissen der jeweiligen Fachsprache ein wichtiges Anliegen des zweiten Jahrs des BVJ.

Ein Gesprächspartner mit langjähriger Erfahrung in der Betreuung von unbegleiteten Minderjährigen wies auf Folgendes hin: UMF brauchen Vertrauen, Zeit, Mut, eine Stütze und realistische berufliche Möglichkeiten. Deswegen sind Kontakte der Beschulungsklassen zu Betrieben entscheidend, dadurch können sie Netzwerke aufbauen. Gute Zeugnisse alleine reichten definitiv nicht.⁴⁰ Die Vernetzung zwischen der Schule (Lehrkräften in den BVJ-Klassen und der Schulsozialarbeit) und den Betreuern in Wohnprojekten oder in den Gemeinschaftsunterkünften ist wichtig, wenn es um die Suche nach Praktikumsstellen in dafür offenen Betrieben geht. Schließlich können die Schüler durch positive Erfahrungen im Zuge eines betrieblichen Praktikums überzeugt werden, dass sich die Mühe der Ausbildung überhaupt lohne – statt der kurzfristigen „Versuchung“ des schnellen Geldes durch Jobben nachzugeben. Allerdings: Die Erfahrung zeigt (so wurde im Kollegium der Schule berichtet), dass es für die leistungsschwachen Schüler in manchen Betrieben problematisch sein kann, da sie als billige Arbeitskräfte während des Praktikums tendenziell ausgebeutet werden können. Auf der Suche nach billigen Arbeitskräften nützten einzelne Arbeitgeber diese besonders wehrlosen Schüler aus – nicht nur im Rahmen von Praktika, sondern auch während der darauf folgenden Ausbildung.

Für diese leistungsschwachen Schüler war es oft schwer Praktikumsplätze zu finden, sie brauchten auch weitere Sprachmaßnahmen. Bei manchen Arbeitgebern kann es ansonsten zu dem für die Jugendlichen niederschmetternden, offen ausgesprochenen Ergebnis kommen: „*Es reicht bei ihm für nix!*“⁴¹ Diese Behandlung aber nehmen die Schüler sehr genau als diskriminierend wahr – und

³⁹) Vgl. hierzu Roitsch, Jutta: „Irgendwann kommt dieser Klick!“ Stadt Offenbach am Main 2012, zum Thema Lernmotivation für eine Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Interviews) <http://www.offenbach.de/stepone/data/pdf/23/21/00/irgendwann-kommt-dieser-klick.pdf>

⁴⁰) Interview 7. April 2013, Mitarbeiter eines Wohnprojekts für UMF.

⁴¹) Memo 1, Diskussionsrunde Januar 2014.

führen dies schnell auf ihr Dasein als Flüchtlinge zurück. Hier ist feinfühlig „Wiederaufbauarbeit“ seitens der Schulsozialarbeit und anderer professioneller Akteure gefragt, damit die Schüler sich in dieser Phase nicht als wertlos für den deutschen Arbeitsmarkt wahrnehmen und deswegen resignieren.⁴²

Hiermit wird ein Sensibilisierungsaspekt der Arbeit der Lehrkräfte oder auch der Schulsozialarbeit angedeutet. Der Leiter eines Wohnprojekts für UMF machte auf folgenden Zusammenhang aufmerksam: Erhält ein Schüler im BVJ einen Praktikumsplatz, macht es durchaus Eindruck im Betrieb, wenn am Anfang oder während des Praktikums eine Fachkraft aus der Schule den Jugendlichen im Betrieb aufsucht. Damit tritt die Institution Schule für den Betrieb in Erscheinung, die Belange der Schüler werden *per se* ernst genommen. Daraus kann eine gegenseitige vertrauensvolle Beziehungsebene wachsen. Den Ausbildern kann klar vermittelt werden, wie wichtig es ist, bei Absagen den Eindruck zu vermeiden: Es sei, „*weil er ein Flüchtling ist.*“ Umgekehrt lernen die Lehr- und Fachkräfte in den Beschulungsklassen die Wirklichkeit in den Betrieben kennen. Daraufhin kann eine Einladung an den Betriebsleiter in die Schule erfolgen, damit er sein Handwerk und den betrieblichen Schwerpunkt persönlich vorstellen kann. Solche Stunden sind i. d. R. für die Schüler besonders eindrucksvoll.⁴³

Die *Vernetzung* mit anderen Akteuren außerhalb der Schule ist eine zentrale Funktion der Schulsozialpädagogik. In der Flüchtlingsbeschulung verlangt dieser Bereich einen besonders intensiven und vielschichtigen Einsatz der Lehr- und Fachkräfte an der Schule. Neben den bereits erwähnten Klärungen mit Familienangehörigen (wenn vorhanden), diversen Behörden, Betreuern der Wohngruppen oder Therapeuten gibt es die Teilnahme an Arbeitskreisen mit Vertretern der genannten Institutionen sowie mit Wohlfahrtsverbänden, Initiativen in der Flüchtlingspolitik oder der Agentur für Arbeit. Der Austausch in Arbeitskreisen ist ein wesentlicher Bestandteil der kooperativen Arbeit im Asyl- und Flüchtlingsbereich. Solche Netzwerke in der Flüchtlingsarbeit sind insbesondere in den Großstädten in der Regel im Laufe der Jahre gewachsen. Formen der Kooperation (und einer gepflegten Streitkultur) wachsen aus dem langjährigen professionellen Austausch. Damit verbunden kann

ein der Zusammenarbeit dienliches Überwinden von Feindbildern sein, jenseits von den jeweiligen interessengeleiteten oder politisch-ideologischen Differenzen.

Das Stichwort „Vernetzung“ mit dem Ziel der breit angelegten Förderung der Gruppe der BAF hat vor diesem Hintergrund seit Beginn der Flüchtlingsklassen sehr an Bedeutung gewonnen. Inzwischen entstehen auf lokaler Ebene vielfältige Verbindungen. Beteiligt sind jetzt auch Vertreter der mittelständischen Wirtschaft. Nicht zu vergessen: Gerade in kleineren Gemeinden sind kirchliche und andere ehrenamtliche Bürgerinitiativen aktiv. Sie organisieren Beratungsstunden und Sprachkurse in Asylbewerberunterkünften, vermitteln Kontakte zu Sportvereinen, gestalten soziale Begegnungen mit Gleichaltrigen, initiieren therapeutische Angebote u. ä. m.⁴⁴

Daraus entsteht an vielen Orten eine faszinierende, von Bürgern ausgehende Variante der Gemeinwesenarbeit im Sinne des amerikanischen Begriffs *Community Organising*. Dabei spielen die Schulsozialarbeit und die sonstigen sozialpädagogisch ausgebildeten Betreuer/innen eine Schlüsselrolle als Anlaufstelle und Koordinatoren. Viele Bürgerinnen und Bürger fühlen sich durch die grausamen Bilder aus den Bürgerkriegen im Nahen Osten und in Afrika sowie die Flüchtlingstragödien im Mittelmeer – allen voran vor Lampedusa – stark angesprochen. Geographische Nähe und Betroffenheit führen dazu, dass sie eher als in der Vergangenheit nachvollziehen können, warum diese Menschen in großer Menge nach Europa drängen. Die Zahlen der ehrenamtlichen Helfer/innen sind überall stark angestiegen, weil mit der dezentralen Unterbringung die Bewohner/innen in einigen Regionen oft erstmals mit den Betroffenen unmittelbar konfrontiert werden. Engagierte Personen wollen oft umso deutlicher ein Zeichen setzen, um sich von den Minderheiten von Neo-Nazis oder PEGIDA Anhängern abzusetzen, die national und international Signale eines fremdenfeindlichen Deutschlands senden.⁴⁵

Daraus entstanden große Wellen von Hilfsbereitschaft, welche nicht selten die etablierten Netzwerke der verwalteten Ehrenamtlichkeit überforderten (dies trifft vielerorts in ganz Deutschland zu): Man konnte die große Zahl an Helfenden nur mit Schwierigkeiten angemessen einsetzen. Es

⁴²) Vgl. Scharrer, K.: *Ursachen für die Einmündungsschwierigkeiten junger Menschen mit Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung*. In: Scharrer/Schneider/Stein (Hrsg.): *Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei Jugendlichen Migrantinnen und Migranten*. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn, 2012. S. 102-120.

⁴³) Interview 16 mit einem Experten aus dem Wohnbereich für Flüchtlinge, März 2014

⁴⁴) Informationen von Ehrenamtlichen, Veranstaltung „Denkwerkstatt“ der Caritas München-Freising, 21.5.2015.

⁴⁵) Aussagen von ehrenamtlich aktiven Teilnehmern des 22. *Studenttags Flüchtlingsarbeit und Kirchenasyl* in München, 27.6.2015.

ist wichtig, dass Ehrenamtliche und professionelle Fachkräfte miteinander und nicht parallel oder gar gegeneinander tätig sind. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es am Sinnvollsten ist, Ehrenamtliche im Tandem mit professionellen Kräften vor Ort in Verbindung zu bringen. Letztere übernehmen die Rolle des Ansprechpartners und Koordinators. Damit können Aufgaben effizienter verteilt, Doppelungen vermieden und für eine gute Kommunikation im Sinne aller gesorgt werden. Darüber hinaus können die Fachkräfte die Ehrenamtlichen bei Bedarf beraten (und sie, wenn nötig, vor einer Selbsterforderung schützen), an weitere Fachdienste verweisen oder für sie relevante Fortbildungsangebote vermitteln.⁴⁶

Ein großes Thema, das im Laufe des Projekts in aller Deutlichkeit für die beteiligten Akteure an der Beschulung der Flüchtlinge hervortrat, ist das *Übergangsmanagement*. Damit ist gemeint, dass v. a. der Übergang der Flüchtlinge vom Berufsvorbereitungsjahr in die Ausbildung unterstützend gestaltet wird. Dies ist wichtig, weil die Schüler durch die Herausforderungen der Ausbildung ansonsten leicht überfordert sein können. Das Risiko ist hoch, dass sie nach kurzer Zeit, frustriert und verloren als Schüler in den normalen Ausbildungsklassen der Berufsschule, die Lehre abbrechen. Woran liegt das?

Problemstellung: Zuerst müssen die veränderten Lernbedingungen und eine neuartige soziale Dimension für die BAFs im Vergleich zu den Beschulungsklassen vorher betrachtet werden. Auf einmal fällt für die jungen Flüchtlinge der „behütete Rahmen“ der BVJ Jahre mit intensiver Betreuung durch Lehrkräfte und Schulsozialarbeit in kleinen Klassen weg. Die Klassengröße in den Ausbildungsklassen ist höher. Der Unterricht ist meist deutlich frontaler ausgerichtet. Raum für themenzentrierten Austausch, für unauffälliges Nachfragen zu schwer verständlichem Vokabular oder Zusammenhänge, ist in diesem Klassenverband weniger vorhanden. Die Prüfungen sind härter, die Sprache ist schwerer, die Texte sind länger und anspruchsvoller und sie bekommen auf einmal schlechtere Noten.⁴⁷ Aus Sicht der jungen Flüchtlinge kommt man sich irgendwann „blöd“ vor, immer derjenige zu sein, der nicht versteht und nachfragt. Dann schweigt man, die Fehltag häufen sich und sie fangen allmählich an, innerlich zu resignieren.⁴⁸

Vertrauenspersonen, wie jene Schulsozialpädagogen/innen, die sich um die vielfältigen außerschulischen Belange kümmern, sind oft nicht mehr vorhanden bzw. mit den Schulklassen des nachfolgenden Jahres beschäftigt. Im Gegensatz zu den hier aufgewachsenen Schülern deutscher Herkunft oder mit Migrationshintergrund steht für die UMF auch außerhalb der Institutionen kein familiäres und soziales Netz außerhalb der Institutionen zur Verfügung. Die jungen Flüchtlinge sind in einer neuen, für sie sehr herausfordernden Lernumgebung auf sich gestellt. Darüber hinaus findet der Unterricht normalerweise in Zeitblöcken von mehreren Tagen oder Wochen statt, d. h. es gibt weniger Kontinuität, es ist schwieriger Kontakte zu anderen Schülern in der Klasse aufzubauen (für alle Schüler ist dies nicht leicht, aber für diejenigen mit minimalem sozialem Netz außerhalb der Schule eine besondere Herausforderung). Für die Schüler mit Fluchthintergrund entsteht daher nur sehr schwer das Gefühl zu einem Klassenverband zugehörig zu sein und sie vermissen oft die schulische Einbindung aus der Zeit der BVJ-Klassen.⁴⁹

Hinzu kommt der bereits angesprochene Faktor der Bewältigung der Fachsprache *per se*. Deswegen ist die frühzeitige Einführung in die Fachsprache als Bestandteil des Curriculums im Laufe des zweiten Jahres der Beschulung zunehmend für wichtig erachtet worden. Die Schüler müssen innerhalb eines kurzen Zeitraums sehr viel Stoff lernen, um ihren Abschluss machen zu können. So weit der Lehrplan dies zulässt, versucht man sie auch auf die fachlichen Schwerpunkte einer Ausbildung vorzubereiten. Zum Übergangsmanagement an dieser Stelle gehört deswegen auch das Angebot einer systematischen Nachhilfe dazu.

Ab dem Schuljahr 2013/14 kooperierte das Beschulungsprojekt in der Balanstraße aus diesen Gründen mit der Initiative *In Via*, um ein Nachhilfeangebot als Teil des Übergangs zu ermöglichen. Kontakte mit den Schülern in der Balanstraße wurden in der 2. Hälfte des zweiten Beschulungsjahres aufgebaut. *In Via*, eine Bildungseinrichtung mit viel Erfahrung in der pädagogischen Arbeit mit Asylbewerbern und Flüchtlingen, bot an während der Ausbildung für die Azubis eine Anlaufstelle zu sein. Dort konnten die Schüler Rat bekommen oder sich mit anderen Schülern zu Herausforderungen in Schule und Betrieb austauschen. Sie hatten auch

⁴⁶) Vgl. Schroeder, J./Seukwa, L. H.: *Flucht und Bildung. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen*. Karlsruhe, 2007. S. 264 ff

⁴⁷) Im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts wird lernfeldbezogen kontinuierlich mit fachsprachlich anspruchsvollen *Leittexten* gearbeitet – eine besondere Herausforderung für die Flüchtlinge.

⁴⁸) Interview 13, Oktober 13, Mitarbeiterin eines UMF Wohnprojekts. Vgl. hierzu Schneider, Sybille: *Schulleistungen und Sprachkompetenzen junger Menschen mit Migrationshintergrund als Vorbedingung eines erfolgreichen Übergangs*. In: Scharrer et al (Hrsg.): *Übergänge*.S. 66-91. Die Verfasserin spricht von einem gefestigten Muster der „Abwärtsassimilation“ (d. h. soziokulturelle Orientierung nach unten) insbesondere bei türkischstämmigen Jugendlichen. S. 89.

⁴⁹) Memo 3 Diskussion der Projektergebnisse im Kollegium der Balanstraße im März 2015.

die Option regelmäßige Nachhilfe in den Räumen von *In Via* in Anspruch zu nehmen. Damit sollte Vertrauen zu einer anderen Institution als Begleiter der BAF für den Übergang geschaffen werden. Mit dem Anfang der Ausbildung im nächsten Schuljahr hatten die einzelnen Schüler damit eine Unterstützung v. a. für die erste kritische Phase, worauf sie bei Bedarf zurückgreifen konnten.

Dies ist ein Modell in Anlehnung an die Erfahrungen der *SchlaU Schule* mit ihrem Programm *Schlauzubi*⁵⁰, das im wahrsten Sinne des Wortes „Schule machen“ sollte. Die Erfahrungen an der *SchlaU Schule* zeigen, wie wichtig es ist, dass die Schüler in der ersten Phase ihrer Ausbildung den Kontakt zu Vertrauenspersonen aus der Zeit des BVJ beibehalten. Da das Kollegium in den Beschulungsklassen mit den Herausforderungen der pädagogischen und betreuenden Arbeit der Schüler in den jeweiligen Beschulungsjahren vollauf beschäftigt ist, erscheint es geboten ein eigenes Programm im Sinne von *Schlauzubi* oder mit einem externen, für die Nachbetreuung zuständigen, Kooperationspartner wie etwa *In Via* aufzubauen.

Die Einrichtung einer Übergangsbetreuung ist ein wichtiges Element in der Begleitung der Schüler

in der Phase der Ausbildung. Zum Übergangmanagement gehört aber einiges mehr dazu, weitere Ausführungen finden sich im Strategieteil dieses Textes.

Abschließend soll in diesem analytischen Teil noch aus anderem Blickwinkel auf das Thema sprachliche Verständigung eingegangen werden. Die jungen Menschen mit Fluchthintergrund sind aus verschiedensten sprachlich-kulturellen Zusammenhängen nach Bayern gekommen. Eine ihrer dringlichsten Aufgaben vom ersten Tag an ist das Erlernen der deutschen Sprache in Wort und Schrift, in *Hochdeutsch*. Ein besonderes Erschwernis im Schulalltag – und dies kann in den Beschulungsklassen und erst recht im Rahmen der Ausbildung gravierend werden – ist ihr Ringen mit dem bayerischen Dialekt. Immer wieder wird von den Schülern zurückgemeldet, dass sie in den Schulklassen große Schwierigkeiten durch die bayerische Redeweise mancher Lehrkräfte haben. Da dies vorwiegend ein Thema während der betrieblichen Ausbildung darstellt, wird dies im Kapitel zum institutionellen Kontext außerhalb der Schule näher behandelt.

⁵⁰ Vgl. Evaluationsbericht 2013-2014 http://www.schlau-schule.de/uploads/pdf_uploads/SchlaUzubi_Evaluationsbericht_201400915.pdf

III c Der andere Blickwinkel: Aus Sicht der berufsschul- pflichtigen Asylbewerber und Flüchtlinge

In diesem Kapitel werden die Ziele, Wünsche und Ansichten der jungen Menschen mit Fluchthintergrund zusammengefasst. Grundlage dafür sind Interviews mit ihnen sowie Experten/innen aus verschiedenen Bereichen um sie herum, weiterhin Beobachtungen im Laufe des Projekts. Im Folgenden wird zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Themen und Perspektiven der Jugendlichen auf Einzelbeispiele aus Interviews eingegangen.

Es ist bereits angesprochen worden, wie heterogen die Schulklassen sind. Dies betrifft nicht nur die bereits erwähnte ethnisch-nationale Herkunft sowie Stadt-Land-Unterschiede und den Bildungshintergrund. Auch die sozialen Hintergründe und Erlebnisse während der erzwungenen Migration wirken sich in Kombination mit den anderen Faktoren stark aus.

Zur Verdeutlichung der in den Schulklassen vorhandenen Bandbreiten nehmen wir zwei hypothetische Extremfälle beispielhaft unter die Lupe. Dabei wird explizit auf eine ethnisch-kulturelle Zuordnung verzichtet, um eine ethnozentrische Stereotypisierung zu minimieren.

Ein durch Aufwachsen in der Mittelschicht geprägter Jugendlicher „Jugendlicher A“ mit einigen Jahren formeller Bildung, vorher in einer Großstadt lebend, wird sich mit dem Spracherwerb leichter tun, weil er bereits Schulzeugnisse hat (wenn auch nicht bei sich), meist über Fremdsprachenkenntnisse verfügt (mindestens des Englischen) und eine Vorstellung von Sprachstrukturen und der Didaktik des Sprachenlernens hat. Die Erwartungen der Angehörigen dieses Jugendlichen werden seine Bildungsorientierung stark beeinflussen, u. U. so weit, dass konkrete Studien- und Qualifikationsziele sowie anvisierte Berufe für diesen jungen Auserwählten in Aussicht stehen (sollen). Ob die Angehörigen mittelbar oder unmittelbar als Begleiter vorhanden sind, spielt in dieser Hinsicht keine Rolle, da die Jugendlichen generell – ob in Begleitung oder nicht – den „geheimen Auftrag“ haben durch die Einlösung ihres Potenzials möglichst gut zu verdienen.⁵¹

Als zweites Beispiel nehmen wir einen auf dem Lande und in Armut aufgewachsenen Analphabeten „Jugendlicher B“. Er hat zwar wie Jugendlicher A einen beachtlichen Willen und Durchhaltevermögen erwiesen, um Deutschland überhaupt zu erreichen, wird aber die oben genannten Vorkenntnisse im Bereich der Sprache und Bildung sowie beruflicher Orientierung in Mitteleuropa höchst wahrscheinlich nicht zur Verfügung haben. Er ist meist stärker von Schulden für die Reise/Schleusung belastet, da die Familie weniger Ressourcen zur Verfügung hatte. Er will und muss möglichst schnell Geld verdienen – das ist seine Priorität.

Diese unterschiedlichen Ausgangspunkte bedeuten eine große Ungleichheit im Leistungspotenzial der Schüler einer Klasse. Die zweite genannte Gruppe braucht deutlich länger, um in Deutschland sozial und ökonomisch Fuß zu fassen. Beide Gruppen hegen zwar ihre Träume des Lebens und Arbeitens in Deutschland. Der Jugendliche aus der zweiten Gruppe wird sich allerdings erheblich schwerer tun, sich auf die hiesige Realität einzustellen: wie langwierig und mühsam der Spracherwerb sich gestaltet, die Einsicht, dass gute Qualifikation – mit guten Sprachkenntnissen zusammenhängend – der Schlüssel zu aussichtsreichen Berufschancen in Deutschland darstellt, dass „Traumberufe“ wie Pilot oder Arzt aus unterschiedlichen Gründen so gut wie unerreichbar für Menschen wie ihn sind. Bei alledem spürt er immer den Druck „im Nacken“, doch möglichst bald eigenes Geld und möglichst viel davon zu verdienen.⁵²

Darüber hinaus verfügt dieser junge Mann im Gegensatz zu Jugendlicher A über weniger kulturelle, historische oder andere Vorkenntnisse über die ihm fremde mitteleuropäische Welt. Dadurch ist er weniger auf das Alltägliche vorbereitet. Ganz abgesehen von den mitgebrachten Erfahrungen vor und während der Flucht wird Jugendlicher B sich wohl stärker von Banalem und von Wichtigem aus dem Alltag in Deutschland verunsichern/ablenken lassen, weil er weniger relevantes Erfahrungswissen dazu hat: Essen und Trinken, religiös-ethnische Fragen, Umgang mit dem anderen Geschlecht,

⁵¹) Vgl. Anderson, Philip (DJJ): *Flüchtlingskinder. Eine Randgruppe im multikulturellen Milieu*. München 2000, S. 24 zum Thema „geheimer Auftrag“.

⁵²) Ein junger UMF in einer Beschulungsklasse, nicht in der Jugendhilfe, der sich durch Nachtschichten bei einer Fast Food Kette finanzierte, meinte, die anderen Schüler die manchmal im Unterricht „schlafen“, hätten vom echten Leben keine Ahnung. Schülerinterviews, Nr. 4 Juli 2013.

neue Wohnformen in einer mitteleuropäisch, mittelschichtorientierten westlichen Stadt oder Gemeinde, Umgang mit Geld und Konsum in einer reichen Welt, „Benimm Dich“-Regeln im Alltag und vielem mehr.⁵³

Bei dieser Beschreibung ziehen wir nicht einmal die individuellen Belastungen durch die Biographie, Verfolgung, Traumatisierung etc. mit ein, welche weitere große Probleme bedeuten können. Verblüffend ist angesichts dieser riesigen Herausforderungen, wie viele Jugendliche diese steile und vielstufige Lernkurve des „Sich-Behauptens“ in Deutschland auf ihre Weise bewältigen und einen konstruktiven Weg gehen können. Die Gruppe der berufsschulpflichtigen Asylbewerber und Flüchtlinge ist zwar extrem heterogen, die Gemeinsamkeit aller ist aber in der Regel das Streben nach einer guten (Aus-)Bildung und der große Wunsch nach einem angesehenen Beruf. Dies wurde immer wieder in Gesprächen mit ihnen und über sie bestätigt. Mit dieser Priorität der jungen Zugewanderten können Lehrkräfte, Sozialpädagogen/innen und die anderen mit den BAF befassten Akteure trotz allem konstruktiv und nuanciert arbeiten.

Die Gruppe der weiblichen Flüchtlinge ist zwar eine relativ kleine Minderheit, dennoch erscheint es wichtig, an dieser Stelle kurz auf ihre Sicht der Dinge einzugehen. Junge Frauen in den Klassen sind in der Regel begleitet, weil es den Familien in den Herkunftsländern bewusst ist, wie viel höher das Gefährdungspotenzial für unbegleitete minderjährige Frauen liegt – nichtsdestotrotz gibt es sie vereinzelt. Die Bildungs- und sprachlichen Voraussetzungen sowie sozialen Hintergründe sind ähnlich disparat wie bei den männlichen Jugendlichen. Im Klassenverband zeigen sich diese jungen Frauen allerdings oft besonders konzentriert und grenzen sich von den jungen Männern durch ihr Verhalten deutlich ab. Sie entwerfen oft relativ früh während des BVJ klare Ausbildungsvorstellungen, häufig aus dem sozialen und gesundheitlichen Bereich. Sie müssen früh im Leben für sich und – wenn in Begleitung der Familie – für andere Verantwortung übernehmen und weisen daher oft eine besondere Reife auf. Sie suchen den Rat der Lehrkräfte oder der Schulsozialpädagogik und lassen sich eher durch Hinweise und unterstützende Begleitung leiten als die jungen Männer.⁵⁴

Aufgrund ihrer Minderheitenposition in der Klasse kann es vorkommen, dass weniger auf ihre Bedarfslage eingegangen werden kann. Daraus leitet sich in manchen Einrichtungen die Überlegung ab, ob spezielle Gruppen für junge weibliche Flüchtlinge mit eigenem Förderkonzept eingerichtet werden sollten. Es ist jedenfalls in der pädagogischen Arbeit in den geschlechtlich gemischten Beschulungsklassen deutlich geworden, dass die Frauen individuell und als Gruppe affektiv und auch gesellschaftspolitisch durch emanzipatorische Ansätze gestärkt werden können und sollten. Manchmal finden Diskussionen mit traditionell geprägten männlichen Jugendlichen z. B. über Werte und Rollenvorstellungen statt, die Lehr- und Fachkräften ein hohes Maß an Feingefühl und Geschick, gepaart mit Klarheit, abverlangen.

Beiden Geschlechtern in den Klassen ist gemein, dass sie ein starkes Streben nach Autonomie aufweisen. Dies kommt durch die prägenden Erfahrungen der Migration – entweder sind sie als unbegleitete Flüchtlinge lange auf sich alleine gestellt gewesen oder (wenn in Begleitung) sie übernehmen im Aufnahmeland eine herausgehobene Rolle in der Familie. So oder so steht Eigenständigkeit nach außen hin hoch im Kurs, aber nicht unbedingt in der inneren affektiven Disposition – sie sind nämlich trotz allem verletzbare junge Menschen auf der Suche. Vor diesem komplexen psychologischen Hintergrund ist die Rolle der Betreuer/innen in Wohnprojekten oder der Lehr- und Fachkräfte in der Schule einzuordnen. Einerseits wirken die Jugendlichen häufig zunächst für ihr Alter reif, weil sie sehr vieles im Laufe der Migration eigenständig regeln müssen (auch in Begleitung der Familie, z. B. als Dolmetscher). Sie wollen selbst entscheiden, empfinden Reglements, z. B. in Wohngruppen als einengend, und wehren sich dagegen.⁵⁵ Andererseits wurde konstatiert, dass die Jugendlichen mit der Zeit, vor allem mit therapeutischer oder auch nur einfühlsamer Unterstützung sich ein wenig fallen lassen, ein Stück Kindheit und Jugend nachholen – worauf sie bisher größtenteils haben verzichten müssen.⁵⁶ Sie brauchen Halt und Orientierung, tun sich aber u. U. nicht leicht gerade diese substanzielle Unterstützung anzunehmen: Da ist sehr viel „Fingerspitzengefühl“ sowie Wissen seitens der Betreuer/innen in Wohnprojekten und der Lehr- und Fachkräfte in der Schule gefragt, um mit den aus dieser Konstellation resultierenden

⁵³ Ein junger UMF in einer Beschulungsklasse, nicht in der Jugendhilfe, der sich durch Nachtschichten bei einer Fast Food Kette finanzierte, meinte, die anderen Schüler die manchmal im Unterricht „schlafen“, hätten vom echten Leben keine Ahnung. Schülerinterviews, Nr. 4 Juli 2013.

⁵⁴ Eine Interviewpartnerin, 16 Jahre alt, aus einem afrikanischen Land und unbegleitet, sagte: Am Anfang habe sie den „Spaß“ der vorwiegend afghanischen Jugendlichen in ihrer Klasse nicht verstanden. Sie galt in den Augen der männlichen Jugendlichen als „serious“ und wurde deswegen aufgezogen. Mittlerweile kämen sie aber gut miteinander aus. Sie fände die Späße inzwischen ziemlich cool. Schülerinterviews Nr. 5 Juli 2013.

⁵⁵ Vgl. Hargasser, B.: *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgabe der Jugendhilfe*. Frankfurt am Main 2014, S. 192.

⁵⁶ Interview 13, Oktober 2013, Mitarbeiterin eines Wohnprojekts für UMF: Die jüngeren seien mit dem Thema hier zu sein beschäftigt. Sie müssten alles verarbeiten. Warum hängen sie nur rum, frage man sich manchmal – es dauere einfach mit diesen Prozessen, Jugendliche zu sein....

widersprüchlichen Signalen der jungen Menschen angemessen umgehen zu können.

Die Wohnsituation im Hinblick auf die Beschulung ist ein großes Thema für die Jugendlichen. Wenn sie in Gemeinschaftsunterkünften oder zu mehreren in Pensionszimmern untergebracht sind, fehlen ihnen oft die notwendige Ruhe bzw. Rückzugsmöglichkeiten für die Hausaufgaben oder für das Lernen für die Schule. Auch die Gestaltung von Nachhilfestunden kann problematisch sein. Lärm in den Unterkünften, fehlende Räumlichkeiten, Überbelegung der Räume, allgemein dem Lernen wenig zuträgliche Bedingungen, sind die Stichworte hier. Deswegen sind andere Optionen und Räume (innerhalb oder außerhalb der Schule) für die Hausaufgabenbetreuung, für Nachhilfe oder die Wiederholung bzw. Vertiefung von Lernstoff sehr wertvoll und werden von den Schülern geschätzt. Zudem gibt es die Unterschiede zwischen den Jugendlichen in der Jugendhilfe und jenen „draußen.“ Für die Älteren sind die Lernbedingungen um ein vielfaches schwerer als für diejenigen in der Jugendhilfe – dies kann auch in der Klasse Spannungen zwischen den jeweiligen Schülergruppen erzeugen.⁵⁷ Für diejenigen am Ende der Jugendhilfephase ist die Frage des Wohnens danach auf dem teuren Münchner Wohnungsmarkt zunächst natürlich beängstigend – auch wenn das Amt für Wohnen und Flüchtlinge speziell für diese vulnerable Zielgruppe angemessene Wohnoptionen so weit als möglich bereitstellt.

Die Wohnsituation wirkt sich noch ungünstiger aus, wenn eine Traumatisierung vorliegt: Treten Schlafstörungen auf (keine Seltenheit bei Traumata), bekommen die Jugendlichen oft Medikamente gegen die Unruhe. Problematisch ist dabei, unter den Lebensbedingungen in den Gemeinschaftsunterkünften oder in gemeinschaftlichen Pensionszimmern, die regelmäßige Einnahme zu gewährleisten oder zu einem zeitlich festgelegten Zeitpunkt schlafen zu gehen etc. Aus diesen Schwierigkeiten kann eine fehlende *Compliance* bzw. ein Abbruch der Behandlung resultieren. Dies wiederum wirkt sich auf das Verhalten des Schülers in der Klasse negativ aus.⁵⁸

Ein weiteres Thema in den Interviews war der Wunsch der Schüler, meist eher aus den Experteninterviews herauszuhören, als möglichst „normal“

in Deutschland (vor allem unter Gleichaltrigen) gesehen zu werden. Sie wollen nicht auf die Eigenschaft des Flüchtlings reduziert werden. Die jungen Menschen mit Fluchthintergrund haben darüber hinaus den durchaus nachvollziehbaren Wunsch – wie alle jungen Menschen – „dazu“ zu gehören und dabei zu sein und leiden unter Umständen darunter, wenn sie nur wenig Kontakt zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft haben. Der oft geäußerte Wunsch möglichst schnell Deutsch zu lernen ist auch in diesem Zusammenhang zu verorten.⁵⁹ Diese Äußerungen standen aber in keinem Widerspruch dazu, dass die Schüler ihre Förderung in den speziellen Flüchtlingsklassen sehr positiv sehen. Ihnen ging es um den Wunsch nach weiteren Kontaktmöglichkeiten darüber hinaus.⁶⁰ Die Schule an der Balanstraße versucht beispielsweise durch einen regelmäßigen „moderierten Kontakt“ mit Klassen von mehreren Münchner Gymnasien dieser Sehnsucht der Schüler entgegenzukommen.

Mit diesem Thema assoziiert ist die Attraktivität des Stadtlebens für junge Flüchtlinge. Dies ist leicht zu erklären. Sehr viele Flüchtlinge wollen in einer Stadt wie München bleiben, weil die Infrastruktur für sie wirklich gut ist: Zugang zu Bildung, Einrichtungen der Jugendhilfe sind etabliert (z. B. die Wohnprojekte für UMF), die Gesundheitsversorgung (Therapie) und Integration generell sind groß geschrieben. Die Jugendlichen wollen auch deswegen in der Großstadt bleiben, weil die Möglichkeiten der Metropole für sie aufregend sind und dort ihre Landsleute leben (*Communities*). Letzteres vermittelt ihnen ein Stück Heimat, eine Stütze und auch eine kulturelle Einbettung – hier können sie Jobs finden, im Beruf Fuß fassen und sich generell orientieren und ihre Form der Zugehörigkeit finden.⁶¹

Mit der Sehnsucht nach Akzeptanz und Zugehörigkeit seitens der Zielgruppe verbunden sollte auch die Aufenthaltsthematik gesehen werden. Die Unsicherheit in Bezug auf Daueraufenthalt ist für viele junge Flüchtlinge eine große Belastung. Die Lehrkräfte und Sozialpädagogen/innen sind im Einzelfall intensiv beschäftigt, wenn die Jugendlichen offizielle Briefe erhalten, die den Aufenthalt oder das Asylverfahren betreffen. Zuerst müssen sie die verschreckten Jugendlichen beruhigen. Sodann steht es an, die von der Ausländerbehörde oder von anderen Ämtern manchmal schwer ver-

⁵⁷) Schülerinterviews Nr. 4, Juli 2013.

⁵⁸) Interview 19, Mai 2014, mit auf UMF spezialisierter Psychotherapeutin.

⁵⁹) Ein irakischer Schüler freute sich in einem Verein Fußball zu spielen, „weil keine Araber da sind“, und er deswegen nur Deutsch spricht. Er berichtete weiter, dass manche seiner Kumpels sich unter Deutschen schämten, weil ihr Deutsch nicht perfekt sei: Sie hätten Angst davor ausgelacht zu werden. Schülerinterviews Nr. 6, Juli 2013.

⁶⁰) Interview 13, Oktober 2013. Die Mitarbeiterin eines UMF Wohnprojekts beobachtete, dass die Balanstraße als „richtige Schule“ mit Schulgebäude und Kontakt mit anderen Schulen beliebt ist. Diese Normalität sei sehr erwünscht. Man will wissen, wie man hier lebe.

⁶¹) Interview 7, April 2013, Mitarbeiter eines UMF Wohnprojekts.

ständlichen Äußerungen im Amtsdeutsch inhaltlich zu klären. Viele Experten bestätigten, dass diese (Dauer-) Unsicherheit eine schwere Belastungsprobe für viele junge Flüchtlinge sei. Vor allem ist es schwierig sie dann weiterhin zu motivieren, dass der Aufwand für den Abschluss (schulisch oder in der Ausbildung) sich überhaupt noch lohne.⁶²

Grundsätzlich stellt sich die Frage, was „Ausbildung“ für diese Jugendlichen überhaupt bedeutet. Auch hier haben wir mit einer großen Bandbreite von Vorstellungen zu tun. Manche Jugendlichen machen sich recht früh kundig über die Möglichkeiten für sich, sie sind vielleicht durch ihre Vernetzung bereits gut informiert, z. B. durch ihre Mitbewohner in Wohnprojekten. Andere dagegen können, wie bereits angedeutet, schwer nachvollziehen, warum eine Lehre überhaupt nötig sein soll (*ich habe schon seit Jahren im Laden verkauft, wieso brauche ich eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann?*). Bei manchen BAF kann der soziale Hintergrund eine bedeutende Erschwernis in dieser Frage sein. Bei Angehörigen aus der gehobenen Schicht in der Herkunftsregion ist es u. U. verpönt ein Handwerk zu lernen. Da dies eine Angelegenheit der niedrigen Stände ist, war eigentlich besagter Jugendliche für ein Studium vorgesehen. Ein junger Mensch mit dieser sozialen Prägung kann einerseits überfordert sein und andererseits in einen inneren Konflikt geraten, wenn ihm in der Beschulungsklasse mit Nachdruck ein handwerklicher Beruf nahegelegt wird. Diese mitgebrachten Wertvorstellungen in Bezug auf handwerkliche Tätigkeiten erklären, warum die Jugendlichen zum Teil stark zwischen erstrebenswerten Berufen (kaufmännischen Berufen oder beispielsweise Elektroniker) und von ihnen als „schmutzig“ betrachteten Arbeitsbereichen (z. B. im Baugewerbe) deutlich unterscheiden. Darüber hinaus reagieren die Schüler häufig empfindlich auf das erste Praktikum im Betrieb, wenn sie merken, dass sie als Praktikanten/Lehrlinge ganz unten in der Hierarchie stehen.⁶³

Dazu kommt der nicht zu unterschätzende Zeitfaktor. Lehrkräfte berichteten oft davon, dass die Schüler über die langen Ausbildungszeiträume in Deutschland zunächst entsetzt seien. Auch wenn

sie den Sinn einer Ausbildung für ihren langfristigen hiesigen Marktwert erkennen und ihnen plausibel vermittelt wurde, dass ordentliche Ausbildungen in Deutschland nun mal so lange dauern, stehen sie trotzdem vor dem großen Problem, Geld verdienen zu müssen – eher früher als später. Diese akute finanzielle Not wird durch manchmal fehlenden Zugang zu den für Lehrlinge in der Großstadt ohnehin bescheidenen Finanzhilfen BAB oder BaFöG verschärft. Während einer dreijährigen Ausbildung stellt dies eine wenig reizvolle Perspektive dar. Dies ist umso mehr der Fall, wenn Schleuserschulden oder immer ungeduldiger werdende Forderungen der im Heimatland lebenden Angehörigen (virtuell, aber nichtsdestotrotz deutlich spürbar) den Druck auf die Jugendlichen erhöhen.⁶⁴ Für die Angehörigen ist es u. U. irgendwann nur mit Schludrigkeit oder Faulheit zu erklären, dass er so lange brauche, um zum eigentlichen Ziel (d. h. Geld verdienen) zu kommen.

Angesichts dieser Konstellation befinden sich viele Jugendliche in einem Spannungsfeld: Sie sollen eine gute Bildung bekommen und ihr (Verdienst-) Potenzial in Deutschland optimal realisieren. Sie sollen dabei das Ansehen der Familie dabei verkörpern. Aber sie sollen auch möglichst bald bares Geld aus ihrer einmaligen Chance in Mitteleuropa machen. Viele arbeiten bereits parallel zum Besuch der Beschulungsklassen, damit sie Schulden abtragen oder Geld an die Herkunftsfamilie weitergeben bzw. überweisen können. Die Jahre der Ausbildung verschärfen erheblich das Problem: Wie sollen vor allem die UMF den Angehörigen in der Heimatregion vermitteln, dass sie nach den Beschulungsklassen noch während drei weiteren Jahre in der Ausbildung nur recht bescheiden verdienen werden?⁶⁵

Daraus entsteht beispielsweise folgende Situation: Lehrkräfte und Schulsozialpädagogen bereden das für ihn passende Berufsfeld mit einem Jugendlichen und empfehlen ihm eine bestimmte handwerkliche Ausbildung. Sie finden seine diffuse aber spürbare Abwehr schwer nachvollziehbar, kennen aber diese oben geschilderten, diversen Faktoren, die bei ihm im Hintergrund wirken, unter Umständen nicht. An dieser Stelle kann die interkulturelle

⁶² Interview 17, April 2014. Die Interviewpartner (UMF Wohnprojekt) wiesen auf Folgendes hin: Die Jugendlichen machten lange Phasen der existenziellen Unsicherheit durch. Der jeweilige Aufenthaltstitel sei auch mit der Gewährung bestimmter Leistungen verbunden. Beispielsweise könne ein Jugendlicher mit Gestattung – je nach Länge des Aufenthaltes – weder Bundesausbildungsbeihilfe (BAB) noch eine Sozialwohnung bekommen. Er habe ebenso keinen Zugang zu Arbeitsagenturmaßnahmen wie den Ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH).

⁶³ Interview 19, Mai 2014, auf UMF spezialisierte Psychotherapeutin: Sie realisierten, dass sie wenig Geld verdienen würden, vor allem als Lehrlinge hätten sie wenig zu melden, seien ganz unten in der Hierarchie. Die Jugendlichen fänden dies schwer, fragten sich nach dem Sinn des Lebens. Vorher sei ihnen Deutschland aber wie ein Paradies vorgekommen.

⁶⁴ Vgl. Theilmann, S.: *Lernen, Lehren, Macht*. Oldenburg 2005, S. 75-76.

⁶⁵ Interview 7, April 2013. Ein langjährig; in der Flüchtlingsarbeit tätiger Sozialarbeiter fasste etwas nüchtern zusammen: „Die Kohle macht viel kaputt.“ Geld müsse her für viele und sie hätten nie das Lernen gelernt, dann seien sie „doppelt verkackt“. 30% schafften die Ausbildung, ansonsten arbeiteten sie praktisch (im Low Budget Segment).

Dimension die Lage weiter verkomplizieren: Die Lehr- und Fachkräfte sind für den Jugendlichen Respektpersonen, denen er stets höflich begegnen und auf gar kein Fall in solchen wichtigen Fragen widersprechen sollte. Unter diesen Umständen wird er nun schwerlich offen mit ihnen über sein großes Missbehagen reden können.

Die Beschulungsklassen sind darauf konzipiert, den Weg für einen schulischen Abschluss mit anschließender beruflicher Ausbildung für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge zu ebnet. Damit hat der bayerische Staat begrüßenswerte innovative Schritte für die Bildungsinklusion dieser Gruppe installiert. Kommunen und Gemeinden sind seit ca. drei Jahren dabei nach und nach die Beschulungsklassen in der Fläche einzurichten.

In der Praxis stellt man allerdings fest, dass es Schüler am oberen Ende des Leistungsspektrums gibt, die schematisch nicht so recht in das System hineinpassen. Für die *besonders begabten Schüler* stellt sich die Frage, ob die neuen Strukturen in den Flüchtlingsbeschulungsklassen durchlässig genug sind, damit sie – statt eine berufliche Ausbildung anzufangen – nach dem qualifizierenden mittleren Abschluss am Ende des BVJ eine weiter führende Schule besuchen können. In der Praxis scheint dies im Einzelfall unter besonderem Einsatz der beteiligten Akteure (Lehrkräfte, Schulsozialpädagogen/innen, Betreuer/innen, kooperationsbereite Realschulen) zu funktionieren.⁶⁶ Solche Fälle haben i. d. R. noch eine „Vorzeigqualität“ – als Nachweis für eine beeindruckende Leistung seitens der Schüler. Eine Durchlässigkeit der Bildungsstrukturen besteht allerdings im Normalfall nicht. Interviewpartner machten darauf aufmerksam, dass de facto die Jugendlichen nur in Ausnahmefällen weiterführende Schulen besuchen können. Es gibt aber unter den Jugendlichen durchaus Einzelfälle, welche das Fernziel, trotz den widrigen Umständen studieren zu wollen, mit beachtlicher Hartnäckigkeit verfolgen.⁶⁷ Die Aufgabe bei der weiteren Ausgestaltung des Beschulungssystems in diesem Kontext wird darin bestehen für eine bessere Durchlässigkeit für diese Schüler nach oben zu sorgen. Davon profitieren nicht nur die Schüler selbst, sondern auch die Gesellschaft insgesamt.

Wie bereits im Kapitel zur *Schule als Lern- und Lebensort* konstatiert, ist aus Schülersicht auch das Thema „Ausbeutung in der Arbeitswelt“ von Relevanz. Nach Praktika beschwerten sie sich manchmal, dass sie vom Chef ausgenutzt würden, nichts gelernt hätten, immer zum Teekochen geschickt würden etc. Dabei kann es sich gerade in kleineren Betrieben darum handeln, dass *alle* Praktikanten und Azubis ganz unten anfangen – es ist einfach Teil der Tradition. Die interkulturelle Dimension der Begegnung zwischen jungen Flüchtlingen und bayerischen mittelständischen Betrieben lässt allerdings viel Raum für Missverständnisse. In der neueren Forschung hat man darüber hinaus Unterschiede in der Abbruchrate in der Ausbildung je nach Betriebsgröße konstatiert. In jenen größeren Betrieben, die in die Ausbildung der Lehrlinge bewusst investieren, ist das Risiko eines vorzeitigen Abbruchs der Ausbildung gering. Betriebe, die ihre Azubis vorwiegend als billige Arbeitskräfte betrachten, müssen mit mehr Vertragsauflösungen rechnen. Dies hängt damit zusammen, dass in kleinen Betrieben die Ausbildung oft eher „nebenbei“ läuft bzw. dass bei Konflikten kein Wechsel des Ausbilders möglich ist. In großen Betrieben dagegen ist mehr Personal vorhanden. Damit ist mehr Erfahrungsaustausch möglich und meist kann eine kollektive Interessenvertretung bei der Konfliktlösung Unterstützung bieten.⁶⁸ Deswegen ist es wichtig, dass die Jugendlichen im Rahmen des BVJ über die Strukturen und hiesigen Gepflogenheiten gerade in kleineren und mittleren Betrieben aufgeklärt werden.

Nichtsdestotrotz muss man festhalten: Ein empfindliches Thema, das selten in der Diskussion um die Förderung der jungen Flüchtlinge aufgegriffen worden ist, ist jenes der *Betriebskultur*, im Sinne von Umgang mit Fremden und (selbst-)definierter Betriebszugehörigkeit. In vielen kleinen und mittleren Betrieben sind Migranten überhaupt eine Seltenheit. Deutschlandweit gibt es in über zwei Dritteln der Ausbildungsbetriebe nach wie vor keine Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Dies gilt insbesondere für kleinere Betriebe.⁶⁹ Dahinter können auch Vorbehalte und Rassismus seitens der Leitung und/oder der Betriebsangehörigen stecken. Bei Berücksichtigung der niedrigeren Schulabschlüsse sind die Chancen Einheimischer, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, *doppelt*

⁶⁶) Interview 4 mit Bildungsexperten, Oktober 2012. Vgl. *Zeit* Artikel von Tutmann, Linda, 18.10.2012. Die *SchlaU Schule* in München kann solche Fälle vorweisen.

⁶⁷) Schülerinterviews Nr. 3, Juli 2013: Er wolle BWL studieren, ergo sei sein erstes Ziel ein Platz an der Realschule, Richtung *Management*. Er habe ein Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin zum Thema Ausbildung bereits geführt, Außen- oder Großhandelskaufmann als erster Schritt. Durch die Ausbildung hätte er auch eine Aufenthaltssicherheit. Dann könne er weiter sehen....

⁶⁸) Vgl. Rohrbach-Schmidt/Uhly, Alexandra: *Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 1/2015, zitiert in *Böcklerimpuls* 10/2015, S. 3 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.

⁶⁹) Goddar, J.: *Yilmaz oder Schultheiß – wenn der Name entscheidet*. In *Die Mitbestimmung*, Magazin der HBS Düsseldorf 5/2014, S.42-43.

so hoch wie für Migranten. Diese Diskriminierung betrifft insbesondere junge Menschen aus dem türkisch-arabischen Kulturkreis.⁷⁰ Inwiefern werden sich vor diesem Hintergrund die klassischen Betriebe des handwerklichen Mittelstandes für junge Flüchtlinge mit ihrer ganz anderen biographischen und kulturellen Prägung offen zeigen?⁷¹ Zurzeit befindet sich allerdings – dies kann man eindeutig feststellen – sehr viel auf diesem Sektor im Wandel.

Aufgrund des demografischen Wandels, zusammen mit dem in vielen Regionen Bayerns nachweisbaren Fachkräftemangel, zeigen sich immer mehr KMUs für diese Klienten aufgeschlossener. Dabei unterstützen Institutionen wie HWK und IHK die vorsichtige Öffnung der Betriebe im Einzelfall, z. B. durch die Benennung von Flüchtlingsbeauftragten, welche in den Betrieben Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit über die Zielgruppe leisten.⁷² Dadurch wird man künftig immer klarer bestimmen können – auch zum Schutz der Jugendlichen – inwiefern Betriebe als traditionell (im Sinne von eher verschlossen), offen oder wandlungsfähig einzustufen sind.

Abschließend soll in diesem Kapitel über das langfristige Ziel – für die Schulklassen sowie für die Schüler selbst – nachgedacht werden. Hier ist eine nüchterne, vorläufige Einschätzung des Gesamtverlaufs der Flüchtlingsbeschulung für BAFs angemessen. Die Ergebnisse werden tendenziell so heterogen wie die Zusammensetzung der Schülerschaft sein. Es wird Schüler geben, die aufgrund ihrer Voraussetzungen, zusammen mit ihrem Willen, ihrer Leistungsbereitschaft und hochwertiger Förderung Herausragendes erreichen. Am anderen Ende des Spektrums wird es Schüler geben, die frustriert aufgrund von schulischer Überforderung, Sprachschwierigkeiten, Konflikten im Betrieb, psychischer Belastung, gravierenden Gesundheitsproblemen, finanziellem Druck, Weiterwanderung, anderen (für sie reizvolleren) Perspektiven oder etlichen anderen Ursachen das BVJ abbrechen, nach einem Abschluss keine Ausbildung absolvieren oder währenddessen aufgeben.

Eine ressourcenorientierte Weiterentwicklung der Beschulungsklassen würde aber – zusammen mit der interkulturellen Öffnung der Institution Berufs-

schule und dem konstruktiven Zusammenwirken anderer relevanter Akteure – trotzdem die erfolgreiche Förderung einer immer größeren Gruppe von jungen Flüchtlingen in der Ausbildung ermöglichen. Danach können diese jungen Menschen auf vielfältige Weise in der Berufswelt dann Fuß fassen. Dafür ist jedoch allseits langer Atem gefordert. Grundvoraussetzung ist die Kooperation verschiedener Akteure auf Bundes-, Landes- und lokaler Ebene. Es bedeutet die konsequente Weiterentwicklung von Konzepten und praktischer Umsetzung in vielschichtiger und mit einander verzahnter Weise – und die Bereitstellung der dafür notwendigen Ressourcen, gegebenenfalls gegen Widerstände.

Aber auch die Haltung der handelnden Personen in den verschiedenen Institutionen und Initiativen um die jungen Flüchtlinge herum ist dabei von zentraler Bedeutung. Dies beinhaltet, die Schüler in ihrer jeweils individuellen biographischen Komplexität wahrzunehmen und entsprechend die Erwartungen an sie immer wieder realitätsbezogen neu zu justieren, sie als ganze Personen zu sehen und zu fördern. Der Trägerkreis Junge Flüchtlinge hat diese breit angelegte pädagogische Sensibilität seitens der Lehrkräfte in den Flüchtlingsklassen 2013 schön auf den Punkt gebracht:

„Behalten Sie im Hinterkopf, dass Sie Ihre Schülerinnen und Schüler nicht nur auf einen Schulabschluss vorbereiten, sondern auf ihre Zukunft.“⁷³

Viele Schüler werden länger für Lernschritte und Abschlüsse brauchen als zunächst vorgesehen. Es wird – aufgrund ihrer Lebensumstände – Rückschläge und Rückfälle, Verzögerungen und auch Fälle des Abdriftens und Scheiterns geben. Ebenso Resignation und Verzweiflung. Es braucht Zeit. Die berufliche Motivation seitens der Jugendlichen steht in der Regel außer Frage, die berufliche Orientierung für diese Zielgruppe bedarf jedoch einer guten und gründlichen Informationspolitik und eines Kennenlernens der Palette der Berufsfelder in Deutschland. Lernprozesse vollziehen sich bei jedem Einzelnen unterschiedlich schnell.⁷⁴ Durch guten Rat und Unterstützung können sie die hiesige Ausbildungsrealität und die längeren dafür notwendigen Zeiträume allmählich akzeptieren.

⁷⁰) Vgl. Stein, Margit: *Die Bildungsbenachteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund: Daten und Fakten*. In: Scharrer/Schneider/Stein (Hrsg.): *Übergänge...* S. 35-54. S. 43.

⁷¹) Vgl. SVR Studie Diskriminierung am Ausbildungsmarkt, August 2013 http://www.interkulturelles-portal.de/c/document_library/get_file?p_l_id=10235&folderId=308814&name=DLFE-28302.pdf

⁷²) Siehe hierzu <http://www.hwk-muenchen.de/artikel/emm-veranstaltung-zu-fluechtlingen-74,0,7059.html> zur Veranstaltung der Münchner Handwerksammer 10.2.2015.

⁷³) „12 goldene Regeln“, zitiert in ISB: *Handreichung Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge*, München 2014, S. 14.

⁷⁴) Vgl. Barth, Sophie/Guerrero Meneses, Vivian (Institut für Soziale Infrastruktur, ISI): *Zugang jugendlicher Asylbewerber zu formellen Bildungssystemen in Deutschland*. Frankfurt am Main 2012. S. 16-18

III d Der institutionelle Kontext außerhalb der Schule

Der Großteil der jungen Flüchtlinge wird längerfristig in Deutschland bleiben. Wenn der erfolgreiche Abschluss einer Ausbildung im ersten Anlauf nicht gelingen sollte, könnten sie auch zu einem späteren Zeitpunkt in das Bildungssystem zurückkehren. Voraussetzung hierfür ist, dass sie sich sprachlich, sozial und kulturell eingelebt haben und den Wert der (beruflichen) Bildung in Deutschland durch ihre eigenen Erfahrungen besser schätzen gelernt haben. Zudem sollten sie kognitiv und emotional auf positive Erinnerungen an die Flüchtlingsbeschulung zurückblicken können. Sie sind damit die idealen Kandidaten für *lebenslanges Lernen*.

Ein Blick auf die aktuelle Situation in Österreich ist in dieser Hinsicht lehrreich. Dort wird streng zwischen anerkannten Flüchtlingen und subsidiären Schützlingen einerseits und Asylwerbern (so der offizielle Begriff im österreichischen Recht) andererseits unterschieden. Die sich im Asylverfahren Befindlichen haben i. d. R. keinen Zugang zu Sprachkursen (außer auf freiwilliger Basis) oder zu Bildungsmaßnahmen, um einen schulischen Abschluss zu machen bzw. nachzuholen. Die Palette an schulischen und sozialen Integrationsmaßnahmen ist damit vom Status der Anerkennung abhängig. Erreichen sie die Anerkennung, haben sie in der Regel nur wenig Zeit, um aufzuholen, da die Pflichtschule bereits mit 15 Jahren aufhört. Es gibt allerdings Bestrebungen, die Berufsschulpflicht auf 18 Jahre zu erhöhen. Es ist aber unter gegenwärtigen Bedingungen fraglich, inwiefern Asylwerber oder gar anerkannte Flüchtlinge davon profitieren würden. Die Sprachfördermaßnahmen und Förderung durch die Jugendhilfe hört i. d. R. für UMF ohne Übergangsregelungen mit 18 Jahren auf.⁷⁵

Verschiedentlich bestätigten Gesprächspartner in der Flüchtlingsarbeit in Wien, wie negativ sich diese Ausgrenzung der jungen Asylwerber auf diese auswirkt. Experten in Wien betonten, wie wichtig es sei, die Trennung zwischen Asylwerbern und anerkannten Flüchtlingen aufzuheben sowie mehr Zeit und Ressourcen für die Eingliederung zu haben, um schulische und berufliche Bildungsabschlüsse nachzuholen. Ihre Arbeit wird aber sehr durch die o. g. strukturellen Bedingungen und einen defizitären Blick auf die jungen Menschen mit Fluchthintergrund erschwert. Die Jugendlichen selbst verlieren nicht nur Zeit, sondern u. U. grundsätzlich die Möglichkeit, schulische Abschlüsse nachzuholen und werden sehr oft halt- und orientierungslos. Es entstehen Frustration und

Aggression bei ihnen, die finanziellen und persönlichen Mittel der sehr engagierten Initiativen in diesem Bereich sind begrenzt, um diese jungen Menschen aufzufangen und vor einem Abdriften ins soziale Abseits und womöglich in die Kriminalität zu bewahren.

Diese Analyse trifft nicht nur für Österreich, sondern in Ansätzen auch für andere Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland zu. Durch diesen Vergleich wird angesichts der hohen Zahlen an ankommenden Flüchtlingen deutlich, wie wichtig ressourcenorientierte Herangehensweisen sind, um BAF zu fördern. Politik und Gesellschaft sind gut beraten Ressourcen in diese Zielgruppe zu investieren, wie das bayerische Modell der Flüchtlingsbeschulung mit Anbahnung der beruflichen Bildung in den letzten Jahren zeigt. In den Interviews und Gesprächen mit den BAF wurde deutlich, wie sehr sie, als Kollektiv betrachtet, die Möglichkeit eine gute (Aus-)Bildung hier in Deutschland als einmalige Chance wahrnehmen. Man könnte ihre Sicht der Dinge in der Kernaussage fassen: „*Lass mich endlich machen!*“

Grundsätzlich ist die Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren innerhalb und außerhalb der Beschulungsklassen für berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge unerlässlich, um eine gelingende Förderung der jungen Flüchtlinge zu ermöglichen. Zunächst können wir die Vernetzung und Kooperation auf Landes-, kommunaler und Gemeindeebene betrachten.

Es war und ist ein großer Vorteil der Münchner Konstellation, dass man in der Stadt bereits seit langem die Flüchtlingspolitik und -integration als Priorität erachtet hat. Die Sicht auf Landesebene war lange Zeit eine ganz andere. Erst in den letzten Jahren – und vor allem im Hinblick auf Bildungs- und berufliche Orientierung – setzt in der bayerischen Landespolitik langsam ein Umdenken in Richtung *Ressourcenorientierung* hinsichtlich dieser Zielgruppe ein. D. h., die Menschen mit Fluchthintergrund werden nicht mehr (nur) als eine Last gesehen. Beobachter außerhalb Bayerns bringen manchmal ihre Verwunderung über den innovativen Charakter der bayernweiten Flüchtlingsbeschulung mit Förderung der beruflichen Bildung der letzten Jahre zum Ausdruck. Sie verbinden schließlich ganz andere Vorstellungen mit der bayerischen Linie *in puncto* Flüchtlinge.

⁷⁵ Erkenntnisse aus Interviews während zwei Forschungsaufenthalte in Wien, April und Juni 2015. Vgl. Fronck, H.: *Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge in Österreich. Asylverfahren und Lebensverhältnisse*, Wien 2010, S. 142-156.

Dabei muss man konstatieren, dass diese Initiative (unter anderem) erst vor dem Hintergrund der langjährigen integrativen Arbeit für Flüchtlinge in der Landeshauptstadt zustande gekommen ist: Münchner Stadtpolitik, interkulturelle Schwerpunktarbeit in der Verwaltung, eine selbstbewusste, streitlustige Flüchtlingsszene (Flüchtlingsräte, NGOs und Wohlfahrtsverbände, die auf hohem professionellem Niveau arbeiten) sowie renommierte Einrichtungen wie *Refugio* und die *SchlaU Schule* und ähnliche Netzwerke haben hinsichtlich der BAF-Beschulung im Vorfeld konstruktive Überzeugungsarbeit geleistet.

Die langfristigen Konsequenzen des Aufbaus solcher Strukturen in der Flüchtlingsförderung zeigen sich am besten auf der Ebene des kontrastiven lokalen Vergleichs. In manchen Stadt- Landkreis- und Gemeindeverwaltungen bedeutet der Ansatz zur Kooperation zwischen den Akteuren, um die jungen Flüchtlinge zu fördern und zu integrieren (Zugang zu Bildung und Beruf, langfristiger Verbleib als wünschenswerte Ziele) nicht nur eine neue Denkweise. Er geht auch mit einem Abschied von jahrzehntelang gültigen, anderslautenden Wahrheiten einher.⁷⁶ Erklärtes Ziel der Landespolitik war es lange Jahre bei allen nicht anerkannten Flüchtlingen Aufenthalt und Integration nicht auf Dauer zu fördern.⁷⁷

Wie schwer die Kooperation mit auf diese Vorgabe gepolten Ämtern und Institutionen verlaufen kann, zeigen Rückmeldungen auf Tagungen oder im Rahmen von Fortbildungen: So fällt es Ausländerbehörden manchmal schwer, Ermessensspielräume zugunsten der jungen Flüchtlinge zu nützen (z. B. Genehmigung von Ausbildungsplätzen). Die Bewilligung von Fahrkarten oder die Alphabetisierungs- und Sprachkurse sind u. U. schwer zu organisieren. Erst klare, pro-aktive Worte der obersten Zuständigen (z. B. des Landrats oder des Bürgermeisters) bringen Dynamik in die praktische Integrationspolitik vor Ort für Asylbewerber und Flüchtlinge, da die Verwaltung sich oft noch nicht auf neue politische Ansätze eingestellt hat.⁷⁸ Die Protagonisten in der berufsbildenden Förderung der BAF-Jugendlichen begegnen deutlich mehr Hindernissen beim Aufbau einer ressourcenorientierten Förderung an Standorten, an denen in Verwaltung und Politik

eine skeptische Haltung gegenüber Flüchtlingen bestimmend ist. Diese Haltung ist wiederum von der Einstellung der ortsansässigen Bevölkerung abhängig, oder umgekehrt.

Es ist von entscheidender Bedeutung, ob die lokalen Akteure kooperative Strukturen aufbauen (können/wollen), um die bildungsorientierte Förderung der Flüchtlinge effektiv zu gestalten. Inzwischen wurden aus der Praxis heraus gute Ansätze entwickelt, um solche Netzwerke der Kooperation zu entwickeln.⁷⁹ In den Städten und Gemeinden in denen die verschiedenen Behörden mit den Schulen, Wohnprojekten und Basisinitiativen in der Flüchtlingsarbeit kooperieren, um Barrieren zu einer guten Förderung abzubauen, entstehen neue Synergien.⁸⁰ Auch die Arbeits- und Berufsverbände sowie Kammern spielen, wie bereits erwähnt, eine bedeutende Rolle. Die Erfahrungen der großen Städte wie Nürnberg und München zeigen, dass mit der Zeit vertrauensvolle Beziehungen in Facharbeitskreisen und breit gefächerten Netzwerken wachsen können. Berührungspunkte zwischen politischen Initiativen und Behörden müssen überwunden werden – zum Wohle der Flüchtlingschüler. Aber auch die etablierte Politik muss sich zusammen mit der Verwaltung der Zivilgesellschaft gegenüber offen zeigen.

Man muss aber konstatieren, dass zum Zeitpunkt dieses Berichts (Sommer 2015) auf lokaler Ebene viele neue Netze der konstruktiven Kooperation mit großem Engagement von allen Beteiligten – Behörden und offiziellen Stellen, Schulen, Wohnprojekten, NGOs, Aktivisten/innen und ehrenamtlichen Gruppen – entstanden sind und immer weiter ausgebaut werden.

Problemstellung: In der deutschsprachigen (im Gegensatz zur frankophonen oder angelsächsischen) Diskussion wird allzu oft übersehen, dass man effektiver auch die *Migrant communities* selbst und ihre eigenen Organisationen einbeziehen könnte, um nahe am Lebensmittelpunkt der Flüchtlinge passende Wege der Integration und Förderung zu entwickeln. Denn gerade diese Selbstorganisationen und Vertrauenspersonen sind oft die unmittelbaren persönlichen Anlaufstellen und ersten Kontakte der jungen Flüchtlinge nach ihrer

⁷⁶⁾ Vgl. Flüchtlinge werden ausdrücklich als Zielgruppe für die Integrationspolitik ausgeschlossen nach §43 I Aufenth. G.

⁷⁷⁾ Vgl. „Da der Personenkreis lediglich sozial zu versorgen ist, darf die Beratung und Betreuung keine Maßnahmen umfassen, die der sozialen, sprachlichen oder beruflichen Integration in die deutsche Gesellschaft dienen. Die Fähigkeit zur Reintegration in die Herkunftsländer soll erhalten bleiben.“ (Nr. 1.1.1 AsylSozBR BY)

⁷⁸⁾ Aussagen von Workshopteilnehmern der Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 19.5.2014 in München sowie bei der Tagung des Bayerischen Kultusministeriums in Wildbad Kreuth 4.-5.2.2015. Zur Problematik der Finanzierung von Fahrtkosten, Schulbücher etc. siehe auch Barth, Sophie/Guerrero Meneses, Vivian (Institut für Soziale Infrastruktur, ISI): *Zugang jugendlicher Asylbewerber zu formellen Bildungssysteme in Deutschland*. Frankfurt am Main 2012. S. 6.

⁷⁹⁾ Siehe z. B. die Handreichung von ISB München, *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge*, München 2014, Netzwerke S. 37-49.

⁸⁰⁾ Vgl. Erkenntnisse aus der Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung, 19.5.2014 in München. Diskussion der beteiligten örtlichen Akteure.

Ankunft. In der Moschee oder muttersprachigen Kirchengemeinde, im Kulturverein oder in politischen Gruppen finden sie im günstigen Fall eine vertraute Aufnahme in einer völlig fremden Welt. Hier suchen sie auch ihre erste Orientierung. Dies bedeutet zum einen, dass eine Offenheit für diese Selbstinitiativen oder auch für daraus hergeleitete Protestbewegungen der Flüchtlinge seitens der Mehrheitsgesellschaft wünschenswert wäre. Dies geschieht zwar vielerorts durch die Vermittlung von Solidaritätsgruppen, studentischen sowie kirchlichen Initiativen und den Flüchtlingsräten, muss aber weiter ausgebaut werden – und als wertvoll und notwendig auch von den offiziellen Stellen in Deutschland anerkannt werden. Zu- und Hinhören ist geboten.

Es gibt noch eine zweite Ebene der Einbeziehung von ethnischen *Communities*, die für unsere Diskussion wichtig ist. Viele Zuwandergruppen mit Fluchthintergrund verfügen über eine längere Geschichte der Aufnahme in Deutschland, z. B. die Afghanen oder die Perser. Diese Mehrgenerationenerfahrung der Zuwanderung als Flüchtlinge nach Deutschland ist ein wertvoller kollektivbiographischer Fundus im Hinblick auf ihre Eingliederungsgeschichte. Diese wird allerdings seitens der handelnden Offiziellen selten als solche wahrgenommen und liegt folglich als Ressource fast vollständig brach. Dabei wäre es nur sinnvoll diese älteren, oft etablierten Menschen und Gruppen mit ihren respektierten Stimmen als *Mittler, Brückenbauer und Vorbilder* für die Jüngeren aktiv und dynamisch einzubeziehen. Dies erfolgt bis jetzt höchstens punktuell. Auch als Unternehmer mit potenziellen Lehrstellen für die Zielgruppe BAF, und damit als betriebliche Vor- und Ausbilder, werden die Migranten noch nicht erreicht.

Die Kooperation mit dem Umfeld außerhalb der Schule ist bei einem ganzheitlichen Ansatz sehr konkret zu verstehen, weil die Belange der Schüler außerhalb so stark auf die Förderung der jungen Flüchtlinge in den Klassen einwirken. Es stehen Fragen an, die Aufenthalt und Asylverfahren tangieren (externe Akteure: Ausländerbehörde, Rechtsanwälte, Selbstorganisationen, Flüchtlingsräte und andere NGOs in der Flüchtlingsarbeit). Bei den UMF unter 18 Jahren stehen für die Schulklassen Themen der Förderung im Rahmen der Jugendhilfe, dadurch Austausch mit Jugendämtern, Vormündern, Betreuern, Mitarbeitern der Wohngruppen oder Erstaufnahmestellen bzw. Gemeinschaftsunterkünften auf dem Plan.

Kontakt mit Therapeuten, mit Basisinitiativen, Ehrenamtlichen oder Mentoren/Paten muss aufgebaut und gehalten werden. Im Verlauf des BVJ wird der Austausch mit den potenziellen Berufsschulklassen in der Ausbildung, mit Betrieben (Praktika, Lehrstellen), der Agentur für Arbeit und dem Jobcenter (Berufsorientierung, finanzielle Förderoptionen), den Kammern und Innungen (Zugang zu kleineren und mittleren Betrieben, fachliche Förderung) sowie Initiativen in der sozialen, sozialraumbezogenen und Bildungsarbeit immer wichtiger.

Darüber hinaus soll die soziale Integration durch moderierten Kontakt mit anderen Schülergruppen und durch den Austausch mit Freizeit-, Sport-, religiösen, Kultur- und anderen Vereinen und Initiativen voran gebracht werden. Musik und Musizieren, Gesang (z. B. Chöre), Tanz, Kunst, Theatergruppen, Museumsbesuche und -pädagogik sowie sonstige Sparten der Kreativität (professionell oder ehrenamtlich organisiert) sind weitere potenzielle Berührungspunkte mit der Mehrheitsbevölkerung und mit Gleichaltrigen. Daraus kann ein Miteinander auf Augenhöhe entstehen, weil bei solchen Aktivitäten das Gemeinsame und nicht das Trennende im Mittelpunkt steht. Angesichts der hohen Zahlen an Flüchtlingen sind alle Ebenen von Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft allorts gefragt, um Strukturen der Aufnahme zu schaffen sowie für Akzeptanz seitens der Mehrheitsbevölkerung – mit der Mobilisierung von ehrenamtlichen Kräften – zu sorgen. In letzter Zeit geschah diesbezüglich auch viel – vor allem auf lokaler Ebene. Andererseits müssen auch Widerstände sehr ernst genommen werden.

Die strukturellen Bedingungen für die Aufnahme einer Ausbildung seitens der Asylbewerber und Flüchtlinge haben sich in den letzten Jahren erheblich verbessert. Seit dem 1. Juli 2013 lässt die Beschäftigungsordnung zu, dass Flüchtlinge mit einer Gestattung bzw. Geduldete bereits nach 12 Monaten Aufenthalt in Deutschland neben der schulischen auch eine betriebliche Ausbildung anfangen können. Wichtig dabei ist, dass die Agentur für Arbeit keine Vorrangprüfung vornimmt.⁸¹ Diese zeitliche Vorgabe wird in einem weiteren Schritt auf drei Monate abgesenkt.⁸² Hiermit haben die Schüler gute Chancen einen Ausbildungsplatz zu bekommen, wenn sie die Flüchtlingsbeschulungskurse mit Erfolg absolvieren. Allerdings besteht noch eine weitere Hürde hinsichtlich des Zugangs zu Förderinstrumenten wie der Einstiegsqualifizierung

⁸¹) Vgl. Golla, Mona: *Das Recht auf Bildung für junge Flüchtlinge*. In: Forum Erziehungshilfen, 19.Jg. 2013, Heft 5, Juventa Weinheim. S. 273-278, S. 275.

⁸²) Vgl. Kurzbericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) 2015 http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1501.pdf (S. 10-11)

(EQ)⁸³, der Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) sowie zu BAföG.⁸⁴ Erst im August 2016 ist vorgesehen (nach einem Verhandlungskompromiss im Bundesrat im September 2014) die Aufenthaltsdauer in Deutschland als Voraussetzung für den Zugang zu diesen Fördermaßnahmen von vier Jahren auf 15 Monate zu reduzieren.⁸⁵ Weiterhin problematisch ist aber der Zugang zu den Ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH): Für Gestattete bzw. Geduldete ist dieser nach wie vor nicht vorgesehen.

So lange die Vierjahres-Regelung in Kraft bleibt, sind die negativen Konsequenzen eindeutig: Es werden Ausbildungen abgebrochen, weil die Azubis von der Ausbildungsvergütung alleine die Miete für eine Wohnung zusammen mit ihrem Lebensunterhalt nicht bestreiten können. Oder alternativ: Nach dem Schulabschluss innerhalb eines kürzeren Zeitraums (eine beachtliche Leistung) müssen sie üblicherweise bis zum Ablauf der vier Jahre untätig „herumgammeln“, bevor sie eine Ausbildung anfangen können. Dies wirkt sich nicht gerade förderlich auf die Motivation gerade (!) der tüchtigen Schüler aus.⁸⁶

Wenn wir die betriebliche Ausbildung im Rahmen des Dualen Systems in Anschluss an das BVJ näher anschauen, rücken weitere Akteure für die Kooperation ins Blickfeld. In der Phase der beruflichen Orientierung kommen die Jugendlichen nicht nur mit den Betrieben in Kontakt, sondern auch mit der Agentur für Arbeit und dem Jobcenter. Dort können sie verschiedene Berufsfelder kennenlernen und durch die Instrumente der Berufsorientierung ein Gespür für in Frage kommende Berufe bekommen. An dieser Stelle gibt es aber nicht selten ein Problem interkultureller Art: Es wurde von Experten zurückgemeldet, dass die beruflichen Eignungstests der Agentur nicht kultursensibel sind, d. h. aufgrund des (nicht vorhandenen) Sprach- und Deutschland-spezifischen Wissens- und der Erfahrungslücken werden die Schüler oft als leistungsschwächer eingestuft, als ihre Betreuer/innen oder Lehrkräfte sie kennen. Dies führt unter Umständen zu Berufs- und Bewerbungsempfehlungen, welche zu den Schülern nicht passen (d. h. unter ihren Möglichkeiten) und damit zur Desorientierung der Schüler.⁸⁷ Da sie nicht über genug „Institutionskunde“ verfügen, um diese behördlichen Fehleinschät-

zungen selbstbewusst zurückzuweisen, mündet dieser Prozess oft in Frustration und Rückzug.⁸⁸ Darüber hinaus wurde seitens der Experten darauf hingewiesen, dass die Informationen zur Berufsorientierung auf den Homepages der Agenturen und Jobcenters für diese Zielgruppe problematisch seien, da sie sehr textorientiert sind. Die Jugendlichen sind von der Struktur der Homepages oft überfordert, sie verfügen nicht über die differenzierten Deutschkenntnisse, um wirklich davon zu profitieren. Die Informationsvermittlung ist natürlich sehr wichtig: Man müsste allerdings versuchen diese Jugendlichen mit begrenzten Deutschkenntnissen mit anderen audio-visuellen und virtuellen Anreizen zu erreichen.⁸⁹

Vor diesem Hintergrund sollte man sich vergegenwärtigen, welche Berufe diese Schüler anstreben wollen und können. Die ersten Jahre der Beschulung an der städtischen Berufsschule BOKI/Balanstraße ergeben ein klares Bild der Präferenzen und Optionen. Einzelkaufmännische Berufe sind beliebt ebenso wie die Gastronomie, Bäcker, KFZ Mechaniker, Elektroinstallateur, Lagerlogistiker, Maler und Lackierer. Die jungen Frauen (ca. 15 % der Absolventinnen im Schuljahr 2014/15) streben eher medizinische Berufe an: medizinische Fachkraft, Zahnarztassistentin, Krankenschwester, in der Pflege oder auch als Friseurin. Allesamt sind es Berufe, bei denen die sprachlichen Anforderungen für diese Zielgruppe (vor allem im Hinblick auf die Schriftsprache) zwar als herausfordernd, aber trotzdem zu bewältigen angesehen werden können.

Das Stichwort begrenzte Sprachkenntnisse führt zurück zur diffizilen Diskussion über Hochdeutsch als Unterrichtssprache in der Ausbildung. Wie kann man dieses Thema ansprechen, ohne empfindliche Fragen der hiesigen regionalen und persönlichen Identität aufzuwerfen? Äußerungen von Lehrkräften in den Berufsschulen sind bekannt, welche auf die weitreichende persönliche Bedeutung der bayerischen Mundart im Unterricht für sie hinweisen: Darauf könne man nicht verzichten. Außerdem wäre es wichtig, die Schüler mit der hiesigen Realität in vielen kleinen und mittleren Betrieben zu konfrontieren – dort müssen sie auch Bayerisch verstehen können.

⁸³ Das Einstiegsqualifizierungsjahr könnte für einige junge Flüchtlinge eine gute Überbrückung in die Ausbildung darstellen. Vgl.

<http://www.azubi-azubine.de/ausbildung/berufsvorbereitende-massnahmen/die-einstiegsqualifizierung-eqj.html>

⁸⁴ Golla, w. o. a. S. 275. Für eine gute Darlegung des komplexen Zusammenwirkens der Rechtskreise Arbeitsgenehmigung und BAB bzw. BAföG bei jungen Flüchtlingen, siehe Gag, Maren/Schroeder, Joachim: *Refugee Monitoring. Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule/Beruf*. Hamburg 2012, S. 31-33.

⁸⁵ Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2014, §8 Abs.2a BAföG, §63 Abs.2a SGBIII.

⁸⁶ Interview 13 mit Expertin im Oktober 2013

⁸⁷ Interview 6 mit ehemaligem BAF-Schüler, Geselle und UMF aus Afghanistan, März 2013.

⁸⁸ Interview 5 mit Expertin im November 2012.

⁸⁹ Interview 19 mit Expertin im Mai 2014.

Diese Argumentation kann man zwar gut nachvollziehen. Hinsichtlich der Betriebe muss man aber auf die anders gelagerten Schwerpunkte hinweisen. Die mündliche Vermittlung mancher fachlichen Inhalte mag zwar manchmal schwer sein, aber die Ausbilder und Kollegen/innen können praxisbezogen pädagogisch anders agieren: handlungsorientiert wiederholt zeigen, was gemeint ist, die Lehrlinge selbst nachmachen und erproben lassen. Die BAF machen häufig die Erfahrung, dass sie sich im Betrieb gut einbringen können, dabei ihre Fachkenntnisse erweitern und diese durchaus anerkannt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Fokus auf intensiver Praxisanleitung und *Learning by Doing* liegt – Praxis mit anschaulich ergänzender Theorie, soweit nötig. Durch die Einbindung in den Betrieb kann man auch auf der Beziehungsebene einiges regeln, man kennt sich besser, fachlich muss nicht alles erklärt und verstanden werden, um gut miteinander arbeiten zu können. Die Jugendlichen können durch ihre Motivation und ihre Lernbereitschaft einiges ausgleichen. In der Regel hat man auch mehr Zeit, um auf fachliche und andere Themen einzugehen. Aus diesen Gründen kommen die Jugendlichen normalerweise im Laufe der Zeit mit der „Werkstattssprache“ gut zurecht.⁹⁰

Im Unterricht an der Berufsschule ist Zeit ein kostbares Gut. Sehr viel, immer komplexer werdender Stoff aus den diversen Ausbildungsberufen muss während des Unterrichts von den Lehrkräften überbracht werden. Man konzentriert sich stark auf die Fachtheorie und die Darlegung von abstrakten Zusammenhängen bei häufiger Verwendung der Schriftsprache.⁹¹ Auch in Zeiten des handlungszentrierten Unterrichts an der Berufsschule ist der Prozess der Wissensvermittlung aus Sicht der Schüler viel schwieriger, wenn sie durch den Dialekt der Lehrkraft eine zusätzliche Hürde überwinden müssen. Aussagen von frustrierten Schülern ließen ein klares Bild entstehen: Wenn sie die schriftlichen Fachbegriffe im fachtheoretischen Unterricht nicht richtig verstehen (*Power Point* oder – noch diffiziler – eine womöglich schwer leserliche Schrift auf einer Folie) ist es problematisch genug. Kommt eine mündliche Erläuterung im starken Dialekt noch dazu, dann wissen die Schüler irgendwann nicht mehr weiter. Zeit ist eben knapp, Gelegenheit für ausführliche Erklärungen kaum vorhanden. Empfindlichkeiten über eine vermeintliche Geringschätzung der Mundart können die Interaktion noch weiter erschweren. Vor diesem Hintergrund

ist es ratsam, über diese Ebene der sprachlichen Verständigung offen im Kollegium zu reden – und nach für alle vertretbaren Lösungen zu suchen.

Die Problematik der Überforderung in der Klasse ist bereits angesprochen worden: Frontalunterricht, die Verwirrung durch Fachbegriffe etc. Insbesondere in Mathematik und den technischen Fächern ist dies gravierend. Die Schüler haben immer wieder das Problem, dass sie mathematische Aufgaben sprachlich nicht verstehen. Auch die bereits angesprochene Konfrontation mit dem Fach Englisch ist für einige nicht einfach: Hier spielt die Unterscheidung zwischen dem „Pidgin“ Englisch, womit sie während der Flucht gut durchkamen, und der für sie meist weitgehend unbekanntem englischen Schriftsprache eine wesentliche Rolle. Trotz der intensiven Förderung im Laufe des zweijährigen BVJ haben sie schmalere Grundlagen in den meisten Fächern und müssen während der Ausbildung viel mehr zusätzlich lernen als die hier aufgewachsenen Schüler. Dadurch kämpfen sie häufig mit Gefühlen der Minderwertigkeit.

An dieser Stelle können auch die fehlenden sozialen Kontakte ins Gewicht fallen, vor allem beim Blockunterricht, wenn die Schüler nur punktuell Kontakt miteinander haben. Hier wird es für die jungen Flüchtlinge oft erst richtig spürbar, dass sie durch ganz andere Erfahrungen als die Heranwachsenden in Mitteleuropa geprägt sind. Ein junger Flüchtling berichtete nach dem erfolgreichen Absolvieren seiner Lehre Folgendes: Alle Mitschüler an der Berufsschule wären soweit nett gewesen. Was ihn aber genervt habe, sie würden immer über Dinge reden, wovon er keine Ahnung habe: von der Schule früher, Fernsehsendungen, Geschichten aus der Kindheit – alles Themen bei denen er nicht mitreden könne. Das sei „doof“ gewesen.⁹²

Das fundamentale Problem für viele junge Flüchtlinge im Hinblick auf die Ausbildung ist aber die Vermengung der diversen Schwierigkeiten. Für viele ist die Aufenthaltssicherheit ein immerwährendes Thema. Dadurch wird die Suche nach einem Ausbildungsplatz erheblich erschwert, weil viele Arbeitgeber zu Recht die fehlende Planungssicherheit mit Asylbewerbern bzw. Geduldeten als Lehrlingen reklamieren. Deswegen fordern sie (zusammen mit den Kammern) vom Gesetzgeber bzw. vom Innenministerium die klare Festlegung auf „3+2“; d. h. eine Bleiberechtsgarantie für Asylbewerber und Geduldete für die Dauer der (dreijährigen)

⁹⁰) Interview 6 mit ehemaligem BAF-Schüler, Geselle und UMF aus Afghanistan, März 2013.

⁹¹) Beobachtungsprotokolle, Kurzinterviews mit Lehrkräften im April 2013.

⁹²) Aussage eines Gesellen mit Flüchthintergrund in einem Workshop bei der *Münchner Bildungskonferenz* mit Schwerpunkt der beruflichen Bildung am 26. November 2014

Ausbildung mit mindestens zwei Jahren nach der Übernahme, damit sich die Investition lohne.⁹³

Wenn dann für die Lehrlinge noch zusätzlich finanzielle Engpässe auftreten (d. h. Lebensunterhalt durch Ausbildung finanzieren, ohne Berechtigung auf BAB oder BAföG) und der Druck Geld zu verdienen hoch ist, dann ist ein Abbruch der Lehre mehr als wahrscheinlich. Da die beruflichen Abschlüsse – und erst Recht die Ausbildungsabbrüche – für diese Zielgruppe bis jetzt nicht systematisch erfasst werden, kann man allerdings über anekdotische Hinweise hinaus keine fundierten statistischen Aussagen dazu treffen. Die Verbleibstatistik (quantitative Daten über Abschlüsse, weiterführende Bildungs- u. Berufswege u. Verbleib der Jugendlichen) im Hinblick auf den beruflichen Werdegang der jungen Flüchtlinge ist ein bisher arg vernachlässigtes Feld. Hier besteht Handlungsbedarf.

Es gibt aber deutliche Hinweise auf die besonderen Ressourcen dieser Schüler in der Ausbildung. Gesprächspartner berichteten, dass Ausbilder im Betrieb nicht nur die Offenheit, Lernbereitschaft und Motivation der Schüler anerkennen, sondern auch ihre Fähigkeit anderen Lehrlingen einen Ansporn zu geben: Sie seien reifer, hätten viel durchgemacht und wüssten daher ihre Chance, eine Ausbildung in Europa machen zu können, sehr zu schätzen. Dadurch seien sie in der Lage, andere

Schüler in der Ausbildung „mitzuziehen“.⁹⁴ Ein weiterer Pluspunkt in den Augen mancher Arbeitgeber sind die Sprachkenntnisse der jungen Flüchtlinge. Ein in der Telekommunikation tätiges transnationales Unternehmen hat im Laufe eines Ausbildungsprojektes für junge Flüchtlinge die Erfahrung gemacht, dass die Lehrlinge, z. B. aus Afghanistan, durch ihre Sprachkenntnisse und ihre erworbene interkulturelle Kompetenz neue Kundenkreise erschließen können.⁹⁵

Das Erlangen der „Ausbildungsreife“ seitens der BAF ist eine Frage des Erwerbs von in Mitteleuropa erforderlichen sprachlichen, fachlichen, lebenspraktischen sowie sozialen Kompetenzen. Die zweijährigen Beschulungsklassen mit dem Erwerb eines schulischen Abschlusses können den Jugendlichen eine fundierte Grundlage bieten, um anschließend die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Die Bandbreite an Herausforderungen für die jungen BAF deutet allerdings darauf hin, dass es von zentraler Bedeutung ist ein solides Übergangsmangement von den Beschulungsklassen in die berufliche Ausbildung zusammen mit den Strukturen einer nachhaltigen Förderung zu installieren. Wenn die BAF nicht durch ein entsprechendes Instrumentarium begleitet und längerfristig unterstützt werden, wird die Ausbildung für viele von ihnen über kurz oder lang eine Überforderung darstellen.

⁹³) Zum Zeitpunkt des Verfassens (Sommer 2015) wird diese Forderung von allen maßgeblichen Arbeitgeberverbänden und Kammern gemeinsam erhoben.

⁹⁴) Interview mit dem Leiter einer Bildungsinitiative für junge Migranten und Flüchtlinge in Wien im Juni 2015.

⁹⁵) Interview mit der Leiterin einer Bildungsinitiative für junge Flüchtlinge in Wien im April 2015.

IV Eine Strategie für die ganzheitliche Förderung der BAF

„Mit der neuen Rechtslage, nach der Asylbewerber und Flüchtlinge bereits nach einem Aufenthalt von drei Monaten in Deutschland beschäftigt werden können, haben sich die rechtlichen Voraussetzungen für die Arbeitsmarktintegration verbessert. Jetzt geht es darum, auch die faktischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration zu schaffen. Die Vorbereitung von Asylbewerbern und Flüchtlingen auf den Arbeitsmarkt durch Sprachkurse, Anpassungsqualifizierungen und Arbeitsvermittlung, sind dabei ein wichtiger Schritt....“ (eigene Auslassung) Kurzbericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) 2015
http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1501.pdf (S. 10-11)

Im Folgenden werden die verschiedenen Elemente einer Strategie in Form von Handlungsempfehlungen auf Grundlage der vorhergehenden Analyse und einer gründlichen Auswertung des gesamten empirischen Materials präsentiert. Etliche Empfehlungen sind direkt auf Anregungen von Experten aus der Praxis zurückzuführen. Dabei werden insgesamt **38 einzelne Empfehlungen** in den folgenden Kategorien dargelegt:

- Pädagogische Bildungsmaßnahmen
- Vor der Beschulung/Wohnsituation
- BAF-Klassen
- Übergangmanagement/Ausbildung
- Förderndes Umfeld

Im Anschluss daran wird ein Konzept für die interkulturelle Öffnung der Berufsschule präsentiert.

Grundlage für die Strategie ist folgende These: Die Flüchtlingsbeschulungsklassen sind grundsätzlich ein guter Ansatz zur Qualifizierung der BAF-Zielgruppe. Die Klassen sollten ausgebaut werden, damit möglichst viele junge Flüchtlinge vom Angebot profitieren können. Ein offener (sozial-)politischer Boden auf lokaler Ebene ist nötig, um kooperative Beziehungen für die erfolgreiche, umfassende Förderung der Asylbewerber und Flüchtlinge aufzubauen – im Bereich der Bildung, mit Wohngruppen, mit der Ausländerbehörde und anderen Ämtern (Jugendamt, Agentur für Arbeit), NGOs, Basis-

initiativen und auch mit Migrantenselbstorganisationen zusammen.

Eine zentrale Erkenntnis auf der Grundlage der bisherigen Begleitung der Beschulung der Asylbewerber und Flüchtlinge lautet: Eine getrennte räumliche (sozial-)pädagogische Einheit ist für die Förderung der BAF sinnvoll. Dies heißt, für diese Zielgruppe ist es aufgrund ihres vielschichtigen spezifischen Bedarfs am Besten sie in eigens dafür eingerichteten BAF-Klassen zu unterrichten.⁹⁶ Gleichzeitig sollten der Kontakt und sozialintegrativer Austausch mit Gleichaltrigen der Mehrheitsgesellschaft über verschiedene Schienen gesucht werden. Ziel der zweijährigen Berufsvorbereitung ist die Berufseinmündung mittels eines mittleren oder qualifizierenden mittleren Schulabschlusses durch eine an einer externen kooperierenden Mittelschule durchgeführte Prüfung. Im Anschluss soll dann die Ausbildung oder der Besuch einer weiterführenden Schule erfolgen.

Eine weitere Vorbemerkung: Für die gelingende Beschulung sind nachhaltige Strukturen notwendig. Eine wichtige Voraussetzung in den BVJ-Klassen für Flüchtlinge ist eine (leider oft noch nicht vorhandene) Kontinuität und Planbarkeit der Ressourcen, um das breite Spektrum an Aufgaben – und auch Chancen – innerhalb und außerhalb der Schule zu bewältigen. Die BVJ-Klassen brauchen gut ausgebildetes Personal (fachlich, interkulturell und sprachlich) in interdisziplinären Teams, um die jungen BAF optimal zu fördern. Ebenso benötigen die Klassen klare inhaltliche Vorgaben und eine Beschäftigungssicherheit für alle beteiligten Fachkräfte. Eine Verlässlichkeit in der Arbeit mit den Kooperationspartnern – Aufgabenteilung, Abstimmung der Inhalte, regelmäßige Konferenzen, Vergleichbarkeit der Arbeits- sowie angemessene finanziellen Rahmenbedingungen (u. a. entsprechende Entlohnung) für die Fachkräfte – ist ein weiterer wichtiger Faktor für das Gelingen der Förderung. Verträge von längerer Dauer mit den Kooperationspartnern sind deswegen wünschenswert. Lehrer- und Fachkraftfortbildungen für die Mitarbeiter/innen in den Flüchtlingsbeschulungsklassen gehören zu diesem Kooperationspaket dazu.

⁹⁶ Essentiell dabei ist die Bereitstellung von Ressourcen für die umfassende Förderung von BAF-Schülern, damit die *institutionelle Diskriminierung* im Sinne von Gomolla und Radtke (2002) nicht einsetzt



Schließlich: Nicht nur die Lehr- und sonstigen Fachkräfte in den Beschulungsklassen brauchen einen sicheren Rahmen für ihr Handeln. Aus der Sicht der Jugendlichen selbst sowie für die Ausbildungsbetriebe ist ein gesicherter Aufenthaltsstatus des Lehrlings eine Voraussetzung, um den Weg der beruflichen Bildung erfolgreich gehen zu können.

Ebenso: Die Jugendlichen und Betriebe brauchen eine Rechtssicherheit nicht nur während der Ausbildung, sondern auch danach. Fünf Jahre (die von vielen Seiten erhobene Forderung „3 + 2“) würden für alle Beteiligten die Planungssicherheit erhöhen und die Belastung für die jungen Flüchtlinge deutlich reduzieren.

IV a Handlungsempfehlungen

1) Pädagogische Bildungsmaßnahmen

Empfehlung 1: Interkulturelle Kompetenz im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit Flüchtlingen ist als Bestandteil der Lehrerbildung für alle Schultypen zu empfehlen. Bis jetzt sind die Gymnasien in der Auseinandersetzung mit der interkulturellen Pädagogik allgemein deutlich unterrepräsentiert. Hintergrund für diese Empfehlung: Asylbewerber und Flüchtlinge werden in allen Bereichen der Bildungslandschaft und Gesellschaft in den nächsten Jahren präsent sein. Als neu Zugewanderte mit Fluchthintergrund fehlen ihnen viele durch die Sozialisierung und das Aufwachsen in Deutschland erworbene Vorkenntnisse und Erfahrungen. Sie sind durch Flucht und nicht selten durch eine Traumatisierung ganz anders geprägt als ihre Mitschüler. Dafür bringen sie aber ganz andere Fähigkeiten und Ressourcen mit.

Deswegen ist die Erarbeitung von geeigneten Lehrmaterialien für diese Zielgruppe (Stichwort *Flüchtlingspädagogik* als Themenfeld im Regelstudium der Berufspädagogik) eine vordringliche Aufgabe. Es sei an dieser Stelle betont: Dies ist ein großes pädagogisches Innovationsfeld. Das Stichwort hierzu ist *Diversity Education*, weg von der „Sonderpädagogisierung“ von Flüchtlingen.⁹⁷ Alle Lehrkräfte für alle Schularten sollten aus diesen Gründen im Studium Lernbausteine zu den Themen Interkulturelle Kompetenz in Umgang mit Flüchtlingen, Deutsch als Zweitsprache (DAZ) bzw. Deutsch als Fremdsprache (DAF) sowie Mathematik für Nichtmuttersprachler durchlaufen.

Empfehlung 2: Die Universitäten (Lehrstudium) und Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen (Soziale und Gesundheitsberufe) sollten durch Förderung (Vergabe von *Credit Points* etc.) in der jeweiligen Prüfungsordnung das Absolvieren von Modulen zur Fluchtthematik im Studium und als Schwerpunkt Flüchtlingspädagogik im Referendariat honorieren. Genauso sinnvoll wäre

es Studierenden einen vergleichbaren „Bonus“ für die Beteiligung an Projekten der Sprachförderung für Flüchtlinge in der Praxis zu vergeben (im Elementarbereich, in Übergangsklassen, Gemeinschaftsunterkünften, Heimen, BAF-Klassen etc.). Die (Sozial-) Pädagogik mit Menschen mit Fluchthintergrund sollte ein allgemeiner Schwerpunkt in der Weiterbildung werden.

Empfehlung 3: Die Mutter- und Mehrsprachigkeit als Ressource bei Kleinkindern ist als großes und bedeutsames Feld für die Sprachförderung in den letzten Jahren entdeckt und im Elementarbereich entwickelt worden.⁹⁸ **Diese Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis sollten auf Bildungspläne und didaktische Konzepte für die Förderung von heranwachsenden Flüchtlingen angewandt werden.** Hiermit kann eine Vertiefung der Fachsprachenkenntnisse einhergehen. Dies kann u. a. im Klassenzimmer durch fantasievolle Übungen geschehen. Die Aufgabenstellung hier lautet: Wie kann man die mutter- und fremdsprachigen Kenntnisse der Schüler zum differenzierten Erlernen der deutschen Sprache konstruktiv einbeziehen?

Hierzu ein Beispiel: Im Zuge der Berufsorientierung im zweiten Jahr des BVJ lernen die Schüler gerade bestimmte Verfahren eines technischen Berufsfeldes in Deutschland kennen, z. B. im Metallbereich. Als Hausaufgabe sollen sie per Internetrecherche herausbekommen, inwiefern ähnliche Verfahren oder Arbeitsweisen in ihrer Heimatregion existieren, wie sie sich gestalten und in der nächsten Stunde Infos dazu präsentieren. Hierdurch können sie: 1) Einzelausdrücke in der Fachsprache aktiv einüben und besser verstehen, 2) durch Übersetzung „Verständnisbrücken“ füreinander erstellen und 3) fachlich und kulturell erleben, wie Kenntnisse – oder einfach Gegebenheiten – aus ihrer Herkunftsregion im Diskurs in der Klasse besprochen und als Teil des anderen kulturellen Hintergrundes Anerkennung finden.

⁹⁷) Vgl. Stein, Margit: : *Systematisierung der Gestaltungs- und Hilfemöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang in die Ausbildung: Makro- und Mikrostrukturelle Ansätze*. In: Scharret/Schneider/Stein (Hrsg.): *Übergänge...* S. 121-145. S. 131-132.

⁹⁸) Vgl. für den Elementarbereich <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf> und die Erkenntnisse des Projekts *FörMig* der Universität Hamburg <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/mehrsprachigkeit.html> , v. a. Literatur.

2) Vor der BAF-Beschulung/Wohnsituation

Empfehlung 4: Für das Bildungsclearing sollte eine Koordinierungsstelle eingerichtet werden.

Durch diese Koordinierungsstelle als Teil der Stadt- oder Gemeindeverwaltung können die Vorkenntnisse und Bedarfe der jungen Asylbewerber und Flüchtlinge im Sinne einer Sprachstandfeststellung ermittelt werden. Auch die mitgebrachten Zeugnisse können als Grundlage für die weitere Förderung ausgewertet werden. Daraufhin erfolgt die Zuteilung in Alphabetisierungs- und Sprachkurse sowie Intensivkurse oder in BVJ-Klassen (für diejenigen mit Kenntnissen des Deutschen). Bildungsclearing sollte darüber hinaus als ein begleitender Prozess verstanden werden, den man im Sinne eines regelmäßigen Assessments der Schüler durchführt.

Darüber hinaus können aber auch Informationen an die Flüchtlingsfamilien (bei begleiteten Jugendlichen) vermittelt werden. Bildungsberatung und umfassende Informationen für Familien über die berufliche Bildungsstruktur als Teil des Bildungsclearings wären sehr sinnvoll (z. B. *Duales System: Wie funktioniert es?*). Hierdurch könnte man einen Ausgleich für die Benachteiligung von im Familienverband befindlichen Jugendlichen schaffen, welche Informationen über Alphabetisierungs- und Sprachkurse etc. oft verspätet und weniger systematisch erhalten.⁹⁹

Ein weiteres wichtiges Element des Clearings wäre die systematische Vermittlung von relevanten Rechtsinformationen für BAF gleich zu Beginn (z. B. Voraussetzungen für den Aufenthalt als Sprachstudent) an sie selbst sowie an ihre Betreuer und/oder Vormünder. Nach UN-KRK, Art. 28(1) haben die jungen Asylbewerber und Flüchtlinge ein Recht auf Bildungs- und Berufsberatung sowie den Zugang zu Ausbildung fördernden Hilfen.¹⁰⁰

Empfehlung 5: Eine gute, begleitende Sozialarbeit sollte für alle jungen Flüchtlinge von Anfang an zur Verfügung stehen, d. h. auch für diejenigen ohne Vormund.

Eine gute Beratung vor allem in Bildungs- und beruflichen Fragen ist dringend angebracht, bereits in der Erstaufnahmeunterkunft, in den Gemeinschaftsunterkünften und in anderen Unterbringungen, da ihre Angehörigen ihnen i. d. R. diesbezüglich nicht ausreichend helfen können.¹⁰¹

Empfehlung 6: In den Gemeinschaftsunterkünften sollten geschützte Förderräume geschaffen werden, damit Kinder und Jugendliche (sowie Erwachsene) lernen können:

Angebote wie Alphabetisierungs- und Sprachkurse, Hausaufgaben- und Nachhilfe brauchen angemessene Räumlichkeiten, Ruhe und Ressourcen. Sozialpädagogische Fachkräfte, ehrenamtliche Initiativen sowie einzelne Helfer bieten Beratung, Unterstützung und *Mentoring* bereits mit großem Engagement an – aber oft unter schweren Bedingungen.¹⁰² Sie erreichen sowohl die begleiteten als auch die unbegleiteten Kinder und Jugendlichen. Solche Maßnahmen sind wertvoll und kommen Kindern und Jugendlichen in Übergangsklassen, BVJ und in der Ausbildung zugute – sie verdienen eine kraftvolle Unterstützung durch mehr Ressourcen.

Empfehlung 7: Sprachförderung durch die Jugendhilfe sollte von Anfang an ermöglicht werden, bis die jungen Flüchtlinge in die Schule können.

Dazu gehört, wenn angebracht, die Einteilung und Förderung in Alphabetisierungs- und Sprachkurse am jeweiligen Unterbringungsstandort – nach einheitlichen Standards. Die vorgeschalteten Sprachkurse sind eine Voraussetzung für den Besuch der Beschulungsklassen im Anschluss. Dabei sollte man sich an den Vorgaben des BAMF für die Integrationskurse für Neuzuwanderer orientieren. Ebenso sollte die Förderung der Fachsprache als Teil der Berufsvorbereitung bei den jungen Flüchtlingen bereits parallel zum Besuch der Übergangsklassen an den Regelschulen einsetzen, weil diese sprachliche Herausforderung eine der größten Hürden auf dem Weg zu einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung darstellt.¹⁰³

Hierzu könnte man einen Modellansatz in Verknüpfung mit dem Studium DAZ/DAF an den Hochschulen entwickeln, etwa Fachsprache (Grundlagen) und Nachhilfekurse in den Gemeinschaftsunterkünften, Wohnprojekten und Heimen in Zusammenarbeit mit Stiftungen aufbauen – mit entsprechendem Anreiz für die beteiligten Studierenden.¹⁰⁴

Empfehlung 8: Es besteht Bedarf, Fortbildungskonzepte zur sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Flüchtlingen für Heimerzieher/innen

⁹⁹ Vgl. Peucker, Christian/Seckinger, Mike: *Flüchtlingskinder: eine vergessene Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe*. in DJI Impulse, Nr. 105, 1/2014, S. 12-14.

¹⁰⁰ Vgl. Barth, Sophie/Guerrero Meneses, Vivian (Institut für Soziale Infrastruktur, ISI): *Zugang jugendlicher Asylbewerber zu formellen Bildungssystemen in Deutschland*. Frankfurt am Main 2012. S. 19

¹⁰¹ Interview 5a mit Expertin aus der Beratungsarbeit in den Flüchtlingsunterkünften im November 2012.

¹⁰² Vgl. hierzu Initiative der *Lichterkette* der Einrichtung einer Ausbildungswerkstatt auf dem Gelände der Bayern Kaserne im Juni 2015.

¹⁰³ Interview 3 mit Experten eines Wohnprojektes für UMF im Oktober 2012.

¹⁰⁴ Vgl. hierzu die vielfältigen Sprachförderprojekte der Mercator Stiftung (auch im Bereich der beruflichen Bildung) <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/foerderung/forschungsprojekte/>

und Wohngruppenmitarbeiter/innen zu entwickeln und möglichst flächendeckend anzubieten. Viele Heimträger haben in letzter Zeit Gruppen für UMF gegründet. Dieses Klientel ist für einen Großteil des Erziehungspersonals aber vorher unbekannt gewesen. Es fehlen oft Kenntnisse über die Besonderheiten der erzwungenen Migration als Flüchtling, über Tabuthemen, das empfindliche Gleichgewicht zwischen Streben nach Eigenständigkeit und Suche nach Halt seitens der Jugendlichen, über die Besonderheiten des Aufenthalts- und Asylrechts, über Traumatisierung vor und während der Flucht, über interkulturelle Kompetenz mit dieser Zielgruppe und einiges mehr. Der Aufbau von regelmäßigen Arbeitskreisen zum fachlichen Austausch und zur eigenen Weiterbildung sowie von Supervisionsoptionen gehört ebenso dazu.

Empfehlung 9: Die Zusammenarbeit mit Kulturmittlern und Dolmetschern ist an vielen Stellen bereits vorhanden. **Die nuancierte Übersetzungsarbeit sollte aber als Teil des professionellen Standards in der Arbeit mit dieser Zielgruppe von Trägern und Geldgebern begriffen und ausgebaut werden.** Stichwort: Finanzierung absichern. Die differenzierte Verständigung ist auf verschiedenen Themenfeldern von hohem Wert: Familienangelegenheiten und Biographie, Asylverfahren und Rechtsthemen, Gesundheitsfragen, therapeutische Anliegen u. ä. m. Zahlreiche Beispiele aus der Praxis zeigen, wie Kulturmittler/Dolmetscher kurzfristig zu spezifischen Problemlösungen und längerfristig entscheidend zum Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zu den Jugendlichen beitragen können.

Empfehlung 10: **Fortbildungskonzepte zu Flucht und Trauma für die Kinder- und Jugendpsychia-**

trie müssen weiterentwickelt werden. Mit dem rasanten Anstieg der Flüchtlingszahlen sehen sich Ambulanzen an den Bezirkskliniken und Notfallaufnahmen der Psychiatrie zunehmend mit jungen Menschen mit fluchtbedingtem Trauma konfrontiert.¹⁰⁵ Auch niedergelassene Therapeuten/innen müssen sich mit der Problematik auseinandersetzen. Zu einer kultursensiblen fachlichen Entwicklung auf diesem Gebiet gehört deswegen der Auf- und Ausbau von interkulturellen Ambulanzen mit entsprechenden fachlichen Vernetzungen in der Region für Menschen mit Fluchthintergrund an Bezirkskrankenhäusern. Regelmäßige Sprechstunden in Flüchtlingsunterkünften durch psychiatrisches Fachpersonal wären ebenfalls eine sinnvolle Maßnahme.

Teil eines solchen Netzwerks sind die auf Flüchtlingsthematik spezialisierten Sozialpsychiatrischen Dienste (SPDi) auf Stadtteilebene. Damit einher geht ebenso eine bessere Verzahnung der jeweiligen therapeutischen Angebote mit medizinischen Fachdolmetscherdiensten für die Behandlung im Notfall und im Rahmen der Therapie.¹⁰⁶

Empfehlung 11: **Alle Maßnahmen müssen für Gestattete und Geduldete geöffnet werden, z. B. Zugang zu den Ausbildung begleitenden Hilfen (AbH).** Sie stehen vor ähnlichen Problemen wie alle jungen Menschen mit Migrationshintergrund im System der beruflichen Bildung allgemein. Deswegen kann die „Ausbildungsreife“ für diese Zielgruppe der berufsschulpflichtigen Asylbewerber und Flüchtlinge durch den Abbau von gesetzlichen und administrativen Hürden aufgrund des unterschiedlichen Aufenthaltsstatus' am ehesten erreicht werden.

3) BAF-Klassen

Empfehlung 12: **Das Fach Englisch sollte als fester Bestandteil des Curriculums für die Schüler der BVJ-Klassen eingebaut werden,** damit die jungen Flüchtlinge ihre oft bereits vorhandenen Kenntnisse auf- und ausbauen können. Dadurch wären sie später in der darauf folgenden Ausbildung, oder an der weiterführenden Schule weniger strukturell benachteiligt.

Empfehlung 13: **Es werden dringend mehr schulpsychologische Fachkräfte benötigt.** Die

pädagogische Arbeit mit den jungen Flüchtlingen in den BAF-Beschulungsklassen stellt die Lehr- und Fachkräfte vor verschiedene Herausforderungen im Hinblick auf Verhalten, Umgang mit Konflikten, Auswirkung von Traumata etc. Zur Qualitätssicherung in den BAF-Klassen gehört deswegen die fachliche Unterstützung durch Schulpsychologen mit Schwerpunkt Flucht und Traumatisierung sowie die entsprechenden Weiterbildungen für diese Berufsgruppe dazu, ebenso bei Bedarf die Supervision für die Teams. Eine weitere Aufgabe

¹⁰⁵⁾ Vgl. <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/traumatisierte-minderjaehrige-fluechtlinge-wenn-ploetzlich-ein-notfall-vor-der-tuer-steht-1.2226194>

¹⁰⁶⁾ Vgl. Liste von medizinischen Dolmetschern der Bundesärztekammer <http://www.aerzteblatt.de/nachrichten/61974>

der Schulpsychologie bzw. Schulsozialarbeit ist die gute Kommunikation mit Therapiestellen außerhalb der Schule (in München etwa *Refugio*).

Empfehlung 14: Es muss Fortbildungsangebote für die Lehrkräfte und andere Fachkräfte in den Beschulungsklassen geben. Diese sollen die Vermittlung von Kenntnissen über Asyl- und Flüchtlingsthematik, Rechtsgrundlagen, DAZ Wissen, relevante ausbildungsbezogene Anforderungen sowie Grundlagen der Traumapädagogik beinhalten – und sollen auch kontinuierlich, passend für ein dynamisches Betätigungsfeld, in voraussehbarer Zukunft fortentwickelt werden.

Empfehlung 15: In den Beschulungsklassen ist es sinnvoll, das Mitspracherecht der jungen Flüchtlinge und die Sprecherkultur als pädagogisches Lernfeld zu betrachten. Die Jugendlichen haben viel erlebt und sind in vieler Hinsicht reifer als die Gleichaltrigen der Mehrheitsgesellschaft. Es bietet sich an, ihr Streben nach Eigenständigkeit für die Schülermitverwaltung (SMV) bzw. für die Schlichtung von Konflikten aufzugreifen. Das Einüben der Mitsprache bedeutet für viele Schüler, die bisher oft nur dirigistische und autoritäre Formen der Erziehung kannten, eine erste lebensnahe Auseinandersetzung mit demokratischen Schulstrukturen. Dies kann auch bei begrenzten Sprachkenntnissen mit entsprechender Anleitung und Moderation der (Sozial-)Pädagoginnen gut funktionieren. Deswegen sind die Benennung von Klassensprechern, Streitschlichterschulungen sowie die Hinführung zu angemessenen Formen der Mediation untereinander nützliche Ansätze für diese Zielgruppe.

Empfehlung 16: Es sollte fester Bestandteil des Curriculums des zweiten Jahres der Flüchtlingsbeschulung werden, das Thema Betriebskultur zu behandeln. Hier handelt es sich zum einen um die Vermittlung von Wissen über die Gegebenheiten v. a. in kleineren und mittleren Unternehmen sowie zum anderen um den praxisnahen Erwerb von interkultureller Kompetenz für die Schüler (*Dos und Don'ts im Praktikum. Was kommt auf mich zu?*). Dabei wäre etwa eine vertrauensbildende Maßnahme Ausbilder und Chefs aus kleinen und mittleren, an Azubis interessierten Unternehmen als Gastreferenten in die Schule einzuladen. Die Schüler bekommen dadurch eine anschauliche Vorstellung von der Tätigkeit, da Betriebsangehörige selbst den Beruf aus der Praxis schildern. Ebenso wichtig: Die Lehrkräfte sollten die Schüler während des Praktikums im

Betrieb besuchen, um Ausbilder und Arbeitsplatz kennen zu lernen.

Empfehlung 17: Es wäre gewinnbringend, in der Ausbildung befindliche Absolventen der BAF-Klassen als potenzielle Leitbilder zu mobilisieren. Stichwort: *Alumni* Netzwerke für die Berufsorientierung in den nachfolgenden Beschulungsklassen aufbauen. Es könnten z. B. Kooperationen mit Berufsschulen initiiert werden, wobei Auszubildende im dritten Schuljahr (in sich gefestigt, auf einem guten Weg) regelmäßig in die BAF-Abschlussklassen eingeladen werden, um von ihren Erfahrungen zu berichten. Ihre Biographien würden die BAF-Schüler gewiss aufmerksam zur Kenntnis nehmen, die Auszubildenden könnten dann u. U. Identifikationsfiguren und Mutmacher für sie werden.

Empfehlung 18: Entwicklung von kultursensiblen Testverfahren für die Ermittlung von Lernbehinderungen bei Flüchtlingen (Dimensionen: U. a. Sprache, kulturelle Hintergründe, Religion, erfahrungsbedingte Wissenslücken, Traumata) im Rahmen der Schulpsychologie. Berichte aus der Praxis haben gezeigt, dass es dringend notwendig ist, solche psychologischen Testinstrumente mit passender kultursensibler Ausrichtung für die Erlebnis- und Erfahrungswelt von jungen Flüchtlingen zu erstellen. Zur kultursensiblen Einschätzung auf diesem Gebiet gehören neben den oben genannten Faktoren auch die Berücksichtigung des individuellen erzwungenen Migrationsprozesses sowie aus der Flucht resultierende mögliche Tabus (Themen wie Familie, Heimat und Zugehörigkeit etc.).

Empfehlung 19: Es ist sehr bereichernd für die Schüler der BAF-Klassen, wenn eine Mentoring Struktur für sie aufgebaut werden kann. Im Falle der Beschulungsklassen in der Balanstraße wird mit der Initiative *Campus 4 Change* ein solches ehrenamtliches Betreuungsnetz für das Schuljahr 2015/16 installiert.¹⁰⁷ Studierende sollen die Begleitung von einigen BAF-Schülern übernehmen (u. a. Nachhilfe, gemeinsame Aktivitäten, Hilfe bei der Suche nach einer Lehrstelle, Unterstützung bei Behördengesprächen, Beistand bei Ausbildungsabbrüchen) und bereiten sich durch den Erwerb von Rechts- und sonstigen Fachkenntnissen sowie anderen Maßnahmen darauf vor. Der Aufbau der Begleitung erfolgt in enger Abstimmung mit Kollegium und Schulleitung der Beschulungsklassen, dabei sollen kurze Kommunikationswege für eine gute und kooperative Zusammenarbeit sorgen.

¹⁰⁷) Vgl. <http://www.campus4change.org/>

4) Übergangsmanagement/Ausbildung

Empfehlung 20: Gestaltung des Übergangsmanagements von der BAF-Beschulungsklasse in die Ausbildungsklassen der Berufsschule.

Hierfür sollten Ansprechpartner innerhalb des Kollegiums an den jeweiligen Berufsschulen genannt werden. Sinnvoll wäre es sicherlich die Schülermitverwaltung (SMV) sowie den Personalrat einzubeziehen. Das Stichwort dabei: Es entstehen Netzwerke von „Kümmerern“ an der Schule, die sich für das Wohl der Flüchtlinge verantwortlich fühlen. Gut wäre es ebenso als Bestandteil des Lehrplans „Kennenlernbesuche“ der Ausbildungsklassen für die BAF-Schüler während des 2. Jahrs des BVJ einzurichten. Dadurch könnten sie eine Vorstellung vom Unterricht während der Ausbildung erhalten. Auch wenn sie vom Tempo des Unterrichts, vom Inhalt und von der Fachterminologie zunächst erschrocken sein werden, können die Pädagogen damit gerade am Ende des BVJ motivierend arbeiten. Im Englischen könnte man das so passend zusammenfassen: *A reality check sometimes does you the power of good!*

Empfehlung 21: Weiter scheint es sinnvoll als Teil des Übergangs den Schülern Ansprechpartner- und Nachhilfeprogramme anzubieten,

wie an der Balanstraße in Kooperation mit *In Via* praktiziert, d. h. ein außerschulisches Vertiefungsangebot ab der letzten Phase des BVJ und in die Ausbildung hineinbegleitend. Ebenso könnte die Einbindung von bereits laufenden ehrenamtlichen *Mentoring*-Programmen dazugehören. Es ist ein hervorragender Beitrag zur Stabilisierung des angehenden Azubis, wenn ein Mentor/Pate ihn in der Phase des Übergangs von der BVJ-Klasse in die Ausbildung unterstützen kann. Man könnte dies auch eine Art *Übergangsberatung* nennen.¹⁰⁸ Diese Unterstützung ist auch als ein Element des begleitenden Bildungsclearings zu verstehen (Empfehlung 4), das man in dieser Phase wieder vornehmen sollte. Wichtig ist, das *Mentoring* Angebot als Teil eines nachhaltigen Unterstützernetzwerks zu betrachten, d. h. auch mit denjenigen, welche die Ausbildung abbrechen, sollte man in Kontakt bleiben und weiterhin als beratender Ansprechpartner erreichbar sein. Stichwort: Diese Jugendlichen sind Kandidaten für einen späteren Wiedereinstieg und sollten den Mut zu einer potenziellen Aus- und Weiterbildung nicht verlieren.

Alternativ könnte es eine Begleitung und Förderung nach dem *SchlauZubi* Modell der *SchlaU* Schule geben, d. h. eine bisherige BVJ-Lehrkraft oder Schulsozialpädagoge/in bleibt als Vertrauensperson und Ansprechpartner/in für Absolventen bestehen. Schulorganisatorisch müsste dieser Ansatz als ein formeller Teil der auf BAF bezogenen Aufgabenpalette, bzw. des Deputats einer Lehr- bzw. sozialpädagogischen Fachkraft entsprechend angerechnet werden.

Empfehlung 22: Migranten Communities und Selbstorganisationen sollten als Ressource stärker eingebunden werden.

Dies könnte insbesondere durch den Einbezug von Migrantenunternehmen für die Ausbildung erfolgen. Beziehungen zwischen Berufsschulen und Migrantenunternehmen könnten auf- und ausgebaut werden, damit die Unternehmensinhaber als potenzielle Arbeitgeber in den Klassen auftreten können und sie ihrerseits auch ermutigt werden, die Zusatzqualifikationen als Ausbilder zu erwerben. Hiermit kann eine womöglich vorhandene Skepsis hinsichtlich ihrer Betriebe als fachlich geeigneter Lernstandort überwunden werden.¹⁰⁹

Empfehlung 23: Die Migrantenvertreter aus u. a. Selbstinitiativen, politischen, kulturellen und religiösen Vereinen usw. sollten als Mentoren/Paten, Mittler und Vorbilder stärker einbezogen werden. Selbstverständlich könnten Patenschaftsprogramme mit Beschäftigten von Unternehmen – auch aus der Mehrheitsgesellschaft – eine ähnliche begleitende und motivierende Wirkung für die Azubis entfalten.¹¹⁰

Empfehlung 24: Die Rolle der Kammern und Innungen als handelnde Akteure in der Förderung muss stärker ausgebaut werden. Handwerkskammer (HWK) und Industrie- und Handelskammer (IHK) sowie andere Verbände haben sich für die Belange der Flüchtlinge in der beruflichen Bildung in letzter Zeit geöffnet. Die Frage der unsicheren Aufenthaltsperspektive ist für viele Betriebe von zentraler Bedeutung und wird in der öffentlichen Diskussion von den Verbänden offensiv aufgegriffen. Fachlich betrachtet wären Strukturen für die Nachhilfe, Vertiefung der Praxis durch Ausbildungswerkstätten und die Ernennung

¹⁰⁸) Vgl. Stein, Margit: : *Systematisierung der Gestaltungs- und Hilfemöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang in die Ausbildung: Makro- und Mikro kulturelle Ansätze.* In: Scharrer/Schneider/Stein (Hrsg.): *Übergänge...* S. 121-145. S. 137.

¹⁰⁹) Vgl. Leicht, René / Werner, Lena (2013): *Lernen in Migrantenunternehmen. Welche Jugendliche bilden Zuwanderer unter welchen Bedingungen aus und wie können sie unterstützt werden?* In: *Die berufsbildende Schule* 65, 7/8, S. 221-226.

¹¹⁰) Vgl. hierzu Programme zur Förderung des sozialen Engagements in Unternehmen wie *Switch*
<http://www.mimona.de/global/download/%7BD7B4FD54-C2FD-4657-8068-88F99CA87783%7D.pdf>

von Flüchtlingsbeauftragten Teile einer umfassenden Strategie.¹¹¹

Die Sensibilisierungsarbeit im Hinblick auf die Klientel in KMU gehört zu den vorrangigen Aufgaben. Daraus erwachsen Fragen nach der Gestaltung von Praktika für Flüchtlinge mit begrenzten Sprachkenntnissen und nach der Vermittlung der Fachsprache im Betrieb. Das Thema Trauma und Zugang zu therapeutischen Angeboten sollte ebenso als Erweiterung des eigenen Beratungs- und Kompetenzprofils von den Kammern und Innungen verstanden werden.

Empfehlung 25: HWK und IHK sind für Ausbilder gute Adressaten für das Angebot von Kursen in interkultureller Kompetenz im Umgang mit Menschen mit Fluchthintergrund. Dieser Ansatz wäre sehr sinnvoll, um Ängste, Unsicherheiten und auch Vorbehalte seitens der Betriebsangehörigen im Hinblick auf Flüchtlinge zu thematisieren. An dieser Stelle könnten diese Institutionen auch den Rahmen bieten, um eine wertvolle interdisziplinäre Arbeitsweise zu entwickeln, z. B. Gruppenunterweisungen für die Auszubildenden organisieren. Ausbilder von verschiedenen Betrieben eines Ausbildungssektors kämen mit Berufsfachkräften und sozialpädagogischen Kräften zusammen, um Lernen und Stoffvermittlung mit diesen Schülern zu erproben.¹¹²

Empfehlung 26: Die bereits vorhandenen Auszubildenden mit Migrationshintergrund in Unternehmen sollte man als Hilfe bei der Förderung der jungen Flüchtlinge betrachten. Eine Untersuchung ergab, dass 75% der Azubis mit anderem kulturellen Hintergrund in Deutschland in interkulturellen Teams zufriedener sind.¹¹³ Es wäre ein sinnvoller Ansatz, die Lehrlinge mit Migrationshintergrund und guten Leistungen im Betrieb als Azubi-Tutoren den neuen Auszubildenden zur Seite zu stellen. Sie sollten eine pädagogische Einweisung und Betreuung erhalten, um die Lernenden zu begleiten. Die Grundlage dafür wäre der Ausbildungsplan.¹¹⁴ Damit übernahmen die erfahrenen Azubis eine Vorbildfunktion – sie zeigen den Neuen, dass andere Migranten es „geschafft haben“ – und würden gleichzeitig eine Anerkennung ihrer eigenen bisherigen Leistungen im Betrieb erfahren.

Mit der Zeit könnte man mit der besonderen Motivation der Flüchtlinge selbst im Betrieb pädagogisch arbeiten. Da die Flüchtlinge in der *Ausbildung* oft älter und auch klarer in ihren Vorstellungen sind, können sie im Laufe der Zeit „Zugpferde“ für andere, weniger reife Jugendliche werden. Sie wären damit geeignete Kandidaten für *Peer Teaching* im Betrieb.

Empfehlung 27: Es wäre sinnvoll, andere, kürzere Berufsabschlüsse mit geringeren theoretischen Ansprüchen zu ermöglichen (z. B. Elektronikerhelfer). Grundsätzlich könnten berufliche Qualifikationsvarianten mit niedrigeren sprachlichen Anforderungen nach solchen Mustern entwickelt werden. Serviceberufe wie Reifen- und Servicetechniker sind ebenfalls gute zweijährige Optionen. Im Reifenhandel könnten die Jugendlichen mit Erfahrung im Vertrieb in familiären Betrieben o. ä. der Herkunftsregion sich dadurch etablieren.

Empfehlung 28: Die Anpassung der Abschlussprüfung in der Ausbildung wäre sinnvoll, um die sprachliche Hürde für die jungen Flüchtlinge zu reduzieren. Die Prüfungen sollten sprachsensibel gestaltet und längere Prüfungszeiten in Betracht gezogen werden. Auch Wiederholungsoptionen sollten, sofern noch nicht vorgesehen, eingeführt werden. Das Leitprinzip dabei: Es sollten die fachliche Eignung, das erworbene Wissen und die beruflich relevanten Kompetenzen geprüft werden, nicht das (womöglich noch fehlende) Sprachvermögen.

Empfehlung 29: Es ist sehr wichtig, eine unaufwändige und praxistaugliche Tracking Möglichkeit zu entwerfen – möglicherweise in Form einer Rückmeldepflicht? – um den Verbleib der Schüler nach dem Abschluss der Beschulungsklassen und später zu eruieren. Eine **systematische Verbleibsstatisik** würde die Grundlagen für die weitere Planung und Gestaltung der beruflichen Vorbereitung und Qualifizierung erheblich verbessern und einen Einblick in reale berufsbiographische Verläufe der jungen Flüchtlinge überhaupt erst ermöglichen.

¹¹¹) Vgl. hierzu B-UMF: Tagungsband *Wie politisch kann eine Fachkraft sein? Zur politischen Dimension in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Hamburg 2010. S. 64-71 für breit angelegte praxisbezogene Handlungsempfehlungen.

¹¹²) Vgl. Leicht/Werner, w. o. a. Handlungsempfehlungen.

¹¹³) Vgl. Bednarz-Braun, DJI 2006, zitiert in Stein, M.: *Systematisierung der Gestaltungs- und Hilfemöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang in die Ausbildung: Makro- und Mikrokulturelle Ansätze*. In: Scharrer/Schneider/Stein (Hrsg.): *Übergänge...* S. 121-145. S. 127.

¹¹⁴) Vgl. Leicht/Werner, w. o. a. Handlungsempfehlungen.

5) Ein förderndes Umfeld

Empfehlung 30: Für den Übergang bedarf es der Unterstützungsangebote der Agentur für Arbeit. Die „Assistierte Ausbildung“ könnte ein gut geeignetes Instrument für viele junge Flüchtlinge sein: Sie bekommen durch einen Maßnahmenträger eine fachliche und sozialpädagogische Unterstützung in Form von jeweils qualifiziert begleitenden Personen, um die Herausforderungen während der Ausbildung zu bewältigen. Modellprojekte in den letzten Jahren haben gezeigt, wie Jugendliche mit dem Willen zu einer Ausbildung – allerdings mit großem Förderbedarf – durch dieses Modell zum Erfolg begleitet werden können.¹¹⁵

Empfehlung 31: Finanzielle und fachliche Förderinstrumente der Agentur für Arbeit sind für diese Zielgruppe unerlässlich. Die Öffnung von Maßnahmen wie die Einstiegsqualifizierung (EQ), Ausbildungsbegleitende Hilfen (AbH) sowie Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) sollte für junge Asylbewerber und Flüchtlinge so früh wie möglich einsetzen. An dieser Stelle ist der Gesetzgeber gefragt.¹¹⁶

Empfehlung 32: Zielgruppenbezogene Informationen und Orientierung für die Jugendlichen mit Fluchthintergrund zu Berufen und Berufsfeldern werden dringend benötigt. Es wäre zielführend auf Internetseiten und sonstigen Informationsquellen seitens der Agentur für Arbeit, der Jobcenters, der HWKs und IHKs, Innungen sowie Betriebe viel mehr mit Bildern, Anschauungsmaterial und kurzen Videos (z. B. Erfahrungsberichte von jungen Flüchtlingen bereits in der Ausbildung) zu Tätigkeitsfeldern zu arbeiten. Das Stichwort hier ist: Knappe, griffige Infos und Texte und eine starke Orientierung an dem Mediennutzungsverhalten der Altersgruppe generell. Darüber hinaus wäre eine alters angemessene Präsenz zum Austausch über Berufsfelder in Blogs und Foren der sozialen Medien wie *Facebook* und *Twitter* empfehlenswert.

Empfehlung 33: Entwicklung von kultursensiblen Testverfahren an der Agentur für Arbeit für die Ermittlung der beruflichen Eignung bei Flüchtlingen (Dimensionen: U. a. Sprache, kulturelle Hintergründe, Religion, erfahrungsbedingte

Wissenslücken, Trauma). Für den Kontext hierfür siehe *Empfehlung Nr. 18*.

Empfehlung 34: Grundsätzlich sollten Regelungen gefunden werden, damit Jugendliche über 18 Jahre altersungebunden über die Jugendhilfe Ausbildungsprozesse zu Ende machen können.¹¹⁷ Dies könnte systemkonform mit der Verselbstständigung der Jugendlichen hinsichtlich der Wohnformen und reduzierten sozialpädagogischen Betreuung nach §13.3 SGB VIII oder §34 SGB VIII einher gehen. Hierfür gibt es erprobte Modelle im Rahmen der Förderung für UMF. Es ist im Sinne aller beteiligten Akteure, wenn die jungen Flüchtlinge in ihrer zunehmenden Eigenständigkeit angemessen (und immer preisgünstiger) gefördert werden.¹¹⁸

Empfehlung 35: Gewährung einer gesicherten Wohnsituation während der Ausbildung. Die Wohnproblematik ist ein großes Feld, insbesondere in den Großstädten. Für die Jugendlichen in der Jugendhilfe ist die Vorstellung mit 18 (und dem Ablauf der Förderung) in die Gemeinschaftsunterkunft umziehen zu müssen, gegenwärtig ein Schreckgespenst. Ihre Motivation und Leistungsfähigkeit wird nach einhelliger Meinung der Experten durch diese Furcht stark unterminiert. Deswegen gilt es, dies, wann immer möglich, zu vermeiden. Dazu gibt es verschiedene Modelle, von der Unterbringung in Wohngruppen für über 18-jährige bis hin zur Vermittlung von auf diese Zielgruppe zugeschnittene Sozialwohnungen. Gemeinschaftliche Wohnoptionen für Flüchtlinge mit anderen benachteiligten Gruppen auf dem Wohnungsmarkt wie Studierenden werden ebenfalls erprobt.¹¹⁹ Solche fantasievollen Modelle sollten an verschiedenen Standorten gefördert werden, da sie zum einen eine Antwort auf die akute Wohnproblematik und zum anderen eine kluge Maßnahme der sozialen Integration mit der Mehrheitsbevölkerung, und vor allem mit Gleichaltrigen, darstellen.

Empfehlung 36: Schaffung eines Modellprojekts der Stadt München. Ähnlich wie das oben erwähnte Projekt könnte ein Wohnheim und Betreuungsmodell für Studierende und Flüchtlinge in Ausbildung mit sozialpädagogischer Begleitung und

¹¹⁵) Vgl. Sywottek, Christian: Coaching für Azubis. In: Die Mitbestimmung 10/2014, S. 55-57. Siehe Projekt „carpo“ vom Diakonischen Werk und dem Paritätischen Wohlfahrtsverband, Baden-Württemberg <https://www.diakonie-wuerttemberg.de/verband/landesgeschaeftsstelle/projekt-carpo/>

¹¹⁶) Vgl. Traub, Anna: *Junge Flüchtlinge in der Jugendsozialarbeit*. In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Nr. 12 Nov. 2014, S. 4-9. Empfehlung S. 8.

¹¹⁷) Vgl. Barth, Sophie/Guerrero Meneses, Vivian (Institut für Soziale Infrastruktur, ISI): *Zugang jugendlicher Asylbewerber zu formellen Bildungssysteme in Deutschland*. Frankfurt am Main 2012. S. 14.

¹¹⁸) Vgl. Interview mit UMF Wohngruppenbetreuer im April 2014.

¹¹⁹) Vgl. <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/wohnprojekt-in-muenchen-fluechtlinge-und-studenten-unter-einem-dach-1.2271790>



Fokus auf Verselbständigung entwickelt werden. Gebäude, die umgebaut und umfunktioniert werden könnten, sind im großstädtischen Raum vorhanden, z. B. ehemalige Kasernen. Eine Begleitung durch professionelle Fachkräfte und Ehrenamtliche in Kombination mit der gemeinwesenorientierten Nachbarschaftshilfe würde innovative Formen der sozialen Integration ermöglichen, sowie einen Rahmen für *Mentoring* und Patenschaften schaffen.

Empfehlung 37: Die professionelle Betreuungs- und Bildungsarbeit mit Flüchtlingen bei Einbeziehung von Ehrenamtlichen erfordert klare Strukturen. Professionelle Fachkräfte und Freiwillige können unter folgenden Voraussetzungen am Besten zusammenarbeiten: 1) Existenz von Ansprechpartnern bzw. Koordinatoren seitens der Organisation 2), für alle Beteiligten klar geregelte Kommunikationskanäle, 3) regelmäßige Treffen für den Austausch, 4) für alle zugängliche Fortbildungsangebote, 5) bei Bedarf eine Beratung durch Sozialpädagogen/innen und unter Umständen so-

gar 6) – aufgrund des herausfordernden Charakters der Arbeit mit dieser Zielgruppe – eine Option auf Supervision für Freiwillige.

Empfehlung 38: Gerade in ländlichen Gegenden sind Buddy Projekte/Patenschaften mit Fokus auf Aktivitäten in der Gemeinde eine ausgezeichnete Form des ehrenamtlichen Engagements. Sie lassen sich gerade in kleineren Ortschaften gut organisieren. Einzelpersonen bauen Kontakte zu den Flüchtlingen auf und beziehen sie in den Alltag der lokalen Gemeinschaft ein. Sie sind Vermittler und bahnen den Weg zu Freundschaften mit Gleichaltrigen an. Stichworte dazu sind die Zusammenarbeit mit Schulen¹²⁰ und Sportvereinen, Chor- und Theatergruppen, Musik-, Gesangs- und Tanzprojekten. Auch die Freiwillige Feuerwehr kann ein exzellenter Fokus für die örtliche Einbindung der jungen Flüchtlinge werden. Durch diese Vermittlungsarbeit wird ein erstes Kennenlernen der Umgebung für die Neuzugewanderten möglich gemacht.

¹²⁰⁾ Auch gemeinsame Projekte zum Thema Asyl und Flüchtlinge mit Schulen, vgl. Hedtke, Kathrin: „Starke Wirkung“ in Erziehung und Wissenschaft, 07-08/2015, S. 38-39.

IV b Konzept für die interkulturelle Öffnung der Berufsschule

Diese letzte Empfehlung wird etwas detaillierter dargelegt. Sie ist nicht nur auf Flüchtlinge angelegt, sondern stellt einen Ansatz dar, der potenziell allen Lernenden zugute kommen könnte. Die Institution Berufsschule, so die Ausgangsthese, hat sich noch nicht in erforderlichem Maße kultursensitiv für die optimale Förderung von Menschen mit Flucht-/ Migrationshintergrund geöffnet. Um dieses Ziel zu erreichen, wird im Folgenden ein Modell mit mehreren Säulen für diese Öffnung vorgeschlagen.

Säule I Die interkulturelle Kompetenz und die Flüchtlingspädagogik sollten zentraler Bestandteil der Ausbildung aller Lehr- und Fachkräfte an der Berufsschule werden – und auch Gegenstand von anhaltender Weiterbildung. Was dies konkret bedeutet – und auch die Gründe für diese fachliche Kompetenzerweiterung – ist bereits oben dargelegt worden. Die Arbeitsweise mit dieser Zielgruppe der Berufsschulpflichtigen und auch die Materialien sollten reflektiert und (weiter-)entwickelt werden. Diese interkulturelle Erweiterung betrifft allerdings nicht nur die Menschen mit Fluchthintergrund.

Spätestens seit den PISA- und IGLU-Studien ist die Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund allgemein auch im Hinblick auf den Zugang zur beruflichen Bildung ein Thema im deutschen Schulsystem.¹²¹ Hinzu kommt die gesamtgesellschaftliche Perspektive: Deutschland befindet sich in einer Phase der dynamischen einwanderungs- und integrationspolitischen Entwicklung. Diese Tendenzen werden in den nächsten Jahren nicht ab-, sondern eher zunehmen. Die Erweiterung des interkulturellen Kompetenzprofils der Berufsschule würde in diesem Kontext auch *die Einstellung von mehr Lehr- und Fachkräften mit Migrationshintergrund* beinhalten. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund haben (neben ihren fachlichen Fähigkeiten) auch einen hohen Wert als Identifikationsfiguren für die Nicht-Deutschstämmigen in der Klasse.

Säule II Bei der interkulturellen Öffnung spielt die Schulsozialarbeit eine Schlüsselrolle. Für die vielseitige Arbeit mit diesen Jugendlichen sind u. a. Sprachkompetenzen, Wissen über Fluchtur-

sachen und erzwungene Zuwanderung, kulturelle Hintergründe und Traumatisierung wünschenswert. Auch hier wäre ein Team bestehend aus Mitgliedern mit diversen kulturellen Hintergründen eine Bereicherung. Die Auseinandersetzung mit der Asyl- und Aufenthaltsthematik, die Vernetzung mit Betreuern in Wohnprojekten, mit diversen Behörden, Betrieben und vielen anderen Akteuren setzt allerdings nicht nur interkulturell ausgerichtetes Engagement der Fachkräfte voraus. Auch die Institution Berufsschule – und die dahinter stehenden Entscheidungsträger – müssten die Offenheit zeigen, um die dafür notwendige Zeit, die Finanzierung und sonstige Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Die Bereitschaft dazu ist auch eine Frage des bewusst geförderten interkulturellen Qualitätsmanagements.

Säule III Die dritte Säule ist die Aufwertung von Sprachvermittlung und Sprachsensibilität an der Berufsschule. Das Fach Deutsch als Zweitsprache (DAZ) sollte ein festes Stundenkontingent im Lehrplan erhalten und qualifizierte Lehrkräfte entsprechend angeworben und mit Planstellen versehen werden. Damit verbunden wären der Schwerpunkt der differenzierten Vermittlung der Fachsprache als Querschnittsaufgabe für alle Fächer sowie eine Reihe von weiteren Fördermaßnahmen: Zusätzliche Stunden für Nachhilfe, Vertiefung und Wiederholung als Teil des Lehrplans an der Berufsschule, Einrichten von Lerngruppen sowie eines Tutorenmodells für die sprachliche Vertiefung.¹²² Die Auswahl der Maßnahmen könnte an der jeweiligen Schule nach dem vorhandenen Bedarf erfolgen. Solche sprachlichen Vertiefungsmodelle könnten in Zusammenarbeit mit einem Kooperationspartner (z. B. VHS) während der Schulzeit oder auch abends angeboten werden. Wichtig dabei ist, dass man von dem aktuell eher punktuellen Angebot der Nachhilfe zu einem flächendeckenden Einsatz solcher Hilfsmaßnahmen gelangen kann.

Parallel dazu wäre es sicher sinnvoll, wenn im Rahmen von Fortbildungen sich alle Lehrkräfte mit DAZ und einer ressourcenorientierten Sicht auf die Mehrsprachigkeit der Schüler befassen würden. Das längerfristige Ziel wäre es, DAZ Grundlagen

¹²¹) Vgl. Schneider, Sybille: *Schulleistungen und Sprachkompetenzen junger Menschen mit Migrationshintergrund* als Vorbedingungen eines erfolgreichen Übergangs. In: Scharrer/Schneider/Stein (Hrsg.): *Übergänge*...S. 66-91.

¹²²) Vgl. Entwicklung eines Modells für die Berufsschule nach dem Ansatz *Miteinander* der Universität Regensburg: <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-daz/miteinandr/index.html>

und Mehrsprachigkeit als festen Bestandteil des Studiums (nicht nur) der Berufsschullehrer zu installieren.

Säule IV Zum sprachsensiblen Vorgehen gehört ebenso das Thema Hochdeutsch als Unterrichtssprache. An dieser Stelle geht es auch um die Angleichung von Sprachanforderungen zwischen Betrieb und Unterricht: Die Schüler mit Fluchthintergrund werden damit konfrontiert, dass im Betrieb eher eine etwas reduzierte „Werkstattsprache“, in der Schulklasse dagegen „Unterrichtsdeutsch“ verwendet wird. Es besteht eindeutig die Gefahr, dass die Flüchtlingsschüler in der Klasse sprachlich „abgehängt“ werden. Ziel muss es sein, eine Vereinfachung der Sprache auf das berufsspezifisch Notwendige, zusammen mit einem leicht verständlichen Sprachduktus, herbeizuführen.¹²³

Ergänzend hierzu kann man im Werkstattunterricht Materialien für Handlungsfelder entwickeln, um arbeitsplatzbezogene Sprachhandlungen zu unterstützen: Z. B. Maschinen erklären bzw. bedienen, Automatisierung von Abläufen oder Störungen im Betriebsablauf erläutern.¹²⁴ Den Unterricht kultursensibel zu gestalten bedeutet, dass sich die Lehrkräfte über die kultur- oder fluchtspezifischen Hürden bewusst sind, welche auftreten können. Ein Beispiel hierfür ist etwa der Aufklärungsunterricht in geschlechtsgemischten Klassen von Flüchtlingen aus traditionell geprägten Herkunftsregionen: Hier reagieren die Schüler oftmals verunsichert, weil sie die offene Aussprache über solche Themen unter den Geschlechtern (oder überhaupt?) nicht kennen.¹²⁵ Oder: Auch in den technischen Fächern sind eigene biographische Bezüge der Schüler mit besonderem Fingerspitzengefühl zu behandeln – aber was heißt das? Sollen solche Themen „ausgeklammert“ werden, im Einzelfall den Schülern überlassen oder bei Bedarf moderierte Formen gesucht werden? Diese und ähnliche Herausforderungen können im Unterrichtsalltag auftreten. Solche Fragen sollten in Teamkonferenzen offen diskutiert werden, um einen Konsens im Vorgehen zu erreichen.

Säule V Als nächstes geht es um die Lese- und Schreibkompetenz der Schüler. Immer wieder

wurde in Interviews darauf hingewiesen, dass manche Schüler mit Aufgaben in Mathematik Schwierigkeiten haben, weil sie diese sprachlich nicht verstehen. Hier ist einerseits das sprachensible Bewusstsein hinsichtlich einfacher, praxisnaher Aufgaben und Formulierungen seitens der Prüfer gefragt. Andererseits ist die Schulung der Lesefähigkeit der Schüler auf der Agenda: Überfliegendes Lesen, lernorientiertes Lesen, aber auch Schulung der Fähigkeit, eigene Gedanken zu Papier zu bringen. All diese Kompetenzen, die grundsätzlich das „Lernen“ lernen beinhalten, sollten bei Bedarf in zusätzlichen Kursen angeboten werden.¹²⁶

Säule VI Die interkulturelle Öffnung der Berufsschule sollte mit einer guten Kontaktpflege mit den Ausbildungsbetrieben einher gehen

– sicherlich in vielen Schulen bereits lange eine Selbstverständlichkeit. Mit diesen Schülern Bedarf es aber einer intensivierten Zusammenarbeit. Diejenigen, die eine „Kümmererrolle“ hinsichtlich der jungen Flüchtlinge an der Schule übernehmen, könnten die Ansprechpartner für Betriebe sein, damit auftretende Probleme rechtzeitig besprochen werden. Solche Kontakte sind auch die Voraussetzung dafür, die betriebliche Denkweise zum Unterrichtsthema zu machen. Wenn Schüler ihre Probleme mit der Hierarchie oder herrschenden Kultur insbesondere in kleinen Betrieben haben, könnten dann Lehrkräfte oder Schulsozialpädagogen/innen als Vertrauenspersonen vermitteln.

Diese Vernetzungsarbeit sollte aber dort anknüpfen, wo jene der Beschulungsklassen aufhört, d. h. die Teilnahme an Arbeitskreisen der bisher beteiligten Akteure (von den Flüchtlingsräten und Wohnprojekten über die Behörden und Kammern bis zu den Migrantenselbstorganisationen und Therapeuten) mit dem Ziel der optimalen Förderung der BAF-Schüler. Die Berufsschulen könnten dann von der gesammelten Erfahrung und dem Wissen der vielen beteiligten Instanzen profitieren und die zentrale koordinierende Rolle bei der erfolgreichen schulischen Förderung bis zum Abschluss der Ausbildung spielen.

¹²³) Vgl. <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/berufssprache-deutsch/>

¹²⁴) Gag, Maren/Schroeder, Joachim: *Refugee Monitoring. Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule/Beruf.* Hamburg 2012, S. 35.

¹²⁵) Interview 11 mit Lehrkraft in den Beschulungsklassen im Juni 2013.

¹²⁶) Vgl. Helga Ballauf: *Lesen lernen in der Berufsschule.* In: *Erziehung und Wissenschaft*, 06/2015, S. 40-41.

V Fazit und Ausblick

Es darf zu guter Letzt nicht vergessen werden, dass die Beschulungsklassen einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration der jungen Flüchtlinge leisten. Wesentliche Grundlagen für die Demokratisierung und Erziehung zum Staatsbürger in Mitteleuropa werden gelegt. Junge Flüchtlinge in Bayern besuchen die Beschulungsklassen in großer Zahl. Neue Klassen werden jedes Schuljahr eingerichtet, weil der Bedarf nach Qualifikation und Zugang zur beruflichen Ausbildung seitens dieser Zielgruppe ständig steigt. Damit sind für die Städte und Gemeinden große Herausforderungen verbunden.

Schwerpunkt vorliegender Studie war die Analyse der Lebenssituation und des Förderungsbedarfs sowie die in einer Strategie eingebetteten Handlungsempfehlungen, um den erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung für begleitete sowie unbegleitete junge Flüchtlinge zu ermöglichen. Diese Argumentation redet einer „Sonderpädagogisierung“ der Zielgruppe explizit

nicht das Wort. Die Perspektive auf diese jungen Menschen in dieser Analyse war stattdessen stets eine mit Blick auf ihre Stärken, dabei wird eine breit angelegte *Diversity Education* für Flüchtlinge bei Bereitstellung der dafür notwendigen Ressourcen befürwortet.

Zum Schluss sei zusammenfassend festgehalten:

*Ohne eine **kultursensible Ausrichtung** der Ausbildungsinstitution Berufsschule in Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben und anderen lokalen Akteuren im Sinne vieler der hier genannten Empfehlungen wird es zwangsläufig zu einer hohen Abbruchquote seitens der Auszubildenden kommen. Dieses Ergebnis kann man allerdings mit einer lebenswelt-, diversity- und ressourcenorientierten Vorgehensweise mit Blick auf diese Zielgruppe verhindern. **Es lohnt sich diesen Weg zu gehen.***

VI Prioritätensetzung bei den Empfehlungen

An dieser Stelle erfolgt eine Auflistung der wichtigsten Empfehlungen nach Priorität, ausgesucht nach den Kriterien der Praxistauglichkeit, Nachhaltigkeit und Umsetzbarkeit.

Übergeordnet: Interkulturelle Öffnung der Berufsschule! Siehe Kapitel IVb

Danach:

- (1) Sprachförderung von Anfang an (Empfehlung 7)
- (2) Gesicherte Wohnsituation (Empfehlungen 34/35/36)
- (3) Übergangmanagement verbessern/einrichten (Empfehlungen 20/21)
- (4) Koordinierungsstelle für Bildungsclearing (Empfehlung 4)
- (5) Migranten-Communities stärker einbinden (Empfehlungen 22/23)
- (6) Absolventen als Vorbilder nutzen (Empfehlung 17)
- (7) Rolle der Kammern etc. stärken (Empfehlungen 24/25)
- (8) Förderung und Unterstützung durch die Agentur für Arbeit (Empfehlungen 30/31/33)
- (9) Mehr schulpsychologische Fachkräfte (Empfehlung 13)
- (10) Entwicklung von kultursensiblen psychologischen Testverfahren (Empfehlungen 18/33)
- (11) Fortbildungskonzepte für Heimerzieher + Dolmetscherdienste (Empfehlungen 8/9)
- (12) Entwicklung von angemessenen Lehrmaterialien für Flüchtlinge (Empfehlung 3)

VII Literaturverzeichnis

- Anderson, Philip (DJJ): *Flüchtlingskinder. Eine Randgruppe im multikulturellen Milieu*. München 2000.
- Ballauf, Helga: *Lesen lernen in der Berufsschule*. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 06/2015, S. 40-41.
- Barth, Sophie/Guerrero Meneses, Vivian (Institut für Soziale Infrastruktur, ISI): *Zugang jugendlicher Asylbewerber zu formellen Bildungssysteme in Deutschland*. Frankfurt am Main 2012.
- Berthold, Thomas: *Anforderungen an eine Erstaufnahme/Inobhutnahme von neu einreisenden unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen*, in: *Jugendhilfe*, Heft 02/2015.
- Berthold, Thomas/Espenhorst, Nils: *Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen für die Jugendhilfe im Umgang mit UMF*. In: „Das Jugendamt“ (DIJuF) Heft 6-7, Heidelberg 2011, S.319-322.
- Bildungsplan für den Elementarbereich des Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales: <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf>
- Böcklerimpuls* 10/2015 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Bundesarbeitsgemeinschaft BAG Landesjugendämter: *Handlungsempfehlungen zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Inobhutnahme, Clearingverfahren und Einleitung von Anschlussmaßnahmen*. http://www.bagljae.de/downloads/118_handlungsempfehlungen-umf_2014.pdf
- B-UMF: Tagungsband *Wie politisch kann eine Fachkraft sein? Zur politischen Dimension in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Hamburg 2010.
- B-UMF: Clearingverfahren: <http://www.b-umf.de/de/themen/clearingverfahren>
- Detemple, K.: *Zwischen Autonomiebestreben und Hilfebedarf – Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe*. Baltmannsweiler 2013.
- Dieckhoff, Petra (Hrsg.): *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln*. Wiesbaden 2010.
- Dolmetscherdienste des Bayerischen Zentrums für transkulturelle Medizin, <http://www.bayzent.de/dolmetscher-service/informationen/>
- Efler, A. *Kinder- und Jugendhilfe im Spannungsfeld zwischen dem SGB VIII und dem deutschen Ausländerrecht*. Hamburg 2014.
- Faller, Kurt/Attari, Soraya: *Handbuch Konfliktmanagement im interkulturellen Kontext KIK*. LHS München/AWO München 2004. http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/290_kik_handbuch.pdf
- Flüchtlingsrat Brandenburg: *Handlungsleitlinien zur In Obhutnahme gemäß §42 SGB VIII: Standards für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen*. <http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2011/10/handlungsleitfaden-4.aufgabe-2009.pdf>
- FörMig Projekt Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund der Universität Hamburg: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/mehrsprachigkeit.html>
- Fronek, H.: *Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge in Österreich. Asylverfahren und Lebensverhältnisse*, Wien 2010
- Geier, Katharina/Daqieq, Babrak/Schlüter-Müller, Susanne: *Kultursensible Hilfen für traumatisierte Flüchtlinge* in Schmid, Marc/Tetzer, Michael/Rensch, Katharina/Schlüter-Müller, Susanne (Hrsg.): *Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik der Lebensalter*. Göttingen 2012 S. 259-277.

Goddar, Jeannette: *Klassenziel Bleiberecht in Deutschland*. In Die Mitbestimmung S. 46-48 in http://www.boeckler.de/45026_45048.htm.

Goddar, J.: *Yilmaz oder Schultheiß – wenn der Name entscheidet*. In Die Mitbestimmung, Magazin der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 5/2014, S.42-43.

Golla, Mona: *Das Recht auf Bildung für junge Flüchtlinge*. In: Forum Erziehungshilfen, 19.Jg. 2013, Heft 5, Juventa Weinheim. S. 273-278.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen 2002.

Hargasser, B.: *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgabe der Jugendhilfe*. Frankfurt am Main 2014

Heiber, F.: *Fiktive Altersbestimmungen*. In: Kauffmann, H. & Riedelsheimer, A.: *Flüchtlingkinder in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte*. Karlsruhe 2010, S. 126-140.

Heinhold, Hubert: *Recht für Flüchtlinge. Ein Leitfaden durch das Asyl- und Ausländerrecht für die Praxis*, Karlsruhe 2007.

Ders: *Ausländerrecht*. Karlsruhe 2014.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): *Kurzbericht 2015*
http://doku.iab.de/aktuell/2015/aktueller_bericht_1501.pdf

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) Handreichung: *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge*, München 2014
https://www.isb.bayern.de/download/15501/handreichung_baf_beschulung.pdf.

Johannson, Susanne: *Begleitete Flüchtlingskinder in Deutschland: Einblicke in den Forschungsstand*. In: DJI Impulse. Nr. 105. 1/ 2014 (Über)Leben. Die Probleme junger Flüchtlinge in Deutschland. München 2014, S. 25-30.

Kauffmann, Heiko/Riedelsheimer (Hrsg.): *Kindeswohl oder Ausgrenzung. Flüchtlingskinder in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte*. Karlsruhe 2010.

Klingholz, Reiner/Sievert, Stephan: *Krise an Europas Südgrenze. Welche Faktoren steuern heute und morgen die Migration über das Mittelmeer?* Studie, Oktober 2014,
<http://www.berlin-institut.org/publikationen/discussion-papers/krise-an-europas-suedgrenze.html>

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

Leicht, René / Werner, Lena (2013): *Lernen in Migrantenunternehmen. Welche Jugendliche bilden Zuwanderer unter welchen Bedingungen aus und wie können sie unterstützt werden?* In: *Die berufsbildende Schule* 65, 7/8, S. 221-226.

Mercator Stiftung Sprachförderung:
<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/foerderung/forschungsprojekte/>

Peucker, Christian/Seckinger, Mike: *Flüchtlingkinder: eine vergessene Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe*. in DJI Impulse, Nr. 105, 1/2014. (Über)Leben. Die Probleme junger Flüchtlinge in Deutschland. München 2014. S. 12-14.

Pinson, Halleli/Annot, Madeleine/Candoppa, Mano: *Education, Asylum & the Non-Citizen Child. The Politics of Compassion and Belonging*. Basingstoke, England, 2010.

Pro Asyl: Dublin Verordnung (III) 2013
http://www.proasyl.de/fileadmin/fm-dam/images/Dublin_VO_2013_final.pdf

Roitsch, Jutta: „Irgendwann kommt dieser Klick.“ Stadt Offenbach am Main 2012, zum Thema Lernmotivation für eine Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Interviews)
<http://www.offenbach.de/stepone/data/pdf/23/21/00/irgendwann-kommt-dieser-klick.pdf>

Scharrer, Katharina/Schneider, Sybille/Stein, Margit (Hrsg.): *Übergänge von Schule in Ausbildung und Beruf bei Jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen.* Bad Heilbronn 2012.

- Stein, Margit: *Die Bildungsbenachteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund: Daten und Fakten.* In Scharrer et al (Hrsg.): *Übergänge*....S. 35-54.
- Schneider, Sybille: *Schulleistungen und Sprachkompetenzen junger Menschen mit Migrationshintergrund als Vorbedingung eines erfolgreichen Übergangs.* In Scharrer et al (Hrsg.): *Übergänge*.....S. 66-91.
- Scharrer, K.: *Ursachen für die Einmündungsschwierigkeiten junger Menschen mit Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung.* In Scharrer et al (Hrsg.): *Übergänge*.... S. 102-120.
- Stein, M.: *„Systematisierung der Gestaltungs- und Hilfemöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang in die Ausbildung: Makro- und Mikrostrukturelle Ansätze.* In Scharrer et al (Hrsg.): *Übergänge*.... S. 121-145.

SchlaU Schule, Konzept <http://www.schlaU-schule.de/lehrkonzept/so-arbeitet-schlaU.html>.

SchlaU Schule Evaluationsbericht 2013-2014
http://www.schlaU-schule.de/uploads/pdf_uploads/SchlaUzubi_Evaluationsbericht_201400915.pdf

Schmitt, Caroline/Homfeldt, Hans Günther: *Flüchtlingskinder besser verstehen: Die „Transnationale Biographiearbeit“*, in DJI Impulse, Nr. 105, 1/2014. (Über)Leben. Die Probleme junger Flüchtlinge in Deutschland. München 2014. S. 15-17.

Schroeder, J./Seukwa, L. H.: *Flucht und Bildung. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen.* Karlsruhe, 2007.

Strauss, B./Corbin, J.: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim 2010.

SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen Für Integration und Migration) Studie *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt*, August 2013
http://www.interkulturelles-portal.de/c/document_library/get_file?p_l_id=10235&folderId=308814&name=DLFE-28302.pdf

Sywottek, Christian: *Coaching für Azubis.* In: Die Mitbestimmung 10/2014, S. 55-57.

Theilmann, S.: *Lernen, Lehren, Macht.* Oldenburg 2005.

Traub, Anna: *Junge Flüchtlinge in der Jugendsozialarbeit.* In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Nr. 12 Nov. 2014, S. 4-9.

Unveröffentlichte Bachelor Arbeiten der Hochschule Regensburg (OTH)

Heitauer, Johanna: *Das Clearingverfahren bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen* (2015)

Käsmeier, Birgit: *Die aktuelle Asylpolitik mit Fokussierung auf Bayern* (2014)

Kraus, Christian: *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe* (2015)

Reichel, Fabian: *Inobhutnahme von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen und Clearingverfahren in Regensburg* (2015)

Wölfl, Vera/Kircher, Marie: *Schwierigkeiten von (jungen) Flüchtlingen auf ihrem Weg in die Ausbildung.* (2014)

Herausgeber:
Landeshauptstadt München
Referat für Bildung und Sport
Presse und Kommunikation
Bayerstraße 28
80335 München

Autor: Prof. Dr. Philip Anderson,
Fakultät für angewandte Sozial- und
Gesundheitswissenschaften,
Ostbayerische Technische Hochschule (OTH),
Regensburg

Fotos: Hellhacke; Weiß

Gestaltung: QS2M Communication, München

Stand: März 2016

