Bundesministerium
für Arbeit und Soziales

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

ESF
IntegrationsrichtLinie
Bund

„MIND THE GAP!“

Geflüchtete am Übergang von der Schule in den Beruf – Praxis- und Lösungsansätze der IvAF-Netzwerke

IvAF – Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen

Europäische
Union

Zusammen. Zukunft. Gestalten.

„MIND THE GAP!“

Geflüchtete am Übergang von der Schule in den Beruf – Praxis- und Lösungsansätze der IvAF-Netzwerke

IvAF – Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG 8
Anaïs Denigot

EINFÜHRUNG 11

VORWORT
Maren Gag, Simon Goebel & Christiane Götze 12

GEFLÜCHTETE AM ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DEN BERUF – CHANCEN UND RISIKEN
Maren Gag & Christiane Götze 14

NACHHALTIGE ARBEITSMARKTINTEGRATION CONTRA AUFENTHALTSRECHTLICHE VORGABEN AM ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DEN BERUF – WIDERSPRÜCHE UND LÖSUNGSWEGE
Barbara Weiser 21

II A. **BEOBACHTUNGEN, ANALYSEN, HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN – EINBLICKE IN DIE ARBEIT DER IVAF-NETZWERKE: PRAXISEBENE** 27

THÜRINGEN
STRUKTURELLE PROBLEMLAGEN BEIM ZUGANG ZU ALLGEMEINBILDENDER SCHULISCHER BILDUNG VON JUNGEN GEFLÜCHTETEN UND LÖSUNGSANSÄTZE – BEISPIEL THÜRINGEN
Juliane Kemnitz & Gudrun Keifl 28

BERLIN
DAS NACHHOLEN UND DER ERWERB VON SCHULABSCHLÜSSEN IN BERLIN
Lennart Scholz 33

NRW
SEITENEINSTEIGERKLASSEN VERNETZT: STÄRKUNG VON GEFLÜCHTETEN SCHÜLER*INNEN AN DEN SCHNITTSTELLEN VON STARREM ASYLRECHT, BILDUNGSCHANCEN UND DEN HERAUSFORDERUNGEN DER JUGEND
Eric Müller & Lena Turowski 38

RHEINLAND-PFALZ
VON INDIVIDUELLEN EINZELFALLLÖSUNGEN ZUM MODELLSTANDORT IN RHEINLAND-PFALZ
Gregor Bell, Joachim Denis & Ines Rudolph-Rödler 44

NRW & THÜRINGEN
AUSBILDUNGSCOACHING FÜR JUNGE GEFLÜCHTETE
Florian Eichenmüller & Michael Hagel 49

SACHSEN
„EMPOWERMENT" UND DIE VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN ERFOLGREICHEN EINSATZ IM ARBEITSMARKTKONTEXT
Rudaba Badakhshi 55

II B. **BEOBACHTUNGEN, ANALYSEN, HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN – EINBLICKE IN DIE ARBEIT DER IVAF-NETZWERKE: STRUKTUREBENE** 61

HAMBURG
GEWINNUNG BETRIEBLICHER LERNORTE – ERFAHRUNGEN UND STRATEGIEN AUS HAMBURG
Franziska Gottschalk 62

BAYERN
SCHULUNGEN FÜR LEHRKRÄFTE UND SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE AN BERUFS(FACH)SCHULEN
Simon Goebel 68

HAMBURG
GEFLÜCHTETE IN HAMBURG LEBENSLAGENORIENTIERT AUF AUSBILDUNG UND ARBEIT VORBEREITEN
Frauke Meyer 73

BAYERN & BREMEN
HETEROGENES NETZWERKEN
Viola Hörbst & Markus Saxinger 80

III **ZUSAMMENFASSUNG** 88

FAZIT: KÜNFTIGE HANDLUNGSOPTIONEN IM ARBEITSFELD „ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DEN BERUF“
Maren Gag, Simon Goebel & Christiane Götze 89

IV **ANHANG**
LISTE DER IVAF-NETZWERKE 98
STANDORTKARTE 104

IMPRESSUM 108

EINLEITUNG

Für junge Geflüchtete stellt der Übergang von der Schule in den Beruf im besonderen Maße eine Herausforderung dar. Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen müssen sich in einem Bildungssystem zurechtfinden, das sie nicht kennen, um für sich eine berufliche Perspektive entwickeln zu können. Die Bedeutung des Themas für die Arbeitsmarktintegration dieser Zielgruppe – auch im Sinne der Fachkräftesicherung – wurde frühzeitig erkannt. Deshalb werden seit 2015 im Rahmen der ESF-Integrationsrichtlinie Bund im Handlungsschwerpunkt IvAF („Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen") durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds 40 IvAF-Netzwerke bundesweit gefördert.

Das übergeordnete Ziel der Netzwerke ist die Integration in Arbeit, Ausbildung und Schulbildung zum Zwecke des Nachholens eines Schulabschlusses. Unterstützt werden Flüchtlinge mit Aufenthaltsgestattung, Duldung oder Aufenthaltserlaubnis und einem zumindest nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt. Der Bedarf ist groß und die Aufgabe gewaltig. Demzufolge wurden Mittel in Höhe von 146,1 Mio. Euro durch den Europäischen Sozialfonds, der als zentrales arbeits- und sozialpolitisches Instrument der Europäischen Union fungiert, sowie durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales bereitgestellt, um die Beschäftigungschancen der Zielgruppe zu verbessern aber auch um Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt abzubauen.

Auch während der Flüchtlingskrise in 2015 spielte IvAF als finanzstärkstes Programm, welches sich ausschließlich um Flüchtlinge kümmert, eine Pionierrolle. IvAF zeigte den Weg auf, wie Geflüchtete durch eine gezielte Zusammenarbeit zwischen flüchtlingsnahen Organisationen und dem Regelsystem nachhaltig über niedrigschwellige Angebote in den deutschen Arbeitsmarkt einmünden können. Seitdem greifen die Netzwerke auf ihre langjährigen Praxiserfahrungen zurück und nutzen zielgerichtet ihre erprobten Netzwerkstrukturen, die über das ganze Bundesgebiet verbreitet sind.

Die Maßnahmen für Projektteilnehmende in IvAF sind speziell auf diese Zielgruppe ausgerichtet und umfassen neben der Einzelberatung die betriebsnahe Aktivierung, Qualifizierung und Vermittlung in Arbeit oder Ausbildung sowie schulische Bildung. Seit Beginn der Förderung haben ca. 57.000 Flüchtlinge davon profitiert. Bisher wurden bereits 28,5 % (16.312 Personen) in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung (15,6 %) und in Ausbildung (8,7 %) vermittelt oder sind erneut zur Schule gegangen, um einen Schulabschluss zu erlangen (4,2 %). Aber es gilt nicht nur die Geflüchteten zu unterstützen, gleichzeitig ist es wichtig, Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse für Geflüchtete zu stabilisieren, die arbeitsmarktliche Förderung auf die Lebenswelt der Zielgruppe anzupassen sowie die Bereitschaft bei den Unternehmen zu erhöhen, Angehörige dieser Zielgruppe einzustellen. Im Sinne dieser Zielsetzungen werden

strukturelle Maßnahmen in Form von Schulungen zu den ausländerrechtlichen Rahmenbedingungen der Arbeitsmarktintegration Geflüchteter insbesondere für die Arbeitsverwaltung (Agenturen für Arbeit und Jobcenter) durchgeführt. Seit Programmstart und bis Ende 2019 wurden durch IvAF 13.513 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung in 745 Schulungsterminen bundesweit geschult. Die IvAF-Schulungen werden auch von Betrieben, Verwaltungen, sowie von weiteren Akteuren, die mit der Zielgruppe arbeiten (z. B. Ehrenamtliche, schulische Einrichtungen, Bildungsträger, Kammern usw.) wahrgenommen. Daran haben insgesamt mehr als 26.000 Personen deutschlandweit teilgenommen.

Im Rahmen des Nationalen Thematischen Netzwerks der am Programm beteiligten Träger hat sich eine Arbeitsgruppe gegründet, die sich zum Ziel gesetzt hat, Praxis- und Lösungsansätze der IvAF-Netzwerke im Bereich Übergang Schule-Beruf zu dokumentieren. Daraus sind zwölf Autorenbeiträge entstanden, die in dieser Publikation „Mind the gap! - Geflüchtete am Übergang von der Schule in den Beruf – Praxis- und Lösungsansätze der IvAF-Netzwerke“ veröffentlicht sind. Hauptthemen der Beiträge sind neben den Erfahrungen der Netzwerke im Bereich Übergang Schule-Beruf für junge Geflüchtete:

- der IvAF-Netzwerkansatz als innovatives Instrument für die Arbeitsmarktintegration Geflüchteter;
- der Zugang zur schulischen Bildung für die Zielgruppe der jungen Geflüchteten (auch über die Schulpflicht hinaus);
- die Erprobung von Empowerment-Ansätzen für die Zielgruppe;
- die Schulungen als strukturelle Maßnahmen für Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte
- sowie die Gewinnung betrieblicher Lernorte.

In einem Fazit werden künftige Handlungsoptionen im Arbeitsfeld am Übergang von der Schule in den Beruf gebündelt.

Die in der Publikation geäußerten Meinungen unterliegen der Verantwortung der Autorinnen und Autoren und spiegeln nicht unbedingt die Meinung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und der Bundesregierung wider. Nicht alles, was gewünscht wird, lässt sich einfach 1 zu 1 umsetzen. Das ist auch nicht die Aufgabe von Politik. Aber es lohnt sich, gemeinsam darüber zu diskutieren, wie wir u. a. im Rahmen unserer gesellschaftlichen, gesetzlichen und auch finanziellen Möglichkeiten besser werden

können. Die Beiträge dienen dazu, die Ergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis der IvAF-Netzwerke zu dokumentieren und zur Diskussion zu stellen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine gute Lektüre und viele interessante Anregungen,

Anaïs Denigot,

IvAF-Programmkoordinatorin im Bundesministerium für Arbeit und Soziales

TEIL I

EINFÜHRUNG

Maren Gag, Simon Goebel & Christiane Götze

VORWORT

Das Übergangssystem von der Schule in den Beruf ist von jeher ein bedeutsames Handlungsfeld im Kontext der Förderung von jungen Menschen, die mit prekären Lebenslagen zurechtkommen müssen und meist diskriminierenden strukturellen Rahmenbedingungen unterliegen. Dies gilt im besonderen Maße auch für junge Geflüchtete, die sich im Jugendalter – zum Teil ohne ihre Familien – auf den oftmals gefährlichen Weg nach Europa aufmachen, um sich z. B. in Deutschland eine Zukunft aufzubauen. Ihr Lebensweg ist mit erheblichen Risiken verbunden, weil viele von ihnen über eine zerrissene Bildungsbiografie verfügen und sie ohne deutsche Sprachkenntnisse den Quereinstieg in das hiesige Bildungssystem schaffen müssen, um Schulabschlüsse nachzuholen und für sich eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Junge Geflüchtete können den Übergang in die Arbeitswelt gut bewältigen, wenn sie es schaffen, ihre eigene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit durch Orientierungswissen und das Aufzeigen von Handlungsoptionen zu stärken. Häufig besteht jedoch die Gefahr des Sich-Verlierens im System. Es bedarf daher frühzeitig einer konsequenten Bildungsbeteiligung, die Raum für die Vermittlung von Orientierungswissen, eine Reflexion und die Planung einer schrittweisen Entwicklung bietet. Der größere Anteil von jungen Geflüchteten in Deutschland war Anlass, dieses Thema in einem Arbeitspapier zu beleuchten und dabei auf die Erfahrungen der IvAF-Netzwerke zurückzugreifen.[1]

Mit der ESF-Integrationsrichtlinie Bund, Handlungsschwerpunkt „Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen“ (IvAF) verfolgen derzeit 40 Netzwerke das Ziel, Personen mit einem besonderen Förderbedarf beim Zugang zu Arbeit und Ausbildung stufenweise und nachhaltig in den Arbeitsmarkt zu integrieren bzw. ihre Teilhabechancen an Bildung zu stärken. Dabei liegt der Fokus der Netzwerkarbeit im besonderen Maße auf den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten junger Geflüchteter. Zum einen bietet ihnen der Erwerb einer Berufsausbildung eine solide Grundlage, sich nachhaltig in den Arbeitsmarkt einzufädeln und Möglichkeiten der Weiterqualifizierung zu nutzen. Zum anderen ist für Personen mit einer Duldung ein Rechtsanspruch auf eine Aufenthaltssicherung während der Ausbildung sowie für den Einstieg in Erwerbsarbeit unter bestimmten Voraussetzungen gegeben (vgl. sog. 3+2-Regelung).

Die Netzwerke leisten ein breites Spektrum von Unterstützungsmöglichkeiten in einem verbindlichen Arbeitszusammenhang, sind auf die jeweiligen regionalen Besonderheiten ausgerichtet und bieten den Geflüchteten einen niedrigschwelligen Einstieg. Dabei

1 Von den 57.000 Teilnehmenden, die bislang im Programm (IvAF) aufgenommen wurden, sind 52 % unter 27. Quelle: Interne Erhebung des BMAS, November 2019 (unveröffentlicht).

wird sondiert, welche Unterstützungsmöglichkeiten der Beratung, des Coachings, der sprachlichen und/oder berufspraktischen Vorbereitungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb des Netzwerks passgenau sind. Die hohen Vermittlungsquoten in Ausbildung und Beschäftigung verweisen darauf, dass sich der Netzwerkansatz als innovatives Instrument zur Förderung beruflicher Chancen für Geflüchtete bewährt.[2] Die Vielfalt der Akteure, d. h. der Einbezug und die Zusammenführung verschiedener Wissens- und Erfahrungshorizonte, ermöglicht die Erarbeitung und Umsetzung adressatengerechter Konzepte trotz heterogener Lebenslagen der Zielgruppe. Neben der Umsetzung der operativen, pädagogischen Maßnahmen haben die Netzwerke auch die Funktion, mit „strategischen Partnern" zu kooperieren, um an der Gestaltung der kommunalen Integrationspolitik mitzuwirken. Der Übergang von der Schule in den Beruf gelingt nicht zuletzt durch ein professionelles und kooperatives Zusammenwirken relevanter Akteure wie die Anbieter von Berufsvorbereitungsmaßnahmen, die Agenturen für Arbeit, die Jobcenter sowie die entsprechenden Fachbehörden bzw. Ministerien. Zudem werden Kammern, Innungen sowie die Wirtschaftsbetriebe eingebunden, um sie für die Bereitstellung von Praktikums- bzw. Ausbildungsplätzen zu sensibilisieren.

Vor diesem Praxishintergrund der bundesweiten Netzwerkarbeit entstand die vorliegende Publikation, in der Autor*innen aus verschiedenen Bundesländern die jeweiligen regionalen Erfahrungen aus dem Feld des Übergangssystems von der Schule in den Beruf mit Blick auf die Bildungs- und Arbeitsmarktteilhabe von jungen Geflüchteten diskutieren.

Welche Chancen und Risiken für Geflüchtete grundsätzlich am Übergang bestehen und welche Widersprüche sich in der Asyl- und Bildungspolitik stellen wird in zwei Beiträgen zu Beginn der Publikation erläutert. Es folgen diverse Beispiele aus der Praxis der Beratungs- und Bildungsbegleitung von jungen Geflüchteten in Berufsvorbereitungsmaßnahmen sowie aus der Kooperationspraxis mit externen Bildungsanbietern des Regelsystems bzw. von beruflichen Schulen. Mit Blick auf die Strukturebene werden Erfahrungen zur Gewinnung betrieblicher Lernorte, aus der Schulung von Lehrkräften und aus der Entwicklung von Unterrichtsmaterial reflektiert sowie Beispiele aus der heterogenen Netzwerkarbeit exemplarisch aus zwei Regionen illustriert. Zusammenfassend werden Herausforderungen, Denkanstöße und Desiderate aus Praxis und Forschung gebündelt.

2 Von den im Projektzeitraum Juli 2015 bis Dezember 2018 erreichten Teilnehmenden (48.100) waren 9.946 Frauen. Dies entspricht einem Anteil von 20,6 %. Die Quote der Vermittlungen in Beschäftigungsverhältnisse (1. Arbeitsmarkt), in berufliche und/oder schulische Ausbildung sowie in schulische Maßnahmen mit dem Ziel des Nachholens eines Schulabschlusses lag im Bundesdurchschnitt in diesem Zeitraum bei 24,3 % aller Teilnehmenden. In einigen Netzwerken beträgt die Vermittlungsquote mehr als 50 %. Zudem wurden im gesamten Programm 18.412 Teilnehmende in Sprachkurse vermittelt, 9.856 in ein Praktikum bzw. in eine Einstiegsqualifizierung. Weitere 84.671 Teilnehmende haben an einer Kurzberatung teilgenommen. Quelle: Interne Erhebung des BMAS, November 2019 (unveröffentlicht).

Maren Gag & Christiane Götze

GEFLÜCHTETE AM ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DEN BERUF – CHANCEN UND RISIKEN

PROBLEMAUFRISS

Motivierte Auszubildende werden dringend gesucht. Seit einigen Jahren können auch Geflüchtete ohne einen festen Aufenthaltstitel „durchstarten", sofern es die rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen zulassen. Weiterhin spielen fachsprachliche Deutschkenntnisse, nachweisbare Schulabschlüsse und Orientierungswissen eine große Rolle. Der Übergang von der Schule in den Beruf ist somit auch für diese jungen Menschen eine Chance, birgt jedoch auch Risiken. Einerseits gehört für Geflüchtete die Bewältigung von Übergängen zum Lebensalltag. Viele haben ausreichende Erfahrungen mit Diskontinuitäten im Lebens- und Bildungsverlauf. Andererseits erleben sie permanente Unsicherheiten. Um aus Lebensbrüchen Lebensbrücken für den weiteren Bildungsprozess zu bauen, sind die schon vorhandenen Instrumente der Berufsorientierung und -unterstützung ein gutes Fundament. In ihrer Ausgestaltung sollte allerdings die Lebenswelt und Bildungserfahrung Geflüchteter stärker einbezogen werden.

QUEREINSTIEG IN DAS DEUTSCHE BILDUNGSSYSTEM

Der Einstieg in das deutsche Bildungssystem ist ohne deutsche Sprachkenntnisse mit erheblichen Herausforderungen verbunden, insbesondere dann, wenn sie im Jugendalter einreisen, oftmals ohne ihre Familien. Dies gilt für die Geflüchteten selbst, aber auch für die Lehrkräfte, die Ausbilder*innen sowie für beteiligte sozialpädagogische Fachkräfte, insbesondere im Übergangssystem von der Schule in den Beruf. Die Jugendlichen haben in der Regel nur eine kurze Bildungszeit zur Verfügung, um Schulabschlüsse nachzuholen oder den Anschluss an eine höhere Schullaufbahn im allgemeinbildenden Schulsystem fortzusetzen, weil bestehende Brückenmaßnahmen – z. B. internationale Vorbereitungsklassen – nicht ausreichen, um die Voraussetzungen zur Teilhabe an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zu schaffen.

Aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen und der spezifischen Lebenslage stellen sich für die Geflüchteten multiple Benachteiligungen, die im Rahmen der Beschulung auf dem Weg zu einem Abschluss sowie mit Blick auf einen gelingenden Übergang in die Ausbildung aufgegriffen werden müssen. In der Praxis der arbeitsweltorientierten Sozialen Arbeit mit Geflüchteten zeigt sich im Rahmen der Berufswegeplanung immer wieder, dass das Herausarbeiten eines individuellen Profils

und die Ermittlung von Stärken und Schwächen viel Zeit braucht. Diese Faktoren sind aber die Voraussetzung, damit sich ein geeigneter Wunsch im Abgleich mit den eigenen Voraussetzungen zu einer realen Ausbildungsperspektive entwickeln kann. Zur Unterstützung und Bewältigung lebenslagenbedingter Krisen am Übergang oder im Verlauf der Ausbildung haben sich Begleitsysteme (z. B. Mentor*innen) bewährt, die junge Geflüchtete nicht nur unterstützen, dem Berufsschulunterricht zu folgen oder bei Konflikten am Arbeitsplatz zu vermitteln, sondern sie können auch dazu beitragen, neue Handlungsoptionen zur Bewältigung schwieriger Lebensthemen gemeinsam zu entwickeln (vgl. Gag, 2018). Auf der Grundlage der Erfahrungen in der Netzwerkarbeit hat sich gezeigt, dass ein wichtiger Erfolgsfaktor darin besteht, in der Beratung und Bildungsbegleitung das gesamte Beziehungsgeflecht in den Blick zu nehmen, das die jungen Geflüchteten umgibt, weil die familiären, sozialen und fachlichen Beziehungen (Ausbilder*innen in Betrieben, Betreuungspersonal in Jugendwohnungen, Vormünder, Eltern und Verwandte sowie die Community) wertvolle Unterstützungspotenziale bieten, die für den Begleitprozess nutzbar gemacht werden können (vgl. Gottschalk, 2014). Die bundesweit aktiven IvAF-Netzwerke haben in den letzten Jahren dazu modellhaft Formate erprobt und mit Angeboten im Regelsystem gekoppelt. Orientiert haben sie sich dabei an vier wesentlichen Herausforderungen, denen sich geflüchtete junge Menschen in Deutschland auf ihrem Weg in Ausbildung stellen müssen:

Herausforderung 1: Aufenthaltsrechtliche Faktoren

Nicht allein die Fluchtbiographie und das Ankommen in einer „fremden Welt" fördern Unsicherheiten. Eine Schlüsselrolle kommt dem asylrechtlichen Status zu. Junge Geflüchtete, deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist (Aufenthaltsgestattung) oder die nur eine Duldung besitzen, haben keine aufenthaltsrechtlich planbare Perspektive.[3] Das führt zu Angst vor Abschiebung und dem Gefühl von Ohnmacht bei gleichzeitiger Abhängigkeit von Behörden (vgl. Gitschier, 2017, S. 31). Je nach Status haben sie unterschiedliche bis keine Zugänge zu Berufsausbildungsbeihilfe oder Sprachförderung. Personen mit einem subsidiären Schutz können nur unter sehr eng gefassten Bedingungen einen Familiennachzug einplanen. Von ihnen wird diese Hürde und die Unsicherheit im Aufenthalt als eine große psychische Belastung gesehen (vgl. Schiefer, 2017).

Herausforderung 2: Biographische Faktoren

Junge Geflüchtete haben ungewollte massive Brüche in ihrer Biographie zu tragen. Damit verbunden sind abrupter Verlust sozialer Netzwerke und Heimat und auch oftmals Schulabbrüche. Der Hoffnung und Erleichterung am Ende der Flucht folgt oft eine Phase der Desillusionierung. Grundkoordinaten verlieren plötzlich ihre Gültigkeit und viele Alltagsroutinen müssen neu gelernt werden (vgl. Gitschier, 2017, S. 29f.). Das Zurechtfinden in einer zunächst unbekannten Umgebung gelingt über die Sprache, die

3 Vgl. Beitrag von Barbara Weiser in dieser Publikation.

erst mühsam erlernt werden muss. Zudem führt die Summe aller Erlebnisse nicht selten dazu, dass junge geflüchtete Menschen schon sehr früh lernen mussten, Erwachsenenaufgaben zu übernehmen und damit in Rollenkonflikte kommen. Daneben bestimmt das Erleben von Angst, Hilflosigkeit und Überforderung den Alltag.

Herausforderung 3: Entwicklungspsychologische Faktoren

Viele junge Geflüchtete haben neben der Fluchterfahrung langjährige Arbeitserfahrung durch Mitarbeit im Familienunternehmen oder in Lohnarbeit. Begriffe wie „verlorene Kindheit", „fehlende Jugend" sind häufige Zuschreibungen. Je selbständiger, entscheidungs- und handlungsfähiger sich eine Person in ihrer sozialen Umwelt bewegen kann, je mehr sie in soziale Netzwerke eingebunden ist, desto stabiler kann der Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenphase hinein erfolgen. Junge Geflüchtete erleben diese erforderlichen Netzwerke, wenn überhaupt, dann nur zeitweise. Für stabile Bindungen und Rollenklärung bleibt kaum Zeit und Raum. Der Alltag ist geprägt von Unsicherheiten und Diskontinuitäten. Seukwa (2006) spricht auch vom „Habitus der Überlebenskunst". Auf sich allein gestellt sein bei der Überwindung widriger und bedrohlicher Lebensumstände prägen die Erfahrungen auf der Flucht und das Ankommen in Deutschland. Dabei haben sie ein hohes Maß an non-formaler und informell erworbener Kompetenzen ausgebildet, aus der sich nicht selten eine gewisse Widerstandskraft entwickelt, trotz diskriminierender Bedingungen ihr Leben im Exil zu meistern (ebd.).

Herausforderung 4: Regionale Faktoren

Geflüchtete Menschen können sich in der Regel den Wohnort nicht auswählen, d. h. sie unterliegen einem bestimmten Verteilmechanismus und sind auf die regionalen Bedingungen vor Ort angewiesen. Ein wichtiges Beispiel dafür ist das Nachholen von Bildungsabschlüssen über die Vollzeitschulpflicht hinaus. Bildung ist in Deutschland Aufgabe der Bundesländer. Allein die Vollzeitschulpflicht sowie die Berufsschulpflicht ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich definiert. In Abhängigkeit zum Wohnort sind Schulpflicht und Zugangsmöglichkeiten damit deutschlandweit uneinheitlich geregelt (vgl. BAMF, 2019). In der Konsequenz können sich daraus unterschiedliche Ansätze beim Übergangssystem ergeben. Bei der Beratung und Gestaltung der Bildungsangebote muss daher auch der regionale Aspekt berücksichtigt werden. Infrastrukturelle Besonderheiten (z. B. fehlende Mobilität in ländlichen Regionen) und unterschiedliche bildungspolitische Prioritäten ermöglichen nicht immer die Gewährleistung der Durchgängigkeit von Bildungsketten. Lücken in der Pass- und Anschlussfähigkeit von Instrumenten der Berufsorientierung müssen daher regional identifiziert und bearbeitet werden.

Schlussfolgerungen und Denkanstöße

Somit ist erkennbar, dass das hiesige Übergangssystem auch bei geflüchteten jungen Menschen zum Tragen kommen kann, bei weitem jedoch nicht die Komplexität der Herausforderungen auffängt. Neben weitergehenden Reformen braucht es Begleitstrukturen, die die Bandbreite dieser komplexen Lebenslagen aufgreifen und individuelle Angebote vorhalten. Dabei ist bedeutsam, junge Geflüchtete als Akteure ihrer eigenen Biographie zu betrachten und Werkzeuge bereitzuhalten, die die eigenständige Gestaltung unterstützen.

Spezifische Lebenslagen von Geflüchteten in pädagogischen Konzepten berücksichtigen

Es ist ratsam bei der Ausgestaltung der Bildungskonzepte im Übergangssystem die fluchtbedingte Ausgangslage der jungen Geflüchteten in den Blick zu nehmen. Dabei schafft die individuelle Unterstützung und Begleitung oftmals erst die Voraussetzung, um das Ausmaß der erschwerten Lebenslage von Geflüchteten zu kompensieren und so die Teilhabe an Bildung und Ausbildung zu ermöglichen. Neben den heterogenen Rahmenbedingungen in den verschiedenen Bundesländern bezüglich der Gestaltung der Bildungswege sowie der Zugänge zur Berufsvorbereitung kommt den Beruflichen Schulen bzw. anderen Anbietern eine besondere Verantwortung zu, eine fluchtsensible Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen. Einschlägige erziehungswissenschaftliche Arbeiten empfehlen, pädagogische Konzepte, die Gestaltung der Curricula sowie die Schulprogramme konsequent an den erschwerten Lebenslagen auszurichten und stabilisierende Begleitsysteme zu installieren. Dadurch sollen die jeweils aktuellen Lebenssituationen der jungen Geflüchteten im Unterricht thematisiert, ihre biografischen Erfahrungen einbezogen und ihre Problemlagen zum Gegenstand des reflexiven Lernens werden (Schroeder, 2018).

Fach- und Sprachlernen stärker miteinander verzahnen

Es ist unumgänglich, dass auch betriebliche Lernorte als Anknüpfungspunkte genutzt werden, um von Seiten der Lehrkräfte an beruflichen Schulen, der Ausbilder*innen in den Betrieben sowie des schulbegleitenden sozialpädagogischen Personals die Sprachförderung mit Berufsbezug und das fachliche Lernen zu unterstützen bzw. stärker zu verzahnen. Die Hamburger IQ-Fachstelle „Berufsbezogenes Deutsch“[4] propagiert das Integrierte Fach- und Sprachlernen (IFSL), weil dieser Ansatz die Chance auf eine zeitnahe kompetenzbasierte Integration in den Arbeitsmarkt erhöht und die Selbstwirksamkeit der Lernenden stärkt. In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Trennung durch vorrangig organisierte Sprachbildung und nachgeordnete berufliche Qualifizierung

4 Die IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (Träger: passage-hamburg gGmbH, Hamburg) engagiert sich im Rahmen des bundesweiten Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ) für die nachhaltige berufliche Weiterbildung und Integration von Migrantinnen und Migranten. Schwerpunkt ist die Stärkung berufsbezogener und kommunikativer Kompetenzen.

Integrationsprozesse in die Länge zieht und zur Demotivation führen kann (vgl. Laxczkowiak & Scheerer-Papp, 2018).

Bedeutsam ist auch das Instrument der Sprachbedarfsermittlung, das eingesetzt wird, um den objektiven Sprachbedarf aus der Perspektive der betrieblichen Akteure zu erheben und um mit den Förderangeboten daran anzuknüpfen. Dabei ist nicht nur die Fachsprache relevant; vielmehr stehen die kommunikativen Anforderungen im Vordergrund, die in der betrieblichen Arbeitswelt gestellt werden und die sich je nach Berufsfeld, Branche und Betrieb unterschiedlich gestalten (vgl. Weissenberg, 2012). Die Geflüchteten selbst können in dem Prozess aktiv werden, indem sie z. B. eine betriebliche Erkundungsaufgabe übernehmen. Fachspezifische kommunikative Lernaufgaben erhalten damit einen realen Bezug, indem sie aus den Betriebsabläufen und Arbeitsprozessen generiert werden. Die an der Arbeitspraxis geprägten fachlichen Unterweisungen können dann sowohl mit den fachtheoretischen als auch den sprachlich-kommunikativen Inhalten verbunden werden (vgl. Thinnes, 2018).

Zu dieser Empfehlung kommt auch die wissenschaftliche Expertise zum Programm „Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF)“[5], die vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegeben wurde (vgl. Settelmeyer et al., 2019). Darin wird die Notwendigkeit propagiert, die im Übergangssystem vorhandenen verschiedenen Lernorte in ein Gesamtkonzept der Sprachförderung einzubinden und dies auch durch einen programmübergreifenden gültigen Bildungsplan mit fachlichen und sprachlichen Lernzielen zu formalisieren sowie das Lehrpersonal entsprechend zu schulen (ebd.). Zur Lernbegleitung im Betrieb bietet sich zudem das Bielefelder Modell des Sprachcoachings an, das Betroffene nach ihren individuellen und beruflichen Bedarfen unterstützt.[6]

Angebote abstimmen und Vernetzung stärken

Aus der spezifischen Perspektive der Beratungs- und Bildungspraxis mit Geflüchteten zeigt sich, dass aufgrund der Zunahme von existierenden Programmen und Angeboten sich inzwischen eine Vielzahl und Vielfalt von Akteuren „auf dem Markt“ tummeln, um Geflüchtete zu betreuen, zu begleiten, zu unterrichten, zu coachen etc. Neben den Lehrkräften, dem für Sozialarbeit zuständigen Personal und den Betrieben, sind es die Sozialen Dienste in den Wohnunterkünften, Jugendhilfeeinrichtungen, die Ehrenamtlichen sowie die Jugendberufsagenturen und Anbieter zahlreicher Anschlussmaßnahmen. Dieses Feld wird oft als intransparent wahrgenommen. Hinzu kommt die Heterogenität regionaler Strukturen. Die Evaluation zu den Fördermaßnahmen der Initiative Bildungsketten kommt zu dem Schluss, dass eine der zentralen Herausforderungen sein wird, die Angebote weiter abzustimmen und Anschlüsse sicherzustellen, damit ein systematischer Einstieg in Ausbildung und Beruf besser gelingen kann. Wichtig sei es zudem, dass Maßnahmen zur Verfügung gestellt werden, um Geflüchtete auch im

5 Das Programm „Berufsorientierung für Flüchtlinge (BOF)“ wird seit 2016 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert, dabei werden nicht mehr schulpflichtige Geflüchtete in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten auf eine Ausbildung oder eine Einstiegsqualifizierung vorbereitet.

6 Zum Konzept der Arbeiterwohlfahrt in Bielefeld siehe auch www.sprunq.de

Verlauf ihres Berufslebens weiter zu unterstützen (vgl. BIBB, 2018). Besonders hervorgehoben wurde, dass die bisherigen Ansätze im Übergangsbereich nicht ausreichen und ein großes Potenzial für eine verstärkte Kooperation zwischen Bund, den Ländern und der Bundesagentur für Arbeit gesehen wird (vgl. BMBF, 2019). In diesem Kontext leisten die IvAF-Netzwerke mit ihrer spezifischen Expertise, ihrer heterogenen Partnerzusammensetzung und den implementierten Kooperationsbeziehungen einen wichtigen Beitrag.

Quellen

Paiva Lareiro, Cristina de (2019): Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Auswertung der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP), der integrierten IAB-SOEP-Migrationsstichprobe sowie der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. BAMF Kurzanalyse 2/2019.Nürnberg: BAMF.

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Maßnahmen der Länder zur Berufsorientierung und am Übergang Schule – Beruf für junge Geflüchtete. Auswertung einer Länderabfrage im Rahmen der Initiative Bildungsketten. Bonn.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Bildungskettenjournal 5/2019. Bonn.

Gag, Maren (2018): Transparenz – Partizipation – Parteilichkeit – Bildungsbegleitung und Schulsozialarbeit für junge Geflüchtete. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 155-181.

Gitschier, Lorenz (2017): Die prekäre soziale Lage junger Flüchtlinge – Eine strukturell bedingte Wirkungsgröße der extremen Belastungssituation. In: Gingelmayer, Stephan (Hrsg.) (2017): Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Weinheim: Beltz Verlag. S. 22-38.

Gottschalk, Franziska (2014): Übergänge gestalten. Junge Flüchtlinge an der Schwelle von der Schule in den Beruf. In: Gag, M. & Voges, F. (2014): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen in Ausbildung und Arbeit. Münster: Waxmann Verlag, S. 219-235.

Granato, Mona; Neises, Frank (Hrsg.) (2017): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Laxczkowiak, Jana; Scheerer-Papp, Johanna (2018): Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen. IFSL in der Praxis: Rahmenbedingungen, Lernformate, Strategien & Aktivitäten. Hamburg: IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, passage gGmbH.

Nationales thematisches IvAF-Netzwerk, Handlungsschwerpunkt IvAF der ESF-Integrationsrichtlinie Bund, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Profil und spezifische Expertise der Netzwerke im Handlungsschwerpunkt IvAF. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Verfügbar unter: https://www.esf.de/portal/SharedDocs/Publikationen/37927_ivaf_expertise.html [16.11.2018].

Schiefer, David (2017): Was wirklich wichtig ist: Einblicke in die Lebenssituationen von Flüchtlingen. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/de/news/was-fluechtlingen-wirklich-wichtig-ist [16.11.2018].

Schroeder, Joachim (2018): Von den Lebenslagen zum Schulprogramm – Schritte zu einer fluchtsensiblen Unterrichtsentwicklung. In: Ders. (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 215-239.

Settelmeyer, Anke; Münchhausen, Gesa; Schneider, Kerstin (2019): Integriertes Lernen von Sprache und Fach in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Geflüchteten. Wissenschaftliches Diskussionspapier Nr. 207. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster: Waxmann Verlag.

Thinnes, Maximilian (2018): (M)Eine Sprache: pädagogische (Selbst-)Entdeckung eines angehenden Lehrers in Sprachwelten der dualen Ausbildungsvorbereitung. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 131-154.

Weissenberg, Jens (2012): Sprachbedarfsermittlungen im berufsbezogenen Unterricht. Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis. Hamburg: passage gGmbH.

Autorinnen:

Maren Gag, Dipl. Sozialpädagogin, passage gGmbH, Hamburg. Seit 2002 Leitung mehrerer Netzwerkverbünde zur beruflichen Integration von Geflüchteten. Mitarbeit an empirischen Studien mit Fokus Flucht und Asyl zu transnationalen Bildungs- und Erwerbskarrieren, der Inklusionskraft beruflicher Beratungs- und Bildungssysteme am Übergang Schule-Beruf sowie zur Grundbildung. Seit Mai 2020 im Ruhestand.

Christiane Götze, Dipl.-Erziehungswissenschaftlerin, Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement gGmbH Thüringen. Seit 2008 Leitung mehrerer Netzwerkverbünde zur beruflichen Integration von Geflüchteten. Mehrere Fachvorträge und -beiträge zum Thema Junge Geflüchtete am Übergang Schule und Beruf.

Barbara Weiser

NACHHALTIGE ARBEITSMARKTINTEGRATION CONTRA AUFENTHALTSRECHTLICHE VORGABEN AM ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DEN BERUF

WIDERSPRÜCHE UND LÖSUNGSWEGE

Die Tätigkeit der mit ESF- und Bundesmitteln geförderten IvAF-Netzwerke,[7] die Asylsuchende, Geduldete und Schutzberechtigte in Arbeit, in Ausbildung und in den weiterführenden Schulbesuch vermitteln sollen, wird wesentlich durch die bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen bestimmt. Das im Sommer 2019 verabschiedete Migrationspaket hat zwar die sozialrechtlichen Regelungen zum Zugang zu Ausbildungsförderung durch die Arbeitsagenturen[8] sowie zu Deutschkursen teilweise verbessert,[9] die aufenthaltsrechtlichen Vorgaben aber gleichzeitig an vielen Stellen restriktiver gestaltet[10] und die Arbeitsverbote für Asylsuchende und Geduldete erheblich ausgeweitet.[11]

Vor diesem Hintergrund verfolgen die Mitarbeitenden in den IvAF-Projekten das Ziel, die Teilnehmenden dauerhaft in den Arbeitsmarkt zu integrieren, wofür die Einhaltung bestimmter Förderketten sinnvoll ist. Diese Förderketten sind aber mangels Zugang oft nicht konsistent nutzbar.[12] Außerdem kann die Sicherung des Aufenthalts bestimmte Schritte erforderlich machen, die im Widerspruch zur angestrebten dauerhaften Arbeitsmarktintegration sowie zur Wahrnehmung von Bildungs- und Teilhaberechten stehen.

Dieses Spannungsfeld wird im Folgenden anhand von drei Aspekten im Kontext der Ausbildung, des weiterführenden Schulbesuchs und der Beschäftigung in einem Arbeitsverhältnis näher beleuchtet.

1. SCHNELLE AUSBILDUNGS- ODER ARBEITSAUFNAHME VERSUS ADÄQUATE AUSBILDUNGSVORBEREITUNG

Wird eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung aufgenommen, besteht – wenn verschiedene Voraussetzungen erfüllt sind – ein Anspruch zwar nicht auf die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis,[13] aber zumindest auf die einer Ausbildungsdul-

7 Gefördert im Rahmen der Integrationsrichtlinie Bund, Handlungsschwerpunkt Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen (IvAF), siehe https://www.esf.de/portal/DE/Foerderperiode-2014-2020/ESF-Programme/bmas/2014-10-21-ESF-Integrationsrichtlinie-Bund.html.

8 Beispielsweise können Asylsuchende und Geduldete mit Arbeitsmarktzugang jetzt uneingeschränkt durch ausbildungsbegleitende Hilfen und den ausbildungsbegleitenden Teil der Assistierten Ausbildung gefördert werden (§§ 75; 130 SGB III).

9 Zu Einzelheiten bzgl. der Änderungen für Asylsuchende und Geduldete siehe Weiser „Das Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetz. Ein Paradigmenwechsel beim Zugang zu Ausbildungsförderung und zu Deutschkursen?“, Beilage zum Asylmagazin 8-9/2019, S. 37 ff.

10 § 47 AsylG; §§ 26 Abs. 3 S. 1 Nr. 2 und Abs. 4 S. 1 Nr. 2; 60b Abs. 5 S. 1; 60c AufenthG etc.

11 § 61 AsylG; §§ 60a Abs. 6 S. 1 Nr. 3; 60b Abs. 5 S. 2 AufenthG.

12 Beispielsweise können viele Asylsuchende und Geduldete keinen Integrationskurs und keine berufsbezogenen Deutschkurse besuchen (§§ 44 Abs. 4 S. 2; 45a Abs. 2 S. 3 AufenthG; § 4 Abs. 1 S. 2 DeuFöV).

13 Die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis wäre rechtssystematisch passender und würde eine größere Rechtssicherheit schaffen; vgl. auch Stellungnahme des Bundesrats zum Entwurf eines Integrationsgesetzes, BR- Drs. 18/8829 vom 20.06.2016, S. 22 f.

dung. Wird die Ausbildung abgebrochen, muss einmalig eine Duldung für maximal sechs Monate für die Suche nach einem anderen Ausbildungsplatz und anschließend eine weitere Ausbildungsduldung[14] erteilt werden.[15] Wird die Abschlussprüfung nicht bestanden und muss wiederholt werden, besteht ein Anspruch auf die Verlängerung der Ausbildungsduldung.[16]

Demgegenüber besteht in der Phase der Ausbildungsvorbereitung keine Möglichkeit der Aufenthaltssicherung. Auch bei Aufnahme einer Einstiegsqualifizierung soll eine sog. Ermessensduldung nur dann erteilt werden, wenn bereits ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen wurde.[17] Andere Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung wie berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, in deren Rahmen auch auf die Nachholung des Hauptschulabschlusses vorbereitet werden kann,[18] und der ausbildungsvorbereitende Teil der Assistierten Ausbildung[19] sowie die (berufsbezogenen) Deutschkurse und Angebote an den berufsbildenden Schulen[20] haben aber keinen Einfluss auf den Aufenthalt.

Damit hat die teilweise Öffnung der Ausbildungsförderung und der Deutschkurse keine aufenthaltsrechtliche Entsprechung gefunden, sodass weiterhin frühestens ab dem Abschluss eines Ausbildungsvertrages eine Sicherung des Aufenthalts möglich ist.

Das hat zur Folge, dass die bestehenden Möglichkeiten der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung vielfach nicht genutzt werden können. Teilnehmende nehmen daher entweder mangels ausreichender Vorkenntnisse keine Berufsausbildung auf, sondern beginnen ungelernt ein Arbeitsverhältnis, um ggf. eine Beschäftigungsduldung zu erhalten, oder sie führen ihre Ausbildung unter erheblich erschwerten Bedingungen durch.

Handlungsoptionen

Wie in der Stellungnahme des Bundesrats zum Migrationspaket vorgeschlagen,[21] sollte im Regelfall während des Besuchs von Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung eine Ermessensduldung erteilt werden. Da dies zu vermehrten Aufnahmen und auch Abschlüssen von qualifizierten Berufsausbildungen führen würde, könnte so auch die Zahl der Personen erhöht werden, die dem inländischen Arbeitsmarkt als Fachkräfte mit

14 § 60c AufenthG.

15 § 60c Abs. 6 S. 1 AufenthG.

16 § 21 Abs. 3 BBiG; BMI, Entwurf von Anwendungshinweisen zum Gesetz über Duldung bei Ausbildung und Beschäftigung, Nr. 60c.3.2.

17 Allgemeine Anwendungshinweise des Bundesministeriums des Innern zur Duldungserteilung nach § 60a Aufenthaltsgesetz vom 30.05.2017, S. 11.

18 § 53 SGB III.

19 § 130 Abs. 5 SGB III.

20 Vgl. Berufseinstiegsschule in Niedersachsen, Nds. Kultusministerium, Erlass vom 29.03.2019 „Berufliche Qualifizierung junger Flüchtlinge" siehe https://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2019/04/Erlass-MK-Vorgriff-BES-29-03-2019.pdf.

21 Vgl. Stellungnahme des Bundesrats zum Entwurf eines Gesetzes über Duldung bei Ausbildung und Beschäftigung, BR-Drs. 8/19(B) vom 15.02.2019, S. 3.

Berufsausbildung zur Verfügung stehen. Das Bestehen eines entsprechenden Bedarfs war die Grundlage für die Schaffung eines Fachkräfteeinwanderungsgesetzes.[22]

Auch nach Inkrafttreten des Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetzes bleiben viele Asylsuchende und Geduldete weiterhin von bestimmten Maßnahmen der Ausbildungsförderung und -vorbereitung ausgeschlossen.[23] Ab dem 01.08.2019 einreisende Asylsuchende dürfen ganz überwiegend weder einen Integrationskurs noch eine Maßnahme zur berufsbezogenen Deutschsprachförderung besuchen. Zudem fehlen für nicht mehr Schulpflichtige weiterhin adäquate Angebote zur Vorbereitung auf die Nachholung von Schulabschlüssen.[24] Eine Abschaffung der fortbestehenden Zugangsbarrieren verbunden mit der Schaffung kostenfreier Möglichkeiten zur Nachholung von Schulabschlüssen würde Ausbildungsaufnahmen und erfolgreiche Ausbildungsbeendigungen ebenfalls erheblich erleichtern.

2. AUFENTHALTSSICHERUNG VERSUS WEITERFÜHRENDER SCHULBESUCH

Wenn junge Asylsuchende und Geduldete in Deutschland einen Schulabschluss erworben haben oder mit einem anerkannten Schulabschluss eingereist sind und ihre Schullaufbahn fortsetzen oder ein Studium aufnehmen möchten, führt das ganz überwiegend nicht zu einer Sicherung des Aufenthalts. Lediglich wenn bei einem Studium aufgrund der bisherigen Studienleistungen ein erfolgreicher Abschluss in absehbarer Zeit zu erwarten ist oder wenn die Schulausbildung in wenigen Wochen abgeschlossen sein wird, kann eine Ermessensduldung erteilt werden.[25]

Daher wird vielfach eine Berufsausbildung vorgezogen, um so im Fall des negativen Ausgangs des Asylverfahrens einen Anspruch auf eine Ausbildungsduldung zu haben.

Außerdem kann bei Asylsuchenden die Wohnsitzauflage eine Studienaufnahme verhindern. Da sie in der Regel keinen Anspruch auf BAföG-Leistungen haben,[26] würden sie beim Beginn eines Studiums auf Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz angewiesen bleiben.[27] Damit könnten sie ihren Lebensunterhalt nicht selbst sichern,[28] was Voraussetzung für die Aufhebung der Wohnsitzauflage ist.[29]

22 Gesetzentwurf der Bundesregierung zu einem Fachkräfteeinwanderungsgesetz, BT-Drs. 19/8285 vom 13.03.2019, S. 2.

23 §§ 52 Abs. 2; 60 Abs. 3; 76 Abs. 6; 130 Abs. 2a SGB III.

24 Für nicht mehr Schulpflichtige gibt es kostenfreie Angebote der Bundesagentur für Arbeit zur Vorbereitung auf die Nachholung des Hauptschulabschlusses, die aber nur für bestimmte Personengruppen nutzbar sind, vgl. §§ 53 i.V. m. 52; 81 Abs. 3 i.V.m. Abs. 1 und 2 SGB III.

25 Allgemeine Anwendungshinweise des Bundesministeriums des Innern zur Duldungserteilung nach § 60a Aufenthaltsgesetz vom 30.05.2017, S. 7.

26 § 8 BAföG.

27 §§ 2 Abs. 1 S. 2 Nr. 2; 3 AsylbLG.

28 § 2 Abs. 3 AufenthG.

29 § 60 Abs. 1 AsylG.

Handlungsoptionen

Um die Aufnahme und den Abschluss einer schulischen Berufsausbildung, für die ein mittlerer Schulabschluss erforderlich ist (beispielsweise eine Krankenpflegeausbildung), und eines Studiums in Deutschland zu fördern, müsste eine Möglichkeit der Aufenthaltssicherung während des Besuchs einer weiterführenden Schule und während des Studiums geschaffen werden. Außerdem müsste die Wohnsitzauflage aufgehoben werden, wenn sie eine Studienaufnahme verhindert. So könnte mit bereits in Deutschland lebenden Menschen auch die Zahl der „akademischen Fachkräfte" erhöht werden.[30]

3. LEBENSUNTERHALTSSICHERUNG VERSUS DAUERHAFTE INTEGRATION IN ARBEIT

Die eigenständige Sicherung des Lebensunterhalts, also die vollständige oder überwiegende Deckung des eigenen Bedarfs ohne (ergänzend) Arbeitslosengeld II oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz zu erhalten,[31] ist vielfach eine der zentralen Voraussetzungen für die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis, einer Niederlassungserlaubnis sowie für den Erhalt einer Beschäftigungsduldung.[32] Etwa wenn die Schutzgewährung widerrufen werden sollte, ist die Lebensunterhaltssicherung wesentlich für den Fortbestand des Aufenthaltsrechts;[33] ohne sie gibt es oft keinen Familiennachzug.[34]

Diese Rahmenbedingungen bedeuten für viele Teilnehmende, dass eine sofortige Arbeitsaufnahme höchste Priorität hat und Arbeitsangebote beispielsweise von Zeitarbeitsfirmen unmittelbar angenommen werden.

Demgegenüber setzt eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt, die auch in Zeiten höherer Arbeitslosigkeit Bestand haben kann, bestimmte Kompetenzen voraus: Es müssen Deutschkenntnisse vorliegen und – wenn eine Berufsausbildung im Einzelfall nicht in Betracht kommt – Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vorhanden sein, die beispielsweise im Rahmen von Berufsvorbereitungsmaßnahmen,[35] Qualifizierungsmaßnahmen[36] oder durch eine berufliche Weiterbildung[37] erworben werden könnten. Ein Besuch von Deutschkursen oder von Maßnahmen neben einer vollzeitigen Beschäftigung – oft mit wechselnden oder ungünstigen Arbeitszeiten – ist meist schon praktisch nicht organisierbar und für den Einzelnen oft nicht leistbar. Außerdem stehen passgenaue Maßnahmen vor Ort häufig nicht zur Verfügung, oder es besteht wegen

30 Dieser Bedarf wurde durch das Fachkräfteeinwanderungsgesetz bestätigt.

31 Gesetzwurf der Bundesregierung zu einem Fachkräfteeinwanderungsgesetz, BT-Drs. 19/8285 vom 13.03.2019, S. 2.

32 §§ 5 Abs. 1 Nr. 1; 25b Abs. 1 S. 2 Nr. 3; 26 Abs. 3 S. 1 Nr. 3 und Abs. 4 S. 1 Nr. 5; 60d Abs. 1 S. 1 Nr. 4 AufenthG.

33 § 52 Abs. 1 S. 1 Nr. 4 AufenthG i.V.m. AVwV 52.1.4.3; 55.3.1.2; § 25 Abs. 4 S. 2 und Abs. 5 AufenthG.

34 § 27 Abs. 3 AufenthG.

35 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (§ 51 SGB III).

36 Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung (§ 45 SGB III).

37 § 81 SGB III.

des Aufenthaltspapiers kein Zugang, zum Beispiel zu Deutschkursen. Durch langfristige Arbeitsverbote kann die Beschäftigungsfähigkeit zusätzlich gemindert worden sein.

Das führt dazu, dass diese Teilnehmenden ihre Möglichkeiten nicht ausschöpfen können[38] und häufig eine körperlich belastende Arbeit zu relativ ungünstigen Bedingungen aufnehmen und diese auch sehr schnell wieder verlieren können.

Handlungsoptionen

Bereits jetzt wird bei der Erteilung einiger Aufenthaltserlaubnisse auf die Lebensunterhaltssicherung verzichtet, wenn die Antragstellenden eine Ausbildung oder ein Studium aufgenommen haben.[39] Dies müsste auch für die Teilnahme an Deutschkursen und an Berufsvorbereitungs- sowie Qualifizierungsmaßnahmen gelten und auf weitere Aufenthaltserlaubnisse ausgedehnt werden. Außerdem müssten diese Zeiten etwa bei der Beschäftigungsduldung wie Vorbeschäftigungszeiten behandelt werden. Außerdem müssten die erforderlichen Deutschkurse und Maßnahmen vor Ort vorhanden und zugänglich sein.

Seit dem 01.01.2019[40] können alle Arbeitnehmer*innen – unabhängig von Qualifikation, Lebensalter und Betriebsgröße – im Rahmen beruflicher Weiterbildung in bestehenden Beschäftigungsverhältnissen durch Übernahme der Weiterbildungskosten sowie durch Zuschüsse zum Arbeitsentgelt gefördert werden. Diese Möglichkeit müsste ausgeweitet und bekannter gemacht sowie die Implementierung in die Betriebe vereinfacht werden.

Fazit

Eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration setzt voraus, dass möglichst viele Personen durch eine Ausbildung oder ein Studium in die Lage versetzt werden, (hoch-)qualifizierte Tätigkeiten ausüben zu können. Hierzu müssen die erforderlichen Rahmenbedingungen durch Möglichkeiten der Aufenthaltssicherung und uneingeschränkten Zugang zu Förderinstrumenten und zu Deutschkursen geschaffen werden. Das Migrationspaket hat diese Rahmenbedingungen insgesamt nicht substantiell verbessert, sondern durch Ausweitung der Arbeitsverbote und die Restriktionen bei der Ausbildungsduldung weitere Hürden errichtet. Daher sind grundlegende Änderungen erforderlich, um dem in § 1 SGB I verankerten Auftrag für alle in Deutschland lebenden Menschen zu entsprechen, ein menschenwürdiges Dasein zu sichern, gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere auch für junge Menschen zu schaffen und den Erwerb des Lebensunterhalts durch eine frei gewählte Tätigkeit zu ermöglichen.

38 Demgegenüber hat der Vorstandschef der Bundesagentur für Arbeit, Detlef Scheele, gefordert: „Wir müssen in Deutschland das Erwerbspersonenpotenzial voll ausschöpfen." siehe https://www.zeit.de/news/2019-12/17/ba-chef-zuwanderung-loest-fachkraeftemangel-nicht-allein.

39 §§ 25a Abs. 1 S. 2; 25b Abs. 1 S. 3 Nr. 1 AufenthG.

40 Eingeführt durch das Qualifizierungschancengesetz, wodurch das Förderinstrument zur „Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen" (WeGebAU) zu einer umfassenden Förderung für alle Berufstätigen ausgeweitet wurde (§ 82 SGB III).

Autorin:

Dr. Barbara Weiser ist Juristin und arbeitet als Referentin für Sozialrecht beim Caritasverband für die Diözese Osnabrück e.V., unter anderem in dem IvAF-Projekt Netzwerk Integration Netwin 3.

TEIL IIA

BEOBACHTUNGEN, ANALYSEN, HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN – EINBLICKE IN DIE ARBEIT DER IVAF-NETZWERKE: PRAXISEBENE

Juliane Kemnitz & Gudrun Keifl

STRUKTURELLE PROBLEMLAGEN BEIM ZUGANG ZU ALLGEMEINBILDENDER SCHULISCHER BILDUNG VON JUNGEN GEFLÜCHTETEN UND LÖSUNGSANSÄTZE – BEISPIEL THÜRINGEN

Fluchtmigration und daraus resultierende „neue" Schüler*innen waren bis 2014 in der öffentlichen Wahrnehmung und der bildungspolitischen Debatte Thüringens ein Randthema. 2011 betrug der Anteil an Schüler*innen nichtdeutscher Herkunft 1,4 % an der Gesamtschüler*innenzahl (vgl. Schmerbauch/Seidel, 2011).

Das Thüringer Schulsystem öffnete 2005 den Zugang für geflüchtete Kinder und Jugendliche während des Asylverfahrens oder mit Duldung. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es ein „Schulantragsrecht", d. h. auf Antrag der Eltern durften die Kinder die Schule besuchen – eine Schulpflicht bestand nicht. Ergänzend zur Aufnahme der Schulpflicht für Kinder und Jugendliche im Asylverfahren oder mit Duldung wurde eine Verwaltungsvorschrift erlassen. Nachdem die Verwaltungsvorschrift am 31.07.2010 außer Kraft trat, erhielten die Thüringer Schulen im Juli 2012 eine „Fachliche Empfehlung zum Schulbesuch und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen".

Der hohe Zugang von Schüler*innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache und Fluchterfahrung traf das Thüringer Schulsystem weitestgehend unvorbereitet, woraus zahlreiche Handlungsfelder erwuchsen. 2018 betrug der Anteil von Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache an der Gesamtschüler*innenzahl 7,1 % (TMBJS Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2019). In Thüringen dauert gemäß §19 Thüringer Schulgesetz (Thür-SchulG) die allgemeine Schulpflicht zehn Schulbesuchsjahre. Die in den Schulen und Beratungsstellen häufig auftauchende Frage in den Jahren 2015 bis 2019 ist die Auslegung dieser Regelung für die Schüler*innen mit unterbrochenen Bildungsbiografien aufgrund ihrer Flucht, der Unmöglichkeit des Schulbesuchs in ihren Herkunftsländern oder fehlender Nachweise über ihren tatsächlichen Schulbesuch.

Das Thüringer Bildungsministerium wies die Schulen an, regelmäßig von einer dem Alter angemessenen Schullaufbahn auszugehen:

„Bei allen Geburtsdaten im Zeitraum vom 1. Januar bis zum 1. August ist von einer Erfüllung der Schulpflicht auszugehen. Bei einem Geburtsdatum im Zeitraum vom 2. August bis zum 31. Dezember ist vom Vorliegen der Schulpflicht für das laufende Schuljahr auszugehen." (TMBJS, 2016)

Für eine 16-jährige Geflüchtete, welche vor drei Monaten in Thüringen eingereist ist, gilt die Schulpflicht als erfüllt, falls sie **vor** dem 1. August des laufenden Jahres 16 Jahre alt geworden ist, unabhängig von ihren tatsächlich besuchten Schulbesuchsjahren.

Diese Auslegung des Thüringer Schulgesetzes ist bis heute zwischen Unterstützungsstrukturen, Schulen und Schulverwaltung umstritten.

ALLES NUR EINZELFÄLLE?

Zahlreiche Multiplikator*innen und Ratsuchende wandten sich auf der Suche nach Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung für über 16-Jährige ohne Nachweis von Schulabschlüssen an die Beratungsstellen des BLEIB*dran*-Netzwerkes. Im Februar und März 2017 sowie im Juli und August 2018 führte daher der am Netzwerk beteiligte Flüchtlingsrat Thüringen e.V. eine Abfrage zu Bildungszugängen für geflüchtete Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den Thüringer Landkreisen durch. Ziel war es, einen umfassenden Einblick in die Thüringer Bildungspraxis für geflüchtete Kinder und Jugendliche zu erhalten. Dies war aufgrund mangelnder bzw. nicht öffentlich zugänglicher Erhebungen und Zahlen notwendig, um einen fundierten Beitrag zum aktuellen politischen Diskurs beim Thema Bildungszugänge für Geflüchtete leisten zu können. Die Abfrage erfolgte via E-Mail und beruhte auf freiwilligen Rückmeldungen durch Beratungsstellen, Jugendhilfeeinrichtungen, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Behörden sowie Vormündern und Vormundinnen.

Die Ergebnisse der Befragung überraschten nicht und verweisen mehrheitlich auf die besondere Situation junger Geflüchteter über 16 Jahren und junger geflüchteter Erwachsener bis zum 27. Lebensjahr. Es wurde deutlich, dass diese Personengruppe in umfassender Weise strukturell aus dem Thüringer Schulsystem ausgegrenzt ist. Grund dafür ist eine restriktive Auslegung der Schulpflicht, wodurch geflüchteten Jugendlichen über 16 Jahren der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen verschlossen wurde. Zudem ist der Zugang zu Angeboten für junge Geflüchtete an Berufsschulen durch das Bildungsministerium stark eingeschränkt und es mangelte allerorts an Kapazitäten zur Aufnahme.

Ein dramatisches Bild zeichneten die Befragten von der Situation geflüchteter Jugendlicher, die eine Regelschule besuchen und im Laufe des Schuljahres ihr 16. Lebensjahr erreichten. So berichtete eine befragte Person:

„Ich möchte drei Beispiele nennen: M. hat in Syrien 6 Jahre die Schule besucht und dann 2 Jahre hier. Er hat sie im letzten Jahr ohne Abschluss verlassen (Schulpflicht erfüllt). Die Schule hatte ihn für BVJ-S[41] *angemeldet. Eine Antwort hatte er nicht erhalten. Eine Nachfrage ergab, dass er an 7. Stelle der Warteliste stand, also ohne Aussicht für ein Nachrücken. Wir vereinbarten ein Gespräch bei der Berufsberatung. Er wurde stattdessen in einen Integrationskurs delegiert. E. wurde wegen Vollendung der Schulpflicht aus dem lfd. Schuljahr rausgenommen, weil ein Abschluss nicht erreichbar ist. Er befindet sich in einem Integrationskurs. H. ist noch in der Schule, hat sich gemobbt gefühlt. Sie nimmt nur noch am DaZ*[42]*-*

41 Berufsvorbereitungsjahr-Sprache

42 Deutsch als Zweitsprache

Kurs teil und hat im Mai ihre Schulpflicht erfüllt ohne Abschluss. Ich weiß auch, dass jemand im Jahr mit seinem 16. Geburtstag rausgenommen wurde, weil wohl absehbar war, dass er den Abschluss nicht schafft. So hat man sicher gedacht, Zeit zu sparen." (Flüchtlingsrat Thüringen, 2017, S. 5).

Die Rückmeldungen auf die Umfrage zeigten, dass Schüler*innen Ende des Schuljahres 2015/16 häufig ohne Erklärung die Schule verlassen mussten bzw. ins BVJ-S[43] umgesetzt wurden.

Zusätzlich verschärft wurde die Situation dadurch, dass aufgrund eines Schreibens des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport mit dem Titel „Berufsvorbereitungsjahr für Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache" vom 10.08.2016 vielerorts nur Jugendliche in das BVJ-S aufgenommen wurden, die bereits über das Sprachniveau A2 des europäischen Referenzrahmens verfügten. Dies bedeutete eine weitere Verzögerung für das Erlangen eines Schulabschlusses für die jungen Menschen, da sie zuerst einen Sprachkurs besuchen mussten, um das notwendige Sprachniveau zu erreichen.

Dies führt auch dazu, dass junge geflüchtete Erwachsene kaum die Möglichkeit haben einen Schulabschluss nachzuholen. Es mangelt an schulischen Angeboten und zukunftsfähigen Konzepten. Vieles hängt von Zufall und Glück des Einzelnen ab, bspw. ob die jungen Menschen auf ihrem Weg aufgeschlossenen Schulleitungen, engagierten Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen begegnen oder erreichbare Angebote und Unterstützungsstrukturen vorfinden. Junge Geflüchtete, die kein „Glück" hatten, blieben unter den aktuellen Bedingungen in Thüringen dauerhaft von schulischer Bildung ausgeschlossen.

Eine zweite Bildungsumfrage 2018 zeigte ähnliche Ergebnisse wie in 2017. Auch die Online-Umfrage (vgl. Karpenstein/Klaus, 2019) des Bundesfachverbandes unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (BumF) zeichnete ein dramatisches Bild der Unterversorgung mit Bildungsangeboten für über 16-jährige Geflüchtete.

BILDUNGSPOLITIK IN BEWEGUNG

Die Ergebnisse der Bildungsumfragen brachte der Flüchtlingsrat Thüringen aus seiner Position als Projektpartner des IvAF-Netzwerkes in den parallel stattfindenden Anhörungsprozess zur Weiterentwicklung des Thüringer Schulgesetzes ein. Eine starke Stimme für das Recht auf Bildung stellten zudem die Integrationsbeauftragte des Freistaates Thüringen sowie die bildungs- bzw. migrationspolitischen Sprecher*innen der Regierungsfraktionen dar. Im Thüringer Integrationskonzept 2018 wurden

43 Das Berufsvorbereitungsjahr Sprache (BVJ-S) ist eine Berufsvorbereitung speziell für Migrant*innen mit dem Schwerpunkt des Spracherwerbs. Das BVJ-S bereitet auf den Besuch des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) vor und umfasst in der Regel 12 Monate. Die Umsetzung erfolgt in den Thüringer Berufsschulen.

dementsprechend zahlreiche Ziele und Maßnahmen in der Bildungspolitik identifiziert und festgehalten.

Als Sofortmaßnahme für die beschriebenen Probleme wurde bereits 2017 das Landesprogramm „Start Bildung" initiiert. Die Träger der Erwachsenenbildung führen seitdem landesweit Kurse durch mit dem Ziel, den Übergang in das BVJ oder BVJ-S bzw. in die Ausbildung vorzubereiten. Mit dem Inkrafttreten des weiterentwickelten Thüringer Schulgesetzes 2020 sollen diese Kurse als Bildungsgänge an den Berufsschulen etabliert werden. Weiterhin wurde die Auslegung der Schulpflicht neu definiert. Bezugspunkt sollen ab dem Schuljahr 2020/21 die tatsächlich besuchten Schulbesuchsjahre sein.

Diese Regelungen im Thüringer Schulgesetz sind sehr erfreulich, auch wenn sie im ersten Schritt keinen Schulabschluss ermöglichen. Der nächste Schritt sollte das Ziel sein, auch über den Hauptschulabschluss hinausgehende Schulabschlüsse zu erreichen. Notwendig wäre dafür u. a. die tatsächliche Anerkennung der Herkunftssprache als Fremdsprache und die Möglichkeit diese durch Prüfungen anerkennen zu lassen. Theoretisch sieht die Schulordnung diese Möglichkeit vor, in der Praxis scheitert es an Fachlehrer*innen und Prüfungsmöglichkeiten in den entsprechenden Sprachen. Das Thüringer Integrationskonzept, getragen durch die Thüringer Landesregierung, sieht als Ziel vor:

„Allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist der Erwerb eines Schulabschlusses zu ermöglichen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für einen Zugang zu beruflicher Qualifikation und damit zum Arbeitsmarkt. Ein Schulabschluss stellt somit einen entscheidenden Faktor für die gesellschaftliche Integration dar. Insbesondere über 16-Jährige, die in ihrer Kindheit keine lückenlose Schulbildung erwerben und keinen Schulabschluss erlangen konnten, ist durch besondere Bildungsangebote ihre Anschlussfähigkeit für eine Teilnahme an den Regelangeboten zu ermöglichen." (Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz, 2017, S. 40)

Aufgabe der IvAF-Netzwerke und der Beratungsstrukturen vor Ort wird es weiterhin sein, auf die bestehenden Stolpersteine beständig hinzuweisen und in die bildungspolitische Diskussion einzubringen. IvAF kann dies erreichen, indem Bildungsketten durch eigene Angebote überbrückt werden, vor Ort immer wieder auf den Bedarf an Grundbildung für junge Geflüchtete hingewiesen und die Zusammenarbeit mit den Berufsschulen gestärkt wird.

Autorinnen:

Juliane Kemnitz, Dipl. Sozialarbeiterin, Flüchtlingsrat Thüringen e.V., Seit 2011 Beratung von geflüchteten Menschen und deren Unterstützer*innen zu aufenthalts- und sozialrechtlichen Fragen insbesondere rund um den Zugang zu (Aus)Bildung und Arbeit bei prekärem Aufenthaltsstatus. Seit 2015 im Rahmen des IvAF-Netzwerkes „BLEIB*dran*

Berufliche Perspektiven für Flüchtlinge in Thüringen“, zuvor im Projekt „to arrange“, Lehrbeauftragte der Fachhochschule Erfurt zu „Diversity und Migration“.

Gudrun Keifl, Politikwissenschaften, Friedens- und Konfliktforschung (M.A.) sowie Sozialarbeiterin (B.A)., KiK e.V. Schulsozialarbeiterin an einer Regelschule in Erfurt für geflüchtete und migrantische Jugendliche, 2015-2018 Stellungnahmen und Fachvorträge zur Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen für den Flüchtlingsrat Thüringen e.V.

Quellen

Flüchtlingsrat Thüringen (2017): Bildungszugänge für geflüchtete Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Thüringen, Erfurt.

Karpenstein, Johanna/Klaus, Tobias (2019): Die Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland. Auswertung der Online-Umfrage 2018, Berlin, S. 60 ff., https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2019/05/2019_05_20_auswertung-bumf-online-umfrage-2018.pdf [abgerufen am 20.09.2019].

Seidel, Mandy/ Schmerbauch, Antje (2011) Migration und berufliche Integration in Thüringen- eine Situationsbestimmung 2011, Erfurt, https://integration-migration-thueringen.de/fachdienst/download/studie.pdf [abgerufen am 20.09.2019].

TMBJS Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2019): www.schulstatistik-thueringen.de/pdf/Statistikplakat_A3_De.pdf (abgerufen am 19.09 2019).

TMBJS Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016): FAQ zur Schulpflicht und Aufnahme von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache, https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/migration/faq_schulpflicht_migration.pdf [abgerufen am 19.09.2019].

TMMJV Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz (2017) Das Thüringer Integrationskonzept für ein gutes Miteinander, Erfurt.

Lennart Scholz

DAS NACHHOLEN UND DER ERWERB VON SCHULABSCHLÜSSEN IN BERLIN

„Ich kam in die neue Klasse, in der sie die ganze Zeit über Flüchtlinge lesen und sie reden über Krieg, über den Kosovo und was passiert ist […] Jede Stunde musste ich weinen und rausgehen, und das war zu viel für mich. Und dann dachte ich: ‚Ich muss jetzt weiterkämpfen, egal, was sie sagen, die wollen mich nicht hier haben, aber wenn ich hier bin, dann bleib ich doch hier!'" (Autor*innenkollektiv „Jugendliche Ohne Grenzen" 2018: S. 52)[44]

EINLEITUNG

Schulische Bildung ist ein wesentlicher Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe. Ohne Schulabschluss fällt die Integration in Berufsausbildung äußerst schwer – das zeigt bspw. der Berufsbildungsbericht: weniger als 4 % aller Auszubildenden hatten 2016 keinen Schulabschluss (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2018). Zudem haben junge Menschen verständlicherweise oft andere Bildungsziele als das schnellstmögliche Erreichen einer (nieder-qualifizierten) Berufsausbildung. Sie möchten das Abitur erwerben, studieren und einen akademischen Beruf ergreifen. Für diese Ziele ist der Erwerb schulischer Abschlüsse zwingende Voraussetzung. Der Beitrag möchte die Möglichkeiten und Barrieren für geflüchtete Menschen beleuchten, in Berlin (höher) qualifizierende Schulabschlüsse zu erwerben. Dabei soll die rechtliche Lage und das Bildungsangebot ebenso darstellt werden wie die Maßnahmen, welche durch das Berliner Netzwerk für Bleiberecht bridge und hier insbesondere durch das am Projektverbund beteiligte Beratungs- und Betreuungszentrum für junge Flüchtlinge und Migrant*innen (BBZ/KommMit e.V.) unternommen werden, offene Bedarfe zu decken.

SCHULPFLICHT UND ZUGANG ZUR REGELSCHULE

Die Möglichkeit für Jugendliche, in Berlin reibungslos einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben, hängt maßgeblich davon ab, ob eine Integration in das Regelschulsystem gelingt oder nicht. Die in Berlin bestehende zehnjährige allgemeine Schulbesuchspflicht wird durch den Besuch einer Grundschule und einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule erfüllt (vgl. § 42 Abs. 4 SchulG, Berlin). Nach dem Besuch einer sogenannten Willkommens-Klasse (WiKo), welche auf den Unterricht in der Regelklasse vorbereiten, erfolgt je nach Schule und Alter des Schülers die Beschulung auf

44 Dieses Zitat aus dem Buch „Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation" eines Autor*innenkollektivs des bundesweiten Zusammenschlusses geflüchteter Menschen JOG mag vielleicht das auszudrücken, was dieser Artikel nicht einfängt: den konkreten Schmerz und die Gewalt, die es auch bedeutet, in Deutschland als geflüchteter Jugendlicher anzukommen, die Erfahrungen von Rassismus, von Ausgrenzung, aber eben auch den Widerstand gegen all dies. Die Rolle der Sozialen Arbeit (und mithin meine als Autor dieses Artikels) ist v.a. in Kontext von Flucht und Migration eine hochambivalente, in dem sie sowohl Grenzen verschiebt als auch im vielleicht noch größerem Maß Grenzen verwaltet und nachzeichnet (vgl. etwa Scheer 2016). Dies bitte ich, bei der Lektüre dieses Beitrags mit zu bedenken.

einer allgemeinbildenden Schule in einer Regelklasse. Wird die Schulpflicht jedoch von den Schulbehörden als beendet angesehen und besitzt die Person keinen in Deutschland erworbenen oder anerkannten schulischen Abschluss, wird sie an die beruflichen Schulen bzw. Oberstufenzentren (OSZ)[45] verwiesen. Im Idealfall soll hier innerhalb eines Jahres die WiKo durchlaufen und anschließend ein sogenannter berufsvorbereitender Lehrgang besucht werden. Diese berufsvorbereitenden Lehrgänge, BQL (berufsqualifizierender Lehrgang) und IBA (Integrierte Berufsausbildung)[46], wurden ursprünglich für Schüler*innen eingerichtet, die nach Vollendung der Schulpflicht auf den allgemeinbildenden Schulen keinen Abschluss nachweisen konnten. Die Teilnehmer*innen werden innerhalb eines Jahres auf die Aufnahme einer Ausbildung vorbereitet und erhalten die Möglichkeit, einen Schulabschluss zu absolvieren.

Gerade dieser Zugangsweg trifft für einen großen Teil der Zielgruppe zu. Die Schulpflicht gilt in Deutschland für alle Kinder und Jugendliche (unabhängig von Herkunft und Aufenthaltsstatus). Ihre Erfüllung bemisst sich in Berlin nicht nach dem Alter der Person, sondern der tatsächlichen Anzahl von Schulbesuchsjahren. Allerdings wird in Folge der Migrationsbewegungen seit 2015 in Berlin bei neu eingereisten Jugendlichen, die über sechzehn Jahre alt sind, pauschal die Erfüllung der Schulpflicht angenommen, und sie werden in den Zuständigkeitsbereich der beruflichen Schulen verwiesen (vgl. Flüchtlingsrat Berlin e.V., 2017).

Fraglos existiert hier für junge Erwachsene eine unkomplizierte Möglichkeit, jenseits vom Angebot des sogenannten Zweiten Bildungsweges, einen Schulabschluss zu erwerben. Ferner ist zu beobachten, dass zahlreiche OSZ enorme Anstrengungen unternommen haben, sich vermehrt den spezifischen Bedarfen geflüchteter Menschen anzunehmen. Kritik gilt es dennoch zu üben. Denn diese beruflichen Angebote der Berufsschulen gehen an vielen bildungsorientierten jungen Geflüchteten vorbei. Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen stellt der Lehrinhalt eine berufsfeldspezifische Engführung dar. Im Vordergrund steht die berufspraktische Vorbereitung auf einen Ausbildungsberuf und nicht die Fortführung einer (höher) qualifizierenden Bildungskarriere. Eine Fortführung der Schullaufbahn nach Abschluss des einjährigen Lehrgangs ist nicht ohne weiteres möglich, da hierzu häufig Schulen gewechselt und uneinheitliche Bewerbungsprozesse durchlaufen werden müssen. Ferner ist das Angebot an Schulplätzen in den berufsvorbereitenden Lehrgängen weit geringer als die Nachfrage. Die Folge ist, dass viele geflüchtete Schüler*innen nach Abschluss der Willkommensklassen (WiKo) an bundes- oder landesfinanzierte Sprachkurse sowie das Programm „Anschluss +“ verwiesen werden, wodurch ihre schulische Laufbahn zwangsläufig unterbrochen wird. All dies läuft dem Anspruch einer „Stadtgesellschaft

45 In Berlin sind Berufliche Gymnasien, Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen und Fachschulen i.d.R. zu sogenannten OSZ zusammengefasst. Als weitere Voraussetzung für die Aufnahme an den OSZ gilt, dass die Person nicht älter als 25 Jahre alt ist. Für die über 25-jährigen verbleiben die Angebote des zweiten Bildungsweges sowie die Absolvierung der zweimal jährlich stattfindenden Nicht-Schüler*innenprüfung. Für diese bieten auch viele freie Träger Vorbereitungskurse an.

46 Seit dem Schuljahr 2019/20 ist das Angebot der BQL in das der IBA übergegangen, sodass fortan nur noch IBA-Lehrgänge existieren. Der Einfachheit halber wird im Folgenden nicht weiter differenziert und lediglich von berufsvorbereitenden Lehrgängen die Rede sein.

der Vielfalt", wie es der Berliner Senat in seinem „Gesamtkonzept zur Partizipation und Integration Geflüchteter" (2018) formuliert, entgegen: Anstelle des Grundsatz[es] der Integration und Mitgestaltung von Anfang an" (ebd., S. 1) wird auf Parallelstrukturen zurückgegriffen.

MASSNAHMEN DES BERLINER NETZWERKES FÜR BLEIBERECHT BRIDGE

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für uns schwerpunktmäßig drei Tätigkeitsfelder:

1. Übergangsmanagement durch Beratung und Vermittlung in weiterführende Schulformen

Ein wesentliches Tätigkeitsfeld für uns ist es, junge Menschen im Übergang von einem Bildungsangebot zum anderen und in der Fortsetzung ihrer Bildungskarriere zu unterstützen.

Im engen Austausch mit den OSZ und den Regelschulen begleitet das BBZ Bewerbungs- und Anmeldeprozesse, sodass Schüler*innen das Schulangebot finden, welches am besten zu ihren Bildungszielen passt. Hierbei wird den spezifischen Lebenslagen und damit verknüpften Bedarfen junger geflüchteter Menschen Rechnung getragen. In enger Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen der „Fachstelle für Kinder und Jugendliche" im Berliner Netzwerk für besonders schutzbedürftige Flüchtlinge (BNS) unterstützen wir Jugendliche mit ihren Erziehungs- und Sorgeberechtigten, bei denen eine erfüllte Schulpflicht fälschlicherweise angenommen wird und die einen Besuch der Regelschule wünschen.

2. Nachhilfe-Angebote

Insbesondere das Angebot der WiKo, die sich in erster Linie auf die Vermittlung von Deutschkenntnissen konzentrieren und für die keine einheitlichen fachspezifischen Curricula existieren, kann unserer Erfahrung nach häufig nicht die spezifischen Bedarfe einer sehr heterogenen Schüler*innenschaft decken. Im BBZ bieten wir daher verschiedene Nachhilfe-Formate in den Hauptfächern Mathe, Deutsch und Englisch an. Bedarfsorientiert wird hier in Kleingruppen für Schüler*innen sowohl der WiKo als auch der Regelklassen Unterstützung geleistet. Darüber hinaus bieten wir mit mehrjähriger Erfahrung sogenannte Sommerschulen an, welche einen reibungslosen Übergang von einer Schulform in die Nächste erleichtern.

3. Lobbyarbeit

Die dargestellte Situation zeigt, dass der Erwerb schulischer Abschlüsse immer wieder auch an strukturellen Barrieren scheitert und problematische Parallelstrukturen einer „migrationsgesellschaftlichen Öffnung" (vgl. Mecheril, 2013) der Bildungsinstitutionen vorgezogen werden. Wichtiger Bestandteil unserer Arbeit ist daher, im Interesse unserer Zielgruppe auf strukturelle Verbesserungen hinzuwirken. Im Sinne eines

Professionsverständnisses Sozialer Arbeit, welches fachpolitische Lobbyarbeit als Teil ihrer Aufgabe begreift, suchen wir im engen Austausch mit Akteuren wie dem Flüchtlingsrat Berlin e.V. den Dialog mit Verantwortlichen in Politik und Verwaltung.

Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die Veränderung des Verfahrens der Berliner Ausländerbehörde mit Schüler*innen der berufsvorbereitenden Lehrgänge. Während in Berlin der Besuch des letzten Schuljahres einer allgemeinbildenden Schule Grundlage für eine Ermessensduldung (geregelt in § 60a Abs. 2 Satz 3 AufenthG) ist, fehlte solch eine Regelung für die OSZ lange Zeit. In der Folge – so die Erfahrungen von bridge – wurden Schüler*innen im Asylverfahren oder mit Duldung teilweise in Berufsausbildungen gedrängt, um die sogenannte „Ausbildungsduldung" (§ 60a Abs. 2 Satz 4) zu erhalten. Hierunter litt eine nachhaltige Schulbildung. Nicht zuletzt durch das Engagement von bridge und eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Berliner Verwaltung ist seit Kurzem auch der Besuch eines berufsvorbereitenden Lehrganges Grundlage für die Ermessensduldung.[47]

Fazit

Schulbildung und das Erreichen schulischer Abschlüsse ist ein zentraler Baustein für die selbstbestimmte Zukunftsgestaltung junger Menschen. Damit hiervon auch geflüchtete Menschen in gleicher Weise profitieren können, bedarf es Unterstützungsangebote, die die spezifischen Bedarfe junger geflüchteter Menschen ernst nehmen, und einen Abbau von Barrieren für den Zugang zum regulären Bildungsangebot. Um diese nachhaltigen Verbesserungen zu erreichen, ist nicht nur die Unterstützung und Beratung im Einzelfall gefordert, sondern auch fachpolitische Lobbyarbeit, die strukturelle Missstände in den Blick nimmt.

Quellen

Berliner Senat (2018): Gesamtkonzept zur Integration und Partizipation Geflüchteter. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn.

Flüchtlingsrat Berlin e.V. (Hrsg.) (2017): POSITIONSPAPIER des Arbeitskreis Junge Flüchtlinge des Flüchtlingsrats Berlin e.V. Berlin.

Jugendliche ohne Grenzen, Autor*innenkollektiv (2018): Zwischen Barrieren, Träumen und Selbstorganisation. Erfahrungen junger Geflüchteter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mecheril, Paul (2013). Von der interkulturellen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung – rassismuskritische Perspektiven. Vortrag auf dem Symposium des pädagogischen Instituts in München. München.

Scherr, Albert (2016): Sozialstaat, Soziale Arbeit und die Grenzen der Hilfe. In: Albert Scherr und Gökçen Yüksel (Hg.): Flucht, Sozialstaat und Soziale Arbeit. Lahnstein: Verlag Neue Praxis (Neue Praxis Sonderheft, 13), S. 9–20.

47 Vergleiche Verfahrenshinweise der Ausländerbehörde Berlin, abrufbar unter https://www.berlin.de/labo/willkommen-in-berlin/service/downloads/artikel.274377.php

Autor:

Lennart Scholz, BA Soziale Arbeit, Student des Masters Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik an der Alice Salomon Hochschule, Berlin. Von 2017 bis 2019 Sozialarbeiter beim Beratungs- und Betreuungszentrum für junge Flüchtlinge und Migrant*innen (BBZ), in Trägerschaft von KommMit e.V. im Projektverbund „bridge - Berliner Netzwerk für Bleiberecht“.

Eric Müller & Lena Turowski

SEITENEINSTEIGERKLASSEN VERNETZT: STÄRKUNG VON GEFLÜCHTETEN SCHÜLER*INNEN AN DEN SCHNITTSTELLEN VON STARREM ASYLRECHT, BILDUNGSCHANCEN UND DEN HERAUSFORDERUNGEN DER JUGEND

PROBLEMAUFRISS

Jugendliche Neuzuwander*innen unterliegen in Nordrhein-Westfalen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs der Schulpflicht (§ 38 SchulG NRW). Der Zugang dieser Gruppe zur schulischen Bildung erfolgt in Köln nach Anmeldung über das Kommunale Integrationszentrum als Teil des Amtes für Integration und Vielfalt der Stadt Köln. Sofern unzureichende Deutschkenntnisse für eine Regelbeschulung vorliegen, wird ein Platz in einer Seiteneinsteigerklasse (auch Internationale Förderklasse genannt) zugewiesen.

Die Schüler*innen dieser Klassen müssen sich insbesondere der Herausforderung stellen, Berufsperspektiven und Bildungsmöglichkeiten immer unter Berücksichtigung ihrer aufenthaltsrechtlichen Situation zu wählen. Hinzu kommt, dass die Schüler*innen sich mit einer in der Regel für sie ungewohnten Schulkultur konfrontiert sehen. Diese zeichnet sich durch ein hohes Maß an Eigenverantwortung, ein im Vergleich zu den Herkunftsländern oftmals weniger hierarchisch geprägtes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und eine ausgeprägte Heterogenität der Anschlussperspektiven aus. Gleichzeitig kann das System Schule kaum eigene Ressourcen und Räume zur Bearbeitung auftretender Irritationen vorhalten, die aus einem allgemein ungewohnten Lebensumfeld resultieren. Die Schule erwartet jedoch im selben Maße wie bei Bildungsinländern*innen Leistungsfähigkeit und die Generierung von Bildungsabschlüssen. Neben der Aneignung von Lerntechniken, die der Besuch des neuen und ungewohnten Schulsystems erfordert, werden die Schüler*innen der Seiteneinsteigerklassen gefordert, sich in interkultureller Kompetenz zu üben sowie sich eine Fähigkeit anzueignen, mit widersprüchlichen und mehrdeutigen Situationen umgehen zu können, wie sie in Begegnungen von Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten häufig auftreten können. Denn sie sind tagtäglich im Kontakt mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, mit unterschiedlichen Sprachen und Weltanschauungen.

Für in ihren Kernfamilien lebende Schüler*innen, stellt sich überdies oftmals verstärkt die Anforderung kultureller Aushandlungsprozesse. Denn sie müssen insbesondere zwischen den divergierenden Erwartungen von Aufnahmegesellschaft und Herkunftsfamilie bzgl. Schulbesuch und beruflicher Perspektive agieren.

Fast immer gibt es bei den Schüler*innen den Wunsch, verstärkt in Kontakt mit Einheimischen zu kommen. Stattdessen finden sich diese Jugendlichen in einer Klasse wieder, die ausschließlich aus Neuzugewanderten besteht. Es ist im besten Falle möglich, dass diese Separierung einen geschützten Rahmen für die Phase der Ankunft ermöglicht.

Soziale und gesellschaftliche Teilhabe kann im Rahmen der Schule als einem letztlich direktiven und konstruierten System nur mit gezielter sozialpädagogischer Intervention erfolgen.

Es ist weiter zu berücksichtigen, dass die Zielgruppe neben den Herausforderungen der Sprach- und Schulintegration mit Fragen der Adoleszenz beschäftigt ist. So fordert der Übergang vom Kindes- ins Erwachsenenalter Jugendliche heraus, sich in Abgrenzung von Erwachsenen und in Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen eine neue Identität zu bilden. Themen wie Freundschaft, Liebesbeziehungen, Politik oder Werte stehen dabei im Mittelpunkt. Oftmals ist die Bearbeitung dieser Fragen die Voraussetzung für eine schulische und berufliche Integration. Da die meisten Schüler*innen in Seiteneinsteigerklassen in ihren Jugendjahren migrierten, konnten diese Fragen aber oftmals nicht in ausreichendem Maße bearbeitet bzw. müssen vor dem Hintergrund des Wertesystems der Aufnahmegesellschaft einer Überprüfung unterzogen werden.

Die Phase der Akkulturation nach erfolgter Migration kann seelisch extrem belastend sein, bei Fluchterfahrung verstärkt sich dieser Effekt zusätzlich. Vor diesem Hintergrund sei auf die vom Sozialpsychiater Wielant Machleidt beschriebene Metapher von der „kulturellen Adoleszenz" verwiesen, welche „von der Hypothese aus[geht], dass die Krisen der Adoleszenz in vielfacher Hinsicht den Krisen gleichen, die die Migrationsprozesse auslösen. Es besteht eine Analogie zwischen den Entwicklungsleistungen die Migranten und die Adoleszenten bei der Integration in die Kultur bzw. Aufnahmekultur erbringen müssen" (Machleidt, 2007, S. 9). In der Annahme der Richtigkeit dieses Vergleiches, wird die Bedeutung von Angeboten zur Bearbeitung der Fragestellungen und Herausforderungen der Adoleszenz gerade in Seiteneinsteigerklassen für 16- bis 18-Jährige deutlich. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeitgleich mit einer doppelten Adoleszenz beschäftigt sind: dem Übergang ins Erwachsensein und der Verortung in neuen kulturellen Kontexten.

Für alle beschriebenen Herausforderungen und Fragen gibt es ausdifferenzierte Beratungs- und Unterstützungsangebote in Köln, welche teilweise auch von unseren Teilnehmer*innen aktiv genutzt werden. Diese Angebote zeichnen sich aber fast ausschließlich durch eine Komm-Struktur aus. In einer Seiteneinsteigerklasse sind alle

Schüler*innen in verschiedener Ausprägung mit den oben beschriebenen Herausforderungen konfrontiert. Allein zur Schaffung einer Arbeitsfähigkeit, die es jede/m/r Schüler*in ermöglicht, den Weg einer gelingenden schulischen und beruflichen Integration zu gehen, sollten die flucht- und migrationsspezifischen Herausforderungen in den Schulen proaktiv benannt werden und angemessen Raum zur Auseinandersetzung finden können.

LÖSUNGSANSATZ IN KÖLN

Das Projekt „Seiteneinsteigerklassen vernetzt" arbeitet seit 2016 in fünf Berufskollegs in Köln. Insgesamt hat die JWK gGmbH – Jugendwerk Köln eine über 10-jährige Erfahrung mit aufsuchenden pädagogischen Projekten in allen Schulformen. Allen Schulprojekten gemeinsam ist ein systemischer Arbeitsansatz in der Einzelfallhilfe sowie in den Klassenverbänden. Die Mitarbeiter*innen von „Seiteneinsteigerklassen vernetzt" arbeiten ausschließlich aufsuchend in den kooperierenden Berufskollegs. Die Schulen stellen unseren Mitarbeiter*innen einen Raum zur Verfügung und viele unserer Angebote können parallel zum regulären Unterricht stattfinden. Diese An- und Einbindung in die schulischen Abläufe werden jeweils mit einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung fixiert. Unser Projekt wird vor Ort in Kooperation mit den jeweiligen Klassen- und Bildungsgangleitungen sowie den Schulsozialarbeiter*innen ausgestaltet. Im System des jeweiligen Berufskollegs setzen sich die Mitarbeitenden bewusst für unsere Zielgruppe ein. Dies bedeutet innerhalb des kollegialen Netzwerkes der Schule sensibilisierend und aktivierend einzuwirken – insbesondere zu Fragen der interkulturellen Kompetenz, aufenthaltsrechtlicher Aspekte und daraus möglicherweise resultierender psychosozialer Faktoren. Die Rückmeldungen der Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen der Berufskollegs zeigen uns, dass dies als hilfreich und gleichwohl als herausfordernd empfunden und angenommen wird.

Den Schüler*innen bieten wir ein Klassentraining innerhalb des regulären Unterrichts an. Inhalte des in der Regel wöchentlichen Trainings sind Selbstreflexion zu Stärken und Fähigkeiten, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Berufswahlorientierung und Bewerbungstraining. Ergänzt wird dies durch modulare Blockangebote für die gesamte Klasse. Besonders erfolgreich ist dabei unser dreitägiges „Gender Modul", das die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, Abgleich von Wertevorstellungen und sexualpädagogische Elemente in den Blick nimmt. In der Reflexion unseres Projektes durch die Schüler*innen nimmt das „Gender Modul" immer eine herausgehobene Stellung ein. Es wird deutlich, dass es bei den Schüler*innen Selbstsicherheit und Vergewisserung fördert und sie sich dadurch auch im Bereich der Berufsorientierung offen in zwangsläufig neue Interaktionsfelder begeben.

Die Angebote im Klassenverband dienen auch als Möglichkeit des Beziehungsaufbaus zu den Schüler*innen. Ein Einstieg in das Angebot des Einzelcoachings kann dadurch

gefördert werden. Das Coaching nimmt quantitativ den größten Raum der Arbeit in den Schulen ein. Dabei wird gemeinsam mit geflüchteten Schüler*innen gezielt an Fragen ihrer Anschlussperspektiven gearbeitet. Dies geschieht unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lebensumstände und insbesondere der aufenthaltsrechtlichen Situation, wobei auch das IvAF-Teilprojekt „Standort" der Flüchtlingsberatung der Diakonie Köln einen unverzichtbaren Beitrag leistet. Durch die verlässliche Präsenz vor Ort in der Schule können wir gewährleisten auch Schüler*innen zu erreichen, die den Weg in ein höherschwelliges Angebot nicht ohne Begleitung finden.

Neben diesen offenen Zugangsmöglichkeiten für die Zielgruppe ergibt sich durch den umfassenden aufsuchenden Ansatz die Möglichkeit zur Kriseninterventionen in der Rolle der Einzelfallberater*in sowie der interkulturellen Sensibilisierung des Systems Schule in akuten Situationen.

REFLEXION

Wir erleben das in der JWK seit vielen Jahren in Schulprojekten bewährte aufsuchende Format aus der Kombination von Klassentrainings- und Kleingruppenangeboten sowie des einzelfallbezogenen Coachings auch an den Berufskollegs und für die Zielgruppe der Geflüchteten als sehr wirksam. Neben den positiven Rückmeldungen der beteiligten Fachkräfte in den Schulen und im Netzwerk bestätigen auch die Anschlussperspektiven der Teilnehmenden den Projektansatz. So konnte bisher für alle Schüler*innen der begleiteten Klassen ein passgenauer schulischer bzw. beruflicher Anschluss ermöglicht werden. Dazu bedarf es selbstverständlich auch eines funktionierenden Netzwerkes aus externen Kooperationspartnern wie der Berufsberatung der Agentur für Arbeit und diversen Fachberatungsstellen, die beispielsweise Bewerber*innen und ausbildende Unternehmen zusammenbringen oder kleinen und mittleren Unternehmen beratend zur Seite stehen, wenn sie neu Zugewanderte in Ausbildung nehmen möchten.

Bedarfsmeldungen der Schüler*innen zeigen deutlich, dass Coaching bei ungesicherter aufenthaltsrechtlicher Perspektive und insbesondere bei allein migrierten Jugendlichen am meisten gebraucht wird. Das spiegelt sich auch in unserer Fokussierung mit diesem Angebot auf Geflüchtete in Abgrenzung zu EU-Bürger*innen und Drittstaatsangehörige wider.

Innerhalb der Coachings gilt es, eine große Bandbreite von Zielsetzungen zu bearbeiten. Die Inhalte der Coachingprozesse orientieren sich an den bisherigen Bildungserfahrungen der Schüler*innen. Beispielsweise haben Schüler*innen mit Alphabetisierungsbedarf andere Ziele als schulerfahrene Teilnehmer*innen. Darüber hinaus beeinflussen die aufenthaltsrechtliche, familiäre und gesundheitliche Situation die Beratung. Wenn Jugendliche studieren möchten, gilt es, diesen Wunsch in Relation zu möglichen gesundheitlichen Belastungen oder aufenthaltsrechtlichen Einschränkungen zu setzen.

Vorausgesetzt die Schüler*innen sind zur Zusammenarbeit bereit, kann eine Beratung nur in enger Abstimmung und Abgrenzung zu den vorhandenen Angeboten von Schulsozialarbeit gelingen. Dabei hat die asylrechtliche und interkulturelle Expertise unserer Mitarbeiter*innen einen großen Stellenwert, die in der langfristigen Begleitung von Schüler*innen zum Tragen kommt. Da das Angebot an Schulsozialarbeit variiert, muss an jedem Standort fortlaufend die Kooperation ausgehandelt werden.

Grundsätzlich ist es uns aufgrund der Angebotsausrichtung der JWK mit dem Fokus auf den Übergang von der Schule ins Berufsleben mit Werkstattjahr, Jugendwerkstatt, handlungsorientierten Sprachangeboten und ausbildungsbegleitenden Hilfen möglich, einzelfallbezogen passgenaue Förderketten für einen Teil der Schüler*innen herzustellen. Mit der Jugendwerkstatt der JWK besteht eine fest vereinbarte Kooperation für die regelmäßige Nutzung zweier Plätze zur Ausbildungsvorbereitung einzelner Teilnehmer*innen. Hierüber gelingt es auch immer wieder, passende Anschlussperspektiven, bzw. einen regulären Übergang in die Jugendwerkstatt oder je nach beruflichen Interessen auch in andere Jugendwerkstätten in Köln zu vermitteln.

DENKANSTOSS

Wir konnten das Projekt „Seiteneinsteigerklassen vernetzt“ seit 2016 knapp einem Drittel der geflüchteten Neuzuwander*innen in den kooperierenden Kölner Berufskollegs anbieten. Auch wenn in diesem Zeitraum die Angebotsstruktur sich insgesamt erweitert hat, erleben wir weiterhin eine Vielzahl von unbeantworteten Bedarfsmeldungen in Köln, was sich in Anfragen von Berufskollegs und im Kontakt mit dem Kommunalen Integrationszentrum zeigt. Die Einrichtung von Sprechstunden in Schulen durch Fachberatungsstellen scheint dabei nicht ausreichend. Ein verlässliches aufsuchendes Angebot ist regelhaft von Nöten, wenn die neu zugewanderten Schüler*innen die Herausforderungen im Übergang ins Erwachsenenalter und dem Zurechtfinden in neuen kulturellen Kontexten meistern wollen, um in der Schule Leistung erbringen zu können. Auch wenn Schulen teilweise unsicher sind, sich anfangs in dieser Form zu öffnen: Unsere Erfahrung zeigt, dass schnell der Mehrwert für alle Beteiligten spürbar wird und neu zugewanderte Schüler*innen damit ihre berufliche Zukunft gestalten können.

Quellen

Machleidt, Wielant (2007): „Migration, Kultur und seelische Gesundheit“, unter: https://www.lptw.de/archiv/vortrag/2007/Machleidt-Wielant-Migration-Kultur-und-seelische-Gesundheit-Lindauer-Psychotherapiewochen2007.pdf (abgerufen am 13.09.2019).

Autor*innen:

Eric Müller, Dipl. Sozialwissenschaftler, JWK gGmbH – Jugendwerk Köln. Seit 2019 Leitung mehrerer Schulprojekte, zuvor seit 2003 in der Migrationsberatung und als Einrichtungsleitung von Unterkünften für Geflüchtete tätig. Mehrere Fachvorträge und Lehraufträge zum Thema Jugendliche Neuzuwanderer am Übergang Schule und Beruf sowie Flüchtlingsberatung.

Lena Turowski, M.A. International Development Studies, JWK gGmbH – Jugendwerk Köln. Seit 2016 pädagogische Mitarbeiterin im Schulprojekt zur beruflichen Integration von geflüchteten Jugendlichen. Langjährige ehrenamtliche Mitarbeit in einer Willkommensinitiative.

Gregor Bell, Joachim Denis, Ines Rudolph-Rödler

VON INDIVIDUELLEN EINZELFALLLÖSUNGEN ZUM MODELLSTANDORT IN RHEINLAND-PFALZ

AUSGANGSSITUATION IN RHEINLAND-PFALZ:

Die Schulbesuchspflicht und damit auch das Schulbesuchsrecht sind geregelt im Schulgesetz von Rheinland-Pfalz und werden zusätzlich konkretisiert durch entsprechende Verordnungen.

Nach § 56 Abs. 2 SchulG besteht die Schulpflicht „für Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern und sich ohne ihre Eltern in Rheinland-Pfalz aufhaltende Kinder und Jugendliche, die einen Asylantrag gestellt haben, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und solange ihr Aufenthalt gestattet ist. Für ausreisepflichtige Kinder und Jugendliche besteht die Pflicht zum Schulbesuch bis zur Erfüllung ihrer Ausreisepflicht." Im § 7 SchulG ist die Dauer des Schulbesuches festgelegt: „Die Schule ist nach näheren Bestimmungen dieses Gesetzes in der Regel für die Dauer von zwölf Schuljahren zu besuchen." In der Handreichung für die Berufsvorbereitungsschule und Sprachförderung (BVJ-S) „Neu zugewanderte Jugendliche in der Berufsbildenden Schule" wird die Schulpflicht weiter konkretisiert. Demnach „…besuchen Kinder in der Regel die Schule ab dem sechsten Lebensjahr. Bei einer Schulpflichtdauer von 12 Jahren endet demnach die Schulpflicht in der Regel mit dem Erreichen des 18. Lebensjahres." (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, 2016, S. 3) Für Geflüchtete führt diese enge Auslegung häufig dazu, dass die Berufsreife nicht erreicht werden kann. Mangels struktureller Vorgaben wurde die Beschulung von über 18-Jährigen dem Ermessen der jeweiligen Schuldirektor*innen überlassen und führte zu einer bunten Vielfalt der Auslegung der Vorschriften in Rheinland-Pfalz. Geflüchtete, die beispielsweise im Alter von 15 Jahren nach Deutschland kamen und kriegs- und fluchtbedingt länger nicht mehr beschult wurden, sind schulpflichtig und werden ihrem Alter entsprechend in die 8. oder 9. Klasse eingestuft. Die Schüler*innen erhalten, sofern eine DaZ-Kraft eingestellt werden kann, acht bis zehn Stunden Sprachunterricht. Darüber hinaus nehmen sie zeitweilig am Regelunterricht teil. Die Unterrichtsstundenanzahl reicht aber kaum für einen auskömmlichen Spracherwerb (A2) aus. Die Schüler*innen erhalten dann oftmals Bewertungen mit dem Hinweis „nicht" oder „kaum feststellbar", so dass sie mit dem Ende der 9. Klasse aus der Realschule plus ohne Abschluss ausgeschult werden. Haben sie zwischenzeitlich das 18. Lebensjahr erreicht, sind sie nicht mehr schulpflichtig. Ein regelhafter Zugang zu den berufsbildenden Schulen und somit ein Nachholen der Berufsreife bleibt der beschriebenen Gruppe damit oftmals verwehrt.

Für schulpflichtige Schüler*innen an den berufsbildenden Schulen wurde der Bedarf erkannt. Sie besuchen ein „BVJ-Sprache“ (BVJ-S):

„Wenn schulorganisatorisch keine Möglichkeit besteht, Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse einer Regelklasse in einer Schulform der berufsbildenden Schule zuzuweisen, sollte in Absprache mit der Schulaufsicht ein BVJ-S eingerichtet werden“. Dabei steht im Vordergrund „…die deutsche Sprache bis zum Niveau B1 zu erlernen und die neue Kultur kennen zu lernen. Darüber hinaus sollen allgemeinbildende und berufsorientierende Kompetenzen erworben werden.“ (ebd., S.10)

DIE SITUATION IN KOBLENZ

Der Caritasverband Koblenz e.V., als Projektverantwortlicher des IvAF-Netzwerkes FAiR (Flüchtlinge und Asylsuchende integriert in die Region), konnte beim Start des Projektes 2015 schon auf eine langjährige Kooperation der Fachdienste mit den verschiedenen Schulen in Koblenz zurückblicken. Dieses bereits gebildete Vertrauen erleichterte die Arbeit sehr als 2015 nun vermehrt Fälle von jungen Menschen mit Fluchthintergrund an das IvAF-Netzwerk FAiR herangetragen wurden, die dringend noch einer Beschulung bedurften, aber das 18. Lebensjahr schon vollendet hatten. Es stellte sich heraus, dass eine große Gruppe junger Geflüchteter kriegs- und fluchtbedingt in den Herkunftsländern keine ausreichende Schulbildung erhalten hat und somit großen Bedarf hatte Schulbildung nachzuholen und/oder aufzufrischen.

Speziell mit der Carl-Benz-Schule, einer berufsbildenden Schule mit dem Schwerpunkt Technik unterhielt der Migrationsdienst des Caritasverbandes Koblenz bereits eine langjährige Kooperation, allerdings war die Zusammenarbeit zuvor einzelfallorientiert und nicht systematisch angelegt. Mit dem Projektstart des IvAF-Netzwerkes FAiR konnte die beschriebene Kooperation wesentlich intensiviert und ausgebaut werden. Die Julius-Wegeler-Schule konnte als weiterer Kooperationspartner gewonnen werden und in der Folge wurden in Kooperation mit den berufsbildenden Schulen die nachfolgend näher beschriebenen Angebote für nicht mehr schulpflichtige Schüler geschaffen.

KOBLENZER MODELL

Im Schuljahr 2016/2017 war der Anteil von über 18-jährigen Schüler*innen bereits stark angestiegen, so dass im Herbst 2016 dem Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz die aktuelle Entwicklung und der Bedarf aufgezeigt wurde. In der Folge entstand in der Carl-Benz-Schule mit Beginn des Schuljahres 2017/2018 in Kooperation mit dem IvAF-Projekt FAiR eines von damals drei Modellstandorten in Rheinland-Pfalz zur Erprobung der Beschulung von über 18-jährigen Schüler*innen mit Fluchthintergrund. Die Beschulung erfolgte an zwei Schultagen pro Woche mit je sechs Unterrichtseinheiten. Im gleichen Umfang wurde eine berufsbezogene Sprachförderung

seitens des Projektes FAiR durchgeführt. Ergänzt wurde das Schulangebot durch eine sozialpädagogische Einzelfallhilfe und Gruppenangebote. Wöchentlich wurde eine offene Sprechstunde in der Schule angeboten, um die Schüler*innen bei der beruflichen Orientierung und Eingliederung zu begleiten. Interkulturelle Schulungen zur Vorbereitung auf das Berufsleben in Deutschland rundeten das Angebot ab. Mit dem beschriebenen Angebot konnten bisher 63 Schüler*innen in drei Schuljahren erreicht und auf das Berufsleben vorbereitet werden.

BVJ PFLEGE/GESUNDHEIT UND BVJ ERNÄHRUNG/HAUSWIRTSCHAFT

In der Julius-Wegeler-Schule wird seit dem Schuljahr 2018/2019 für junge geflüchtete Menschen und Migrant*innen ein Bildungsgang Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) mit den berufsbezogenen Schwerpunkten Pflege/Gesundheit und Ernährung/Hauswirtschaft angeboten.

Im Schuljahr 2019/2020 können in dem einjährigen BVJ Pflege/Gesundheit und Ernährung/Hauswirtschaft 34 Schüler*innen den Abschluss der Berufsreife mit einem B1-Sprachniveau erlangen. Voraussetzung zur Aufnahme ist neben dem A2-Sprachniveau ein Alter bis 25 Jahre. Zusätzlich erhalten die jungen geflüchteten Menschen und Migrant*innen neben dem Fachunterricht auch Deutsch als Zweitsprache.

Die Besonderheit des Bildungsgangs BVJ Pflege/Gesundheit liegt darin, dass sie eine Voraussetzung zur Ausbildung als Altenpflegehelfer*in sein kann. Die Schüler*innen müssen dafür zusätzlich ein Praktikum in einer Pflegeeinrichtung bis zu acht Wochen (davon drei Wochen in den Ferien) absolvieren. Die Voraussetzung zur Aufnahme als Altenpflegehelfer*in ist am Ende des Bildungsganges das Bestehen eines Kolloquiums.

Im Übergang von der Schule zur Ausbildung ist es wichtig, junge geflüchtete Menschen und Migranten zu stärken. Der Caritasverband Koblenz e.V. bietet hier seit dem Schuljahr 2018/2019 das Modellprojekt „Betreuung zur Integration junger Migrantinnen und Migranten im Berufsvorbereitungsjahr“ an, welches seitens des Ministeriums für Familien, Frauen, Jugend, Integration und Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz (MFFJIV) gefördert wird. Eine pädagogische Fachkraft mit interkultureller Kompetenz unterstützt unter anderem die jungen geflüchteten Menschen und Migrant*innen bei der Suche von Praktikumsstellen oder bei kulturellen Herausforderungen und Konflikten.

FAZIT

Zum Projektverbund FAiR gehören u. a. die Agentur für Arbeit Koblenz-Mayen, die Jobcenter Mayen-Koblenz und Koblenz, die Handwerks- und Industrie- und Handelskammer Koblenz und die beiden genannten berufsbildenden Schulen. Alle beteiligten Institutionen heben den Bedarf einer Beschulung von über 18-Jährigen mit Fluchthintergrund hervor, um eine nachhaltige Integration gewährleisten zu können. Seitens der

Carl-Benz-Schule wird berichtet, dass sich in den Ausbildungsklassen derzeit 105 Geflüchtete befinden. Aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und fehlender Berufsreife ist zu befürchten, dass viele der Schüler*innen den Abschluss nicht schaffen bzw. die Ausbildung abbrechen werden. Da die Defizite zum Teil so groß sind, ist zu erwarten, dass Nachhilfeangebote, die parallel zur Ausbildung stattfinden, dies nicht kompensieren können. Die beschriebenen Modelle, die wir in Kooperation mit den Schulen anbieten, konnten dies nur zum Teil kompensieren, da die Kapazitäten der Angebote nicht für alle Personen ausreichen, eine flächendeckende, strukturierte Zuweisung nicht vorgesehen war und die Modelle erst nach Aufnahme der Ausbildung eingerichtet wurden.

Es besteht Einigkeit zwischen den genannten Institutionen, dass Angebote zum Erwerb der Berufsreife oder zumindest ein „Auffrischen" der Bildungskenntnisse vor Eintritt in eine Ausbildung erfolgen sollte(n). Aufgrund der bekannten Altersstruktur von Geflüchteten sollte deshalb ein flächendeckendes Beschulungsangebot von über 18-Jährigen mit Fluchthintergrund in den berufsbildenden Schulen geschaffen werden. Schule ist ein idealer Ort der Bildung und gleichzeitig der Integration. An den Berufsschulen kommen täglich mehrere hundert Schüler*innen unterschiedlichen Alters sowie mit unterschiedlichen Nationalitäten und Religionszugehörigkeiten zusammen. Hier können junge Geflüchtete mit anderen jungen Menschen in Kontakt kommen, lernen die Berufsschule als Ort des Lernens kennen und haben die Möglichkeit sich durch die Zusammenarbeit mit FAiR weiter für ihre Zukunftsplanung beraten zu lassen.

Quellen

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2016): Neu Zugewanderte Jugendliche in der berufsbildenden Schule. Handreichung für BVJ-S und Sprachförderung. Stand: 12.09.2016, https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Materialien/Dokumente/Materialiendatenbank_des_PL/Berufsvorbereitungsjahr/Berufsvorbereitungsjahr_Sprachfoerderung/19_09_16_HR_Neu_zugewanderte_Jugendliche_in_der_BBS.pdf (abgerufen am 10.09.2019).

Autor*innen:

Joachim Denis, Studiendirektor und Bereichsleiter für Berufsorientierung an der Carl-Benz Schule Koblenz. Zuständig für das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsvorbereitungsjahr Sprache, die Berufsfachschule 1 und bis 2019 verantwortlich für die Umsetzung des Koblenzer Modells innerhalb des FAiR Projektes. Gestaltung und Durchführung von Workshops und Fachvorträgen zu den Themen: Geflüchtete beim Übergang Schule - Schule und Schule - Beruf. Sprachliche Defizite während der Ausbildung erkennen und verringern.

Ines Rudolph-Rödler, Studiendirektorin und Bereichsleiterin an der Julius-Wegeler Schule Koblenz. Zuständig unter anderem für das Berufsvorbereitungsjahr Sprache, Pflege/Gesundheit und Ernährung/Hauswirtschaft für geflüchtete Menschen und

jungen Migrant*innen. Mitarbeit in Netzwerkverbänden für geflüchtete Menschen und junge Migrant*innen. Gestaltung und Durchführung von Workshops und Fachvorträgen zu den Themen: Geflüchtete Menschen und jungen Migrant*innen beim Übergang Schule - Schule und Schule - Beruf unterstützen und begleiten.

Gregor Bell, Dipl. Sozialpädagoge, Caritasverband Koblenz e.V., Koblenz. Seit 2005 Leitung und Durchführung verschiedenster arbeitsintegrativer Projekte. Leitung des Migrationsdienst des Caritasverband Koblenz e.V., verschiedenste Fachvorträge und -beiträge zum Thema Arbeitsintegration von Geflüchteten.

Florian Eichenmüller & Michael Hagel

AUSBILDUNGSCOACHING FÜR JUNGE GEFLÜCHTETE

HERAUSFORDERUNGEN FÜR JUNGE GEFLÜCHTETE BEI DER BERUFSORIENTIERUNG

Geflüchtete, die erst kurze Zeit in Deutschland sind, haben meist nur geringe Kenntnisse über das System der Berufsausbildung (vgl. Woellert et al., 2016, S. 13). Daneben gibt es für sie teilweise erhebliche ausländerrechtliche Hürden zu meistern, um eine Ausbildung bzw. Arbeit aufnehmen zu dürfen (BLEIB*dran*, 2019). Einige haben in ihrer Heimat oder auf der Flucht traumatisierende Erfahrungen gemacht, für deren Bearbeitung sie auf professionelle Hilfe angewiesen sind (Flory, 2017, S. 12f). Für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) endet die Jugendhilfe häufig in einem Lebensabschnitt, der für alle Jugendlichen von den vielen Umbrüchen und Unsicherheiten des Erwachsenwerdens geprägt ist (vgl. González Méndez de Vigo et al., 2017, S. 9).

Darüber hinaus sind die Zugänge zum Spracherwerb für viele der Geflüchteten nur sehr begrenzt. Die stichtagsabhängige Öffnung des Leistungsanspruchs bzgl. des Sprachkurszugangs mit der Gesetzesänderung zum 01.08.2019 für Geflüchtete ohne „gute Bleibeperspektive" ist zu begrüßen. Aus dem Beratungsalltag ist jedoch erkennbar, dass es allein mit einer formellen Öffnung des Leistungsanspruchs nicht getan ist, die noch dazu befristet ist und perspektivisch wieder zu einem Ausschluss vieler betroffener Personen führt.

In diesem Beitrag beschreiben wir den Umgang mit diesen Herausforderungen im Spiegel der Praxis zweier IvAF-Netzwerke in Dortmund (APP: Arbeit – Potentiale – Perspektiven für Flüchtlinge) und Erfurt (BLEIB*dran*. Berufliche Perspektiven für Flüchtlinge in Thüringen). Die Projektverbünde bezwecken einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf oder in eine Ausbildung vornehmlich für Geflüchtete, deren Aufenthaltsstatus noch ungeklärt ist bzw. deren Asylantrag abgelehnt wurde.

ERFAHRUNGEN UND LÖSUNGSANSÄTZE

Aufenthaltsrechtliche Klärung

Sobald die Geflüchteten in den Projekten Rat suchen, wird ihre aufenthaltsrechtliche Situation geklärt. Bei Geduldeten ist die Erteilung einer Ausbildungsduldung an die Erfüllung der Mitwirkungspflichten zur Identitätsklärung gekoppelt (§ 60c Abs. 2 Nr. 3).

Für die Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis nach erfolgreicher Ausbildung (§ 18a AufenthG) oder einer Aufenthaltserlaubnis für gut integrierte Jugendliche (§ 25a Abs. 1 AufenthG) ist die Erfüllung der Passpflicht Voraussetzung (§ 5 AufenthG). Viele Geflüchtete kommen ohne Identitätsnachweise nach Deutschland, teilweise waren sie nie im Besitz entsprechender Dokumente.

Manche Geduldete haben die Sorge, durch das Ausschöpfen vorhandener Beschaffungsmöglichkeiten und die Vorlage entsprechender Papiere eher ihre eigene Abschiebung zu ermöglichen, als die Voraussetzungen für die Erteilung einer Ausbildungsduldung zu erfüllen. Für Berater*innen stellt es eine enorme Herausforderung dar, das nötige Vertrauen aufzubauen, damit Jugendliche im Falle der Erfüllung aller sonstigen Erteilungsvoraussetzungen die nötigen Nachweise beschaffen. Durch die im „Gesetz über Duldung bei Ausbildung und Beschäftigung" eingeführten Voraussetzungen der dreimonatigen Vorduldungszeit sowie der Verpflichtung zur Identitätsklärung innerhalb der ersten sechs Monate für Personen, die nach Inkrafttreten des Gesetzes nach Deutschland einreisen, wird dieses Dilemma nochmals an Bedeutung gewinnen.[48]

Neben intensiven Gesprächen, in denen (auch durch Kontakt zu anderen Betroffenen) die Möglichkeiten und Chancen einer erfolgreichen Identitätsklärung und die negativen Folgen der Nichtmitwirkung verdeutlicht werden, ist hier teilweise therapeutische Unterstützung nötig (siehe unter Abschnitt „Psychosoziale Unterstützung"). Bei rechtlichen Fragen werden kooperierende Fachanwälte sowie die „migrationsrechtliche Legal Clinic" der FH Dortmund hinzugezogen. In Thüringen steht der Flüchtlingsrat bei aufenthaltsrechtlichen Fragen zur Verfügung.

Sprach- und Ausbildungsförderung

Viele der Geflüchteten hatten im Vorfeld der zum 1. August 2019 in Kraft getretenen gesetzlichen Änderungen zur Sprach- und Ausbildungsförderung (Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetz) nur begrenzten oder keinen Zugang zu sprachlichen Angeboten bzw. zur Ausbildungsförderung (vgl. Voigt, 2017). Für Geflüchtete ohne „gute Bleibeperspektive" stand bis dahin nur ein begrenztes Angebot zur Verfügung, beispielsweise in Form der Thüringer Landesprogramme „Start Deutsch" bis zum Zielniveau B1 (vgl. VHS Thüringen, o. D.) und „Start Bildung".

Geflüchtete, die nach dem 1. August 2019 nach Deutschland eingereist sind, wird diese Öffnung aber nicht zugutekommen, d. h. sie haben weiterhin keinen Zugang zu bundesfinanzierten Sprachangeboten. Insbesondere hier zeigt sich, wie wichtig eigene Landesprogramme trotz der gesetzlichen Öffnung des Sprachkursangebots auch weiterhin sein werden.

Häufig wird der Unterricht in Anlehnung einer Vermittlung der Sprache für Muttersprachler*innen abgehalten. Darüber hinaus lassen die skalierten

48 Vgl. Gesetz über Duldung bei Ausbildung und Beschäftigung Bundesgesetzblatt vom 8. Juli 2019, BGBl. 2019 I, 1022.

Prüfungsergebnisse oft nur wenig Aussage über den tatsächlichen berufspraktischen Sprachstand zu. Eine Möglichkeit, die Sprachvermittlung zu verbessern, könnte über das Modell des Integrierten Fach- und Sprachlernens gelingen (vgl. Laxczkowiak/ Scheerer-Papp, 2018). Eine gute sprachliche Betreuung durch eine Fachkraft, die sowohl die fachlichen Inhalte im individuellen Unterricht als auch in Zusammenarbeit mit Multiplikatoren (Berufsschule, Ausbildungsanleiter) vermittelt, kann Ausbildungsabbrüchen bzw. Missverständnissen am Arbeitsplatz vorbeugen.

Die Herausforderung zeigt sich auch bei den ausbildungsbegleitenden Hilfen, die mit der Gesetzesänderung von allen Geflüchteten in Anspruch genommen werden können. Bei der individuellen Förderung fehlt häufig der Aspekt des Lernens in der Zweitsprache (vgl. Jeuk, 2017, S. 171) und auch die Vermittlung berufsbezogener Sprache spielt häufig eine untergeordnete Rolle.

Aufgrund der oben geschilderten Herausforderungen hat das Netzwerk BLEIB*dran* Konzepte entwickelt, um Geflüchtete in ihrem Weg einer Ausbildungs- bzw. Arbeitsaufnahme zu unterstützen. Neben der täglichen Berufsberatung wird die ausbildungsbegleitende Unterstützung und ein dem Ausbildungsbeginn vorgeschalteter Intensivkurs über einen Monat in den Fachbereichen Mathematik und Deutsch angeboten und sehr gut von der Zielgruppe angenommen.

Beide Kursangebote zeichnen sich durch eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Multiplikator*innen (IHK und HWK, Agentur für Arbeit, Jobcenter und Sozialarbeitende der Berufsschulen) aus. Mit der HWK fand ein ständiger Austausch mit Teilnehmenden statt, die in der gemeinsamen Beratungstätigkeit mit dem Projekt BLEIB*dran* eingebettet waren. Diese enge Anbindung der Geflüchteten an die Multiplikator*innen schaffte zusätzlich Vertrauen und ein Beratungsumfeld, in welchem sich die Geflüchteten gut aufgehoben fühlen. Dies fördert wiederrum den Lernerfolg.

Intensivkurs vor der Ausbildung

Seit 2018 bietet das Netzwerk BLEIB*dran* einen einmonatigen Intensivkurs in Mathematik und Deutsch für Geflüchtete an, die kurz vor einer Ausbildung stehen. Dieses Kursformat hat sich auch in der zweiten Runde 2019 bewährt. Der Unterricht in Deutsch ist mit einem großen Anteil an fachspezifischer Sprache ausgestattet. Hier werden Fragestellungen rund um die Ausbildungsberufe der Teilnehmenden bearbeitet. In Mathematik gilt es die Teilnehmenden auf das Einstiegsniveau der Berufsschulen vorzubereiten. Auch in diesem Kursformat zeigten sich eine hohe Nachfrage und ein Bedarf an Wissensvermittlung. Neben dem fachlichen Unterricht war die sozialpädagogische Unterstützung ein wichtiger Faktor, weil häufig Fragen zur Wohnungssuche oder finanziellen Angelegenheiten aufkamen. Auch aufenthaltsrechtliche Fragen, wie die Beantragung der Ausbildungsduldung oder das Eintragen der Ausbildung in den Nebenbestimmungen des Ausweispapiers waren häufig Teil der Problemlagen der Geflüchteten. Mit der Betreuung konnten diese Problemlagen frühzeitig erkannt und vor der Ausbildung bearbeitet werden.

Ausbildungsbegleitende Unterstützung

Aus dem täglichen Beratungsprozess kommen gehäuft Rückmeldungen, dass es für viele Geflüchtete enorm schwierig ist, dem fachtheoretischen Unterricht an den Berufsschulen fachsprachlich zu folgen. Mithilfe des Modells der ausbildungsbegleitenden Unterstützung reagierte das Projekt auf den damals fehlenden Zugang zu Regelinstrumenten der Agentur für Arbeit für Geflüchtete ohne „gute Bleibeperspektive" (abH § 75 SGB III; BVB § 51 SGB III).

Je zwei Mal pro Woche können die Geflüchteten unter fachlicher Anleitung von qualifizierten Dozent*innen ihre individuellen fachlichen Probleme in den Fächern Mathematik und Deutsch bearbeiten. Die Gruppengröße ist auf maximal acht Personen begrenzt.

Psychosoziale Unterstützung

Um dem großen Bedarf der Zielgruppe gerecht zu werden, wurde beim Teilprojektträger GrünBau des Dortmunder IvAF-Netzwerkes ein Stellenanteil für eine psychotherapeutische Fachkraft eingerichtet. Diese wird direkt im Coachingprozess herangezogen oder von Betroffenen in offenen Sprechstunden aufgesucht. Mit ihrer Hilfe kann die nötige Stabilisierung für einen weiteren Coachingprozess erlangt und das weitere Entwicklungspotential eingeschätzt werden. Bei behandlungsbedürftigen Störungen wird der Übergang in die psychotherapeutische und psychiatrische Regelversorgung initiiert.

Peer-to-peer Beratung

Eine weitere Unterstützungsstrategie in Dortmund besteht in der Kooperation mit den bei GrünBau angesiedelten Angeboten für Careleaver. Careleaver sind junge Menschen, die – wie u. a. unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – einen Teil ihres Lebens in der stationären Jugendhilfe verbracht haben und nun auf dem Weg in ein eigenständiges Leben sind (vgl. Careleaver e.V., o. D.). Neben Freizeitangeboten ist die Ermöglichung von Peer-to-peer Beratung und Hilfe zur Selbsthilfe zentraler Teil der Angebote bei GrünBau. Damit können Jugendliche mit Gleichaltrigen in Kontakt treten, die die Hürde der Identitätsklärung, der Ausbildungsaufnahme oder den Abschluss der Ausbildung erfolgreich gemeistert haben. Die Betroffenen erhalten beispielsweise Tipps über Möglichkeiten der Beschaffung von Identitätsdokumenten im Herkunftsland, bei Konsulaten und Botschaften – Tipps, die sie von sozialpädagogischen Fachkräften oft nicht erhalten können.

Struktur- und Lobbyarbeit

Ergänzend zur operativen Arbeit mit Teilnehmenden arbeitet das Ausbildungscoaching auf der Strukturebene daran mit, die lokalen Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln. Beide Netzwerke in Thüringen und Nordrhein-Westfalen sind an zahlreichen kommunalen Arbeitskreisen und Gremien beteiligt. Durch gute Vernetzung und die Etablierung beider Projekte als fachkundige Ansprechpartner, ist es möglich, wirksame Lobbyarbeit für die Betroffenen zu leisten und Rahmenbedingungen zu verbessern. So konnte in Dortmund, nach zahlreichen Gesprächen, die bis zum 1. September 2019 bestehende Förderlücke für geduldete und gestattete Azubis in laufender Ausbildung[49] schon im August 2018 durch die vorübergehende Einführung freiwilliger Leistungen geschlossen werden (vgl. Kremkau, 2018). Ferner wurde ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch mit Betrieben institutionalisiert, um wichtige Bedarfe ausbildender Unternehmen in Gremien und Arbeitsgruppen auf kommunaler Ebene zu transportieren. In Thüringen besteht ein intensiver und regelmäßiger Austausch u. a. mit dem Willkommenslotsen der Handwerkskammer Erfurt.

DENKANSTOSS UND HANDLUNGSEMPFEHLUNG

Um den Übergang von der Schule in den Beruf erfolgreich zu gestalten, sollte die gesamte Lebenswelt der Geflüchteten in den Blick genommen werden. Wenn dies aus Kapazitäts- und Finanzierungsaspekten im Rahmen eines einzelnen Projekts nicht möglich ist, kann dieser Gelingensfaktor durch die enge Kooperation mit anderen Projekten gewährleistet werden.

Das Personal an den Berufsschulen sollte im Hinblick auf die Bedarfe und Lebensrealitäten der Zielgruppe weitergebildet werden. Sinnvoll wären zudem Beratungsangebote vor Ort in den Berufsschulen. Den Trägern der ausbildungsbegleitenden Hilfen empfehlen wir ein integriertes Fach- und Sprachlernen anzubieten.

Neben der operativen Arbeit sollten eine intensive Netzwerkarbeit und die Beteiligung an kommunalen Gremien fester Bestandteil der Arbeit von Projekten im Übergang von der Schule in den Beruf sein. Die entscheidenden Stellen sind oftmals nicht mit den (rechtlichen) Details und den alltagspraktischen Herausforderungen im Übergang von der Schule in den Beruf vertraut. Für nachhaltige Verbesserungen ist es unerlässlich, dass sich Praktiker*innen mit operativer Erfahrung an Entscheidungsprozessen beteiligen.

49 Viele Jahre bestand die sogenannte „BAföG-Falle", d. h. vollständige Einstellung von Leistungen nach dem AsylbLG aufgrund der Aufnahme einer Ausbildung oder eines Schulbesuchs, bei gleichzeitig fehlendem Zugang zu Berufsausbildungsbeihilfe, BAföG und/oder aufstockenden Leistungen nach SGB II.

Quellen

Flory, Lea (2017): Traumasensibler und empowernder Umgang mit Geflüchteten. Ein Praxisleitfaden, Berlin: Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer – BAfF e.V.

González Méndez de Vigo, Nerea; Karpenstein, Johanna; Schmidt, Franziska (2017): Junge Geflüchtete auf dem Weg in ein eigenverantwortliches Leben begleiten. Ein Leitfaden für Fachkräfte, Berlin: Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V.

Jeuk, Stefan (2017): Zweitspracherwerb in Vorbereitungsklassen, in: Bleher, Gingelmaier (Hg.): Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote, Weinheim Basel: Beltz, S. 171-186.

Kremkau, Barbara (2018): Politisches Handeln in der Sozialen Arbeit am Beispiel der Ausbildungsförderung für Geflüchtete in NRW, München: GRIN Verlag.

Laxczkowiak, Jana; Scheerer-Papp; Johanna (2018): Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen. IFSL in der Praxis, Hamburg: passage gGmbH.

Woellert, Franziska; Sievert, Stephan; Neubecker, Nina; Klingholz, Reiner (2016): An die Arbeit. Wie lokale Initiativen zur Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt beitragen können, Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Internetquellen:

BLEIB*dran* (2019): Mitwirkungspflichten bei der Identitätsklärung / Passbeschaffung für Menschen mit Duldung. https://www.frnrw.de/fileadmin/frnrw/media/downloads/Themen_a-Z/Asylverfahren/Arbeitshilfe_Mitwirkungspflichten_September2019.pdf (abgerufen am 07.10.2019).

Careleaver e.V. (o.D.): Wer wir sind und was wir wollen. https://www.careleaver.de/?page_id=8. (abgerufen am 07.10.2019).

VHS Thüringen (o.D.): Landesprogramm Deutsch. https://www.vhs-th.de/index.php?id=131#c522 (abgerufen am 15.07.2020).

Voigt, Claudius (2019): Ausbildungsförderung für Geflüchtete. https://www.einwanderer.net/fileadmin/downloads/tabellen_und_uebersichten/Ausbildungsfoerderung_IQ_2019.pdf (abgerufen am 04.10.2019).

Autoren:

Florian Eichenmüller, Dipl. Sozialwissenschaftler, GrünBau gGmbH, Dortmund. Seit 2014 Leitung des Ausbildungscoachings für junge Geflüchtete. Mitarbeit in verschiedenen Netzwerken und Modellprojekten. Zahlreiche Schulungen und Vorträge für Fachkräfte und Multiplikatoren zum Ausbildungszugang für Geflüchtete, Landeskoordinator NRW des Bundesfachverbands unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V.

Michael Hagel, Politikwissenschaftler (M.A.), Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement gGmbH. Sozialpädagoge in einer Erstaufnahmeeinrichtung in Niedersachsen. Seit 2016 Berater für Geflüchtete im IvAF-Netzwerk „BLEIBdran. Berufliche Perspektiven für Flüchtlinge in Thüringen“.

Rudaba Badakhshi

„EMPOWERMENT“ UND DIE VORAUSSETZUNGEN FÜR DEN ERFOLGREICHEN EINSATZ IM ARBEITSMARKTKONTEXT

HERAUSFORDERUNG

Die Akteure der IvAF-Netzwerke arbeiten in sozialen und öffentlichen Einrichtungen, bei Bildungsträger*innen, bei Verwaltungen, in Organisationen der Flüchtlingshilfe, bei Wohlfahrtsverbänden, Flüchtlingsräten und Vereinen und übernehmen Lobbyarbeit in der Politik und gegenüber Unternehmen. Ziel ist es, ratsuchende, geflüchtete Menschen nachhaltig in den Arbeitsmarkt zu integrieren und die Bereitschaft der Akteure des Arbeitsmarktes zu erhöhen, sie einzustellen, Beschäftigungsverhältnisse zu stabilisieren und somit prekäre Verhältnisse zu vermeiden. IvAF-Netzwerke bieten eine Begleitstruktur, die alle Akteure unterstützen soll, dieses Ziel zu erreichen. Ein wesentlicher Bestandteil ist dabei die Stärkung der Handlungskompetenz der Zielgruppe.

Ziel der Netzwerkarbeit muss es daher sein, die Selbstkompetenz der Teilnehmenden soweit zu stärken, dass die Beratungsleistungen überflüssig werden. Akteure sollten selbstbestimmt und mit dem notwendigen Wissen ausgestattet, die komplexen Wege der Arbeitsmarktintegration bewältigen. Der Begriff „Empowerment“ impliziert genau dieses zentrale Ziel.

Zum Begriff „Empowerment“

Um den Begriff „Empowerment“ erläutern zu können, muss zunächst einmal auf den Begriff „power“, also „Macht“, eingegangen werden, da dieser von großer Bedeutung für das Konzept von Empowerment ist. Macht spielt hauptsächlich in zwischenmenschlichen Beziehungen eine Rolle. Macht wird auf unterschiedliche Weisen bewusst oder unbewusst ausgeübt und bedeutet oft, die Kontrolle über wichtige wirtschaftliche, politische, kulturelle oder informationelle Ressourcen auszuüben. Instanzen, die solch eine Kontrollfunktion besitzen, haben die Möglichkeit bestimmten Individuen oder Gruppen den Zugang zu diesen Ressourcen zu erschweren oder gänzlich zu verwehren. Marginalisierten Gruppen fehlt es häufig an Handlungsoptionen, die eng an Erlangung von Macht und Ressourcen geknüpft sind (Melkote/Steeves, 2015, S. 411). Damit es zu einem sozialen und politischen Wandel und damit zu gleichberechtigter Teilhabe kommen kann, ist es also besonders wichtig, die ungerechte Verteilung von Macht in unserer Gesellschaft zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 411).

Übersetzt bedeutet der Begriff „Empowerment" „Ermächtigung", genauer gesagt, geht es bei diesem Konzept um die Selbstermächtigung von Menschen (vgl. Pankofer, 2016, S. 8). Die Bundesvereinigung Lebenshilfe definiert dies ausführlicher als *„alle Möglichkeiten und Hilfen, die es Menschen in einer eher machtlosen Situation ermöglichen, Kontrolle über ihr Leben zu gewinnen, indem sie eigene Stärken im Austausch mit anderen erkennen und sich gegenseitig ermutigen, ihr eigenes Leben und ihre soziale Umwelt zu gestalten"* (Lebenshilfe, 1994, S. 4f). Je nach Fachdisziplin und Praxisbereich existieren vielfältige, differenzierte Begriffsbestimmungen. Gemeinsam ist ihnen, den Begriff als Arbeits- und Handlungsansatz zu verstehen, um in der Beratungs-, Bildungs- und Inklusionsarbeit, die Kompetenzen der Menschen zu stärken, die es ihnen ermöglicht, eigene Ressourcen und verborgene Stärken zur Selbstbestimmung (wieder) zu erkennen und diese zu nutzen.

Ziel beim Einsatz von Empowermentmethoden bei integrationsfördernden Prozessen sollte es also sein, Grundlagen zu schaffen, geflüchtete Personen, die auf Grund des Aufenthaltsstatus von konkreten Zugängen ganz, teilweise oder zeitweise ausgeschlossen sind, durch temporäre Angebote und Formate zu stärken. Die betroffenen Personen sollten ungerechte Machtstrukturen, die sie und ihr soziales Umfeld benachteiligen, identifizieren können. Beispiele für Ausschlüsse sind die Versagung von Fördermaßnahmen wegen der Dauer der Gültigkeit des Aufenthalts oder das Verwehren des Zugangs zu staatlichen Bildungseinrichtungen und Regelschulen auf Grund des Alters von Jugendlichen. Es geht also darum, marginalisierten Gruppen durch die Herstellung einer gerechten Verteilung von und gleichem Zugang zu wichtigen Ressourcen, soziale und politische Beteiligung zu ermöglichen (vgl. Pankofer, 2016, S. 1). Die Menschen sollen ein Bewusstsein und Wissen erlangen, das es ihnen ermöglicht, sich gegen ungerechte Machtstrukturen zu behaupten (vgl. Melkote/Steeves, 2015, S. 419), d. h. sich selbst zu ermächtigen. Empowerment gibt den Menschen die Werkzeuge an die Hand, die sie zur Selbsthilfe benötigen, um soziale Gerechtigkeit und Grundrechte zu erlangen.

LÖSUNGSANSATZ

Durch Ansätze wie Partizipation und Empowerment können beschäftigungsorientierte Maßnahmen, Beschäftigungsförderung und Qualifizierung einen zusätzlichen aktivierenden Charakter erhalten. Nachhaltige Strategien sollten immer individuell und bedarfsgerecht zugeschnitten werden. Im Falle der Arbeit der IvAF-Netzwerke sind das insbesondere Geflüchtete mit unsicheren Aufenthalten und Perspektiven. Der Alltag ist stark geprägt von der Komplexität gesetzlicher Rahmenbedingungen. Teilhabemöglichkeiten an lokalen Integrationsangeboten unterscheiden sich zum Teil stark voneinander. Je nach Aufenthaltsort der Familien und unbegleiteten minderjährigen Jugendlichen, ob in Gemeinschaftsunterkünften oder in eigenen Mietwohnungen, ob in ländlichen Regionen oder in Ballungszentren, sind die Angebote gut erreichbar bis hin zu nicht vorhanden oder nur schlecht ausgestattet. Der Zugang zum Bildungssystem

oder eine nachhaltige Integration in berufliche Bildung und Arbeit ist abhängig von der Kenntnis sowie dem Zugang zu den Regeleinrichtungen und relevanten Beratungsstellen. Es bedarf eines kontinuierlichen Prozesses, denn jede Handlung, die zu neuem Wissen führt, wirft auch immer neue Fragen auf und bedarf der Reflexion, um erneut Handlungen anzustoßen (vgl. ebd., S. 422).

ERFAHRUNG MIT EMPOWERMENTANSÄTZEN UND -METHODEN IN DER NETZWERKARBEIT

Die Nutzung von Empowermentmethoden hilft zunächst konkret die primären Zielgruppen des Programms besser zu erreichen. Weiterhin hilft sie Menschen in einer prekären Situation, ihr bereits vorhandenes Wissen und ihre Kompetenzen zu nutzen und sich darauf basierend neues Wissen und neue Kompetenzen und Fähigkeiten anzueignen. Erprobt wurden diese Ansätze in der Arbeit der IvAF-Netzwerke Sachsen und Thüringen in Kooperation mit dem Projekt „Perspektiven und Chancen für Mütter mit Migrationshintergrund“[50] sowie dem Projekt „Mutmacherinnen“ des Dachverbandes DaMigra Leipzig und Erfurt. Sie eignen sich als gute Praxisbeispiele für das Konzept von Empowerment, da es oft genau das leistet, was es bedeutet. Der hier umgesetzte Ansatz geht über die Vermittlung von Informationen und Orientierungswissen hinaus. Im Workshop werden die individuellen Lebenslagen der Teilnehmenden und die strukturellen Rahmenbedingungen, mit denen sie sich konfrontiert sehen, thematisiert (Fluchtgeschichte, Asylrecht, Familiensituation, individuelle, geschlechterspezifische Lebensumstände usw.). Dabei werden Erklärungsoptionen für die als machtlos empfundene Lebenssituation reflektiert. Dabei ist es entscheidend, dass die Option für ein selbstbestimmtes Leben (wieder)erkannt wird (vgl. Paritätische Gesamtverband, 2016, S. 1). Durch besondere Prozesse und Formate, wie Familien-Workshops, Work-Cafés oder Trainings am PC haben die genannten Netzwerke und Programme diesbezüglich vielfältige Erfahrungen gesammelt. Durch Fokussierung auf einzelne, modular aufbereitete Schwerpunkte rund um die Themen, Migration und Flucht, Asyl- und Menschenrechte, Rolle der Beratung, Kommunikation, Systemwissen (Bildung, Gesundheit, Arbeitswelt, Aufenthalts- und Arbeitsrecht, Verbraucherschutz etc.) reflektieren die Teilnehmenden, teils durch subjektive Identitätsarbeit und teils durch die Arbeit an kollektiv gemachten Erfahrungen (s. Infobox).

50 Das Programm „Stark im Beruf - Mütter mit Migrationshintergrund steigen ein“ wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert.

Die Teilnehmenden benennen direkt oder indirekt Handlungsbedarfe aus ihrer Perspektive:

- Zeitmangel und Geduldlosigkeit, um allen neuen Herausforderungen zu begegnen
- migrationsbedingte Veränderungen in der sozialen Kleingruppe Familie und damit verbunden Wandel der Erwartungshaltungen innerhalb der sozialen Gruppen
- unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeiten der Familienmitglieder, in Abhängigkeit mit der neuen Umgebung, der Schule, des Deutsch- Kurses, der Kita, der Nachbarschaft
- verschiedene Selbstständigkeitsgrade der Familienmitglieder: zum Beispiel Gesprächsführung auf Grund der Deutschkenntnisse, Verständnis von Emanzipation
- geflüchtete Personen sehen sich oft als Projektionsfläche für bereits geplante Lösungsmodelle als Antwort auf den Fachkräftemangel auf dem Arbeitsmarkt
- Erwartungen der Unternehmer*innen als perfekte Arbeitnehmer*innen zu funktionieren werden wahrgenommen und schaffen Druck
- erfahrene Diskriminierung und Rassismus in Bildungseinrichtungen, Betrieben und in Alltagssituationen

Durch Methoden der kollektiven Stärkung kann Selbstwirksamkeit erfahren und somit in konkrete weitere Schritte der sozialen Teilhabe z. B. im Bildungsbereich eingebunden werden. Dazu gehört zum Beispiel die hier konkret beschriebene methodische Vorgehensweise im Rahmen eines Workshops oder auch eines Work-Cafés.

Beispiel „Identitätsmolekül“: Die Methode eignet sich um über Themen wie Diversity, Intersektionalität, (Mehrfach-)Diskriminierung, eigene Erfahrungen von Privilegierung und Marginalisierung zu sprechen und daran zu arbeiten. Sie kann in einer Gruppengröße von ca. zehn bis 20 Personen umgesetzt werden. Die Dauer kann zwischen 30 bis 50 Minuten variieren. Das Ziel der methodischen Auseinandersetzung ist es, dass die Teilnehmenden über die Vielfältigkeit sozialer und kultureller Identitäten nachdenken können und sich ihrer eigenen vergangenen und aktuellen gesellschaftlichen Positionierung im Vergleich zu anderen Menschen bewusst werden. Diese Methode kann sowohl als Kennenlernspiel durchgeführt als auch dazu genutzt werden, einen Überblick über die Positionierungen der Teilnehmenden zu gewinnen (sowohl für Teilnehmende untereinander als auch für Trainierende) oder sie dient als thematischer Einstieg zur Beschäftigung mit Mehrfachdiskriminierung. Die Rahmenbedingungen müssen so

gestaltet werden, dass in der Gruppe eine vertrauensvolle Stimmung besteht, weil die Methode verlangt, persönliche Informationen (teils auch zu diskriminierungsrelevanten Merkmalen) über sich selbst preiszugeben. Die Übung ist folgendermaßen aufgebaut:

a) Die Teilnehmenden füllen ein Arbeitsblatt aus. In die Kreise schreiben sie die gesellschaftlichen Gruppen/Identitäten, die sie charakterisieren und die ihnen momentan besonders wichtig sind. Es müssen nicht nur positive Zuordnungen sein, auch negativ empfundene oder zwiespältige gehören dazu.

b) Es bilden sich Zweiergruppen, die sich je nach Ziel zufällig oder freiwillig finden können. Diese stellen sich ihre Identitätsmoleküle und ihre Erfahrungen gegenseitig vor.

c) In der Reflexionsphase können folgende Fragen in der Großgruppe ausführlich besprochen werden:

- Wie wurde entschieden, was ich ins Identitätsmolekül schreibe und was nicht?
- Wie definiere ich mich – „normal" oder „anders"?
- Definiere ich mich oder tun dies andere für mich?
- Welche Identitäten gebe ich ohne Zögern vor anderen preis, welche nicht?
- Was ist in der Gesamtschau auf die gemeinsame Gruppe neu oder überraschend?
- Wessen Vertreter*innen sollten bei der Diskussion um z. B. „Integration" dabei sein, sind aber in dieser Gruppe unterrepräsentiert? (vgl. Arbeitsblatt und Erklärung als Download[51])

Personen, die auf verschiedenen Ebenen Mehrfachdiskriminierungen erfahren haben, können durch Erfahrungen in der Gruppe neu erlernte oder wieder gestärkte Kompetenzen nutzen, um aus der Machtlosigkeit aktiv zu werden, d. h. aus der Position des Entmachtetseins (Disempowerment) auszubrechen. Die Reflexion hilft dabei neue Lebensumstände bewusster anzunehmen und diese aktiv mitzugestalten. Somit geht Empowerment immer mit Antidiskriminierungsarbeit einher. Diese Methode kann (neben vielen anderen) als Vorbereitung eines Work-Cafés dienen oder zum Einstieg genutzt werden. Zum Thema Berufsorientierung können so Stichpunkte „meine neue Umgebung" oder „mein Leben in einem neuen Land" als Türöffner genutzt werden, um konkreter die eigenen Kompetenzen zu benennen, die Perspektiven der Mehrheitsgesellschaft zu reflektieren mit dem Ziel über Berufe und Lernwege eigene Interessen und Perspektiven zu erkennen.

51 http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/2014-Buero-divers.pdf (abgerufen am 18.12.2019)

HANDLUNGSEMPFEHLUNG FÜR REGIONALE NETZWERKARBEIT

Weitere wesentliche nachhaltige Elemente gelingender Ansätze liegen im Aufbau von (Migrant*innen-)Selbstorganisationen (MSO) als Organe der Selbstermächtigung. Als Handlungsansatz sollte in allen Netzwerken eine Allianz mit diesen implementiert sein. Im Rahmen der von IvAF angebotenen Multiplikator*innenschulungen sind diese Handlungsempfehlungen gut kommunizierbar, um so auch auf die Netzwerkarbeit vor Ort zu verweisen und zur nachhaltigen Etablierung anzuregen.

Vor allem in ländlichen Regionen, wo viele Unterstützungsangebote über Ehrenamt getragen werden, müssen Netzwerke mit Blick auf Bildung, Integration, Aufenthaltsrecht, Arbeitsmarkt, Sprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen ihre Angebote aufeinander zuschneiden, kooperativ arbeiten und sich gegenseitig solidarisch stärken. IvAF-Netzwerke sollten sich daher mit den Leitlinien und den oben genannten Grundsätzen des Empowerments auseinandersetzen und je nach regionalen Bedingungen in die eigene Arbeit einbinden. Die Grundhaltung kann, wie folgt beschrieben werden:

„Abkehr vom Defizit-Blickwinkel, Unbedingte Annahme des Anderen und Akzeptanz seines So-Seins, Vertrauen in individuelle und soziale Ressourcen, Respekt vor der Sicht des Anderen und seinen Entscheidungen, Akzeptanz unkonventioneller Lebensentwürfe, Respekt vor der ‚eigenen' Zeit und vor ‚eigenen' Wegen des Anderen, Verzicht auf etikettierende, entmündigende und denunzierende Expertenurteile, Grundorientierung an der Rechte-Perspektive, der Bedürfnis- und Interessenslage sowie der Lebenszukunft des Betroffenen." (Theunissen, zitiert nach Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V., 2010, S. 23 f)

Quellen

Der Paritätische Gesamtverband, (Hrsg.) (2016): Perspektivwechsel Empowerment. Ein Blick auf Realitäten und Strukturen in der Arbeit mit geflüchteten Frauen, Berlin.

Lebenshilfe für geistig Behinderte, Bundesvereinigung (Hrsg.) (1994): Empowerment. In: Fachdienst der Lebenshilfe (3), S. 4-5.

Melkote, Srinivas Raj & Steeves, Leslie (2015): Communication for Development: Theory and Practice for Empowerment and Social Justice, New Delhi: SAGE Publications India Pvt Ltd.

Miller, Tilly & Pankofer, Sabine (2016): Empowerment konkret!: Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis, Berlin , Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.) (2010): Interkulturelles Empowerment in Sachsen 3-2-1-Mut! Das Abenteuer Empowerment, Leipzig.

Autorin:

Rudaba Badakhshi, M.A., Stadt Leipzig, Referat für Migration und Integration. Seit 2008 Mitarbeiterin und Trainerin im Netzwerk zur beruflichen Integration von Geflüchteten. Mitarbeit und Beiträge in Gremien, Konferenzen mit Fokus auf Flucht, Asyl, Arbeitsmarkt. Schulungen und Workshops zu Themen: Diskriminierungskritisches Arbeiten in Bildungseinrichtungen, Empowerment, Vorurteilsbewusste Bildung.

TEIL IIB

BEOBACHTUNGEN, ANALYSEN, HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN – EINBLICKE IN DIE ARBEIT DER IVAF-NETZWERKE: STRUKTUREBENE

Franziska Gottschalk

GEWINNUNG BETRIEBLICHER LERNORTE – ERFAHRUNGEN UND STRATEGIEN AUS HAMBURG

EINLEITUNG

Menschen mit Fluchtbiografie verfügen häufig über schlechtere Startchancen auf dem Arbeitsmarkt als hier Aufgewachsene.[52] Manche Geflüchtete mussten ihre Bildungskarrieren aufgrund der Flucht unterbrechen oder konnten aufgrund der politischen Situation im Herkunftsland in den zurückliegenden Jahren keine Bildungsinstitution besuchen. Für Menschen, die aus diesen und anderen Gründen über keine formellen Bildungsnachweise verfügen, sind betriebliche Lernorte von großer Bedeutung. Sie bieten die Chance, auf ihren informell erworbenen Qualifikationen und Fähigkeiten aufzubauen, um in Ausbildung oder Arbeit zu gelangen.

Bis 2015 zählten Geflüchtete nicht zu den benannten Zielgruppen, wenn man über Förderwege in den Arbeitsmarkt diskutierte. Nicht zuletzt seitdem Wirtschaft und Politik immer mehr über den teilweise bereits akuten Fachkräftemangel sprechen, rücken auch Geflüchtete in den Fokus der arbeitsmarktpolitischen Debatte. Auch als Resultat davon wurden in den letzten zwei Jahren Gesetzesänderungen bzgl. des Arbeitsmarktzugangs beschlossen. Während einerseits der Zugang zum Arbeitsmarkt und auch explizit zu Praktika und dualer Ausbildung für viele Geflüchtete erleichtert wurde, führten Gesetzesverschärfungen dazu, dass die Teilhabemöglichkeiten bestimmter Gruppen Geflüchteter an Ausbildung und Arbeit einschränkt wurden. Die Bereitschaft von Wirtschaftsvertreter*innen, sich Geflüchteten zu öffnen und damit ihren Beitrag zur Integration in den hiesigen Arbeitsmarkt zu leisten, war zum damaligen Zeitpunkt beeindruckend groß (vgl. Goebel, 2019).

AKQUISE VON BETRIEBEN UND BEGLEITUNG BETRIEBLICHER LERNORTE[53]

Im Rahmen des Hamburger IvAF-Netzwerkes[54] werden vor allem auch die jungen Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf begleitet, denen bisher durch die Angebote des Regelsystems kein Übergang in Ausbildung oder andere qualifizierende Angebote ermöglicht werden konnte. Das IvAF-Netzwerkangebot Plietsch!

52 Vgl. auch Beitrag von Gag & Götze in dieser Publikation.

53 Die Autorin dieses Beitrages ist im Rahmen ihrer Trägertätigkeit auch verantwortlich für die Beschäftigung von Betrieblichen Integrationsbegleiter*innen im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung für Migranten-Dual an Hamburger beruflichen Schulen. Einblicke aus dieser Praxis fließen in diesen Beitrag ein.

54 In Hamburg wird der Netzwerkverbund „FLUCHTort Hamburg 5.0" im Rahmen der ESF-Integrationsrichtlinie im Handlungsschwerpunkt IvAF „Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen" durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfonds gefördert. Zudem kooperiert auch der Verbund „Chancen am FLUCHTort Hamburg", der aus dem Hamburger ESF-Programm finanziert wird.

beispielsweise setzt hier an, analysiert gemeinsam mit den Teilnehmenden bisher durchgeführte Praktika oder Qualifizierungsmaßnahmen bevor dann, Schritt für Schritt, der Weg in Ausbildung angebahnt wird.

Die Erfahrung der Netzwerke in Hamburg sowie in anderen IvAF-Regionen zeigt, dass insbesondere praktische Erfahrungen im Betrieb entscheidend dazu beitragen, dass vor allem jungen Menschen der Übergang in eine betriebliche Ausbildung gelingt.

„Die praktische Arbeit im betrieblichen Kontext ermöglicht ein Heranführen und Hineinwachsen in die Normalität betrieblicher Strukturen. Erlernt werden somit auch die Fähigkeiten, in konkreten Arbeitssituationen mit anderen Mitarbeitenden zu kooperieren […]" (Gag, 2018, S. 115).

Auch die Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung bestätigt, dass Geflüchtete, die sonstige betriebliche Probepraktika oder Probearbeiten absolviert haben, signifikant höhere Chancen haben, in eine Ausbildung überzugehen als diejenigen, die noch keine solchen Erfahrungen sammeln konnten (Matthes et al., 2016, S. 29).

Nicht zuletzt im (berufs-)schulischen Kontext hat die Dualisierung der Lernorte eine Schlüsselrolle eingenommen. So setzt beispielsweise das Hamburger Schulsystem seit längerem mit seinem arbeitsweltbezogenen Bildungsgang „Ausbildungsvorbereitung für Migranten Dual" (AvM-Dual)[55] darauf, betriebliche Lernorte für berufsschulpflichtige Schüler*innen zu nutzen. Das Ziel der Dualisierung ist es, die Lernorte Betrieb und Schule miteinander zu verzahnen, so dass sich schulische Inhalte mit betrieblichen Erfahrungen verknüpfen (vgl. HIBB, 2015).

Die Suche nach dem passenden Lernort

Die Netzwerkpraxis zeigt, dass sozialpädagogische Fachkräfte wie auch Lehrkräfte, die junge Menschen bei ihrer beruflichen Orientierung begleiten, oft vor der Schwierigkeit stehen, geeignete Lernorte zu finden. Ziel ist es daher, Betriebsplätze zu finden, an denen lernförderliche Bedingungen herrschen und die es den Praktikant*innen möglich machen, ihre berufliche Handlungsfähigkeit zu erweitern, Selbstbewusstsein zu erwerben und produktive Arbeits- und Lernaufgaben zu bewältigen. Zudem muss im Unternehmen die Bereitschaft bestehen, sich den Herausforderungen zu stellen, die die Anleitung von Menschen mit noch nicht ausreichenden Sprachkenntnissen mit sich bringt. Auch der Wille mit der vermittelnden Institution im Austausch zu bleiben und Anpassungsvorschläge anzunehmen, ist entscheidend für einen geeigneten Lernort.

Eine Checkliste zur Akquise von Betriebsplätzen, wie von Gag (2018) angeregt, kann dabei helfen, passende Betriebe zu identifizieren und geeignete Lernorte zu finden. Enttäuschungen und Fehleinschätzungen zu den Möglichkeiten im Betrieb auf Seiten der Praktikant*innen wie aber auch auf Betriebsseite hinsichtlich der Leistungen, die

55 Beschult werden im AvM-Dual neu zugewanderte Jugendliche im Alter zwischen 16 und 18 Jahren, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Die Schüler*innen sind an zwei Tagen in der Woche im Betrieb während an den anderen drei Tagen berufsbezogener Unterricht stattfindet. Begleitet werden die Jugendlichen neben den Lehrkräften von so genannten betrieblichen Integrationsbegleiter*innen, die als Mentor*innen fungieren.

von den Praktikant*innen zu erwarten sind, können so durch strukturiertes Abfragen der betrieblichen Rahmenbedingungen vorgebeugt werden.

Was sich Betriebe wünschen

Grundsätzlich sind Ausbildungen, Beschäftigungen aber auch Praktika für Geflüchtete, die keine Aufenthaltserlaubnis haben, genehmigungspflichtig. Sie müssen von der zuständigen Ausländerbehörde und ggf. unter Hinzuziehung der Bundesagentur für Arbeit, genehmigt werden. Ausgenommen davon sind derzeit Hospitationen, Schulpraktika sowie Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung gem. § 45 SGB III (BA, 2017). Für Betriebe ist es mitunter schwierig, die geltenden gesetzlichen Bestimmungen zu überblicken und rechtssicher anzuwenden. Die Bereitstellung von Praktikumsstellen zur Gewinnung künftiger Fachkräfte, Auszubildender oder auch Akademiker*innen ist für die Unternehmen, trotz des teilweisen Abbaus von ausländerrechtlichen Beschränkungen, mit erheblichen bürokratischen Hürden verbunden (vgl. Gag, 2018, S.118). Zudem schrecken Betriebe häufig vor den hohen administrativen Anforderungen zurück und es fehlt an Strukturen aber auch Kapazitäten, den Personenkreis angemessen im Betrieb begleiten und fördern zu können.

Als Rezept des Erfolges bei den Unternehmen, beschreibt die Handwerkskammer Hamburg, dass der Einsatz von Mentor*innen sinnvoll ist, die gleichermaßen junge Menschen begleiten wie auch verlässliche Ansprechpartner der Betriebe sind (vgl. Ungerer, 2014, S. 329).

Diese Aussage deckt sich in jeglicher Hinsicht mit den Erfahrungswerten aus der langjährigen Praxis der Netzwerkarbeit, wie sie in Hamburg, aber auch in vielen anderen Regionen aus der Förderung durch IvAF umgesetzt wird.[56] Bis es zur Aufnahme einer Ausbildung, einer Beschäftigung oder eines Praktikums kommt, ist oft eine lange und intensive Vorarbeit mit dem Unternehmen vorausgegangen. Netzwerke wie beispielsweise FLUCHTort Hamburg[57] profitieren von ihrem über Jahre aufgebauten Betriebspool, aus dem heraus immer wieder Praktika angebahnt werden. Die Vielzahl der Betriebe und Branchen spiegelt dabei die vielfältigen beruflichen Zielsetzungen der Netzwerkteilnehmenden wider. Das Handwerk ist ebenso zahlreich vertreten wie Dienstleistungsunternehmen und das Gesundheitswesen. Im Handel sind es besonders Unternehmen im Verkauf, die mit dem Netzwerk in Kooperation stehen.

Betriebe schätzen die Qualität der Begleitung und Unterstützung während der Erprobungsphase. Ein guter persönlicher Kontakt ermöglicht es, eventuelle Probleme oder Irritationen im Praktikumsverlauf auf direktem Wege anzusprechen und hält so die Türen geöffnet für zukünftige Praktika oder die Einmündung in Ausbildungsverhältnisse.

56 Das Hamburger Netzwerk FLUCHTort betreibt langjährig ein Teilprojekt beim Träger basis & woge, in dem Mentor*innen die Ausbildungsbegleitung von jungen Geflüchteten übernehmen. Als Studierende der Sozialen Arbeit werden sie von der kooperierenden Hochschule für Angewandte Wissenschaften sowie von den Mitarbeiter*innen des Teilprojekts PLIETSCH angeleitet.

57 Siehe weiterführend www.fluchtort-hamburg.de

Instrumente wie z. B. die „Materialien für die Betriebliche Begleitung", die in Hamburg in der Betrieblichen Integrationsbegleitung eingesetzt werden, haben sich bewährt. Sie beinhalten Hinweise zur Kommunikation mit Betrieben und zu den Besuchen an betrieblichen Lernorten sowie Leitlinien für eine zielführende Auswertung und Reflexion der betrieblichen Erprobung (vgl. Märker et al., o. J.). Diese Anforderung thematisiert auch Thinnes (2018) in seiner Forschung und Reflexion seiner eigenen Praxis an einer Hamburger beruflichen Schule. Als Ergebnis unterbreitet Thinnes den beruflichen Schulen Vorschläge zu betrieblichen Erkundungsaufträgen, die sich auf die eigene Rolle der Praktikant*innen, auf die Aufgabenfelder, auf Kommunikationsanforderungen, den Umgang mit Zukunftswünschen und eigenen Fehlern der Jugendlichen beziehen (vgl. ebd., S. 150f.).

Neben der inhaltlichen Begleitung ist es Betrieben zudem eine Hilfe, wenn sie durch die Begleitpersonen bei den anfallenden bürokratischen Abläufen unterstützt werden – wie es hier beispielhaft von einem kaufmännischen Leiter eines Betriebes geschildert wird:

„Die Ausländerbehörden und das Arbeitsamt werden eingeschaltet und müssen ihr OK geben. Aber das geht alles. Wenn man mit einem Träger […] zusammenarbeitet, der sich um die verwaltungstechnischen Angelegenheiten kümmert wie Aufenthaltsgenehmigung und die Erlaubnis für ein Praktikum, dann hat man als Unternehmer relativ wenig damit zu tun. Mein Tipp ist daher, sich einen Partner zu suchen, der gut in der Materie steckt. […]. Wenn wir uns noch um die Behördengänge hätten kümmern müssen, dann wäre es schon schwierig. Im Gegensatz zu einem Träger kennen wir meist auch nicht die Ansprechpartner" (Willkommen bei Freunden, 2016).

Teilhabe bei der Planung von Zukunftsperspektiven

Die berufliche Orientierung, verbunden mit dem Herausarbeiten der persönlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Interessen, steht im Rahmen der Netzwerkangebote im Mittelpunkt der individuellen Beratung der Ratsuchenden. Erst im zweiten Schritt geht es um die gezielte Anbahnung der Vermittlung in Ausbildung/Arbeit bzw. bei Bedarf in berufsvorbereitende/qualifizierende Angebote.

In der Beratungspraxis kommt es häufig vor, dass Ratsuchende sich nach Beendigung der Schule mit dem Wunsch nach einer Ausbildung melden und die bisher absolvierten Praktika nicht zu dem anvisierten Berufsbild passen. Erfragt man die Hintergründe hierzu, zeigt sich häufig die gleiche Antwort: „Mein*e Betreuer*in/Berater*in/Lehrer*in etc. hat gesagt, ich soll dieses Praktikum machen, das sei gut für mich." Auch wurden Praktika häufig unter hohem Zeitdruck akquiriert. Dies macht es offensichtlich schwierig, sich ausschließlich auf das gewünschte, als mehr auf das machbare Berufsfeld zu konzentrieren. Dann verlaufen Betriebserprobungen für beide beteiligten Seiten – Unternehmen und Praktikant*in – oft wenig zufriedenstellend. Die Folgen sind oft gravierend. Das Unternehmen zeigt sich mitunter nicht so schnell wieder bereit, einen

Erprobungsplatz zur Verfügung zu stellen und die Praktikant*innen verlieren an Motivation und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

RESÜMEE

Die Einbindung der Geflüchteten auf Augenhöhe bei der Bearbeitung der Frage, welche Zukunftsperspektive sie sich wünschen, ist entscheidend für den Erfolg der Vermittlung in eine betriebliche Erprobung und den positiven Verlauf.

Für die Betriebe ist das Bereitstellen von Lernorten nicht nur ein humanitärer Beitrag zur Integration von Geflüchteten, sondern auch die Möglichkeit einen Beitrag zur Fachkräftesicherung zu leisten und motivierte Beschäftigte zu gewinnen. Für die dauerhafte Gewinnung von Betrieben ist es jedoch unabdingbar, „dass die knappe Ressource Betrieb – so sehr sich die Unternehmen vielfach aus eigenem Interesse in Kooperation begeben – gepflegt und nicht verbrannt werden" (Ungerer, 2014, S. 329).

Verlässliche Ansprechpartner*innen und somit die regelmäßige Pflege von Kooperationskontakten mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal sind unerlässlich, wenn es um die nachhaltige Gewinnung von Betrieben zur Bereitstellung von Praktika, Beschäftigung oder Ausbildung für Geflüchtete geht.

Da es sich in der Praxis zeigt, dass Geflüchtete besonders von betrieblichen Erfahrungen profitieren, wenn es um die Einmündung in Ausbildung geht, sollte zukünftig der Unterstützung Geflüchteter bei der Suche von betrieblichen Lernorten noch mehr Bedeutung zukommen. Der Ausbau von Praktikumsplätzen wie die Implementierung von Konzepten der Begleitung durch Pat*innen oder Mentor*innen könnte sich langfristig auszahlen (vgl. Matthes et al., 2018).

Durch die erschwerte Lebenslage Geflüchteter sowie strukturell bedingter Störungsfaktoren ist es evident, dass eine individuelle und flankierende sozialpädagogische Beratung und Begleitung gewährleistet ist. Dabei sollten auch andere Beziehungen, die junge Geflüchtete umgeben, einbezogen werden – z. B. die Familie, die Lehrkräfte, das Betreuungspersonal in den Jugendwohnungen sowie die peer-group. Die verschiedenen Beziehungen halten unterschiedliche Potenziale bereit, die es im Rahmen der Beratung und Begleitung nutzbar zu machen gilt (vgl. Gottschalk, 2014). Auch der Ausbau einer guten Netzwerkarbeit ist notwendig, um bei Bedarf mit Blick auf die Vielschichtigkeit der Lebens- und Problemlagen verschiedene Fachstellen heranziehen zu können.

Quellen

Bundesagentur für Arbeit (2017): „Praktika“ und betriebliche Tätigkeiten für Asylbewerber und geduldete Personen, Praktische Tätigkeiten Asylbewerber und Geduldete. Link: https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/Taetigkeiten-Asylbewerber_ba014977.pdf; [abgerufen 24.09.2019].

Gag, Maren (2018): Praktika und noch viel mehr… Betriebe als wichtige >>Lernbegleiter<< und Bildungsorte. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.), Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 115-129.

Goebel, Simon (2019): Push back und pull down. Arbeit als Steuerungsinstrument der Asylpolitik, in: David, A./Evans, M./Hamburg, Ileana/Terstriep, Judith (Hrsg.): Migration und Arbeit. Herausforderungen, Problemlagen und Gestaltungsinstrumente, Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 105-128.

Gottschalk, Franziska (2014): Übergänge gestalten. Junge Flüchtlinge an der Schwelle von der Schule in den Beruf. In: Gag, Maren; Voges, Franziska (Hrsg.), Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster: Waxmann, S. 219-235.

HIBB –Hamburger Institut für berufliche Bildung, Geschäftsbereich Übergang Schule Beruf (2015): Infoblatt Ausbildungsvorbereitung für Migranten (AvM-Dual). Link: https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/10/Infoblatt-Ausbildungsvorbereitung-f%C3%BCr-Migrantinnen-AvM-Dual-1.pdf [abgerufen 24.09.2019].

Märker, Ellen; Golombiewski, Klaus; Mahler, Anne-Britt; Popp, Andrea, Raschke Marion; Schmidt, Claudia; Zeiner, Dagmar (o.J.): Mentorenarbeit im Betrieb. Materialien und Arbeitshilfen. Hamburg: Hamburger Institut für Berufliche Bildung. Unveröffentlichtes Arbeitsmaterial.

Matthes, Stephanie; Eberhard, Verena; Gei, Julia; Borchardt, Dagmar; Christ, Alexander; Niemann, Moritz; Schratz, Rafael; Engelmann, Dorothea; Pencke, Alexander (2018): Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Thinnes, Maximilian (2018): (M)Eine Sprache: pädagogische (Selbst-)Entdeckung eines angehenden Lehrers in Sprachwelten der dualen Ausbildungsvorbereitung. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.), Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 131-154.

Ungerer, Jörg (2014): Dualisierung – Gut für das Handwerk. In: Sturm, Hartmut; Schulze, Hartumut; Glüsing-Alsleben, Karina; Großberger, Anette; Thomsen, Levke; Wald, Gisela; Zschieschke, Tilman (Hrsg): Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. AvDual – Dualisierung und Regionalisierung der Ausbildungsvorbereitung in Hamburg. Hamburger Institut für berufliche Bildung, Hamburg, S.328-329.

Willkommen bei Freunden (2016): Ausbildung und Berufseinstieg. Wie das Unternehmen Reuther STC junge Geflüchtete integriert. Link: https://www.yumpu.com/de/document/read/56617046/infodienst-schweissaufsicht-aktuell-ausgabe-9/ [abgerufen 24.09.2019).

Autorin:

Franziska Gottschalk, Dipl. Pädagogin, Leitung Arbeitsbereich Flucht & Bildung bei basis & woge e.V. in Hamburg; u. a. Pädagogische Projektkoordination PLIETSCH!, Teilprojekt im Netzwerk FLUCHTort Hamburg 5.0.

Simon Goebel

SCHULUNGEN FÜR LEHRKRÄFTE UND SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE AN BERUFS(FACH)SCHULEN

Im Schuljahr 2010/2011 startete ein von der Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus[58] initiiertes Modellprojekt mit acht Berufsintegrationsklassen (BIK) zur Beschulung berufsschulpflichtiger Personen mit einem besonderen Sprachförderbedarf. Als dann 2014/2015 die Anzahl an berufsschulpflichtigen Geflüchteten (in Bayern zwischen 16 und 21 Jahre) stark zunahm, avancierten die BIK zur zentralen Maßnahme für eben jenen Personenkreis. Aus immerhin schon 260 Klassen im Schuljahr 2014/2015 wurden zwei Jahre später über 1.000 Klassen bayernweit. Viele Lehrkräfte sprangen hier kurzfristig ein und mussten sich schnell und unvorbereitet auf die neue Schüler*innenschaft mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Problemlagen einstellen. Neben dem pädagogischen Druck, hier adäquat Geflüchtete zu beschulen, forderte wegen des Fachkräftemangels eine zusehends besorgte Wirtschaft, dass Geflüchtete möglichst schnell zur Ausbildungsreife gebracht werden. Dementsprechend hoch war der Informationsbedarf der BIK-Lehrkräfte bezüglich ihrer neuen Zielgruppe.

Mit einem für die Lehrkräfte an Berufs(fach)schulen, insbesondere in BIK, ausgerichteten Schulungskonzept startete das IvAF-Netzwerk BAVF II auf dem Höhepunkt der BIK-Beschulung zum Schuljahr 2017/2018 mit bayernweiten Schulungen zu den ausländer- und sozialrechtlichen Rahmenbedingungen der Teilhabe von Geflüchteten am Arbeitsmarkt (siehe Infobox).

Im Oktober 2017 startete ein bayernweiter Schulungsauftrag für das bayerische IvAF-Netzwerk BAVF II. Drei Referent*innen haben zwischen Oktober 2017 und Mai 2018 insgesamt 63 IvAF-Schulungen an bayerischen Berufs- und Berufsfachschulen durchgeführt. An den Schulungen nahmen rund 800 Lehrkräfte und über 230 sozialpädagogische Fachkräfte aus 137 Schulen teil. Dazu kamen außerdem rund 115 Teilnehmer*innen aus anderen Bereichen wie Ehrenamt, Arbeitsverwaltung und Jugendamt.

58 Zum damaligen Zeitpunkt hieß das Ministerium „Bayerisches Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst".

VOM GRUNDSTEIN ZUR UMSETZUNG

Grundlage für diesen Schulungsauftrag war eine Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Ausschlaggebend für die Kooperation zwischen dem Ministerium und BAVF II war die Berufung einer BAVF II-Mitarbeiterin in den wissenschaftlichen Beirat des gemeinsam vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. durchgeführten Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge". Auf dieser Plattform gelang es durch Netzwerk- und Überzeugungsarbeit sowie durch Wissens- und Erfahrungsaustausch Interesse für das IvAF-Schulungsangebot zu wecken und seinen Nutzen auch im Kontext der Berufsschulen aufzuzeigen. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus schloss daraufhin gemeinsam mit BAVF II eine Kooperationsvereinbarung ab, die die Zusammenarbeit hinsichtlich der IvAF-Schulungen in bayerischen Berufsschulen vorsah.

Die konkrete Umsetzung erfolgte über ein kultusministerielles Schreiben an die sieben bayerischen Regierungsbezirke, an denen die Schulbehörden angegliedert sind. Darin wurde das Schulungsangebot skizziert, empfohlen und ausdrücklich eine Wahrnehmung des Angebots nahegelegt. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus begründete seine Empfehlung damit, dass das Modellprojekt gezeigt habe, „dass eine Information der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte zu grundlegenden rechtlichen Rahmenbedingungen bezüglich des Übergangs von der Schule in eine Ausbildung oder in Arbeit erheblich zu einer Steigerung der Professionalität und zur effektiven Gestaltung der Netzwerkarbeit beiträgt" (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017, S. 1). Die Schulbehörden wurden gebeten eine Bedarfsabfrage bei den Berufs(fach)schulen in ihrem Regierungsbezirk durchzuführen und entsprechende Kontakte direkt an BAVF II zu vermitteln. So konnten die Anfragen gesammelt, Schulen mit geringer Anzahl an Teilnehmenden und räumlicher Nähe zusammengelegt und schließlich Terminvereinbarungen getroffen werden.

SCHULUNGSKONZEPT UND SCHULUNGSBEDARF

Das für diese Zielgruppe konzipierte Schulungskonzept stellte den Zugang zu Ausbildung sowie der Ausbildung dienliche Förderinstrumente für Geflüchtete in den Mittelpunkt. Ausbildung ist das zentrale Bindeglied zwischen der Berufs(fach)schule und einer qualifizierten Beschäftigung. Einen besonderen Stellenwert erhielt die Ausbildung im Kontext von Flucht zusätzlich durch die Einführung der sogenannten 3+2-Regelung im Zuge des Integrationsgesetzes vom 6. August 2016. Sie ermöglicht abgelehnten Asylbewerber*innen im Status der Duldung unter bestimmten Voraussetzungen und auf Antrag eine Ausbildungsduldung. Die Ausbildungsduldung erlaubt das Absolvieren der Ausbildung ohne die Gefahr einer Abschiebung. Bei Bestehen der Ausbildung ist ein Übergang in eine befristete Aufenthaltserlaubnis zum Zwecke der Beschäftigung

möglich. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit auf eine dauerhafte Bleibeperspektive. Diese Regelung ist der bislang einzige Zweckwechsel, der aus dem aufenthaltsrechtlichen Kontext „Flucht" in den aufenthaltsrechtlichen Kontext „Beschäftigung" mündet.

Der Gesetzestext zur Ausbildungsduldung enthielt einigen Interpretationsspielraum, so dass nach anfänglich unklarer und widersprüchlicher Rechtsanwendung durch die Ausländerbehörden in neun Bundesländern die jeweiligen Innenministerien über Weisungen und Erlasse die Anwendungspraxis steuerten. In Bayern wurden bereits am 1. September 2016, kaum vier Wochen nach Inkrafttreten des Integrationsgesetzes, entsprechende Vollzugshinweise veröffentlicht. Diese waren außerordentlich restriktiv und führten dazu, dass Ausbildungsduldungen weitgehend ausgeschlossen wurden. Immer wieder justierte das bayerische Innenministerium nach – auch auf Druck von wirtschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Seite hin. Inzwischen sind Ausbildungsduldungen auch in Bayern nicht mehr ganz selten, wenngleich die Praxis zeigt, dass in der Regel ein enormes Engagement zahlreicher Unterstützer*innen (Beratungsstellen, Betriebe, Schulen, Ehrenamtliche etc.) notwendig ist, um den Status einer Ausbildungsduldung zu erreichen.

Die komplexe Rechtslage und die noch kompliziertere Praxis der Rechtsanwendung wurde in der Öffentlichkeit viel diskutiert, wobei häufig falsche oder nur teilweise richtige Informationen verbreitet wurden. Diese Situation führte zu einem hohen Informationsbedarf – auch in den Berufs(fach)schulen.

Für viele (angehende) Schüler*innen der Berufs(fach)schulen schien die Ausbildungsduldung die einzige Chance einer prekären aufenthaltsrechtlichen Situation zu entkommen. Damit konfrontierten sie im schulischen Kontext selbstverständlich die Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen und baten um Rat und Unterstützung.

Neben dem Schwerpunkt auf das Thema Ausbildung umfasste das Schulungskonzept auch die übrigen einschlägigen Bestandteile der bundesweit einheitlichen IvAF-Schulungen[59] für Agenturen für Arbeit und Jobcenter, d. h. die asyl-, aufenthalts- und sozialrechtlichen Rahmenbedingungen des Zugangs zu Schule, Beschäftigung, Sprachkursen sowie zu Förderinstrumenten des SGB II und SGB III.

FEEDBACK DER TEILNEHMENDEN UND REFLEXION DURCH DIE REFERENT*INNEN

Die IvAF-Referent*innen holten jeweils am Ende der Schulungen das mündliche Feedback der Teilnehmenden ein. Zudem wurde Feedback in Form von Fragen und Diskussionsbeiträgen während der Schulungen implizit gegeben. Im Anschluss an die Schulungen hielten die Referent*innen die Rückmeldungen je individuell fest und reflektierten es in gemeinsamen Teamsitzungen. Insgesamt kann eine große

59 In einem „Management Summary" zwischen dem BMAS und der Arbeitsverwaltung wird über den IvAF-Auftrag informiert, der darin besteht, bundesweit Schulungen zum Thema ausländerrechtliche Rahmenbedingungen und Arbeitsmarktzugang für Asylbewerber und Flüchtlinge für die Beschäftigten der Arbeitsverwaltungen (Rechtskreise SGB II und SGB III) anzubieten.

beiderseitige Zufriedenheit konstatiert werden. Die Teilnehmenden der Schulungen brachten dies durch ihre rege Beteiligung, aber auch in explizitem Lob und Dank zum Ausdruck. Ebendies war für die Referent*innen deutliches Zeichen, dass das Schulungsangebot dem Bedarf entsprach.

Die Teilnehmenden brachten vielfach zum Ausdruck, dass die Schüler*innen in prekären Aufenthaltsstatus unter massiven psychischen Belastungen litten. Sie kritisierten zudem, dass vielfach trotz adäquater Leistungen und hoher Motivation Schüler*innen der Zugang zur Ausbildung verwehrt werde. Damit sahen manche gar ihre eigene Arbeit als Lehrkräfte in Frage gestellt.

Immer wieder unterschieden die Teilnehmenden zwischen Schüler*innen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, die unterschiedliche Motivationen und Lernbiographien mitbrächten. Wo diese Unterscheidungen als Vorurteile sichtbar wurden, konnte über die Darstellung der Lebensrealitäten an Erklärungsansätzen gearbeitet werden. So zeigten sich beispielsweise in einer Schulung stärkere Vorbehalte gegenüber Geflüchteten aus afrikanischen Ländern. Auf Nachfrage kristallisierte sich heraus, dass in den Klassen dieser Schule viele Geflüchtete aus Gambia waren, die allesamt in einer nahen Erstaufnahmeeinrichtung untergebracht und dadurch der völligen Perspektivlosigkeit ausgesetzt waren: Sie erhielten keine Beschäftigungserlaubnis und warteten als „Dublin-Fälle" auf die Übernahme durch Italien, was von den italienischen Behörden allerdings nicht bearbeitet wurde. So konnte deutlich gemacht werde, dass es auch die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen sind, denen Schüler*innen ausgesetzt sind und die zu sozialer Exklusion und womöglich zu sozialen Spannungen führen können.

Im besonderen Interesse vieler Teilnehmenden war die Situation von afghanischen Geflüchteten. Die Gefährdung von Personen durch Abschiebungen nach Afghanistan war vor allem durch die Medienberichterstattung bekannt. Vielen Teilnehmenden war daran gelegen, afghanischen Geflüchteten Perspektiven in Deutschland aufzuzeigen und dadurch Abschiebungen zu verhindern. In diesem Zusammenhang interessierten vor allem die Möglichkeiten der Identitätsklärung und Passbeschaffung als Voraussetzung für die Erteilung einer Ausbildungserlaubnis, mit der die Schüler*innen schließlich eine Ausbildungsduldung erhalten könnten. Gleichzeitig berichteten Lehrkräfte auch über die Hoffnungslosigkeit und dadurch entstehende Demotivation vieler Schüler*innen aus Afghanistan. Diese hätten beispielsweise gesagt: „Wir müssen eh wieder gehen, wir sind Menschen zweiter Klasse."

So zeigte sich insgesamt eine große Bandbreite an Themen, die von den Teilnehmenden diskutiert wurden. Für die Referent*innen war es dementsprechend wichtig, auch Fragen über die konkreten Inhalte der IvAF-Schulungspräsentation hinaus beantworten oder an andere Beratungsstellen und Informationsquellen verweisen zu können.

AUSBLICK

Zweierlei wurde in den IvAF-Schulungen für Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte an Berufs(fach)schulen besonders deutlich. Zum einen zeigte sich einmal mehr, dass Netzwerkarbeit, wie sie IvAF betreibt, eine wichtige Ressource in der Arbeit mit Geflüchteten ist. Die insbesondere auch aus der Netzwerkarbeit hervorgebrachte Expertise von IvAF ist die langjährige Erfahrung in der fluchtspezifischen Beratungspraxis sowie die umfangreichen Kenntnisse über die heterogenen Lebenslagen Geflüchteter, der Einblick in die Verwaltungspraxis sowie das ausländer- und sozialrechtliche know-how. Eine Lehrerin allein, ein Berater allein, eine Ehrenamtliche allein oder ein Arbeitgeber allein wird kaum in der Lage sein, Geflüchtete zu unterstützen, die im Dickicht des Ausländerrechts an Grenzen stoßen. Entsprechend engagiert nutzten die geschulten Lehrkräfte das Angebot der Beratung durch das Projekt BAVF II in Folge der Schulungen. Zum anderen zeigt sich ein enormer ausländerrechtlicher Informationsbedarf, der auch künftig weiterbesteht. Grund dafür sind die ständigen rechtlichen Änderungen und die sich jeweils daran anschließende Ausgestaltung der Rechtsanwendung, die von Bundesland zu Bundesland und teils von Behörde zu Behörde divergiert.

Insofern sind die Weitergabe der spezifischen IvAF-Expertise sowie die Reflexionsmöglichkeit im Kontext der Schulungen auch weiterhin von zentraler Bedeutung, um die Teilhabechancen von Geflüchteten am Arbeitsmarkt zu unterstützen und zu verbessern.

Quellen:

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017): Fortbildungsangebot von Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH, Zeichen VI.1-BS 9400.10-1-7a.109334, 02.10.2017.

Autor:

Simon Goebel, Dr. phil., Europäische Ethnologie. Seit 2014 Referent für die ausländerrechtlichen Rahmenbedingungen der Teilhabe Geflüchteter am Arbeitsmarkt bei Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH in Augsburg. Zudem seit 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Flucht und Migration der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Frauke Meyer

GEFLÜCHTETE IN HAMBURG LEBENSLAGENORIENTIERT AUF AUSBILDUNG UND ARBEIT VORBEREITEN

HERAUSFORDERUNGEN AN DEN LERNORTEN SCHULE UND BETRIEB

Im Jugendalter zugewanderte Geflüchtete ohne deutsche Sprachkenntnisse stoßen im hiesigen Bildungssystem auf zahlreiche Hürden. Das betrifft nicht nur die geringe Passgenauigkeit der Lernformate und -inhalte, sondern auch den Zugang zu Maßnahmen, wenn eine sogenannte Bleibeperspektive nicht gegeben ist und kein Ausbildungsplatz gefunden werden konnte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Matthes et al., 2018). Erschwerend kommt hinzu, dass in den Bundesländern kaum einheitliche Angebote existieren, um Schulabschlüsse nachzuholen und den Einstieg in eine Berufsausbildung oder Beschäftigung zu schaffen (vgl. BIBB, 2018). Da neuzugewanderte schulpflichtige Jugendliche ab 16 Jahren meist direkt den Berufsvorbereitungsschulen zugewiesen werden, kommt diesen eine besondere Bedeutung zu. Den Schulen mangelt es oft an konzeptionellen Überlegungen und pädagogischen Konkretionen für eine lebenslagenorientierte Unterrichts- und Schulprogrammentwicklung (vgl. Schroeder, 2018). Auch könnten die Kooperationen der Schulen mit Wirtschaftsbetrieben im Sinne verlässlicher Bildungsbündnisse insbesondere unter dem Aspekt der Förderung von Grundbildung am betrieblichen Lernort ausgebaut werden (vgl. Meyer, 2014; Gag, 2018).

NETZWERKINTERVENTION (IVAF) – AM BEISPIEL VON HAMBURG

In Hamburg wurde die Tauglichkeit des Übergangssystems für junge Geflüchtete auf bildungspolitischer Ebene lange kontrovers diskutiert.[60] Denn während die Berufsvorbereitung für noch schulpflichtige Absolvent*innen der allgemeinbildenden Schulen bereits mit dem Schuljahr 2011/12 dualisiert und damit grundlegend reformiert wurde, blieb für Geflüchtete das alte System zunächst bestehen. Durch die Zuwanderung ab dem Sommer 2015 veränderte sich die Situation: Boten bis Sommer 2015 lediglich acht der damals 33 Beruflichen Schulen in Hamburg berufs- bzw. ausbildungsvorbereitende Klassen für zugewanderte Jugendliche an, so gab es Ende 2015 an allen Beruflichen Schulen entsprechende Klassen. Mit Beginn des zweiten

60 Der Hamburger Netzwerkverbund FLUCHTort Hamburg hat in Kooperation mit der Hamburger Universität die Bildungsgänge vor der aktuellen Reform untersucht und dazu einen Bildungsbericht erstellt, der Missstände zur mangelnden Passgenauigkeit (Curricula, personelle Ausstattung, berufsbezogene Sprachförderung) sowie bildungspolitische Zielkonflikte thematisiert (vgl. Gag/Schroeder, 2012).

Schulhalbjahres 2015/16 beschloss der Hamburger Senat die nachholende Reform des auf geflüchtete Jugendliche ausgerichteten Übergangssystems und führte dort auch die dualisierte Ausbildungsvorbereitung ein (vgl. Bürgerschaft der FHH, 2017). Damit standen viele Lehrkräfte an den Hamburger Beruflichen Schulen vor einer doppelten Herausforderung: Zum einen mussten sie sich eine fachliche und didaktisch-methodische Expertise für diese Schüler*innengruppe erschließen. Das galt vor allem für die Schulen, die vor dem Herbst 2015 keine Übergangsklassen für Geflüchtete (mehr) anboten und entsprechend wenig Erfahrung in der Unterrichtsgestaltung mit und für Deutschanfänger*innen sowie mit den Lebenslagen junger Geflüchteter hatten. Zum anderen mussten die Lehrkräfte den nun dualisierten Bildungsgang curricular aufbauen und mit Bildungsintegrationsbegleiter*innen (BIB)[61] an den Lernorten Schule und Betrieb im Team zusammenarbeiten.

Das Teilprojekt „Koop AvM"[62] des Projektverbundes FLUCHTort Hamburg wurde in diesen Reformprozess integriert. In Kooperation mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB)[63] sowie in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und BIB wurden in didaktischen Werkstätten lebenslagenorientierte Unterrichtsmaterialien zu den Themenbereichen „Orientierung in städtischen Flucht- und Exilräumen", „Mathematik und Deutsch als Zweitsprache", „Lernort Betrieb" und „Orientierung in Gesellschaft und Welt" (weiter-)entwickelt. Denn es ist mitnichten so, dass es an gutem Material für den berufsorientierenden bzw. ausbildungsvorbereitenden Unterricht mit Geflüchteten mangelt. Im Gegenteil gibt es zahlreiche, gute und geeignete Materialien, die aber ähnlich wie für die Zielgruppe bewährte schulorganisatorische Formen (z. B. ein späterer Unterrichtsbeginn, weil man in Gemeinschaftsunterkünften schlecht schläft oder die Schulwege oft lang sind) regelmäßig in Vergessenheit geraten, da die Schulen ihre Expertisen aufgrund sinkender Zuwanderungszahlen und dadurch bedingter Klassenschließungen wieder verlieren. Bei jeder „neuen" Zuwanderung fangen die Schulen mit der Strukturentwicklung und Materialrecherche von vorne an. Dieser Mangel an professionellem migrations- und fluchtspezifischem Wissen wird nicht zuletzt dadurch bedingt, dass in der Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrkräften die Themen Diversity, Inklusion und individuelle Förderung sowie Deutsch als Zweitsprache und Migrations- bzw. Fluchtpädagogik fehlen. Auch lernen Lehrkräfte in ihrer universitären Ausbildung nicht ohne ein entsprechendes Eigenengagement, sich selbst hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu einer Ethnizität, Kultur, Religion, Klasse oder eines Geschlechts zu reflektieren. Dasselbe gilt für die Zusammenarbeit in einem multipädagogischen Team. Lehrkräfte sind nicht darin geschult, den Unterricht zusammen mit Sozialpädagog*innen zu gestalten; mitunter fehlt älteren Lehrkräften generell eine Ausbildung im Teamteaching.

61 Die Bildungsintegrationsbegleiter*innen sind als Sozialpädagog*innen bei Hamburger Weiterbildungsträgern, die mit dem HIBB kooperieren, angestellt. Dadurch gehören sie nicht zum schulischen Personal.

62 Das Projekt „Kooperation duale Ausbildungsvorbereitung für Migrant/innen (Koop AvM)" war unter der Projektleitung von Prof. Dr. Joachim Schroeder am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg angesiedelt (Laufzeit: 01.10.2015-30.09.2018).

63 Das Hamburger Institut für Berufliche Bildung ist ein Landesbetrieb der Behörde für Schule und Berufsbildung und Träger der Beruflichen Schulen. Zu den Aufgaben gehören die Steuerung, Beratung und Unterstützung der berufsbildenden Schulen sowie die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung und die Schulaufsicht.

Wenn dann auf der schulorganisatorischen Seite das Teambuilding nicht durch Workshops oder Arbeitszeitbudgets für Teambesprechungen unterstützt wird, kann es passieren, dass die verschiedenen pädagogischen Professionen ihre Wissensbestände und Ressourcen wechselseitig nicht wahrnehmen und ihre pädagogischen Perspektiven oder methodisch-didaktischen Ansätze nicht austauschen können. Dadurch werden Chancen vertan, den Jugendlichen diverse Lernzugänge zu eröffnen. Insbesondere Jugendlichen, die vor ihrer Flucht wenig oder gar keine formale Bildung erwerben konnten, fehlen dann evtl. Möglichkeiten, ihre informell oder non-formal erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu zeigen.

DIDAKTISCHE WERKSTÄTTEN: ARBEIT AN DER EIGENEN HALTUNG. EINE BEDINGUNG FÜR LEBENSLAGENORIENTIERTEN UNTERRICHT

In den didaktischen Werkstätten wurde schnell deutlich, dass das Vorhaben, lebenslagenorientiertes Material für den ausbildungsvorbereitenden Unterricht mit jungen Geflüchteten zu entwickeln, die Auseinandersetzung mit den eigenen Annahmen zu den Schüler*innen, ihren Lebenslagen, Lernbiografien und Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit dem eigenen (Nicht-)Wissen und den eigenen Reaktionen auf das vermeintlich „Fremde" bzw. „Andere" einschließen muss. Denn die Vorstellungen von Pädagog*innen zu den mitgebrachten Erfahrungen und Kompetenzen sowie Vorstellungen zu Kulturen und Religionen, aber auch zu Familienstrukturen, Schulsystemen und Geschlechterrollen in den Herkunftsländern bestimmen die Überlegungen mit, was die Jugendlichen lernen und wie Material und Lernformate weiterzuentwickeln sind (vgl. Meyer, 2018). Besonders deutlich wurde das, als es noch unter dem Eindruck der sexualisierten Übergriffe aus der Silvesternacht 2015/16 um gesellschaftspolitische Themen ging wie Grund- und Menschenrechte, Demokratie, Gleichberechtigung oder Benehmen in der Öffentlichkeit. Einige Lehrkräfte, die Offenheit als Bedingung für die Entwicklung eines kritischen Denkens sowie zur Ausbildung von Toleranz gegenüber anderen Meinungen als grundlegend erachteten, ertappten sich plötzlich bei dem Gedanken, Geflüchteten die Grundrechte im Sinne von Leitregeln für das Zusammenleben in Deutschland beibringen zu wollen. Diese zweigeteilte Haltung haben wir in den didaktischen Werkstätten reflektiert: Warum sollten Geflüchtete ein anderes Lernformat erhalten als Gleichaltrige ohne Fluchterfahrung? Wie kommt es zu der Annahme, Geflüchtete hätten mit Grund- und Menschenrechten, Gleichberechtigung oder Demokratie wenig oder keine Erfahrung? Welche Erfahrungen, Meinungen und Haltungen bringen geflüchtete Jugendliche mit in den Unterricht? Mit welchen gesellschaftspolitischen Fragen und Themen sind die Jugendlichen auf der Flucht und im Asyl konfrontiert? Diese und ähnliche Fragen führten hin zu den eigenen Verstrickungen in bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse. Überdies öffneten sie den Blick für das eigene Nicht-Wissen zu den Erfahrungen, Meinungen, Interessen und Lebenslagen der Jugendlichen. Deutlich wurde, dass sich auch Lehrkräfte in die Position der Lernenden

begeben müssen, wenn sie mit Jugendlichen arbeiten, deren aktuelle wie frühere Lebenslagen ihnen weitgehend unbekannt sind. Auch für andere Unterrichtsfächer wie Mathematik und Deutsch ist die Haltung, nicht alles zu wissen und von bzw. mit den Jugendlichen zu lernen, ebenfalls wichtig.

Wenn Lehrkräfte ihre Schüler*innen beispielsweise fragen, warum sie Zehnerzahlen immer wieder falsch herum schreiben, können die Lehrkräfte andere Ziffernschreibungen oder -nennungen als die in Deutschland üblichen kennenlernen. Wenn die Jugendlichen dann in die Rolle der Lehrenden schlüpfen dürfen und Zahlen in der persischen, arabischen oder eritreischen Schreibung darstellen können, lernen die Lehrkräfte (und andere Schüler*innen) wie schwierig es ist, sich eine neue Ziffernschreibung anzueignen. Im Deutschunterricht erfahren sie vielleicht, dass das Vorhaben, Vokabeln und deutsche Grammatik zu lernen, an den widrigen Bedingungen der Unterkünfte ebenso scheitern kann wie daran, dass viele der in der Schule geübten Wörter und Grammatikkonstruktionen im Alltag nicht vorkommen. Oder sie hören von den Zukunftsplänen ihrer Schüler*innen, ihren schon gemachten beruflichen Erfahrungen, ihren Interessen und Abneigungen.

Pädagog*innen, die ernsthaft versuchen, den eigenen Bezugsrahmen zu hinterfragen, stehen dabei vor der Aufgabe, tradiertes Wissen weglernen zu müssen (vgl. hooks, 1990, S. 78) und neues Wissen im Austausch bzw. in Zusammenarbeit mit den Schüler*innen zu erwerben. Ein solches Setting fordert das übliche Rollenverständnis von den Wissen aufnehmenden Schüler*innen und den Wissen vermittelnden und beurteilenden Lehrer*innen heraus: Es gibt keine Person, die die „richtige" Antwort auf die Frage kennt oder den Lösungsweg parat hat. Das setzt ein pädagogisches Selbstverständnis voraus wie man es im Konzept der *engaged pedagogy* bei bell hooks finden kann. Es zielt darauf, kritisches Denken bei allen Beteiligten zu entwickeln, um eigene Positionierungen analysieren und hinterfragen zu können (vgl. Kazeem-Kamiński, 2017, S. 111). Eigene Erfahrungen können und sollen Zugänge zu den behandelten Themen und Fragestellungen bieten, sind aber stets in ihrem jeweiligen Kontext zu betrachten. Die Einstellung, dass alles im jeweiligen individuellen Kontext richtig sein kann, aber keine verallgemeinerbare Gültigkeit hat, setzt voraus, dass alle Beteiligten in der Lage sind, sich und andere zu reflektieren, Differenz auszuhalten und keiner Position eine Dominanz einzuräumen (vgl. hooks, 1994, S. 83f.). Eine solche Haltung lässt sich nicht kurzfristig alleine entwickeln, vor allem dann nicht, wenn es darum geht, verinnerlichten Wissensmustern etwa zu „anderen Kulturen" auf die Spur zu kommen. Deshalb sollte dieser Lernprozess langfristig bspw. mit Anti-Bias- oder rassismuskritischen, diversitysensiblen Trainings sowie für die Jugendlichen auch mit empowernden Lernangeboten begleitet werden.

QUERSCHNITTSTHEMEN FÄCHERÜBERGREIFEND AUFGREIFEN UND VERSCHIEDENE LERNZUGÄNGE SCHAFFEN

Geflüchtete Jugendliche stehen in der Ausbildungs- bzw. Berufsvorbereitung vor zahlreichen Herausforderungen: Sie sollen – und wollen meist auch – möglichst schnell Deutsch lernen. Darüber hinaus sollen sie einen deutschen Schulabschluss erwerben, sich beruflich orientieren, Kontakte zu Betrieben aufnehmen und halten und schließlich einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finden. All dies in einer Situation, in der für viele der Jugendlichen unklar ist, ob ihrem Asylantrag stattgegeben wird, sie überhaupt dauerhaft in Deutschland bleiben können, jemals eine Arbeitserlaubnis erhalten oder ob sie ganz andere Zukunftspläne entwickeln müssen. Dazu kommen evtl. fehlende Rückzugsräume zum Lernen und Erholen, Schlafmangel aufgrund des Lärms in den Unterkünften, die Sorge um Angehörige im Herkunftsland oder Verschuldungen durch die Kosten während der Flucht. Viele Jugendliche haben den Kopf nicht frei, um nachhaltig Lerninhalte aufnehmen zu können. Davon abgesehen ist es für Deutschanfänger*innen unmöglich, einem ganzen Schultag konzentriert in einer Fremdsprache zu folgen. Das gilt vor allem dann, wenn der Unterricht auf kognitives Lernen setzt. Das in den didaktischen Werkstätten entwickelte Material versucht daher, den Deutschunterricht als Querschnittsaufgabe für alle Fächer zu denken, aktivierende Methoden aus der theaterpädagogischen und (psycho-)sozialen Arbeit für den Unterricht fruchtbar zu machen sowie Lernanlässe im Alltag zu identifizieren (z. B. Schilder und Fahrpläne während einer Exkursion lesen, Preise beim Einkauf im Supermarkt überschlagen). Theaterpädagogische und psychosoziale Methoden eignen sich zudem hervorragend, um mit den Jugendlichen, die in der deutschen Schule, aber auch im Betrieb wichtigen Arbeitsformen und passende Redemittel wie Informationen finden und aufbereiten, präsentieren, vortragen, interviewen, erkunden, beobachten, nachmachen, nachfragen einzuüben.

DENKANSTOSS, HANDLUNGSEMPFEHLUNG FÜR DIE REGIONALE NETZWERKARBEIT

Für die Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien und selbstreflexiver Lernformate in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen, die an den Lernorten Schule und Betrieb mit Geflüchteten arbeiten, möchte ich Folgendes empfehlen:

Didaktische Werkstätten als Format in die Aus- und Fortbildung von Pädagog*innen integrieren

Didaktische Werkstätten ermöglichen es, Unterrichtsmaterialien (weiter) zu entwickeln, aber auch vorhandene Materialien sowie Ideen für Unterrichtsmaterialien hinsichtlich ihrer sprachlichen Anforderungen und kulturellen Implikationen zu untersuchen. So wird die Reflektion eigener Perspektiven angeregt. Zudem könnte Unterrichtsmaterial entwickelt werden, das einen Bezug zu den Lebenslagen sowie Erfahrungen

und Kompetenzen junger Geflüchteter herstellt. Zielführend ist auch, betriebliche Ausbilder*innen zu didaktischen Werkstätten einzuladen, um konkrete sprachliche wie fachliche Anforderungen in den Praktikums- bzw. Ausbildungsbetrieben im Unterrichtsmaterial abbilden zu können.

Austausch und Verständigung in multipädagogischen Teams initiieren

In der Ausbildungs- bzw. Berufsvorbereitung arbeiten verschiedene pädagogische Professionen zusammen (z. B. Berufsschullehrkräfte, Sozial- und Sonderpädagog*innen). Damit methodische Kompetenzen und fachliche Perspektiven der verschiedenen Professionen allen Beteiligten zugänglich sind, sollten regelmäßige Treffen zum Austausch und zur Verständigung im multiprofessionellen Team etabliert werden. Diese lassen sich auch für kollegiale Supervisionen und Fallbesprechungen nutzen.

Quellen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2017): Stellungnahme des Senats zu dem Ersuchen der Bürgerschaft vom 11. November 2015 „Schulabschluss und Ausbildungsvorbereitung für junge Flüchtlinge“ (Drucksache 21/1953). Drs. 21/7872 vom 07.02.2017.

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Maßnahmen der Länder zur Berufsorientierung und am Übergang Schule – Beruf für junge Geflüchtete. Auswertung einer Länderabfrage im Rahmen der Initiative Bildungsketten. Arbeitspapier v. 01.Juni 2018. Bonn.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn: BMBF.

Gag, Maren (2018): Praktika und noch viel mehr…Betriebe als wichtige „Lernbegleiter“ und Bildungsorte. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 115-130.

Gag, Maren; Schroeder, Joachim (2012): Refugee Monitoring. Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule/Beruf. Hamburg: passage gGmbH.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York/ London: Rout-ledge.

hooks, bell (1990): Schwesterlichkeit: Politische Solidarität unter Frauen. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis. Rassismus. Anitsemitismus. Fremdenhaß. Geteilter Feminismus. 1. Aufl. 13. Jg,. Heft 27, S. 77-92.

Kazeem-Kamiński, Belinda (2017): Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Wien: zaglossus.

Matthes, Stephanie; Eberhard, Verena; Gei, Julia; Borchardt, Dagmar; Christ, Alexander; Niemann, Moritz; Schratz, Rafael; Engelmann, Dorothea; Pencke, Alexander (2018): Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Meyer, Frauke (2018): Die Gesellschafts- und Weltverwicklungen zum Thema machen. Alternativen zur Vermittlung von Regeln und Landeskunde „Deutschland“ im gesellschaftskundlichen Unterricht mit geflüchteten Jugendlichen in der Ausbildungsvorbereitung. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.): Geflüchtete

in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart. Kohlhammer, S. 182-214.

Meyer, Frauke (2014): „Das ist für uns schon ein Experiment". Erfahrungen von Ausbilderinnen und Ausbildern mit jungen Flüchtlingen in der dualen Ausbildung. Hamburg: passage gGmbH.

Schroeder, Joachim (Hrsg.) (2018): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.

Schroeder, Joachim (2003): „Man kann nicht lernen mit so einem Problem." Auswirkungen der Lebenslagen auf die Bildungskarrieren. In: Neumann, Ursula/ Niedrig, Heike/ Schroeder, Joachim/ Seukwa, Louis Henri (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster: Waxmann, S. 237-262.

Autorin

Frauke Meyer, Dr. phil., seit 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg. Umsetzung und Koordination diverser Praxis-, Praxistransfer- und Forschungsprojekte zu den Themen Mobilität, Bildung, Arbeit, Migration, Flucht. Z. Zt. Durchführung und Koordination des DFG-geförderten Projekts „Transformationsprozesse am Fluchtort Stadt. Erweiterte Explorationen in städtische Lebenslagen und Praktiken der (Orts-) Aneignung von Flüchtlingen."

Viola Hörbst & Markus Saxinger

HETEROGENES NETZWERKEN

DIE HERAUSFORDERUNGEN

Der Weg zu einer erfolgreichen Ausbildung junger Geflüchteter erfordert das Mitwirken einer Reihe unterschiedlicher Akteure und Verwaltungsebenen. Die beste Beratung und Begleitung durch Mitarbeitende in IvAF-Netzwerken oder anderen Angeboten bleibt wirkungslos, wenn weitere zwingend erforderliche Akteure nicht angemessen kooperieren oder eine Kooperation gar nicht zustande kommt. Dabei liegen auftretende Probleme vielfach gar nicht an einem prinzipiellen Unwillen der jeweils zuständigen Person, einem jungen Geflüchteten die Ausbildung zu ermöglichen. Schwierigkeiten bereiten zumeist unterschiedliche Kenntnisstände, Rechtsbereiche, Regelungen, Aufgabenschwerpunkte und Strukturen der jeweiligen Akteure, weshalb es diese zu verstehen und kommunikativ zu überbrücken gilt.

So sind im Bereich der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten verschiedenste Player aktiv beteiligt: Neben Ehrenamtlichen und Helferkreisen wirken etwa Arbeitgeber*innen, Ausbilder*innen, Betriebe und Unternehmen sowie Kammern und Innungen an der nachhaltigen Inklusion in Ausbildung und Arbeit mit. Insbesondere sind aber auch Interessensverbände sowie Arbeitsverwaltung, Nichtregierungsorganisationen der Flüchtlingshilfe, Bildungsträger, Wohlfahrtsverbände und Selbstorganisationen von Migrant*innen maßgeblich daran beteiligt (vgl. BMAS, 2017, S. 6-8; Eurofound, 2019, S. 40). Schließlich sind die zentralen und kommunalen Ausländerbehörden der verschiedenen Bundesländer zu nennen, die ihre Ermessensspielräume unterschiedlich auslegen und eine je unterschiedliche Anwendungspraxis von Bundesgesetzen pflegen (siehe hierzu auch Berlin Institut, 2019, S. 11-20).

Ein zentrales Element aller IvAF-Netzwerke ist, relevante und heterogene Akteure bezüglich der Vermittlung in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt als Teilprojektpartner und/oder als strategische Kooperationspartner regionalspezifisch in ihre Netzwerke zu integrieren. Dadurch bündeln die IvAF-Netzwerke systemübergreifende spezifische Fachkompetenzen, verschiedene Institutionskulturen, aber auch eigene Vermittlungslogiken und -spielräume. Auf diese Weise binden die IvAF-Netzwerke an wichtigen Stellen unterschiedliche Akteur*innen ein, so dass möglichst durchgängige Förderketten entstehen können, welche im optimalen Fall zu einer Verknüpfung von IvAF- Angeboten mit Maßnahmen der Regelinstitutionen führen. Dieser Ansatz gewährleistet auch, dass die Zielgruppe beim Durchlaufen verschiedener Maßnahmen an den Schnittstellen zur nächsten Maßnahme nicht „verloren“ geht. Im Idealfall schließen die

Kooperationsverbünde kommunale und/oder politische Entscheidungsträger*innen mit ein, so dass die Integration von Asylsuchenden, Geduldeten und anerkannten Flüchtlingen in Ausbildung und Beschäftigung, strukturell optimiert umgesetzt werden kann. Durch diese schnittstellenorientierte Netzwerkarbeit und Kooperation generieren die IvAF-Verbünde mehrdimensionale und dynamische, nach innen und außen wirkende Netzwerklandschaften auf lokaler, regionaler und bundesweiter Ebene (vgl. BMAS, 2017; S. 6-8).

Zur Verdeutlichung dieser abstrakt anmutenden Gedanken werden im Folgenden aus dem Stadtstaat Bremen (Bremer und Bremerhavener IntegrationsNetz bin) und dem Flächenland Bayern (FiBA 2) zwei Beispiele für die konkrete Umsetzung und Wirkungsweise heterogenen Netzwerkens dargestellt.

HETEROGENES NETZWERKEN – EIN GOOD-PRACTICE-BEISPIEL AUS DEM IVAF-NETZWERK BREMEN, *bin*

Im Sinne der Schaffung heterogener Netzwerkstrukturen hat das Bremer und Bremerhavener IntegrationsNetz (bin) bereits 2009 den bin-Begleitausschuss ins Leben gerufen[64]. Im bin-Begleitausschuss werden alle im Prozess der Integration in Ausbildung und Beschäftigung relevanten Akteure eingebunden, um sich gegenseitig abzustimmen und strukturelle Probleme gemeinsam und einvernehmlich zu beseitigen. Wie eingangs beschrieben, wurde insbesondere darauf geachtet, dass im derzeit halbjährlich tagenden bin-Begleitausschuss alle operativen Akteure des Handlungsfeldes eingebunden sind.

Aus der Arbeitsverwaltung nehmen etwa Vertreter*innen des Jobcenters (Förderung der Arbeitsmarktintegration und Sicherung des Lebensunterhaltes im SGB II Bezug – i.d.R. Personen mit Aufenthaltserlaubnis) und der Agentur für Arbeit Bremen-Bremerhaven (Förderung der Arbeitsmarktintegration für Personen außerhalb des SGB II Bezugs – i.d.R. Personen mit Aufenthaltsgestattung oder Duldung) teil. Aus der Verwaltung des Stadtstaates Bremen sind verschiedene, operativ beteiligte Senatsressorts vertreten, etwa das Amt für Soziale Dienste (Sicherung des Lebensunterhaltes für Personen außerhalb des SGB II und außerhalb des ALG I Bezugs), die Bildungsbehörde (Zugänge zum schulischen Bildungssystem für Geflüchtete), das Senatsressort für Wirtschaft Arbeit und Europa (Arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen und Förderprogramme des Landes), aber auch das Aus- und Fortbildungszentrum für den bremischen öffentlichen Dienst (Ausbildungsprogramm für junge Geflüchtete in Bremen) sowie das Senatsressort für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport (Landesreferat für Integrationspolitik), die Senatskanzlei (Schnittstelle der Landesregierung bei Grundsatzangelegenheiten zwischen den verschiedenen Ressorts und dem Bürgermeister),

64 Eingesetzt wurde der Begleitausschuss erstmalig im Rahmen des Programms „XENOS - Arbeitsmarktliche Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge" (2008-2015). in der jetzigen ESF-Förderperiode findet eine stetige Konsolidierung und Vertiefung der vertrauensvollen Zusammenarbeit statt.

und das Senatsressort des Inneren (Aufenthaltsrechtliche Richtlinienkompetenz für das Land) und auch das Migrationsamt (Ausländerbehörde – ausführende Instanz im Aufenthaltsrecht). Als regionalspezifisch wichtiger operativer Player der Bundesebene ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF (Sprach- und Integrationsförderung des Bundes – Organisationsinstanz für die Integrationskurse und Berufsspezifische Deutschförderung) beteiligt.

Auf der Ebene der Kammern ist die Handelskammer Bremen – IHK für Bremen und Bremerhaven (Interessensvertretung der Betriebe aus den Bereichen Industrie und Handel) involviert ebenso wie die Handwerkskammer Bremen vertreten durch HandWERK gGmbH (Interessensvertretung der Betriebe aus dem Handwerksbereich). Aus den Organisationen der Flüchtlingsarbeit beteiligen sich der Flüchtlingsrat Bremen (Lobbyorganisation zur Wahrung der Rechte von Geflüchteten), der Bremer Rat für Integration (ehrenamtliches migrantisch geprägtes Gremium zur Förderung der Integration), das IQ Landesnetzwerk Bremen (Netzwerk mit den Handlungsschwerpunkten Anerkennung ausländischer Berufs- und Bildungsabschlüsse, Nach- und Anpassungsqualifizierungen, sowie Interkulturelle Öffnung von Betrieben und öffentlichen Einrichtungen). Die Hochschulen im Land sind durch die gemeinsame Einrichtung HERE/Higher Education Refugee Entrance (Unterstützung und Förderung des Hochschulzugangs für Geflüchtete) vertreten. Mit der Jugendhilfe (Inobhutnahme unbegleiteter Minderjähriger Flüchtlinge und Unterstützung auf dem Weg in die Volljährigkeit) nehmen auch verschiedene Wohlfahrtsverbände am bin-Begleitausschuss teil.

Das gegenseitige Kennenlernen erleichterte auch diverse bilaterale Kooperationen. So konnten mit den Willkommenslots*innen[65], die bei den Kammern im Land angesiedelt sind, Synergieeffekte gewonnen werden, weil diese über die Betriebskontakte verfügen, die bin für eine Vermittlung benötigt, während bin geeignete Teilnehmende finden und vorbereiten kann. Ebenso erfolgreich ist die Zusammenarbeit mit dem Casemanagement der Jugendhilfe, insbesondere mit der auf aufenthaltsrechtliche Fragen spezialisierten bin-Clearingstelle. Dies ermöglicht dem Casemanagement eine frühzeitige, möglichst aufenthaltssichernde und/oder -erhaltende Orientierung ihrer Mündel beim Austritt aus der Jugendhilfe.

Das Thema „Ausbildung" fand bislang immer eine besondere Resonanz in den Sitzungen des bin-Begleitausschuss, weil die Stadtgemeinde Bremen bis Ende 2015 mit 2.700 unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (umF) überproportional viele auf- und in Obhut genommen hat. Dementsprechend belastet waren die Jugendhilfe und die Schulen in der Stadt, was zur Folge hatte, dass schulpflichtigen jungen Geflüchteten oft über viele Monate hinweg kein Schulplatz zur Verfügung gestellt werden konnte. Das führte dazu, dass bereits im Sommer 2017 eine große Anzahl ehemaliger umF und anderer junger Geflüchteter mit Vollendung der Schulpflicht die Schulen verlassen musste

65 Das vom BMWi gefördertes Programm „Passgenaue Besetzung – Willkommenslotsen" unterstützt seit 2016 kleine und mittlere Unternehmen bei der Besetzung von offenen Ausbildungs- und Arbeitsstellen mit Geflüchteten.

und auf den Ausbildungsmarkt drängten – vielfach ohne ausreichende Deutsch- und schulische Grundkenntnisse. Weil seit diesem Zeitraum die Berufsberatung der Arbeitsagentur einen B1 Nachweis für die Gewährung einer Einstiegsqualifizierung voraussetzte, sind viele junge Geflüchtete an dieser Hürde gescheitert.

bin wies im Rahmen des Begleitausschusses auf die erwähnten Probleme hin, mit denen die Schulabgänger*innen des laufenden Jahres in ihrem Übergang in die Ausbildung konfrontiert sind und warnte vor der Tatsache, dass im Sommer 2018 eine wesentlich größere Zahl Geflüchteter mit ähnlich problematischen Bildungsvoraussetzungen aus den Schulen entlassen werden, wenn nicht gegengesteuert würde. Die Warnung kam in Bremens Behörden an und wurde auf verschiedenen Ebenen intensiv beratschlagt, mit dem Resultat, dass Bremens Arbeits- und Bildungsressorts in Rücksprache mit der Agentur für Arbeit in die konkrete Maßnahmenplanung eingestiegen ist. In der Folge entstand die Bremer IntegrationsQualifizierung BIQ. Die BIQ ist ein über den Landes-ESF gefördertes Projekt, das beim Träger der bin-Koordination angesiedelt ist. Es bietet allen Zugewanderten bis 27 Jahre, die keine B1 Kenntnisse nachweisen können, unabhängig vom Aufenthaltsstatus einen Jugendintegrationskurs an. Dieser wird durch Förderung in Mathematik und anderen Fächern der Grundbildung nebst sozialpädagogischer Begleitung ergänzt.

Im Planungsprozess für BIQ herrschte Einigkeit, dass das Angebot allen Zugewanderten offenstehen soll, die es in Anspruch nehmen möchten. Um aber die reale Befürchtung der Abschiebung aus dem Duldungsstatus während dieser Maßnahme zu vermeiden, wurde das Innenressort kontaktiert, um eine pragmatische Lösung zu finden. Dieses entschied, dass Teilnehmer*innen von Einstiegsqualifizierungen und anderen Maßnahmen zur Erlangung der Ausbildungsfähigkeit eine Ermessensduldung erhalten können.

Die Realisierung dieses Angebots brachte einen weiteren positiven Effekt: So existiert jetzt ein allgemeiner Erfolgsdruck, wodurch die Bereitschaft der Partner*innen, auf neue Herausforderungen flexibel zu reagieren, entsprechend erhöht wird. Alle sechs Wochen findet etwa ein Abgleich der Erfolge der BIQ Maßnahme in der AG Geflüchtete der Jugendberufsagentur statt, in welcher auch das bin-Netzwerk mitwirkt. In diesem Austausch werden allgemeine Hürden der Ausbildungsintegration junger Geflüchteter identifiziert und an Lösungswege dafür gearbeitet.

Trotz verbleibender Probleme hat sich durch den bin-Begleitausschuss ein bedeutender Lernprozess bei Politik und Behörden in Gang gesetzt. Absprachen führen zu gemeinsamer Fallorientierung und Lösungssuche, was dazu führt, dass Hürden für Ausbildungssuchende schrittweise abgebaut werden.

ERWEITERNDES NETZWERKEN – KOOPERATION IN DER FLÄCHE AUSDEHNEN – EIN ERFOLGREICHES GOODPRACTICE-BEISPIEL AUS DEM BAYRISCHEN IVAF-NETZWERK FIBA 2

Das bayerische IvAF-Netzwerk FiBA 2 – Flüchtlinge in Beruf und Ausbildung[66] – ist stark heterogen angelegt. In den Teilprojekten wirken Vertreter*innen der Arbeitsverwaltung (Jobcenter München) und Kommunen (Stadt Nürnberg, Landeshauptstadt München), Flüchtlingsunterstützungsorganisationen (Bayerischer Flüchtlingsrat und SchlaU-Schule in München), aber auch migrantische Selbstorganisationen wie AAU e.V. Nürnberg und Integrationsrat Nürnberg sowie Wohlfahrtsverbände (Caritas Landshut) an der Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen, Geduldeten und Asylbewerber*innen mit. Die Koordination ist bei der kommunalen Verwaltung im Sozialreferat der Landeshauptstadt München im Amt für Wohnen und Migration angesiedelt, und dort im Fachbereich berufs- und bildungsorientierte Integration der Abteilung Migration, Integration, Teilhabe[67] (vgl. Landeshauptstadt München o. D.).

So arbeitet FiBA 2 eingebettet in einer seit über zwei Jahrzehnten proaktiv die Teilhabe von Migrant*innen und Geflüchteten vorantreibenden Kommune. Der sogenannte „Münchner Weg" vertritt dabei die Haltung, dass „Integration ab Tag eins des Aufenthalts und nicht erst ab Erteilung der Aufenthaltserlaubnis einsetzen muss" (SIA, 2018b, S. 16; vgl. auch SIA, 2018a, S. 21). Diesem Leitspruch folgend schließt die Landeshauptstadt München seit etwa 2005 freiwillig mit einem eigenen Sprach- und Qualifizierungsangebot für Geflüchtete und Neuzugewanderte offen gelassene Förderlücken (SIA, 2018b, S. 16). Hierzu gehören u. a. städtisch finanzierte Deutschkurse für Jugendliche und Erwachsene (Alphabetisierung, A1 bis B2), offene Sprachwerkstätten, Brückenangebote zwischen Schule und Ausbildung, Angebote zur beruflichen Qualifizierung, Unterstützungsangebote während der Ausbildung etc. Zu all diesen Angeboten erfolgt eine vorherige Beratung mit Zuleitung durch das Integrationsberatungszentrum (IBZ) Sprache und Beruf, der Servicestelle zur Erschließung ausländischer Qualifikationen oder dem Teilprojekt städtische Beratung FiBA 2.

Im Ergebnis heißt dies, dass in München lebende Geflüchtete ohne Zugang zur Regelförderung städtisch finanzierte Deutschkurse besuchen können (SIA, 2018b, S. 67). Anders sieht die Situation allerdings für Geflüchtete im Landkreis München und den anderen Standorten von FiBA 2 aus: Ein für die Teilprojekte von FiBA 2 lange Zeit wichtiges Instrument waren die sogenannten ESF-BAMF-Kurse: berufsbezogene Sprachkurse, die 2012 für alle Geflüchtete geöffnet worden waren, sofern sie Teilnehmer*innen der ESF-Bundesprogramme für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge II waren und einen nachrangigen Arbeitsmarktzugang hatten (BAMF, 2013, S. 8). Insbesondere über die Teilnahme an diesen Kursen konnten sehr viele Teilnehmer*innen bei FiBA 2, die sonst keinen

66 S.a. www.muenchen.de/fiba

67 Dieser Fachbereich führt ESF-Programme z. B. „XENOS - Arbeitsmarktliche Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge" seit 2007 durch. Seitdem wurde der Fachbereich durch Stellenverstetigung sukzessive entwickelt und vergrößert.

Zugang zum Angebot der Sprachförderung der Regelsysteme hatten (etwa aufgrund offener Bleibeperspektive) mit Sprachkursen gemäß ihrem Bedarf versorgt werden.

Von den ESF-BAMF-Kursen profitierten vor allem die Teilprojekte von FiBA 2, die außerhalb des Standortes München an der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten arbeiteten. Zudem konnten 2015 erstmals Personen im Asylverfahren an Integrationskursen oder Qualifizierungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit teilnehmen (SIA, 2018b, S. 63). Beide Möglichkeiten wurden jedoch eingestellt und sind seit Anfang 2018 nicht mehr nutzbar.

Dadurch entstand eine große Versorgungslücke in der Sprachbildung bei Geflüchteten, die keinen Zugang zu den Regelsystemen (mehr) hatten und damit in der Prozesskette der Integration hin zu Ausbildung und schließlich qualifizierter Arbeit. Insbesondere zeigen sich diese Lücken an den Standorten außerhalb Münchens (Nürnberg, Landshut, Regensburg). Gleichzeitig sind rückläufige Zahlen bei den ehrenamtlichen Unterstützer*innen zu verzeichnen, die sich auch in einem Rückgang der ehrenamtlichen Sprachqualifizierungsangebote niederschlagen (vgl. Eurofound, 2019, S. 41).

Bedarfslücken schließen durch Netzwerkausdehnung in der Fläche

In der Landeshauptstadt München – Zentrum einer boomenden Metropolregion – nahmen und nehmen auch Geflüchtete aus dem sogenannten Münchner „Speckgürtel" die Dienste der städtischen FiBA 2 Beratung und Vermittlung in Anspruch – insbesondere auch viele Geflüchtete, die im Landkreis München untergebracht sind. Durch den Wegfall der ESF-BAMF-Kurse entstanden auch für diese Klientel aus der Metropolregion erhebliche Versorgungslücken.

Um diese Bedarfslücken auch außerhalb von München zu schließen, initiierte FiBA 2 ein mit dem Landratsamt München eine kommunenübergreifende Kooperation im Hinblick auf das freiwillige Sprach- und Qualifizierungsangebot der Landeshauptstadt: angeboten wurde, dass der Landkreis München für die im Landkreis untergebrachten Geflüchteten ohne Zugang zum Regelsystem, Plätze in städtisch finanzierten Kursen und Maßnahmen (auch etwa zur Erlangung der Ausbildungsreife mit Fokus auf Vertiefung von Fertigkeiten beim Lesen und in Mathematik) einkaufen kann. Anstatt um Ressourcen (z. B. Kursleitungen, Räumlichkeiten) zu konkurrieren, werden dadurch bereits vorhandene Strukturen bei der Landeshauptstadt München von beiden Partnern genützt. Aufgrund der hufeneisenförmigen Anordnung des Landkreises München um das Stadtgebiet herum, ist das Stadtzentrum für die Geflüchteten leichter und wesentlich schneller zu erreichen, wie etwa eine Gemeinde im Norden des Landkreises München. Zudem erleichtert es allen Beteiligten, Kurse entlang spezifischer Bedarfe der Geflüchteten anzubieten und zu füllen, da sie ihren Pool gegenseitig vergrößern.

Das Angebot stieß beim Landratsamt München auf reges Interesse, insbesondere auch weil dort bereits Pläne existierten, eine eigene Integrationskoordination mit beschäftigungs- und bildungsorientierter Beratung und Vermittlung von Geflüchteten im Landkreis aufzubauen. Nach Zustimmung der Entscheidungsträger*innen wurde 2017 die kommunenübergreifende Kooperation besiegelt und die ersten Geflüchteten aus dem Landkreis München über FiBA 2 in die städtischen Sprachkursangebote vermittelt. Dieses Modell der Zusammenarbeit hat sich bewährt. Mittlerweile zeigt eine weitere Kommune Interesse an einer Kooperation mit dem städtisch finanzierten Angebot der Landeshauptstadt München.

Durch den Wegfall der ESF-BAMF-Sprachkurse zeigten sich auch in Nürnberg erhebliche Lücken im Sprachkursangebot für die Zielgruppe von FiBA 2, um diese auf dem Weg in Ausbildung oder Arbeit zielorientiert vorwärts zu bringen. Die beiden FiBA 2-Teilprojekte AAU e.V. und der Integrationsrat der Stadt Nürnberg trugen Ende 2017 über verschiedene Gremien und Akteure die Idee heran, ein ähnliches Angebot für die Stadt Nürnberg zu schaffen. Im Frühjahr 2018 wurde erfolgreich die zeitnahe Entwicklung einer Sprachoffensive für die Stadt Nürnberg beantragt, um Neuzugewanderten und Geflüchteten, ohne Zugang zum Regelsystem, die Teilnahme an Deutschkursen zu ermöglichen. FiBA 2 initiierte ein Treffen der zuständigen Abteilungen der Stadt Nürnberg und der Landeshauptstadt München, um sich über die Entstehungsgeschichte, die Angebotsentwicklung im Laufe der Jahre, die Finanzierungsformen des Münchner Sprachangebotes ebenso wie über Erfolge und Fallstricke bei der Etablierung des Systems auszutauschen. Mittlerweile wurde ein Konzept ausgearbeitet für ein Pilotvorhaben Deutschspracherwerb Nürnberg, um ein konsistentes und von Anfang an wirksames Sprachbildungsangebot für alle Zugewanderten aufzustellen. Dieses Konzept wird derzeit zur Abstimmung im Stadtrat eingebracht.

FAZIT

Bei allen strukturellen und politischen Unterschieden zwischen Bremen und Bayern zeigt sich, dass IvAF-Netzwerke mit ihrem speziellen Ansatz, heterogene Netzwerkstrukturen herauszubilden, strukturelle Verbesserungen im Sinne der Integration Geflüchteter in Ausbildung und nachhaltige Beschäftigung in Gang bringen können. Es geht hierbei nicht darum, good practice-Beispiele zu zeigen, die andernorts in gleicher Weise übernommen werden könnten. Zu unterschiedlich sind regionale Strukturen und Problemschwerpunkte. Aber die beispielhaften Kooperationsformate können als Anregungen für Problemlösungsstrategien in den jeweiligen Regionen dienen.

Zudem zeigen die ausgewählten Beispiele, dass die bewusst gewählte Heterogenität und die regelmäßige Zusammenarbeit der Netzwerkakteure ein wesentlicher Erfolgsfaktor bei der Überwindung von Herausforderungen für junge Geflüchtete an dem Übergang von der Schule in den Beruf ist. Genauso, wie es überall im Bundesgebiet

herausfordernd ist, junge Geflüchtete erfolgreich in Ausbildung zu bringen, sind heterogene Netzwerkstrukturen überall hilfreich, um den jeweiligen Herausforderungen angemessen zu begegnen.

Quellen

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2019): Von individuellen und institutionellen Hürden. Der lange Weg zur Arbeitsmarktintegration Geflüchteter. Laserline, Berlin. https://www.berlin-institut.org/publikationen.html [abgerufen am 18.12.2019].

Bundesamt für Migration und Flucht (2013): Berufsbezogene Deutschförderung. Das ESF-BAMF-Programm. Stand 24.01.2013; Bonifatius GmbH, Paderborn. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Grundlagen/broschuere-esf-bamf-programm.pdf?__blob=publicationFile&v=13

BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017): Profil und Spezifische Expertise der Netzwerke im Handlungsschwerpunkte IvAF. IvAF – Integration von Asylbewerberinnen, Asylbewerbern und Flüchtlingen. Hausdruckerei des BMAS, Bonn.

Eurofound (2019): Role of public services in integrating refugees and asylum seekers. Publication Office of the European Union, Luxembourg.

SIA (Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München) (2018a): Interkultureller Integrationsbericht 2017. München lebt Vielfalt. München, https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/603_Gesamtplan_Integration.pdf (abgerufen am 10.01.2020).

SIA (Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München) (2018b): Münchner Gesamtplan zur Integration von Flüchtlingen. München, https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/603_Gesamtplan_Integration.pdf (abgerufen am 10.01.2020).

Landeshauptstadt München (o. D.): Bildungs- und Beschäftigungsorientierte Integration (BBI), https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Sozialreferat/Wohnungsamt/Bildungs-und-Beschaeftigungsorientierte-Integration-BBI.html (abgerufen am 18.12.2019).

Autor*innen:

Viola Hörbst, Dr. phil., Ethnologin, empirische Forschungen zu Medizin, Globalisierung und Migration. 2015 Betreuung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in der Erstaufnahmeeinrichtung. Seit 2016 Koordinatorin IvAF-Netzwerk FiBA 2 – Flüchtlinge in Beruf und Ausbildung.

Markus Saxinger, Soziologe, Evaluation von Alphabetisierungsprogrammen in Bolivien und Peru, 2011-2014 Berater zur Anerkennung ausländischer Berufs- und Bildungsabschlüsse im IQ-Netzwerk Schleswig-Holstein. Seit 2015 Koordination IvAF-Netzwerk Bremer und Bremerhavener IntegrationsNetz bin.

TEIL III

ZUSAMMENFASSUNG

Maren Gag, Simon Goebel, Christiane Götze

FAZIT: KÜNFTIGE HANDLUNGSOPTIONEN IM ARBEITSFELD „ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DEN BERUF“

VERBESSERTE BILDUNGSKONZEPTE UND BILDUNGSRECHTE ABSICHERN

Die Beiträge in dieser Publikation zeigen auf, dass es in den einzelnen Bundesländern erhebliche Unterschiede bzgl. der Teilhabe von Geflüchteten an der Berufsvorbereitung bzw. an existierenden Maßnahmen im Handlungsfeld Übergang von der Schule in den Beruf gibt. Maßnahmen, Formate sowie die Qualität der Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung sind von erheblichen Unterschieden geprägt. Größtenteils ergibt sich diese Unterschiedlichkeit aus den schulgesetzlichen Vorgaben.

So hat aufgrund des föderalen Systems in Deutschland jedes Bundesland ein eigenes Schulgesetz, welches je nach Regionen zehn bis zwölf Jahre Schulpflicht sowie eine unterschiedliche Auslegung der Berufsschulpflicht ausweist. Im Ergebnis ergeben sich daraus regional angepasste Begleitangebote zum Nachholen von Schulabschlüssen und verschiedene Angebote der Berufsorientierung. Quereinstiege in das Bildungssystem sind in den Schulgesetzen kaum vorgesehen bzw. näher definiert. Die Gruppe der jungen Geflüchteten ist davon jedoch in besonders hohem Maße betroffen.

In den Beiträgen dieser Publikation wird deutlich, dass sich Begleitstrukturen an diesen regionalen schulgesetzlichen und strukturellen Vorgaben orientieren müssen. Die Bandbreite geht hierbei vom Format des Berufsvorbereitungsjahrs Sprache bis hin zu Flüchtlingsklassen in Weiterbildungskollegs und beruflichen Schulen. Einige Bundesländer haben eigene Programme zur Grundbildung von Geflüchteten aufgesetzt. Für das Erreichen von Schulabschlüssen nach der Vollzeitschulpflicht gibt es nach wie vor kaum Angebote. Soll die Fachkräfteentwicklung junger Geflüchteter langfristig gelingen, müssen Bildungsquereinstiege mit adressatenspezifischen Bildungskonzepten zur Regel in jedem Bundesland werden. Begrenzte Schulpflicht kann dabei hinderlich sein. Die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen nach § 52 des SGB III könnten kurzfristig diese Lücke schließen, wenn sie verstärkt das Nachholen von Schulabschlüssen für diese Zielgruppe in den Fokus nehmen.

Integriertes Fach- und Sprachlernen sowie die Berücksichtigung der Lernbiographie und der spezifischen Lebenslage von Geflüchteten sind nur einige wichtige Faktoren, die es zu berücksichtigen gilt. Aus Sicht der IvAF-Netzwerke gibt es einen Nachsteuerungsbedarf bzgl. der Instrumente zur Berufsintegration junger Geflüchteter. Brüchige

Bildungsbiographien brauchen individuelle Antworten. Wie in den Beiträgen beschrieben, haben die IvAF-Netzwerke darauf mit individuellen Begleitangeboten reagiert und arbeiten an vielen Orten mit schulischen Regeleinrichtungen zusammen. Diese Expertise gilt es auszubauen und in die Vernetzung einzubinden.

Die Stärke der IvAF-Netzwerke ist es, an der Schnittstelle von Aufenthaltsrecht und Beschäftigungszugängen Handlungsmöglichkeiten zu kennen und Lücken zu identifizieren. Es bietet sich an, die Übertragbarkeit modellhaft erprobter Formate zu prüfen, um den Anforderungen junger Geflüchteter im Übergangssystem von der Schule in den Beruf unter Berücksichtigung der Aufenthaltsperspektive gerecht zu werden. Eine Möglichkeit ist es, diese Expertise in die jeweils länderspezifischen Strategien der Berufsorientierung einzubinden. Das wird insofern immer notwendiger, da die neuen gesetzlichen Änderungen im „Migrationspaket" erhebliche aufenthaltsperspektivische Verschlechterungen beinhalten. Beratungsangebote sollten darauf ausgerichtet sein und die komplexen Anforderungen an Ausbildung und Aufenthaltssicherung jederzeit im Blick haben.

KOMMUNALE VERNETZUNG AUSBAUEN

Die Beiträge illustrieren, dass die Rolle der IvAF-Netzwerke vielfältige Kompensationsansätze beinhalten, um das Regelsystem am Übergang von der Schule in den Beruf zu flankieren. So können vielen jungen Geflüchteten mit brüchigen Bildungsbiographien neue Wege und Chancen in Deutschland ermöglicht werden. Die Ansätze reichen von einzelfallbezogener Beratung und Begleitung durch einzelne Teilprojekte, über systemisch organisierte Kooperationen bis zur Entwicklung von passgenauen Materialien und einem umfangreichen Schulungsangebot durch die IvAF-Referent*innen.

Misstrauen, Unverständnis, Sprachbarrieren oder Unkenntnis der Lebensrealität des Gegenübers sind bei jungen Geflüchteten ebenso wie bei Mitarbeiter*innen in den Behörden zu beobachten und führen zu Kommunikationsbarrieren und schließlich zum Nachteil der Geflüchteten. Indem die IvAF-Netzwerke oftmals eine Scharnier-Funktion zwischen Regelinstitutionen und der Zielgruppe einnehmen, können solche Distanzen verringert oder überbrückt werden – zum Vorteil beider Seiten (vgl. Gag, 2018a).

Die IvAF-Netzwerke sind durch hohe Flexibilität gekennzeichnet. Diese ist im operativen Geschäft notwendig – bspw. wenn Antrags- oder Klagefristen versäumt werden – sowie im strategischen Bereich, wo komplexe asyl-, aufenthalts- und sozialrechtliche Änderungen oftmals Schlag auf Schlag erfolgen und die Aneignung des entsprechenden Know-hows schnell erfolgen muss. Rechtliche und politische Entwicklungen haben die IvAF-Netzwerke immer wieder herausgefordert, ad-hoc und kompetent zu reagieren. Diese Fähigkeit macht die Expertise aus IvAF so gefragt. IvAF ist durch seine Netzwerkstruktur multiperspektivisch und vertritt damit sowohl das öffentliche/politische Interesse an zügiger und nachhaltiger Teilhabe von Geflüchteten am Arbeitsmarkt

ebenso wie das Interesse von Geflüchteten an diskriminierungsfreien sozialen und arbeitsmarktlichen Teilhabemöglichkeiten.

BLINDE FLECKEN ENTDECKEN

Es muss resümiert werden, dass im fachlichen Diskurs bestimmte Benachteiligungsdimensionen bislang zu wenig in den Blick genommen werden und es auch in der Praxis erhebliche „blinde Flecken" gibt, die es in der Zukunft zu bearbeiten gilt. Bedeutsam ist zudem, dass die im Folgenden angerissenen Themenfelder Behinderung und Gleichstellung der Geschlechter Bestandteile der Querschnittsziele sind, die sich in der Strategie des ESF in allen Programmen des Bundes wiederfinden.[68]

Behinderung: Der Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen (2016) hat das bislang zu wenig beachtete Merkmal Behinderung und Migrationshintergrund erstmalig aufgegriffen und u. a. auf die hohen Anteile von Personen ohne schulische und berufliche Abschlüsse sowie auf die erheblich niedrigeren Erwerbsquoten dieser Personengruppe hingewiesen. Umfassend thematisiert werden auch die besonderen Risiken, denen diese Gruppe ausgesetzt ist: unzureichende Wohnsituation und lückenhafte Strukturen im Hilfesystem, Barrieren bei der Inanspruchnahme sowie Forschungsdesiderate – auch mit explizitem Blick auf die Geflüchteten (ebd., S. 471 ff.). Gleichwohl sind in letzter Zeit einige Studien entstanden, die sich mit verschiedenen Perspektiven und Teilsystemen der sozialen Versorgung und Bildung im Schnittfeld Migration, Flucht und Behinderung befassen und auf erhebliche, nicht nur bauliche, sondern auch systemische Barrieren in diversen Teilhabebereichen verweisen und die der Heterogenität von Menschen mit einer Behinderung bzw. gesundheitlichen Einschränkungen buchstäblich im Wege stehen (vgl. Westphal/Wansing, 2019). In der Bildung werden diese Phänomene eher im Kontext des allgemeinbildenden Schulsystems reflektiert (ebd.), während dem steigenden Bedarf nach einer inklusiv zu gestaltenden Berufsorientierung nach wie vor ein selektierendes und zugleich segmentiertes Berufsbildungssystem gegenübersteht (vgl. Thielen, 2018). Somit werden an dieser Schnittstelle soziale Ungleichheiten reproduziert, wovon insbesondere junge Menschen ohne ausreichende Schulabschlüsse betroffen sind sowie diejenigen, die einen Migrationshintergrund und/oder eine Behinderung haben (ebd.).

Basierend auf Einblicken in die Praxis des regelhaften Bildungssystems von Seiten der IvAF-Netzwerke in den verschiedenen Regionen erscheinen die Befunde zu einem inklusiven Übergangssystem von der Schule in den Beruf, in dem auch die Bedarfe von jungen Geflüchteten mit Beeinträchtigungen angemessen berücksichtig werden, eher marginal. Lediglich in Hamburg und München sind im Rahmen der Berufsvorbereitung

68 Vgl. Agentur für Querschnittziele, https://www.esf-querschnittsziele.de/startseite/.

schulische Ansätze zu finden, die diese Gruppe explizit berücksichtigen.[69] In der Praxis der IvAF-Netzwerke selbst wurde dieses Themenfeld auch erst vor kurzer Zeit „entdeckt" und dabei werden strukturelle Hürden sichtbar, wie beispielsweise Ausschlüsse bei der individuellen Prüfung der Voraussetzungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, indem Betroffene mit Verweis auf den Status Duldung oder Aufenthaltsgestattung oder aufgrund mangelnder Deutschsprachkenntnisse abgewiesen werden, wenn es bei der Bundesagentur für Arbeit um die Feststellung des Reha-Status geht. Ein anderes Problem erscheint oftmals bei den Zuweisungen zu Reha-Maßnahmen, sofern die Laufzeit der Maßnahme die Laufzeit der Duldung überschreitet. Hier gilt es zu überprüfen, ob bei der Ausübung des Ermessens die Vorgaben der höherrangigen Rechte (z. B. UN-Behindertenrechtskonvention) berücksichtigt wurden (vgl. Gag/Weiser, 2017). Insgesamt zeigen sich erhebliche Informationsdefizite auf Seiten der Institutionen in den Feldern der Migrations- und Flüchtlingsarbeit sowie in der Behindertenhilfe, die überwiegend in voneinander getrennten Versorgungs- und Kooperationsstrukturen tätig sind.

Vor dem Hintergrund, dass behinderte Menschen mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund kaum sichtbar sind, stellt sich die grundsätzliche Frage, ob allein multiprofessionelle Teams oder interdisziplinäre Arbeitsansätze ausreichen, um die verborgenen Mechanismen der Exklusion aufzuspüren oder auch aufsuchende Arbeitsansätze in Schule und Übergangssystem notwendig wären, um dem Thema gerecht zu werden (vgl. Schroeder, 2018).

Gleichstellung: Geringe Teilnehmerinnenzahlen und Schwierigkeiten beim Zugang zu Bildung und vor allem Ausbildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung von Mädchen bzw. jungen Frauen wird seit langem von verschiedenen Seiten beklagt – von der Arbeitsverwaltung sowie von kommunalen Akteuren gleichermaßen. Der Blick auf den aktuellen Gender-Budgeting-Bericht im ESF Bund untermauert, dass die Investitionen für eine Förderung hinter den Zielvorgaben des ESF zurückbleiben (vgl. BMAS, 2019).[70]

Beteiligungsrisiken zeigen sich auch im Kontext des IvAF-Programms sowie insgesamt im Übergangssystem. Die Ursachen sind aber nicht ausschließlich durch mangelnde finanzielle Förderung begründet, sondern bestehende Konzepte sind auf den Prüfstand zu stellen. Geflüchtete Mädchen und junge Frauen sind im Alltag oft unsichtbar, weil sie in der Minderheit sind und junge Männer mit ihrer statistischen Dominanz und ihrer Präsenz im öffentlichen Raum mehr im Vordergrund stehen. Dabei sind sie besonders schutzbedürftig. Denn neben Krieg, Folter, Armut, Verfolgung wegen ihres Geschlechts oder ihrer sexuellen Orientierung können weitere geschlechtsspezifische Fluchtgründe hinzukommen: Sexuelle Gewalt, Genitalverstümmelung, Zwangsverheiratung,

69 Dies betrifft das Modell der Hamburger „Ausbildungsvorbereitung für Migranten dual & inklusiv (AvM d&i)", in dem Jugendliche mit Migrationshintergrund und besonderem Förderbedarf/mit einer Behinderung beschult werden (vgl. https://hibb.hamburg.de/schulentwicklung/esf-projekt-avm-dual-inklusiv/). Auch mit dem Ansatz von „SchlaU" – Schule für junge Flüchtlinge in München schließt der Trägerkreis Junge Flüchtlinge e.V. mit dem Schulkonzept an aktuelle Inklusionsdebatten an und bietet eine gezielte, intensive individuelle Förderung in geschütztem Rahmen und ermöglicht es den jungen Geflüchteten, bereits nach kurzer Zeit in das deutsche Regelschul- und Ausbildungssystem einzusteigen, um sich dort zu entfalten (vgl. https://www.schlau-schule.de/lehrkonzept/so-arbeitet-schlau.html).

70 Die Differenz des Gender-Budgeting-Wertes zwischen Frauen und Männern liegt bei 12,2 %. In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass für Frauen fast 233 Mio. Euro weniger verausgabt wurden als für Männer.

Menschenhandel, Zwangsprostitution und Arbeitsausbeutung. Schule, Jugendhilfe sowie die soziale Arbeit sind in diesem Themenfeld in ausdrücklicher Verantwortung, um die besondere Schutzbedürftigkeit zu berücksichtigen. Dabei muss die Heterogenität der Betroffenen mit Fokus auf sprachliche, kulturelle und religiöse Unterschiede auch im Kontext der Geschlechterverhältnisse in den Blick genommen werden sowie eine geschlechtersensible Beratung zu Fragen der Sexualität und sexuellen Orientierung, Vereinbarkeit von Bildung und Beschäftigung, insbesondere für junge Mütter mit Kindern, regelhaft in der Berufsvorbereitung implementiert werden. Dabei bedarf es auch einer Stärkung im Umgang mit struktureller Diskriminierung u. a. im schulischen und beruflichen Kontext und dem Abbau von Diskriminierungsmechanismen z. B. gegenüber Bekleidungsvorschriften aufgrund religiöser Zugehörigkeit. Ebenso ist eine kritische Auseinandersetzung mit Weiblichkeitskonzepten der Herkunftsländer sowie den damit verbundenen Erwartungen an die (geschlechterbezogene) Auswahl der Ausbildungsberufe notwendig. Ein differenzsensibles Vorgehen gilt ebenso für die Arbeit mit männlichen Jugendlichen (vgl. Gag, 2018b).

Kritisch angemerkt wird im Diskurs der Geschlechterdebatte die Verengung auf die Zweigeschlechtlichkeit. Zu wenig beachtet wird die Diskriminierung von Menschen, die wegen ihrer sexuellen Orientierung, ihrer Geschlechtsidentität oder ihres Körpers von der heterosexuellen Norm abweichen (LGBTIQ). Im Kontext von Fluchtmigration haben die Betroffenen mit zusätzlichen Ängsten zu kämpfen vor dem Hintergrund, dass sie in vielen Herkunftsländern teilweise lebensbedrohlichen Restriktionen im Falle einer (erzwungenen) Rückkehr ausgesetzt sind. Vor diesem Hintergrund stellen sich für die in der Bildungs- und Sozialarbeit tätigen Akteure im Übergangssystem auch erhebliche Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit der eigenen Rolle, um eine Voreingenommenheit und vorschnelle Zuschreibungen im Umgang mit Geschlecht zu vermeiden. Denn die betroffenen jungen Menschen haben – neben ihrer Identitätsfindung – auch in der Berufswelt mit geschlechtsbezogenen Diskriminierungsmustern zu kämpfen.

LERNEN VON UND MIT DER WISSENSCHAFT

Der oftmals komplexe Arbeitsalltag in den IvAF-Netzwerken kann dazu führen, dass wenig Zeit zum Innehalten, zur Selbstreflexion sowie zur Prüfung eigener Paradigmen bleibt. Wünschenswert wäre aber die Möglichkeit, aktuelle wissenschaftliche Diskurse an der Schnittstelle von Sozialer Arbeit und Migration stärker in den Blick zu nehmen, um die eigene Praxis kontinuierlich reflektieren zu können. Gleiches gilt auch für die Praxis der Regeleinrichtungen in der Bildung und Arbeitsmarktförderung.[71] Dieses Problem sowie die Anforderungen sollen hier nur knapp am Beispiel des Integrationsparadigmas veranschaulicht werden.

71 Vgl. Beitrag von Frauke Meyer in dieser Publikation.

Im öffentlichen und politischen Diskurs wird unter „Integration" meist die Anpassung von „den Anderen" an „uns" verstanden. Dabei kommen häufig Negativnarrative zum Tragen, die Integration als verweigert, misslungen, verpasst oder unmöglich beschreiben (vgl. Mecheril, 2011). Als Konsequenz wird ein Integrationsimperativ artikuliert und auch rechtlich verankert. In diesem politisch-rechtlichen Sinn bedeutet „erfolgreiche Integration" das Beherrschen der deutschen Sprache, das Erreichen eines Bildungs- oder beruflichen Abschlusses und die Einmündung in Erwerbstätigkeit. Damit wird Integration zu einem rein leistungsorientierten Konzept, das darauf abzielt das zu integrierende Individuum ökonomisch nutzbar zu machen (ebd.). Bei Geflüchteten kommt hinzu, dass der Integrationsimperativ mit existenziellen Sanktionsmechanismen verbunden ist, denn der Arbeitsmarkzugang wird als Steuerungsinstrument in der Asylpolitik verwendet (vgl. Goebel, 2019). Dadurch werden viele Geflüchtete nicht nur in aufenthaltsrechtliche, sondern auch in arbeitsmarktliche und soziale Abhängigkeitsverhältnisse gedrängt, die einen massiven psycho-sozialen Druck aufbauen und Selbstbestimmung untergraben können (vgl. Bröse, 2018). Diese Mechanismen können – wie die Beiträge dieser Publikation zeigen – kontraproduktive Auswirkungen mit Blick auf den Übergang von der Schule in den Beruf von Geflüchteten haben und betreffen damit ganz konkret die Arbeit in IvAF.

Ausgangspunkt für diese Problematik sind mindestens drei Wissenskomplexe, die wissenschaftlich in der Kritik stehen, in Politik und Praxis aber gleichwohl oft unhinterfragt Anwendung finden.

1. Kulturalistisches Wissen: Menschen werden häufig entlang bestimmter Kriterien kategorisiert. Im Kontext von Migration sind das vor allem Kultur, Nationalität, Ethnie oder Religion. Im diskursiven Prozess der Zuschreibung dieser Kategorien – beispielsweise „die Türken", „die Flüchtlinge" oder „die Muslime" – werden aus ganz unterschiedlichen Menschen, die eigentlich nichts miteinander zu tun haben, spezifische, also homogen imaginierte Gruppen mit spezifischen Eigenschaften. Oftmals korrespondieren diese Zuschreibungen mit einer Reduktion auf eine Kategorie mitsamt ihren vermeintlichen Eigenschaften. Diese Gruppen sind und werden somit sozial konstruiert. Sie werden erst im Prozess der Kategorisierung und Zuschreibung zu diesen Gruppen. Sie sind nicht „von Natur aus" vorhanden (vgl. Goebel, 2015).

2. Ökonomistisches Wissen: Gerade Migrationsdiskurse sind von einem ökonomistischen Wissen durchdrungen, das in zwei scheinbar widersprüchliche Bewertungen ausschlagen kann. Einerseits wird Migration (teilweise auch Fluchtmigration) unter dem Vorzeichen des drohenden und teilweise bestehenden Fachkräftemangels in Deutschland als nützlich bewertet, um ökonomisches Wachstum und das Funktionieren der sozialen Sicherungssysteme zu gewährleisten. Gegenüber diesem „Standort-Nationalismus" (vgl. Schwiertz/Ratfisch, 2017), der Ökonomie rein national denkt, werden Migrant*innen und Geflüchtete andererseits als ökonomische

Belastung problematisiert. Beide Perspektiven reduzieren Migration auf ihre ökonomische Verwertbarkeit. Man möchte sich diese Frage kaum stellen: Wie würde sich die öffentliche Diskussion über Flucht und Migration entwickeln, wenn der Arbeitsmarkt in Deutschland übersättigt wäre?

3. Wissen über die „nationale Ordnung": Oftmals dominiert im Kontext von Flucht, Migration und Arbeit eine nationale Perspektive, die Sesshaftigkeit als Norm begreift und dadurch Migration immer als Abweichung von dieser Norm konzipiert. Dies führt zu den bekannten Problemdiskursen, die Migration immerzu mit Herausforderungen, Gefahren, Risiken oder gar Bedrohung assoziiert. Dabei wird außer Acht gelassen, dass die Geschichte der Menschheit eine Geschichte der Migration ist (vgl. Oltmer, 2012) – Migration ist insofern „normal".

Diese drei Wissenskomplexe sind ineinander verschränkt und bedingen die problematisierenden Perspektiven auf Geflüchtete und andere Migrant*innen, die sich u. a. in struktureller Diskriminierung im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt oder in Vorurteilen Bahn brechen und gleichberechtigte Teilhabe verhindern. Im wissenschaftlichen Diskurs werden bspw. migrationspädagogische (vgl. Mecheril, 2016), transnationale (vgl. Glick Schiller, 2014) oder menschenrechtliche Ansätze (vgl. Staub-Bernasconi, 2008) vorgeschlagen, um Flucht- und Migrationsprozesse zu analysieren, zu verstehen aber auch um sie praktisch zu bearbeiten. Diesen Perspektiven ist gemeinsam, dass sie die Verflechtungen der heterogenen Ursachen und Konsequenzen von Flucht und Migration nicht pauschalisieren und generalisieren, sondern die Heterogenität und Individualität von Menschen zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen machen. Angesichts höchst diverser Gesellschaften bedarf es Ansätze, die sich nicht an der Aufrechterhaltung einer vermeintlich homogenen deutschen Ordnung abarbeiten, sondern die *„strukturelle (rechtliche) Rahmenbedingungen […] schaffen, die benachteiligende Ausgangslagen ausgleichen können und Partizipation ermöglichen"* (Georgi 2015, S. 26). Solche inklusiven Ansätze, die gleichberechtigte Teilhabe für alle einfordern, führen jedoch zwangsläufig in ein Spannungsfeld bestehend aus genannten Wissenskomplexen und dem Integrationsparadigma, dem die IvAF-Netzwerke quasi verpflichtet sind (vgl. Dilling et al., 2018; Mecheril, 2013).

Aus den wissenschaftlichen Ansätzen kann nicht einfach eine plausible Handlungsempfehlung abgeleitet werden. Vielmehr gilt es, sich dieses Spannungsverhältnis bewusst zu machen und nach Möglichkeiten zu suchen, wissenschaftliche Perspektiven für die Praxis nutzbar zu machen und sie politisch zu forcieren. Eine Abkehr von einem auf einseitige Anpassung ausgerichteten Integrationsverständnis sowie eine diversitätssensible Praxis sind erste wichtige Schritte in diesem Prozess der Weiterentwicklung der fluchtspezifischen Arbeit im Allgemeinen und der IvAF-Netzwerke im Besonderen. Perspektivisch könnte eine inklusive Ausrichtung von Bildungseinrichtungen und Arbeitsmarktakteuren bedeuten, Flucht und Migration nicht mehr als Sonderfall zu betrachten, sondern als Querschnittsthema zu verankern, weil auf diese Weise diskontinuierliche

Lernbiografien besser berücksichtigt und vorhandene Ressourcen weiterentwickelt werden könnten. Ebenso wäre eine grenzüberschreitende Anschlussfähigkeit gegeben, die im Falle transnationaler Bildungsverläufe erforderlich ist. Dies könnte bspw. zudem bedeuten, flucht-, migrations- und diversitätstheoretische Erkenntnisse sowie Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in die Ausbildung von Lehrkräften und Sozialpädagog*innen zu implementieren.

Quellen

Bröse, Johanna (2018): Migration und Arbeitsmarkt, in: Bröse, Johanna/Faas, Stefan/Stauber, Barbara (Hrsg.): Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit, S. 203-221.

BMAS, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2019): Operationelles Programm ESF-Bund. Förderperiode 2014-2020. Gender Budgeting. Bericht 2019. Bonn. https://www.esf.de/portal/SharedDocs/Publikationen/gender_budgeting_bericht_2019.html [14.12.2019].

Dilling, Perrine; Goebel, Simon; Höckesfeld, Corinna; Ott, Hannah; Polat, Düzgün (2018): Alltag zwischen Anspruch und Wirklichkeit? Ein selbstkritisch-migrationspädagogischer Blick auf einen sozialen Träger von „Integrationsprojekten", in: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.): Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten. Eine Suchbewegung. Jahrestagung 2017, S. 92-105, online: http://www.schlau-werkstatt.de/wp-content/uploads/2018/08/Publikation-Jahrestagung-2017.pdf [06.12.2019].

Engels, Dietrich; Engel, Heike; Schmitz, Alina (Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH/ISG) (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.html [13.12.2019].

Gag, Maren (2018a): Kooperation und Vernetzung auf doppeltem Boden. Erfahrungen aus dem Kontext der beruflichen Integration von Geflüchteten. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP. Heft 2/2018, S. 25-29.

Gag, Maren (2018b): Transparenz – Partizipation – Parteilichkeit – Bildungsbegleitung und Schulsozialarbeit für junge Geflüchtete. In: Joachim Schroeder (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 155-181.

Gag, Maren & Weiser, Barbara (2020): Leitfaden zur Beratung von Menschen mit einer Behinderung im Kontext von Migration und Flucht (Zweite Auflage). Hamburg/Osnabrück: passage gGmbH & Caritasverband für die Diözese Osnabrück e.V. https://www.fluchtort-hamburg.de/artikel/news/leitfaden-zur-beratung-von-menschen-mit-einer-behinderung-im-kontext-von-migration-und-flucht/ [03.01.2020].

Georgi, Viola B. (2015): Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft, in: Die Zeitschrift II/2015, S. 25-27, online: https://www.die-bonn.de/zeitschrift/22015/einwanderung-01.pdf [06.12.2019].

Glick Schiller, Nina (2014): Das transnationale Migrationsparadigma: Globale Perspektiven auf die Migrationsforschung, in: Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (Hrsg.): Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 153-178.

Goebel, Simon (2019): Push back und pull down. Arbeit als Steuerungsinstrument der Asylpolitik, in: David, Alexandra/Evans, Michaela/Hamburg, Ileana/Terstriep, Judith (Hrsg.): Migration und Arbeit. Herausforderungen, Problemlagen, Gestaltungsinstrumente, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 105-128.

Goebel, Simon (2015): „Der Deutsche ist pünktlich und trinkt Bier." Über eine ethnologische Intervention in den Kulturbegriff in der Lehre Sozialer Arbeit, in: Treiber, Magnus/Grießmeier, Nicolas/Heider, Christian (Hrsg.): Ethnologie und Soziale Arbeit. Fremde Disziplinen, gemeinsame Fragen? Opladen u. a.: Budrich UniPress, S. 133-157.

Mecheril, Paul (2016) (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2013): Vortrag: „Von der interkulturellen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung – rassismuskritische Perspektiven", in: Landeshauptstadt München. Referat für Bildung und Sport. Pädagogisches Institut (Hrsg.): Symposium 2013, online: http://service.pi-muenchen.de/fileadmin/bilder/andere/symposium2013/PDFs/Vortrag_Tag_2_0_M.pdf [06.12.2019].

Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay, in: Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte, 43/2011 (18.10.2011), online: https://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all [06.12.2019].

Oltmer, Jochen (2012): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Schroeder, Joachim (2018): Annäherungen an Lebenslagen und Biografien junger Geflüchteter – eine unabdingbare Voraussetzung für eine pädagogische Kommunikation „auf Augenhöhe". In: Ders. (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13-35.

Schwiertz, Helge; Ratfisch, Philipp (2017): Rassismus und anti-migrantische Bewegungen im deutsch-europäischen Migrationsregime, in: Hess, Sabine et al. (Hrsg.): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime 3, Berlin/Hamburg: Assoziation A, S. 151-162.

Staub-Bernasconi, Silvia (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: Widersprüche. Soziale Arbeit und Menschenrecht, 107 (28), S. 9-32.

Thielen, Marc (2018): Inklusion als Weg und Ziel der Berufsorientierung. Herausforderungen für die Gestaltung inklusiver Übergänge. https://www.ueberaus.de/wws/inklusion-als-weg-und-ziel-der-berufsorientierung.php. [13.12.2019].

Westphal, Manuela; Wansing, Gudrun (Hrsg.) (2018): Migration, Flucht und Behinderung. Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste. Wiesbaden: Springer VS.

ANHANG

Liste der IvAF-Netzwerke (nach Bundesländer)

Baden Württemberg	
Arbeit und Ausbildung für Flüchtlinge Projektverbund Baden Caritasverband Freiburg Stadt e.V. PETER SCHNEIDER-BERG Tel.: 0761 79032118 peter.schneider-berg@caritas-freiburg.de www.projektverbund-baden.de	**NIFA – Netzwerk zur Integration von Flüchtlingen in Arbeit** Werkstatt PARITÄT gemeinnützige GmbH KIRSI-MARIE WELT Tel.: 0711 2155419 welt@werkstatt-paritaet-bw.de www.nifa-bw.de
nifo – Netzwerk zur Integration von Flüchtlingen in Ostwürttemberg Aktion Jugendberufshilfe im Ostalbkreis (AJO) e.V. PETRA WALTER Tel.: 07361 556195-0 walter@ajoev.de www.nifo.online/	**Integrationsnetzwerk Hohenlohe – Main-Tauber** Landratsamt Hohenlohekreis Projekt beendet am 31.12.2019 Tel.: 07940 180
Netzwerk Bleiben mit Arbeit – NBA bfz gGmbH Friedrichshafen MONICA BERCEA Tel.: 0751-36167-23 monica.bercea@bfz.de	
Bayern	
Bayerisches Netzwerk für Beratung und Arbeitsvermittlung für Flüchtlinge (BAVF II) Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH THOMAS WILHELM Tel.: 0821 9079938 thomas.wilhelm@tuerantuer.de www.bavf.de	**Flüchtlinge in Beruf und Ausbildung - FiBA 2** Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Amt für Wohnen und Migration DR. VIOLA HÖRBST Tel.: 089-233 40 867 viola.hoerbst@muenchen.de www.muenchen.de/fiba

Berlin	
bridge – Berliner Netzwerk für Bleiberecht: Arbeitsmarktintegration für Flüchtlinge Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales. Die Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration JOHANNA BOETTCHER Tel.: 030 901723-21 bridge@intmig.berlin.de www.bridge-bleiberecht.de/	**bridge - Berufsvorbereitung für Flüchtlinge** Zentrum Überleben gGmbH - Zentrum für Flüchtlings-hilfen und Migrationsdienste, zfm DR. GERLINDE AUMANN Tel.: 030 303906-8657 g.aumann@migrationsdienste.org http://www.bridge-bleiberecht.de/
Brandenburg	
BleibNet proQuali (BpQ) - landesweiter Projektverbund Berlin-Brandenburgische Auslandsgesellschaft (BBAG) e. V. MONIKA KADUR Tel.: 0331 2700240 kadur@bbag-ev.de	**Brandenburg – Deine Chance** Diakonisches Werk Teltow-Fläming e.V. HOLGER LEHMANN Tel.: 03372 441710 bdc@dw-tf.de http://www.project-bdc.de/
Bremen	
Bremer und Bremerhavener IntegrationsNetz (BIN) Deutsches Rotes Kreuz KV Bremen e.V. MARKUS SAXINGER Tel.: 0421 2476030 markus.saxinger@zsb-bremen.de www.bin-bremen.de	
Hamburg	
FLUCHTort Hamburg 5.0 passage gGmbH FRANZISKA VOGES (vormals Maren Gag) Tel.: 040 24192785 franziska.voges@passage-hamburg.de www.fluchtort-hamburg.de	

Hessen	
IdEE – Integration durch Eingliederung in das Erwerbsleben Kreisausschuss des Landkreises Hersfeld-Rotenburg SELINA GRZIBEK Tel.: 06621 874316 selina.grzibek@hef-rof.de www.idee-hessen.de	**IvAF_FFM (Kooperationsverbund zur Integration von Flüchtlingen und Asylbewerber in Frankfurt am Main)** Caritasverband Frankfurt DOMAGOJ CULJAK Tel.: 069 380375-33 domagoj.culjak@caritas-frankfurt.de www.caritas-frankfurt.de/ich-suche-hilfe/arbeit/integration/cariteam-integration-von-asylbewerbern-und-fluechtlingen
BLEIB in Hessen II Mittelhessischer Bildungsverband e. V. LYDIA KOBLOFSKY Tel.: 06421-3309992 bleib@mbv-ev.com www.bleibin.de	
Mecklenburg-Vorpommern	
Netzwerk Arbeit für Flüchtlinge plus (NAFplus) Verbund für Soziale Projekte gGmbH VSPI ANGELA LEYMANNEK Tel.: 0385 55572024 naf@vsp-ggmbh.de www.naf-mv.de	
Niedersachsen	
AZF 3 – Arbeitsmarktzugang für Flüchtlinge Flüchtlingsrat Niedersachsen e.V. SIGMAR WALBRECHT Tel.: 0511 84879973 sw@nds-fluerat.org www.azf3.de	**FairBleib Südniedersachsen – Harz** Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen eG/BIGS TESSA TRÄGER Tel.: 0551 38421048 t.traeger@bildungsgenossenschaft.de www.fairbleib.org
Netzwerk Integration 3 Caritasverband für die Diözese Osnabrück e.V. STEPHAN KREFTSIEK Tel.: 0541 34978-169 skreftsiek@caritas-os.de www.esf-netwin.de	**Teilhabe am Arbeitsmarkt für Flüchtlinge (TAF)** Volkshochschule Heidekreis gGmbH UTA PASCHKE-ALBESHAUSEN Tel.: 05191 968279 upaschke-albeshausen@vhs-heidekreis.de www.taf-region-lueneburg.de

Nordrhein-Westfalen	
alpha OWL II – Arbeit für Asylsuchende und Flüchtlinge REGE Regionale Personalentwicklungs-gesellschaft mbH JÜRGEN FEHREN Tel.: 0521 9622-186 j.fehren@rege-mbh.de www.alpha-owl2.de	**APP: Arbeit – Potentiale – Perspektiven für Flüchtlinge** EWEDO GmbH Dortmund DETLEV BECKER Tel.: 0231 177530-11 dbecker@ewedo.de
CHANCE +- Netzwerk Flüchtlinge und Arbeit Köln, Bonn, Düsseldorf, Mettmann Jobcenter Köln SILKE MARTMANN-SPRENGER Tel.: 0221 9429-8206 silke.martmann-sprenger@jobcenter-ge.de www.netzwerk-chance.de	**ELNet plus - Emscher-Lippe Netzwerk Integration von Asylbewerberinnen und Flüchtlingen -** RE/init e.V. GERD SPECHT Tel.: 023613021-150 gerd.specht@reinit.de http://www.reinit.de/projekte/elnetplus/
InCoach – Asylbewerber und Flüchtlinge in Ausbildung und Beschäftigung integrieren BiG – Bildungsinstitut im Gesundheitswesen UTE GALONSKI Tel: 0201 3614015 ute.galonski@big-essen.de incoach@big-essen.de https://www.frnrw.de/alpha-owl-ii/weitere-netzwerke-in-nrw/incoach-in-bochum-und-essen.html	**MAMBA 3 – Münsters Aktionsprogramm für MigrantInnen und Bleibeberechtigte zur Arbeitsmarktintegration in Münster und im Münsterland** Gemeinnützige Gesellschaft zur Unterstützung Asylsuchender e.V. ANDREAS EUL Tel.: 0251 14486-36 eul@ggua.de www.mamba-muenster.de
Partizipation Bergisches Städtedreieck Diakonie Wuppertal ACHIM POHLMANN Tel.: 0202 269211-00 apohlmann@diakonie-wuppertal.de	**Seiteneinsteigerklassen vernetzt** **JWK gGmbH** – Jugendwerk Köln ERIC MÜLLER Tel: 0221 597 196 40 e.mueller@jwk-koeln.de https://www.jwk-koeln.de/index.php/Seiteneinsteiger.html

VORerfahrungen sichern – TEILhabe ermöglichen – Ausbildung, Arbeit, CHancen Erkennen und Nutzen low-tec gem. Arbeitsmarktförderungs-gesellschaft Düren mbH CORINNA BORNSCHEUER-HESCHEL Tel.: 0241 1602523-33 c.heschel@low-tec.de https://www.low-tec.de/flucht-und-migration/vorteil-aachen-dueren/	**Zukunft Plus** AWO Unterbezirk Ennepe-Ruhr CONSTANZE STEINWEG Tel.: 02302 98408-26 zukunftsperspektiven@awo-en.de https://awo-en.de/integration_von%20_asylbewerbern_und_fluechtlingen_netzwerk_zukunft_plus
Rheinland-Pfalz	
InProcedere – Bleiberecht durch Arbeit 2.0 Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz (ism) e.V. BEYHAN ÖZDEMIR Tel.: 06131 9061810 inprocedere@ism-mainz.de www.inprocedere-rlp.de	**FAiR - Flüchtlinge und Asylsuchende integriert in die Region** Caritasverband Koblenz e.V. GREGOR BELL Tel.: 0261 13906520 fair@caritas-koblenz.de www.fair-caritas-koblenz.de
Saarland	
Saarländisches Beratungsnetzwerk Asylbewerber/innen und Flüchtlinge (SABENE III) Micado Migration gGmbH DR. HERMANN SCHÖNMEIER Tel.: 0681 91032017 h.schoenmeier@micado-migration.de www.sabene.de	
Sachsen	
RESQUE CONTINUED Sächsischer Flüchtlingsrat e.V. DR. KRISTIAN GARTHUS-NIEGEL Tel.: 0351 79665157 garthus-niegel@sfrev.de www.projekt-resque.de	**RESQUE 2.0 – Refugees Support for Qualification and Employment** Aufbauwerk Region Leipzig GmbH SILVANA RÜCKERT Tel.: 0341 140779-0 rueckert@aufbauwerk-leipzig.com www.projekt-resque.de

Sachsen-Anhalt	
Jobbrücke Plus AWO SPI Soziale Stadt und Land Entwicklungsgesellschaft mbH Magdeburg MARINA GIREV Tel.: 03493 8247100 m.girev@spi-ost.de CHRISTIANE MAUE Tel.: 0345 686948290 c.maue@spi-ost.de	**Berufliches Integrationszentrum für Ausbildung und Arbeit für Asylbewerber und Flüchtlinge im Burgenlandkreis** Kreisverwaltung Burgenlandkreis ANTJE BOBACH Tel.: 03445 732301 bobach.antje@blk.de www.ivaf-blk.de
Schleswig-Holstein	
Mehr Land in Sicht! Arbeit für Flüchtlinge in Schleswig-Holstein Der Paritätische Wohlfahrtsverband Schleswig-Holstein e.V. und Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V. ÖZLEM ERDEM-WULFF Tel.: 0431 560284 erdem-wulff@paritaet-sh.org www.mehrlandinsicht-sh.de FRAU SCHMIDT Tel.: 0431 2393924 mehrlis@frsh.de	
Thüringen	
BLEIB*dran*. Berufliche Perspektiven für Flüchtlinge in Thüringen Institut für Berufsbildung und Sozialmanagement gemeinnützige GmbH CHRISTIANE GÖTZE Tel.: 0361 51150011 migration@ibs-thueringen.de CHRISTIANE WELKER Tel.: 0361 51150025 migration@ibs-thueringen.de https://www.ibs-thueringen.de/project/ivaf-netzwerk-bleibdran-2/	**AktivIAA - Aktiv für Integration in Ausbildung und Arbeit** Handwerkskammer Südthüringen, BTZ Rohr-Kloster OLIVER KRAMER Tel.: 0368 444731-2 oliver.kramer@btz-rohr.de

STANDORTKARTE

NOTIZEN

IMPRESSUM

Herausgeber:
Maren Gag, Dr. Simon Goebel, Christiane Goetze

Stand: Juni 2020

Wenn Sie Bestellungen aufgeben möchten:

Best.-Nr.:	37947
Telefon:	030 18 272 272 1
Telefax:	030 18 10 272 272 1
Schriftlich:	Publikationsversand der Bundesregierung Postfach 48 10 09 18132 Rostock
E-Mail:	publikationen@bundesregierung.de

Gehörlosen/Hörgeschädigten-Service:

E-Mail:	info.gehoerlos@bmas.bund.de
Fax:	030 221 911 017
Gebärdentelefon:	gebaerdentelefon.de/bmas

Satz/Layout:	Hausgrafik des BMAS
Druck:	Hausdruckerei des BMAS