

Die Analyse von Qualitätsindikatoren
im Kontext Geflüchteter an berufsbildenden Schulen
aus der Perspektive von Schulleitungen

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der
Universität zu Köln

2022

vorgelegt

von

Dipl. Kff./ Dipl.-Hdl.
Katrín Juliana Posch

aus

Köln

Referent: Prof. Dr. Matthias Pilz

Korreferentin: Prof. Dr. Annette Ostendorf

Tag der Promotion:

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis	V
1 Einführung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Hintergrund und Zielsetzung	3
1.3 Aufbau der Arbeit	4
2 Deutscher Bildungs- und Arbeitssektor als Rahmenbedingung für Geflüchtete	8
2.1 Historie der Zuwanderung in Deutschland	8
2.2 Klassifikation aufenthaltsrechtlicher Statuskategorien	14
2.3 Integration in den Arbeitsmarkt – Status Quo und Herausforderungen	18
2.4 Berufliche Qualifikationen und Bildungsstand der Geflüchteten	21
2.5 Geflüchtete als Fachkräftepotenzial	27
2.6 Integration durch die Berufsbildung als Impulsgeber für die Schulentwicklung	33
3 Schulentwicklung als Bezugsrahmen der Qualitätsindikatoren	36
3.1 Schulentwicklungsforschung – von der Schultheorie zur Schulentwicklung	37
3.2 Gegenwärtige Schulentwicklung	40
3.3 Schulentwicklung durch Innovationen	48
3.4 Schule als Organisationseinheit	57
3.4.1 Schulentwicklung im Drei-Wege-Modell	60
3.4.2 Aufgabenspektrum einer Schulleitung	66

4	Vorstellung des Untersuchungsobjekts	72
4.1	Generierung der Qualitätsindikatoren	80
4.2	Vorstellung der Qualitätsindikatoren	87
4.2.1	Input-Indikatoren.....	87
4.2.2	Prozess-Indikatoren.....	101
4.2.3	Output-Indikatoren	114
5	Theoretische Fundierung.....	125
5.1	Einstellungsakzeptanz	125
5.2	Bedarf	129
5.3	Umsetzbarkeit	135
6	Methodisches Vorgehen	140
6.1	Spezifikation des Untersuchungsraums.....	140
6.2	Qualitative Erhebung in Form von Experteninterviews	142
6.2.1	Entwicklung des Leitfadens	146
6.2.2	Auswahl der Interviewpartner.....	157
6.3	Erweiterung und Vertiefung des Erkenntniszuwachses	161
6.4	Ablauf der Interviews und Datenaufbereitung mittels Transkription	163
6.5	Auswertung der Daten.....	166
7	Ergebnisdarstellung mit Zwischenbefund	170
7.1	Input-Indikatoren	170
7.2	Prozess-Indikatoren.....	218
7.3	Output-Indikatoren.....	252
7.4	Weitere generierte Qualitätsmerkmale	279
8	Implikationen und Diskussion der Befunde.....	287
8.1	Praktische Implikationen durch eine Optimierung der Befunde im Gesamtkontext	287

8.2	Theoretische Implikationen und Diskussion der Befunde.....	302
9	Abschließende Betrachtung.....	318
9.1	Einschränkung und Grenzen der Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse.....	318
9.2	Fazit und Ausblick	320
	Literaturverzeichnis	323
	Anhang	385

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Visualisierung des Aufbaus der Arbeit	6
<i>Abbildung 2:</i>	EQAVET-Qualitätszyklus	42
<i>Abbildung 3:</i>	Verlauf der Vorphase der Qualitätsanalyse NRW.....	45
<i>Abbildung 4:</i>	Verlauf der Hauptphase der Qualitätsanalyse	46
<i>Abbildung 5:</i>	Hauptphase der QA nach dem Schulbesuch	47
<i>Abbildung 6:</i>	Concerns-Based Adoption Model (CBAM)	54
<i>Abbildung 7:</i>	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	61
<i>Abbildung 8:</i>	Verhältnis der Einstellungsakzeptanz zum Bedarf.....	135
<i>Abbildung 9:</i>	Verhältnis Einstellungsakzeptanz, Bedarf und Umsetzbarkeit	139

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Levels of Use (Grad der Verhaltensänderung)	56
<i>Tabelle 2:</i>	Identifizierte Qualitätsindikatoren (Kern- und Wahlindikatoren).....	85
<i>Tabelle 3</i>	Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt	98
<i>Tabelle 4:</i>	Übersicht über die in die Untersuchung einbezogenen Berufskollegs	160
<i>Tabelle 5:</i>	Bildungsgänge des Berufskollegs mit Zugangsvoraussetzungen und Abschlüssen	171
<i>Tabelle 6:</i>	Modifizierte Qualitätsindikatoren mit einer sehr hohen Akzeptanz	292
<i>Tabelle 7:</i>	Modifizierte Qualitätsindikatoren einer sehr hohen und hohen Akzeptanz	297
<i>Tabelle 8:</i>	Vorschlag für eine Modifizierung sämtlicher Qualitätsindikatoren.....	300

Abkürzungsverzeichnis

AHR	Allgemeine Hochschulreife
Anm.	Anmerkung
APO-BK	Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg
AsylG	Asylgesetz
AsylV-fG	Asylverfahrensgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
B	Befragte/r
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BASS	Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BK	Berufskolleg
BMAS	Bundesministerium für Bildung und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat
BMJV	Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz
CBAM	Concerns-Based Adoption Model
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DEQA-VET	Nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung
Destatis	Statistisches Bundesamt
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DSD	Deutsches Sprachdiplom
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention

ENQA-VET	Europäisches Netzwerk für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung
EQARF	European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training
EQAVET	European Quality Assurance in Vocational Education and Training
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
FFM	„Fit für Mehr“
fgHR	Fachgebundene Hochschulreife
FHR	Fachhochschulreife
FOR	Fachoberschulreife
GG	Grundgesetz
HSA10	Ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss
HSA9	Ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss
HSA	Hauptschulabschluss
HWK	Handwerkskammer
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IAW	Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V.
IC	Innovation Configuration
IFK	Internationale Förderklasse
IfW	Institut für Weltwirtschaft
ISO	International Organization for Standardization
ISP	Institutioneller Schulentwicklungsprozess
KI	Kommunales Integrationszentrum
LOG	Gesetz über die Organisation der Landesverwaltung (Landesorganisationsgesetz)
LoU	Level of Use
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PAL	Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle
Pos.	Position

Q2E	Qualität durch Evaluation und Entwicklung
QA	Qualitätsanalyse
QUA-LiS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SchulG	Schulgesetz
SoC	Stages of Concern
SOEP	Sozioökonomisches Panel
SoKo	Soziale Kompetenz
SVR	Sachverständigenrat für Integration und Migration (bis 2020: „Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration“)
VET	Vocational Education and Training
ZuwG	Zuwanderungsgesetz

1 Einführung

1.1 Problemstellung

Seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland hat es keine derart hohe Fluchtmigration gegeben, wie sie in den vergangenen Jahren registriert worden ist. Mehr als eine Million neu registrierte Asylsuchende sind allein in den Jahren 2015 und 2016 nach Deutschland gekommen (Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat [BMI] 2017). Selbst wenn die Neuregistrierungen in den Folgejahren sukzessive abgenommen haben, verkörpert die andauernde Fluchtzuwanderung für Deutschland weiterhin eine Herausforderung. Die beständige Präsenz in den Medien, in der Politik und in der Gesellschaft bestätigt die Aktualität der Flüchtlingsbewegung (u. a. Aerne/ Bonoli 2021: 1, 17).

In den ersten Jahren der verstärkten Fluchtmigration haben vermehrt administrative Aufgaben wie die Erstversorgung und die Unterbringung von Geflüchteten¹ sowie die damit verbundenen Themen zur Optimierung des Aufnahmesystems im Fokus gestanden.

Zum jetzigen Zeitpunkt wird jedoch zunehmend über die elementare Frage diskutiert, wie eine langfristige Integration der Geflüchteten in die Gesellschaft vonstattengehen kann (Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] 2016: 1, 7). Unumgänglich ist hierbei eine erfolgreiche Integration in die Erwerbsarbeit und damit verbunden die Partizipation an der dafür benötigten Bildung bzw. Ausbildung (u. a. Jeon 2019; Granato et al. 2011: 10 f.). Durch das Ausüben eines Berufes und die damit verbundene Möglichkeit, eigenständig für den Lebensunterhalt sorgen zu können, können Flüchtlinge zu einem integrativen Teil der Gesellschaft werden. Als Zugangsvoraussetzung zum deutschen Arbeitsmarkt sind jedoch Zertifikate, Bildungstitel und Berufsabschlüsse von hoher Relevanz (Boockmann et al. 2017: 19 f.).

Zusätzlich soll den individuellen Lebenserfahrungen und Fluchtgründen Beachtung geschenkt werden, da jeder Geflüchtete seine Flucht mit (teilweise) anderen Voraussetzungen

¹ Die Begriffe Geflüchtete oder Flüchtlinge werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Es sind damit Schutzsuchende gemeint, die von außerhalb der EU nach Deutschland migrieren, unabhängig von dem jeweils zugehörigen Rechtstitel. Eine juristische Einordnung sowie eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten erfolgt der Vollständigkeit halber später in dieser Arbeit.

Sämtliche personenbezogenen Formulierungen in dieser Arbeit werden aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit in männlicher Form gewählt; dennoch sind stets Personen männlichen und weiblichen Geschlechts gleichermaßen gemeint, es sei denn, dies dient einer expliziten Differenzierung der Geschlechter, was an den betroffenen Stellen entsprechend eindeutig formuliert wird.

und Erwartungen angetreten ist (Bröse 2018: 204). Ebendiese verschiedenartigen Prämissen, etwa Berufserfahrung, Ausbildung, Bildungsstand oder Fremdsprachenkenntnisse, sind jedoch für eine Integration in den Arbeits- und in den damit verbundenen Ausbildungsmarkt fundamental (Etzold 2017: 332 f.). Um einer qualifizierten Beschäftigung nachgehen zu können, fehlt es den Geflüchteten meist an den erforderlichen Sprachkenntnissen sowie an Qualifikationsnachweisen (Bähr et al. 2017). Eine Erwerbstätigkeit wird jedoch als Schlüsselfaktor für eine nachhaltige und langfristige Integration in das aufnehmende Land angesehen.

Gleichzeitig ist die Zuwanderung ohne Frage als ein Potenzial zur Reduktion von Fachkräftengaps zu erachten, die bedingt durch einen demografischen Wandel in Deutschland erkennbar sind (Graf/ Heß 2020: 6, 18; Vollmer 2015: 11).

Unter anderem aus diesen Gründen sollten (junge) Geflüchtete in dem Vorhaben einer beruflichen (Aus-)Bildung bestmöglich unterstützt werden. In Deutschland kommt in diesem Kontext den berufsbildenden Schulen eine zentrale Bedeutung zu, weshalb ihnen ein besonderes Interesse gilt.

In den Jahren seit 2015 hat sowohl die Anzahl als auch die thematische Vielfalt der wissenschaftlichen Beiträge rund um das Themenspektrum Integration, Qualifikation und Berufsausbildung der Flüchtlinge zugenommen (Scheer, 2021: 100 ff.; Werner 2020: 11; Langenkamp/ Linten 2019; Kleist 2018: 21 ff.). Selbst jüngere Beiträge widmen sich jedoch zuvorderst einer Integration in den Arbeitsmarkt in Verbindung mit bereits vorhandenen schulischen und/ oder beruflichen Qualifikationen (die die Geflüchteten aus ihren Heimatländern bei der Einreise vorweisen können), der daran anschließbaren Weiterbildung sowie der rechtlichen Lage sowohl für die Geflüchteten als auch für die Arbeitgeber (Eberhard/ Schuß 2021; Schunder et al. 2020; Wiedner et al. 2018). Zwar existieren auch solche Untersuchungen, die ganz gezielt die berufliche Ausbildung (u. a. Vogel/ Scheiermann 2019) oder die berufliche Orientierung der Flüchtlinge thematisieren (u. a. Calmbach/ Edward 2019), sie beziehen sich allerdings tendenziell entweder eher auf die ausbildenden Betriebe (u. a. Falkenhain et al. 2020; Scheiermann 2020) oder erneut speziell auf die Ausbildungen, die eine geringe Menge an Ausbildungsnachfragern aufweisen (Struck et al. 2020; Strelow 2019). Alternativ beschreiben sie die Situation der berufsbildenden Schulen aus der Warte der Politikwissenschaften heraus (Stöbe-Blossey et al. 2019: 179 ff.).

Festzuhalten ist, dass im Jahr 2017 zu Beginn der Projektarbeit, auf deren Ergebnisse diese Arbeit aufbaut, es u.a. im Hinblick auf das Thema der Bildung aussagekräftige repräsentative Daten über die Situation junger Flüchtlinge in allgemein- sowie berufsbildenden Schulen fehlen (Brücker et al. 2016e: 1). Anzunehmen ist, dass vornehmlich die Jugendlichen und die jungen Erwachsenen besonders betroffen sind (Söhn/ Marquardsen 2017).

1.2 Hintergrund und Zielsetzung

Diese einleitende Übersicht verdeutlicht auf der einen Seite einen konkreten Forschungsbedarf, was die Schulentwicklung im Zuge der Flüchtlingsbewegung anbelangt. Auf der anderen Seite wird gleichzeitig ein Defizit hinsichtlich einer disziplinübergreifenden Forschung im Kontext der Fluchtmigration und deren Folgen aufgezeigt.

Begründet mit dieser Forschungslage setzt die vorliegende Arbeit direkt bei den berufsbildenden Schulen an und fokussiert sich dabei auf die im Zusammenhang mit der Fluchtmigration stehende Schulentwicklung innerhalb berufsbildender Schulen.

Der Qualitätsbegriff (bzw. die Qualitätssicherung) im Zuge der Schulentwicklung wird im Kontext der beruflichen Bildung durchaus stark diskutiert und vorangetrieben – allein das Berufsbildungsreformgesetz aus dem Jahr 2005, welches u. a. die Qualität der beruflichen Ausbildung sichern soll (Berufsbildungsgesetz [BBiG]), ist ein prägnantes Zeichen der bestehenden Diskussion. Die meisten politischen Ansätze sind allgemein gehalten und legen ihr Augenmerk nur unzureichend auf die Ebene der einzelnen Berufsschule.

Es dienen die konkrete Situation und die bereits erworbenen Erfahrungen mit Geflüchteten als ein Ausgangspunkt eines möglichen Lösungsansatzes, um im Endeffekt von speziellen Situationen auf eine allgemeine Qualitätsentwicklung schließen zu können. Die Berufsschule ist im Allgemeinen von einer starken Heterogenität geprägt. Die Schulleitung stellt dies infolgedessen vor eine Herausforderung, möglichst auf die unterschiedliche Schülerschaft einzugehen. Es ist denkbar, die für die Flüchtlinge entwickelten Lösungsansätze auf andere Gruppen zu übertragen, etwa auf Schüler ohne oder mit einem sehr schlechten Schulabschluss (Meyer 2014).

Als Grundlage für die vorliegende Untersuchung dienen die Ergebnisse aus einem zweijährigem Erasmus+ Projekt mit dem Arbeitstitel „*Indicators of good VET practice for refugees*“². Mit diesem ist das Ziel verbunden gewesen, Erfahrungen der Praxisebene für weitere Praxisakteure zugänglich zu machen und zu systematisieren. Aus dieser Untersuchung hat das Projektteam Qualitätsindikatoren entwickelt, die evidenzbasiert analysiert worden sind.

Vor dem soeben erörterten Hintergrund greift diese Forschungsarbeit jene Indikatoren auf, welche als Ausgangspunkt für die Untersuchung fungieren. Hiervon ausgehend lassen sich zwei Fragestellungen im Kontext der Beschulung Geflüchteter formulieren, die miteinander verbunden und als gleichwertig zu betrachten sind, wie im weiteren Textverlauf verdeutlicht wird:

Wie ist die Einstellungsakzeptanz von Schulleitungen berufsbildender Schulen hinsichtlich der Qualitätsindikatoren?

Wie schätzen die Schulleitungen den Bedarf und die Umsetzbarkeit der Qualitätsindikatoren ein?

Die folgende Schilderung des Aufbaus der vorliegenden Arbeit klärt darüber auf, in welchen Schritten besagte Forschungsfragen beantwortet werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Folgenden wird der Aufbau dieser Arbeit vorgestellt, die sich in mehrere Kapitel aufgliedern lässt. Der Verlauf der Untersuchung wird der Übersicht halber zusätzlich grafisch in Abbildung 1: Visualisierung des Aufbaus der Arbeit dargestellt.

Wegen der Komplexität des Themengebiets und um die Ausgangslage bestmöglich begreifen zu können, erfolgt in Kapitel 2 zunächst ein Überblick über den aktuellen Zustand des deutschen Bildungs- und Arbeitssektors im Zusammenhang mit der Fluchtmigration. Das

² Siehe hierzu ausführlicher Kapitel 4.

Kapitel leitet mit einer Übersicht über die bereits zurückliegenden Migrationsbewegungen in der Geschichte Deutschlands ein, um hieran anschließend auf die gegenwärtige Flucht-migration einzugehen (Abschnitt 2.1). Hiermit geht eine Ausführung aktuell geltender auf-enthaltsrechtlicher Statuskategorien von Drittstaatsangehörigen (Abschnitt 2.2) einher. Auf dieser rechtlichen Grundlage aufbauend wird die aktuelle Lage der Geflüchteten am hiesigen Arbeitsmarkt geschildert (Abschnitt 2.3). Die vielfältigen Bildungsstände der Flüchtlinge werden in Abschnitt 2.4 aufgezeigt, worauf die daraus resultierenden Folgen für den deut-schen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, verbunden mit möglichen Erwartungen an die Zuge-wanderten, abgeleitet werden (Abschnitt 2.5, 2.6).

Die Thematik des Ausbildungsmarktes leitet zu Kapitel 3 und mithin zu der Darstellung der Schulentwicklung über. Im Zusammenspiel damit wird zunächst die Entstehung der Schul-entwicklungsforschung in Deutschland, von den ersten Schultheorien hin zu einer modernen Form der Schulentwicklung, dargelegt (Abschnitt 3.1). Daran schließt sich eine Vorstellung über die aktuelle Schulentwicklung berufsbildender Schulen in den jeweiligen Bundeslän-dern (Abschnitt 3.2) sowie eine Erörterung der Schulentwicklung im Kontext von Innovati-onsprozessen (Abschnitt 3.3) an. Auf der Mikroebene werden ergänzend solche Theorien erörtert, die sich mit der Schule als Organisationseinheit (Abschnitt 3.4) befassen und sich auf die Aufgaben der Schulleitungen beziehen, um schlussendlich mit einem dieser Arbeit zugrunde liegenden theoretischen Verständnis das Kapitel abzuschließen.

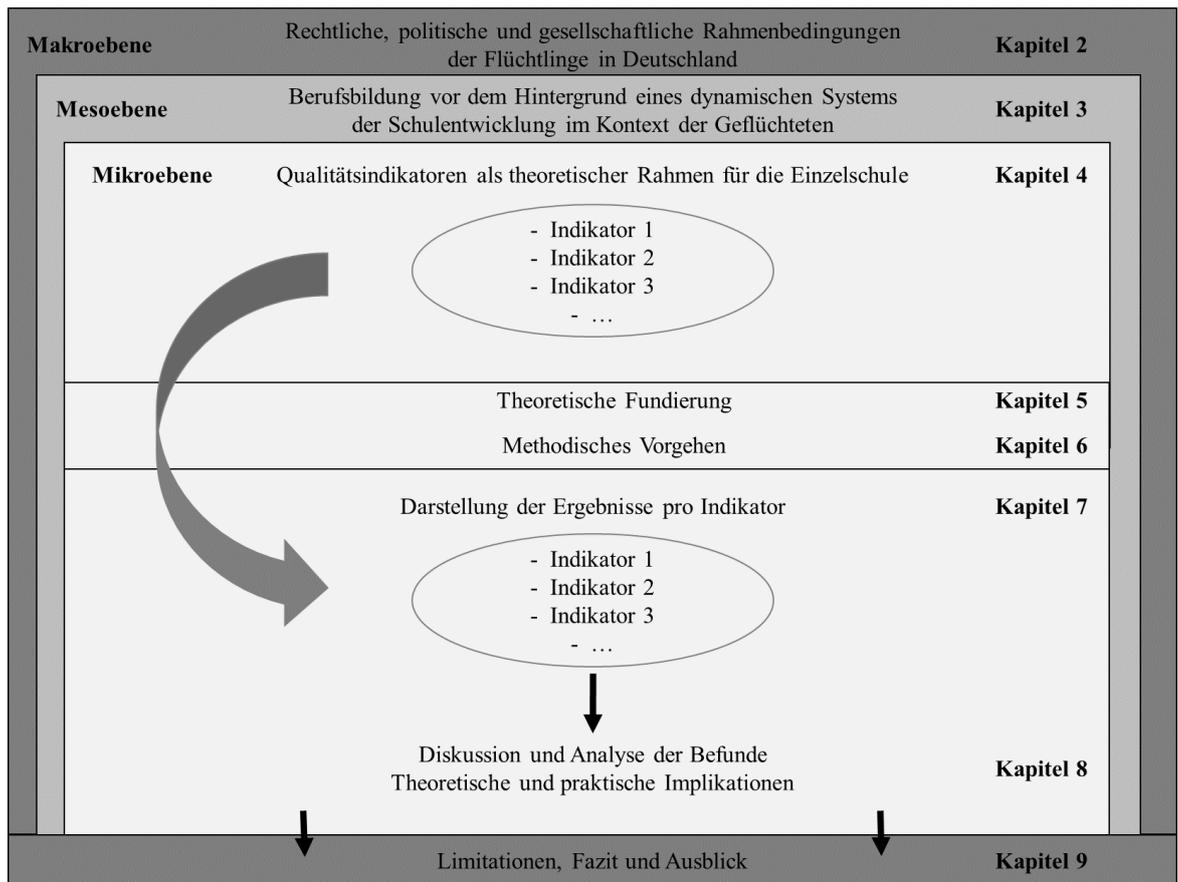


Abbildung 1: Visualisierung des Aufbaus der Arbeit (eigene Darstellung)

Der theoretische Rahmen der Arbeit und das konkrete Untersuchungsobjekt werden in Kapitel 4 fundiert beleuchtet. Das Kapitel wird hierfür mit der Vorstellung des Erasmus+ Projekts eingeleitet. Auf dieser Basis wird die vorliegende Forschungsarbeit aufgebaut und dadurch der entsprechende Untersuchungsrahmen gebildet. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Projektergebnis der Generierung der Qualitätsindikatoren, die für eine qualitativ hochwertige Berufsbildung für die Geflüchteten maßgebend sind (Abschnitt 4.1). Da ebenjene Indikatoren die Grundlage für die anstehende Untersuchung bilden, werden diese jeweils einzeln dargestellt (Abschnitt 4.2). In dem anschließenden Kapitel 5 werden unterschiedliche interdisziplinäre Theorien analysiert, um hieraus belastbare Variablen zu generieren und zu definieren. Diese bilden den Grundstock für die weitere Untersuchung in Bezug auf die zentralen Aspekte der Einstellungsakzeptanz, des Bedarfs und der Umsetzbarkeit.

Auf die für diese Untersuchung angewandten Methoden und das hieraus resultierende Vorgehen wird in dem sechsten Kapitel begründet eingegangen; beide werden gänzlich unabhängig von den anschließend erhobenen Daten erläutert.

Kapitel 7 stellt eine fundierte Deskription der Resultate dar. Der Übersicht halber wird jeder Qualitätsindikator einzeln herausgearbeitet und über einen Zwischenbefund wird jeweils integrativ dargestellt (Abschnitt 7.1-7.3). Die anhand der Ergebnisse induktiv gewonnenen Qualitätsmerkmale werden in Abschnitt 7.4 vorgestellt, beschrieben und interpretiert.

Die Befunde unter Bezugnahme auf die theoretische Fundierung im Kontext der Einstellungsakzeptanz, des Bedarfs und der Umsetzbarkeit werden in Kapitel 8 diskutiert. Zusätzlich werden die praktischen Implikationen durch die Optimierungen der Indikatoren unter Annahme einer Akzeptanzsteigerung sowie die theoretischen Implikationen in einem allgemeinen Kontext in Bezug auf die Akzeptanz bei Schulleitungen abgeleitet.

Den Abschluss der Arbeit bildet das neunte Kapitel, das eine Schlussbetrachtung beinhaltet. Hierfür werden zunächst etwaige Limitationen diskutiert und damit gleichzeitig die Grenzen der Anwendbarkeit der Ergebnisse offenbart (Abschnitt 9.1). Ein zusammenfassendes Fazit, verbunden mit einem Ausblick auf denkbare weiterführende Forschungsmöglichkeiten, beenden diese Untersuchung (Abschnitt 9.2).

2 Deutscher Bildungs- und Arbeitssektor als Rahmenbedingung für Geflüchtete

Es bedarf einer Gesamtbetrachtung des Integrationsprozesses, um Flüchtlinge nachhaltig in die Gesellschaft und in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Dazu gehören primär das möglichst frühzeitige Erlernen der jeweiligen Sprache des aufnehmenden Landes sowie die Feststellung der vorhandenen Qualifikationen des Einzelnen. Eine umfangreiche Berufsorientierung, die Organisation des Übergangs in eine Ausbildung oder in ein Beschäftigungsverhältnis und die hiermit einhergehende gesellschaftliche Integration sind je nach Alter des Geflüchteten nicht zu vernachlässigende Faktoren (Aumüller 2016: 16).

Um das für diese Arbeit relevante Themengebiet vollumfänglich verständlich und die aktuellen Herausforderungen der Integration der Flüchtlinge in die berufliche Bildung zugänglich machen zu können, bedarf es zunächst eines themenrelevanten Überblicks über die aktuelle Situation von Flüchtlingen.

Hierfür wird dieses Kapitel zunächst mit einer Übersicht über die vergangenen unterschiedlichen Migrationen in der Historie Deutschlands eingeleitet, um anschließend auf die gegenwärtige Situation der aktuellen Fluchtmigration einzugehen. Zu diesem Zweck erfolgen thematische Definitionen und Abgrenzungen, eine Einordnung der Fluchtforschung sowie eine Betrachtung der verschiedenen aufenthaltsrechtlichen Statuskategorien. Daran schließt sich eine Analyse der Voraussetzungen für die Integration der Flüchtlinge in den deutschen Arbeitsmarkt an, um final zu der aktuellen Position der Geflüchteten auf dem hiesigen Ausbildungsmarkt überzuleiten.

2.1 Historie der Zuwanderung in Deutschland

Um die gegenwärtige Situation sowie den daran angepassten Forschungsbedarf begreifbar zu machen, bedarf es einer einleitenden Übersicht über die vergangenen Migrationsbewegungen nach Deutschland und deren Motive. Obwohl die Geschichte Deutschlands immer wieder von Zeiten größerer Flüchtlingsströme und den damit verbundenen Herausforderungen geprägt ist, befindet sich der Literaturstand im Kontext der Flüchtlingsforschung im Aufbau (Wiedner et al. 2018).

Der zeitliche Ursprung der Migrationsforschung liegt in den 1950er-Jahren mit der Integration der „Heimatvertriebenen“ aus den damaligen deutschen Gebieten in Ost- und Zentraleuropa (für einen Überblick: Gerhardt 2000) sowie in der Aufnahme von wirtschaftlich motivierten Arbeitskräften aus dem Ausland („Gastarbeiter“). Zusätzlich existieren wissenschaftliche Arbeiten über jene Ostdeutsche, die aus der DDR nach Westdeutschland übersiedelt sind (u. a. Fassmann/ Münz 1989; Büchel/ Schwarze 1994; für einen Überblick: Wolff 2006). Ferner hat es, bedingt durch die Asyldebatte während der 1990er-Jahre (z. B. Münch 1992; Bade 1994; Nuschler 1995), die im Jahr 1993 in einer Asylrechtsreform endet, einen erhöhten Bedarf nach einer Flucht- bzw. Flüchtlingsforschung gegeben (Münch 1992 nach Kleist 2019: 14). Die bis zum Beginn der aktuellen Flüchtlingsbewegung gewonnenen Kenntnisse aus der Migrationsforschung können in Ansehung unterschiedlicher Herausforderungen und Umstände jedoch nur bedingt als Erklärungsansätze für jetzt notwendig erscheinende Lösungsansätze verwendet werden (Brücker et al. 2016). Dies ist speziell der Tatsache geschuldet, dass Flüchtlinge durch ihre teilweise traumatischen Erlebnisse, beispielsweise durch Verfolgung, Tod oder Trennung von Familienmitgliedern vor oder während ihrer Flucht aus dem Heimatland, auf besondere Weise belastet sind (Brücker et al. 2016c; Brücker et al. 2016d). Hinzu kommen Unsicherheiten und aufenthaltsrechtliche Bedingungen in dem aufnehmenden Land. Erst an diese Zeit anschließend ergeben sich ebenjene Herausforderungen bezüglich einer Teilhabe und Integration, wie sie im Allgemeinen von Zugewanderten bekannt sind (Söhn/ Marquardsen 2017).

Jede Zeitperiode in Bezug auf die Flucht und Migration hat zudem unterschiedlichen rechtlichen Restriktionen unterlegen, gerade was die Bleibeperspektive im Rahmen der Migration betrifft. Sie verkörpert eine motivierende Voraussetzung, sich auch auf lange Sicht eine Zukunft im Zielland aufzubauen. Dies ist unweigerlich mit der Aufgabe verbunden, dass entweder eine Qualifikation für den Arbeitsmarkt vorhanden ist oder sie im aufnehmenden Land erworben wird.

Infolge eines breiten Spektrums unterschiedlicher Ansichten ist es zunächst zentral, wesentliche Definitionen und Unterscheidungen innerhalb der Migrationsgruppen zu erläutern und somit einen notwendigen Überblick zu erhalten.

Migration wird definiert als „*die räumliche Verlegung des Lebensmittelpunktes eines Menschen*“ (Statistisches Bundesamt 2021).

Nicht nur im allgemeinen Sprachgebrauch werden die beiden Begriffe „Migranten“ und „Flüchtlinge“ häufig synonym verwendet, selbst die Definitionen innerhalb unterschiedlicher staatlicher Institutionen weichen voneinander ab. Der Bund und die Länder benutzen für offizielle Statistiken folgende Definition:

„[...] Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen alle Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft. Im Einzelnen haben folgende Gruppen nach dieser Definition einen Migrationshintergrund: Ausländerinnen und Ausländer, Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler, Personen, die durch die Adoption deutscher Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben, sowie die Kinder dieser vier Gruppen.

Die Vertriebenen des Zweiten Weltkrieges haben (gemäß Bundesvertriebenengesetz) einen gesonderten Status; sie und ihre Nachkommen zählen daher nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Daneben gibt es noch eine Gruppe von Personen, die mit deutscher Staatsangehörigkeit im Ausland geboren sind und deren beide Eltern keinen Migrationshintergrund haben. [...]“ (Statistisches Bundesamt 2020).

Nach dieser Definition können Flüchtlinge somit als eine Teilgruppe der Migranten angesehen werden, sie teilen sich mit anderen Gruppierungen die Herausforderungen, die sie in dem aufnehmenden Land meistern müssen, beispielhaft angeführt sei das Erlernen der Sprache, das Begreifen anderer und ungewohnter sozialer und kultureller Gegebenheiten und – damit verbunden – andersartige Erwartungen an schulische und berufliche Qualifikationen. Trotz dieser Gemeinsamkeiten unterscheiden sich Flüchtlinge von anderen Migranten in wesentlichen Merkmalen. Ihren Ursprung finden die Unterschiede in den variantenreichen Beweggründen, den Heimatort, den „*Ort des Lebensmittelpunkts*“ (Statistisches Bundesamt 2021) zu wechseln. Die Flucht wird als eine erzwungene bzw. unfreiwillige Migration verstanden, die durch außerordentliche Notlagen, wie angedrohter oder erlebter Verfolgung und Gewalt, hervorgerufen wird, wodurch sie als eine Besonderheit der Migration zu betrachten ist (Hoesch 2018: 20 f.; Frieters-Reermann 2013: 13). Im Gegensatz stehen dazu ebenjene

Migranten, die freiwillig und selbstbestimmt aufgrund familiärer, beruflicher oder ökonomischer Gründe ihr Heimatland verlassen (Statistisches Bundesamt 2020; Weiß 2010: 196).³ Gemein haben beide Gruppen der Zugewanderten, dass das bevorzugte Zielland meist eine grundlegende ökonomische Sicherheit bieten kann. Dies ist ein zentraler Faktor, da die Migranten häufig auch die im Heimatland zurückgelassene Familie unterstützen wollen. Bei der Wahl des Ziellandes spielt zusätzlich ein mögliches bereits vorhandenes Netzwerk in Form von Freunden oder Familienmitgliedern für die Unterstützung vor Ort eine Rolle (Hoesch 2018: 21, 29 f.; Heisler/ Schemmer 2020: 15 ff.).

Ferner unterscheiden sich die Begleitumstände der Migration bei den Geflüchteten von den anderen Formen der Migration. In der Regel brechen sie von ihrem Wohnort ohne eine große Vorbereitung auf und lassen deshalb gleichzeitig vor Ort viele Habseligkeiten zurück. Hierzu gehören zum Teil – und in Abhängigkeit vom Herkunftsland – eben auch solche Unterlagen, die eine bestimmte Bildung dokumentieren, wodurch sie den Zugang zu einer schulischen oder beruflichen Teilhabe im Aufnahmeland ebnen könnten. Hinzu kommt eine meist belastende oder gar traumatisierende Erfahrung während oder direkt vor der eigentlichen Flucht in Form von körperlicher und psychischer Gewalt gegenüber Angehörigen, anderen Fliehenden oder sich selber. Dies kann die Teilhabe innerhalb des aufnehmenden Landes behindern und fordert gleichzeitig eine entsprechende Unterstützung in ebendiesem (Brücker et al. 2016c; Brücker et al. 2016d).

Festzuhalten bleibt, dass die Gründe für eine Flucht vielfältig sind und bei einzelnen Geflüchteten zumeist mehrere Einflussfaktoren zum Tragen kommen (Weiß 2010: 197).

Dass Flüchtlinge und andere Gruppen von Migranten nicht uneingeschränkt miteinander vergleichbar gemacht werden können und diesem Umstand in der Forschung desgleichen Beachtung geschenkt werden sollte, spiegelt sich ferner in den unterschiedlichen rechtlichen Verhältnissen sowie – eng damit verbunden – in der jeweiligen Bleibesicherheit. Jeder Migrant unterliegt einem spezifischen Rechtsstatus, der wiederum mit abweichenden Rechten

³ Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, dass in diesem Bezug erneut unterschiedliche Abgrenzungen (z. B. Arbeitsmigration) existieren. Auf eine allumfassende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen rechtlichen Ausgestaltungen zum Thema der Zuwanderung wird in dieser Arbeit verzichtet. Das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz – ZuwG)“ regelt im Allgemeinen die Einreise sowie den Aufenthalt von Ausländern und beinhaltet damit u. a. das „Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz)“ sowie das „Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern (EU-Freizügigkeitsgesetz)“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2019).

und Einschränkungen einhergeht (ZuwG; Mohr 2005: 387 ff.). Eine Zuordnung zu den unterschiedlichen Kategorien hängt in einem großen Maße von der jeweiligen Schutzbedürftigkeit ab, weshalb eine Person mit einer Duldung prinzipiell weniger Rechte erhält als jemand mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis. Deshalb existieren sogar unter der Gruppe der Geflüchteten mit Blick auf die aufenthaltsrechtlichen Statuskategorien wiederum einzelne Abstufungen (Söhn/ Marquardsen 2017: 4). Auf diesen Umstand wird, in Anbetracht der Relevanz für das Verständnis für diese Arbeit und angesichts der Komplexität, in dem folgenden Abschnitt (2.2) präziser eingegangen. Dennoch soll hier im Rahmen eines kurzen Vergleichs mit anderen Migranten erwähnt werden, dass bei den Statuskategorien, die bei Geflüchteten hauptsächlich vorzufinden sind (z. B. Aufenthaltsgestattungen, Duldung und bedingt befristete Aufenthaltserlaubnisse) die Bleibeperspektive recht unsicher ist, wohingegen Migranten mit einem sicheren Aufenthaltsstatus solch einer Unsicherheit weniger stark ausgesetzt sind (Schreyer et al. 2018: 5).

Wegen dieser erläuterten unterschiedlichen Merkmale können die Erkenntnisse der vergangenen Migrationsforschung nur unzureichend auf die Situation der Geflüchteten übertragen werden (Brücker et al. 2016; Kleist 2007). Die Flüchtlingsforschung (oder die Fluchtforschung) kann zwar die 1950er-Jahre als ihren Beginn ansehen, allerdings wird sie bis zu der zweiten Dekade dieses Jahrhunderts eher vernachlässigt betrieben (Kleist 2018: 4; Wiedner et al. 2018: 9). Dies ist der Tatsache folgend, dass in den vergangenen Jahrzehnten bereits Einreisen von unterschiedlichen (Kriegs-)Geflüchteten stattgefunden haben (z. B. aus den Gebieten des ehemaligen Jugoslawien) recht verwunderlich (El-Mafaalani/ Massumi 2019: 4).

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich ein zunehmendes Interesse an der interdisziplinären Forschung in Bezug auf die Migration, Integration und Bildung erkennen. Allerdings beziehen sich diese Forschungen ebenfalls vermehrt auf das übergeordnete Themengebiet der Migration. Selbst wenn die Gruppe der Geflüchteten hier zum Teil impliziert ist, fehlt weiterhin die Differenzierung zu den Menschen mit Fluchthintergrund (Eberhard et al. 2017: 42; El-Mafaalani/ Massumi 2019: 4). Da der Fluchtforschung an sich schon unzureichende Beachtung geschenkt worden ist, ist es folglich nicht verwunderlich, dass das speziellere Themengebiet der Bildung in Deutschland im Kontext der Fluchtmigration entsprechend kaum erforscht ist (Johansson 2016; El-Mafaalani/ Kemper 2017).

Insbesondere zu den Geflüchteten, die Deutschland in den Jahren ab 2015 erreicht haben, gibt es nur wenige Erkenntnisse, die sich auf ihre Partizipation innerhalb des Sektors der beruflichen Bildung erstrecken (Granato 2018: 144; Brücker et al. 2016: 15, 68 f.; Wiedekind et al. 2018: 364). Erst als Deutschland in besagten Jahren eine große Anzahl von Geflüchteten aufgenommen hat, erhöhen sich allmählich die Publikationen rund um die Sujets Flucht sowie Integration und mithin das Interesse an diesem Forschungsgebiet. Das Thema der Bildung geflüchteter Menschen wird seitdem ebenfalls von diversen Forschern aufgrund der aktuellen Fluchtmigration aufgenommen – jedoch meist eher in einem Kontext allgemeinbildender Schulen (z. B. Seibold 2017: 111 ff.; Massumi et al. 2018: 12 ff.; Lohn 2017: 71 ff.; von Dewitz 2016: 18 ff.). Der erhöhte Informationsbedarf zeigt zum einen die unverändert aktuelle gesellschaftspolitische Relevanz dieses Themengebiets, zum anderen den bis dato eher unzureichenden Forschungsstand (El-Mafaalani/ Kemper 2017: 174; Granato 2018: 142 f.; Brücker et al. 2016: 15).

Die existenten Untersuchungen mit einem Bezug zur Bildung sind wiederum sehr vielfältig, umfassen meistens allgemeinbildende Themen (z. B. Karakayali et al. 2016; Baisch et al. 2017), die sprachliche und berufliche Weiterqualifizierung sowie den damit verbundenen Eintritt in den Arbeitsmarkt (Johansson 2016: 23). Zu Beginn des Forschungsprojekts im Jahr 2018 hat es vermehrt grundlegende Beiträge gegeben. Nach umfangreicher Literaturrecherche werden an dieser Stelle die wesentlichen und relevantesten Beiträge skizziert. Die interdisziplinären Textbeiträge in Gag und Voges (2014) beziehen sich auf die unterschiedlichen Lebensbereiche der Geflüchteten und thematisieren allgemein die Fördermöglichkeiten in puncto Bildung und die Arbeitsmarktintegration in Hamburg. Baumann und Riedl (2016) haben in den Jahren 2014 und 2015 eine Onlinebefragung in Berufsintegrationsklassen in Bayern durchgeführt und leiten Empfehlungen für die berufliche Integration und die Entwicklung bildungspolitischer Prozesse ab. Granato (2018) hat etwa den schulischen sowie beruflichen Bildungsstand und die beruflichen Vorerfahrungen der Geflüchteten aufgezeigt, die bei der Einreise vorgelegen haben. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass bis zu der umfangreichen Erhebung des Zusammenschlusses aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) keine belastbaren Daten vorgelegen haben, die den Bil-

dungsstand der jungen Geflüchteten wiedergegeben haben. Diese „IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten“, die seit 2015 jährlich wiederholt wird und unter deren Zuhilfenahme nach eigenen Angaben ca. 4.500 Flüchtlinge befragt werden, ist wohl eine der wichtigsten und zukünftig relevantesten Erhebungen (Brücker et al. 2016).

Selbst wenn die berufliche Ausbildung eine Schlüsselrolle bei der langfristigen Integration der Flüchtlinge in die aufnehmende Gesellschaft spielt, bleibt dieser Ansatz erstaunlicherweise recht unbeachtet (Wiedekind et al. 2018: 364; Wiedner et al. 2018: 8, 36).

Allerdings ist aufgrund der hohen Anzahl an Forschungsprojekten anzunehmen, dass die Publikationszahlen weiterhin ansteigen werden und die noch ausstehenden Forschungslücken schrittweise geschlossen werden (El-Mafaalani/ Massumi 2019: 6).

Einen ebensolchen Beitrag soll die hier vorliegende Forschungsarbeit leisten, wobei sie die berufsbildenden Schulen in den Fokus nimmt, da sie bei jeder der existierenden berufsbildenden Maßnahmen beteiligt sind.

2.2 Klassifikation aufenthaltsrechtlicher Statuskategorien

Die Definition eines Flüchtlings wird von der Genfer Flüchtlingskonvention (Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951) in das aktuell gültige Asylgesetz (AsylG) in § 3 „Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaften“ übernommen.

Hiernach ist „*ein Ausländer Flüchtling [...], wenn er sich*

1. *aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen seiner Rasse, Religion, Nationalität, politischer Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe*
2. *außerhalb des Landes (Herkunftsland) befindet,*
 - a) *dessen Staatsangehörigkeit er besitzt und dessen Schutz er nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht nicht in Anspruch nehmen will oder*
 - b) *in dem er als Staatenloser seinen vorherigen gewöhnlichen Aufenthalt hatte und in das er nicht zurückkehren kann oder wegen dieser Furcht nicht zurückkehren will“*

(Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz [BMJV] 2018).

Im Asylgesetz werden nebst dem die unterschiedlichen Status von Asylsuchenden und die benötigten Auflagen genauestens definiert. In Anbetracht der Komplexität der rechtlichen Unterscheidungen werden an dieser Stelle lediglich solche Differenzierungen getroffen und

allein diejenigen Zusammenhänge der Statuskategorien vor Augen geführt, die für die Forschungsarbeit und das für sie notwendige Hintergrundwissen erforderlich sind.

Generell wird mit Blick auf Schutzsuchende in drei Statuskategorien aufgeschlüsselt (Statistisches Bundesamt 2017).

Schutzsuchende, die sich noch im Prozess des Asylverfahrens befinden, sind dem „offenen Schutzstatus“ zuzurechnen. Für ebendiese gilt in erster Linie der Ankunftsachweis nach § 63a AsylG oder „*in den Fällen, in denen kein Ankunftsachweis ausgestellt wird, entsteht die Aufenthaltsgestattung mit der Stellung des Asylantrags*“ (§ 55 AsylG).

Ist der Antrag auf Asyl nach einer persönlichen Anhörung des BAMF abgelehnt worden, gehören diese Individuen zu der Kategorie mit „abgelehntem Schutzstatus“. Schutzsuchende dieser Kategorie halten sich als Ausreisepflichtige in Deutschland auf und ihre rechtlichen Belange sind im Aufenthaltsgesetz (AufenthG) geregelt.

Sofern der Schutzstatus jedoch anerkannt worden ist, befinden sich die Schutzsuchenden in der dritten und letzten Kategorie, bei der wiederum in einen Schutzstatus mit befristetem oder unbefristetem Aufenthaltstitel separiert wird. Ein Schutzsuchender mit unbefristetem Aufenthaltstitel erhält nach § 23 und § 26 AufenthG aus humanitären Gründen eine Niederlassungserlaubnis.

Schutzsuchenden, die sich zunächst im offenen Schutzstatus befinden und einen Asylantrag gestellt haben, der durch das BAMF genehmigt worden ist, wird anschließend der anerkannte Schutzstatus zugewiesen. Vom BAMF (2018) wird in vier Schutzformen kategorisiert:

Asylberechtigung: Eine Asylberechtigung erhalten ausschließlich politisch Verfolgte. Hierzu zählen Menschen, die von staatlicher Seite innerhalb ihres Herkunftslandes wegen ihrer Rasse, ihrer Nationalität, ihrer politischen Einstellung, ihrer religiösen Überzeugung oder ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe bei einer Heimkehr eine schwerwiegende Menschenrechtsverletzung zu erwarten hätten, ohne eine Fluchtalternative innerhalb ihres Herkunftslands oder einen anderen Schutz vor Verfolgung erhalten zu können. Für diese Gruppe gilt Artikel 16a des Grundgesetzes (GG), weshalb sie u. a. eine Aufenthaltserlaubnis von drei Jahren sowie einen unbeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt bekommen.

Flüchtlingsschutz: Der Flüchtlingsschutz ist eine Erweiterung der Asylberechtigung und greift zusätzlich bei einer Verfolgung durch nicht staatliche Akteure, er fußt auf der Genfer Flüchtlingskonvention. Analog zur Asylberechtigung erhalten diese Geflüchteten u. a. eine Aufenthaltserlaubnis von drei Jahren sowie einen unbeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt. Der rechtliche Anspruch resultiert jedoch aus § 3 AsylG.

Subsidiärer Schutz: Wenn weder ein „Flüchtlingsschutz“ noch eine „Asylberechtigung“ zur Anwendung kommen, in dem Herkunftsland jedoch ein ernst zu nehmender Schaden (z. B. Verhängung oder Vollstreckung der Todesstrafe, Folter) drohen kann, können Schutzsuchende einen subsidiären Schutz in Anspruch nehmen. Laut § 4 AsylG wird dieser Personengruppe u. a. eine Aufenthaltserlaubnis für ein Jahr und ein unbeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt zuteil.

Nationales Abschiebungsverbot: Wenn die drei o. g. Schutzformen nicht gewährt werden können, kann unter bestimmten Voraussetzungen ein Abschiebeverbot erteilt werden. Sollte die Rückführung in einen Zielstaat eines schutzsuchenden Menschen eine Verletzung der Europäischen Konvention zum Schutz von Menschenrechten und Grundfreiheiten (EMRK) darstellen oder eine erhebliche konkrete Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit nachgewiesen werden, darf dieser Mensch nicht in sein Heimatland rückgeführt werden. Laut § 60 Abs. 5 sowie Abs. 7 AufenthG erhalten diese Schutzsuchenden u. a. eine Aufenthaltserlaubnis von mindestens einem Jahr. Nach einer Erlaubnis der Ausländerbehörde ist eine Beschäftigung möglich.

Bei den Schutzformen der „Asylberechtigung“ und des „Flüchtlingsschutzes“ besteht zudem nach drei oder fünf Jahren die Chance auf eine Niederlassungserlaubnis. Sie ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft, zu denen beispielsweise der Nachweis über die Sicherung des Lebensunterhalts sowie ein Beleg über die genügenden Deutschkenntnisse gehören. Der „subsidiäre Schutz“ sieht diese Möglichkeit nach fünf Jahren vor, wobei die Dauer des Asylverfahrens mit angerechnet wird (BAMF 2018).

Hier wird deutlich, wie unterschiedlich die Voraussetzungen in Abhängigkeit von der Zuordnung zu einem einzelnen Status für den rechtlichen Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt tatsächlich sein können. Die Entscheidung über den Asylantrag beeinflusst die Perspektive

des Flüchtlings auf mehreren Ebenen, denn neben der Aufenthaltserlaubnis und diversen staatlichen Leistungen werden unterschiedliche Voraussetzungen zum Arbeitsmarktzugang und zu anderen Bildungsmöglichkeiten, wozu die berufsbildende Ausbildung gezählt werden kann, gewährt (Etzold 2017: 350).

Gut 1,4 Millionen Erstanträge auf Asyl sind in den Jahren zwischen 2015 und 2017 gestellt worden, weswegen das BAMF einen entsprechenden Beschluss fassen musste. Die meisten Asylanträge sind bislang im Jahr 2016 gestellt worden: Es sind annähernd 746.000 Personen gewesen; immerhin fast 700.000 Entscheidungen sind in besagtem Jahr vonseiten des BAMF getroffen worden. Nach Sachentscheidungen, die auf Rechtsgrundlagen getroffen werden, haben 36,8 % die Rechtsstellung als Flüchtling (nach § 3 Abs. 1 AsylG, Art. 16 a GG) anerkannt bekommen, hiervon wiederum sind 0,3 % asylberechtigt gewesen (nach Art. 16a des GG und Familienasyl). Einen subsidiären Schutz (nach § 4 Abs. 1 AsylG) haben 22,1 % erhalten; ein Abschiebeverbot (nach § 60 Abs. 5 oder 7 AufenthG) ist bei 3,5 % festgesetzt worden und 25 % haben sich einer Ablehnung ihres Antrags gegenübergesehen. Bei 12,7 % der Antragstellenden werden formelle Entscheidungen getroffen. Hierunter fallen im Speziellen Entscheidungen nach dem Dublin-Verfahren, wenn ein Antrag in den Zuständigkeitsbereich eines anderen Mitgliedsstaates fällt oder wenn von dem Antragstellenden bereits ein Antrag zurückgezogen worden ist (BAMF 2016).

In den an das Jahr 2016 anschließenden Jahren ist die Anzahl der Anträge wieder zurückgegangen (BAMF 2020a: 12).

Nach dem jüngsten Bericht aus dem Jahr 2020 werden vom BAMF 145.071 Entscheidungen über eingereichte Anträge getroffen. Die Rechtsstellung als Flüchtling erhalten 26,1 %, wovon 1,2 % auch als Asylberechtigte anerkannt werden. 13,1 % der Individuen wird ein subsidiärer Schutz gewährt, bei 3,9 % wird ein Abschiebeverbot festgestellt und 32,1 % haben eine Ablehnung erhalten. Auf formelle Entscheidungen beruhen 24,8 % der Anträge (BAMF 2021). Generell gibt es für die Antragsteller die Möglichkeit, über den Rechtsweg gegen den Entscheid des Bundesamts einen Einspruch einzureichen: Zu rund 2/3 der abgelehnten Bescheide zu Asylanträgen wird eine Klage eingereicht, wobei zu akzentuieren ist, dass die Klagequote prozentual gesehen in den vergangenen Jahren auf einem konstanten Niveau geblieben ist (BAMF 2021a).

2.3 Integration in den Arbeitsmarkt – Status Quo und Herausforderungen

Die Integration in den Arbeitsmarkt ist ein wesentlicher Bestandteil der gesamtgesellschaftlichen Integration. Eine Tendenz für einen ebensolchen Erfolg ist durch die Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt antizipierbar. Allerdings ist der Forschungsstand zur Flüchtlingsintegration größtenteils bruchstückhaft und unzureichend. So fehlen aussagekräftige Statistiken zu der großen Anzahl an Flüchtlingsmigranten, die sich in den letzten Jahren nach Deutschland aufgemacht hat (Flake et al. 2017: 6). Gleich zu Beginn sei darauf hingewiesen, dass ein Überblick über eine Integration in den Arbeitsmarkt differenziert nach unterschiedlichen Rechtsstellungen bislang nicht vorhanden ist und dadurch eine Interpretation erschwert wird (u. a. Johansson 2016: 23). Große Erwartungen werden allerdings in eine kooperative Forschungsstudie gesetzt, und zwar in die schon angesprochene „IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten“. Diese ist wohl eine der wichtigsten und zukünftig relevantesten Erhebungen; sie wird seit 2015 jährlich wiederholt, nach eigenen Angaben werden ca. 4.500 Flüchtlinge befragt (Brücker et al. 2016: 6).

Abgesehen von den im Rahmen dieser Befragung ermittelten Daten werden durch das BAMF ergänzend Angaben erfasst, die während der Asylantragstellung basierend auf einer freiwilligen Auskunft abgefragt werden. Die erhobenen Daten sollten jedoch differenziert betrachtet werden, da sich die Voraussetzungen der jeweiligen Herkunftsländer gerade in dem Punkt der Schul- und Berufsbildung erheblich voneinander unterscheiden können und die Staaten eine andere Bildungsstruktur aufweisen als Deutschland.

In Abhängigkeit vom jeweiligen Herkunftsland kann ferner hinzukommen, dass deutliche Abweichungen bezüglich der Zugänglichkeit zu Bildungsformen existieren. Hierzu zählen beispielsweise Faktoren wie die unterschiedliche Behandlung der Geschlechter, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder die vorhandene örtliche Infrastruktur (Worbs et al. 2016: 108).

Die aus einzelnen Studien herauskristallisierten Ergebnisse sollten aus diesen Gründen eher als eine Tendenz gewertet werden. Trotz der verschiedenartigen Untersuchungsmethoden sind sich diverse Berichte und Statistiken in einem Punkt einig: Ein großer Teil der zugewanderten Flüchtlinge der letzten Jahre befindet sich in einem erwerbsfähigen Alter bzw. im

Ausbildungsalter (u. a. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR] 2017: 143; Brücker et al. 2017: 2). Dies hat zur Konsequenz, dass diese Flüchtlingsgruppe ein erhebliches Potenzial für den Arbeitsmarkt bilden könnte. In einer Studie des BAMF macht die Gruppe der 14- bis 34-Jährigen über 60 % der Asylberechtigten oder der anerkannten Flüchtlinge aus, wobei diese aus den sechs Herkunftsländern stammen, aus denen die höchste Anzahl an Flüchtlingen nach Deutschland gekommen ist (BAMF 2016: 3).⁴ Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Der Anteil der Erwachsenen im Alter von 30 Jahren und jünger beläuft sich auf 58 % (Brücker et al. 2016: 19).⁵

Allerdings finden nur wenige Individuen tatsächlich den Eintritt in den Arbeitsmarkt; sie gehen meist lediglich einer unqualifizierten und niedrig entlohnten Arbeit nach (u. a. Diarra 2014: 198; Benton et al. 2014: 11; Lukas 2011: 45). Es liegt nahe, dass insbesondere Beschäftigungen aus bestimmten Branchen nachgegangen wird, die eine eher geringere Anforderung an das Qualifikationsniveau beanspruchen; hierzu zählen hauptsächlich Tätigkeiten der Gastronomie und Hotellerie, aber auch andere Dienstleistungen wie Reinigung oder Verpackung (u. a. Worbs et al. 2016: 7; Salikutluk et al. 2016: 753).

Selbst höher qualifizierte Geflüchtete beginnen häufig, im Bereich des Niedriglohnssektors zu arbeiten, sie schaffen dann meist sogar nicht den Absprung aus dieser Arbeit heraus (Kogan 2011: 102; Lukas 2011). Auffallend ist, dass Flüchtlinge häufiger als z. B. Arbeitsmigranten unter ihrer ursprünglichen Qualifikation bleiben, weswegen sie deutlich weniger Einkommen erzielen (Wiedner et al. 2018: 28).

Eine denkbare Ursache kann sein, dass Flüchtlinge im Vergleich zu anderen Gruppen von Migranten auf dem qualifizierten Arbeitsmarkt tendenziell weniger Chancen erhalten (Salikutluk et al. 2016: 750). Diese Diskrepanz zu anderen Migranten oder zu Einheimischen ist möglicherweise auf unzureichende Sprachkenntnisse zurückzuführen (u. a. Brahim et al. 2014: 166 f.; Romiti et al. 2016: 6). Aus der IAB-BAMF-SOEP-Studie lässt sich erkennen, dass mehr als 90 % der befragten Flüchtlinge über keinerlei Deutschkenntnisse verfügen, bevor sie Deutschland erreicht haben (Brücker et al. 2016: 47). Als Übergangssprache wird häufig zwar Englisch angeführt, jedoch verfügen nur knapp 30 % der Asylantragsteller über

⁴ In diese Studie werden die folgenden Länder einbezogen: Afghanistan, Irak, Syrien, Eritrea, Iran sowie Sri Lanka.

⁵ Für diese Studien werden teils andere Länder herangezogen: Syrien, Afghanistan, Irak, Albanien/ Serbien/ Kosovo, Eritrea/ Somalia, Iran/ Pakistan und sonstige Länder.

Kenntnisse dieser Sprache (u. a. Rich 2016: 9). Für eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt und somit gleichzeitig in die aufnehmende Gesellschaft ist eine Kommunikation und damit verbunden das Beherrschen der jeweiligen Landessprache zweifelsohne unabdingbar.

Ferner werden in der Literatur als Gründe für die Beschäftigungen in dem Niedriglohnsektor sowohl fehlende Informationen über den deutschen Arbeitsmarkt (Daumann 2015: 25) als auch psychische und teilweise körperliche Erkrankungen genannt (Mirbach et al. 2013: 24 ff.). Nebst dem kann die Ursache für unzureichende Möglichkeiten von Weiterbildungen in der nicht vorhandenen Verfügbarkeit monetärer Mittel liegen (Hohmann 2004: 25). Nicht von der Hand zu weisen ist ebenfalls die Tatsache, dass eine Erwerbstätigkeit bzw. die damit einhergehende Sicherung des Lebensunterhalts eine Anforderung ist, um eine Niederlassungserlaubnis zu erhalten. Um diese Bedingung zu erfüllen, kann es bei sämtlichen Flüchtlingen, aber vor allem bei Flüchtlingen mit einem unsicheren Bleibestatus, zu der Notwendigkeit kommen, dass sie möglichst schnell einer Beschäftigung nachkommen müssen bzw. wollen, um so ihren Aufenthalt in Deutschland abzusichern. Dies hat wiederum zur Folge, dass Arbeiten im Niedriglohnsektor bevorzugt angenommen werden (u. a. Lukas 2011).

Elementar für einen Zugang zum Arbeitsmarkt sind soziale Kontakte, die ihren Ursprung meist in der ethnischen Umgebung haben (Romiti et al. 2016: 7). Die angeführte IAB-BAMF-SOEP-Befragung zeigt gleichfalls eindeutig, dass gerade Flüchtlinge ohne einen Berufsabschluss oder einen Hochschulabschluss (60 %) bzw. Flüchtlinge ohne eine Berufsbildung oder eine Hochschulbildung (47 %) ihren ersten Kontakt in die Arbeitswelt über ebensolche sozialen Kontakte erhalten. Lediglich diejenigen Personen mit einem Berufs- oder Hochschulabschluss erhalten ihren Arbeitsmarktzugang in erster Linie über Arbeitsagenturen bzw. Job-Center (33 %) und erst in zweiter Instanz mittels sozialer Kontakte (Brücker et al. 2016: 68 f.).

Neben den individuellen Eigenschaften der Flüchtlinge sind für eine gelungene Integration in den Arbeitsmarkt ebenfalls Faktoren ausschlaggebend, die von ihnen nicht beeinflussbar sind. Hierzu gehören auf der einen Seite die jeweiligen wirtschaftlichen Bedingungen in dem aufnehmenden Zielland, an welche die Arbeitsbedingungen eng geknüpft werden können. Auf der anderen Seite entfällt auf die allgemeine Politik des aufnehmenden Landes eine zentrale Rolle, denn diese zeichnet für die Bedingungen am Arbeitsmarkt, für die Integration

sowie für die Bildung und mithin für die berufliche Ausbildung maßgeblich verantwortlich (Benton et al. 2014: 14 f.).

2.4 Berufliche Qualifikationen und Bildungsstand der Geflüchteten

Im Zuge der Beantragung des Asyls können volljährige Antragsteller neben den soziodemografischen Daten wie Alter, Geschlecht, Familienstand etc. freiwillige Angaben zu ihrer Schulbildung bzw. zu ihrem zuletzt ausgeübten Beruf machen.

Diese Daten zu den Sozialen Komponenten („SoKo-Daten“) können u. a. einen ersten Aufschluss über die vorhandenen Qualifikationen der Geflüchteten geben, auch wenn die gemachten Angaben im Zuge der Selbstauskunft nicht überprüft werden. Der Anteil der freiwilligen Angaben zu der von ihnen besuchten höchsten Bildungseinrichtung – unabhängig von dem Erhalt eines Abschlusses – liegt in den letzten Jahren immer annähernd bei 75 % (Jahr 2015: 72,6 %; Jahr 2016: 79,5 %; Jahr 2017: 73,1 %) der volljährigen Asylantragsteller (Rich 2016: 5; Neske 2017: 7; Schmidt 2018: 6). Es gilt jedoch bei der Analyse der erhobenen Daten zu beachten, dass sich selbst in den nur drei betrachteten Jahren eine Verschiebung der Top-10-Herkunftsländer ergibt.

Zur Erhebung der Daten zu dem zuletzt ausgeführten Beruf werden 33 Berufskategorien inklusive der Kategorie „keine Arbeit“ sowie „Hausarbeit, Rente, Schule oder Studium“ vorgegeben, aus denen ausgewählt werden kann (Rich 2016: 6; Neske 2017: 8; Schmidt 2018: 7).

Im Jahr 2015 sind demnach 35 % der in der SoKo-Datenbank erfassten volljährigen Asylantragsteller aller Herkunftsländer nicht erwerbstätig, wobei die Kategorien „ohne Arbeit“ sowie „Hausarbeit, Rente, Schule oder Studium“ zusammengefasst werden.

In den Jahren 2016 und 2017 werden diese Kategorien dann klar voneinander differenziert veröffentlicht. Die zusammengefassten Zahlen geben allerdings ein vergleichbares Bild wie im Vorjahr (2015). Im Jahr 2016 sind 6,5 % der Befragten „ohne Arbeit“ (in 2017: 11,1 %) sowie 27,9 % ohne Einkommen und somit in der gesammelten Kategorie „Hausarbeit, Rente, Schule oder Studium“ (in 2017: 21,5 Prozent) vorzufinden.

Im Analysezeitraum arbeitet der größte Anteil jener Gruppe, die vor ihrer Flucht einer bezahlten Erwerbstätigkeit nachgegangen ist, in einem handwerklichen Bereich, erledigt Hilfstätigkeiten (Fabrik- oder Lagerarbeit) oder ist in der Dienstleistungsbranche tätig. Ebenfalls

ist auffällig, dass die Antragsteller aus dem Iran überdurchschnittlich viele Tätigkeiten in Ingenieurs-, IT- oder Elektroberufen oder anderen technischen Berufen ausüben (2016: 10,7 %; 2017: 11,4 %). Ein ähnlich signifikanter Unterschied ergibt sich beim Vergleich der iranischen Flüchtlinge mit dem Durchschnitt der Antragsteller in der Tätigkeitskategorie „Büro, Banken und Versicherungen“; diese Kategorie haben im Jahr 2016 ca. 5,4 % der iranischen Flüchtlinge angegeben, der Mittelwert beläuft sich auf 2,5 %. Im Jahr 2017 lässt sich sogar eine noch höhere Differenz ausmachen: Es haben 8,4 % iranische Antragsteller in besagter Kategorie gearbeitet, während es im Schnitt aller Antragsteller lediglich 3,3 % sind. Diese Betrachtung der zuletzt ausgeübten Berufe bestätigt die vergleichsweise hohen Bildungsangaben in der SoKo-Datenanalyse zu der höchsten besuchten Bildungseinrichtung (Neske 2017: 9 f.; Schmidt 2018: 8 f.).

Ein recht ähnliches Bild kann in der zuletzt veröffentlichten SoKo-Analyse des Jahres 2020 herausgearbeitet werden (Heß 2021). Es werden 19,1 % der Antragstellenden in die Kategorie „Hausarbeit, Rente, Schule oder Studium“ und 9,8 % in die Rubrik „ohne Arbeit“ eingeordnet. Die größten prozentualen Anteile unter den Erwerbstätigen lassen sich im Handwerk (8,7 %), in den „Dienstleistungen“ (7,7 %) oder in „Hilfstätigkeiten, Industrie-, Fabrik- und Lagerarbeiten“ ermitteln. Mit 6,0 % liegt das Baugewerbe an vierter Position und die fünfte Stelle bekleiden Tätigkeiten im Rahmen der Land- und Forstwirtschaft bzw. Fischerei (5,7 %). Es kann festgehalten werden, dass 71,1 % der volljährigen Asylantragstellenden vor der Antragstellung berufstätig gewesen sind, wobei rund ein Drittel (34,5 %) auf die fünf am häufigsten genannten Berufsgruppen entfällt. Bezogen auf die Herkunftsländer sind in dem am häufigsten genannten Tätigkeitsbereich des Handwerks insbesondere Algerier (16,4 %), Nigerianer (13,8 %), Syrer (11,4 %) sowie Afghanen (10,0 %) vertreten. Wie in den zuvor analysierten Jahren üben iranische Antragsteller am häufigsten Ingenieurs-, IT-, Elektro- oder andere technische Berufe (11,8 %) aus, gefolgt von der Berufsgruppe „Büro, Banken, Versicherung“ (9,6 %). Antragsteller aus Syrien, Afghanistan, Nigeria und Algerien sind insbesondere im Handwerk tätig, solche aus Somalia sind hingegen vermehrt in den Dienstleistungen (10,3 %) beschäftigt. Weiterhin auffällig ist, dass die Gruppe „Hausarbeit, Rente, Schule oder Studium“ weiterhin am meisten genannt wird. Mit 28,2 % sind die Antragsteller aus Syrien am häufigsten vertreten, gefolgt von Irakern (23,9 %), Afghanen (26,2 %) und Somaliern (22,4 %). Die Unterschiede der Personen ohne Arbeit sind unter den Haupther-

kunftsländern recht groß. Mit 22,7 % wird diese Gruppe von Personen aus Somalia angeführt, gefolgt von 20,1 % aus Vietnam. Lediglich 3,7 % Iraner haben diese Rubrik angegeben (ebenda).

Ungeachtet dessen, dass die Angaben zu den zehn Hauptherkunftsländern in den analysierten Jahren voneinander abweichen, kann behauptet werden, dass sich die Daten bei den wiederholt genannten Staaten, beispielsweise Syrien, Afghanistan, Iran oder Irak, recht ähnlich verteilen und im Zeitverlauf kaum bemerkenswerte Änderungen zu registrieren sind.

Schulische und berufsbildende Qualifikationen

Neben freiwilligen Angaben zu dem zuletzt ausgeübten Beruf können volljährige Asylantragsteller gleichfalls Angaben zu ihrer Schulbildung tätigen. Die Beteiligung an der Befragung zu der von ihnen höchsten besuchten Bildungseinrichtung – unabhängig von dem Erhalt eines Abschlusses – liegt in den letzten Jahren immer um 75 % (Jahr 2015: 72,9 %; Jahr 2016: 80,5 %; Jahr 2017: 75,5 %) der volljährigen Asylantragsteller (Rich 2016: 5; Neske 2017: 7; Schmidt 2018: 6).

Flüchtlinge aus dem Iran sind beispielsweise mit einem recht hohen durchschnittlichen Bildungsniveau im Erhebungsjahr 2015 noch nicht so stark vertreten wie in den darauffolgenden Jahren. Überdies sind Unterschiede bezüglich der möglichen Qualifikationen innerhalb der vertretenen Herkunftsländer existent; diese Qualifikationen sind nur bedingt miteinander oder mit dem Qualifikationsniveau aus Deutschland vergleichbar.

Im Jahr 2015 geben 17,8 % der volljährigen Asylantragsteller aus allen Herkunftsländern⁶ an, eine Hochschule besucht zu haben; rund 20 % haben eine gymnasial äquivalente Schulform besucht. Lediglich 7 % haben keine formelle Schulbildung aufzuweisen und wiederum ca. 22 % haben lediglich bis zu vier Jahren eine Schule besucht, welche mit unserer Grundschule gleichgesetzt werden kann. Mit 31,5 % lassen die meisten Antragsteller wissen, eine Mittelschule besucht zu haben. Auffallend häufig sind es Geflüchtete aus Syrien oder dem Iran, die eine höher qualifizierte Bildungsform, etwa Hochschule und Gymnasium, in Anspruch genommen haben. Im Gegensatz dazu stehen die Antragsteller aus Serbien und Mazedonien, von denen jeweils ca. 50 % die geringfügigste Bildung auf Grundschulniveau aufweisen. Gemeinsam mit Afghanen repräsentieren diese die Gruppe mit den meisten Flüchtlingen ohne jegliche formelle Schulbildung (Rich 2016: 5 f.).

⁶ Die Top-10-Herkunftsländer im Jahr 2015 sind: Syrien, Albanien, Kosovo, Irak, Afghanistan, Eritrea, Serbien, Pakistan, Mazedonien, Iran.

Eine ähnliche Verteilung wird durch die Daten für die Jahre 2016⁷ und 2017⁸ augenscheinlich. Im Jahr 2016 ist ein geringfügiger Rückgang bei denjenigen Flüchtlingen zu verzeichnen, die eine Hochschule besucht haben (15,5 %); hingegen ist die Anzahl derjenigen angewachsen, die keinerlei formelle Schulbildung nachweisen können (11,3 %). Die anderen Verteilungen sind annähernd konstant geblieben: Näherungsweise je ein Fünftel der volljährigen Antragsteller tut kund, ein Gymnasium (21,5 %) oder eine Schule maximal für vier Jahre besucht zu haben (20,5 %). Die restlichen 31,1 % haben in ihrem Herkunftsland eine Mittel- bzw. Fachschule besucht. Im Jahr 2016 haben insgesamt 371.299 volljährige Asyl-antragsteller freiwillig Auskunft über diese Daten gegeben (Neske 2017: 6 f.).

Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung aus dem Jahr 2016 mit ca. 4.100 Befragten, die über 18-Jahre alt sind, bestätigt in einigen Punkten die Datenlage der SoKo. Jedoch wird in der Erhebung stärker differenziert, da zwischen einem Schulbesuch und einem Schulabschluss aufgeschlüsselt wird. Zusätzlich werden Auswertungen über die Geschlechterverteilung der jeweiligen Schulniveaus vorgenommen, wobei der Besuch einer Hochschule vernachlässigt wird. Die Datenlagen für den Besuch einer Grundschule sowie für den einer weiterführenden Schule weisen unterschiedliche Ergebnisse auf. So haben laut der IAB-BAMF-SOEP-Befragung 40 % eine weiterführende Schule besucht, 35 % haben diese auch abgeschlossen. Diese Schulform soll mit der Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland vergleichbar sein. Immerhin 12 % der Befragten besuchen nach der Grundschule keine weitere Schule (Brücker et al. 2016: 25 f.). Diese Diskrepanz in den Daten kann auf die unterschiedlich hohe Anzahl der Interviewten der beiden Erhebungen zurückzuführen sein oder auf nicht identische Schulformangaben. Gemein haben die Ergebnisse die Heterogenität innerhalb der Herkunftsländer. Wie bereits erwähnt, ist für Flüchtlinge aus Syrien oder aus dem Iran ein sehr hohes Bildungsniveau charakteristisch, wohingegen Flüchtlinge aus Somalia, Eritrea oder Afghanistan tendenziell ein niedriges Bildungsniveau aufweisen (siehe hierzu auch Worb et al. 2016: 110 f.).

Die Ergebnisse der Erfassung der beruflichen Bildung sollten, wie bei der beruflichen Vorbildung, differenziert betrachtet werden. Eine formelle Berufsausbildung mit Zertifikaten,

⁷ Als Top-10-Herkunftsländer im Jahr 2016 werden ausgewiesen: Syrien, Afghanistan, Irak, Iran, Eritrea, Pakistan, Nigeria, Albanien, Somalia, Russische Föderation.

⁸ Die Top-10-Herkunftsländer im Jahr 2017 sind: Syrien, Irak, Afghanistan, Iran, Eritrea, Türkei, Nigeria, Somalia, Pakistan, Guinea.

wie sie aus Deutschland bekannt ist, ist in anderen Ländern tendenziell nicht existent (Brücker et al. 2018: 26).

Laut der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus dem Jahr 2016 verfügt nur ein sehr geringer Anteil der Flüchtlinge über den Abschluss einer beruflichen Ausbildung.⁹

Lediglich 7 % der volljährigen Befragten haben in ihrem Herkunftsland an einer betrieblichen oder an einer anderweitigen beruflichen Ausbildung teilgenommen und 5 % haben diese auch abgeschlossen. Die angegebenen Ausbildungen erstrecken sich im Mittel über drei Jahre.

Eine Fach- oder Hochschule mit durchschnittlich vier Bildungsjahren haben hingegen 17 % der Asylantragsteller besucht; darüber hinaus geben 13 % an, einen Abschluss erhalten zu haben. Im Umkehrschluss heißt das, dass 76 % der Befragten in ihrem Heimatland keine Art von beruflicher Ausbildung genossen haben (Brücker et al. 2018: 27 f.).

Eine solch niedrige Beteiligung an einer beruflichen Ausbildung könnte auf den Entwicklungsstand oder die kriegsbedingten Umstände in den jeweiligen Herkunftsländern zurückzuführen sein. Desgleichen ist die Tatsache zu beachten, dass die meisten Herkunftsländer der aktuellen Flüchtlinge nicht ansatzweise ein mit Deutschland vergleichbares Ausbildungssystem kennen (u. a. Romiti et al. 2016: 57 f.). In der Regel werden in den Herkunftsländern viele Berufe ohne formal zertifizierte Ausbildung vermittelt und es kann ein Beruf bereits ausgeübt werden, wenn die Lernenden eine kurze Einweisung erhalten oder anderweitig Lernerfahrungen gesammelt haben (Radetzky et al. 2016: 2). Diese beruflichen Erfahrungen und Fertigkeiten können demnach zwar vorgewiesen werden, sind jedoch formal nicht existent oder zertifiziert, mit der Konsequenz, dass eine Anerkennung in Deutschland nur selten möglich ist (u. a. Brücker et al. 2016: 43; Romiti et al. 2016: 49).

Analog zu der allgemeinen Schulbildung können Unterschiede unter den einzelnen Herkunftsländern ausgemacht werden. So lässt sich ermitteln, dass das Bildungsniveau im Hinblick auf die berufliche Ausbildung geringer ist, je mehr ein Land von Krieg und seinen Folgen betroffen ist. Folgerichtig stehen Flüchtlinge aus Eritrea mit dem höchsten Anteil an Menschen, die keinen beruflichen oder akademischen Abschluss aufweisen können, Flüchtlingen aus Syrien gegenüber, welches das Land mit dem geringsten Anteil diesbezüglich darstellt (Brücker et al. 2016: 43).

⁹ Die hier zugrunde gelegten Daten basieren auf der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus dem Jahr 2016, in der aktuellen und korrigierten Fassung aus dem Februar 2018.

Derzeitige Teilhabe der Flüchtlinge an Bildung und Beruf in Deutschland

Gerade 5 % der Flüchtlinge über 18 Jahre besuchen im Referenzjahr (2016) eine Bildungseinrichtung, wie eine Schule respektive Hochschule, oder machen nach ihrer Ankunft in Deutschland eine Aus- bzw. Weiterbildung (Brücker et al. 2016: 44). Sicherlich spielen mehrere Faktoren für diese geringe Beteiligung eine Rolle. Gerade die nicht vorhandenen formalen Qualifikationen stellen eine Motivation, einen Bildungsabschluss zu erlangen, da dieser für den deutschen Arbeitsmarkt unverzichtbar ist. Bedeutsam sind fernerhin Kenntnisse über die Möglichkeiten des deutschen Bildungssystems. Die Flüchtlinge entstammen jedoch meist Ländern mit anderen Bildungssystemen und können sich häufig vor ihrer Flucht nicht über das vorherrschende Bildungssystem ihres Ziellandes informieren (de Paiva Lareiro 2019: 2). Grundlegende Informationen dazu können durch Erstkontakte in Sprachkursen oder in der Schule, aber auch im Rahmen berufliche Ausbildungen vermittelt werden.

Ein Großteil der Flüchtlinge möchte unmittelbar einer Arbeit nachgehen, um einesteils ausreichend Geld zur Unterstützung der Familienmitglieder im Heimatland zu verdienen, was zunächst bei Aufnahme einer Ausbildung nur unzureichend erfüllt wäre. Anderenteils steht ihnen wegen ihres rechtlichen Status die Gelegenheit einer Ausbildung als Berufseinstieg ebenfalls zur Verfügung (u. a. Schreyer et al. 2018: 4 f.; SVR 2017: 134 f.).

Die IAB-BAMF-SOEP-Studie erfragt deswegen auch die Bildungsabsichten der Flüchtlinge. Evident wird, dass im Schnitt 66 % der Probanden eine berufliche Ausbildung oder einen Hochschulabschluss anstreben. Unter den Interviewten ist ein solches Bestreben speziell bei den Jüngeren deutlich ausgeprägter. Personen, die nur für eine gewisse Zeit in Deutschland bleiben wollen, streben mit 65 % ähnlich häufig einen beruflichen Abschluss an wie solche, die eine stetige Bleibeabsicht dokumentieren (70 %). Außerdem wollen Personen mit einem unsicheren Bleibestatus („Geduldete“) überraschenderweise weniger häufig einen beruflichen Abschluss realisieren als die Gruppe der Flüchtlinge mit einem anerkannten Schutzstatus (Brücker et al. 2016: 45 f.). Dies ist insofern verwunderlich, da eine berufliche Ausbildung ausschlaggebend sein kann, um eine längere Aufenthaltserlaubnis zu erhalten und um sogar langfristig ihren Aufenthalt in Deutschland abzusichern. Seit August 2016 ist es nach § 60a des Aufenthaltsgesetzes möglich, eine Duldung zumindest für die gesamte Zeit einer Ausbildung zu erhalten. Daran anschließend ist es wiederum gestaltbar, dass aus der Duldung eine befristete Aufenthaltserlaubnis erwächst. Geflüchteten mit einem solch geduldeten Status können dadurch nach fünf Jahren eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erteilt bekommen (Schreyer et al. 2018: 4 f.).

2.5 Geflüchtete als Fachkräftepotenzial

Obwohl die Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Studie einen recht hohen Ausbildungsbedarf suggerieren und die Jahre 2015 sowie 2016 die migrationsstärksten gewesen sind, wird die Nachfrage nach einer dualen Berufsausbildung in Deutschland im Jahr 2016 noch nicht so stark von der Migration beeinflusst (Dionisius/ Illiger 2017: 8). Dies bestätigen die Zahlen der Bundesagentur für Arbeit. In dem Berichtsmonat September 2016 werden 10.253 Bewerber mit einem Fluchthintergrund für berufliche Ausbildungsstellen registriert, dies entspricht lediglich etwa 1,9 % der Gesamtbewerberanzahl (547.728 absolut). Ein Jahr später hat sich diese Zahl schon mehr als verdoppelt und der Anteil der Bewerber wächst bereits auf 4,8 % an (26.428 Bewerber absolut), wobei gleichzeitig die Gesamtbewerberzahl mit 547.824 Bewerbern relativ konstant geblieben ist (Bundesagentur für Arbeit, Monatszahlen September 2016 sowie September 2017).

Wenngleich die Nachfrage nach einer beruflichen Ausbildung von Flüchtlingen in der Form gestiegen ist, kann rund 90 % dieser Bewerbergruppe in beiden Jahren eine Berufsausbildung vermittelt werden.

Dieser wachsende Trend in puncto Nachfrage von Bewerbern mit einem Fluchthintergrund setzt sich in den darauffolgenden Jahren 2018 und 2019 fort. So bewerben sich im Jahr 2018 absolut gesehen 38.299 Flüchtlinge für eine Berufsausbildungsstelle, was 7,2 % der Gesamtbewerberzahl darstellt. Dies ist ein Anstieg der Bewerber um 50 % zum Vorjahr bei einem gleichzeitigen Rückgang der Gesamtbewerberzahl um ca. 3 % auf 535.623 Individuen. Erneut kann mithin rund 90 % der Bewerbergruppe der Geflüchteten eine Berufsausbildungsstelle vermittelt werden (Bundesagentur für Arbeit, Monatszahlen September 2018). Im Berichtsmonat September des folgenden Jahres 2019 steigt der Anteil der Bewerber mit Fluchthintergrund auf 7,4 % an, wobei sich die absolute Gesamtbewerberanzahl auf 511.799 reduziert hat – bei gleichzeitigem Anstieg der absoluten Anzahl der Personen mit Fluchthintergrund (38.113). Allerdings kann die Vermittlungsrate der Zielgruppe leicht gesteigert werden, und zwar auf mehr als 91 %.

Diese Tendenz lässt vermuten, dass auch in Zukunft die Nachfrage nach einer beruflichen Ausbildung von Bewerbern mit Fluchthintergrund wachsen wird – in erster Linie, nachdem die allgemeinbildende Schule abgeschlossen worden ist und entsprechende Deutschkenntnisse vorliegen.

Werden dieselben Zahlen der Bundesagentur für Arbeit zugrunde gelegt, lässt sich ferner ein Trend auf dem allgemeinen Ausbildungsmarkt erkennen.

Im September 2017 werden bundesweit noch 23.712 ausbildungsplatzunversorgte Bewerber registriert, die zudem keine Alternative zu einer Ausbildung (berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, Praktikum o. ä.) gefunden haben. Dies entspricht einer Erhöhung um 15,4 % gegenüber dem September 2016. Der Anteil der unversorgten Bewerber im Stichmonat September 2018 steigt erneut um drei Prozentpunkte auf 14,4 % im Vergleich zum Vorjahresvergleichswert (Bundesagentur für Arbeit, Monatszahlen September 2016, September 2017, September 2018). Ein leichter Rückgang unversorgter Bewerber innerhalb der Gruppe der Geflüchteten ist im Jahr 2019 mit 12,8 % zu verzeichnen (Bundesagentur für Arbeit, Monatszahlen September 2019). Für den Fall, dass zusätzlich die Bewerber hinzugezählt werden, die sich in einem Übergangssystem als Alternative zu einem Ausbildungsplatz befinden, kann eine noch deutlichere Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt identifiziert werden (Baethge/ Seeber 2016: 18 f.; Seeber et al. 2017: 9).

Die vergangenen zwei Jahre (2020 und 2021) dokumentieren jedoch diverse Ausreißer, die die Datenlage zusätzlich verschärfen. Die absolute Gesamtbewerberzahl ist weiter gefallen (2020 auf 472.981; 2021 auf 420.273 Personen). Die Bewerberanzahl hinsichtlich der Geflüchteten ist in absoluten Zahlen in beiden Jahren erstmals gesunken (von 33.184 im Jahr 2020 auf 29.908 im Jahr 2021). Der Anteil dieser Bewerbergruppe hat sich jedoch im Jahr 2021 mit 7,1 % wieder auf das Niveau der Bewerberzahlen der Jahre zuvor eingependelt. Trotz dieses Nachfragerückgangs fallen die Daten unversorgter Bewerber besonders auf. Haben sich die absoluten Zahlen in Bezug auf die Gesamtbewerberanzahl in den Jahren zuvor noch auf relativ konstantem Niveau bewegt, steigt diese Zahl im Jahr 2020 bereits um fast 20 % auf 29.349 Individuen – diejenige der unversorgten geflüchteten Bewerber wächst demgegenüber lediglich leicht auf 3.172, bei einem zeitgleichen relativen Rückgang von 12,8 % (2019) auf 8,4 %. Zwar kommt es in den vergangenen Jahren stetig zu einer leichten Zunahme des Verhältnisses der Gesamtbewerberanzahl zu den unversorgten Bewerbern, doch zeichnet sich der Sprung von 4,79 % im Jahr 2019 auf 6,21 % in 2020 deutlich ab. Ein noch deutlicherer sprunghafter Anstieg um mehr als das Dreifache kann im Jahr 2021 notiert werden: Die Quote unversorgter Bewerber beläuft sich auf 19,98 % der Gesamtbe-

werberanzahl. Zum einen haben sich absolut weniger Personen auf eine Ausbildung beworben wie in den Jahren zuvor. Zum anderen haben die Unternehmen 25 % weniger Auszubildende aufgenommen als im Jahr 2020 (34 % weniger als in 2018).

Diese Ausreißer der Jahre 2020 und zuvorderst 2021 können auf die Umstände und die wirtschaftlichen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie zurückgeführt werden, die ab dem zweiten Quartal 2020 in der Marktwirtschaft zu allgemeinen Unsicherheiten geführt hat (Corsten et al. 2021: 42 ff.; Bundesagentur für Arbeit 2021: 5, 7). Obwohl in den Jahren 2020 und 2021 ein solcher Anstieg an unversorgten Bewerbern erfasst werden kann, können in der Gruppe der Geflüchteten weiterhin ähnlich hohe Anteile an Bewerbern vermittelt werden (2020: 6,8 %; 2021: 6,4 %) wie noch in den beiden Jahren 2018 (6,8 %) und 2019 (7,2 %).

Wird der Ausreißer weniger intensiv gewichtet, hat sich in den Jahren zuvor ein stärkerer Anstieg des Angebots an Ausbildungsstellen erkennen lassen, wohingegen die Nachfrage der Bewerber eher rückläufig gewesen ist (BMBF 2018: 30). Nach den bisherigen Darlegungen könnte angenommen werden, dass es einen Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage geben müsste. Dass dennoch ein Ungleichgewicht auf dem Ausbildungsmarkt herrscht, wird häufig damit begründet, dass die Chancen auf einen Ausbildungsplatz immer noch eindeutig von der Region, von dem Berufswunsch und von der benötigten Qualifikation beeinflusst werden und eine adäquate Auswahl der Bewerber für die jeweiligen anbietenden Unternehmen in einem zunehmenden Maße schwieriger wird (Eberhard et al. 2019: 17 f.). In Süddeutschland oder Mecklenburg-Vorpommern sind beispielsweise mehr Ausbildungsstellen als Bewerber vorhanden, während in Nordrhein-Westfalen (NRW) und Berlin Ausbildungsstellen fehlen (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2018: 7 f.).

Hinzu kommt, dass die angebotenen Ausbildungsberufe mit den Wünschen und Trends der Bewerber nicht immer übereinstimmen, weshalb es dazu kommen kann, dass die Nachfrage nach beliebten Ausbildungsberufen (z. B. Kauffrau im Büromanagement oder Kfz-Mechatroniker) nicht gedeckt werden kann. Hingegen kann es bei Berufen, die aus diversen Gründen wenig nachgefragt werden (z. B. Lebensmittelherstellung, -verkauf oder Hotel-, Gaststättenberufe), wiederum dazu kommen, dass viele offerierte Ausbildungsplätze nicht besetzt werden können (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2018: 9 f.).

Laut der von der Bundesagentur für Arbeit herausgegebenen Engpassanalyse für die Fachkraftsituation in Deutschland (2019) steigt die Vakanzzeit ausgeschriebener Stellen in den vergangenen Jahren stetig an – vornehmlich bei Fachkräften für die technischen Berufe sowie für die Gesundheits- und Pflegeberufe. In einigen technischen Berufen werden weiterhin bundesweite Engpässe offenkundig, z. B. für Fachkräfte der Ver- und Entsorgung, der Energie- bzw. Elektrotechnik sowie im Feld Klempnerei, Sanitär, Heizungs- und Klimatechnik. Bei den Gesundheits- und Pflegeberufen macht sich der bundesweite Fachkräftemangel hauptsächlich in der Gesundheits- und Krankenpflege sowie – in einem besonders hohen Ausmaß – in der Altenpflege bemerkbar (Bundesagentur für Arbeit 2019).

Durch den Auftrieb der Baubranche verschärft sich die Nachfrage nach mehr Fachkräften im Bauhandwerk, die jedoch nur unzureichend gedeckt werden kann. Hierzu gehören in einem größeren Umfang Fachkräfte und Spezialisten im Tiefbau (Bundesagentur für Arbeit 2019). Subsumierend kann vorgetragen werden, dass um die 50 verschiedene Berufsgattungen einen Fachkräfteengpass aufweisen, wobei im Speziellen die Situation in Handwerks- und Bauberufen weiterhin als angespannt zu bewerten ist.

Ab dem Frühjahr 2020 hat die COVID-19-Pandemie entsprechende Folgen für den Arbeitsmarkt, wobei es zu weiteren Engpässen bei Fachkräften gekommen ist. Deswegen wird für das Jahr 2020 in der Summe bei 69 Berufsgruppen ein Engpass an Fachkräften ermittelt. Weiterhin bleiben es insbesondere Berufe des Handwerks, des Baus oder der Pflege, in denen ein Fachkräftemangel bemerkt wird, zunehmend sind die medizinischen und nicht medizinischen Gesundheitsberufe betroffen. Hinzu kommen Engpässe in Verkaufsberufen, vorrangig im Lebensmittelhandel sowie bei Kraftfahrern im Güterverkehr und bei Lokomotivführern (Bundesagentur für Arbeit 2021). Die Pandemie hat fernerhin eine deutliche Auswirkung auf solche Berufsgruppen, die von den Schließungen im Zuge der Eindämmungsmaßnahmen des Virus besonders betroffen sind, etwa im Bereich des Tourismus, der Hotellerie, des Gastgewerbes, der Körperpflege oder im Veranstaltungsbereich (ebenda).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich über die Jahre hinweg desgleichen auf dem Ausbildungsmarkt ab. In den jeweiligen Berichten zu der Situation am Ausbildungsmarkt der Jahre 2017/18, 2018/19 und 2019/20 sind es vornehmlich Handwerksberufe, Hotel- und Gaststättenberufe sowie Bauberufe und baunahe Berufe, bei denen mehr Ausbildungsplätze angeboten als nachgefragt werden, was ein Besetzungsproblem innerhalb der Betriebe bewirkt (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2018, 2019, 2020). Besonders betroffen sind Berufe im

Bereich Klempnerei, Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik, aber auch solche Berufe, die der Herstellung und dem Verkauf von Fleisch- und Backwaren dienen. Eine gleichfalls geringe Anzahl an Bewerbern haben Berufe der Metallverarbeitung, des Berufskraftverkehrs, aber auch der Medizin- und Rehattechnik (ebenda) zu registrieren.

Analog zum Arbeitsmarkt hat die COVID-19-Pandemie weitreichende Auswirkungen auf den Ausbildungsmarkt. Insgesamt kann ein genereller Rückgang an Ausbildungsstellenmeldungen konstatiert werden (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2021). Im Speziellen sind jedoch Unternehmen solcher Branchen betroffen, die von den Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus SARS-CoV-2 beeinträchtigt sind und Schließungen hinnehmen müssen. Hierzu zählen die Gruppen der nicht medizinischen Gesundheitsberufe, der Körperpflege (z. B. Friseur), Tourismusberufe sowie Hotel- und Gaststättenberufe, aber auch solche Berufe, die allgemein für die Lebensmittelherstellung und -verarbeitung tätig sind (z. B. Köche). Erfasst werden aber auch weniger Stellenmeldungen bei technischen Berufen, etwa zur Metallerzeugung und -bearbeitung, oder bei der Maschinen- und Fahrzeugtechnik sowie bei Finanzdienstleistungen und Steuerberatungen. Ein entgegengesetztes Bild ist bei medizinischen Gesundheitsberufen, bei Berufen des Bereichs Verkehr/ Logistik sowie im Baugewerbe zu bemerken (ebenda). Besetzungsprobleme sind – wie in den Jahren zuvor – im Handwerk sowie in den Bauberufen und den baunahen Berufen zu notieren. Trotz des pandemiebedingten Rückgangs an Ausbildungsangeboten im Hotel- und Gastgewerbe können die Stellen nicht besetzt werden (ebenda).

Werden die soeben erklärten Engpässe an Fachkräften innerhalb Deutschlands mit den bereits in ihrem Herkunftsland ausgeübten Tätigkeiten der Flüchtlinge verglichen, lassen sich einige Übereinstimmungen hinsichtlich der Berufsbranchen erkennen. Die Inaugenscheinnahme der auf den freiwilligen Aussagen der volljährigen Asylantragsteller beruhenden Angaben zu ihrer Schulbildung sowie zu ihrer zuletzt ausgeübten Tätigkeit lässt erkennen, dass sich aus der Gruppe, die vor ihrer Flucht erwerbstätig gewesen ist, die meisten Flüchtlinge in einem handwerklichen Bereich engagiert haben. Weitere Erwerbstätigkeiten haben in Beschäftigungen in der Dienstleistungsbranche bzw. in Hilfstätigkeiten, wie Fabrik- oder Lagerarbeit, bestanden.

Sofern die aufgezeigten Engpässe auf dem Ausbildungsmarkt in die Betrachtung mit einbezogen werden, lassen sich synergetische Potenziale ausmachen. Einerseits existieren in

Deutschland in diversen Ausbildungsberufen die soeben charakterisierten Engpässe, andererseits gibt es, bedingt durch die Zuwanderung, häufig genau in diesen Bereichen Menschen mit beruflicher Erfahrung bzw. Teilqualifizierungen (Baethge/ Seeber 2016: 26). Durch eine berufliche Ausbildung können Geflüchtete des Weiteren längerfristig auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig bleiben, werden durch die Ausübung eines Berufs gleichzeitig besser in die Gesellschaft integriert und verbessern ihre Aufenthaltsperspektive (Schreyer et al. 2018: 3, 5).

Es lässt sich demnach festhalten, dass in Zukunft eine erhöhte Nachfrage nach Ausbildungsabschlüssen existieren wird. Dies betrifft einerseits die Gruppe der Geflüchteten, die – um ihre berufliche Vorerfahrung und die im Heimatland erworbenen Kenntnisse in Deutschland anbieten zu können – zunächst dafür Sorge zu tragen haben, dass die dafür entsprechenden Qualifikationen nachgewiesen und neu zertifiziert werden (SVR 2017: 133 f.). Dies kann ebenfalls nach sich ziehen, dass die erforderlichen Zertifikate erneut erworben werden müssen (u. a. Brücker et al. 2016: 44).

Andererseits wird mittelfristig eine Gruppe von Flüchtlingen auf den Ausbildungsmarkt drängen, die sich jetzt in einem jugendlichen Alter befinden. Selbst wenn nicht nur davon ausgegangen werden kann, dass von diesen Geflüchteten ausschließlich Engpassberufe ausgewählt werden, die eine hohe Ausbildungskapazität aufweisen, lässt sich dennoch festhalten, dass diese Flüchtlingsgruppe einen Wunsch auf eine Ausbildung und einen Beruf mitbringt, unabhängig von der jeweils gewählten Branche (Baumann/ Riedl 2016: 11, 104).

Diese Ausführungen werden durch die zu Beginn dieses Kapitels dargelegte stetig steigende Nachfrage nach einer beruflichen Ausbildung aufseiten der Flüchtlinge gestützt. Zudem wird durch die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten herausgefunden, dass die Probanden ein hohes Streben nach Bildung an den Tag legen und sich der Bedeutung einer entsprechenden Ausbildung durchaus bewusst sind (Brücker et al. 2016: 46). Es ist anzunehmen, dass mit fundierteren Kenntnissen innerhalb der deutschen Sprache sowie des deutschen Bildungssystems die Beteiligung an einer berufsbildenden Ausbildung steigen wird (Brücker et al. 2016: 45 f.; Salikutluk et al. 2016: 750).

Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass es in Zukunft bei der Nachfragegruppe der Flüchtlinge zu einem größeren Bedarf an Ausbildungsplätzen kommen wird. Geschätzt wird eine Zahl von rund 100.000 zusätzlichen Ausbildungsplätzen pro Ausbildungsjahr, womit sich das berufliche Bildungssystem vor einer Herausforderung sehen wird (SVR 2017: 120, 131; Bildungsbericht 2016: 201 f.).

Diese neue Situation betrifft in einem besonders hohen Maß das berufliche Schulwesen. Es muss sich der Aufgabe stellen und sich entsprechend der Gegebenheiten durch die neue Gruppe von Migranten anpassen und dahin gehend entwickeln müssen. Hierfür sollte ein erhöhter Koordinationsbedarf der Schulleitungen unterstellt werden, um den steigenden Anforderungen an die Lehrkräfte und den individuellen Bedürfnissen der Geflüchteten gerecht zu werden.

Hierunter werden nicht nur schulische Aufgaben subsumiert, z. B. die speziellen berufsspezifischen Sprachförderungen oder die Ausbildungsvorbereitungskurse, sondern auch die nachhaltige soziale Integration durch Hilfestellungen im Alltag sowie die individuelle Beratung (Bildungsbericht 2016: 201 f.; Bildungsbericht 2018: 139 f.; SVR 2017: 133).

Eine berufliche (Erst-)Ausbildung spielt eine zentrale Rolle für die Flüchtlinge, da sie zum Ausüben eines qualifizierten Berufs und dadurch zu einer Anerkennung in der Gesellschaft sowie zu einer sozialen Eingliederung in diese führt (u. a. Aumüller 2016: 11, 14).

2.6 Integration durch die Berufsbildung als Impulsgeber für die Schulentwicklung

Es konnte bislang gezeigt werden, wie komplex sich das Themengebiet der Fluchtmigration und damit verbunden der Bereich der Flüchtlingsintegration darstellt. Die Mehrheit der Geflüchteten ist mit jungen Jahren die Flucht angetreten; diese Flüchtlinge unterliegen somit – in Abhängigkeit von dem jeweiligen Alter – nicht selten sogar noch der Pflicht zum Besuch der jeweils passenden Schulform. In Deutschland wird generell zwischen einer allgemeinen Schulpflicht (Vollzeitschulpflicht), die die Primar- und Sekundarstufe I umfasst, und einer Berufsschulpflicht (Teilzeitschulpflicht) differenziert. Nach dem Absolvieren der allgemeinen Schulpflicht von meist neun Vollzeitschuljahren unterliegen all jene Jugendliche, die weder zu einer allgemeinbildenden Schulform der Sekundarstufe II noch zu einer beruflichen Schule in Vollzeit wechseln, weiterhin besagter Berufsschulpflicht. Auch wenn die Schulpflicht in Deutschland nicht bundeseinheitlich geregelt ist und die Dauer sowie die Inhalte voneinander abweichen, ist infolge des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags die allgemeine Schulpflicht gesetzlich verankert (Art 7 Abs. 1 GG; Deutscher Bundestag

2016: 4) und es kann länderübergreifend konstatiert werden, dass die Schulpflicht für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis bis zum achtzehnten Lebensjahr fortbesteht (§ 38 Abs. 3 SchulG).

Der größte Anteil der neu Zugewanderten befindet sich in einem erwerbsfähigen Alter oder in einem Ausbildungsalter. Laut BAMF (2016) sind ca. 60 % der Asylberechtigten oder der anerkannten Flüchtlinge zwischen 14 und 34 Jahre alt. Die Menschen dieser Altersgruppe verfügen jedoch in den seltensten Fällen über eine anerkannte Berufsbildung. Schon alleine bedingt durch die Gruppe der zugewanderten Jugendlichen bis 18 Jahre wird der beruflichen Bildung bereits wegen der Berufsschulpflicht ein außergewöhnlicher Stellenwert zuteil. Gleichzeitig wird den jungen Menschen durch berufliche Bildung eine nachhaltige Perspektive eröffnet, die zusätzlich zu einer entsprechenden Integration beiträgt. Es lässt sich bewusstmachen, dass die existierenden Studien zu den unterschiedlichen Lebenslagen von Flüchtlingen jedoch nur im geringen Maße Informationen über die Integration in das deutsche Ausbildungssystem bereitstellen (Eberhard et al. 2017: 42).

Auf den Teilbereich der Integration in und durch die berufliche Bildung fließen jedoch nicht vernachlässigbare Einflussgrößen auf der Makro-, Meso- sowie Mikroebene ein. Hierzu zählen beispielsweise die rechtlichen Voraussetzungen innerhalb Deutschlands und der jeweiligen Bundesländer, die Vorerfahrungen der Flüchtlinge, aber auch die vorherrschenden Bedingungen an der jeweiligen Einzelschule.

Die berufsbildenden Schulen sehen sich dadurch teils vielfältigen bestehenden Systemen ausgesetzt, mit differierenden Voraussetzungen, Gegebenheiten und Erfahrungen im Kontext der Flüchtlinge. Diese Tatsache wiederum stellt die entsprechende Einzelschule vor teilweise entscheidende Herausforderungen und ist damit die Voraussetzung dafür, sich den neuartigen Umständen entsprechend anzupassen und sich bestmöglich weiterzuentwickeln. Genau an dieser Stelle setzt die vorliegende Forschungsarbeit an und nimmt die mit den soeben genannten Herausforderungen einhergehende Notwendigkeit einer gezielten Schulentwicklung mit auf. Durch ebendiese Voraussetzungen wird der Fokus entsprechend auf die schulische Perspektive sowie die dort vorherrschenden Erfahrungen und Herausforderungen gelegt, um auf die Entwicklung von Einzelschulen eingehen zu können.

Die Schulentwicklung hat, insbesondere in den letzten Dekaden, zunehmend an Bedeutsamkeit gewinnen können und bietet daher ausreichend fundierte und aktuelle Untersuchungen

(Holtappels 2016: 142 ff.). Es wird auf bereits bestehende Erkenntnisse der Schulentwicklung zurückgegriffen und die Integration von Geflüchteten wird als Impuls für eine zielgerichtete Schulentwicklung aufgenommen, in einen entsprechenden Kontext gebracht und dahin gehend analysiert.

Um dieses Vorhaben umzusetzen, bedarf es zunächst einer entsprechend ausgiebigen Betrachtung der Rolle der Einzelschule als Organisationseinheit, wobei jedoch die Veränderungsprozesse durch die Schulentwicklung berücksichtigt werden müssen, um den entsprechenden Bezugsrahmen für diese Arbeit herzustellen.

3 Schulentwicklung als Bezugsrahmen der Qualitätsindikatoren

Im vorausgegangenen Kapitel dieser Arbeit ist die Situation in Deutschland in Bezug auf die Fluchtmigration der vergangenen Jahre dargestellt worden. Der Fokus ist hierbei insbesondere auf die vorherrschende Arbeitsmarktsituation der Geflüchteten bzw. damit einhergehend auf die berufliche Bildung gelegt worden. Es ist gleichzeitig aufgezeigt worden, dass zwar durch die Migration ein Potenzial des Humankapitals vorhanden ist, dieses jedoch durch diverse Gründe nicht direkt abrufbar ist. Identifiziert worden ist u. a. ein großer Handlungsbedarf im beruflichen Schulwesen in Deutschland, welches sich durch die zukünftig aufkommenden Mehrbedarfe der Notwendigkeit gegenübersteht, sich entsprechend zu entwickeln. Durch solch eine anzustrebende adäquate Entwicklung kann die Qualität innerhalb der beruflichen Schulen aufrechterhalten und verbessert werden.

Die Untersuchung dieser Forschungsarbeit bezieht sich auf den Kontext der Entwicklung der Einzelschule. Hierbei wird ein spezielles Augenmerk auf die Schulleitungsebene und auf ihre Akzeptanz beziehungsweise auf ihre persönliche Einstellung gegenüber den Indikatoren gelegt. Zusätzlich werden die Einschätzungen nach den Bedarfen und den Umsetzbarkeiten der Indikatoren abgefragt. Es wird diese Ebene der Schulleitungen herangezogen, da es sich hierbei um Personen handelt, die aufgrund ihrer Funktion über eine allgemeine Übersicht und notwendige Informationen verfügen, um die Qualitätsindikatoren einschätzen zu können. Gleichzeitig wird ihnen aufgrund ihrer Funktion eine besondere Rolle in Bezug auf schulische Entwicklungen zuteil (vgl. Heinrichs et al., 2016: 233).

Auch wenn es sich um keine Schulentwicklungsforschung handelt, so bildet die Schulentwicklung dennoch den entsprechenden Rahmen. Aus diesem Grund ist sie ein wichtiger Teil dieser Arbeit, dessen Verständnis entsprechend in diesem Kapitel eingeordnet wird. Es bereitet die mit der Schulentwicklung einhergehenden Gegebenheiten innerhalb einer Einzelschule auf.

Zu diesem Zweck wird im Anschluss an einen einführenden Teil zu Schulentwicklungsprozessen der vorherrschende Stand der Schulentwicklung bzw. Schulqualität¹⁰ an berufsbildenden Schulen in Deutschland herangezogen und die Einzelschule somit verstärkt in den Fokus genommen. Hieran anschließend wird auf die mit der Schulentwicklung in unmittelbarer Beziehung stehenden Neuerungen bzw. Innovationen eingegangen. Im Zuge dessen wird zum einen bereits die Bedeutsamkeit des organisatorischen Teams um die Schulleitungen sichtbar – zum anderen werden die unterschiedlichen Reaktionen der beteiligten Akteure in puncto Innovationen augenfällig. Basierend auf den vorangegangenen Erkenntnissen werden in einem letzten Schritt die Einzelschule als Organisationseinheit und die für eine Entwicklung relevanten Komponenten des Drei-Wege-Modells nach Rolff vorgestellt. Das Kapitel schließt mit einer Aufgabendarstellung der Schulleitung und einer Erörterung ihres Einflusses auf die Schulentwicklung.

3.1 Schulentwicklungsforschung – von der Schultheorie zur Schulentwicklung

Die Schule als Institution hat sich von jeher immer weiterentwickelt, sie hat sich den neu auftretenden Anforderungen der Gesellschaft entsprechend angepasst. Sie hat sich stetig gewandelt und ist von verschiedensten Theorien zur Bildung oder zum didaktischen Vorgehen geprägt worden (Klaetsch 2008). Durch solch unterschiedliche Einflussfaktoren kann der Entwicklungsprozess des Schulwesens zu keinem Zeitpunkt als abgeschlossen betrachtet werden, sondern es unterliegt einer ständigen Veränderung (u. a. Holtappels 2003: 13 f.).

Die Institution Schule kann nicht losgelöst von dem gesellschaftlichen System betrachtet werden, da sie durch die Gesellschaft selber erschaffen worden ist und sie mithin verschiedenste Aufgaben innehat (Tillmann 1993: 9 f.). Werden alleine die letzten 60 Jahre betrachtet, lassen sich deutliche Unterschiede erkennen. Ist in den 1950er-Jahren die Schultheorie mit den Lehrkräften in Verbindung gebracht worden, richtet sich der Fokus in dem darauffolgenden Jahrzehnt bereits auf die Unterrichtstechnologie. In den 1970er-Jahren ist dann eine ganzheitlichere Theorie verfolgt worden, die zum Ausdruck bringen sollte, dass

¹⁰ Da die Forschungen zur Schulentwicklung und Schulqualität eng miteinander verknüpft sind, wird im Laufe der Arbeit auch immer das jeweils andere Forschungsgebiet eingeschlossen, sobald eines der beiden Forschungsgebiete genannt wird; es sei denn, es wird ausdrücklich voneinander differenziert.

die Schule in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu betrachten ist (Göhlich 2001: 34 f.). Zur gleichen Zeit, allerdings erst in den letzten Jahren dieser Epoche, hat die Forschung zur Schulentwicklung mit den ersten theoretisch fundierten Arbeiten begonnen (Bauer/ Rolff 1978). Diese makrosoziologische Entwicklung mündet in der „Theorie der Schule“ von Fend im Jahre 1980, worin dem Schulsystem verschiedene Funktionen zugesprochen werden (Fend 1981: 19-49).

Die Schulentwicklungsforschung kann somit als ein noch ziemlich junges Forschungsgebiet betrachtet werden, welches sich aus der Schulforschung herauskristallisiert hat. Wie bereits erwähnt, entfaltet sich dieses Spezialgebiet zu Beginn der 1980er-Jahre, nachdem die Anfangsphase in den 1970er-Jahren von einer tendenziell eher strukturellen Planung geprägt ist, beispielhaft benannt sei die Planung der Gebäude oder der Räumlichkeiten. Zusätzlich fallen die allgemeinen Handlungen zu Schulreformen darunter. Allerdings betrachtet die Schulentwicklungsforschung noch ausschließlich die Planung des Schulsystems auf der Makroebene, also hat das Schulsystem als Ganzes und nicht die Einzelschule im Zentrum des Interesses gestanden (Rolff 2016: 12). Dies lässt sich ferner deutlich anhand der Ausführungen von Rolff und Tillmann (1980: 242 f.) erkennen: Die *„Schulentwicklungsforschung analysiert und beschreibt die jüngere Entwicklung des bundesdeutschen Schulwesens, um auf diese Weise zu empirisch abgesicherten Erklärungen über diesen Entwicklungsabschnitt zu gelangen, die auch realistischere Prognosen künftiger Entwicklungen erlauben, einen Beitrag zur Ausfüllung einer Theorie der Schule zu leisten, die auf Erklärung des Implikationsverhältnisses von Schule und Gesellschaft ausgerichtet ist. Wir begreifen das Schulsystem in seiner Genese und Gestalt zugleich als gesellschaftlich-historisch strukturiert wie auch als handelnd-veränderbar.“*

Erst Ende der 1980er- bzw. Anfang der 1990er-Jahre vollzieht sich ein Wandel und es wird sich verstärkt mit der Perspektive der Einzelschule beschäftigt. Es ist ein weiteres Mal Fend (1986), der die Einzelschule als losgelöste Handlungseinheit etabliert hat (Terhart 2015: 63). Diese Sichtweise stützen zu dieser Zeit des Weiteren die schon zuvor im englischen Sprachraum verfassten Theorien, die in Deutschland Einzug halten (Rolff 2006: 300). Dabei verweist Rolff (2006) auf die Studien von Dalin (1973), Huberman/ Miles (1984), Odden/ Marsch (1989), Lieberman/ Miller (1990) sowie Fullan (1991), die mit dafür sorgen, dass sich innerhalb der Schulentwicklungsforschung eine Änderung der Perspektive von einer makropolitischen Sichtweise hin zu einer mikropolitischen Sichtweise vollzieht (Ball 1987, nach Rolff 2006: 301).

Die meisten theoretischen Entwürfe zum Themenbereich der Schulentwicklung beziehen sich hauptsächlich auf das Mehrebenenmodell (Makro, Meso, Mikro), welches bereits in den 1970er-Jahren erste Erwähnung findet (u. a. Fend 2008: 145 ff.).

Schule kann demzufolge in drei Ebenen unterteilt werden, nämlich in die Makro-, die Meso- und die Mikroebene. Auf der Makroebene wird die Schule im Zusammenhang mit dem gesellschaftlich-politischen Gesamtsystem wahrgenommen. Die Meso- und Mikroebene hingegen legen den Schwerpunkt auf die einzelne Schule und – damit verbunden – auf die auf dieser Ebene vorzufindenden beteiligten Personengruppen.

Die Schulentwicklungsforschung kann auf sämtlichen dieser drei Ebenen Anwendung erfahren. Auf der Makroebene kann die Entwicklung verschiedener Bedingungen innerhalb des Bildungssystems untersucht werden; es kann aufgezeigt werden, welche Auswirkungen diese auf die Struktur der Schule haben. Auf der Mesoebene ist es möglich, eine einzelne Schule prozessbezogen mithilfe von Modellversuchen oder auf dem Unterbau von durchgeführten Reformen zu betrachten. Hierbei werden die notwendigen Voraussetzungen bzw. die jeweiligen Ergebnisse für die einzelne Schule in den Fokus gestellt. Sollen hingegen eine Einzelschule betreffende Gegebenheiten untersucht werden, beispielsweise pädagogische oder lernorganisatorische Veränderungen, die sich im Wesentlichen auf einzelne Gruppierungen (z. B. Lehrkräfte) ausrichten, befindet sich die Schulentwicklungsforschung auf der Mikroebene (Holtappels 2016: 142). Dabei sind die Gesamtheit und die vollumfängliche Komplexität der Veränderungen für die Schule zu beachten. Es ist nötig den Prozess der erforderlichen Veränderung entsprechend den Möglichkeiten der Schule zu planen, durchzuführen und die umgesetzten Maßnahmen anhand ihrer Ergebnisse zu untersuchen und zu prüfen (ebenda: 141).

Solch ein Ansatz der Schulentwicklung auf der mikropolitischen Ebene einer einzelnen Schule wird in der Literatur allgemein stark befürwortet (siehe hierzu u. a. Fend 1989; Rolff 1993; Altrichter/ Posch 1996; Rolff et al. 2000; Fried 2002; Rahm 2005 oder Fend 2008), wengleich der makropolitische Ansatz weiterhin Beachtung findet bzw. aktuell differenzierter betrachtet wird (siehe hierzu u. a. Altrichter et al. 2007; Ölkens 2003; Fend 2008). Für den weiteren Verlauf der Arbeit sind vornehmlich Theorien auf der Meso- und Mikroebene heranzuziehen. Für das weitere Vorgehen werden daher gezielt für die Untersuchung förderliche Ansätze aufgezeigt.

3.2 Gegenwärtige Schulentwicklung

Die Schulentwicklung und die damit verbundenen Themen, beispielsweise das Schulprogramm, die Eigenständigkeit der Schule sowie die Qualitätsentwicklung sind beständig diskutierte Aspekte (Li/ Pilz 2017: 56). Sobald also von Schulentwicklung im Allgemeinen gesprochen wird, ist damit gleichzeitig häufig gemeint, dass sich die Qualität in jeglichen Bereichen der Schule verbessert, beziehungsweise die Schule sich qualitativ weiterentwickelt. Damit sich die einzelnen Schulen jedoch überhaupt qualitativ selbstständig weiterentwickeln können, bedarf es zunächst einer generellen Überlegung, was eine gute Schule ausmacht. Es muss demnach ein allgemeines Verständnis von Qualität definiert werden. Dann kann in einem nächsten Schritt die Einzelschule diesen Vorgaben entsprechend handeln und sie individuell umsetzen.

Wird die Schulentwicklung als Prozess erachtet, hat sie eine qualitative Verbesserung der Bedingungen an der Schule zum Ziel (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2019). In der Vergangenheit gab es einige Ansätze für eine Qualitätssicherung an Schulen, die jedoch wegen der föderalen Struktur in Deutschland weitestgehend landesspezifisch gewesen und tendenziell eher vereinzelt durchgeführt worden sind. Hier soll ausschließlich auf den aktuell vorherrschenden Stand der Qualitätssicherung an berufsbildenden Schulen eingegangen werden.

In den letzten zehn Jahren ist die gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit einer abgesicherten Qualität innerhalb der beruflichen Bildung sowohl in Deutschland als auch in anderen europäischen Ländern erkannt worden. Eine Folge dieser Erkenntnis ist gewesen, dass europaweit auf ein einheitlicheres Ziel hingearbeitet wird. Durch den sich stetig verändernden Arbeitsmarkt müssen sich die Ausbildungen den neuen Bedingungen und Erwartungen entsprechend kontinuierlich anpassen. Daher ist es unabdingbar, die Qualität der beruflichen Bildung fortlaufend hinreichend sicherstellen zu können. Ziel ist, dass die Berufsbildung weiterhin attraktiv bleibt oder attraktiver wird, aber auch, dass die Akzeptanz der erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gewährleistet bleibt (DEQA-VET 2019a). Schon im Jahr 2002 wird von den Bildungsministerien sowie von der Europäischen Kommission mit der „Erklärung von Kopenhagen“ (European Commission EUR-lex) in der EU bei der beruflichen Bildung eine stärkere Zusammenarbeit beschlossen. In dieser Erklärung wird u. a. das Vorhaben vereinbart, dass die Transparenz der landesspezifischen Bildungssysteme sowie diejenige der jeweiligen berufsqualifizierenden Abschlüsse optimiert werden soll. Damit einhergehend soll die Anerkennung von erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen

verbessert werden. Diese Vorhaben sind seit dem Jahr 2008 durch den Referenzrahmen des „Europäischen Qualifikationsrahmens“ (EQR) umgesetzt worden.¹¹ Ein weiterer wichtiger Entschluss wird mit der Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung ebenfalls in der Erklärung von Kopenhagen berücksichtigt (Kultusministerkonferenz 2019). Um hierfür ein gemeingütiges Konzept auszuarbeiten und in einem weiteren Schritt umzusetzen, wird im Jahr 2005 das „Europäische Netzwerk für die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“ (ENQA-VET) gegründet. Um die Zusammenarbeit grenzübergreifend sicherzustellen und gleichzeitig die Qualitätssicherung auf nationaler Ebene zu unterstützen, gründen die Mitgliedsstaaten in ihrem jeweiligen Land eigens eine dafür eingerichtete Referenzstelle. In Deutschland wird hierfür bis 2008 zunächst keine eigene Organisation eingerichtet, sondern es wird lediglich eine „Nationale Begleitgruppe“ zum ENQA-VET etabliert, die aus verschiedenen Vertretern besteht. Im Jahr 2008 beauftragt dann jedoch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), eine „Nationale Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“ (DEQA-VET) einzurichten. Ein Jahr später wird das Netzwerk des ENQA-VET mit den bis dahin ausgearbeiteten Resultaten in den Prozess der „European Quality Assurance in Vocational Education and Training“ (EQAVET) überführt. Damit werden die Mitgliedsstaaten verpflichtet, eine entsprechende Referenzstelle auf nationaler Ebene einzurichten. Gleichzeitig wird den Mitgliedsstaaten empfohlen, Maßnahmen zur Qualitätssicherung in Bezug auf die berufliche Aus- und Weiterbildung basierend auf dem gemeinsam bestimmten Qualitätszyklus zu etablieren. Dieser EQAVET-Qualitätszyklus beschreibt einen Demingkreis (Abbildung 2), der aus vier Phasen besteht, wobei jede Phase ein Qualitätskriterium umfasst: 1. Planung, 2. Umsetzung, 3. Evaluierung, 4. Überprüfung. Gleichzeitig enthält der Qualitätszyklus zehn Qualitätsindikatoren, die ebenfalls in der Recommendation (Recommendation, Amtsblatt der Europäischen Union 2009: Anhang II, C 155/8 ff.) enthalten sind. Diese Indikatoren sind für die Bewertung der Qualität der beruflichen Ausbildung ausschlaggebend.

¹¹ Der EQR beinhaltet acht Referenzniveaus, die verschiedene Lernergebnisse wiedergeben. Die europäischen Mitgliedsstaaten entwickeln auf den EQR bezogene nationale Qualifikationsrahmen. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ordnet die Qualifikationen in das deutsche Bildungssystem ein und hilft u. a., die Qualifikationen vergleichbarer zu machen. Weiterführende Informationen zu dem EQR bzw. zu dem auf nationaler Ebene agierenden DQR finden sich auf <https://www.kmk.org/themen/internationales/eqr-dqr.html> sowie auf <https://www.dqr.de/>.

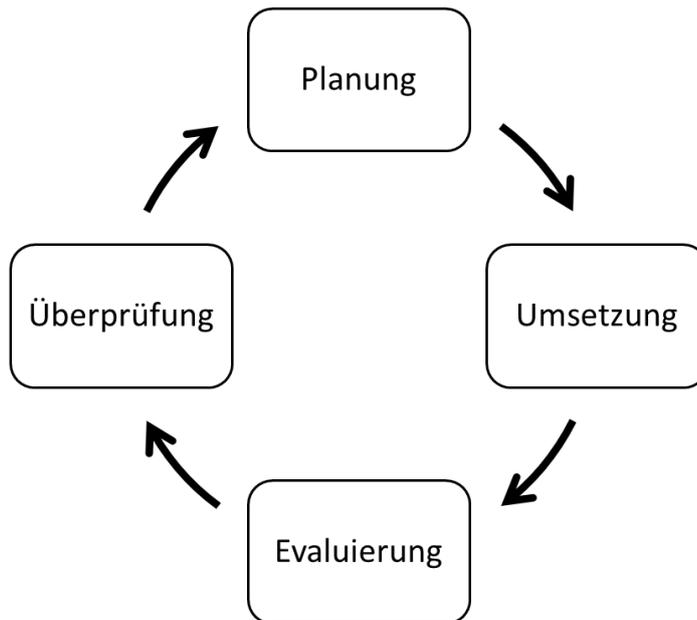


Abbildung 2: EQAVET-Qualitätszyklus (DEQA-VET)

In dem Anhang I des Amtsblatts der Europäischen Union finden sich Vorschläge für die gemeinsamen vier Qualitätskriterien, die in dem Kreis ebenfalls visualisiert werden. Hinzu kommen die Deskriptoren, die als Orientierungshilfe und mithin als unterstützend anzusehen sind, damit die Mitgliedsstaaten bei Bedarf nach eigenem Ermessen handeln können.

Die vier Qualitätskriterien des Zyklus werden sowohl allgemein dargestellt als auch zusätzlich für die Zielgruppen der Berufsbildungssysteme und Berufsbildungsanbieter getrennt voneinander beschrieben. In der ersten Phase der Planung soll gemeinschaftlich eine Strategie mit genau benannten Zielvorgaben und Maßnahmen aufgestellt werden, die mithilfe von Indikatoren gezielt überprüft werden sollen. In der Umsetzungsphase werden die Pläne dann ausgearbeitet und enthalten genaue Grundsätze und Leitlinien. In der dritten Phase, derjenigen der Evaluierung, sollen die umgesetzten Maßnahmen überprüft und bei Bedarf angepasst werden (Amtsblatt der Europäischen Union 2009: Anhang I, C 155/6 ff.).

Die im Anhang II benannten Qualitätsindikatoren (Amtsblatt der Europäischen Union 2009: Anhang II, C 155/8 ff.) gelten als Referenz für die qualitative Bewertung der Berufsbildung. Sie werden zur Verwendung für die Evaluierung bzw. für die Verbesserung der Qualität der Berufsbildungssysteme und -anbieter vorgeschlagen und sollen somit eher die Interessengruppen für die Sicherung der Qualität sensibilisieren. Es wird zusätzlich explizit darauf hingewiesen, dass die Liste der Indikatoren keine länderspezifischen nationalen Indikatoren

enthält. Die Qualitätsindikatoren werden unterteilt in „Übergeordnete Indikatoren für die Qualitätssicherung“, etwa der Indikator „Investitionen in die Aus-/und Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbildern“; in „Indikatoren zur Unterstützung der Qualitätsziele der Berufsbildungspolitik“, z. B. die „Abschlussquote bei Berufsbildungsgängen“ und in „Kontextinformationen“, wozu der Indikator „Prävalenz besonders schutzbedürftiger Gruppen“ gehört.

Die Anwendungen dieser empfohlenen Qualitätssicherung der Berufsbildung erfolgen auf der Ebene des Bundes bzw. der Länder in Deutschland durch verschiedene gesetzliche Bestimmungen und Verfassungen. Da die Verantwortungen und Zuständigkeiten des beruflichen Schulwesens in Deutschland bei den jeweiligen Bundesländern liegen, werden die Schulgesetze entsprechend von der jeweiligen Landesregierung verabschiedet. Somit ergeben sich bundeslandspezifische Unterschiede auch in Bezug auf die Gesetzesgrundlagen, die den Bereich der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung der Bildung angehen. Für das Bundesland NRW befasst sich die Landesverfassung allgemein mit dem Thema der Bildung; die Sicherung der Qualität findet sich in verschiedenen Paragraphen (§§ 3, 57, 59, 70, 86) des Schulgesetzes NRW (SchulG NRW) mit dem dazugehörigen Referenzrahmen „Referenzrahmen Schulqualität“. Die „Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW“ (QUA-LiS NRW) ist die für die Qualitätssicherung zuständige Institution im Bundesland. Selbst wenn NRW mit der QUA-LiS ein Qualitätssicherungssystem etabliert hat, ist es dennoch das einzige Bundesland, welches das angewandte System weder bundeslandesweit noch projektspezifisch direkt auf dem EQAVET-Qualitätszyklus fußend aufgebaut hat. Sämtliche anderen Bundesländer weisen Modifikationen der bekanntesten Qualitätssicherungssysteme vor, beispielsweise Q2E oder ISO, die allerdings den Standards des EQAVET entsprechen. Da das Bundesland NRW zumindest an dieser Stelle einen anderen Ansatz verfolgt, es jedoch für die vorliegende Arbeit – insbesondere bei der Erhebung der Daten – eine zentrale Rolle spielen wird, soll im Folgenden auf das Vorgehen von NRW bei der Qualitätssicherung eingegangen werden. Zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit (Abschnitt 5) werden diese Erkenntnisse erneut aufgegriffen.

Die Qualitätsanalyse NRW (QA NRW) ist eine extern durchgeführte Evaluation an Berufskollegs, die seit 2006 für alle Schulen in NRW verpflichtend ist (Schulministerium NRW 2021). Deren Intention ist es, die Schulentwicklung systematischer fördern zu können, damit sie entsprechend schulindividueller verlaufen kann. Hierfür wird ganz bewusst auf einen Entwicklungsprozess abgezielt, der den Fokus auf die kooperierende Arbeit zwischen der

jeweiligen Schule, der QA sowie der Schulaufsicht und möglichen Fortbildungen legt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018). Das Kernstück der QA ist ein Qualitätstableau¹², welches die Inhaltsbereiche 2 (Lehren und Lernen), 3 (Schulkultur) und 4 (Führung und Management) des Referenzrahmens Schulqualität NRW abdeckt, da diese Bereiche einesteils beobachtbar sind, anderenteils im Einflussbereich der einzelnen Schule liegen. Die QA selber wird in zwei Phasen geteilt: In der Vorphase wird zunächst eine Schule für eine QA ausgewählt und erhält darüber eine erste Information, bevor ein Vorgespräch durchgeführt wird, um das weitere Vorgehen zu klären, um die Materialien auszuhändigen und um die QA in inhaltlicher Hinsicht vorzubereiten. Im Anschluss daran hat die Schule etwas Zeit, sich auf das Abstimmungsgespräch vorzubereiten. Währenddessen können die partizipierenden schulischen Gruppen, wie Schulleitung, Lehrkräfte, aber auch Schüler- und Elternschaft, zusätzlich zu den vorgegebenen Prüfkriterien individuelle, schulspezifische Themen vorgeben. Zum Abstimmungsgespräch sollte die Schule zudem einen Fragebogen ausfüllen, der eher allgemeintypische Fragestellungen, etwa „Angaben zur Schulorganisation“ oder „Besonderheiten zum Schulstandort/ Einzugsgebiet“, aber auch Fragen zum „Schulentwicklungsvorhaben“, beinhaltet. Weitere Absprachen werden gemeinsam in einem finalen Gespräch getroffen.

Im Anschluss hieran erhält die Schule eine gewisse Zeit (bis zu zwei Jahre), um eigenverantwortlich bestimmte schulinterne Prozesse zu evaluieren, bevor sich die eigentliche Hauptphase anschließt.

¹² Das aktuell gültige Qualitätstableau als Kompaktversion sowie zusätzliche Hinweisen und Erläuterungen sind auf der Internetseite des Schulministeriums des Landes NRW unter folgendem Link abrufbar: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/qualitaetstableau-nrw-kompaktversion.pdf>. Es wird zusätzlich in den Anhang dieser Arbeit eingestellt.

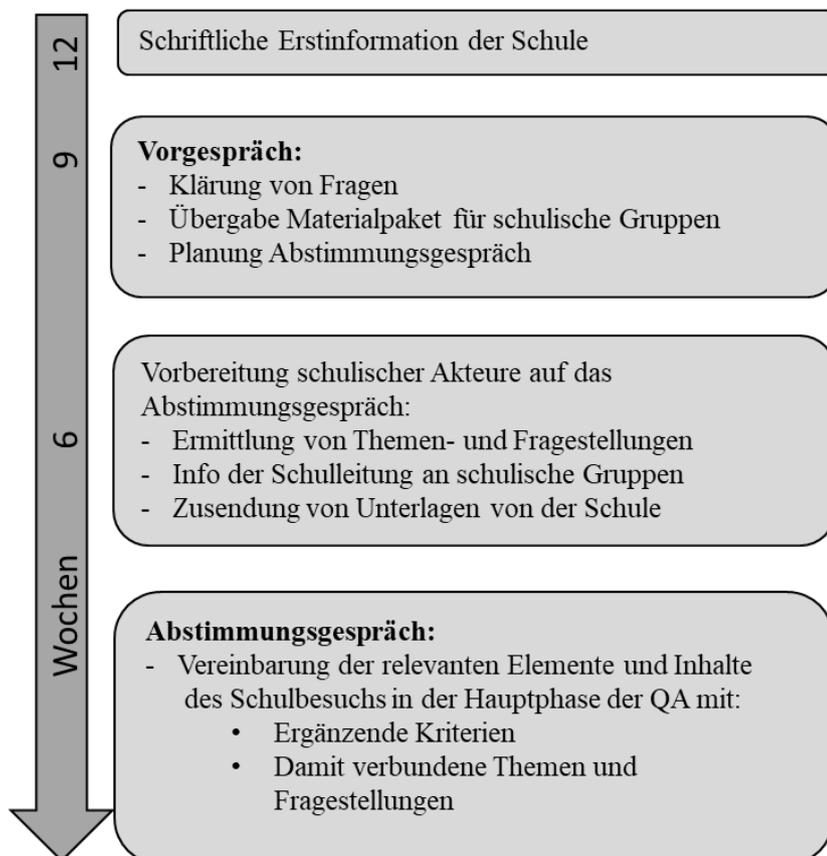


Abbildung 3: Verlauf der Vorphase der Qualitätsanalyse NRW (Schulministerium NRW 2021)

Die zweite Phase ist die Hauptphase, die aus dem mehrtägigen Schulbesuch und aus einem Feedback über die erworbenen Kenntnisse während des Schulbesuchs besteht. Die Prüfung vor Ort in der Schule geschieht nach einem standardisierten Verfahren; es erfolgen u. a. Unterrichtsbeobachtungen oder Dokumentenanalysen. Zusätzlich werden leitfadengestützte Interviews mit den schulischen Gruppen durchgeführt. Grundlage hierfür ist das bereits erwähnte Qualitätstableau (Qualitätstableau NRW 2021) mit den drei Inhaltsbereichen mit verpflichtenden und ergänzenden Analysekriterien. In den Inhaltsbereich des Lehrens und Lernens fallen beispielsweise Dimensionen wie „Kompetenzorientierung“, „Feedback und Beratung“ oder „Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht“, in denen vor allem verpflichtende Kriterien abgefragt werden, etwa „Die Schule fördert Lern-, Methoden- und Medienkompetenz“, „Die Schülerinnen und Schüler sowie die Erziehungsberechtigten werden bei Bedarf systematisch in Lernangelegenheiten beraten“ oder „Die Schule fördert den Erwerb der Bildungssprache systematisch und koordiniert“. Sicherlich sehr unterschiedlich

relevant sind ergänzende Kriterien, erwähnt seien beispielhaft „Die Schule fördert personale und soziale Kompetenzen“ oder „Die Schule verfügt über ein Übergangsmanagement für Schülerinnen und Schüler“ und „Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen werden aufgegriffen und berücksichtigt“, sie sind jedoch im Kontext der Flüchtlinge von Bedeutung.

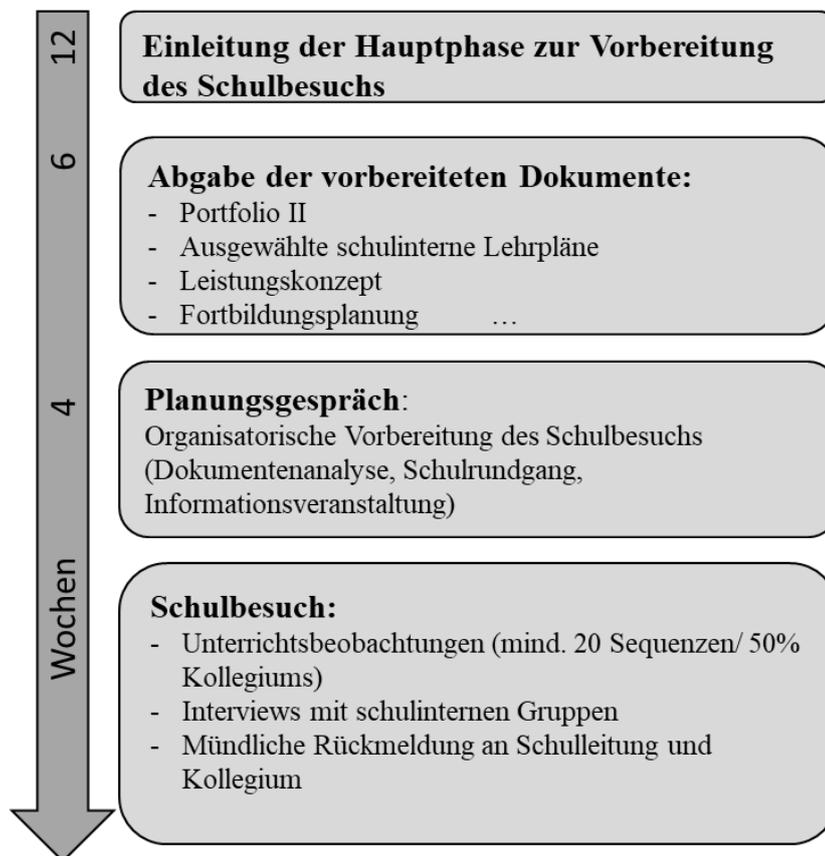
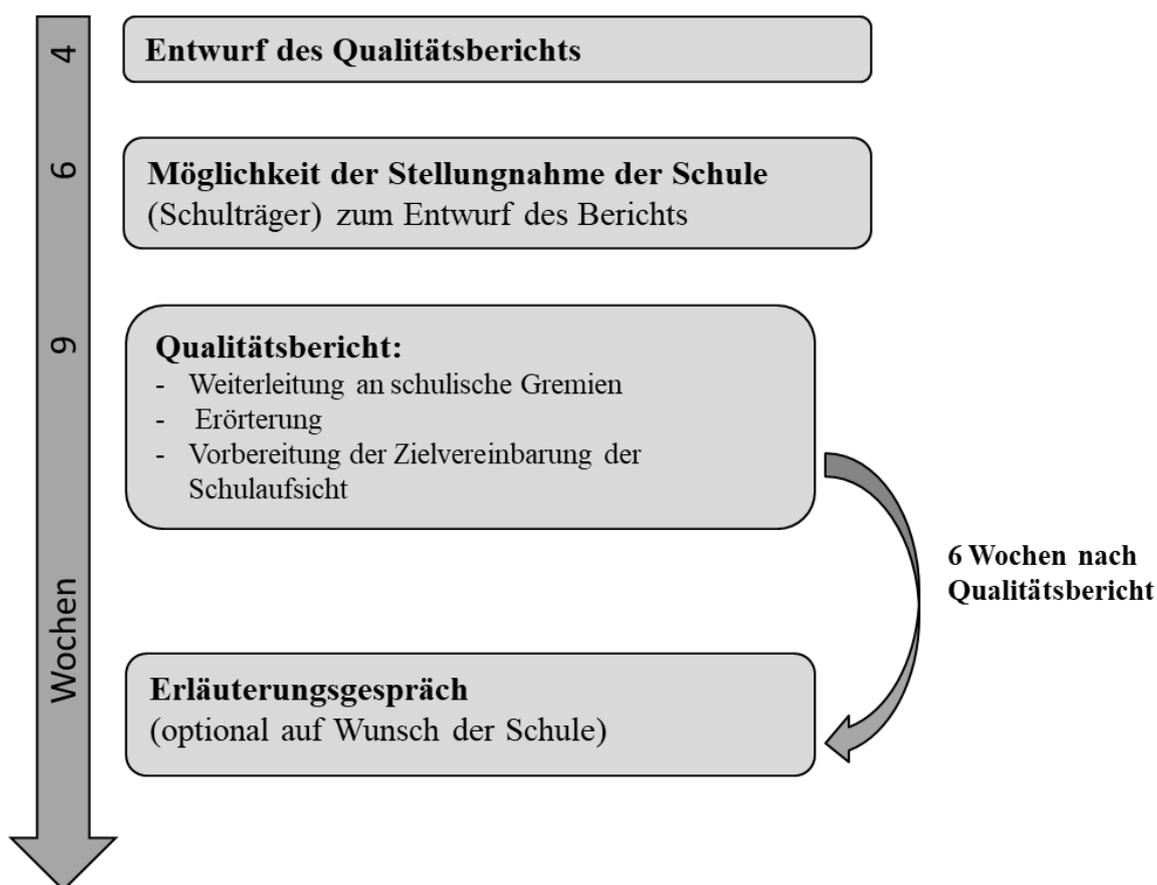


Abbildung 4: Verlauf der Hauptphase der Qualitätsanalyse (Schulministerium NRW 2021)

Der zweite zu prüfende Inhaltsbereich der Schulkultur enthält Dimensionen wie „Demokratische Gestaltung“, „Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit“, aber auch „Externe Kooperation und Vernetzung“, um nur ein paar ausgewählte Items anzuführen. Hierunter fallen Analyse Kriterien wie das verpflichtende Item „Der Umgang miteinander ist von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt“ sowie „Die Schule fördert die Akzeptanz von Vielfalt und Unterschiedlichkeit“. Allerdings ist gerade bei diesem Inhaltsbereich auffallend, dass lediglich vier von insgesamt 24 Analyse Kriterien verpflichtend sind.

Ergänzende Kriterien sind z. B. „Die Schule kooperiert mit pädagogischen, kulturellen und gesellschaftlichen und ggf. auch therapeutischen Einrichtungen sowie ggf. Betrieben“, die in bestimmten Zusammenhängen sicherlich eine hohe Priorität aufweisen können. Mit dem letzten Inhaltsbereich „Führung und Management“ wird danach gestrebt, die gesamten Tätigkeitsbereiche der Schulleitung abzudecken, z. B. „Pädagogische Führung“, „Organisation und Steuerung“, aber eben auch „Ressourcenplanung und Personaleinsatz“ und „Personalentwicklung“. Verpflichtend geprüft werden Kriterien wie „Die Schulleitung verfügt über Strategien, gemeinsame Ziele für die Weiterentwicklung der Schule nachhaltig umzusetzen“ oder „Die durch Fortbildung erworbenen Kompetenzen werden systematisch zur Weiterentwicklung der schulischen Qualität genutzt“.

Die Qualitätsanalyse ist nach dem Schulbesuch zunächst abgeschlossen und die gesammelten Daten werden anschließend analysiert, zusammengetragen und der Schulleitung als Qualitätsbericht zur Verfügung gestellt.



**Abbildung 5: Hauptphase der QA nach dem Schulbesuch
(Schulministerium NRW 2021)**

Nach der Möglichkeit der Stellungnahme seitens der Schulleitung wird der finale Qualitätsbericht an alle schulischen Gremien versendet, um gemeinsam über die Planung anstehender Maßnahmen diskutieren zu können. Verbindliche Schritte zur Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung werden gemeinsam mit der Schulaufsicht in einer Zielvereinbarung festgehalten, die entsprechend in einer angemessenen Zeit umgesetzt werden muss. Somit kann sichergestellt werden, dass sich die einzelne berufliche Schule stetig weiterentwickelt und die Qualität gewährleistet bleibt.

3.3 Schulentwicklung durch Innovationen

Um (Weiter-)Entwicklungen vorantreiben zu können, bedarf es der Gelegenheit, Neuerungen zu begründen und erfolgreich in ein bestehendes System zu implementieren. Ebendiese Herausforderung geht mit einer Schulentwicklung einher und wird auf wissenschaftlicher Ebene genauso erörtert wie auf politischer (Schnebel/ Keller 2001: 1). Obwohl mit der vorliegenden Arbeit keine Implementation durchgeführt wird, lassen sich aus der Implementations- und Innovationsforschung relevante Zugänge ableiten, auf die im Rahmen der theoretischen Fundierung (Kapitel 5) zurückgegriffen wird.

Die zielgerichtete Weiterentwicklung der Einzelschule gehört zu einer der zentralen Herausforderungen für die Sicherung der Qualität. Eine Schulentwicklung ist immer mit einer Innovation¹³ verbunden, da sie eine Veränderung des Ist-Zustands bewirkt (Dubs 2005a; Capaul 2002). Weiterentwicklungen in Form von Reformbestrebungen oder Innovationen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb des Schulsystems abbilden. Eine Qualitätssicherung kann demzufolge einzig durch Neuerungen und Innovationen vorangetrieben werden. Das allgemeine Ziel einer Innovation ist es, eine Verbesserung des aktuellen Zustands herbeizuführen (Hunneshagen 2005: 17).

¹³ Die Termini „Innovation“, „Neuerung“ oder „Veränderung“ werden synonym verwendet. Im angloamerikanischen Raum sind diese Begriffe als „school change“ und „school innovation“ bekannt, was in deutschsprachigen Gebieten als „Schulentwicklung“ verstanden wird.

Eine Innovation oder Neuerung in die Praxis umzusetzen, wird als Implementation¹⁴ bezeichnet (Goldenbaum 2012: 69). Allerdings geht einer solchen Implementation ein gesamter Prozess voraus, der entsprechend geplant werden muss. Es folgt die Absicht, die Innovation effektiv in der Institution zu etablieren; jedoch kann eine Implementation erst dann als erfolgreich angesehen werden, wenn die Neuerungen in eine Routine übergegangen sind (u. a. Fullan/ Pomfret 1977; Klein/ Knight 2005).

Im Kontext der Bildung wird mit Blick auf diese Begrifflichkeit auch häufig von einer „Reform“ gesprochen, sie kann als geplanter Eingriff verstanden werden, bei dem eine Neuerung entweder integriert, ausgetauscht oder hinzugefügt werden soll (Hasselhorn et al. 2014: 141). Bei einer Implementation von Innovationen im Hinblick auf Schulreformen ist die Beachtung des Mehrebenensystems (Makro- Meso-, Mikroebene) des Bildungssystems von entscheidender Bedeutung, um die unterschiedlichen Prozesse und ihre Akteure auf den Ebenen zu verstehen (ebenda). Altrichter (2009: 249 f.) weist darauf hin, dass eine Nichtberücksichtigung der Mehrebenenstruktur sogar eine entgegengesetzte Wirkung entfalten kann als diejenige, die intendiert worden ist.

In puncto Implementation sollte generell zwischen der Planung und der tatsächlichen Durchführung aufgeschlüsselt werden, da eine Innovation systematisch geplant werden kann, ohne sie anschließend tatsächlich in der Organisation zu implementieren (Rolff 2006: 298).

Relevante Akteure innerhalb eines Implementationsprozesses können öffentliche und private Institutionen, Personengruppen, aber auch Einzelindividuen sein, die im Rahmen der Implementierung agieren (Rohe 1990: 9 f.).

Analog zu der Schulentwicklungsforschung nehmen die Implementationsstudien seit den 1990er-Jahren zu (Luchte 2005: 42 f.). An dieser Stelle sei konkret die Studie von Euler und Sloane benannt, welche sich mit den Voraussetzungen der Umsetzung wissenschaftlicher Theorien in die Berufsbildungspraxis auseinandersetzt (Euler/ Sloane 1998: 312). Reinmann-Rothmeier und Mandl untersuchen in Abhängigkeit von Neuerungen innerhalb von Lehr-Lernformen im Rahmen der Qualifizierung der Lehrkräfte und der Modifikation des Curriculums (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1998: 292). Das Bundesinstitut für Berufsbil-

¹⁴ Die Begrifflichkeiten „Implementation“ und „Implementierung“ werden in der Literatur i. d. R. synonym verwendet. Die „Implementierung“ kann tendenziell eher einem Prozess zugeordnet werden, wohingegen die „Implementation“ als finaler Zustand angesehen werden kann. In dieser Arbeit wird – wie in der Literatur – von „Implementation“ gesprochen. Ein Prozess wird entsprechend als solcher benannt.

dung (BIBB) hat überdies seit längerem den Arbeitsschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“ initiiert, der sich im Wesentlichen mit der Implementation von Innovationen in der Praxis beschäftigt (Melzig et al. 2021).

Für eine gelungene Implementation ist es erheblich, auf welche Weise die Innovation in das bestehende System implementiert wird. In der Literatur werden im Wesentlichen „Top-Down-Ansätze“ und „Bottom-Up-Ansätze“ als zwei Implementationsstrategien beschrieben (u. a. Hall/ Hord 2006: 10 f.; Desimone 2002: 433; Fullan 1994).

Bei einer Top-Down-Strategie wird der Anlass einer Veränderung von außerhalb in die Praxisebene hereingetragen – Vorhaben und Entwicklung der Innovation werden also getrennt von der eigentlichen praktischen Umsetzung geplant (Hasselhorn et al. 2014: 142). Neuerungen werden zentral von außerhalb, also von übergeordneten Instanzen, in die Institution bzw. in die Schule getragen; oftmals wird intendiert, sie – meist mittels Sanktionen – zu realisieren (O’Toole 2000). Nicht direkt betroffene Akteure (z. B. Entscheidungsträger aus dem Bund oder den Ländern) übergeben die umzusetzenden Aufgaben an die Schulakteure, etwa Schulleiter und Lehrer, um die Innovation entsprechend in der Schule zu etablieren (Böse et al. 2018: 1163). Die schulinternen Akteure werden demnach weitestgehend fremdgeleitet (Bormann 2011: 55). Aus der Forschung (z. B. Gräsel/ Parchmann 2004; Vollstädt 2003) ist bekannt, dass Innovationen, die einen Top-Down-Prozess durchlaufen, z. B. bedingt durch die Bildungspolitik, bei der tatsächlichen praktischen Umsetzung häufiger weniger erfolgreich sind.

Im Gegensatz dazu steht die Bottom-Up-Strategie, bei der i. d. R. die Schule nach einer Neuerung eigenständig Bedarfe erkennt und diese selbstständig entwickelt. Initiatoren für eine Weiterentwicklung können identifizierte Bedarfe oder Herausforderungen sein, die entweder schulintern wahrgenommen werden oder von extern kommuniziert werden. Ausschlaggebend ist eine hausinterne Auseinandersetzung mit der Problematik, verbunden mit einer konkreten Zielsetzung, die im Anschluss in eine Konzeption der Implementierungsschritte und eine Evaluierung mündet (Goldenbaum 2012: 140 f.).

Ein von außerhalb der Schule ausgeübter Druck ist auch nicht immer notwendig, da Einzelschulen existieren, die durch ein intrinsisches Bedürfnis heraus ihre Entwicklung beeinflussen (Holtappels 2003: 95).

Gräsel und Parchmann (2004) fügen in Anlehnung an Snyder et al. (1992) zu den zwei Strategien noch die „symbiotische Strategie“ hinzu – Capaul und Seitz (2011) ergänzen eine

„horizontale Perspektive“. Beiden gemein ist, dass alle Akteure, die mit einer Innovation konfrontiert werden, gleichberechtigt sind und gemeinschaftlich an der Konzeption sowie Umsetzung der Innovation arbeiten.

Aufgrund des prozeduralen Charakters von Innovationen, die mit einem Veränderungsprozess innerhalb der Institution einhergehen, sind in der Literatur zu diesem Thema des „Change-Managements“ verschiedene Modelle entstanden. Allen ist gemein, dass es mehrere Phasen innerhalb des Innovationsprozesses gibt (Capaul/ Seitz 2011: 608). Die Forschungsarbeiten von Lewin (1963), insbesondere zu seinem Drei-Phasen-Modell, bilden die Ausgangslage für spätere, hierauf aufbauende Modelle des organisatorischen Wandels (Müller-Stewens/ Lechner 2016: 450 ff.; Eicher 2008: 80). In diesem Modell werden drei Phasen der Veränderungsprozesse einer Innovation dargelegt: „Unfreezing“ („auftauen“), „moving“ („verändern“) und „refreezing“ („verfestigen“). In der ersten Phase sollen dominante Verhaltensmuster „aufgetaut“ werden, um anschließend Neuerungen ermöglichen zu können. Die Motivation für Veränderungen soll allerdings von den Betroffenen selber kommen. Hemmende Einstellungen und Widerstände sollen vermieden bzw. abgebaut werden. Die Betroffenen müssen also für das Problem sensibilisiert und über es informiert werden; bei ihnen muss das Bedürfnis erweckt werden, etwas ändern zu wollen. Während der Veränderungsphase werden die Innovationen erprobt und implementiert. Die Institution bewegt sich in die Richtung eines neuen Gleichgewichts, wobei neue Kompetenzen entwickelt und Konflikte zielorientiert verfolgt sowie gelöst werden. In der letzten Phase, derjenigen des „Verfestigens“, sollen die Innovationen mit einer langfristigen Wirkung fixiert werden.

Hall und Hord (2001) halten sich in den von ihnen untersuchten Veränderungsprozessen innerhalb von Schulen desgleichen an die drei Phasen. Allerdings gehen sie verstärkt auf die Einstellungen und die unterschiedlichen Verhaltensweisen der von den Neuerungen betroffenen Akteure ein. Hier sehen sie die zentralen Erfolgsfaktoren, da die Beteiligten einen durch Emotionen geprägten Prozess durchlaufen und sie einen vertrauten Zustand aufgeben, um sich in eine unbekannte Situation zu begeben. Gerade in der wichtigen zweiten Phase, der Implementierung, ist daher das individuelle Lernen elementar, um eine Innovation erfolgreich sicherzustellen. Die individuelle Persönlichkeit der einzelnen Beteiligten bestimmt letzten Endes das Tempo und den nachhaltigen Lernprozess der Implementierung.

Zu diesem Thema, unter welchen personalen und kontextbezogenen Bedingungen Implementierungen von Innovationen gelingen können, hat sich in den letzten Jahrzehnten – speziell in den USA – ein eigenes Forschungsgebiet entwickelt. Einschlägige Literatur zu personenbezogenen Bedingungen findet sich vorwiegend in den Arbeiten von Rogers (2003) sowie von Hall und Hord (2006).

Die Forschungen von Rogers (2003) richten sich in erster Linie auf die durch die Kommunikation ausgelösten Prozesse der Akzeptanz, Verbreiterung und Integration von Innovationen in einer Organisation. Er teilt den betroffenen Personen unterschiedliche Verhaltensmuster in Bezug auf die Übernahme einer Innovation zu. Als Ergebnis stellt Rogers (2003) fünf idealtypische Gruppierungen vor: „Innovators“, die selber aktiv nach neuen Ideen suchen und Risiken eingehen. Sie haben eine starke Vernetzung innerhalb der Organisation. „Early Adopters“ setzen sich zunächst mit einer Idee auseinander, setzen diese dann aber recht schnell in die Tat um. Sie beeinflussen durch ihre Meinungen auch die Gruppe der „Early Majority“, deren Mitglieder stärker abwägen, bevor sie sich für eine Neuerung aussprechen. Die „Late Majority“ besitzt hingegen eine eher skeptische und distanzierte Haltung gegenüber Neuerungen. Eine persönliche Unterstützung, z. B. des leitenden Personals, ist für sie elementar, um Innovationen annehmen zu können. In der letzten Gruppe, den „Laggards“, lassen sich Menschen bündeln, die recht resistent gegenüber der Adaption von Neuerungen sind.

Hall und Hord (2006) entwickeln das Concerns-Based Adoption Model (CBAM), welches ein Prozess- und Stufenmodell der Akzeptanz von Bildungsinnovationen durch Lehrkräfte darstellt. Innerhalb der Innovationsforschung wird auf dieses Modell in dem angloamerikanischen und im europäischen Raum vielfach zurückgegriffen, um Einstellungen und Nutzungsverhalten von Personen in Bezug auf Innovationen zu erfassen und Implementationsprozesse zu beschreiben (Sieve 2015: 99; George et al. 2013). Es ist in Deutschland beispielsweise bei der Einführung des Zentralabiturs genutzt worden (Oerke 2012).

Hall und Hord (2006) beziehen sich im Ursprung auf Fullers Studien (1969) über die Emotionen, Gedanken und Wahrnehmungen von sich in der Ausbildung befindenden Lehrkräften. Fuller (1969) ist aufgefallen, dass besagte Berufsanfänger verschiedene Phasen durchlaufen – in Abhängigkeit von der eigenen Erfahrung mit einem Thema und mit Blick auf die

Betroffenheit von einem Thema, die Fuller „*concerns*“ nennt. Demnach ist ein Auseinandersetzen mit solchen Parametern in der neuen Schulsituation besonders in den ersten Wochen hoch. Die Lehrkräfte sind in den ersten drei Wochen vornehmlich mit selbstbezogenen Aspekten beschäftigt, etwa mit dem Einfinden in die neue Rolle. Im weiteren Verlauf mischen sich dann vermehrt aufgabenspezifische Aspekte unter, etwa die angebrachte Vermittlung des Lehrstoffs, bis sie sich dann zum Ende des Semesters intensiver mit den Schülerbedürfnissen auseinandersetzen (Fuller 1969: 211 ff.).

Diese Erkenntnisse von Fuller (1969) werden zunächst von Hall et al. (1973) als Grundlage für das CBAM genutzt und von Hall und Hord (2006) auf bereits länger berufstätige Lehrpersonen übertragen, die einer größeren Innovation und Reform gegenüberstanden haben (Hall et al. 2013: 2). Das CBAM kann als fortlaufender Prozess mit systemischer Sichtweise verstanden werden und steht im Gegensatz zu Rogers (1993) sich eher auf den Verlauf konzentrierender Diffusionstheorie.

Das Zentrum des Modells (siehe Abbildung 6: Concerns-Based Adoption Model (CBAM)) bezieht sich auf die unterschiedlichen Akteure innerhalb einer Institution und deren Anliegen, Verhaltensweisen, Erfahrungen und Interessen (*concerns*). Das Steuerorgan ist das „Change Facilitator Team“ – in einem schulischen Kontext sicherlich meistens ein organisatorisches Team um die Schulleitung, welches über bestimmte Ressourcen verfügen kann. Innerhalb eines Innovationsprozesses soll dieses Team im Wesentlichen den Prozess und das Verhalten der Anwender (*innovation users and nonusers*) sondieren (*probing*) und, wenn nötig, intervenieren (*interventing*) sowie entsprechend nachjustieren.

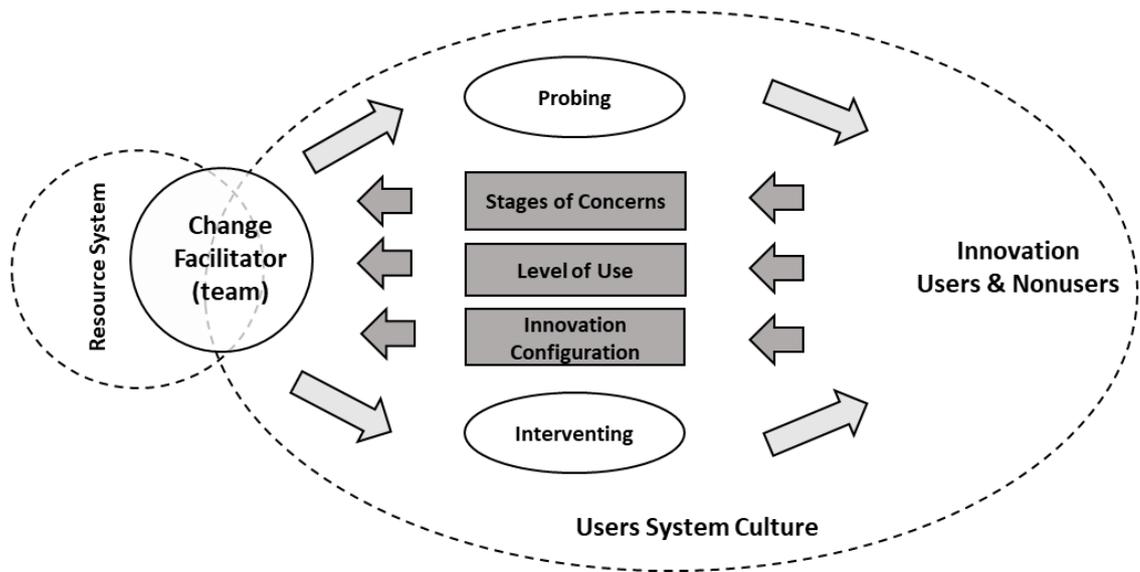


Abbildung 6: Concerns-Based Adoption Model (CBAM)
(Hall/ Hord 2006)

Die diagnostischen Dimensionen bestehen aus drei Komponenten zur Bewertung und Steuerung des Entwicklungsprozesses der Anwender. Diese dienen der Schulleitung wiederum als Instrument, um sie bei entsprechenden Führungsmaßnahmen zu unterstützen: „*Stages of Concern (SoC)*“, „*Level of Use (LoU)*“ und „*Innovation Configuration (IC)*“ (Sieve 2014: 99; Capaul/ Seitz 2011: 615). Allerdings ist zu beachten, dass die Interventionen als ein komplexes Wechselspiel zwischen den Beteiligten, ihren *concerns* und den innerorganisatorischen Strukturen zu verstehen sind.

Die Stages of Concern – oder der Grad der Betroffenheit – bestehen wiederum aus insgesamt sieben Stufen, die bereits empirisch gesichert sind (Capaul/ Seitz 2011: 616). Auf der Stufe 0 (Bewusstsein) haben die Lehrpersonen keinerlei Vorstellung von der Innovation und sind wenig motiviert, sich mit ihr auseinanderzusetzen. Mit der Phase I (Information) beginnt eine Beschäftigung mit dem Thema mittels Informationsbeschaffung, um daran anschließend den Fokus (Phase II – persönliche Betroffenheit) auf die anstehenden Veränderungen und die damit verbundenen möglichen persönlichen Konsequenzen zu richten, die hieraus resultieren könnten. Diese ersten Phasen sind geprägt von einem verstärkt selbstbezogenen Fokus (*self*). Später wird die Aufgabenbewältigung (Stufe III) bedeutsamer (*task*), sie geht zu einem späteren Zeitpunkt in eine verstärkt wirkungsbezogene Aufmerksamkeit (*impact*) über. Zu Letzterem werden die Stufen IV bis VI gezählt, wobei in Stufe IV die (positiven

und negativen) Auswirkungen der Reform auf die Lernenden im unmittelbaren Einflussbereich stehen. Das Augenmerk verschiebt sich noch ein weiteres Mal für die hieran anschließenden Stufen auf die Innovation selber, indem sich die Lehrkräfte untereinander austauschen und miteinander arbeiten (Stufe V – Zusammenarbeit) bzw. Alternativen der Innovation entwickeln (IV - Neuausrichtung/ Revision und Optimierung) (Hall/ Hord 2006; Hall/ Hord 2015).

Idealtypisch nehmen Hall und Hord (2006) an, dass die Lehrkräfte im Prozess einer Implementation die Auseinandersetzung ihrer *concerns* wie eine Welle von der ersten bis zur letzten Stufe verschieben. Jedoch wird gleichzeitig eingeräumt, dass solche Bedingungen in einem empirischen Rahmen schwerlich anzutreffen sind (Hasselhorn et al. 2014: 145). Die Abfolge der einzelnen Stufen geschieht ganz individuell je nach Lehrperson und es ist ferner möglich, dass es „Rückschritte“ gibt, sobald negative Effekte zu einer erneuten Unsicherheit beitragen.

Ist sich die Schulleitung dem Grad der Betroffenheit einer Lehrkraft bewusst, kann an geeigneter Stelle und passend zu der vorherrschenden Kultur der Organisationseinheit eingegriffen (*interventing*) werden (Hall/ Hord 2006: 231-251 nach Capaul/ Seitz 2011: 617).

Die zweite Dimension „Level der Nutzung“ besteht aus insgesamt acht Verhaltensprofilen und beschreibt die tatsächliche Nutzung einer Innovation sowie das Verhalten der Anwender, sobald sie mit einer Veränderung vertrauter geworden sind und ihre Erfahrungen gemacht haben (ebenda).

Levels of Use	
0	Nonuse: kein Gebrauch
1	Orientation: Beschaffung von Informationen
2	Preparation: die erste Anwendung wird vorbereitet
3	Mechanical use: Konzentration auf die kurzfristige Nutzung der Innovation; oberflächliche Nutzung
4 a	Routine Use: die Nutzung ist stabilisiert; kaum notwendige Änderungen der Nutzung
4 b	Refinement: der Anwender variiert den Einsatz der Innovation auf Grundlage der Erfahrungen
5	Integration: Erfahrungen werden untereinander ausgetauscht
6	Renewal: die Qualität der Innovation wird neu bewertet und mögliche Optimierungen initiiert

Table 1: Levels of Use (Grad der Verhaltensänderung)
(Hall/ Hord 2006 nach Hall et al. 2013: 5)

Die dritte und letzte Dimension, die „Innovation Configuration“, soll eine eindeutige Vorstellung davon geben, was eine qualitativ hochwertige Umsetzung der Innovation tatsächlich erzeugt, sie kann z. B. mittels einer Evaluation überprüft werden (Hall et al. 2006).

Ein Vergleich der beiden Ansätze macht deutlich, dass sich Rogers (1993) diffusionstheoretischer Ansatz eher auf einen schematischen Verlauf von Implementationsprozessen fokussiert, auch wenn deutlich wird, dass jede Personengruppe unterschiedlich lange benötigt, um sich von einer Innovation überzeugen zu lassen (Sieve 2015: 99; Buddeberg 2014: 31). Es können vermehrt Aussagen darüber getroffen werden, mit welcher Geschwindigkeit ein Individuum innerhalb einer bestimmten Typengruppe eine Innovation annehmen wird.

Das CBAM von Hall und Hord (2006) kann demgegenüber eher dynamisch und prozessorientiert verstanden werden und Anwender von Neuerungen werden nicht einem Schema zugeordnet. Die Anwendung des Modells erfolgt hingegen individuell: Im Zuge dessen kann sich jedes Individuum für die einzelnen Stufen bis zur erfolgreichen Nutzung der Innovation entwickeln, wobei sich sein persönlicher Status im gesamten zeitlichen Verlauf stetig verändern kann (Seufert 2008: 111). Durch dieses dynamische Modell kann festgestellt werden,

in welcher Phase des Innovationsprozesses sich ein bestimmtes Individuum aktuell aufhält. Dies gibt den Akteuren, die für die erfolgreiche Umsetzung der Innovation verantwortlich zeichnen, die Gelegenheit, individuell an geeigneter Stelle einzugreifen. In einem schulischen Kontext auf die Einzelschule bezogen sind dies zuvorderst die Schulleitungen.

3.4 Schule als Organisationseinheit

Die Schulentwicklung ist seit jeher eng mit dem Ansatz der Organisationsentwicklung verknüpft, dort hat sie ihren Ursprung. Die Einflussnahme durch die Organisationsentwicklung ist in den USA bereits in den 1960er-Jahren im Rahmen der Schulentwicklung übernommen worden und in Deutschland wird dieser Ansatz in den 1970er-Jahren erstmals für Fortbildungen auf der Schulleiterebene aufgegriffen. Durch den Paradigmenwechsel Ende der 1980er- bzw. Anfang der 1990er-Jahre, durch den die Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule in den Mittelpunkt gestellt wird, rückt das Thema der Organisationsentwicklung verstärkt in das Interessenzentrum (Rolff 2016: 15).

Allerdings ist bei dem Einsatz einer „Organisationsentwicklung“ zu beachten, dass verschiedene Ansätze und Sichtweisen zu dem Themengebiet der „Organisation“ bestehen. Die einzelnen Zugänge sind so unterschiedlich wie die jeweiligen Fachrichtungen selber, was unweigerlich zu einer interdisziplinären Vielfalt an Theorien im Zuge der Organisationsforschung führt (u. a. Scherer 2006: 20). Aus diesem Grunde verwundert es nicht, dass in der Literatur keine einheitliche Definition existent sein kann. An dieser Stelle wird bewusst auf die detaillierten Darstellungen der verschiedenen Entwicklungen der Organisationstheorien verzichtet, da dies nicht Gegenstand dieser Arbeit sein soll. Im Weiteren werden ausdrücklich zwei verschiedene Organisationsverständnisse dargelegt, um – darauf aufbauend – ein Verständnis auf die Organisation der Schule übertragen zu können, welches dieser Arbeit dienlich ist.

In der Fachrichtung der Betriebswirtschaftslehre wird der Begriff der „Organisation“ tendenziell eher instrumentell funktional als eine Art Instrumentarium für Strukturierungsaufgaben verwendet. Es beschreibt im Wesentlichen die stetige koordinierte Zusammenarbeit von mehreren Personen in einem statischen Konstrukt, die sich systematisch eine bestimmte

arbeitsbezogene Tätigkeit untereinander aufteilen und im Zuge dessen i. d. R. ein ökonomisches Unternehmensziel, nämlich einen möglichst hohen Gewinn zu generieren, verfolgen (Wölflé 2014: 4).

Eine Organisation kann allerdings auch im institutionellen Sinne verstanden werden. Betrachtet wird mithin ein Unternehmen als eine Institution, welches ein soziales und zielgerichtetes System verkörpert. Bei dieser Sichtweise bestehen zwar klar erkennbare, meist hierarchische Regeln und ebenfalls geordnete Arbeitsteilungen, aber tendenziell liegt dieser Sichtweise eher ein dynamischer Prozess zugrunde (Schulte-Zurhausen 2013: 1 f.; Schreyögg/ Geiger 2016: 9 f.). Demnach ist eine Organisation im Hinblick auf die eigenen Ansprüche bestrebt, sich den äußeren Bedingungen anzupassen, sie kann sich so fortlaufend verändern und weiterentwickeln.

Im Kontext des Schulwesens können als solche äußeren Bedingungen die verschiedenen Anforderungen aus dem gesellschaftlichen System heraus, etwa aus der Politik, erachtet werden, da sich die Schulen primär an ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag halten müssen (Bormann 2002: 85). Weil sich die Schule dafür einem ständig wandelbaren Prozess unterziehen muss, kann sie als Organisation dem institutionellen Organisationsverständnis zugeordnet werden (Bormann 2002: 27; Tacke 2004: 21 f.). Auf diesem Verständnis soll die vorliegende Arbeit gründen, wobei hinzuzufügen ist, dass die Schule als umfängliche soziale Organisation gleichzeitig vermag, einen wesentlichen Beitrag zu der Gesellschaft zu leisten und diesen auch gewissenhaft umzusetzen versucht (u. a. Rolff 1993: 35).

Selbst wenn die Schule als soziale Organisation eine gesonderte Stellung einnimmt, können die Methoden der Organisationsentwicklung auf den Kontext der Schule angewendet werden; folglich wird im Allgemeinen von einer *Schulentwicklung* gesprochen (Miller 1996: 9). Gleichzeitig muss eingeschränkt werden, dass die Schule in Deutschland infolge des existierenden staatlichen Einflusses nicht vollkommen autonom handeln kann, wie dies bei anderen Arten von Organisationen möglich wäre (Zech 1999: 230 f.).

Demnach wird generell in der Schulentwicklung danach getrachtet, die Einzelschule im Hinblick auf die Umwelt bestmöglich weiterzuentwickeln. Weiterhin bleibt die Frage offen, *wie* eine einzelne Schule nach den Theorien der Organisations- bzw. Schulentwicklung eine eigene Entwicklung intensivieren kann. Hierzu existieren verschiedene Ansätze, die allesamt eine zielgerichtete Entwicklung einer Einzelschule in den Blick nehmen, sich jedoch in ei-

nigen wesentlichen Punkten voneinander abgrenzen lassen. Die Pädagogische Schulentwicklung (Klippert 1997; Bastian 1998) sieht beispielsweise den Kern der Schulentwicklung in der Entwicklung des Unterrichts (Klippert 1997), wobei administrative Probleme eher unbeachtet bleiben (Bönsch 1991; Bormann 2002: 102). Die Ansätze der Institutionellen Schulentwicklung (Dalin et al. 1996; Buhren 1995) sehen jedoch eine bedeutsame Interdependenz zwischen Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (u. a. Dalin et al. 1996; Schratz/ Steiner-Löffler 1999; Rolff 1995; Altrichter 2004). Es gibt es weitere Merkmale, durch die sich die beiden Ansätze voneinander trennen lassen: Während sich die Pädagogische Schulentwicklung auf die Beziehungen zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Lernenden beschränkt, umfasst die Institutionelle Schulentwicklung die Beziehungen aller Schulmitglieder zu der Schule, darüber hinaus die Beziehungen der Schule zu der Umwelt (Bormann 2002: 100). Auch weist die Pädagogische Schulentwicklung das Lernen ausschließlich dem Lernenden zu, wohingegen die institutionelle Sichtweise das Lernen ebenso auf der Personal- und Organisationsebene ansiedelt (ebenda: 101). Zusammenfassend lässt sich vermerken, dass die Institutionelle Schulentwicklung die Schule intensiver in ihrer Gesamtheit betrachtet, als es die Pädagogische Schulentwicklung darstellen kann. Der Ansatz der Institutionellen Schulentwicklung ist zunehmend spezifiziert worden, bis sich in den 1990er-Jahren der Ansatz der Schule als lernende Organisation etabliert hat (u. a. Dalin et al. 1996; Rolff et al. 1998; Holtappels 2003). Rolff (u. a. Rolff 1998) greift die lernende Schule auf und er entwickelt mit „der Schulentwicklung im Drei-Wege-Modell“ einen Ansatz, bei dem die drei Komponenten der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung allesamt in Betracht gezogen werden. Da die vorliegende Arbeit die Entwicklung der Einzelschule thematisiert und im Zuge dessen speziell auf die Schulleitung abgehoben wird, die einen Einfluss auf diese drei Komponenten ausüben kann, wird das Drei-Wege-Modell nach Rolff (Rolff 1998) als Ansatz für das Verständnis einer Schulentwicklung zugrunde gelegt. Zusätzlich werden in diesem Ansatz die Interdependenzen mit der Organisations- und Personalentwicklung dargelegt, überdies wird die Entwicklung des Unterrichts mit einbezogen. Durch diese Betrachtungsweise lässt sich die Komplexität der Schulentwicklung strukturiert präsentieren und unterstützt bei einer theoretischen Betrachtung auf den unterschiedlichen Ebenen.

Im folgenden Kapitel wird dieser Ansatz daher entsprechend dargelegt und leitet damit gleichzeitig in die im Anschluss erörterten vielschichtigen Funktionen der Schulleitungen über.

3.4.1 Schulentwicklung im Drei-Wege-Modell

Unter einer Schulentwicklung kann die systematische Weiterentwicklung einer Schule verstanden werden. Sie kann als ein Prozess abgebildet werden, da sie stetig und immerwährend andauert (Rolff et al. 2000: 13). Bei einer Schulentwicklung soll davon ausgegangen werden, dass sich die Einzelschule mit dem eigentlichen Ziel der Unterrichtsoptimierung bzw. der Verbesserung der Unterrichtsqualität entwickelt. Gewiss existieren mehrere Einflussfaktoren und verschiedenste Akteure innerhalb einer Schule, die dieses Unterfangen komplexer machen. Die Entwicklung einer Schule ist quasi die Summe der Entwicklungen der einzelnen Elemente, etwa der Organisation, des Unterrichts sowie der Lehrer- und Schülerschaft, weswegen sie als ein komplexes System verstanden werden kann (Rolff 2016: 123; Schratz 1995: 268 f.). In einem solchen System sind die Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen den einzelnen Elementen von zentraler Bedeutung. Daher kann der Unterricht nicht losgelöst von anderen Elementen betrachtet und entwickelt werden, sondern seine Entwicklung kann möglicherweise eine Personalentwicklung wie ein Coaching zur Folge haben (Rolff 2016: 124). Im Hinblick auf die Anwendbarkeit von jeglichen Neuerungen innerhalb einer Schule bedarf es also einer Betrachtung des gesamten Systems der Schule. Es kann nichts verändert werden, ohne dass dies eine Folge auf anderen schulischen Ebenen evoziert. Wird eine Neuerung eingeführt, beispielsweise eine Förderung von Flüchtlingen, folgt unweigerlich eine Veränderung in der Organisationseinheit, da es zu strukturellen Veränderungen im Schulprogramm bzw. möglicherweise in der Schulkultur kommen kann. Direkt daran schließt auf der einen Seite die sinnvolle Auswahl der Methoden innerhalb des Unterrichts an, auf der anderen Seite lassen sich denkbare Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrkräfte ableiten, um die Förderung gezielter umsetzen zu können. Einflussnahmen aus dem Umfeld (wie Schulträger, Standort oder Elternschaft) sind ebenfalls zu bedenken, sie sind jedoch von den Akteuren innerhalb der Einzelschule nicht respektive wenig beeinflussbar. Aus diesen systemtheoretischen Überlegungen heraus entwickelt Rolff (1998) das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, welches das Zusammenwirken von verschiedenen Einflussfaktoren innerhalb der Schule abbildet.

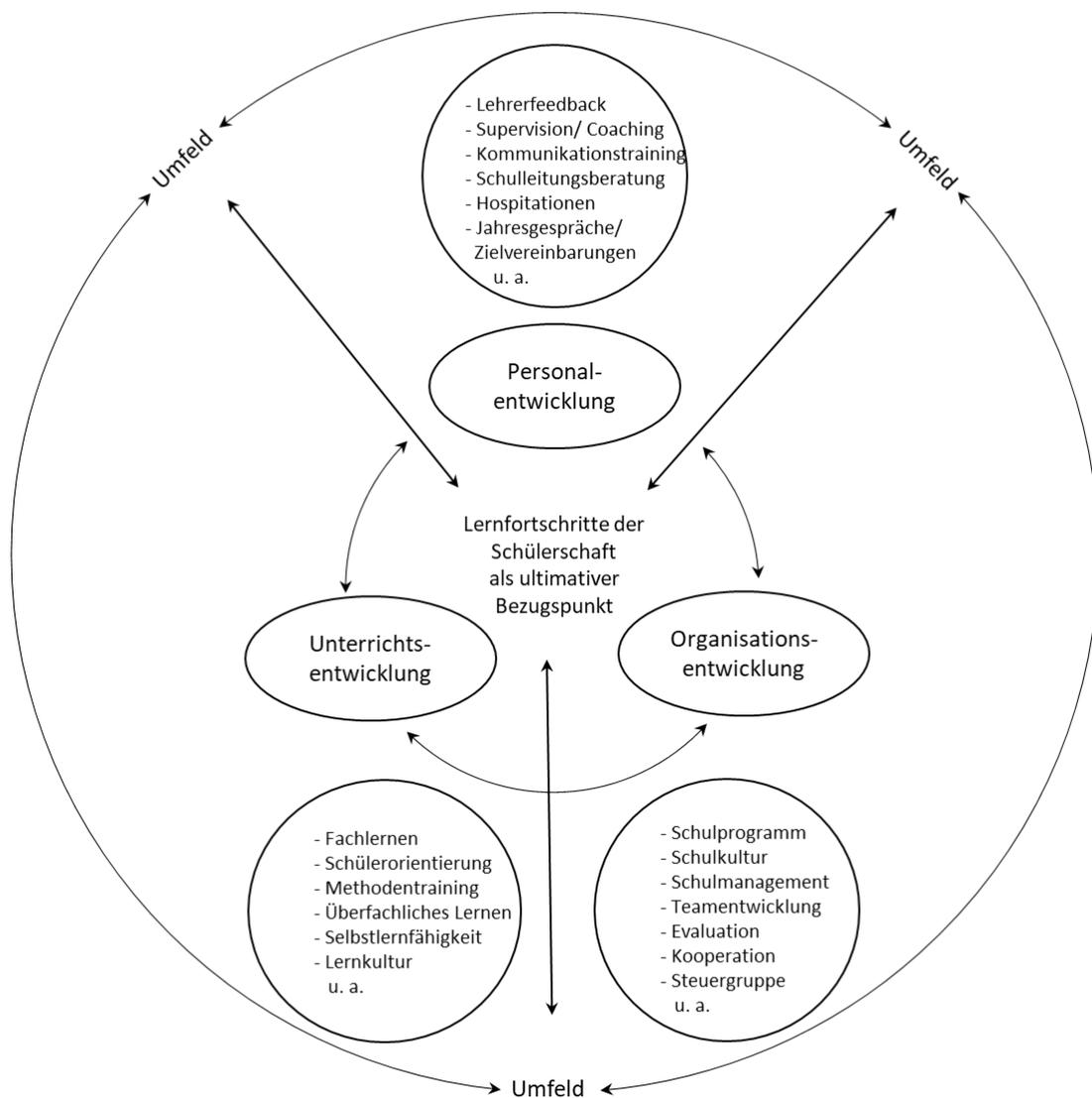


Abbildung 7: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolf 1998 nach Rolf 2013)

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass eine Entwicklung nicht losgelöst von den jeweils anderen Elementen vollzogen werden kann. Als eine Besonderheit ist die Organisationsentwicklung zu begreifen, da sie den Kontext der Maßnahmen der jeweils anderen Entwicklungen – also der Personal- und Unterrichtsentwicklung – zu der jeweiligen Schule herstellt (Horster/Rolf 2001: 91; Rolf 2016: 125). Es entsteht ein systematisches Zusammenspiel zwischen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, woraus sich schließen lässt, dass sich das übergeordnete System einer Einzelschule dann entwickelt, wenn sich in einem der

Teilsysteme (Organisation, Unterricht sowie Lehrer- und Schülerschaft) etwas verändert (Rolff et al. 2000: 15).

Eine Entwicklung geht im Regelfall mit einer Änderung oder einer Reform einher. Wenn also Innovationen an einer Schule implementiert werden sollen, werden – meistens initiiert von der Organisationsentwicklung – jegliche Bereiche einer Schule tangiert, weshalb sämtliche Beteiligten betrachtet werden sollten. Rolff sieht das Fundament der Schulentwicklung in der Implementationsforschung, um Reformen realisieren zu können. Gleichzeitig ist die Erkenntnis der Einzelschultheorie von Wichtigkeit, da die Einzelschule somit als eigene Einheit und als „Motor“ angesehen wird (Rolff 2016a: 116).

Organisationsentwicklung

Die vielfältig existierenden Ansätze der Organisationsentwicklung haben einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung von Einzelschulen. Durch passende Übertragungen von Aspekten aus der Organisationsentwicklung auf die Schule ist der Fokus verstärkt auf die Schule als einzelne Organisationseinheit gelegt worden und nicht mehr nur auf den Unterricht beschränkt (Schratz 1995: 267 f.).

Die diesbezüglich existierende Idee ist, dass eine Organisation von innen heraus durch die partizipierenden Personen eine Weiterentwicklung anstrebt. Hierbei fällt den führenden Organen, etwa den Schulleitungen, eine besondere Bedeutung zu (French/ Bell 1990 nach Rolff 2016a: 119).

Auf den Kontext der Schule bezogen wird deutlich, dass ein sinnvolles Konzept immer ganzheitlich aufgestellt wird und somit neben den pädagogischen Aspekten auch die aufgabenbezogenen und menschlichen Aspekte berücksichtigt (nach Ulrich/ Fluri 1995: 205 f.).

Die Organisationsentwicklung kann als ein prozessorientiertes und systematisches Verfahren interpretiert werden, wobei sich der Prozess auf jede Phase der Entwicklung bezieht (Rolff 2016a: 120; Holtappels 2003: 136).

Sowohl die Organisations- als auch die Schulentwicklung sind zyklische Prozesse, die in unterschiedlichen Phasen auftreten können, weswegen sie als nicht linear zu verstehen sind. Insofern werden die Organisationsprozesse als Phasenschemata abgebildet, die in einzelne Abschnitte separiert werden (Rolff et al. 2000: 29 f.). Besagte Phasen sind sehr individuell

ausgeprägt, je nach Organisationseinheit, die zusätzlich noch in der Ausgangslage, den Bedürfnissen und der Organisationskultur voneinander differieren. Wie bereits in Kapitel 3.3 dargelegt, beruhen alle entwickelten Phasenmodelle auf dem Drei-Phasen-Modell (*unfreezing, moving, freezing*) von Kurt Lewin, welches im Laufe der Zeit modifiziert und erweitert worden ist. Die erste Übertragung auf den schulischen Kontext in Deutschland erfolgt durch Dalin und Rolff in den 1980er-Jahren (ebenda: 31). Unabhängig davon, in wie viele Kategorien ein Schulentwicklungsprozess aufgeschlüsselt wird, können diese Kategorien im Wesentlichen immer in drei aufeinander folgende Phasen unterteilt werden: Initiation, Implementation und Inkorporation (Institutionalisierung) (Rolff 2013: 16; Dalin et al. 1990: 38 ff.).

Dalin et al. (1990: 38 ff.) differenzieren den „Institutionellen Schulentwicklungsprozess“ (ISP) beispielsweise zunächst feinteiliger in sechs Phasen: *Initiations-/ Einstiegsphase*, in der ein Bedarf innerhalb der Schule offenbar wird; die Phase der *gemeinsamen Diagnose* dient der Generierung und Analyse von Daten, wobei alle betroffenen Akteure einbezogen werden. Daran schließen die Phasen der *Zielerklärung/ -vereinbarung und das Setzen von Prioritäten an*, die in einer *Projektplanung* umgesetzt werden und schlussendlich zu einer *Institutionalisierung* überleiten sollen. Nach diesen fünf Phasen endet dieser ISP zunächst, da die beteiligten Akteure nun die Veränderungen im Schulalltag etablieren sollen. Nach einer gewissen Zeit der Festigung soll eine Phase der Evaluation folgen, um das Vorgehen zu überprüfen (ebenda).

Für ein erfolgreiches Gelingen wird auf die Elemente der Implementationsforschung (siehe hierzu u. a. Kapitel 3.3) zurückgegriffen, da ein kooperatives Verhalten jeglicher Akteure innerhalb einer Schule vonnöten ist, um eine Neuerung erfolgreich umzusetzen. Aus diesem Grunde ist eine gemeinsame Prozessplanung und -ausführung der Akteure anzustreben, wozu die Erklärung und das Vereinbaren von Zielen zählen (Rolff 2016: 120). Damit eng verknüpft ist die Personalentwicklung, da es als unabdingbar angesehen werden kann, dass die Mitarbeitenden einer Organisation, also zuvorderst die Lehrpersonen einer Einzelschule, ausreichend qualifiziert werden, um auf stetige Veränderungen vorbereitet zu sein.

Personalentwicklung

Wie soeben erläutert, steht die Organisationsentwicklung in einem engen Zusammenhang mit der Personalentwicklung. Deswegen kann Letztere als „ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (Rolff 2016: 122) verstanden werden.

Der Personalentwicklung fällt in den meisten Organisationen eine besondere Rolle zu, sie ist fester Bestandteil der Betriebswirtschaftslehre (u. a. Gaugler et al. 2004). Um wettbewerbsfähig zu bleiben, haben die Organisationen zum Ziel, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ihrer Belegschaft an die immer neuen Anforderungen anzupassen. Dafür werden sowohl die Bedarfe des Unternehmens als auch die persönliche Weiterentwicklung der Mitarbeiter beachtet (Beinicke/ Bipp 2019: 4). Die Personalentwicklung innerhalb der Schule hat sich hingegen erst recht spät etablieren können (u. a. Lange 1994; Dubs 2001). Erst durch das Verständnis der Schule als Organisation, also durch die Entwicklung hin zu der Einzelschule in den 1990er-Jahren und die damit verbundenen Überlegungen der Qualitätssicherung durch die Schulentwicklung ist ebenfalls die Personalentwicklung stärker fokussiert worden (Meetz 2007: 10, 115 f.). Allgemein hin wird die Personalentwicklung innerhalb einer Schule als zentrales Instrument verstanden, welches als Voraussetzung gilt, um die Entwicklung einer Einzelschule zielgerecht und planmäßig umsetzen zu können (u. a. Bellenberg/ Thierack 2003: 57 f.). Hier gilt insbesondere, dass eine Veränderung an einer Schule (und damit einhergehend die Qualität u. a. des Unterrichts) maßgeblich durch die Personalentwicklung bzw. durch passende Fort- und Weiterbildungen initiiert werden kann. Solche Schritte gehören zu der Kategorie der Bildungsmaßnahmen und dienen primär der Vermittlung von Qualifikationen, um neue Impulse für den beruflichen Kernaspekt der Lehre zu erhalten (Meetz 2007: 79, 94). Derartige Lehrerfortbildungen werden zentralisiert in dafür eigens vorgesehenen Instituten abgehalten, die von dem jeweiligen Bundesland unterhalten werden (ebenda: 95).

Eine Personalentwicklung beinhaltet neben solchen fachlichen Bildungsmaßnahmen Fördermaßnahmen, die vermehrt auf die berufliche und damit einhergehend auf die persönliche Entwicklung abzielen. Hierzu gehören Maßnahmen wie Hospitationen oder Mitarbeitergespräche, aber auch Coachings oder Kommunikationstrainings (Rolff 2016: 124; Adenstedt 2016: 20 f.; Meetz 2007: 81). Für die Aktivitäten innerhalb einer Einzelschule ist die Maßnahme der Förderung zu priorisieren, da vornehmlich sie im Einflussbereich der jeweiligen Akteure steht.

Im Speziellen bei der Gestaltung von neuen Gegebenheiten und der damit verbundenen Verbesserung der Qualität der Einzelschule ist die Übernahme von Aufgaben und Verantwortung seitens der Lehrkräfte über die Lehrtätigkeit hinaus von großer Bedeutung (Dubs 2016: 161 f.; Holtappels 2003: 118). Durch die Umsetzung gezielter Maßnahmen in der Personalentwicklung ist es erreichbar, dass alle Akteure innerhalb einer Einzelschule die Entwicklungen unterstützen und sie nicht aus den unterschiedlichsten Gründen ablehnen (Schratz 1995; Holtappels 1995).

Aufgrund der pädagogischen Arbeit zählt zu einer schulischen Personalentwicklung immer eine Persönlichkeitsentwicklung, welche im Besonderen als Element des Fachgebiets der Schulpsychologen zu erachten ist (Rolff 2018: 24; Horster/ Rolff 2001: 56). Allerdings ist dies nicht nur den Lehrkräften vorenthalten, sondern die Schulleitungen partizipieren gleichermaßen daran. Daher ist es von Belang, dass die jeweilige Schulleitung nicht nur z. B. die Maßnahme eines Jahresgesprächs mit den einzelnen Kräften aus dem Lehrerkollegium realisiert, sondern die Durchführung eines solchen Gesprächs auch qualifiziert umsetzen kann. Gleichzeitig sollte die Schulleitung einer konstruktiven Kritik gegenüber offen sein. Ein Teil der Personalentwicklung einer Einzelschule sollte sich daher auf die Schulleitung beziehen, die sich etwa bezüglich Führungsaufgaben beraten lassen kann (Rolff et al. 2000: 20).

Unterrichtsentwicklung

Der Mittelpunkt einer Schule ist der Unterricht. Daher beziehen sich die Fortbildungen der Lehrkräfte in erster Linie auf den Unterricht, weshalb es auch vonnöten ist, dass sich der Unterricht selber weiterentwickelt (Meyer 2011: 9).

Sicherlich bezieht sich die Unterrichtsentwicklung nicht mehr nur auf die fachlichen Komponenten oder auf modernere didaktische Methoden – zweifelsohne zählen sie weiterhin zu den Elementen der Unterrichtsentwicklung (Horster/ Rolff 2001: 58; Rolff 2018: 19). Eine Unterrichtsentwicklung im weiter umfassenden Sinne der Schulentwicklung geht jedoch über das Maß der Aktualisierung des eigenen Unterrichts einer einzelnen Lehrkraft hinaus und bezieht sich somit auf die gesamte Einzelschule. Da hierdurch ein größerer Geltungsbereich zum Tragen kommt, ist es naheliegend, dass dies im Zuge der Organisationsentwicklung systematisch angegangen wird (ebenda: 20, 22). Betonung finden muss gleichzeitig, dass das Ziel einer Schulentwicklung schlussendlich insbesondere eine qualitative Verbesserung der Schule ist, die den Bedürfnissen der Schülerschaft gerecht wird und sich daher

nicht ausschließlich auf strukturelle Themenbereiche konzentrieren kann (Meyer 2011: 9; Schratz 2001: 430).

Die Initiative zu einer Weiterentwicklung kann durchaus von einzelnen Lehrkräften ausgehen, hierdurch kann wiederum die Schulentwicklung forciert werden. Es ist ohne Frage als zielführend anzusehen, wenn sich solche Initiativen in einem späteren Verlauf auf die gesamte Schule erstrecken, es also vermehrt Kooperationen im Kollegium gibt und unterschiedliche Teams entstehen. Es lässt sich sogar ein Zusammenwirken zwischen der Intensität der Lehrerkooperationen zu dem Ausmaß der vorhandenen systematischen Unterrichtsentwicklung erkennen (Bastian/ Seydel 2010: 6 f.).

Um solch ein schulweites Vorhaben erfolgreich umsetzen zu können, wird gleichzeitig die Organisationsebene einbezogen werden müssen. Überdies kann festgehalten werden, dass durch eine dann angesteuerte Unterrichtsentwicklung der Bedarf nach einer entsprechenden Personalentwicklung gegeben sein kann. So kann sichergestellt werden, dass sich eine Unterrichtsentwicklung nachhaltig etabliert und durch die Schulleitung unterstützt wird (Rolff et al. 1998: 20).

Diese Tatsache bestätigen desgleichen die bereits existenten und erprobten Modelle im Kontext der Unterrichtsentwicklung, die sich auf drei wesentliche Kriterien reduzieren lassen. Demnach sollte eine Unterrichtsentwicklung *systematisch, teamorientiert und schulweit* sein (Rolff 2018: 19).

Die Unterrichtsentwicklung sollte als eine fortwährende Aufgabe verstanden werden, was abermals für eine organisatorische Planung spricht (Horster/ Rolff 2001: 62). Solch eine umfassende und einzelunterrichtsübergreifende Entwicklung bedarf einer zentralen Organisation, weshalb dies von der Schulleitung initiiert wird, welche die Aufgaben des Managements innehat (Horster/ Rolff 2001: 182 f.).

3.4.2 Aufgabenspektrum einer Schulleitung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, ist es aus Sicht der institutionellen Schulentwicklung von Bedeutung, dass sich die Schule aus Sicht der Organisationsentwicklung durch das Lernen eines jeden einzelnen Organisationsmitglieds in ihrer Gesamtheit weiterentwickeln kann (u. a. Dalin et al. 1996: 33 f., 203 f.; Argyris/ Schön 1978). Durch diese Art

der Individualisierung kann sich die Einzelschule freier entfalten und nach den jeweiligen Bedürfnissen der Organisationsmitglieder gezielter agieren. Die somit gewonnene Autonomie soll langfristig zu einer erhöhten Schulqualität führen, indem sich die Schule spezifischer gestalten und entwickeln kann (u. a. Schratz 1996: 107). Allerdings ist durch den Ansatz der lernenden Schule eine unterstützende und motivierende Schulleitung unabdingbar, denn es existiert zwar die Freiheit, sich durch eine bedarfsorientierte Schulentwicklung den Umweltbedingungen optimaler anzupassen sowie eigene Ideen und Vorstellungen umzusetzen, jedoch funktioniert dies ausschließlich mit der entsprechenden Unterstützung durch das Lehrerkollegium (u. a. Holtappels 2013: 37; Fussangel 2008: 46). Für den Erfolg einer Entwicklungsmaßnahme ist es ferner von erheblicher Tragweite, wenn das Lehrerkollegium gemeinschaftlich eine bestimmte Innovation plant (Rolff 2016: 16 f.). Dies lässt die Neugestaltung der Aufgaben auf der Schulleiterebene verstärkt in das Blickfeld rücken (u. a. Dalin et al. 1996: 70 f.; Schratz 1998: 162 ff.). Die Steuerung der Schule fällt nun vermehrt in den Aufgabenbereich der Schulleitung und nicht mehr – wie in dem makropolitischen Ansatz – in den Zuständigkeitsbereich der vorgelagerten Ämter (Schratz 1998: 160 f.). Auf der anderen Seite können auch keine anderen Neuerungen an der Einzelschule etabliert werden, wenn die Schulleitung dies nicht befürwortet und entsprechende strategische Maßnahmen in die Wege leitet (Holtappels 1995: 340).

Die Schulleitung muss während eines Prozesses mehrere Aufgaben gleichzeitig managen. Sie muss beispielsweise die oben bereits erwähnten veränderten Umweltbedingungen mit den Akteuren der Schule offen kommunizieren. Hierzu gehören im Kontext der Flüchtlinge speziell geförderte Maßnahmen bzw. es gehört dazu, die Erwartung der schulischen Umwelt umzusetzen. Dies sollte entsprechend kommuniziert werden, damit die anschließende Realisierung möglichst erfolgreich vorgenommen werden kann. Die eigentliche Umsetzung sollte sogar schon als eine weitere Aufgabe erachtet werden, da diese definiert und zielführend verwirklicht werden soll. Darüber hinaus sollten die Arbeitsschritte hin zu einer aussichtsreichen Umsetzung koordiniert und kontrolliert werden (Horster 2016: 286 f.).

Den Schulleitern kann demzufolge eine entscheidende Rolle innerhalb der Schulentwicklung zugewiesen werden. Sie gestalten ausschlaggebend, ob und wie eine Innovation in der jeweiligen Einzelschule umgesetzt wird oder nicht. Sie gelten als Initiatoren, die durch das Anregen der Lehrkräfte deren Mitarbeit und Kooperation fördern, weswegen sie in der Schulentwicklung eine Schlüsselfunktion innehaben (Fullan 2007: 156).

Durch diese Sichtweise wandelt sich das Aufgabenspektrum des Schulleiters; interpretiert werden kann er deshalb eher als ein Manager und eine Führungsperson (Rolff 2018: 203). Allgemein wird der Begriff der Schulleitung synonym mit dem Begriff des Schulleiters verwendet. Auch wenn die Schulleitung, als organisatorischer Kopf und zentraler Akteur, die Kernverantwortung übernimmt, werden weitere Mitarbeiter zu der Schulleitungsebene oder zu der erweiterten Schulleitung gezählt (Wilbers 2015: 21 f.; Fend 2008a: 171). Es gehen mehrere Ansätze in die Richtung, dass die Führung nicht ausschließlich auf eine Person beschränkt ist, sondern auf mehrere Akteure verteilt wird, was unter der Begrifflichkeit „Professionelle Lerngemeinschaften“ subsumiert werden kann, jedoch in der Literatur unter unterschiedlichen Synonymen erfasst wird (Bonsen 2016: 316).

In der schulischen Praxis gehören zu einer erweiterten Schulleitung zuvorderst die Stellvertretungen der Schulleiter. Je nach Schule sind des Weiteren unterschiedlich benannte kollegiale oder kooperative Gruppierungen vorzufinden. Häufig existieren ferner Stufenleitungen oder in einem berufsbildenden Kontext etwa Bildungsgangleiter, Bereichsleiter, Bildungsgangkoordinatoren oder Abteilungsleitungen. Die Bezeichnungen differieren zudem häufig in den einzelnen Bundesländern (Wilbers 2015: 23 f.; Tenorth/ Tippelt 2007: 636; Huber 2002: 252).

Da es als notwendig angesehen wird, dass eine Schulleitung immer eine Kooperation innerhalb des Kollegiums mit einschließt, wird für den weiteren Verlauf der Arbeit die Begrifflichkeit der Schulleitung in einem erweiterten Kontext verstanden; inbegriffen sind somit all jene Akteure mit einer leitenden Funktion. Weiterhin wird das Verständnis in Anlehnung an Rolff (2018) gefasst, bei dem die Schulleitung „nicht ein funktional-technisches Leitungsverständnis, sondern ein entwickeltes Management- und ein pädagogisches Führungsverständnis“ (ebenda: 203) vorweist. Diese Erkenntnis geht u. a. auf Hall (1988) zurück, der die Erfolgsfaktoren von Schulleitungen erforscht hat.

Für diverse Autoren wird die Tätigkeit der Schulleitung in unterschiedliche Bereiche gegliedert. Huber (2009) verfolgt im Zuge dessen den Ansatz, die Aufgabenfelder der Schulleitungen in drei Bereiche aufzuschlüsseln: 1. Arbeit mit Menschen innerhalb der Schule: Organisations- und Personalentwickler, Ansprechpartner für alle Akteure innerhalb der Schule, Führungsperson, selbst unterrichtende Lehrkraft; 2. Arbeit mit Menschen außerhalb der Schule: Vermittler zwischen internen und externen Belangen, Repräsentant der Schule in der

Öffentlichkeit, z. B. hin zu der Gemeinde, zur regionalen Wirtschaft; 3. Allgemeine administrative Tätigkeiten: Managementfähigkeiten (teilweise in Abhängigkeit von dem jeweiligen Bundesland).

Rolff (2017, 2018) bündelt das Aufgabenspektrum der Schulleitung gleichfalls, bei ihm sind sie im Wesentlichen geprägt durch drei Eckpfeiler: Führung, Management und Steuerung. Die Führung kann wiederum in eine personal-interaktive (direkte) und eine strukturell-systemische Führung (indirekte) unterteilt werden (Wunderer 2011: 5).

Diese beiden Unterkategorien werden mehr als Ergänzungen zueinander gesehen denn als Alternative. Mit einer direkten Führung ist der unmittelbare Kontakt zu einer Einzelperson gemeint, mit der die Führungsperson interagiert. Damit eine Aktion – beispielsweise das Erteilen einer Aufgabe – entsprechend umgesetzt wird, muss die Person motiviert und willig sein, sich führen zu lassen (Rolff 2018: 206). Dieser Autor weist ferner darauf hin, dass es im Kontext der Schule Andeutungen gibt, die besagen, dass sich das Führen von Lehrkräften aus unterschiedlichen Gründen schwierig gestaltet. Unabhängig davon kann eine größere Wirksamkeit der Führung erkannt werden, sobald entsprechend professionelle Mittel eingesetzt werden, wozu u. a. Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen gezählt werden (ebenda). Eine probate Unterstützung wird zusätzlich durch die indirekte, die strukturell-systematische Führung gegeben. Hierbei werden der Kontext und die Struktur der Einzelschule vorgegeben; sie bezieht sich sowohl auf die vorherrschende Schulkultur als auch auf die strategische Führung (Rolff 2017: 127). Die Schulleitungen geben den passenden Rahmen vor und alle Aktivitäten innerhalb des umrissenen Aktionsradius können passend „kanalisiert, fokussiert und koordiniert“ (Wunderer 2011: 6) werden. Die Struktur wird innerhalb einer Schule durch die Klassen- und Stufenstruktur sowie durch die Fachkonferenzen und in einem berufsschulischen Kontext durch die Bildungsgangkonferenzen geschaffen (Rolff 2018: 206).

Neben dieser Dimension der Führung gehört zu dem Aufgabenspektrum der Schulleitung zusätzlich das Management, wobei sich die Führung eher auf die Personen bezieht und das Management auf eine sachbezogene Ebene. Hierzu zählen u. a. die Organisation, die Zielsetzung, die Planung, die Realisierung und die Kontrolle der gesamten Bereiche innerhalb einer Organisation (Burghardt 2013: 9). Teil dessen ist die Verwaltung, die Finanzierung/Budgetierung, aber eben auch ein Konfliktmanagement, ein Gesundheitsmanagement oder ein Change-Management (Rolff 2017: 129).

Die dritte Dimension in puncto Aufgaben bezieht sich auf die Steuerung der Schule und steht in einem engen Zusammenhang mit der Schulentwicklung und dem Gedanken der eigenständigen Schule. Die Schulleitungen erhalten dadurch die Aufgabe, ihre Schule gezielt zu entwickeln und diesen Prozess entsprechend zu steuern. Neben der Lenkung durch die Schulleitung existiert eine Steuerung durch Steuergruppen, die ebenfalls ein Teil der Schulentwicklung sind (Rolff 2018: 209 f.). Solch eine Unterstützung der Schulleitung gilt gleichermaßen für die Dimensionen der Führung und des Managements. Zu Letzterem zählen insbesondere die bereits angesprochenen Leitungspersonen, die für einen jeweils bestimmten Bereich einen Handlungsspielraum erhalten. Bei der Dimension der Führung werden die Aufgaben ebenfalls auf weitere Personen innerhalb der Schule verteilt, sodass die Schulleitungen schlussendlich primär die Führungskräfte koordinieren und meistens noch bestimmte Einzelbereiche und die leitenden Personen wiederum die einzelnen Lehrkräfte lenken (Rolff 2017: 128, 130; Rolff 2018: 208 f.).

Es kann zusammengefasst werden, dass die Aufgaben der Schulleitungen sehr umfassend sind und sich darüber hinaus weitere Zuständigkeiten entwickelt haben. Hierzu gehören etwa im Kontext des Schulmanagements die Qualitäts- bzw. Schulentwicklung sowie damit verbunden die Personal- und Unterrichtsentwicklung (Altrichter et al. 2019: 20; Schratz 2016: 310). Unumstritten ist die Tatsache, dass die Schulleitungen maßgeblich für die Entwicklung und die Qualität der Einzelschule verantwortlich sind (Altrichter et al. 2019).

Festgestellt werden kann, dass sich die Schulleitungen allen Anforderungen in Bezug auf die Einzelschule stellen und dafür Sorge tragen müssen, dass die Lehrerschaft von den Plänen überzeugt wird und sich Innovationen im Sinne der Schulentwicklung anschließen.

Das Gelingen von Neuerungen geht in einem entscheidenden Maß zunächst von einer Akzeptanz der Leitungsebene gegenüber ebendiesen Innovationen aus. Sie beeinflusst weiterhin die sich daran anschließende erfolgreiche Vermittlung an die übrigen von der Innovation betroffenen Personen. Ein wirksames Ausüben der Führungsaufgaben wird durch die persönlichen Merkmale der Schulleitung determiniert, wobei neben der Erfahrung und dem Wissen Faktoren wie persönliche Werte, Überzeugungen oder Ansichten eine entscheidende Rolle spielen (Hallinger 2010: 127).

Die Schulorganisation der Einzelschule und die damit einhergehenden Dimensionen, etwa die Schulkultur und damit verbunden die Schulentwicklung, werden durch ein individuelles Führungsverhalten der Schulleitungen beeinflusst (ebenda; Day et al. 2016).

Den Schulleitungen fällt insofern eine Schlüsselfunktion in Bezug auf die Schulentwicklung zu; sie beeinflussen den Erfolg durch ihr Verhalten. Für die vorliegende Untersuchung liegt auf den Schulleitungen aus besagten Gründen der Fokus, weshalb ihre Einstellungen bzw. ihre Akzeptanz analysiert werden soll.

4 Vorstellung des Untersuchungsobjekts

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit soll die Schulentwicklung von berufsbildenden Schulen in Deutschland weiter erforscht werden. Dabei liegt das besondere Augenmerk auf der Schulqualität der Einzelschule im Hinblick auf die Integration von Flüchtlingen.

Die Einzelschule wird in dieser Arbeit als eigene Organisationseinheit angesehen; das zugrunde gelegte Verständnis basiert auf dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (siehe hierzu Abschnitt 3.4.1).

Die berufliche Bildung ist ein komplexes Gesamtkonstrukt, wodurch es geboten ist, die für die Untersuchung erforderlichen Aspekte exakt zu determinieren, selbst wenn dieses Vorgehen eine Reduktion der Komplexität mit sich bringt (Georg 2005: 188 f.).

Um sich für den spezifischen Fokus der Integration von Flüchtlingen in die berufsbildenden Schulen unter einem Qualitätsaspekt einen Zugang zu verschaffen, werden die relevanten Teilergebnisse aus dem Erasmus+ Projekt „*Indicators for good VET practice for refugees*“ (GoodVET)¹⁵ aus dem Jahr 2019 herangezogen. An dem Projekt haben Forscher aus insgesamt vier europäischen Ländern mitgewirkt. Hierzu zählen die Universität Bergamo, mit Prof. Michele Brunelli, die Universität Innsbruck mit Prof. Annette Ostendorf und die Universität Roskilde mit Prof. Christian Jørgensen. Die Projektverantwortlichkeit hat mit Prof. Matthias Pilz und Dr. Junmin Li der Universität Köln obliegen. Die Autorin dieser Arbeit ist selber maßgeblich für die Ergebnisse des Projekts als ein Teil dieser Forschungsgruppe verantwortlich gewesen.

¹⁵ Die Inhalte dieses Kapitels basieren auf gemeinschaftlichen Veröffentlichungen, an denen die Verfasserin dieser Arbeit maßgeblich beteiligt gewesen ist.

Die Qualitätsindikatoren sind die Ergebnisse aus einem gemeinschaftlichen Projekt. Kurze Ausschnitte sowie einzelne Sätze werden wörtlich übernommen und erstmalig wie folgt veröffentlicht:

Erasmus+ Projekt GoodVET (2019): <https://goodvet.uni-koeln.de/de/>

Li, J./ Posch, K./ Pilz, M. (2021): Integration von Geflüchteten durch Berufsbildung: Qualität als „missing link“. In: *Bildung und Beruf*, Jg. 4, Ausgabe Mai, S. 172-178.

Pilz, M. (2021): Qualität in der europäischen Berufsbildung – Ein Beispiel zur Analyse von Projekten für Flüchtlinge. In: *Dernbach-Stolz, S./ Eigenmann, P./ Kamm, C./ Kessler, S. (Hrsg.): Transformation von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift für Philipp Gonon. Internationale Bildungsforschung, Springer Fachmedien, Wiesbaden. S. 239-255.*

Ein Projektergebnis ist die Generierung von Qualitätsindikatoren, die für eine qualitativ hochwertige Gestaltung von Berufsbildungsaktivitäten für Geflüchtete maßgeblich verantwortlich zeichnen. Da ebendiese Qualitätsindikatoren als zentrales Element der vorstehenden Untersuchung erachtet werden können, werden diese in dem Kapitel ausführlich dargestellt.

Die Identifizierung dieser Qualitätsindikatoren ist zunächst durch eine tiefe Literaturrecherche auf dem Themengebiet geschehen, woran in einem deduktiven Vorgehen die Anwendung dieser Indikatoren an 120 berufsbildenden Maßnahmen angeknüpft worden ist. Um die Qualitätsindikatoren entsprechend optimieren zu können, ist wiederum im Anschluss daran eine qualitative Befragung der Verantwortlichen der jeweils fünf bestbewerteten Beispiele pro Partnerland erfolgt, woraufhin die auf diesem Fundament modifizierten Indikatoren erneut auf weitere Maßnahmen angewendet worden sind. Ein übergeordnetes Ziel des Projekts ist eine europaweite Gültigkeit dieser Indikatoren gewesen.

Die vorliegende Forschungsarbeit soll die Fragen beantworten, welche Einstellungen Schulleitungen berufsbildender Schulen gegenüber den Qualitätsindikatoren im Kontext der Beschulung Geflüchteter aufweisen und wie der Bedarf sowie die Umsetzbarkeit der Indikatoren von den Schulleitungen eingeschätzt werden.

Um diese Fragen inhaltlich untersuchen zu können, ist es vonnöten, das zugrunde gelegte Projekt bzw. die dort generierten Qualitätsindikatoren zunächst vorzustellen. Anschließend erfolgt die Präsentation der notwendigen Bedingungen, die es gestatten sollen, dieser zentralen Frage explizit nachzugehen und sie zu beantworten.

Gleich zu Beginn sei darauf hingewiesen, dass in die vorliegende Arbeit und insbesondere in das folgende Kapitel die Teilergebnisse besagter Forschungsgruppe in einer überarbeiteten und gekürzten Fassung eingegangen sind. Die original veröffentlichten Resultate des Erasmus+ Projekts können auf der Homepage¹⁶ des Vorhabens abgerufen werden.

Es wird zunächst das Projekt in seiner Gesamtheit kurz vorgestellt, um anschließend auf das Vorgehen zur Ermittlung der im Projekt identifizierten Qualitätsindikatoren eingehen zu

¹⁶ Die Projektergebnisse sind unter folgendem Link abrufbar: <https://goodvet.uni-koeln.de/de/ergebnisse>.

können. Die einzelnen Qualitätsindikatoren werden in einem gesonderten Teil vorgestellt, da sie die Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit bilden werden.

Wie bereits in den ersten Kapiteln dieser Arbeit erörtert worden ist, stellt die Zuwanderung, und hier vorwiegend die Fluchtmigration, sämtliche Mitgliedsstaaten der EU vor dieselbe Herausforderung: eine gelungene gesellschaftliche Integration in das jeweils aufnehmende Zielland. Dies ist ein maßgebliches Ziel für die europäische, aber auch für die nationale Flüchtlingspolitik, wobei eine gemeinschaftliche europaweite Neuausrichtung der notwendigen integrationspolitischen Strategien u. a. in den Leitlinien der EU-Kommission „Europäische Agenda für Migration“ (2015) enthalten ist. Die EU-Mitgliedsstaaten haben zudem in den gemeinsamen Grundprinzipien erklärt, welche wesentliche Bedeutung der Komponente der Beschäftigung im Integrationsprozess zuteilwird (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2019). Der Integration durch die Bildung – und hier im Speziellen derjenigen durch die berufliche Bildung – kann ein ähnlich hoher Stellenwert zugeschrieben und eine Schlüsselrolle zugeteilt werden (Rabl/ Hautz 2018: 1). Gerade in den migrationsstärksten Jahren sind zahlreiche Maßnahmen von staatlicher, aber auch von unternehmerischer Seite initiiert worden, die eine Integration von Flüchtlingen durch und in die Berufsbildung angestrebt haben (Ebbinghaus 2017: 36 ff., 456 ff.). Häufig sind Praktika oder andere, mit den staatlichen Institutionen abgestimmte, modulare Fördermaßnahmen bereitgestellt worden (Blossfeld et al. 2016: 235). Obwohl oder gerade, weil zahlreiche Integrationsmaßnahmen durch die berufliche Bildung existieren, ist ein Erfahrungsaustausch auf der Ebene der jeweiligen Maßnahmenanbieter kaum vorhanden. Es liegt jedoch auf der Hand, dass sich diese unterschiedlichen Praxisakteure häufig mit denselben oder zumindest ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sehen. Da sie jedoch unabhängig voneinander agieren, ist es nur selten möglich, sich untereinander auszutauschen und somit aus den Erfahrungen anderer zu lernen und Synergieeffekte nutzen zu können.

Genau an diesem Punkt setzt das Erasmus+ Projekt „Indicators of Good VET practice for refugees“ (GoodVET) an und verfolgt das Ziel, diese Erfahrungen aus dem Praxisbereich besser zugänglich zu machen.

Es handelt sich um ein zweijähriges Projekt, welches im Jahr 2017 begonnen und von der Universität zu Köln gemeinsam mit drei weiteren universitären Partnern durchgeführt worden ist. Die Auswahl der Projektpartner ist nach den Erfahrungen bezüglich der Integration

von Flüchtlingen erfolgt – so sollte das Partnerland bei der Aufnahme und bei der Integration ausreichend aktiv sein. Zusätzlich ist es von Bedeutung gewesen, mit der Auswahl der Partner die unterschiedlichen Einflüsse innerhalb Europas abbilden zu können. Die Aufmerksamkeit ist etwa auf Komponenten wie die geografische Lage, aber insbesondere auch auf die kulturellen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des jeweiligen Landes zu richten. Die für das Projektthema wohl relevanteste Bedingung ist die Beachtung der unterschiedlichen Bildungssysteme innerhalb Europas gewesen. Da die osteuropäischen Länder zum Zeitpunkt der Antragstellung lediglich im geringen Maße Flüchtlinge aufgenommen haben, weswegen bei ihnen zu wenig Erfahrungen hinsichtlich der Integration vorgelegen haben, hat sich die Auswahl auf Nord-, Süd- sowie Mitteleuropa beschränken müssen. Nach dieser Vorauswahl haben sich die „Roskilde Universität“ aus Dänemark (für Nordeuropa), die „Università degli studi di Bergamo“ aus Italien (für Südeuropa) sowie die „Universität Innsbruck“ in Österreich (für Mitteleuropa) als Partner gewinnen lassen. Österreich weist zwar ähnliche gesellschaftliche Normen auf wie Deutschland, jedoch wird durch die Einbeziehung des Landes zum einen der einwohner- und flächenmäßig größte Teil von Mitteleuropa verstärkt untersucht, was ein realistisches Abbild von Europa generiert. Zum anderen kann durch die Ähnlichkeit der beiden Länder in Bezug auf die berufliche Bildung verglichen werden, inwiefern sich die Maßnahmen dennoch voneinander unterscheiden könnten. Mithin kann durch die Wahl von Österreich der Most-Similar-Ansatz und durch die Auswahl der Länder Dänemark und Italien zusätzlich der Most-Different-Ansatz nach Georg (2005: 188) herangezogen werden. Durch diese Herangehensweise können die Ergebnisse des GoodVET-Projekts allgemeingültig auf die anderen europäischen Mitgliedsstaaten angewendet werden. Da Geflüchtete nach ganz Europa migrieren und sich die Länder ähnlichen Herausforderungen stellen müssen, ist es für den Erfolg des Projekts zwingend gewesen, eine solche transnationale Zusammensetzung der Partner abbilden zu können. Unter diesen Voraussetzungen kann weiterhin ein möglichst umfangreicher Erfahrungsaustausch zwischen den Partnern und zwischen den Ländern gewährleistet werden. Die Resultate sind um die jeweiligen spezifischen Einflüsse einzelner Länder bereinigt, weswegen eine Anwendbarkeit der Projektergebnisse auf weitere europäische Länder sichergestellt werden kann.

Es existieren freilich auch einige von der EU geförderte Maßnahmen, die die gesellschaftliche Integration von Flüchtlingen unterstützen sollen, etwa durch den europäischen Sozial-

fonds. In gemeinsamen Maßnahmen mit öffentlichen Institutionen und wirtschaftlichen Betrieben wird jedoch der Blick häufig lediglich auf die Eingliederung der Geflüchteten in den Arbeitsmarkt gerichtet und nicht explizit auf die Berufsbildung. Solche Projekte sind zudem meist auf Beratungen oder Vermittlungen ausgelegt und bieten eher allgemein gehaltene berufliche Qualifizierungen an (Europäische Kommission 2017; BMAS 2008). Eine theoretisch wissenschaftliche Herangehensweise ist hingegen zum einen für die aktuelle Gruppe der Flüchtlinge noch nicht valide genug erforscht und, wenn existent, dann tendenziell eher durch die verschiedenen Formen von Handlungsempfehlungen für die bildungspolitischen Akteure ausgelegt.

Die durch das Projekt GoodVET angesprochenen Praxisakteure können hingegen selten aus diesen geförderten Maßnahmen heraus einen unmittelbaren Mehrwert für ihre eigene Arbeit generieren (Werner 2018). Für eine nachhaltige Integration der Flüchtlinge durch die berufliche Bildung wird jedoch die Qualität der Arbeit genau dieser Gruppe maßgeblich mitverantwortlich sein. Es sind neue und vielfältige Anforderungen, mit denen sich die Praxisakteure im Zuge des Zusammenarbeitens mit Geflüchteten konfrontiert sehen, etwa die unterschiedlichen kulturellen Wertvorstellungen, die sich gleichfalls in den Lern- und Arbeitsgewohnheiten ausdrücken können (Flake et al. 2017). Da es deswegen sinnvoll ist, solche Besonderheiten im Umgang bei jeglicher Art von Maßnahme zur Integration zu berücksichtigen, wird eine geordnete Strukturierung von Hilfestellungen und aussagekräftigen Qualitätsindikatoren benötigt. Bei der Antragstellung, zu Beginn des Jahres 2017, fehlen zuvorderst Handlungsempfehlungen sowie praktikable Qualitätsindikatoren, die speziell auf die beruflichen Integrationsmaßnahmen und die relevanten Praxisakteure Bezug nehmen und über die allgemeinen gesetzlichen Voraussetzungen zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt hinausgehen (z. B. BMAS 2014).

Neben den Handlungsempfehlungen fehlen gezielt für die Arbeit der Praxisakteure analysierte Best-Practice-Beispiele, um ihnen eine Orientierung geben zu können. Sicher werden auch auf EU-Ebene Best-Practice-Beispiele für die Integration von Flüchtlingen diskutiert, sie sind jedoch nicht auf die berufliche Bildung im Speziellen ausgerichtet, sondern eher allgemein gehalten. Zusätzlich dienen diese Beispiele kaum als Basis für einen Erfahrungsaustausch mit anderen Praxisakteuren, sondern besitzen eher bildungspolitische Akteure als Zielgruppe (European Parliament 2016).

Das Erasmus+ Projekt GoodVET greift diesen Bedarf an zielgruppenspezifischen Handlungsempfehlungen auf und integriert zusätzlich Best-Practice-Beispiele sowie länderübergreifende relevante Qualitätsindikatoren darin. Hinzu kommt, dass bei der Auswahl der Qualitätsindikatoren sowohl quantitative (z. B. Abbruchquote) als auch qualitative (z. B. kulturelles Verständnis) Indikatoren berücksichtigt werden. Um solch eine innovative Herangehensweise zum Erfolg führen zu können, werden aus allen vier Projektländern wissenschaftliche Erkenntnisse zusammengetragen und aus einer theoretischen Analyse heraus werden zunächst Qualitätsindikatoren generiert. Diese werden sukzessive auf Praxisbeispiele angewendet, um die zuvor herausgearbeiteten Qualitätsindikatoren entsprechend der Praxiskonformität zu optimieren und anzupassen. Aus dieser Analyse heraus werden sowohl Kernindikatoren als auch fakultative Indikatoren herausgefiltert, in einer supranationalen, anwendungsorientierten Handreichung zusammengetragen und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Sie zeigt im Schwerpunkt elementare Qualitätsindikatoren für die Konzeption und Gestaltung von solchen Integrationsmaßnahmen auf, die sich gezielt mit der beruflichen Ausbildung auseinandersetzen.

Die Generierung, der Aufbau sowie die Erläuterungen dieser Indikatoren werden im Folgenden fokussierter dargelegt.

Die Kernindikatoren werden in einem weiteren Schritt genutzt und in ein onlinebasiertes Analysetool überführt. Dies eröffnet vornehmlich den Praxisakteuren die Gelegenheit, bereits bestehende oder künftig aufgesetzte berufliche Integrationsmaßnahmen hinsichtlich ihrer Qualität zu überprüfen und, sofern vonnöten, entsprechend zu optimieren. Dieses Analysetool wiederum wird auf insgesamt 120 Maßnahmen zur Integration von Flüchtlingen durch die Begriffsbildung aus allen vier Partnerländern angewandt und aus dieser Gesamtheit heraus werden 20 Best-Practice-Beispiele (fünf aus jedem Partnerland) herausgefiltert. Diese identifizierten Beispiele werden für die Veröffentlichung aufbereitet und als Mehrwert werden ausgesuchte Qualitätsindikatoren exemplarisch auf diese realen Beispiele angewendet und entsprechend erläutert. Dies dient in der Hauptsache der primären Zielgruppe der Praxisakteure als anwendbare und praxisrelevante Veranschaulichung.

Da der Fokus dieser Arbeit auf den aus diesem Projekt heraus generierten Qualitätsindikatoren liegt, wird auf eine genauere Darstellung sowohl der Best-Practice-Beispiele als auch des onlinebasierten Analysetools verzichtet.¹⁷

¹⁷ Bei Interesse können jegliche Ergebnisse aus dem Erasmus+ Projekt GoodVET auf der dazugehörigen Projekthomepage abgerufen werden: www.goodvet.uni-koeln.de

Akzentuiert werden kann die Erkenntnis, dass durch diese verschiedenen Resultate des Erasmus+ Projekts Praxisakteure gezielt unterstützt und die Integrationsmaßnahmen an geeigneter Stelle optimiert werden können. Aus diesem Grunde wird die nachhaltige Integration der Flüchtlinge in den Arbeitsmarkt und mithin in die jeweilige Gesellschaft begünstigt.

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist außerdem die Tatsache von entscheidender Bedeutung, dass die in dem Projekt generierten Indikatoren auf einen alleinigen deutschen Kontext anwendbar sind.

Europaweit existiert das verankerte Recht auf Bildung, zu dessen Einhaltung sich Deutschland ebenfalls verpflichtet hat. Daher müssen die damit zusammenhängenden gesetzlichen Regelungen bundesweit auf dem Unterbau der völker- und europarechtlichen Abkommen gewährleistet werden (UN-Kinderkonvention 1989: Art. 28; Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Art. 26). Prinzipiell gilt die allgemeine Schulpflicht für jegliche minderjährigen Jugendlichen nach dem Gleichheitsgrundsatz der Verfassung der Bundesrepublik, welcher in dem Artikel 3 des Grundgesetzes verankert ist (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland). Für die Gruppe der geflüchteten, minderjährigen Jugendlichen gilt dies zunächst auch, und zwar unabhängig von dem jeweiligen Aufenthaltsstatus. NRW nimmt diese Notwendigkeit als eines der ersten Bundesländer mit in das Schulgesetz des Landes auf (SchulG. NRW § 34).

Da jedoch die jeweilige Zuständigkeit für die konkrete Umsetzung des Bildungssystems wiederum den einzelnen Bundesländern obliegt, kommt es innerhalb Deutschlands zu teilweise unterschiedlichen Kriterien, was den Zugang zu einer Bildungseinrichtung anbelangt (Massumi et al. 2015: 35 ff.). In den meisten Bundesländern unterliegen geflüchtete Kinder und Jugendliche erst der Schulpflicht, sobald sie einer Kommune, einer Gemeinde oder einem Landkreis explizit zugewiesen worden sind (wie in NRW oder Rheinland-Pfalz). Einige andere Bundesländer legen eine bestimmte Aufenthaltszeit in dem jeweiligen Land fest, nach dem die Schulpflicht eintritt (z. B. Baden-Württemberg nach sechs Monaten; Bayern nach drei Monaten). Hamburg oder Schleswig-Holstein beispielsweise arrangieren bereits einen Schulbesuch in den Erstaufnahmeeinrichtungen des Landes (Tangermann/ Hoffmeyer-Zlotnik 2018: 52).

Für die vorliegende Untersuchung an berufsbildenden Schulen sind jedoch primär die geflüchteten Jugendlichen im jugendlichen Alter von Relevanz, die aufgrund ihres Fluchthintergrunds und unterschiedlicher Historien eine besondere Stellung innerhalb der Schulen einnehmen (Seukwa 2006).

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder über das Schul- und Hochschulwesen fällt ebenfalls die Ausgestaltung der (Berufs-)Schulpflicht unterschiedlich aus, weswegen es nicht verwunderlich ist, dass bundesweit eine Vielzahl von Beschulungskonzepten für die Gruppe der Flüchtlinge existiert. So kann es vorkommen, dass die Berufsschulpflicht endet, bevor diese Jugendlichen einen Schulabschluss erworben haben (Müller et al. 2014: 58).

Erschwerend kommt hinzu, dass für diese Altersgruppe nicht ausreichend qualitativ hochwertige Bildungsangebote offeriert werden (Korntheuer 2016: 262 ff.).

Dennoch lässt sich allgemein festhalten, dass für die Beschulung der jugendlichen Geflüchteten in der Regel berufsbildende Schulen in Gebrauch genommen werden. Zentraler Grund ist dafür häufig, dass sie wegen ihres Alters nicht mehr der Sekundarstufe I zugeordnet werden können und es ihnen gleichzeitig vielfach an der Zugangsberechtigung zu der gymnasialen Oberstufe mangelt (Ruth/ Stöbe-Blossey 2019: 99).

Solche soeben dargelegten landesspezifischen Besonderheiten werden in den Projektergebnissen berücksichtigt. Die Qualitätsindikatoren sind derart konzipiert worden, dass sie mindestens in jedem Land innerhalb Europas anwendbar sind. Im Umkehrschluss heißt dies ferner, dass die Qualitätsindikatoren gänzlich unabhängig von den jeweiligen politischen Voraussetzungen innerhalb eines Landes zu betrachten sind. Damit sind in dem Zusammenhang der Flüchtlingsintegration in die berufliche Bildung zum einen die unterschiedlich ausgestalteten gesetzlichen Bestimmungen der Asylpolitik bzw. der Aufenthaltsrechte gemeint. Zum anderen hat gleichzeitig jeder einzelne Staat ein eigenes berufliches Bildungssystem, die unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringen und daher nur schwer miteinander vergleichbar sind (u. a. Greinert 1988, 2004; Bjørnåvold 2000). Solch eine von den einzelnen Gesetzen losgelöste Betrachtungsweise ist für die Generierung sowie für die anschließende Anwendbarkeit der Qualitätsindikatoren von erheblicher Relevanz. Des Weiteren stellen diese Indikatoren einen über alle Bildungssysteme hinweg allgemeingültigen Qualitätsstandard dar.

Festgehalten werden kann infolgedessen, dass eine Anwendbarkeit der generierten Indikatoren auf den deutschen Kontext als gegeben angenommen werden kann.

4.1 Generierung der Qualitätsindikatoren

Bereits vor Beginn des Projekts ist es notwendig gewesen, dass sich sämtliche Projektpartner mit der Thematik der Flüchtlingsintegration im Bereich der beruflichen Bildung tiefgreifender auseinandergesetzt haben. Hierfür hat sich jeder Projektpartner ausgiebig mit der Recherche der themenrelevanten Literatur beschäftigt. Gesichtet worden sind speziell theoretische und empirische Befunde; aber auch Positionspapiere oder bereits existierende Projektbeschreibungen und Erfahrungsberichte aus der Praxis sind selektiert worden. Die Literaturrecherche wird ferner auf die themenverwandte Literatur ausgeweitet, da das Gebiet der Integration der Flüchtlinge im Bereich der beruflichen Bildung zum Zeitpunkt des Projektstarts noch unzureichend erforscht gewesen ist, weshalb zu wenig spezifische Literatur vorzufinden gewesen ist. Die Recherchen erfolgen in Bezug auf die jeweilige nationale Ebene der vier Projektländer sowie europaweit und – der Vollständigkeit halber – auf einer internationalen Ebene (z. B. OECD 2007, 2008, 2012, 2014; Korac 2003, 2003a). Die Projektpartner Deutschland und Österreich übernehmen vermehrt die Recherche für die Flüchtlingsintegration in Zentraleuropa, Dänemark widmet sich derjenigen für Nordeuropa und Italien entsprechend derjenigen für Südeuropa.

Neben diesem theoretischen Zugang zu der Thematik werden auf der operationalen Ebene zusätzlich Akteure kontaktiert, die für die Koordination und die Finanzierung von Integrationsmaßnahmen, in erster Linie im öffentlichen Sektor, verantwortlich zeichnen, weswegen sie einen praxisnahen Einblick geben können. Außerdem hat sich jeder der Projektpartner regelmäßig mit dem jeweiligen assoziierten Partner besprechen können, die teilweise selbst weitere Kontakte in die Praxis haben vermitteln können. Die assoziierten Partner sind für die gesamte Zeit des Projekts ein vertraulicher Ansprechpartner aus der Praxis gewesen und haben die Projektergebnisse auf die Praxistauglichkeit für die Zielgruppe der Praxisakteure geprüft.

Auf der Grundlage der eingängigen Literaturrecherche schon vor Beginn des Projekts haben sich bereits wichtige Erkenntnisse für die weitere Arbeit gewinnen lassen. Ein wesentliches Ziel und eine gleichzeitige Herausforderung des Projekts ist es gewesen, die Qualitätsindikatoren so zu generieren, dass sie evidenzbasiert und gleichzeitig praktikabel sind. Weiterhin sollten sie über ein ausreichendes Abstraktionsniveau verfügen, damit die Übertragbarkeit auf ganz Europa gewahrt werden kann. Damit sich die Vielfalt der Eigenschaften jeder Maß-

nahme zur Integration der Flüchtlinge abbilden lässt, sollten die Indikatoren auf einem weiten Verständnis von Qualität gründen (Dubs 2003). Dafür ist es wiederum von essenzieller Bedeutung gewesen, dass die Indikatoren über ausschließlich harte quantitative Kriterien, etwa die „Vermittlungsquote in Beschäftigung“ hinausgehen, die vorwiegend in der Literatur zu dem Übergang von der Schule in den Beruf oder allgemein in der Qualität der Berufsbildung vorzufinden sind (z. B. Geigner et al. 2013: 25-27; Specht 2009: 66). Die generierten Qualitätsindikatoren beinhalten daher auch Faktoren wie „kulturelles Verständnis“, „Lernerfolg“, „Nachhaltigkeit“ oder „zusätzliche Unterstützungssysteme“.

Für die Herangehensweise unter solchen Bedingungen ist es unabdingbar gewesen, auf bewährte Qualitätsmodelle zur Bewertung von Berufsbildungsmaßnahmen zurückzugreifen und die spezifischen Anforderungen der Flüchtlingsintegration durch die berufliche Bildung auf Basis von Praxiserfahrungen aus den Partnerländern daraufhin abzuleiten.

Im Projekt GoodVET wird hierfür das Input-Prozess-Output-Modell von Dubs (erstmalig 1998) herangezogen und dient somit als grundlegender Rahmen für die Generierung der Qualitätsindikatoren. Bei diesem Modell wird zwischen drei Qualitätsbereichen aufgeschlüsselt, um die Schulqualität zu erfassen bzw. gleichzeitig zu beurteilen: Input, Prozess sowie Output/Outcome. Bei Dubs (1998: 19) steht die Grundannahme von Posch und Altmeppen (1997: 130, nach Dubs 1998: 19) dahinter, dass mehrere Qualitäten definiert werden müssen, um einen Überblick über die jeweilige Schulqualität erlangen zu können. Dubs erweitert diese These, die sich ausschließlich auf das interne Qualitätsmanagement durch Selbstevaluation bezieht, jedoch noch um den Faktor der externen Fremdevaluation.

Zu dem Qualitätsbereich des Inputs gehören etwa solche Variablen, die den äußeren, externen Rahmen der Schule vorgeben. Einzubeziehen sind monetäre sowie personelle Ressourcen, die Organisationsstruktur innerhalb der Schule, aber auch übergeordnete Rahmenbedingungen, z. B. rechtliche Maßstäbe (Dubs 1998: 20). Solche Inputvariablen sind vorwiegend extern vorgegeben und die Schule selber kann nur einen eingeschränkten Einfluss auf sie ausüben (Holzapfel 2008: 58). Zu dem Bereich der Prozessqualitäten gehören nach Dubs Abläufe, die sich auf die schulinternen Prozesse im Ganzen beziehen. Zu den Kernprozessen einer Schule sind selbstverständlich zuvorderst die Lern- und Arbeitsprozesse der internen Stakeholder zu zählen. So können in dem Qualitätsbereich Variablen aufgeführt werden, die sich auf den Unterricht an sich beziehen, aber es sind darunter auch durchaus Prozesse innerhalb der Institution Schule zu verstehen, beispielhaft angeführt sei das allgemeine Schulklima. Weiterhin fallen in diesen Bereich die Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander

und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung sowie die Kooperationen der Lehrkräfte, der Schüler sowie der Eltern. Im Zuge dessen wird der Fokus auf die Arbeitsorganisation und -abläufe gelegt, da diese einen beträchtlichen Einfluss auf die allgemeine Schulkultur bzw. das Schulklima ausüben. Diesen zweiten Bereich des Modells kann die Einzelschule selber gestalten und sich geeignete Ziele setzen, die anschließend individuell umgesetzt werden können (Dubs 1998: 20; Holzäpfel 2008: 59).

Den dritten und letzten Qualitätsbereich stellt der Output bzw. das Outcome mit den einzelnen Produktergebnissen dar. Als Produktqualitäten können im Kontext der Schule speziell schuloriginäre Variablen herangezogen werden, etwa die Lernleistungen der Schüler und der weitere (berufliche) Verlauf der Absolventen. Hinzu kommen Indizes wie Integrations- und Abbruchquoten (drop-outs).

Im Input-Prozess-Output-Modell wird allgemein angenommen, dass eine Ergebnis- oder Produktqualität (Output/Outcome) durch die vorgelagerten Qualitätsbereiche des Inputs und des Prozesses erklärt werden kann und die Bereiche miteinander interagieren (Dubs 2005: 205 f.). Somit kann festgestellt werden, welche Einflüsse die jeweiligen Qualitätsbereiche auf die anderen Bereiche haben und wie sich eine Veränderung des Inputs oder des Prozesses auf die Qualität des Outputs auswirkt. Das Verständnis der Interdependenzen der einzelnen Qualitätsfaktoren zwischen den drei Qualitätsbereichen (Input, Prozess und Output/Outcome) führt zu einer gehaltvolleren Analyse der Qualität einer Einzelschule als die einzelne und losgelöste Betrachtung der Qualitätsfaktoren (ebenda).

Im Rahmen des Erasmus+ Projekts dient dieses Modell als theoretische Fundierung zur Generierung der Qualitätsindikatoren, um mit diesen die Qualität der beruflichen Ausbildung von Flüchtlingen zu beschreiben (angelehnt an Dubs 1998: 22). Dieser Ansatz findet sich jedoch in verschiedenen Qualitätsmodellen innerhalb der Berufsbildung wieder, etwa im European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (EQARF) (Europäische Kommission 2012). Um dieses theoretische Modell praxisnäher zu implementieren, erfolgt eine Erweiterung um Dimensionen, die die Organisationsstruktur und Verantwortlichkeiten in den Berufsbildungseinrichtungen darstellen sollen (in Anlehnung an Müller 2007, Seufert 2013):

1. Institutionen,
2. Lehrende/Ausbildende,
3. Lernende,
4. Wechselwirkungen mit der Umwelt.

Mit der Dimension „*Institutionen*“ soll die gesamte Führungsebene, etwa das Management sowie die administrative Organisation der jeweiligen Berufsbildungsprogramme, abgedeckt werden. Auf dieser Ebene werden interne Entscheidungen getroffen, beispielsweise die Festlegung des Rahmens oder die Umsetzung von Maßnahmen zur (Qualitäts-)Verbesserung der jeweiligen Programme (Altrichter/ Maag Merki 2016: 9).

Mit „*Lehrende/Ausbildende*“ sind jegliche Personen gemeint, die die „*Lernenden*“ unterweisen oder in neue Fähigkeiten oder Kenntnisse einführen. Dies geschieht unabhängig von dem Lernort und kann sich z. B. in einem Klassenzimmer, in einem Praxislabor oder innerhalb eines Unternehmens vollziehen. „*Lernende*“ sind folglich diejenigen, die an den berufsbildenden Programmen teilnehmen und entsprechend unterrichtet werden (Wolf 2009: 142 f.).

In der spezifischen Fragestellung der Integration von Flüchtlingen durch die berufliche Ausbildung ist es in diesem Zusammenhang relevant, zwischen diesen beiden zuletzt beschriebenen Dimensionen zu unterscheiden. Selbstverständlich interagieren sie in einigen Bereichen miteinander, was jedoch in den entsprechenden Beschreibungen der einzelnen Qualitätsindikatoren ebenso zum Ausdruck gebracht wird.

Im Kontext der Flüchtlinge ist weiterhin die letzte Dimension der „*Wechselwirkungen mit der Umwelt*“ von großer Bedeutung, da sie in dem aufnehmenden Land vielen Einflüssen aus ihrer Umgebung ausgesetzt sind, die desgleichen in die Programme einbezogen und berücksichtigt werden sollten (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2006: 142). Basierend auf den drei Qualitätsbereichen des Input-Prozess-Output-Modells von Dubs und den zusätzlich indizierten vier Dimensionen wird eine 3x4-Matrix erstellt, von der als Rahmen für die Qualitätsindikatoren Gebrauch gemacht wird.

An diesen Arbeitsschritt anschließend erfolgt eine Fortführung der intensiven Recherche zu themenrelevanter bzw. themenverwandter Literatur auf dem Gebiet der Integration der

Flüchtlinge durch eine berufliche Bildung. Die Recherche bezieht sich weiterhin auf die Literatur der jeweiligen nationalen Ebene der Projektländer sowie länderübergreifend auf die europäische Ebene und vereinzelt ebenfalls auf die internationale Ebene.

Die Ergebnisse werden in einem ersten Schritt innerhalb des Projektteams untereinander diskutiert. Daraufhin werden teilweise Modifizierungen vorgenommen, sodass die bis dato definierten Indikatoren gleichfalls auf alle Länder theoretisch anwendbar sind. Um diese Indikatoren zusätzlich auf ihre Praxistauglichkeit zu prüfen, werden sie mit den jeweiligen assoziierten Partnern der Projekte erörtert, die Ergebnisse werden innerhalb des Projektteams erneut zusammengetragen und anschließend werden die Indikatoren passend dazu modifiziert.

Gleichzeitig wird eine Betaversion des Analysetools mit den identifizierten Qualitätsindikatoren entwickelt und dieses pro Partnerland auf je 30 Integrationsmaßnahmen angewendet. Aus dieser Summe der 120 Maßnahmen werden in einem nächsten Schritt die besten fünf pro Partnerland herausgefiltert, die die meisten Kernindikatoren aufweisen. Intention ist es in erster Linie gewesen, mit weiteren Praxisakteuren in Kontakt zu treten, um die praxisorientierte Sichtweise zu nutzen und diese mit einbeziehen zu können. Folgerichtig kann mithilfe der assoziierten Partner erneut sichergestellt werden, dass die finalen Resultate eine Praxisrelevanz aufweisen. Die Begutachtung der Qualitätsindikatoren und der Betaversion des Analysetools durch die assoziierten Partner sowie durch die Projektverantwortlichen der 20 Best-Practice-Beispiele beruhen auf leitfadengestützten qualitativen Interviews, die anschließend systematisch ausgewertet werden. Die Resultate aller Interviews der Partnerländer werden innerhalb der Projektteams analysiert und die überarbeiteten Qualitätsindikatoren sowie die Betaversion des Analysetools berücksichtigen die Ergebnisse aus diesen genannten Reflexionsgesprächen. Sowohl die Qualitätsindikatoren als auch die darauf aufbauende supranationale Handreichung sind wissenschaftlich abgesichert, gleichzeitig zielgruppenspezifisch aufgebaut und insofern in der Praxis direkt einsetzbar.

Die nach diesem Vorgehen final identifizierten Qualitätsindikatoren werden in der folgenden Tabelle visualisiert:

	Institutionen	Lehrende/ Ausbildende	Lernende	Wechselwirkungen mit der Umwelt
Input	<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele und -inhalte • Unterstützungssystem und Koordination 	<ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Trainings für Lehrende* • Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden* 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Nachfrage* • Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen • Zusammensetzung der Klassen* • Kontakt zu den Teilnehmenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltige Nachfrage nach dem Projekt • Kooperationen zwischen Schulen & Arbeitsstätten* • Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung*
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung und finanzielle Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Lehr-Lernmethoden • Transferorientierung* • Formatives und summatives Feedback* 	<ul style="list-style-type: none"> • Situation im Klassenzimmer* • Erlernen von Sprache und Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppenorientierte Ausrichtung gegenüber Massenmedien und sozialen Medien* • Abgleich der Regierungsziele & Flüchtlingsziele*
Output		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der Lehr-Lernmethoden* • Bewertung des Lernfortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> • Abwesenheits- und Abbruchquote 	<ul style="list-style-type: none"> • Messung des Erreichens der Lernziele* • Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt • Beschäftigungsfähigkeit (Employability)* • Bildung, Selbstbestimmung und das Gefühl, ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein* • Folgekurse*

Tabelle 2: Identifizierte Qualitätsindikatoren (Kern- und Wahlindikatoren) innerhalb der 3x4-Matrix (GoodVET)

Basierend auf der Überprüfung der Indikatoren anhand der 120 Maßnahmen in den vier Partnerländern sowie den geführten Interviews mit den Praxisakteuren der Best-Practice-Beispiele können die 27 identifizierten Qualitätsindikatoren in Kern- und Wahlindikatoren unterteilt werden. Erstere sind als Mindestqualitätsstandards für ein gutes Berufsbildungsprogramm für Flüchtlinge zu begreifen. Hierfür ist es gänzlich irrelevant, welche Art Schwerpunkt ein Programm innehat. Letztere sollten als zusätzliche Indikatoren angesehen werden, die jedoch von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen abhängen. Sie sollten in keiner Weise vernachlässigt werden, da sie für die Qualität einer Maßnahme von Belang sind. Aus der Summe der identifizierten 27 Indikatoren können 11 als Kernindikatoren gewertet werden und die weiteren 16 entsprechend als Wahlindikatoren.¹⁸

Die vorliegende Arbeit wird die gesamten identifizierten Indikatoren für die Untersuchung heranziehen und explizit nicht nur die aus dem Projekt generierten Kernindikatoren. Dadurch wird die Möglichkeit geboten, detailliertere Ergebnisse in Bezug auf die Akzeptanz durch Schulleitungen zu erhalten und diese somit facettenreicher analysieren zu können. Solch eine differenziertere Betrachtung könnte durch eine vorherige Selektion und Fokussierung bestimmter Indikatoren nicht gegeben werden.

Insofern wird keinerlei Vorselektion für den Kontext einer beruflichen Schule innerhalb Deutschlands praktiziert.

Um ein tief greifendes Verständnis für das verwendete Modell zu erhalten, welches innerhalb des Erasmus+ Projekts angewandt worden ist, werden im folgenden Kapitel die gesamten Indikatoren in einer verkürzten Form einzeln geschildert.

Die Qualitätsindikatoren werden analog zu der 3x4-Matrix erklärt, wofür zunächst sämtliche Input-Indikatoren vorgestellt werden, und zwar in der Reihenfolge der zusätzlichen Unterteilung der vier Dimensionen. Entsprechend wird mit den Prozess-Indikatoren und anschließend mit den Output-/Outcome-Indikatoren verfahren.

Die originalen Texte und sämtliche Projektergebnisse sind auf der Projekthomepage¹⁹ jederzeit verfügbar.

¹⁸ In der Tabelle 2 sind diese Wahlindikatoren mit einem * hinter der jeweiligen Benennung versehen, damit diese zwei Kategorien voneinander abgegrenzt werden können.

¹⁹ <https://goodvet.uni-koeln.de/de/ergebnisse>

4.2 Vorstellung der Qualitätsindikatoren

4.2.1 Input-Indikatoren

Lernziele und -inhalte

Alle Lernprozesse und -fortschritte sollten im Voraus definiert werden, z. B. durch einen Lehrplan oder ein Curriculum. Ein Lehrplan sollte ausdrücklich die Lerninhalte sowie die Lernziele konkretisieren. Solch ein Plan bildet die Grundlage für jegliche weiteren didaktischen sowie pädagogischen Entscheidungen und sollte des Weiteren die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen (Cedefop 2012: 31).

Ein Lehrplan kann als eine Beschreibung des benötigten Wissens sowie der Fähigkeiten verstanden werden, die innerhalb einer Maßnahme vermittelt werden sollen. Hierfür ist es weiterhin notwendig, dass sich die vereinbarten Inhalte sowohl auf das Lehren als auch auf das Lernen beziehen (Cedefop 2010: 9).

Im besten Falle sollten die Lernziele und -inhalte in einem normativen Dokument beschrieben werden, welches den Rahmen für die Planung von Lernerfahrungen setzt. Ein solcher schriftlicher Lehrplan kann z. B. chronologisch strukturiert sein, mit eindeutigen Beschreibungen und einem vorgegebenen Zeitrahmen für die zu lehrenden Inhalte. Allerdings kann er ebenfalls mit mehreren flexiblen Modulen strukturiert werden, die im Laufe der Zeit und der gemachten Erfahrungen innerhalb des Managements erweitert werden können (u. a. Cedefop 2010: 32; Cedefop 2012: 12).

Die Lerninhalte sollten möglichst dynamisch sein und unter Berücksichtigung der sich ändernden sozialen und wirtschaftlichen Anforderungen entsprechend passend (weiter-)entwickelt werden. Um den Entwicklungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie auf dem Arbeitsmarkt entsprechend Rechnung tragen zu können, ist es wiederum erforderlich, dass der Lehrplan dahin gehend geändert werden kann.

Die Führungsebene des jeweiligen Bildungsprogrammes sollte aus all diesen Gründen in der Lage sein, schnell und flexibel auf stattfindende Veränderungen von äußeren Bedingungen zu reagieren. Ein modulares Lernen kann z. B. ein hohes Maß an Individualisierung für die Lernenden bereithalten und gleichzeitig eine Flexibilität bei der Anpassung an die sich än-

dernden Anforderungen des Arbeitsmarktes oder des Ausbildungsortes bieten, was insbesondere im Hinblick auf mögliche Umsiedelungen innerhalb des Landes von Bedeutung ist (Pilz 2009: 11 ff.).

Tatsächlich ist eine transparente Kontrolle von Lernzielen und -inhalten eines der wichtigsten Elemente für eine erfolgreiche Integration und Umsetzung von Berufsbildungsprogrammen (Cedefop 2012: 1).

Weiterhin ist bei der Konstruktion des Lehrplans zu beachten, dass auch andere Aspekte wie Inhalt, Zeitplan sowie methodische und didaktische Regelungen weit greifender zu berücksichtigen sind als bei Lehrplänen von regulären Klassen. Weitere Punkte, die die Besonderheit der Gruppe der Flüchtlinge mit sich bringt, sind hohe Fluktuationsraten innerhalb des Programms, eine hohe Heterogenität unter den Lernenden sowie mögliche diskriminierende Lebensbedingungen. Besagte Gesichtspunkte könnten und sollten ebenfalls Raum bei der Planung finden. Die Aufnahme spezifischer Lernziele und bestimmter länderspezifischer Inhalte in die Lehrpläne kann helfen, die Zielgruppe angemessen anzusprechen und zu integrieren.

Wie bereits erwähnt, kann es gerade für die Zielgruppe der Geflüchteten bedeutsam sein, den Lehrplan ohne zu starke bürokratische Prozesse optimieren zu können. Angesichts dessen sollte berücksichtigt werden, dass Geflüchtete oft über unterschiedliche praktische und theoretische Kompetenzen in bestimmten Bereichen verfügen, die sie in ihren unterschiedlichen Herkunftsländern gelernt und erworben haben. Für diese Besonderheit kann z. B. ein modularer Lehrplan hilfreich sein, um so bestehende Kompetenzen in Form von Zertifikaten anzuerkennen. Eine solch flexible Gestaltung der Lehrpläne kann im Speziellen bei der Ausbildung von Flüchtlingen einen großen Mehrwert erzielen.

Gleichzeitig ist bei gezielt auf Flüchtlinge ausgerichteten Bildungsprogrammen von den jeweiligen Anbietern zu berücksichtigen, dass auf sämtlichen politischen Ebenen Strategien und Voraussetzungen schnell geändert werden können, um die Integration der Geflüchteten zu erreichen. Auch auf diese extern vorgegebenen Bedingungen sollten die Ausbildungsanbieter flexibel reagieren können (Barakat 2009: 800 f.).

Durch eine Modularisierung ist es möglich, sich stärker auf die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Erfahrungen der Geflüchteten einzustellen und diese zu berücksichtigen. Dies wiederum kann die Dauer ihrer Ausbildung verkürzen und ihnen einen schnelleren Eintritt

in den Arbeitsmarkt ermöglichen, ohne die Qualität der Ausbildung zu beeinträchtigen (Hamilton/ Moore 2004: 84 ff.).

Zum aktuellen Stand lässt sich – die Gedanken bündelnd – vortragen, dass für die Zielgruppe der Flüchtlinge in den meisten Fällen kein expliziter Lehrplan zur Verfügung steht. Es sind zwar mehrere relevante Empfehlungen und Leitlinien zu finden, jedoch sind die einzelnen Lernziele und -inhalte nicht strukturiert und individualisiert.

Unterstützungssystem und Koordination

Gute Unterstützungssysteme und Netzwerke von diversen Kontaktpersonen zielen darauf ab, Probleme zu vermeiden oder so gering wie möglich zu halten, die die Teilnahme von Geflüchteten an der Berufsbildung beeinträchtigen könnten. Solche Themen können sich auf die unterschiedlichsten Lebensbereiche beziehen.

Für Geflüchtete liegen die Hauptgründe für die Nichtdurchführung der Berufsausbildung meist außerhalb der Ausbildung. Mit der Schaffung von Netzwerken soll verhindert werden, dass Probleme im Zusammenhang mit anderen Dimensionen des Lebens den Bildungsfortschritt behindern (Jørgensen 2016: 332 f.).

Es kann für die Flüchtlinge eine Herausforderung sein, herauszufinden, welche Arten von Unterstützung es gibt und wie sie darauf zugreifen können (Peisker/ Tilbury 2003: 78 f.).

Der Erfolg und gleichzeitig die Qualität der Berufsbildungsmaßnahmen hängen von der Gestaltung weiterer Hilfestellungen ab, die für den Integrationsprozess der Geflüchteten relevant sind. Aus diesem Grund sind der Kontakt zu relevanten Institutionen sowie eine Unterstützung innerhalb der Ausbildungsmaßnahme sinnvoll und im Grunde unentbehrlich (Wedekind et al. 2018: 376).

Augenfällig geworden ist, dass starke soziale Netzwerke um die Flüchtlinge herum mitentscheidend für eine erfolgreiche Integration in die aufnehmende Gesellschaft sind.

In ihren neuen Aufnahmeländern stehen sie vor vielfältigen Herausforderungen im Zusammenhang mit den verschiedenen Anforderungen des täglichen Lebens, beispielsweise Wohnen, Einkommen, Familienzusammenführung, Gesundheitswesen, Kinderbetreuung, Transport, Ausweispapiere, Kommunikationsmittel und sehr häufig die allgemeine Interaktion mit Behörden in einer für die Flüchtlinge fremden Sprache (Karlsdóttir et al. 2017: 25).

Geflüchtete Menschen kämpfen zudem mit persönlichen und psychosozialen Problemen im Zusammenhang mit den Ereignissen, die sie zur Flucht aus ihrem Heimatland veranlasst haben, z. B. der Trennung von der Familie (Simpson 2018: 38).

Weiterhin sind Aspekte wie die sprachliche Förderung, die familiäre Hintergrundsituation, die soziale Isolation, der Rassismus und die Diskriminierung sowie ein häufig unsicherer Rechtsstatus nicht zu unterschätzen (Taylor/ Sidhu 2012: 42 ff.).

All solche Probleme können verschiedene Arten von Stress bedingen (Birman 2002: 10 f.). Daraus resultierend können solche Stresssituationen dazu führen, dass eine stabile Beteiligung und somit auch der Fortschritt der Geflüchteten innerhalb des jeweiligen Bildungsprogramms behindert werden.

Um die Entwicklung der Teilnehmenden individuell zu fördern, ist eine entsprechende multiprofessionelle Unterstützung unerlässlich, damit die Teilnehmenden die besten Möglichkeiten haben, sich auf das Lernen zu konzentrieren (Block et al. 2014: 1340; Barker 2008: 42).

Neben den Lehrkräften bzw. den Trainern sind es z. B. auch Pflegekräfte, Familienhelfer, Sozialarbeiter, Psychologen oder Ärzte, die zu den benötigten Fachkräften gehören (Anning et al. 2010: 8).

Anbieter von Berufsbildungsmaßnahmen sollten daher mit Ansprechpartnern in anderen Organisationen, Ämtern und zuständigen Behörden interagieren, die Geflüchteten gezielt helfen können, um eine uneingeschränkte Teilnahme an der beruflichen Bildung zu arrangieren (Campion 2018: 12).

Im Kontext von Geflüchteten haben die Anbieter der Berufsbildungsmaßnahmen einiges zu beachten; ihnen kommt deshalb eine Kernrolle bei der Integration in die aufnehmende Gesellschaft zu (Block et al. 2014: 1340; Woods 2009: 99).

Spezielle Trainings für Lehrende

Um Lernende aus unterschiedlichen Herkunftsländern und kulturellen Hintergründen bestmöglich zu unterstützen, bedarf es spezifischer interkultureller Kompetenzen, die Lehrende notwendigerweise besitzen sollten. Diese Kompetenz ist bei der Zusammenarbeit mit geflüchteten Personen elementar, da sie bedingt durch ihre Fluchterfahrungen häufig einen intensiveren und individuelleren Unterstützungsbedarf benötigen.

Die Lehrenden, die mit Lernenden unterschiedlicher Herkunft und kulturellem Hintergrund arbeiten, erkennen Probleme im Umgang mit kultureller Vielfalt und fühlen sich auf den Unterricht in ethnisch vielfältigen Klassen schlecht vorbereitet (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2015: 16). In vielen Fällen unterscheiden sich die Lernenden nicht nur in den vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern überdies in den Problemlösungsstrategien. Daher besteht das Erfordernis, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, die im Allgemeinen „die Fähigkeit ist, in interkulturellen Situationen effektiv zu kommunizieren und sich in einer Vielzahl von kulturellen Kontexten angemessen zu verhalten“ (Bennett/ Bennett 2004: 149). Dies bedeutet, dass Lehrende ein professionelles Training durch formale Ausbildungen zu den Themen Diversität, interkulturelle Pädagogik und Sprachunterricht benötigen (OECD 2015: 16). Innerhalb der berufsbildenden Institution sollten ferner das erweiterte Berufsbildungspersonal und Mentoren über die unabdingbare interkulturelle Kompetenz verfügen, um Lernende und Auszubildende mit multikulturellem Hintergrund zu unterstützen (Ärlemalm 2016).

In der Literatur gibt es eine Vielzahl von interkulturellen Trainingsansätzen und Methoden (z. B. Deardorff 2009; Landis et al. 2004; Fowler/ Mumford 1995), die darauf abzielen, effektive interkulturelle Begegnungen zu fördern, Vorurteilen und Rassismus entgegenzuwirken, das Lernen für internationale Gäste zu intensivieren (Bennett et al. 2004: 3) und insgesamt die Entwicklung von interkultureller Kompetenz und Sensibilität durch geeignete Maßnahmen zu fördern (Ostendorf 2007).

Die Lehrenden in der beruflichen Bildung sollten durch diese Trainings auch ein Verständnis für die ethnische Vielfalt als Bildungsressource gewinnen, indem sie eine Perspektive entwickeln, die den kulturellen Hintergrund der Lernenden berücksichtigt und interkulturelle Gruppen als eine Chance und nicht als ein Hindernis für das Lernen betrachten (Bednarz 2015: 4).

Wenn die Lehrenden ihre Lerneinheiten vorbereiten, sollten sie auch darauf abzielen, die interkulturelle Sensibilität der Lernenden zu verbessern, denn dies ist eine der Kernkompetenzen im aktuellen Zeitalter (z. B. Deardorff 2009; Ostendorf 2007; Teräs/ Lasonen 2013). Sie gestattet die Kommunikation und Kooperation zwischen Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen ohne größere Probleme. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen sich die Lehrenden gute Kenntnisse über die Faktoren verschaffen, die das Verhalten und das

Wissen der Lernenden beeinflussen. Gleichzeitig sollten sie sich Kenntnisse über die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen aneignen, um effektive und individuelle Lehrmethoden wählen zu können (für die Methoden und Werkzeuge zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen in der Berufsbildung siehe z. B. auch Bednarz 2015).

Innerhalb der Lerngruppe sollten die Lehrenden nebstdem bestrebt sein, den interkulturellen Austausch unter den Lernenden zu fördern, Vorurteilen und Rassismus entgegenzuwirken und sämtlichen Lernenden gleiche Chancen auf die Bildung und Ausbildung bieten.

Lehrkräfte, die mit Geflüchteten zusammenarbeiten, sollten die Fähigkeit zum Unterrichten in mehrsprachigen, kulturell vielfältigen Gruppen und zudem eine gewisse Empathie für kulturell diverse und möglicherweise traumatisierte Lernende mitbringen.

Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden

Berufsbildungskurse für Geflüchtete erfordern Lehrende, die bereit sind, sich den Herausforderungen zu stellen, die mit multikulturellen Lernumgebungen verbunden sind (Ärlemalm 2016). Solche Herausforderungen beziehen sich nicht nur auf Lernschwierigkeiten und unterschiedliche Bildungshintergründe, sondern meist auch auf kulturelle Fragen. Tatsächlich können kulturelle Unterschiede zu Konflikten führen, und die Lehrenden müssen bereit sein, sich mit solchen möglichen Fragen zu befassen, die Situation der Geflüchteten und ihre persönlichen Bedürfnisse zu verstehen (Beck et al. 2009: 1375 f.).

Ein multikultureller Ansatz erfordert eindeutig eine solide, kontinuierliche Ausbildung der Lehrenden, die interdisziplinäre Lehrmethoden bietet. Dies ist als Ziel zu erachten; es zu erreichen, ist von entscheidender Bedeutung, da ein solcher Ansatz den Lehrenden vielfältigere und vielseitigere Fachkenntnisse vermittelt, damit sie sich auf die Situation der Geflüchteten einstellen und diese besser angehen können. Interdisziplinärer Unterricht soll auch dazu beitragen, Konflikte im Klassenzimmer zu bewältigen, da er unterschiedliche Perspektiven auf soziale Themen betont und Toleranz sowie Respekt vor den Perspektiven anderer fördert (Sleeter 2001).

Allgemeinhin ist die inklusive Ausbildung von Lehrenden zentral, um einen interkulturellen Ansatz zu stärken, da dadurch eine Reduzierung stereotyper Einstellungen gefördert wird. So können zwischen dem Lehrpersonal und den Lernenden mit Fluchterfahrung Beziehungen mit gegenseitigem Respekt und Vertrauen gestaltet werden. Ziel ist weiterhin ein Aufbau von Interaktionen innerhalb der Lerngruppe (Beck et al. 2009: 1379).

Anbieter von berufsbildenden Maßnahmen sollten die Lehrkräfte in die Entwicklung des Berufsbildungsprogramms mit einbeziehen.

Individuelle Nachfrage

Dieser Qualitätsindikator kann mit dem Indikator „Kontakt zu den Teilnehmenden“ interagieren, denn während eines Einführungsprozesses für die berufsbildende Maßnahme eröffnet sich für die Lehrenden und das Management die Möglichkeit, die Lernenden kennenzulernen. Dadurch ist es möglich, ihre Bedürfnisse zu erkennen und so ein umfänglicheres Wissen über die jungen Geflüchteten zu erhalten. Diese Kenntnisse sollten zu individuellen Ausbildungsprogrammen und umfassenderen, effektiveren Lernerfahrungen im Allgemeinen führen (Beck et al. 2009: 1378 f.). Dieser Indikator wird dem Qualitätsbereich des Lernenden zugeschrieben, da es um die individuelle Nachfrage mit all den Erwartungen des Lernenden an sich geht. Allerdings besteht eine gewisse Wechselwirkung bzw. eine Abhängigkeit zu dem Qualitätsbereich der Institution und somit des Managements der berufsbildenden Maßnahme.

Aus der Warte des Lernenden ist zu untersuchen, ob die Erwartungen an die berufsbildende Maßnahme realistisch sind, namentlich in Verbindung mit den Auswirkungen der individuellen Nachfrage. Die Beweggründe, weshalb sich der Geflüchtete für eine berufliche Ausbildung und nicht etwa für ein direktes Jobangebot entschieden hat, sind zu ermitteln. Weiterhin ist relevant, was die Attraktivität dieses bestimmten Berufsbildungsangebots ausmacht, was die erwarteten Vorteile sind und wie es um ihre zukünftige Beschäftigungsfähigkeit bestellt ist sowie ihre Zukunftspläne aussehen (Kearns 2004: 31 ff.).

Um dies herauszufinden, muss das Management jedoch auch gewillt sein, diese Individualität zu unterstützen (Jäppinen/ Ciussi 2016: 502 f.). Zu Beginn sollte daher allgemein ein Abgleich stattfinden, ob sich die Erwartungen der Flüchtlinge mit dem tatsächlichen Angebot decken. Das Management sollte sich darauf konzentrieren, die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu verstehen und eine passende dynamische Lernumgebung schaffen, damit das Potenzial jedes einzelnen Individuums im Mittelpunkt steht (Lackéus 2015: 10 ff.). Hierbei ist eine ganzheitliche Sichtweise einzunehmen, die die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt.

Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen

In der Regel haben alle Formen der Ausbildung bestimmte Voraussetzungen, die für den entsprechenden Zugang erfüllt sein müssen (z. B. die Allgemeine Hochschulreife), wobei die europäischen Länder ganz ähnliche Zugangsvoraussetzungen für verschiedene Arten der allgemeinen Bildung vorweisen. Diese werden auch benötigt, um eine homogenere Gruppe zu erhalten, wodurch ein erfolgreicher Abschluss in der jeweiligen Ausbildung wahrscheinlicher wird. Dennoch führen zu strenge Anforderungen wiederum zu Diskussionen, da z. B. das informelle Wissen allgemein noch recht wenig Beachtung findet (Dehnbostel et al. 2010: 17 ff.).

Für Anbieter von berufsbildenden Maßnahmen ist es schwierig und manchmal sogar nicht sinnvoll, zu strenge Zugangsvoraussetzungen zu determinieren, da der Bildungshintergrund von Geflüchteten sehr unterschiedlich sein kann (Brücker et al. 2016a: 4 f.).

Einige Geflüchtete haben eine formelle Ausbildung in ihren Heimatländern absolviert, aber möglicherweise keine formale Zertifizierung dafür; andere haben ausschließlich durch informelles Lernen bestimmte Qualifikationen erworben (Braun/ Lex 2016: 12 ff.). Um diese vorhandenen Kompetenzen nutzen zu können, ist es notwendig, sie im Voraus zu kennen und entsprechend individuell zu reagieren (Granato et al. 2007: 8 ff.).

Die bereits zu Beginn der Ausbildung vorhandenen Sprachkenntnisse sind von den Anbietern ebenfalls zu berücksichtigen (Brücker et al. 2016b: 103 ff.).

Dabei ist es entscheidend, dass die Lernenden bereits über ein gewisses Sprachniveau verfügen, damit, je nach den gesetzten Lernzielen, eine Kommunikation möglich ist oder zumindest Erklärungen verstanden werden. Ausbildungsspezifische Begriffe werden in der Regel am Arbeitsplatz selber vermittelt (Burkert/ Dercks 2017: 7 ff.).

Es ist gleichfalls denkbar, dass Geflüchtete wenig oder gar keinen Zugang zu irgendeiner Art von Bildung hatten. Folglich können sie sich, unabhängig vom Alter, auf jedem Bildungsniveau befinden, sogar erst bei den Grundfertigkeiten wie dem Lesen, Schreiben oder Rechnen (Brücker et al. 2016a: 3 f.; Brücker et al. 2016b: 9 f.).

Interessenten sollten bereits vor einer Bewerbung über die notwendigen Zugangsvoraussetzungen in Kenntnis gesetzt worden sein. Eine entsprechend adressatengerechte Information über das Programm und klar kommunizierte Anforderungen sind als die Schlüsselfaktoren für den Zugang zu passenden Bewerbern zu erachten.

Allgemein hin sollten Anbieter von Berufsbildungsmaßnahmen beachten, dass je weniger Zugangsvoraussetzungen sie einrichten, desto größer die Wahrscheinlichkeit ist, dass die Gruppen der Lernenden heterogener werden. Das bedeutet, dass eine individuellere Ausbildung sichergestellt werden müsste und dies benötigt wiederum mehr Ressourcen (vorwiegend personelle). Je strenger demgegenüber die Zugangsvoraussetzungen sind, desto homogener werden die jeweiligen Gruppen und desto geringer wird der Unterstützungsbedarf. Der Schwerpunkt der unterschiedlichen Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen sollte in Abhängigkeit zu den gesetzten Lernergebnissen und -zielen gesetzt werden (Vogel/ Stock 2018: 9 f.).

Zusammensetzung der Klassen

Eine durchdachte Klassenzusammensetzung ermöglicht es, bestimmte Werte zu vermitteln, sodass die individuelle Leistung wichtiger ist als die Herkunft, die Religion, das Geschlecht oder andere persönliche Merkmale. Die Schulleitung sollte darüber nachdenken, wie sich die Klassen im Voraus zusammenstellen lassen und weiterhin sollte sie so flexibel sein, dies gegebenenfalls, sofern geboten, zu einem späteren Zeitpunkt wieder abzuändern (Vogel/ Stock 2018: 9 f.).

In einer Gruppe, die ein relativ gleichmäßiges (homogenes) Niveau hat, z. B. hinsichtlich des Bildungswissens (auch der Sprache), des individuellen Leistungsniveaus, des Weiterbildungsbedarfs, des Qualifikationsniveaus, ist in der Regel eine einheitlichere Ausbildung möglich. Eine rein homogene Klasse ist nur ein theoretisches Konstrukt, jedoch benötigen homogenere Gruppen weit weniger Unterstützungsbedarf als heterogene Gruppen (Ernst 2014: 16).

Es liegen Nachweise vor, die davon ausgehen, dass eine heterogene Klasse sehr fruchtbar für die Lernentwicklung der Lernenden sein kann.

Hier muss der Anbieter der berufsbildenden Maßnahme im Vorfeld abwägen, welche Lernziele verfolgt werden sollen und wie die jeweiligen Gruppen zusammengesetzt werden sollen (Ni Raghallaigh/ Gilligan 2010).

Um eine sinnvolle Zusammensetzung der Lerngruppen zu erreichen, sind erste Informationen über die Einflussfaktoren der Lernenden durchaus hilfreich, beispielhaft genannt werden können die vorhandenen Sprachkenntnisse, der schulische Hintergrund, die Nationalität, die

jeweilige Kultur, die Religion oder das Geschlecht (Hattie 2002). Notwendigerweise sollten die relevanten Personen innerhalb der Organisation ein gewisses Maß an Hintergrundinformationen über unterschiedliche Kulturen besitzen (OECD 2015: 16 ff.).

Es ist möglich, dass zu Beginn eine intensivere Betreuung unerlässlich ist, da interkulturelle Konflikte innerhalb der Klasse nicht ausgeschlossen werden können.

Kontakt zu den Teilnehmenden

Ein frühzeitiger Kontakt zwischen den Anbietern der beruflichen Bildungsmaßnahme und den jeweiligen Bewerbern ist ratsam und sollte überdies während der Dauer der Ausbildungsmaßnahme gegeben sein. Solch ein Einführungsprozess erfolgt vor Beginn der Maßnahme, vorzugsweise bevor der spezifische Kurs oder die Klassenzusammensetzung endgültig festgelegt worden sind. Dieser Prozess sollte von einer Person durchgeführt werden, zu der die Lernenden auch später regelmäßig Kontakt haben werden, also z. B. dem lehrenden Personal oder der Schulleitung (Alexander et al. 1994).

Ein gut strukturierter Einführungsprozess ist nicht nur aus persönlichen und pädagogischen Gründen von entscheidender Bedeutung (z. B. um sich kennenzulernen, gegenseitiges Vertrauen zu schaffen und einen adäquaten Ausbildungsweg einzurichten), sondern auch, um die Lernenden betreffs ihrer spezifischen Ausbildungswege zu beraten und effektive Verbindungen zwischen den bisherigen Erfahrungen und ihren Erwartungen herzustellen (Minnello/ Barban 2012).

Im Allgemeinen kann der Einführungsprozess auch als ein formales Interview, eine informelle Präsentation oder ein Meeting durchgeführt werden und weist im Kern die folgenden Intentionen vor:

1. Sicherstellen, dass die Geflüchteten die Ziele, Inhalte, Organisation und Anforderungen des Bildungs- und Ausbildungsprogramms gut genug verstehen, um fundierte Entscheidungen über ihre Ausbildung zu treffen.
2. Sicherstellen, dass der Ausbildungskurs den Erwartungen, Interessen und Fähigkeiten des Lernenden in Bezug auf das Niveau, mit Blick auf die Klassenzusammensetzung, in puncto Lehrplan und hinsichtlich der Didaktik entspricht, um die bestmögliche Ausbildung festzulegen.
3. Schaffung eines gegenseitigen Vertrauens und Engagements zwischen den neuen Lernenden und der Bildungseinrichtung (Pina 2017; Vogel/ Stock 2018).

Einzig ein ganzheitlicher Ansatz, der die Erwartungen, die Bedürfnisse und die früheren Kompetenzen der Lernenden berücksichtigt, kann die Fertigkeiten und Fähigkeiten maximieren und mithin einen späteren Eintritt in den Arbeitsmarkt befördern (Dryden-Peterson 2015).

Daher ist es ratsam, ausreichend Informationen über die bisherigen Ausbildungswege, die Bildungen und Erfahrungen, aber auch über die Hoffnungen, Ideen und Erwartungen zu sammeln, um individuell angepasste Bildungsprozesse einzurichten und diese an den persönlichen Bedürfnissen der Lernenden auszurichten (OECD 2015). Fernerhin sollte dieser Prozess während der gesamten Ausbildungsdauer hinweg stetig optimiert werden, weshalb sich der Indikator „Unterstützungssystem und Koordination“ nach dem ersten Kontakt anschließt.

Bildung spielt allgemein eine Schlüsselrolle bei der Identitätsbildung. Menschen in Lernprozessen verbringen einen Großteil ihrer Zeit in Lehrräumen, wo sie starke und vielfältige Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrenden aufbauen und beginnen, Netzwerke mit Kontakten aufzubauen (Hattie 2002). Darüber hinaus sind die Kompetenz und der Wissenserwerb entscheidende Determinanten nicht nur für den Eintritt der Lernenden in den Arbeitsmarkt, sondern vor allem für einen Selbstbestimmungsprozess.

Nachhaltige Nachfrage nach dem Projekt

Wie in jedem Markt im Allgemeinen gibt es im Ausbildungsmarkt eine Angebots- und eine Nachfrageseite. Stimmen Angebot und Nachfrage nicht überein, entsteht ein Passungsproblem oder ein Mismatch. Die Intensität einer solchen Diskrepanz kann je nach Ausbildungssystem (z. B. Vollzeitschule und duale Ausbildung) variieren (Granato et al. 2018). Es lassen sich vier Arten von Problemen unterscheiden (Matthes/ Ulrich 2014: 6):

		Zahl der erfolglos suchenden Bewerber	
		gering	hoch
Zahl der erfolglos unbesetzten Ausbildungsplätze	niedrig	geringe Probleme	Versorgungsprobleme
	hoch	Besetzungsprobleme	Passungsprobleme / Mismatch

Tabelle 3 Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt (Matthes/ Ulrich 2014: 6)

Staatlich geförderte oder finanzierte Programme sind nicht Teil des Marktsystems und werden daher nicht von der Anzahl der Bewerber oder durch andere Faktoren beeinflusst.

Es ist davon auszugehen, dass die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen unter den Geflüchteten in Zukunft, nach Abschluss der Allgemeinbildung und der Familienzusammenführung, steigen wird (Dionisius/ Illiger 2017: 8).

Einerseits könnte für die Anbieter von Berufsbildungsmaßnahmen, die arbeitsplatzbezogene Ausbildungen organisieren, die Nachfrage nach Geflüchteten steigen, da Unternehmen sozial verantwortlich agieren wollen oder möglicherweise in junge Geflüchtete investieren, um sie als zukünftige Vollzeitbeschäftigte zu gewinnen. Andererseits haben bestimmte Branchen weniger Bewerber. Mittel- bis langfristig können solche Probleme zu einem Mangel an Fachkräften führen (Eberhard et al. 2019: 17 f.).

Die Nachfrage in bestimmten Branchen und Themenbereichen kann sich im Laufe der Zeit ändern. Allein wenn die hohe Nachfrage in einem Sektor auf ein hohes Angebot trifft, ist der Markt gesättigt (Granato et al. 2018). Um solchen Marktschwankungen nicht vollständig unterworfen zu sein, sollten Berufsbildungsprogramme derart konzipiert werden, dass ein ausreichend hohes Maß an Nachhaltigkeit gewährleistet ist.

Bei allen Arten von Programmen ist es elementar, dass das Hauptziel eine nachhaltige Nachfrage sein soll. Aus der Nachhaltigkeit für die Fortführung und für den Inhalt der Bildungsmaßnahme folgt unweigerlich eine Nachhaltigkeit für das spätere Arbeitsleben der Geflüchteten, die im Rahmen des Programms ausgebildet wurden oder werden.

Kooperationen zwischen Schulen und Arbeitsstätten

Die Verbindung von Lernen und Lehren über verschiedene Lernorte hinweg und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitsplatz sind für alle Berufsbildungssysteme Kernaufgaben (Ostendorf 2014; Sappa/ Aprea 2014: 264). Es gibt jedoch eine unterschiedliche Intensität dieser Verbindung von Ausbildung und Berufserfahrung in den jeweiligen berufsbildenden Maßnahmen (z. B. Hardy/ Parent 2003; Akkerman/ Bakker 2012). Selbst in den stärker formalisierten Ausbildungsprogrammen findet lediglich im geringen Maße eine gegenseitige Anerkennung der beiden Bereiche statt, was zur Folge hat, dass die Lernenden teilweise Widersprüche zwischen dem im theoretischen und dem im praktischen Teil der Berufsbildung generierten Wissen wahrnehmen (Sappa/ Aprea 2014: 264).

Um eine reflexive Verbindung zwischen einem formalen und einem informelleren Lernen herzustellen, ist eine Kooperation zwischen den theoretisch vermittelnden Lernorten und den praktischen Lernorten erforderlich (Ostendorf 2014). Dies evoziert, dass es für eine berufsbildende Maßnahme hilfreich ist, Partnerschaften mit Unternehmen zu entwickeln, um solche praktischen Lernumgebungen zu erschaffen (Tynjälä 2010: 22).

Gerade für Geflüchtete, die an Berufsbildungsprogrammen teilnehmen, ist die Verbindung zwischen Schulen und Arbeitsplätzen sowie die Integration pädagogischer Maßnahmen von großer Bedeutung. Dazu gehören alle Arten von Programmen, die Lernszenarien an Schulen und Arbeitsplätzen beinhalten (z. B. Lehrstellen, Vorbereitungskurse, Lehrwerkstätten und Vollzeitberufsschulen mit Pflichtpraktika), da jegliche Art der Interaktion zwischen theoretischem Lernen und Lernen an einem Arbeitsplatz zu einem transformativen Lernen auf individueller und organisatorischer Ebene führt (Tynjälä 2010: 12). Sie sind weiterhin bedeutende Faktoren für die Lernergebnisse der Lernenden am Arbeitsplatz (Virtanen et al. 2014: 56).

Die Kommunikation zwischen diesen beiden Lernorten über den Rechtsstatus der Geflüchteten, die Lebenssituation sowie die vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen ist maßgeblich, um sie entsprechend ihrer Qualifikation und ihres psychischen Zustands auszubilden und zu schulen. Eine Koordination der Lehr- und Lernansätze, Konzepte und Lehrmaterialien, die passend für eine berufliche Ausbildung für Geflüchtete eingesetzt werden, ist notwendig, um die verschiedenen Lernorte und -prozesse miteinander in Einklang zu bringen. Flüchtlinge sind nicht selten gefährdete Personen, die bei Übergängen in die Ausbildung und in den Beruf möglicherweise mehr Aufmerksamkeit und Unterstützung benötigen. Die Arbeitskontexte in dem Aufnahmeland sind eventuell nicht bekannt und daher sind spezifische Formen der Vorbereitung (in der Schule) und Einführung (am Arbeitsplatz) nötig, die miteinander verbunden werden sollten.

Eine Zusammenarbeit mit unterschiedlichen praktischen Lernorten sollte in der berufsbildenden Maßnahme daher erwogen werden, um die Integration von Geflüchteten in ihre neue Lernumgebung zu fördern und anschließend leichter in den Arbeitsmarkt zu gelangen.

Validierung und Anerkennung des Erlernten sowie Zertifizierung

Die Grundidee der Anerkennung von Vorkenntnissen und Zertifizierungen besteht darin, den Umfang des Lernens und der Erfahrungen, welche die Personen während ihres gesamten Lebens gesammelt haben, voll auszuschöpfen, unabhängig davon, wo, wann und wie ihr Lernen stattgefunden hat. Die Idee der Anerkennung eines früheren Lernens ist vor allem nach der Etablierung des Konzepts des lebenslangen Lernens entstanden (Andersson et al. 2013: 405 f.).

Früheres Lernen (prior learning) wird als Oberbegriff für jede Art von Lernen in verschiedenen Situationen (formal, non-formal und informell) verstanden (Bohlinger 2017: 589; Cedefop 2015).

Die Validierung des bisherigen Lernens ist zu einem Thema von erheblicher Tragweite geworden, da sie den sozialen Zusammenhalt, die Gleichstellung und Einbeziehung in die Bildung sowie eine größere Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt erleichtern kann. Es ist von Belang, den Prozess oder das Verfahren der Validierung zu betrachten und zu untersuchen, wie sie durchgeführt wird (Diedrich 2013: 548).

Ein Thema ist die Unterscheidung zwischen der offiziellen Validierung, die eine landesweite oder EU-weite Rechtsfrage ist, und der Validierung durch Bildungseinrichtungen (Cedefop 2015: 16).

Für die berufsbildenden Maßnahmen für Geflüchtete ist die Validierung des Lernens notwendig, damit sie einen Zugang zu einer angemessenen Ausbildung und anschließend zum Arbeitsmarkt erlangen. Ein ununterbrochener Zugang zur Bildung ist für junge Geflüchtete unerlässlich, ebenso wie die Anerkennung, Validierung und Zertifizierung ihres Lernens (Kirk 2009: 23). Die Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie bei der Anerkennung von Vorkenntnissen werden durch die Umstände der Fluchtmigration noch verschärft. Wenn Schüler*innen aus verschiedenen Ländern und Bildungssystemen kommen sowie unterschiedliche Lernerfahrungen und Zertifizierungen vorweisen, wird die Frage der Validierung dieser Faktoren noch relevanter als im Umgang mit Gruppen, die gleiche oder ähnliche Systeme durchlaufen haben.

Ein umfassendes Verständnis der Heterogenität der Kompetenzen von Flüchtlingen ist unentbehrlich, um die Schwierigkeiten zu überwinden, die bei der Validierung des vorherigen Lernens der Zielgruppe auftreten (Diedrich 2013: 548).

4.2.2 Prozess-Indikatoren

Finanzierung und finanzielle Förderung

Die *Finanzierung* bezieht sich auf jegliche Gelder, Vermögenswerte, Dienstleistungen und wirtschaftliche Ressourcen, die für ein Projekt bereitgestellt werden.

Für ein Ausbildungsprojekt ist es entscheidend, über genügend Ressourcen zu verfügen, um das Programm aufzubauen, und einen detaillierten Fundraising-Plan zu entwickeln, um das Programm nachhaltig entwickeln zu können.

Es sollte das verfügbare Finanzkapital und seine Entwicklung in Augenschein genommen werden, um folgende Ziele zu erreichen:

- Aufbau neuer Fonds,
- Überprüfung der wirtschaftlichen Entwicklung (z. B. Aufwendungen oder Erträge),
- Kapitalbeschaffung,
- Aufbau eines Netzwerks für die finanzielle Sicherheit,

- Generierung neuer wirtschaftlicher Bewegungen,
- Schaffung neuer Finanzierungsmöglichkeiten (Jäppinen/ Ciussi 2016).

Weiterhin sollte von dem Management in den Blick genommen werden, wie ökonomisches Kapital investiert, transferiert und mobilisiert werden kann, um zu verstehen, in welche Bereiche investiert werden soll und was die zukünftigen Projekte und Ziele sind (Spendlove 2007).

Eine wichtige Dimension der Finanzierung ist die wirtschaftliche Effizienz, welche eine Facette des Finanzmanagements ist. Eine angemessene Verwaltung der wirtschaftlichen Ressourcen ist von entscheidender Bedeutung, um die Ausbildung und Integration von Geflüchteten zu stabilisieren. Hierzu gehören Aspekte, wie das Finanzkapital während der Projekte verwaltet wird, wie neue finanzielle Förderungen gefunden werden und wie die wirtschaftliche Aktivität berücksichtigt wird. Deswegen erhält die Finanzierung in diesem Fall eine planerische Dimension (Kearns 2004: 19).

Eine genaue Wirtschaftsplanung ist nicht nur am Anfang, sondern auch während und vor allem am Ende von Projekten das A und O. Unter diesem Gesichtspunkt wird bewertet, wie das Startkapital investiert, aufgebracht und eingesetzt wird. Eine umfangreiche Budgetplanung über die notwendigen Ressourcen, etwa Personal, Räume, Material oder externe Anbieter, sollte selbstverständlich sein. Am Ende eines jeden Projektjahres sollte zudem ein Treffen mit allen relevanten Stakeholdern einberufen werden, um eine vollumfängliche Evaluation vorzunehmen und die zukünftige Budgetplanung entsprechend daran anzupassen (Black 2015).

Die Anbieter von beruflichen Bildungsmaßnahmen sollten beachten, dass solch eine Bewertung dauerhaft nach einem festgelegten Zeitplan mit präzise definierten Zwischenzielen durchgeführt werden sollte. Sie muss auch von internen und externen Interessengruppen, Sponsoren und am Ausbildungsprozess beteiligten Unternehmen unterstützt werden.

Mit finanziellen Ressourcen ist immer eine Rechenschaftspflicht verbunden, da sie von öffentlichen und privaten externen Trägern stammen. Transparenz ist daher eine wichtige Eigenschaft in solch einer Kooperation. Hierzu zählt die Beachtung der nationalen Rechtsvorschriften über die Rechenschaftspflicht und die Finanzberichterstattung. Solcherart werden die Beziehungen zu externen Sponsoren gestärkt und weitere externe Investorengruppen können gewonnen werden.

Auswahl der Lehr-Lernmethoden

Während sich die spezifischen Lehrmethoden je nach Fachgebiet, Lernzielen und Lernumgebung stark unterscheiden, sind einige allgemeine Richtlinien für die Wahl der Lehrmethoden zu beachten.

Der Unterricht soll mit dazu beitragen, dass sich die geflüchteten Lernenden von den Lehrkräften und den anderen Lernenden akzeptiert und anerkannt fühlen. Es ist bekannt, dass Lernende einfacher lernen können, wenn sie sich sicher genug fühlen, Fehler in ihrer Lernumgebung machen zu können und wenn die Lernziele klar und aussagekräftig für sie sind (Hodkinson et al. 2008: 28 f.; Ihsen 2013: 10).

Anbieter von Berufsbildungsmaßnahmen sollten beachten, dass die in der Berufsbildung für Geflüchtete angewandten Lehrmethoden mit den Interessen und dem Vorwissen der Lernenden verbunden sind, um ihre Lernmotivation zu fördern (Ruggs/ Hebl 2012: 6).

Um die am besten geeigneten Unterrichtsmethoden auszuwählen, sollten die spezifischen Situationen von Geflüchteten berücksichtigt werden. Die Lehrenden sollten sich darüber bewusst sein, dass sie zu zentralen Bezugspersonen für die Lernenden werden können, die ihren zukünftigen Lebensweg mitgestalten (Oppedal et al. 2017: 147).

Im Allgemeinen hilft eine Berufsbildung den Flüchtlingen bei unterschiedlichsten Aspekten. Sie kann zu einem strukturierteren Alltag mit Verantwortlichkeiten und Aktivitäten führen, die für die Flüchtlinge mit einem Mehrwert verknüpft sind. Weiterhin bietet eine Berufsausbildung ein praktisches Lernumfeld, in dem die Möglichkeit gegeben wird, die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit praktischen, sinnvollen Aktivitäten zu demonstrieren und zu entwickeln, die ggf. ihren Stress und ihre Unsicherheit verringern können. Es kann zudem für die Lernenden einfacher sein, die Theorie oder eine neue Sprache zu lernen, wenn das Lernen mit der Arbeitspraxis in der Berufsbildung zusammenspielt. Der Unterricht kann effektiver werden, wenn er sich auf die persönlichen Interessen der Lernenden ausrichtet, anstatt von außen zu motivieren (Sullo 2007: 119 f., 154).

Hilfreich sind eher aktivierende Lehr-Lernarrangements, um Lernumgebungen zu schaffen, die die intrinsischen Motivationen unterstützen. Ein aktivierender Unterrichtsstil bezieht sich auf Lehrmethoden, die die Lernenden aktivieren und sie einladen, sich aktiv mit den Lernobjekten und anderen Lernenden auseinanderzusetzen (Meyer/ Meyer 2017: 38).

Diese großen Vorteile der beruflichen Bildung sollten bei der Organisation derselben für Geflüchtete und bei der Ermittlung der am besten geeigneten Lehrmethoden berücksichtigt werden.

Es wäre für die Lehrenden in berufsbildenden Programmen für Geflüchtete ratsam, einige allgemeine Richtlinien für Lehrmethoden zu beachten.

So sollten Methoden angewendet werden, um die Lernressourcen der Lernenden zu identifizieren und zu entwickeln, einschließlich ihrer persönlichen Interessen, ihrer bisherigen Lernziele und ihrer zukünftigen Ziele (Fránquiz et al. 2011: 284 f.). Die Lernenden sollten ermutigt werden, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Ein aktivierender Unterrichtsstil ist von Vorteil und kann viele potenzielle Möglichkeiten für Geflüchtete bieten. Alle Teilnehmenden sollten mit der Zielführung einbezogen werden, dass sich die Lernenden in ihrer Umgebung sicher fühlen, sich an länderspezifische soziale Kontexte gewöhnen, ein höheres Selbstwertgefühl haben und schlussendlich die Ausbildungsmaßnahme erfolgreich absolvieren können (Ihsen 2013: 10).

Weiterhin ist zu beachten, dass der Unterricht so organisiert sein sollte, dass er den individuellen Bedürfnissen der Lernenden entspricht. Hierbei sind ggf. die Zusammensetzung und die Größe der Gruppe zu beachten, da diese bei Flüchtlingen sehr heterogen sein kann. Hilfreich ist gleichfalls, wenn die Organisation flexibel und reaktionsschnell ist, wofür die Lehrenden ein hohes Maß an Flexibilität mitbringen sollten, um ihre Lehr-Lernmethoden selbst während der Ausbildungsmaßnahme anzupassen. Zusätzlich sollten die Anforderungen und Erwartungen transparent kommuniziert werden, da es sein kann, dass Geflüchtete mit anderen Lernkulturen vertraut sind (Rothstein-Fisch et al. 2009: 475). Ein detailliertes, umfassendes, verständliches Feedback an die Lernenden ist dazu ein probates Mittel.

Transferorientierung

Eine Transferorientierung beim Lernen bedeutet, dass den Lernenden Werkzeuge an die Hand gegeben werden, um ihre Erfahrungen zu analysieren sowie zu verallgemeinern, damit sie dergestalt ihr theoretisches Lernen auf den Alltag übertragen können (Cree/ Macaulay 2000: 164). Ein Lerntransfer wird nicht nur von Pädagogen und Bildungseinrichtungen definiert, sondern auch von den Lernenden selbst (Burke/ Hutchins 2007: 263 ff.).

Die Lernenden sind keine reinen Wissenskonsumenten, sondern sind imstande, das Gelernte in der Folge auch anzuwenden. Sie sollen befähigt werden, ihr Wissen in verschiedenen

Kontexten anzuwenden (Brockmann et al. 2008: 558 ff.). Der Lerntransfer besitzt einen hohen Einfluss auf die Lernmotivation und umfasst affektive, kompetenzbasierte und verhaltensbezogene Ergebnisse, Generalisierung und Anpassungsfähigkeit (Klein et al. 2006: 692). Wenn das Lernen parallel an zwei Lernorten stattfindet, ist die Verbindung zwischen den beiden Lernsettings oft nicht klar genug (Sloane 2004: 141).

Ein Ansatz zur Förderung des Lerntransfers in das Arbeitsleben im Rahmen einer beruflichen Bildung ist die Kompetenzorientierung. Beim Kompetenzbegriff wird der Schwerpunkt auf die Entwicklung notwendiger Kompetenzen für das Arbeitsleben gelegt; er geht damit weit über das Fachwissen hinaus, denn die Kompetenzen sind transdisziplinär (Lobanova/ Yu 2008: 46). Gerade für die Zielgruppe der Geflüchteten ist eine arbeitsmarkt- und zukunftsorientierte Ausrichtung des Lernens in einer Berufsausbildung von großer Bedeutung. Um hohe Misserfolgs- und Abbruchraten in Flüchtlingsklassen zu verhindern, ist die Motivation ein Schlüsselfaktor, der wiederum durch die Orientierung des Lernens auf das zukünftige Leben beeinflusst wird (Alexander et al. 2001; Bobonis/ Finan 2009).

Flüchtlinge verlassen Bildungsmaßnahmen oft, um Geld zu verdienen und nehmen überhaupt erst an diesen Programmen mit dem kurzfristigen Ziel teil, auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein und möglichst schnell eine bezahlte Arbeit zu finden. Sie sind einem hohen Risiko ausgesetzt, aufgrund der Lebensumstände durch die Zwangsvertreibung eine geringfügige oder unterbrochene berufliche Ausbildung zu erhalten (Block et al. 2014; Woods 2009).

Um die Transferorientierung der Lernenden zu optimieren, sollten die Lehrpläne und Lernumgebungen ergebnisorientiert gestaltet werden (Cedefop 2010: 2).

Durch eine umfassende Bestimmung der Lernergebnisse des Berufsbildungsprogramms erhalten die Lernenden klare Informationen darüber, was genau sie nach einem erfolgreichen Abschluss des Programms erreichen können, was den Lernenden vor der Wahl des Bildungsprogramms helfen wird und was zu einem effektiveren Lernen führt (Adam 2004: 8).

Lernergebnisse werden üblicherweise in Form von Kompetenzen ausgedrückt und konzentrieren sich auf die Entwicklung der für das Arbeitsleben notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen, die den Transfer des Gelernten fördern (González/ Wagenaar 2003: 259).

Die berufsbildenden Maßnahmen für Geflüchtete sollten sich daher verstärkt auf die Vermittlung der für den Arbeitsmarkt notwendigen Fähigkeiten durch eine Kompetenz- und Ergebnisorientierung konzentrieren.

Formatives und summatives Feedback

Ein fortlaufendes Feedback (Lernfortschrittskontrollen) sowie ein zusammenfassendes Feedback am Ende einer Lernsequenz oder am Ende eines Kurses sind ein wesentliches Element für den Erfolg der Lernenden. Insbesondere für Geflüchtete ist dies eine hilfreiche Form der Unterstützung, da ihnen die Lernkultur des aufnehmenden Landes oft fremd ist und es ihnen somit schwerfällt, die Anforderungen und Standards der bildenden Maßnahmen zu verstehen. Dazu gehören das Verständnis der formalen Ebenen, der Ziele und der Verfahren in den Bildungsprogrammen sowie die impliziten Erwartungen und Normen für den jeweiligen Bildungserfolg (Siarova et al. 2017: 10 ff.).

Ein formatives, also ein fortlaufendes Feedback während der Ausbildungsmaßnahme, ist ein wesentlicher Teil der kontinuierlichen Betreuung und Einordnung des Lernprozesses des einzelnen Lernenden durch das Lehrpersonal. Das liegt daran, dass das Feedback hilft, den Lernprozess für die Flüchtlinge transparenter zu gestalten. Somit werden sie dabei unterstützt, den eigenen Lernprozess zu bewerten, zu steuern und anschließend persönliche Lernstrategien zu entfalten, wodurch das persönliche Lernen und Arbeiten verbessert werden können (Boud/ Mooloy 2013: 6). Zusätzlich hilft ein positives Feedback, das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen und die Motivation des Lernenden aufzubauen. Solch ein lernprozessbezogenes Feedback versteht sich als Rückmeldung über den aktuellen Lernstand des Schülers. Meist werden die Anforderungen der Lernziele noch während des laufenden Unterrichts mit der jeweiligen Leistung abgeglichen. Demnach können Fortschritte genauso wie Defizite identifiziert werden, weshalb diese Art des Feedbacks einen großen Einfluss auf das individuelle Lernen des Schülers hat (Hattie 2015: 206 f.). Ebenfalls verbessert ein Feedback die vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden, was wiederum das Risiko von Abwesenheiten und Abbrüchen verringern kann (Smit et al. 2013: 698).

Ein formatives Feedback wird als effektiver angesehen, wenn es sowohl die Komponenten des Feed-up als auch diejenige des Feed-Forward beinhaltet. Durch das Feed-up erklärt die Lehrperson den Lernenden klar die Ziele und Abläufe der beabsichtigten Lernaktivitäten im Vorhinein. Der Lehrende erklärt, wie der Lernende die Fähigkeiten in den weiterführenden Lernaktivitäten verbessern kann. Ein nützliches Feedback sollte nicht nur eine Bewertung der Arbeit der Lernenden anhand der Aufgabe beinhalten, sondern ferner ein Feed-Forward mit Ratschlägen und Empfehlungen zur Verbesserung der Arbeitspraxis.

Ein Feedback ist effektiver, wenn betont wird, was in der Arbeit der Lernenden richtig ist, als wenn das aufgezeigt wird, was falsch ist (Hattie/ Timperley 2007: 84).

Ein summatives Feedback dient als eine zusammenfassende Rückmeldung nach einer bestimmten Lernsequenz, die darlegt, welche Kenntnisse und Fähigkeiten erworben worden sind. Der Zweck eines summativen Feedbacks und der damit verbundenen Beurteilung besteht in erster Linie darin, die während einer Berufsbildung erreichten Qualifikationen und Fähigkeiten zu dokumentieren und zu bescheinigen. Solch eine Beurteilung, meist in der Form einer Notengebung, mündet zum Abschluss eines berufsbildenden Programms in einer Zertifizierung von Fähigkeiten. An dieser Stelle können Interaktionen mit dem Indikator „Bewertung des Lernfortschritts“ bzw. mit dem Indikator „Messung des Erreichens der Lernziele“ zwar erkannt werden, allerdings bezieht sich dieser Teil verstärkt auf ein Feedback während des Lernprozesses. Wichtig für die Lernenden ist auch ein solch bewertendes Feedback in Verbindung mit wiederholten Tests zur Beurteilung der Leistungen und Ergebnisse, die wiederum einen Teil der Gesamtnote ausmachen (Irons 2008: 19 f.). Die Testergebnisse, die ebenfalls besprochen werden, können das Erfolgserlebnis sowie das Selbstvertrauen steigern und sie zum Weiterlernen ermutigen.

Die Kombination von Feedback und Bewertung mit einer schriftlichen Zertifizierung kann das Bewusstsein der Lernenden für ihre Entwicklung und den Aufbau von Kompetenzen verbessern. Für die Lehrenden sind ein formatives und ein summatives Feedback sowie der dadurch stattfindende Dialog mit den Lernenden hilfreich für die Anpassung des Unterrichts an die Fähigkeiten und Lernfortschritte (Siarova et al. 2017: 10 ff.). Als abgewandelte Form kann ein Feedback auch nützlich sein, wenn die Feedbackgeber variieren, z. B. in der Form, dass sich die Schüler gegenseitig ein Feedback geben. Voraussetzung ist, stets die Regeln des Feedbacks zu beachten.

Erlernen von Sprache und Kultur

Das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes ist für den Integrationsprozess der Geflüchteten, ihr Lernen in der Berufsbildung sowie ihren späteren Zugang zur Beschäftigung entscheidend. Der Spracherwerb während der berufsbildenden Maßnahme kann auf verschiedene Weise gestaltet werden, z. B. durch extern organisierte Sprachkurse von professionellen Anbietern und unabhängig von Berufsbildungsprogrammen (Brücker et al. 2016: 59). Allerdings lernen die Flüchtlinge dort keine explizite Berufssprache, weswegen die sich anschließende Ausübung des Berufs schwierig sein kann. Daher ist ein Kombinationskurs sinnvoll, bei dem sich der Sprachunterricht mit dem Unterricht zu berufsbildenden Themen abwechselt. Der Sprachunterricht kann somit leicht mit den beruflichen Fächern in Verbindung gebracht werden, z. B. durch die Einbeziehung von Lehrbüchern und Anweisungen zur beruflichen Bildung. Denkbar und hilfreich ist ferner, wenn der Sprachunterricht als integrierter Bestandteil der Lehre des beruflichen Lehrplans organisiert wird.

Der Schwerpunkt liegt auf der angewandten Sprache und nicht auf der formalen Sprache, sodass die Lernenden in der Anwendung der Sprache in realen Situationen geschult werden können und sie motivierter sind. Dieser Ansatz kann ihr Selbstvertrauen und ihren Fortschritt infolge des Lernens durch Üben der Sprache fördern. Der Erwerb von Berufssprachen sollte durch breitere Sprachkompetenzen ergänzt werden, um die umfassendere soziale Integration und Weiterbildung von Geflüchteten zu unterstützen.

Sprache und berufliches Lernen beinhalten auch kulturelles Lernen (Hodkinson et al. 2008: 28). Das Erlernen der Verwendung einer neuen Sprache erfordert das Erlernen kultureller Sensibilität und Codes. Die Lehrenden benötigen desgleichen interkulturelle Kompetenz, um die aus verschiedenen Kulturen stammenden Lernenden zu verstehen und im Klassenzimmer zwischen verschiedenen Kulturen zu vermitteln (Lasonen 2009: 189). Interkulturelle Sensibilität ist insofern als eine Schlüsselkompetenz innerhalb des berufsbildenden Instituts zu betrachten, da kulturelle Codes z. B. die Interaktion mit Lehrenden und die Mitarbeit in der Gruppenarbeit mit einheimischen Lernenden beinhalten (Barrett 2013: 147 f.).

Die Lehrenden können das Erlernen interkultureller Sensibilität erleichtern, indem sie die Regeln der kulturellen Praktiken explizit begreiflich machen und den Lernenden erklären, warum dies gültige Praktiken sind. Um das kulturelle Lernen der Geflüchteten zu fördern, muss ihnen die Möglichkeit geboten werden, ihre eigenen Biografien und kulturellen Lebenswelten mit dem Lehrplan und der Lernumgebung der Berufsbildung zu verbinden.

Die Lehrenden können dies begünstigen, indem sie die Lernenden ermutigen, ihre Erfahrungen aus ihren Herkunftsländern mit anderen Lernenden zu teilen (Karlsdóttir et al. 2017). Folglich sollten die Lehrkräfte in der Lage sein, in diejenigen Praktiken von Geflüchteten einzugreifen, die andere Lernende als beleidigend empfinden, z. B. in ihrer eigenen Sprache in Anwesenheit anderer Teilnehmer zu sprechen (Perry & Southwell 2011). Das kulturelle Lernen beinhaltet Konflikte, und jeder Beteiligte sollte bereit sein, in diesen Konflikten zu intervenieren und zu vermitteln.

Während der Ausbildung und des Praktikums können kulturelle Konflikte und Missverständnisse am Arbeitsplatz einen Abbruch der Ausbildung evozieren. Daher ist es elementar, dass die Anbieter von beruflichen Bildungsmaßnahmen in solchen Konflikten zu schlichten versuchen, gedacht sei beispielhaft an die Beratung von Auszubildenden. Einige Flüchtlinge möchten während der Schulzeit oder des Praktikums religiöse Rituale (Gebete) praktizieren oder religiöse Einrichtungen besuchen, weshalb danach getrachtet werden sollte, Lösungen zu finden, die die Wünsche der Lernenden mit ihren Verpflichtungen zur Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung in Einklang bringen.

Situation im Klassenzimmer

Gute Beziehungen zu den Mitlernenden und dem Lehrpersonal sind entscheidende Faktoren, um den Integrationsgrad ausländischer Lernender zu deuten. Darüber hinaus ist eine friedliche Umgebung die Grundlage für jegliche Lernprozesse und damit einhergehend ist ein Verständnis der Probleme in multikulturellen Klassen unerlässlich, um den Wissenserwerb auf mehreren Ebenen zu gewährleisten. Der Lernort ist ein Hauptkontext, in dem Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenkommen, kooperieren und friedliche Beziehungen auf Augenhöhe aufbauen können (Schachner 2015).

Darüber hinaus können Geflüchtete ihre eigene Identität im Klassenzimmer aufbauen, indem sie ihre Heimatkultur mit den jeweiligen Werten des Aufnahmelandes auf bestmögliche Weise verbinden.

Dazu benötigen die Flüchtlinge eine bestmögliche Lernumgebung, da die Intensität dieses Verständnisses einer anderen Kultur vom persönlichen Charakter, aber auch von den sozialen Strukturen geprägt wird, die eine solche Verbindung fördern (Berry et al. 2006). Bezogen auf den Lernort zeichnen die jeweiligen Anbieter der Bildungsmaßnahme und die Lehrkräfte

dafür mitverantwortlich, diese Voraussetzungen in das Umfeld zu integrieren, um mit den Lernenden eine respektvolle Beziehung aufzubauen, das gegenseitige Verständnis zu fördern und das Potenzial kultureller Unterschiede hervorzuheben.

Daher ist es wesentlich, die Aufnahme von Geflüchteten in eine Gruppe aktiv zu steuern und bestrebt zu sein, die Integration und die Zusammenarbeit mit den einheimischen Lernenden zu fördern. Weiterhin ist zu beachten, dass auch bei reinen Flüchtlingsgruppen kulturelle Unterschiede bestehen können und sie ggf. sogar zu verfeindeten ethnischen Gruppen gehören. Eine laufende Überwachung des Zustandes innerhalb einer Lerngruppe während der Laufzeit ist daher von Belang, um gewahr zu werden, ob die Gruppe gut harmonisiert oder ob sich Konflikte anbahnen (Neubert et al. 2002: 21 f.). Für die Lehrenden ist eine kontinuierliche Beobachtung innerhalb der Lerngruppe desgleichen relevant, um die Lernstrategien zu optimieren und sich auf bestimmte Lernende zu konzentrieren, wobei nicht allein die Lernergebnisse, sondern überdies die soziale und zwischenmenschliche Komponente berücksichtigt werden (Powers 2005: 50 f.).

Dienlich ist in diesem Sinne eine rechtzeitige Beachtung der Situation im Klassenzimmer bzw. innerhalb der Lerngruppe. Im Zuge dessen sollten die Anzahl der Lernenden, die Quote der nicht muttersprachlichen Lernenden, die Geschlechterverteilung, die ethnische Herkunft, die unterschiedlichen Sprachen, die Religionszugehörigkeiten, die sozialen Stellungen und mögliche ethnisch bedingte Konflikte beachtet werden (Diette/ Oyelere 2014).

Die individuelle Situation der Lernenden sowie diejenige im Klassenzimmer sollten Berücksichtigung finden und die Lage der Geflüchteten sollte eingeschätzt werden. Die Lehrenden sollten bereit sein, mit möglichen kulturellen Konflikten, Zusammenstößen und Unannehmlichkeiten umzugehen. Da Missverständnisse häufig durch zu geringe Sprachkenntnisse hervorgerufen werden können, kann z. B. die Einrichtung eines Sprachkurses im Unterricht und eines praktischen kooperativen Workshops eine Maßnahmenregelung hierfür sein.

Zielgruppenorientierte Ausrichtung gegenüber Massenmedien und sozialen Medien

Sowohl die traditionellen Massenmedien als auch die Neuen Medien (Internet und Social Media) spielen bei der Gestaltung von Ideen und Verhaltensweisen eine Kernrolle (Siegel 2004: 787 f.).

Sie zeichnen maßgeblich für das Selbstbild und die Einstellungen der Nutzer verantwortlich und prägen die Menschen durch Bilder und Nachrichten (Parham-Payne 2014: 755 f.; Boram 1963).

Darüber hinaus nehmen zuvorderst die Neuen Medien im Bildungsprozess eine wichtigere Rolle ein. Die Lehrenden machen von ihnen oft in der Lerngruppe Gebrauch, die Lernenden erleben eine stärker medienintegrierte Didaktik und die Bildungseinrichtung bezieht sie nicht nur in die Bildungspläne mit ein, sondern stellt auch neue Endgeräte (z. B. Computer, digitale Whiteboards) in den Lerngruppen zur Verfügung, um eine interaktive Didaktik zu fördern (Siegel 2004: 788 f.).

Als Folge der raschen Verbreitung der Neuen Medien und der daraus resultierenden Veränderung muss das Bildungssystem seinen Bildungsansatz überdenken und den bestmöglichen Weg finden, die Medien sinnvoll in den Bildungsprozess zu integrieren und vornehmlich die Lernenden zum Verständnis und zur richtigen Nutzung der Geräte und Technologien zu erziehen. Nicht zu unterschätzen ist die Übermittlung von negativen Botschaften, etwa Rassismus, Diskriminierung und Gewalt über die Neuen Medien.

Die Massenmedien und die neuen internetbezogenen Medien im Besonderen bieten eine Darstellung der Realität, die auch von anderen Akteuren (politische Parteien, Verlagswesen, große Unternehmen usw.) vermittelt und ständig neu gestaltet wird: Die Bildungseinrichtung sollte sich dessen bewusst sein und die Lernenden dazu erziehen, diese Masse an Informationen richtig zu interpretieren und sorgsam damit umzugehen (Miller et al. 2016; Osei Boadu 1981).

Gerade in interkulturellen Kontexten sollten die Lernenden das Ausmaß dieser Phänomene und Probleme genau kennen und verstehen, dass sie nicht immer direkte Auswirkungen auf den Alltag mitbringen.

Mit einem ausgeprägten Verständnis für die Bedeutung von Unterschieden, unterschiedlichen Kulturen und einem Dialog können die Berufsbildungsanbieter ein friedliches Umfeld schaffen, in dem die Lernenden aus verschiedenen Ländern koexistieren können (Couldry/ Markham 2006).

Dazu müssen die Lehrpersonen den Lernenden auch fundierte Kenntnisse der Informationstechnologie und der technologischen Geräte vermitteln.

Das Ausbildungsprogramm sollte die Neuen Medien und die neuen Kommunikationsmittel nicht verleumden, sondern sollte die Lernenden dazu anleiten, sie bewusst sowie verantwortungsvoll zu nutzen und sich der damit verbundenen möglichen Risiken bewusst zu sein. Darüber hinaus sollte das Ausbildungsprogramm spezifische Lektionen enthalten, die helfen, die Massenmedien und die neuen Kommunikationsmittel besser zu verstehen.

Ferner ist ausschlaggebend, die Familien der Geflüchteten nach Möglichkeit direkt einzubeziehen.

Ein konkreter, effektiver Integrationsprozess ist nur möglich, wenn die Lernenden ihre neu erworbenen Kompetenzen mit ihren Familien und ihrem sozialen Umfeld teilen.

Abgleich der Regierungs- und Flüchtlingsziele

Die Abstimmung zwischen der Migrationspolitik des jeweils aufnehmenden Staates mit den Zielen der Geflüchteten ist entscheidend, um den Integrationsprozess effektiv zu gestalten und den umfassenden Schutz der Menschenrechte zu gewährleisten.

Die Regierungen sollten den Flüchtlingen die wesentlichen Rechte, beispielhaft seien das Recht auf Arbeit, Bildung, Gesundheit und Nichtdiskriminierung angeführt, möglichst zusagen. Asylsuchende können häufig noch nicht in ihren Heimatstaat zurückkehren, weil sie Gefahr laufen, aufgrund ihrer Rasse, Religion, politischen Überzeugung oder sozialen Schicht verfolgt zu werden: Deshalb wird der Flüchtlingsstatus durch mehrere internationale Institutionen und Verträge geschützt, von denen die wichtigste die Genfer Konvention von 1951 ist (UNHCR 1951).

Selbst wenn die Positionen in Bezug auf die Migration von Land zu Land verschieden sind und dies möglicherweise oft auf die politischen Überzeugungen der Regierungen zurückzuführen ist, die zu einer unterschiedlichen Migrationspolitik führen, zielt die internationale Position (z. B. die oben erwähnte Genfer Konvention) darauf ab, Flüchtlingen einen vollen Schutz, volle Rechte und einen gemeinsamen Ansatz zu gewähren, den die Staaten anwenden müssen.

In den letzten Jahren haben die europäischen Länder eine Zunahme lokaler Projekte und eine allgemeine Stärkung des nationalen Aufnahmesystems initiiert, was auf einen neuen Ansatz

für die Verwaltung der Flüchtlinge hinausgelaufen ist, der auf eine tiefere und dauerhaftere Eingliederung abzielt (Morand et al. 2012).

Die Politik der aufnehmenden Länder wird dahin gehend ausgelegt, dass der Integrationsprozess nachhaltig gestaltet werden soll, indem die Möglichkeiten einer Ausbildung, die lokalen Eingliederungsprogramme und der Zugang zum Arbeitsmarkt gestärkt werden. Solcherart können die Geflüchteten nicht nur die eigene wirtschaftliche Unabhängigkeit erlangen, sondern in den Produktionssektor sowie die lokale und nationale Wirtschaft einsteigen, wodurch sie zum nationalen Wachstum und Wohlstand beitragen.

Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, muss das Aufnahmeland, besonders für junge Geflüchtete, einen konkreten, effektiven und anregenden Ausbildungsprozess anbieten, der ihre Kompetenzen, Hoffnungen und zukünftigen Projekte schätzt.

Ein umfassender Integrationsprozess, der auf einer Ausbildung und Arbeitseingliederung fußt, erfordert ein starkes staatliches Handeln und eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem Staat und den Anbietern von Berufsbildung.

Die politischen Entscheidungsträger sollten in einen koordinierten Aufnahmeprozess investieren, der zukünftige Projekte unterstützt, die eine nachhaltige Integration durch Aus- und Weiterbildungen sicherstellen.

Um die Ziele der Regierung sowie den Bedarf der Geflüchteten zusammenzubringen und so einen tiefen, soliden Integrationsprozess zu gewährleisten, können die Berufsbildungsanbieter spezifische Ausbildungsprogramme auflegen, die den nationalen wirtschaftlichen und sozialen Bedürfnissen entsprechen.

Wenn ein Land beispielsweise über eine starke, wachsende Industrieproduktion verfügt, können politische Entscheidungsträger und Berufsbildungsanbieter einen Integrationspfad mit Ausbildungsmaßnahmen schaffen, die auf einen schnellen, effektiven Arbeitsmarktzugang zugeschnitten sind und dem Bedürfnis der Geflüchteten nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit und dem Ziel der Regierung, einen bestimmten Sektor zu entwickeln, entsprechen (Goodwin-Gill 2001; Libal/ Harding 2007).

4.2.3 Output-Indikatoren

Evaluation der Lehr-Lernmethoden

Die Evaluation von Lehrmethoden verkörpert eine praktische Möglichkeit, bestehende Lehrmethoden zu reflektieren, die zwar oberflächlich betrachtet wirksam sind, aber bei genauem Hinsehen vielleicht nicht die beabsichtigte Wirkung entfalten.

Grob kann zwischen einer externen und einer internen Evaluation kategorisiert werden, jedoch sind beide nicht immer eindeutig voneinander abgrenzbar. Eine intern orientierte Evaluation beschreibt Evaluationsmethoden, die intern initiiert werden, ohne Anforderungen an Form, Zeit und Instrumente der Evaluation. Die intern orientierte Evaluation kann entweder prozess- oder ergebnisorientiert sein. Die extern orientierte Evaluation wird von einem externen Evaluator, der nicht am Lernfortschritt beteiligt ist, initiiert und gesteuert. Auch hier kann der Fokus entweder auf den Prozess oder auf das Ergebnis gelegt werden (Schmitz/Perels 2010).

Es ist unklar, ob es besser ist, informelle Evaluationsaktivitäten während oder am Ende eines Kurses durchzuführen. Wird eine Lehrveranstaltungsevaluation erst am Ende einer Lehrveranstaltung umgesetzt, ist es der Lehrperson nicht möglich, sinnvolle Änderungen für die aktuell beteiligten Lernenden vorzunehmen. Dennoch kann diese Art der Evaluation der Lehrperson helfen, die erfolgreichen Teile des vergangenen Kurses zu identifizieren und zusätzlich zu erkennen, was verbessert werden sollte (Fox/ Hackerman 2003).

Es ist weiterhin zu beachten, dass mehrere subjektive Faktoren die Ergebnisse der Bewertungen durch die Lehrenden beeinflussen können, z. B. ihre Fähigkeiten, Interessen und Fertigkeiten in den Fachgebieten. Daher ist es effektiver, Daten von verschiedenen Ansätzen zu sammeln, etwa Peer-Ratings, Studentenbewertungen oder Kollegengespräche (Felder/ Brent 2004). In diesem Fall sind die Datenerhebungen aus mehreren Quellen (Triangulation) und die Auswahl der am besten qualifizierten Personen zur Bewertung von Bildungsaktivitäten bedeutsam. Zusätzlich kann auf eine Zwischenevaluation zurückgegriffen werden. Welche Evaluation bei welcher Art der berufsbildenden Maßnahme zu wählen ist, sollte individuell sorgfältig abgewogen werden (Cedefop 2011a).

Bewertung des Lernfortschritts

Dieser Indikator ist thematisch eng an den des „formativen und summativen Feedbacks“ angebunden, fokussiert jedoch auf die Bewertung des erworbenen Wissens mithilfe von formalen Prüfungen. Die Bewertung des Lernfortschritts kann auf vielfältige Weise erfolgen (Rasmussen/ Friche 2011). Formale Bewertungen können in Form von mündlichen oder schriftlichen Prüfungen vorgenommen werden, die vor allem den Erwerb von Wissen einem Urteil unterziehen. Nebst dem ist es denkbar, die Fähigkeiten der Lernenden in Form von praktischen Demonstrationen zu prüfen. Im Kontext mit den Geflüchteten haben praxisnahe Demonstrationen den Vorteil, dass diese währenddessen ein direktes Feedback zu ihren Arbeitsprozessen und ihren Ergebnissen erhalten, da es möglich ist, dass sie Schwierigkeiten mit der Sprache haben. Regelmäßige Evaluationen können die Lernenden nutzen, um ihre Kompetenzen zu verbessern. Lernfortschritte erfolgen durchaus auch informell, wie es z. B. meistens in der betrieblichen Ausbildung durch den Umgang mit den Personen vor Ort geschieht.

Allgemein gilt, dass es in jedem Fall sinnvoll ist, eine Bewertung des Lernfortschritts vorzunehmen, sei es formell oder informell. Dies soll detailliert und konstruktiv sowie interaktiv und dialogisch erfolgen, um die kontinuierliche Reflexion und Selbsteinschätzung der eigenen Praktiken zu verbessern. Zusätzlich wird die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden trainiert, was auf ein an die Ausbildung anschließendes eigenverantwortliches lebenslanges Lernen nachhaltig unterstützend einwirkt (Andersson 2014; Boud/ Falchikov 2006).

Die Bewertung des Lernfortschritts ist effektiver, wenn die Fortschritte und Verbesserungen beim Lernen und nicht die Fehler sowie Mängel hervorgehoben werden (Hattie/ Timperley 2007). Für die Bewertung von Geflüchteten sollten die Lehrenden beachten, ein präzises Feedback über ihre Leistungen zu geben, um ihnen zu helfen, ihre Lernanstrengungen zu optimieren und ihren Lernerfolg zu verbessern.

Solch eine Einschätzung vermag die Geflüchteten auch abzuschrecken, vorwiegend dann, wenn die Bewertung auf die eigene Person und nicht auf den Lernfortschritt bezogen wird. Da die Geflüchteten in ihren Aufnahmeländern neue soziale Identitäten entwickeln, befinden sie sich in einer Phase des biografischen Übergangs, was sie sehr sensibel für negative Bewertungen machen kann. Die Lehrenden sollten deshalb bei der Bewertung ihres Lernens auf die Situation der Geflüchteten achten und dazu beitragen, ein Gefühl zu entwickeln, anerkannt und einbezogen zu werden. Deswegen sollte eine Rückmeldung der Bewertung immer feinfühlig abgewogen werden (Rumberger 2011).

Die Lehrenden sollten – auch mithilfe einer attraktiven Lernumgebung – bestrebt sein, eine Bewertungskultur zu entwickeln, die Fehler als Lernmöglichkeit betrachtet und die eine offene, kontinuierliche gemeinsame Reflexion über das Lernen fördert (Räisänen/ Rökköläinen 2014).

Die Lehrenden sollten sich der Gefahr einer möglichen Verzerrung bei der Bewertung des Lernens von Geflüchteten aufgrund von Stereotypen und den gegebenenfalls geringen Erwartungen an die Fähigkeiten dieser Gruppe von Lernenden bewusst sein (Ruggs/ Hebl 2012). Hilfreich ist weiterhin, dass das Lehrpersonal die Bewertungskriterien und den Zweck ausführlich erklären. Die Bewertungskriterien für das Lernen sind für geflüchtete Lernende manchmal sehr vage, sodass explizite und detaillierte Erklärungen zu den Bewertungsstandards und -zielen abgegeben werden sollten. Um das Lernen weiter zu unterstützen, sollten die Lehrenden, sofern möglich, explizit die kulturellen Normen und Sozialstandards beschreiben, die Teil des stillschweigenden Wissens der einheimischen Lernenden sind.

Abwesenheits- und Abbruchquote

Auf dem Arbeitsmarkt sind Frühabgänger aus der allgemeinen und beruflichen Bildung benachteiligt und folglich von Langzeitarbeitslosigkeit, sozialer Ausgrenzung und Armut bedroht (Milligan et al. 2007).

Aus diesen Gründen hat die EU im strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) einen Maßstab für die 28 EU-Länder festgelegt, der bis 2020 erreicht werden soll:

Die Zahl der Abbrecher aus der allgemeinen und beruflichen Bildung sollte nicht mehr als 10 % betragen (als Schulabbrecher gelten Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die nicht mehr als einen unteren Sekundarstufenabschluss vorweisen und sich weder in der Aus- noch Weiterbildung befinden) (EuroSTAT 2017).

Obwohl bereits 15 Mitgliedsstaaten, darunter Österreich, Dänemark und Italien, ihre nationalen Ziele für diesen Indikator erreicht haben, bleibt die Anzahl der Abbrecher in dem Bereich der beruflichen Bildung nach wie vor recht hoch (Linde/ Linde-Leimer 2018).

Darüber hinaus ist eine geringe Abwesenheit der Teilnehmenden ausschlaggebend für den erfolgreichen Abschluss von Berufsbildungsmaßnahmen. Praktische Kompetenzen werden

in der Berufsausbildung lediglich dann erlernt, wenn die Ausbildung regelmäßig besucht wird. Eine hohe Abwesenheit kann während der Berufsausbildung zum Ausschluss von der Abschlussprüfung führen (Lenzen et al. 2013).

Die Ursachen für einen frühzeitigen Abbruch und eine Abwesenheit von der Berufsausbildung sind komplex und vielfältig (Barongo-Muweke 2016). Bei näherer Inaugenscheinnahme wird ein signifikantes Zusammenspiel zwischen individualisierten Erklärungen und systemorientierten Erklärungen von Berufsbildungsabbrüchen augenfällig (Tanggaard 2013: 435). So können individuelle Faktoren, etwa eine fehlende Motivation, unterprivilegierte Bildungshintergründe oder die Zugehörigkeit zu einer Minderheit, zu einem Abbruch der Ausbildung beitragen (Alexander et al. 2001; Bobonis/ Finan 2009). Überdies spielen strukturelle Faktoren auf der institutionellen Ebene, beispielsweise das Lernklima (Lee/ Burkham 2003: 358), das Verhältnis zwischen den Lernenden und dem Lehrpersonal (Rumberger 2004: 142) oder die Größe des Betriebes (Brown/ Rodriguez 2009) eine gravierende Rolle.

Abwesenheits- und Abbruchquoten sind mithin auch von institutioneller Seite zu optimieren. Meist haben Personen mit Migrationshintergrund geringere Chancen, in die Berufsausbildung einzusteigen als einheimische Lernende; gleichzeitig sind sie einem höheren Risiko des Abbruchs ausgesetzt (Tjaden 2013; Rummens et al. 2008: 76). Die Flüchtlinge werden z. B. während der Ausbildung teilweise mit kulturellen und sprachlichen Barrieren, Umsiedlungen, Familientrennungen, Diskriminierungen oder ungewissen Finanz- und Wohnsituationen konfrontiert. Des Weiteren können verpflichtende Behördengänge oder eine schlechtere Infrastruktur des Wohnortes zu Abwesenheiten führen (Tjaden 2013). Häufig ist es die Summe der Merkmale, die einen Abbruch bewirkt. Es können fehlende Informationen über das Ausbildungssystem des Aufnahmelandes eine Rolle spielen und gleichzeitig kann eine schwierige finanzielle Situation vorliegen. Ein geringeres Einkommen während einer berufsbildenden Maßnahme kann zu einem freiwilligen Abbruch führen, wenn Geflüchtete besser bezahlte Jobangebote erhalten.

Innerhalb einer Institution, die berufsbildende Maßnahmen anbietet, sollte zudem auf die Klassenzusammensetzung geachtet werden. Gruppen mit einem hohen Anteil ethnischer Minderheiten haben oft niedrigere durchschnittliche Bildungsleistungen und

Sprachkenntnisse als gemischte Klassen (Traag/ van der Velden 2011: 48; Rummens et al. 2008: 89 f.).

Unterstützende Lehrende, die mit den Herausforderungen vertraut sind, mit denen Geflüchtete häufig konfrontiert werden, sind von außerordentlichem Belang, da sie im engen Kontakt zu den Lernenden stehen. Die Lehrenden sollten daher ihre Kompetenzen in der Arbeit mit Geflüchteten entwickeln, um potenzielle Abbrecher zu erkennen, eine auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmte Unterstützung zu leisten und damit die Qualität ihrer Berufsbildungssysteme zu verbessern (Rummens et al. 2008: 88 ff.).

Messung des Erreichens der Lernziele

Die Messung bzw. die Bewertung der Zielerreichung der Lernenden besitzt mehrere Gründe. Einer von ihnen ist die Zertifizierung der in der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen, um den Zugang zu einer qualifizierten Beschäftigung zu arrangieren.

Dies kann ein formelles Berufsbildungszertifikat oder ein Qualifikationspass für Einwanderer sein (Noack/ Ehmann 2017).

Ein weiterer Grund für solch eine Bewertung ist die Unterstützung des Lernprozesses der Lernenden durch die Überprüfung ihres Bildungsfortschritts. Eine eigene Beurteilung der Leistungen ist mit der Intention verwoben, die Teilnehmer zu selbstgesteuerten Lernenden zu machen und ihr langfristiges Lernen im Berufsleben zu unterstützen (Boud/ Falchikov 2007).

Dieser Indikator steht in einer Wechselwirkung mit dem Indikator „Bewertung des Lernfortschritts“. Da sich dieser hier beschriebene Indikator auf die Dimension „Wechselwirkungen mit der Umwelt“ im Qualitätsbereich des Outputs bezieht, wird der Fokus auf die abschließende Messung der Lernziele in Form einer Zertifizierung der erworbenen Qualifikationen gelegt. Generell umfassen die berufsbildenden Maßnahmen zwei Arten der Messung (Bewertung) der erworbenen Fähigkeiten der Lernenden: einesteils in Form von mündlichen und schriftlichen Tests, anderenteils in Form von Demonstrationen der erworbenen Fähigkeiten durch die Durchführung praktischer Arbeitsaufgaben in einer Testsituation (Vock/ Gronostaj 2017).

In mündlichen und schriftlichen Tests stellen mögliche geringere Sprachkenntnisse der Flüchtlinge eine Herausforderung für die valide Messung der Erreichung der Lernziele dar.

Schlechte Sprachkenntnisse können schwerlich von schlechten beruflichen Fähigkeiten abgegrenzt werden. Bei der praktischen Demonstration der Fähigkeiten verfügen die Lernenden über bessere Möglichkeiten, die Arbeitsaufgaben zu bewältigen, weil sie diese unabhängig von ihren Sprachkenntnissen ausführen können (Wellenreuter 2011).

Die Bewertung der beruflichen Fähigkeiten findet häufig im Dialog statt, weshalb die Prüfer vor der Examinierung über die Sprachkenntnisse der Kandidaten informiert werden sollten. Ferner sollten sie sich darüber im Klaren sein, dass die Bewertung der Leistung von Geflüchteten das Risiko einer Verzerrung und einer differenzierten Behandlung aufgrund von Missverständnissen, Stereotypen und Vorurteilen birgt. Dieses Risiko ist bei der Messung von Sozial- und Personalkompetenzen besonders hoch, die für die Personalarbeit wertvoll sind (Ruggs/ Hebl 2012).

Es ist auch denkbar, dass externe Prüfer hinzugezogen werden, um die Qualität der Bewertung zu gewährleisten. Insofern tragen aus der berufsbildenden Institution ausgelagerte Prüfungen zu einer entsprechenden Qualitätssteigerung bei.

Sofern die Lernziele standardisiert werden, begünstigt dies die Vergleichbarkeit der Qualifikationen im nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen (DQR/EQR) und die Übertragung von Leistungspunkten im europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung.

Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt

Der Arbeitsmarkt verlangt präzise Zertifizierungen, die das Niveau der persönlichen Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse des Bewerbers belegen (Sellin 2005).

Solche Zertifizierungen werden zuerst am Ende der Schulzeit vergeben und weisen spezifische Kenntnisse und Kompetenzen nach. Sie erfolgen in den Schulsystemen nach genauen Richtlinien, um die vorhandenen Kenntnisse der Schüler zu gewährleisten und ihren Einstieg in den Arbeitsmarkt zu befördern (Cedefop 2011: 17 f.).

Darüber hinaus können Kompetenzen durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zertifiziert werden, die zu neuen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in persönlicher, sozialer und beruflicher Hinsicht führen. Diese Kompetenzen werden vielfach durch spezifische Tests zertifiziert, sind öffentlich anerkannt und genormt. Den Lernenden wird somit die Gelegenheit eröffnet, ihr Qualifikationsniveau zu erhöhen und ihre Kompetenzen in ihrem nationalen Rahmen sowie im europäischen Kontext zu nutzen (Weins 2010: 126 f.).

Die EU strebt eine Vereinheitlichung der nationalen Zertifizierungssysteme an, um eine gemeinsame Größenordnung zu erreichen. Hierfür haben das Europäische Parlament und der Europäische Rat den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) etabliert; eine achtstufige Skala, die erzielte Lernergebnisse beschreibt sowie sich auf die erworbenen Kompetenzen und nicht allein auf die Lerninputs konzentriert (z. B. die Art und Dauer der Ausbildung) (BMBF/ KMK 2019).

Für die Gruppe der Flüchtlinge heißt das im Speziellen, dass sie sich in ihren Heimatländern möglicherweise spezifische Fähigkeiten aneignen konnten, z. B. durch die Arbeit oder das informelle Lernen, jedoch hierüber keine formale Zertifizierung haben. Sie haben vielleicht keine Gelegenheit zum formellen Lernen gehabt und verfügen über keine offiziellen Abschlüsse, um ihre Kompetenzen zu bescheinigen (Weins 2010: 124).

Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass die während des Prozesses der berufsbildenden Maßnahme erworbenen Kompetenzen bescheinigt werden, namentlich spezifische praktische Fähigkeiten, die einen direkten Zugang zum Arbeitsmarkt gestatten (Georg/ Sattel 2006: 126). Im Zuge dessen sollten gleichfalls direkte Arbeitserfahrungen wie Praktika und Praxiseinsätze Berücksichtigung finden.

Die berufsbildende Maßnahme sollte eine umfangreiche Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen, mitsamt den Sprach- oder IT-Kenntnissen, vornehmen, aber auch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. soziale Fertigkeiten) bewerten und anerkennen, die die Flüchtlinge durch Interaktion untereinander und mit Lehrenden, einheimischen Lernenden und Personen außerhalb der Ausbildung haben entwickeln können (Weins 2010: 126). Hierdurch können das fachliche und das persönliche Wachstum der Lernenden erleichtert sowie die Verbindungen zwischen der Ausbildung und der Gesellschaft, vornehmlich dem Arbeitsmarkt, optimiert werden. Hilfreich sind Kontakte zu Unternehmen, um die Flüchtlinge auch außerhalb der Berufsbildung, z. B. durch Praktika, zu unterstützen (Sloane 2004). Zertifizierungen solcher Kompetenzen könnten, selbst wenn sie nicht offiziell anerkannt sind, den Zugang zu dem Arbeitsmarkt erleichtern. Solche Bewertungen und Zertifizierungen könnten für die dauerhafte Niederlassung von Geflüchteten in ihren Aufnahmeländern signifikant sein. Zeugnisse, die das Engagement und die Fähigkeiten der Geflüchteten sowie die erworbenen sozialen Kompetenzen belegen, könnten ein Beweis für ihre breite und wirksame Integration in ihr Aufnahmeland sein.

Employability (Beschäftigungsfähigkeit)

Employability meint die Einsetzbarkeit im Beruf bzw. die Beschäftigungsfähigkeit und bedeutet die Fähigkeit, sich die aufgrund von wandelnden Anforderungen am Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen anzueignen (Blancke et al. 2000: 9). Inbegriffen ist die Bereitschaft, sich die am Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationen und Kompetenzen anzueignen (Kraus 2007). Häufig werden in dem Zusammenhang desgleichen die Begriffe der „Weiterbildung“ bzw. des „lebenslangen Lernens“ genannt, jedoch lässt sich die Employability nicht ausschließlich durch eine fachliche Weiterbildung erhalten. Zur Employability gehören neben einer als selbstverständlich zu erachtenden Flexibilität soziale Schlüsselkompetenzen und zum Teil eine Art unternehmerisches Denken, um am Arbeitsmarkt beschäftigungsfähig zu bleiben (Kraus 2008).

Für die Employability ist demnach nicht allein ein spezielles Fachwissen wertvoll, sondern sich in neue Bereiche einzuarbeiten und mit Problemen umgehen zu können, Verantwortung zu übernehmen und über soziale Kompetenzen zu verfügen, gedacht sei etwa die Team- und Kommunikationsfähigkeit (Seyfried 2007; Kraus 2007).

Inzwischen fördern vor allem größere Unternehmen die Employability ihrer Belegschaft und bieten vorzugsweise diverse Offerten, damit diese wettbewerbsfähig bleiben.

Auch in der Bildungs- und Beschäftigungspolitik auf der EU-Ebene wird verstärkt auf die Thematik der Employability eingegangen. So wird etwa in der Kopenhagener Deklaration auf eine qualitativ hohe berufliche Ausbildung abgestellt, die u. a. eine Employability als Ziel vorweisen sollte. Aus diesem Grunde liegt die Vermittlung von bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem großen Anteil in den Händen der Ausbildung und damit bei den Anbietern von berufsbildenden Maßnahmen (Gonon et al. 2008).

Bei der Gruppe der Flüchtlinge liegt der Interessenmittelpunkt meist auf der Integration in den lokalen Arbeitsmarkt. Für die Geflüchteten selber ist es unabdingbar, möglichst schnell Geld zu verdienen. In beiden Fällen rückt demnach in der Tendenz das „Finden einer Beschäftigung“ in den Blick bzw. es wird ein „Fähig-gemacht-Werden“ für den Arbeitsmarkt intendiert. Im Zuge einer beruflichen Ausbildung werden im besten Falle bestimmte Kompetenzen vermittelt, jedoch ist es unabdingbar, nach dem Abschluss einer Ausbildung weitere Angebote bereitzuhalten, die gezielt eine Employability von Flüchtlingen weiter gewährleistet. Schließlich ist begründet anzunehmen, dass nach einem erfolgreichen Kompetenzerwerb während einer berufsbildenden Maßnahme das Bedürfnis nach einem weiteren

Input in diesem Bereich bei Flüchtlingen möglicherweise erhöht sein wird (Fugate et al. 2004).

Bildung, Selbstbestimmung und das Gefühl, ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein

Der deutsche Begriff „Bildung“ bedeutet mehr als „Erziehung“ und impliziert die Pflege einer tiefen intellektuellen Kultur sowie „Selbstkultivierung“ (Hayward 2019: 29 f.; Oelkers 2011).

Das Konzept der Bildung bietet eine ganzheitliche Sichtweise, die die Generierung von technischem, theoretischem und praktischem Wissen umschließt. Das Konzept wird oft verwendet, um instrumentalistische Wege zur Schaffung eines nützlichen Wissens zu kritisieren. Bildung ist ein kontinuierlicher Prozess ohne Ziel und Zweck (Varkøy 2010: 90). Daher ist dieses Konzept nicht einfach zu definieren, umzusetzen oder zu messen. Es kann als die Ermächtigung gesehen werden, kultiviert zu werden.

Das Konzept der Selbstbestimmung (Empowerment) kann als ein multidimensionaler sozialer Prozess definiert werden, der Menschen hilft, die Kontrolle über ihr eigenes Leben zu erlangen (Varkøy 2010: 95). Es ist ein Prozess, der Menschen in ihrem eigenen Leben, in ihren Gemeinschaften und in der Gesellschaft fördert. Die Selbstbestimmung ist als ein mehrdimensionaler sozialer Prozess mit gesellschaftlichen, psychologischen, wirtschaftlichen und anderen Dimensionen zu erachten (Page/ Czuba 1999: 24).

Die Kombination aus Selbstbestimmung und Bildung soll den Lernenden innerhalb einer berufsbildenden Maßnahme dazu verhelfen, ihren eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden und ihr Leben sowie die Gesellschaft, in der sie leben, aktiv mitzugestalten.

Gerade für die Gruppe der Flüchtlinge ist die Befähigung durch Bildung und Ausbildung ein Kernbedürfnis (Sleeter 1991: 2). Durch die Selbstbestimmung können sich Geflüchtete als aktive Subjekte präsentieren, deren charakteristische Merkmale Selbsthilfe, Partizipation und Engagement sind. Es ist bedeutsam, Geflüchtete nicht in die Rolle der Opfer zu drängen, sondern sie zu unterstützen, sich selbst zu helfen und ihre Situation – so weit wie möglich – in die Hand zu nehmen, was eine entsprechende hilfsbereite Umgebung voraussetzt (Tomlinson/ Egan 2002: 1020).

Eine Möglichkeit, wie Bildung und Ausbildung die Geflüchteten stärken können, besteht darin, sie durch einen Sprachunterricht zusätzlich zu unterstützen. Das Bestreben ist, dass sie verdienstvolle, aktive Identitäten entwickeln und nicht als anspruchsvolle, abhängige Geflüchtete angesehen werden. Die Beschäftigungsfähigkeit nach einer Berufsausbildung kann viele Möglichkeiten der Selbstbestimmung bieten (ebenda: 1040 f.).

Die Flüchtlinge sollen nicht in einem bestehenden Rahmen assimiliert werden, sondern mit-schaffende, kritisch denkende, sich selbst helfende, unabhängige Individuen sein (Varkøy 2010).

Generalisierend formuliert können die persönlichen Lebensbedingungen der Geflüchteten sowie die rechtlichen, institutionellen und politischen Umstände die Selbstbestimmung und Bildung behindern. Die Selbstbestimmung zu erlangen und ein Teil der Gesellschaft zu werden, dies ist nahezu unmöglich, solange ihr Rechtsstatus unklar bleibt. Dennoch sollten die Selbstbestimmung und die *Bildung*, so weit wie möglich, durch Bildungsmaßnahmen unterstützt werden.

Folgekurse

Bei der Betrachtung der weiteren Entwicklung nach dem Absolvieren einer Bildungsmaßnahme sind neben der Beschäftigungsfähigkeit anschließende Weiterbildungsmöglichkeiten von Interesse. Anzuführen sind beispielhaft Folgekurse, Praktika oder eine formale Weiterbildung. Insbesondere im Sinne des lebenslangen Lernens ist neben der beruflichen Erstausbildung die Weiterbildung essenziell.

Für berufliche Bildungsprogramme, die nicht darauf ausgerichtet sind, direkt in eine Beschäftigung zu führen, können Praktika notwendig sein, um die Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten. Es kann überdies sein, dass sie eher darauf ausgerichtet sind, die Lernenden auf weiterführende Maßnahmen der beruflichen Bildung vorzubereiten. Determiniert wird dies von den Lernzielen der angebotenen Maßnahme (Gonon et al. 2008).

In jedem Berufsbildungsprogramm ist es elementar, die Ziele vorab zu definieren und dann den Kurs entsprechend zu strukturieren. Die Programmziele sollten für jegliche Beteiligten stets transparent sein und die Folgemöglichkeiten sollten den Lernenden vorgestellt werden. Des Weiteren sind Kontakte bzw. Kooperationen zu potenziellen Arbeitgebern oder vermit-

telnden Agenturen hilfreich, um das Angebot für die Geflüchteten möglichst breit aufzubauen. Im Hinblick auf die Entwicklung eines beruflichen Netzwerks können Praktika eine gute Möglichkeit verkörpern, einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten (Sloane 2004). Flüchtlinge, die erst kürzlich im Aufnahmeland angekommen sind, können über schlecht entwickelte Netzwerke verfügen. Weiterhin fehlen ihnen oft genaue Informationen über das Bildungssystem und die in ihm offerierten Möglichkeiten. Als Anbieter einer beruflichen Bildungsmaßnahme ist es angesichts dessen von großem Nutzen, Kontakte zu Institutionen vorzuweisen, die den Lernenden zusätzliche Informationen zur Verfügung stellen können (Lassnigg 2003).

Weiterbildungsangebote, Praktika und andere Bildungsmaßnahmen können durch denselben Anbieter oder durch Partneranbieter offeriert werden und beeinflussen die nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit der Geflüchteten stark.

5 Theoretische Fundierung

Den im Folgenden ausgewählten Konzepten geht eine detaillierte Recherche der aktuellen wissenschaftlichen Befundlage voraus. Hierbei werden denkbare passende interdisziplinäre Theorien geprüft und anschließend dahin gehend beurteilt, ob sie zielführend auf die vorherrschende Fragestellung anwendbar sind. Nur diese ausgewählten Ansätze oder solche, die unterstützend wirken, werden in der vorliegenden Darstellung herangezogen, um eine fokussierte Beantwortung der Fragestellung vorzunehmen.

Das Ziel der Untersuchung liegt in der Analyse, inwiefern die Qualitätsindikatoren auf der Ebene einer Einzelschule im Kontext der Flüchtlingsintegration anwendbar sind. Dafür wird auf die Beobachtungen und die Expertise ausgewählter Schulleitungen zurückgegriffen. Die Anwendbarkeit der Indikatoren auf das berufliche Schulwesen erfolgt rein hypothetisch. Folglich handelt es sich explizit um keine Implementationsforschung. Implizit dienen einzelne Exzerpte aus der Implementationsforschung jedoch als nützliche Zugänge, ebenso sind ausgewählte Elemente aus dem Innovationsmanagement bzw. aus dem Change-Management ergänzend heranzuziehen.

Da eine potenzielle Implementation einzelner Indikatoren eine Entwicklung der Schule und damit eine Steigerung der Schulqualität mit sich bringt, kann die Untersuchung in den Bereich der Schulentwicklungs- bzw. Schulqualitätsforschung eingeordnet werden.

Um das Augenmerk der Untersuchung dahin gehend zielführend zu intensivieren und zu spezifizieren, ist es nötig, im Vorhinein Variablen zu definieren, die in der Erhebung eine entsprechende Berücksichtigung finden.

5.1 Einstellungsakzeptanz

Hinter den folgenden Überlegungen zur Spezifizierung ebenjener Variablen steht zunächst die Annahme der Schulentwicklungs- bzw. Innovationsforschung, dass Innovationen lediglich gelingen, wenn sie von den betroffenen Akteuren akzeptiert werden (Roggenbrodt 2008: 330). Darauf aufbauend liegt die weitere Annahme von Rogers (2003) zugrunde, dass unterschiedliche Verhaltensmuster bei den relevanten Akteuren hinsichtlich der Annahme von Innovationen existieren (siehe hierzu Abschnitt 3.3). Da dabei auch von einer individuellen

Innovationsfreude ausgegangen wird und eine tatsächliche Implementation nicht als notwendige Bedingung vorliegen muss, können die identifizierten idealtypischen Gruppen bei der hier vorliegenden hypothetischen Innovation der Qualitätsindikatoren adaptiert werden. Dies stellt ein generelles Verständnis für die vorliegende Untersuchung dar, wird jedoch nicht selbst zum Untersuchungsobjekt. Allgemein hin gilt auch für den schulischen Kontext, dass jede Innovation auf die Wirksamkeit der handelnden Personen angewiesen ist (u. a. Oelkers 2005, Holtappels 2006, Rolff 1998, Euler 1995).

Für die hypothetische Anwendbarkeit der Qualitätsindikatoren ist es daher zunächst erforderlich, dass die interviewten Schulleiter eine (potenzielle) Übernahme durch eine Annahme und Unterstützung jedes einzelnen Indikators bestätigen. Um solch eine Zustimmung innerhalb der jeweiligen Interviews abbilden zu können, wird der Fokus entsprechend auf die persönliche Einstellung beziehungsweise auf die Akzeptanz der Indikatoren gelegt.

Solche Neuerungen, wie die der Qualitätsindikatoren können an einer Einzelschule lediglich erfolgreich implementiert werden, sofern ein Mindestgrad an Akzeptanz durch die zentralen Akteure, die die Innovation umsetzen sollen, vorhanden ist (Fullan 2000: 7; Knapp 1997: 237 f.). Um entsprechend festzustellen, ob die vorgeschlagenen Qualitätsindikatoren bei Schulleitern auf Akzeptanz stoßen, muss hierfür zunächst die Begrifflichkeit der „Akzeptanz“ für den vorliegenden Fall präzisiert werden.

In der wissenschaftlichen Literatur wird der Begriff der Akzeptanz häufig sehr variantenreich benutzt, was sich u. a. durch die multidisziplinären Zusammenhänge erklären lässt. Existierende Definitionen sind meist durch die jeweilige Forschungsrichtung oder durch das zu untersuchende Objekt beeinflusst (Lucke 1995: 35 ff., 237).

In der Anwendung wird eine Definition ursprünglich von Pressmar (1982: 324) verfolgt, in der Akzeptanz als zustimmendes Hinnehmen oder als ein bejahendes Annehmen einer Situation, eines Objekts oder einer Person betrachtet wird. Diese Definition wird von dem englischen Begriff „acceptance“ hergeleitet, der jedoch im deutschsprachigen Gebrauch unspezifischer verwendet wird.

Die Erforschung der Akzeptanz ist als eine Begleitforschung der Psychologie und der Sozialwissenschaften zu werten, die dazu fungiert, eine Annahme (oder Ablehnung) von Innovationssubjekten zu untersuchen (Simon 2001: 87 f.; Pressmar 1982: 324). Auch in vielen

anderen Forschungsbereichen werden Akzeptanzansätze und -theorien erforscht; sie nehmen sogar häufig aufeinander Bezug. In den letzten Jahren erfolgt eine starke Entwicklung der Technikakzeptanzforschung, bei der abermals zwischen einem Ursprung aus den Sozialwissenschaften oder aus der Ökonomie unterschieden werden kann. Zurückgegriffen wird vielfach auf betriebswirtschaftliche Ansätze, beispielsweise auf das Human-Ressource-Management (Schnell 2009; Petermann/ Scherz 2005: 45 f.). Des Öfteren wird auch auf Theorien aus psychologischen Ansätzen, auf die Normaktivierungstheorie (u. a. Huijts et al. 2012: 527 f.; Hübner et al. 2010) oder auf die soziologische Implementations-, Innovations- bzw. Diffusionsforschung (u. a. Rogers 2003; siehe hierzu auch Abschnitt 3.3) rekurriert.

Für die vorliegende Studie ist jedoch die Akzeptanzforschung von der Diffusionsforschung – und hier in erster Linie von der Adaptionstheorie – klar abzugrenzen, obwohl beide Ansätze Erklärungen dafür suchen, wie sich eine Innovation bestmöglich etablieren kann. Innerhalb der Adaptionstheorie wird eher die objektbezogene Makroebene fokussiert, um eine Innovation in einer Organisation durchzusetzen. Die Akzeptanz ist allerdings verstärkt subjektiv geprägt, weswegen sie immer mit Einstellungen und Verhalten verbunden ist (ursprünglich: Oehler 1990: 74). Die Akzeptanzforschung kann daher eher auf einer Mikroebene verortet werden, in der der Frage nach der Annahme einer Innovation durch ein Individuum nachgegangen wird. Die Akzeptanz kann mithin als eine positive Entscheidung für die Annahme einer Innovation durch einen potenziellen Anwender angesehen werden (Simon 2001: 89).

Da die Schulleiter nach ihrer Einstellung und Befürwortung für die einzelnen Qualitätsindikatoren befragt werden, kann nach diesen Überlegungen diese Teilbetrachtung der vorliegenden Studie der Akzeptanzforschung zugewiesen werden. Es ist allerdings wegen der verschiedenen und interdisziplinären Zugänge weiterhin geboten, das für diese Arbeit vorhandene Verständnis von Akzeptanz vertiefender zu spezifizieren.

In der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Literatur wird eine Kategorisierung in verhaltens- oder einstellungsorientierte Konzepte vorgenommen, zuweilen wird von einer Kombination beider Gebrauch gemacht (Kühlmann 1988: 42 f.; Simon 2001: 87). Zum gegenwärtigen Zeitpunkt haben sich die Ansätze eines zweidimensionalen Konstrukts von Müller-Böling und Müller (1986: 24 ff.) etabliert, die zwischen einer Einstellungs- und einer Verhaltensakzeptanz aufschlüsseln.

Die Einstellungsakzeptanz ist insofern eine maßgebliche Dimension der Akzeptanz, als sie in nahezu jeder Definition auftritt. Müller-Böling und Müller separieren innerhalb der Einstellungsakzeptanz drei Komponenten: eine affektive (gefühlsmäßige), eine kognitive (verstandsmäßige) sowie eine konative (handlungsorientierte).

Die affektive Komponente der Einstellungsakzeptanz geht auf die motivational-emotionalen Aspekte ein und etabliert quasi eine Verbindung zwischen einem Sachverhalt und einer subjektiven inneren Haltung gegenüber ebendiesem (Müller-Böling/ Müller 1986: 25 f.; Stachelisky 1982: 49). Es wird somit die gefühlsmäßige Einstellung dargelegt, ob die Schulleiter z. B. den Qualitätsindikatoren emotional eher ablehnend gegenüberstehen, um Flüchtlingen zu einem verbesserten Lernumfeld zu verhelfen oder ob sie diese als erfreuliche Hilfestellung zur Erhöhung der Schulqualität annehmen.

Die zweite Komponente des kognitiven Aspekts berücksichtigt eine Gegenüberstellung der Kosten und des Nutzens einer Innovation unter Berücksichtigung des jeweiligen persönlichen Kontextes. Im vorliegenden Fall kann sich dieser verstandesmäßige Aspekt nicht nur auf die finanziellen Ressourcen beziehen, sondern er kann an die Inhalte der zu untersuchenden Qualitätsindikatoren entsprechend angepasst werden. Unter dem kognitiven Aspekt wird ein verstandesmäßiges Abwägen der jeweiligen Vor- und Nachteile unter Beachtung des persönlichen Kontextes verstanden.

Mit der konativen Komponente ist gemeint, dass eine Tendenz zum Handeln zwar erkennbar sein soll, ein tatsächliches Handeln jedoch nicht notwendigerweise auftreten muss (Müller-Böling/ Müller 1986: 26).

Die Akzeptanz beinhaltet nach Müller-Böling und Müller (1986) nicht nur die gerade beschriebenen Einstellungskomponenten, sondern in diesem Zusammenhang auch eine Verhaltenskomponente: In Augenschein genommen wird, ob der zugrunde gelegte Sachverhalt tatsächlich real umgesetzt wird, also z. B., ob bestimmte Qualitätsindikatoren im berufsschulischen Kontext durch die befragten Schulleiter tatsächlich benutzt werden.

Die Einstellungsakzeptanz kann meistens als eine Voraussetzung für eine Verhaltensakzeptanz gewertet werden. Anders ausgedrückt wird angenommen, dass die individuelle Einstellung das daraus folgende Verhalten beeinflussen wird, unter der Voraussetzung, dass das Verhalten auf einer freiwilligen Annahme gründet (u. a. Schlohmann 2012: 127; Taylor/Todd 1995: 165 f.).

Für den vorliegenden Forschungskontext wird die Akzeptanz als eine positive Einstellung gegenüber einem bestimmten Innovationsobjekt erachtet. Dabei wird weiterhin davon ausgegangen, dass es zwar eine positive Bereitschaft zur potenziellen Anwendung geben kann, diese jedoch nicht zwangsweise tatsächlich umgesetzt werden muss (u. a. Schweizer-Ries et al. 2010; Walk et al. 2011; Schönecker 1980: 125 f., Müller-Böling/ Müller 1986: 26).

Um aus der Untersuchung eine Antwort zu erhalten, ob die Qualitätsindikatoren bei den Schulleitern auf Akzeptanz treffen, wird auf das Verständnis der Einstellungsakzeptanz zurückgegriffen, da das Verhalten durch eine tatsächliche Implementation der (einzelnen) Qualitätsindikatoren im Rahmen dieser Forschungsarbeit keine Berücksichtigung findet. Aus diesem Verständnis heraus lässt sich folgern, dass es sich bei der Einstellungsakzeptanz um eine persönliche und somit rein subjektive Größe handelt, die meist auf Erfahrungen und Persönlichkeit des Einzelnen resultiert.

Aus Kapitel 3.4.2 lässt sich erkennen, dass das Ausüben von Führungsaufgaben der Schulleitungen durch persönliche Merkmale bestimmt wird und dabei insbesondere die Erfahrung, aber eben auch persönliche Ansichten und Werte einen Einfluss ausüben (Hallinger 2010: 127).

Aus diesem Verständnis heraus, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Akzeptanz als eben solch eine Einstellungsakzeptanz oder persönliche Akzeptanz angesehen.

5.2 Bedarf

Welche konkreten Faktoren auf die Einstellung eines (potenziellen) Anwenders einen Einfluss aufweisen, lässt sich jedoch nicht unmittelbar beobachten (u. a. Simon 2001: 87; Müller-Böling/ Ramme 1990: 143; Müller-Böling/ Müller 1986: 26).

Müller-Böling und Ramme (1990) stellen dennoch fest, dass je nach Zusammenhang unterschiedliche Bedingungen bestehen können, die eine Auswirkung auf die Akzeptanz haben und überprüfen innerhalb ihrer Studie, ob ausgewählte Restriktionen und Bedürfnisse solch einen Einfluss aufweisen (Müller-Böling/ Ramme 1990: 143 f.). Hierfür erforscht das Autorentduo die Akzeptanz von Neuerungen innerhalb des Segments Informations- und Kommunikationstechniken bei Führungskräften und kann klar herausstellen, dass eine signifikante Korrelation der Einstellungsakzeptanz sowohl mit Bedürfnissen als auch mit Restriktionen

existiert. Explizit herausgearbeitet wird der Sachverhalt, dass in dieser Studie nur exemplarische Bedürfnisse und Restriktionen dargelegt werden und je nach Kontext weitere in Erwägung gezogen werden könnten (Müller-Böling/ Ramme 1990: 146, 166, 189 f.).

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen diverse Befunde aus dem Bereich des Change Managements, bei denen eine neu eingeführte Maßnahme bei Mitarbeitern eine erhöhte Akzeptanz erfahren hat, sobald vor Implementierungsbeginn eine entsprechende Bedarfsermittlung erfolgt ist, weswegen eine gewisse Relevanz hat nachgewiesen werden können (u. a. Back et al. 2001; Doppler/ Lauterburg 2002; Hinkofer/ Mandl 2003). Sobald keine nachweisbare Brauchbarkeit auf der Seite der betroffenen Personen erkannt worden ist, sinkt die Akzeptanz entsprechend (Venkatesh/ Davis 2000).

Im Zuge von Organisationsentwicklungsmaßnahmen und der damit in der neueren Literatur häufig verbundenen Einführung von neuen Informationssystemen (bzw. E-Learning-Maßnahmen) werden neben der Akzeptanz die mit ihr verbundenen Einflussgrößen analysiert, wobei der Nutzen bzw. ein genereller Mehrwert einer technischen Innovation äußerst relevant ist. So deutet das grundlegende „Technology-Acceptance-Modell“ nach Davis (1989), welches verstärkt im angloamerikanischen Raum verbreitet ist, die Größen der Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz analog zu den hier getätigten Annahmen aus, fügt jedoch die Einflussfaktoren des „wahrgenommenen Nutzens“ (*perceived usefulness*) und der „wahrgenommenen einfachen Bedienbarkeit“ (*perceived ease of use*) hinzu. Die Kernaussage ist, dass je höher der Nutzen und die einfache Bedienbarkeit angesehen werden, desto besser wird die Neuerung angenommen – also akzeptiert.

Diese Ausführungen lassen den Schluss zu, dass die Kenntnis über einen bestimmten Bedarf die subjektive Akzeptanz beeinflussen kann, jedoch nicht vollumfänglich muss. Festzuhalten ist ferner, dass je größer ein konkreter Bedarf für eine Neuerung innerhalb einer Schule ist und je höher eine entsprechende Einführung priorisiert wird, desto stärker ist eine positive Einstellung dieser Neuerung gegenüber (Fullan 2007: 86).

Die weitere Dimension des Bedarfs stellt für die vorliegende Untersuchung in zweierlei Hinsicht einen bedeutsamen Mehrwert dar: Zum einen kann der Bedarf, wie soeben notiert, als eine (mögliche) Einflussgröße auf den Aspekt der persönlichen Akzeptanz verstanden werden. Zum anderen dient der Bedarf als weitere, faktenbasierte und praxisorientierte Größe, die definitionsgemäß durch die Akzeptanz nicht abgebildet werden kann, da mit der hier untersuchten Einstellungsakzeptanz insbesondere die individuelle, subjektive Einstellung

der Schulleiter zu den Untersuchungsgegenständen der Qualitätsindikatoren untersucht wird.

Zusammengefasst wird für die vorliegende Untersuchung die Größe des Bedarfs, sowohl als eine mögliche Auswirkungsgröße auf den personenbezogenen Aspekt der Akzeptanz als auch als eine davon losgelöste praxisorientierte Größe in Bezug auf die Schule verstanden, worauf nun näher eingegangen werden soll.

Der Begriff „Bedarf“ wird ähnlich wie derjenige der Akzeptanz ebenfalls je nach Kontext unterschiedlich ausgelegt. Im Gegensatz zu der Akzeptanz existiert jedoch keine explizit auf den Bedarf ausgerichtete Forschung, weshalb er praxisbezogen betrachtet wird. Dabei fließt der Bedarf, je nach Forschungsgegenstand, eher subtil mit ein und weist, je nach Verwendungszweck, unterschiedliche Facetten auf.

So werden im allgemeinen Sprachgebrauch die Begrifflichkeiten Bedarf und Bedürfnis meist synonym verwendet, wobei ein Bedürfnis mit der Existenz eines Mangels und gleichzeitig mit dem Drang, diesen zu beheben, verbunden ist (Schlutz 2006: 41). Beide Begriffe werden weiterhin häufig herangezogen, um verschiedene Arten von Wünschen, Motiven oder Zielen zu beschreiben, womit meist ein gewisser relevanter Nutzen intendiert wird (Krapp 2005: 628).

Von einem „Nutzen“ (und einer „Bedienbarkeit“) wird beispielsweise bei der Einführung von technischen Innovationen gesprochen. Hierfür wird jedoch bei zahlreichen Implementationsmodellen zunächst eine entsprechende Bedarfsanalyse benötigt (Hinkofer/ Mandl 2003: 5 ff.).

Im ökonomischen Zusammenhang werden die Begriffe „Bedürfnis“ und „Bedarf“ abgegrenzt. Zunächst besteht ein tatsächlicher oder empfundener Mangel an einer bestimmten Sache, woraufhin der Wunsch danach entsteht, besagten Mangel zu beseitigen. Aus diesem Bedürfnis lässt sich schließlich ein Bedarf nach dieser Sache herleiten, sobald die Gelegenheit zur Mangelbeseitigung gegeben wird, was schlussendlich in eine konkrete Nachfrage am Markt mündet (Capaul/ Steingruber 2010: 12 ff.; Balderjahn 1995: 179 f.; Kuß 2006: 32). Wenn das Bedürfnis aus einem Mangel an einem Wirtschaftsgut resultiert und die Absicht besteht, dieses Gut zu erwerben, wird von Bedarf gesprochen. Bedarfe sind mithin im

ökonomischen Kontext auch an die Kaufkraft gekoppelt (Capaul/ Steingruber 2010: 12 ff.; Balderjahn 1995: 180).

Es wird daneben meist zwischen privatem und gewerblichem Bedarf differenziert. Ein privater Haushalt hat z. B. einen gewissen Bedarf an Lebensmitteln, wohingegen Unternehmen eher einen Personal-, Kapital- oder Materialbedarf aufweisen.

Unumstritten ist die Tatsache, dass diese ökonomische Sicht seit jeher auf psychologischen Konzepten beruht, da mit einem wirtschaftlichen Handeln danach getrachtet wird, materielle oder ideelle Bedürfnisse durch die Verfügbarkeit von Waren oder Dienstleistungen zu befriedigen (Marshall 1938). In der Psychologie ist ein Bedürfnis als ein treibender Antrieb gekennzeichnet, der in der Identität des Menschen verankert ist, worin sich der Mensch gleichzeitig von anderen Lebewesen unterscheidet. Bedürfnisse zeigen Ungleichheiten zwischen dem, was gebraucht wird, und dem, was zur Verfügung steht (= Mangelzustand) an, die bewertet und in einem sozialen Kontext betrachtet werden (Krapp 2005). Im Bedarf konkretisiert sich das Bedürfnis; aufgezeigt werden die Möglichkeiten, wie der Mangel behoben werden kann (Schlutz 2006: 41).

Auf einen schulischen Zusammenhang ausgelegt, bedeutet dies, dass es ebenfalls individuelle und subjektbezogene Bedürfnisse gibt, die durch die unterschiedlich einwirkenden Akteure recht verschieden ausfallen können. Im Vordergrund steht bei diesen ein bildungstheoretischer, individueller Bedarf (Hartz 2011: 36 ff.) – dies gilt sowohl für das Lehrpersonal als auch für die Schülerschaft. So könnte ein Bedarf eines geflüchteten Schülers nach berufsorientierten Sprachkursen existent sein, da ein Mangel an fachspezifischem Vokabular erkannt worden ist. Ebenso kann eine Lehrkraft einen Wunsch nach individueller beruflicher Weiterentwicklung hegen, um sich so weiterzuqualifizieren. Die Lehrkräfte nehmen offenkundig Probleme im Schulalltag wahr, z. B. die Heterogenität innerhalb der Schülerschaft (Pant et al. 2008: 828 f.). Im Kontext der Flüchtlingsbeschulung weisen die Lehrkräfte auf ihre unterrichtsrelevanten Bedürfnisse nachdrücklich hin und fragen nach einer zielorientierten Optimierung in Form von Umgestaltungen, die im Hinblick auf die Schulentwicklung entsprechend Berücksichtigung finden sollten (Heinrichs et al. 2016: 233; Bensen 2016: 303).

Das Ziel der Schule ist es, eine erfolgversprechende berufliche Bildung für die Gesamtheit der Schülerschaft zu gewährleisten. Damit geht u. a. der Bedarf nach ausreichend vorhandenen Akteuren einher, die die schulischen Ziele mitzutragen bereit sind (Euler 2005, nach

Seufert/ Schuchmann 2016: 2). Um diesen vielfältigen Ansprüchen gerecht werden zu können, sollte die Einzelschule ihre Tätigkeiten nach einer zuvor eigens festgelegten Strategie auslegen. Die Schulleitung beachtet neben den pädagogischen die entwicklungsorientierten Zukunftsbilder innerhalb der Schule.²⁰ Die strategische Ausrichtung der Schulführung beinhaltet, Bedarfe zu erkennen und die schulischen Potenziale entsprechend zu entwickeln (Capaul/ Seitz 2011: 598).

Im Zuge eines Qualitätsmanagementprozesses können Schwachstellen bzw. Qualitätsmängel ausfindig gemacht werden, um anschließend mithilfe einer passenden Strategie die festgelegten Inhalte innerhalb der Organisation Schule zu realisieren. Hierfür werden über die Zielsetzungen hinaus die für die Realisierung benötigten Bedarfe ermittelt (Capaul/ Seitz 2011: 44).

So sind im konkreten Zusammenhang mit der Flüchtlingsbeschulung Mängel an unterschiedlichsten Ressourcen bemerkt worden, zuvorderst der Mangel an personellen Ressourcen sowie ein erhöhter räumlicher Bedarf (Heinrichs et al. 2016: 235).

Es ist weiterhin notwendig, abzuwägen, wie bedeutend ein Bedarf im Verhältnis zu anderen ist und wie priorisiert werden soll (Fullan 2007: 87). Die unterschiedlichen Ziele und deren Priorisierung sollten aus diesem Grund regelmäßig überprüft und, sofern nötig, entsprechend angepasst werden (Dubs 2003: 7). Während eines Implementierungsprozesses ist es daher elementar, dass der Bedarf weiter präzisiert wird, da nicht auszuschließen ist, dass sich dieser im Laufe des Prozesses den (neuen) Gegebenheiten anpassen wird. Ebenfalls ist es denkbar, dass andere Bereiche innerhalb der Schule von der Umsetzung beeinflusst werden (Fullan 2007: 88). Wird z. B. das in Abschnitt 3.4.1 dargelegte Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (1998) herangezogen, können sich die Bedarfe jeweils auf die Bereiche der Personal-, Organisations- sowie Unterrichtsentwicklung beziehen und zusätzlich untereinander interagieren. Ferner ist es denkbar, dass in einem schulischen Kontext Bedarfe zunächst nicht klar geäußert werden können: „[...] *people often become clearer about their needs only when they start doing things [...]*“ (Fullan 2007: 88). Dies kann in etwa mit den betriebswirtschaftlichen Kontexten des Marketings und der Werbung verglichen werden, mit denen auch bisher ungekannte Bedürfnisse geweckt werden (Herhaus/ Schögel 2016: 211 ff.).

²⁰ Das unterschiedliche Aufgabenspektrum, welches eine Schulleitung zu beachten hat, wird in Abschnitt 3.4 ausführlich dargelegt.

Der Begriff „Bedarf“ hat sich fachübergreifend als umfassender Begriff manifestiert (Schlutz 2006: 41), welcher in dieser Forschungsarbeit ebenfalls zur Anwendung kommt und damit eine vergleichbare Bedeutung mit dem englischen Begriff „*need*“ aufweist.

Für den vorliegenden Forschungskontext werden die Bedarfe der Organisation Schule zusammengefasst, um die Schulentwicklung an einer Einzelschule zu gestalten. Im Zusammenspiel damit ist es von hoher Bedeutung, dass die Neuerungen, die hier in der Form der Qualitätsindikatoren dargelegt werden, mit den Bedarfen der Schule übereinstimmen (Bodilly 2001: 106 ff.).

Die Schulleiter können die Bedarfe der Schule beurteilen und abwägen, weshalb in diesem Untersuchungskontext, neben der Akzeptanz, der Bedarf als weitere Dimension berücksichtigt wird. Berücksichtigung findet der allgemeine Bedarf einer Schule nach den einzelnen Qualitätsindikatoren, wobei nicht differenziert wird, auf welcher Seite der Ursprung des Bedarfs nach einem bestimmten Indikator liegt bzw. auf welcher Ebene und mit welchen schulischen Akteuren dies besprochen worden ist. Da der allgemeine Bedarf der jeweiligen Schule abgebildet werden soll, können ganz unterschiedliche Einflüsse und subjektbezogene Bedürfnisse von schulischen Akteuren einwirken. Denkbar sind Einflüsse durch die Beachtung bestimmter Anforderungen der Arbeitgeberseite respektive Einflüsse aufgrund der personellen Situation und der damit verbundenen vorhandenen Potenziale oder Einflüsse infolge der Einstellung gegenüber Personalentwicklungs- bzw. Fortbildungsmaßnahmen (Qualitätstableau NRW).²¹

Hervorgehoben werden kann, dass neben der Akzeptanz als Größe für die persönliche Einstellung, die Dimension des Bedarfs als weitere Untersuchungsgröße in der Erhebung Berücksichtigung finden wird. Das Verhältnis der Einstellungsakzeptanz zu dem Bedarf lässt sich in folgender Grafik visualisieren:

²¹ Siehe Anhang.

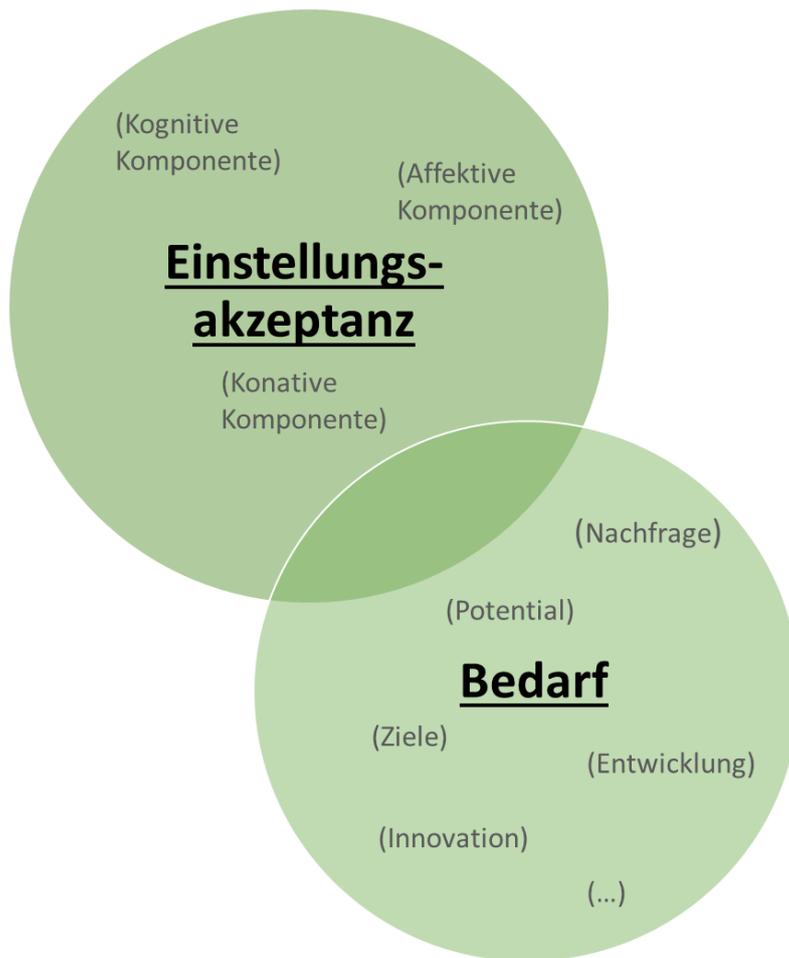


Abbildung 8: Verhältnis der Einstellungsakzeptanz zum Bedarf (eigene Darstellung)

In erster Linie soll dem Bedarf der Schule nach einzelnen Qualitätsindikatoren Beachtung geschenkt werden. Das Wissen bzw. die Einschätzung der zu befragenden Personen über die Existenz eines Bedarfs wird als Interaktion mit der Akzeptanz des Indikators implizit angenommen.

5.3 Umsetzbarkeit

Bereits in der Definition des Bedarfs ließ sich feststellen, dass eine Mangelbeseitigung zu-
meist mit einer sich ergebenden Gelegenheit der entsprechenden Beseitigung einhergeht. In
einem ökonomischen Zusammenhang ist der Bedarf quantifizierbar, da dieser schließlich
mit einer entsprechenden Kaufkraft verbunden ist, woraufhin die passende Nachfrage am

jeweiligen Markt entsteht (Capaul/ Steingruber 2010: 15). Es lässt sich festhalten, dass existierende Bedarfe für eine Verwirklichung umsetzbar sein müssen. Insofern wird ebenfalls eine Korrelation zwischen Umsetzbarkeit und Bedarf angenommen. So kann die Umsetzbarkeit über die Dimension des Bedarfs eine indirekte Beziehung auf die Größe der Akzeptanz ausüben, jedoch kann gleichfalls ein direkter Bezug der Umsetzbarkeit auf die Akzeptanz erkannt werden. Dementsprechend können Effekte, die der Umsetzbarkeit zugeordnet werden können, beispielsweise rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, fehlende oder ungenügende Ressourcen sowie jedwede Unsicherheiten, die Akzeptanz beeinflussen (Seitter et al. 2015: 45 f.). Neben diesen Wechselwirkungen der bisherigen zwei Untersuchungsgrößen (Akzeptanz und Bedarf) kann die Dimension der Umsetzbarkeit losgelöst von diesen existent sein.

Zusätzlich zu den Dimensionen „Einstellungsakzeptanz“ und „Bedarf“ wird mit der „Umsetzbarkeit“ eine weitere, letzte Untersuchungsgröße hinzugezogen. Mit dieser Dimension soll abgebildet werden, ob überhaupt eine Umsetzung der Indikatoren realisierbar ist.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den schulischen Zusammenhang und legen dar, welche unterschiedlichen Teilaspekte die Umsetzbarkeit aufweisen kann.

Bedingt durch „den Mehrebenencharakter der Steuerung im Bildungswesen“ (Bonsen 2016: 302) ist die Organisation Schule in unterschiedliche Rahmenbedingungen eingebettet, die auch die Umsetzbarkeit von Neuerungen beeinflussen können. Die Einzelschule setzt sich mit verschiedenen Interessen- sowie Anspruchsakteuren innerhalb des hierarchischen Bildungssystems auseinander, um letzten Endes ihren Bildungsauftrag erfolgreich umzusetzen. Das Handeln auf den unterschiedlichen Ebenen innerhalb des Bildungswesens, sei es dasjenige des Ministeriums, der Schulleitung oder einer Lehrkraft, steht in Abhängigkeit von der jeweils übergeordneten Ebene. So setzt eine Schulleitung zwar administrative sowie politische Vorgaben in ihrer Schule um, passt diese jedoch an die Besonderheiten vor Ort an, individualisiert sie demnach (Bonsen 2016: 303).

Im Zuge dessen ist zu bedenken, dass die teils unterschiedlichen Interessen gewahrt bleiben, jedoch gleichzeitig ausreichend öffentliche Mittel beschafft werden, um dem Anspruch an Schule und Unterricht gerecht zu werden und diesen umsetzen zu können (Capaul/ Seitz 2011: 55 f.; Schneider et al. 2010: 565).

Unter den Gesichtspunkten der Rahmenvorgaben kann die Schulleitung eigenverantwortlich über die monetären Mittel des Landes und des Schulträgers entscheiden. Durch diese Teilautonomie können die Ressourcen innerhalb einer Einzelschule entsprechend verteilt werden (Roggenbrodt 2008: 325).²² Hierunter können weitestgehend die personellen, finanziellen, zeitlichen, aber auch die technischen Ressourcen subsumiert werden, die einer Schule zur Verfügung stehen und daher einen entscheidenden Einfluss auf eine Umsetzung ausüben können (Capaul/ Seitz 2011: 605). Im Kontext der Flüchtlingsbeschulung werden häufig insbesondere unzureichend vorhandene Ressourcen bemängelt, die eine Umsetzbarkeit der Qualitätsansprüche beeinträchtigen. Vor diesem Hintergrund wird mit Blick auf die personellen Ressourcen weiterhin zwischen quantitativen (u. a. fehlende Lehrkräfte, Dozenten, Sozialpädagogen) sowie qualitativen (u. a. unzureichende Qualifikationen im interkulturellen Kontext sowie in DaZ/DaF²³) kategorisiert. Ebenso wird die Schwäche an räumlichen, zeitlichen sowie sozialen (etwa Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern) Ressourcen dargelegt (Heinrichs et al. 2016: 235).

Diese soeben exemplarisch benannten Ressourcen können einesteils für die Umsetzbarkeit von Neuerungen relevant sein. Anderenteils können die Ressourcen – je nach Ausstattung der Einzelschule – durch einen Mangelzustand zu einem entsprechenden Bedarf führen.

In diesem Zusammenhang seien auch Überlegungen zur Mittelbeschaffung erwähnt, die nicht durch den Schulträger realisiert werden (Schneider et al. 2010: 566). Solche schulischen Drittmittelwerbungen können einen möglichen Mangel beseitigen und durch einen Zuwachs an Ressourcen oder durch eine anderweitige Unterstützung und Förderung außerschulischer Akteure kann die Umsetzbarkeit der Innovationen begünstigt werden (Heinrichs 2016: 232).

Durch eine somit erhöhte Umsetzbarkeit innerhalb der Schule können mehr Bedarfe gedeckt oder es kann anders priorisiert werden. Es lässt sich festhalten, dass die Dimension der Umsetzbarkeit neben der Einstellungsakzeptanz unter bestimmten Voraussetzungen den Bedarf durchaus beeinflussen kann. Ebenso ist dargelegt worden, dass die Existenz oder eben auch die Nichtexistenz von Bedarfen einen Einfluss auf die Akzeptanz bzw. persönliche Einstellung sowie auf die Umsetzbarkeit haben kann.

²² Nach dem Mehrebenenmodell zur Teilautonomie von Schulen am Beispiel des Modellversuchs ProReKo in Anlehnung an Dubs (2002; 2005: 255 ff.).

²³ DaZ = Deutsch als Zweitsprache; DaF = Deutsch als Fremdsprache.

Die für die vorliegende Untersuchung definierte Akzeptanz verfolgt mit der affektiven und der kognitiven Komponente jeweils die Erfassung einer persönlichen Einstellung bzw. eines Zusammenhangs. Hingegen stehen die Dimensionen des Bedarfs und der Umsetzbarkeit primär in einem situativen Kontext der jeweiligen Einzelschule und sind daher deutlich praxisbezogener zu verstehen. Für die Untersuchung werden Schulleiter²⁴ befragt, die innerhalb der Schulentwicklung eine Schlüsselposition einnehmen. Dadurch stehen die Implementierungschancen innerhalb einer Einzelschule auch immer in einer Abhängigkeit von der persönlichen Einstellung und Offenheit der Schulleitung Innovationen gegenüber. Die Leitungen können z. B. unter Zuhilfenahme der Gruppierungen nach Rogers (2003)²⁵ (von „Innovators“ bis „Laggards“) kategorisiert werden (Warwas et al. 2008: 103; Heinrichs et al. 2016: 233; Rogers 2003). Deshalb kann auch ein Einfluss der Akzeptanz auf die Größen des Bedarfs und der Umsetzbarkeit nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Bei der Befragung wird jedoch nicht hinterfragt, welche konkreten Einflussfaktoren für eine entsprechend kommunizierte persönliche Einstellung verantwortlich sind. Daher wird davon ausgegangen, dass jegliche Art der Hintergrundinformation, über die die Schulleitungen verfügen, die Akzeptanz entsprechend verstärken oder mindern kann. Die folgende Abbildung ergänzt die vorherige Abbildung hinsichtlich der dargestellten Komponenten und der zugehörigen Überlegungen:

²⁴ Siehe hierzu das Kapitel der methodischen Vorgehensweise.

²⁵ Siehe hierzu ausführlicher Kapitel 3.3.

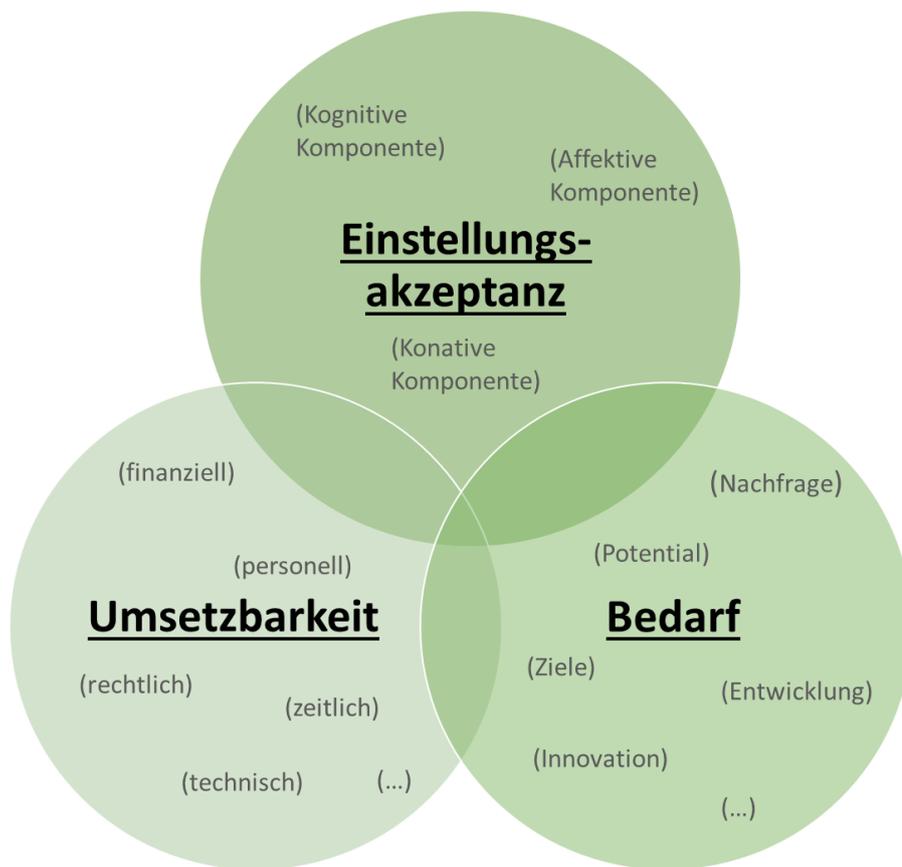


Abbildung 9: Verhältnis Einstellungskzeptanz, Bedarf und Umsetzbarkeit (eigene Darstellung)

Die Intention innerhalb der Befragung soll ergänzend dahingehen, die Dimensionen des Bedarfs und der Umsetzbarkeit der einzelnen Indikatoren möglichst objektiv und faktenbasiert abzufragen. Die Akzeptanz gilt als eine erforderliche, persönliche Einstellung gegenüber einem Qualitätsindikator, welche durch eine Zustimmung oder Ablehnung beschrieben wird. Im Zusammenspiel mit Bildungsreformen wird eine entsprechende Akzeptanz in Form einer positiven Einstellung der Leitungsebene ebenfalls als nützliche Voraussetzung für die Implementation von Neuerung erachtet (Altrichter et al. 2019: 22).

Diese hier dargelegten Dimensionen der Akzeptanz, des Bedarfs und der Umsetzbarkeit gilt es herauszustellen, um letztlich zu analysieren, welche Einstellungen die Schulleitungen gegenüber den Indikatoren aufweisen und wie der Bedarf und die Umsetzbarkeit eingeschätzt werden.

6 Methodisches Vorgehen

Im vorangegangenen Kapitel ist die theoretische Fundierung für die vorliegende Forschungsarbeit fundiert erörtert worden. Daran schließt sich in dem nun folgenden Kapitel der Diskurs bezüglich der methodischen Vorgehensweise an: Zunächst wird der Untersuchungsraum spezifiziert, bevor näher auf das gewählte Erhebungsinstrument des Experteninterviews sowie auf die Leitfadententwicklung eingegangen wird. Anschließend werden die Instrumente der Aufbereitung und der Datenauswertung erörtert.

6.1 Spezifikation des Untersuchungsraums

Bei der Auswahl des Untersuchungsraums spielen vornehmlich politische Faktoren, beispielhaft sei auf den Föderalismus in Deutschland rekurriert, eine bedeutsame Rolle.

Durch die Kulturhoheiten der einzelnen deutschen Bundesländer ergeben sich unterschiedliche Voraussetzungen, u. a. auf die Schulgesetzgebung. Mithin ist es geboten, die betrachtete Ausgangslage für die vorliegende Forschungsarbeit differenziert darzulegen.

Neben den unterschiedlich ausgestalteten Bildungswesen ergibt sich für die Gruppe der Flüchtlinge die weitere Besonderheit, dass sie den jeweiligen Bundesländern nach dem Königsteiner Schlüssel²⁶ zugeteilt werden. Hieraus resultiert ein starkes Gefälle bezüglich der Quantität der aufzunehmenden Geflüchteten und damit der Erfahrungsbildung der jeweiligen Bildungseinrichtungen. Das Büro der gemeinsamen Wissenschaftskonferenz berechnet jährlich einen aktuellen Königsteiner Schlüssel, der daraufhin in dem Bundesanzeiger veröffentlicht wird. Die Verteilung gründet auf den Parametern der Einwohnerzahl sowie des Steueraufkommens der Bundesländer, wobei das Steueraufkommen zweifach und die Einwohnerzahl einfach gewertet werden (Deutscher Bundestag 2020: 10). Werden die vergangenen Jahre ab 2014 herangezogen, kann festgehalten werden, dass für NRW mit über 21 % stets die höchste und für Bremen mit unter einem Prozent die niedrigste Quote errechnet wird (Bundesanzeiger 2014-2019).

²⁶ Gemäß § 45 AsylV-fG (Asylverfahrensgesetz) wird die Verteilung von Asylbegehrenden nach einer Quote über den Königsteiner Schlüssel festgelegt. Dieser richtet sich zu zwei Dritteln nach dem Steueraufkommen und zu einem Drittel nach der Bevölkerungszahl der Bundesländer aus dem jeweiligen vorletzten Jahr. Die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz berechnet den Königsteiner Schlüssel jährlich neu (BAMF 2015g).

Daraus resultiert eine weitere Auswirkung auf die unterschiedlichen Voraussetzungen des Bildungszugangs innerhalb der zugeordneten Länder.

Diese beiden Aspekte (der unterschiedlichen Schulgesetze sowie der verschiedenartigen Möglichkeiten des Zugangs zu einer Bildungseinrichtung) legen den Schluss nahe, dass sich die vorliegende Forschungsarbeit zunächst exklusiv auf ein ausgewähltes Bundesland fokussiert.

Wegen besagter regional bedingter Differenzen erfolgt eine dezidierte Auswahl des Erhebungsraums, entschieden wird sich für das Bundesland NRW.

Diese Selektion resultiert aus der bundesweit höchsten Quote an Geflüchteten, bedingt dadurch, dass NRW das bevölkerungsreichste Land Deutschlands ist. Deshalb sind mehr Erfahrungswerte zu erwarten, wodurch eine solide Ausgangslage gebildet ist, um im Anschluss eine mögliche Anwendbarkeit der Indikatoren zu eruieren.

Übergeordnet liegt das Augenmerk dieser Forschungsarbeit auf der Qualitätsentwicklung der Einzelschule. Es ist dargelegt worden, welches Verständnis der Einzelschule dieser Arbeit zugrunde gelegt wird. Ausgehend von den dort ausgeführten Aspekten wird der Fokus auf die Datenerhebung bei der Leitungsebene einer Schule gerichtet.

Bei der Auswahl der Berufskollegs wird darauf geachtet, verschiedene Bezirke und unterschiedliche Fachbereiche in die Untersuchung einzubeziehen.

Das Bundesland NRW wird in fünf Bezirksregierungen unterteilt: Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln sowie Münster. Eine Bezirksregierung „[...] ist die allgemeine Vertretung der Landesregierung im Bezirk. Sie hat die Entwicklungen auf allen Lebensbereichen im Bezirk zu beobachten [...]“ (§ 8 Abs. 1; Gesetz über die Organisation der Landesverwaltung – LOG NRW). Als obere Schulaufsichtsbehörde obliegt ihr die Fach- und Dienstaufsicht, weswegen ihr Aufgaben wie die Schulentwicklung und -organisation, die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonal, aber auch die Verteilung finanzieller Förderungen zufallen.

Es können somit unterschiedliche Voraussetzungen zwischen den regionalen Regierungsbezirken auftreten. Ferner zu bemerkende regionale Effekte innerhalb einer Bezirksregierung können etwa der Bedarf an weiterer pädagogischer Unterstützung (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019a) oder der Anteil der ausländischen Schülerschaft sein. Aus den amtlichen Schuldaten für das Schuljahr 2018/2019 (Ministerium

für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019b) lässt sich beispielsweise ermitteln, wie sich die ausländischen Schüler in NRW prozentual auf die einzelnen Regierungsbezirke (und deren Kreise) verteilen. Im Regierungsbezirk Düsseldorf lässt sich mit 32,7 % der höchste und im Regierungsbezirk Detmold mit 9,7 % der niedrigste Wert feststellen. Die registrierte Diskrepanz evoziert möglicherweise einen verschieden hohen Unterstützungsbedarf in den Regierungsbezirken.

Um eine möglichst hohe Objektivität und Validität für den Untersuchungsraum sicherstellen zu können und eine detaillierte Übersicht über die Gegebenheiten in NRW zu erhalten, wird möglichen regionalen Effekten entgegengewirkt, die bei alleiniger Betrachtung eines einzelnen Regierungsbezirks entstehen könnten. Daher wird so verfahren, dass Schulen aus drei unterschiedlichen Regierungsbezirken für die Untersuchung ausgewählt werden.

Weiterhin werden die zu untersuchenden Schulen innerhalb eines Regierungsbezirks bezüglich des jeweiligen Fachbereichs differenziert betrachtet. Die Fachrichtungen werden in Agrarwirtschaft und Ernährung/Versorgung, Bau- und Holztechnik, Gestaltung, Gesundheit/Erziehung und Soziales, Informatik, Metall- und Elektrotechnik, Naturwissenschaften und Labor- und Verfahrenstechnik, Umwelttechnik, Textiltechnik und Bekleidung sowie Wirtschaft und Verwaltung separiert (§ 5 Abs. 1, Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg).

Aus jedem der drei ausgewählten Regierungsbezirke werden wiederum Schulen aus drei unterschiedlichen Fachrichtungen für die Befragung herangezogen. Dieses Vorgehen ist jedoch abhängig von der Verfügbarkeit der jeweiligen Schulen, weshalb – aus Praktikabilitätsgründen – bei Bedarf von dieser Vorgehensweise abgewichen worden ist.

6.2 Qualitative Erhebung in Form von Experteninterviews

Als Untersuchungsmethode wird eine qualitative Herangehensweise gewählt, da die subjektiven Sichtweisen der Befragten relevant sind, wobei sich diese in der vorliegenden Forschungsarbeit in der Form der Einstellungsakzeptanz ausdrücken (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014: 13).

Das leitfadengestützte Interview ist eine Erhebungsmethode der qualitativen Forschung, die auf den vorliegenden Untersuchungsrahmen angewendet wird. So, wie im Allgemeinen Leitfadenterviews über das Erhebungsinstrument definiert werden, so werden Experteninterviews über eine begrenzte Zielgruppe der Befragten sowie über das Interesse des Forschenden an dem besonderen Expertenwissen definiert (Helfferich 2014: 560). Für die vorliegende Untersuchung werden Experteninterviews als Instrument zur Befragung gewählt, da dergestalt direkt auf ein internes Wissen, z. B. über institutionelle Abläufe, zurückgegriffen werden kann, welches aufgrund der begrenzten Befundlage und des eher kleineren Erfahrungsbereichs des hier interessierenden Themengebiets bisher kaum systematisch erfasst und entsprechend aufbereitet worden ist (Meuser/ Nagel 2005).

Das durch die Interviews generierte Wissen kann zum einen in einem hohen Maß praxiswirksam für andere Akteure sein und zum anderen kann dieses besondere Wissen dem jeweiligen Forscher zugänglich gemacht werden (Bogner et al. 2016: 13; Gläser/ Laudel 2010: 13).

Es kann durch ein Interview mit der jeweiligen Bewertung der Indikatoren eine „genau bestimmbare Information erhoben“ (Gläser/ Laudel 2010: 111) werden, weswegen die notwendigen Erfahrungswerte des Interviewten ermittelt werden können.

In der eigenen Untersuchung werden Experteninterviews als eine Form des qualitativen Interviews herangezogen, da erforderliche Begründungen für eine Akzeptanz der Indikatoren generiert werden. Es ist unerlässlich, auf Personen mit entsprechender Expertise zurückzugreifen, da es sich bei den Qualitätsindikatoren um eine besondere Information handelt. Darüber hinaus bestehen zu dem übergeordneten Themengebiet der Schulentwicklung im Kontext der Flüchtlingsthematik bislang unzureichende Befunde.

Insofern dienen die konsultierten Experten als Informationsquelle, da sie über das benötigte, spezielle Wissen hinsichtlich des vorliegenden Untersuchungsgegenstands verfügen (Kaiser 2014: 2; Gläser/ Laudel 2010: 12 f.). Die Befragten werden als Experten interviewt, wobei ihre Expertise an dem zu untersuchenden Objekt der Indikatoren im Fokus des Interesses liegt. Demnach steht nicht die befragte Person im Zentrum des Untersuchungsinteresses und es erfolgt keinerlei Experiment, in dem die Befragten selbst das zu untersuchende Objekt bilden (u. a. Flick 2007: 214 f.; Noelle-Neumann/ Petersen 1998 nach Kromrey 2009: 237). Die Auffassungen, wer sinnvoll als Experte fungieren kann, sind recht unterschiedlich, da

letztlich die jeweilige Interviewperson in Anbetracht des Forschungsobjekts entscheidet, wer interviewt wird (u. a. Bogner/ Menz 2005: 46; Bogner/ Menz 2009: 67 f.; Kaiser 2014: 71 f.).

Als Experten werden solche Personen angesehen, die eine spezielle Funktion haben und darüber hinaus über entsprechendes Wissen und Erfahrungen verfügen, was Bogner et al. als Wissensaspekt deklarieren (Bogner et al. 2014: 12; Flick 2007: 214). Auch Prsyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 133) sehen Experten als solche Personen an, die ein besonderes „Rollenwissen“ innehaben, ihnen dieses auch zugeordnet wird und hieraus eine „besondere Kompetenz“ generieren. Dabei müssen jene Personen nicht als alleiniger Personenkreis über das notwendige Wissen verfügen. Dennoch ist ausgeschlossen, dass jede beliebige andere Person über Kenntnisse zu dem Forschungsobjekt verfügt, weshalb der Experte einen entsprechenden Wissensvorsprung gegenüber anderen Personen aufweist (Meuser/ Nagel 2002b: 259, Meuser/ Nagel 2013: 460 f.). In den meisten Kontexten handelt es sich um eine Expertise, die an eine bestimmte ausgeübte Berufsrolle geknüpft und – hierdurch bedingt – nicht jedem zugänglich ist (Bogner/ Menz 2005: 46).

Meuser und Nagel (1991) verfeinern diesen Ansatz noch insoweit, als dass in ihrer Definition der Experte durch seine Funktion oder seinen Zuständigkeitsbereich innerhalb der Organisation über Kompetenzen verfügt, bestimmte Handlungen durchzusetzen (Lamnek 2010: 656 f.). Damit geht der Ansatz einher, dass es sich um einflussreiche und prestigeträchtige Stellungen handelt, was Bogner et al. wiederum als Machtaspekt bezeichnen (Bogner et al. 2014: 12). Das Wissen und die praxiswirksamen Handlungen solcher Experten können die Handlungen anderer Akteure daher wesentlich beeinflussen (Bogner et al. 2014: 13; Lamnek 2010: 656).

Dies kann im Rahmen der Untersuchung subsumierend Anwendung finden, da die befragten Personen auf der Leitungsebene innerhalb ihrer Funktion über das notwendige Wissen sowie über unabdingbare Erfahrungen verfügen, um die Qualitätsindikatoren passend zu beurteilen. Zudem nehmen sie eine Schlüsselrolle in dem schulischen Entwicklungsprozess ein und schenken der Qualitätssicherung eine besondere Beachtung (Heinrichs et al. 2016: 233).

Schulleitungen verfügen aufgrund ihrer Leitungsfunktion zusätzlich über die Möglichkeit, die jeweilige Einzelschule weiterzuentwickeln und die entsprechenden Maßnahmen dafür umzusetzen. Solch eine Konzentration an Wissen und Kompetenz – auch wegen der individuellen Erfahrungen – kann keine andere außenstehende Person vorweisen.

Diverse Forschungsergebnisse bestätigen die besondere Funktion der Schulleitungen durch eine signifikante Korrelation von Schulprozessen mit dem Handeln des Schulleiters (Feldhoff/ Rolff 2009; Bensen et al. 2002).

Zudem wird zwischen Betriebswissen und Kontextwissen unterschieden, was beides jedoch weiterhin von der jeweiligen individuellen Stellung des Experten abhängt (Meuser/ Nagel 2002a: 75 f.). Die Befragten selbst differenzieren nicht, woher sie das Wissen zu der befragten Thematik beziehen, orientieren sich jedoch am Untersuchungsgegenstand. Solche zusätzlichen Hintergrundinformationen sind von entscheidender Bedeutung für die Fragestellungen innerhalb der Experteninterviews, da auf diese Weise die schulinternen Rahmenbedingungen abgefragt werden können, die insbesondere für die Befragung und Beurteilung der Aspekte des Bedarfs und der Umsetzbarkeit unabdingbar sind. Ferner werden zu diesen Rahmenbedingungen die unterschiedlichen Ressourcen innerhalb einer Schule betrachtet (Capaul/ Seitz 2011: 605) und es werden diejenigen unterschiedlichen Faktoren auf der Makro- und Mesoebene mit einbezogen, die auf die Einzelschule einen Einfluss nehmen können. Hierzu gehören rechtliche, politische oder ökonomische Rahmenbedingungen.²⁷

Die Experteninterviews können deswegen als eine zielführende Erhebungsmethode angesehen werden, um die Forschungsfrage umfassend analysieren zu können. Die Schulleitungen fungieren für die vorliegende Befragung hervorragend als Experten, da sie durch ihre Stellung als alleiniger Personenkreis die benötigte allumfassende Übersicht besitzen.

Zum besseren Verständnis sei akzentuiert, dass unter dem Begriff der Schulleitung all jene Personen subsumiert werden, die eine leitende Position innehaben.²⁸ Dies sind zum einen die eigentlichen Schulleitungen sowie deren Stellvertretungen. Da jede Schule als einzelne Organisationseinheit angesehen werden kann,²⁹ werden je nach der Struktur der jeweiligen Schule auch weitere leitende Personen als Experten angesehen, etwa Stufenleitungen oder im speziellen Kontext der Berufsschule ebenfalls z. B. Bildungsgangleiter, Bereichsleiter, Bildungsgangkoordinatoren oder Abteilungsleitungen.

²⁷ Eine umfassende Übersicht über die vielfachen und komplexen Einflüsse, der eine Schule ausgesetzt ist, bietet das „St. Gallener Schulmodell“, welches Capaul und Seitz (2011) nach den Modellvorstellungen des „St. Gallener Management Modells“ von Rüegg-Stürm (2002) entsprechend entworfen haben.

²⁸ Vgl. hierzu Kapitel 3.4.2.

²⁹ Vgl. hierzu Kapitel 3.4.

6.2.1 Entwicklung des Leitfadens

Im Zuge der qualitativen Forschung werden Experteninterviews stets als halbstrukturierte Interviews geführt. Dabei unterstützt ein Leitfaden einerseits bei der Vorbereitung auf die Interviews durch seine Strukturierung und dient andererseits während der eigentlichen Durchführung der Interviews als Orientierung (Bogner et al. 2014: 27 f.; Lamnek 2010: 658).

Der Leitfaden stützt sich auf die Forschungsfrage und die theoretischen Vorüberlegungen, wobei eine entsprechende Anpassung an den Wissenskontext des Interviewten berücksichtigt wird, um die notwendigen Informationen zu erhalten, die für die Untersuchung benötigt werden (Gläser/ Laudel 2010: 112 ff.; Patton 1990: 238). Aus dem Erkenntnisinteresse heraus werden Fragen und Themen für die Interviews generiert (Kaiser 2014: 56; Gläser/ Laudel 2010: 42, 112). Durch solch eine Standardisierung des Leitfadens kann sichergestellt werden, dass die unterschiedlichen Interviews untereinander vergleichbarer gemacht werden können (Mayring 2016: 70).

Die Struktur des Leitfadens wird so entworfen, dass bei einem erwartungsgemäßen Verlauf ein möglichst natürliches Gespräch mit dem Interviewten gewährleistet werden kann (Bogner et al. 2014: 50; Gläser/ Laudel 2010: 143). Dennoch ist eine, in der Regel zeitlich beschränkte, Interviewsituation für die beteiligten Personen stets eine künstlich erzeugte Gesprächskonstellation. Daher gilt es zu beachten, ein angenehmes und passendes Gesprächsklima herzustellen, da dieses für einen ergebnisorientierten Gesprächsverlauf unabdingbar ist (Gläser/ Laudel 2010: 115, 121). Durch einen strukturierten Aufbau soll ein flüssiger Gesprächsverlauf begünstigt werden, mit dem Ziel, den Themen und Fragen in einer „nachvollziehbaren Argumentationslogik“ (Kaiser 2014: 53) folgen zu können. Die Struktur dient lediglich als Orientierung, weswegen es denkbar ist, dass die Fragen oder deren Reihenfolge bei Bedarf abweichen. Dadurch kann eine Anpassung des Inhalts und des Aufbaus an ein Einzelinterview geschehen (Kruse 2015: 212 f.).

Die Gliederung des Leitfadens erfolgt demnach unter Berücksichtigung der vorgenannten Überlegungen.

Der thematische Schwerpunkt der Interviews ist die Anwendbarkeit der Qualitätsindikatoren auf der Ebene der einzelnen Schule, wofür die Akzeptanz bei den Schulleitungen aus NRW abgefragt wird. Daher wird – dies sei ergänzend bemerkt – die Gliederung des Leitfadens an

die Struktur der Indikatoren aus dem Projekt angelehnt und nach Dubs (1998) in Input, Prozess und Output unterteilt.

Auf eine weitere Unterteilung des Leitfadens in die Bereiche „Institutionen“, „Lehrende“, „Lernende“ sowie „Wechselwirkungen mit der Umwelt“³⁰ wird für eine bessere Übersicht während der Interviewsituation verzichtet; diese Segmente sind jedoch an vielen Stellen implizit erkennbar.³¹ Ein solches Vorgehen hat sich bereits während der Interviews zur Erhebung der Qualitätsindikatoren im Projekt als zielführend erwiesen. Es bietet überdies die Möglichkeit, die Fragen, was ihre Reihenfolge betrifft, innerhalb eines Unterabschnitts (Input, Prozess, Output) nach den Inhalten ähnlicher, sich inhaltlich überschneidender oder aufeinander aufbauender Qualitätsindikatoren zu stellen, was wiederum einen flüssigen Gesprächsverlauf begünstigt (Gläser/ Laudel 2010: 147).

An eine Einleitungsphase (Bogner et al. 2014: 59) anknüpfend, wird der Leitfaden mithin in die folgenden drei thematischen Hauptabschnitte gegliedert:

1. Allgemeine Hintergrundinformationen (Schule, Interviewpartner),
2. Qualitätsindikatoren
 - a. Input,
 - b. Prozess,
 - c. Output,
3. Ergänzende Hinweise.

Zu diesen Themenbereichen werden innerhalb des Leitfadens Hauptfragen erarbeitet, die den speziellen Fokus auf das Erkenntnisinteresse legen. Über diese Hauptfragen hinaus werden Neben- oder Unterfragen ausgearbeitet, die jedoch nur dann zur Anwendung kommen, wenn diese nicht bei zuvor gestellten Fragen bereits beantwortet worden sind. Um ein besseres Verständnis für die Fragen – auch während der Interviewsituationen – zu erlangen, werden bei Bedarf weitere Details, Erklärungen oder passende Beispiele erläutert.

Die einzelnen Fragen werden zunächst ausformuliert, was primär dem Erreichen einer Einheitlichkeit der Fragen in den unterschiedlichen Interviews dient, aber gleichzeitig während

³⁰ Siehe hierzu detaillierter die Vorstellung des Erasmus+ Projekts und der einzelnen Qualitätsindikatoren (Kapitel 4.1).

³¹ Die Zuordnung der Fragen zu diesen Dimensionen wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels bei den Begründungen der Fragen genannt, um den Bezug herzustellen.

der Interviewsituationen Sicherheit generieren soll (Gläser/ Laudel 2010: 144). Jedoch werden weder die Formulierungen noch die Reihenfolge der Fragen letztlich als bindend angesehen, wodurch diese abhängig von dem jeweiligen Gesprächsverlauf sind (ebenda: 42). Für die Formulierung der Interviewfragen werden die Mindestmaße der Offenheit, Neutralität, Klarheit und Einfachheit nach Patton (1990: 295) sowie die Grundsätze der Forschungsethik (Gläser/ Laudel 2010: 145 f.) entsprechend berücksichtigt und angewendet. Ergänzend gilt es als zielführend, die Fragen so offen wie möglich zu formulieren, damit die Antworten vorab möglichst wenig beeinflusst werden und somit realitätsgetreue Informationen gesammelt werden können (Kruse 2015: 215; Bogner et al. 2018: 661; Lamnek 2010: 315).

Ausnahmen hiervon bilden die Fragen in der Kategorie des Prozesses, die nach dem Nachholbedarf in der Integration sowie nach dem Anpassungsbedarf der Budget- und Ressourcenplanung fragen. Letztgenannte Frage wird deshalb als dichotome Frage gestellt, um zunächst einen Zugang zu dem häufig eher schwierig zugänglichen Bereich der Finanzen bzw. der finanziellen Situation zu erhalten und diese in dem direkten Verantwortungsbereich der Schulleitungen verortet werden (Rausch 2010: 198; Krainz-Dürr 1997: 54 f. sowie Kapitel 3.4.2 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Dieser Frage kommt die Funktion als eine Art Filter zu, um im Anschluss an die Beantwortung weiter in das Thema einsteigen zu können und deswegen den Indikator „*Finanzierung und finanzielle Förderung*“ auf den Bedarf der Schule hin zu überprüfen. Die zuvor gestellte Frage des Nachholbedarfs kann als ein Hinleiten verstanden werden, zielt aber gleichzeitig auf den Indikator „*Abgleich der Regierungsziele mit den Flüchtlingszielen*“ ab.

Allgemeinhin orientiert sich der Aufbau des Fragebogens an dem Ablauf eines natürlichen Gesprächs. Hierfür werden möglichst inhaltlich aufeinander aufbauende Themenbereiche schrittweise bearbeitet, was mit einer besseren Nachvollziehbarkeit für den Experten einhergeht. Sofern es die Inhalte zulassen, wird zudem von allgemeineren Aspekten auf spezielle Aspekte geschlossen, um es dem Interviewten zu gestatten, sich in das Gespräch hineinzufinden (Kaiser 2014: 53; Gläser/ Laudel 2010: 144 f.). So wird beispielsweise der Inputbereich mit der Frage eingeleitet, wie besondere Bedürfnisse in den schulinternen Lehrplänen generell berücksichtigt werden. Anschließend folgt, nach zwei Detailfragen, eine Meinungs-

frage zu demselben Themenkomplex: „*Wie beurteilen Sie die Idee, flexible Lehrpläne aufzuerlegen, die z. B. bereits erworbene Kompetenzen berücksichtigen können?*“ Mit beiden Fragen wird die Einstellung gegenüber dem Indikator „*Lernziele und -inhalte*“ abgefragt, woraus Akzeptanztendenzen analysiert und abgeleitet werden können.

Im Folgenden werden weitere Fragen nach ihrer Reihenfolge im Leitfaden erläutert. Begründungen können sich vereinzelt desgleichen auf mehrere Fragen beziehen, wenn dadurch unnötige Redundanzen vermieden werden können.

Bevor in den ersten Themenbereich, denjenigen der „allgemeinen Hintergrundinformationen“, eingestiegen wird, wird dem Leitfaden nach Bogner et al. (2014: 59 f.) eine „Einleitungs- und Vorstellungsphase“ vorangestellt, in der zusätzlich zu einer Begrüßung und einer Danksagung für die Gesprächsbereitschaft Elemente wie eine persönliche Vorstellung der Interviewerin mit entsprechenden Hintergründen angesprochen werden. Anschließend werden die Ziele und die Inhalte der Untersuchung skizziert, damit der Experte den passenden Kontext einordnen kann (ebenda). Solch eine Anfangsphase ist besonders wertvoll, da sie Vertrauen aufbaut, zu einem positiven Gesprächsklima beiträgt sowie die Rollenverteilung noch einmal verdeutlicht (Gläser/ Laudel 2010: 147). Zusätzlich dient diese Phase der Zusage der Interviewerin, dass jegliche Aussagen ausschließlich anonymisiert verwendet werden und der persönliche Datenschutz des Interviewten stets gewährleistet bleibt. Damit geht die Frage einher, das Interview mit einem Tonband aufzuzeichnen, damit die erhobenen Daten im Sinne der wissenschaftlichen Standards unverfälscht ausgewertet werden können (Kaiser 2014: 83 f.; Bogner et al. 2014: 60; Gläser/ Laudel 2010: 147). Der Einsatz von Tonbandaufzeichnungen sorgt – im Gegensatz zu der Alternative des handschriftlichen Protokollierens – für einen flüssigeren und deswegen für einen natürlicheren Gesprächsverlauf (Witzel 2000: 4).

Allgemeine Hintergrundinformationen

An diesen Teil schließt der erste Themenbereich an, der allgemeine Informationen erfragt, sich also nach Aspekten erkundigt, die für den Experten leicht zu beantworten sind, wodurch der Einstieg in das Interview vorgenommen wird (Gläser/ Laudel 2010: 147; Bogner et al. 2014: 59 f.). Hierunter fallen insbesondere die ersten zwei Fragen zu den Aufgaben an der Schule und dem persönlichen Werdegang sowie zu der Struktur der Schule. Daran schließen

die zwei Fragen „*Welche Ausbildungsmaßnahmen bieten Sie aktuell speziell für die Gruppe der Geflüchteten an*“ und „*Gibt es für die Durchführung dieser Maßnahmen irgendwelche politischen Vorgaben*“ an, die durch einen inhaltlichen Bezug zum eigentlichen Themenbereich zwar als hinleitend zu betrachten sind, mit denen jedoch noch kein eigentlicher Zusammenhang zu der Forschungsfrage angestrebt wird. Diese Fragen sollen eher als Einstieg in das Interview verstanden werden (ebenda).

Qualitätsindikatoren

Der zweite Themenblock, derjenige der „Qualitätsindikatoren“, stellt die zentralen Elemente des Interviews dar, die einen wesentlichen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage leisten.

Dieser besteht zu einem erheblichen Teil aus offenen, zur Erzählung anregenden Fragestellungen, damit die Interviewten so wenig wie möglich beeinflusst werden und ihr Wissen unvoreingenommen äußern können (Bogner et al. 2018: 661; Lamnek 2010: 315, Flick 2014: 212 f.). Um die Unbefangenheit direkt vorab sicherstellen zu können, wird in den Themenbereich der Qualitätsindikatoren mit einer weitgefassten, erzählgenerierenden Frage eingeleitet, zu der sich die Befragten ohne jegliche Rahmenvorgabe äußern sollen. Damit wird auf das durch die gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse generierte Wissen abgezielt (Bogner et al. 2014: 62 f.): „*Bitte schildern Sie einmal generell, vor welchen Herausforderungen Sie hier an der Schule gestanden haben oder vielleicht immer noch stehen. Welche konkreten Maßnahmen haben Sie umgesetzt und warum?*“

Falls in dieser Frage auf die Inhalte der Qualitätsindikatoren eingegangen werden sollte, wird bereits eine positive Einstellung gegenüber diesem Indikator unterstellt. Dies wiederum wird als eine Voraussetzung für die Akzeptanz (siehe Abschnitt 5) ebenjenes Indikators angesehen, da eine (potenzielle) Übernahme des Indikators durch die erfolgte Umsetzung an der eigenen Schule bereits abgebildet werden kann. Sofern es als notwendig erachtet wird, werden situativ weitere inhaltliche Detailfragen zu den von dem Interviewten selber geäußerten Indikatoren herangezogen, um die theoretische Fundierung möglichst vollumfänglich abbilden zu können (Gläser/ Laudel 2010: 145).

Der Themenblock der Qualitätsindikatoren wird nach Dubs (1998) in die Bereiche Input, Prozess und Output aufgeteilt.

Anschließend an die ersten zwei Fragen nach dem Indikator der „*Lernziele und -inhalte*“, die dem Bereich der Institutionen zugeordnet werden können, wird der Interviewte danach befragt, wie bereits vorhandene Vorkenntnisse in den beruflichen Bildungsweg mit einbezogen werden. Als Nebenfrage dafür fungiert die Erkundigung nach gesonderten Regelungen für Zugangsvoraussetzungen. Im Zusammenspiel damit werden die inhaltlichen Dimensionen der Indikatoren „*Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung*“ sowie „*Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen*“ abgebildet. Durch diese Art der Fragestellung soll der tatsächlich vorherrschende Sachverhalt („Faktfrage“) innerhalb der Schule abgefragt werden; diese Frage wird bewusst als offene Frage gestellt, um zum Erzählen anzuregen (Gläser/ Laudel 2010: 145). Daran anschließend wird – in Abhängigkeit von der Beantwortung – ein potenzieller Bedarf der jeweiligen Schule anhand von Beispielen erfragt (Fullan 2007: 88).

Auch die daran anschließenden Fragen (*Wie läuft der erste Kontakt mit den Schülern ab? Und wer sind die beteiligten Personen? – Werden hier auch Bedürfnisse und Erwartungen des Schülers berücksichtigt? – Werden die schulischen Prozesse und Anforderungen mitgeteilt?*) sowie *„In welcher Form beeinflusst dieses Kennenlernen die weitere Planung?“* beziehen sich auf die innerschulischen Bedingungen. Mit diesem Fragenbündel wird desgleichen intendiert, die Haltung der Schulleitung zu dem Sachverhalt sowie den tatsächlich existierenden Bedarf zu erfragen, um darauf aufbauend die Akzeptanz der Inhalte, die den Indikatoren „*Kontakt zu den Teilnehmenden*“, „*individuelle Nachfrage*“ sowie „*Zusammensetzung der Klassen*“ (alle aus der Dimension „Lernende“) zugeordnet werden können, zu analysieren.

Da Schulleitungen aus NRW interviewt werden, fließen – sofern dies die Inhalte zugelassen haben – Aspekte aus dem Qualitätstableau NRW (siehe Abschnitt 3.2) mit in die Fragestellungen ein. Die Verwendung vertrauter Aspekte in den Fragen soll dazu führen, dass die Inhalte eine erhöhte Wiedererkennung erhalten und somit intuitiver beantwortet werden können (Kaiser 2014: 53 f.).

Schon der zuvor beschriebene Indikator „Kontakt zu den Teilnehmenden“ greift den Inhalt der Rubrik „*2.8 Transparenz, Klarheit und Strukturiertheit*“ aus dem „*Inhaltsbereich 2: Lehren und Lernen*“ aus dem Qualitätstableau NRW auf.

Als weiteres, aussagekräftiges Beispiel hierfür kann die Frage nach der außerunterrichtlichen Unterstützung herangezogen werden, die primär auf die Inhalte des Indikators „*Unterstützungssysteme und Koordination*“ anspielt und neben dem Qualitätsbereich des Inputs der Dimension der „Institutionen“ zugeordnet wird (siehe Abschnitt 4.1). Damit die Interviewpartner die Hauptfrage („*Welche Art von außerunterrichtlicher Unterstützung gibt es an Ihrer Schule?*“) der Zielgruppe besser zuordnen können, wird diese mit einem Hinweis auf die Herausforderungen der Flüchtlinge eingeleitet. Die Hauptfrage an sich wird als direkte Frage formuliert und soll damit erfassen, welches Angebot die Einzelschule ihrer Schülerschaft und hier im Speziellen der Zielgruppe der Geflüchteten anbietet. Die daran anschließende Frage („*Welche Art der Unterstützung wäre noch erforderlich?*“) bezieht sich vermehrt auf den Standpunkt des Interviewten, mit gleichzeitigem Bezug auf den Bedarf (siehe Abschnitt 5), wobei dieser Sachverhalt anhand von gezielten und situationsgerechten Ad-hoc-Fragen erforscht wird. Ebenselbiges gilt für die daran anschließende Frage der existierenden Ansprechpartner.

Dabei ist der Aspekt „*2.11 Ganztag und Übermittagsbetreuung*“ eine Dimension des „*Inhaltsbereichs 2: Lehren und Lernen*“ des Referenzrahmens Schulqualität des Landes NRW und stellt somit einen grundlegenden Teil des Qualitätstableaus NRW³² dar.

Anhand dieses Beispiels wird weiterhin deutlich, dass es durchaus vorkommen kann, dass die gegebenen Antworten Nach- oder Zwischenfragen verzichtbar machen oder sich schon auf andere Indikatoren erstrecken. Demgemäß ist es denkbar, dass die Ausführungen zur außerunterrichtlichen Unterstützung und zum Ansprechpartner bereits Auskunft zu dem Indikator „*Kooperation zwischen Schulen und Arbeitsplätzen*“ geben, der wiederum der Dimension der „*Wechselwirkungen mit der Umwelt*“ zugeordnet wird.

Aufgrund dieser thematischen Kongruenz wird die Frage nach diesem Indikator direkt angeschlossen, um einen inhaltlich aufbauenden Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten (u. a. Bogner et al. 2014: 29) und um thematischen Unterbrechungen vorzubeugen (Kaiser 2014: 53). An dieser Stelle wird gezielt der theoretische Bezug analog zu der Frage zuvor ausgerichtet und soll zunächst die geltende Praxis an der Schule erfragen, bevor mit der Nachfrage „*In welchem Bereich sehen Sie einen ausbaufähigen Bedarf an Ihrer Schule?*“ explizit auf mögliche Mängel an der spezifischen Schule eingegangen werden soll (Abschnitt 5; Capaul/

³² Siehe hierzu detaillierter Kapitel 3.2.

Seitz 2011: 598). Ergänzend wird auf eine mögliche Priorisierung des Indikators sowie auf die Einstellung des Befragten abgestellt, um eine Akzeptanz für diesen Indikator bestmöglich abbilden zu können (Abschnitt 5, nach Fullan 2007: 87).

Der Teil des Inputs wird mit der Frage nach der Vorbereitung der Lehrkräfte auf die multikulturellen Lernumgebungen beendet. Diese Frage zielt auf die Überlegungen ab, die den Unterbau für die Qualitätsindikatoren „*spezielle Trainings für Lehrende*“ bzw. „*Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden*“ (siehe Abschnitt 4.2) bilden. Diese Indikatoren sind ebenfalls dem Qualitätsbereich des Inputs nach Dubs sowie der Dimension der „Lehrenden“ zugeordnet (siehe Abschnitt 4.1) und sollen zunächst die allgemeine Einstellung (siehe Abschnitt 5) des Gesprächspartners bezüglich dieser Indikatoren feststellen. Je nach Beantwortung innerhalb einer Interviewsituation wird die übergeordnete Frage dahin gehend weiter konkretisiert, ob kontextbezogen ein fachlicher Bedarf an der Schule existiert und inwiefern solche Maßnahmen bereits in der Personalentwicklung oder Fortbildungsplanung der Schule Berücksichtigung finden. Demnach soll der interviewte Schulleiter den Bedarf der Schule nach solchen speziellen Trainings beurteilen bzw., wenn dieser bereits berücksichtigt worden ist, offenlegen. Der Bezug zum Referenzrahmen Schulqualität des Landes NRW wird abermals hergestellt, da die Positionen „4.4 Personalentwicklung“ und „4.5 Fortbildung und Fortbildungsplanung“ zwei Dimensionen des „*Inhaltsbereichs 4: Führung und Management*“ des Qualitätstableaus NRW verkörpern.

Eine Überleitung in den zweiten Qualitätsbereich (Prozess) wird anschließend als zielführend indiziert, da thematisch passend die Frage nach der „*Auswahl der Lehr-Lernmethoden*“ angeschlossen werden kann, die ebenfalls die Dimension „Lehrende“ betrifft (Bogner et al. 2014). Gleichzeitig wird nach den Medienkompetenzen gefragt, die inhaltlich sowohl auf einen Qualitätsindikator („*Zielgruppenorientierte Ausrichtung gegenüber Medien und sozialen Medien*“) abzielen als auch für ein weiteres Beispiel der Unterstützung eines Aspekts des Qualitätstableaus NRW („2.2 Kompetenzorientierung: 2.2.1.2 Die Schule fördert Lern-, Methoden- und Medienkompetenzen“) herangezogen werden können.

Der Leitfaden dient der Strukturierung der Interviews und wird daher letztlich nicht all jene Fragen beinhalten, die in den unterschiedlichen Interviews gestellt werden (Kaiser 2014:

52). Daher ist damit zu rechnen, dass während des Interviewprozesses situativ weitere Fragen, Beispiele oder Konkretisierungen der ursprünglichen Frage als notwendig erachtet werden, um die Fragen an mögliche Interpretationen der Interviewpartner anzupassen. Dies gilt vornehmlich für die zugrunde liegende theoretische Fundierung, da es sich bei der Akzeptanz um eine (persönliche) Einstellung des Befragten gegenüber einem Indikator handelt. Daher muss die Befragungssituation individuell bewertet werden, ggf. müssen die Fragen an die vorherrschende Situation angepasst werden (Abschnitt 5). Eine sorgfältige Auswahl von Sondierungsfragen ist demzufolge von großer Bedeutung, damit zum einen der Gesprächsfluss nicht unterbrochen wird, zum anderen, damit zu häufige Themenwechsel vermieden werden. Schließlich ist intendiert, nicht zu stark von der Struktur des Gesprächs abzuweichen (Reinders 2012: 105).

Dieser Sachverhalt kann an der Frage nach der Lernentwicklungs- und Leistungsrückmeldung augenfällig gemacht werden. Diese Frage spielt auf die inhaltliche Auffassung des Indikators „*Formatives und summatives Feedback*“ an und gehört zu dem Qualitätsbereich „Prozess“ nach Dubs sowie zu der Dimension der „Lehrenden“ (Abschnitt 4.1). Sie ist als erzählgenerierende Frage formuliert worden, um eine möglichst umfassende Darstellung des Interviewten zu erhalten (Bogner et al. 2014: 62).

Je nach dem Grad der zufriedenstellenden Beantwortung dieser Frage werden von der Interviewerin weitere Sondierungs- oder Verständnisfragen gestellt, um die Darstellung besser nachvollziehen zu können. Das Ziel dieser Vorgehensweise ist, die Auffassung des Befragten über den Nutzen und die Notwendigkeit der Lernentwicklungs- und Leistungsrückmeldung zu erforschen. Dabei ist „*2.5 Feedback und Beratung*“ eine weitere Dimension des „*Inhaltsbereichs 2: Lehren und Lernen*“ des Qualitätstableaus NRW. In der Wortwahl der „Lernentwicklungs- und Leistungsrückmeldung“ innerhalb der Frage wird nochmals offenkundig, wie konkret ein Bezug zu dem vertrauten Vokabular hergestellt worden ist. Als Unterkategorie der Dimension wird „*2.5.1.1 Lernentwicklungs- und Leistungsrückmeldung sind systematisch in Feedbackprozesse eingebunden*“ verwendet.

Der Leitfaden ist derart ausgestaltet, dass flüssige Übergänge zwischen den Kategorien durchführbar sind. Im Anschluss an die Frage nach dem Feedback, die noch dem Qualitätsbereich des *Prozesses* zuzuordnen ist, wird zum Qualitätsbereich des *Outputs* übergeleitet. Mit der Frage werden die Überlegungen zu den Indikatoren „*Bewertung des Lernfortschritts*“, „*Messung des Erreichens der Lernziele*“ erfasst. Mit der zweiten Frage wird dem

Indikator „*Evaluation der Lehr-Lernmethoden*“ nachgegangen. Inhaltlich lassen sich erneut Übereinstimmungen zu dem Qualitätstableau NRW für die Dimension „*2.4 Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung*“ identifizieren.

Quoten werden generell in erster Linie als statistische Größe anhand von Zahlen bestimmt. In Bezug auf den Indikator „*Abwesenheits- und Abbruchquoten*“ ist grundsätzlich fraglich, ob diese Daten von den jeweiligen Berufskollegs überhaupt generiert werden. Da allerdings ebenfalls die Akzeptanz nach diesem Indikator dargestellt werden soll, spielen die quantitativen Größen in dieser Untersuchung eine untergeordnete Rolle und dienen – sofern vorhanden – in der Tendenz der besseren Einordnung der Ausführungen des Schulleiters. Ferner sind die Gründe für Abbrüche oder Abwesenheiten sehr vielfältig und müssen nicht unbedingt innerhalb der Schule liegen.³³ Die Hauptfrage „*Welche Rolle spielen Abwesenheiten und Abbrüche an Ihrer Schule?*“ kann entweder als erzählgenerierend bei dem Interviewten wirken oder dichotom verstanden werden. Als fokussierter und in diesem Fall möglicherweise als zielführender kann daher die Anschlussfrage nach den eingesetzten oder einsetzbaren Instrumenten angesehen werden, um die Abbrüche und Abwesenheiten zu minimieren. Generell werden Anschlussfragen jedoch nur in dem Fall tatsächlich zur Anwendung kommen, wenn die Interviewpartner die grundlegende Frage zuvor noch nicht beantwortet haben. Dadurch soll ein neuer erzählgenerierender Impuls gegeben werden, sobald eine Erzählung zu schnell beendet wird oder einen nicht ausreichenden Informationsgehalt aufweist (Helfferich 2011: 182 ff.).

Die Erkenntnis, dass die Inhalte der Indikatoren untereinander teilweise thematisch nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind, kann auf die Fragen übertragen werden. Erst durch die jeweilige Interviewsituation und das daraus entstehende individuelle Gespräch resultiert die Möglichkeit einer konkreteren Beantwortung der Forschungsfrage.

Für den Fall, dass die Frage nach der Bescheinigung spezieller Kompetenzen und Fähigkeiten noch nicht während des Interviews beantwortet worden ist, soll mit dem Aufgreifen des Punktes gewährleistet werden, dass der Indikator „*Zertifizierung und deren Anerkennung am Arbeitsmarkt*“ abgebildet wird. Es soll die Haltung der befragten Schulleiter hinsichtlich

³³ Eine ausführlichere Erörterung zu diesem Indikator findet sich in Kapitel 4.2.

einer Zertifizierung weiterer Kompetenzen (u. a. Sprache, IT-Kenntnisse, soziale Kompetenzen), die über das offizielle Zeugnis der Schule hinausgehen, abgefragt werden.

Thematisch schließen sich Fragen daran an, die inhaltlich einen Bezug zu den Indikatoren „*Beschäftigungsfähigkeit*“, „*Bildung, Selbstbestimmung und das Gefühl, ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein*“ sowie „*Folgekurse*“ aufweisen. Für diese soll der Interviewte prognostizieren, wie eine nachhaltige Integration der Geflüchteten am Arbeitsmarkt seiner Meinung nach erfolgen kann.

Ergänzende Hinweise und Modifikation des Leitfadens

Mit der Frage nach zusätzlichen Punkten, die während des Interviews noch nicht angesprochen wurden, schließt der Leitfaden im dritten Abschnitt ab. Dergestalt soll dem Interviewpartner die Gelegenheit gegeben werden, weitere aus seiner Sicht relevante Aspekte anzusprechen, die möglicherweise ergänzt werden sollten (Gläser/ Laudel 2010: 149; Bogner et al. 2014: 61).

Losgelöst von dem Leitfaden werden nach der Verabschiedung von der Interviewerin mögliche Ergänzungen zu dem Gespräch protokolliert: Es stehen Aspekte im Fokus, die nicht auf Tonband aufgenommen werden, etwa Informationen aus dem im Anschluss an das Interview häufig stattfindenden informellen Gespräch (Bogner et al. 2014: 61 f.). Ebenfalls wird die Möglichkeit gegeben, Eindrücke festzuhalten, die während der Interviewsituation entstanden sind, z. B. die Gesprächsatmosphäre oder der räumliche Interviewrahmen (Kaiser 2014: 86 f.; Gläser/ Laudel 2010: 193 f.).

Der für diese Studie fertig erstellte und soeben dargelegte Interviewleitfaden wird anhand der ersten zwei geführten Interviews gezielt auf seine funktionale Anwendbarkeit hin überprüft (Bogner et al. 2014: 34).

Zunächst sind die interviewten Schulleiter im Anschluss an das eigentliche Interview in puncto Verständlichkeit der Fragen um Auskunft gebeten worden (ebenda). In einem weiteren Schritt erfolgt eine Reflexion des Leitfadens auf der Grundlage der gegebenen Antworten und im Hinblick auf die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage.

Die Optimierungen für den im Forschungsinteresse liegenden Teil des Fragebogens sind marginal ausgefallen und beziehen sich in erster Linie auf geringfügige Änderungen bei Formulierungen und beim Leitfadendesign. Daher kann ein Datenverlust durch die „Anpassung im Erhebungsprozess“ ausgeschlossen werden (Gläser/ Laudel 2010: 107). Ein Grund für diese nur minimalen Anpassungen könnte in der Erfahrung aus den im Erasmus+ Projekt geführten Interviews liegen. Deswegen müssen die Fragen meist lediglich an die Schulleitungen in Form von Formulierungsvariationen angepasst werden, um sie zu präzisieren und gleichzeitig verständlicher zu machen (Gläser/ Laudel 2010: 150).

Aus dem einleitenden Teil des Fragebogens, der den Einstieg in das Interview vereinfachen soll, sind indes zwei Fragen herausgenommen worden. Dies betrifft zum einen die Teilfrage nach dem beruflichen Werdegang der Schulleitung, die lediglich als eine Art Eisbrecher zur Erleichterung des Einstiegs fungieren sollte (Bogner et al. 2014: 59 f.; Gläser/ Laudel 2010: 147). Sie wird jedoch jeweils recht umfangreich beantwortet, was im Hinblick auf die begrenzten zeitlichen Kapazitäten als nicht zielführend einzuordnen gewesen ist.

Die zweite für den Leitfaden zu vernachlässigende Frage hat sich auf mögliche politische Vorgaben bezogen, die eine Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen bestimmen. Sie ist ebenfalls als einleitende Frage zu verstehen gewesen, die zwar einen inhaltlichen Bezug, jedoch noch keinerlei direkten Zusammenhang zu den Indikatoren aufweist.

Ferner besteht bei keiner der beiden soeben dargelegten Fragen eine Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfrage.

Da es sich bei den ersten beiden Interviews um Untersuchungen handelt, die jedwede Bedingungen für die Hauptuntersuchung erfüllen und der Leitfaden im Anschluss nur unwesentlichen Änderungen unterzogen worden ist, dienen die ersten zwei Interviews ebenfalls als vollwertiger Bestandteil der Hauptuntersuchung (Gläser/ Laudel 2010: 108).

6.2.2 Auswahl der Interviewpartner

Als Experten für die Untersuchung werden solche Personen herangezogen, die durch ihre spezielle Funktion oder Stellung über ein entsprechendes Praxis- und Erfahrungswissen sowie über die entsprechend notwendige Kompetenz verfügen, erwünschte Handlungen in der

Organisation umzusetzen und bei denen die daraus resultierende Praxiswirksamkeit orientierungs- und handlungsweisend für weitere Akteure ist (Bogner et al. 2014: 11 ff.; Flick 2007: 214; Lamnek 2010: 656 f.).

Das Expertenwissen wird häufig bestimmten Berufsgruppen zugeordnet (Bogner/ Menz 2005: 46). Als Experten fungieren für die vorliegende Untersuchung Schulleitungen bzw. Personen, die eine leitende Tätigkeit innerhalb der Einzelschule innehaben und über die entsprechende Expertise verfügen. Durch ihre berufliche Stellung besitzt diese Gruppe das benötigte Wissen zu dem zu erforschenden Sachverhalt.

Als Interviewpartner sind zunächst solche Experten ausgewählt worden, die in dem geplanten Zeitraum die Bereitschaft zur Durchführung eines Interviews mitgebracht haben und demnach verfügbar gewesen sind (Gläser/ Laudel 2010: 117). Das Sampling (die Fallauswahl) erfolgt analog zu der Vorgehensweise, die bei der Spezifikation des Untersuchungsraums (Abschnitt 6.1) dargelegt worden ist. Innerhalb des Erhebungszeitraums des Jahres 2020 ist NRW weiterhin dasjenige Bundesland, in dem die meisten Asylerstanträge gestellt worden sind (BAMF 2020: 8), was die Auswahl dieses Bundeslandes erneut unter aktuellsten Bedingungen bestätigt.

Es werden Berufskollegs aus den Regierungsbezirken Arnsberg, Düsseldorf und Köln ausgewählt. Im Regierungsbezirk Düsseldorf ist – gemessen an der Einwohnerzahl – im Jahr 2020 der höchste Anteil an ausländischen Schülern in NRW zu registrieren. Köln nimmt nach § 3 Flüchtlingsaufnahmegesetz absolut gesehen die meisten Geflüchteten auf (Bezirksregierung Arnsberg 2020). Der Regierungsbezirk Arnsberg findet, neben den beiden Regierungsbezirken mit den größten Städten NRWs, Berücksichtigung, weil er tendenziell eher weniger städtisch, sondern ländlich geprägt ist. Möglicherweise erlangt der Faktor Stadt/Land einen Einfluss auf die Sichtweisen.

Die weitere Zielsetzung ist, jeweils drei unterschiedliche Fachbereiche in dem jeweiligen Regierungsbezirk zu analysieren.

Für die Auswahl der Berufskollegs werden diese hierfür zunächst mithilfe der Suchseite des Schulministeriums NRW (2020) identifiziert. Im Anschluss erfolgt auf der jeweiligen Internetseite der Schule eine entsprechende Recherche über die dort angebotenen Fachbereiche sowie über die Kontaktmöglichkeit zu der Schulleitung. Da sich die Kontaktmöglichkeiten

auf die E-Mail beschränken, wird das entsprechende Forschungsinteresse per E-Mail bekundet. Einige Schulen antworten bereitwillig per E-Mail, um ein entsprechendes Interesse zum Ausdruck zu bringen oder um begründet abzulehnen. Die Begründungen der Ablehnungen beziehen sich ausschließlich auf die zu der Zeit der Erhebung vorherrschende Ausnahmesituation der Schulen wegen des grassierenden COVID-19-Virus und dem damit verbundenen organisatorischen Mehraufwand, den die Schulleitungen zu dieser Zeit zu bewältigen haben.

Bei der Auswahl der Berufskollegs wird darauf geachtet, verschiedene Bezirke und unterschiedliche Fachbereiche in die Untersuchung mit einzubeziehen.

Weiterhin werden die zu analysierenden Schulen innerhalb eines Regierungsbezirks bezüglich des jeweiligen Fachbereichs differenziert betrachtet. Die Fachrichtungen werden in Agrarwirtschaft und Ernährung/Versorgung, Bau- und Holztechnik, Gestaltung, Gesundheit/Erziehung und Soziales, Informatik, Metall- und Elektrotechnik, Naturwissenschaften und Labor- und Verfahrenstechnik, Umwelttechnik, Textiltechnik und Bekleidung sowie Wirtschaft und Verwaltung separiert (§ 5 Abs. 1, Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg).

Aus jedem der drei Regierungsbezirke werden wiederum Berufskollegs aus drei unterschiedlichen Fachrichtungen für die Befragung herangezogen. Dieses Vorgehen ist jedoch abhängig von der Verfügbarkeit der jeweiligen Schulen, weshalb aus Praktikabilitätsgründen bei Bedarf von dieser Vorgehensweise abgewichen wird.

Die Auswahl der Fachbereiche und somit der Interviewpartner erfolgt iterativ. Sobald ein Interviewtermin mit einem Experten auf der Leitungsebene aus einem bestimmten Fachbereich festgelegt worden ist, werden vermehrt Berufskollegs aus demselben Fachbereich innerhalb der ausgewählten Regierungsbezirke angeschrieben.

Lediglich der Untersuchungsraum des Regierungsbezirks Köln bildet eine Ausnahme, da zwei Schulen mit dem Fachbereich „Wirtschaft und Verwaltung“ untersucht werden. Diese leichte Abweichung von der Zielsetzung ist jedoch als eindeutiger Mehrwert zu interpretieren, da zwei Einzelschulen begutachtet werden, die unter nahezu denselben Voraussetzungen agieren. Die dritte befragte Schule in diesem Regierungsbezirk deckt die Fachbereiche „Ernährung/Versorgung und Hauswirtschaft“, „Gesundheit, Erziehung und Soziales“ sowie „Bau- und Holztechnik“ und „Metall- und Elektrotechnik“ ab.

Innerhalb des Untersuchungsraums des Regierungsbezirks Düsseldorf werden, im Gegensatz zu den anderen zwei untersuchten Regierungsbezirken, in der Summe vier Vertreter von Berufskollegs interviewt. Das zusätzliche Interview betrifft eine Schule für technische Berufe, was ein ausschlaggebender Grund ist, dieses additional Interview durchzuführen. Infolgedessen kann dieser umfangreiche Fachbereich der technischen Berufe innerhalb desselben Regierungsbezirks ein weiteres Mal analysiert werden. Ein zusätzlicher Vorteil wird darin gesehen, dass dieser Berufszweig in dem Regierungsbezirk Arnsberg keine Berücksichtigung findet und dieser Umstand so ausgeglichen werden kann.

Die gesamte Abdeckung der Untersuchung wird in der folgenden Tabelle als Übersicht illustriert.

Bezirksregierung	Arnsberg	Düsseldorf	Köln
Fachbereich			
Agrarwirtschaft und Ernährung/Versorgung (Hauswirtschaft)	x	x	x
Bau- und Holztechnik		x	x
Gestaltung		x	
Gesundheit/Erziehung und Soziales	x	x	x
Informatik		x	
Metall- und Elektrotechnik		x	x
Wirtschaft und Verwaltung	x	x	x
Naturwissenschaften und Labor- und Verfahrenstechnik			
Umwelttechnik			
Textiltechnik und Bekleidung			

Tabelle 4: Übersicht über die in die Untersuchung einbezogenen Berufskollegs

Anhand der Tabelle lässt sich fernerhin erkennen, dass die analysierten Berufskollegs nicht nur die ursprünglich erforderlichen Fachbereiche abdecken, sondern zu einem großen Anteil

werden weitere Fachbereiche innerhalb einer Einzelschule angeboten. Die Variation des Angebots der Schulen wird von mehreren Faktoren determiniert, es wird diesbezüglich aber nicht weiter spezifiziert, da dieser Sachverhalt keinerlei Auswirkung auf den Forschungsgegenstand besitzt. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Gegebenheit mehrerer Fachbereiche innerhalb einer Schule insofern einen zusätzlichen Nutzen für die Erhebung hat, als dass diese Schulen ein breiteres Erfahrungsspektrum umfassen.

Nach jedem durchgeführten Interview wird reflektiert, in welchem Maße sich die neuen Erkenntnisse gegenüber den vorherigen Interviews verändert haben. Dieses Vorgehen soll als eine Sicherstellung fungieren, um zu überprüfen, ob bei einer Erhebung weiterer Daten ein wesentlicher Erkenntniszuwachs zu erwarten wäre (Glaser/ Strauss 2005: 69 f.). Die Fallzahl der Interviews soll überschaubar bleiben und sich an dem Ausmaß der Fragestellung orientieren (Flick 2012: 259; Bogner et al. 2014: 34). Die Menge an Interviews wird zuvor auf mindestens neun angesetzt, um ausreichend Diversifikation unter den zuvor benannten Regierungsbezirken und schulischen Fachbereichen zu erhalten. Gleichzeitig hätte die Anzahl an Interviews jederzeit erweitert werden können, wenn die Aussicht auf weitere Erkenntnisse angezeigt worden wäre.

Es existieren jedoch nur wenig konkrete Hinweise einer Sättigung, die auf einen eindeutigen Abbruch der Befragungen hinweisen (Flick 2012: 401). Ein solches Merkmal liegt vor, sobald nach einer bestimmten Anzahl an Interviews nach einer weiteren Iteration keinerlei signifikanter Erkenntniszuwachs zu verzeichnen wäre (ebenda). Somit liegt jedes weitere Interview im Ermessen des einzelnen Forschers. Bei den Reflexionen der Interviews kann mit jedem weiteren Interview eine zunehmende Sättigung erkannt werden und somit verifizierte sich die zuvor angesetzte Fallzahl von neun bzw. aus den bereits genannten Gründen von zehn.

6.3 Erweiterung und Vertiefung des Erkenntniszuwachses

Die Art der Befragung innerhalb der Experteninterviews hat primär das Ziel, die Akzeptanz der einzelnen Indikatoren bei den Schulleitungen zu erforschen. Damit die befragten Schulleitungen im Vorfeld nicht durch die Benennung der Indikatoren beeinflusst werden, wird bewusst auf deren explizite Vorstellung verzichtet. Derart kann sichergestellt werden, dass

trotz der besonderen und zeitlich begrenzten Situation der Interviews (Gläser/ Laudel 2010: 121) authentische Experteneinschätzungen betreffs der Indikatoren stattfinden.

Durch diese Vorgehensweise ist es jedoch nicht möglich, die einzelnen Indikatoren und ihre Hintergründe mit den zur Verfügung stehenden Experten in ihrer Gänze zu erörtern. Um diese Möglichkeit jedoch ebenfalls nutzen zu können und hierdurch weitere, zielführende Erkenntnisse zu erlangen, werden den interviewten Experten im Anschluss an die leitfadengestützten Interviews die Qualitätsindikatoren einzeln vorgestellt und mit ihnen erörtert. Das tabellarische Modell der Indikatoren dient als unterstützende und strukturgebende Hilfe.

Um für den anschließenden Dialog einen ersten Schwerpunkt zu legen, werden die Indikatoren anhand der während des Interviews geäußerten Sachverhalte diskutiert. Durch diese vertiefte Betrachtung hat sich die Möglichkeit geboten, die Relevanz bzw. Akzeptanz eines Indikators besser ausdifferenzieren zu können. Hierfür werden während der Experteninterviews von der Interviewerin Notizen zu jeder Frage und somit zu jedem Indikator gemacht. So kann ein erster Eindruck gewonnen werden, welche Indikatoren auf eine große Akzeptanz stoßen, welche auf eine geringe und welche eher neutral beurteilt werden.

Ein zusätzlicher Mehrwert dieser Erweiterung liegt darin, additional Hintergrundinformationen zu erhalten, die zu einer Beantwortung der Fragen führen, die während des Interviews gestellt werden. Mit den Interviews sollen größtenteils subjektive Sichtweisen und Erfahrungen der Gesprächspartner abgefragt werden.³⁴ Dadurch kann es jedoch auch vorkommen, dass im Zuge dieses Kommunikationsprozesses die geäußerte Nachricht von der eigentlich beabsichtigten inhaltlichen Botschaft abweichen kann (Schulz von Thun 1981; Watzlawick et al. 1969; Gläser/ Laudel 2010: 39 f., 112 f.). Durch die anschließende Offenlegung der Grundlage, auf die sich das Interview stützt, erhält der Befragte Kenntnisse über den aktuellen Forschungsstand und die Hintergründe der zuvor gestellten Fragen. Missverständnisse bzw. Fehlinterpretationen können durch eine solche Verfahrensweise gemindert werden.

Die Diskussion der Indikatoren anhand des Modells mit den Experten wird bewusst als zusätzliche Methode angewendet. Zuvor während des Interviews getätigte Äußerungen bzw. erhaltene Erkenntnisse hinsichtlich der Akzeptanz der Indikatoren sollen also in keiner Weise ersetzt, sondern eher bestärkt werden bzw. eine wirkungsvollere Differenziertheit erhalten.

³⁴ Siehe hierzu Kapitel 5.

Die angewandte Methode kann am ehesten mit einem fokussierten Interview verglichen werden (Merton/ Kendall 1946/1979). In dem vorliegenden Kontext wird den Experten nach dem Interview die Indikatorentabelle zur Verfügung gestellt, was als Stimulus gewertet werden kann (Merton/ Kendall 1979: 171 ff.). Bedingt durch die vorangegangenen Experteninterviews können bereits spezielle Tendenzen der Akzeptanz bemerkt werden, wodurch ein gezielteres Nachfragen gewährleistet wird. Gleichzeitig können mögliche Hintergründe der vorherigen Reaktion nachvollzogen oder möglicherweise eine zuvor getätigte Antwort konkretisiert werden (ebenda).

Diese Art der Erweiterung ist ausgewählt worden, da eine sich direkt anschließende Darstellung der Indikatoren den Vorteil hat, dass sich die Schulleitungen im Zuge des Interviews bereits inhaltlich mit dem Thema auseinandergesetzt haben, wodurch sie die Indikatoren unmittelbarer zuordnen können. Weiterhin kann derart die Durchführbarkeit sichergestellt werden, die, bedingt durch die Kontaktbeschränkungen aufgrund des während des Erhebungszeitraums weltweit grassierenden Virus (COVID-19), bei einem weiteren Termin bedenklich gewesen wäre.

Für die erweiterte Darstellung der Indikatoren und deren Erörterung wird von der Interviewenden zunächst schon während der Befragung die vorherrschende Akzeptanz bezüglich der einzelnen Indikatoren stichpunktartig festgehalten. Das Ziel ist es, auf die ausreißenden Indikatoren gezielter eingehen zu können und weitere Hintergründe dazu zu erfahren. Ebenfalls werden die für den Experten unabdingbaren Indikatoren abgefragt. Mithilfe dieser Erweiterung soll das im Projekt erarbeitete Modell erneut analysiert und, sofern nötig, begründet modifiziert werden.

6.4 Ablauf der Interviews und Datenaufbereitung mittels Transkription

Die Befragungen erfolgen zeitnah nach der Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Berufskollegen und finden allesamt in der Zeit zwischen dem 04. Juni 2020 und dem 02. Juli 2020 statt. Von den zehn initiierten Interviews werden acht mit jeweils einem Interviewpartner geführt, zu fünf der Gespräche haben die Schulleitungen motiviert werden können, zu drei Interviews die erweiterten Schulleitungen.

Die übrigen zwei Interviews werden mit jeweils zwei Interviewpartnern durchgeführt, wobei in einem Fall die Bildungsgangleitung gemeinsam mit der für die Schulsozialarbeit zuständigen Person und in dem anderen Fall die Schulleitung gemeinsam mit der erweiterten Schulleitung interviewt wird.

Da Einzelschulen die Möglichkeit erhalten, sich unterschiedlich zu organisieren,³⁵ wird die erweiterte Schulleitung zum Teil auch als „Abteilungsleitung“ oder „Bereichsleitung“ betitelt.

Sämtliche Interviews werden vor Ort in der jeweiligen Schule abgehalten. Aufgrund der pandemischen Lage zum Zeitpunkt der Erhebung wird auf einen ausreichenden Abstand geachtet und bei einigen Interviews wird von allen Beteiligten überdies ein Mund-Nasenschutz getragen, wodurch die Mimik eingeschränkt ist. Diese besonderen Interviewbedingungen haben jedoch keinerlei Auswirkungen auf die Qualität der Datenerhebung. Das Untersuchungsobjekt ist in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht der Text selber, sondern es sind die Informationen, die aus den Inhalten des Gesagten generiert werden (Gläser/ Laudel 2010: 46 f.).

Die Interviews werden allesamt nach vorheriger Zustimmung der Interviewten aufgenommen sowie in einer Audiodatei abgespeichert. Sie erstrecken sich im Durchschnitt über knapp zwei Stunden, wobei das längste Interview 177 Minuten und das kürzeste Interview 82 Minuten dauert.

Für eine Datenaufbereitung ist es unerlässlich, die gewonnenen Interviewdaten entsprechend zu verschriftlichen (Fuß/ Karbach 2019: 17). Auf dieser Datengrundlage erfolgt eine Transkription ebenjener aufgezeichneten Gespräche (Kuckartz 2009: 38). Durch die Transformation in die Schriftsprache ist es möglich, die geführten Interviews hinsichtlich schriftlicher Daten erst verfügbar zu machen, um sie anschließend intensiv analysieren zu können. Die Transkripte sind als Unterbau der Datenauswertung zu erachten (Fuß/ Karbach 2019: 17).

Der Detailgrad der Transkription steht in Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand bzw. von der Forschungsfrage (Fuß/ Karbach 2019: 28; Kuckartz 2009: 38). In der vorliegenden

³⁵ Siehe hierzu Kapitel 3.4.

Untersuchung sind die Interviews vollständig transkribiert worden, das heißt, dass es keinerlei Zusammenfassungen relevanter Aussagen gegeben hat, um dadurch einer Einbuße von Informationen entgegenzuwirken (Gläser/ Laudel 2010: 192 f.). Allerdings sind Unterbrechungen (Telefonate) oder anderweitige Störungen nicht mittranskribiert worden, sie werden jedoch in den Transkripten entsprechend vermerkt.

Zum einen, um sich möglichst auf die Untersuchung der Gesprächsinhalte zu fokussieren, zum anderen, da die qualitative Inhaltsanalyse für die anschließende Auswertung der Daten ausgewählt wird, werden die Interviewdaten nach den Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018: 167 f.) verschriftlicht.

Hierfür werden die Interviews von der gesprochenen Sprache gemäß der Normen in die geschriebene hochdeutsche Schriftsprache überführt. Die Zeichensetzung wird analog der deutschen Rechtschreibung gesetzt, syntaktische Fehler bleiben jedoch im Transkript bestehen. Nonverbale Laute, Sprechpausen, Wortdehnungen sowie Füllwörter und dialektale Aussprachen werden in den Transkripten nicht festgehalten. Ebenso wird ein auffällig lauterer Betonen oder Sprechen nicht beachtet, hingegen werden allgemeinverständliche Ausdrücke der Umgangssprache übernommen. Überdies werden undeutliche Aussprachen bzw. nicht verständliche Ausdrücke in den Transkripten entsprechend mit einem Vermerk gekennzeichnet. Solche gezielten Reduktionen von detaillierten Informationen dienen der verstärkten Fokussierung auf die inhaltliche Ebene, die für die Datenanalyse von Relevanz ist (Fuß/ Karbach 2019: 31). Hingegen würde ein detailreiches Transkript nicht notwendigerweise einen größeren Erkenntnisgewinn zur Folge haben (Mayring 2016: 90 f.; Fuß/ Karbach 2019: 31).

Für diese Arbeit werden insbesondere die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018) zugrunde gelegt, mit einer von Kuckartz selber benannten Erweiterung von Dresing und Pahl (Kuckartz 2018: 167 f.). Sie dienen dazu, das Datenmaterial von leitfadengestützten Interviews in Form von Transkripten zugänglich zu machen und durch eine einheitliche Basis eine bessere Vergleichbarkeit sicherzustellen.

Da sich diese Regeln einesteils auf die qualitative Inhaltsanalyse beziehen und anderenteils stetig in Bezug auf ihre Praxiskompatibilität angepasst worden sind, kann diese Auswahl für die vorliegende Arbeit als geeignet betrachtet werden. Die angewendeten Transkriptionsregeln sind dem Anhang beigelegt, was für jeden erlaubt, sie nachzuvollziehen.

6.5 Auswertung der Daten

Die Transkripte und Protokolle werden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Es ist eine systematische und valide Auswertungsmethode, welche die zusammenfassende, strukturierte Beschreibung des gesamten Materials anstrebt (Schreier 2014: 14). Hierfür werden theoriegeleitet am Material Kategorien herausgearbeitet und auf dieser Basis systematisch bearbeitet (Kuckartz 2018: 26 ff., 64).

Die qualitative Inhaltsanalyse wird als offenes, systematisches und theoriegeleitetes Verfahren beschrieben (u. a. Mayring 2015: 12 ff.; Schreier 2014: 2 f.; Kaiser 2014: 92). Die Offenheit der Analyse soll die Möglichkeit einräumen, die Transkripte sowohl nach deduktiven als auch nach induktiven Kategorien einordnen zu können. Deduktive Kategorien werden im Allgemeinen als solche Kategorien bezeichnet, die unabhängig und zeitlich meist auch vor der eigentlichen Datenerhebung gebildet werden. Bei der induktiven Vorgehensweise der Kategorienbildung werden die Kategorien hingegen aus dem vorliegenden Material gebildet (Kuckartz 2018: 64).

Die Analyse ist systematisch, da sie nach festgelegten Regeln ausgeführt wird, um zu gewährleisten, dass die Ergebnisse als intersubjektiv verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar angesehen werden können (Mayring 2015: 13, 50; Kaiser 2014: 92).

Der Aspekt der theoriegeleiteten Inhaltsanalyse bezieht sich darauf, dass die Analyseschritte mit den jeweiligen theoretischen Vorüberlegungen in Verbindung gebracht (ebenda) und die Ergebnisse erneut mit dem theoretischen Kontext in Bezug gesetzt werden (Mayring 2010: 59; Kaiser 2014: 92).

Als Basis für die Analyse fungieren daher die Dimensionen der Akzeptanz sowie die des Bedarfs und der Umsetzbarkeit, die innerhalb des theoretischen Rahmens zur Entwicklung der Forschungsfrage hergeleitet worden sind (Mayring 2010: 47; Kaiser 2014: 92).

Die Auswertung des in dieser Forschungsarbeit vorliegenden Materials orientiert sich an der Methode nach Mayring (2015), da diese Methode einem regel- und theoriegeleiteten Vorgehen nachgeht, gleichzeitig jedoch eine ausreichende Offenheit besitzt, auch Kategorien aus dem Material heraus generieren zu können.

Dies ist ein entscheidender Vorteil dieser qualitativen Methode für die hier betriebene Forschung, da die Kategorien durch den theoretischen Rahmen als vorgegeben zu betrachten sind und vorwiegend deduktiv generiert worden sind. Gleichzeitig hat im Vorfeld jedoch

nicht ausgeschlossen werden können, dass weitere Kategorien aus dem Material heraus erzeugt würden, was durch die Offenheit der Methode ebenso möglich ist (Mayring 2015: 85).

Mayring (2015: 50 f.) betont, dass die qualitative Inhaltsanalyse nicht standardisiert angewendet wird, sondern dass sie immer an das zu untersuchende Material bzw. an die spezifische Fragestellung angepasst wird. Gleich zu Beginn wird geregelt, wie das jeweilige Ablaufmodell aussehen wird, in dem die einzelnen Analyseschritte festgelegt und Regeln definiert werden.

Sobald dies geschehen ist, wird die zu Fragestellung und Material passende Analyseform gewählt. Mayring unterscheidet drei voneinander unabhängige Hauptformen bzw. Techniken des Interpretierens: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* (ebenda: 67).

Wird als Analysetechnik die Zusammenfassung gewählt, wird eine Reduzierung des gesamten Materials bis auf die wesentlichen Inhalte angestrebt, wobei weiterhin die Abbildung des Grundmaterials erstrebt wird.

Bei der Auswahl der Explikation als Interpretationsvariante werden einzelne undeutliche Textteile durch zusätzliches Material zugänglich und verständlich gemacht.

Die dritte Grundform des Interpretierens, die Strukturierung, filtert bestimmte Inhalte oder Themenbereiche aus dem vorliegenden Material heraus oder gibt eine Übersicht über es, wofür jedoch zuvor Kriterien zur Anordnung festgelegt werden müssen. Ebenso kann das Material hinsichtlich bestimmter Kriterien eingeschätzt werden.

Diese drei Hauptformen der qualitativen Inhaltsanalyse werden wiederum in Untergruppen separiert, wobei Mayring weitere Analysetechniken nicht ausschließt (ebenda: 68).³⁶

Als zentrale Technik der qualitativen Inhaltsanalyse wird die strukturierende (deduktive Kategorienanwendung) Analysetechnik hervorgehoben, die in die *formale*, die *inhaltliche*, die *typisierende* und die *skalierende* Strukturierung aufgeschlüsselt wird.

Bei der inhaltlichen Strukturierung werden inhaltliche Aspekte (oder Themen) am Material identifiziert, extrahiert und das gesamte Material wird bezüglich dieser Aspekte systematisch beschrieben. Die Aspekte fungieren gleichzeitig als Kategoriensystem, wobei die unterschiedlichen Themen als einzelne Kategorien in dem Kategoriensystem expliziert werden.

³⁶ Auf eine Vorstellung der einzelnen Analyseformen nach Mayring wird an dieser Stelle jedoch verzichtet und sich im Weiteren auf die in dieser Arbeit relevante Form fokussiert. Eine Übersicht über die Analyseformen findet sich in Mayring (2015: 67 ff.).

Das Augenmerk der Interviewbefragung liegt auf der Akzeptanz der Experten der in Abschnitt 4.2 vorgestellten Qualitätsindikatoren. Die Indikatoren stellen somit bereits die Inhalte dar, die es am Material zu identifizieren gilt, sie bilden mithin die inhaltliche Strukturierung. Auf ihrer Basis wird ebenfalls der Interviewleitfaden begründet³⁷. Bedingt durch diese theoretischen Vorüberlegungen liegt der Schwerpunkt auf einer deduktiven Kategorienbildung.

Aus diesen Gründen werden die Interviews nach der Technik der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2015: 98, 103 f.).

Die bestehenden Kategorien werden auf das Material angewendet und *„alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“* (ebenda: 97).

Gleichzeitig gibt diese Analysetechnik die nötige Freiheit, neue Erkenntnisse und somit neue Kategorien aus dem Material heraus bilden zu können.

Bei dieser induktiven Herangehensweise schlägt Mayring die Strategie der Zusammenfassung vor.

Hierbei ist die Fragestellung der Analyse richtungsweisend für die Selektion neuer Aspekte. Zu diesem Zweck wird das Material sorgfältig durchgearbeitet und für jeden neu entdeckten Aspekt wird eine neue Kategorie angelegt, die an der passenden Textstelle entsprechend gekennzeichnet wird. Neue Fundstellen, die bereits einer zuvor generierten Kategorie haben zugeordnet werden können, werden unter ebenjener Kategorie subsumiert. Sobald das Material in Gänze bearbeitet worden ist, kann überprüft werden, ob es als sinnvoll erscheint, durch eine Erweiterung des Abstraktionsniveaus die neuen Kategorien zu verallgemeinern und so zu einer übergeordneten Kategorie zusammenzuziehen (Mayring 2010: 85 ff.).

Für die Auswertung des Datenmaterials werden die Transkripte der Experteninterviews und die Protokolle der an die Interviews anschließenden Diskussionen jeweils einzeln herangezogen.

Zunächst müssen anhand der Vorüberlegungen theoriegeleitet Kategorien festgelegt werden, um anschließend daraus resultierende Inhalte aus dem Interviewmaterial extrahieren zu können. Ebendiese Kategorien stellen in dieser Untersuchung die Indikatoren dar.

³⁷ Siehe hierzu Abschnitt 6.2.1.

Selbst wenn die Indikatoren bereits beschrieben worden sind, wird für die Auswertung eigens eine Definition formuliert und mit einer Textstelle aus dem Material heraus exemplarisch vor Augen geführt.

Die Interviews werden unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA ausgewertet, indem die Transkripte nach den Kategorien analysiert und an der entsprechenden Textstelle gekennzeichnet werden. Mayring (2015: 62 ff.) schlägt nach diesem ersten Durchlauf eine mögliche Anpassung der Kategorien vor. Da diese jedoch durch die zu analysierenden Indikatoren als gegeben anzusehen sind, wird von einer Überarbeitung abgesehen. Es wird somit zunächst die Möglichkeit eingeräumt, dass die Kategorien Überschneidungen aufweisen, was prinzipiell vermieden werden sollte (Kuckartz 2018: 67). Eine gewisse inhaltliche Überschneidung einzelner Indikatoren untereinander ist bereits während des Projekts konstatiert worden. Da die Analyse jedoch den Fokus auf die Indikatorenakzeptanz der Experten setzt, werden diese Indikatoren – respektive Kategorien – bei der Datenanalyse und Ergebnisdarstellung beibehalten.

Anstelle der Anpassung der Kategorien wird das Material ein zweites Mal schrittweise durchgesehen und nun werden Kategorien induktiv nach der Strategie der Zusammenfassung gebildet (Mayring 2010: 85 ff.; Mayring 2015: 69 ff.). Bei diesem Durchgang werden neben den bereits existierenden Kategorien solche Textstellen gekennzeichnet, die in Bezug auf die Fragestellung als zentral angesehen wurden. Demgemäß wird das Fundament für eine Erweiterung der bestehenden Indikatoren gelegt, die losgelöst von den Annahmen aus dem Projekt ein Abbild der Interviews wiedergeben. Das Abstraktionsniveau der neu gebildeten Kategorien wird an das der bestehenden Kategorien angenähert.

Nachdem die Kategorienbildung bzw. -zuordnung am Textmaterial abgeschlossen worden ist, werden die extrahierten Textpassagen paraphrasiert und anschließend pro Kategorie zusammengefasst. Dies geschieht durch die Entfernung von inhaltlich irrelevanten Textbestandteilen, etwa redundante Äußerungen (ebenda 69 f.).

Aufbauend auf dieser inhaltlichen Strukturierung der Daten erfolgt die Untersuchung der einzelnen Indikatoren im Hinblick auf ihre Akzeptanz, sodass die herausgearbeiteten Kategorien wieder in einen Zusammenhang gebracht werden. Diese Analyse stützt sich folglich auf die dieser Arbeit zugrunde gelegte theoretische Fundierung unter stetiger Bezugnahme auf die Forschungsfragen.

7 Ergebnisdarstellung mit Zwischenbefund

Die Studie soll die Frage klären, welche Einstellung die Schulleitungen gegenüber den Indikatoren aufweisen und wie deren Bedarf und Umsetzbarkeit eingeschätzt werden.

Die aus den Expertengesprächen gewonnenen Ergebnisse werden in diesem Kapitel präsentiert. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews und den im Anschluss stattfindenden Diskussionen vorgestellt. Hierfür werden die Befunde weitestgehend für jeden Indikator einzeln betrachtet und im Hinblick auf die theoretische Fundierung integrativ interpretiert.

Die Reihenfolge der Darstellung lehnt sich an die Vorstellung der Indikatoren (Abschnitt 4.2) an und beschreibt daher ausdrücklich keine Hierarchie bezüglich der Dimensionen der Akzeptanz, des Bedarfs und der Umsetzbarkeit.

Zunächst bedarf es einer Übersicht über die allgemeine Struktur der Berufskollegs im Kontext der Flüchtlinge. Da dieser Sachverhalt in dem Indikator Zugangs- und Eingangsvoraussetzung thematisch geschildert wird, bildet dieser Indikator die einzige Ausnahme bezüglich besagter Reihenfolge. Aufgrund des besseren Verständnisses wird er daher als Erstes vorgestellt.

7.1 Input-Indikatoren

Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen

Dieser Indikator legt die Notwendigkeit dar, für den Zugang zu den einzelnen Bildungsformen passende Voraussetzungen zu etablieren. Je strenger die Voraussetzungen sind, umso homogener ist die anschließend zusammengestellte Lerngruppe. Durch den äußerst differnten Bildungshintergrund bei Geflüchteten ist es jedoch für die Berufsbildungsanbieter häufig schwierig, in Bezug auf die Voraussetzungen ein ausgewogenes Verhältnis zu determinieren. Zudem sollten die Schüler bereits über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, was ebenfalls berücksichtigt werden sollte.

Die Voraussetzungen für die Aufnahme zu den einzelnen Bildungsgängen des Berufskollegs sind in der Anlage der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) des Landes NRW verbrieft. Hierauf beziehen sich jegliche Berufskollegs in NRW, erhalten jedoch

zusätzlich Möglichkeiten der Abweichung von diesen Verordnungen, allerdings in einem begrenzten Ausmaß.

Geflüchtete Jugendliche sind in erster Linie in „Internationalen Förderklassen“ (IFK) sowie in den „Fit für Mehr“-Klassen (FFM) vorzufinden. Schüler, die diese Klassen bereits durchlaufen haben, sind vereinzelt auch in weiterführenden Ausbildungsformen des Berufskollegs zu finden. Eine Übersicht über die Voraussetzungen der einzelnen Bildungsgänge wird in der folgenden Tabelle bereitgestellt.

Anlage A	Anlage B	Anlage C	Anlage D	Anlage E
<i>Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung</i>	<i>Berufsfachschule (jeweils einjährig)</i>	<i>Berufsfachschule</i>	<i>Berufliches Gymnasium</i>	<i>Fachschule zwei- und dreijährig</i>
<ul style="list-style-type: none"> • keine formalen Eingangsvoraussetzungen, jedoch • Erwartung an bestimmte Schulabschlüsse je nach Branche 	<ul style="list-style-type: none"> • HSA9 oder gleichwertig 	<ul style="list-style-type: none"> • FOR oder • Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe nach Klasse 9 des Gymnasiums 	<ul style="list-style-type: none"> • Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe 	<ul style="list-style-type: none"> • abgeschlossene Berufsausbildung der jeweiligen Fachrichtung und • entsprechender Berufsschulabschluss und • mind. ein Jahr Berufserfahrung in diesem Ausbildungsberuf
	HS10	FHRs		
	<ul style="list-style-type: none"> • HSA10 oder gleichwertig 	<ul style="list-style-type: none"> • schulischer Teil der FHR oder AHR 		
HS, FOR, FHR	FOR	FHR	AHR	FHR
<i>Ausbildungsvorbereitung</i>	<i>Zweijährige Berufsfachschule</i>	<i>Fachoberschule</i>	<i>Fachoberschule</i>	<i>Einjährige Fachschule</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Schulpflicht in der Primarstufe und der Sek. I erfüllt • kein bestehendes Berufsausbildungsverhältnis nach dem BBiG oder nach der HwO • kein Besuch eines anderen Bildungsgangs der Sek. II 	<ul style="list-style-type: none"> • mind. HSA oder gleichwertiger Abschluss 	<ul style="list-style-type: none"> • FOR oder • Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe 	<ul style="list-style-type: none"> • FHR und • mind. zweijährige, erfolgreich abgeschlossene, einschlägige Berufsausbildung oder mind. fünf Jahre einschlägige Berufstätigkeit in dem entsprechenden Fachbereich 	<ul style="list-style-type: none"> • abgeschlossene Berufsausbildung der jeweiligen Fachrichtung und • entsprechender Berufsschulabschluss und • mind. ein Jahr Berufserfahrung in dem entsprechenden Ausbildungsberuf

Tabelle 5: Bildungsgänge des Berufskollegs mit Zugangsvoraussetzungen und Abschlüssen (eigene Darstellung nach QUA-LiS NRW)

Für jene Bildungsgänge, in denen primär geflüchtete Schüler vorzufinden sind, werden die gesetzlich vorgeschriebenen Zugangsvoraussetzungen im Weiteren (gefolgt von einer erweiterten Erklärung) beleuchtet. Dieses Verfahren soll dazu dienen, dem Leser und der Leserin eine Vorstellung davon zu vermitteln, in welchem Handlungsrahmen sich die einzelnen Schulen bewegen können.

Internationale Förderklassen (IFK)

IFK bieten eine einjährige vollzeitschulische Ausbildungsvorbereitung (§ 21, § 22 Abs. 3 APO-BK, Anlage A) und gestatten somit einen Zugang zum Regelsystem der Schule. Sie richten sich an Schüler, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und noch nach § 36 Abs. 6 und nach § 38 SchulG als schulpflichtig einzuordnen sind. Voraussetzung für eine Zuteilung ist ferner, dass kein Berufsausbildungsverhältnis existiert und noch kein anderer Bildungsgang besucht wird. Dieses Angebot ist speziell für geflüchtete Jugendliche, die zum ersten Mal eine deutschsprachige Schule besuchen bzw. aufgrund des unzureichenden Sprachniveaus noch nicht an einem Regelunterricht teilnehmen können. Daraus folgt, dass auch Jugendliche in eine IFK aufgenommen werden können, wenn sie zwar kurz eine allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe I besucht haben, die Sprachkenntnisse jedoch für eine Regelklasse des Berufskollegs nicht ausreichen. Die primären Bildungsziele am Berufskolleg sind der Erwerb sowie eine Vertiefung vorhandener Deutschkenntnisse (auch in Bezug auf die Fachsprache), eine Verbesserung der Allgemeinbildung, der Erwerb von beruflichen Kenntnissen und einer beruflichen Orientierung, um anschließend einen weiterführenden Bildungsgang innerhalb des Berufskollegs besuchen zu können. Ebenfalls wird das Erlangen eines Hauptschulabschlusses oder eines vergleichbaren Abschlusses angestrebt (MSW 2016).

„Fit für Mehr“-Klassen (FFM)

Dieses Bildungsangebot richtet sich an neu zugewanderte Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren, wobei auch hier differenziert wird.

Jugendliche, die ihrer Berufsschulpflicht nachkommen müssen und häufig unterjährig einer Schule zugewiesen werden, besuchen diese „Vorklasse“ FFM bis zum Ende des laufenden Schuljahres und wechseln dann in die IFK. Dies gilt auch für Jugendliche, die während des Besuchs der FFM-Klasse ihre Volljährigkeit erlangen.

Diejenigen zwischen 18 und 25 Jahren, die nicht mehr schulpflichtig sind, sind dennoch berechtigt, eine FFM-Klasse zu besuchen, jedoch nur bis zum Ende eines Schuljahres, wenn sich nicht schon vorher andere Bildungsmöglichkeiten ergeben sollten (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften [BASS] NRW 2017).

Die Befragten agieren weitestgehend nach den rechtlichen Vorgaben, wodurch die Zugangsvoraussetzung zu den IFK von der Berufsschulpflicht des einzelnen Schülers abhängt. Dies stellt die Schulen häufig vor eine Herausforderung, da die Berufsschulpflicht mit dem 18. Lebensjahr erlischt.

Dennoch gibt es einen gewissen Handlungsspielraum für die Schulen, denn sie können wegen der Existenz einer Härtefallregelung in begründeten Ausnahmefällen auch nicht schulpflichtige Jugendliche aufnehmen. Dafür wird nach der individuellen Biografie des volljährigen Schülers entschieden, da es bei ihm vielfältige Hintergründe für seine (verspätete) Entwicklung geben kann. Dadurch intendiert die Schule, auch diesen jungen Erwachsenen die Möglichkeit auf eine berufliche Bildung zu gewähren. Sobald vertretbare Gründe dafür erkennbar sind, wird über die Schulpflicht hinausgegangen (B4).

Neben den gesetzlichen Vorgaben gibt es jedoch an den Schulen auch individuelle Zugangsvoraussetzungen, um Schüler aufzunehmen. Dies ist besonders dann gefordert, wenn die Schüler noch alphabetisiert werden müssen:

„[...] das Einzige, was wir immer abgelehnt haben, wir machen keine Alphabetisierung, weil wir keinen Lehrer haben, der das von der Pike auf gelernt hat, das lehnen wir ab. Aber ansonsten, wie gesagt, wir haben Leute dabei, die kaum Schulerfahrungen haben“ (B1, Pos. 85).

An die Thematik der Alphabetisierung wird von den Schulen unterschiedlich herangegangen. Meistens schließen sie sich mit den umliegenden Berufskollegs zusammen und die Schüler, die noch alphabetisiert werden müssen, kommen für den Unterricht an einem Berufskolleg zusammen. Eine Schule (B2) ist bestrebt gewesen, die Alphabetisierung zunächst schulintern durchzuführen, jedoch besteht in der Zwischenzeit eine Kooperation mit der Kreisvolksschule, die nun Alphabetisierungskurse anbietet. Lediglich eine befragte Schulleitung (B7) gibt an, dass die Schule die Alphabetisierung selber durchführt, da dort eine in diesem Bereich geschulte Lehrerin tätig ist.

Im Anschluss an die Anmeldung an einem Berufskolleg wird eine Einstufung durchgeführt, um zum einen herauszufinden, ob die Schüler noch alphabetisiert werden müssen, und zum anderen, um die sprachlichen Kenntnisse zu überprüfen.

Die Ausnahme bilden jene Schüler, die bereits einen Ausbildungsplatz vorweisen. Um an dem Berufsschulunterricht teilnehmen zu können, ist ein existierender Ausbildungsvertrag alleinige Voraussetzung. Dies bewirkt jedoch erhebliche Probleme im Sinne einer erfolgreichen Beschulung, da diese Schüler dem Unterricht meist ohne ausreichende sprachliche Kenntnisse beiwohnen. Aus der Erfahrung heraus schließen diese Schüler die Berufsausbildung nicht ab.

„Laut der HWK [Handwerkskammer, Anmerkung der Verfasserin dieser Arbeit] ist das ja so, dass Ausbildungsverträge, ich glaube, mit BI oder so unterschrieben werden sollen. Realität ist das leider nicht. Also, es wird ja offensichtlich an der Stelle nicht überprüft. Ja, ich habe da jemanden, der möchte die Ausbildung bei mir machen. Komme ich mit dem klar? Ja. Oder kann ich den gerade gut brauchen? Ja. So, und dann taucht der hier im System auf. [...] [E]igentlich fehlt // ja diese Kontrolle: ‚Du möchtest deinen Ausbildungsvertrag haben, dafür musst du das haben, um eine Chance zu haben‘. Oder wahlweise: ‚Wir machen das, aber dafür räumen wir mehr Zeit zum Sprachlernen ein‘ [...], aber da gibt es offensichtlich noch keinen Hebel, oder wir kennen keinen“ (B9, Pos. 57-61).

Die Zugangs- bzw. Eingangsvoraussetzungen zu beruflichen Bildungsgängen sind von schulrechtlicher Seite bereits fixiert. Es kann bei den Berufskollegs eine positive Einstellung gegenüber der Möglichkeit erkannt werden, schulspezifische Ausgestaltungen an die Besonderheiten vor Ort anzupassen, wie bei der Durchführung der Alphabetisierungskurse aufgezeigt worden ist. Ein Bedarf wird bei der Überprüfung des Sprachniveaus bei der Unterzeichnung des Ausbildungsvertrags gesehen. Als problematisch erachten die Befragten insbesondere den schlagartigen Wegfall der Beschulung und weiterer Unterstützungen, sobald die Schüler die Volljährigkeit erreichen. Dies ist jedoch kein inhaltlicher Gegenstand des Indikators; diese Bemerkung soll daher lediglich als Ergänzung dienen. Festzuhalten bleibt ferner, dass jegliche Art der schulrechtlichen Ausgestaltung nicht in den Handlungsbereich einer Einzelschule fällt.

Lernziele und -inhalte

Zusammengefasst bezieht sich dieser Indikator auf das Vorhandensein eines schriftlichen Dokuments, um die Lerninhalte sowie die Lernziele zu definieren. Solch ein Curriculum bildet die Basis für die didaktischen und pädagogischen Entscheidungen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler für eine bestimmte Zeitperiode. Ferner ist als zielführend anzusehen, dass dieser Plan bei Bedarf flexibel anpassbar ist.

In Deutschland werden die Lehrpläne für die Schulen von den Kultusministerien der jeweiligen Bundesländer erlassen. Sie erfassen vorwiegend die Lernziele und Lerninhalte, die in einem bestimmten zeitlichen Umfang innerhalb eines Bildungsgangs behandelt und erlernt werden sollten. Diese festgelegten Lehrpläne dienen als Arbeitsgrundlage für die Planung an der Einzelschule. Sie zeichnet selber für die Umsetzung der Lehrpläne verantwortlich und passt die dort aufgeführten Anforderungen an die eigene Organisation an, die dann in dem schulinternen Curriculum bzw. in der didaktischen Jahresplanung mündet.

Zur Kenntnis zu bringen ist, dass die Anforderungen des Indikators auf eine festgelegte Darstellung der Lernziele und -inhalte bereits bildungspolitisch verankert sind. Daher stehen in den Interviews die schulinterne Umsetzung und die besonderen Bedingungen bei der Gruppe der Geflüchteten im Blickpunkt.

Sämtliche befragte Experten sind sich über die hohe Bedeutsamkeit dieses Indikators einig. Im Hinblick auf die Schüler mit Fluchthintergrund werden zuvorderst die Möglichkeit der Überarbeitung und die Anpassung an neue Gegebenheiten hervorgehoben.

Die Möglichkeit der Anpassung der schulinternen Lehrpläne „[...] ist *superwichtig*. Also, dieser Wunsch, eine didaktische Jahresplanung zu machen, den verstehen (lacht) wir alle. Aber in der Realität wechselt das sehr schnell. Also einfach, weil wir alle flexibel gucken, wie wir uns anpassen müssen an die Gruppe, die wir da haben. [...] Und wir steuern da pausenlos nach“ (B9, Pos. 43).

Dabei ist sich jeder Schulleiter im Klaren, dass die Lehrpläne eine landesweite Gültigkeit aufweisen sowie in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen durch die Stundentafeln fest-

steht, wie viele Stunden pro Fach unterrichtet werden müssen. Dadurch werden die schulinternen Lehrpläne direkt von Anfang an so allgemeingültig formuliert, dass eine mögliche Änderung innerhalb der Planung nicht unbedingt verschriftlicht werden muss („das Formulieren wir hier immer ein bisschen schwammig“ [B3]). Die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers wird dabei als wichtiger erachtet als die formelle Anpassung der schulinternen Lehrpläne (B1, B3).

„Ich glaube, also wir versuchen das mit der individuellen Förderung ja sowieso. Also, die Lehrpläne jetzt auf einzelne Schüler anzupassen, erscheint mir im Moment sehr schwierig“ (B10, Pos. 23).

Die meisten Befragten schildern explizit, dass sie die Bandbreiten der Stundentafeln voll ausschöpfen. Der höchste Bedarf liegt bei der Sprachförderung der Geflüchteten, häufig bezieht er sich besonders auf eine fachbezogene Sprachförderung. Einige Berufskollegs versuchen, dies über den Differenzierungsbereich auszugleichen. Deshalb werden beispielsweise die vorhandenen Klassen der Ausbildungsvorbereitung aufgeteilt und mit zehn bis fünfzehn Stunden Deutschunterricht beschult, womit alle Möglichkeiten der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für IFK genutzt werden (B4, Pos. 21).

Dieser Ansatz wird klassen- und sogar ausbildungsübergreifend fortgesetzt, indem die Schüler für den Differenzierungsbereich des Deutschunterrichtes zusammenkommen und je nach Sprachniveau verteilt werden. Der Hintergrund dieses Ansatzes ist der, dass die Schüler der IFK in die regulären Klassen integriert werden sollen, sie jedoch weiterhin sprachliche Defizite aufweisen. Insofern ist solch eine flexible und individuelle Gestaltung der schulinternen Lehrpläne eine

„[...] Grundvoraussetzung dafür, weil man halt, ja, ich sage mal, wenn man einen einheitlichen Haarschnitt hinbekommen würde, jeder Kopf ist anders, hätte man ja schon das Problem, und ich glaube, wenn ich das jetzt auf die Köpfe unserer jungen Leute mit Zuwanderungsgeschichte halt auch beziehe, ist es genauso“ (B4, Pos. 29).

Sämtliche Befragten sprechen sich an unterschiedlichster Stelle für eine leistungshomogene Zusammenstellung der Klassen aus, wofür ebenfalls sehr flexibel agiert und bei Bedarf nachjustiert werden muss. Dieser Aspekt wird über alle Bildungsformen hinweg geäußert, also

unabhängig davon, ob es sich um IFK oder andere Bildungsgänge handelt. Beispielhaft wird die Malerausbildung genannt, bei der sich in einem Jahr besonders viele Geflüchtete angemeldet hatten (B2). Die Schülergruppe wird daher so aufgeteilt, dass alle Geflüchteten in eine Klasse kommen und sie zusätzlich zum regulären Unterricht durch einen Fachlehrer wöchentlich drei Stunden fachbezogenes Deutsch erhalten haben. Durch besagte Unterscheidung haben zwei Klassen in demselben Ausbildungsgang jeweils angepasste schulinterne Curricula. Selbst wenn mit diesem Konzept sehr gute Erfahrungen gemacht werden, ist zu beachten, dass die Umsetzbarkeit für alle oder andere Bildungsgänge nicht ohne Weiteres möglich ist. Begründen lässt sich dies einestteils mit den streng vorgegebenen Ausbildungsplänen und den zu bestehenden Abschlussprüfungen, anderenteils mit einem dadurch erhöhten Bedarf an Lehrerstunden.

Eine abgewandelte Form dieses Ansatzes wird dadurch erreicht, dass bei einer sehr heterogenen Klasse ein zusätzlicher Lehrer nur für ein bestimmtes Fach bereitgestellt wird und die Lerngruppe für diese Stunde entsprechend ihrer Fähigkeiten aufgeteilt wird (B1, B9). So wird eine individuelle Förderung gewährleistet (B1). Meistens wird jedoch die Methode des Co-Teaching eingesetzt: Für ein Fach unterrichten zwei Lehrkräfte gleichzeitig in einer Klasse, um bestmöglich zu unterstützen. Dies ist teilweise nicht unbedingt eine ausgewiesene Lehrkraft, sondern es kann unter Umständen ein Referendar, ein Praktikant oder ein Schulsozialarbeiter zum Einsatz gelangen.

Die Befragten sind sich ferner darüber einig, dass die Anforderungen den Schülern gegenüber transparent gemacht werden sollen. Innerhalb einer Klasse wird individuell festgelegt, welche Leistungen zu welchem Zeitpunkt abgefragt werden sollten.

„[...] im Klassenbuch klebt so ein Methodenzettel, wer hat wann welche Methode eingeführt in welchem Fach. Wer macht wann welche Methode als Leistungsabfrage, dann geht es nochmal in so einer Kompetenzschleife [...]“ (B6, Pos. 144).

Wie bei jeder Art der Kommunikation sind auch hier bei den Schülern beschränkte sprachliche Fähigkeiten sowie teils unzureichende Erfahrungen hinsichtlich des Schulalltags in Deutschland zu registrieren. Aus diesen Gründen wird über das Ausmaß der Transparenz in

puncto Lernziele bzw. -inhalte je nach den Voraussetzungen der jeweiligen Klasse entscheiden.

Selbst wenn an der Schule eine angepasste Ausgestaltung der didaktischen Jahresplanung vorgesehen ist, geht der Flexibilitätsumfang den Befragten teilweise nicht weit genug. Ihnen zufolge wäre es ideal, wenn die didaktische Jahresplanung mit viel mehr Flexibilität aufgesetzt werden würde, allerdings scheitert eine solche Umsetzung an den gesetzlichen Vorgaben. Mithin besteht der Wunsch nach einem flexibleren Handlungsspielraum, der häufig zuvorderst bei schulischen Abschlüssen nötig wäre. Beispielsweise ist in den IFK der Hauptschulabschluss bereits nach einem Jahr vorgesehen, jedoch ist die Erfahrung eher dergestalt, dass die Schüler das Arbeitspensum in dieser kurzen Zeit nicht bewältigen können. Wenn die Möglichkeit der Wiederholung eingeräumt wird, kann es unter Umständen bedingt durch die Höchstverweildauer dazu kommen, dass diese Schüler nach einer erfolglosen Wiederholung ohne Hauptschulabschluss abgehen müssen.

„Das ist fatal. Da muss eine Flexibilisierung hin, dass man sagt: ‚Das ist völlig egal, ob die jetzt ein Jahr gegangen sind oder ob sie einfach noch ein Jahr brauchen‘, dass man das ohne, dass dem Schüler da Nachteile durch entstehen oder die Schule womöglich gesetzliche Vorgaben nicht einhält, da müsste man eigentlich rauskommen“ (B8, Pos. 31).

Dieser Bedarf wird offensichtlich auch vom Ministerium erkannt, das einen Schulversuch gestartet hat, um genau diese Möglichkeiten der Flexibilisierung gänzlich auszuschöpfen und den Einzelschulen so viel Selbstständigkeit einzuräumen wie möglich, dass bei Bedarf auch von gesetzlichen Vorgaben abgewichen werden darf.

Der Indikator bildet neben den flexibel gestaltbaren Lernzielen und -inhalten die Gelegenheit der Anpassung der Ausbildungsdauer ab. Selbst wenn damit eine Überschneidung zu dem Indikator *„Validierung und Anerkennung des Erlernten“* verknüpft ist, soll kurz dazu Stellung bezogen werden.

Unter bestimmten Voraussetzungen wird auf Antrag bereits jetzt die Chance der Verkürzung oder Verlängerung einer Ausbildung gewährt. Da dies auch von den schulischen Noten abhängig ist, bildet dieser Fall jedoch innerhalb der Zielgruppe der Geflüchteten eher eine Ausnahme, auch wenn möglicherweise schon praktische Vorerfahrungen existieren.

In Bezug auf Vorkenntnisse beim Handwerk „[...] könnte ich mir da schon vorstellen, dass da eine Verkürzung aufgrund von Vorkenntnissen möglich wäre. [...] Aber ich glaube, dass es dann an der Sprache scheitert. Und ich selber habe noch nie von einem Fall gehört, wo ein Geflüchteter eine Verkürzung aufgrund seiner Vorkenntnisse bekommt, noch nie. Nicht nur hier im Haus“ (B2, Pos. 479-481).

Beachtung finden sollte, dass die geflüchteten Schüler nicht unbedingt in dem Bereich eine Ausbildung anfangen möchten, in dem sie schon Vorerfahrungen mitbringen. Daher ist es relevant, dass das Berufskolleg zu den Interessen des zugewiesenen Schülers passt, was je nach der Wunschaussage des Schülers und der Auslastung der Berufskollegs teilweise auch randomisiert erfolgt. Schulen mit vielen Bildungsgängen gestalten diese Möglichkeit direkt im Haus oder stimmen sich mit umliegenden Berufskollegs ab, wenn sie merken, dass der Schüler den Fachbereich wechseln möchte. Im Zusammenspiel damit wird jedoch der Wunsch nach einer zentral gesteuerten Lösung geäußert, damit solche Wechsel vereinfacht werden und es die Chance gibt, verschiedene berufsbildende Bereiche kennenzulernen.

Es könnte dafür Sinn machen, dass sich die geflüchteten Jugendlichen vor einer Festlegung ein wenig ausprobieren können:

„Also, wenn wir so Module hätten, wo die ein Jahr lang jeweils, ich sage mal, zwei Monate eine bestimmte Sparte durchlaufen, gewerblich-technisch, handwerklich-gewerblich-technisch, eher Denken, planerisch oder wie auch immer, haushaltsmäßig und so weiter und so fort, damit die noch mal für sich klar haben, was kann ich mir denn für mich vorstellen“ (B10, Pos. 229).

Die soeben dargelegten Befunde der Interviews lassen den Schluss zu, dass sämtliche Gesprächspartner eine positive Einstellung diesem Indikator gegenüber besitzen. Die umfangreichsten Aspekte des Indikators werden bereits zum jetzigen Zeitpunkt umgesetzt, jedoch

beschränken personelle sowie rechtliche Restriktionen die ideale Vorstellung der Leitungsebene mit Blick auf den Indikator. Daraus resultierend werden Bedarfe hinsichtlich der Weiterentwicklung erkannt, die z. B. in dem Schulversuch des Ministeriums oder in dem Austausch mit anderen Berufskollegs münden.

Unterstützungssystem und Koordination

Geflüchtete Schüler haben vielfältige Herausforderungen zu bewältigen – auch außerhalb der Schule. Hierzu zählen unterschiedliche Anforderungen des täglichen Lebens, etwa die Kommunikation mit Behörden in einer zunächst fremden Sprache. Hinzu kommen meistens fluchtbedingte persönliche oder psychosoziale Probleme sowie zum Teil diskriminierende Erfahrungen.

Aus diesen Gründen ist es für die Schüler hilfreich, wenn die Schule eine multiprofessionelle Unterstützung offeriert, damit sie ihr Augenmerk verstärkt auf das Lernen richten kann. Deswegen sind direkte Ansprechpartner in anderen Organisationen, Ämtern und zuständigen Behörden hilfreich, ebenso enge Kontakte zu Fachkräften wie Sozialarbeitern, Psychologen, Ärzten oder Familienhelfern.

Eine zusätzliche Unterstützung und eine entsprechende Koordination werden von allen befragten Schulleitern als unabdingbare Notwendigkeit für eine nachhaltige und qualitativ hochwertige berufliche Perspektive für junge Geflüchtete angesehen. Um diesem Erfordernis bestmöglich zu entsprechen, ist in den vergangenen Jahren eigens für die Flüchtlinge ein mehrstufiges Unterstützungssystem innerhalb der Schulen entwickelt worden.

Generell lässt sich erkennen, dass der Unterstützungsbedarf für diejenigen Jugendlichen umfangreicher ist, die erst jüngst nach Deutschland eingewandert sind und sich in dem Schulsystem zurechtfinden müssen. Jugendliche, die bereits länger in Deutschland wohnen und möglicherweise bereits die IFK absolviert haben, konnten sich bereits orientieren und benötigen meist eher eine gezielte Hilfestellung (B3).

Schulformbedingt haben die Berufskollegs generell viele Kontakte zu ausbildenden Betrieben und Unternehmen, weshalb sie gut vernetzt sind. Entsprechend nutzen die Schulen eben diese Kontakte, um ihren Schülern nach Abschluss der IFK zu einer Ausbildung zu verhelfen oder um ihnen Praktikumsplätze zu vermitteln.

„Das ist wie immer im Bereich der Ausbildungsvorbereitung ja sowieso und in Schule also ganz außerordentlich wichtig. Mit anderen sozusagen zu Netzwerken. Also, Sie können ja gar nicht alleine vorankommen. Das ist auch nicht sinnvoll. Also, wir entlassen ja theoretisch nach einem Jahr, das ist ein einjähriger Bildungsgang, in der Regel nach zwei Jahren und da muss es ja weitergehen. Und gerade für unsere Schülerinnen und Schüler, die sich gar nicht im System hier der Beratung und der Fortbildung, der Weiterbildung der Information auskennen, ist das ganz wichtig, dass wir hier am Anfang die Verknüpfungen herstellen“ (B6, Pos. 30).

Innerhalb der Berufskollegs existieren weitere unterschiedliche Hilfestellungen, etwa Selbstlernzentren, die in einigen Schulen von Lehrkräften oder in einem Fall (B2) mit Leistenden des Bundesfreiwilligendienstes besetzt werden. Die Konzepte dieser Zentren variieren zwar leicht je Schule, jedoch bleibt der Fokus identisch. Die Schüler können in diesen Zentren gezielte Hilfestellungen zu einem Fach oder einer Aufgabenstellung (z. B. dem Erstellen einer Präsentation) erhalten.

Zusätzlich zu dieser eher praxisorientierten Unterstützung existiert eine beträchtliche Anzahl von Beratungsangeboten, um die Schullaufbahn der Flüchtlinge zu koordinieren und um den Schülern in außerschulischen Alltagsfragen den benötigten Support zu offerieren. Um eine solche Unterstützung anbieten zu können, sind in den Schulen multiprofessionelle Teams entweder neu gegründet oder – falls bereits vorhanden – gezielt mit Fachpersonal ausgeweitet worden. Darüber hinaus gibt es in jedem Berufskolleg feste Sprechstunden der Bundesagentur für Arbeit, die die Schüler bei Bedarf wahrnehmen können. Hinzu kommen umfangreiche Kompetenznetzwerke mit außerschulischen Institutionen und spezialisierten Fachkräften, die vornehmlich in den Fällen gebraucht werden, wenn die schulinterne Unterstützung nicht mehr ausreichend genug spezialisiert ist. Diese Netzwerke werden in erster Linie von der Schulsozialarbeit verwaltet.

In allen Berufskollegs, dies tun die Befragten kund, ist bedingt durch die Notwendigkeit der sozialen Unterstützung mindestens eine zusätzliche Stelle der Schulsozialarbeit generiert worden. In den Fällen, in denen gleich mehrere Schulsozialarbeiter vorhanden sind, werden diese meistens einem bestimmten Tätigkeitsbereich zugeordnet. So hat B2 beispielsweise gleich zwei weitere Sozialarbeiter einstellen können, die sich auf traumatisierte Menschen spezialisiert haben. In anderen Schulen existiert mindestens eine solche Fachkraft speziell für die IFK (B10, B1).

Die Einsatzgebiete der Schulsozialarbeit bzw. der multiprofessionellen Teams sind so vielfältig wie die unterschiedlichen Bedarfe der geflüchteten Jugendlichen. Diese reichen von der Beantragung von Sozialleistungen und der Kommunikation mit unterschiedlichen Ämtern über die Kündigung überbeurteilt abgeschlossener Verträge bis hin zu psychologischer, medizinischer Unterstützung oder rechtlicher Beratung. Allgemeinhin wird zunächst versucht, die Schüler durch Ansprechpartner vor Ort zu unterstützen (B9).

„Da sind so viele Einzelfälle, die in dem Moment dann von Schule auch aufgefangen werden oder mit von Schule, die dazu dann führen, dass sich Strukturen ausbilden, dass sich Netzwerke bilden. Und da sind die Schulsozialarbeiter auch absolut, also, wichtig, also unersetzlich sozusagen. Dann geht es darum, dass die Anträge stellen auf Bildung und Teilhabe oder aber auch begleiten bei irgendwelchen Besuchen, Ämterbesuche oder auch in dem Fall, was die Eltern angeht, auch wenn man nicht immer viel ausrichten kann“ (B8, Pos. 19).

Sobald dies als nicht mehr zielführend angesehen wird und dies die Kompetenz der schulinternen Fachkräfte übersteigt, wird der Kontakt zu passenden Experten hergestellt und die Schüler werden dorthin vermittelt. Im Zuge dessen hat sich ein stabiles Netzwerk durchaus bewährt, um flexibel an die zuständigen Fachkräfte heranzutreten und die Kontakte koordinieren zu können.

Es wird jedoch von allen Befragten bemängelt, dass eine zu hohe Nachfrage an schnellerer psychologischer Betreuung, zuvorderst in der Traumatherapie, existiert, die nicht befriedigt werden kann.

Weiterhin sind sich die interviewten Experten darin einig, dass die anstehenden Aufgaben ohne die professionelle Hilfe der Schulsozialarbeit nicht zu bewältigen sind bzw. waren. Sie wird als die wichtigste Stelle bei der Unterstützung und der Koordination von geflüchteten Schülern angesehen, die die Lehrkräfte zeitlich, aber auch fachlich nicht hätten übernehmen können.

„Das ist ja dann oft auch nicht nur das Kind oder der Jugendliche, der hier ist, sondern das ist ja auch oft die ganze Familie, ne? Und das muss ich Ihnen ganz ehrlich sagen, das kann ich alleine gar nicht leisten. Und deshalb ist das dann so, dass dann Frau L. [eine Schulsozialarbeiterin der Schule, Anmerkung der Verfasserin] regelmäßig im Unterricht mit ist und da auch bestimmte Projekte mit denen macht, arbeitet. Und aber sich dann auch immer noch Schüler im Bedarfsfall zum Einzelgespräch einlädt oder auch die Familie. Und je nachdem, was dann ist“ (B3, Pos. 33).

Der Unterstützungsbedarf geht jedoch über die bisher herausgearbeiteten Kriterien hinaus. Es werden von den Berufskollegs ebenfalls viele Aktivitäten für die Freizeit angeboten, damit die Schüler bestmöglich integriert werden. Beispielsweise werden während der Ferien unterschiedliche Angebote bereitgestellt, wie etwa sportliche Aktivitäten, Fotografierkurse oder Zirkuspädagogik (B1, B7).

Der Umfang der Vernetzung hängt stark von der jeweiligen Einzelschule ab. Determiniert wird dies u. a. von der Anzahl der personell zur Verfügung stehenden Ressourcen, spielt aber auch teilweise mit der Dauer zusammen, die eine Schule bereits internationale Schüler beschult, wodurch sie in der Vergangenheit entsprechende Erfahrungen hat sammeln können. So hat die zuvor kaum praktizierte Sozialarbeit durch neu etablierte Integrationsstellen laut B9 erst im Jahr 2015 aufgebaut werden müssen, wohingegen B5 seit mehr als einem Jahrzehnt migrierte Schüler in einer speziellen Klassenform beschult hat. B1 hat desgleichen bereits mehrere Jahre Erfahrung sammeln können, weshalb er bereits ein fundiertes Wissen und ein entsprechendes Netzwerk hat aufbauen können, weswegen er sich auf weitere wichtige Unterstützungsangebote fokussieren kann. So bietet dieses Berufskolleg beispielsweise ebenfalls Schwimmkurse für geflüchtete Schüler an, da aufgefallen ist, dass viele nicht schwimmen können, dies jedoch ein Teil des gesellschaftlichen Miteinanders darstellt.

Unabhängig von dem jeweiligen Umfang der Unterstützungsangebote der Schulen werden weitere unterstützende Bedarfe wahrgenommen. Es wird die Notwendigkeit gesehen, auch Schulpsychologen zu integrieren, damit zum einen die Möglichkeit gegeben wird, vor Ort optimiert helfen zu können. Zum anderen wäre es dann möglich, die Schüler zu Hause aufzusuchen, um hier gezielter Unterstützungsbedarfe aufdecken und koordinieren zu können (B5). Ein weiteres Anliegen besteht in einer optimierten Übersicht oder einer Zentralisierung der zahlreichen existenten Angebote, da diese aktuell teilweise nicht deutlich erkennbar sind.

Die Interviews ergeben einheitlich, dass ein deutlicher Anstieg an zusätzlicher Unterstützung zu verzeichnen ist, sobald die Schüler das 18. Lebensjahr erreicht haben.

„Wenn die 18 sind z. B., ist ein Riesenproblem. Sie sind alleine. Sie sind in der Wohngruppe, dann bis 18 sind die perfekt betreut, muss man sagen. Werden sie vielleicht überschüttet mit tausend Angeboten. Es gibt ja auch Lernangebote und alles, alles, alles. So. Und ab 18 hört das dann auf, schlagartig“ (B5, Pos. 101).

„Ganz schwer ist es auch, wenn die dann 18 werden. So diesen Übergang. Sie sind jetzt 18 und müssen aus der Wohngruppe raus. Und dann sind sie plötzlich alleine. Und da ist keiner mehr, der mit ihnen zum Amt geht und der übersetzt und so. Und da springen unsere Sozialarbeiter überall ein“ (B10, Pos. 77).

Um diese Diskrepanz bestmöglich aufzufangen, erkennen die meisten Schulleitungen einen Bedarf an personellen Ressourcen.

Während der Vorstellung der einzelnen Indikatoren stellt die Schulleitung B5 die schulinterne Idee der Vertrauensbildung vor. Das Vertrauensverhältnis zu der Klassenlehrkraft gestaltet den Kern; dies zu etablieren, darin besteht die dringende Notwendigkeit. Daran schließt sich das zu schaffende Vertrauen zu den Fachlehrkräften und zu der Sozialarbeit an. Erst im Anschluss an ein bestehendes Vertrauensverhältnis zu den schulinternen Akteuren können Unterstützungssysteme von außerhalb der Schule erfolgreich auf die Schüler einwirken.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der Indikator eine hohe Akzeptanz unter den befragten Experten aufweist. Daneben werden Unterstützungsangebote noch nicht in dem Umfang bereitgestellt, der gewünscht bzw. benötigt wäre. Insofern werden diverse weitere Bedarfe benannt. Einige dieser Bedarfe können innerhalb einer Einzelschule nicht umgesetzt werden, da ihnen dort nicht entsprochen werden kann. Hierzu zählt etwa der Bedarf nach mehr Traumatherapeuten. Andere Bedarfe wiederum werden von den Schulführungen zwar erkannt und die schulischen Potenziale werden dahin gehend sogar genutzt und entwickelt, allerdings gelingt die Umsetzung in den meisten Fällen vor dem Hintergrund fehlender Ressourcen nicht in dem erwünschten Ausmaß.

Spezielle Trainings für Lehrende/

Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden

Die Indikatoren „Spezielle Trainings für Lehrende“ sowie „Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden“ beziehen sich auf die Notwendigkeit des bewussten Umgangs mit kultureller Vielfalt. Auf die damit einhergehenden interkulturellen Besonderheiten, die durch die Arbeit mit zugewanderten Schülern entstehen, sollten die Lehrkräfte entsprechend vorbereitet, also fort- oder weitergebildet, werden. Dabei deutet der Indikator „Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden“ additiv darauf hin, dass solche Ansätze für alle an einer Schule existenten Lehrpersonen umgesetzt werden sollten.

Diese nicht voneinander trennbaren Eigenschaften der beiden genannten Indikatoren spiegeln die Antworten innerhalb der Interviewsituationen ebenfalls wider, wodurch die entsprechenden Textpassagen immer hinsichtlich beider Indikatoren codiert worden sind. Einzige Ausnahme, die vermehrt dem Indikator „Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden“ zugeordnet werden kann, bildet ein Vorschlag einer Schulleitung in Bezug auf die Erfahrungen zu Beginn der Flüchtlingsbewegung in den Jahren 2015/2016, die an passender Stelle Berücksichtigung findet.

Sämtliche Interviewpartner schreiben einer Fortbildung der Lehrkräfte eine große Bedeutung zu. Über alle befragten Berufskollegs hinweg beruht das Lehren mit Geflüchteten – in erster Linie das Lehren innerhalb der IF- oder FFM-Klassen – auf Freiwilligkeit seitens der

Lehrkräfte. Diese Grundvoraussetzung bringt gleichzeitig die nötige Offenheit für die Interkulturalität bzw. für die mit dieser Thematik verbundenen Bereiche mit.

„Es ist keiner gezwungenermaßen in diesem Bildungsgang. Sondern die arbeiten da alle auch sehr gerne. Und deshalb haben die auch eine hohe intrinsische Motivation, sich fortzubilden, was die Bereiche angeht“ (B10, Pos. 114).

Fortbildungen werden zum Großteil als selbstverständliches Instrumentarium angesehen, sind durchaus verbreitet und werden da, wo sie als sinnvoll erscheinen, stark befürwortet. Neben den immer wichtiger werdenden Fortbildungen für „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) und „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) werden die Lehrkräfte mit Blick auf Themengebiete wie Interkulturalität, Umgang mit traumatisierten Menschen, Flucht und Asyl oder sprachsensiblen Unterricht fortlaufend geschult.

Die an solchen Schulungen teilnehmenden Lehrkräfte fungieren als Multiplikator und vermitteln dieses Wissen innerhalb des schulischen Umfelds an interessierte Kollegen (B1, B3). Diese Art der Informationsweitergabe wird als übliche Vorgehensweise bei allen Fortbildungen praktiziert, losgelöst von deren Inhalten.

Eine Schulleitung bekundet, dass der Informationsaustausch ausschließlich in einem schulinternen Rahmen abläuft. In der weit zurückliegenden Vergangenheit sind zwar einige (schulexterne) Fortbildungen wahrgenommen worden, jedoch gibt es ein spezielles Team, hauptsächlich für die Vollzeit-Klassen, das eine langjährige Erfahrung aufweist. Diese Erfahrung wird dann entsprechend von einem alten Teammitglied an ein neues weitergegeben (B5, Pos. 131).

Bislang ist in dieser Schule noch kein Bedarf an Fortbildungen erkannt worden, was auch auf die positiven Rückmeldungen seitens der Schülerschaft zurückgeführt wird. Hervorgehoben werden die Beziehungsarbeit, die als eine Stärke der Schule verstanden wird, und das Gespräch innerhalb des Kollegiums. Begründung ist, dass die Klassenlehrer DaZ an der Universität studiert und *„schon ihre Erfahrungen im Uni-Bereich gehabt und da immer mit internationalen Studenten zusammengearbeitet [haben] oder [sie] haben selbst einen Migrationshintergrund. Also, sensibilisiert sind die per se, sage ich jetzt mal“* (B5, Pos. 133).

Schon während der Interviewsituation wird dieses Vorgehen der Schule jedoch seitens des Interviewpartners kritisch reflektiert und als Denkanstoß für eine Entwicklung mitgenommen. Bei der anschließenden Diskussion der Indikatoren wird zum einen weiterhin erläutert, dass neue Kollegen von den älteren Kollegen angelernt werden. Gleichzeitig wird allerdings auf die Gefahr aufmerksam gemacht, dass sich lediglich auf die Erfahrung berufen wird und dadurch nur wenig Innovationen hinzukommen können. Mithin wird das Erfordernis von Trainings gesehen, unter der Voraussetzung der Freiwilligkeit jeder einzelnen Lehrkraft. Weiterhin wird angeführt, dass bei Fortbildungen die Gespräche untereinander häufig als bedeutsamer empfunden werden als die Inhalte der Fortbildungen selber.

Bei der Verabschiedung wird eine Lehrkraft durch die Schulleitung zu der Thematik der Fortbildung befragt, die bestätigt, dass neue Fortbildungen sehr hilfreich wären und solche zusätzlichen Trainings („*tools*“ (Lehrkraft in BK5)) zwar schon während des Studiums an der Universität thematisiert werden würden, aber diese dann doch schnell in Vergessenheit geraten. Insbesondere wären Fortbildungen für die Fachlehrer äußerst hilfreich, da sie unter solchen „*besonderen Klassenbedingungen*“ (Lehrkraft in BK5) lehren. Diese Situation sowie die kritische Reflexion seitens der Schulleitung selbst lassen den Schluss zu, dass es an dieser Schule durchaus einen Bedarf bezüglich Fortbildungen gibt und die Schulleitung dies als Anregung für die Weiterentwicklung der Schule mitgenommen hat.

An den anderen Schulen werden die Lehrkräfte ermutigt und unterstützt, an solchen Fortbildungen teilzunehmen, wofür Hinweise zu anstehenden Fortbildungen auch durch die Leitungsebene an das Kollegium herangetragen werden. In den Ergebnissen lässt sich erkennen, dass die Fortbildungen nicht systematisiert sind und die Lehrkräfte tendenziell ein aktives Interesse aufweisen müssen (B8).

Allerdings wird die Partizipation an Fortbildungen generell als sehr relevant erachtet und daher auch bei Bedarf während Personalentwicklungsgesprächen thematisiert, sobald das Gefühl aufkommt, dass dieser Kollege eine spezielle Fortbildung benötigen könnte (B10).

Jede Einzelschule kann generell eigenständig entscheiden, an welcher Stelle thematische Schwerpunkte gelegt werden sollen. Ob die Notwendigkeit besteht, einzelne Lehrkräfte oder einen Großteil des Kollegiums zu speziellen Trainings im Kontext der Geflüchteten zu senden, hängt stark von der jeweiligen Einzelschule ab. Wird beispielsweise lediglich eine IFK beschult, ist damit eine andere Dringlichkeit verbunden, als wenn eine Schule mehrere IFK beschult und zusätzlich noch weitere geflüchtete Schüler in Regelklassen unterrichtet (B8).

Die Wichtigkeit einer solchen Selbstständigkeit einer Einzelschule wird ebenfalls in der im Anschluss an die Interviews durchgeführten Erörterung der Indikatoren angesprochen. Eine gemeinsame Vorbereitung *aller* Lehrkräfte eines Berufskollegs wird zum einen als nicht realisierbar und zum anderen als nicht zielführend eingeschätzt (B2). Es ist hingegen elementar, dass die Lehrkräfte, die unmittelbar die geflüchteten Schüler beschulen, entsprechend geschult werden, was auf den spezifischen Bereich zuordenbar ist. Allerdings wird von B6 ferner betont, dass desgleichen die Fachlehrer, die in dem Bildungsgang unterrichten, entsprechend geschult werden und einheitliche Methoden anwenden: Jede Lehrkraft, die in den IFK unterrichtet, muss beispielsweise neue Wörter mit Artikel und Plural an die Tafel schreiben.

Seit dem Jahr 2015, als die Berufskollegs schlagartig viele Flüchtlinge haben beschulen müssen, wird ein jetzt noch fortwährender Bedarf an systematisch organisierten Fortbildungen oder Hilfestellungen gesehen.

„Aber diese Wellen, die da kamen oder mit denen wir ja auch konfrontiert sind, da, finde ich auch, ein Ministerium kann auch mal Lehrer einladen oder kann auch mal von sich aus was in Schulen geben. Also hätte ich schon auch kreative Gedanken zu. Warum denn nicht? Das würde ja auch Solidarität schaffen. Das würde ja auch heißen, also ich bin jetzt hier nicht alleine als Lehrer, sondern wir haben jetzt hier gemeinsam ein Thema und das gehen wir gemeinsam an“ (B8, Pos. 111).

Auch andere befragte Schulleitungen, die vor der verstärkten Zuwanderung noch keine oder nur eine geringe Erfahrung hatten, beanstanden die Problematik der Schnelligkeit, mit der beschult werden sollte, ohne überhaupt Fortbildungen erhalten zu haben. Innerhalb von zwei Monaten ist beispielsweise im Berufskolleg BK9 ein Konzept erstellt worden. Da noch keine Erfahrungen zu dem Thema an der Schule vorgelegen haben, ist zunächst ein Team zusammengestellt worden. Da jedoch innerhalb der kurzen Zeit keine dringend benötigten Fortbildungen etabliert worden sind, ist an anderen Schulen mit Erfahrungen hospitiert worden.

„[...] Sodass ich dann zumindest schon mal Lehrwerke kannte und gesehen habe, wie so Klassenräume aussehen können, also was auch einfach notwendig ist zu visualisieren in

Sprachlernklassen. Ja, und im Februar kamen dann die ersten. Und dann ging das ziemlich schnell, dass wir vier Klassen hier hatten“ (B9, Pos. 14).

Schulungen wären nicht allein im DaZ/DaF-Bereich, sondern auch im Umgang mit den teilweise traumatisierten Schülern sehr sinnvoll:

„Und was bringen die noch für Päckchen mit? Weil die kommen ja nicht nur als jemand, der eine Sprache lernen möchte, sondern jemand, der mit einer Geschichte kommt und da möglicherweise ja auch einfach das Ganze ausbremst“ (B9, Pos. 18).

Aktuell wird danach gestrebt, sämtliche Bedarfe nach Schulungen sukzessive zu decken, was allerdings weiterhin andauert. Zweifelsohne wird auch bei aller Wichtigkeit dieser Fortbildungen beachtet, dass die spätere praktische Umsetzung bzw. die Anwendung und Umsetzung des Erlernten das eigentlich Relevante ist (B3). Dies impliziert ebenfalls, dass das Verständnis für die meist kulturell bedingten Besonderheiten und der sich dadurch ergebende interkulturelle Umgang mit den Schülern nicht ausschließlich durch theoretische Fortbildungen erworben werden können. Diesen Umstand bestätigt gleichfalls die Datenlage der Interviews.

Der Vertreter des Berufskollegs BK4 erwähnt in diesem Zusammenhang, dass es sich erst nach einer gewissen Zeit herausgestellt hat, dass die verschiedenen Ausprägungen des Islams den Schulalltag beeinflussen. Die Religionsfreiheit ist als selbstverständlich angesehen worden, dennoch ist es diffizil gewesen, jegliche Bedürfnisse in den Schulalltag zu integrieren.

„[A]lso ganz konkret: Muss ich freitags unbedingt um zwölf Uhr den Raum verlassen? Oder [...] wie sehen Auslegungen aus, weil wie gesagt: Wir hatten hier so circa fünf, sechs sehr große Ausrichtungen des Islams und dadurch, dass die jungen Leute natürlich auch aus ihren Heimatländern häufig eine andere Ausgestaltung halt auch kennen“ (B4, Pos. 77).

Um diese Unterschiede für das Lehrerkollegium verständlich zu machen, sind unterschiedliche Experten in die Schule eingeladen worden, die bestmöglich aufgeklärt haben. Ein Großteil der Schülerschaft hat zwar auch einen muslimischen Glauben, da diese jedoch in Deutschland aufgewachsen sind, haben sie sich in die hiesige Schulkultur integriert. Dieser

offene Umgang mit der Thematik ist durch einen Imam unterstützt worden, der mit den betroffenen Schülern gesprochen hat.

Das bei den Schülergruppen fehlende gegenseitige Wissen, was die Kulturen anbelangt, wird ebenfalls erkannt. Dieser Umstand wird in der Darstellung der Ergebnisse zu dem Indikator „Situation im Klassenzimmer“ beschrieben.

Die Interviewten zeigen ferner die vorhandenen Grenzen von Fortbildungen klar auf: Die Lehrkräfte werden zwar über die kulturellen Unterschiede, über die anderen Denkweisen, über die Probleme der geflüchteten Schüler etc. hinreichend informiert, häufig jedoch nicht über den Umgang mit den damit einhergehenden Folgen, die meist mit einer Verletzung der eigenen kulturellen Denkweise verbunden sind. Diese Problematiken werden nicht offen angesprochen, obwohl sie deutlich erkennbar sind.

Als häufiges Beispiel werden Geringschätzungen oder Beleidigungen weiblicher Lehrpersonen durch männliche Schüler genannt, die immer wieder auftreten. Was dies anbelangt, wird meist danach getrachtet, die davon betroffene Lehrerin durch eine schulinterne Hilfestellung zu unterstützen. Innerhalb von inklusiven Fortbildungen zu den unterschiedlichsten Thematiken werden praxisnahe Lösungen für bestimmte Situationen nicht geboten.

„[...] die erzählte dann von so einer übergreifigen Situation, die sie mir gar nicht erzählt hätte, wenn ich nicht zufällig im Lehrerzimmer gewesen wäre, weil Lehrer, und sie war jetzt auch noch eine jüngere Lehrerin, auch sich nicht outen wollen, dass sie vielleicht mit einer Situation nicht klarkommen. Das ist eben auch oft der Fall, wobei das ja ein ganz falscher Ansatz ist so. Und da haben wir dann auch eine Teambesprechung gemacht und so weiter. Und dann hatte ich eben gesagt: ‚Wir müssen schauen, dass wir so ein bisschen auch lernen, zu switchen.‘ Also, wo muss ich auch mal autoritärer auftreten? Und sagen: ‚So nicht. Bis hierhin und nicht weiter‘“ (B8, Pos. 93).

Lehrkräfte bekommen auch viele kulturell geprägte Besonderheiten außerhalb des Unterrichts mit. Teilweise gibt es bedrohliche Situationen, bei denen sie oft nicht wissen, wie sie damit umgehen können bzw. wie zu reagieren ist. Folglich wird ein weiterer Bedarf nach Vorbereitungen im Zuge von speziellen Trainings und möglicher Hilfestellungen erkannt,

damit die betroffenen Personen in entsprechenden Situationen reagieren können. Meistens beziehen sich solche Situationen auf tätliche Angriffe auf Personen, aufgrund des Ehrbegriffs oder Beleidigungen.

„[...] Oder auch gerade Verheiratung von Mädchen ist ein ganz Riesenproblem, was wir haben“ (B3, 274). „Ich habe hier schon mit gepackter Tasche unterm Schreibtisch gesessen und habe die dann verklappt ins Frauenhaus“ (B3, Pos. 276).

Resümierend kann festgehalten werden, dass eine hohe Akzeptanz der beiden hier beschriebenen Indikatoren existiert. Die Bedeutung wird dadurch bestätigt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte der einbezogenen Berufskollegs in der Vergangenheit regelmäßig fortgebildet worden ist und dies weiterhin als relevant einstuft. Die interviewte Leitung des Berufskollegs BK5 hält zwar zunächst während des Interviews die Hilfestellungen innerhalb des Kollegiums für ausreichend, revidiert diese Meinung jedoch im Anschluss an das Interview.

Ferner ist zur Kenntnis zu bringen, dass ein erhöhter Bedarf nach weiteren, insbesondere praxisnäheren Schulungen besteht. Des Öfteren wird aber die Umsetzbarkeit aufgrund von zu geringen finanziellen Ressourcen beanstandet, da eine bestimmte Budgetfreigabe für jegliche Lehrkräfte und sämtliche unterschiedlichen Fachbereiche innerhalb einer Einzelschule existiert.

Individuelle Nachfrage

Dieser Indikator bezieht sich hauptsächlich auf das Kennenlernen der individuellen Bedürfnisse und Erwartungen in Bezug auf die berufliche Zukunft der geflüchteten Jugendlichen. Die generierten Kenntnisse sollen auf der einen Seite eine Optimierung der Ausbildung der Geflüchteten bewirken. Auf der anderen Seite ist gleichzeitig zu überprüfen, inwiefern die Erwartungen an die Ausbildung realistisch sind und ob die Annahmen mit dem Angebot übereinstimmen.

Die „*Individuelle Nachfrage*“ interagiert mit dem Indikator „*Kontakt zu den Teilnehmenden*“, wodurch es eindeutig zu Überschneidungen kommt. Da sich während der Untersuchung herausgestellt hat, dass diese zwei Indikatoren zeitlich etwas voneinander abgegrenzt werden können, werden die Ergebnisse getrennt voneinander vorgestellt.

Das Kernelement des Indikators, das Befragen der Flüchtlinge nach ihren Vorstellungen, Erwartungen, (Berufs-)Wünschen, aber auch nach möglichen Vorerfahrungen wird von den Probanden als wesentlich empfunden. Eine erste Befragung der Flüchtlinge wird jedoch nicht an der Einzelschule durchgeführt, sondern durch das jeweilige Kommunale Integrationszentrum (KI). Es handelt sich um Einrichtungen, die den Kreisen oder kreisfreien Städten unterliegen. In NRW existieren insgesamt 54 solcher Zentren, die durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW sowie durch das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW gefördert werden (Kommunale Integrationszentren – Landesweite Koordinierungsstelle 2021).

„Das kommunale Integrationszentrum spricht mit den jungen Leuten, die zu ihnen kommen und versucht, rauszufinden, welche Schulerfahrungen bringen die mit, wo kommen die her, wie alt sind sie und so weiter. Sind sie alleine oder in Begleitung und was bringen sie an Vorerfahrungen mit und habt ihr schon Pläne, wo seht ihr euch, in welchem Bereich und so“ (B1, Pos. 127).

Sieben der befragten Schulleitungen geben an, direkt von dem zuständigen KI kontaktiert zu werden. Die geflüchteten Schüler werden entsprechend ihren Erwartungen nach Absprache zugewiesen. Die von dem KI generierten Informationen zu einem Schüler werden ebenfalls an die aufnehmende Schule weitergegeben. Solcherart entsteht ein direkter Austausch zwischen dem KI und den Berufskollegs. Lediglich eine kreisfreie Stadt hat dieses Verfahren vor Kurzem abgeändert und das KI informiert die Schulen nicht direkt, sondern das zugehörige Dezernat in der Bezirksregierung. Dieses wiederum weist dann dem Schüler eine Schule direkt zu, wobei das Vorgehen als nicht praxisnah erlebt wird.

„Eigentlich wäre es viel sinnvoller, das KI würde direkt zuweisen, dann könnten die diese Arbeit nämlich auch wieder so vorsortieren, um den Schülern in einer leistungshomogenen Gruppe einfach eine viel bessere Förderung zukommen zu lassen“ (B7, Pos. 45).

Eine weitere Alternative zu den KI bzw. eine Erweiterung des Vorgehens wird in einer anderen Stadt praktiziert. Die zentrale Stelle der Stadt sammelt zunächst sämtliche Informationen zu den neu ankommenden Schülern. Bei einer Sitzung, bei der sämtliche Berufskollegs der Stadt zusammenkommen, werden die Schüler entsprechend ihrer Wünsche und Sprachniveaus aufgeteilt (B5).

Von den Befragten wird als zielführend erachtet, dass die zugeordneten Schüler zunächst zu einem Gespräch in die Schule eingeladen werden. Die tatsächliche Durchführung variiert von Schule zu Schule und wird stark durch die personellen bzw. durch die damit verbundenen zeitlichen Ressourcen beeinflusst.

So schildert ein Schulleiter, dass die zugeteilten Schüler zu einem Gespräch in die Schule eingeladen werden und ein kurzes Anschreiben, den Lebenslauf sowie alle vorhandenen Zertifikate mitbringen mögen (B4, Pos. 37). Es soll direkt zu Beginn festgestellt werden, ob die Vorstellungen des Schülers und die Anforderungen der Schule übereinstimmen oder ob es sinnvoll erscheint, dem Schüler eine andere Schule anzubieten. Diese Informationen werden dann schriftlich gebündelt und den weiteren Unterlagen des Schülers beigelegt.

In diesem Zusammenhang lässt sich erkennen, dass, selbst wenn an den Berufskollegs Gespräche durchgeführt werden, es sich dabei primär um ein erstes Kennenlernen handelt. Bedingt ist dies durch unterschiedliche Aspekte, wozu meist die rudimentären sprachlichen Kenntnisse und die dadurch fehlende Kommunikationsfähigkeit gehören. Daher kommt es auch äußerst selten vor, dass seitens der Schüler konkret mitgeteilt werden kann, was ihre Erwartungen sind. Lediglich in Ausnahmefällen können sich die Schüler ausdrücken und zu verstehen geben, welches berufliche Ziel sie anstreben. Sobald die Schüler entweder schon etwas Deutsch oder Englisch sprechen können oder wenn eine Person dem Gespräch beiwohnt, die übersetzen kann, werden die Vorstellungen, Erwartungen und Vorerfahrungen der Schüler erfragt. Abgesehen von den sprachlichen Schwierigkeiten haben die Geflüchteten vielfach selber noch keine Vorstellung, welchen Beruf sie künftig ausführen wollen. Nicht selten liegt das Augenmerk zuvorderst darauf, eine Arbeitsstelle zu finden oder eine Ausbildung zu beginnen (B10).

Eine Schulleitung referiert, dass die Schüler zwar zu persönlichen Gesprächen eingeladen werden, dies aber einen erheblichen zeitlichen Aufwand mit sich bringt, der sich jedoch langfristig lohnt. *„Dafür haben wir aber auch nachher den Schüler da, wo er selber hinwill und wo er selber am erfolgreichsten ist auf der einen Seite. Und auf der anderen Seite haben wir auch aus Sicht der Schule eine Wahl getroffen“* (B2, Pos. 935).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, herauszufinden, inwiefern sich die Erwartungen im Hinblick auf die persönlichen Möglichkeiten decken. Oftmals kennen die Schüler das deutsche Bildungssystem nicht ausreichend genug und daraus entstehen bei ihnen falsche Vorstellungen. Viele neu Angekommene haben z. B. als Berufswunsch „Mediziner“ angeführt. Daraufhin sind sie einem Berufskolleg für soziales Gesundheitswesen zugeteilt worden, um sich mit diesem Themengebiet vertraut zu machen. Allerdings decken sich die Vorstellungen eines praktizierenden Arztes nicht mit den realistischen Möglichkeiten der medizinischen Assistenz.

„Wir hatten die Situation, dass es ein nicht unbeträchtlicher Teil, ich denke mal, das waren um die 20 bis 30 %, reine Analphabeten gab, die also kaum Schulsysteme kennengelernt haben und da hilft natürlich die Vorstellung, Mediziner, Arzt werden an der Stelle nicht weiter, sondern ich muss erst mal eine Grundbildung haben“ (B4, Pos. 31).

Gleichzeitig wird den Schülern vermittelt, welche medizinischen Berufe auf der Grundlage des aktuellen Bildungsstands möglich sind und es wird versucht, diese zugänglich zu machen, da sie meistens mit den Berufen und den Möglichkeiten des deutschen Bildungssystems nicht ausreichend vertraut sind (B6).

Beobachtet wird, dass dies stark von dem Wissensstand des Einzelnen abhängt. Insbesondere Geflüchtete aus dem arabischen Gebiet haben meistens keinerlei Vorstellung von dem Ausbildungssystem in Deutschland.

„Also, in Syrien ist das so oder im Irak ist das so oder wo auch immer, sie wollen Kfz-Mechatroniker werden, ja dann mieten sich eine Garage, dann schreiben sie da dran Kfz-Werkstatt und dann ist das eine Kfz-Werkstatt. Punkt. Da muss man erst mal die Wertigkeit der Ausbildung kennenlernen“ (B6, Pos. 40).

Aus dieser Diskrepanz heraus haben sich die Berufskollegs eines Einzugsgebietes nach einem Jahr nach Aufnahme an einer Schule auf ein Kontrollsystem verständigt. Zu diesem Zeitpunkt wird für jeden einzelnen Schüler evaluiert, ob dieses Individuum möglicherweise in der Zwischenzeit einen anderen Fachbereich ansprechender findet und somit an einem passenderen Berufskolleg beschult werden sollte (B4). Für solch eine Nachsteuerung wird von den jeweiligen ortsansässigen Berufskollegs eine Konferenz veranlasst. Voraussetzung dafür ist ein vorheriges Gespräch mit den Schülern, um ihre möglicherweise neuen Vorstellungen beachten zu können.

Praktische Erfahrung erlangen die geflüchteten Schüler durch ein eingeplantes Praktikum während der IFK, wodurch sie gleichzeitig lernen, besser einschätzen zu können, was in einer Ausbildung verlangt wird. Solche Einblicke können zudem die Motivation des weiteren Lernens fördern, da einige Praktikumsbetriebe den Schülern unter bestimmten Voraussetzungen eine Aussicht auf einen Ausbildungsplatz eröffnen (B3).

Je nach Größe der Schule ist es neben den curricularen Praktika denkbar, dass die Schüler nach ihrer Aufnahme das breite Angebot der Schule ausprobieren können, um ihre individuellen Fähigkeiten besser spezifizieren zu können.

„Und es gibt natürlich auch Möglichkeiten, dass z. B. ein IFK-Schüler sagt: ‚Ja, z. B. Kfz interessiert mich ganz besonders, kann ich nicht mal an so einem Berufsschulunterricht teilnehmen? Ich will unbedingt eine Lehrstelle als Kfz-Mechatroniker suchen.‘ Dann geht der einfach bei uns mit in die Berufsschule, als Gastschüler, ne? Geht dann auch mit in unsere Kfz-Werkstatt, geht dann mit den anderen Auszubildenden, wie sonst bei Mercedes, Ford oder sonst wo, arbeiten, ne? Dann geht der dann da mit und so erlebt er ja zumindest, ist es für mich machbar oder ist es noch zu schwer, ja?“ (B2, Pos. 417).

Dies ist eine gute Möglichkeit, dass der Schüler die dann an ihn gestellten Erwartungen realistischer einschätzen kann und ein Gefühl dafür entwickelt, welche Anforderungen eine Ausbildung birgt.

Festzuhalten ist, dass der Indikator auf eine Akzeptanz bei den Befragten gestoßen ist. Dieser Umstand lässt sich erstens an den bereits umgesetzten Maßnahmen erkennen. Zweitens

ergibt sich dies daraus, dass in mehreren Punkten klare Bedarfe erkennbar sind. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Notwendigkeit des persönlichen Gesprächs mit den Schülern akzentuiert, welches jedoch wegen mangelnder zeitlicher Ressourcen unzureichend durchgeführt werden kann.

Zusammensetzung der Klassen

Der Indikator signalisiert, dass aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen der geflüchteten Schüler die Klassen bewusst nach bestimmten Kriterien zusammengesetzt werden sollten. Zu diesem Zweck sollen ausreichend Informationen über die Schüler generiert werden, um anschließend eine sinnvolle Zusammensetzung der Klassen in die Wege zu leiten. Mit einer Lerngruppe auf relativ ähnlichem Niveau hinsichtlich des Bildungsstands oder der Sprache kann eine einheitlichere (Aus-)Bildung arrangiert werden. Im Zuge dessen soll der Fokus vermehrt auf individuelle Leistungen denn auf demografische Daten gelegt werden, um gleichzeitig bestimmte Werte zu vermitteln.

Diese Maßnahmen befürworten die befragten Experten und setzen diese, sofern möglich, bereits um. An jedem Berufskolleg werden die IFK in erster Linie nach sprachlichen Kenntnissen aufgeteilt. Um diese einzuschätzen, werden an den Schulen selbst entwickelte Einstufungstests eingeführt.

Neben den sprachlichen Kenntnissen besteht jedoch infolge einiger weiterer Faktoren eine deutliche Heterogenität innerhalb der Schülerschaft, die durch die unterschiedlichen Vorerfahrungen zu begründen ist.

„Ausbildung haben die in der Regel nicht, weil die ja jung sind. Schulische Erfahrungen, ja. Ich sage mal, die Herausforderung, glaube ich, besteht vor allem darin, dass Sie in eine Klasse eine bunte Mischung bekommen. Da sind junge Leute bei, die haben vielleicht drei, vier Jahre Schule in ihrem Land erlebt und Sie haben welche dabei, die schon zehn, elf Jahre in ihrer Heimat in der Schule waren. Vielleicht auch schon eine höhere Schullaufbahn hinter sich haben. Also, diesen unterschiedlichen Vorerfahrungen gerecht zu werden, das ist eine echte Herausforderung“ (B1, Pos. 77).

Hinzu kommt eine unterschiedliche Vorbildung, wobei einige Schüler noch nicht einmal in der eigenen Muttersprache alphabetisiert worden sind, andere jedoch Privatschulen besucht haben und bereits fließend Englisch sprechen können (B10). Diese Ungleichheit muss entsprechend austariert werden. Daher wird generell zu erreichen versucht, *„dass wir bei aller Heterogenität ein bisschen Homogenität in die Klassen bringen, weil wir davon überzeugt sind, dass sie dann auch besser lernen und schneller vorankommen“* (B10, Pos. 46).

Um die Schüler nicht nur aufgrund der sprachlichen Kenntnisse in Klassen einzuteilen, werden weitere Kriterien herangezogen, die an den jeweiligen Schulen unterschiedlich ausfallen.

Laut einigen der befragten Schulleitungen spielt beispielsweise das Geschlecht der Schüler eine Rolle bei der Zusammensetzung der Klassen: Es wird darauf geachtet, dass eine Durchmischung der Geschlechter stattfindet.

„Ja, das ist eine Gruppendynamik. Nur Mädchen vertragen sich nicht gut, auf die Dauer. [...] wir haben die Erfahrung gemacht, wenn da ein paar Jungs dabei sind, dann pitchen die sich nicht so auf, sage ich jetzt mal. Und wenn Jungs dabei sind und ein bisschen Rücksicht nehmen müssen auf die Mädchen, ist das auch nicht verkehrt. Also, das hat sich als sehr positiv für uns erwiesen“ (B5, Pos. 79).

Da in den meisten Schulen der Anteil der männlichen Schüler jedoch deutlich höher ist (*„in der Regel 90 % junge Männer und 10 % nur junge Frauen“* B4, Pos. 53) als der weiblicher, wird in solchen Konstellationen wiederum danach geschaut, dass nicht unbedingt eine Schülerin alleine in einer Klasse von männlichen Mitschülern untergebracht wird (B10).

Eine sehr unterschiedliche Sicht- und Herangehensweise weisen die Schulen in Bezug auf das Kriterium der Herkunft der Schüler auf. So legt eine Schulleitung die bewusste Entscheidung offen, dass *„nicht nach Herkunft oder Religionszugehörigkeit“* (B3, Pos. 120) getrennt wird. Andere Experten führen an, sich zu bemühen, nicht zu viele Schüler aus einem Herkunftsland in einer Klasse zu vereinen. Aus der Erfahrung heraus birgt dies häufig die Gefahr, dass zu viel in der Heimatsprache debattiert wird, anstatt Deutsch zu lernen (B5).

Lediglich im Berufskolleg BK5 wird angestrebt, bestimmte Ethnien gezielt nicht gemeinsam in einer Klasse unterzubringen. Um das Konfliktpotenzial innerhalb der Klassen möglichst gering zu halten, werden Schüler, die verfeindeten Ethnien angehören, möglichst nicht gemeinsam beschult. Ein Grund für diese Entscheidung liegt darin, dass diese Schüler meistens in denselben Sammelunterkünften untergebracht sind und sich dort in der Vergangenheit Konfliktpotenzial gebildet hat. Diese Spannungen sollten nach Möglichkeit nicht in die Schule weitergetragen und dort ausgetragen werden.

Die Zusammensetzung der Klassen gestaltet sich durch die Gesamtheit dieser Restriktionen als durchaus komplex.

„Wobei es, wie gesagt, die Gratwanderung ist, es sollen größere Konflikte vermieden werden, es soll eine mögliche, ja, sprachliche, ähnliche Voraussetzung geschaffen werden, aber natürlich auch wenn Schüler, z. B. mit Nachteilsausgleichen, bilden wir keine Klassen nur mit Schülern mit Nachteilsausgleichen, sondern versuchen ganz bewusst, die halt auch so zu integrieren, dass dann in einer Klasse maximal zwei Schüler mit einem Nachteilsausgleich halt auch sitzen. Also, da sind verschiedene Kriterien, die zusammenspielen und wie gesagt, es ist eine Mischung. Auf der einen Seite Homogenisierung, da, wo es – ich sage mach methodisch didaktisch – sinnvoll ist. Da aber, wo die erzieherische Komponente eine Rolle spielt, da spielt ganz klar auch die Heterogenität, also das Kennenlernen von anderen Kulturen, Besonderheiten, geschlechtlichen Voraussetzungen, natürlich auch eine große Rolle“
(B4, Pos. 53).

Die zitierte Komponente der Vermittlung von kulturellen Werten und anderen Sichtweisen, die u. a. durch die Zusammensetzung der Klassen unterstützt wird, bekräftigen die Interviewten einheitlich.

Eine möglichst leistungshomogene Klassenstruktur lässt jedoch die Chance einer individuelleren Beschulung einzelner Schüler aufkeimen. Die Ergebnisse vergegenwärtigen den Bedarf eines Kurssystems, um die Möglichkeit nach einer noch individuelleren Ausbildung zu erhalten. Das Berufskolleg BK9 hat diese präferierte Vorgehensweise zu einer Zeit umgesetzt, als gleichzeitig vier IFK beschult worden sind. Die Stundenpläne sind entsprechend so konstelliert, dass drei Hauptfächer synchron in allen IFK unterrichtet und dann die Klassen

nach Leistungsstärken aufgeteilt worden sind. Solch eine selektive Zusammensetzung der Lerngruppen wird als äußerst gewinnbringend eingeschätzt:

„Das ist schon Luxus. Das haben wir auch so empfunden. Und die Schüler, glaube ich, haben das auch so empfunden, weil die das Gefühl hatten, sie werden nicht über einen Kamm geschoren und sie werden ihren Bedürfnissen gerecht unterrichtet“ (B9, Pos. 36, 51).

Kurssysteme sind jedoch in der Regel nicht mit der Organisationsstruktur eines Berufskollegs vereinbar. Die Schulleiter müssen den Gesamtkontext ihrer Schule betrachten und die Herausforderung eines Kurssystems ist zum einen, dass alle Schüler eines Bildungsgangs gleichzeitig vor Ort sein müssten. Zum anderen lehren speziell die Fachlehrkräfte noch andere Bereiche, worauf zusätzlich Rücksicht genommen werden muss.

„Wenn die in der Berufsschule unterrichten, wird die Flexibilität der Lehrkräfte noch mal weniger. Weil Berufsschule ist an einem Tag in der Woche in der Regel, manchmal an zweien. Also, es ist organisatorisch fast nicht umsetzbar. Wir haben das schon ein paar Mal versucht. Wir müssten dann drei Lehrer, drei Klassen parallel unterrichten in allen Fächern. Das funktioniert nicht gut. Dazu kommt, dass die Werkstattunterricht haben, der halt eben auch nicht zeitgleich stattfindet“ (B10, Pos. 54).

Generell versuchen die Schulen, die Klassen immer nach dem gleichen Prinzip der beruflichen Ausbildung zu besetzen. Wenn es die Anzahl der Schüler innerhalb eines Bildungsgangs gestattet, werden zwei Gruppen gebildet, die in sich recht homogen sind. Die Einteilung bezieht sich jedoch nur auf das sprachliche Niveau, da viele meist noch Unterstützung in dem Fachvokabular benötigen. Die Intensität der Nutzung von Fachvokabular ist als sehr bildungsgangspezifisch anzusehen, wodurch verstärkt differenziert wird. Demzufolge werden beispielsweise bei einer Malerausbildung zwei Klassen gebildet, von der eine zusätzlich zwei Stunden Deutsch erhält (B2). Ähnliche Erfahrungen bestehen in der Ausbildung der Gastronomie (B9), bei der die Klassen sprachhomogen zusammengestellt werden. Dadurch ist es möglich, den Berufsschulunterricht individueller zu gestalten, wodurch er verständlicher für die Zielgruppe wird.

Ferner kann es geschehen, dass die Klassen erst bis zur Obergrenze der Anzahl Schüler besetzt werden. Wenn sich dann herausstellt, dass nur eine Klasse gebildet werden kann, wird danach gestrebt, eine Binnendifferenzierung zu ermöglichen. Dies determinieren die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Schule und zum Teil die Absprachen mit den Ausbildungsstätten, die die Schüler bei einer dualen Ausbildung für vorher festgelegte Tage in die Schule entsenden.

Die Zusammensetzung innerhalb der Regelklassen ist ebenfalls von den Schülern abhängig, die nicht zu der Gruppe der Geflüchteten gehören. Was dies betrifft, sollte die spezielle Situation gleichfalls abgewogen werden.

„Also, ich meine, das hängt tatsächlich davon ab, wie viel Sozialkompetenz diese jungen Leute schon mitbringen. Also, vor allem die, die nicht mit Fluchterfahrung kommen. Und in diesem Fall war das eine Lerngruppe, das war ein Zufall von jungen Leuten, die selber schon so weit waren, dass sie einfach gesagt haben, wir unterstützen die. Das muss nicht immer so sein. Ich kann es mir auch anders vorstellen. Deswegen würde ich da keine allgemeingültige Aussage machen wollen. Man sollte sie immer vermischen oder man sollte gucken, dass man viele in eine Klasse tut“ (B1, Pos. 337).

Zusätzlich zu dieser Gesamtheit an Überlegungen und Abwägungen, die das Berufskolleg selber unternimmt, um eine Klasse bestmöglich zusammenzustellen, wird auf Wünsche der Schüler Rücksicht genommen, sofern sie erfüllbar sind. Diese Priorisierungen liegen meist in persönlichen Gründen, dass bestimmte Schüler gemeinsam beschult werden möchten (B4). Allerdings können solche Wünsche auch pragmatisch sein, etwa dann, wenn Schüler eine Fahrgemeinschaft bilden und deswegen gemeinsam in einer Klasse untergebracht werden möchten (B2). Letzteres bezieht sich meist jedoch auf solche Schulen, die nicht in Ballungsgebieten anzutreffen sind.

Selbst wenn die Überlegungen zu den Klassenzusammensetzungen in den interviewten Schulen eine unterschiedliche Intensität aufweisen, lässt sich über alle Interviews eine positive Einstellung bemerken, die eine vorherrschende Akzeptanz diesem Indikator gegenüber zum Ausdruck bringt.

Wenn durchführbar, wird auf den erheblichen Mehrwert eines Kurssystems hingewiesen, bei dem sich eine Klasse für bestimmte Unterrichtsstunden abtrennt; die Schüler werden für die Zeit zusammen mit leistungsähnlichen Schülern anderer Klassen beschult, wodurch sich eine leistungshomogenere Lerngruppe bildet. Selbst wenn eine Schule dies bereits bei einer größeren Anzahl IFK (vier Klassen) umgesetzt hat, kann bei einer geringeren Anzahl an beschulten IFK (zwei Klassen) nicht derart verfahren werden. Allgemein lässt sich ein Bedarf nach Kurssystemen erkennen, die jedoch aufgrund unzureichender Ressourcen nur in Einzelfällen umgesetzt werden können.

Kontakt zu den Teilnehmenden

Der Indikator „*Kontakt zu den Teilnehmenden*“ bezieht sich in erster Linie auf einen durchdachten Einführungsprozess, der vorzugsweise vor dem Beginn der Beschulung stattfindet. Beteiligt sein sollten solche Personen, die im späteren Schulalltag Kontakt zu den Schülern haben. Bei diesem Kennenlernen in Form eines Gesprächs werden die Schüler betreffs der vorhandenen Möglichkeiten beraten sowie über die Ziele und Anforderungen aufgeklärt. Andersherum sollte ebenfalls geklärt werden, ob die Ausbildungsmaßnahme den Interessen und Fähigkeiten des Lernenden entspricht. Diese ersten Kennenlerngespräche können zudem bereits Aufschluss über eine zukünftige Klassenzusammensetzung geben, wobei das übergeordnete Ziel die Schaffung von Vertrauen sein sollte.

In den Mittelpunkt zu rücken ist vorab, dass sich die Inhalte des Indikators in der Praxis deutlich mit denen der „*individuellen Nachfrage*“ sowie der „*Zusammensetzung der Klassen*“ überschneiden, weshalb bei der Darstellung Wiederholungen nicht gänzlich ausgeschlossen werden können.

In allen Fällen vollzieht sich der erste Kontakt der geflüchteten Jugendlichen über das KI bzw. durch eine von der Bezirksregierung eingerichtete Integrationsstelle. Bereits dort erfolgt eine Beratung hinsichtlich der Möglichkeiten in Abhängigkeit von den individuellen Interessen des Geflüchteten.³⁸

³⁸ Siehe hierzu auch den Indikator „*Individuelle Nachfrage*“.

Der erste Kontakt der Schule mit den dann zugeteilten Schülern geschieht auf unterschiedliche Weise und ist von dem individuellen Vorgehen der Einzelschule abhängig. Meistens werden die Jugendlichen unmittelbar nach der Zuteilung zu einem persönlichen Gespräch eingeladen, bei dem es vornehmlich um ein gegenseitiges Kennenlernen und gleichzeitig um eine Einteilung in sprach- und leistungshomogene Klassen geht.³⁹ Gleichzeitig dient dieser Kontakt dazu, die Schüler einen ersten Eindruck von der Schule und von den Kontaktpersonen gewinnen zu lassen und damit mögliche Sorgen oder Ängste zu nehmen. Die Personen, die das Gespräch führen, sind größtenteils die Bildungsgangleiter, die Schulsozialarbeiter oder, wenn möglich, die zukünftigen Klassenlehrer.

„Also, da sprechen wir mit denen. Aber so, dass man sich so ein bisschen kennenlernt und auch ein bisschen die Scheu nimmt. [...] Oder auch, was wir uns vorstellen, dass denen auch klar wird so ein bisschen, was sie hier erwartet, ne? Also, das ist ja so die Gegenseite, dass wir denen auch mal: ‚Wir bieten euch dies und das und jenes‘“ (B3, Pos. 104-106).

Bereits während dieses ersten Gesprächs beginnt die Beratung der Schüler. Sobald es die sprachliche Verständigung zulässt, werden die inhaltlichen Erwartungen der Schule dargelegt und die Schulfächer vorgestellt. In Einzelfällen kann es dazu kommen, dass die Vorstellungen oder Präferenzen des Schülers nicht mit den Anforderungen der Schule übereinstimmen. Sobald dies erkannt wird, wird versucht, nachzujustieren und den Schüler, sofern möglich, an eine passendere Schule zu vermitteln. Aufgrund sprachlicher Barrieren muss für diese Beratungsgespräche eine längere Zeit angesetzt werden, was jedoch mit einer intensiven Beanspruchung der Ressourcen einhergeht. So hat eine Schule in der Vergangenheit persönliche Gespräche durchgeführt und gute Erfahrungen mit diesem Verfahren gemacht, da dadurch bereits eine erste Beziehung zu dem Schüler aufgebaut werden kann. Allerdings hat dieses Vorgehen wegen Zeitmängeln zum Bedauern der Beteiligten eingestellt werden müssen.

„Also, das ist unsere Erfahrung, (lacht) unsere tiefste Überzeugung bei all unseren Schülern, dass der Kern eigentlich die persönliche Beziehung ist. Und gerade in diesen Klassen, die Stabilität brauchen, Vertrauen brauchen, ist, also für uns, ist das, das Wichtigste. Aber das

³⁹ Siehe hierzu auch den Indikator „Zusammensetzung der Klassen“.

kriegt man dann auch hin. Aber dann die eine oder andere Angst würde man denen nehmen, besonders, wenn sie eben unbegleitet sind. Dass man sie schon mal vorher kennengelernt hat und auch noch nicht die ganze Masse. Dann ziehen sich einige zurück. Also, wenn da, ich sage mal 25 in der Klasse sitzen, das sind ja Schüchterne und Fordernde. Die einen können schon sprechen, die anderen wissen noch nicht so viel oder trauen sich nicht und so. Natürlich haben wir da Spielchen und Auflockern, ist ja klar. Das macht ja jeder so. Aber ja, also wir haben damals sehr gute Erfahrungen gehabt mit diesen Interviews. Aber das zieht natürlich auch Zeit. Das ist nicht mal eben so. Und wenn man 25 Schüler hat und 25 Gespräche, das sind 25 Stunden. Wann? (lacht) Und unsere Kolleginnen sind sehr, sehr aufopfernd, aber (lacht) j“, das geht ja dann auch auf die Gesundheit“ (B5, Pos. 71).

Neben dem Kennenlernen ist es bei den Gesprächen relevant, einige Informationen zu der jeweiligen Schule zu kommunizieren. Auch wenn eine intensivere Auseinandersetzung mit den Erwartungen wegen der sprachlichen Barriere häufig nicht möglich ist, wird versucht, zu vermitteln, dass ein Berufskolleg ein Übergang von der Schule in das Berufsleben darstellt, dass es auch um die Sekundärtugenden geht und was erwartet wird. Die Pünktlichkeit wird intensiv thematisiert, da sie in den Herkunftsländern häufig eine eher untergeordnete Rolle spielt, was in einem Gespräch schon recht einfach anzusprechen ist. Es muss jedoch sehr stark abgewogen werden, was dem Jugendlichen schon während des Gesprächs erzählt wird, weshalb dies während des Gesprächsverlaufs individuell entschieden werden muss. Manche Schulen verzichten i. d. R. auf den Verweis auf solche grundlegenden Verhaltensweisen, da solche Fingerzeige aufgrund der (mangelnden) Sprache nicht verstanden werden und derart im ersten Gespräch schnell eine Überforderung initiiert werden kann.

Um die wichtigsten Grundlagen jedoch noch vor dem ersten Schultag zu thematisieren und gleichzeitig in Kontakt zu bleiben, organisiert eine befragte Schule noch vor den Sommerferien – und damit vor der eigentlichen Einschulung – ein persönliches Treffen mit allen neuen IFK-Schülern und ihren Lehrkräften. Die Jugendlichen sollen erfahren, wie sich der Ablauf nach den Ferien gestalten wird und sich möglicherweise schon gegenseitig kennenlernen.

„Dann wird denen eine kleine PowerPoint gezeigt, die ist so, ich sage mal, gut aufgebaut mit Bildern, damit ihnen ein paar Dinge einfach schon mal mitgeteilt werden. Also, etwa,

die Schule fängt pünktlich an um acht Uhr. Ihr habt einen Stundenplan, das sind die und die Fächer, ihr müsst das und das mitbringen, alles bildlich dargestellt. Sie müssen einen Stift mitbringen. Also, was muss ich mitbringen in die Schule?“ (B1, Pos. 137).

Ausnahmslos alle Schulleitungen schildern, wie bedeutsam es ist, dass sich die zukünftigen Schüler bereits bei diesem ersten Kennenlernen wohl fühlen und sich mit der Schule schon auseinandersetzen. Dabei gilt es auch die Jugendlichen mit dem Schulgebäude kurz vertraut zu machen, insbesondere dann, wenn die Schule recht groß ist (B3).

Die Befunde bestätigen, dass der Kontakt zu den Schülern als äußerst wichtig empfunden wird, und dort, wo es zeitlich möglich ist, bereits konstant umgesetzt wird. Die Jugendlichen werden ebenfalls zu ihren individuellen Wünschen und Erwartungen befragt. Eine eindeutige Abgrenzung zu dem Indikator „*Individuelle Nachfrage*“ ist, was dies betrifft, kaum möglich. Eine interviewte Kraft bemerkt einen Bedarf an persönlichen Gesprächen mit den Schülern, da in der Vergangenheit sehr gute Erfahrung damit gemacht worden sind. Die Realisierung scheidet jedoch aktuell an den zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte.

Nachhaltige Nachfrage nach dem Projekt

Es wird angenommen, dass eine höhere Nachfrage nach Ausbildungsplätzen vonseiten der Geflüchteten gegeben ist, namentlich dann, wenn geeignete Schulabschlüsse vorliegen (Dionisius/ Illiger 2017: 8). Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit bezieht sich dieser Indikator in diesem Kontext auf die berufsbildenden Angebote an den Berufskollegs. Es gilt, zwischen der vollzeitschulischen und der dualen Ausbildung sowie dem von der Gruppe der Geflüchteten verstärkt frequentierten Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung aufzuschlüsseln. Dabei ist besonders die duale Ausbildung von dem Ausbildungsplatzangebot der Betriebe sowie von der Nachfrage nach einem Ausbildungsplatz aufseiten der Jugendlichen abhängig. Die aktuelle Situation des Ausbildungsmarkts in Deutschland ist in Kapitel 2 beschrieben worden.

Die Befunde der Interviews deuten darauf hin, dass die Nachfrage zum Teil von der jeweiligen Fachrichtung der Berufskollegs beeinflusst wird, wobei die Ausbildungsvorbereitung eine Ausnahme verkörpert. Bei der speziell auf die Bedürfnisse der Geflüchteten abgestimmten IFK schwankt die Nachfrage stark und hängt von den Neuankömmlingen ab, die dem

Regierungsbezirk zugeteilt werden. Tendenziell ist jedoch die höchste Nachfrage kurz nach Ankunft der Flüchtlinge in den Jahren 2015/2016 zu verzeichnen; sie nimmt seitdem etwas ab.

Allerdings schätzen alle Schulleiter, unabhängig von der Fachrichtung, die zukünftige Nachfrage nach einer beruflichen Ausbildung als hoch ein; sie wird sich aber in absehbarer Zeit auf ein gleichbleibendes Nachfrageniveau einpendeln (B2, B1). Die erhöhte Nachfrage wird u. a. damit begründet, dass vermehrt Schüler die Klassen der Ausbildungsvorbereitung bzw. der IFK abgeschlossen haben und nun nach Anschlussmöglichkeiten suchen. Fernerhin wird die Steigerung damit begründet, dass die Voraussetzungen, die die Schüler der Berufskollegs in Zukunft mitbringen, andere sein werden als die bisherigen. Das liegt daran, dass die Geflüchteten, die erst in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet worden sind, eine andere Grundausbildung absolvieren, sobald sie eine Berufsausbildung beginnen, als diejenigen, die altersbedingt direkt in einem Berufskolleg beschult worden sind. Ihnen ist das Bildungssystem an sich schon geläufiger, und Deutsch als Kommunikationssprache ist gebräuchlich. *„Diese Schüler, diese die als recht junge Menschen hierhinkommen, die haben dann schon eine erste Brücke gebaut, sind da rübergegangen und kommen dann ins Berufskolleg. Und die haben wesentlich bessere Voraussetzungen als damals die Ersten. Im dualen System ist es dann aber so, dass die fachsprachliche Herausforderung dazukommt und da, ja, das ist eine Baustelle für uns, ne? Die Fachsprache in jedem Unterricht zu fördern. Sprachsensibler Unterricht ist eine Herausforderung an jeden Lehrer in dieser Schule“* (B2, Pos. 989).

Dies untermauert ferner die Vermutung, dass sich die Nachfrage nach bestimmten Branchen im Zeitverlauf verändern könnte, da die Bedingungen dafür geschaffen worden sind.

Allerdings sind sich die Befragten darüber einig, dass es nicht eine bestimmte Branche gibt, für die sich die geflüchteten Schüler interessieren, sondern ihre Nachfrage wird eher als *„Querschnitt durch eine Bevölkerung“* (B4, Pos. 73) gesehen. An einem Berufskolleg der Wirtschaft und Verwaltung macht beispielsweise ein einzelner Schüler mit Fluchterfahrung eine Ausbildung zum Steuerfachangestellten, jedoch eine deutlich höhere Anzahl eine Ausbildung im Einzelhandel. Für sie sind acht Klassen eingerichtet worden (B4, Pos. 69).

Bei der tatsächlichen Wahl der Ausbildungen gehen die Meinungen der Schulleiter jedoch auseinander. Die Mehrheit geht davon aus, dass die Schüler den Beruf nach ihren persönlichen Interessen auswählen, sich hierbei aber Tendenzen bzw. Trends erkennen lassen. So wird sowohl von den Berufskollegs des Fachbereichs „Gesundheit/Erziehung und Soziales“ als auch fachbereichsübergreifend angegeben, dass das Friseurhandwerk verstärkt nachgefragt wird.

„Ja, gerade bei den Syrern. Da haben wir jetzt zum Teil so ganz richtige syrische Friseur-Dynastien, sage ich jetzt mal, ja? Die hatten das also schon zu Hause. Und da ist ja irgendwie Friseur auch so ein zentraler Treffpunkt. Da ist ja irre was los“ (B3, Pos. 243).

Ver mehrt werden Klassen in dem Bereich der Gastronomie und des Baus geöffnet, weil in diesen Feldern desgleichen eine erhöhte Nachfrage besteht. Da in dem Gastronomiebereich bereits so viele geflüchtete Schüler angenommen worden sind, hat eigens eine sprachensible Klasse für diese Zielgruppe gebildet werden können (B9). Selbiges wird an einem anderen Berufskolleg (B2) für den Ausbildungsgang der Maler- und Lackierer ausgeführt.

Generell wird häufig weniger das Problem darin gesehen, dass es ausreichend Nachfrage gibt und die Ausbildungsplätze vergeben werden, sondern darin, dass die sprachlichen Fähigkeiten für die Gesellenprüfung nicht ausreichen und das Ausbildungsziel deswegen nicht erreicht wird (B2, B9).

Das zeichnet sich ebenfalls bei kaufmännischen Ausbildungen ab, die tendenziell wenig bis gar nicht nachgefragt werden, was wiederum mit den intensiven sprachlichen Herausforderungen, aber auch mit den zunehmenden mathematischen Ansprüchen begründet wird, die mit einer solchen Ausbildung einhergehen.

Eine Schule (B10) weicht jedoch von der Annahme ab, dass die Schüler ihre Berufsausbildung nach ihren persönlichen Vorlieben wählen, denn sie hat andere Erfahrungen gemacht. Beobachtet worden ist von ihr, dass die geflüchteten Jugendlichen primär darauf abstellen, überhaupt eine Arbeit zu finden. Da sie zudem des Öfteren keinen konkreten Berufswunsch anführen, versuchen sie, in dem Bereich eine Ausbildung zu erhalten, in dem sie auch ein

Praktikum absolviert haben. Die Erfahrung ist tendenziell die, dass sich die Schüler die Bereiche suchen, in denen ein Versorgungsproblem zu verorten und damit einhergehend ein Fachkräftemangel zu verzeichnen ist.

„Die machen ein Praktikum und sagen: ‚Ach, das kann ich mir vorstellen.‘ Und dann engagieren die sich da. Und die suchen halt auch ganz konkret nach Möglichkeiten, wo ein großer Bedarf ist. Auch in die Altenpflege gehen viele. Und kommen da gut an“ (B10, Pos. 102-103).

Die Befunde weisen darauf hin, dass ein vermehrter Bedarf an den Berufsfachschulen verzeichnet wird. Hierbei handelt es sich um vollzeitschulische Bildungsgänge mit einem beruflichen Schwerpunkt, in dem berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, damit im Anschluss eine Berufsausbildung aufgenommen oder direkt eine Erwerbstätigkeit folgen kann (QUA-LiS NRW). Eine Schulleitung (B3) bemerkt, dass eine Klasse jahrelang die Regel war und sich die Anzahl ab dem Jahr 2020 auf 3,5 Klassen erhöht habe. Begründet wird diese Entwicklung damit, dass der Anteil an Schülern stetig ansteigt, die zwar in puncto Alter der Berufsschulpflicht entwachsen sind, jedoch noch keinen Schulabschluss vorweisen können.

Neben diesen systemischen Begründungen für die erhöhte Nachfrage nach Berufsfachschulen tritt nach expliziter Aussage einiger Schulleitungen die pandemische Lage durch den Virus COVID-19, die zur Zeit der Erhebung bestanden hat. Durch die Folgen des Rückgangs oder gar des Ausbleibens von Einkünften bei den Unternehmen ist bereits einigen Auszubildenden gekündigt worden.

„Im Moment nach Corona, übel. Ja, ich glaube schon, ich glaube, das wird für alle nicht so einfach. Geflüchtet oder nicht geflüchtet. Das werden wir jetzt sehen, wie viele Anmeldungen wir bekommen, [...] Und ich habe schon viele Anfragen bekommen von Schülerinnen und Schülern, die ihre Lehrstelle verloren haben. Weil die Ausbildungsbetriebe sagen: ‚Können wir uns im Moment nicht leisten‘“ (B6, Pos. 71).

Eine Vermutung ist zusätzlich, dass durch die Pandemie ein Rückgang an dualen Ausbildungen zu verzeichnen sein wird, zusammen mit einem weiteren Anstieg der Nachfrage nach vollzeitschulischen Bildungsgängen.

Es lässt sich abschließend festhalten, dass eine gewisse Nachhaltigkeit in Bezug auf eine berufliche Bildung von den Schulleitern zwar gewünscht wird, sich jedoch durch die Schulen nicht beeinflussen lässt. Dies bestätigt sich im Speziellen in diversen Diskussionen, die im Anschluss an die Interviews stattgefunden haben. Die Schulen bilden in den Bildungsgängen aus, die vorgegeben werden. Besteht eine höhere Nachfrage nach einem bestimmten Bildungsgang, werden die Ressourcen entsprechend angepasst und, wenn nötig, neue Klassen eröffnet. Die Berufskollegs reagieren auf die Marktentwicklungen, wie soeben anhand diverser Beispiele referiert, konzipieren jedoch nicht selber berufsbildende Programme.

Generell ist eine Tendenz der Befragten dahin gehend zu erkennen, dass der Indikator für den Kontext der Einzelschule keine hervorzuhebende Rolle spielt und die Akzeptanz daher eher als niedrig einzustufen ist.

Kooperationen zwischen Schulen und Arbeitsstätten

Die zentrale Aussage dieses Indikators ist, dass es gerade in Bezug auf die Zielgruppe der Flüchtlinge elementar ist, eine Verbindung zwischen der Theorie- und der Praxisseite herzustellen. Dabei ist jegliche Art der Verknüpfung zwischen theoretischem Lernen und Lernen am Arbeitsplatz zielführend. Eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und einem praktisch orientierten Lernort sollte deswegen in Erwägung gezogen werden.

Generell ist ein wesentlicher Faktor der beruflichen Ausbildungen die Dualität, also ebenjene Verbindung der Berufsschule mit der Praxis. Dies gilt nicht nur für die Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, bei denen ohnehin ein Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb die Voraussetzung zur Teilhabe am Berufsschulunterricht darstellt, sondern diese Dualität ist bildungsgangübergreifend anzutreffen, wenn auch in abgeschwächter Form (z. B. Praktika, Lehrwerkstätten). Dadurch verfügen die Berufskollegs bereits über die besten Voraussetzungen, um die Kontakte zu den Betrieben zu intensivieren.

Die Befunde bestätigen, dass die Berufskollegs hauptsächlich mit solchen Betrieben in einem engen Austausch stehen, die dem jeweiligen Fachbereich zugeordnet werden können. Diese Kontakte werden vonseiten der Schule sogar gerne aktiviert, wenn ein Schüler Inte-

resse an dem Fachbereich der Schule signalisiert und dort eine Ausbildung anstrebt. So haben bereits viele geflüchtete Schüler nach einem erfolgreich absolvierten HSA am Ende einer IFK an entsprechende Unternehmen vermittelt werden können (B1, B3, B10).

In dem Lehrplan der IFK ist ein mehrwöchiges Praktikum enthalten. Da es sich bei diesen Klassen in erster Linie um eine Ausbildungsvorbereitung handelt, haben die Schulen darüber hinaus Kontakte zu fachfremden Unternehmen geknüpft. Der Mehrwert liegt darin, dass die Schüler in Bereichen ein Praktikum machen können, die sie interessieren, da es durchaus sein kann, dass sie im Laufe des Schuljahres merken, dass der Fachbereich der jeweiligen Schule nicht der eigenen Neigung entspricht (B4, B5, B10).

Ebenfalls gehen alle Berufskollegs so vor, dass die Schüler zunächst selber anstreben sollen, einen Praktikumsplatz zu erhalten. Sobald sie jedoch eine Unterstützung benötigen, helfen die Schulen bei der Suche. Für diese Zwecke existiert meist eine Liste mit Ansprechpartnern in den umliegenden Betrieben, die dann kontaktiert werden können.

Eine Bildungsgangleitung bemerkt jedoch eine steigende Vorsicht bei der Vermittlung, weil zunehmend Schüler ihr Praktikum abgebrochen haben, da sie nach wenigen Stunden der Arbeit zu erschöpft gewesen seien und nicht mehr arbeiten wollten. Durch diese Erfahrung, welche die Betriebe gemacht haben, wird es in der Zukunft für die Schulseite schwieriger, solche Praktikumsplätze zu vermitteln.

„Weil man sich ja auch verbrennt beim Betrieb potenziell und man dann sehr genau wissen muss, wen man da vermittelt. Und dass also wir jetzt erst mal in unserem Kreis uns schon ein paar Mal die Finger verbrannt haben für Leute, wo wir eigentlich sagten: ‚Nö, das müsste aber gehen‘“ (B9, Pos. 405).

Selbige Schule hat zum Zeitpunkt der Erhebung das erste Mal mit der Beschulung einer Ausbildungsvorbereitungsklasse begonnen, die einen erhöhten Praxisanteil in ihrer Ausbildung aufweist. Hierbei werden die Schüler an zwei Tagen der Woche in der Schule unterrichtet, mit dem Ziel, den HSA9 zu erhalten und an den übrigen drei Tagen wird ein betriebliches Praktikum absolviert. Dadurch ist gleichzeitig der Bedarf nach Betrieben angewachsen, die ein Praktikum über einen größeren Zeitraum anbieten und sich dadurch länger an

den Schüler binden. Aus diesem Bedarf heraus hat die Schule jüngst selber damit begonnen, aktiv an Unternehmen heranzutreten. Die Hoffnung ist, dass die Betriebe gute Erfahrungen mit der Zusammenarbeit machen und jedes Jahr einen Praktikanten aufnehmen (B9, Pos. 157).

Abgesehen von diesen direkten Kontakten von der Schule zu den Unternehmen gibt es die Möglichkeit, unterschiedlich ausgestaltete Treffen zwischen den Schülern und den Betrieben zu arrangieren. An manchen Schulen wird hierfür intern eine Messe organisiert, die häufig in Kooperation mit den umliegenden Berufskollegs stattfindet. Betriebe aus der Region interagieren mit den Schülern, wobei ein gegenseitiger Austausch im Fokus steht. Die Betriebe können sich präsentieren, sind direkt gesprächsbereit und den Schülern wird die Möglichkeit eingeräumt, Fragen aller Art zu stellen oder sich vorzustellen (B3, B2, B1). So erhalten gleichfalls die geflüchteten Schüler eine Chance, bei den Betrieben vorstellig zu werden. Thematisch wird bei diesem Zusammentreffen oftmals auf Ausbildungsplätze, aber auch auf Praktikumsstellen abgehoben, was von dem Ausbildungsstand des einzelnen Schülers abhängt. Solch eine Vernetzung wird als äußerst wichtig angesehen und es wird entsprechend viel Wert auf sie gelegt. Solch ein direkter, recht informeller Kontakt hat sowohl einen beträchtlichen Mehrwert für die Schüler als auch für die Betriebe. Beide Seiten erhalten dadurch die Gelegenheit, mögliche Befangenheiten abzubauen und offen aufeinander zuzugehen.

„Also, ich denke, zum einen hat so eine Kooperation immer den Vorteil, dass der Betrieb erst mal so eine Offenheit signalisiert, ne? Und ich denke, das baut auch ein Stück weit Scheu ab. Also, es ist dann auch oft, dass schon andere IFK-Schüler und Schülerinnen schon mal da gewesen sind. Also, man darf diese Mund-zu-Mund-Weiterverbreitung nicht unterschätzen. Also, ganz viel ist es auch immer, dass man Angst und Scheu abbaut, dass die sich trauen, das zu machen“ (B3, Pos. 211).

Die Wichtigkeit eines frühzeitigen Kontakts des Schülers zu der Praxisseite zeigt sich insbesondere während bzw. nach den Praktika. Unabhängig davon, wie der Schüler sein Praktikum erhalten hat, hängt es stark von dem eigenen Engagement des Schülers ab, welcher Mehrwert hieraus generiert werden kann (B7). Durch erfolgreich absolvierte Praktika wird

oft bewirkt, dass der Schüler im Anschluss im selben Betrieb eine Ausbildungsstelle angeboten bekommt. Selbst wenn dies mit bestimmten Voraussetzungen, etwa einem höheren Schulabschluss verbunden ist, motiviert das die Schüler. Durch Praktika lernen die Betriebe die Schüler persönlich besser kennen und können ihre Fähigkeiten realistischer einschätzen, was häufig als wichtiger angesehen wird als bestimmte Noten auf dem Zeugnis.

„Und das ist ja einfach auch ein Schlüssel, wenn Betriebe die Schüler und Schülerinnen kennen. Das ist nicht nur für IFK-Schüler, sondern generell. Wenn die wissen: Wer kommt da? Dann sind sie ja teilweise auch bereit, eine Fünf in Mathe oder ich weiß nicht wo, wegzuatmen, wenn sie wissen: ‚Den kennen wir. Der ist ordentlich. Der macht das gut‘“ (B3, Pos. 221).

Eine Schulleitung (B8) sieht einen Bedarf an verstärkter Kooperation der Betriebe mit den Schulen. Neben der Vernetzung sollen gezielt Probleme oder Herausforderungen angesprochen werden, die sich durch die Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung herausstellen. Dabei wird eine Kooperation nicht mit dem bloßen Kontakt zu Unternehmen gleichgesetzt, sondern mit einem regelmäßig, formell organisierten Treffen, bei dem dann bestimmte Themen besprochen werden (B8, Pos. 87).

Zusätzlich zu diesen Kontakten in real existierende Betriebe verfügen Schüler an Berufskollegs mit einem handwerklichen Hintergrund über die Option, sich in der Praxis an den schulinternen Lehrwerkstätten auszuprobieren. Hier wird den Schülern die Möglichkeit geboten, neben der Theorie einem fachpraktischen Unterricht beizuwohnen. Diese Ausgestaltung wird sicherlich von der Größe sowie der Fachrichtung der jeweiligen Schule determiniert (B2, B1, B4, B6).

Unabhängig von der jeweiligen Ausgestaltung sind sich die Schulleitungen grundsätzlich darüber einig, dass die Schüler schon früh die Tragweite der Dualität der Ausbildung erkennen sollen.

„Ja, wir haben auch gerne gesehen die Verknüpfung in die duale Ausbildung. Weil das ja auch ein Feld ist, duales System, das gibt es ja nun mal eben nur in der Schweiz, Österreich und in Deutschland und das ist auch eine tragende Säule im Unterricht, die Schülerinnen

und Schüler damit vertraut und bekannt zu machen und auch die Wertigkeit zu benennen der dualen Ausbildung bei uns“ (B6, Pos. 7).

Selbst wenn die Dualität des Bildungssystems in Deutschland schon als gesetzt angesehen werden kann, besitzen die Einzelschulen individuell die Gelegenheit, die Kontakte zu der Praxisseite zu intensivieren. Bei allen befragten Schulleitungen kann eine positive Einstellung gegenüber der Verbindung der beiden Lernorte erkannt werden. Darüber hinaus versuchen die Schulen, diese Kooperationen im Sinne der Schüler möglichst auszuweiten. Eine Schulleitung äußert zusätzlich einen Bedarf, was eine systematischere Kooperation zwischen der Praxisseite und den Schulen anbelangt.

Im Zuge der Erörterung der einzelnen Indikatoren wird die Beschränkung dieses Indikators allein auf die Kooperationen der Schulen mit den Arbeitsstätten kritisiert. Als wertvoller wird eine Erweiterung auf die schulexternen Akteure angesehen, die an der Ausbildung oder Bildung beteiligt sind. Deswegen gilt es zudem, Kooperationen mit den Innungen, dem Schulträger bzw. mit all jenen Institutionen zu generieren, die an den Unterstützungssystemen beteiligt sein sollten, um schlussendlich ein unterstützungsfähiges Netzwerk aufzubauen (B2, B3). Ebenfalls subsumieren die Schulleitungen die Kooperation zwischen den einzelnen Schulen unter diesem Indikator (B6). Die Analyse der Daten induziert, dass diese enge Zusammenarbeit der Berufskollegs untereinander sowie mit den allgemeinbildenden Schulen als ein indikatorenübergreifender Aspekt erkennbar ist, der als zentrales Element für eine gelungene Ausbildung speziell bei geflüchteten Schülern angesehen wird. Aus diesem Grund werden diese Erkenntnisse bei der Modifizierung der Indikatoren Berücksichtigung finden. Losgelöst von dem Bedürfnis der Experten, diesen Indikator zu modifizieren, wird die Akzeptanz der Kooperationen zwischen Schulen und Arbeitsstätten erhärtet.

Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung

Dieser Indikator stellt auf die Tragweite ab, dass die bei den Geflüchteten durch ihr früheres Lernen vorliegenden Fähigkeiten berücksichtigt werden, damit sie hieran möglichst mühelos anknüpfen können. In erster Linie wird auf die Anerkennung, die Validierung und die Zertifizierung des Erlernten Bezug genommen. Werden Vorkenntnisse nicht ausreichend angerechnet, kann der Zugang zu dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt weiter erschwert werden.

Die Schwierigkeit liegt meist bei den nicht verfügbaren formellen Nachweisen über vorhandene Kompetenzen, die in den Herkunftsländern generiert worden sind. Für genau solch eine Validierung von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen haben der Zentralverband des Deutschen Handwerks und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag das Projekt „ValiKom“ initiiert, welches von dem BMBF gefördert worden ist. Innerhalb der Projektlaufzeit (Nov. 2015 bis Okt. 2018) wird ein standardisiertes Validierungsverfahren entwickelt, mit dem ebensolche Kompetenzen festgestellt, bewertet und zertifiziert werden können. Mithilfe des Folgeprojekts „ValiKom Transfer“ (Projektlaufzeit Nov. 2018 bis Okt. 2021) werden bundesweit weitere Standorte aufgebaut, um dieses Validierungsverfahren entsprechend anzuwenden (ValiKom Validierungsverfahren 2021). Der Hintergrund für dieses Projekt hat in dem Koalitionsvertrag vom Dezember 2013 zwischen der CDU/CSU und der SPD gelegen. In ihm ist der Handlungsbedarf erkannt worden, solche informell erworbenen Kompetenzen durch ein Verfahren entsprechend zu validieren bzw. anzuerkennen (CDU, CSU und SPD 2013: 32).

Obwohl dieses Validierungsverfahren durchaus verstärkt durch die Kammern angeboten wird, hat auf diese Option keiner der befragten Schulleiter hingewiesen. Lediglich ein Schulleiter (B4) hat auf die Anrechnung von Qualifizierungen innerhalb der Ausbildungen verwiesen, wobei es sich um die Möglichkeit einer Art Teilvalidierung durch Qualifizierungsbausteine gehandelt hat. Dies kommt vornehmlich für solche Schüler in Betracht, die sich bereits in einer Ausbildung befinden, jedoch währenddessen merken, dass dies nicht die richtige Wahl gewesen ist. Die bisher erlangten Kompetenzen können bescheinigt werden und, wenn möglich, für eine neue Ausbildung angerechnet werden, damit diese Inhalte nicht abermals belegt werden müssen. Ein Qualifizierungsbaustein muss nach § 69 BBiG einen konkreten Lerninhalt eines anerkannten Ausbildungsberufs enthalten, dessen Inhalt in der Ausbildungsordnung zu finden ist.

Im schulischen Alltag spielt die Validierung von Vorerfahrungen im Grunde eine untergeordnete Rolle. Allerdings wird bei ebenjungen Schülern, die einem Berufskolleg zugeteilt worden sind, in puncto vorhandener Vorerfahrungen stets zwischen einer Vorbildung und beruflicher Erfahrung differenziert. So bestätigen sämtliche Experten, dass im Speziellen die Vorbildung einen Einfluss auf den schulinternen Prozess hat, da diesbezüglich erhebliche

Unterschiede bestehen: So existieren Analphabeten, wenig beschulte Schüler sowie schulerfahrene Schüler.

„Aber wir kriegen halt eben auch immer mehr Jugendliche, die gut vorgebildet sind. Die dann herkommen, aber immer noch ohne ihre Zeugnisse, aber sehr schnell, weil schulsozialisiert die Sprache erlernen und eigentlich deutlich schneller weitergehen könnten. Aber die Abschlüsse nicht entsprechend anerkannt werden. Das ist ein großes Problem“ (B10, Pos. 13).

Deshalb gibt es Schüler, die zwar noch besser Deutsch lernen müssen, aber die die Mathematik einer gymnasialen Oberstufe beherrschen. In solchen Fällen wird dann innerhalb der Schule versucht, derartigen Schülern die Chance zu eröffnen, ihre Schullaufbahn ihren Fähigkeiten entsprechend schneller zu durchlaufen. Die fehlenden Zeugnisse sind mit ein Grund dafür, dass die schulischen Abschlüsse in Deutschland noch nachgeholt werden müssen (B1, B10).

Im Hinblick auf die beruflichen Erfahrungen, die in den Heimatländern erworben worden sind, besteht eine beträchtliche Bandbreite, die teilweise sehr stark abhängig von dem Alter des Geflüchteten ist. Zurückzuführen ist dies zum einen darauf, dass die Schüler noch sehr jung sind und daher keine längere Berufserfahrung, geschweige denn eine Ausbildung, vorweisen (B1, B4, B10). Bedingt ist dies zum anderen dadurch, dass die Geflüchteten nicht selten in einem anderen Bereich arbeiten und eine Ausbildung machen möchten als in demjenigen, in dem sie die Erfahrungen gesammelt haben. Grundsätzlich wird überdies angestrebt, junge Geflüchtete ihren Beruf nach ihren persönlichen Vorlieben aussuchen zu lassen und nicht nach ihren Vorkenntnissen (B2, B4, B9).

Liegen hingegen praktische Erfahrungen in einem bestimmten Beruf vor und entsprechen sie den Vorstellungen für die Zukunft, haben sie trotz dessen lediglich einen indirekten Einfluss auf die Berufsbildung. Die Schulleiter sind sich in dem Punkt einig, dass Vorkenntnisse in einem Beruf häufig dazu führen, dass Schüler einfacher ein Angebot für einen Ausbildungsplatz erhalten, sobald sie ihre Fähigkeiten durch ein Praktikum haben bestätigen können.

„Also, beispielsweise hatten wir jetzt, wenn wir dran denken, wir hatten jetzt unheimlich viele geflüchtete Menschen aus Syrien. Da war ein großes Wissen z. B., also zumindest in unseren Klassen, im Bereich der Körperpflege, also das bedeutet im Bereich Friseurhandwerk und auch große Kenntnisse waren vorhanden im Bereich der textilen Verarbeitung. Und da haben wir auch mehrere, die da in den Bereich gegangen sind“ (B6, Pos. 38).

Die Erfahrungen aus den Herkunftsländern werden dann in den ausbildenden Betrieb mit eingebracht und die Individuen können dort häufig schon schneller als vollwertige Arbeitskraft eingesetzt werden (B5, B6, B8).

Einer Validierung oder Anerkennung der Vorerfahrungen stehen die Experten jedoch kritisch gegenüber. Grundsätzlich ist es denkbar, dass sich eine Ausbildung aufgrund von Vorerfahrungen verkürzen lässt. Für den praktischen Teil müssten der Arbeitgeber und der Schüler zustimmen. Zu einer Ausbildungsprüfung zählt jedoch nicht nur der praktische Teil, sondern auch ein theoretischer, weshalb eine Verkürzung immer mit der Schule abgesprochen wird und die Noten entsprechend gut sein sollten. Den befragten Pädagogen ist es ohne Ausnahme primär wichtig, dass die Schüler die Kammerprüfungen bestehen, wodurch sie einen anerkannten Abschluss erhalten und nicht nur als Hilfsarbeiter angestellt werden. Eine Validierung ist nur dann sinnvoll, wenn dadurch das Bestehen der Prüfung nicht gefährdet werden würde, was bei ausländischen Schülern immer mit der deutschen Sprache in Verknüpfung steht.

„Na ja, die haben hier zwar auch einen Praxisanteil, aber Deutsch ist ja jetzt erst mal der Schlüssel, um am Ende auch Prüfungen bestehen zu können. Das heißt, der Fokus muss auf Deutsch liegen und in deren Fall dann auch auf Fachsprache. Und wenn die im Heimatland schon Koch waren, dann ist das großartig, weil dann braucht man sich keine Sorgen um den dualen Partner zu machen (lacht) oder um das Projekt oder um die praktische Prüfung. Dann ist man relativ sicher, dass das schon irgendwie klappen wird und man nur die andere Hürde nehmen muss. Wenn man zwei Hürden hat, wird es natürlich ungleich schwieriger“ (B9, Pos. 47).

Im Hinblick auf Teilvalidierungen oder Anerkennungen von Leistungen würde eine Schulleitung (B8) noch explizit zwischen handwerklichen Berufen und kaufmännischen Berufen

differenzieren, wobei für Letztere wiederum intensivere Sprachkenntnisse vorhanden sein müssen. Für Validierungszertifikate können allerdings gerade in handwerklichen Berufen bestimmte Qualitätsstandards gesetzt und anschließend praktisch überprüft werden. Somit könnten anhand eines Kriterienkatalogs die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers nach erfolgter Prüfung entsprechend zertifiziert oder teilvalidiert werden.

Eine innovative Idee schildert in dem Zusammenhang eine Schulleitung, die es als sinnvoll erachten würde, sofern der praktische Teil einer Ausbildung schon durch ausreichend Vorkenntnisse abgedeckt wäre, diese Zeit besser in eine intensive fachliche Sprachförderung zu investieren.

„Oder dass sie am Anfang so einen Intensivkurs kennenlernen oder den besuchen, um dann noch besser mit den Kunden zu sprechen und sich dann noch das einzuüben oder so was. Oder ein Vierteljahr und nachher ein Vierteljahr, um dann für die Prüfungen noch mal direkt vorbereitet zu werden, so ganz intensiv. Aber ich glaube, (lacht) ja. Man muss ja manchmal rumspinnen“ (B5, Pos. 47).

In einem anderen Interview werden die vorgenannten Aspekte gebündelt und es wird als wichtiger als die Anerkennung von praktischen Fähigkeiten angesehen, dass die Schüler ausreichend Sprachkenntnisse, vornehmlich im fachlichen Teil, entwickeln können, damit die Prüfung bestanden wird. Daher wäre an dieser Schule der Bedarf gegeben, dass die Schüler einer Berufsgruppe sprachhomogen zusammengefasst und entsprechend gefördert werden, damit die Klassen nicht binnendifferenziert werden müssen, *„was wieder keinem gerecht wird“ (B9, Pos. 49).*

Losgelöst von dem schulischen Kontext wird die dringlichere Notwendigkeit von Anerkennungen und Validierungen eher im Feld älterer Individuen gesehen. Dies betrifft Menschen, die bereits langjährige Erfahrungen in einem Beruf gesammelt haben und deutlich älter sind als die Schüler an den Berufskollegs. Auch wenn diese Gruppe nicht zu der primären Zielgruppe der Berufskollegs gehört, sollen die Erkenntnisse der Befunde hier additiv aufgeführt werden, um den Umfang des Indikators ganzheitlicher zu umfassen. Bei einigen Interviews

wird berichtet, dass es dieser Gruppe an einer Perspektive fehlt, selbst wenn es für den Anfang das Wichtigste ist, die Sprache zu erlernen. Sicher bestehen viele Potenziale, die nicht abgerufen werden, obwohl darin eine Chance erkannt werden sollte.

„Ich glaube, vielen fehlt so ein Gefühl von: ‚Ich bin hier wertgeschätzt. Mit dem, was ich mitbringe. Mit dem, was ich kann.‘ Also so. ‚Und es dauert sehr lange. Und ich habe eigentlich überhaupt nicht die Perspektive, dass ich irgendwann wieder in so eine Stellung komme.‘ Ne? Also, ich weiß z. B. von einem Vater von Schülerinnen von mir, der war selbstständig als Architekt und hatte so eine Baufirma. Der ist aber jetzt auch irgendwie Mitte 40 bis 50. Irgendwie so was dazwischen, ne? Und dem ist mittlerweile völlig klar: Der wird nie wieder/ Ne? Der muss dann von diesem Kurs in den nächsten Kurs. Und dann kann er irgendwie einen Hiwi-Job. Und dann fällt es ihm natürlich mit Sprache auch noch ein bisschen schwerer. Aber ich frage mich manchmal, ob es nicht möglich wäre, diese Kompetenzen, die beispielsweise dieser Mann mitbringt, nicht doch mehr abzurufen und dem auch dann eine Chance zu geben“ (B3, Pos. 373).

Die Schüler sprechen mit den Lehrern häufig darüber, dass sie ein gutes und erfolgreiches Leben in ihrem Heimatland geführt haben und die Eltern selten die Chance bekommen, sich dies in Deutschland erneut aufzubauen und nicht aus der Position des Bittstellers herauskommen, selbst wenn sie ein abgeschlossenes Studium nachweisen würden.

Die Akzeptanz des Indikators ist als ambivalent zu bezeichnen, wobei die Mehrheit der Darstellungen einer Validierung ablehnend gegenübersteht. Als oberste Priorität wird fortwährend das erfolgreiche Bestehen der Prüfungen angeführt, um anerkannte Abschlüsse zu erhalten. Dieser Aspekt bezieht sich gleichermaßen auf die rein schulischen Bildungsgänge, um die notwendigen schulischen Abschlüsse erzielen zu können, aber auch auf die dualen Bildungsgänge.

Für Letztere könnte bei bereits vorhandenen praktischen Erfahrungen darin ein Mehrwert bestehen, einen bestimmten Zeitanteil für den praktischen Teil einer Ausbildung zu kürzen, um mit diesem Anteil die Auszubildenden sprachlich optimiert auf die theoretischen Prüfungen vorzubereiten.

Allerdings kann festgehalten werden, dass generell eine Validierung unter durchdachten Voraussetzungen als sinnvoll erachtet wird und die Befragten demgegenüber tendenziell eine offene Haltung eingenommen haben.

7.2 Prozess-Indikatoren

Finanzierung und finanzielle Förderung

Dieser Indikator bezieht sich auf alle wirtschaftlichen Ressourcen und Gelder, die der Bildungseinrichtung zur Verfügung stehen. Entscheidend ist, dass ausreichend Ressourcen vorliegen, um das Bildungsprogramm nachhaltig zu etablieren. Deswegen ist die effektive und effiziente Verwendung des Kapitals ebenso von Belang wie ein kalkulierter Zeitplan für dessen Nutzung in Form eines Budgetplans.

Zur Hintergrundinformation sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich die in die Untersuchung einbezogenen Berufskollegs nach § 78 Abs. 2 des Schulgesetzes NRW ausnahmslos in der öffentlichen Trägerschaft der Kreise oder der kreisfreien Städte befinden. Insofern sind die jeweiligen Träger dazu *„verpflichtet, die für einen ordnungsmäßigen Unterricht erforderlichen Schulanlagen, Gebäude, Einrichtungen und Lehrmittel bereitzustellen und zu unterhalten sowie das für die Schulverwaltung notwendige Personal und eine am allgemeinen Stand der Technik und Informationstechnologie orientierte Sachausstattung zur Verfügung zu stellen“* (§ 79 SchulG NRW). Gleichfalls ist in § 92 SchulG NRW geregelt, dass das Land die Personalkosten für die Lehrkräfte trägt und die weiteren Personalkosten sowie die Sachkosten von dem zuständigen Schulträger beglichen werden. Die Ermittlung der Anzahl der erforderlichen Lehrerstellen wird nach einem in § 93 Abs. 2 geschilderten Verfahren betrieben, wobei beispielsweise *„die Zahl der wöchentlichen Pflichtstunden der Lehrerinnen und Lehrer“*, *„die Zahl der Schülerinnen und Schüler je Lehrerstelle“* oder die Zuweisung der *„Zahl der Lehrerstellen, die den Schulen zusätzlich für den Unterrichtsmehrbedarf und den Ausgleichsbedarf“* bereitstehen, Berücksichtigung finden. Viele der befragten Schulleitungen gehen im Zuge der Erörterungen zu diesem Indikator zuvorderst auf die „Schüler-Lehrer“-Relation ein, die – genauso wie die Anzahl der Lehrerstellen für den genannten Mehrbedarf – jeweils für ein Schuljahr bestimmt wird (§ 93, Abs. 3).

Da die notwendigen finanziellen Mittel durch diese rechtlichen Grundlagen sichergestellt sind, liegt das Augenmerk der Einzelschulen auf der Mittelbeschaffung in Form der Beantragung. Demzufolge verschiebt sich in öffentlichen Schulen die Problematik, da sich nicht die Frage stellt, *ob* ausreichend Ressourcen für eine nachhaltige Etablierung der Bildungsgänge vorliegen, sondern *wie* und *wann* diese vorliegen bzw. vom Träger zur Verfügung gestellt werden.

Je mehr Schüler beschult und je mehr Klassen deshalb hinzugefügt werden müssen, desto mehr Lehrkräfte werden benötigt, was entsprechend in dem § 93 SchulG NRW wiedergegeben wird. Im Hinblick auf diesen Mehrbedarf wegen der Fluchtbewegung werden ab dem Jahr 2015 sogenannte „Integrationsstellen“ eingerichtet. Sie können alle zwei Jahre beantragt werden, um für die neuen geflüchteten Schüler Lehrkräfte für einen sprachsensiblen Unterricht einzustellen. Dergestalt sind sämtliche Schulen in der Vergangenheit bereits vorgefahren.

Durch eine steigende Heterogenität innerhalb der Klassenzimmer wird ein zunehmender Bedarf an multiprofessionellen Teams verzeichnet. Deshalb sollen die Lehrkräfte dahin gehend unterstützt werden, den einzelnen Schüler individuell besser fördern zu können. In der Praxis wird hierfür meist das Instrument des „Teamteachings“ eingesetzt, bei dem die Lehrkraft während des Unterrichts durch eine weitere Fachkraft unterstützt wird, um bestmöglich auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Fernerhin nutzen die Schulen dieses Mittel, um eine Klasse für die Zeit eines Fachunterrichtes zu trennen und separat zu beschulen. Für die Realisierung solcher multiprofessionellen Teams sind den Schulen auf Antrag zusätzliche Ressourcen, meist in Form einer Lehrerstelle, bereitgestellt worden. Allerdings wird von den in die Befragung involvierten Leitungen ein vermehrter Bedarf gesehen. So hat ein Schulleiter (B4) dargelegt, dass auf 120 Lehrkräfte eine Stelle für multiprofessionelle Teams genehmigt worden ist. Dadurch ist erkennbar, dass nur in einem geringen Anteil der Unterrichtsstunden diese zusätzliche Unterstützung greifen kann, was zudem eine exakte Kalkulation verlangt. Abgesehen von dem vorgetragenen Wunsch, die Ressourcen zu erhöhen, wird eine finanzielle Sicherheit in Form einer Planungssicherheit benötigt.

„Also, finanzielle Sicherheit heißt ja einmal für diese multiprofessionellen Teams, das sind ja Stellen des Landes, hier bräuchten wir eine Planungssicherheit. Also, meines Erachtens

wäre es sehr wichtig, dass das Land auch sagt: ‚Wir setzen das grundsätzlich als ein gutes Instrument ein und stellen grundsätzlich da auch mittelfristig etwas zur Verfügung. ‘ Aber da ist immer die Schwierigkeit, dass es halt unterschiedliche Planungshorizonte sind, die halt eine längerfristige Planung über mehrere Jahre eigentlich nicht erlauben, sondern erst nur eine Planung für zwei, drei Jahre. Das ist, denke ich, ein großer Knackpunkt“ (B4, Pos. 133).

„Ich brauche die Sicherheit, um langfristig planen zu können, also sowohl in finanzieller als auch in personeller Hinsicht, ne? Wenn man uns jetzt die Integrationsstellen wegnehmen würde haushaltsmäßig, dann hätten wir ein großes Problem. Und bei den Finanzen ist das eben auch so“ (B10, Pos. 130).

Die Mehrheit der befragten Experten bemängelt explizit diese unzureichende Planbarkeit der bereits vorhandenen Ressourcen.

Gleichzeitig gibt es jedoch ebenfalls eine Planungsunsicherheit im Hinblick auf vorhandene Bedarfe. Unabhängig von der Mittelverwendung werden Bedarfe generell vonseiten der Schule dann gemeldet, wenn sie auch zeitlich länger absehbar sind und nicht, wenn es sich um kurzzeitige Bedarfe handelt. Selbst wenn regelmäßig seitens der Träger eine Abfrage erfolgt und das Vorgehen entsprechend angepasst wird, keimt mit einer zeitlichen Verschiebung ein weiteres Problem auf, denn es dauert, bis die Mittel bewilligt und abrufbar sind. Durch diese zeitliche Diskrepanz besteht auf der Seite der Schule wiederum ein Problem des Überwindens dieser Zeit mit den vorhandenen Ressourcen (B10, Pos. 1219).

Gleichzeitig sind die Experten sich jedoch alle darin einig, dass trotz allem eine evidente Verlässlichkeit der bewilligten Ressourcen existiert, was wiederum für die Nachhaltigkeit des Unterrichts von eminenter Bedeutung ist. Um jedoch solche Bildungsstandards zu verwirklichen, wie sie von den Pädagogen als wünschenswert erachtet werden, werden die bewilligten Ressourcen dennoch größtenteils als unzureichend empfunden (B8, Pos. 167). Dies fällt insbesondere immer dann ins Gewicht, wenn ein gewisses Maß an Flexibilität angefragt wird, jedoch unzureichende Ressourcen zur Verfügung stehen.

Als Beispiel kann die Forderung der geflüchteten Schüler nach einem zusätzlichen Deutschunterricht ins Feld geführt werden. Dieser Nachfrage hat das Berufskolleg (B2) mit den vorhandenen Lehrkräften nicht ausreichend nachkommen können. Desgleichen wird der enge Kontakt zu der örtlichen Volkshochschule für nachfragende Schüler hergestellt. Da durch die dort angebotenen Deutschkurse jedoch für die Schüler zusätzliche Kosten entstanden sind, ist dieses Angebot nicht angenommen worden. Erfolg versprechend ist der Beginn eines (bisher nicht realisierten) Projekts des BAMF gewesen, um ebensolche Schüler zusätzlich sprachlich zu fördern, wofür eine externe Sprachschule beauftragt worden wäre, an das Berufskolleg zu kommen.⁴⁰

„Ich habe die Gelder nicht. Also, das kann ich nicht leisten, ja? Also muss es von extern kommen. Und da wäre eben eine Schule beauftragt worden, den Unterricht zu organisieren. Wir als Schule hätten die Räumlichkeiten alle zur Verfügung gestellt. Der Unterricht wäre quasi hier im Hause gewesen“ (B2, Pos. 299).

Aufgrund der dann aufkeimenden COVID-19-Pandemie hat dieses Projekt jedoch vorerst nicht weitergeführt werden können.

Um wenigstens kleineren, alltäglichen Bedarfen gerecht werden zu können, wird teilweise der Wunsch nach einer flexibleren Gestaltung eines zugewiesenen Budgets geäußert. Damit geht eine größere finanzielle Freiheit der Verwendung von Sachmitteln einher, was den Arbeitsalltag erheblich erleichtern würde. Eine Schulleitung wird in ihren Äußerungen konkreter und schildert, dass durch das freie Einsetzen eines Budgets von z.B. 5.000 Euro für die IFK die erforderlichen Materialien für den Unterricht vereinfacht beschafft werden könnten. Aktuell sei es der Fall, dass selbst kleinere Beträge erst durch einen formalen Verwaltungsakt bewilligt werden müssten, was inzwischen viele Lehrkräfte vermeiden.

„Also, wenn wir jetzt Abzüge von Fotos brauchen, um irgendeine Ausstellung zu machen, dann müssen Sie sich überlegen, ob Sie für die 8,35 Euro einen Antrag stellen bei der Stadt und in Vorlage gehen und irgendwann nach sechs Monaten kriegen Sie noch mal eine Nachfrage und drei Monate später kriegen Sie das Geld. Und dann sagen die, also dafür mache

⁴⁰ Da dieses Projekt den Fokus auf die Vermittlung von Sprachkenntnissen legt, wird es ausführlicher bei dem vorgesehenen Indikator „Erlernen von Sprache und Kultur“ geschildert.

ich den Schreibkram nicht. Und da wünsche ich mir schon mal ein einfacheres Vorgehen und Vertrauen in die Lehrkräfte. Wir reden über Leute mit einem Hochschulabschluss, die wir beschäftigen, im Wesentlichen. Und da sollte man auch eine gewisse Freiheit einräumen, über die Bereichsleitung und so weiter, so einen Teilhaushalt zu verwalten“ (B10, Pos. 132-134).

Zusätzlich zu den Geldern, die den Schulen durch die öffentlichen Träger zufließen, sind die Leitungen bestrebt, auf unterschiedliche Weise monetäre Mittel zu erhalten, um weitere Bereiche des Schullebens bestmöglich abzudecken. Die Befragten nennen vorwiegend den schuleigenen Förderverein, der durch Spenden finanziert wird und Zuschüsse, z. B. zu Klassenfahrten, geben kann, wenn sich die Schüler die Fahrt finanziell nicht erlauben können. Hinzu kommen einzelne Schulen, die durch intensive Teilnahmen an Wettbewerben zusätzliches Geld gewinnen (B1, B3, B5). Dies hat einesteils den Vorteil, dass die Schüler selber mit einbezogen werden, anderenteils wird derart bewirkt, dass die gewonnenen Mittel den Schülern wieder in Form von diversen Anschaffungen, Aktivitäten oder Unterrichtsmaterialien zugutekommen. Die Möglichkeiten von Sponsoring oder Werbung sind schulrechtlich geregelt (§ 99 SchulG NRW), weshalb sich diese Einnahmen in einem überschaubaren Rahmen halten.

Durch die öffentliche Trägerschaft ist die Nachhaltigkeit der berufsbildenden Maßnahmen für Geflüchtete finanziell gesichert. Die Ressourcen sind durch die schulrechtlichen Vorgaben jedoch begrenzt und lassen sich nicht durch den Akteur einer Einzelschule verändern oder bei Bedarf gar aufstocken. Es wird ebenfalls ein Bedarf nach einer verstärkten finanziellen Unabhängigkeit erkannt. Die Wichtigkeit der Nachhaltigkeit sowie der Planbarkeit bestätigen die Schulleiter, jedoch ist während der Gespräche zu erkennen gewesen, dass eine gewisse Resignation in Bezug auf die Umsetzbarkeit gegeben ist („Das ist halt, wie es ist“ B6, Pos. 129). Wenn von der Schulleitung Bedarfe erkannt werden, besteht die Schwierigkeit, diese punktuell und bestmöglich umzusetzen.

Daher kann schlussendlich subsumiert werden, dass eine positive Einstellung der Schulleiter erkennbar ist. Beim Praxisbezug der vorhandenen Ressourcen kann dagegen von einem erhöhten Bedarf ausgegangen werden. Dieser ist jedoch in dem vollen Umfang des Indikators, hervorgerufen durch gesetzliche Bestimmungen, nicht umsetzbar.

Auswahl der Lehr-Lernmethoden

Dieser Indikator beinhaltet unterschiedliche Aspekte, die sich letztendlich unter Lehr-Lernmethoden eingliedern lassen. Hierzu gehört ebenso die Berücksichtigung, welche Lernumgebung die Flüchtlinge innerhalb der Klassen vorfinden bzw. welche Voraussetzungen an der Schule speziell für diese Zielgruppe geschaffen werden. Folglich berücksichtigt dieser Indikator neben den zielgruppenspezifischen Unterrichtsmethoden oder der Didaktik den angewendeten Unterrichtsstil und die passenden Arbeits- bzw. Sozialformen. Ferner kann das pädagogische Konzept, welches eine Schule abbildet, berücksichtigt werden.

Die Befunde bestätigen die Notwendigkeit der speziell auf die Bedürfnisse der geflüchteten Schüler ausgerichteten Methoden. Wegen der verstärkten Heterogenität wird innerhalb der IFK durchgängig in allen Schulen primär versucht, die Klassen möglichst klein zu halten, um individueller auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Es wird z. B. in einem Berufskolleg (B2) die Gruppengröße auf maximal 22 Schüler begrenzt. Allerdings ist es trotz der geringeren Größe als in den Regelklassen nicht möglich für eine Lehrkraft, jeden Schüler differenziert zu unterrichten. Im Zusammenspiel damit wird der Wunsch vorgetragen, die Klassen noch kleiner zu gestalten, jedoch ist dies aufgrund unzureichender Ressourcen nicht realisierbar. Eine Alternative verkörpert die Unterrichtsform des Teamteachings, bei der mindestens zwei Lehrer gleichzeitig eine Unterrichtseinheit durchführen. Dafür wird die Klasse in leistungshomogene Kleingruppen geteilt. Dadurch können unterschiedliche Arbeitsaufträge, je nach Leistungsstärke, vergeben werden, da es die Gruppe der geflüchteten Schüler beinahe ohne Schulerfahrung gibt und die Gruppe mit denjenigen Individuen, die mehrere Jahre zur Schule gegangen sind. Teamteaching wird bei allen Befragten als ein deutlicher Mehrwert angesehen und entsprechend der vorhandenen Möglichkeiten gezielt eingesetzt. Weil durch diese Form der Unterrichtsgestaltung erhöhte personelle Ressourcen benötigt werden, die auch durch die multiprofessionellen Teams nicht ausreichend abgedeckt werden können, haben die Schulen vornehmlich zu Beginn der Beschulung von Flüchtlingen auf andere Mittel zurückgegriffen. Daher haben einige Schulleitungen angegeben, dass die Schulsozialarbeiter regelmäßig mit in den Unterricht gekommen sind, zum einen als Unterstützung für den Lehrer, zum anderen, um bestehende Bedürfnisse schneller erkennen zu können. Ein Berufskolleg (B4) hat Ausbildungspaten in Form von pensionierten Lehrern eingesetzt, die den Geflüchteten in allen Belangen des Lebens zur Hilfe gestanden

und gleichzeitig den Unterricht begleitet haben, weswegen ein Teamteaching möglich geworden ist.

Mithilfe der zusätzlichen Lehrerstelle, die durch die Implementierung eines multiprofessionellen Teams generiert wird, werden die Klassen, wann immer es möglich ist, für bestimmte Unterrichtseinheiten getrennt voneinander unterrichtet. Diese Möglichkeit der Beschulung durch ein Kurssystem wird explizit erwünscht, ist mit den vorhandenen Ressourcen allerdings nur unzureichend umsetzbar.

Durch stetige Fortbildungen der Lehrkräfte in DaF/DaZ fühlen sich die Schulen zum Zeitpunkt der Befragung besser vorbereitet als noch in den Anfängen der Fluchtbewegung. Bedingt ist dies zuvorderst dadurch, dass das Lehren einer Fremdsprache an einem Berufskolleg als fachfremd anzusehen ist, weshalb es am Anfang keinerlei Erfahrungswerte und bekannte Lehrmethoden gegeben hat, auf die die Lehrkräfte haben zurückgreifen können.

„Wir sind ja keine Grundschulpädagogen, also, wir sind Berufspädagogen. Und das, was wir da aber machen müssen, Sprachlernen und gerade als Zweitsprachler und keiner von uns hatte eine Fremdsprache als zweites Fach, weil darüber könnte man sich ja auch noch erschließen, da zu gucken: Was ist der richtige Weg? Wie bringe ich denen das am besten bei“ (B9, Pos. 18).

Innerhalb der IFK gehen die Lehrmethoden teilweise auseinander, wobei sich alle Experten darin einig sind, dass der Unterricht gänzlich anders abläuft. So wird einmal geschildert, dass das Erlernen einer Sprache größtenteils festgelegte Regeln und Vokabeln betrifft und die Lehrmethoden somit häufig aus klassischem Frontalunterricht und Gruppenarbeit bestehen (B2). In dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts wird weiterhin darauf geachtet, dass sich die Schwerpunktbereiche, etwa *„sinnentnehmendes Lesen, Hören, Sprechen“* (B7, Pos. 129) abwechseln.

„Relevant ist Abwechslung. Flexibilität. Das ist die Kolleginnen und Kollegen wenden verschiedene Methoden an. Gerne auch mit Bewegung, spielerisches Lernen von Vokabeln, von Grammatikstrukturen. Also, die beherrschen wirklich die gesamte Bandbreite der Methoden und wenden sie halt unterschiedlich an. Also, situationsangemessen setzen sie das um. Und

ganz viel eben auch spielerisch. Es ist unglaublich wichtig, dass es ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis zur Klassenleitung gibt“ (B10, Pos. 136).

Um solch eine Vertrautheit und eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, wird auf ein Klassenlehrer- und Klassenraumprinzip gesetzt. Gleichzeitig sollen die unterschiedlichen IFK mit einem selten wechselnden Lehrerteam unterrichtet werden, damit ein größeres Vertrauen geschaffen wird (B6). Zusätzlich kommt die vermehrte Nutzung von Bildern, Karten und Zeichen hinzu, mit denen Regeln gelehrt werden sollen, ähnlich, wie dies in der Primarstufe angewendet wird (B7, Pos. 71). Die genutzten Methoden lassen sich sogar in den Klassenräumen erkennen, die sehr bildreich und bunt ausgestattet sind und bei denen zum Teil jeder Schüler ein eigenes Fach besitzt.

„Es spielte auf der einen Seite eine, ja sagen wir eine grundlegend andere Didaktik als die, die wir bisher kannten, eine Rolle. Das heißt also, man hat wirklich, wenn Sie dann in den Klassenraum reinkommen, haben Sie ganz viele Bilder gesehen, die Sie normalerweise mal aus Kindertagesstätten oder Kindergärten halt auch kennen, wo wirklich Kollegen Vokabeln immer wieder drapiert haben“ (B4, Pos. 85).

Spielerische Methoden können gut verwendet werden, allerdings ist teilweise festgestellt worden, dass zu offene und aktivierende Methoden die Schüler zu Beginn stark verunsichert haben: Sie haben nicht gewusst, was zu tun ist, weswegen auch auf das Mittel des Frontalunterrichts zurückgegriffen worden ist. Begründet wird dieser Umstand von einer Schulleitung (B3) damit, dass die Schüler erstens teilweise über Jahre nicht in der Schule gewesen sind, zweitens Systemen entstammen, bei denen noch die Körperstrafe angewendet wird. Dadurch war eine offene Kommunikation vielen geflüchteten Schülern gänzlich unbekannt und es musste erst geübt werden, dass sie keine Angst haben brauchen, wenn sie sich frei äußern (B3, Pos. 315).

Haben die geflüchteten Schüler die auf Sprache fokussierten IFK erfolgreich absolviert und befinden sich in einer Regelklasse, sind trotzdem noch besondere Maßnahmen vonnöten: Von den Experten wird in allen unterrichteten Fächern ein sprachsensibler Unterricht als Unabdingbarkeit bei der Beschulung von Flüchtlingen erachtet. Die Intensität ist jedoch wiederum abhängig von dem jeweiligen Bildungsgang und den dort geltenden Anforderungen.

Dementsprechend kann eine höhere Intensität bei rein schulischen Bildungsgängen konstatiert werden, wohingegen die Berufsschule nur bedingt Gelegenheiten dafür bietet.

„Und natürlich nehmen auch die Kolleginnen und Kollegen Rücksicht, versuchen die geflüchteten Jugendlichen mit einzubeziehen, sie zu fördern. Aber dann muss man eben auch ganz klar sagen: So eine Klasse besteht aus 25 Schülern. Wenn da zwei Geflüchtete drin sind, dann muss man eben auch die Waage halten und auch die anderen müssen die Prüfungen bestehen“ (B10, Pos. 21).

Ein sprachsensibler Unterricht setzt immer voraus, dass die jeweilige Lehrkraft ein entsprechendes Gefühl dafür entwickelt hat oder es im besten Falle gelernt hat, denn die Facetten solch eines Unterrichts sind sehr unterschiedlich. Gerade in Bezug auf den Berufsschulunterricht wird intendiert, die Klassen für bestimmte Fachstunden getrennt voneinander zu unterrichten, damit ein Teil der Schüler einen sprachsensiblen Fachunterricht erhalten kann (B2). Es lässt sich ein gesteigerter Bedarf danach an den Schulen erkennen. Allerdings kann diese Art der Beschulung nur dann gewährleistet werden, wenn ausreichend viele Klassen in demselben Bildungsgang beschult werden bzw. sich ausreichend viele Schüler um denselben Bildungsgang bewerben. Ein Berufskolleg (B5) hat in der methodischen Jahresplanung verschriftlicht, dass die dualen Klassen desgleichen eine zusätzliche Deutschförderung erhalten.

Hilfreich bei der Beschulung von geflüchteten Schülern sind die inzwischen erschienenen Lehrbücher, und zwar sowohl für die IFK als auch für gängige Bildungsgänge, etwa in dem Fachbereich der Gesundheit und Pflege. Die Lehrbücher sind so gestaltet, dass der Fokus bei der Vermittlung von Wissen auf der einfachen Sprache liegt. Zusätzlich werden Seiten präsentiert, auf denen eine Thematik z. B. in arabischer Schrift beschrieben wird. So gibt es im Fach Mathematik nicht allein arabische Ziffern, sondern auch eine Übersicht über die persischen.

Als unentbehrlich wird trotz alledem der Austausch innerhalb des Teams gewertet, denn es können mit den Kollegen klassen- oder schülerspezifische Besonderheiten geteilt und Erfolg versprechende Methoden entwickelt werden:

„Wir im Team sprechen uns halt ab, wie wir weiter vorgehen und was wir für nötig halten und an welchen Stellen wir vorsichtiger oder behutsamer vorgehen müssen. Oder wenn einer von uns eine Erkenntnis gewonnen hat im Unterricht, dass sie dann geteilt wird, ne?“

„Also, manchmal ist das auch so in Kleinteams, dass das Deutschteam sich z. B. zusammensetzt und sagt: ‚So: Guck mal im Buch, das und das könnten wir so und so machen.‘ Oder: ‚Ich habe eine gute Erfahrung gemacht, dass die mit einem spielerischen Beginn besser klar kommen oder mit Hörtexten oder, ja, mit unterschiedlichen Unterrichtsmethoden halt““ (B9, Pos. 208, 212).

Die Individualität einer jeden Klasse und die zwingende Notwendigkeit einer Binnendifferenzierung innerhalb der Klasse werden während der Interviews mit Nachdruck hervorgehoben. Wann immer es die Sprache hergibt, darin sind sich die Experten einig, macht es für die Geflüchteten einen zusätzlichen Mehrwert aus, wenn die Leistungsanforderungen transparent gemacht werden. Dies geschieht in einer Schule (B6) etwa mithilfe eines Erklär-Filmes in einfacher Sprache und die Anforderungen an einzelne Arbeiten werden in Form eines Bewertungsbogens offengelegt, damit die Schüler einschätzen können, auf was es im Unterricht ankommt.

„[...] dann ist vorne im Klassenbuch klebt so ein Methodenzettel, wer hat wann welche Methode eingeführt in welchem Fach. [...] Wenn ich jetzt im Fach Deutsch anfangen, wie präsentiere ich ein Plakat, dann trage ich ein, ich habe die und die Methode nach unserer didaktischen Jahresplanung habe ich eingeführt, habe ich den Schülern transparent gemacht, habe ich durchgeführt. Dann macht das nach drei Monaten im Fach Politik die Fachlehrerin da noch mal“ (B6, Pos. 144).

Festgehalten werden kann, dass die befragten Experten die meisten Faktoren des Indikators bestätigen und ihnen positiv gegenüberstehen. Allerdings kann festgestellt werden, dass sich der Mehrwert eines aktivierenden Unterrichts in der Praxis nicht grundsätzlich bestätigen lässt. Als bedeutsamer wird hingegen die Möglichkeit der Trennung der Klasse in sprach- oder leistungshomogene Gruppen hervorgehoben, um die Schüler individueller unterrichten zu können. Was diesen Punkt anbelangt, ergibt sich ein erhöhter Bedarf an Ressourcen, um ein solches Vorhaben in die Tat umsetzen zu können. Dieser Aspekt oder der des Te-

amteachings wird in den Beschreibungen des Indikators nicht explizit erwähnt, er kann jedoch durchaus der Begrifflichkeit der „Lehr-Lernmethoden“ zugeordnet werden, da es sich um Methoden der individuellen Beschulung handelt.

Zurückgewiesen und als gegenteilig angesehen wird die Behauptung, dass das Erlernen einer neuen Sprache einfacher sei, wenn es mit der Arbeitspraxis in Verbindung gebracht wird. Die Experten sind sich dahin gehend einig, dass es geflüchtete Schüler innerhalb der Berufsschule u. a. deswegen so schwer haben, weil neben der Lebenssprache die Fachsprache zu erwerben ist.

Da jedoch der größte Teil der unterschiedlichen Aspekte des Indikators als durchaus relevant angesehen wird, kann eine Akzeptanz erkannt werden.

Transferorientierung

Es sollte sichergestellt werden, dass das theoretische Lernen auf den Alltag übertragbar ist (Cree/ Macaulay 2000: 164). Das bedeutet, dass das Erlernte im Sinne der Übertragbarkeit von der Theorie in die Praxis und vice versa zur Anwendung kommt, ist aber gleichzeitig damit verbunden, dass das generierte Wissen in unterschiedlichen Kontexten eine Anwendung erfährt (Brockmann et al. 2008: 558 ff.). Um die Transferorientierung der Schüler zu optimieren, sollten die Lehrpläne und Lernumgebungen ergebnisorientiert gestaltet werden (Cedefop 2010: 2); diese Aspekte werden tief greifender in den dafür vorgesehenen Indikatoren „Lernziele und -inhalte“ sowie „Auswahl der Lehr-Lernmethoden“ berücksichtigt.

Die Auswertung der Interviews führt nachdrücklich vor Augen, dass eine Transferorientierung an den Berufskollegs als selbstverständlich erachtet wird. Darin werden im Wesentlichen der Kern und der Nutzen einer Schule gesehen, was sich anhand einiger prägnanter Äußerung verdeutlichen lässt:

„Ich meine, so ziemlich alles, was wir tun, hat mit dem Lernen zu tun und damit auch auf den Transfer ins wahre Leben“ (B2, Pos. 1391).

„Wir sind ein Berufskolleg. Wenn uns das nicht wichtig wäre, dann würden wir den Laden schließen“ (B5, Pos. 167).

„Das ist das Ziel der Schule. Oder habe ich da irgendwas falsch verstanden? Nicht für mich selbst, sondern für das Leben lerne ich noch, oder? Ja, ich meine, wenn ich das nicht umsetze, dann brauche ich es ja nicht“ (B5, Pos. 169).

„Ein Transfer ist ja total unabdingbar eigentlich, um sich in der Gesellschaft zu stabilisieren, um auf eigenen Beinen zu stehen“ (B8, Pos. 137).

Der Unterricht an sich ist durch die aufgesetzten Lehrpläne derart gegliedert, dass diese originäre Aufgabe der Schule geradeso von den Schülern umgesetzt werden kann. Der tatsächliche Transfer wird jedoch in keinerlei Weise an den Schulen gemessen. Die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich prinzipiell nur in Form der erworbenen Abschlüsse quantifizieren. Daneben existieren informell erworbene Kompetenzen, die nicht eindeutig erkennbar sind. Unabhängig von der Art erfolgt ein wahrgenommener Transfer lediglich über einen engen Austausch mit den Beteiligten sowie durch Beobachtungen. Generell sind die Lehrkräfte nämlich auf Informationen angewiesen, welche die Schüler selbst über sich offenlegen, was im Wesentlichen eine Charaktereigenschaft des Einzelnen darstellt. Evident wird dies an den transferierten Kenntnissen einer jungen Schülerin von BK3, die alleine nach Deutschland gekommen ist und nun im Krankenhaus eine Ausbildungsstelle erhalten hat. Charakterlich wird sie als *„unglaublich patent“* (B3, Pos. 331) angesehen; als eine Frau, die *„ihr Leben anpackt“* (ebenda), weshalb ein erfolgter Transfer besser erkennbar ist. Ein anderer Schüler, in diesem Fall von BK8, wird als *„extremst ehrgeizig“* (B8, Pos. 139) bewertet, hat Deutsch innerhalb von zwei Jahren sehr gut gelernt und inzwischen eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann mit guten Noten absolviert (B8, Pos. 139).

Allgemein wird zwischen den Klassen der Ausbildungsvorbereitung (IFK/FFM) und den weiterführenden Bildungsgängen differenziert. In den IFK liegt bekanntlich der Fokus verstärkt auf der Vermittlung der Sprache. Insofern ist namentlich in dem sprachlichen Bereich ein Lerntransfer wahrgenommen worden. Die Lernsituationen passen sich dem sprachlichen Bedarf der Schüler an, wann immer dies möglich ist. Zum Tragen kommt dies darin, welche Wörter in welchem Kontext angewendet werden sollten, da sich die Flüchtlinge durchaus mit Vulgärsprache konfrontiert sehen, jedoch teilweise wegen der sprachlichen Barriere nicht den situativen Kontext wahrnehmen können (B1). Eine Bildungsgangleitung (B7) schildert, die sprachlichen Kontexte aus dem Alltag in die Lernsituationen transferieren zu

wollen. Dafür haben sich die Lehrpersonen wegen ihrer Erfahrungen und dem Umgang mit geflüchteten Schülern unterschiedliche Lernsituationen überlegt, die allesamt relevant für die Schüler sind. Hieraus können sie sich wiederum solche Lernsituationen auswählen, die sie aktuell für sich persönlich als wichtig werten. Sie werden dann über mehrere Wochen mit unterschiedlichen Materialien aufbereitet, weswegen auch Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen den Sachverhalt verstehen können. Lebenspraktische Angelegenheiten des Alltags rücken in den Vordergrund, etwa Mobilfunkverträge oder Mietverträge.

„Also, sie müssen Bewerbungen schreiben können, wissen, wie das geht. Also, für das Praktikum, für Ausbildungsstellen, für manchmal Nebenjob und so weiter. Genau, Handyvertrag schließt jeder ab oder auch, ne, welche Möglichkeiten gibt es da, welche Rechte habe ich, was bedeutet das, wenn das so und so da drinsteht? Das Gleiche für, natürlich, Wohnung. Ist für die natürlich auch ganz, ganz wichtig“ (B7, Pos. 151).

Eine weitere Schulleitung versteht eine Transferorientierung durchaus als zentrale Aufgabe der Schule, die bei den geflüchteten Schülern jedoch noch über das fachliche Lernen hinausgehen sollte. Es werden verschiedene Projekte offeriert, um die Schule mit der Kultur zu verbinden, damit die Sprache auch außerhalb der Schule aktiv angewendet wird. Dieser Bedarf über den Unterricht hinaus ist dadurch aufgefallen, dass die Schüler in mehreren Wochen Ferien zum Teil gar nicht dazu gekommen sind, Deutsch zu sprechen, weshalb eben kein Transfer bzw. kein nachhaltiger Transfer in das private Umfeld stattgefunden hat (B6, Pos. 99). Die Notwendigkeit praktischer Anwendungen bestätigen auch die anderen Experten, wobei stets eine deutliche Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen beobachtet worden ist, sobald die Schüler im Zuge eines Praktikums Kontakt mit der Praxis hatten und sich gleichzeitig mit anderen Menschen unterhalten mussten (B10, Pos. 157). Diese Punkte beruhen ebenfalls ausschließlich auf Beobachtungen und werden von keinem der in die Untersuchung eingebundenen Berufskollegs gemessen. Besagte Beobachtungen werden zum einen von den einzelnen Lehrkräften gemacht und innerhalb der Teams miteinander geteilt. Bei solch einem Austausch rücken die Lernentwicklung und damit die Transferentwicklung der Schüler in den Blickpunkt.

„Wo man sagt, der kann jetzt auch das oder die kann jetzt eben auch das. Wir reden ja auch darüber, wie es dann weitergeht mit den Schülerinnen und Schülern. Und dann muss man sich eben auch darüber austauschen. Und da funktioniert ganz viel über Beobachtungen einfach“ (B10, Pos. 156).

Eine Rückmeldung erhält die Schule überdies von externen Dritten, in erster Linie von den Betrieben, aber auch von dem Arbeitsamt oder von privaten Institutionen, die als Anlaufstelle für Geflüchtete dienen.

Dadurch lässt sich zuvorderst bei den weiterführenden Bildungsgängen, eine Übertragung des Erlernten relativ schnell feststellen, denn eine Transferorientierung ist durch die tatsächliche Umsetzung und Verknüpfung des Erlernten innerhalb der beiden Ausbildungsplätze aktiv vorgesehen, was die Dualität einer Ausbildung ausmacht. Allerdings bleibt in allen Fällen des Lerntransfers offen, an welcher Stelle er funktioniert hat, da es keinerlei Kontrollsystem dafür gibt (B4, Pos. 93).

Resümierend lassen sich die Befunde dahin gehend interpretieren, dass die Kriterien des Indikators als eine Hauptaufgabe eines Berufskollegs angesehen werden. Es lässt sich ferner feststellen, dass die Transferorientierung eine positive Einstellungsakzeptanz hervorruft, da die beschriebenen Eigenschaften bereits Anwendung in dem Schulalltag finden und dies als selbstverständlich angesehen wird. Im Hinblick auf die Gruppe der Geflüchteten wird dem Indikator eine intensivere Bedeutung beigemessen, was sich an den zusätzlichen Angeboten innerhalb der Schulen gewahr werden lässt.

„Also, die müssen mitnehmen, klar. Es geht ja bei uns in allen Lernfeldern sozusagen darum, dass die fit gemacht werden für ihre Anschlussperspektive und für das Leben hier in Deutschland“ (B9, Pos. 236).

Formatives und summatives Feedback

Dieser Indikator beinhaltet zwei Merkmale: Das formative Feedback und das summative Feedback, wobei beide als wesentliche Teile für den Erfolg der Lernenden anzusehen sind. Das formative oder lernprozessbezogene Feedback wird als Rückmeldung über den aktuellen Lernstand des Schülers im Vergleich zu den Anforderungen der Lernziele während des laufenden Unterrichts verstanden. Im Zuge dessen können Fortschritte genauso wie Defizite identifiziert werden, weshalb diese Art des Feedbacks einen großen Einfluss auf das individuelle Lernen des Schülers erlangt (Hattie 2015: 206 f.). Gleichzeitig dient es dem Lehrer als Hinweis für eine weitere angepasste Kursplanung. Gerade für die Fokusgruppe der Geflüchteten dient diese Form des Feedbacks als hilfreiche Unterstützung, da ihnen die hiesige Lernkultur selten vertraut ist. Damit verwoben ist jedoch auch ein transparentes Darlegen der Anforderungen, um das Feedback besser nachvollziehbar zu machen, sowie ein behutsames Vorgehen aufseiten des Feedbackgebers. Ein summatives Feedback wird als zusammenfassende, abschließende Rückmeldung nach dem Ende einer Lernsequenz verstanden, die die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten darlegt.

Dieser Indikator lehnt sich eng an die Ausgestaltung der Indikatoren „Bewertung des Lernfortschritts“ und „Messung des Erreichens der Lernziele“ an. Da er jedoch der Kategorie des Prozesses zugeordnet worden ist, bezieht er sich im Speziellen auf die Durchführung im laufenden Prozess eines Schuljahres und kann so zwar abgegrenzt werden, allerdings bleiben – vornehmlich für den Teil der summativen Feedbacks – etwaige Überschneidungen bestehen.

Die Ergebnisse der Interviews bestätigen die Besonderheit der Feedbacks in Bezug auf die geflüchteten Schüler. Geachtet wird verstärkt darauf, dass die Schüler solch eine Art der Rückmeldung häufig nicht aus ihren Heimatländern kennen, weshalb Feedbacks in kleinen Schritten in den Unterricht integriert werden.

„Also, die Rückmeldung erfolgt sofort, ne? Wie verhalte ich mich im Unterricht? Was muss ich mitbringen? Wie funktionieren Arbeitsformate? Also, die ganzen Operatoren, das üben wir alles. Wie sieht ein Testformat aus? Was muss ich dann tun? Was wird von mir erwartet? Das üben wir alles gemeinsam und das können die dann aber auch nach ein paar Monaten. Klar ist das einfacher mit einer deutschen Klasse, weil dann sagt man: ‚Wir schreiben eine Arbeit.‘ Und die wissen alle, was sie tun müssen“ (B9, Pos. 340).

Die Experten sind sich ebenfalls darin einig, dass es sehr auf die Klasse ankommt, in welchem Umfang ein Feedback gegeben wird und wer als Feedbackgeber fungiert. Klassischerweise ist die Lehrkraft der Feedbackgeber, insbesondere wenn es sich um die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten handelt. Allerdings wird ein Feedback von den Mitschülern gleichfalls als sinnvoll und hilfreich erachtet. In einem thematischen Kontext hilft es der Lehrkraft, einzuschätzen, wie die Schüler als Feedbackgeber zum einen die Thematik verstanden haben und zum anderen, wie ihr Sozialverhalten zu beurteilen ist. Je nach Zusammenhalt, Atmosphäre und Sozialkompetenz innerhalb der Klasse ist es des Weiteren wertvoll, ein Feedback im Hinblick auf ein Verhalten gegenüber Mitschülern innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu geben (B2, Pos. 1465).

Allerdings muss die Kompetenz der Feedbackkultur erst einmal bedachtsam in die Klassen eingeführt werden. Im Gegensatz zu den in Deutschland aufgewachsenen Schülern haben Flüchtlinge noch kein Verständnis dafür entwickeln können, um sich auch selbst reflektieren zu können.

„Überhaupt kein Gespür. Also, weil sie es nie sagen durften. Und deshalb ist es für solche Schüler viel wichtiger, dass ich denen zwischendurch immer sage: ‚Ich sehe dich da. Ich sehe, dass du da unglaublich dazugewonnen hast. Und dass das schon supergut klappt.‘ Also, wir versuchen auch immer, so eine Positiv-Rückmeldung. Erst mal. Also, einfach so eine Entwicklung und denen auch so ein Gefühl zu geben: ‚Das ist schon supergut. Und da bist du schon ganz vorne. Und da hat sich ganz viel getan.‘“ (B3, Pos. 409).

Solche Selbsteinschätzungen werden während des Schuljahres regelmäßig geübt, wobei die Wichtigkeit eines positiven Feedbacks, im Speziellen bei den Flüchtlingen, als äußerst bedeutsam angesehen wird. Meist wird hierfür zunächst ein Bewertungsbogen in den Unterricht mit integriert, der zunächst besprochen wird und regelmäßig Anwendung findet. Der Schüler schätzt seine Leistung zunächst selbst ein – sei es anhand des besagten Bewertungsbogens oder ohne – und wird dabei von der Lehrkraft bestärkt und unterstützt. Anschließend erfolgt dann ein Feedback des Lehrers. Im Zuge dessen werden die Schüler im zunehmenden Maße an die Entstehung der Notengebung herangeführt. Derlei transparente Beurteilungen sind für die geflüchteten Schüler neue Erfahrungen (B6, Pos. 146).

Eine regelmäßige Rückmeldung wird als sehr sinnvoll betrachtet, was jedoch gleichzeitig voraussetzt, dass die Anforderungen an eine Lerneinheit zuvor transparent gemacht und besprochen worden sind. Nur dadurch kann ein Abgleich stattfinden, den die Schüler besser nachvollziehen können, weshalb sie eine Bewertung besser akzeptieren. Zu diesem Zweck werden zu den einzelnen Unterrichtsmethoden als Hilfsmittel häufig unterschiedliche Bewertungsbögen herangezogen, damit die Schüler jederzeit wissen, worauf bei einer Bewertung geachtet wird (B6).

Pro Quartal wird den Schülern ein umfangreicheres Feedback gegeben, wobei sie verstärkt mit der Notengebung vertraut gemacht werden. Abermals wird darauf geachtet, dass die Quartalsnoten ausreichend erklärt und besprochen werden (B5, B4). Solche längeren Feedbacks in Form von Gesprächen werden je nach individuellem Bedarf gleichfalls während des Schuljahres gegeben. Eine Schule bietet darüber hinaus Beratungstage an, an denen die Schüler gemeinsam mit den Eltern, dem Betreuer oder einem Übersetzer teilnehmen können. An solchen Beratungstagen wird sich ausschließlich mit dem Schüler beschäftigt; ihm wird ein zusammenfassendes Feedback zu allen Fächern sowie zu dem Sozialverhalten gegeben (B10).

Anhand der erhobenen Daten lässt sich erkennen, dass die Feedbacks nicht nur von den Lehrern im Zuge des Unterrichts ausgehen, sondern die Schüler solche Rückmeldungen regelmäßig einfordern, sobald sie schon etwas besser mit der Feedbackkultur vertraut gemacht worden sind (B1, B8).

Die wesentlichen Elemente aus den beiden Feedbackarten des formativen und des summativen Feedbacks finden innerhalb der Schule bereits Anwendung, wobei die Regelmäßigkeit ein Kernelement ist. Unumstritten ist die Tatsache, dass ein summatives Feedback am Ende einer Lerneinheit stattfindet. Die Ausgestaltung des Feedbacks ist jedoch dehnbar und kann z. B. in Form von Klassenarbeiten vorgenommen werden, um eine aussagekräftige Benotung zu erzielen. Ebenso kann dem Schüler die Summe der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten während eines bestimmten Zeitraums erörtert werden und so eine Note mitgeteilt werden. Derart verfahren die befragten Vertreter der Berufskollegs in Form von Gesprächen mindestens pro Quartal; bei ihnen wird die jeweilige Quartalsnote mitgeteilt. Letzten Endes

dient das summative Feedback als Rückblick auf einen Zeitabschnitt. Es wird jedoch bei geflüchteten Schülern versucht, diesen relativ kurz zu halten, solange sie die Feedbackkultur noch nicht kennen. Daher wird auch während des Unterrichts mit Flüchtlingen unmittelbar nach jeder Aufgabe eine Rückmeldung an den Schüler gegeben, was für die Umsetzung des formativen Feedbacks spricht. Die Befunde belegen, dass bei beiden Formen des Feedbacks für die Zielgruppe der Flüchtlinge intendiert wird, positive Merkmale verstärkt in den Fokus zu stellen.

Schlussendlich kann Folgendes festgehalten werden: Die Interviews bestätigen, dass die Schulleitungen eine hohe Bedeutung der regelmäßigen Feedbacks sehen, die für Flüchtlinge noch mal deutlich wichtiger sind als für Schüler, die mit der hiesigen Schulkultur vertraut sind. Im Hinblick auf die geflüchteten Schüler sollten die Feedbacks jedoch mit einem hohen Maß an Feingefühl gegeben werden.

Erlernen von Sprache und Kultur

Das Erlernen der Sprache gilt als ein entscheidender Indikator für den gesamten Integrationsprozess der geflüchteten Menschen, was ebenfalls das Lernen einer Berufsausbildung und den Zugang zu einer Beschäftigung beeinflusst. Es kann unterschiedlich ausgestaltet sein, wobei stets eine Verbindung zu der jeweiligen Berufsausbildung empfohlen wird, da die praxisorientierte Ausgestaltung als einfacher gewertet wird. Das Erlernen der Sprache wird als untrennbar zu den kulturellen Normen der aufnehmenden Gesellschaft angesehen. Hinzu kommt ein genereller Austausch der verschiedenen Kulturen untereinander.

Allgemein werden ausreichend Sprachkenntnisse als zentrales und ausschlaggebendes Element erachtet. Während der Befragungen zu den einzelnen Indikatoren wird die Sprache immer wieder als Knotenpunkt, als Grundvoraussetzung, dargestellt, auf dem alles Weitere aufbaut.

Losgelöst von dieser Wesentlichkeit der Sprache und der Kultur bezieht sich dieser Indikator auf das Erlernen besagter zwei Komponenten. Es lassen sich zwei unterschiedlich stark ausgeprägte Dringlichkeiten bei den IFK und allen übrigen Bildungsgängen, insbesondere der Berufsschule, ausmachen.

Die IFK sind eigens auf die Bedürfnisse der Zugewanderten zugeschnitten. Bei ihnen wird im Wesentlichen das Erlernen der Sprache sowie die Vermittlung von beruflichen Grundkenntnissen zum Herzstück. Gleichzeitig ist ein Hauptschulabschluss (HSA9 oder HSA10) vorgesehen, doch dessen Erwerb ist nach Aussagen der befragten Schulleitungen eben genau aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse in den meisten Fällen nicht möglich.

„Wenn die hier ankommen, also, dann ist immer das Hauptproblem die Sprachbarriere. Also, wenn man sich jetzt vorstellt, dass so ein Bildungsgang, der sich internationale Förderklasse nennt, in einem Jahr zum Hauptschulabschluss führt, da kann man sich schon direkt vorstellen: Wie soll das gehen, ja? Und die Sprachhürde ist natürlich ein ganz großes Problem, sodass wir sagen konnten, in diesem Jahr hat das in der Regel keiner geschafft“ (B8, Pos. 17).

Damit der Schulabschluss dennoch gelingt, greift die Schule entweder auf eine Verlängerung der Verweilzeit innerhalb der IFK zurück oder senkt das Anforderungsniveau entsprechend ab, wobei sich die beteiligten Personen immer in einem Dilemma des Abwägens wiederfinden (B7, B8).

Der Spracherwerb innerhalb der IFK findet in einem spielerischen Rahmen statt, wobei verstärkt das Lehren mit Bildern herangezogen wird. Gleichzeitig orientieren sich die Inhalte an Szenarien, mit denen sich die Schüler im Alltag konfrontiert sehen. Inzwischen existieren Lehrwerke, anhand derer der Unterricht aufgebaut wird und die Themen wie die Nutzung der Verkehrsmittel, das Ausfüllen eines Formulars auf dem Amt oder das Tätigen eines Anrufs im Schulsekretariat zum Krankmelden aufgreifen (B9, Pos. 28). Weiterhin werden aktuelle Themen aufbereitet, etwa welche Wörter in welchem Kontext angebracht sind und verwendet werden (B1). Zusätzlich sprechen die Schüler selber Themen an, die sie interessieren oder ihnen im Alltag widerfahren sind, die dann entsprechend aufgearbeitet werden.

Zusätzlich zu dem Spracherwerb wird die Verknüpfung zu der hiesigen Kultur als unabdingbar angesehen. Um diese den Schülern näherzubringen, werden Ausflüge geplant, beispielhaft benannt seien Museen oder der Landtag in Düsseldorf (B6, B9).

„Da ist ja ein ganz wichtiger Aspekt, das gesellschaftliche Leben kennenzulernen. Das kulturelle Leben kennenzulernen, das politische Leben kennenzulernen und dann teilzuhaben. Nur dann funktioniert der Spracherwerb vernünftig. Und das sind die Gelenkstellen, das sind die Verknüpfungspunkte. Und das ist auch die Grundlage für ein erfolgreiches Leben hier in jeder Hinsicht dann. Denn hier ist ja die zukünftige Heimat vieler“ (B6, Pos. 99).

Im Zuge des Unterrichts werden fernerhin kulturelle Besonderheiten thematisiert, etwa der Ablauf von Begrüßungen oder die Verhaltensweisen zwischen den Geschlechtern. Des Weiteren werden interkulturelle und interreligiöse Themen besprochen, was die Toleranz fördern soll. Dabei wird darauf geachtet, dass immer Vergleiche zu verschiedenen Ländern aufgearbeitet werden, damit die Schüler nicht allein für die Kultur in Deutschland, sondern für eine Interkulturalität sensibilisiert werden.

Der Übergang von einer IFK in eine Regelklasse oder der direkte Einstieg in ein Ausbildungsverhältnis wird als schwierig interpretiert, da die Schüler in den meisten Fällen unzureichende Sprachkenntnisse aufweisen. Geflüchtete Schüler in der Berufsschule verstehen teilweise nur einen Bruchteil dessen, was in dem Unterricht passiert (B6). Selbst wenn es das Ziel ist, die Schüler zeitnah in die Regelklassen zu integrieren, stellt dies für alle Beteiligten eine zusätzliche Herausforderung dar. Klassen der Berufsschule, in denen Schüler mit unzureichenden Sprachkenntnissen sitzen, gelten als schwer zu unterrichten, da teilweise das fachliche Ziel des Berufsschulunterrichts zunehmend den Charakter verliert. Dies führt außerdem zu einer Unzufriedenheit der Mitschüler. Das Problem liegt neben dem Kommunikationsmittel der Sprache an der neu zu erlernenden Fachsprache und dem Erkennen von fachlichen Zusammenhängen. Dieser Aspekt gilt bereits schon für hier aufgewachsene Schüler als herausfordernd.

„Und da liegt übrigens ein Problem in der Fachsprache, ja? Weil die Fachsprache ist ja noch mal eine Erhöhung der normalen Sprache. Und wenn sie schon die normale Sprache nicht so wirklich beherrschen und dann auch noch die Fachsprache lernen müssen, dann haben sie eine zusätzliche Hürde. Und das ist schwierig zu beheben, überwinden, bekämpfen, egal wie Sie das nennen wollen. Weil ja schon die sprachliche Kompetenz der einzelnen Lehrer sehr unterschiedlich ist“ (B2, Pos. 1285).

„Also einfacher wäre es wirklich, zu sagen, bevor die Ausbildung begonnen wird, muss ein bestimmtes Niveau erreicht sein, damit er eine gewisse Chance hat, denn auch die Fachbücher in den unterschiedlichen Bildungsgängen sind ja nicht darauf ausgelegt. Und unsere schwachen Schüler haben auch damit Probleme, ohne ein Problem mit der Sprache zu haben“ (B9, Pos. 72).

Damit die geflüchteten Schüler auch die Chance auf einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung haben, wäre es sinnvoll, wenn es für potenzielle Auszubildende eine Sprachförderung geben würde, die z. B. von den jeweiligen Innungen oder Berufskammern organisiert werden könnte. Sobald ein Schüler ausreichende Sprachkenntnisse erworben hat, kann der nächste Schritt in die Berufsausbildung vollzogen werden (B2).

Die Experten führen des Weiteren aus, dass die Schulen eine sprachensible Klasse für bestimmte Bildungsgänge eröffnen, sobald die Anmeldungen und die Kapazitäten dies zulassen. Somit kann der Berufsschulunterricht an die Bedürfnisse angepasst und die Schüler aller Klassen können fokussierter auf die Prüfungen vorbereitet werden. Schließlich liegt der Hauptgrund für ein Nichtbestehen der Zwischen- oder Abschlussprüfungen in den fehlenden Sprachkenntnissen.

Dieser Mehrbedarf an sprachlicher Förderung für geflüchtete Schüler ist vom BAMF erkannt worden, weswegen es an ausgesuchten Schulen Pilotprojekte initiiert hat. In dem Berufskolleg BK9 hat bereits in stark frequentierten Bildungsgängen, etwa des Baugewerbes oder der Gastronomie, ein zusätzlicher sprachsensibler Unterricht generiert werden können, der vom BAMF finanziert wird. Forciert wird zuvorderst das Erlernen der jeweiligen Fachsprache. Berufskolleg BK2 ist ebenfalls mit diesem Projekt gestartet, welches jedoch aufgrund der pandemischen Lage zunächst nicht weitergeführt werden konnte. Solch ein zusätzlicher fachsprachspezifischer Unterricht wird als großer Mehrwert aufgefasst und daher wird eine Notwendigkeit gesehen, *„wenn man hier allen Schülern diese Möglichkeit bieten könnte, unabhängig ihres Bildungsgangs“* (B9, Pos. 287). Allerdings wird gleichzeitig die Umsetzbarkeit als diffizil eingestuft, da jeder Bildungsgang eine eigene Fachsprache aufweist, die es zu bedienen gilt.

Ein weiteres Schulprojekt hat B5 eingeführt. Ausgerichtet ist es auf Schüler mit zusätzlichem sprachlichen und fachlichen Förderbedarf, damit das Sprachverständnis für den Fachunterricht langfristig verbessert werden kann. In diesem „Dortmunder Modell“ wird beispielsweise im Fach Mathematik das Textverständnis der Schüler gefördert, um Textaufgaben verstehen zu können. Dieser Förderunterricht wird von Lehramtsstudenten durchgeführt, die speziell dafür geschult werden.

Das Berufskolleg BK3 lehrt die Fachsprache innerhalb des jeweiligen Differenzierungsbereichs, der gewählt werden muss.

„Also, das gehört dann auch zum Teil mit in den Differenzierungsbereich, dass die dann Sachen wie Fachvokabeln machen. Die haben aber ja auch dann jetzt Fachpraxis. Fachpraxis heißt dann z. B., wir haben hier Pflegeräume in der Schule. So, und da gibt es dann natürlich auch ganz klar Vokabel-Training, ne? Welche Bereiche, welche Vokabeln brauche ich, wenn ich im Bereich Pflege arbeiten will? Und das kommt dann auch mit ins Vokabelheft oder in so eine Vokabel-App. Je nachdem. Dass das halt dann auch trainiert wird“ (B3, Pos. 132).

Diese Trainings werden jedoch für alle Schüler des Bildungsgangs gleichermaßen abgehalten. Dabei ist erkannt worden, dass reine Vokabeltrainings den geflüchteten Schülern teilweise leichter fallen als den einheimischen Schülern. Begründet wird diese Besonderheit damit, dass für sie das Lernen von Vokabeln selbstverständlich ist. Dies gilt jedoch nur eingeschränkt für jene Schüler, die bereits ausreichend deutsche Sprachkenntnisse vorweisen können. Für solche Schüler mit unzureichenden sprachlichen Kenntnissen werden die Unterrichtsmaterialien zum größten Teil anhand von Bildern aufbereitet (B3).

In Berufskollegs, in denen die Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Niveaus unterrichtet werden, wird zusätzlich mithilfe von Teamteachings versucht, die Schüler individuell zu beschulen. Hierfür wird z. B. in der Klasse im Fach Deutsch eine zusätzliche Lehrkraft eingesetzt, die dann für die Schüler mit einem sprachlichen Förderbedarf gesondertes Material vorbereitet oder, wenn nötig, gesondert in einem anderen Raum beschult. Der Unterricht bezieht sich auf dieselben Inhalte, wird nur anders aufbereitet. Dabei ist es allerdings bedeutend, dass ausreichend personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Daher werden insbesondere solche Bildungsgänge mit Teamteaching unterstützt, in denen viele geflüchtete Schüler zu verzeichnen sind (B6).

Unabhängig vom Bildungsgang wird die Chance, das Deutsche Sprachdiplom I Pro (DSD I Pro) zu erwerben, als sehr bedeutsam für geflüchtete Schüler betrachtet, wobei sowohl die berufsorientierte Sprache als auch ausbildungspropädeutische Aspekte unterrichtet werden. Abschließend wird ein schulunabhängiges Zertifikat erworben, welches die jeweilige Kompetenzstufe des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ bescheinigt. Einige Berufskollegs bieten diese zusätzliche Möglichkeit innerhalb der eigenen Schule an, andere haben sich mit weiteren ortsansässigen Schulen zusammengeschlossen und der Unterricht findet an einer anderen Schule statt. Auch den Schülern aus den vollzeitschulischen Bildungsgängen wird unter bestimmten Voraussetzungen versucht diese Gelegenheit zu geben.

Die Experteninterviews attestieren die Tatsache, dass das Erlernen der Sprache und Kultur als ein wesentlicher Indikator erkannt wird, der als unumgänglich eingestuft wird. Die Befunde lassen eindeutig den Schluss zu, dass eine hohe Akzeptanz signalisiert wird. Ferner festzuhalten ist, dass das Lehren von Sprache und Kultur in dem Umfang des Lehrplans in jeder Schule gleichartig beschult wird. Allerdings wird ein zusätzlicher Bedarf nach einem weiteren Sprachunterricht seitens der Schüler an die Schulleiter herangetragen, der zunächst durch die Berufskollegs selber abgedeckt wird. Dabei wird ausnahmslos versucht die Schüler mit den vorhandenen Ressourcen bestmöglich additional zu unterrichten. Hierfür werden diejenigen Mittel eingesetzt, die die schulinternen Möglichkeiten zulassen, etwa das Zusammenstellen eigener Klassen innerhalb der Berufsschule für einen sprachsensiblen Unterricht oder das gezielte Einsetzen des Teamteachings. Unter anderem bedingt durch die Differenz der verfügbaren Mittel ergeben sich folglich unterschiedlich ausgestaltete Möglichkeiten der additionalen Beschulung.

Überdies wird ein erhöhter Bedarf nach externer Unterstützung erkannt, etwa wie er bereits durch das BAMF in vereinzelt Schulprojekten durchgeführt wird. Die Umsetzbarkeit für alle beruflichen Bildungsgänge wird jedoch als nicht realisierbar eingeschätzt.

Für zugewanderte Jugendliche, die eine berufliche Ausbildung anstreben, wäre es insofern ratsam, vor der Aufnahme einer Ausbildung ein Mindestmaß an sprachlichen Kenntnissen vorauszusetzen. Was dies betrifft, kann ein Bedarf nach weitreichenderen Voraussetzungen erkannt werden, um die Aussicht auf einen erfolgreichen Abschluss zu erhöhen.

Situation im Klassenzimmer

Innerhalb der Klassenzimmer ist es nicht allein für geflüchtete Schüler zentral, eine angenehme Lernatmosphäre zu generieren. Ausgerichtet sind die Bestrebungen auf eine gute Beziehung zu den Mitschülern und den Lehrkräften. Speziell für Flüchtlinge ist es zusätzlich elementar, dass sie bestmöglich in das Umfeld integriert werden, wobei z. B. eine Zusammenarbeit mit den einheimischen Schülern gefördert werden kann. Dieser Indikator knüpft thematisch an die Inhalte des Indikators „Zusammensetzung der Klasse“ an.

Die Befunde bestätigen, dass eine gesunde Lernatmosphäre innerhalb der Klassenzimmer für äußerst wichtig gehalten wird. Im Kontext der Geflüchteten wird sogar davon ausgegangen, dass eine gute Klassengemeinschaft für einen erfolgreichen Abschluss die Kernvoraussetzung bildet, da sich die Schüler gegenseitig unterstützen und ermutigen können (B7). Eine angenehme Lernatmosphäre wird als Grundvoraussetzung einer jeden Klasse angesehen und wird nicht nur mit den geflüchteten Schülern in Verbindung gebracht. Allerdings ist es bei der Zielgruppe teilweise problematischer, eine gemeinsame Basis zu finden, da es deutliche Sprachunterschiede gibt. In solchen Situationen liegt der Fokus auf der Authentizität der Lehrkräfte und der Mitschüler, da dadurch ein sicheres Gefühl transportiert werden kann, wenn die Sprache nicht ausreicht (B8).

Die Besonderheit einer solchen Lernatmosphäre für geflüchtete Schüler besteht vielmehr in einer sicheren Lernumgebung. Essenziell ist, dass die Schüler, auch die mit traumatischen Erlebnissen, die Schule als einen sicheren Ort erleben, an dem sie sich gut aufgehoben fühlen (B10, B2). Ein gegenseitiger Respekt ist dafür unerlässlich und durch die Lernatmosphäre soll den geflüchteten Schülern „die Angst der Blamage“ (B2, Pos. 1507), also die Angst, Fehler zu machen, genommen werden, wodurch ein fokussiertes Lernen arrangiert wird.

„Ich glaube, dass Stabilität das Wichtigste ist. Dazu gehört also nicht nur, dass es stabil ist, sondern dass ich mich wohlfühle. Dass ich mich sicher fühle, ist ganz wichtig. Das ist so das A und O. Dass sie gerne in die Schule kommen. Und wenn es nicht der Schulstoff ist, der sie interessiert, dass sie wegen der Mitschüler kommen“ (B5, Pos. 177).

Innerhalb der IFK wird solch eine Stabilität durch die Beschulung in Klassenverbänden gefördert. Somit ist eine feste und sichere Struktur gewährleistet, die auch jene Flüchtlinge

unterstützt, die als unbegleitete Minderjährige nach Deutschland einreisen. Durch Klassenverbände und fest zugewiesenes Lehrpersonal erhalten die Schüler eine Sicherheit, die wiederum für eine erfolgreiche Lernumgebung benötigt wird (B5). Wenn die Örtlichkeit der Schule es hergibt, wird zudem für die erste Zeit versucht, die Klassenräume auf derselben Etage und somit räumlich nah aneinander liegend unterzubringen, da zu Beginn die Vermittlung von Sicherheit im Vordergrund steht. Im Laufe der Zeit werden dann ganz bewusst die Räumlichkeiten innerhalb des Schulgebäudes für die IFK-Schüler immer mehr erweitert (z. B. für Fachunterricht), um somit den geschützten Bereich sukzessiv zu verlassen und neue Eindrücke zu erhalten (B10, B5).

Grundsätzlich wird den Klassen vonseiten der Interviewpartner eine angenehme Lernatmosphäre bescheinigt. Dennoch ergeben sich in den IFK zuweilen Konflikte, die aus unterschiedlichen Gründen entstehen. Bedingt durch die verschiedenen Nationalitäten und Religionen innerhalb einer einzelnen Klasse ergeben sich mitunter Ressentiments, die durchaus in Handgreiflichkeiten münden. Schließlich sitzen in einer Klasse häufig Ethnien zusammen, die bedingt durch ihre Geschichte bzw. Glaubensgrundsätze verfeindet sind (B3). Allerdings werden auch Konflikte erkannt, die auf Missverständnissen beruhen, da sich die Schüler, vornehmlich zu Beginn der Beschulung, noch keiner gemeinsamen Sprache bedienen können, auf der sie sich unterhalten können. Zusätzlich gibt es Sprachen, die eine gewisse Schärfe in der Aussprache haben, bei denen sich Schüler, die diese Sprache nicht verstehen, angegriffen fühlen (B10, Pos. 161).

Um trotz der teilweise schwierigen Voraussetzungen eine angenehme Lernumgebung zu entfalten, setzt jeder Vertreter und jede Repräsentantin der befragten Berufskollegs im ersten Schritt auf die Maßnahmen der Prävention und der offenen Kommunikation: Die verschiedenen Kulturen und religiösen Ausrichtungen sowie Vorstellungen werden für den Unterricht thematisch aufbereitet und die Schüler werden so aufgeklärt (B1). Zentral ist die Förderung der gegenseitigen Toleranz. Einige Schulleitungen nennen zudem auch Projektstage, an denen die Schüler ihren Mitschülern ihr eigenes Heimatland und die dazugehörige Kultur vorstellen können.

„Denn die gleichen, ja, ich sage mal, ‚fehlenden Wissenstatbestände‘ gab es in der Klasse ja auch, nur, dass diejenigen, die aus einem nordafrikanischen Land kamen, nicht unbedingt

wussten, wie in Afghanistan oder in Syrien sich das Ganze halt auch darstellt“ (B4, Pos. 81).

Überdies werden zur Förderung der Klassengemeinschaft gemeinsame Aktivitäten durchgeführt, etwa Klettertrainings oder Teamtrainings (B4). Eine Schulleitung erwähnt zusätzlich, dass ein klasseninterner Vertrag aufgelegt worden ist, der alle Klassenregeln beinhaltet. Dieser Vertrag wird von allen Schülern sowie Lehrern unterschrieben und es kann immer wieder auf ihn verwiesen werden (B10).

Eine weitere Methode zur Prävention von Konflikten wird in Klassenfahrten gesehen, die viele Schulen bei Schuljahresbeginn durchführen. Die Akteure sind alle für eine längere Zeit als in der Schule zusammen und so können kulturelle Eigenschaften kennengelernt werden, es kann aber auch ein mögliches Konfliktpotenzial erkannt werden. Die meisten Streitpunkte, die aufkommen, spielen mit der jeweiligen Zugehörigkeit zusammen und nicht mit der individuellen Situation vor Ort. Allgemein wird beobachtet, dass Probleme oder Konflikte, die nicht schon auf der Klassenfahrt auftreten, im Verlauf des weiteren Schuljahres im Unterricht nicht auftreten werden (B7).

Treten Probleme zutage, wird direkt von Beginn an darauf hingesteuert, dieses Konfliktpotenzial zu unterbinden. Aus der Erfahrung heraus können besagte Kontroversen immerhin soweit ausgeräumt werden, dass zumindest eine Arbeitsatmosphäre innerhalb der Klassenräume vorzufinden ist.

„Ich glaube wirklich, es ist ganz wichtig, dass die von Anfang wissen, was wir von ihnen erwarten, wie der Umgang untereinander zu sein hat. Also, sie können sich aus dem Weg gehen, das ist nicht das Thema. Aber Ressentiments anderen Klassenkameraden gegenüber wegen einer anderen Ethnie oder wie auch immer, wird nicht geduldet. Und deswegen tut das auch wirklich keiner“ (B1, Pos. 245).

Dies kann neben der Prävention als ein weiterer Schritt verstanden werden. Es wird als ausschlaggebend empfunden, Konflikte, wie auch immer sie entstanden sind, zu deeskalieren und mit entsprechenden Maßnahmen entgegenzuwirken. Deswegen ist es direkt von Beginn an hilfreich, wenn die Schulsozialarbeit während einiger Stunden innerhalb der Klassen präsent ist. Derart können Konflikte früh erkannt werden und durch entsprechende Maßnahmen kann interveniert werden (B3).

Als hilfreich wird zudem eine Interaktion mit den in Deutschland aufgewachsenen Schülern innerhalb der Schule angesehen. Die Ansätze sind, was diese Facette betrifft, in den befragten Berufskollegs recht unterschiedlich: Eine Schule setzt beispielsweise auf das Konzept von Lernpatenschaften, in deren Rahmen sich die Schüler aus der Schule untereinander kennenlernen, weswegen Schüler aus dem beruflichen Gymnasium auf Schüler einer IFK treffen. Zuweilen können sich die Schüler manchmal gegenseitig helfen, etwa nach der Sprachlernmethode „Tandem“, denn unter den Geflüchteten gibt es z. B. einige spanische Muttersprachler, die selber jedoch unzureichend Deutsch können (B5). Einen anderen Ansatz praktiziert das Berufskolleg 3: Sämtliche Schüler, die einen Hauptschulabschluss nach der Klasse 10 anstreben, werden zusätzlich gemeinsam in einer außerunterrichtlichen Lerngruppe beschult. Nebstdem wird ein integrativer Sportunterricht durchgeführt, der in der Vergangenheit auf eine bemerkenswert große Nachfrage gestoßen ist (B10). Allerdings wird noch ein großer Bedarf an zusätzlichen Möglichkeiten gesehen, um das Zusammenspiel der Schüler untereinander zu begünstigen. Als Idee ist ein gemeinsamer, interkultureller Politikunterricht zu werten gewesen; ein Gedanke, der wegen der geringen Zeit und der schulischen Strukturen im Endeffekt als nicht realisierbar betrachtet worden ist (B10).

Vergegenwärtigt werden kann, dass allgemeinhin intendiert wird, eine Interkulturalität in die Klassen zu bringen, damit die Schüler anderen Kulturen, Religionen oder Ethnien toleranter gegenüberstehen, weswegen weniger Konfliktpotenzial innerhalb der Klassen zutage tritt. Die Situation innerhalb der Klassen ist nicht immer konfliktfrei, was sich die befragten Protagonisten der Berufskollegs jedoch bewusstmachen, weshalb sie bestrebt sind, direkt entgegenzusteuern.

„Weil wir da von Anbeginn Wert drauf legen das aufzudecken, das zu benennen und das ist, glaube ich, auch ganz wichtig, damit man gut miteinander lernen kann. Denn wenn die Beziehungsebenen nicht stimmen und wenn die Stimmung nicht wertschätzend und respektvoll ist, dann ist auch ein gutes Lernen nicht möglich. Also, lernen ist eben für uns auch nicht nur der Spracherwerb, sondern immer ein ganzheitliches Projekt“ (B6, Pos. 113).

Die soeben dargelegten Befunde bestätigen einstimmig die Wichtigkeit der Lernatmosphäre im speziellen Kontext der Flüchtlinge und akzentuieren auch hierdurch eine positive Einstellung diesem beschriebenen Indikator gegenüber. Einige der befragten Experten setzen den Aspekt der Zusammenarbeit der geflüchteten Schüler mit den einheimischen Schülern mit den der Schule gegebenen Möglichkeiten schon um, weshalb neben einer Einstellungsakzeptanz bereits ein entsprechendes Verhalten erkannt werden kann. Akzentuiert wird in diesem Kontext ein weiterer Bedarf, den es in einer idealen Vorstellung zu befriedigen gilt. Allerdings sind für eine konkrete Umsetzung die Schulen in ihren Ressourcen begrenzt, weshalb lediglich vereinzelte Maßnahmen (z. B. integrativer Sport) aufgelegt werden.

Zielgruppenorientierte Ausrichtung gegenüber Massenmedien und sozialen Medien

Im Zuge der Beschulung der Flüchtlinge sollte zusätzlich das Erlangen einer Medienkompetenz beachtet werden. Hierzu zählen sowohl die Verwendung unterschiedlicher Medien, etwa Computer oder Smartphones, als auch die Nutzung Neuer Medien. Darüber hinaus ist ein bewusster und kritischer Umgang mit solchen Medien relevant, die für die Verbreitung von Informationen und somit als Kommunikationsmittel in die Öffentlichkeit dienen. Hierzu zählen zum einen die klassischen Massenmedien, beispielhaft benannt seien Printmedien, Rundfunk oder Fernsehen, aber inzwischen ebenso die internetbezogenen Informationsquellen. Ausschlaggebend ist, den Ursprung einer Nachricht besser einordnen zu können, um hierdurch mögliche manipulativ verbreitete Nachrichten von realen unterscheiden zu können. In erster Linie soll die verantwortliche Nutzung der Medien im Vordergrund stehen und ein Bewusstsein über damit verbundene mögliche Risiken geschaffen werden.

Aus der Untersuchung resultiert, dass die unterschiedlichen Bestandteile dieses Indikators bereits in den Lehrplänen berücksichtigt werden, da die Wichtigkeit der Medienkompetenzen für die Gesamtheit der Schülerschaft eines Berufskollegs durchaus vergegenwärtigt wird. Zu der Medienkompetenz wird der konkrete Umgang mit unterschiedlichen Medien gezählt. Um dies zu vermitteln, steht an den meisten der befragten Schulen eine ausreichende Anzahl an Tablet-Computern zur Verfügung, die teilweise ausgeliehen werden dürfen. Die anderen Schulen haben Computer in einem speziellen Schulungsraum fest installiert. In diesem Zusammenhang werden in den IFK die Grundlagen unterrichtet, etwa das Anlegen einer eigenen E-Mail-Adresse, das digitale Versenden einer Bewerbung sowie teilweise die

Grundlagen von Textverarbeitungsprogrammen. Inzwischen existieren viele hilfreiche Lern-Apps oder andere digitale Angebote, die gezielt eingesetzt werden, beispielsweise bei dem Erlernen einer Fachsprache (B3, B10). Darüber hinaus wird das Lernen an Tablet-Computern in einer Alphabetisierungsklasse als äußerst hilfreich empfunden, da innerhalb der Klasse nochmals eine stärkere Heterogenität herrscht und die Geschwindigkeit des Lernens durch spezielle Lern-Apps besser auf den einzelnen Schüler angepasst werden kann (B10). Neben der Nutzung von Computern werden Smartphones als Medium während des Unterrichts herangezogen. Sie gelangen in den meisten Schulen dann zur Anwendung, wenn sie als Wörterbuch dienen, vereinzelt auch, wenn etwas recherchiert werden soll (B1, B2, B5). Festzuhalten bleibt, dass es sich bei dieser Nutzung um einzelne Unterrichtseinheiten oder -fächer handelt. Eine ausschließliche Beschulung durch digitale Medien, so wie dies während der Zeit der Pandemie umgesetzt werden musste, da die Schulen geschlossen waren, wird jedoch als Optimierungsbedarf angesehen.

Abgesehen von diesem soeben beschriebenen konkreten Umgang mit Medien ist in dem Lehrplan der kritische Umgang mit Medien vorgesehen. Dieser Gesichtspunkt wird größtenteils innerhalb des Politikunterrichts sowie des Deutschunterrichts behandelt, wobei der bewusste Umgang mit den unterschiedlichen Medien und den sozialen Medien thematisiert wird.

„Also wir haben einen Kollegen, der macht mit denen EDV. Das hört sich riesig an, ist es aber nicht, ne? Also, es geht gerade um die Medien, die die Schüler nutzen: Was ist mit Datenschutz, ne? Was sind soziale Medien? Was wird da geteilt? Was wird wie lange geteilt? Das ist ja auch von Snapchat zu TikTok und so, ne, immer unterschiedlich. Ja, darf man auch an der Schule Fotos von anderen machen und die sich hin- und herschicken? Ja, klar, und wie interpretiere ich, was ist eine Quelle, der ich trauen darf, und was ist Meinungsmache?“ (B9, Pos. 216).

Weiterhin werden Aspekte wie Cyber-Mobbing in den Blick genommen (B3). Diese Themengebiete sind allesamt als sensibel zu betrachten und daher speziell für den alltäglichen Gebrauch der Schüler maßgebend.

Es wird von allen Befragten geäußert, dass zunächst genügend Deutschkenntnisse benötigt werden, um diesen komplexen Themengebieten des Umgangs mit Nachrichten, den Massenmedien oder den sozialen Medien ausreichend gerecht zu werden. Diese Voraussetzung

wird jedoch selten erfüllt, dennoch bedingt die Bedeutsamkeit, dass diese Themen behandelt werden. Es ist schon eher ein Ausnahmefall, wenn die Schüler einer IFK erste Textsorten kennenlernen, da es nicht selbstverständlich ist, dass sie bereits diesen Lernstand innerhalb der IFK erreichen (B7). Allerdings werden Tageszeitungen oder einzelne Zeitungsartikel in den meisten Berufskollegs trotz allem vorgestellt und besprochen, um die Schüler bedacht-sam daran zu gewöhnen. Die inhaltliche Dichte und der Schwierigkeitsgrad des Textes werden jedoch in Abhängigkeit vom Sprachniveau immer unterschiedlich ausgestaltet. So wird mit einfacheren Artikeln eines Printmediums begonnen und diese Kompetenz wird sukzes-sive weiterentwickelt.

„Und das habe ich dann immer mit einer IFK gemacht, dass wir uns die Tageszeitung an-geschaut haben. Die sollten herausfinden, welche unterschiedlichen Rubriken gibt es. Also, damit sie überhaupt mal ein Gefühl dafür bekommen, wie ist eine Zeitung aufgebaut, worauf muss ich achten. Welche unterschiedlichen Bereiche gibt es, also eine Glosse, ein Bericht und so weiter“ (B1, Pos. 277).

Vermeehrt werden während des Unterrichts aufgrund der geringfügigen Deutschkenntnisse Printmedien benutzt, da sie zeitunabhängig sind, wohingegen bei Medien wie Radio oder Fernsehen auf einem hohen Niveau und in einem zu hohen Tempo gesprochen wird.

„Ja, da kann man mit starten, mit der einfachen Variante, und dann mal gucken, wie sieht denn daneben eine Radionachricht aus oder eben im Fernsehen eine heute- oder eine Ta-gesthemen-Nachricht? Oder im Vergleich dazu dann noch mal Nachrichten von anderen Sendern. Oder eben in einer Zeitung, ne? Was machen die Schlagzeilen und so? Und bezieht sich das alles aufeinander, ja oder nein? Haben wir auch schon gemacht. Aber die Klasse muss für den Teil dann schon deutlich leistungsstärker sein als das, was wir aktuell daha-ben“ (B6, Pos. 228).

Zusätzlich zu diesen genannten Aspekten werden in den laufenden Unterricht aktuelle Ge-schehnisse integriert. Abgesehen von dem geschilderten Umgang, der im Zuge des Unter-richts stattfindet, sprechen die Schüler die Lehrkräfte oder die Schulsozialarbeit aktiv auf

Themen oder Nachrichten an. Dies geschieht insbesondere immer dann, wenn sie etwas gehört oder gelesen haben und selber nicht imstande sind, diese Nachricht einzuordnen (B1, B9).

Der sensible Umgang mit den existierenden Medien wird von den Experten als wertvoll angesehen. Gleiches gilt für die konkrete Nutzung diverser Programme oder des Internets. Der Großteil dieser Thematik wird bereits durch den Lehrplan abgedeckt, die Intensität der Beschulung ist jedoch ebenfalls abhängig von den Deutschkenntnissen der jeweiligen Klasse. Gleichzeitig werden jedoch Medien, etwa Lern-Apps, im Unterricht systematisch als Lehr-Lernmethode eingesetzt, um der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden zu können. Im Zuge der Schließung der Schulen aufgrund der Pandemie ist insgesamt ein verstärkter Bedarf nach einer digitalen Beschulung zum Tragen gekommen. Im Ergebnis kann durchaus eine positive Einstellung der Schulleitungen den unterschiedlichen Inhalten dieses Indikators gegenüber erkannt werden. Während der an die Interviews anschließenden Vorstellung und Diskussion der einzelnen Indikatoren kann dies zwar bestätigt werden, jedoch wird die Dringlichkeit im Hinblick auf die Zielgruppe der geflüchteten Schüler als nicht besonders hoch eingeschätzt. So wird der Fokus bei der Durchsicht einer Tageszeitung auch eher auf das Erlernen der Sprache gelegt denn auf die unterschiedlichen Herkunftsquellen einer Nachricht. Ferner können die einzelnen Ausgestaltungen anderen Qualitätsindikatoren zugeschrieben werden. Schlussendlich kann den Inhalten des Indikators zwar eine Akzeptanz durch die Befragten zugeschrieben werden, jedoch mit der Einschränkung, dass es für die einzelnen Aspekte keines einzelnen Indikators bedarf, da sie mehreren thematisch übergeordneten Indikatoren zugeordnet werden können.

Ableich der Regierungs- und Flüchtlingsziele

Von der politischen Seite sollte der Integrationsprozess nachhaltig angelegt sein und den Geflüchteten u. a. die Möglichkeit des Zugangs zu Ausbildungen sowie zu dem Arbeitsmarkt gewähren. Es ist eine enge Absprache mit den Ausbildungsstellen und dem Staat unerlässlich, um den Anforderungen gerecht zu werden. Dadurch können spezielle Ausbildungsprogramme konzipiert werden, die auf der einen Seite den nationalen wirtschaftlichen und sozialen Bedürfnissen entsprechen, indem der Zugang zu solchen Sektoren vereinfacht werden könnte, bei denen ein Fachkräftemangel erkannt wird. Gleichzeitig dient solch ein

Zugang der nachhaltigen Integration der Flüchtlinge, da sie an dem sozialen Arbeitsleben partizipieren und eine wirtschaftliche Unabhängigkeit erlangen.

Ob und inwiefern ein konkreter Abgleich der Regierungsziele mit den Flüchtlingszielen vollzogen wird, kann von den befragten Experten auf der Leitungsebene nicht eindeutig und allgemein beantwortet werden. Die aktuelle Situation wird auf der Basis von Erfahrungen so eingeschätzt, dass die migrierten Menschen teilweise völlig unterschiedliche Beweggründe aufweisen, die sie zu einer Flucht veranlasst haben. Damit gehen unterschiedliche Erwartungshaltungen der Geflüchteten gegenüber dem aufnehmenden Land und mithin gegenüber der Politik einher.

„Also, das ist abhängig von dem Zeitpunkt der Flucht, das ist abhängig von dem Background, den die jeweiligen Personen haben. Und dabei ist eigentlich zu erkennen am Anfang, als es da, also 2016, ging es erst mal ums nackte Überleben. Und da war eine große Zufriedenheit, hier angekommen zu sein. Es gibt hier aber auch Geflüchtete aus anderen Regionen, also die ein anderes Anspruchsdenken haben, beispielsweise Menschen, die aus dem Iran kommen, die auch einen anderen Background haben sehr oft. Die kommen dann nicht irgendwie aus dem Dorf, aus einem kurdischen Dorf, aus dem Irak, sondern die kommen vielleicht aus einer Mediziner-Familie im Iran und die haben schon ihr Abitur im Iran gemacht und wären da direkt zur Universität gekommen. Und das ist hier aber nicht anerkannt und dann müssen die anfangen, erst mal den HS9 zu erwerben. Die wollen eigentlich direkt an die Uni. Da sind natürlich schon, da war eine andere Erwartungshaltung. Also, das ist eigentlich ganz individuell, das kann man gar nicht so verallgemeinern, da muss man wirklich immer so in den Einzelfall gehen“ (B6, Pos. 117).

Insgesamt wird jedoch festgestellt, dass die Grundvorstellung der Flüchtlinge eine andere ist, als was politisch nach außen kommuniziert wird, weshalb eine Diskrepanz erkannt wird. Dabei wäre es für alle beteiligten Akteure durchaus relevant, wenn es eine klare Kommunikation gäbe, dass es neben humanitären Gründen für eine Zuwanderung auch wirtschaftliche Gründe gibt. Allerdings wäre hierfür eine konsequente Umsetzung notwendig (B4). Zuwanderung kann als Chance verstanden werden, um das politisch-wirtschaftliche Problem des Fachkräftemangels zu beheben.

Die Befunde lassen jedoch erkennen, dass das Schulsystem ausreichend modifiziert worden ist, viel gefördert wird und viele Vorgänge inzwischen zügiger durchgeführt werden können (B5). In diesem Zusammenhang wird speziell die Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulsystems in Deutschland und die damit einhergehenden Möglichkeiten hervorgehoben. Selbst wenn eine ausreichende Transparenz als gegeben angesehen wird, ist es, namentlich für die Gruppe der Geflüchteten, schwierig, die notwendigen bzw. für sie relevanten Informationen zu erhalten (B8).

Allerdings sind die Befunde dahin gehend zwiespältig, dass zum einen zwar die Notwendigkeit des Behebens des Fachkräftemangels und die Chance der Migration erkannt werden. Zum anderen sollen jedoch die Bedürfnisse des einzelnen Individuums verstärkt wahrgenommen und es soll individuell auf die Fähigkeiten und Potenziale eingegangen werden. Innerhalb der Schulen wird in den Blick genommen, welche Fähigkeiten oder Eignungen mitgebracht werden und entsprechend wird gefördert. Verfahren wird dabei unabhängig von dem Wunsch nach einer Besetzung in unterrepräsentativen Ausbildungsberufen (B1).

„Ich sehe meine Schüler und ich möchte, dass meine Schüler vorankommen. Die Migrationspolitik, finde ich, wird dem oft nicht gerecht. Die Jugendlichen kommen mit Träumen und mit Wünschen hierhin und ich finde, wir täten auch gut daran, das umzusetzen. Wenn jemand hierherkommt und Medizin studieren möchte, dann würde ich den gerne auf dem Weg unterstützen und ihn nicht ausbremsen. Und sagen: Ja, wir brauchen aber jetzt, was weiß ich, einen Anlagenmechaniker und der soll doch in die Richtung gehen. Also, ich finde, wir müssen da auf die Schüler gucken und gucken, was bringen sie mit und welche Fähigkeiten haben sie“ (B10, Pos. 171).

Diese Art der Förderung wird tendenziell eher davon determiniert, welcher Kommune ein Flüchtling zugeteilt wird und auf welche Menschen er dort trifft und eben nicht von der übergeordneten Regierungsebene. So ist das Ausmaß der vorhandenen Unterstützung beispielsweise von der jeweiligen Finanzkraft der Kommune abhängig (B6). Insofern werden die gegebenen Möglichkeiten, auf die die Geflüchteten treffen, von einem Zufall abhängig gemacht. Dies wird zwar als unerfreuliche Tatsache erlebt und sollte entsprechend optimiert werden, jedoch ist den Befragten gleichzeitig bewusst, dass aufgrund von begrenzten Kapa-

zitäten an den Berufskollegs und der unterschiedlichen Voraussetzungen der Ausbildungsgänge nicht jeder Einzelfall zentral abgedeckt werden kann. Unter anderen bei diesem Aspekt wünschen sich die Schulen mehr offiziellen Handlungsspielraum, da sie als Institution die einzelnen Schüler erleben und besser einschätzen können. Aktuell sehen sich die Schulen teilweise gezwungen, bestimmte Auflagen zu umgehen (B7).

Die Ergebnisse lassen zusätzlich erkennen, dass das Thema Asyl sehr undurchsichtig und komplex ist und viele geflüchtete Menschen eine ausreichende Aufklärung darüber fehlt, welche Möglichkeiten existieren. Damit geht der Aspekt einher, dass es bedingt durch einen bestimmten Status durchaus vorkommt, dass bestimmte Bildungswege nicht eingeschlagen werden können.⁴¹ Unter den festgelegten Voraussetzungen und in Abhängigkeit von der Kategorie, in der sich ein Geflüchteter befindet, dürfen Ausbildungen absolviert werden, was jedoch als unzureichend angesehen wird.

„Politik muss weiterdenken, fünf Jahre sind um. Wir haben ja auch viel in die Menschen rein investiert. Das finde ich auch so entscheidend, ne? Also, wir haben viel rein investiert, jetzt sind die an dem Punkt, wo sie was zurückgeben könnten und das möchten, und das wollen wir dann irgendwie doch nicht, ne? Also, ja, vielleicht muss man sich ein bisschen distanzieren von dem reinen Gedanken des Asyls und zu sagen: Dafür ist einfach jetzt schon zu viel Zeit vergangen und jetzt gehen wir von Asyl zu Beheimatung“ (B9, Pos. 420).

Eine inhaltliche Akzeptanz kann bei diesem Indikator final durchaus ausgemacht werden. Allerdings betonen die Experten, nicht in einem ausreichenden Umfang ein Urteil über einen Abgleich der Regierungsziele mit den Flüchtlingszielen fällen zu können (*„Es geht ja in der Politik nicht nur um Wünsche, sondern um Realitäten“ [B6, Pos. 119]*). Erschwerend kommt hinzu, dass die Hintergründe der geflüchteten Schülerschaft sowie deren Herkunftsländer eine solche Komplexität aufweisen, dass keine pauschale Meinung geäußert und somit auch kein konkret benennbarer Bedarf kommuniziert werden kann. Dies bestätigen einige Schulleitungen in der späteren Diskussion der Indikatoren. Es ist präzise kommuniziert worden, dass die Schulen für die tägliche Arbeit die Regierungsziele nicht präsent haben und sie eine untergeordnete Rolle spielen. In der tatsächlichen Umsetzung wird meistens noch darüber

⁴¹ Eine Übersicht zu den unterschiedlichen Statuskategorien des Aufenthaltsrechts findet sich in Kapitel 1.1.

hinaus gegangen und die Schüler werden teilweise – trotz bestimmter Anordnungen – bestmöglich beschult (B7, B10). „*Das, was wir im Graubereich noch vertreten können, machen wir!*“ (Erörterung der Indikatoren, B10).

Im Allgemeinen wird demnach befürwortet, eine klare und konsequentere Migrationspolitik im Sinne der Bekämpfung des Fachkräftemangels zu konzipieren. Dieser Aspekt wird jedoch zusätzlich zu der Aufnahme von Flüchtlingen aus humanitären Gründen angesehen. Da die Befragten einen Handlungsbedarf auf der übergeordneten Ebene des Bundeslandes oder sogar der Bundesebene erkannt haben, wird für diesen Indikator keinerlei Umsetzbarkeit im schulischen Kontext identifiziert.

7.3 Output-Indikatoren

Evaluation der Lehr-Lernmethoden

Jede Art der Unterrichtsevaluation hilft der evaluierenden Lehrkraft, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Änderungen oder Anpassungen vorzunehmen sind, um die Qualität des Unterrichts zu optimieren. Möglich ist überdies, unterschiedliche Evaluationsansätze (Peer-Review, Schülerbewertungen oder Kollegenhospitationen) miteinander zu verweben, um ein umfassenderes Bild des eigenen Unterrichts zu erhalten. Aufgeschlüsselt wird ferner zwischen interner Evaluation, die schulintern abgehalten wird, und externer Evaluation, für die eine schulexterne Stelle den Unterricht begutachten kann, was gegebenenfalls objektiver geschieht.

Die Ergebnisse der Interviews lassen erkennen, dass jedes Berufskolleg die Thematik der Evaluationen unterschiedlich stark ausgeprägt bereits anwendet, jedoch jeder Experte die Wichtigkeit zum Ausdruck gebracht hat. Annähernd die Hälfte der Befragten stellt fest, dass ein verstärkter Handlungsbedarf an der eigenen Schule besteht.

„Also, das kann auf jeden Fall ausgebaut werden, ja. Das ist immer so ein bisschen, glaube ich, so ein Thema, das sich nicht jeder so traut anzupacken, aber das würde sehr hilfreich sein, also auch, wenn sich Lehrer untereinander mal ein Feedback geben, ne? Das muss ja

jetzt gar nicht von Schulleitung kommen, sondern dass man einfach mal sagt: ‚Komm, ich habe da so dieses Thema für mich. Guck dir das doch mal an im Unterricht.‘ Das ist so was, was ich auch für mich noch so im Hinterkopf habe, dass ich das gut fände, das hier mal so ein bisschen weiter zu etablieren, ne?‘ (B8, Pos. 185).

Auffällig ist, dass die Begründung, weshalb die Thematik noch nicht als Instrumentarium institutionalisiert worden ist, entweder darin bestanden hat, dass die Schulleitungen noch nicht so lange Teil der Schule gewesen sind (B8, B10), dass sie kurz vor der Pensionierung gestanden (B1) oder dies noch nicht in das Schulprogramm integriert haben (B5, B6).

Im Zusammenhang mit der Beschulung der IFK ist insbesondere die kollegiale Fallberatung als Methode genannt worden: Eine Lehrkraft, der bestimmte Probleme innerhalb einer Klasse während des eigenen Unterrichts aufgefallen sind, bittet selber aktiv einen Kollegen, dem Unterricht beizuwohnen. Dies dient dazu, eine andere Sichtweise auf ein bestimmtes Problem zu erhalten. Eine Variante hiervon ergibt sich durch regelmäßige Treffen innerhalb des Teams des Bildungsgangs, bei denen spezifische Probleme innerhalb einer Klasse diskutiert werden und gemeinsam nach geeigneten Lösungen gesucht wird. Darüber hinaus ergeben sich durch das Instrument des Teamteachings zusätzliche Gelegenheiten, sich mit einem Kollegen auszutauschen.

Neben dieser kollegialen Fallberatung wird die Methode der Unterrichtshospitationen erwähnt, jedoch tendenziell selten angewendet.

„Unterrichtshospitation haben wir, bieten wir an. Und wird aber in Wirklichkeit nicht so richtig wahrgenommen, dass der eine sagt: ‚Du kannst von mir lernen, komm doch gerne vorbei! Ich habe da noch ein paar Fragen. Wie machst du das?‘ Ist grundsätzlich angelegt. Haben wir verschriftlicht, ein Konzept ist da, aber wird nicht so bekannt sein“ (B5, Pos. 247).

Gleichzeitig wird jedoch die Wichtigkeit einer Evaluation betont, vornehmlich, dass vor der Durchführung einer Maßnahme eine Erhebung gemacht werden sollte, damit nach ihr eine Veränderung wahrgenommen werden kann (B5).

Innerhalb eines Bildungsgangteams erfolgen überdies Absprachen über erfolgreiche Lehr-Lernmethoden. Dies geschieht zum einen bedarfsabhängig (B9), zum anderen während der

Bildungsgangkonferenzen, die zweimal im Schuljahr abgehalten werden (B7). In diesem Kontext wird beispielsweise auch eine Lern-App vorgestellt und die Kollegen werden in der Nutzung geschult. Die in einer Lernsituation benutzten Lehr-Lernmethoden werden zunächst gemeinsam entwickelt, innerhalb einer Klasse durchgeführt und teilweise im Zuge eines pädagogischen Tages evaluiert (B7).

„Ich finde das schon wichtig. Also, weil man muss ja nicht die gleichen Sachen zweimal, also die gleichen Fehler zweimal machen. Manche Sachen bringen einfach nichts oder sind eher, ja, hinderlich“ (B7, Pos. 214).

Einige Experten geben ebenfalls an, dass es als sinnvoll empfunden wird, Evaluationen immer nach einem Abschluss einer bestimmten Lehrreihe durchzuführen. Damit geht die Notwendigkeit einher, möglichst sämtliche beteiligte Akteure dazu zu befragen, wie es beispielsweise innerhalb der IFK im Zuge des Praktikums vollzogen wird (B3). Im Vorfeld zu dem Praktikum werden die Schüler entsprechend im Unterricht auf verschiedene Situationen vorbereitet. Wenn die Schüler das Praktikum absolviert haben, werden sie einesteils befragt, wie gut sie sich vorbereitet gefühlt haben. Andererseits wird der Betrieb anhand eines Fragebogens befragt. Dies dient dazu, dass die Schule für zukünftige Praktikumsvorbereitungen versteht, welche Aspekte verbessert werden können oder ob die Schüler ausreichend auf das Praktikum vorbereitet worden sind (B3).

Die Evaluation wird durchgängig als Kerninstrument verstanden, um Schwachstellen aufzuzeigen. Der Wille des tatsächlichen Durchführens von Evaluationen weicht unter den Befragten teilweise voneinander ab. Deswegen wünschen sich einige Probanden, dass solche Maßnahmen institutionalisiert werden (B10, B3); andere sehen eher die Notwendigkeit, dies auf freiwilliger Basis die Lehrkräfte selber entscheiden zu lassen (B9).

Ein über die Evaluation der Lehr-Lernmethoden hinausführender Ansatz liegt darin, mithilfe von ebensolchen Evaluationen ebenfalls vorhandene Schwachstellen in Bezug auf unterrichtsunterstützende Hilfsmittel aufzuzeigen. So hat sich durch Evaluationen bei B2 herauskristallisiert, dass für das bessere Visualisieren von (Schüler-)Ergebnissen Dokumentenkameras angeschafft werden sollten, was entsprechend konsequent umgesetzt worden ist (B2). Generell wird für die hausinternen Evaluationen der kritische Faktor der zeitlichen Ressource genannt, die es häufig verhindert, ausreichende Evaluationen durchzuführen (B6, B10).

Über die internen Evaluationen hinaus haben sich zwei der in die Untersuchung einbezogenen Berufskollegs in jüngster Vergangenheit gleichfalls durch die „Qualitätsanalyse des Landes NRW“⁴² extern evaluieren lassen.

Die anfänglichen Befürchtungen des Lehrerkollegiums haben durch eine gute Kommunikation über die einzelnen Abläufe beseitigt werden können. Schlussendlich hilft nach erfolgreichem Abschluss der Evaluation das Wissen, um ein vorhandenes Verbesserungspotenzial bei der Optimierung der schulinternen Qualität auszumachen. Notwendige Voraussetzung für die nachhaltige Generierung eines Mehrwerts an der Schule ist eine konsequente Umsetzung der Evaluationsergebnisse (B2).

„Und ich finde immer, so Entwicklung kann oft nur passieren, wenn man das ‚Außen‘ mit reinnimmt. Oder auf alle Fälle auf das Gegenüber hört oder da mal fragt. Finde ich. Also insofern finde ich das schon wichtig. Und auch z. B. so eine QA, die dann vielleicht auch noch mal sagt: ‚Also, hier habt ihr vielleicht noch Entwicklungsbedarf. Oder da.‘ Also, so ätzend dann vielleicht so eine Phase ist, wenn es ist, ne? Keine Frage. Aber man kriegt ja auf alle Fälle auch noch mal eine Rückmeldung. Und gerade Rückmeldung von einem ‚Außen‘ ist wichtig“ (B3, Pos. 465).

Die Ergebnisse lassen eine allgemein vorhandene Akzeptanz der Experten diesem Indikator gegenüber erkennen, und zwar unabhängig von der jeweiligen bereits an der Schule geltenden Praxis in Bezug auf Lehr-Lernevaluationen. Im Gegenteil: Es sind Bedarfe verstärkt dahin gehend wahrnehmbar, Evaluationen an den Schulen zu entwickeln. Diese bestehenden Bedarfe beeinflussen gleichzeitig die Akzeptanz und sorgen in diesem Falle für eine weitere Erhöhung ebendieser. Der Aspekt der Umsetzbarkeit muss unterdessen differenziert betrachtet werden: Zunächst kann eine Einzelschule den Handlungsspielraum für interne Evaluationen eigenständig beeinflussen und somit bestimmen. Allerdings insinuieren die Untersuchungsergebnisse, dass teilweise die zeitlichen Ressourcen als unzulänglich empfunden werden, was aus den unzureichenden personellen Ressourcen resultiert, was wiederum als Grund für eine zu geringe Beteiligung an den Evaluationen der Lehr-Lernmethoden angeführt wird. Im Gegensatz dazu setzen externe Evaluationen zum einen ein aktives Handeln der Schule voraus, etwa sobald die Betriebe nach einem Praktikum über die Vorbereitung

⁴² Die Durchführung der „Qualitätsanalyse des Landes NRW“ wird in Kapitel 3.2 beschrieben.

der Schüler befragt werden. Zum anderen werden externe Evaluationen auch reaktiv von einer zentralen Stelle durchgeführt, etwa bei der Qualitätsanalyse NRW.

Unabhängig von der Art der Evaluation sollte indes beachtet werden, dass die daraus resultierenden Ergebnisse lediglich dann eine qualitative Verbesserung hervorrufen können, wenn der Schule ausreichende Ressourcen für die Umsetzung zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend bleibt eine anhaltend positive Einstellung der Experten festzuhalten.

Bewertung des Lernfortschritts

Dieser Indikator schließt thematisch an den des „formativen und summativen Feedbacks“ an, fokussiert jedoch auf die Bewertung des erworbenen Wissens mithilfe von formalen Prüfungen innerhalb der Schule. Solch eine Bewertung des Lernfortschritts kann in Form von mündlichen oder schriftlichen Prüfungen, etwa Klassenarbeiten oder Tests, stattfinden. Damit verbunden sollte eine Begründung erfolgen, weswegen die Schüler die Notengebung nachvollziehen und die Selbsteinschätzung für die Zukunft verbessern können. Für Geflüchtete kann es zudem sinnvoll sein, dass sie praktische Prüfungen abhalten, da sie derart eine unmittelbare Rückmeldung erhalten können. Ebenfalls ist zu beachten, dass Kompetenzen auch informell erworben werden, beispielsweise durch einen betrieblichen Kontext. Bei allen Formen der Bewertung ist zu beachten, dass die Fortschritte des Lernenden hervorzuheben sind und nicht das Augenmerk im geringeren Maße auf Fehler bzw. Mängel gelegt werden sollte.

Bevor die Befunde vorgestellt werden, werden die rechtlichen Rahmenlinien, die den Berufskollegs in Bezug auf die Bewertung zugrunde liegen, betrachtet. Dies ist vor dem Hintergrund geboten, um die zum Teil davon abweichende Praxis besser einschätzen zu können. Die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern wird in der BASS in einem Runderlass geregelt (BASS NRW 2018: BASS-Nr. 13-63 Nr. 3). In der Neufassung vom August 2018 wird darin von dem Schulministerium NRW der rechtliche Rahmen für die Förderung der zugewanderten Schüler vorgegeben. Im Zuge dessen wird desgleichen geregelt, dass die erschwerten Umstände beim Lernen, die durch die sprachlichen Barrieren evoziert werden, angemessen bei einer Leistungsbewertung berücksichtigt werden sollen (Punkt 6.3). Voraussetzung ist lediglich, dass dies auch in der jeweiligen Ausbildungs- und

Prüfungsordnung zulässig ist. Ein Nachteilsausgleich ist eigens für diese Gruppe der Schülerschaft nicht festgelegt; er kann z. B. einzig für Schüler mit Behinderung oder sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beantragt werden (ebenda).

Während der Interviews stellt sich heraus, dass bei der Bewertung des Lernfortschritts zwischen den Ausbildungsvorbereitungsklassen bzw. IFK und den Regelklassen aufgeschlüsselt wird, da unterschiedliche Voraussetzungen erfüllt werden müssen. Alle Befragten geben an, dass innerhalb einer IFK sowohl Tests als auch Klassenarbeiten geschrieben werden, um den Lernfortschritt entsprechend kontrollieren zu können. Bei der Ausgestaltung der Klassenarbeiten kommen jedoch erste Unterschiede zum Tragen. Der größte Teil der Gesprächspartner lässt wissen, dass die Klassenarbeiten innerhalb einer Klasse auf dem gleichen Niveau gestellt werden. Dieses orientiert sich an den Inhalten des zuvor abgehaltenen Unterrichts, bei dem durchaus binnendifferenziert unterrichtet worden ist (B10). Allerdings wird eingeräumt, dass die Inhalte der Klassenarbeiten vorab durchaus verstärkt geübt werden.

„Aber informell wird natürlich dann auch das immer wieder und immer wieder und also ja, wenn ich jetzt eine Klassenarbeit, dann habe ich das vorher angekündigt und erklärt und dann eine Woche vorher: Welche Fragen könnten denn rankommen? Was könnten wir denn darauf antworten? So für die ganz Schwachen. So. Und je nach Niveau, also, das ist denen schon klar“ (B5, Pos. 241).

Eine Schulleitung bedauert es, dass kein Nachteilsausgleich für sprachlich beeinträchtigte Schüler für die Bildungsgänge des Berufskollegs besteht (B4, Pos. 145). Die Lehrkräfte werden rechtlich konform lediglich angewiesen, die Bewertungen den sprachlichen Leistungen des einzelnen Schülers anzupassen.

Andere Experten schildern hingegen, dass die Schüler innerhalb einer Klasse vorab unterschiedlichen Niveaustufen zugeordnet werden, woran sich die Aufgabenstellung und im Anschluss die Notengebung orientieren. Deswegen kann ein Schüler auf dem einfachsten Niveau bei einer Klassenarbeit z. B. maximal eine befriedigende Note erhalten, selbst wenn er alles richtig beantwortet hat. Jemand aus derselben Klasse mit einer höheren Niveaustufe hingegen kann die besseren Noten bekommen (B3). Die Niveaustufen werden regelmäßig an den Lernfortschritt des einzelnen Schülers angepasst. Eine Schulleitung (B6) bekundet,

dass die Bewertungen nach den Stufen des DQRs differenziert werden. Solch eine Differenzierung erfolgt ebenfalls innerhalb einer Klasse, da unterschiedliche Leistungsniveaus existieren. Die Abwägungen sind jedoch recht schwierig, sobald es um die Überlegung geht, ob ein Schüler die Klasse wiederholen soll. Das passiert häufig bei einer Einschätzung der Sprache, da es geschehen kann, dass der Schüler gute Lernfortschritte zeigt und sich auf einem sehr guten A1-Niveau befindet, was jedoch eine unzureichende Note für das Niveau A2 bedeutet. Die Erklärungen laufen ausschließlich über ein persönliches Gespräch.

„Deshalb bekommst du jetzt auf dem Zeugnis die vier oder die fünf, das ist aber individuell gesehen auf dem Sprachniveau A1 eine gute oder sehr gute Leistung. Ja, das ist allerdings auch nicht konfliktfrei und das ist auch sehr schwierig zu vermitteln, dass wir verschiedene Niveaustufen haben, die wir unterschiedlich bewerten, dass am Ende aber natürlich die Bewertung auf der gesetzlich vorgegebenen Ebene stattfinden muss“ (B6, Pos. 158).

Für die einzelnen Klassenarbeiten erhalten die IFK-Schüler zusätzlich unterschiedlichste Arten des Nachteilsausgleichs, etwa zusätzliche Bearbeitungszeit oder die Gelegenheit, ein Wörterbuch zu benutzen. Eine weitere Schule (B2) ist bestrebt, Klassenarbeiten zu differenzieren und in Einzelfällen kann die Bearbeitungszeit angepasst werden. Allerdings bleibt in den Formulierungen unklar, ob dies auch ohne Antrag auf einen Nachteilsausgleich durchgeführt wird.

In den Klassen innerhalb der Berufsschule bzw. in den Regelklassen obliegt es der Lehrkraft, zu entscheiden, wie bei der Bewertung mit geflüchteten Schülern verfahren wird. Eine Klassenarbeit kann jedoch nicht durch eine andere Form der Überprüfung ersetzt werden. Allerdings ist es durchaus üblich, dass durch eine ergänzende Leistung, etwa einem Referat, die Note relativiert werden kann (B3, B9).

Fernerhin wird teilweise inoffiziell durchaus mehr Zeit zur Bearbeitung eingeräumt.

„Häufig ist das so, dass die mehr Zeit eingeräumt kriegen. Auch das ist eher... das müsste man ja sonst beantragen, wenn es Nachteilsausgleich ist. Ich glaube, dass das einige so machen. Es gibt auch Lehrkräfte, die tatsächlich das Problem der Sprachsensibilität mit eindenken und Glossar und solche Sachen zur Verfügung stellen oder Texte entlasten noch

mal. Ja, aber das ist auch in meiner Klasse gerade so ein Punkt, da weiß ich auch nicht, ob ich einen Schüler vielleicht besser mündlich prüfe“ (B9, Pos. 365).

Die Lehrer haben jedoch vor Augen, dass bei einer dualen Ausbildung schlussendlich immer eine schriftliche Abschlussprüfung gestellt wird, die ein Schüler ebenfalls absolvieren muss. Aus diesem Grund muss jede Hilfestellung gut abgewogen werden und die Schüler dürfen bei den Klassenarbeiten nicht zu sehr entlastet werden.

Um die Schüler bestmöglich auf die Abschlussprüfung vorzubereiten, wird die Gruppe der Schüler mit Fluchterfahrung von den übrigen getrennt beschult (B1). Dieses Vorgehen ist jedoch nur vereinzelt und in hoch frequentierten Bildungsgängen, z. B. bei Fachlageristen, eine Handlungsoption.

Unabhängig von dem Bildungsgang und von den Ansätzen der Bewertung sind sich die befragten Experten darin einig, dass eine offene Kommunikation in Bezug auf die Zusammensetzung der Benotung als elementar zu werten ist. Den Schülern wird zumindest durch regelmäßige Hinweise oder – teilweise formaler – durch Informationsblätter mitgeteilt, wie sich die Noten der Klassenarbeiten und der sonstigen Mitarbeit auf die Gesamtnote auswirken. Des Weiteren wird die Kulanz der Handhabung von grammatikalischen oder orthografischen Fehlern über alle Bildungsgänge hinweg als hilfreiches, unterstützendes Mittel bei der Beschulung von Geflüchteten angesehen.

Die Befunde lassen nachstehende Vermutung zu: Die Schulleiter sind sich darüber bewusst, dass die Lehrkräfte bei der Bewertung des Lernfortschritts der geflüchteten Schüler die Freiheit der klasseninternen Ausgestaltung voll ausschöpfen. Dasjenige Ausmaß an individueller Bewertung, wie sich die meisten Lehrkräfte dies für ihre Schüler wünschen, ist auf rechtlicher Ebene jedoch nicht umsetzbar. Ein Schulleiter bemerkt das Erfordernis, für sprachlich benachteiligte Schüler einen Nachteilsausgleich einzuführen. Dieser müsse jedoch sorgfältig ausgearbeitet werden, damit die verschiedenen Abschlüsse nicht zu sehr vereinfacht werden.

Abwesenheits- und Abbruchquote

Ein regelmäßiger Besuch der an einer Ausbildung beteiligten Institutionen ist für einen erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs maßgebend. Demnach sollten die Ursachen, die zu Abwesenheiten oder Abbrüchen führen können, limitiert werden, wenn dies möglich ist. Die Gründe für Abwesenheiten oder Abbrüche können zum einen bei einem einzelnen Schüler zu verorten sein, etwa dann, wenn eine unzureichende Motivation für einen Ausbildungsgang vorhanden ist. Aber es können auch systemische oder strukturelle Gründe auf institutioneller Ebene vorliegen, beispielhaft lassen sich kulturelle und sprachliche Barrieren oder Umsiedlungen ins Feld führen.

In jedem der befragten Berufskollegs besitzen Abwesenheiten und Abbrüche eine Relevanz, allerdings werden diese Daten an keiner der Schulen systemisch erhoben, weshalb keine Aussage über eine Quote getätigt werden kann. Generell werden Abwesenheiten und Abbrüche zwar auch miteinander in Relation gesetzt, jedoch ist dabei zu beachten, dass berufsschulpflichtige Schüler qua Gesetz nicht abbrechen können. Daher werden die Ergebnisse in Bezug auf die Unterschiede innerhalb der Bildungsgänge differenziert betrachtet.

Für unentschuldigte Fehlzeiten haben die Schulen jeweils ein festgelegtes Vorgehen, was sich in den Kernbestandteilen ähnelt. Zunächst zeichnet die jeweilige Klassenlehrkraft verantwortlich und kontrolliert während des Unterrichts die Anwesenheit der Schüler. Die Klassenlehrkräfte in den IFK sind durch einen besonders hohen Unterrichtsanteil häufig in der Klasse zugegen und durch diesen engeren Kontakt fallen auch Unregelmäßigkeiten in puncto Anwesenheiten schneller auf. Sobald innerhalb der IFK bemerkt wird, dass ein Schüler unentschuldigt fehlt, wird, nach einer bestimmten Anzahl von Fehlstunden, versucht, den betroffenen Schüler telefonisch zu kontaktieren (B2, B6, B8). Kommt es zu wiederholten unentschuldigten Fehlzeiten, initiiert zunächst die zuständige Klassenlehrkraft ein klärendes Gespräch mit dem Schüler. In erster Linie wird eruiert, wie es zu den Abwesenheiten gekommen ist, überdies wird die Wichtigkeit des regelmäßigen Schulbesuchs hervorgehoben (B1, B2). Führen diese Gespräche nicht zu dem gewünschten Ergebnis, werden weitere Akteure zu abermaligen Gesprächen hinzugezogen. Zu den schulinternen Akteuren, die den Gesprächen beiwohnen, gehören beispielsweise die Schulleitung (B1), die Schulsozialarbeit (B2, B9) oder bestimmte Beratungslehrer (B8). Als schulexterne Akteure werden die Betreuer oder, sofern möglich, die Eltern eingeladen. Im Zuge des Beisammenseins wird der

Stellenwert der Schule in Deutschland abermals erläutert und die Perspektiven werden eröffnet.

„Und dann sage ich ihnen auch, ich habe Verständnis, aber ihr müsst es lernen, wenn ihr in Deutschland in Arbeit gehen wollt, könnt ihr euch nicht erlauben, nach eurer Befindlichkeit zu gehen oder nicht zu gehen. Das heißt, wir müssen euch das beibringen, dass ihr pünktlich kommen müsst und regelmäßig kommen müsst. Und dann drohe ich mit Sanktionen, in der Regel hilft das. Aber wir haben auf dem Weg auch schon einige verloren, die dann tatsächlich es einfach nicht gepackt haben“ (B1, Pos. 419).

In den meisten Fällen reichen diese Gespräche aus, damit der Schüler regelmäßig in dem Unterricht zugegen ist. Sollte dies nicht der Fall sein, kann in einem nächsten Schritt ein Bußgeldverfahren bei der zugehörigen Bezirksregierung erwirkt werden. Es wird allerdings intendiert, es nicht zu dieser Maßnahme kommen zu lassen, weil die betroffenen Schüler dadurch weitere Schwierigkeiten erhalten (B7, B2).

Im Kontext der Flüchtlinge kommt es immer wieder vor, dass von der Schule versandte Briefe nicht ankommen bzw. unzustellbar sind. Dies passiert des Öfteren, wenn die geflüchteten Schüler von einer Gemeinschaftsunterkunft in eine Einzelunterkunft wechseln und kein Nachsendeantrag gestellt worden ist (B2). Zusätzlich kommt es zu einer Umsiedlung von Einzelpersonen in andere Städte innerhalb Deutschlands, da dort z. B. ein anderer Teil der Familie wohnt. Die Schule wird jedoch in den meisten Fällen weder von dem Jugendlichen selber noch von einer zentralen Stelle wie dem Jugendamt über diese Tatsache unterrichtet. Dies wäre jedoch auch im Hinblick auf ein Abgangszeugnis der bisherigen Schule sinnvoll, damit eine reibungslose Übergabe des Schülers erfolgen kann (B2). Vornehmlich zu der Zeit, als viele Geflüchtete gleichzeitig den Berufskollegs zugeordnet worden sind, haben diese Varianten der Abwesenheit verbunden mit den Fluktuationen eine zusätzliche spezifische Herausforderung für die Schulen verkörpert. Begründen lässt sich dies mit der Bearbeitungszeit des BAMF, bis über das Recht auf Asyl entschieden worden ist und die Schüler wegen der getroffenen Entscheidung nicht mehr zur Schule gekommen sind. Da die Schulen über den weiteren Verbleib der Schüler jedoch nicht benachrichtigt werden, hat sich nicht einschätzen lassen, ob die Abwesenheit auf einem rechtlichen Status beruht oder ob die Schüler aufgrund anderer Probleme der Schule ferngeblieben sind (B8, Pos. 59).

Innerhalb der dualen Ausbildungsgänge verläuft dieses Prozedere ähnlich. Ein relevanter Unterschied ist, dass, sobald ein Schüler unentschuldig fehlt, noch an demselben Tag der zuständige Betrieb angerufen wird, um zu erfahren, ob sich der Schüler im Betrieb befindet. Dieses Wissen des Betriebes über eine Fehlzeit setzt den Schüler jedoch noch zusätzlich unter Druck, da die Ausbildungsbetriebe Abwesenheiten nicht dulden und ihren Auszubildenden schnell abmahnen. In absoluten Einzelfällen erscheint ein Schüler weder in der Schule noch im Betrieb (B2).

Die Gründe für die unentschuldigten Abwesenheiten der geflüchteten Schüler sind vielfältiger als unter ihren nicht geflüchteten Mitschülern. Neben den gängigen Ursachen bei Jugendlichen wie „Trödeln [...], Verschlafen, Zocken, sich nachts rumtreiben“ (B5, Pos. 259) können bei Geflüchteten als Gründe die Disziplinlosigkeit, bedingt durch einen anderen kulturellen Stellenwert der Schule (B2), oder eine fehlende Motivation, die teilweise in der Psyche begründet liegt (B1), hinzukommen. Überdies sind dahin gehend Erfahrungen gemacht worden, dass vereinzelt Schüler aus Angst, von der Polizei abgeholt und anschließend abgeschoben zu werden, für mehrere Wochen verschwunden sind (B5).

Allerdings belegen die Untersuchungsergebnisse in dem Zusammenhang vermehrt Begründungen mit einem familiären Zusammenhang der Flüchtlinge. Von den Schülern wird erwartet, dass sie ihre Eltern oder Geschwister bei Behördengängen oder Arztbesuchen unterstützen.

„Also, in den internationalen Klassen ist es so, dass Schüler, die nicht kommen, arbeiten gehen. Und da wissen wir offiziell wenig drüber. Manchmal so ein bisschen unter der Hand. Wenn die mit Schlepperorganisationen gekommen sind, dann müssen die auch arbeiten. Und oftmals ist es halt auch so, dass die Eltern sie in der Arbeit sie unter Druck setzen, weil eben nicht bekannt ist, dass sie hier erst mal gar nicht so arbeiten gehen dürfen und Geld verdienen dürfen. Und da ist es dann halt auch schwierig. Also, es ist eigentlich immer so, dass, wenn sie nicht in die Schule gehen, dass sie was anderes machen und machen müssen. Und ein zweiter Punkt für Fehlzeiten ist, dass sie mit den Familien hier sind und übersetzen müssen. Sie müssen dann mit der Mutter zum Arzt, mit dem Vater zum Arzt, zu jeder Behörde und immer müssen sie als Übersetzer fungieren und es ist/ Bei den Eltern hat die Schule nicht die Relevanz, wie sie für uns hat, ne?“ (B10, Pos. 190).

Diese Situation ist für die Schüler teilweise unmöglich zu lösen, da sie „in einem permanenten Konflikt“ (B3, Pos. 194) zwischen der Verpflichtung der Schule gegenüber auf der einen Seite und der Familie auf der anderen Seite stehen.

Unabhängig von den Gründen die zu den vermehrten unentschuldigtem Fehlzeiten führen, versucht jede Schule, gezielt zu unterstützen oder zu vermitteln.

Zu diesem Zweck werden beispielsweise die Eltern in die Schule eingeladen, um auch ihnen den Stellenwert der Schule näherzubringen, allerdings werden die Einladungen zu einem hohen Prozentsatz nicht wahrgenommen (B9, B10). Sind jedoch eher psychische oder traumatische Ursachen der Grund für vermehrte unentschuldigte Fehlzeiten, trachten die Schulsozialarbeiter danach, Hilfestellungen zu geben und, wenn nötig, den Kontakt zu einem Psychologen herzustellen (B1, B7).

Die Experten sehen eine Mitwirkungspflicht aufseiten der Behörden oder der Ärzte, die bei der Terminvergabe vermehrt die familiären Umstände in Betracht ziehen und den Termin entsprechend auf den Nachmittag legen sollten (B7, B10).

Durch die erhöhte Intensität der Betreuung innerhalb der Schule ergibt sich ebenfalls ein anwachsender Bedarf hinsichtlich der Schulsozialarbeit, um möglicherweise sogar Hausbesuche zu arrangieren. Dadurch könnten die häuslichen Verhältnisse schneller erfasst, die Hauptschwierigkeit identifiziert und anschließend gezielt Hilfestellung angeboten werden (B5, Pos. 261).

Bei dem umfassenden Prozedere zur Einhaltung der Schulpflicht wird generell ein Bedarf nach einer stärkeren Zentralisierung eingeräumt.

„Also ich glaube mal, grundsätzlich das Thema Schulpflichtüberwachung ist ein Problem, weil (lacht) das nicht so gut in einen Schulalltag passt. Also, klar zählen wir Fehlzeiten, aber alles, was ich dann in den Gang bringen muss, um jemanden zurück an Schule zu holen, ist sehr umständlich. Und wenn ich dann auch noch die harte Linie fahren möchte, dass jemand Bußgelder zahlen muss, dann muss das ja schon bis Januar, glaube ich, eingegangen sein bei der Bezirksregierung. Was mache ich mit dem zweiten Halbjahr? Ist der Schüler dann für mich verloren? Wen kriege ich jetzt mit Polizei hierhin verfrachtet, um einfach mal auf den Tisch zu hauen. In unserem Fall haben wir einfach noch die Sprachhürde mit den Elternhäusern, dass wir da einfach Schwierigkeiten haben, das klarzumachen, auch wenn wir uns Sprachmittler bestellen dürfen. Aber auch das kann ja nicht überhandnehmen. Dann haben wir das Kostenthema wieder. Ja, ich hätte es gerne leichter (lacht) an der Front. Ich

hätte gerne jemanden, den ich ansprechen kann, am liebsten vielleicht bei meinem Schulträger, und sagen kann: ‚Der war jetzt an den und den und den Terminen nicht an der Schule, das sind jetzt gesamt gesehen so und so viele Stunden, weil es da bestimmte Grenzwerte gibt, bitte kümmere dich.‘ Das wäre ein Traum. Und dass dann aber auch die einen Hebel in der Hand haben, der so wirksam ist, dass der Schüler entweder kommt oder die Maßnahme, die dann folgt, tatsächlich besuchen muss“ (B9, Pos. 394).

Im Zuge der Vorstellung der Indikatoren im Anschluss an die Interviews wird erneut bekräftigt, dass um jeden Schüler „gekämpft“ wird, damit nicht abgebrochen wird. Allerdings ist es hierbei erforderlich, dass die Berufskollegs, die Betriebe und die Kammern zusammenarbeiten. Die Schüler äußern sich im Zuge dessen regelmäßig zu den schlechten Bedingungen in dem ausbildenden Betrieb, etwa Abmahnungen aufgrund einer zu langen Pause, unbezahlte Mehrarbeit oder dass freie Tage nicht berücksichtigt werden (B2). Diese Gefahr bezieht sich zwar auf alle Auszubildenden, jedoch sollte ein besonderer Fokus auf die Geflüchteten gelegt werden, da sie sich aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds häufig andersartig verhalten.

Die Abbrüche werden in den seltensten Fällen innerhalb der IFK zum relevanten Thema, sondern hiervon sind in erster Linie die Ausbildungsgänge der Berufsschule oder der Berufsfachschule betroffen. Wechseln die Schüler von einer IFK in eine duale Ausbildung, sind sie vielfach mit der neuen Situation überfordert. Dies wird damit begründet, dass die Schule als ein geschützter und bekannter Bereich angesehen wird, wohingegen die Bedingungen innerhalb eines Betriebes durchaus als herausfordernder und verschärfter erkannt werden (B5). Durch diese Diskrepanz kommt es durchaus zu einer erhöhten „Rückläuferquote“ (B5, Pos. 285), da sich die Schüler abgesehen von der neuen Situation innerhalb des Ausbildungsbetriebes meistens mit der neuen Situation an einem anderen Berufskolleg zurechtfinden müssen.

Es wird dahin gehend ein Bedarf erkannt, dass bei einem Schulwechsel eine fortlaufende Betreuung der Schüler gewährleistet bleibt. Sie könnte dadurch gesichert werden, dass eine Übergabe der Schulsozialarbeit der abgebenden Schule mit der Schulsozialarbeit der aufnehmenden Schule stattfindet und die Unterlagen über den Schüler weitergereicht werden (B5).

Insgesamt sind die Gründe für die Abbrüche genauso vielfältig wie die Gründe für die Abwesenheiten. Allerdings wird geschätzt, dass die Anzahl der Abbrüche bei den Flüchtlingen nicht höher ist als unter den nicht Geflüchteten. Jedoch wird vermutet, dass die Gründe unterschiedlich sein könnten (B10). Die häufigste Ursache für einen Ausbildungsabbruch wird in dem höheren Niveau der Anforderungen sowie der Sprache gesehen (B9, B10). Es kommt der Umstand hinzu, dass Schüler wegen einer Familienzusammenführung das Bundesland wechseln und bedingt durch andere Gegebenheiten eine Ausbildung nicht fortgesetzt werden kann (B4). Sind die Gründe jedoch in einer mangelnden Motivation oder in einer anderen Neigung des Schülers zu verorten, versuchen die Schulen gemeinsam mit den betroffenen Schülern, durch Gespräche zu eruieren, welche Möglichkeit als sinnvoll erachtet wird.

Als abschließendes Fazit kann auf der Grundlage der vorliegenden Datenbasis festgehalten werden, dass die Thematik der Abwesenheiten und Abbrüche durchaus präsent ist sowie einen hohen Stellenwert in dem Schulalltag innehat und die befragten Experten eine positive Einstellung dem Indikator gegenüber erkennen lassen.

In der Summe werden für die Gruppe der Geflüchteten jedoch keine erhöhten Quoten ermittelt, jedoch differieren die Ursachen für Abwesenheiten und Abbrüche teilweise im Vergleich zu der Gruppe der Schüler ohne Fluchthintergrund. Unabhängig von der Ursache bemühen sich die Berufskollegs jedoch um eine Aufklärung und bestmöglich um eine Beseitigung ebendieser.

Im Zusammenhang mit den Schülern, die der Schulpflicht unterliegen, wird ein genereller Bedarf nach einer zentralisierten Unterstützung angemerkt, damit sich die Schulen im Umkehrschluss auf die Beschulung der Schüler konzentrieren können. Im Kontext der geflüchteten Schüler ist eine Mitwirkung von Behörden und Ärzten im Hinblick auf die Terminvergabe zwar wünschenswert, dennoch wird die Umsetzbarkeit aufgrund der Komplexität als recht gering eingestuft. Damit die Schüler jedoch nicht zu Terminen ihrer Familienmitglieder beordert werden müssen, könnte es zentral organisierte Hilfsangebote geben. Sofern solche bereits existent sind, könnten sie verstärkt propagiert werden. An diesem Beispiel lässt sich eindeutig erkennen, dass auf die Beschulung der Schüler auch Einflüsse von außerhalb einwirken, die nicht mehr im unmittelbaren Wirkungsbereich der Schule liegen und eine Umsetzbarkeit nicht im Ermessen einer Einzelschule liegt. Dieser Aspekt könnte jedoch durch eine Ausweitung des Arbeitsbereichs der Schulsozialarbeit in den privaten Bereich

der Schüler hinein optimiert werden. Dies kann als ein weiterer Bedarf nach zusätzlichen personellen Ressourcen dargestellt werden. Wegen der zu knappen Ressourcen kann er unter Zuhilfenahme der zur Verfügung stehenden Mittel gegenwärtig nicht umgesetzt werden.

Messung des Erreichens der Lernziele

Dieser Indikator steht in enger Wechselbeziehung zu den Indikatoren „*Formatives und summatives Feedback*“ sowie „*Bewertung des Lernfortschritts*“. Da sich die „*Messung des Erreichens der Lernziele*“ jedoch auf die Dimension „*Wechselwirkungen mit der Umwelt*“ im Qualitätsbereich des Outputs bezieht, wird der Fokus eher auf die *abschließende* Messung der Lernziele in Form von Zertifizierungen der erworbenen Qualifikationen gelegt. Sind die Lernziele standardisiert (nationale oder EQR-Normen), können sie sowohl auf nationalen als auch auf internationalen Arbeitsmärkten einfacher anerkannt werden. Mithin tragen aus der Schule ausgelagerte, zentrale Prüfungen und externe Prüfer zu einer Qualitätssteigerung bei. Hilfreich ist, dass die Prüfer vor der Prüfung über die Sprachkenntnisse der Schüler informiert werden und sich vergegenwärtigen, dass ein Risiko einer Verzerrung durch Missverständnisse und mögliche Stereotype vorhanden ist.

In dem deutschen Berufsbildungssystem werden nach dem BBiG und der Handwerksordnung die Abschlussprüfungen und die Gesellenprüfungen vor der zugehörigen Berufskammer abgelegt. Die Prüfungen werden von einer zentralen Prüfstelle erstellt und anschließend an die zuständigen Kammern versendet, die die Prüfung entsprechend durchführen. Durch die Interviewsituationen hat eruiert werden können, dass sich die Experten in diesem Kontext im Wesentlichen auf ebendiese Ausbildungsprüfungen des dualen Systems beziehen. Begründet werden kann dies damit, dass es die einzige Situation ist, auf welche die Lehrkräfte keinerlei Einfluss ausüben können, dies gilt sowohl für die Prüfungserstellung als auch für die Prüfungssituation selber.

Die befragten Schulleitungen beschreiben, wie schwierig sich die standardisierten Prüfungen der Kammern für neu zugewanderte Schüler gestalten. Schüler mit einem nachweislichen sprachlichen Defizit erhalten während der Prüfung keinerlei Nachteilsausgleich. Aus diesem Grund sind die Prüfungen sogar in niedrigschwelligen Berufen schwer zu bestehen, was in der Regel die Folge des schriftlichen Prüfungsteils ist, da der praktische Teil seltener ein Problem für die Jugendlichen verkörpert (B1).

Durchgängig werden die Kammerprüfungen als sehr schwer zu bestehen betrachtet, zumal es keine Art des Nachteilsausgleichs gibt. Unabhängig von dem Ausbildungsgang benötigen die Jugendlichen mehr Zeit, um die Prüfungstexte zu lesen und zu verstehen, selbst dann, wenn sie bereits vier oder fünf Jahre in Deutschland leben. Die sprachliche Schwierigkeit in den Prüfungen rührt aus den feinen Nuancen der deutschen Sprache her, etwa doppelte Verneinungen, oder aus sprachlichen Feinheiten, die innerhalb von Multiple-Choice-Fragen erkannt werden müssen (B2, B10). Die Schwierigkeiten innerhalb der schriftlichen Prüfung bestehen überwiegend in solchen sprachlichen Feinheiten und weniger in fachlich orientierten Problemstellungen. Daran scheitern die Schüler jedoch häufig, auch wenn sie fachlich ausreichende Kompetenzen mitbringen. Bei den Abschlussprüfungen setzen die Experten an und erkennen alle eine Notwendigkeit der Modifizierung des Prüfungssystems bzw. der Prüfungserstellung im Hinblick auf diejenige Schülerschaft, die ein sprachliches Defizit aufweist.

„Also, diesen Nachteilsausgleich finde ich eben schon wichtig. Und da wäre für mich auch die Frage: Für wen gilt der denn, ne? Problematisch ist einfach, die Sensibilisierung der prüfungserstellenden Gremien. Dass die/ Also, wenn wir über den Industriebereich sprechen z. B., da werden die Prüfungen zentral gemacht in Stuttgart bei der PAL [Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle, Anmerkung der Verfasserin]. Und dort ist man unter Umständen eben nicht sensibilisiert dafür, dass man sagt: ‚Wir haben mittlerweile auch viele Geflüchtete in den Klassen und da müssen wir versuchen, das irgendwie sprachlich anzupassen.‘ Man versucht eine einfache Sprache. Aber gerade diese Gremien bei der PAL bestehen aus neun Personen. In der Regel Ausbilder, also Arbeitnehmer-, Arbeitgebervertreter und LehrerInnenvertreter. Und je nachdem, wen sie da als Lehrervertreter haben, der ist dann eben auch nicht darauf geeicht, die Sprache einfach zu machen“ (B10, Pos. 24).

Die einzelnen Lehrkräfte oder Schulen können ihrerseits keinen Einfluss geltend machen, da die Prüfungen nicht von ihnen gestellt werden. Die Lehrkräfte können diese Art der Prüfungserstellung nur regelmäßig üben, um die Schüler auf die Prüfung gut vorzubereiten. Es wird, wenn es möglich ist, darauf abgezielt, die schwächeren Schüler zu unterstützen, jedoch muss der Unterrichtsstoff auch aus Rücksicht gegenüber den anderen Schülern der Klasse entsprechend durchgenommen werden. Eine Schule (B10) hat für diese Problematik Ehrenamtler eingesetzt, die mit den Geflüchteten zusammenarbeiten und sie im Hinblick auf die

Prüfung unterstützen. Allerdings gestaltet sich ein zusätzlicher Unterricht als sehr schwierig, da die Schüler durch die Ausbildung kaum Zeit dafür aufwenden können und schon genügend Belastung haben, den eigentlichen Unterrichtsstoff zu erlernen.

„Die Kammerprüfungen. Und ja, das ist schwierig, die dann darauf vorzubereiten, weil sie ja noch zusätzlich eigentlich Deutsch lernen müssten, die Fachsprache eben erlernen müssen, normale Umgangssprache lernen müssen und gleichzeitig noch arbeiten gehen. Und wann sollen sie dann noch da groß lernen?“ (B5, Pos. 13).

Es wird versucht, die Ziele kleinschrittig anzugehen und die Schüler zunächst bestmöglich auf die Zwischenprüfungen vorzubereiten und daran anschließend auf die Abschlussprüfung. Bei der Vorbereitung wird durchweg intendiert, differenziert zu unterrichten, wobei die geflüchteten Schüler gefördert werden. Auf der einen Seite sind die Lehrkräfte bestrebt, ihren Schülern wohlwollend entgegenzutreten. Auf der anderen Seite ist ihnen genauso bewusst, dass ihren Schülern eine mehrstündige Prüfung bevorsteht, die sie bewältigen müssen. Diese teils gegensätzlichen Aspekte müssen die Lehrkräfte aufmerksam berücksichtigen, weshalb eine zu hohe Entlastung der Schüler nicht zum erwünschten Ziel führt (B9, Pos. 371). Um eine zielgerichtete Progression zu bewerkstelligen, bemühen sich die Schulen, die Schüler mit Fluchthintergrund getrennt von den übrigen Schülern zu beschulen. Dies ist jedoch nur in speziellen Konstellationen möglich, da es zum einen genügend Schüler innerhalb eines Bildungsganges geben muss, zum anderen müssen der Schule ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen.

Anders verhält es sich, wenn die Schüler eine schulische Laufbahn einschlagen, da die Schule dann durch ihren stärkeren Einfluss mehr Möglichkeiten aufweist, zusätzlich zu unterstützen und zu steuern. Etwa bei den IFK, bei denen die Schüler den Hauptschulabschluss nach der Klasse 9 oder der Klasse 10 erwerben können, verfügen die Lehrkräfte über eine erhöhte Gelegenheit der Binnendifferenzierung.

Festzuhalten bleibt, dass die befragten Schulleiter die Wichtigkeit der Inhalte bestätigen, die mit diesem Indikator verbunden sind, womit eine positive Einstellung erkannt werden kann. Allerdings wird es als unentbehrlich angesehen, dass die externen Prüfer bzw. die von den

Auszubildenden abzuleistenden Kammerprüfungen Rücksicht auf die sprachlichen Schwierigkeiten nehmen. Es wird der Vorschlag eines Nachteilsausgleiches unterbreitet, genauso wie die Möglichkeit der Anpassung des schriftlichen Teils an die Umstände der geflüchteten Schüler. Was dies betrifft, wird ein erhöhter Bedarf nach Reformen in Bezug auf die Prüfungen der Berufskammern ausgesprochen. Gleichzeitig wird jedoch konstatiert, dass dies nicht innerhalb des Zuständigkeitsbereichs eines einzelnen Berufskollegs liegt und die Umsetzung somit auf einer politischen Ebene zu suchen ist.

Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt

Am Ende einer Ausbildung ist es von Belang, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in Form eines Zeugnisses zu bescheinigen. Solche formal anerkannten Zertifizierungen gewähren den Einstieg in den Arbeitsmarkt bzw. erhöhen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Weiterhin ist zu beachten, dass in einer Zertifizierung desgleichen fachpraktische Fähigkeiten berücksichtigt werden sollten, etwa Praktika oder Praxiseinsätze. Selbiges gilt für jedwede zusätzlichen Qualifikationen wie IT-Kenntnisse und Soft Skills.

In dem Erlass „Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler“ vom 15. Oktober 2018 des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW wird in Paragraph 6 das Vorgehen bei Prüfungen und Zeugnissen geregelt. Sind die Schüler bereits in einen Bildungsgang eingegliedert worden, erhalten sie nach den Vorgaben der dort geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnung ein entsprechendes Zeugnis. Schüler einer IFK erhalten ein Abschluss- oder Abgangszeugnis gemäß der APO-BK Anlage A und – je nach Leistungsstand – die Zertifizierung zum Besuch eines weiterführenden Bildungsgangs.

Grundsätzlich wird bestätigt, dass die Vorschriften der BASS entsprechend eingehalten werden, was die Zertifizierungen angeht. Auf dem Zeugnis stehen die Fächer, die auch in der Studententafel aufgeführt werden bzw. die Lernfelder und Kompetenzen, die vorgeschriebenermaßen auf dem Zeugnis zu erscheinen haben, wodurch lediglich ein geringer Spielraum zur freien Gestaltung vorhanden ist. Allerdings sind sich die Experten darin einig, dass es sinnvoll wäre, dem Zeugnis weitere Hinweise, etwa zum Arbeits- und Sozialverhalten, hinzuzufügen, um bei einer Bewerbung ein kompletteres Bild zeichnen zu können.

„Das wäre übrigens für jeden, meiner Meinung nach, gut, weil, wenn ich einen einstelle, dann interessiert mich eigentlich nicht so sehr, hat der jetzt in Mathematik eine Zwei oder eine Drei, sondern wie oft hat der denn entschuldigt gefehlt oder unentschuldigt gefehlt. Wie zuverlässig ist der denn, ja? Solche Dinge sind doch wichtig. [...] Und das würde auch dazu dienen, ja, Qualitäten eines Geflüchteten deutlich zu machen, die die Noten, die Wissensnote nicht deutlich macht. Deshalb wäre ich da ja dafür“ (B2, Pos. 1683-1689).

Es wäre gleichfalls als sinnvoll zu erachten, einem Zeugnis andere Soft Skills hinzuzufügen, allerdings werden solche Punkte *„in der Schule sehr kontrovers diskutiert“* (B5, Pos. 273). Möglich ist hingegen bereits jetzt, in einem speziellen Bemerkungsfeld auf dem Zeugnis besondere Engagements zu zertifizieren, etwa das Bekleiden des Klassensprecheramts. Allerdings wird der Hinweis gegeben, dass dies nicht aussagekräftig ist, da hierfür selten ein sozialkompetenter Mitschüler gewählt wird (B8). Als noch bedeutender wird hingegen die Praxisrelevanz angesehen. Intendiert wird, sie durch ein Praktikumszeugnis zu generieren, damit dieses bei der Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz vorgezeigt werden kann. Hierfür haben einige der befragten Berufskollegs Beurteilungsbögen kreiert, damit den Betrieben die Beurteilung vereinfacht wird. Diese Einschätzung des Praktikumsbetriebes wird als relevanter für zukünftige Arbeitgeber angesehen, da einige Schüler z. B. zu der Arbeit in einem Betrieb pünktlicher kommen als in die Schule, weshalb sogar eine Aussage über Fehlzeiten innerhalb der Schule keinen ausschlaggebenden Indikator für die generelle Pünktlichkeit des Schülers verkörpert (B5).

Um den Schülern eine möglichst vorteilhafte Ausgangsbasis zu erschaffen, werden von den Berufskollegs zusätzlich weitere Aktivitäten bescheinigt, etwa absolvierte Trainings für die Bewerbung oder das Vorstellungsgespräch (B7), das erwerbbarere „Pflegerdienst-Helfer-Zertifikat“, welches gegen ein gewisses Entgelt ausgehändigt wird und bereits eine Befähigung bescheinigt (B5).

Einige Berufskollegs gehen darüber hinaus und vergeben ein anderes Zertifikat, als es von der BASS gefordert wird. Dieses Vorgehen wird damit begründet, dass es einen Zwiespalt zwischen den Anforderungen der BASS und der Aufrechterhaltung der Motivation bei den jungen Geflüchteten sowie der Vergabe von Abschlüssen gibt. Die BASS gibt vor, dass die

Schüler der Ausbildungsvorbereitungsklassen bzw. der IFK dann einen Hauptschulabschluss nach der Klasse 9 erhalten, wenn in allen Fächern mindestens eine ausreichende Note erzielt worden ist, wobei die Notenvergabe in dem Fach Englisch nicht berücksichtigt wird (APO-BK § 23). Die IFK dürfen zwar wiederholt werden, jedoch müssten entsprechend mangelhafte Noten in dem Zeugnis aufgeführt werden.

„Und leider ist es schulrechtlich eben so, dass es da Hürden gibt, die eine Katastrophe sind, kann man nur sagen. Also, wenn man z. B. über die Verweildauer in internationalen Förderklassen spricht, im Grundprinzip ist das so: Wenn Sie jemand länger als ein Jahr in einer internationalen Förderklasse behalten wollen, weil die Person noch nicht so weit ist, die braucht noch ein Jahr, dann muss man denen am Ende des Schuljahres ein Zeugnis ausstellen mit lauter Fünfen und Sechsen drauf. Das können Sie sich vorstellen, das ist wenig motivierend. Ne, wenn man sich so ein Jahr angestrengt hat und am Ende eben ein Zeugnis bekommt, wo nur mangelhafte Noten draufstehen. Zum Glück kontrolliert es niemand“ (B10, Pos. 219).

Die soeben zitierte Schule behilft sich mit der Ausstellung eines Textzeugnisses, in dem sowohl die Unterrichtsfächer als auch die persönlichen Fähigkeiten des einzelnen Schülers aufgeführt werden, was als sehr wichtig empfunden wird. Besagtes Textzeugnis wird den Schülern nach dem ersten Jahr der IFK ausgestellt. Nach dem zweiten Jahr erhalten sie ein vorgegebenes Notenzeugnis, welches den Schulabschluss bescheinigt.

Kritisch wird in diesem Zusammenhang auch die Vergabe der Abschlüsse gesehen, da es praktisch nicht umsetzbar ist, dass jemand ohne jedwede Deutschkenntnisse binnen eines Jahres das erforderliche Niveau A2 (APO-BK VV zu § 23: 23.1.2) erreicht (B10, B7). Gleichzeitig soll der Unterricht bereits auf dem Niveau A2 stattfinden, was aufgrund der Umstände nicht realisierbar ist. Mithin müssen die Lehrkräfte wissentlich von den gesetzlichen Vorgaben abweichen, was als zusätzliche Belastung empfunden wird (B7).

Bedingt durch diese Diskrepanz existiert bei Berufskollegs eine Vielzahl von Zeugnissen, selbst innerhalb einer Stadt weichen sie bereits voneinander ab.

„[...] da braucht man manchmal schon fast ein Lexikon, um zu verstehen, was da alles draufsteht, also insbesondere im Flüchtlingsbereich. Also, das ist auch ein Problem, genau, also einheitliche Zeugnisse“ (B7, Pos. 32).

Das Berufskolleg BK9 händigt daher zusätzlich zu dem Notenzeugnis ein „Ankreuzzeugnis“ aus, in dem unterschiedliche Kompetenzen mithilfe einer Likert-Skala differenzierter betrachtet werden können, wie etwa „Erweitert den Wortschatz von langsam bis schnell“ (B9, Pos. 350). Dies bietet den Schülern gleichzeitig den Vorteil, dass sie sich selber besser einschätzen können, als dies durch die alleinige Notenvergabe der Fall ist.

Zusätzlich zu den Zertifizierungen, die die Schulen ausstellen, wodurch die Schüler eine entsprechende Anerkennung am Arbeitsmarkt erhalten, bieten viele Berufskollegs das „Deutsche Sprachdiplom I Pro“ (DSD I Pro) an, welches eigens für die Schülerschaft von beruflichen Schulen entwickelt worden ist (Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2019).

Es wird von den Experten als sehr nutzbringend gewertet, da Teilzertifikate über das jeweils erreichte Niveau bei den Kompetenzen „Lesen“, „Hören“, „Schreiben“ ausgestellt werden. Dadurch kann eine differenzierte Aussage über die sprachlichen Kompetenzen getroffen werden. Dies ist für alle partizipierenden Akteure förderlich: Die Schüler können sich in den einzelnen Kompetenzen verbessern und die zukünftigen Ausbildungsbetriebe können die Sprachkompetenz des Schülers besser einschätzen. Weil diese Kurse unabhängig von der Kultusministerkonferenz von der zuständigen Bezirksregierung organisiert werden, sind sie gut betreut und für die jeweilige Schule mit keinem zusätzlichen Aufwand verbunden (B7). Das DSD-I-Pro wird ebenfalls Schülern anderer Bildungsgänge angeboten, um ein weiteres aussagekräftiges und anerkanntes Zertifikat zu erhalten (B7, B3).

Mit der Darstellung der Ergebnisse aus den Experteninterviews wird die Relevanz von anerkannten Zertifikaten im Allgemeinen sowie in einem speziellen Kontext von geflüchteten Schülern bestätigt, da diese meist auf wenige aussagekräftige Zertifikate zurückgreifen können. Im Speziellen wird auf die Kompetenzen mit Praxisbezug abgestellt. Bezüglich der aktuellen gesetzlichen Regelungen werden jedoch Veränderungspotenziale ausgemacht. Da die Umsetzung nicht in den Zuständigkeitsbereich einer Einzelschule fällt, sehen sich die

meisten Leitungen der befragten Berufskollegs gezwungen, von diesen Vorgaben wissenschaftlich abzuweichen. Sie handeln dadurch zum Teil rechtswidrig, um ihren Schülern eine optimierte Ausgangslage zu verschaffen und gleichzeitig ihre Motivation zu fördern. Was dies betrifft, wird nachdrücklich der Bedarf einer Überarbeitung der Vorgaben in Bezug auf die Zertifizierungen geäußert. Vornehmlich sollten die Bedürfnisse der Flüchtlinge in den Fokus gestellt werden, damit sie einen vereinfachten Zugang zu einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erhalten und sich ihre künftigen Arbeitgeber ein umfassenderes Bild machen können. Einer entsprechenden Novelle mit optimierten Bedingungen stehen die Experten positiv gegenüber, weshalb eine Akzeptanz eingeräumt werden kann.

Employability (Beschäftigungsfähigkeit) / Folgekurse

Im Zuge der Experteninterviews kann erkannt werden, dass die Indikatoren „Employability (Beschäftigungsfähigkeit)“ und „Folgekurse“ nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Die Aussicht, in der Zukunft beschäftigungsfähig zu bleiben, wird durch das Absolvieren von Weiterbildungsmöglichkeiten gefördert, zu denen beispielsweise Folgekurse gezählt werden. Beide Indikatoren stehen im Zeichen des „lebenslangen Lernens“ und stehen in enger Verbindung zueinander. Um eine inhaltliche Redundanz zu vermeiden, werden besagte Indikatoren für die Ergebnisdarstellung gemeinsam abgebildet. Die anschließenden Folgerungen im Hinblick auf die theoretische Fundierung werden jedoch getrennt voneinander dargelegt, da die Indikatoren im Fortverlauf dieser Arbeit weiterhin gesondert betrachtet werden sollen.

Employability meint die Bereitschaft, sich stetig die sich am Arbeitsmarkt wandelnden geforderten Qualifikationen sowie Kompetenzen anzueignen und somit die Beschäftigungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Angespielt wird nicht allein auf eine Erweiterung der fachlichen Kompetenzen, sondern es kann sich auch um soziale Schlüsselkompetenzen handeln oder um die Fertigkeit, sich in neue Bereiche einzuarbeiten und infolgedessen flexibel einsetzbar zu sein. In einer Berufsausbildung werden bereits bestimmte Kompetenzen vermittelt, jedoch kann ein Berufskolleg lediglich Tendenzen erkennen, aber eine zuverlässige Prognose über die anschließende Beschäftigungsfähigkeit ist nur schwer anzufertigen (Erörterung der Indikatoren, B2). Generell ist es auch nach einer Ausbildung ratsam, an Fort- oder Weiter-

bildungen teilzunehmen, um beschäftigungsfähig zu bleiben. Angespielt wird auf Maßnahmen wie Folgekurse und formale Weiterbildungen, aber auch Praktika können als zielführend aufgefasst werden oder jegliche Art der Erweiterung des Wissens auf jedem Niveau. Die Wahl der passenden Maßnahme wird maßgeblich von den Lernzielen determiniert und die Folgemöglichkeiten sollten den Schülern gegenüber transparent dargestellt werden. Die Zugänglichkeit und das Wissen um weiterführende Bildungsangebote beeinflussen die nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit der geflüchteten Schüler in einem starken Ausmaß.

Die Experten sind sich im Allgemeinen darüber einig, dass es für die Schüler von Belang ist, wettbewerbsfähig zu sein bzw. zu bleiben. Immer wieder wird betont, dass dieser Fakt nicht nur für die geflüchteten Schüler ein wichtiger Aspekt ist, sondern für die gesamte Schülerschaft. Hinzu kommt, dass die Herkunft nicht ausschlaggebend ist, sondern es die Ziele eines einzelnen Schülers sind. Der einzige Unterschied besteht in der Wichtigkeit, die geflüchteten Schüler regelmäßig und mehrfach darüber aufzuklären, welche Möglichkeiten ihnen in dem berufsbildenden System in Deutschland geboten werden. Im Zuge dessen ist es überdies elementar, zu vermitteln, dass die berufliche Bildung nach einem Schulabschluss oder nach einer Ausbildung nicht gänzlich abgeschlossen ist (B10).

„Also, generell ist das ja ein Grundsatz in unserer Arbeitswelt, dass sie sich ständig fortbilden müssen und das müssen wir natürlich auch unseren Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass das bei uns in der Gesellschaft ein Grundprinzip ist, das ist der Wille zur Fortbildung und Weiterbildung“ (B6, Pos. 216).

Haben Schüler eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen, werden sie meistens von dem ausbildenden Betrieb übernommen. Insofern ist mit der Ausbildung schon der Grundstein für die Einsetzbarkeit in dem jeweiligen Beruf gelegt worden (B7). Inwiefern sich ehemalige Schüler jedoch tatsächlich weiterbilden, um beschäftigungsfähig zu bleiben, können die Experten nur anhand solcher Schüler belegen, zu denen sie noch Kontakt haben, oder durch die ausbildenden Betriebe, zu denen eine enge Verbindung besteht. Allgemein hin kann bestätigt werden, dass sich die Schüler nach einer Berufsausbildung durchaus auf dem Arbeitsmarkt etabliert haben. Die Leitung des Berufskollegs BK2 legt des Weiteren dar, dass manche Schüler nach einigen Jahren, nach dem Ablegen der Gesellenprüfung, durchaus wieder an dasselbe Berufskolleg kommen und die Technikerschule in Form einer Abendschule

besuchen, um sich fortzubilden. Auch an den anderen in die Studie einbezogenen Schulen kommt es vor, dass die Schüler eine Ausbildung entweder abschließen oder abbrechen und im Anschluss erneut an derselben Schule den nächsthöheren Abschluss nachholen (B9).

Innerhalb der Gruppe der Geflüchteten, die in einer IFK den ersten Kontakt zu einer deutschen Schule hatten, schlugen die Schüler unterschiedliche Wege ein, ähnlich wie die nicht geflüchteten Schüler. Als Voraussetzung für alle weiteren Wege wird immer der Hauptschulabschluss nach der Klasse 10 angesehen, der von allen befragten Schulen angestrebt wird. Je nach Individuum bewerben sich die Schüler auf einen Ausbildungsplatz, einige ehemalige IFK-Schüler streben die Fachoberschulreife oder die Fachhochschulreife an und nutzen die Folgemöglichkeiten, die sich ihnen bieten. Diese Schüler haben meistens den Wunsch, im Anschluss zu studieren, nehmen diesen langen Bildungsweg dafür auf sich. Wieder andere möchten direkt Geld verdienen und gehen auch ungelernt einer Arbeit nach (B3).

Um die persönlichen Ziele bestmöglich zu verfolgen, wird die Bandbreite der Möglichkeiten des Bildungssystems in Deutschland hervorgehoben. Wegen der Durchlässigkeit bietet es die besten Voraussetzungen für eine anschließende Aus- oder Weiterbildung und auch dafür, erneut einen anderen Bildungsweg einzuschlagen. Hierfür werden die Schüler angehalten, am Ende ihrer jeweiligen Ausbildung nachzudenken. Ferner werden die Weiterbildungsangebote der zuständigen Kammern oder von anderen Schulformen vorgestellt oder die Möglichkeit, in den universitären Bereich zu wechseln (B4).

Eine umfangreiche Beratung ist vornehmlich für die geflüchteten Schüler essenziell. Auch wenn die Lehrer ihren Schülern nicht von einem lebenslangen Lernen abraten werden, muss jeder einzelne Schüler und das bei ihm vorhandene Potenzial immer differenziert betrachtet werden. Deswegen kann keine allgemeingültige Antwort gegeben und zu einem möglichst hohen Abschluss geraten werden, da dies möglicherweise für einen Schüler nicht der geeignete Weg darstellt.

„Vielleicht sagt man: ‚Nein, sieh zu, dass du das, was du hast, gut machst und dass du dich darauf konzentrierst und dass du da richtig firm drin bist und dann kannst du deine Familie nachholen und dann kannst du dir ein Leben aufbauen. Und sieh da zu. Und dafür geben wir dir erst mal die Sachen.‘ Was soll ich mit einer Zusatzqualifikation? Das ist immer schön, aber das kommt darauf an, wie weit der Jugendliche schon ist. Ob der seine Träume, wenn

es sein Traum ist, das und das zu werden und der und der Spezialist, ja, meine Güte, natürlich. Mach das! Aber vielleicht ist der Traum ja ein ganz anderer. Also, so Steigbügelhalter für Wunscherfüllung“ (B5, Pos. 293).

Abschließend kann festgehalten werden, dass sowohl der Indikator „Employability (Beschäftigungsfähigkeit)“ als auch der Indikator „Folgekurse“ durchaus auf eine Akzeptanz bei den Schulleitern stoßen. Allerdings bezieht sich diese Einstellungsakzeptanz vermehrt auf die erreichbaren Abschlüsse innerhalb des bestehenden Systems des Berufskollegs oder auf das Wissen, dass das Lernen auch nach einem Abschluss eines Bildungsgangs meistens noch nicht beendet sein wird. Dabei muss beachtet werden, dass innerhalb eines Berufskollegs lediglich die Voraussetzung für eine Beschäftigungsfähigkeit gelegt werden kann, beispielsweise durch die Vergabe von berufsbildenden Abschlüssen. Sobald die Schüler jedoch von der Schule abgehen, sind es dann zumeist andere Institutionen, die solche Vorhaben vorantreiben, weshalb dies zum größten Teil außerhalb des Wirkungsbereichs der Schule liegt.

„Da muss ich sagen, das geht mir auch dann zu weit. Weil, mein Bereich hier, der ist groß genug. Und wenn wir als Kollegen hier mit dazu beitragen können, dass jemand in Ausbildung kommt, dann ist das schon ein gewaltiger Schritt“ (B1, Pos. 489).

Gleichzeitig verzeichnen die Experten einen erhöhten Bedarf, geflüchteten Jugendlichen die Möglichkeiten von Aus-, Fort- und Weiterbildungen näherzubringen, und die Notwendigkeit, sie dahin gehend zu sensitivieren. Eine solche Aufklärung erfolgt im Zuge von Beratungsangeboten innerhalb der Schule.

Diese Auffassung wirkt zusammen mit der Akzeptanz zu dem Indikator der „Folgekurse“. Selbst wenn einige Schüler nach einer Ausbildung oder nach mehreren Jahren Berufserfahrung teilweise innerhalb der Institution Berufskolleg weitere Abschlüsse ablegen, verkörpern solche Aufbaukurse nur einen kleinen Anteil an Folgekursen, die möglich sind. Insofern sehen die Experten zwar eine gewisse Relevanz für die Geflüchteten, aber nicht im Kontext der Berufskollegs. Daher kann zwar eine Akzeptanz festgehalten werden, jedoch besteht keinerlei Bedarf zur Installation von Folgekursen innerhalb des Berufskollegs, sondern es wird gezielt auf weiterführende Institutionen hingewiesen. Die Akzeptanz bezieht sich folg-

lich vielmehr auf das Vermitteln der Erfordernisse, durch die berufliche Bildung beschäftigungsfähig zu werden, als auf das Implementieren ebensolcher Fortbildungskurse in das berufliche Schulwesen.

Bildung, Selbstbestimmung und das Gefühl, ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein

Dieser Indikator beinhaltet mehrere Aspekte, die sich gegenseitig bedingen: Bildung wird als Prozess aufgefasst, um Wissen zu generieren. Bildung geht jedoch über das messbare Wissen hinaus und schließt kulturelle Aspekte als „Selbstkultivierung“ mit ein. Selbstbestimmung wird ebenfalls als Prozess verstanden, der nötig ist, um Kontrolle über das eigene Leben zu erhalten. Die Kombination aus beiden Aspekten (Bildung und Selbstbestimmung) ist notwendig, um den eigenen Platz innerhalb einer Gesellschaft zu finden und das eigene Leben frei gestalten zu können. Hierzu gehört, mithilfe einer beruflichen Ausbildung bzw. einer Berufstätigkeit in die aufnehmende Gesellschaft integriert zu werden und schlussendlich ein selbstbestimmtes Mitglied zu werden.

Anhand der analysierten Experteninterviews kann festgestellt werden, dass die Aspekte dieses vorgestellten Indikators den Unterbau zu einer nachhaltigen Integration von zugewanderten Menschen bilden. Die Experten sind sich darin einig, dass, um an dem Leben in Deutschland teilhaben zu können, sicherlich zunächst die Sprache gesprochen werden sollte, da sämtliche weiteren Gesichtspunkte hierauf gründen. In die Bildung fließt auch das Wissen über und insbesondere die Teilhabe an gesellschaftlichen sowie kulturellen Aktivitäten eine entscheidende Rolle zu. Bedingt durch diese Teilhabe und durch die Perspektive des Ausübens eines Berufes erfolgt eine nachhaltige Integration die Gesellschaft (B6).

„Je besser die Bildung, finde ich, um so bessere Chancen auf Integration. Ist schon so. Also, und auch auf dauerhafte Integration, ne? [...]. Aber, genau, dass jemand dauerhaft hier also ein selbstbestimmtes, weil durch eigenverdientes Geld, geführtes Leben hat, genau dafür, finde ich, brauchen die schon Bildung. Und vor allem halt eben auch Sprache“ (B7, Pos. 230).

Eine berufliche (Aus-)Bildung wird als zentrale Voraussetzung begriffen. Das primäre Ziel eines Berufskollegs ist es nicht, dass die Schüler „irgendwie auf den Arbeitsmarkt [kommen]“ (B1, Pos. 483), sondern es ist elementar, dass die Schüler eine Ausbildung absolvieren, um nicht als ungelernter Arbeiter in den Arbeitsmarkt gehen zu müssen. Des Öfteren wird beobachtet, dass die meisten Schüler die konkrete Vorstellung mitbringen, ein unabhängiges Leben führen zu wollen:

„Das Gefühl, ich bin gleichwertig hier. Ich bringe mich ein. Ich kann selber, ich kann alleine, ich bin selbstbestimmt. Ich hänge nicht am Tropf und ich bin nicht vom Goodwill irgendwelcher Leute abhängig. Und das ist Integration. Und dann bringe ich mich ein oder ich bin überhaupt im Austausch“ (B3, Pos. 479).

Sowohl eine Ausbildung als auch die anschließende Ausübung eines Berufs wird als Kernmöglichkeit erachtet, sich zu integrieren und dadurch ein selbstbestimmtes Mitglied der Gesellschaft zu werden. Der Gedanke, einer Arbeit nachzugehen, ist in unserer Kultur stark verankert und führt unweigerlich zu einer Anerkennung innerhalb der Gesellschaft. Gleichzeitig erfolgt am Arbeitsplatz ein Austausch mit unterschiedlichen Nationalitäten und Kulturen, die gemeinsam arbeiten (B4, B1).

Vorwiegend bei älteren Geflüchteten kann beobachtet werden, dass sie sich in Deutschland etablieren möchten, um unabhängig zu werden und um ihren Lebensunterhalt wieder selber zu bestreiten. Sie absolvieren eine Ausbildung meistens in einem anderen Bereich als in dem in ihrem Herkunftsland ausgeübten Beruf. Es ist ihnen zweifelsohne wichtig, einen anerkannten Abschluss zu erhalten, um anschließend Geld zu verdienen und selbstbestimmt leben zu können (B10).

„Und wenn einer im Beruf Fuß gefasst hat, motivationstechnisch geht es gar nicht besser. Dann hat er Kollegen und dann verdient er sein eigenes Geld. Das Selbstbewusstsein ist oben. Aber das ist bei allen anderen auch. Arbeitslose haben in der Regel eher ein Problem“ (B5, Pos. 295).

Die Berufskollegs sind bemüht, ihre Schüler bereits während der Phase ihrer beruflichen Bildung bestmöglich auf ein selbstbestimmtes Leben vorzubereiten. Während der Vorstel-

lung der Indikatoren gibt B9 dennoch zu bedenken, dass eine Selbstbestimmung insbesondere für Frauen weiterhin schwierig sei. Viele vollziehen eine plötzliche, starke Veränderung während des Schuljahrs, was verstärkt auf die Verheiratung zurückzuführen ist. Zudem besuchen viele nicht mehr den Unterricht, sobald sie 18 Jahre alt sind.

Die Ergebnisse lassen dennoch den Schluss zu, dass die Experten durchaus eine positive Einstellung gegenüber diesem Indikator einnehmen. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass innerhalb der Mikroebene eines Berufskollegs die gänzliche Reichweite des Indikators nicht abgebildet wird, sondern eher auf einer Meso- bzw. Makroebene einzuordnen ist. Die berufliche Bildung wird als ein Element des Aspekts der „Bildung“ angesehen, der für ein anschließendes selbstbestimmtes Leben innerhalb der aufnehmenden Gesellschaft maßgeblich verantwortlich zeichnet. Die Schulleitungen sehen sich daher in der Verantwortung, ihren Schülern bestmögliche Voraussetzungen dafür zu bieten. Da die Inhalte dieses Indikators für die Einzelschule nicht vollumfänglich beeinflussbar oder messbar sind, wird weder eine Umsetzbarkeit zur Diskussion gestellt noch ein Bedarf erkannt, was jedoch keine Auswirkungen auf die Akzeptanz mitbringt.

7.4 Weitere generierte Qualitätsmerkmale

Nach einer umfassenden Datenanalyse können, neben den zuvor dargelegten Befunden über die bereits existierenden Qualitätsindikatoren, weitere relevante Daten generiert werden. Diese Merkmale werden von der Mehrheit der befragten Experten explizit in unterschiedlichsten Kontexten akzentuiert. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung einer Qualitätssicherung bzw. -entwicklung hervorgehoben. Somit kann bereits eine positive Einstellung und zumindest ein Bedarf dieser Merkmale sichergestellt werden. Auf der Grundlage der Datenauswertung nach Mayring⁴³ können durch die neu gebildeten Kategorien weitere Erkenntnisse aus dem Datenmaterial generiert werden.

Die so ermittelten zusätzlichen Qualitätsmerkmale

- Vernetzung zu relevanten Akteuren,
- Unterstützung für schulische Akteure (Lehrkräfte, Schulsozialarbeit),
- Modifizierung der Abschlussprüfungen

⁴³ Vgl. Kapitel 6.5.

werden im Folgenden zunächst einzeln vorgestellt und ihre Besonderheit wird begründet. In einem daran anschließenden Schritt wird aus diesen Ergebnissen eine Empfehlung für eine Zuordnung in das Modell der bestehenden Indikatoren generiert.

Vernetzung zu relevanten Akteuren

Die Befunde zeigen in unterschiedlichen Kontexten die Wichtigkeit der Vernetzung des einzelnen Berufskollegs auf. Angespielt wird zum einen auf die Vernetzung von Berufskollegs untereinander und zum anderen auf diejenige mit Institutionen außerhalb des Schulwesens. Unter der Vernetzung der Berufskollegs untereinander ist insbesondere zu verstehen, dass Verbindungen zu allen Berufskollegs in einem Einzugsgebiet etabliert werden. Solch eine Vernetzung hat sich im Zuge der Beschulung von Geflüchteten als besonders relevant herausgestellt, weswegen sie in den letzten Jahren verstärkt weiterentwickelt worden ist. Die so entstehenden Synergien können während der unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Einzelschulen genutzt werden. Zu Beginn der gesteigerten Zuwanderung und der dadurch verbundenen unmittelbaren Bereitstellung von Beschulungsmöglichkeiten ist es zu mehrfachen Hospitationen von Lehrkräften von Berufskollegs mit keinerlei oder nur geringfügiger Erfahrung in der Beschulung von Geflüchteten an solchen Berufskollegs mit mehrjähriger Erfahrung gekommen (B9, B5). Nach der Aufnahme von geflüchteten Schülern wird im Laufe eines Schuljahres des Öfteren festgestellt, dass einzelne Schüler wegen persönlicher Interessen und Neigungen bevorzugt an einem Berufskolleg mit einer anderen fachlichen Ausrichtung beschult werden sollten. Deswegen kann es beispielsweise vorkommen, dass ein Schüler, der bereits wusste, dass er eine Lehre zum Friseur beginnen möchte, einem kaufmännischen Berufskolleg zugeordnet worden ist. Unter solchen Voraussetzungen werden diese Schüler möglichst flexibel an ein passendes Berufskolleg vermittelt.

Neben solch einem Austausch untereinander findet häufig die Beschulung von Schülern, die alphabetisiert werden müssen, gemeinsam statt (B5, B3).

Eine engere Zusammenarbeit der regionalen Berufskollegs ist zwar schon bei den meisten befragten Schulen angedacht gewesen, jedoch erst bedingt durch die Zuwanderung und die damit verbundene Notwendigkeit einer stetigen Kommunikation verstärkt forciert worden. Hierfür sind beispielsweise an B2 Kooperationsverträge zwischen den Berufskollegs und den allgemeinbildenden Schulen unterschrieben worden, wodurch sich die Protagonisten zur Teilnahme an den regelmäßigen Treffen verpflichten. Die zusammen mit B5 in einer Stadt

angesiedelten Berufskollegs haben sich zusammengeschlossen, um vorhandene Synergieeffekte zu optimieren, die sich in dem Schwerpunktbereich auf die IFK beziehen.

„Das ist etwas Verbindendes. Sonst haben wir ja sehr, sehr unterschiedliche Bildungsgänge, was man schlecht über einen Kamm scheren kann. Aber das ist etwas, was alle angeht. Und alle haben ähnliche Probleme. Und das ist etwas, was wir gemeinsam durchaus bewerkstelligen können und wo wir uns eben auch Unterstützung durch die anderen, ja, erhoffen. So machen wir jetzt z. B. auch die Höherstufungsprüfung, machen wir gemeinsam im RBZ [Regionales Bildungszentrum, Anmerkung der Verfasserin]. Dann findet das normalerweise, vor Corona, an einem Berufskolleg statt. Die Kollegen haben sich zusammengefunden, haben gemeinsam Aufgaben erstellt, Prüfungsaufgaben. Und ja, das sind so die ersten Ansätze, dass man das gemeinsam mal macht. Also, in vier Fächern werden die geprüft. Und ein Fach ist dann eben noch ein spezielles Lernfeld. Und das macht jede Schule dann für sich. Aber Mathe, Deutsch, Englisch, das wird eben gemeinsam erstellt“ (B5, Pos. 29).

Neben solch einer Vernetzung der Berufskollegs untereinander gilt es auch als notwendig, sich mit außerschulischen Institutionen zu vernetzen und zu kooperieren. Es existieren diverse Hilfseinrichtungen für unterschiedliche Arten der Bedürfnisse. Durch eine enge Zusammenarbeit können Unterstützungsbemühungen netzwerkübergreifend wirken. Berufskolleg BK3 hat durch solch einen regelmäßigen Austausch mit einem Verein für Menschen mit Fluchtgeschichte erfahren, dass ein Schüler seine Ausbildung doch nicht hat anfangen wollen. Anhand dieses Wissens haben Gespräche innerhalb der Schule geführt werden können, aus denen resultiert, dass der Schüler lediglich Zweifel an seinem Können für den Ausbildungsberuf hatte. Sowohl der Verein als auch B3 haben dann gemeinsam ein Vorgehen zur Unterstützung des Schülers vorgeschlagen, welches entsprechend angenommen worden ist.

Als wertvoll wird ein Netzwerk aufgefasst, welches möglichst alle notwendigen Themengebiete abdecken kann. Exemplarisch sei ein Themenbereich vorgestellt, welcher von den Experten – neben der Traumabewältigung – als prekär wahrgenommen wird. Von erheblicher Tragweite wird die Vernetzung zu Institutionen angesehen, die hauptsächlich Frauen mit Migrationshintergrund unterstützen und ihre Interessen vertreten (B1, B5). Diese engen Verbindungen sind vonnöten, da sich ein erheblicher Teil der schulpflichtigen Frauen mit Themen wie Zwangsverheiratung, Ehrbegriff, religiösen Vorschriften oder Gewalt konfrontiert

sieht und ihnen somit verwehrt bleibt, ein selbstbestimmtes Leben zu führen (B3). Weiterhin kann solch eine Kooperation helfen, die schulischen Akteure dahin gehend zu schulen und zu sensibilisieren.

Die Schulleitungen erwähnen im Zusammenhang mit einem Netzwerk neuerlich die Unentbehrlichkeit der Schulsozialarbeit und der multiprofessionellen Teams, die verstärkt für die Bildung von Netzwerken zuständig sind. Hilfreich ist abermals die Vernetzung der Berufskollegs untereinander, da sie das benötigte Netzwerk idealerweise miteinander teilen. Dennoch wird ein erhöhter Bedarf nach einer einheitlichen Lösung für die Gesamtheit der Berufskollegs als qualitätssichernd angesehen (B10). Damit soll vermieden werden, dass die geflüchteten Jugendlichen unabhängig von der Zuteilung zu einem Ort oder zu einer Schule möglichst dieselben Voraussetzungen auffinden. Gegenwärtig sind die Angebote an Hilfestellungen jedoch davon abhängig, welche Erfahrungen die einzelnen Schulen oder der jeweilige Ort mit Flüchtlingen bereits gesammelt haben und über welches Netzwerk sie verfügen (B2). So weist B9 in etwa darauf hin, dass aktuell an einem aktiven Aufbau eines Netzwerks gearbeitet wird, da Geflüchtete erst seit dem Herbst 2015 beschult werden. Andere Schulen, etwa B2 oder B5, können hingegen bereits auf ein bestehendes Netzwerk zurückgreifen.

Verschieden ausgestaltete und umfassende Netzwerke sind Voraussetzung für eine Umsetzung von diversen bereits vorhandenen Indikatoren. Die Experten erwähnen die Bedeutsamkeit der Netzwerke während der Interviews bereits in unterschiedlichen Kontexten. Während der Vorstellung der einzelnen Indikatoren wird zusätzlich der Vorschlag unterbreitet, diesen zentralen Aspekt den Indikatoren hinzuzufügen (B6, B3).

Unterstützung für schulische Akteure (Lehrkräfte, Schulsozialarbeit)

Die analysierten Daten geben darüber Aufschluss, dass all jene Akteure, die mit der Beschulung oder der Hilfestellung der geflüchteten Schüler betraut worden sind, einer verstärkten psychischen Belastung ausgesetzt sind. Dies liegt zwar teilweise an der zeitlichen Mehrbelastung, die u. a. durch eine veränderte Arbeitsroutine (wegen der Heterogenität) und durch eine intensivere Betreuung der Schüler bedingt wird. Allerdings sehen sich diese Beteiligten in erster Linie einer vermehrten psychischen Belastung ausgesetzt, die mit dem Kontakt zu

traumatisierten Schülern auf der einen Seite und einem anderen kulturellen Verständnis der Schüler auf der anderen Seite einhergeht. Die Schüler erzählen den Lehrkräften oder Sozialarbeitern häufig von ihren traumatischen Erlebnissen, wozu auch Hinrichtungen von Familienangehörigen (B7) oder lebensbedrohliche Situationen während der Flucht (B1, B8) zählen. In bestimmten Situationen wirken sich diese Erfahrungen auf den schulischen Alltag und das Miteinander aus, etwa, wenn Schüler während eines Probealarms in Panik verfallen, da sie mit dem Geräusch eine Gefahr oder ein Bombardement assoziieren (B9).

„Ich habe aber auch einen Schüler bei mir, bei den Raumausstattern, da hat der Chef mir erzählt, er hätte irgendeine Rolle auf der Schulter getragen, irgend so eine Paketrolle, und der Schüler ist in Deckung gegangen, weil er dachte, das wäre eine Waffe für einen kurzen Moment. Obwohl er jetzt schon über ein Jahr auch in dem Betrieb ist, aber das ist einfach: Es ist da und es ist ein Auslöser, ein Trigger“ (B9, Pos. 206).

Eine andere Art der psychischen Belastung resultiert aus der ungleichen Kultur der Migranten, die jedoch trotz anderer hier anzutreffender Voraussetzungen weiterhin gelebt wird. Die Auswirkungen zeigen sich zum Teil während der Beschulung von verfeindeten Ethnien (B2), was eine besondere Sensibilität und eine stetige Aufmerksamkeit der Lehrkraft einfordert.

Persönlichere und dadurch belastendere Aspekte stellen Themenbereiche dar, in denen das Recht und die Freiheit anderer Menschen eingeschränkt werden. Hierzu zählen Ansichten und Einschränkungen, die aus dem Ehrbegriff resultieren und ebenfalls innerhalb der Schule entweder ausgetragen werden oder einen Einfluss auf die Schüler erlangen (B3). Ferner kommt oftmals ein anderes Verständnis von geschlechterspezifischen Rollen hinzu. Hieraus ergibt sich teilweise ein übergriffiges Verhalten gegenüber weiblichen Lehrkräften, die häufig durch die damit einhergehenden Situationen gestresst sind, dies jedoch nicht mit Kollegen oder im Team besprechen (B8). Eine weitere Ausgestaltung dieser kulturellen Sichtweise bezieht sich auf die Schülerinnen, die starken religiösen und traditionellen Normen unterliegen und diesen nicht folgen möchten. Zu den Themenbereichen, mit denen die schulischen Akteure konfrontiert werden, gehört hauptsächlich die Zwangsverheiratung junger Frauen gegen ihre eigene Überzeugung (B3, B5, B9).

„Also, je nachdem, wie Ehre in der Familie besetzt ist, ist es irgendwie ganz klar, dass auch Sätze gesagt werden wie: ‚Wenn die mich dann finden, bringen die mich um.‘ So. Ganz klar. Also, so. Und das ist auch entsprechend vorher schon, überhaupt das hinzukriegen, dass geheiratet wird, auch mit entsprechender Gewalt. Nicht überall. Ist klar, ne? Und nicht jedes Mädels, das hier ist, ist davon bedroht. Aber wir haben sie auch“ (B3, Pos. 280).

Die Schülerinnen befinden sich dann häufig in einem Dilemma und müssen sich zwischen ihrer Familie und der Heirat oder für ein selbstbestimmtes Leben entscheiden. Daneben bestehen weitere Einschränkungen der Frauen, z. B. die freie Berufswahl oder die Ausübung der Religion nach vorgegebenen Regeln. Unabhängig davon, welche Tatsache die Schüler belastet, hat sie stets einen Einfluss auf die individuellen Lernbedingungen innerhalb der Schule (B5, B8). Sobald sich die Schüler mit ihren Problemen und Ängsten einem schulischen Akteur anvertrauen, kommt es unweigerlich zu einer psychischen Belastung ebendieser.

„Ich finde das extrem belastend. Zumal ich auch überhaupt das ganz schlimm finde, als Frau so leben zu müssen. So, ne? Ich habe dann irgendwann auch gesagt: ‚Ich mach das nicht mehr.‘ [...] Ich kann das auf Dauer nicht. [...] Das war dann auch, dass ich dann auch irgendwann wirklich mich dann an die Polizei gewandt habe und gesagt habe: ‚Ich werde hier echt massiv bedroht.‘ Meine Tochter war damals acht. Ich hatte da echt Schiss“ (B3, Pos. 284-286).

Einige Experten erwähnen ebenfalls die Möglichkeit der Inanspruchnahme des schulpsychologischen Dienstes (B2, B5). Allerdings wird ein erhöhter Bedarf nach zentralen, schulinternen Lösungen evident (B5, B10). Gleichzeitig ist damit eine größere Selbstverständlichkeit seitens der betroffenen Fachkräfte verbunden, Hilfsangebote anzunehmen.

„Und was in Schule im Prinzip gar nicht gibt oder nur ganz wenig gibt und was vielleicht auch von den Kolleginnen und Kollegen gar nicht so angenommen wird, ist Supervision. Also, wir erfahren ganz viel und wir erfahren schreckliche Dinge, die man eigentlich zum Teil auch gar nicht wissen möchte. Wir machen das eigentlich mit uns selber aus. Ich glaube, dass das auch nicht gut ist. Wir sind ein gutes Team. Wir reden miteinander. Das hilft. Aber Supervision für so was fehlt, z. B. auch die Zeit. [...] Ich glaube, dass die Belastung für die

Kolleginnen und Kollegen inklusive Schulsozialarbeit sehr hoch ist, auch wenn man das gar nicht so merkt, im Alltag drückt man das irgendwie weg. Aber ich glaube, Supervision gibt es ansonsten in fast allen sozialen Bereichen. Und das ist für Schule nicht so richtig vorgesehen“ (B10, Pos. 79-81).

Um weiterhin eine hohe Qualität der Beschulung und Betreuung von geflüchteten Schülern an den Berufskollegs (auch nachhaltig) gewährleisten zu können, ist ebenso für die schulischen Akteure die Möglichkeit einer Aufarbeitung von belastenden Situationen notwendig. Es kann der Entwicklung der Resilienz der jeweils betroffenen Fachkraft dienen, was wiederum zu einer Qualitätsentwicklung beiträgt. Dieses Merkmal weist die Besonderheit auf, dass der Fokus *aktiv* auf den schulischen Akteuren liegt und dadurch eher einen indirekten Einfluss auf die Qualität der Beschulung von Geflüchteten ausübt.

Modifizierung der Abschlussprüfungen

Die Schwierigkeit für Flüchtlinge, zentral gestellte Prüfungen vor den jeweils zuständigen Kammern zu bestehen, beruht im Wesentlichen auf den sprachlichen Herausforderungen (B9). Um die vorherrschende Situation zu verbessern, muss gründlich zwischen einer Veränderung von Ausbildungsgängen auf der einen Seite und der fortwährenden Qualitätserhaltung der Ausbildung auf der anderen Seite abgewogen werden (B6, B4). Die Daten machen in diesem Zusammenhang den Bedarf nach einer Modifizierung der Abschlussprüfungen im sprachlichen Kontext augenfällig, wie durch die Erlaubnis einer Art „Nachteilsausgleich“, etwa in Form der Benutzung eines Wörterbuchs oder einer längeren Bearbeitungszeit (B4, B5, B7). Die sprachliche Herausforderung liegt vor allem in der Art der Formulierung der Aufgabenstellungen begründet, bei denen häufig die verwendete Rhetorik, die sich auch durch die Benutzung von Multiple-Choice-Fragen ergibt, die Schwierigkeit verkörpert und weniger der fachliche Anspruch (B2, B10). Hinsichtlich dessen wird der Bedarf nach einer Modifizierung erkannt, ohne gleichzeitig die fachlichen Anforderungen zu vernachlässigen.

„Problematisch ist einfach, die Sensibilisierung der prüfungserstellenden Gremien. Also, wenn wir über den Industriebereich sprechen z. B., da werden die Prüfungen zentral gemacht in Stuttgart bei der PAL. Und dort ist man unter Umständen eben nicht sensibilisiert dafür, dass man sagt: ‚Wir haben mittlerweile auch viele Geflüchtete in den Klassen und da

müssen wir versuchen, das irgendwie sprachlich anzupassen, man versucht eine einfache Sprache. ‘Aber gerade diese Gremien bei der PAL bestehen aus neun Personen. In der Regel Ausbilder, also Arbeitnehmer-, Arbeitgebervertreter und Lehrerinnenvertreter. Und je nachdem, wen sie da als Lehrervertreter haben, der ist dann eben auch nicht darauf geeicht, die Sprache einfach zu machen‘ (B10, Pos. 24).

Die Institution des Berufskollegs stellt die schulische Komponente während einer Ausbildung dar. Die Befunde attestieren ihnen das Bestreben, die geflüchteten Schüler bestmöglich zu unterrichten und sie derart auf die anstehenden zentral gestellten Prüfungen vorzubereiten. An den Stellen, an denen ein Berufskolleg eine Einflussnahme auf die Beschulung ausüben kann, wird entsprechend im Sinne des Schülers agiert. Teilweise kommt es aus Gründen der Praktikabilität zu Abweichungen in puncto Regelkonformität (B9, B7). Solche individuellen Lösungen sind jedoch im Hinblick auf die zentralen Prüfungen nicht umsetzbar. Allerdings kann eine Optimierung bzw. eine Modifizierung der Modalitäten der Kammerprüfungen als weiteres Qualitätskriterium identifiziert werden, da diese Komponente als ein Kernbestandteil einer erfolgreichen Berufsbildung zu erachten ist, weswegen die zielgruppenspezifischen Bedarfe vervollständigt werden können.

8 Implikationen und Diskussion der Befunde

8.1 Praktische Implikationen durch eine Optimierung der Befunde im Gesamtkontext

Im vorangegangenen Abschnitt, der Präsentation der Resultate, ist bei jedem Indikator integrativ ein Zwischenbefund in Bezug auf die theoretische Fundierung formuliert worden. In diesem Teil der Arbeit sollen diese Einschätzungen nun aufgegriffen und systematisiert werden, um anschließend aus den Ergebnissen einen Vorschlag für eine Modifizierung der Indikatoren ableiten zu können.

Im Anschluss an die Vorstellung der Indikatoren und die Diskussion über ebendiese ist eine Abfrage zu den unabdingbaren Indikatoren initiiert worden. Gleichzeitig sollten die Indikatoren kritisch hinterfragt und außerdem die gegebenenfalls weniger relevanten herausgearbeitet werden. Vorweg sei erwähnt, dass die Experten durchaus jedem Indikator einen Einfluss auf die Qualität der Beschulung und im Speziellen auf die Beschulung von Flüchtlingen zusprechen. Allerdings kann ebenfalls herausgearbeitet werden, dass die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Indikatoren stark differiert. Im Hinblick auf die Schulentwicklung einer Einzelschule existieren überdies Indikatoren, die in der Makro- oder Mesoebene zu verorten sind und mithin zwar einen Einfluss auf die Schule ausüben, jedoch von der Schule selber nicht beeinflusst werden können. In den folgenden Ausführungen werden diese Aspekte genauso Berücksichtigung finden. Die Indikatoren werden hierfür zunächst losgelöst von der bisherigen Struktur (Input – Prozess – Output) nach ihrer von den Experten eingeschätzten Bedeutsamkeit und somit nach der Stärke der Einstellungsakzeptanz gruppiert und gleichzeitig nach den Bedarfen und nach der Umsetzbarkeit hin analysiert.

Hierfür lassen sich die Indikatoren in drei Kategorien einteilen:

1. Sehr hohe Akzeptanz (unabdingbar),
2. Hohe Akzeptanz (wichtig),
3. Vorhandene, aber geringere Akzeptanz (relevant).

Ohne jegliche Einschränkung werden die Indikatoren „*Unterstützungssystem und Koordination*“ sowie „*Erlernen von Sprache und Kultur*“ als unentbehrlich angesehen. Selbst wenn das Erlernen der Sprache einen Teil des Curriculums darstellt, erkennen die Berufs-

kollegs durchweg weitere Bedarfe der Schüler, die sie selber mit den vorhandenen Ressourcen (personell und finanziell) in den meisten Fällen nicht oder nur unzureichend stillen können. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls der Vorschlag einer zentral gesteuerten Unterstützung unterbreitet, auch wenn die Umsetzung für alle existierenden Bildungsgänge als unrealistisch eingestuft worden ist. Das Erlernen der Kultur ist gleichfalls ein Teil des Curriculums an den Berufskollegs, allerdings gehen beide Aspekte über die formale Form hinaus. Sie werden ebenfalls informell vermittelt, etwa während eines Praktikums oder durch die Zusammensetzung der Klassen, um die Interkulturalität zu fördern. In Bezug auf die duale Ausbildung wäre es wünschenswert, wenn ein bestimmtes Sprachniveau bescheinigt werden würde, bevor ein Ausbildungsverhältnis eingegangen wird.

Eine zusätzliche Unterstützung für Geflüchtete innerhalb der Schulen anzubieten, wird als uneingeschränkt wertvoll angegeben. Festgestellt werden kann jedoch, dass der Umfang der Möglichkeiten stark von der jeweiligen Einzelschule und ihren Erfahrungen, aber auch von ihrem vorhandenen Netzwerk abhängt. Um gleiche Voraussetzungen zu schaffen, wären zentrale Ansprechpartner für die unterschiedlichsten Bereiche eine mögliche Option. Die umfangreiche Beratung der Geflüchteten im Hinblick auf die berufliche Bildung ist als ein wichtiger Aspekt der innerschulischen Unterstützung zu betrachten, auch oder gerade, weil ein komplexes Beratungsangebot existent ist (Hilkert et al. 2020). Bedarfe werden vornehmlich in der Optimierung der Unterstützung beschrieben, wofür jedoch weitere Ressourcen benötigt werden. Weitere Bedarfe werden im Hinblick auf eine schulexterne Unterstützung erkannt, etwa in der zu geringen Anzahl von Traumatherapeuten, auf die die Schule jedoch keinerlei Einfluss hat, weswegen diese Facette keinen Teil einer Schulentwicklung darstellt.

Zu diesen beiden soeben dargelegten Indikatoren können weitere Indikatoren hinzugefügt werden, die ebenfalls als unabdingbar eingestuft werden: *„Evaluation der Lehr-Lernmethoden“*, *„Finanzierung und finanzielle Förderung“*, *„Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrkräfte“*/ *„Spezielle Trainings für Lehrkräfte“* sowie *„Zertifizierung und deren Anerkennung am Arbeitsmarkt“*. Unter bestimmten Voraussetzungen sind ebenso die Indikatoren *„Zusammensetzung der Klassen“*, *„Situation im Klassenzimmer“* und *„Kooperation zwischen Schulen und Arbeitsstätten“* in dieser oberen Prioritätengruppe zu verorten.

Die Akzeptanz des Indikators *„Evaluation der Lehr-Lernmethoden“* lässt sich als unumgänglich werten, allerdings wird von einigen Schulleitungen entweder das Erfordernis einer umfangreicheren Umsetzung oder einer tatsächlichen Implementierung erwähnt. Eine häufig

genannte Begründung des Hemmnisses einer Umsetzung ist der zeitliche Faktor. Im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise der Schule und einer entsprechenden Entwicklung sollte sich eine Evaluation nicht nur auf die Lehr-Lernmethoden beschränken, sondern auf weitere Bereiche angewendet werden (u. a. Fend 2005; Rolff 2016). Solch eine Erweiterung des Indikators wird von den Schulleitungen mehrfach empfohlen, wobei auf die externe Evaluation des Landes NRW verwiesen wird (QA). Im direkten Kontakt der Lehrkräfte mit geflüchteten Schülern wird der Fokus auf die Evaluation der Lehr-Lernmethoden gelegt. Die Wichtigkeit für diese Zielgruppe ist bereits in der Ergebnisdarstellung im vorangegangenen Abschnitt geschildert worden. Vonseiten der Schulleitungen wird jedoch bemängelt, dass u. a. solche Aspekte, die während der QA NRW beachtet werden⁴⁴, durchaus relevant für die Entwicklung der Schule im Kontext der Flüchtlinge sind, in den Qualitätsindikatoren jedoch keinerlei Berücksichtigung finden. Um die Einzelschule an sich ebenfalls in die Evaluation einzubeziehen, wird der Vorschlag eines zusätzlichen Indikators gemacht. Dieser wird in der Dimension der „*Institutionen*“ im Qualitätsbereich des „Output“ verortet. Der originäre Indikator „Evaluation der Lehr-Lernmethoden“ bleibt indes bestehen, da die Besonderheit des Lehr-Lernumfelds speziell für die Lehrkräfte dadurch gewahrt bleibt.

„Finanzierung und finanzielle Förderung“ wird als weiterer wichtiger Indikator angesehen, auch wenn aufgrund der Budgetmittel der öffentlichen Trägerschaft einige Aspekte anderweitig zu beurteilen bzw. zu interpretieren sind, als der Indikator ursprünglich indiziert hat. Die bereits vorhandenen berufsbildenden Maßnahmen für Geflüchtete können als finanziell abgesichert bewertet werden, wobei das Budget entsprechend regelmäßig angepasst wird. Die Schulleiter schildern in dem aktuell vorliegenden Szenario die Relevanz der längerfristigen Planbarkeit des Budgets. Gleichzeitig melden sie einen Bedarf danach an, dass es mehr Freiheiten für eine Einzelschule gibt, die Mittel entsprechend des individuellen Bedarfs einzusetzen, was jedoch an den Schulgesetzen scheitert. Allgemein hat dieser Indikator insofern einen gesonderten Stellenwert, als dass die vorhandenen monetären Ressourcen wiederum einen Einfluss auf die Umsetzbarkeit anderer Indikatoren aufweisen.

⁴⁴ Der Ablauf sowie zentrale Kriterien der Qualitätsanalyse (QA) NRW werden in Kapitel 3.2 vorgestellt.

Die Indikatoren „Spezielle Trainings für Lehrkräfte“ sowie „Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrkräfte“ zielen auf die geplante Vorbereitung ebendieser auf die multikulturellen Lernumgebungen mittels Fort- und Weiterbildungen ab. Die Leitungsebenen stehen diesem Instrumentarium positiv gegenüber und nutzen es größtenteils. Elementar sind solche Kenntnisse insbesondere für all jene Lehrkräfte, die einen direkten Umgang mit den Geflüchteten haben. Durch die Möglichkeit, neue Erkenntnisse aus Schulungen in das Lehrerkollegium zu multiplizieren, werden weitere interessierte Kollegen geschult. Es werden Bedarfe an einem möglichst weiten Spektrum praxisnaher Schulungen verzeichnet, ein Aspekt, der jedoch nicht in den Zuständigkeitsbereich einer Einzelschule fällt. Die Schulleitungen ermitteln jedoch desgleichen einen größeren Bedarf an Lehrkräften, die an Schulungen teilnehmen. Bedingt durch die finanziellen Restriktionen in diesem Bereich werden diese Mittel jedoch gut durchdacht aufgeteilt und über einen längeren Zeitraum geplant. Um inhaltliche Überschneidungen zu vermeiden, werden diese beiden Indikatoren zu einem Indikator („Spezielle Schulungen“) gebündelt, was bereits in der Darstellung der Ergebnisse angedeutet worden ist.

Die Ergebnisse haben vor Augen geführt, dass „Zertifizierungen und deren Anerkennung am Arbeitsmarkt“, also bei Arbeitgebern, zuvorderst im Zusammenhang mit geflüchteten Schülern, einen erheblichen Stellenwert erlangen, da diese Gruppe häufig über unzureichende Nachweise verfügt. Die Vergabe von Zeugnissen in einer Schule ist selbstverständlich. Für die Praxisakteure, etwa potenzielle Arbeitgeber, sind jedoch weitere aussagekräftige Belege, die entsprechende Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse dokumentieren, ein wesentliches Indiz für eine Einstellungsentscheidung (Sellin 2005). Die Schulleitungen sprechen sich für umfangreichere Zertifikate, vorwiegend beim Praxisbezug, aus und erhoffen sich eine Überarbeitung auf politischer Ebene, sodass die Berufskollegs im Sinne der Schüler handeln können.

Während der Ergebnisdarstellung ist bereits eine enge thematische Verknüpfung der Indikatoren „Zusammensetzung der Klassen“ und „Situation im Klassenzimmer“ zur Kenntnis gebracht worden. Vermittelt worden ist, dass eine kriterienorientierte Zusammensetzung der jeweiligen Klassen einen Einfluss auf die spätere Lernatmosphäre innerhalb einer Klasse haben kann. Was diesen Punkt des Erstkontakts betrifft, lassen sich auch Elemente des Indikators „Kontakt zu den Teilnehmenden“ erkennen, da hierbei bereits die Zusammensetzung der Klassen entworfen wird. Im Zuge der Interviews wird mehrfach der Bedarf nach einem

Kurssystem für die zentralen Fächer ermittelt, wodurch besser auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden kann. Allerdings widerspricht dieser Wunsch zumindest in Ansätzen der Tatsache, dass sich die Schulleitungen innerhalb der IFK ebenfalls für das Klassenlehrer- und Klassenzimmerprinzip ausgesprochen haben, um den neuen Schülern eine gewisse Stabilität gewähren zu können⁴⁵. Im Hinblick auf das Implementieren eines Kurssystems wäre eine Differenzierung nach Bildungsgang bzw. eine individuelle Abwägung innerhalb der Einzelschule sicher als notwendig anzusehen.

Die Wichtigkeit einer Kooperation zwischen den Schulen und den Arbeitsstätten bestätigen die Schulleitungen durchaus, sehen allerdings ein umfangreiches Netzwerk zu diversen Akteuren innerhalb der dargestellten Qualitätsindikatoren unzureichend berücksichtigt. Solche fehlenden Eigenschaften, wie etwa die Vernetzung der Berufskollegs untereinander, werden bei der Darstellung des Qualitätsmerkmals „Netzwerk zu relevanten Akteuren“ in Abschnitt 7.4 ausführlich erörtert. Eine Zusammenarbeit mit Arbeitsstätten im Sinne des dualen Systems ist in Deutschland zwar ohnehin ein fester Bestandteil der beruflichen Bildung. Nichtsdestotrotz sollte auch dieses Merkmal weiterhin berücksichtigt werden, da der Erfahrungswert in der Praxis, insbesondere für Geflüchtete, gleichzeitig ein Erlernen der (Arbeits-)Kultur darstellt. Dennoch gilt ein umfangreiches Netzwerk als besonders wertvoll, was sich ebenfalls mit dem Indikator „Unterstützungssystem und Koordination“ erklären lässt. Aus besagten Gründen sollen all diese genannten Aspekte in einem gemeinsamen Indikator, betitelt mit „Netzwerkmanagement und Kooperationsbildung“, subsumiert werden.

Die Notwendigkeit der Existenz der soeben dargestellten Indikatoren hat uneingeschränkt belegt werden können – ebenso deren Akzeptanz auf Schulleitungsebene. Als Überblick für diese unabdingbaren Indikatoren dient die folgende Tabelle, wobei die Vorschläge für eine Modifizierung bereits enthalten sind:

⁴⁵ Siehe hierzu ebenfalls die Ergebnisdarstellung zum Indikator „Auswahl der Lehr-Lernmethoden“ (Abschnitt 7.2).

	Berufsbildende Schule	Lehrkräfte	Schülerschaft	Wechselwirkungen mit der Umwelt
Input	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungssystem und Koordination 	<ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Schulungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammensetzung der Klassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerkmanagement und Kooperationsbildung
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung und finanzielle Förderung 		<ul style="list-style-type: none"> • Situation im Klassenzimmer • Erlernen von Sprache und Kultur 	
Output	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätssicherung durch Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der Lehr-Lernmethoden 	<ul style="list-style-type: none"> • Abwesenheits- und Abbruchquote 	<ul style="list-style-type: none"> • Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt

Tabelle 6: Modifizierte Qualitätsindikatoren mit einer sehr hohen Akzeptanz

Im Folgenden sollen diejenigen Indikatoren diskutiert werden, die zwar eine Akzeptanz auf der Schulleitungsebene erfahren haben, jedoch anders priorisiert werden. Zu dieser zweiten Kategorie können folgende Indikatoren gezählt werden: „Lernziele und -inhalte“, „Individuelle Nachfrage“, „Kontakt zu den Teilnehmenden“, „Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen“, „Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung“, „Auswahl der Lehr-Lernmethoden“, „Transferorientierung“, „Formatives und summatives Feedback“, „Bewertung des Lernfortschritts“, „Abwesenheits- und Abbruchquote“, „Messung des Erreichens der Lernziele“, „Bildung, Selbstbestimmung“ und „Das Gefühl, ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein“. Zusätzlich kann das Qualitätsmerkmal „Unterstützung für schulische Akteure“ hierunter verortet werden.

Die „Lernziele und -inhalte“ können weitestgehend als von dem Kultusministerium vorgegeben angesehen werden, auch wenn der jeweiligen Einzelschule ein gewisser Anteil an Ermessensspielraum eingeräumt wird. Als ein weiterer Einflussfaktor auf die flexiblere Gestaltung der Lernziele und -inhalte wird die „Zusammensetzung der Klassen“ angesehen. Für die Idealvorstellung der Schulleitungen bedarf es dennoch mehr personeller Ressourcen

und einer Änderung der rechtlichen Voraussetzungen. Einige existierende Schulversuche werden als hilfreiches Instrumentarium betrachtet, dies zu verbessern.

Der Indikator „Individuelle Nachfrage“ ist zwar eng mit „Kontakt zu den Teilnehmenden“ verknüpft, beide können jedoch zeitlich voneinander abgegrenzt werden. Während der Vorstellung der Indikatoren kann festgestellt werden, dass der Name des Indikators mit Blick auf die Inhalte nicht gänzlich zutreffend formuliert worden ist, was aus der Übersetzung aus dem Englischen resultieren kann, da „*demand*“ ebenfalls mit Bedarf, Anforderung oder Verlangen übersetzt werden kann. Der Indikator setzt sich inhaltlich de facto mit den Erwartungen, Vorstellungen und Wünschen der Geflüchteten auseinander. In der Praxis findet dieser Vorgang an einer externen Stelle, dem KI, statt und nicht direkt an einem Berufskolleg. Aufgrund dieser Tatsachen könnte eine Umbenennung in „*Erstkontakt mit Erwartungsanalyse*“ eine verbesserte Zuteilung befördern.

Der „Kontakt zu den Teilnehmenden“, also zu den Schülern, bezieht sich daran anschließend auf den Kontakt innerhalb einer zugewiesenen Einzelschule und wird von den Experten als äußerst wichtig eingestuft. Was die Art der Umsetzung und Ausgestaltung betrifft, können die Schulen individuell agieren. Der Faktor Zeit wird jedoch als knappe Ressource angesehen. Wünschenswert wäre ein persönliches Gespräch mit jedem einzelnen Schüler unmittelbar nach der Zuweisung, bei dem gleichzeitig eine erste Einschätzung für eine Zuordnung zu einer Klasse („Zusammensetzung der Klassen“) vorgenommen werden kann sowie mögliche Fehleinschätzungen des KI unkompliziert revidiert werden können. In den Interviews wird jedoch der bedeutsamste Kontakt zu den Schülern als jener angesehen, der sich fortlaufend während der Schuljahre entfaltet. Es steht der Aufbau von Vertrauen zwischen Klassenlehrer und Schülern im Fokus.

Die Zugangs- bzw. Eingangsvoraussetzungen zu einem Berufskolleg sind in der APO für berufsbildende Schulen des jeweiligen Bundeslandes determiniert. Unabhängig von dem Bildungsgang besitzen die Berufskollegs lediglich einen geringen Einfluss auf die Voraussetzungen. Ein hoher Bedarf wird in einer Änderung der Zugangsvoraussetzungen zur dualen Ausbildung gesehen. Es gibt keinerlei Überprüfung seitens einer schulischen Behörde bezüglich der Sprachkenntnisse der Jugendlichen. Ein existierender Ausbildungsvertrag legitimiert bereits die Teilhabe am Berufsschulunterricht, was in den meisten Konstellationen zu erheblichen Problemen in der Beschulung führt, da die Geflüchteten dem Unterricht wegen der sprachlichen Barriere meist unzureichend folgen können. Eine häufig eintretende

Folge ist ein Nichtbestehen bei den Kammerprüfungen und somit kein anerkannter Berufsabschluss. Um dieses Missverhältnis beseitigen zu können, bedarf es allerdings nicht nur einer Nachjustierung auf der Ebene der Zugangsvoraussetzungen. Ein weiterer Bedarf wird in einer Novellierung der Abschlussprüfungen der Berufskammern konstatiert. Die Notwendigkeit, auf die besonderen Umstände der Geflüchteten einzugehen, findet in dem Indikator „Messung des Erreichens der Lernziele“ Berücksichtigung. Das Bedürfnis einer Neugestaltung geht jedoch über die dort beschriebenen Inhalte hinaus, sie werden jedoch in dem Qualitätskriterium „Modifizierung der Abschlussprüfungen“ zum Ausdruck gebracht, was als Präzisierung des Indikators aufgefasst werden kann und unter dem Indikator „Gestaltung der Abschlussprüfungen (Kammerprüfungen)“ subsumiert werden kann. Die Experten sind sich darin einig, dass es nicht um eine Vereinfachung der Prüfungen zulasten der Qualität der Berufsausbildung gehen soll, sondern in erster Instanz um ein Überdenken und eine Überarbeitung bestimmter Voraussetzungen. Eine daran anknüpfende Überlegung ergibt sich aus dem Indikator „Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung“. Die Ausgestaltung der Anerkennung und Zertifizierung bereits vorhandener Kenntnisse und Vorerfahrungen kann unterschiedlich umfangreich ausfallen. Wie in den Ergebnissen zum Klingen gebracht, existieren bereits Validierungsverfahren sowie die Möglichkeit, Qualifizierungsbausteine zu erlangen. Auch wird bereits seit mehreren Jahren die verstärkte Modularisierung der Ausbildungsgänge diskutiert.⁴⁶ In allen Fällen ist sicherzustellen, dass jegliche Art der Anrechnung bzw. Validierung die Qualität der Berufsausbildung weiterhin gewährleisten kann (Euler/ Severing 2006: 36, 60). Einer bloßen Anerkennung von Leistungen, ohne gleichzeitig die erforderlichen Sprachkenntnisse zu erlangen, stehen die Experten jedoch kritisch gegenüber. Sie befürchten wiederum, dass der Abschluss dadurch gefährdet werden könnte und die Geflüchteten möglicherweise trotz allem nicht auf dem Arbeitsmarkt bestehen könnten. Ein Bedarf kann jedoch in einer Kombination erkannt werden: Sobald praktische Teile einer Ausbildung anerkannt werden können, sollte diese eingesparte Zeit in die (fach-)sprachliche Bildung investiert werden.

Die Ergebnisse sind Beleg einer bestehenden Akzeptanz der „Auswahl der Lehr-Lernmethoden“, wobei berücksichtigt werden muss, dass jede Klasse unterschiedliche Voraussetzungen mitbringt und dadurch keine eindeutige Aussage getroffen werden kann, welche Methode zum erwünschten Ergebnis führt. Erstrebenswert wäre dadurch erneut die Möglichkeit

⁴⁶ Siehe hierzu u. a. Pilz 1999; Ehrke 2003.

des Etablierens eines Kurssystems. Als ein Kernelement wird in diesem Zusammenhang die Methode des Feedbacks („Formatives und summatives Feedback“) angesehen, da die Zielgruppe mit der hiesigen Schulkultur unzureichend vertraut ist. Ein regelmäßiges Feedback hilft, das eigene Lernen zu optimieren, sich besser einschätzen zu können und den Schülern das System der Vergabe von Schulnoten zugänglicher zu machen. Kaum abgrenzbar ist vornehmlich der Teil des summativen Feedbacks dieses Indikators mit der „Bewertung des Lernfortschritts“. Es wird sich insbesondere auf die Art und die Umsetzung einer prüfbaren Bewertung bezogen und kann daher als an das Feedback nachstehend betrachtet werden. Dieser Aspekt wird ebenfalls durch die Zuordnung zu unterschiedlichen Qualitätsbereichen (Prozess und Output) verdeutlicht. Beiden Indikatoren ist gemein, dass den Schülern diese Art der Bewertung und Rückmeldung meist unbekannt ist, weswegen auf diese Besonderheit geachtet werden sollte.

Unter anderem durch die Überprüfungen, aber auch mittels eines Feedbacks und mithilfe des regelmäßigen Kontakts zu den Schülern kann durchaus eine Transferorientierung ausgemacht werden. Vornehmlich im Kontext der sprachlichen Fähigkeiten kommt dies verstärkt zum Tragen. Ein Transfer des Erlernten wird als wesentliches Ziel eines Berufskollegs angesehen, um die erhaltenen Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in die berufliche Praxis zu transferieren. Aus diesem Grunde wird dieses Ziel in allen Lernfeldern und mithin im Curriculum („Lernzielen und -inhalte“) berücksichtigt. Für die Gruppe der Geflüchteten ist ein solcher Gesichtspunkt besonders relevant, da er ihre persönliche Zukunft in Deutschland und – je nach Rechtsstellung – sogar ihre Bleibeperspektive betreffen kann.

Ein Lerntransfer erhöht zudem die Lernmotivation der Schüler und kann bestenfalls sogar dafür Sorge tragen, dass die Abwesenheits- und die Abbruchquote verringert werden können. In diesem Zusammenhang wird jedoch der Bedarf nach einer zentralen Organisationseinheit evident, die die Schulen speziell bei den Abwesenheiten der schulpflichtigen Schüler unterstützt. Weiterhin wäre es erfreulich, wenn der Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit auf Hausbesuche ausgeweitet werden könnte oder für diese Aufgabe ein Schulpsychologe beauftragt würde. Faktisch fehlen für eine Umsetzung die notwendigen personellen Ressourcen. Es lassen sich Bezüge zu den Teilaspekten des Indikators „Unterstützungssystem und Koordination“ erkennen. Allerdings handelt es sich bei der Verringerung von Abwesenheiten und Abbrüchen um eine spezielle Art der Unterstützung, wofür wiederum umfangreiche Einflüsse verantwortlich zeichnen, weswegen ein besonderes Augenmerk erforderlich ist.

Bildung und Ausbildung befähigen zu einem selbstbestimmten Leben, mit dem Ziel, an dem gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilzuhaben. Der Indikator „Bildung, Selbstbestimmung und das Gefühl, ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein“, kann insofern als bestmögliche Folge interpretiert werden. Die einzelnen Berufskollegs versuchen, innerhalb ihres Handlungsrahmens optimale Voraussetzungen dafür zu schaffen. Selbst wenn eine berufliche Ausbildung als ein wesentliches Element der Integration angesehen wird, zählen weitere Faktoren dazu, die nicht unmittelbar beeinflusst werden können und auf der Makro- und Mesoebene zum Tragen kommen.

Aufgrund der unterschiedlichen Belastungen, die mit der Beschulung geflüchteter Schüler einhergehen, wird ferner eine Unterstützung, die über Fortbildungen hinausgeht, von den schulischen Akteuren als ein Qualitätsmerkmal aufgefasst. Insofern wird dieser Aspekt den bereits vorhandenen Indikatoren hinzugefügt. Dieser Indikator „Unterstützung für schulische Akteure“ wird dem Qualitätsbereich des Inputs und der Dimension der Institution bzw. der Schule zugeordnet.

Zusammenfassend können all jene zuvor diskutierten Indikatoren der zweiten Kategorie zugewiesen werden. Sie weisen allesamt eine hohe Akzeptanz auf und sind für eine qualitativ wertvolle berufliche Ausbildung für Flüchtlinge elementar.

	Berufsbildende Schule	Lehrkräfte	Schülerschaft	Wechselwirkungen mit der Umwelt
Input	<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele und -inhalte • Unterstützungssystem und Koordination • Unterstützung für schulische Akteure 	<ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Schulungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstkontakt mit Erwartungsanalyse • Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen • Zusammensetzung der Klassen • Kontakt zu den Schülern 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerkmanagement und Kooperationsbildung • Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung und finanzielle Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Lehr/ Lernmethoden • Transferorientierung • Formatives und summatives Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • Situation im Klassenzimmer • Erlernen von Sprache und Kultur 	
Output	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätssicherung durch Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der Lehr- Lernmethoden • Bewertung des Lernfortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> • Abwesenheits- und Abbruchquote 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung der Abschlussprüfungen (Kammerprüfung) • Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt • Bildung, Selbstbestimmung und das Gefühl ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein

Tabelle 7: Modifizierte Qualitätsindikatoren einer sehr hohen und hohen Akzeptanz

Zu der dritten Kategorie lassen sich die Indikatoren „Nachhaltige Nachfrage nach dem Projekt“, „Zielgruppenspezifischer Umgang mit Massenmedien und sozialen Medien, „Abgleich der Regierungsziele mit den Flüchtlingszielen“, „Beschäftigungsfähigkeit (Employability)“ sowie „Folgekurse“ zuordnen.

Die in einem Berufskolleg angebotenen Bildungsgänge werden durch mehrere schulexterne Faktoren beeinflusst und sind als gegeben zu verstehen. Die Berufskollegs selber haben keinerlei Einfluss auf die Ausgestaltung und zeichnen eigens für die bestmögliche Umsetzung verantwortlich. Die Ergebnisdarstellung hat belegt, dass dieser Indikator eine niedrige Akzeptanz aufweist, was eben genau damit begründet werden kann, dass die Umsetzbarkeit dieses Indikators nicht auf der Schulebene verortet werden kann. Gleichzeitig weisen die Schulleitungen jedoch in diesem Zusammenhang die Besorgnis vor, dass im Zuge der Pandemie Rückgänge der dualen Ausbildungen zu verzeichnen sind und mit vollzeitschulischen Bildungsgängen substituiert werden. Diese Aussage lässt sich zumindest dahin gehend interpretieren, dass eine Kalkulierbarkeit für die nachfragenden Schüler durchaus relevant zu sein scheint. Überdies muss beachtet werden, dass eine solche pandemische Situation einen Ausnahmefall darstellt und die tatsächlichen langfristigen Auswirkungen für die Ausbildungsmöglichkeiten noch nicht gänzlich abgewogen werden können. Losgelöst von diesen Überlegungen lässt sich schlussendlich untermauern, dass dem Indikator „Nachhaltige Nachfrage nach dem Projekt“ keine positive Einstellung gegenüber existiert.

Ein „Zielgruppenspezifischer Umgang mit Massenmedien und sozialen Medien“ ist bereits Teil des Curriculums und daher in den Lernzielen und -inhalten fixiert. Gleiches gilt für die Nutzung diverser Endgeräte, die zusätzlich als Teil der Lehr-Lernmethoden herangezogen werden, sobald dies als sinnvoll erachtet wird. Das Lehren eines bewussten und verantwortungsvollen Umgangs mit ebenjenen Medien wird zwar als sinnvoll erachtet, im Hinblick auf geflüchtete Schüler wird dieser Unterrichtsteil jedoch im Vergleich nicht außergewöhnlich priorisiert. In Erweiterung zu dieser Thematik vergegenwärtigen die Resultate jedoch des Öfteren die Bedeutsamkeit einer Digitalisierung des Unterrichts. Als zielführend wird daher eine Erweiterung der Inhalte um genau diese Elemente erachtet. Der so modifizierte Indikator „Bewusster Umgang mit Massenmedien/sozialen Medien und Nutzung von Anwendungsprogrammen“ greift zwar weiterhin einzelne Aspekte anderer Indikatoren auf,

kann jedoch als zusätzlich zu erwähnender Vorteil bei der Beschulung von Geflüchteten ausreichend abgegrenzt werden.

Die Komplexität eines „Abgleichs der Regierungsziele mit den Flüchtlingszielen“ hat die Experten daran gehindert, explizit dazu Stellung zu nehmen. Dennoch lässt sich eine Akzeptanz dahin gehend erkennen, dass es eine klare und konsequente Migrationspolitik geben sollte. Umfangreicher sind dagegen bildungspolitisch zu verstehende Äußerungen erfolgt, die sich auf eine direkte Beeinflussung des schulischen Alltags erstrecken. Der Indikator bildet bislang vielmehr Themen der Migrationspolitik und die damit verbundenen Bestimmungen ab, die in Deutschland auf Bundesebene zu verorten sind. Bildungspolitische Facetten sind bislang nicht Gegenstand des Indikators, haben jedoch im Hinblick auf die berufsbildenden Schulen, einen unmittelbaren Einfluss. Unter diesem Indikator sollten all jene politischen Faktoren subsumiert werden, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf die Lebensbedingungen der Flüchtlinge vorweisen.

Mit passenden „Folgekursen“ eine langfristige „Beschäftigungsfähigkeit (Employability)“ auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen, dies werten die Flüchtlinge selber als essenzielle Aufgabe. Als Obliegenheit des Berufskollegs werden demzufolge die Aufklärung und Beratung begriffen, um den Schülern das Erfordernis dieses Themenbereiches zu vermitteln. Während einer solchen Konsultation wird jedoch auch großer Wert darauf gelegt, individuell und situationsbedingt zu beraten.

Die nun vervollständigte Tabelle visualisiert sämtliche modifizierten Indikatoren übersichtlich.

	Berufsbildende Schule	Lehrkräfte	Schülerschaft	Wechselwirkungen mit der Umwelt
Input	<ul style="list-style-type: none"> • Lernziele und -inhalte • Unterstützungssystem und Koordination • Unterstützung für schulische Akteure 	<ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Schulungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstkontakt mit Erwartungsanalyse • Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen • Zusammensetzung der Klassen • Kontakt zu den Schülern 	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerkmanagement und Kooperationsbildung • Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung und finanzielle Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl der Lehr/ Lernmethoden • Transferorientierung • Formatives und summatives Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • Situation im Klassenzimmer • Erlernen von Sprache und Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusster Umgang Medien/ Nutzung von Anwendungsprogrammen • Bundes/ landespolitische Einflussfaktoren
Output	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätssicherung durch Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der Lehr- Lernmethoden • Bewertung des Lernfortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> • Abwesenheits- und Abbruchquote 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung der Abschlussprüfungen (Kammerprüfung) • Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt • Bildung, Selbstbestimmung und das Gefühl ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein • Beschäftigungsfähigkeit (Employability)/ Folgekurse

Tabelle 8: Vorschlag für eine Modifizierung sämtlicher Qualitätsindikatoren

An dieser Stelle ist anzumerken, dass all jenen Indikatoren, die eine geringere Akzeptanz aufweisen, gemein ist, dass sie nicht von einer Einzelschule unmittelbar beeinflusst und der Dimension „Wechselwirkungen mit der Umwelt“ zugeschrieben werden können.

Das Aufweisen einer geringeren Akzeptanz heißt jedoch nicht per se, dass diese Indikatoren nicht die höhere Qualität in der Beschulung von Geflüchteten begünstigen können. Vielmehr können die Ergebnisse wie folgt interpretiert werden: Dieses Resultat lässt darauf schließen, dass die befragten Experten diese Indikatoren nicht in den Funktions- und Handlungsbereich ihrer jeweiligen Schule einordnen. Diese Argumentation lässt sich ferner durch die theoretische Fundierung (Abschnitt 5) stützen, da das Ziel der Untersuchung auf der Analyse gelegen hat, inwiefern die Qualitätsindikatoren innerhalb einer Einzelschule anwendbar sind. Ferner wird im Kontext des Verständnisses dieser Forschungsarbeit eine Einzelschule als selbstständige Organisationseinheit angesehen, welche die eigene Schulentwicklung innerhalb des gesetzlich möglichen Rahmens eigenständig vorantreibt.⁴⁷

Abzugrenzen ist ferner, dass eine Zuordenbarkeit zu der Dimension „Wechselwirkungen mit der Umwelt“ nicht gleichzusetzen ist mit einer geringen Einflussnahme der Schule oder einer geringeren Akzeptanz. So ist der Indikator „Netzwerkmanagement und Kooperationsbildung“ zwar dieser Dimension zugeordnet, die Anwendung liegt jedoch eindeutig in dem unmittelbaren Einflussbereich einer Einzelschule und es kann eine Akzeptanz bei den Schulleitungen ausgemacht werden.

Pauschalisiert werden kann nicht, dass all jene Indikatoren, auf welche die Schule keinen Einfluss ausüben kann, eine geringe Akzeptanz aufweisen. Die Indikatoren „Lernziele und -inhalte“ sowie „Finanzierung und finanzielle Förderung“ liegen auch nicht innerhalb des direkten Einflussbereiches einer Schulleitung. Allerdings handelt es sich hierbei um Aspekte, bei denen der Schule ein Handlungsspielraum eingeräumt wird, weshalb sie über eine gewisse Kontrolle verfügt. So sind die Lernziele und -inhalte zwar schulrechtlich vorgegeben, die Schulen passen diese Vorgaben jedoch mithilfe der didaktischen Jahresplanung individuell an die Bedürfnisse und Möglichkeiten vor Ort an. Die Faktoren der Finanzierung einer Schule sind zwar ebenfalls schulrechtlich als gegeben hinzunehmen und es hat vor Augen geführt werden können, dass einige Bedarfe, etwa eine selbstständige Nutzung des

⁴⁷ Siehe hierzu insbesondere Abschnitt 3.4.

ingeräumten Budgets, existieren. Dennoch können die Schulleitungen nach den vorgegebenen Regeln eine tragfähige Kalkulation anfertigen und die Nachhaltigkeit des Angebots der berufsbildenden Angebote ist selbstverständlich. Innerhalb des schulgesetzlichen Rahmens lässt sich zusätzlich das schulinterne Budget erhöhen oder durch existente Kooperationen lassen sich vorhandene Bedarfe anderweitig decken.

Allerdings muss bei den soeben genannten zwei Indikatoren gleichzeitig beachtet werden, dass, obwohl ein gewisser Handlungsspielraum zu erkennen und eine Akzeptanz gegeben ist, eine mögliche (Weiter-)Entwicklung nicht in einer Einzelschule verortet werden kann.

Zusammenfassend lässt sich somit erkennen, dass im Hinblick auf die Anwendung der Indikatoren im Kontext einer Schulentwicklung differenziert werden muss. Unter den Indikatoren existieren solche, die im Zuge einer Bottom-Up-Strategie von einer Einzelschule selbstständig erkannt und entsprechend der individuellen Bedürfnisse entwickelt werden. Daneben sind Indikatoren vorhanden, die es aufgrund der Bildungspolitik notwendig machen, zentral gesteuert und entwickelt zu werden.

8.2 Theoretische Implikationen und Diskussion der Befunde

Aus den generierten Untersuchungsergebnissen haben sich die soeben dargelegten Modifizierungen der Qualitätsindikatoren und somit bereits praxisnahe Implikationen ableiten lassen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse und unter gleichzeitiger Annahme der zugrunde gelegten Auffassung der Akzeptanz ist es wahrscheinlich, dass diese optimierten Indikatoren zu einer erhöhten Akzeptanz führen.

Das Ziel hat darin bestanden, herauszufinden, auf welche Einstellungskzeptanz die Indikatoren bei Schulleitungen stoßen. Ferner sollten die Einschätzungen der Schulleitungen in Bezug auf den Bedarf und die Umsetzbarkeit der Indikatoren analysiert werden. Neben den Optimierungen ergeben sich aus den vorliegenden Daten theoretische Implikationen im Zusammenspiel mit der Einstellungskzeptanz durch Schulleitungen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen sowie den eingeschätzten Bedarfen und Umsetzbarkeiten.

Die Akzeptanzforschung hat bereits ein Stück weit Einzug in die Schulentwicklung im Allgemeinen erhalten. Eine erfolgreiche Umsetzung von Neuerungen bzw. Reformen ist eine Kernvoraussetzung für eine gelungene Schulentwicklung und erhöht schlussendlich die

Schulqualität. Gleichzeitig wird eine Einzelschule jedoch von mehreren Akteuren und deswegen teilweise unterschiedlichen Belangen und Bedürfnissen beeinflusst, sodass eine ein-dimensionale Betrachtungsweise der Komplexität der Schulen nicht gerecht werden kann. Diese Komplexität wird im Speziellen an berufsbildenden Schulen noch einmal wegen einer hohen Anzahl an unterschiedlichen Bildungsgängen verstärkt.

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse der Befunde diskutiert.

Im Vorfeld hat die Wichtigkeit der Schulleitungen für das erfolgreiche Umsetzen eines speziellen Reformvorhabens bzw. für die Relevanz einer stetigen Entwicklung der Einzelschule in Anbetracht unterschiedlicher Einflüsse und Bedürfnisse herausdestilliert werden können (z. B. Roggenbrodt 2008; Rütters et al. 2006).

Weiterhin ist zu beachten, dass sich (bedingt durch diese unterschiedlichen Kontexte, in denen die einzelnen Berufskollegs agieren) ganz individuelle Ziele und Prozesse ergeben. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen diese Tatsache. Innerhalb der Befragung können auf der Schulleitungsebene die folgenden drei unterschiedlichen Typen erkannt werden, die sich in ihren Herangehensweisen mit Blick auf die Überlegungen und zum Teil in ihrer Intensität der Akzeptanz bestimmten Indikatoren gegenüber voneinander abgrenzen lassen:

1. Schulleiter (leitend oder stellvertretend),
 - a. Mit eigener Erfahrung in der Beschulung von Flüchtlingen,
 - b. Ohne eigene Erfahrung in der Beschulung von Flüchtlingen,
2. Erweiterte Schulleitung (immer mit Erfahrung in der Beschulung von Geflüchteten).

So ist beispielsweise die Entwicklung einer Einstellungsäußerung gegenüber einer „Zertifizierung und Bescheinigung von zusätzlichen Kompetenzen und Fertigkeiten“ sehr unterschiedlich bzw. hierauf ist vornehmlich die erste Reaktion sehr aufschlussreich gewesen. Eine stellvertretende Schulleitung, die bereits sehr viele Jahre dieses Amt bekleidet und selber auch Erfahrung mit der Beschulung von Geflüchteten vorweist, antwortet beispielsweise als Erstes „*Das machen wir nicht, nein. [...] Da haben wir auch keinen großen Spielraum [...]*“ (B1, Pos. 441, 445). Es erfolgt demnach zuerst ein direkter Abgleich damit, ob dieser

Indikator bereits umgesetzt wird, und gleichzeitig wird die Feststellung getroffen, dass Vorgaben dies nicht vorsehen und nicht zulassen: „*Ja, das ist vorgeschrieben. [...] da steht dann was drin, [...] welche Fächer im Zeugnis auftauchen müssen*“ (B1, Pos. 443).

Sobald jedoch offenkundig geworden ist, dass nicht nur darauf angespielt worden ist, ob bereits eine Umsetzung an der Schule erfolgt, sondern ob solch ein Zertifikat einen Mehrwert bringen könnte, ist offen hierüber nachgedacht und der Bedarf dahin gehend analysiert worden: „*[...] die Frage wäre immer, wem bringt das was? Klar kann ich mir das vorstellen [...]*“ (B1, Pos. 453). Entsprechend ist abgewogen worden. Im Zuge dieser Überlegungen ist ein Bedarf aufseiten der ausbildenden Betriebe benannt worden, mehr über einen potenziellen Auszubildenden zu erfahren. Damit einhergehend wird ein Bedarf der Schüler konstatiert, bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhalten.

„*Und ich weiß, für etliche Betriebe ist es wichtig, also wenn da drinstehen könnte z. B.: ‚Der Schüler XY ist [...] immer pünktlich, er ist absolut zuverlässig‘, [...] gerade die Soft Skills, die sind für einige Unternehmen ganz, ganz wichtig, wichtiger, als ob jemand in der englischen Sprache eine Drei oder eine Vier hat*“ (B1, Pos. 463).

Schlussendlich können nach den eigenen Abwägungen durchaus Bedarfe erkannt werden, die dann als Einflussgröße auf den Aspekt der Einstellungsakzeptanz eingewirkt haben. Im selben Moment des theoretischen Durchspielens des Indikators wird dann dennoch die tatsächliche Umsetzbarkeit – und somit die weitere Dimension⁴⁸ – infrage gestellt:

„*[...] Aber ich glaube nicht, dass man das durchkriegt. Aber wenn ich was zu sagen hätte, würde ich sagen, ja*“ (B1, Pos. 463). Einen Einfluss auf die Einstellungsakzeptanz hat diese Aussage jedoch nicht, da die Einstellung der Person klar im Fokus steht.

Im Gegensatz dazu steht ein Interview mit zwei Bildungsgangkoordinatoren, die neben der vorgegebenen formellen Form der Zertifikate ein „*eigenes Zeugnis entwickelt*“ (B9, Pos. 350) haben, welches zusätzlich ausgegeben wird und bei dem Kompetenzen angekreuzt werden. Für die Interviewten begründet sich die Akzeptanz dieses Indikators in erster Linie aus dem Bedarf der geflüchteten Schüler, „*[...] weil das eine schönere und konkretere Rückmeldung ist, weil die sehr unterschiedlich unterwegs sind, was ihr Lerntempo betrifft. Aber auch, wo die ihren Schwerpunkt haben, wo sie gut lernen*“ (B9, Pos. 350). Des Weiteren wird die Notwendigkeit gesehen, den Schülern gleichzeitig eine bessere Möglichkeit zu eröffnen, an

⁴⁸ Siehe hierzu Kapitel 5.

potenzielle Arbeitgeber heranzutreten, die wiederum ein Bedürfnis vorweisen, die Schüler durch mehrere Zertifikate besser einschätzen zu können: *„Das Problem ist ja, dass in Deutschland auf dem Abschlusszeugnis keinerlei Fehlzeiten mehr stehen. Ich würde mir ja mindestens das Halbjahreszeugnis noch mitgeben lassen, wenn nicht sogar das davor, um da ein Gefühl für zu kriegen: Mit wem habe ich es denn hier gerade zu tun? [...]“* (B9, Pos. 358).

Für die Bildungsgangkoordinatoren stehen die Begrenzungen durch Vorgaben und mithin die Umsetzbarkeit nicht so stark im Mittelpunkt, wie es bei der Schulleitung von BK1 erkannt worden ist.

Auffallend an diesen beiden Interviews ist demnach die Tatsache, dass im Resultat beide Parteien zwar eine positive Einstellung gegenüber diesem Indikator aufweisen, sich die Herangehensweise jedoch unterscheidet.

Diese Differenzierungen der Reihenfolge der Überlegungen für eine Akzeptanz bestätigt sich in einem weiteren Interview an B10, bei welchem sowohl die leitende Schulleitung, die wenig Erfahrung in der Beschulung von Förderklassen mitbringt, als auch die stellvertretende Schulleitung, die bereits jahrelange Erfahrung in der Beschulung von Geflüchteten aufweist, anwesend sind. Die Schulleitung berichtet, dass die Schüler an dem Berufskolleg ein Textzeugnis über die Unterrichtsinhalte sowie die persönlichen Fähigkeiten erhalten und *„[...] die bekommen immerhin eine Bescheinigung, die die mal irgendwo vorlegen können, wenn die sich um einen Praktikumsplatz bemühen z. B. oder auch um eine Ausbildungsstelle bemühen sollten [...]“* (B10, Pos. 219).

Gleichzeitig wird vonseiten der Schulleitung Kritik an dem Schulrecht geübt und *„dass es da Hürden gibt, die eine Katastrophe sind“* (B10, Pos. 219), da die Schule den Schülern ein Zeugnis mit ausschließlich mangelhaften und ungenügenden Noten geben muss, wenn das Erfordernis besteht, den Schüler ein weiteres Jahr innerhalb der IFK zu unterrichten: *„Das können Sie sich vorstellen, das ist wenig motivierend. [...] Zum Glück kontrolliert es niemand“* (ebenda).

In diesem Interview wird deutlich, dass trotz aller rechtlichen Vorgaben ein Textzeugnis ausgehändigt wird, da in erster Linie der Nutzen für die Schüler erkannt wird. Auffallend ist hier speziell, dass diese Äußerungen von der *leitenden* Schulleitung getätigt werden. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass diese Person zum Zeitpunkt des Interviews erst seit

einem Jahr an der Schule tätig gewesen ist und somit viele schulinterne Gegebenheiten bereits so vorgefunden hat. Die stellvertretende Schulleitung hingegen engagiert sich seit längerer Zeit an der Schule, sie ist gleichzeitig umfassend in die Bildungsgänge integriert und vor einiger Zeit selber Bildungsgangkoordinator geworden. Folgerichtig zeichnet sich an dieser Schule zwar ein etwas anderes Bild als bei den vorher beschriebenen Schulen ab, allerdings bedarf es weiterer Hintergrundinformationen, um eine adäquate Einordnung der Aussagen treffen zu können. Aus diesem Grunde sind die oben aufgeführten Klassifikationen überwiegend als Tendenz zu verstehen, da viele einzelne Faktoren einfließen. Dennoch kann beobachtet werden, dass solche Personen der Schulleitung, die ebenfalls über die entsprechenden Ressourcen verfügen, eine andere bzw. umfangreichere Sichtweise und weitere Blickwinkel auf bestimmte Gegebenheiten aufweisen.

Einwirkungen der Dimensionen Umsetzbarkeit und Bedarf auf die Akzeptanz

Anhand der soeben dargelegten Befunde kann ein weiterer Schluss gezogen werden: Es hat generell mehrmals beobachtet werden können, dass (sobald eine vorgegebene Regel oder Gesetzmäßigkeit vorgelegen hat) eine Akzeptanz zwar durchaus hat erkannt werden können, jedoch zunächst auf die definitive Nichtumsetzbarkeit eingegangen worden ist. Deshalb kann bestätigt werden, dass vorhandene Restriktionen sowie existierende Ressourcen sehr präsent zu sein scheinen und durchaus einen Einfluss auf die Akzeptanz aufweisen. Vorstellbar ist, was dies anbelangt, eine Differenzierung zu treffen, da die Restriktionen der Umsetzbarkeit bedingt durch vorhandene Ressourcen nach Müller-Böling und Müller (1986) wohl mehr die kognitive Komponente der Akzeptanz beeinflussen denn die affektive Komponente.

Weiterhin bestätigen die Befunde die Annahme, dass ein existierender Bedarf innerhalb einer Schule einen Einfluss auf die Akzeptanz ausübt (Fullan 2007: 86). Diese Bedarfe haben ihren Ursprung zu einem Großteil innerhalb des Unterrichts bzw. in der direkten Interaktion

der Schülerschaft mit dem Schulpersonal.⁴⁹ So werden beispielsweise die Bedarfe nach einem zusätzlichen (fachspezifischen) Sprachunterricht, nach vermehrten Teamteachings oder nach Kursunterrichten erkannt.⁵⁰

In Anlehnung an die Schulentwicklung nach Rolff (Kapitel 3.4.1) kann daher vermutet werden, dass ein erster Impulsgeber der Bedarf nach einer Weiterentwicklung und somit nach einer Verbesserung des Unterrichts zu sein scheint und hier vermehrt Bedarfe entstehen. Allerdings deutet Rolff (2003) ebenfalls darauf hin, dass die Organisations-, die Unterrichts- und die Personalentwicklung nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, sondern ein systematischer Zusammenhang zwischen ebendieser Trias der Schulentwicklung existiert (Rolff et al. 2000: 15).

Weitere Resultate bestätigen wiederum dieses Zusammenspiel und deuten darauf hin, dass sich durchaus Bedarfe aus anderen Bereichen der Schulentwicklung ergeben. Allerdings liegt – zumindest für die vorliegende Untersuchung – der originäre Ursprung der Bedarfe zum größten Teil weiterhin in der Interaktion mit der Schülerschaft begründet. So wird etwa der Bedarf aufseiten des Schulpersonals nach einer Supervision bekundet:

„Ich glaube, dass die Belastung für die Kolleginnen und Kollegen inklusive Schulsozialarbeit sehr hoch ist, auch wenn man das gar nicht so merkt, im Alltag drückt man das irgendwie weg. Aber ich glaube, Supervision gibt es ansonsten in fast allen sozialen Bereichen. Und das ist für Schule nicht so richtig vorgesehen“ (B10, Pos. 81).

Zunächst kann fixiert werden, dass dieser Bedarf im Sinne einer Nachfrage nach Supervision in der Personalentwicklung verortet werden kann. Das Bedürfnis nach solch einer beratenden Unterstützung resultiert aus der zusätzlichen Belastung des Schulpersonals. Sicherlich findet sie ihren Ursprung wiederum in der direkten Zusammenarbeit und Interaktion mit den Schülern. Das betroffene Personal wird in diesem Zusammenhang sogar als „aufopfernd“ (B5) bezeichnet, was teilweise auch gesundheitliche Folgen mit sich bringt. Desgleichen gründen solche Belastungen auf außerschulischen Bedrohungen gegen die jeweilige Person unter vereinzelter Einbezug der Familie, die ebenfalls aufgeführt wird (B3).

⁴⁹ Es wird sich hier bewusst nicht ausschließlich auf Lehrende bezogen, da zu einem großen Anteil ebenso weitere betroffene Akteure, etwa Schulsozialarbeiter, inkludiert werden sollten.

⁵⁰ Siehe hierzu die Ergebnisdarstellungen der einzelnen Indikatoren in Kapitel 7.

In diesem Fall wirkt somit die Dimension des Bedarfs auf die Akzeptanz ein. Jeglicher Art Umsetzbarkeit wird zunächst keine Beachtung geschenkt. Es wird lediglich bemängelt, dass eine Supervision innerhalb der Schulen als kein übliches Unterstützungsinstrument erachtet wird.

Als ein Problem im Hinblick auf die (theoretische) Umsetzbarkeit kristallisiert sich die Knappheit der Zeit heraus: „*Also wir erfahren ganz viel und wir erfahren schreckliche Dinge, die man eigentlich zum Teil auch gar nicht wissen möchte. [...] Aber Supervision für so was fehlt, z. B. auch die Zeit*“ (ebenda).

Diese Aussagen geben fernerhin Aufschluss über mögliche „Rangfolgen“ innerhalb der Dimension der Umsetzbarkeit. Eine Umsetzbarkeit kann tatsächlich gar nicht erst vorliegen, wenn beispielsweise personelle und finanzielle Ressourcen nicht zur Verfügung stehen würden. In der vorangegangenen Aussage werden diese grundlegenden Voraussetzungen dafür, dass überhaupt ein Angebot eingerichtet werden könnte, jedoch bereits übergangen und eine Nichtumsetzbarkeit wird direkt mit den fehlenden zeitlichen Ressourcen begründet. Im Umkehrschluss kann das ebenso heißen, dass, selbst *wenn* eine Offerte zur Supervision an der Schule existieren würde, es trotz hoher Nachfrage nicht angenommen werden könnte, da die benötigte Zeit fehlt.

Ferner kann hieraus abgeleitet werden, dass, obwohl eine Umsetzbarkeit – aus den unterschiedlichsten Gründen – als nicht realistisch eingeschätzt wird, dies keinerlei Einfluss auf die Akzeptanz auszuüben scheint. Begründet werden kann dies damit, dass eine Nichtumsetzbarkeit nichts an dem ausgeprägten Bedarf nach professioneller Beratung ändert und in diesem Fall der Bedarf einen stärkeren Einfluss auf die Akzeptanz ausübt als die Dimension der Umsetzbarkeit.

Hieraus lässt sich jedoch keine Allgemeingültigkeit ableiten, etwa in der Art, dass der Bedarf immer einen stärkeren Einfluss auf die Akzeptanz ausübt, als es die Umsetzbarkeit tut. In einigen Äußerungen kann nämlich erkannt werden, dass beispielsweise rechtliche, aber auch finanziell bedingte Gesichtspunkte einen direkten Einfluss auf die Akzeptanz erlangen:

„*Einmal sind da die Grenzen des Marketings schulrechtlich halt ziemlich strikt. Ich denke auch zu Recht*“ (B4, Pos. 137).

Im Gegensatz hierzu steht von derselben befragten Schulleitung die folgende Aussage zum Thema des Nachteilsausgleiches im Zusammenhang mit dem Indikator „Bewertung des Lernfortschritts“:

„[...] das ist auch eine Rechtslücke, nicht für diese jungen Leute möglich, sondern nur, wenn ich eine in dem Falle Beeinträchtigung habe. [...] Das ist rein schulrechtlich leider nicht [möglich]“ (B4, Pos. 145).

Beide Aussagen beziehen sich auf rechtliche Regularien, wobei erkannt werden kann, dass bei der ersten Aussage keine positive Einstellung zum Tragen kommt („*ich denke auch zu Recht*“); wohingegen bei der zweiten Aussage ein gewisser Bedarf bekundet wird („*leider nicht*“), worin durchaus eine positive Einstellung zum Ausdruck gebracht wird.

Soeben hat ausgeführt werden können, dass Bedarfe ihren Ursprung nicht nur in der Unterrichtsentwicklung, sondern überdies in der Personalentwicklung haben können.

Jedoch können Bedarfe ebenso aus der Organisationsentwicklung entstehen, auch wenn diese meist nicht so leicht zu identifizieren sind und hierfür meistens weiterführende Analyseinstrumente benötigt werden. Nach Rolff (1998) kann der Organisationsentwicklung etwa eine Evaluation zugeordnet werden, die unweigerlich eine Entwicklung der beiden anderen Bereiche bewirkt.

Im Zuge der Interviews äußert sich eine Schulleitung in Bezug auf Evaluationen, dass durch sie Bedarfe aufgedeckt werden können, was anhand des folgenden Beispiels dargelegt wird: *„Da kam eben aus Evaluationen heraus, dass das Visualisieren von Ergebnissen, von also Schülerergebnissen, an einem Laptop oder so schwieriger sichtbar zu machen sind [...]. So kam z. B. der Wunsch des Kollegiums, wir brauchen Dokumentenkameras. [...] Also, so eine Evaluation dient nicht einfach nur dem Selbstzweck oder weil der Schulleiter sagt: ‚Ich erwarte von euch Evaluation‘, ja? Sondern das ist ja dann besonders gut, wenn es auch zu, ja, Verbesserungen führt“ (B2, Pos. 1529, 1533).*

Führungsverhalten Schulleitungen

Aus Äußerungen, die im Zusammenhang mit der Evaluation stehen, können weitere Aspekte zutage gefördert werden. Es können etwa unterschiedliche Herangehensweisen der Schulleitungen an diese Thematik identifiziert werden, woraus Rückschlüsse auf die persönlichen Einstellungen und Überzeugungen hinsichtlich ihres Führungsverhaltens gezogen werden

können (Altrichter et al. 2019: 22). Gleichzeitig sind damit Auswirkungen auf unterschiedliche Bereiche der Einzelschule verbunden, etwa auf die jeweilige Schulkultur und schlussendlich auf die Schulqualität (Hallinger 2010: 127; Day et al. 2016).

Subsumierend lässt sich ins Feld führen, dass das Thema Evaluation von den Befragten zwar generell als bedeutsam eingeschätzt wird, sich die Intensität der Umsetzung jedoch sehr unterscheidet und es den Anschein hat, ein unbeliebtes Themengebiet zu umfassen. Eine Schulleitung spricht dies offen aus: *„Also, das kann auf jeden Fall ausgebaut werden, ja. Das ist immer so ein bisschen, glaube ich, so ein Thema, das sich nicht jeder so traut anzupacken“* (B8, Pos. 185). Besagte Schulleitung ist zum Zeitpunkt der Befragung erst annähernd zwei Jahre in diesem Amt an dem Berufskolleg tätig gewesen. Es ist ihr anzumerken, dass sie einen Bedarf erkannt hat, da das Instrument der Evaluation unzureichend an der Schule etabliert ist. Das Vorhaben ist jedoch bislang noch nicht umgesetzt worden, was möglicherweise mit einem unterschiedlichen Umgang mit diesem Thema oder generell mit Neuerungen innerhalb des Kollegiums verbunden ist, denn: *„Ich merke bei den jüngeren Kollegen, ich habe den Eindruck, dass die da insgesamt so sehr offen für sind“* (ebenda).

Die Aussage einer anderen Schulleitung, die bei der Befragung hingegen kurz vor ihrem Ruhestand gestanden hat, bekräftigt die Vermutung, dass unliebsame Themen ungern an das Kollegium herangetragen werden. Sie empfindet Evaluationen zwar generell als ein hilfreiches Mittel, allerdings sollte ihr Nachfolger lieber eine entsprechende Umsetzung übernehmen; sie selber würde eher zu einer internen Evaluation raten (B1). Im Zuge dessen ist zu bekräftigen, dass die meisten der befragten Experten eine höhere Akzeptanz für interne Evaluationen vorweisen und dies ebenfalls von ihrem Kollegium behaupten, als dies für externe Evaluationen der Fall ist.

Bei letztgenannten scheint das Gefühl, „von außen“ durch eine übergeordnete Instanz fremdgeleitet zu werden, intensiv aufzutreten, was zu einer geringeren Akzeptanz führt. Diese Beobachtung stützt die Annahmen der „Top-Down-Ansätze“ aus Abschnitt 3.33.3, dass die praktischen Umsetzungen häufig weniger erfolgreich sind (Gräsel/ Parchmann 2004; Vollstädt 2003).

Ein Beispiel einer externen Evaluation ist die vom Land NRW auferlegte Qualitätsanalyse (QA).⁵¹ Im Kontext der QA bestätigen die Schulleitungen B2 und B3 explizit, dass es sich

⁵¹ Siehe hierzu insbesondere Abschnitt 3.2.

zwar um einen schwierig zu vermittelnden Sachverhalt handelt, jedoch auch solch ein Verfahren durch eine gewisse Neutralität und eine Systematisierung als nützlich erachtet wird: *„Und auch im Kollegium muss man sagen, am Anfang sind ja immer Ängste, man hat ja immer Angst vor dem, was man nicht kennt, das ist ja nur natürlich“* (B2, Pos. 1563). *„Also, so ätzend dann vielleicht so eine Phase ist, wenn es ist, ne? Keine Frage. Aber man kriegt ja auf alle Fälle auch noch mal eine Rückmeldung. Und gerade Rückmeldung von einem Außen ist wichtig“* (B3, Pos. 465).

Allerdings ist des Weiteren zu beobachten, dass auch „beliebtere“ interne Evaluationen vermieden werden. Laut Definition handelt es sich hier um eine „Bottom-Up-Strategie“, da der Bedarf (hier nach der Evaluation) innerhalb der Schule eigenständig wahrgenommen wird. Wird jedoch die Schule als eigenständige Organisationseinheit und losgelöst von übergeordneten Instanzen betrachtet, können durchaus (bedingt durch die hierarchischen Strukturen innerhalb der Schule) ebenfalls Tendenzen zu einem „Top-Down-Ansatz“ gefunden werden. Dies kann beispielhaft anhand der Evaluation augenfällig gemacht werden. Der Impuls für eine Neuerung, nämlich für eine Systematisierung interner Evaluationen, würde von einer schulinternen Führungskraft stammen und eben nicht von einer schulexternen, übergeordneten Instanz. Dennoch werden von den Schulleitungen solche „Top-Down-Ansätze“ eher vermieden und es wird vermehrt auf die Eigenständigkeit der einzelnen Lehrkraft gesetzt. *„Ich finde Evaluation grundsätzlich wichtig. Ich finde, dass das aber jeder für sich und seine Strategien sozusagen anwenden muss. Ich halte immer wenig davon, wenn man die Leute zwingt, das zu tun“* (B9, Pos. 379).

Selbst wenn eine regelmäßige Evaluation innerhalb eines Schulkonzepts festgehalten worden ist, wird erkannt, dass sie zwar *„grundsätzlich angelegt [ist]“* (B5), sie *„aber in Wirklichkeit nicht so richtig wahrgenommen [wird]“* (ebenda).

So vielfältig und individuell das Ausmaß der Akzeptanz und der Umsetzung von Evaluationen auch sein mag, geben die Befunde jedoch ebenso Aufschluss darüber, dass sich die befragten Schulleitungen über die unterschiedlichen Einstellungen und Interessen der Kollegen durchaus bewusst sind. Ein solches Bewusstsein ist wiederum Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung von Neuerungen innerhalb der Schule. Nach dem „Concerns-Based

Adoption Model“⁵² von Hall und Hord (2006) können Schulleitungen lediglich dann gezielt eingreifen und entsprechend nachjustieren, wenn sie sich über die einzelnen Einstellungen (bei Hall und Hord: „*Grad der Betroffenheit*“) der von einer Neuerung betroffenen schulischen Akteure bewusst sind. Dies gewährleistet wiederum einen reibungslosen Ablauf, damit Neuerungen innerhalb des Kollegiums akzeptiert werden.

Anhand der soeben dargelegten Befunde kann zunächst festgehalten werden, dass sich die Schulleitungen über die unterschiedlichen Einstellungen, Ansichten oder Sorgen des Kollegiums durchaus bewusst sind. Aus den unterschiedlichen Herangehensweisen der einzelnen Führungskräfte, mit diesem Bewusstsein umzugehen, können wiederum Rückschlüsse auf die persönlichen Einstellungen und somit auf ihr Führungsverhalten gezogen werden.

Es scheinen lediglich wenige der Befragten dieses Bewusstsein auch entsprechend zu nutzen, um gezielt zu „sondieren“ und zu „intervenieren“ (nach Hall/ Hord 2006).

So ist sich die Schulleitung von B2 beispielsweise über die „*Ängste vor Neuem*“ innerhalb des Kollegiums durchaus bewusst. Sie selber scheint aber gleichzeitig eine Persönlichkeit zu sein, die Neuerungen recht aufgeschlossen gegenübersteht, was desgleichen in anderen Zusammenhängen innerhalb des Interviews offenkundig geworden ist. Sie hat beispielsweise zur Kenntnis gebracht, dass das Schulprogramm zwar allen Beteiligten sicherlich viel Mühe bereitet hat, allerdings ist es „*eben schon recht alt und bedarf der Erneuerung. Bedarf deshalb der Erneuerung, weil sich manche unserer Einschätzungen und Werte auch geändert haben. Und das möchte ich schon dann in das neue Schulprogramm einarbeiten*“ (B2, Pos. 1571). Zu einem knapp bemessenen Fortbildungsbudget klingt des Weiteren an, dass es in dem Zusammenhang elementar ist, zu planen, welche Bedarfe an einer Schule zuerst befriedigt werden sollten und begründet dies ebenfalls mit einem besseren Verständnis innerhalb des Kollegiums: „*Damit man besser haushalten kann und das auch besser dem Kollegium darstellen kann, wann passiert was warum. Ne? Warum kann ich dieses Jahr nicht zu der Fortbildung schicken*“ (B2, Pos. 1141). Und eine Kernaufgabe der Schulleitung wird darin gesehen, „*Gelingsbedingungen*“ in allen Bereichen der Schule zu schaffen (Pos. 31). An diesen exemplarischen Passagen kann erkannt werden, dass es sich bei dieser Schulleitung um eine Person handelt, die Veränderungen zum Teil selber forciert und gleichzeitig

⁵² Siehe hierzu insbesondere Abschnitt 3.3.

darauf bedacht ist, das Kollegium immer dann einzubeziehen, wenn es wichtig für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist.

Andere befragte Schulleitungen sind sich zwar ebenso den unterschiedlichen Einstellungen und der Akzeptanz des Kollegiums in puncto Neuerungen oder Veränderungen bewusst. Allerdings übertragen sie entweder die Verantwortlichkeit auf die einzelnen Lehrkräfte, wie bei dem Thema der Evaluationen,⁵³ oder sie wissen zwar um die Relevanz, umgehen jedoch den aktiven, zentralen Anstoß für eine Weiterentwicklung, weshalb solche Aufgaben nicht „angepackt“ werden. Die dargelegten Zitate der Schulleitung B1 in Bezug auf die Evaluation („*an meinen Nachfolger weitergeben*“ [Pos. 407]) etwa deuten ebenso darauf hin wie die Aussage derselben Person in Bezug auf Fortbildungen. In diesem Kontext wird dargelegt, dass sämtliche Kollegen bereits gut geschult sind und keinerlei Schulungen mehr benötigen würden (Pos. 257, 259). Ein adressatengerechtes Angebot an Fortbildungen gegenüber einer Lehrkraft würde auch in bilateralen Gesprächen nicht aktiv angesprochen: „*Das klingt so ein bisschen nach Strafmaßnahme, du hast es nicht geschafft und deswegen musst du jetzt mal eine Fortbildung machen*“ (Pos. 261). Gleichzeitig würde von den Lehrkräften erwartet, dass sie selber die Notwendigkeit erkennen und sich aktiv um eine Fortbildung kümmern.

Eine ähnliche Einstellung hat eine weitere Schulleitung (B5), die zunächst beschreibt, dass spezielle Fortbildungen in Bezug auf Geflüchtete (z. B. interkulturelle Kompetenzen) nicht benötigt werden. Begründet wird dies mit der Tatsache, dass die Lehrkräfte bereits an der Universität Kontakt zu internationalen Studierenden gehabt hätten, selber einen Migrationshintergrund haben oder „Deutsch als Zweitsprache“ studiert haben und generell ein offener Austausch im Lehrerzimmer erfolgt (B5, Pos. 133). Bei Anfragen vonseiten eines Kollegen wird zunächst versucht, Kompetenzen innerhalb der Schule zu erhalten („*Ach, der kennt sich damit aus. Geh doch zu dem!*“ [B5, Pos. 141]). Begründet wird dies meist mit einer jahrzehntelangen Erfahrung der Schule in Bezug auf „internationale Klassen“ im Allgemeinen. Interessant ist allerdings der Prozess, der durch diesen Sachverhalt initiiert wird. Unmittelbar nach diesen Bemerkungen wird hierüber nachgedacht und geäußert, dass es wohl ein Fehler sei, dies nicht systemisch angelegt zu haben (B5, Pos. 147). Nach dem Interview ist zu der

⁵³ Siehe hierzu die zuvor zitierten Aussagen von B9 und B5.

Thematik eine Lehrkraft befragt worden, wie sie die Notwendigkeit gezielter (externer) Fortbildungen ansehen würde. Diese schildert zur Überraschung der Schulleitung, dass sie Fortbildungen durchaus als hohen Bedarf erachten würde.

Anhand dieser Befunde kann das CBAM nach Hall und Hord (2006) durchaus bestätigt werden. Allerdings greift es, zumindest bezogen auf die Erkenntnisse dieser Erhebung, an der Stelle der Akzeptanz der einzelnen Schulleitungen (bei Hall und Hord „*change facilitator team*“) etwas zu kurz. Es kann aufgedeckt werden, dass die Schlüsselfunktion in erster Linie den Führungskräften innerhalb einer Schule zuteilwird. Bereits ihre eigenen Einstellungen und Überzeugungen sind von maßgeblicher Relevanz, da sie einen Einfluss auf das Führungsverhalten ausüben. Schlussendlich beeinflusst dies wiederum unterschiedliche Bereiche und damit gleichzeitig die Akzeptanz der Akteure innerhalb der Einzelschule, was sich schlussendlich auf eine erfolgreiche Schulentwicklung auswirkt (u. a. Day et al. 2016). Folgerichtig müsste dem CBAM eine Akzeptanz der Schulleitungen vorangestellt bzw. vorausgesetzt werden, an die sich der dann folgende Prozess anschließt.

Verbindungen der Dimensionen untereinander

Es hat bislang gezeigt werden können, dass die Untersuchungsergebnisse den eindeutigen Schluss zulassen, dass ein existierender Bedarf die Akzeptanz der Befragten beeinflusst. Ferner kann eine wechselseitige Beziehung der Bedarfe bezüglich einer Umsetzbarkeit erkannt werden. Welche konkreten Einflussfaktoren letztlich für eine Akzeptanz verantwortlich zeichnen, ist nicht hinterfragt worden und kein Gegenstand dieser Arbeit gewesen. Eindeutige Aussagen hierzu lassen sich gleichfalls nicht finden und müssen daher interpretiert werden, da anhand der getätigten Aussagen keine verlässlichen Angaben dazu gemacht werden können, welche Dimension die andere zuerst bedingt.

Es kann anhand des zuletzt genannten Beispiels des Berufskollegs BK5 durchaus erkannt werden, dass die beiden Dimensionen miteinander korrelieren. Die Schulleitung B5 hat eine recht fest gebildete Einstellung gegenüber (externen) Fortbildungen und stellt daher auch nicht infrage, ob es eine Notwendigkeit hierfür geben könnte: „*wenn jetzt ein Neuer ins Team kommt, eine Neue ins Team kommt, wird das [die Erfahrung – Anmerkung der Verfasserin] dann weitergetragen*“ (Pos. 131).

Durch das weitere Gespräch konnten in einem nächsten Schritt die Hintergründe herausgearbeitet werden, nämlich, dass laut B5 jegliche Beteiligten die notwendigen Kompetenzen bereits besitzen – auch ohne jegliche Art der Fortbildung. An dieser Stelle ist erst einmal nicht vollumfänglich ersichtlich, ob nun ein (angenommener) Nichtbedarf der vergangenen Jahre der eigenen Einstellung vorangestellt werden kann oder ob die persönliche Akzeptanz gegenüber Fortbildungen gänzlich unabhängig von einem Bedarf einfach gering ist. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn die Schulleitung selber keine guten Erfahrungen mit Fortbildungen gemacht hat.

Festzuhalten bleibt, dass es zunächst keine positive Einstellung gegenüber Fortbildungen gegeben hat, und zwar losgelöst von einem möglichen Bedarf, da dieser eben niemals tatsächlich hinterfragt worden ist. Ein Perspektivwechsel hat sich dann vollzogen, als in dem anschließenden Gespräch eine Lehrkraft eben genau solch einen Bedarf geäußert hat.

Ähnlich verhält es sich mit dem wechselseitigen Verhältnis von Akzeptanz und Umsetzbarkeit. Generell kann angenommen werden, dass, sobald eine Akzeptanz existent ist, nach einer Möglichkeit der Umsetzbarkeit gesucht wird. Es kommt wiederum die Annahme zum Tragen, dass es irrelevant ist, wie die Akzeptanz selber zustande gekommen ist.

Für die Erhebung ist es zudem auch nicht wesentlich gewesen, welche konkreten Einflussfaktoren oder Hintergründe die Grundlage für eine geäußerte Akzeptanz bilden.⁵⁴ Dennoch kann festgehalten werden, dass aufgrund der Befundlage für die dargestellten Dimensionen der Akzeptanz, des Bedarfs und der Umsetzbarkeit durchaus ein Zusammenspiel existiert. Sicherlich sollte dabei bedacht werden, dass eindeutig identifizierbare und faktenbasierte Bedarfe und Umsetzbarkeiten einen anderen Einfluss auf die Akzeptanz ausüben als andersherum.

Abschließend können die Untersuchungsergebnisse eine Besonderheit an Berufskollegs aufzeigen, die einen erheblichen Einfluss auf die Umsetzbarkeit und auf die Akzeptanz auszuüben scheint, weshalb sie nicht unerwähnt bleiben soll. In diversen existierenden Modellen werden das Umfeld und all jene Einflussfaktoren, die auf die Schule einwirken, bereits berücksichtigt: Das St. Galler Schulmodell nach Capaul und Seitz (2011) etwa bildet alle drei

⁵⁴ Siehe hierzu Kapitel 5.

existenten Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) einer Schule ab. Beim Drei-Wege-Modell nach Rolff (1998) wird zwar auf einen innerschulischen Systemzusammenhang fokussiert, der jedoch um die Komponente des Umfelds erweitert wird.

Mit der Gruppe der Unternehmen und Ausbildungsbetriebe sowie den zugehörigen Berufskammern und Innungen sehen sich die berufsbildenden Schulen mit weiteren Akteuren in einem unmittelbaren Schulumfeld konfrontiert. Auf der einen Seite basieren die Interaktionen mit ebenjenen Akteuren auf einer kooperativen Ebene. Beispielsweise existiert bei BK8 in Kooperation u. a. mit der Industrie- und Handelskammer, der Kreishandwerkerschaft und allen ortsansässigen Berufskollegs ein Schulversuch, bei dem die Einzelschule vermehrt nach individuellen Bedarfen agieren und von gesetzlichen Vorgaben abweichen darf (Pos. 27). Ebenso ergeben sich Unterstützungen z. B. in Bezug auf geflüchtete Schüler, etwa durch gezielte Begleitprogramme (B4, Pos. 19) oder durch die Sprachunterstützung der IHK (B2, Pos. 321).

Auf der anderen Seite ist zu beachten, dass solche Offerten ausschließlich der Mitgliedergruppe vorbehalten sind. Insofern beziehen sich die Angebote der IHK auf den industriellen Teil der Auszubildenden und sie sind gleichzeitig auf einen örtlichen Einzugsbereich beschränkt (ebenda).

Darüber hinaus müssen organisatorische Aspekte der Beschulung abgestimmt werden. Hierzu gehören beispielsweise allgemeine Abstimmungen, etwa, an welchem Wochentag der Unterricht stattfinden sollte.

Gleichzeitig geht mit solch einem Einfluss allerdings auch die Erschwernis für die Berufskollegs einher, zusätzlichen Unterricht anzubieten, etwa in Bezug auf fachspezifischen Sprachunterricht, da die ausbildenden Betriebe einverstanden sein müssen: *„[...] dann hätten freigestellt werden müssen. Und da war der Moment, wo die Betriebe, teilweise sehr unflätig, mir klargemacht haben, dass das wohl eine Zumutung wäre. [...] Sie hätten schließlich Auszubildende, damit der Betrieb Geld verdienen. Ja. Ja, das sind eben die unterschiedlichen Interessen, die da so richtig blank aufeinander knallen“* (B2, Pos. 247, 249).

Ein anderes Berufskolleg (B9) bietet einen zusätzlichen Sprachunterricht ebenfalls an, da der Bedarf der Schüler danach so hoch ist. Allerdings wird es diesen Schülern wegen der Schichtarbeit, etwa in der Gastronomie, teilweise erschwert, daran teilzunehmen.

„Ich weiß aber, dass es angenommen wird, der Unterricht. Insofern, ich glaube auch, dass manche das dann einfach machen. Die bleiben halt die eineinhalb Stunden länger und gehen dann trotzdem in die Nachtschicht“ (B9, Pos. 273).

Dieses Beispiel zeigt die Diskrepanz in Bezug auf die Umsetzbarkeit bedingt durch den Einfluss der ausbildenden Betriebe, obwohl der Bedarf vonseiten der betroffenen Schüler angezeigt wird und vonseiten der Schulleitungen ebenfalls eine Notwendigkeit des zusätzlichen Unterrichts bekundet wird.

Ebenjene Gruppen aus dem unmittelbaren Umfeld der Schulen haben somit auf die Akzeptanz einen unmittelbaren Einfluss und können deswegen das Entwicklungsbestreben der Einzelschule zumindest erschweren.

9 Abschließende Betrachtung

Dieses Kapitel legt die Schlussbetrachtung dieser vorliegenden Arbeit dar. Zu diesem Zweck werden zunächst Limitationen der Untersuchung diskutiert und mithin die Grenzen der Ergebnisse vor Augen geführt. Gleichzeitig werden Ansätze für weitere Forschungen präsentiert. Diese Arbeit schließt mit einem Resümee sowie einem Ausblick auf weiterführende Forschungsvorhaben.

9.1 Einschränkung und Grenzen der Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse

Das Vorgehen der Forschungsarbeit ist unter der Berücksichtigung von Limitationen zu beurteilen. Im Folgenden werden Aspekte in den Blick genommen, die möglicherweise eine ebensolche limitierende Wirkung auf die Ergebnisse aufweisen können, auch wenn stets auf die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien geachtet worden ist.

Die Resultate dieser Arbeit können neue bzw. erste Erkenntnisse zu dem im Zuge der Schulentwicklung bislang unzureichend erforschten Themengebiet der berufsbildenden Beschulung von geflüchteten Menschen darlegen. Sie repräsentieren die Meinung der Schulleitungsebene, wodurch lediglich auf eine Sichtweise fokussiert wurde.

Kapitel 4 legt den theoretischen Rahmen und das Untersuchungsobjekt dieser Arbeit fest. Hierzu ist anzumerken, dass eine europaweite Gültigkeit der generierten Qualitätsindikatoren ein vorrangiges Ziel dieses Projekts gewesen ist. Hinzu kommt, dass jegliche Art der beruflichen Bildung berücksichtigt worden ist, weshalb private Berufsbildungsanbieter inkludiert worden sind. Diese Voraussetzungen haben in dem Kontext des deutschen öffentlichen Bildungssystems, welches für die Erhebung ausschließlich relevant gewesen ist, möglicherweise die Folge, dass solche Indikatoren, die landesspezifische Merkmale aufweisen, unzureichend berücksichtigt worden sind. Dieser Tatsache ist mit der Möglichkeit der induktiven Kategorienbildung nach Mayring⁵⁵ zwar entgegengewirkt worden. Ein intensiverer Fokus auf solche Indikatoren, die für das deutsche berufliche Bildungswesen relevant wären bzw. eine Bereinigung der vorhandenen Indikatoren um die europaweite Gültigkeit, wäre

⁵⁵ Siehe hierzu insbesondere Abschnitt 6.5.

eine sinnvolle Ergänzung gewesen. Denkbar wäre zunächst eine deutschlandweite quantitative Erhebung mit den vorhandenen Indikatoren und eine daran anschließende qualitative Erhebung, die die Ergebnisse der ersten Erhebung berücksichtigt. Ferner wären weitere Iterationen der Experteninterviews innerhalb der Methode ein denkbares Vorgehen gewesen. Allerdings kann ein solches Prozedere beliebig häufig wiederholt werden und da bereits im Zuge des Projekts mehrere Wiederholungen durchgeführt worden sind, ist ein deutlicher Mehrwert einer weiteren Iteration nicht erkennbar, weshalb final auf sie verzichtet worden ist.

Gleichfalls ist eine theoretische Fundierung begründet dargelegt und es sind zielführende interdisziplinäre Theorien analysiert worden.⁵⁶ Selbst wenn dies – speziell bei solch einem wenig erforschten Bereich – positiv zu beurteilen ist, da bereits existierende Erkenntnisse mit einbezogen worden sind, kann nicht ausgeschlossen werden, dass mögliche andere Aspekte unberücksichtigt geblieben sein könnten. Insofern kann eine allumfassende Beantwortung der Fragestellung nicht ausschließlich auf dieser Untersuchung begründet sein. Vielmehr sollten die Resultate als Anregung für weiterführende Forschungen erachtet werden.

Die Auswahl des Untersuchungsraums wird bereits im Zuge des methodischen Vorgehens hinreichend begründet. Dennoch lassen sich Limitationen erkennen, da es sich bei dem Bundesland NRW um einen begrenzten Raum handelt, in dem die Erhebung stattgefunden hat. Anzunehmen ist deswegen, dass Experten aus anderen Regionen Deutschlands über anderweitige Erfahrungen verfügen, was erstens in dem Föderalismus, zweitens in einer anderen Zuteilung der Flüchtlinge zu den Bundesländern, drittens in der ökonomischen und sozialen Situation der unterschiedlichen Gebiete begründet ist. Durch solche Einflussfaktoren kann weiterhin antizipiert werden, dass es zu anderweitigen Indikatoren bzw. zu anderen Schwerpunkten innerhalb der Indikatoren kommen könnte.

Ähnliche Beschränkungen lassen sich ebenfalls in Bezug auf die Auswahl der Schulleitungen projizieren. Es können bereits innerhalb einer Stadt oder eines Regierungsbezirks mit Blick auf die jeweils vorhandenen Schulen unterschiedliche Voraussetzungen bestehen. Insofern lassen sich keine eindeutig verlässlichen Aussagen über eine vorhandene Allgemeingültigkeit treffen, es können jedoch Schlussfolgerungen skaliert und abgeleitet werden.

⁵⁶ Siehe hierzu Abschnitt 5.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik bedingt durch das Erasmus+ Projekt sowie durch die vorliegende Arbeit eine ungewollte Beeinflussung der Experten nicht in Gänze ausgeschlossen werden kann. Eine direkte verbale Wertung der Äußerungen der Interviewpartner ist daher vermieden worden. Dennoch kann eine indirekte, nonverbale Beeinflussung innerhalb von zwischenmenschlichen Kontakten nicht gänzlich verhindert werden.

9.2 Fazit und Ausblick

Zu Beginn der Fluchtmigration nach Deutschland hat der Fokus auf administrativen Aufgaben wie der Erstversorgung sowie der Unterbringung der geflüchteten Menschen gelegen. Im Laufe der Zeit ist dieser Fokus jedoch auf eine erfolgreiche und langfristige Integration in die aufnehmende Gesellschaft umgelenkt worden. Als unumstritten gilt die Tatsache, dass ein selbstbestimmtes Leben dafür die besten Voraussetzungen schafft, wozu die Schlüsselfaktoren der Erwerbstätigkeit und dadurch bedingt das Erlernen der Sprache maßgeblich beitragen. Daher gilt es, im Besonderen für junge Flüchtlinge die besten Voraussetzungen dafür zu schaffen, indem sie – je nach Alter – neben einer schulischen eine solide berufliche Bildung erhalten.

Erst durch den Beginn der verstärkten Fluchtbewegungen seit dem Jahr 2015 scheinen die Wichtigkeit des Themengebiets der Flucht und die sich hieraus ergebenden Folgen in den Fokus gerückt zu sein und entsprechend sind Untersuchungen angestoßen worden. Darüber hinaus existieren in Deutschland bislang nur wenige Untersuchungen, die sich mit den im Kontext der beruflichen (Aus-)Bildung stehenden Themenbereichen befassen haben.

Insofern lassen sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit Implikationen sowohl für die Forschung als auch für die Praxis ableiten. Wie bereits erwähnt, stehen die Forschungsaktivitäten zu diesem Themengebiet noch am Anfang. Insofern wäre es beispielsweise interessant, zu erfahren, wie andere Bundesländer die Integration der Flüchtlinge in die berufsbildenden Schulen und die damit verbundene Schulentwicklung handhaben. Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte qualitative Befragung begrenzt sich auf das Bundesland NRW, auch wenn für die Mehrheit der Indikatoren eine deutschlandweite Anwendbarkeit angenommen wird. Hieraus resultierend bietet sich an, eine bundeslandübergreifende Studie anzuschließen, wobei wegen des Umfangs und der bereits existierenden qualitativen Ergebnisse des einwohnerreichsten Bundeslandes auch eine quantitative Untersuchung vorstellbar wäre.

Ein forschungsrelevantes Ergebnis hieraus könnte in einer anschließenden Spezifizierung der Indikatoren liegen, wonach konkretere Forschungen unternommen werden könnten, die beispielsweise nach Bundesland oder nach Bildungsgang aufgeschlüsselt werden könnten. Die im Zuge dieser Arbeit generierten Erkenntnisse können zweifelsohne für weitere Untersuchungen in Gebrauch genommen werden. Sicherlich besteht bereits ein ausreichender Forschungsbedarf innerhalb der Schulentwicklungsforschung. Perspektivisch wird dazu ergänzend jedoch ein verstärkt interdisziplinärer Ansatz als äußerst fruchtbar angesehen. Es können beispielsweise die Politikwissenschaften sinnvoll sein, um die komplexen Strukturen der Makroebene des Berufsbildungssystems vollständiger darstellen zu können. Gleichzeitig können durch einen internationalen Zugang Fragen um den Policy-Transfer abgebildet werden. Um auch die Erfahrungen anderer Länder im thematischen Zusammenhang mit einzu beziehen und hieraus bestmögliche Schlussfolgerungen zugänglich zu machen, wird ein Hinzuziehen der internationalen Berufsbildungsforschung als sinnvoll erachtet. Dies gilt insbesondere aus dem Grund, da andere Länder bereits langjährige Forschungen zu dem Thema der Migration unternommen haben. Die Disziplin der (vergleichenden) Erziehungswissenschaften kann zusätzlich eine sinnvolle Ergänzung bieten.

Überdies ergeben sich für unterschiedliche Bereiche der Praxis Implikationen, die aus der vorliegenden Untersuchung abgeleitet werden können. Durch die Verortung dieser Arbeit in der Schulentwicklungsforschung ist naheliegend, die Situation der direkt betroffenen Akteure innerhalb der Einzelschulen unmittelbar anzusprechen. Die Erkenntnisse können ihren Beitrag dazu leisten, Sachverhalte zu reflektieren und entsprechend vor Ort optimierende Maßnahmen einzuleiten.

Ferner enthalten die vorhandenen Ergebnisse bereits erste Implikationen für einen entsprechenden Handlungsbedarf seitens der Politik im generellen Kontext der Flüchtlingsthematik, aber auch im speziellen Hinblick auf bildungspolitische Fragestellungen.

Die Forschungsergebnisse zeigen einen speziellen, wenngleich auch einen höchst aktuellen Teil der Schulentwicklung auf: die Integration (junger) Geflüchteter durch die berufliche Bildung sowie die daraus resultierenden An- und Herausforderungen.

Hieraus kann desgleichen jedoch die Komplexität der Schulentwicklung abgeleitet werden, mit der sich die berufsbildenden Schulen immerwährend konfrontiert sehen.

Es wird gleichzeitig die Notwendigkeit eines weiteren Forschungsbedarfs offenbart und im speziell vorliegenden Kontext können die Forschungsergebnisse als Ausgangspunkt für zusätzliche Untersuchungen dienen.

Im Hinblick auf die Erforschung der Akzeptanz von Schulleitungen in einem allgemeineren Kontext sollte sich eine Verallgemeinerung jedoch nicht ausschließlich auf die Erfahrungen im Hinblick auf eine Thematik (hier die Flüchtlingsthematik) beziehen. Hingegen ist anzuraten hierfür eine breitere Perspektive einzunehmen und sich so dem Forschungsgebiet der Akzeptanz innerhalb der Schulentwicklung anzunähern.

Literaturverzeichnis

Adam, S. (2004): Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications of European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar, 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre), Edinburgh. http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/S_ADam_back_pap.pdf [Zugriffsdatum: 14. Januar 2020].

Adenstedt, K. (2016): Schulentwicklungsberatung: Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestaltung eines Unterstützungssystems, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Aerne, A./ Bonoli, G. (2021): Integration through vocational training. Promoting refugees' access to apprenticeships in a collective skill formation system. In: Journal of Vocational Education & Training. Open Access article, Published online, 15 Mar 2021.

Akkerman, S. F./ Bakker, A. (2011): Boundary crossing and boundary objects. In: Review of Educational Research, Jg. 81, Heft 2, S. 132-169.

Alexander, K. L./ Entwisle, D. R./ Bedinger, S. D. (1994): When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance. In: Social Psychology Quarterly, Jg. 57, Heft 4, S. 283-299.

Alexander, K. L./ Entwisle, D. R./ Kabbani, N. S. (2001): The Drop-out Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. In: Teachers College Record, Jg. 103, Heft 5, S. 760-822.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte:

<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Zugriffsdatum: 24. Februar 2020].

Altrichter, H. (2004): Organisation und Profession im Erziehungssystem. In: Böttcher, W./ Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 85-102.

Altrichter, H. (2009): Governance – Schulreform als Handlungskoordination. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 101, Heft 3, S. 240-252.

Altrichter, H./ Brüsemeister, T./ Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Altrichter, H./ Kemethofer, D./ George, A. C. (2019): Schulleitungen und evidenzbasierte Bildungsreform im Schulwesen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Heft 9, S. 17-35.

Altrichter, H./ Maag Merki, K. (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Springer VS, Wiesbaden, S. 1-28.

Altrichter, H./ Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung – Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule, Studienverlag, Innsbruck.

Amtsblatt der Europäischen Union (2009): Anhang I, Europäischer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung: Qualitätskriterien und Deskriptoren (Richtgrößen), Brüssel.

Amtsblatt der Europäischen Union (2009): Anhang II, Ausgewählte Referenzindikatoren für die Bewertung der Qualität der Berufsbildung, Brüssel.

Andersson, P. (2014): RPL in further and vocational education and training. In: Harris, J./ Wihak, C./ Van Kleef, J. (Hrsg.): Handbook of the Recognition of Prior Learning, NIACE – National Institute of Adult Continuing Education, Leicester (UK), S. 337-355.

Andersson, P./ Fejes, A./ Sandberg, F. (2013): Introducing research on recognition of prior learning. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 32, Nr. 4, S. 405-411.

Anning, A./ Cottrell, D./ Frost, N./ Green, J./ Robinson, M. (2010): Developing multiprofessional teamwork for integrated children's services, McGraw-Hill Education, Berkshire (UK).

Argyris, C./ Schön, D. (1978): Organizational Learning – A Theory of Action Perspective, Addison-Wesley, Reading, MA (USA).

Ärlemalm, P. (2016): Intercultural competence in VET for wood, metal and vehicle industry. <http://www.amledo.com/en/projekt/interkulturell-kompetens-i-yrkesutbildning/> [Zugriffsdatum: 09. Januar 2020].

Aumüller, J. (2016): Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: bestehende Praxisansätze und weiterführende Empfehlungen, Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh.

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bertelsmann, Bielefeld.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021): Das Bundesamt in Zahlen 2020, Asyl, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2020-asyl.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriffsdatum: 09. September 2021].

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021a): Gerichtsstatistik 2020. Meldung. Asyl und Flüchtlingsschutz. Asylverfahren: Corona-Pandemie wirkt sich auch auf die Gerichtsentscheidungen aus.

<https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2021/20210329-am-gerichtsstatistik-2020.html> [Zugriffsdatum: 10. September 2021].

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020): Aktuelle Zahlen. Ausgabe: Juli 2020. Tabellen, Diagramme, Erläuterungen, Nürnberg.

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-juli-2020.pdf;jsessionid=D8925A82538EBAB92C6CB3EDC06FDB2E.inter-net552?__blob=publicationFile&v=3 [Zugriffsdatum: 09. August 2020].

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020a): Das Bundesamt in Zahlen 2019. Asyl, Migration und Integration, Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [Zugriffsdatum: 14. Januar 2021].

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/schutzformen-node.html> [Zugriffsdatum: 07. November 2018].

Back, A./ Bendel, O./ Stoller-Schai, D. (2001): E-Learning in Unternehmen, Orell-Füssli, Zürich (Schweiz).

Bade, K. J. (1994): Ausländer, Aussiedler, Asyl: Eine Bestandsaufnahme, Beck, München.

Baethge, M./ Seeber, S. (2016): Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland – Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration für das Jahresgutachten 2017, Göttingen.

Bähr, H./ Dietz, M./ Knapp, B. (2017): Beratung und Vermittlung von Flüchtlingen – der lange Weg in den deutschen Arbeitsmarkt, IAB-Forum. Das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: <https://www.iab-forum.de/beratung-und-vermittlung-von-fluechtlingen-der-lange-weg-in-den-deutschen-arbeitsmarkt/?pdf=4393> [Zugriffsdatum: 07. März 2019].

Baisch, B./ Lüders, K./ Meiner-Teubner, C./ Riedel, B./ Scholz, A. (2017): Flüchtlingskinder in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse der DJI-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/Fluechtlingskinder_in_Kindertagesbetreuung.pdf [Zugriffsdatum: 04. September 2020].

Balderjahn, I. (1995): Bedürfnisse, Bedarf, Nutzen. In: Tietz, B./ Köhler, R./ Zentes, J. (Hrsg.): Handwörterbuch des Marketings, 2. Auflage, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart, S. 179-190.

Ball, S. J. (1987): The Micro Politics of the School – Towards a Theory of School Organisation, Routledge, London (UK).

Barakat, B. (2009): Deepening the divide: The differential impact of protracted conflict on TVET versus academic education in Palestine. In: Maclean, R./ Wilson, D. (Hrsg.): International handbook of education for the changing world of work, Springer, Dordrecht (Niederlande), S. 799-812.

Barongo-Muweke, N. (2016): PREDIS – Prevention of Early Dropout of VET Through Inclusive Strategies for Migrants and 'Roma'. Project Background. <https://www.predis.eu/12868.html> [Zugriffsdatum: 21. Oktober 2021].

Barrett, M. (2013): Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? In: Barrett, M. (Hrsg.): Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences, Council of Europe Publishing, Straßburg (Frankreich), S. 147-168.

Barker, R. (2008): Making sense of Every Child Matters: Multi-professional practice guidance, Policy Press, Bristol (UK).

Bastian, J. (1998): Autonomie und Schulentwicklung – Zur Entwicklungsgeschichte einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In: Bastian, J. (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation, Bergmann & Helbig, Hamburg, S. 13-24.

Bastian, J./ Seydel, O. (2010): Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung – Klärung der Grundlagen und Hilfe für die Praxis. In: Pädagogik. Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung, Jg. 62, Heft 1, S. 6-9.

Bauer, K.-O./ Rolff, H. G. (1978): Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Bauer, K.-O./ Rolff, H. G. (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 219-263.

Baumann, B./ Riedl, A. (2016): Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen – Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019): Schulentwicklung. <https://www.km.bayern.de/lehrer/qualitaetssicherung-und-schulentwicklung/schulentwicklung.html> [Zugriffsdatum: 02. Februar 2019].

Beck, N./ Kabst, R./ Walgenbach, P. (2009): The cultural dependence of vocational training. In: Journal of International Business Studies, Jg. 40, Heft 8, S. 1374-1395.

Bednarz, F. (2015): Development of Intercultural Competence: Handbook for Teachers and Trainers. http://farintercultural.ch/wp-content/uploads/2016/07/3_DEVELOPMENT-OF-INTERCULTURAL-COMPETENCE.-HANDBOOK-FOR-TEACHERS-AND-TRAINERS.pdf [Zugriffsdatum: 09. Januar 2020].

Beinicke, A./ Bipp, T. (Hrsg.) (2019): Strategische Personalentwicklung: Psychologische, pädagogische und betriebswirtschaftliche Kernthemen, Springer, Berlin und Heidelberg.

Bellenberg, G./ Thierack, A. (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland – Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen, Springer, Wiesbaden.

Bennett, J. M./ Bennett, M. J. (2004): Developing Intercultural Sensitivity – An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: Landis, D./ Bennett, J. M./ Bennett, M. J. (Hrsg.): Handbook of Intercultural Training, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks (USA), S. 147-165.

Bennett, J. M./ Bennett, M. J./ Landis, D. (2004): Introduction and Overview. In: Landis, D./ Bennett, J. M./ Bennett, M. J. (Hrsg.): Handbook of Intercultural Training, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks (USA), S. 1-10.

Benton, M./ Fratzke, S./ Sumption, M. (2014): Moving Up or Standing Still? Access to Middle-Skilled Work for Newly Arrived Migrants in the European Union, Migration Policy Institute and International Labour Office, Washington, D.C. (USA) und Genf (Schweiz).

Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) NRW (2017): Besondere Bestimmungen für den Unterricht für geflüchtete Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren Schülerinnen und Schüler in Klassen des Berufskollegs („Fit für Mehr“) – Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 18.01.2017 - 313-6.08.03.03-136803.

Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) NRW (2018): 13-63 Nr. 3: Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 15.10.2018 (ABI. NRW. 01/19)

Berry, J. W./ Phinney, J. S./ Sam, D. L./ Vedder, P. (2006): Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. In: Applied Psychology. An International Review, Jg. 55, Heft 3, S. 303-332.

Bezirksregierung Arnsberg (2020): Zuweisung nach dem Flüchtlingsaufnahmegesetz.
https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/xyz/zuweisung_flueag/index.php
[Zugriffsdatum: 19. August 2020].

Birman, D. (2002): Refugee mental health in the classroom: A guide for the ESL teacher, Institute for Intercultural Learning, Denver, CO (USA).

Bjørnåvold, J. (2000): Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition on Non-Formal Learning in Europe, Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), Luxemburg.

Black, S. A. (2015): Qualities of effective leadership in higher education. In: Open Journal of Leadership, Jg. 4, Heft 2, S. 54-66.

Blancke, S./ Roth, C./ Schmid, J. (2000): Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft – Eine Konzept- und Literaturstudie (Arbeitsbericht Nr. 157), Akademie für Technikfolgenabschätzung, Stuttgart.

Block, K./ Cross, S./ Riggs, E./ Gibbs, L. (2014): Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. In: International Journal of Inclusive Education, Jg. 18, Heft 12, S. 1337-1355.

Blossfeld, H.-P./ Bos, W./ Daniel, H.-D./ Hannover, B./ Köller, O./ Lenzen, D./ Roßbach, H.-G./ Seidel, T./ Tippelt, R./ Wößmann, L. (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland, Gutachten, herausgegeben von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, Waxmann, Münster.

Boad, D./ Molloy, E. (2013): Feedback in higher and professional education, Routledge, London (UK) und New York (USA).

Bobonis, G. J./ Finan, F. (2009): Neighborhood peer effects in secondary school enrollment decisions. In: Review of Economics and Statistics, Jg. 91, Heft 4, S. 695-716.

Bodilly, S. (2001): New American schools' concept of break the mold design – How designs evolved and why, Rand education, Santa Monica (USA).

Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (2014): Interviews mit Experten – Eine praxisorientierte Einführung, Springer, Wiesbaden.

Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (2018): Generating qualitative data with experts and elites. In: Flick, U. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Qualitative Data collection, SAGE publications, Los Angeles (USA), S. 652-667.

Bogner, A./ Menz, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 33-70.

Bogner, A./ Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3. grundlegend überarbeitete Auflage, VS, Wiesbaden, S. 61-98.

Bohlinger, S. (2017): Comparing Recognition of Prior Learning (RPL) across Countries. In: Mulder, M. (Hrsg.): Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education, Springer International Publishing, Cham (Schweiz), S. 589-606.

Böhme, C. (2017): UNHCR – Empfehlungen zur Integration von Flüchtlingen in der EU. Genf.

Bönsch, M. (1991): Pädagogik geht vor Administration – Über Organisationsentwicklung als Möglichkeit der inneren Schulreform und ihre pädagogischen Voraussetzungen. In: Ermert, K. (Hrsg.): Schulkultur als Organisationskultur, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg, S.42-59.

Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Springer VS, Wiesbaden, S. 301-324.

Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In: Altrichter, H./ Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Springer, Wiesbaden, S. 301-324.

Bonsen, M./ Gathen, v. d., M./ Iglhaut, C./ Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitungen: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns, Beltz Juventa, Weinheim.

Boockmann, B./ Lücke, M./ Puhe, H. (2017): Wie kann eine gesamtwirtschaftlich erfolgreiche Integration der Flüchtlinge gelingen? Abschlussbericht an das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie durch Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW), in Zusammenarbeit mit Institut für Weltwirtschaft (IfW), SOKO Institut, Tübingen, Bielefeld und Kiel.

Boram, W. A. (1963): The Mass Media of Communication as Extra-School Educative Forces. In: The Journal of Education Sociology, Jg. 36, Heft 9, S. 437-441.

Bormann, I. (2002): Organisationsentwicklung und organisatorisches Lernen von Schulen – Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Umweltmanagements. Springer, Wiesbaden, ursprünglich erschienen bei Leske und Budrich, Opladen.

Bormann, I. (2011): Zwischenräume der Veränderung – Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung, Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Böse, S./ Neumann, M./ Becker, M./ Maaz, K./ Baumert, J. (2018): Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 21, Heft 6, S. 1157-1186.

Boud, D./ Falchikov, N. (2006): Aligning assessment with long-term learning. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, Jg. 31, Heft 4, S. 399-413.

Boud, D./ Falchikov, N. (2007): Introduction: assessment for the longer term. In: Boud, D./ Falchikov, N. (Hrsg.): Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term, Routledge, London (UK), S. 5-13.

Braun, F./ Lex, T. (2016): Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen – Ein Überblick. Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.), Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“, München und Halle/Saale.

Brockmann, M./ Clarke, L./ Winch, C. (2008): Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. In: Oxford review of education, Jg. 34, Heft 5, S. 547-567.

Bröse, J. (2018): Migration und Arbeitsmarkt. In: Bröse, J./ Faas, S./ Stauber, B. (Hrsg.): Flucht – Herausforderungen für Soziale Arbeit, Springer, Tübingen, S. 203-223.

Brown, T. M./ Rodriguez, L. F. (2009): Empirical Research Study – School and the Co-Construction of Dropout. In: International Journal of Qualitative Studies in Education, Jg. 22, Heft 2, S. 221-242.

Brücker, H./ Croisier, J./ Kosyakova, Y./ Kröger, H./ Pietrantuono, G./ Rother, N./ Schupp, J. (2019): Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. In: DIW-Wochenbericht, Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Jg. 86, Heft 4, S. 55-70. http://dx.doi.org/10.18723/diw_wb:2019-4-1 [Zugriffsdatum: 21. Mai 2020].

Brücker, H./ Fendel, T./ Kunert, A./ Mangold, U./ Siegert, M./ Schupp, J. (2016a): Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen, IAB-Kurzbericht 15, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg.

Brücker, H./ Hauptmann, A./ Sirries, S. (2017): Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten in Deutschland: Der Stand zum Jahresbeginn 201, IAB 4, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg.

Brücker, H./ Hauptmann, A./ Vallizadeh, E./ Wapler, R. (2016c): Zuwanderungsmonitor, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg.

Brücker, H./ Kunert, A./ Mangold, U./ Kalusche, B./ Siegert, M./ Schupp, J. (2016b): Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung, IAB-Forschungsbericht 9, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg.

Brücker, H./ Möller, J./ Wolff, J. (2016d): Integration von Geflüchteten, IAB-Stellungnahme 4, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg.

Brücker, H./ Rother, N./ Schupp, J./ Babka von Gostomski, C./ Böhm, A./ Fendel, T./ Friedrich, M./ Giesselmann, M./ Kosyakova, Y./ Kroh, M./ Kühne, S./ Liebau, E./ Richter, D./ Romiti, A./ Schacht, D./ Scheible, J. A./ Schmelzer, P./ Siegert, M./ Sirries, S./ Trübswetter, P./ Vallizadeh, E. (2016e): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration. Ausgabe 5|2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Brücker, H./ Rother, N./ Schupp, J. (Hrsg.) (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Forschungsbericht 29, Nürnberg.

Brücker, H./ Rother, N./ Schupp, J. (Hrsg.) (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen, Forschungsbericht 30, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Büchel, F./ Schwarze, J. (1994): Die Migration von Ost- nach Westdeutschland – Absicht und Realisierung: ein sequentielles Probitmodell mit Kontrolle unbeobachteter Heterogenität. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 27, Heft 1, S. 43-52.

Buddeberg, M. (2014): Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen, Waxmann, Münster und New York (USA).

Buhren, C. G. (1995): Entfaltung der Lernkultur durch Organisationsentwicklung. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur – Ansätze und Wege schulischer Erneuerung, Luchterhand, Neuwied, S. 200-221.

Bundesagentur für Arbeit (2016): Migrations-Monitor: Personen im Kontext von Fluchtmigration – Deutschland, Länder, Kreise, Agenturen für Arbeit und Jobcenter (Monatszahlen) – Oktober 2016:

https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_32022/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Suchergebnis_Form.html?view=processForm&resourceId=210358&input_=&pageLocale=de&topicId=1095966®ion=&year_month=201610&year_month.GROUP=1&search=Suchen [Zugriffsdatum: 17. November 2018].

Bundesagentur für Arbeit (2017): Migrations-Monitor: Personen im Kontext von Fluchtmigration – Deutschland, Länder, Kreise, Agenturen für Arbeit und Jobcenter (Monatszahlen) – Oktober 2017:

https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_32022/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Suchergebnis_Form.html?view=processForm&resourceId=210358&input_=&pageLocale=de&topicId=1095966®ion=&year_month=201710&year_month.GROUP=1&search=Suchen [Zugriffsdatum: 17. November 2018].

Bundesagentur für Arbeit (2018): Migrations-Monitor: Personen im Kontext von Fluchtmigration – Deutschland, Länder, Kreise, Agenturen für Arbeit und Jobcenter (Monatszahlen) – Oktober 2018:

https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_32022/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Suchergebnis_Form.html?view=processForm&resourceId=210358&input_=&pageLocale=de&topicId=1095966®ion=&year_month=201810&year_month.GROUP=1&search=Suchen [Zugriffsdatum: 17. November 2018].

Bundesanzeiger (2014 – 2019):
2014: BAnz AT 14.11.2013 B8;
2015: BAnz AT 10.12.2014 B3;
2016: BAnz AT 20.06.2016 B1;
2017: BAnz AT 08.03.2018 B5;
2018: BAnz AT 06.11.2018 B4;
2019: BAnz AT 06.05.2021 B8;
Berlin.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2019): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/index.html [Zugriffsdatum: 26. November 2019].

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2018): Asylgesetz: https://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/index.html#BJNR111260992BJNE009603116 [Zugriffsdatum: 17. November 2018].

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2019): Europäische Integrationspolitik. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/europaeische-integrationspolitik/europaeische-integrationspolitik-node.html> [Zugriffsdatum 29. April 2019].

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz – Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse, Ramboll Management, Berlin.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (2017): Pressemitteilung vom 11. Januar 2017: 280.000 Asylsuchende im Jahr 2016, Berlin.

Bundesagentur für Arbeit (2019): Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung, Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Fachkräfteengpassanalyse Dezember 2019, Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung, Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Fachkräfteengpassanalyse 2020, Nürnberg.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Berufsbildungsbericht 2018, Frankfurt am Main.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/ Kultusministerkonferenz (KMK): DQR und EQR. <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-und-eqr/deutscher-qualifikationsrahmen-dqr-und-eqr> [Zugriffsdatum: 09. Juli 2019].

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016): Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen, Göttingen.

Bundesministerium für Bildung und Soziales (BMAS) (2014): Strategische Sozialberichterstattung – Nationaler Sozialbericht 2014 (NSB) – Deutschland, Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Soziales (BMAS) (2008): Nationaler Strategiebericht – Sozialschutz und soziale Eingliederung 2006-2008, Deutschland, Bonn.

Burkert, C./ Dercks, A. (2017): Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: jetzt investieren. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): E-Paper #2 Kommission „Perspektive für eine zukunftsgerichtete und nachhaltige Flüchtlings- und Einwanderungspolitik“, Berlin.

Burke, L. A./ Hutchins, H. M. (2007): Training transfer: An integrative literature review. In: Human resource development review, Jg. 6, Heft 3, S. 263-296.

Calmbach, M./ Edwards, J. (2019): „Deutschland ist das Land der Chancen“ – Berufsorientierungen junger Geflüchteter – Eine qualitative SINUS-Studie, Springer VS, Wiesbaden. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-24966-3.pdf> [Zugriffsdatum 13. August 2019].

Campion, E. D. (2018): The career adaptive refugee: Exploring the structural and personal barriers to refugee resettlement. In: *Journal of Vocational Behavior*, Jg. 105, Heft 4, S. 6-16.

Capaul, R. (2002): Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Schulinnovationsprozessen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 98, Heft 1, S. 56-70.

Capaul, R./ Seitz, H. (2011): *Schulführung und Schulentwicklung – Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage, Haupt Verlag, Bern (Schweiz), Stuttgart und Wien (Österreich).

Capaul, R./ Steingruber, D. (2010): *Betriebswirtschaft verstehen – Das St. Galler Management-Modell*, Sauerländer, Oberentfelden.

CDU, CSU und SPD (2013): *Deutschlands Zukunft gestalten – Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*, Rheinbach.

Cedefop (2011): *Qualifikationen im Wandel – Eine Bestandsaufnahme der Qualifikationspolitik und -praxis*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg.

Cedefop, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2012): *Curriculum reform in Europe – The impact of learning outcomes*, Luxemburg.

Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training (2010): *Learning Outcomes Approaches in VET curricula – A comparative analysis of nine European countries*, Research paper No. 6, Publications Office of the European Union, Luxemburg.

Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training (2011 a): *Evaluation for improving student outcomes – For Official Publication of the European Union*, Luxembourg.

Corsten, M./ Oswald, S./ Wittchen, T. (2021): Gebremst oder gefordert? Berufliche Zukunftsgestaltung auf Widerruf für junge Erwachsenen während der COVID-19-Pandemie. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Auswirkungen der Corona-Pandemie, Jg. 50, Heft 2, S. 42-45.

Couldry, N./ Markham, T. (2006): Public Connection Through Media Consumption: Between Oversocialization and De-Socialization? In: The Annals of America Academy of Political and Social Science, Politics, Social Networks, and the History of Mass Communications Research: Rereading Personal Influence, Vol. 608, S. 251-269.

Cree, V. E./ Macaulay, C. (2000). Transfer of learning in professional and vocational education, Routledge, London (UK).

Dalin, P. (1973): Case Studies of Educational Innovation, OECD, Paris.

Dalin, P./ Rolff, H.-G./ Buchen, H. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm – Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soester Verlagskontor, Soest.

Dalin, P./ Rolff, H.-G./ Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungsprozess – Ein Handbuch, 3. Auflage, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, Bönen.

Daumann, V./ Dietz, M./ Knapp, B./ Strien, K. (2015): Early Intervention – Modellprojekt zur frühzeitigen Arbeitsmarktintegration von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern – Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB-Forschungsbericht 3, Nürnberg.

Davis, F. D. (1989): Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use and User Acceptance of Information Technology, In: MIS Quarterly, Jg. 13, Heft 3, S. 319-339.

Day, C./ Gu, Q./ Sammons, P. (2016): The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. In: Educational Administration Quarterly, Jg. 52, Heft 2, S. 221-258.

De Paiva Lareiro, C. (2019): Angekommen im deutschen Bildungssystem – Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl, Ausgabe 2, Nürnberg.

Deardorff, D. K. (Hrsg.) (2009): The SAGE Handbook of Intercultural Competence, Sage, Los Angeles (USA).

Dehnbostel, P./ Seidel, S./ Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexertise, Bonn, Hannover. http://an-kom.dzhw.eu/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf [Zugriffsdatum: 19. Januar 2020].

Desimone, L. (2002): How can comprehensive school reform models be successfully implemented? In: Review of Educational Research, Jg. 72, Heft 3, S. 433-479.

Deutscher Bundestag (2020): Verteilungsschlüssel bei Bund-Länder-Finanzierungen – Aktenzeichen: WD 4 – 3000 – 118/20, Berlin.

Deutscher Bundestag (2016): Kurzdarstellung zum Zusammenhang von Schulpflicht und Homeschooling in Deutschland – Aktenzeichen: WD 8 – 3000 – 052/16, Berlin.

Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET) (2019a): DEQA-VET Flyer: https://www.deqa-vet.de/_media/PDF_allgemein/DEQA-VET_Flyer_deutsch.pdf [Zugriffsdatum: 02. Februar 2019].

DEQA_VET: Der EQAVET Qualitätszyklus. https://www.deqa-vet.de/dokumente/pdf/ab42_deqa-vet_eqavet_qualitaetszyklus.pdf [Zugriffsdatum: 24. September 2021].

Diarra, M. (2014): RESTART: Vermittlung von Flüchtlingen in Arbeitsverhältnisse – Chancen und Grenzen. In: Gag, M./ Voges, M. (Hrsg.): Inklusion auf Raten – Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit, Waxmann, Münster, S. 197-204.

Diedrich, A. (2013): Translating validation of prior learning in practice. In: International Journal of Lifelong Education, Jg. 32, Heft 4, S. 548-570.

Diette, T./ Oyelere, R. (2014): Gender and Race Heterogeneity: The Impact of Students with Limited English on Native Student's Performance. In: The American Economic Review, Papers & Proceedings, Jg. 104, Heft 5, S. 412-417.

Dionisius, R./ Illiger, A. (2017): Trends ins Studium und in die duale Berufsausbildung unter Berücksichtigung ausgewählter Einflussfaktoren, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 182, Bundesinstitut der Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Doppler, K./ Lauterburg, C. (1997): Change-Management: den Unternehmenswandel gestalten, 6. Auflage, Campus, Frankfurt am Main.

Dryden-Peterson, S. (2015): The educational experiences of refugee children in countries of first asylum, Migration Policy Institute, Washington, D.C. (USA).

Dubs, R. (1998): Qualitätsmanagement für Schulen. Institut der Wirtschaftspädagogik St. Gallen – Erstmals erschienen in: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännische Bildungswesen, Jg. 92, Heft 3, S. 98-191.

Dubs, R. (2001): Personalmanagement – Studienbrief des Zentrums für Fernstudien der Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern.

Dubs, R. (2002): Schulische Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung an teilautonomen Schulen. In: Fortmüller, R. (Hrsg.): Komplexe Methoden. Neue Medien, Wien, S. 133-148.

Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen, Studien und Berichte des IWP, Band 13, Institut für Wirtschaftspädagogik, St. Gallen (Schweiz).

Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule – Leadership und Management, Franz Steiner, Zürich (Schweiz).

Dubs, R. (2005a): Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. In: Pädagogische Führung, Jg. 16, Heft 1, S. 4-13.

Dubs, R. (2016): Führung. In: Buchen, H./ Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 102-176.

Ebbinghaus, M. (2017). Maßnahmen zur Förderung des Ausbildungsplatzangebotes für Flüchtlinge aus Sicht von klein- und mittelständischen Ausbildungsbetrieben. In: Granato, M./ Neises, F. (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung, BIBB, Bonn, S. 36-41 sowie In: BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, BIBB, Bonn, S. 451-456.

Eberhard, V./ Granato, M./ Herzer, P./ Matthes, S./ Schnitzler, A./ Schratz, R./ Ulrich, J. G./ Weiß, U. (2019): Betriebe ohne Azubis, Jugendliche ohne Ausbildungsstellen – Ausbildungsmarkt in der Krise? Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors 2018 zu Berufsorientierung und Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt, BIBB-Forschungsprojekt 2.01.310 „Bildungsorientierung und -entscheidungen von Jugendlichen im Kontext konkurrierender Bildungsangebote, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Eberhard, V./ Matthes, S./ Gei, J. (2017): Junge Geflüchtete beim Übergang in Ausbildung – Erste Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. In: Granato, M./ Neises, F. (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, S. 42-54.

Eberhard, V./ Schuß, E. (2021): Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund, BIBB-Preprint, Version 1.0, Bonn.

El-Mafaalani, A./ Massumi, M. (2019): Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung, State-of-Research-Papier 08a, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘, Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (I-MIS) der Universität Osnabrück / Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC), Bonn.

El-Mafaalani, A./ Kemper, T. (2017): Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich – Quantitative Annäherungen an ein neues Forschungsfeld. In: Z'Flucht. Zeitschrift für Flüchtlingsforschung, Jg. 1, Heft 2, S. 173-217.

Ernst, H. (2014): Wie wirkt sich Heterogenität für einen Bildungsdienstleiter aus? In: BIBB Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung, Bonn, S. 15-23.

Etzold, B. (2017): Arbeit trotz Asyl? Erlebte Chancen und Hürden von Geflüchteten beim Zugang zu Arbeit. In: Becker, M./ Kronenberg, V./ Pompe, H. (Hrsg.): Fluchtpunkt Integration – Panorama eines Problemfeldes, Springer Fachmedien, Bonn, S. 319-355.

Euler, D. (1995): Organisationsentwicklung – eine neue Perspektive für die Modellversuchsarbeit in der beruflichen Bildung? In: Dybowski, G./ Pütz, H./ Rauner, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Perspektiven, Modelle, Forschungsfragen, Doant, Bremen, S. 274-293.

Euler, D./ Severing E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung: Ziele, Modelle, Maßnahmen (Wirtschaft und Bildung), Wbv Media, Nürnberg und St. Gallen (Schweiz).

Euler, D./ Sloane, P. F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, Jg. 26, Heft 4, S. 312-326.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (2012): EQARF – European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/49917> [Zugriffsdatum: 07. April 2019].

Europäische Kommission (2015): Migration besser bewältigen – die Europäische Agenda für Migration, Pressemitteilung, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-4956_de.htm [Zugriffsdatum: 22. April 2019].

Europäische Kommission (2017): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur. Beitrag der Europäischen Kommission zum Gipfeltreffen in Göteborg am 17. November 2017, Straßburg (Frankreich).

European Commission, EUR-lex (2002): Intensivierung der Zusammenarbeit der EU bei der beruflichen Bildung. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0018> [Zugriffsdatum: 23. September 2018].

Eurostat (2017): Education and training in the EU – facts and figures. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures [Zugriffsdatum: 21. Oktober 2021].

Falkenhain, M./ Hirsland, A./ Seidelsohn, K./ Verlage, T. (2020): Was Betriebe tun, damit die Einstellung von Geflüchteten zum Erfolg führt, IAB-Forum: das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, S. 1-7. <https://www.iab-forum.de/was-betriebe-tun-damit-die-einstellung-von-gefluechteten-zum-erfolg-fuehrt/?pdf=16747> [Zugriffsdatum: 17.11.2020].

Fassmann, H./ Münz, R. (Hrsg.) (1989): Ost-West-Wanderung in Europa, Böhlau Verlag, Wien (Österreich), Köln, Weimar.

Felder, R. M./ Brent, R. (2004): How to evaluate teaching, Chemical Engineering Education, NC State University, S. 200-202.

Feldhoff, T./ Rolff, H. G./ Kanders, M. (2008): Schulleitung und innere Schulorganisation. In: Holtappels, H. G./ Klemm, K./ Rolff, H. G. (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Waxmann, Münster, S. 146-173.

Fend, H. (1980): Theorie der Schule, Urban & Schwarzenberg, München.

Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule, Jg. 78, Heft 3/ S. 275-293.

Fend, H. (2008): Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Fend, H. (2008a): Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, VS, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Fend, H. (2005): Systemsteuerung im Bildungswesen – Anschlussfähigkeiten an die Schullwirklichkeit. In: Universität Zürich (Hrsg.): Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. FS&S – Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Zürich (Schweiz), S. 15-27.

Flake, R./ Jambo, S./ Pierenkemper, S./ Risius P./ Werner, D. (2017): Beschäftigung und Qualifizierung von Flüchtlingen in Unternehmen – Die Bedeutung von Unterstützungsangeboten bei der Integration, IW-Trends 2, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln.

Flake, R./ Jambo, S./ Pierenkemper, S./ Placke, B./ Werner, D. (2017a): Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen: Erfahrungen, Hemmnisse und Anreize, KOFS-Studie Nr. 1, Institut der deutschen Wirtschaft (IW), Kompetenzzentrum Fachkräfte-sicherung (KOFA), Köln.

Flick, U. (2014): An introduction to qualitative research, Sage, Los Angeles (USA).

Flick, U. (2012): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch, 9. Auflage, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, S. 252-265.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Fowler, S. M./ Mumford, M. G. (1995): Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods, Vol. 1, Intercultural Press, Yarmouth, ME (USA).

Fox, M. A./ Hackerman, N. (2003): Evaluating and improving undergraduate teaching in science, technology, engineering, and mathematics, National Research Council of the national academies, The national academies press, Washington, D.C. (USA).

Fránquiz, M. E./ Salazar, M. D. C./ DeNicolo, C. P. (2011): Challenging majoritarian tales: Portraits of bilingual teachers deconstructing deficit views of bilingual learners. In: Bilingual Research Journal, Jg. 34, Heft 3, S. 279-300.

French, W./ Bell, C. (1990): Organisationsentwicklung – Sozialwissenschaftliche Theorien zur Organisationsveränderung, 4. Auflage, Haupt Verlag, Bern (Schweiz) und Stuttgart.

Fried, L (2002): Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung: Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie, Beltz Juventa, Weinheim.

Frieters-Reermann, N. (2013): Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens – Ausgewählte Denkanstöße. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, Heft 4, S. 12-15.

Fugate, M./ Kinicki, A. J./ Ashforth, B. E. (2004): Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. In: Journal of Vocational Behavior, Jg. 65, Heft 1, S. 14-38.

Fullan, M. G. (1991): The New Meaning of Educational Change, Teachers College Press, New York (USA).

Fullan, M. G. (1994): Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. In: Anson, R. J. (Hrsg.): Systemic reform: Perspectives on personalizing education. Department of Education, Washington, D.C. (USA).

- Fullan, M. G. (2000): The return of large-scale reform. In: Journal of Educational Change, Jg. 1, Heft 1, S. 5-28.
- Fullan, M. G. (2007): The new meaning of educational change, 4th edition, Teacher College Press, Columbia University, New York (USA) und London (UK).
- Fullan, M. G./ Pomfret, A. (1977): Research on curriculum and instruction Implementation. In: Review of Educational Research Journal, Jg. 47, Heft 1, S. 335-397.
- Fuller, F. (1969): Concerns of teachers: Developmental conceptualization. In: American Educational Research Journal, Jg. 6, Heft 2, S. 207-225.
- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation – Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften, Dissertation, Wuppertal.
- Gag, M./ Voges, F. (Hrsg.) (2014): Inklusion auf Raten – Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit, Waxmann, Münster.
- Gaugler, E./ Oechsler, W. A./ Weber, W. (2004): Personalwesen. In: Gaugler, E./ Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens, 3. Auflage, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Geigner, J./ Bär, O./ Uhlmann, M./ Kleeberg, K. (2013): Instrumentendatenbank zur Verbesserung der Qualität in der Berufsbildung. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Jg. 67, Heft 139, S. 25-27.
- Georg, W. (2005): Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung, Bertelsmann, Bielefeld, S. 186-193.
- Georg, W./ Sattel, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 125-152

George, A./ Hall, G./ Stiegelbauer, S. (2013): Measuring implementation in schools – The stages of concern questionnaire, 3. Auflage, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX (USA).

Gerhardt, U. (2000): Bilanz der soziologischen Literatur zur Integration der Vertriebenen und Flüchtlinge nach 1945. In: Hoffmann, D./ Kraus, M./ Schwartz, M. (Hrsg.): Vertriebene in Deutschland. Interdisziplinäre Ergebnisse und Forschungsperspektiven, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München, S. 41-63.

Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (2005): Grounded theory – Strategien qualitativer Forschung. Huber, Bern (Schweiz).

Gläser, J./ Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 4. überarbeitete Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen – Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen, Beltz Wissenschaft, Weinheim.

Goldenbaum, A. (2012): Innovationsmanagement in Schulen – Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms, Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Gonon, P./ Kraus, K./ Oelkers, J./ Stolz, S. (Hrsg.) (2008): Work, Education and Employability – Studien zur Berufs- und Weiterbildung/ studies in vocational and continuing education, Vol. 4, Peter Lang Verlag, Bern (Schweiz).

González, J./ Wagenaar, R. (2003): Tuning Educational Structures in Europe – Final Report – Pilot Project Phase 1. http://www.bolognakg.net/doc/Tuning_phase1_full_document.pdf [Zugriffsdatum: 12. Januar 2020].

Goodwin-Gill, G. S. (2001): Refugees: Challenges to Protection. In: The International Migration Review, Jg. 35, Heft 1, Special Issue: UNHCR at 50: Past, Present and Future of Refugee Assistance, S. 130-142.

Graf, J./ Heß, B. (2020): Ausländische nicht-akademische Fachkräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt – Eine Bestandsaufnahme vor dem Inkrafttreten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes, Forschungsbericht 35 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Nürnberg.

Granato, M. (2018): Fluchtmigration und berufliche Ausbildung. In: Ceylan, R./ Ottersbach, M./ Wiedemann, P. (Hrsg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation, Springer, Wiesbaden, S. 131-154.

Granato, M./ Bethscheider, M./ Friedrich, M./ Gutschow, K./ Paulsen, B./ Schwerin, C./ Settelmeyer, A./ Uhly, A./ Ulrich, J. G. (2007): Integration und berufliche Ausbildung. Expertise, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

Granato, M./ Milde, B./ Ulrich, J. G. (2018): Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt – eine vertiefende Analyse für Nordrhein-Westfalen, FGM – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V., Düsseldorf.

Granato, M./ Münk, D./ Weiß, R. (Hrsg.) (2011): Migration als Chance – Ein Beitrag der beruflichen Bildung, W. Bertelsmann Verlag, Bonn.

Gräsel, C./ Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 32, Heft 3, S. 196-214.

Greinert, W.-D. (1988): Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 40, Heft 3, S. 145-156.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> [Zugriffsdatum: 20. Februar 2020].

Hall, G./ Dirksen, D./ George, A. (2013): *Measuring Implementation in Schools: Levels of use*, Southwest Educational Development Laboratory, 3. überarbeitete Ausgabe, Austin, TX (USA).

Hall, G./ Hord, S. (2006): *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*, Pearson Education, Boston, MA (USA).

Hall, G./ Wallace, R./ Dossett, W. (1973): *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*, Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas, Austin, TX (USA).

Hallinger, P. (2010): *Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*. In: *Journal of Educational Administration*, Jg. 49, Heft 2, S. 125-142.

Hamilton, R./ Moore, D. (2004): *Schools, teachers and the education of refugee children*. In: Hamilton, R. (Hrsg.): *Educational interventions for refugee children – Theoretical perspectives and implementing best practice*, Routledge Falmer, Taylor & Francis, London (UK), S. 83-91.

Heß, B. (2021): *Potenziale von Asylantragsstellenden: Anayse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten. Jahresbericht 2020. Berichtsreihen zu Migration und Integration, Reihe 3, Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg*.

Hardy, M./ Parent, C. (2003): *School-workplace collaboration: An uneasy partnership. Experiences from two alternation programs in Quebec*. In: Schuetze, H. G./ Sweet, R. (Hrsg.): *Integrating school and workplace learning in Canada – Principles and practices of alternation education and training*, McGill-Queens' University Press, Montreal (Canada), S. 135-155.

Hartz, S. (2011): *Qualität in Organisationen der Weiterbildung – Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQM, Organisation und Pädagogik, Band 9*, Springer, Wiesbaden.

Hasselhorn, M./ Köller, O./ Maaz, K./ Zimmer, K. (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau, Jg. 65, Heft 3, S. 140-149.

Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen, 3. überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Hattie, J./ Timperley, H. (2007): The power of feedback. In: Review of educational research, Jg. 77, Heft 1, S. 81-112.

Hattie, J. (2002): Classroom composition and peer effects. In: International Journal of Educational Research, Vol. 37, Heft 5, S. 449-481.

Hayward, G. (2019): Reimagining the moral purpose of VET. In: Gramlinger, F./ Iller, C./ Ostendorf, A./ Schmid, K./ Tafner, G. (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK), wbv, Bielefeld, S. 27-32.

Heinrichs, K./ Kärner, T./ Ziegler, S./ Feldmann, A./ Reinke, H./ Neubauer, J. (2016): Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie (GIO), Jg. 47, Heft 3, S. 231-241.

Heisler, D./ Schemmer, S. (2020): Lebenswelten und soziale Netzwerke von jungen Geflüchteten und Zugewanderten am Übergang in Ausbildung und Beruf. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Heft 38, S. 1-23.

Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./ Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Springer, Wiesbaden, S. 559-574.

Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Herhaus, D./ Schögel, M. (2016): Customer-Driving Marketing: Neue Kundenbedürfnisse wecken. In: Hoffmann, C. P./ Lennerts, S./ Schmitz, C./ Stölzle, W./ Uebernickel, F. (Hrsg.): Business Innovation: Das St. Galler Modell, Universität St. Gallen, Springer Gabler, Wiesbaden, S. 211-228.

Hilkert, B./ Pötter, N./ Diettrich, A. (2020): Chancen des Zugangs zur beruflichen Bildung für bleibeberechtigte junge Geflüchtete: Möglichkeiten und Hindernisse in der Beratung und Unterstützung, Forschungsprojekt: Abschlussbericht, BIBB, Bonn.

Hinkofer, L./ Mandl, H. (2003): Implementation von E-Learning in einem Pharmaunternehmen, Praxisbericht Nr. 28, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München.

Hodkinson, P./ Biasta, B./ James, D. (2008): Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. In: Vocations and Learning, Jg. 1, Heft 1, S. 27-47.

Hoesch, K. (2018): Migration und Integration – Eine Einführung, Springer Fachmedien VS, Wiesbaden.

Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation – Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente, Luchterhand, München.

Holtappels, H. G. (2006): Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In: Steffens, U./ Bargel, T. (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1, Waxmann, Münster und New York (USA), S. 141-167.

Holtappels, H. G. (2013): Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: McElvany, N./ Holtappels, H. G. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung – Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven, Waxmann, Münster, S. 35-61.

Holtappels, H. G. (2016): Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In: Steffens, U./ Bargel, T. (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. QUA-LiS NRW, Waxmann, Münster, S. 141-168.

Holzäpfel, L. (2008): Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen, Waxmann, Münster.

Horster, L./ Rolff, H.-G. (2001): Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In: Kalb, P. (Hrsg.): Die Schule entwickeln – Auf dem Weg zur „guten“ Schule, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 87-97.

Horster, L. (2016): Changemanagement und Organisationsentwicklung. In: Buchen, H./ Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung, 4. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 229-295.

Huberman, U. A./ Miles, M. B. (1984): Innovation Up Close – How School Improvement Works, Springer, New York (USA).

Hübner, G./ Pohl, J./ Meinel, F./ Schikora, K. (2010): Pilotstudie zur Akzeptanz vertikaler Windenergieanlagen, Arbeitspaket soziale Akzeptanz und Anlagengestaltung, Abschlussbericht, Martin-Luther-Universität Halle – Wittenberg, Burg Giebichenstein Hochschule für Kunst und Design, Halle.

Huijts, N. M. A./ Molin, E. J. E./ Steg, L. (2012): Psychological factors influencing sustainable energy technology acceptance: A review-based comprehensive framework. In: Renewable and Sustainable Energy Reviews, Jg. 16, Heft 1, S. 525-531.

Hunneshagen, H. (2005): Innovationen in Schulen – Identifizierung implantationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien, Waxmann, Münster.

Ihsen, S. (2013): Dialog MINT-Lehre – Mehr Frauen in MINT Studiengänge. Ein Projekt des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Handlungsempfehlungen für Gender-Aspekte in die Physik Lehramt-Lehre, ohne Ortsangabe.

Jäppinen, A.-K./ Ciussi, M. (2016): Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. In: *International Journal of Leadership in Education*, Jg. 19, Heft 4, S. 482-504.

Jeon, S. (2019): Unlocking the potential of migrants. Cross-country analysis. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris.

Johansson, S. (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen – Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration sowie der Robert-Bosch-Stiftung, Berlin.

Online verfügbar unter: <http://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/was-wir-ueber-fluechtlinge-nicht-wissen> [Zugriffsdatum: 03. August 2020].

Jørgensen, C. H. (2016): Shifting problems and shifting policies to reduce student drop-out: the case of vocational education policy in Denmark. In: Bohlinger, I. S./ Dang, T. K. A./ Klatt, M. (Hrsg.): *Education Policy: Mapping the landscape and scope*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, S. 325-353.

Kaiser, R. (2014): *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*, 1. Auflage, Springer, Wiesbaden.

Karakayalı, J./ zur Nieden, B./ Groß, S./ Kahveci, C./ Güteryüz, T./ Heller, M. (2016): Forschungsbericht. Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen. In: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) (Hrsg.): *Solidarität im Wandel?* Berlin, S. 249-259.

https://www.bim-fluchtcluster.hu-berlin.de/de/12-beschulung-gefluechteter-kinder/forschungsbericht_12_beschulung-neu-zugewanderter-und-gefluechteter-kinder.pdf [Zugriffsdatum: 04. September 2020].

Karlsdóttir, A./ Sigurjónsdóttir, H. R./ Ström, A./ Cuadrado, A. (2017): Policies and measures for speeding up labour market integration of refugees in the Nordic region: A knowledge Overview, Nordregio, Working Paper Nr. 8, Stockholm.

Kearns, P. (2004): VET and social capital: A paper on the contribution of the VET sector to social capital in communities, Australian National Training Authority, NCVET, Adelaide.

Kirk, J. (2009): Certification counts: recognizing the learning attainments of displaced and refugee students, International Institute for Educational Planning (IIEP) of UNESCO, Paris.

Klaetsch, H. (2008): Schulprogramme als Instrumente konzentrierter pädagogischer Schulentwicklung – eine Fallstudie aus dem Realschulbereich, Dissertationsschrift an der Fakultät Erziehungswissenschaften der Universität Dortmund, Dortmund.

Klein, H. J./ Noe, R. A./ Wang, C. (2006): Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. In: *Personnel psychology*, Jg. 59, Heft 3, S. 665-702.

Klein, K. J./ Knight, A. P. (2005): Innovation Implementation: Overcoming the challenge. In: *Current Directions in Psychological science*, Jg. 14, Heft 5, S. 243-246.

Kleist, O. (2018): Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland: Akteure, Themen und Strukturen. State-of-Research Papier 01, Verbundprojekt, Flucht: "Forschung und Transfer", Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).

Kleist, J. O. (2019): Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland: Die Etablierung eines Forschungsfeldes. In: Behrensen, B./ Westphal, M. (Hrsg.): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 11-24.

Klippert, H. (1997): Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten – Ein Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. In: *Pädagogik*, Jg. 49, Heft 2, S. 12-17.

Knapp, M. S. (1997): Between systemic reforms and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, implementation, and professional learning. In: *Review of Educational Research*, Jg. 67, Heft 2, S. 227-266.

Kogan, I. (2011): New immigrants – old disadvantages patterns? Labour market integration of recent immigrant into Germany. In: *International Migration Review*, Jg. 49, Heft 1, S. 91-117.

Kommunale Integrationszentren – Landesweite Koordinierungsstelle (2021). Bezirksregierung Arnsberg, Dezernat 37: <https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/kommunale-integrationszentren> [Zugriffsdatum: 11. Januar 2021].

Korac, M. (2003): The lack of integration policy and experiences of settlement: a case study of refugees in Rome. In: *Journal of Refugee Studies*, Jg. 16, Heft 4, S. 398-421.

Korac, M. (2003a): Integration and how we facilitate it: A comparative study of the settlement experiences of refugees in Italy and the Netherlands. In: *Sociology*, Jg. 37, Heft 1, S. 51-63.

Korntheuer, A. (2016): Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge – Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto, Waxmann, Münster und New York (USA).

Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse – Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51, Heft 5, S. 626-641.

Kraus, K. (2007): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz – Konzepte erwerbspädagogischer Pädagogik in der Diskussion. In: Dehnbostel, P./ Elsholz, U./ Gillen, J. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb in der Arbeit*, Edition Sigma, Berlin, S. 235-248.

Kraus, K. (2008): Does employability put the German “Vocational Order” at risk? An analysis from the perspective of earning oriented pedagogy. In: Hillage, J./ Pollard, E. (Hrsg.): Employability: Developing a Framework for Policy Analysis, Institute for Employment Studies, Research Brief Nr. 85, S. 51-81.

Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung, Lucius & Lucius, Stuttgart.

Krainz-Dürr, M. (1997): Schulleitung bedeutet Management und Veränderung. In: Grossmann, R. für das Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitäten Innsbruck, Klagenfurt und Wien (Hrsg.): Besser billiger mehr – Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Springer Verlag, Wien (Österreich), S. 54-57.

Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse – Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 5, S. 626-641.

Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung – ein integrativer Ansatz, Beltz, Weinheim.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse – Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Auflage, Beltz Juventa, Weinheim und Basel (Schweiz).

Kühlmann, T. M. (1988): Technische und organisatorische Neuerungen im Erleben betroffener Arbeitnehmer: Längsschnittstudien zum Verlauf neuerungsbezogener Wahrnehmungen und Erwartungen, Enmke, Stuttgart.

Kultusministerkonferenz (KMK): Kopenhagen-Prozess im Bereich der beruflichen Bildung. <https://www.kmk.org/themen/internationales/eu-zusammenarbeit/kopenhagen-prozess.html> [Zugriffsdatum: 03. Februar 2019].

Kuß, A. (2006): Marketing-Einführung – Grundlagen, Überblick, Beispiele, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Gabler, Wiesbaden.

Lackéus, M. (2015): Entrepreneurship in Education – What, Why, When, How, Entrepreneurship360, Background Paper, OECD, Paris.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung, 5., überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim, und Basel (Schweiz).

Landis, D./ Bennett, J. M./ Bennett, M. J. (Hrsg.) (2004): Handbook of Intercultural Training, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks (USA).

Lange, H. (1994): Das Personal ist unser Kapital – Personalentwicklung in Schule und Schulverwaltung. In: Pädagogik, Jg. 46, Heft 5, S. 16-21.

Langenkamp, K./ Linten, M. (2019): Berufsorientierung, Qualifizierung und Berufsausbildung von Flüchtlingen – Auswahlbibliografie, Version 3.0, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Lasonen, J. (2009): Intercultural education: Promoting sustainability in education and training. In: Fien, J./ Maclean, R./ Park, M.-G.: Work, learning and sustainable development, Springer, Berlin, S. 187-202.

Lassnigg, L. (2003): Indicators for Quality in VET: European experience. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/22065> [Zugriffsdatum: 05. Juni 2018].

Lee, V. E./ Burkam, D. T. (2003): Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. In: American Educational Research Journal, Jg. 40, Heft 2, S. 353-393.

Lenzen, C./ Fischer, G./ Jentzsch, A./ Kaess, M./ Parzer, P./ Carli, V./ Wasserman, D./ Resch, F./ Brunner, R. (2013): Schulabsentismus in Deutschland – Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 62, Heft 8, S. 570-582.

- Li, J./ Pilz, M. (2017): Evaluation mit Anschluss – Ein Fallbeispiel zur Nachhaltigkeit des Peer-Review-Verfahrens. In: Journal für Schulentwicklung, Jg. 21, Heft 4, S. 56-59.
- Li, J./ Posch, K./ Pilz, M. (2021): Integration von Geflüchteten durch Berufsbildung: Qualität als „missing link“. In: Bildung und Beruf, Jg. 4, Heft 5, S. 172-178.
- Libal, K./ Harding, S. (2007): The Politics of Refugees Advocacy and Humanitarian Assistance. In: Middle East Report, Nr. 244, S. 18-21.
- Lieberman, A./ Miller, L. (1990): Restructuring Schools – What Matters and What Works. In: The Phi Delta Kappan, Jg. 71, Heft 10, S. 759-764.
- Linde, S./ Linde-Leimer, K. (2018): Stop Dropout! Risk detection and flexible prevention against learners' drop out. <http://www.stop-dropout.eu/> [Zugriffsdatum: 21.10.2021].
- Lobanova, T./ Yu, S. (2008): Competence-based education – a common European strategy. Computer Modeling and New Technologies, Jg. 12, Heft 2, S. 45-65.
- Lohn, C. (2017): Das Grundrecht auf Bildung. Begründungszusammenhang und Grundsätze für die soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten im Schulsystem. In: Seibold, C./ Würfel, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 71-81.
- Luchte, K. (2005): Implementierung pädagogischer Konzepte in soziale Systeme, Beltz, Weinheim.
- Lucke, D. (1995): Akzeptanz. Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Lukas, W. (2011): Migranten im Niedriglohnsektor unter besonderer Berücksichtigung der Geduldeten und Bleibeberechtigten, Working Paper 39 der Forschungsgruppe Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Bonn.

Marshall, A. (1938): Principles of economics, Mcmillan, London (UK).

Massumi, M./ von Dewitz, N./ Griebach, J./ Terhart, H./ Wagner, K./ Hippmann, K./ Altinay, L. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem – Bestandsaufnahme und Empfehlungen, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, Köln.

Massumi, M./ von Dewitz, N./ Terhart, H. (2018): Übergänge in das deutsche Bildungssystem im Kontext von Neuzuwanderung – Eine thematische Einordnung. In: von Dewitz, N./ Terhart, H./ Massumi, M. (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung – Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem, Beltz Juventa, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 9-21.

Matthes, S./ Ulrich, J. G. (2014): Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bundesinstitut für Berufsbildung, Jg. 43, Heft 1, S. 5-7.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken, 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz).

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken, 12., überarbeitete Auflage, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz).

Meetz, F. (2007): Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung – Bestandsaufnahme und Perspektive, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Melzig, C./ Kuhlmeier, W./ Kretschmer, S. (2021): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015-2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur, BIBB, Bonn.

Merton, R. K./ Kendall, P. L. (1946): The focussed interview. In: American Journal of Sociology, Jg. 51, Heft 6, S. 541-557.

Merton, R. K./ Kendall, P. L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Hopf, C./ Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung, Klett-Cotta, Stuttgart, S. 171-204.

Meuser, M./ Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./ Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, S. 441-468.

Meuser, M./ Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung, Springer, Wiesbaden, S. 71-94.

Meuser, M./ Nagel, U. (2002b): Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In: Bogner, A./ Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung, Springer, Wiesbaden, S. 257-272.

Meuser, M./ Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview, VS Verlag, Wiesbaden, S. 7-29.

Meuser, M./ Nagel, U. (2009): The Expert Interview and Changes in Knowledge Production. In: Bogner, A./ Littig, B./ Menz, W. (Hrsg.): Interviewing Experts, Palgrave Macmillan, London(GB), S. 17-42.

Meuser, M./ Nagel, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. durchgesehene Auflage, Beltz Juventa, Weinheim, S. 457-471.

Meyer, H. (2011): Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung, SINUS, Kiel.

Meyer, H./ Meyer, M. (2013): Über die Wirksamkeit der Unterrichtsformen. In: Hellmer, J./ Wittek, D. (Hrsg.): Schule im Umbruch begleiten – Studien zur Bildungsgangforschung, Band 33, Verlag Barbara Budrich, Opladen, S. 35-50.

Miller, D./ Costa, E./ Haynes, N./ McDonald, T./ Nicolescu, R./ Sinanan, J./ Spyer, J./ Venkatraman, S./ Wang, X. (2016): *How the World Changed Social Media*, UCL Press, London (UK).

Milligan, K./ Moretti, E./ Oreopoulos, P. (2007): Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. In: *Journal of Public Economics*, Jg. 88, Heft 9, S. 1667-1695.

Minello, A./ Barban, N. (2012): The Educational Expectations of Children of Immigrants in Italy. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 643, Migrants, Youths and Children of Migrants in a Globalized World, S. 78-103.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): *Qualitätshandbuch nach der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) für die Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen, die Bildungsgänge der Fachschulen des Sozialwesens (Sozialpädagogik oder Heilerziehungspflege) führen*. 9. Erprobungsfassung Januar 2019, Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019a): *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen – Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2018 (19. Statistische Übersicht 405) – 1. Auflage*, Düsseldorf.
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2018.pdf [Zugriffsdatum: 18. Mai 2020].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019b): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/19 – Statistische Übersicht Nr. 404 – 1. Auflage*, Düsseldorf.
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf [Zugriffsdatum: 18. Mai 2020].

Mohr, K. (2005): Stratifizierte Rechte und soziale Exklusion von Migranten im Wohlfahrtsstaat. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 34, Heft 5, S. 383-398.

Morand, M. B./ Mahoney, K./ Bellour, S./ Rabkin, J. (2012): The Implementation of UNHCR's Policy on Refugees Protection and Solutions in Urban Areas, UNHCR, Genf.

MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung, Referat 133 (2016): Internationale Förderklassen (IFK) am Berufskolleg, Düsseldorf.

Müller, D./ Nägele, B./ Petermann, F. (2014): Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf, Robert-Bosch-Stiftung, Göttingen.

Müller, U. (2007): Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In: Schweizer, G./ Iberer, U./ Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied – Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben, Bertelsmann, Bielefeld, S. 99-121.

Müller-Böling, D./ Müller, M. (1986): Akzeptanzfaktoren der Bürokommunikation, Oldenbourg Verlag, München und Wien (Österreich).

Müller-Böling, D./ Ramme, I. (1990): Informations- und Kommunikationstechniken für Führungskräfte – Top-Manager zwischen Technikeuphorie und Tastaturphobie, Oldenbourg Verlag, München und Wien (Österreich).

Müller-Stewens, G./ Lechner, C. (2016): Strategisches Management – Wie strategische Initiativen zum Wandel führen, 5., überarbeitete Auflage, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Münch, U. (1992): Asylpolitik in der Bundesrepublik Deutschland – Entwicklung und Alternativen, Leske und Budrich, Opladen.

Neubert, S./ Roth, H.-J./ Yildiz, E. (2002): Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept. In: Neubert, S./ Roth, H.-J./ Yildiz, E. (Hrsg.): Multikulturalität in der Diskussion – Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept, Leske und Budrich, Opladen, S. 9-29.

Neske, M. (2017): Volljährige Asylersantragsteller in Deutschland im Jahr 2016 – Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit, Ausgabe 2 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Ni Raghallaigh, M./ Gilligan, R. (2010): Active survival in the lives of unaccompanied minors: coping strategies, resilience, and the relevance of religion. In: Child and Family Social Work, Jg. 15, Heft 2, S. 226-237.

Noak, C. M. G./ Ehmann, K. (2017): Overcoming language barriers – competence cards help reveal migrants' skills. In: Duvekot, R./ Coughlan, D./ Aagaard, K. (Hrsg.): The learner at the centre – Validation of prior learning strengthens lifelong learning for the learner, European Centre Valuation of Prior Learning, Aarhus, S. 141-156.

Nuschler, F. (1995): Internationale Migration, Leske und Budrich, Opladen.

Odden, A./ Marsch, D. (1989): State Education Reform Implementation. In: Hannaway, J./ Crowson, R. (Hrsg.): The Politics of Reforming School Administration, Falmer Press, New York (USA), S. 41-59.

Oehler, A. (1990): Die Akzeptanz der technikgestützten Selbstbedienung im Privatkundengeschäft von Universalbanken, Poeschel, Stuttgart.

Oelkers, J. (2011): The German Concept of "Bildung" then and now. Lecture at the European College of Liberal Arts, Berlin. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:fffffbb47-55f9-ffff-ffffe58ee284/LectureBerlindefdef.pdf> [Zugriffdatum: 23. Oktober 2021].

Oelkers, R. (2005): Was sollen Bildungsstandard in der Schule? Festvortrag im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung am 24. Juni 2005, Braunschweig.

Oerke, B. (2012): Auseinandersetzung der Lehrperson mit der Einführung des Zentralabiturs – Stages of Concern. In: Maag Merki, K. (Hrsg.): Zentralabitur – Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 207-236.

Ölkers, J. (2003): Unterricht und Effizienz: Probleme der Schulentwicklung. In: Brüsemeister, T./ Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick, transcript Verlag, Bielefeld, S. 108-115.

Oppedal, B./ Guribye, E./ Kroger, J. (2017): Vocational identity development among unaccompanied refugee minors. In: International Journal of Intercultural Relations, Jg. 60, Heft 9, S. 145-159.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176717301736> [Zugriffsdatum: 04. Januar 2020].

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2015): Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf> [Zugriffsdatum 09. Januar 2020].

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007): Jobs for immigrants. Volume 1: Labour market integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden, OECD Publishing, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008): Jobs for immigrants. Volume 2: Labour market integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal, OECD Publishing, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012): Jobs for immigrants. Volume 3: Labour market integration in Austria, Norway and Switzerland, OECD Publishing, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014): Jobs for immigrants. Volume 4: Labour market integration in Italy, OECD Publishing, Paris.

- Osei Boadu, S. (1981): Mass Media and Modernization: An Assessment of Theoretical Problems. In: Journal of Black Studies, Jg. 12, Heft 2, S. 193-200.
- Ostendorf, A. (2007): Die didaktische Begleitung von Auslandspraktika – Ansprüche, Konzeption und Erfahrungen. In: Die berufsbildende Schule (BbSCH), Jg. 59, Heft 11-12, S. 322-328.
- Ostendorf, A. (2014): Konnektivität im österreichischen Berufsbildungssystem. In: wissen plus, Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft, S. 18-22.
- O’Toole, L. J., Jr. (2000): Research on policy implementation: Assessment and prospects. In: Journal of Public Administration Research and Theory, Jg. 10, Heft 2, S. 263-288.
- Page, N./ Czuba, C. E. (1999): Empowerment: What is it? In: Journal of extension, Jg. 37, Heft 5, S. 24-32.
- Pant, H. A./ Vock, M./ Pöhlmann, C./ Köller, O. (2008): Offenheit für Innovationen – Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, Heft 6, S. 827-845.
- Parham-Payne, W. (2014): The Role of the Media in the Disparate Response to Gun Violence in America. In: Journal of Black Studies, Vol. 45, No. 8, S.752-768.
- Peisker, V. C./ Tilbury, F. (2003): “Active” and “passive” resettlement: The influence of support services and refugees' own resources on resettlement style. In: International Migration, Jg. 41, Heft 5, S. 61-91.
- Perry, L./ Southwell, L. (2011): Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. In: Intercultural Education, Jg. 22, Heft 6, S. 453-466.
- Petermann, T./ Scherz, C. (2005): TA und (Technik-)Akzeptanz (-forschung). In: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis, Jg. 14, Heft 3, S. 45–53.

Pilz, M. (1999): *Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung – Eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems*, Eusl-Verlag, Markt Schwaben.

Pilz, M. (2009): *Modularisierung: ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug*. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich*, Bertelsmann, Bielefeld, S. 7-20.

Pilz, M. (2021): *Qualität in der europäischen Berufsbildung – Ein Beispiel zur Analyse von Projekten für Flüchtlinge*. In: Dernbach-Stolz, S./ Eigenmann, P./ Kamm, C./ Kessler, S. (Hrsg.): *Transformation von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung, Festschrift für Philipp Gonon, Internationale Bildungsforschung*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 239-255.

Pina, Á. (2017): *Luxembourg: reaping the benefits of a diverse society through better integration of immigrants*, OECD Economics Department Working Papers No. 1418, OECD Publishing, Paris.

Powers, K. P. (2005): *Cultural Property and Student Identity in the Multicultural Classroom*. In: *Oxford Journals, Melus*, Jg. 30, Heft 2 (Pedagogy, Praxis, Politics and Multiethnic Literatures), S. 49-64.

Pressmar D. (1982): *Zur Akzeptanz von Computergestützten Planungssystemen*. In: Krallmann, H. (Hrsg.): *Unternehmensplanung und -steuerung in den 80er Jahren. Betriebs- und Wirtschaftsinformatik, Volume 3*, Springer, Berlin und Heidelberg, S. 324-359.

Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2008): *Qualitative Sozialforschung*, Oldenbourg Verlag, München.

Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch*, 4., erweiterte Auflage, Oldenbourg Verlag, München.

Rabl, S./ Hautz, H. (2018): Jugendliche mit Fluchterfahrung in der beruflichen Bildung in Österreich – Status Quo und Herausforderungen. In: Bwp@ Österreich Spezial – Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik, Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress am 26. April 2018 in Wien, S. 1-16.

Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz).

Räisänen A./ Rökköläinen, M. (2014): Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Jg. 21, Heft 1, S. 109-124.

Rasmussen, A./ Friche, N. (2011): Roles of assessment in secondary education: Participant perspectives. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, Jg. 23, Heft 2, S. 113-129.

Rausch, J. (2010): Schule führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung – Zur Begründung eines Managementmodells an evangelischen Schulen, VS Springer, Wiesbaden.

Reinders, H. (2012): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden, 2., aktualisierte Auflage, Oldenbourg Verlag, München.

Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H. (1998): Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, Jg. 26, Heft 4, S. 292-311.

Rich, A. (2016): Asylersantragsteller in Deutschland im Jahr 2015 – Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit, Ausgabe 3 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Rogers, E. M. (2003): Diffusion of Innovations, 5th Edition, Free Press, New York (USA).

Roggenbrodt, G. (2008): Akzeptanz komplexer Schulentwicklungsprozesse bei schulischen Akteuren, aufgezeigt am Beispiel des Schulversuchs ProReKo – Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 61, Heft 3, S. 321-351.

Rohe, R. (1990): *Implementation von Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen nach dem Arbeitsförderungsgesetz*, Lit-Verlag, Münster und Hamburg.

Rolff, H.-G. (1993): *Wandel durch Selbstorganisation – Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*, Juventa, Weinheim.

Rolff, H.-G. (1995): *Wandel durch Selbstorganisation – Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*, 2. Auflage, Juventa, Weinheim.

Rolff, H.-G. (1998): *Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren*. In: Rolff, H.-G./ Bauer, K.-O./ Klemm, K./ Pfeiffer, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 10, Juventa, Weinheim, S. 295-326.

Rolff, H.-G. (2000a): *Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“*. In: Steffens, U./ Bargel, T. (Hrsg.): *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven – Grundlagen der Qualität von Schule 1 (QUA-LIS NRW)*, Waxmann, Münster und New York (USA), S. 115-140.

Rolff, H.-G. (2006): *Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe*. In: Buchen, H./ Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*, 3. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz).

Rolff, H.-G. (2016): *Schulentwicklung kompakt – Modelle, Instrumente, Perspektiven*, 3. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz).

Rolff, H.-G. (2016a): *Schulentwicklung – von der Standortplanung zur „Lernenden Schule“*. In: Steffens, U./ Bargel, T. (Hrsg.): *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven*, Waxmann, Münster und New York (USA), S. 115-140.

Rolff, H.-G. (2017): Grundverständnis und Rolle von Schulleitung. In: Dobbelstein, P./ Groot-Wiken, B./ Koltermann, S. (Hrsg.): Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung. Aus: Beiträge zur Schulentwicklung, QUA-LiS NRW, Waxmann, Münster und New York (USA). S. 125-142.

Rolff, H.-G. (2018): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, C./ Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch – Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung, 2. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 12-37.

Rolff, H.-G./ Buhren, C.-G./ Lindau-Bank, D./ Müller, S. (Hrsg.) (2000): Manual Schulentwicklung – Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB), Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz).

Rolff, H.-G./ Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung – theoretischer Rahmen und Forschungsperspektiven. In: Rolff, H.-G./ Hansen, G./ Klemm, K./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 237-264.

Romiti, A./ Trübswetter, P./ Vallizadeh, E. (2016): Lohnanpassung von Migranten – Das soziale Umfeld gibt die Richtung vor, IAB-Kurzbericht 25, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg.

Rothstein-Fisch, C./ Trumbull, E./ Garcia, S. G. (2009): Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. In: Early Childhood Research Quarterly, Jg. 24, Heft 4, S. 474-486. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.006> [Zugriffsdatum: 02. Januar 2020].

Rüegg-Stürm, J. (2002): Das neue St. Galler Management-Modell, Haupt Verlag, Bern (Schweiz), Stuttgart und Wien (Österreich).

Ruggs, E./ Hebl, M. (2012): Diversity, Inclusion, and Cultural Awareness for Classroom and Outreach Education. In: Bogue, B./ Cady, E. (Hrsg.): Apply Research to Practice (ARP) Resources. https://www.engr.psu.edu/AWE/ARPAAbstract/DiversityInclusion/ARP_DiversityInclusionCulturalAwareness_Overview.pdf [Zugriffsdatum: 04. Januar 2020].

- Rumberger, R. W. (2004): *Why Students Drop Out of School. Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*, Harvard Education Press, Cambridge, MA (USA).
- Rumberger, R. W. (2011): *Dropping out*, Harvard University Press, Cambridge, MA (USA).
- Rummens, J. A./ Tilleczek, K./ Boydell, K./ Ferguson, B. (2008): Understanding and addressing early school leaving among immigrant and refugee youth. In: Tilleczek, K. (Hrsg.): *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques*, Edwin Mellen Press, New York (USA), S. 75-101.
- Ruth, M./ Stöbe-Blossey, S. (2019): Integration – Jugendliche Geflüchtete: berufsbildende Schulen als Schlüssel zur Integration. In: *Bildung und Beruf. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V.*, Heft 3, S. 99-103.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2017): *Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa*, Jahrgutachten 2017, Essen und Hannover.
- Salikutluk, Z./ Giesecke, J./ Kroh, M. (2016): Geflüchtete nahmen in Deutschland später eine Erwerbstätigkeit auf als andere Migranten, *DIW-Wochenbericht Nr. 35*, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin, S. 749-756.
- Sappa, V./ Aprea, C. (2014): Conceptions of Connectivity: How Swiss Teachers, Trainers and Apprentices Perceive Vocational Learning and Teaching Across Different Learning Sites. In: *Vocations and Learning*, Jg. 7, Heft 3, S. 263-287.
- Seeber, S./ Baethge, M./ Baas, M./ Richter, M./ Busse, R./ Michaelis, C. (2017): *Ländermonitor berufliche Bildung 2017: Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit - ein Vergleich zwischen den Bundesländern*. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Schachner, S. (2015): Chancen und Möglichkeiten des Unterrichts in multikulturellen Klassen. In: *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, Jg. 32, Heft 3, S. 245-262.

Scheiermann, G. (2020): Geflüchtete in der betrieblichen Ausbildung: Ergebnisse einer qualitativen Unternehmensbefragung. In: lernen & lehren: Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik, Jg. 35, Heft 138, S. 64-69.

Scherer, A. G. (2006): Kritik an der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A./ Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien, Kohlhammer, Stuttgart, S. 16-61.

Scherr, A. (2021): Probleme und Perspektiven der Flucht- und Flüchtlingsforschung. In: Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Studies, Band 1 Nr. 2, Migrationsforschung und Politik - Migration Studies and Politics, S. 97-121.

Schlohmann, K. (2012): Innovatorenorientierte Akzeptanzforschung bei innovativen Medientechnologien, Gabler, Wiesbaden.

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Studienreihe Bildung- und Wissenschaftsmanagement, Waxmann, Münster, München, Berlin, New York (USA).

Schmid, J./ Klenk, J. (Gabler Wirtschaftslexikon, Hrsg.) (2018): Lehrplan. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/lehrplan-38256/version-261680> [Zugriffsdatum: 04. Januar 2021].

Schmidt, H.-J. (2018): Volljährige Asylersantragsteller in Deutschland im Jahr 2017 – Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit, Ausgabe 3 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Schmitz, M./ Perels, F. (2010): Der optimale Unterricht? Praxishandbuch Evaluation, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Schnebel, S./ Keller, A. (2011): Herausforderungen in der Schulentwicklung – Systematische Einführung. In: Schnebel, S./ Keller, A. (Hrsg.): Herausforderung Schulinnovation – Schule innovieren auf verschiedenen Ebenen, Schneider-Verlag, Baltmannsweiler, S. 1-5.

Schnell, M. (2009): Einführung in die Akzeptanzforschung am Beispiel von Web-TV. In: WissenHeute, Jg. 62, Heft 1, S. 4-12.

Schneider, T./ Berger, S./ Pilz, M. (2010): Chancen und Grenzen von schulischer Drittmittelwerbung – Eine empirische Untersuchung an Realschulen in Baden-Württemberg. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 64, Heft 5, S. 565-580.

Schönecker, H. (1980): Bedienerakzeptanz und technische Innovationen – akzeptanzrelevante Aspekte bei der Einführung neuer Bürotechniksysteme, Minerva-Publikation, München.

Schratz, M. (1995): Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 267-295.

Schratz, M. (1996): Gemeinsam Schule lebendig gestalten – Anregungen zur Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung, Beltz, Weinheim und Basel.

Schratz, M. (1998): Schulleitung als change agent – Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, H./ Schley, W./ Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Studien Verlag, Innsbruck (Österreich), S. 160-189.

Schratz, M. (2001): Methoden der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Hug, T. (Hrsg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis, Band 2, Schneider-Verlag, Hohengehren, S. 413-433.

Schratz, M. (2016): Austria: Overcoming a Bureaucratic Heritage as a Trigger for Research on Leadership in Austria. In: Ärle sting, H./ Day, C./ Johansson, O. (Hrsg.): A decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries, Studies in Educational Leadership, Vol. 21, Springer, Cham (Schweiz), S. 307-330.

Schratz, M./ Steiner-Löffler, U. (1999): Die lernende Schule – Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung, 2. Auflage, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz).

Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Jg. 15, Heft 1, Artikel 18.

Schreyer, F./ Bauer, A./ Kohn, K.-H. (2015): Betriebliche Ausbildung von Geduldeten – Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance, IAB-Kurzbericht 1, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg.

Schreyer, F./ Bauer, A./ Kohn, K.-H. (2018): Ausbildung kann Bleibeperspektiven für Flüchtlinge verbessern, IAB-Forum 01. März 2018, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, <https://www.iab-forum.de/ausbildung-kann-bleibeperspektiven-fuer-gefluechtete-verbessern/> [Zugriffsdatum: 12. November 2018].

Schreyögg, G./ Geiger, D. (2016): Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung, 6. Auflage, Springer Gabler, Wiesbaden.

Schulgesetz NRW: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm> [Zugriffsdatum: 03. Juli 2020].

Schulministerium NRW (2020): Schule suchen – Schulen in einer bestimmten Region suchen. <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/online> [Zugriffsdatum: 19. Mai 2020].

Schulte-Zurhausen, M. (2013): Organisation, 6. Auflage, Vahlen, München.

Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden, Band 1: Störungen und Klärungen – Allgemeine Psychologie der Kommunikation, 57. Auflage, Rowohlt Taschenbuch, Hamburg.

Schunder, F./ Roser, L./ Pingel, U./ Kehl, L. (2020): Unterstützung der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten durch niedrigschwellige Qualifizierungen. In: lernen & lehren: Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik, Jg. 35, Heft 138, S. 53-58.

Schweizer-Ries, P./ Rau, I./ Zoellner, J./ Nolting, K./ Rupp, J./ Keppler, D. (2010): Aktivität und Teilhabe – Akzeptanz Erneuerbarer Energien durch Beteiligung steigern, Projektabschlussbericht, Magdeburg und Berlin.

Seibold, C. (2017): Was Bildung möglich macht – Schulische Angebote für junge Geflüchtete. In: Seibold, C./ Würfel, G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 111-119.

Seitter, W./ Schemmann, M./ Vossebein, U. (2015): Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierte Zusammenschau. In: Seitter, W./ Schemmann, M./ Vossebein, U. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz, Springer, Wiesbaden, S. 23-60.

Sellin, B. (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: bwp@, Nr. 8, www.bwpat.de [Zugriffsdatum: 21. Mai 2019].

Seufert, A. (2013): Bildungsmanagement – Einführung in Studium und Praxis, Schäffer-Poeschel, Stuttgart.

Seufert, S. (2008): Innovationsorientiertes Bildungsmanagement – Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Seufert, S./ Schuchmann, D. (2016): Im Wildwasser einer veränderten Welt. Zum Wandel der didaktischen Gestaltung „neuer“ Lernformen. In: *Erwachsenenbildung* 62/ 2016, S. 52-56.

Seukwa, L. H. (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst – Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*, Waxmann, Münster.

Seyfried, E. (2007): *Indicators for quality in VET: To enhance European cooperation*. Cedefop Panorama series, Nr. 134, Luxembourg.

Siarova, H./ Sternadel, D./ Mašidlauskaitė, R. (2017): *Assessment practices for 21st century learning: review of evidence, NESET II report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Siegel, D. A. (2013): *Social Networks and the Mass Media*. In: *The American Political Science Review*, Jg. 107, Heft 4, S. 786-805.

Sieve, B. (2015): *Interaktive Tafeln im naturwissenschaftlichen Unterricht – Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme für Chemielehrkräfte*, Springer Spektrum, Wiesbaden.

Simon, B. (2001): *E-Learning an Hochschulen – Gestaltungsräume und Erfolgsfaktoren von Wissensmedien*, Josef Eul Verlag, Köln.

Simpson, R. (2018): *Peace education and psychosocial support for social cohesion*. In: *Forced Migration Review*, Iss. 57, S. 38-39.

Sleeter, C. E. (1991): *Multicultural Education and Empowerment*. In: Sleeter, C. E. (Hrsg.): *Empowerment through multicultural education*, State University of New York Press, Albany (USA), S. 1-26.

Sleeter, C. E. (2001): Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools – Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. In: Journal of teacher Education, Jg. 52, Heft 2, S. 94-106.

Sloane, P. F. E. (2004): The application transfer between Schools and Enterprises in the German Dual System: putting it into practise. In: Mulder, R./ Sloane, P. F. E.: New Approaches to Vocational Education in Europe – the construction of complex learning-teaching arrangements, Symposium, Oxford (UK), S. 141-155.

Smit, K./ de Brabander, C. J./ Martens, R. L. (2013): Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. In: Scandinavian Journal of Educational Research, Jg. 58, Heft 6, S. 695-712.

Snyder, J./ Bolin, F./ Zumwalt, K. (1992): Curriculum implementation. In: Jackson, P. W. (Hrsg.): Handbook of research on curriculum, Macmillan, New York (USA), S. 402-435.

Söhn, J./ Marquardsen, K. (2017): Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. BMAS-Forschungsbericht 484. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität. Göttingen.

Specht, W. (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Leykam, Graz (Österreich).

Spendlove, M. (2007): Competencies for effective leadership in higher education. In: International Journal of Educational Management, Jg. 21, Heft 5, S. 407-417.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2018): Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Situation am Ausbildungsmarkt, Nürnberg.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2019): Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Situation am Ausbildungsmarkt, Nürnberg.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2020): Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Situation am Ausbildungsmarkt, Nürnberg.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2021): Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Situation am Ausbildungsmarkt, Nürnberg.

Statistisches Bundesamt. Destatis (2017): Infografik: Schutzsuchende Begriffe.
https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Methoden/Infografik_SchutzsuchendeBegriffe.pdf?__blob=publicationFile [Zugriffsdatum: 07. November 2018].

Statistisches Bundesamt. Destatis (2020): Migration und Integration – Personen mit Migrationshintergrund.
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html> [Zugriffsdatum: 21. August 2020].

Steinbach, A. (2009): Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund? Verlag der Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.

Stöbe-Blossey, S./ Köhling, K./ Hackstein, P./ Ruth, M. (2019): Integration durch Bildung als Kooperationsaufgabe – Potenziale vorbeugender Sozialpolitik, Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Strelow, E. (2019): Flüchtlinge in der Altenpflegeausbildung: eine empirische Studie, Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Struck, P./ Götzl, M./ Naumann, H./ Bux, M. (2020): Berufliche Übergänge von Menschen mit Fluchthintergrund in gewerblich-technischen Berufen: eine Fallstudie. In: lernen & lehren: Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik, Jg. 35, Heft 138, S. 59-63.

Sullo, B. (2007): Activating the desire to learn, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA (USA).

Tacke, V. (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. In: Böttcher, W./ Terhard, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 19-42.

Tangermann, J./ Hoffmeyer-Zlotnik, P. (2018): Unbegleitete Minderjährige in Deutschland – Herausforderungen und Maßnahmen nach der Klärung des aufenthaltsrechtlichen Status. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für Europäische Migrationsnetzwerke (EMN), Worin Paper 80, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Tanggaard, L. (2013): An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. In: Journal of Vocational Education & Training, Jg. 65, Heft 3, S. 422-439.

Taylor, S./ Sidhu, R. K. (2012): Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? In: International Journal of Inclusive Education, Jg. 16, Heft 1, S. 39-56.

Taylor, S./ Todd, P. A. (1995): Understanding information technology usage: A test of competing models. In: Information Systems Research, Jg. 6, Heft 2, S. 144-176.

Tenorth, H.-E./ Tippelt, R. (2007) (Hrsg.): Lexikon Pädagogik, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz).

Teräs, M. (2013): Challenges of cultural diversity in vocational education and training. In: Aaltonen, K./ Isacsson, A./ Laukia, J./ Vanhanen-Nuutinen, L. (Hrsg.): Practical Skills, Education and Development – Vocational education and training in Finland, Haaga-Helia University of Applied Sciences, Helsinki (Finnland), S. 245-257.

Terhart, E. (2015): Theorie der Unterrichtsentwicklung: Inspektion einer Lehrstelle. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung, Beltz, Weinheim und Basel (Schweiz), S. 62-76.

Tillmann, K.-J. (1993): Schultheorien, 2. Auflage, Bergmann und Helbig, Hamburg.

Tjaden, J. T. (2013): Migrants and Vocational Education in the European Union: A review of evidence on access and dropout. http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/12/Discussion-paper_VET_2dec.pdf [Zugriffsdatum: 06. Dezember 2019].

Tomlinson, F./ Egan, S. (2002): From marginalization to (dis)empowerment: organizing training and employment services for refugees. In: Human Relations, Jg. 55, Heft 8, S. 1019-1043.

Traag, T./ van der Velden, R. (2011): Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. In: Irish Educational Studies, Jg. 30, Heft 1, S. 45-62.

Tynjälä, P. (2010): Connectivity and Transformation in Work-Related Learning – Theoretical Foundations. In: Stenström, M.-L./ Tynjälä, P. (Hrsg.): Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation, Springer, Dordrecht (Niederlande), S. 11-37.

Ulrich, P./ Fluri, E. (1995): Management, 7. Auflage, Haupt Verlag, Bern (Schweiz), Stuttgart und Wien (Österreich).

UN-Kinderkonvention (1989): <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kind-es-data.pdf> [Zugriffsdatum: 24. Februar 2020].

UNHCR (The UN Refugee Agency) (1951): The 1951 Refugee Convention. <https://www.unhcr.org/1951-refugee-convention.html> [Zugriffsdatum: 20. Oktober 2020].

ValiKom Validierungsverfahren (2021): Westdeutscher Handwerkskammertag, Deutscher Handwerkskammertag, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Berlin. <https://www.validierungsverfahren.de> [Zugriffsdatum: 26. Januar 2021].

Varkøy, Ø. (2010): The concept of 'Bildung'. In: *Philosophy of Music Education Review*, Jg. 18, Heft 1, S. 85-96.

Venkatesh, V./ Davis, F. D. (2000): A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. In: *Management Science*, Jg. 46, Heft 2, S. 186-204.

Virtanen, A./ Tynjälä, P./ Eteläpelto, A. (2014): Factors promoting vocational students' learning at work: study on student experiences. In: *Journal of Education and Work*, Jg. 27, Heft 1, S. 43-70.

Vock, M./ Gronostaj, A. (2017): *Umgang mit Heterogenität in der Schule und Unterricht*, Schriftreihe des Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

Vogel, C./ Scheiermann, G. (2019): *Vielfalt in der beruflichen Bildung – betriebliche Ausbildung von Geflüchteten*, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Vogel, D./ Stock; E. (2018): *Opportunities and Hope through Education: How German Schools Include Refugees*, Education: Hope for Newcomers in Europe, Education International Research, Brüssel.

Vollmer, M. (2015): *Bestimmung von Fachkräfteengpässen und Fachkräftebedarfen in Deutschland: Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*, Working Paper 64 des Forschungszentrums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), Nürnberg.

Vollstädt, W. (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, Beiheft, S. 194-214.

von Dewitz, N. (2016): Rahmenbedingungen der schulorganisatorischen Einbindung geflüchteter Schülerinnen und Schüler. In: Markmann, G./ Osburg, C. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule – Impulse für eine inklusive Praxis, 1. Auflage, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 18-29.

von Radetzky, M.-C./ Stoewe, K. (2016): Bildungsstand syrischer Flüchtlinge – 5 Gerüchte auf dem Prüfstand, IW-Kurzbericht 20, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Köln.

von Stachelsky, F. (1982): Einsatzmöglichkeiten neuer Kommunikationstechniken in der allgemeinen Weiterbildung, Heinrich-Hertz-Institut für Nachrichtentechnik, Berlin.

Walk, H./ Keppler, D./ Nölting, B. (2011): Die Suche nach Wegen für eine Energiewende in Ostdeutschland: Eine Herausforderung für die sozialwissenschaftliche Energieforschung. In: Keppler, D./ Nölting, B./ Schröder, C. (Hrsg.): Neue Energie im Osten – Gestaltung des Umbruchs. Perspektiven für eine zukunftsfähige sozial-ökologische Energiewende, Peter Lang Verlag, Wiesbaden, S. 49-71.

Warwas, J./ Seifreid, J./ Meier, M. (2008): Change Management von Schulen. Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus der Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In: Voss, R. (Hrsg.): Innovatives Schulmanagement: Ansätze für ein effizientes Management von Schulen. Deutscher Betriebswirte-Verlag, Gernsbach. S. 102-124.

Watzlawick, P./ Beavin, J. H./ Jackson, D. (1969): Menschliche Kommunikation, Huber, Stuttgart, Bern (Schweiz), Wien (Österreich).

Wedekind, V./ Alla-Mensah, J./ Fakoush, H. (2018): An exploration of the potential role of vocational education in facilitating the integration of forced migrants into society. In: Nägele, C./ Stalder, B. E. (Hrsg.): Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), Bern (Schweiz), S. 364-379.

Wellenreuther, M. (2011): *Forschungsbasierte Schulpädagogik – Anleitung zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Weinert, F. E. (2001): *Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*, Beltz, Weinheim, S. 17-31.

Weins, C. (2010): *Kompetenzen oder Zertifikate? Die Entwertung ausländischer Bildungsabschlüsse auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 39, Heft 2, S. 124-139.

Weiß, A./ Ofner, U. S./ Pusch, B. (2010): *Migrationsbezogene biographische Orientierung und ihre ausländerrechtliche Institutionalisierung*. In: Nohl, A.-N./ Schittenhelm, K./ Schmidtke, O./ Weiß, A. (Hrsg.): *Kulturelles Kapitel in der Migration*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 197-210.

Werner, D. (2018): *Engagement von Unternehmen bei der Integration von Flüchtlingen. Herausforderungen und Erfolgsfaktoren*, Institut der deutschen Wirtschaft, BIBB-Kongress, Berlin 7.-8. Juni 2018: „Für die Zukunft lernen: Berufsbildung von morgen – Innovationen erleben“, Bonn.

Werner, F. (2020): *(Nicht-)Wohnen von Geflüchteten*. In: Eckardt, F./ Meier, S. (Hrsg.): *Handbuch Wohnsoziologie*, Springer VS, Wiesbaden, S. 1-24.

Wiedner, J./ Salikutluk, Z./ Giesecke, J. (2018): *Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Potenziale, Perspektiven und Herausforderungen*. State-of-Research-Papier 7, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück / Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).

Wilbers, K. (2015): *Profil der mittleren Ebene an beruflichen Schulen – Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung 1*, Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg.

Wolf, K. D. (2009): Lernen und Lehren. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements – Ein Handbuch, 2. Auflage, Waxmann, Münster, S. 123-156.

Wolff, S. (2006): Migration und ihre Determinanten im ost-westdeutschen Kontext nach der Wiedervereinigung: Ein Literaturüberblick, Diskussionsbeiträge, No. 130, Georg-August-Universität Göttingen, Volkswirtschaftliches Seminar, Göttingen.

Wölfle, M. (2014): Mikroökonomik: im Bachelor-Studium. Springer, Berlin und Heidelberg.

Woods, A. (2009): Learning to be literate: Issues of pedagogy for recently arrived refugee youth in Australia. In: Critical Inquiry in Language Studies, Jg. 6, Heft 1-2, S. 81-101.

Worbs, S./ Bund, E./ Böhm, A. (2016): Asyl – und dann? Die Lebenssituation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland: BAMF-Flüchtlingsstudie 2014, Forschungsbericht Nr. 28, Bundesagentur für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Wunderer, R. (2011): Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre, 9., neu bearbeitete Auflage, Luchterhand, Köln.

Zech, R. (1999): Mythos Organisation – Latente Funktion und die Funktion von Latenzen. In: Zech, R./ Ehses, C. (Hrsg.): Organisation und Lernen, Expressum, Hannover, S. 230-250.

Anhang

I: Interviewleitfaden

Name der Schule:

Ort/Datum:

Interview Nr.:

Einleitende Punkte
<ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Vorstellung - Hintergrund der Forschungsarbeit - Interviews sind anonymisiert: jegliche Informationen werden vertraulich behandelt; die Inhalte und weitere Kontextinformationen werden ausschließlich für diese Forschungsarbeit eingesetzt (Datenschutzhinweis) - Interviews werden, nachdem die Zustimmung dafür gegeben wurde, digital aufgezeichnet
1. Allgemeine Hintergrundinformationen
Bitte erzählen Sie doch etwas über die Struktur der Schule und was sind Ihre Aufgaben hier?
Welche Ausbildungsmaßnahmen bieten Sie aktuell speziell für die Zielgruppe der Geflüchteten an?
2. Qualitätsindikatoren
<p>Bitte schildern Sie einmal generell, vor welchen Herausforderungen Sie hier an der Schule gestanden haben oder vielleicht immer noch stehen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche konkreten Maßnahmen haben Sie umgesetzt und warum?
Input
<p>1. Werden die besonderen Bedürfnisse in den schulinternen Lehrplänen berücksichtigt und was wird dabei alles berücksichtigt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sind die Lernziele angepasst worden? - Wie schnell sind die Pläne anpassbar? <p>Wie beurteilen Sie die Idee, flexible Lehrpläne aufzuerlegen, die z.B. auch bereits erworbene Kompetenzen berücksichtigen können? (<i>Anpassung der Dauer/der Inhalte</i>)</p>
<p>2. In welcher Form fließen generell bereits vorhandene Vorkenntnisse in den beruflichen Bildungsweg mit ein? (Für wie relevant sehen Sie solch eine Beachtung in der Zukunft? „Validierungszertifikat“)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gibt es gesonderte Regelungen für Zugangsvoraussetzungen? (<i>Bsp.: Sprachkenntnisse, Grundausbildung = Lesen, Rechnen, Zertifikate, Berufserfahrung...</i>)
<p>3. Wie läuft der erste Kontakt mit den Schülern ab? Und: wer sind die beteiligten Personen? (z.B. <i>formales Interview, Willkommenstage etc.</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werden hier auch Bedürfnisse und Erwartungen des Schülers in irgendeiner Weise berücksichtigt? - Werden die schulischen Prozesse und Anforderungen mitgeteilt?
<p>4. In welcher Form beeinflusst dieses Kennenlernen Ihre weitere Planung? (<i>Bsp.: Klassenzusammensetzung, Lernziele, weitere Unterstützung...</i>) Nach welchen Kriterien werden die Klassen zusammengestellt? (<i>Homogenität vs. Heterogenität der Klasse → abänderbar?</i>)</p>

Flüchtlinge stehen vor vielfältigen Herausforderungen im täglichen Leben.

5. Welche Art von außerunterrichtlicher Unterstützung gibt es an Ihrer Schule?

(Bsp.: Ausweispapiere, Rechtsbeistand, Wohnen, Kinderbetreuung...)

- Haben Sie Ansprechpartner in Ämtern, oder spezielle Fachkräfte, an die Sie sich bei Bedarf wenden können?
- Welche Art der Unterstützung wäre ggf. noch erforderlich?

Als wie wichtig sehen Sie solche Unterstützungen für Geflüchtete an?

6. In welcher Form existiert darüber hinaus eine Zusammenarbeit der Schule mit den Arbeitgebern bzw. allgemein mit der Praxisseite?

(Bsp.: Kooperation zwischen Schule und praktischen Lernorten/ Treffen von Schülern, Lehrern und Auszubildenden am Arbeitsplatz)

- In welchem Bereich sehen Sie einen ausbaufähigen Bedarf an Ihrer Schule?
- Welchen Mehrwert können solche Kooperationen Ihrer Meinung nach beinhalten?

7. Wie schätzen Sie die Nachfrage nach berufsbildenden Angeboten unter den Geflüchteten in Zukunft ein?

- Welche Rückmeldung haben Sie hierüber auch von Unternehmen erhalten?
- Welche Branchen werden hier im Speziellen angesprochen?

Innerhalb der Klassenzimmer ergibt sich eine kulturelle Vielfalt der Schülerschaft (Heterogenität).

8. Wie wurden die Lehrkräfte auf diese multikulturellen Lernumgebungen und ethnisch vielfältigen Klassen vorbereitet?

(Bsp.: Sensibilität, interkulturelle Kompetenzen...)

- Gibt es an Ihrer Schule einen fachlichen Bedarf nach speziellen Schulungen?
- Werden diese Bedarfe in der Personalentwicklung oder in der Fortbildungsplanung berücksichtigt?

Prozess

9. Worauf wird bei der Auswahl geeigneter Lehr-Lernmethoden besonders geachtet? Was besonders relevant?

(Bsp.: Aktivierende Unterricht, Lernziele klar formuliert?)

- Wie werden die Lehrmethoden an die individuellen Bedürfnisse und ggf. an ein Vorwissen angepasst?
- Werden dafür besondere Medien eingesetzt oder Medienkompetenzen vorausgesetzt?
- Wird darüber hinaus der Umgang mit den verschiedenen Massenmedien oder sozialen Medien thematisiert?

10. Wie kann festgestellt werden, ob ein Lerntansfer erfolgt ist? (in verschiedenen Kontexten anwendbar)

11. Wie erleben Sie die Situationen innerhalb der Klassenzimmer? Oder was wird Ihnen da seitens des Kollegiums zurückgespiegelt?

- Wie ist die Atmosphäre?
- Welche gezielten Maßnahmen für die Verbesserung gibt es?

<p>12. Auf welche Weise wird der Spracherwerb organisiert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfolgt hierbei auch eine Vermittlung von kulturellen Besonderheiten („Codes“)?
<p>13. Für wichtig erachten Sie die Tatsache, dass die Ziele der Geflüchteten mit den Zielen der Migrationspolitik übereinstimmen und wie schätzen Sie die Umsetzung ein?</p>
<p>14. Mussten Sie Ihre Budget- bzw. Ressourcenplanung anpassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gibt es so etwas wie projektbezogene Mittel? - Woher kommen diese? (<i>Öffentliche Hand? Drittmittel? → Formular „Integrationshilfe“</i>) <p><i>Für wie wichtig erachten Sie eine Sicherheit in der finanziellen Planung, gerade im Kontext der Angebote für Geflüchtete?</i></p>
<p>Einige Schüler sind mit der deutschen Lernkultur nicht so vertraut.</p> <p>15. In welcher Weise erfolgt eine Lernentwicklungs- und Leistungsrückmeldung während des Schuljahres an die Schüler?</p>
<p>Output</p>
<p>16. Gibt es Besonderheiten, die bei der Bewertung des Lernfortschritts der geflüchteten Schüler eine Rolle spielen? (<i>mündlich/ schriftlich</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfolgt die Überprüfung der Lernziele informell oder formell? - Ist es notwendig, dass Anpassungen vorgenommen werden? Z.B. aufgrund geringerer Sprachkenntnisse eher eine praktische Prüfung vorzunehmen?
<p>Wir haben uns gerade über die geeignete Lehr/Lernmethoden unterhalten. Jetzt geht es um deren Optimierung:</p> <p>17. In welcher Form werden die Methoden innerhalb der Lehr- Lernprozesse bewertet und optimiert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wann erfolgt solch eine Evaluation? (<i>während des Schuljahres oder danach?</i>)
<p>18. Welche Rolle spielen Abwesenheiten und Abbrüche an Ihrer Schule?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was sind die Ihnen bekannten Gründe dafür? - Welche Instrumente könnten oder werden eingesetzt, um diese zu minimieren?
<p>19. Welche Kompetenzen und Fähigkeiten werden den Schülern bescheinigt? (<i>auch soziale Fertigkeiten? / praktische Fähigkeiten etc.?</i>)</p>
<p>20. Wie sehen Sie die Prognosen, dass Absolventen im Anschluss eine Beschäftigung zu finden und wettbewerbsfähig bleiben?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welchen Bedarf sehen Sie in Zukunft nach Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. aufbauenden Folgekursen? - Sehen sie in diesem Zusammenhang auch bessere Chancen für eine nachhaltige Bildung und Integration?
<p>3. Abschluss</p>
<p>Gibt es aus Ihrer Sicht möglicherweise noch Punkte, die wir jetzt noch nicht angesprochen haben, die jedoch noch relevant sind? Möchten Sie noch etwas ergänzen?</p>

II: Tabelle als Vorlage im Anschluss an die Interviews:

	Institutionen	Lehrkräfte	Lernende/Schüler	Wechselwirkungen mit der Umwelt
Input	<ul style="list-style-type: none"> - Lernziele und -inhalte - Unterstützungssystem und Koordination 	<ul style="list-style-type: none"> - Spezielle Trainings für Lehrkräfte - Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Nachfrage - Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen - Zusammensetzung der Klassen - Kontakt zu den Teilnehmenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Nachhaltige Nachfrage nach dem Projekt - Kooperation zwischen Schulen und Arbeitsstätten - Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung (Validierung)
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> - Finanzierung und finanzielle Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> - Auswahl der Lehr-Lernmethoden - Transferorientierung (Lerntransfer) - Formatives und summatives Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - Situation im Klassenzimmer - Erlernen von Sprache und Kultur 	<ul style="list-style-type: none"> - Zielgruppenorientierter Umgang mit Massenmedien und Sozialen Medien - Abgleich der Regierungsziele mit den Flüchtlingszielen
Output		<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation der Lehr-Lernmethoden - Bewertung des Lernfortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> - Abwesenheits- und Abbruchquote 	<ul style="list-style-type: none"> - Messung des Erreichens der Lernziele - Zertifizierungen und deren Anerkennung am Arbeitsmarkt - Beschäftigungsfähigkeit (Employability) - "Bildung", Selbstbestimmung und das Gefühl ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein - Folgekurse

III: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz 2018, S. 167-168 mit Ergänzung von Dresing/ Pehl 2015)

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
- Sprache sowie Interpunktion werden bei Bedarf leicht geglättet und somit an ein besser zu lesendes Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform oder grammatikalische Fehler werden mit transkribiert.
- Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Fettschrift gekennzeichnet.
- Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin, wie „mhm“, „aha“ etc., werden nur dann mit transkribiert, wenn sie den Redefluss der befragten Person damit unterbrechen.
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden mit „/“ gekennzeichnet.
- Lautäußerungen der befragten Person, die die zuvor getätigte Aussage unterstützen oder verdeutlichen, wie z. B. Lachen oder Seufzen, werden in Klammern notiert.
- Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person durch das Kürzel „B“ oder bei zwei befragten Personen fortlaufender Nummer „B1“, gekennzeichnet.
- Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Ein erfolgter Sprecherwechsel wird durch eine Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht.
- Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert: „(Telefon klingelt)“ und die Transkription bis zur erneuten Aufnahme des Interviews, unterbrochen.
- Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen (lächeln, seufzen etc.) der befragten oder der interviewenden Person werden nicht transkribiert.
- Unverständliche Wörter werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht. Wörter, die nicht klar verständlich, sich jedoch aus dem Kontext ergeben, werden in Klammern mit einem Fragezeichen versehen: „(Wort?)“.

- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, etwa Namen, Orte etc., werden anonymisiert bzw. durch eine nicht identifizierbare Abkürzung ersetzt.
- Alle Interviews werden nach einer einheitlichen Schreibweise transkribiert (nach Dresing/ Pehl 2015, S. 23 ff.).

IV: Qualitätstabelle kompakt der Qualitätsanalyse NRW (www.schulministerium.nrw)

Qualitätstabelle NRW		
<p>Inhaltsbereich 2: Lehren und Lernen</p> <p>2.1 Ergebnis- und Standardorientierung</p> <p>2.1.1 Die schulinternen Lehrpläne setzen die Objektivität der Lernpläne bezogen auf die spezifische Situation der Schule um.</p> <p>2.1.2 Die Schule sichert die Umsetzung der schulinternen Lehrpläne.</p> <p>2.1.4 Die Schule hat in ihrem Schulprogramm Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit festgelegt.</p> <p>2.1.4.2 Die Schule hat im Schulprogramm dokumentierte Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit um.</p> <p>2.2 Kompetenzorientierung</p> <p>2.2.1 Die Schule fördert personale und soziale Kompetenzen.</p> <p>2.2.1.2 Die Schule fördert Lern-, Methoden- und Medienkompetenzen.</p> <p>2.2.2.1 Die Unterrichtsprozesse sind herausfordernd und kognitiv aktivierend angelegt.*</p> <p>2.2.3.1 Der Einsatz von Medien ist geeignet, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.*</p> <p>2.2.3.2 Die Gestaltung der Lernumgebung ist geeignet, den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.*</p> <p>2.2.4.1 Die Gestaltung von Lernarrangements ist auf selbstständiges Lernen ausgerichtet.*</p> <p>2.3 Lern- und Bildungsangebot</p> <p>2.3.11 Die Schule gestaltet ein standortbezogen differenziertes unterrichtliches Angebot.</p> <p>2.4 Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbeurteilung</p> <p>2.4.1.1 Die Grundsätze der Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbeurteilung entsprechen den inhaltlichen und formalen Vorgaben.</p> <p>2.4.1.2 Die Schule macht allen Beteiligten die festgelegten Verfahren und Kriterien für die Lernerfolgsüberprüfung und für die Leistungsbeurteilung bekannt und sichert, dass die Verfahren und Kriterien zur Lernerfolgsüberprüfung und zur Leistungsbeurteilung eingehalten werden.</p> <p>2.4.2.1 Die Lehrkräfte erfassen systematisch die Lernstände und Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler.</p> <p>2.4.2.2 Die Lehrkräfte nutzen Ergebnisse von Lernerfolgsüberprüfungen für ihre Unterrichtsbeurteilung.</p> <p>2.5 Feedback und Beratung</p> <p>2.5.1.1 Lernentwicklungs- und Leistungsrückmeldungen sind systematisch in Feedbackprozesse eingebunden.</p> <p>2.5.2.1 Die Schule nutzt Schülerfeedback zur Verbesserung der Lern- und Lernprozesse.</p> <p>2.5.3.1 Die Schule nutzt die Ergebnisse der Erhebungen systematisch im Lernangebotsentwurf.</p> <p>2.5.3.2 Die Erhebungen werden systematisch in Erhebungszyklen bearbeitet.</p> <p>2.5.5.1 Die Schule verfügt über ein Übergangsmangement für Schülerinnen und Schüler.</p>	<p>Inhaltsbereich 3: Schulkultur</p> <p>3.1 Demokratische Gestaltung</p> <p>3.1.11 Die Schule hat mit allen Beteiligten verbindliche Verhaltens- und Verfahrensregeln zum Umgang miteinander und mit Dingen getroffen.</p> <p>3.1.1.2 Die Schule setzt vereinbarte Maßnahmen zum Umgang mit Regelverstößen konsequent um.</p> <p>3.1.2.1 Der Umgang miteinander ist von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt.</p> <p>3.1.3.1 Die Schule bereitet die Schülerinnen und Schüler an den Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen.</p> <p>3.1.4.1 Die Schule bereitet die Erziehungsberechtigten an den Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen.</p> <p>3.1.4.2 Die Schule bereitet Erziehungsberechtigte aktiv in die Gestaltung der Schule ein.</p> <p>3.2 Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit</p> <p>3.2.11 Die Schule nutzt die Vielfalt an der Schule bei der Gestaltung des Schullebens.</p> <p>3.2.1.2 Die Schule fördert die Akzeptanz von Vielfalt und Unterschiedlichkeit.</p> <p>3.2.2.1 In der Schule findet eine Auseinandersetzung mit Werten und Normen statt.</p> <p>3.3 Schulinterne Kooperation und Kommunikation</p> <p>3.3.1.1 Die Schule sichert den Informationsfluss zwischen allen Beteiligten.</p> <p>3.3.2.1 In der Schule wird professionell arbeitend systematisch kooperiert.</p> <p>3.3.2.2 In den Bereichen Unterricht und Erziehung kooperieren die Lehrkräfte systematisch.</p> <p>3.3.2.3 Die Lehrkräfte nutzen systematisch angelegte gegenseitige Unterrichts- und kollegiale Beratungsangebote.</p> <p>3.4 Gestaltetes Schulleben</p> <p>3.4.1.1 Die Schule gestaltet ein vielfältiges Schulleben.</p> <p>3.5 Gesundheit und Bewegung</p> <p>3.5.1.1 Die Schule achtet bei der Planung und Gestaltung ihres Angebots auf eine angemessene Intensivierung.</p> <p>3.5.1.2 Die Schule macht Schülerinnen und Schülern Angebote zur Gesundheitsbildung.</p> <p>3.5.1.3 Die Schule macht Lehrkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Angebote zur Gesundheitsförderung und zum Arbeits- und Gesundheitsschutz.</p> <p>3.5.2.1 Die Schule sorgt für vielfältige Sport- und Bewegungsangebote über den regulären Sportunterricht hinaus.</p> <p>3.6 Externe Kooperation und Vernetzung</p> <p>3.6.1.1 Die Schule kooperiert mit anderen Schulen bzw. Kindertagesstätten in ihrem Umfeld.</p> <p>3.6.1.2 Die Schule bindet sich in ihr Umfeld ein.</p> <p>3.6.1.3 Die Schule kooperiert mit pädagogischen, kulturellen und gesellschaftlichen Einrichtungen sowie ggf. Betrieben.</p> <p>3.6.2.1 Die Schule pflegt überregionale Kontakte und Kooperationen.</p> <p>3.7 Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes</p> <p>3.7.1.1 Die Schule leistet ihren Beitrag dazu, dass die Gebäude und das Gelände gepflegt und sauber sind.</p> <p>3.7.1.2 Die Schule nutzt Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf das Schulgebäude und das Schulgelände.</p>	<p>Inhaltsbereich 4: Führung und Management</p> <p>4.1 Pädagogische Führung</p> <p>4.1.1.1 Die Schulleitung hat klare Zielvorstellungen für die Weiterentwicklung der Schule, insbesondere des Unterrichts.</p> <p>4.1.1.2 Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Ziele der Schule partizipativ entwickelt werden.</p> <p>4.1.1.3 Die Schulleitung sorgt für Klarheit und Eindeutigkeit der Ziele der Schule.</p> <p>4.1.1.4 Die Schulleitung verfügt über Strategien, gemeinsame Ziele für die Weiterentwicklung der Schule nachhaftig umzusetzen.</p> <p>4.1.2.1 Die Schulleitung sichert die Rahmenbedingungen für Kooperationen der Lehrkräfte.</p> <p>4.1.2.2 Die Schulleitung organisiert die Kommunikation mit dem schulischen Personal.</p> <p>4.1.2.3 Die Schulleitung sorgt dafür, dass Konflikte nach verabredeten Verfahren bearbeitet werden.</p> <p>4.2 Organisation und Steuerung</p> <p>4.2.1.1 Rechtliche Bestimmungen und Vorgaben werden von der Schule situationspezifisch umgesetzt.</p> <p>4.2.2.1 Planvolles und zielgerichtetes Arbeiten des Personals wird durch klare Delegation von Aufgaben unterstützt.</p> <p>4.2.2.2 Die Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten innerhalb der Schule ist den Beteiligten bekannt.</p> <p>4.3 Resourceplanung und Personaleinsatz</p> <p>4.3.1.1 Der Einsatz von Ressourcen wird partizipativ geplant und transparent umgesetzt.</p> <p>4.3.2.1 Ressourcen werden sachgerecht genutzt.</p> <p>4.3.2.2 Der Einsatz des Personals ist so organisiert, dass Unterrichtsausfall vermieden wird.</p> <p>4.3.2.3 Der Vertretungsunterricht ist so organisiert, dass die inhaltliche Kontinuität gewährleistet wird.</p> <p>4.4 Personalentwicklung</p> <p>4.4.1.1 Die Personalentwicklung basiert auf schulischen und individuellen Entwicklungswegen.</p> <p>4.5 Fortbildung und Fortbildungsplanung</p> <p>4.5.1.1 Die Fortbildungsplanung berücksichtigt die Zielsetzungen, Aufgabenstellungen und fachlichen Bedarf der Schule.</p> <p>4.5.1.2 Die Fortbildungsplanung berücksichtigt die Qualifikations- und Entwicklungsbedarfe des Personals.</p> <p>4.5.1.3 Die durch Fortbildung erworbenen Kompetenzen werden systematisch zur Weiterentwicklung der schulischen Qualität genutzt.</p> <p>4.6 Lehrerausbildung</p> <p>4.6.1.1 Die Umsetzung der Aufgaben der Lehrerausbildung in der Schule ist gewährleistet.</p> <p>4.7 Strategien der Qualitätsentwicklung</p> <p>4.7.1.1 Die Schule verfügt über ein strukturiertes Verfahren zur Steuerung der Prozesse der schulischen Qualitätsentwicklung.</p> <p>4.7.1.2 Die Schule nutzt das Schulprogramm im Rahmen ihrer Qualitätsentwicklung als wesentliche Steuerungsinstrument.</p> <p>4.7.1.3 Das Schulprogramm beschreibt kohärent den aktuellen Entwicklungsstand und Entwicklungsvorhaben.</p> <p>4.7.2.1 Die Schule erhebt für die Qualitätsentwicklung relevante Informationen und Daten.</p> <p>4.7.2.2 Die durch Fortbildung erwerbenden Informationen und Daten werden zur Sicherung und Weiterentwicklung der schulischen Qualität genutzt.</p>



Darstellung aller Analyseverfahren des Qualitätsbereichs NRW (verpflichtende Kriterien = gelb markiert, * = keine vierstufige Bewertung)