

Ruth Enggruber, Michael Fehlau, Christina Nockher, Henry Voigt

Unter Mitwirkung von Ilham Jannaoui, Mohamed Jbira, Kai Kemper, Gabriele Körner, Mert Sayim und Jannik Schneider

Forschungsbericht

„Ausbildung statt Stillstand“
Gelingensbedingungen des Modellprojekts
der Jugendberufshilfe Düsseldorf gGmbH

**Empirische Einblicke
und Handlungsempfehlungen**

Düsseldorf, Mai 2019

Inhalt

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | Einführung..... | 2 |
| 1.1 | Zum Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“ | 3 |
| 1.2 | Theoretischer Zugang: Didaktikmodell i. A. an Wolfgang Schulz..... | 5 |
| 1.3 | Forschungsdesign..... | 7 |
| 2 | Darstellung der Forschungsergebnisse | 8 |
| 2.1 | Ausgangsvoraussetzungen der Projektteilnehmer*innen | 8 |
| 2.2 | Ausgangslage der pädagogischen Fachkräfte | 9 |
| 2.3 | Institutionelle Bedingungen | 11 |
| 2.4 | Organisatorische Bedingungen | 13 |
| 2.5 | Vermittlungsvariablen..... | 14 |
| 2.6 | Interaktion zwischen Teilnehmer*innen und pädagogischen Fachkräften sowie den Teilnehmer*innen untereinander..... | 15 |
| 2.7 | Evaluation..... | 17 |
| 3 | Handlungsempfehlungen zum Transfer von im Modellprojekt entwickelten Ansätzen auf andere Kommunen | 18 |
| | Literatur..... | 22 |
| | Anhang: Interviewleitfaden | 24 |

1 Einführung

Seit dem Jahr 2011 haben fluchtbedingte Migrationsbewegungen nach Deutschland zugenommen. Nach einem Höhepunkt im Jahr 2015 ist die Zahl der Menschen, die einen Erstantrag auf Asyl in Deutschland stellen, wieder deutlich zurückgegangen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2019). Gleichwohl verweisen die Daten zu Alter und Bildungshintergrund der Schutzsuchenden auf Handlungsbedarf. Laut der Bundesagentur für Arbeit (BA 2018, S. 6) sind mehr als drei Fünftel von ihnen unter 25 Jahre alt, drei Viertel der 16- bis unter 25-Jährigen sind Männer. Die Mehrzahl der jungen Geflüchteten hat keinen in Deutschland anerkannten Berufs- oder Studienabschluss (Brückner et al. 2018). Dabei verstehen wir mit Brückner et al. (2018, S. 18) *Geflüchtete*¹ nicht im juristischen Sinne, sondern als Sammelbegriff für alle Personen, die Schutz in Deutschland suchen.

Nach vorliegenden Untersuchungen entschieden sich viele Geflüchtete aufgrund des guten Rufs des (Aus)Bildungssystems für Deutschland (z. B. Dähnke et al. 2018, S. 55; Granato 2017, S. 30). Zudem planen mehr als drei Viertel von ihnen ganz sicher eine Erwerbsarbeit aufzunehmen, um ihr Leben selbstständig und unabhängig von staatlichen Sozialleistungen gestalten zu können (Granato 2017, S. 30). Diese „hohe Bildungsorientierung gepaart mit einer hohen Erwerbsorientierung“ (ebd.) mag – neben dem aktuell beklagten Fachkräftemangel – mit dazu beigetragen haben, dass in den gegenwärtigen sozialpolitischen Debatten unstrittig ist, dass eine duale Berufsausbildung die Integration dieser jungen Menschen in Deutschland maßgeblich unterstützen kann (z. B. Bundesregierung 2017, S. 22 f.). So formulierten bereits 2015 Franziska Schreyer, Angela Bauer und Karl-Heinz P. Kohn auch für die Gruppe junger Menschen mit Duldungsstatus pointiert: „Betriebliche Ausbildung von Geduldeten. Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance“.

Doch ist die Aufnahme einer Berufsausbildung für viele junge Geflüchtete trotz einer sich abzeichnenden Ausbildungsbereitschaft vieler klein- und mittelständischer Betriebe (Ebbinghaus 2017) mit zum Teil deutlichen Schwierigkeiten verbunden. Aus den Ergebnissen einer Studie des Forschungsbereichs beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration und der Robert-Bosch-Stiftung (SVR-Forschungsbereich 2017) wird zum Beispiel deutlich, dass sich die interviewten jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren zwar mehrheitlich sehr bildungsorientiert zeigen und eine Berufsausbildung oder ein Studium wünschen (ebd., S. 54), vielfach aber noch wenig orientiert über ihre beruflichen Perspektiven sind und sich „neben der allgegenwärtigen Sprachbarriere“ mit vielfältigen, u.a. ausländerrechtlichen, Zugangshürden konfrontiert sehen (ebd., S. 50). Um die Integrationsbemühungen zu erleichtern, wurden u. a. rechtliche Hürden zur Aufnahme einer Berufsausbildung für Asylsuchende und Geduldete mit Arbeitserlaubnis abgesenkt (Etzold 2018, S. 329). In diesem Zusammenhang ist besonders die 2016 in Kraft getretene Ausbildungsduldung für junge Geflüchtete mit ungeklärtem Aufenthalts-

¹ Hier wird die Bezeichnung *Geflüchtete* und nicht *Flüchtlinge* genutzt, um die so benannten Menschen explizit als handlungsmächtige Subjekte zu adressieren.

status gemäß § 60a II 4 ff. AufenthG herauszustellen. Ihre Inanspruchnahme setzt gem. § 6 I 2 BeschV voraus, dass es sich um eine mindestens zweijährige Ausbildung handelt (Weiser 2017, S. 33), die ausweislich des Wortlauts von § 60a II 4 AufenthG in einem staatlich anerkannten oder vergleichbar geregelten Ausbildungsberuf in Deutschland aufzunehmen ist. Die Ausbildungsduldung ist laut Voigt (2016, S. 251) ein wichtiges Instrument, um den Aufenthaltsstatus nicht nur während der Berufsausbildung, sondern auch für die Zeit danach zu verbessern. Denn über die Dauer der Ausbildung hinaus besteht ein Rechtsanspruch auf die „(...) Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis nach dem neuen Abs. 1a des § 18a AufenthG für eine dem Abschluss entsprechende Beschäftigung“ (ebd.). Doch schon drei Jahre zuvor, also 2013, hat die Jugendberufshilfe Düsseldorf gGmbH (nachfolgend: JBH) das Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“ gestartet, das jungen Geflüchteten mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus durch eine modular strukturierte Berufsausbildung eine Bleibeperspektive eröffnete (JBH 2018; Hielscher 2015).

1.1 Zum Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“

Die Idee wie auch das dazugehörige Konzept für das Projekt „Ausbildung statt Stillstand“ sind von dem*der damaligen Geschäftsleiter*in der JBH entwickelt worden. Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt zwischen der JBH, dem Franz-Jürgens-Berufskolleg, der Albrecht-Dürer Schule und dem Elly-Heuss-Knapp-Berufskolleg. Es ermöglicht (unbegleiteten) jungen Geflüchteten mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus im Alter von 17-24 Jahren eine Berufsausbildung und richtet sich gezielt an diejenigen, die sich geduldet, gestattet oder mit einer zeitlich beschränkten Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen in Deutschland aufhalten (BMAS 2017, S. 6). Das Projekt steht unter der Schirmherrschaft des Düsseldorfer Oberbürgermeisters. Finanziert wird es überwiegend durch die Ministerien für Arbeit, Gesundheit und Soziales, für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration sowie für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, aber auch aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, der Landeshauptstadt Düsseldorf und von beteiligten Stiftungen.

Im Rahmen des Projekts absolvieren die jungen Leute eine jeweils zweijährige Ausbildung zur Fachkraft für Metalltechnik, Fachkraft im Gastgewerbe oder seit 2015 auch zum*zur staatlichen geprüften Sozialassistent*in. Durch die Hinzunahme dieses weiteren – vollzeitschulischen – Ausbildungsganges geriet der zu Projektbeginn zunächst geplante modulare Ausbildungscharakter mit der Möglichkeit, den Auszubildenden bei einer Abschiebung oder vorzeitigen Beendigung der Berufsausbildung die erreichten Teilqualifikationen bescheinigen zu können, in den Hintergrund. Denn vollzeitschulische Bildungsgänge sind durch Lehrpläne strukturiert. Des Weiteren erwies sich die ursprüngliche Befürchtung, dass durch Abschiebung oder Ausbildungsabbrüche Qualifizierungsnachweise notwendig werden könnten, als unbegründet. Deshalb finden nur noch im Gastgewerbe Modulprüfungen statt, die jedoch eher der Prüfungsvorbereitung und weniger der Zertifizierung dienen.

Während die schulische Ausbildung beim Kooperationspartner Elly-Heuss-Knapp-Berufskolleg stattfindet und von der JBH flankiert wird, besuchen die Auszubildenden zur Fachkraft für Metalltechnik und im Gastgewerbe den Unterricht in den kooperierenden Berufsschulen, die fachpraktische Ausbildung erfolgt an den JBH-Standorten.

Die Zwischen- und Abschlussprüfungen für das Gastgewerbe und die Metalltechnik werden von der Industrie- und Handelskammer (IHK) Düsseldorf abgenommen. Im Bereich der Sozialassistenz erfolgt die Abschlussprüfung über die Bezirksregierung.

Die übergeordneten Ziele des Projekts sind die soziale und berufliche Integration der Geflüchteten (JBH 2018, S. 3). Das Ziel der *beruflichen Integration* soll durch die folgenden Angebote erreicht werden: Fachpraxis in der Bildungseinrichtung der JBH sowie in den Berufskollegs, Praktika in Betrieben, Vorbereitung auf Zwischen- und Abschlussprüfungen, Bewerbungsmanagement, EDV-Training, Deutschunterricht und zielgruppengerechte Gestaltung des Berufsschulunterrichts. *Soziale Integration* wird bezogen auf die Verbesserung des Aufenthaltsstatus, der Unterhaltssicherung, der Kommunikationsfähigkeiten und Deutschkenntnisse sowie der Freizeitaktivitäten, Wohnsituation und Gesundheit der jungen Geflüchteten verstanden (JBH 2018, S. 3).

Seit seinem Start in 2013 mit zehn Teilnehmer*innen hat sich das Modellprojekt gemessen an dem Abschluss einer Berufsausbildung und der Verbesserung des Aufenthaltsstatus als überaus erfolgreich erwiesen. So haben 26 der insgesamt 28 jungen Geflüchteten, die 2013 (10) oder 2015 (18) ihre Berufsausbildung begonnen hatten, diese erfolgreich absolviert. 19 und damit zwei Drittel von ihnen waren in 2018 entweder sozialversicherungspflichtig beschäftigt oder wurden betrieblich weiter ausgebildet. Dementsprechend hat sich auch der Aufenthaltsstatus der jungen Menschen maßgeblich verbessert. Aufgrund dieser Erfolge des Modellprojekts konnten zum einen 2016 über eine zusätzliche finanzielle Unterstützung wie Spenden weitere neun Auszubildende in die Ausbildungsgänge des Projekts aufgenommen werden. Zum anderen bewilligten die drei beteiligten Ministerien des Landes NRW die Finanzierung des dritten, 2017 gestarteten Durchlaufs. Daran wurde jedoch die Auflage geknüpft, dass die Gelingensbedingungen wissenschaftlich untersucht werden mit dem Ziel, den Projektansatz in Gänze oder in Teilen auf andere Kommunen in NRW übertragen zu können. Deshalb wurde die Hochschule Düsseldorf dafür gewonnen, im Wintersemester 2018/19 ein Praxisforschungsprojekt mit insgesamt acht Studierenden im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften durchzuführen.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse vorgestellt, die Ilham Jannaoui, Mohamed Jbira, Kai Kemper, Gabriele Körner, Christina Nockher, Mert Sayim, Jannik Schneider und Henry Voigt im Rahmen ihrer Praxisforschungsarbeiten gewonnen haben. Sie gewähren empirische Einblicke in die Bedingungen, die in dem Modellprojekt bezogen auf die beiden Ziele der beruflichen und sozialen Integration zum Gelingen des Projekts beigetragen haben (2. Kap.). Ausgehend von diesen Untersuchungsergebnissen werden Handlungsempfehlungen gegeben, mit denen das Projekt ganz oder anteilig in anderen Kommunen implementiert werden könnte (3. Kap.). Doch zunächst wird der gewählte theoretische Zugang erläutert (Kap. 1.2). Zur Systemati-

sierung der Gelingensbedingungen wurde auf das von Ruth Enggruber (2018) weiterentwickelte Didaktikmodell von Wolfgang Schulz (2011) zurückgegriffen. Des Weiteren wird der forschungsmethodische Zugang mittels Expert*inneninterviews kurz skizziert (Kap. 1.3).

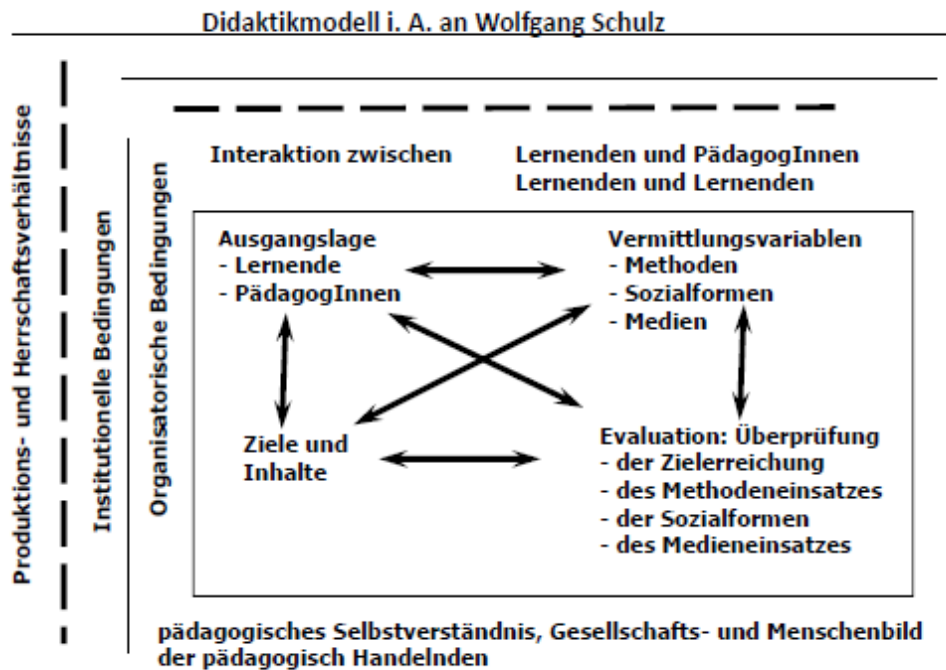
1.2 Theoretischer Zugang: Didaktikmodell i. A. an Wolfgang Schulz

Die Entscheidung, die Gelingensbedingungen mit einem didaktischen Zugang zu erforschen, fiel, weil es in der Berufsausbildung, und so auch in dem hier im Mittelpunkt stehenden Modellprojekt, grundsätzlich um Lehren und Lernen und damit um pädagogisches Handeln geht. Da *Didaktik* im weitesten Sinne als Wissenschaft und Praxis des Lehrens und Lernens verstanden wird (Jank/Meyer 2014), bot sie sich als theoretische Basis an. Mit der Zeit sind vielfältige Didaktikmodelle entwickelt worden (ebd.). Sie zielen darauf ab, möglichst alle Faktoren, die den Erfolg oder Misserfolg pädagogischen Handelns beeinflussen können, in einem wechselseitigen Gesamtzusammenhang darzustellen. Aus der Vielzahl vorhandener Modelle (ebd.) war eine Auswahl zu treffen, deren Begründung hier zu weit weg vom Forschungsinteresse führen würde. Es wurde das Didaktikmodell von Wolfgang Schulz (2011) ausgewählt, das als sogenanntes „Hamburger Modell“ von Ruth Enggruber (2018) aufgegriffen und für die sozialpädagogische Arbeit präzisiert worden ist.

Das Modell beinhaltet ursprünglich sechs Strukturelemente, die in unterschiedlicher Weise von den Pädagog*innen beeinflusst werden können: Die vier *Entscheidungsfelder*, also die pädagogischen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien, kann der*die didaktisch Handelnde aktiv durch Entscheidungen, wie der Name schon aufzeigt, beeinflussen. Hingegen bestehen bei den *Bedingungsfeldern*, sie betreffen die Ausgangsvoraussetzungen der Lehrenden und Lernenden, nur geringe Einflussmöglichkeiten (Jank/Meyer 2014, S. 264). Auf sie sind die Entscheidungsfelder abzustimmen. Allerdings sind alle sechs Elemente als „interdependent“ (Schilling 2016, S. 34) zu verstehen, d.h. sie beeinflussen sich wechselseitig. Didaktisches Handeln nach Wolfgang Schulz (2011, S. 39) zielt auch auf Interaktion bzw. wechselseitige Kommunikation und Kooperation zwischen den Pädagog*innen und Lernenden (Schulz 2011, S. 39). Die Erfolgskontrolle bzw. Evaluation dient der Überprüfung der Zielerreichung, des Medieneinsatzes sowie der Wahl der eingesetzten Methoden und Sozialformen (Einzel- oder Gruppenarbeit oder mit dem Plenum).

Institutionelle und organisatorische Bedingungen bestimmen maßgeblich, so die Annahme von Wolfgang Schulz (2011, S. 39), die Handlungsspielräume, die sowohl den Pädagog*innen als auch den Lernenden eröffnet oder auch verwehrt werden. Darüber hinaus sind die von ihm gesellschaftskritisch formulierten „Produktions- und Herrschaftsverhältnisse“ (ebd.) auf der Makro- und das pädagogische Selbstverständnis, Gesellschafts- und Menschenbild der pädagogisch Handelnden auf der Mikroebene dafür bedeutsam, wie die Pädagog*innen die pädagogischen Prozesse planen, gestalten und evaluieren und welche Rolle den Lernenden dabei zukommt. Doch auch deren Ausgangslagen und ihre Mitwirkung in pädagogischen Prozessen werden durch die jeweils herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen mitbeeinflusst.

Aufgrund der unverändert großen Relevanz, die das didaktische Modell von Wolfgang Schulz für die Soziale Arbeit hat, hat Ruth Enggruber (2018) es in der folgenden Abbildung verdichtet und zusammengefasst. Für die Erforschung der Gelingensbedingungen im Modellprojekt „Ausbildung statt Stillstand“ waren jedoch nur sieben seiner didaktischen Komponenten in ihrer Interdependenz relevant unter der Annahme, dass zwar die gesellschaftlichen Verhältnisse sowie die pädagogischen Selbstverständnisse, Gesellschafts- und Menschenbilder der pädagogisch Handelnden maßgeblich zum Erfolg des Projektes beitragen mögen, aber beim Transfer von Modellbestandteilen in andere Kommunen nicht beeinflusst werden können. Des Weiteren wurden die Ziele und Inhalte außen vor gelassen, weil diese zum einen in den Ausbildungsordnungen vorgegeben und damit ebenso nicht beeinflussbar sind. Zum anderen sind in der Projektkonzeption die beiden übergeordneten Ziele der beruflichen und sozialen Integration enthalten (JBH 2018), sodass auch diese als gesetzt gelten konnten und nicht mehr im Hinblick auf ihre Bedeutung als mögliche Gelingensbedingungen untersucht werden mussten.



Somit wurden die folgenden sieben Komponenten des Didaktikmodells für die Untersuchung der Gelingensbedingungen in „Ausbildung statt Stillstand“ herangezogen:

- (1) Ausgangslage der Lernenden
- (2) Ausgangslage der Pädagog*innen
- (3) Institutionelle Bedingungen
- (4) Organisatorische Bedingungen,
- (5) Vermittlungsvariablen (Methoden, Sozialformen und Medien)
- (6) Interaktion zwischen Lernenden und Pädagog*innen sowie zwischen Lernenden untereinander

(7) Evaluation (Überprüfung der Zielerreichung, des Methodeneinsatzes, der Sozialformen und des Medieneinsatzes).

Sie flossen in entsprechende Fragen des Interviewleitfadens ein (siehe hier im Anhang), mit dem die acht Studierenden ihre insgesamt 16 Expert*inneninterviews im November/Dezember 2018 führten.

1.3 Forschungsdesign

Für die Untersuchung der Gelingensbedingungen im Projekt wurde das systematisierende Expert*inneninterview nach Bogner, Littig und Menz (2014) als qualitative Forschungsmethode gewählt. Denn es sollten die im Projektverlauf in unterschiedlichen Funktionen Beteiligten nach den Bedingungen befragt werden, die aus ihrer Sicht maßgeblich zum Erfolg des Modellprojekts beitragen. Sie gelten im Sinne von Meuser und Nagel (1994, zit. in Bogner/Littig/Menz 2014, S. 11) als „Funktionseelite“ und damit als „Expert*innen“. Denn sie verfügen über ein Sonderwissen zu dem Projekt und agieren deshalb auch bezogen auf die hier interessierenden Gelingensbedingungen in herausragenden sozialen Stellungen und Zusammenhängen. Aus dieser Stellung heraus prägen sie auch Strukturen und Handlungsvollzüge entscheidend mit (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 11 ff.).

*Systematisierende Expert*inneninterviews* sind eine von vier Varianten von Expert*inneninterviews und zur Erhebung von technischem und Prozesswissen geeignet (ebd., S. 24). *Technisches Wissen* umfasst „Daten, Fakten, sachdienliche Informationen‘ [und] Tatsachen“ (ebd., S. 17). Demgegenüber gilt das zu erfragende *Prozesswissen* „Handlungsabläufen, Interaktionen, organisationale[n] Konstellationen [und] Ereignissen“ (ebd., S. 18). Zur Erhebung der Bedingungen für gelingendes pädagogisches Handeln im Projekt interessierte uns das Prozesswissen, weil es Rückschlüsse auf Handlungszusammenhänge und deren Rahmenbedingungen zulässt. Das von uns als notwendig erachtete technische Wissen haben wir dem Sachstandsbericht der JBH (2018) entnommen (vgl. auch hier 1.1).

Wie schon oben erwähnt, wurden insgesamt 16 am Modellprojekt Beteiligte in Expert*inneninterviews von den acht Studierenden im Rahmen der Praxisforschung befragt. Die meisten Interviews führten jeweils zwei Studierende mit einer Person. Nur in einem Berufskolleg nahmen weitere Personen, konkret die Schul- und Bildungsgangleitung, ungeplant an der Befragung ein*er Lehrer*in teil. Obwohl alle der folgenden Akteure auf unterschiedliche Weise zum Gelingen des Projektes beitragen, konnten nicht alle von ihnen befragt werden. Begrenzt durch die studentischen Arbeitskapazitäten auf der einen und die Zeitressourcen einzelner Beteiligter auf der anderen Seite kamen nur Interviews mit Vertreter*innen einiger Akteure zustande. Alle Interviewpartner*innen wurden von der JBH ausgewählt, im Einzelnen:

- Bildungseinrichtungen der JBH: jeweils ein Interview mit Geschäftsführung, Projektleitung, zwei Lehrer*innen, ein*er Sozialpädagog*in und zwei Ausbilder*innen

- drei Berufskollegs: jeweils ein Interview mit den drei Schulleitungen und drei (Klassen)Lehrer*innen
- Industrie- und Handelskammer
- Praktikumsbetriebe
- Kommunales Integrationszentrum Düsseldorf
- Amt für Migration und Integration Düsseldorf: ein Interview
- Jugendamt Düsseldorf
- Agentur für Arbeit bzw. Jobcenter
- Bezirksregierung
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW: ein Interview
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW: ein Interview
- Städt. Wohnungsgesellschaft Düsseldorf.

Die Interviews wurden von einem Schreibbüro im Auftrag der JBH transkribiert und dann von den Studierenden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philip Mayring (2015) ausgewertet. Zur Präzisierung der Auswertungskategorien griffen sie auf die sieben Komponenten aus dem Didaktikmodell von Ruth Enggruber (2018) zurück, das sie in Anlehnung an Wolfgang Schulz (2011) für sozialpädagogische Arbeit verdichtet hat. Deshalb erfolgt auch die folgende Darstellung der Forschungsergebnisse entlang dieser sieben didaktischen Kategorien.

2 Darstellung der Forschungsergebnisse

Wie bereits angekündigt, folgt die anschließende Ergebnispräsentation den oben begründet ausgewählten didaktischen Kategorien. Die Originalzitate aus den Interviews werden mit den Namen der Studierenden angegeben, aus deren Forschungsberichten sie entstammen.

2.1 Ausgangsvoraussetzungen der Projektteilnehmer*innen

Diese didaktische Kategorie enthält Aussagen der Befragten dazu, ob und inwieweit sie die Zugangswege und Auswahlkriterien der Teilnehmer*innen und die eingesetzten Auswahlverfahren für das Gelingen des Projekts als bedeutsam erachten.

Um zur Unterstützung der jungen Geflüchteten auf das Netzwerk der oben genannten Akteure in Düsseldorf zurückgreifen zu können, müssen die Teilnehmer*innen aus Düsseldorf kommen: „*Sie müssen aus Düsseldorf sein, ..., sollen möglichst unter 18 Jahre alt sein*“ (Jannaouni/Kemper II3, A. 14).

Des Weiteren trägt nach Aussagen von Befragten zum Gelingen des Projektes bei, dass die Teilnehmer*innen die Berufskollegs bereits als Schüler*innen der internationalen Klassen kennenlernen und somit mit den dortigen Organisationsstrukturen, personalen und räumlichen Bedin-

gungen sowie mit schulischem Lernen vertraut sind: *„Dann haben wir gesagt, ihr habt internationale Klassen, so, und aus diesen Klassen rekrutieren sich erstmal die Teilnehmer“* (Jbira/Voigt I3, Abs. 26). Zudem können die Lehrer*innen in den internationalen Klassen Teilnehmer*innen, die für das Projekt geeignet sind, gezielt für das Projekt ansprechen und dafür werben. So eröffnen sie ihnen zum einen Zugangswege, zum anderen können sie zugleich eine Auswahl treffen: *„Die kommen aus dem, aus unserem eigenen Schulbetrieb. Aus Vorklassen oder aus der internationalen Klasse IFK. Sie müssen einen bestimmten Notendurchschnitt haben. Sie müssen Abschlussklasse Neun erreicht haben. Nach deutschem Standard. Und sie müssen natürlich Interesse an dieser Ausbildung haben“* (Sayim/Schneider I3, Z.4).

Sowohl für die erfolgreiche Teilnahme an dem Projekt als auch für den anschließenden Zugang zum Arbeitsmarkt gelten das Sprach- bzw. Bildungsniveau der Teilnehmer*innen, vor allem Deutsch- und Mathematikkenntnisse als bedeutsame Voraussetzungen: *„Das eine ist, sie brauchen ein gewisses Sprachniveau. Sie können nicht mit Analphabeten starten (...), also das Projekt zielt ja (...) auf Ausbildungsniveau, nämlich das, was sozusagen auch anschlussfähig macht an den Arbeitsmarkt“* (Körner/Nockher I2, A 17). Auch aufgrund der im laufenden Ausbildungsdurchgang verschärften Prüfungsbedingungen, *„weil wir nicht mehr bei der schriftlichen Prüfung dabei sein dürfen“* (Jbira/Voigt I4, Abs. 40), werden besonders die Sprachkompetenzen in Deutsch betont. Sie werden ebenso wie jene in Mathematik in entsprechenden Tests erhoben. Insbesondere für die Berufsausbildung zur Sozialassistentin und im Gastgewerbe ist die mündliche Sprachkompetenz relevant. Bei der Sozialassistentin wird zusätzlich die soziale Kompetenz getestet.

Neben den Tests gibt es auch Vorstellungsgespräche in der JBH und Praktika in den Werkstätten, um die Voraussetzungen der Teilnehmer*innen zu ermitteln: *„Es gibt ein Vorstellungsgespräch mit den Mitarbeitern der Jugendberufshilfe. Und dann auch noch ein Praktikum. Und die, die sich dann bewährt haben, werden im Projekt aufgenommen“* (Jannaouni/Kemper I3, A. 14).

Insgesamt sollte sich ein ‚rundes Bild‘ ergeben, bei dem trotz verschiedener Tests immer noch das Interesse am Ausbildungsberuf ein besonderes Erfolgskriterium darstellt: *„Es reicht nicht sozusagen, nur auf die Fragen zu schauen, schaffen die jungen Menschen das von den Bildungsanforderungen her, sondern haben sie auch Interesse daran?“* (Körner/Nockher I2, A 23). Ferner werden *„Zuverlässigkeit [und] Lernbereitschaft“* (Jbira/Voigt I1, Abs. 10) der jungen Leute als bedeutsam erachtet, um sich in ihrem zukünftigen Berufsalltag bewähren zu können.

2.2 Ausgangslage der pädagogischen Fachkräfte

Diese Auswertungskategorie beinhaltet Aussagen dazu, welche Kompetenzen seitens der pädagogischen Fachkräfte als voraussetzungsvoll für das Gelingen des Projekts angesehen werden. Dabei verstehen wir die Bezeichnung *pädagogische Fachkräfte* im weiten Sinne, so dass wir Lehrer*innen, Ausbilder*innen und Sozialpädagog*innen darunter fassen. Entsprechend ihrer päd-

gogischen Berufszugehörigkeit divergieren die Aussagen der Befragten etwas, wie im Folgenden deutlich werden wird.

Als „*das Wichtigste*“ (Jbira/Voigt I4, Abs. 18) oder auch als „*A und O der Arbeit*“ (Jbira/Voigt I1, Abs. 15) wird für alle pädagogischen Fachkräfte die Fähigkeit angesehen, vertrauensvolle Beziehungen zu den Teilnehmer*innen aufbauen und aufrechterhalten zu können. Vertrauensvolle Beziehungen bilden die Grundlage dafür, dass die jungen Menschen die pädagogischen Fachkräfte als Ansprechpartner*innen anerkennen und sich ihnen mitteilen, so dass sie die individuellen Bedürfnisse ermitteln und darauf entsprechend reagieren können. Die pädagogische Grundhaltung scheint in einem hohen Maße für den Erfolg des Projektes bedeutsam zu sein: Empathie und die Bereitschaft, die Bedürfnisse und Anforderungen jenseits des jeweiligen pädagogischen Kontextes zu sehen, sowie das Bestreben, diesem gerecht zu werden, werden genannt. Dazu gehört auch, die besonderen Erfordernisse von minderjährigen Flüchtlingen zu verstehen und diese zu berücksichtigen, und nicht zuletzt, gerne mit der Personengruppe in der Ausbildung zusammen zu arbeiten.

Vor allem für die pädagogischen Fachkräfte in der JBH ist kontinuierliche Beziehungsarbeit, also einen vertrauensvollen, zuverlässigen Umgang zu schaffen und innerhalb des Projektkontexts auch als Rollensubstitut zur Verfügung zu stehen, von großer Bedeutung. Pointiert wird formuliert: „*Und trotzdem gelingt es, dass die also, ich sage mal, in mir so eine Art Mutter, Oma, keine Ahnung, also wirklich jemanden, auf den man sich verlassen kann und den man anrufen kann, häufig auch sehr stark außerhalb der Arbeitszeiten*“ (Körner/Nockher I4 B.137). Zusätzlich benötigen die Fachkräfte in der JBH ein umfangreiches Wissen in den Bereichen SGB II, SGB VIII, Asyl- und Aufenthaltsrecht, Weiterbildungen zur Arbeit mit traumatisierten Menschen und in der Regel ein abgeschlossenes Studium mit therapeutischer Zusatzausbildung. Insbesondere asyl- und aufenthaltsrechtliche Kenntnisse sind bedeutsam. Zwar dürfen sie „*keine juristische Beratung geben, müssen aber im Grunde genommen so gut wie möglich verlässliche, zuverlässige Informationen geben können*“ (ebd.). Des Weiteren sind auch „*Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache sinnvoll*“ (Sayim/Schneider I3, Z. 12), und auch die Offenheit für „*eine diversitätsreflektierte Pädagogik*“ (Jbira/Voigt I1, Abs. 15) wird als hilfreich erachtet.

In den Berufskollegs wird gezielt geschaut, ob die im Projekt eingesetzten Lehrer*innen auch die notwendigen pädagogischen und didaktischen Voraussetzungen mitbringen, um den Lernbedürfnissen junger Geflüchteter entsprechen zu können. Außerdem sollten sie binnendifferenzierenden, individualisierenden Unterricht gestalten können, denn die jungen Geflüchteten lernen gemeinsam mit Auszubildenden ohne Fluchthintergrund. Somit wird insgesamt geschaut, „*dass die Kollegen, die dort unterrichten, halt, ja, entsprechend sensibel sind. Sowohl für die Schüler als auch für den Unterricht und in der Lage sind, sprachsensibel zu unterrichten und auf diese Jugendlichen einzugehen. Und was darüber hinaus eben noch wichtig ist, ist die Fähigkeit, diese Jugendlichen in die Berufsschulklasse zu integrieren, weil, der Unterricht findet ja integrativ [also mit Schüler*innen ohne Fluchthintergrund] statt*“ (Jannaouni/Kemper I3, A.29). Deshalb ist auch

von besonderer Bedeutung, dass die Lehrer*innen bereit dazu sind, nicht an bewährten Unterrichtskonzepten mit Frontalunterricht und PowerPoint-Präsentationen festzuhalten, sondern sich für eine handlungsorientiertere Gestaltung zu öffnen, die mehr den Lernvoraussetzungen der geflüchteten Schüler*innen gerecht zu werden vermag: *„Sie machen eine Sitzungsgestaltung und wollen erst mal ihre Inhalte auf PowerPoint präsentieren, von so was müssen sie sich verabschieden. Sie müssen das viel handlungsorientierter machen. Sie müssen immer auf mindestens drei verschiedenen Stufen differenzieren. Sie müssen Bilderklärungen dabei haben ...“* (Jannaoui/Kemper 14, A.20). Des Weiteren sollten die Lehrer*innen auch mögliche Traumatisierungen ihrer Schüler*innen erkennen und darauf angemessen reagieren können.

Ferner sollen die Lehrer*innen dazu bereit sein, mit den anderen am Projekt beteiligten pädagogischen Fachkräften, insbesondere mit den Sozialpädagog*innen in der JBH, zusammenzuarbeiten. Denn diese kennen die Teilnehmer*innen besonders gut und sind besser über deren Lebenslagen informiert. Deshalb sollten sich die Lehrkräfte mit ihnen auch zur methodischen und medialen Gestaltung ihres Unterrichts beraten: *„Einen permanenten Austausch mit den anderen Partnern, beziehungsweise in diesem Fall der Jugendberufshilfe, tätigt. Mit den zugeordneten sozialpädagogischen Fachkräften über die Probleme spricht. Und an Lösungen und an didaktischen methodischen Planungen beteiligt ist. Das ist aber normal eigentlich“* (Jannaoui/Kemper 13, A.221).

In der Gesamtschau durchzieht die Interviews die Überzeugung der Befragten, dass die Grundhaltung der Lehrer*innen, Ausbilder*innen und Sozialpädagog*innen als ganz entscheidend für das Gelingen des Projektes erachtet wird, und dies in einem sehr weitgehenden Verständnis, wie das folgende Zitat illustriert. So werden im Projekt pädagogische Fachkräfte verlangt, *„[d]ie also dieses nicht nur als ihren Job ansehen, sondern dieses auch als einen gesellschaftspolitischen Auftrag wahrnehmen.“* (Sayim/Schneider 12, Z. 68).

2.3 Institutionelle Bedingungen

Die von allen Befragten als maßgeblich erachtete institutionelle Gelingensbedingung ist die vertrauensvolle Kooperation zwischen allen relevanten Akteur*innen in Düsseldorf. Basierend darauf nutzen die beteiligten Vertreter*innen der verschiedenen Institutionen ihre Ermessensspielräume im Rahmen des gesetzlich Erlaubten maximal aus. In diesem Zusammenhang wird auch von einem *„Gentlemen-Agreement“* (Jbira/Voigt 11, Abs. 8) als entscheidende Bedingung dafür gesprochen, dass das Projekt zustande gekommen ist und so erfolgreich umgesetzt wird. Voraussetzung dafür war und ist bis heute die ausgeprägte Kooperationsbereitschaft und Offenheit der Akteur*innen, sich gemeinsam dafür einzusetzen, dass jungen Geflüchteten mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet werden *„Dafür, dass diese Akteure abgeschlossen waren, sich diesem Projekt zu stellen, hier zu kooperieren und Lösungen zu finden, das war die wesentlichste Herausforderung und die wesentlichste Gelingensbedingung, dass das überhaupt gelingen konnte“* (Körner/Nockher 12, A 112). Wichtig für diese gute Kooperation sind

auch die regelmäßigen Netzwerktreffen, was im Folgenden deutlich wird: *„Ich weiß gar nicht wie häufig, ein- oder zweimal im Jahr wird ja unter Leitung der Jugendberufshilfe, werden alle Beteiligten, sprich Jugendberufshilfe, die Schulen, Ministerien geladen. Und da wird über den Fortschritt dieses Projektes, über die Erfolge, über die Schwierigkeiten und wie es weitergeht und so weiter, ja, berichtet und sich ausgetauscht“* (Jannaoui/Kemper I3, A.42).

Die Person der Geschäftsleitung der JBH hat als zentrale Akteur*in, Netzwerker*in und Vermittler*in maßgeblich dazu beigetragen, dass die tragfähigen Kooperationsbeziehungen zustande gekommen sind und alle Beteiligten ein ausgeprägtes Vertrauen in das Projekt als Ganzes und auch in die Geschäftsleitung als Schlüsselperson entwickelt haben. Dieses ganz besondere Vertrauensverhältnis wird in den Interviews mehrfach erwähnt. Auf dieser Basis können Probleme schnell auch ‚auf dem kleinen Dienstweg‘ gelöst werden. Es sind also nicht nur die regelmäßigen Netzwerktreffen, die zum Gelingen des Projektes beitragen, sondern auch ‚Zwei-Augen-Gespräche‘ mit einzelnen Vertreter*innen aus Institutionen: *„... dann habe ich mit den Leuten, wo was zu lösen ist, dann ein Einzelgespräch geführt, weil, das ist, in einer Gruppe hat das manchmal so eine Dynamik, die, also wenn es um, ich sage mal, großzügige Lösungen geht, ja, keine Öffentlichkeit sinnvoll ist“* (Jbira/Voigt I3, Abs. 32). So trägt beispielsweise eine Nach- bzw. Anschlussbetreuung nach dem Ausbildungsabschluss ebenso zur Verbesserung des Aufenthaltsrechtlichen Status und damit zum Erfolg des Projektes bei wie Angebote für die jungen Leute, weitere, für den Arbeitsmarkt interessante Zusatzqualifikationen (z. B. ungeplante Finanzierung Schweißerschein) zu erwerben.

Im Netzwerk sind auch, wie schon erwähnt, drei Landesministerien aus NRW aktiv beteiligt. Sie sichern sowohl die finanzielle und personelle Förderung als auch für eine entsprechende Beachtung des Projekts auf kommunaler und landespolitischer Ebene. So ist z. B. aufgrund des günstigen Betreuungsschlüssels eine intensive Arbeit in Kleingruppen möglich. Dadurch können die pädagogischen Fachkräfte individuell auf die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer*innen eingehen, was z. B. die inhaltliche Vor- und Nachbereitung der Lerninhalte des Berufskollegs vereinfacht und somit den Anschluss an den vermittelten Lernstoff gewährleistet: *„Also eine wichtige Bedingung ist beispielsweise der Betreuungsschlüssel. Also das heißt, dass wir nicht in zu großen Gruppen arbeiten, um den Bedürfnissen der Jugendlichen und die dahinterstehende gewünschte Unterstützung einfach auch zu gewährleisten, ist ein vernünftiger Betreuungsschlüssel sinnvoll“* (Körner/NockherI4 B.101).

Wie stark die Bedeutung und der Einfluss der vertrauensvollen Kooperationsbeziehungen zwischen den relevanten Akteur*innen in Düsseldorf für das Zustandekommen und den Erfolg von „Ausbildung statt Stillstand“ sind – sie hat, wie schon gesagt, vor allem die Geschäftsleitung der JBH geschmiedet –, zeigt sich auch in Bemühungen, das Projekt auf andere Kommunen zu übertragen. So wird berichtet, dass diese Versuche daran scheiterten, dass eine entsprechende Schlüsselperson und ein institutionelles Netzwerk fehlten: *„... habe denen das Konzept gegeben, und ich weiß nicht, was. Aber die haben dieses Agreement mit kommunaler Ausländerbehörde,*

mit IHK, Bezirksregierung, Berufsschulen et cetera vor Ort nicht hingekriegt“ (Jbira/Voigt I3, Abs. 36).

2.4 Organisatorische Bedingungen

Als eine zentrale organisatorische Gelingensbedingung wird die enge Zusammenarbeit und räumliche Nähe zwischen Berufskolleg und JBH empfunden, da diese organisatorische Abläufe vereinfacht. Hervorgehoben wird die gute Absprache bzw. Zusammenarbeit bezogen auf die Stundenplangestaltung des Berufskollegs in Abstimmung mit den Gruppenaktivitäten in der JBH.

Des Weiteren wird die ganzheitliche Betreuung der jungen Geflüchteten durch pädagogische Fachkräfte der JBH als besonders maßgeblich für das Gelingen des Projektes erachtet: *„Das heißt, wir haben eine pädagogische Fachkraft da drin, die im Grunde genommen die gesamten Lebenslagen jedes Einzelnen in den Blick nimmt und sozusagen versucht, diese Lebenslage so zu gestalten, dass dieser junge Mensch Erfolg in dem Projekt haben kann. Dazu gehören Aspekte, wie sich darum kümmern, dass aufenthaltsrechtliche Dinge laufen (...), dass die Jugendlichen oder jungen Menschen in Sportvereinen angedockt sind“* (Körner/Nockher I2, A 82). Zudem begleiten sie die Teilnehmer*innen an allen Lernorten und gewährleisten, dass ein stringentes Ausbildungskonzept realisiert wird: *„Ja, ich würde sagen, dass das Gesamtkonzept aus Deutschunterricht, Stützunterricht, wir haben ja jemanden, der häufig mit in die Berufsschule geht, da genau guckt, was wird gemacht, weil die Teilnehmer es häufig einfach, die sitzen da und nicken, und dann stellt man fest, wenn man, in einer großen Klasse fällt das nicht so auf, in der Situation mit drei, vier Leuten, dann kriegt man relativ schnell mit, aha, da fehlt was“* (Sayim/Schneider I1, Z. 3ff.).

Dabei werden die jungen Leute in gemischten Klassen unterrichtet, was zu ihrer sozialen Integration beiträgt. Explizit wird sich gegen segregierte Unterrichtsangebote ausgesprochen. Damit die Lehrer*innen im Unterricht trotz der heterogen zusammengesetzten Schüler*innengruppen den Lernvoraussetzungen der jungen Geflüchteten gerecht zu werden vermögen, finanziert das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW zusätzlich eine halbe Stelle (Anrechnungstunden) in jeder Schule, so dass kleinere Klassengrößen mit z. B. 16 Schüler*innen realisiert werden können. Auch wird darauf geachtet, dass in den Berufskollegs jeweils ein festes Lehrer*innen-Team vorhanden ist: *„Und da ist so ein festes Team immer ganz sinnvoll. Weiter organisatorisch ist auch, denke ich, die Klassengröße, die ist, denke ich, auch ausschlaggebend. Damit die Schüler nicht untergehen mit ihren Problemen“* (Jannaoui/Kemper I1, A.166). Durch die gestellten finanziellen Mittel konnte auch eine Erstausrüstung, wie beispielsweise Lexika, in den beteiligten Berufskollegs angeschafft werden.

Günstig auf die soziale Integration der jungen Leute wirken sich zudem Aktivitäten außerhalb des Unterrichtsgeschehens aus. Vor allem dem Pausenhof als geschütztem Raum, der *„direkte Berührungspunkte zu allen anderen schulischen Akteuren bietet“* (Körner/Nockher (I2, A 82), wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Außerdem erhalten die Teilnehmer*innen von der

JBH Essensgeld für die Elly-Heuss-Knapp-Schulmensa, so dass sie im Laufe ihres Mittagessens auch die Gelegenheit haben, neue Leute kennenzulernen.

Ferner wird der fehlende wirtschaftliche Druck in der JBH als förderliche organisatorische Rahmenbedingung genannt. Denn dort besteht im Gegensatz zur Ausbildung in Betrieben nicht die Notwendigkeit, dass die Auszubildenden zum ökonomischen Erfolg beitragen müssen. Dadurch ist eine intensive, bedarfs- und situationsadäquate Unterstützung in Form von Unterweisungen, Deutsch- und Förderunterricht sowie sozialpädagogischer Begleitung möglich: „... *wir sind ja kein wirtschaftliches Unternehmen und dadurch haben wir auch die Zeit oft mit denen Sachen zu machen*“ (Jbira/Voigt I2, Abs. 19). Dennoch lernen die Teilnehmer*innen im Laufe von Praktika betriebliche Realität mit Termin- und Kostendruck kennen, so dass sie das erworbene fachpraktische und -theoretische Wissen z. B. in der „*Gastronomie der Realität*“ (Jbira/Voigt I1, Abs. 20) anwenden und erproben können.

Des Weiteren wird die Möglichkeit zur freien Arbeitszeitgestaltung seitens der pädagogischen Fachkräfte als hilfreich empfunden, um flexibel auf die Situation und Bedarfslage der Teilnehmer*innen reagieren zu können. Damit wird gleichzeitig dem Umstand Rechnung getragen, dass die tatsächlichen Arbeitszeiten häufig nicht mit den planmäßigen identisch ausfallen, denn diese „*lassen sich nicht in nine to five packen*“ (ebd.).

Ein weiterer organisatorischer Faktor, dem ein Beitrag zum Erfolg des Projekts zugeschrieben wird, stellt die Vertrautheit mit dem Ort der Prüfung dar. Es wird angenommen, die Geflüchteten hätten dadurch, dass die Abschlussprüfungen in den ihnen gut bekannten Räumlichkeiten stattfinden, einen „*Heimvorteil*“ (ebd., Abs. 18).

Doch ohne diese einzelnen Faktoren vernachlässigen zu wollen, so zeigt sich doch in allen Interviews, dass die enge Zusammenarbeit zwischen den drei Berufsschulen und der JBH auf der einen sowie die kleineren Klassengrößen auf der anderen Seite als die zentralen organisatorischen Bedingungen erachtet werden, die zum Gelingen des Modellprojekts beitragen: „*Und ich denke diese kleinen Klassen mit der Hilfe der Jugendberufshilfe, ist das die, sind das die beiden Pflöcke, die diesen Erfolg, man kann nicht sagen garantieren. Aber den jungen Migranten erleichtern*“ (Sayim/Schneider I3, Z.32).

2.5 Vermittlungsvariablen

Im weiten Sinne werden alle Äußerungen der Befragten, die sich auf Aktivitäten beziehen, die im Projekt unternommen werden, um die beiden übergeordneten Projektziele der sozialen und beruflichen Integration zu erreichen, als *Vermittlungsvariablen* bezeichnet. Enger verstanden geht es dabei um die in der Ausbildung genutzten Methoden und Sozialformen (Einzel- und Gruppenarbeit oder Frontalunterricht) sowie die zur Förderung des Lernens eingesetzten Medien.

Weit verstanden fallen darunter alle Angebote der JBH, die zur sozialen Integration der jungen Geflüchteten in Deutschland beitragen. Hierunter wird die Unterstützung bei der Wohnungssuche ebenso genannt wie die Vermittlung in Sport- oder andere Vereine: *„Konkret jetzt auf das Projekt bezogen, weiß ich, dass die JBH auch unterstützt bei dem Versuch zu integrieren. Das heißt, die Leute rauszuholen aus den Heimen, denen eine eigene Wohnung zu verschaffen, die mit denen auch ein Freizeitangebot zu machen, zu versuchen, sie in Vereine reinzubringen, mit denen andere Projekte zu machen, damit sie in Kontakt kommen, also in die Gesellschaft reinwachsen“* (Jannaoui/Kemper I2, A.328).

Im engeren Sinne nur bezogen auf die Ausbildung wird der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Vor allem der Einsatz von Medien in Form von anschaulichen und an der beruflichen Realität orientierten Arbeitsmaterialien fördert die Auseinandersetzung der Teilnehmer*innen mit den zu vermittelnden fachtheoretischen Inhalten: *„Also Visualisierung, Textentlastung, Texte vereinfachen. Nochmal nicht nur gemeinsam lesen, sondern auch abschnittsweise bearbeiten“* (Sayim/Schneider I3, Z.100). Die Sensibilität für die vorhandenen sprachlichen Barrieren wird in den Interviews immer wieder betont, was deren erhebliche Relevanz dokumentiert. Denn bei einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung sind die jungen Leute auch in ihren Prüfungen erfolgreicher, was vor allem ihre berufliche Integration fördert. So wird mit großer Empathie berichtet: *„ja, da versuche ich halt immer so, das alles schon gut vorzubereiten und eben auch noch alles ein bisschen einfacher zu machen, so wiederholend und dass die das auch alles sprachlich wirklich gut verstehen und dann da auch schreiben können ihre Arbeiten“* (Körner/Nockher I3 B.17).

Bezogen auf die Wahl der angemessenen Sozialform wird die Gruppenarbeit besonders betont, um die Projektziele zu erreichen. So wird den jungen Menschen beispielsweise im Rahmen der Methode des Stationenlernen Verantwortung übertragen (vgl. Reich (Hrsg.) 2012), was sie in ihren Fachkompetenzen qualifiziert: *„... dann müssen die zusammenarbeiten. Das heißt, die lernen schon dann auch professionelles Arbeiten. Wenn jemand eine Station hat, dann ist er oder sie für diesen Bereich verantwortlich“* (Jbira/Voigt I1, Abs. 35). Außerdem wird Teamarbeit praktiziert, um die Geflüchteten in die Lage zu versetzen, eigenständig Freundschaften zu knüpfen und aufrechtzuerhalten, um ihr *„soziale[s] Netzwerk“* (Jbira/Voigt I4, Abs. 53) (weiter) auszubauen und ihre Deutschkompetenzen zu verbessern. Dabei wird gleichzeitig binnendifferenzierend unterrichtet: *„Kleingruppen ist auch immer gut, um möglichst viel das Sprechen zu üben, und ja, teilweise sind die da auch eben unterschiedlich weit“* (Jannaoui/Kemper I1, A.239).

2.6 Interaktion zwischen Teilnehmer*innen und pädagogischen Fachkräften sowie den Teilnehmer*innen untereinander

Die vertrauensvollen Beziehungen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Teilnehmer*innen tragen aus Sicht der Interviewten ebenfalls zum Gelingen des Projekts bei. Denn sie begünstigen ein Lernklima, das den offenen Austausch zwischen den Pädagog*innen und jungen

Geflüchteten fördert. Die Beziehungen sind teilweise so vertrauensvoll, dass die pädagogischen Fachkräfte auch als „Ersatzfamilien“ (Jbira/Voigt I3, Abs. 42) bezeichnet werden. Der Unterricht macht mehr Spaß, und der intensive Austausch trägt mit dazu bei, Missverständnisse im Umgang miteinander zu vermeiden: *„... für mich ist wirklich diese Vertrauensbasis das Wichtigste, dass die Jugendlichen wirklich mit einem reden, egal was, damit auch keine Missverständnisse entstehen und, ja, dadurch halt diese familiäre Situation hier“* (Jbira/Voigt I4, Abs. 18). Darüber hinausgehend werden auch Bezüge zu Rassismus und Ausländerfeindlichkeit geknüpft in dem – auch politisch verstandenen – Hinweis, dass die Teilnehmer*innen im Umgang mit den pädagogischen Fachkräften andere Erfahrungen machen könnten, als die, die ihnen teilweise in ihrem Alltag begegnen: *„Denn die Angst vor der Begegnung geht weg. Und damit sind wir auch bei einer politischen Dimension: Rassismus, Ausländerfeindlichkeit. Wenn ich Leute in der Klasse habe, mit denen ich klarkomme und lachen und arbeiten kann, dann brauchen wir keinen Rassismus“* (Sayim/Schneider I3, Z.140).

Doch nicht nur auf vertrauensvolle Interaktionsbeziehungen wird großen Wert gelegt, sondern auch darauf, keinen Leistungs- oder Zeitdruck auf die jungen Leute auszuüben. Dies wird vor dem Hintergrund ihrer Fluchterfahrungen als nicht lernförderlich bewertet, wie im Folgenden betont wird: *„Also ich denke, dass das wichtig ist. Dass das wichtig ist, dass man ein gutes Verhältnis hat, dass man ein Vertrauensverhältnis aufbaut, damit die Schüler eben halt auch sich öffnen können. Das ist, finde ich einfach sehr, sehr wichtig, dass die nicht unter Druck stehen, dass man ihnen auch Zeit gibt, damit sie sich eben entsprechend auch wohlfühlen. Bei dem ganzen Hintergrund, was sie erfahren haben, denke ich, wäre Druck oder Stress für die Schüler eben nicht unbedingt lernförderlich“* (Jannaouni/Kemper I2, A.298). Dadurch soll ihnen auch die Angst genommen werden, Deutsch zu sprechen, damit sie im Unterricht ihre Deutschkompetenzen erweitern können: *„Die müssen sich verkaufen können, das ist unheimlich wichtig. Die verlieren bei mir im Unterricht auch oft die Angst davor zu sprechen“* (Jannaouni/Kemper I4, A. 259).

Gleichermaßen positiv wird die Interaktion unter den Teilnehmer*innen bewertet. Sie trägt ebenfalls zum Gelingen des Projektes bei, da die jungen Geflüchteten *„sich gegenseitig unterstützen und nicht hier irgendwie gegeneinander arbeiten“* (Jbira/Voigt I4, Abs. 14). Hervorgehoben wird die große Hilfsbereitschaft der jungen Leute untereinander. Aus unterschiedlichen Ländern kommend und daher alle mit Schwierigkeiten in der Kommunikation ringend ist es für viele selbstverständlich, z. B. für fehlende Klassenkameraden die Unterlagen mitzunehmen. Auch hier zeigt sich der Erfolg der pädagogischen Arbeit: *„dass die sich immer wieder gegenseitig helfen, dass sie sich unter, also ich sage mal, wenn jemand fehlt oder sowas, dass sich jemand anders dafür verantwortlich fühlt, die Unterlagen mitzunehmen oder auch bereit ist, sich mit dem noch mal zu treffen, um sozusagen das nachzuarbeiten, was die Lehrerin hier im Nachmittagsbereich noch mit denen erarbeitet hat. Und wir fördern das auch immer wieder. Also wenn jemand zu mir kommt und sagt, ich muss jetzt wegen meiner Wohnung, ich brauche das und das, dann habe ich*

gesagt, hast du schon mal in der Gruppe gefragt, wer dir helfen kann“ (Körner/Nockher 14 B.135).

Doch es gibt auch kritische Stimmen, die problematisieren, dass sich die jungen Geflüchteten von Schüler*innen ohne Fluchthintergrund absondern, weil dies nicht zu ihrer sozialen Integration beiträgt: *„Und hier in der Schule, ich sehe die Sechs, wenn die in die Pause gehen, dann gehen die Sechs in die Pause, und da geht nicht die Klasse in die Pause. Also die Grüppchenbildung, Segregation ist ja sicherlich auch ein Sinnbild einer nicht erfolgten Integration“ (Jannaoui/Kemper 12, A.337).* Mit Blick auf die hier interessierenden Gelingensbedingungen könnte auf solche Absonderungsprozesse pädagogisch reagiert werden, indem die*der zuständige Lehrer*in oder die sozialpädagogische Fachkraft der JBH mit den jungen Leuten darüber spricht und mit ihnen die Beweggründe klärt, die sie für ihr Verhalten haben. Dann könnte gemeinsam überlegt werden, wie Kontakte zu Schüler*innen ohne Fluchterfahrung aufgebaut und vertieft werden könnten.

2.7 Evaluation

Unter die didaktische Kategorie *Evaluation* fassen wir alle Aktivitäten, mit denen im Projekt überprüft wird, ob die angestrebte berufliche und soziale Integration der jungen Menschen auf einem guten Weg ist. Auch die Überprüfung der Angemessenheit der Methoden- und Sozialformwahl sowie des Medieneinsatzes fällt darunter. Allerdings wird in den Expert*inneninterviews darauf gar nicht eingegangen, sondern weit überwiegend auf das Ziel der beruflichen Integration. Hierzu stehen den Expert*innen klare Indikatoren und Messinstrumente zur Verfügung.

Im Laufe der Ausbildung sind dies Prüfungsergebnisse, die in Klausuren und Tests sowie in den Zwischen- und Abschlussprüfungen bei der IHK ermittelt werden. Des Weiteren kommt es immer wieder zu Evaluationen durch den kollegialen Austausch, Rückmeldungen aus der Berufsschule und in Gesprächen mit den Teilnehmer*innen. Am Ende der Ausbildung wird die berufliche Integration und damit auch der Projekterfolg am erfolgreichen Berufsabschluss und der Vermittlung in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung gemessen. Diese beiden Ziele werden auch als Gradmesser zur Bewertung der eigenen pädagogischen Arbeit herangezogen, während die soziale Integration nicht erwähnt wird: *„Ja. Ich überprüfe mich ja selbst, ich habe einfach zwei Ziele für mich selber, und wenn ich die, diese müssen/sollen die Prüfungen bestehen, und ich möchte nachher Arbeit für die Jungs finden, und wenn ich das beides schaffe, habe ich für mich persönlich mein Ziel, mein Projektziel erreicht“ (Sayim/Schneider 11, Z.174).*

Während also der Grad der beruflichen Integration in der Berufsschule und praktischen Ausbildung anhand von Noten in Klassenarbeiten, Klausuren, Zeugnissen oder praktischen Arbeiten abgelesen wird, gibt es für ‚weiche‘ Faktoren, die das Ziel der sozialen Integration betreffen, keine so eindeutigen Indikatoren: *„... ich finde das schwer nachprüfbar. Das ist letztendlich eine Einschätzungsfrage. Und ich selbst kann mich ja gar nicht überprüfen“ (Jbira/Voigt 11, Abs. 32).* Obwohl hier die Gelingensbedingungen im Fokus stehen, könnten diese aus sozialpädagogischer

Sicht nachdenklich stimmenden Äußerungen im Projekt aufgegriffen und gemeinsam überlegt werden, welche Indikatoren dazu herangezogen werden könnten, um selbstkritisch zu evaluieren, inwieweit es gelingt, nicht nur die berufliche, sondern auch die soziale Integration der jungen Geflüchteten zu fördern.

3 Handlungsempfehlungen zum Transfer von im Modellprojekt entwickelten Ansätzen auf andere Kommunen

Das in Kapitel 1.1 dargestellte Modellprojekt ‚Ausbildung statt Stillstand‘ kann gemessen an seinen Zielen der beruflichen und sozialen Integration junger (unbegleiteter) Geflüchteter mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus als erfolgreich bewertet werden. Deshalb wurde die weitere finanzielle Förderung durch drei Ministerien des Landes NRW damit verbunden, die Gelingensbedingungen des Projekts wissenschaftlich zu untersuchen, um den Projektansatz in Gänze oder in Teilen auf andere Kommunen in NRW übertragen zu können. Dazu wurden insgesamt 16 der an dem Projekt beteiligte Akteur*innen mittels systematisierender Expert*inneninterviews befragt, die qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Um die verschiedenen Gelingensbedingungen auf einer theoretischen Grundlage systematisch erfassen und kategorisieren zu können, wurde ein Didaktikmodell in Anlehnung an Wolfgang Schulz mit einer deduktiven Auswertungsstrategie genutzt. Dabei konnten zentrale Gelingensbedingungen rekonstruiert werden, die im Folgenden als Handlungsempfehlungen zum Transfer des gesamten Modellprojekts oder einzelner Teile daraus verstanden werden.

- 1.** Eine zentrale Gelingensbedingung lässt sich auf der institutionellen Ebene verorten, wenn – wie im Fall des untersuchten Modellprojekts – der landes- und kommunalpolitische Wille sowie die grundsätzliche Bereitschaft der beteiligten Entscheidungsträger*innen in den jeweils zuständigen berufsbildenden Schulen, Bildungseinrichtungen, Kammern, Ämtern und Behörden vorliegen, zur sozialen und beruflichen Integration junger Geflüchteter mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus zu kooperieren. Zum Gelingen des Projekts trägt in besonderem Maße eine Schlüsselperson mit Erfahrungen im Umgang mit den überregionalen und kommunalen Förderstrukturen bei, die alle beteiligten Akteur*innen miteinander vernetzt und lösungsorientiert zwischen ihnen vermittelt. Dies wird durch regelmäßig anberaumte Netzwerktreffen unterstützt, in dem sich institutionenübergreifend über die Projektumsetzung verständigt und aufeinander abgestimmt werden kann. Zum Gelingen tragen finanzielle und symbolische Ressourcen grundlegend bei, insbesondere die Finanzierung zusätzlicher Anrechnungsstunden für Lehrkapazitäten an den kooperierenden Berufskollegs durch die Landesregierung oder die Schirmherrschaft durch eine*n (lokal)politischen Repräsentant*in. Eine weitere wesentliche Gelingensbedingung liegt in der weiten Auslegung der gesetzlich vorgesehenen Ermessensspielräume, um den jungen Menschen eine Berufsausbildung und

Bleibeperspektive zu eröffnen oder zumindest zertifizierte Ausbildungsmodule zu ermöglichen für den Fall, dass sie Deutschland verlassen müssen.

2. Die jungen Geflüchteten im untersuchten Modellprojekt werden kooperativ von berufsbildenden Schulen und der Bildungseinrichtung beruflich ausgebildet, im Erlernen der deutschen Sprache unterstützt und sozialpädagogisch intensiv begleitet. Die gelingende Zusammenarbeit von Akteur*innen der Berufskollegs und Bildungseinrichtungen sowie die räumliche Nähe zwischen ihnen sind daher bedeutsame Bedingungen, um Berufsschulunterricht, sozialpädagogische Unterstützung, fachpraktische Ausbildungsangebote und Sprachförderung im Sinne der jungen Leute zeitlich und inhaltlich aufeinander abzustimmen. Im Hinblick auf das Gelingen des Projekts und dessen Transfer kommt zum ersten der individuellen und ganzheitlich verstandenen Unterstützung durch (sozial)pädagogische Fachkräfte der Bildungseinrichtung ein hoher Stellenwert zu, die den jungen Geflüchteten an den unterschiedlichen Lernorten und bei allen Problemen sowie Fragen zu ihrer Lebensführung verlässlich zur Seite stehen. Zum zweiten trägt ein nicht segregierender Berufsschulunterricht zusammen mit Auszubildenden ohne Fluchterfahrung zur sozialen Integration bei. Die jungen Geflüchteten bewältigen zudem den fachtheoretischen Unterricht in einer für sie zunächst fremden Unterrichtskultur und Sprache eher, wenn dieser in einer auf ca. 16 Schüler*innen reduzierten Klassengröße und durch ein festes Lehrer*innenteam erbracht wird.
3. Die Zielgruppe junger Geflüchteter mit unklarem Aufenthaltsstatus umfasst Jugendliche und junge Erwachsene, die traumatische Bedrohungs- und Verlusterfahrungen verarbeiten, sich zum Teil ohne ihre Eltern oder andere Angehörige in einem für sie fremden Land zurechtfinden müssen, mit Ausgrenzung konfrontiert werden und zudem der belastenden Situation einer unsicheren Bleibeperspektive ausgesetzt sind. Vor diesem Hintergrund gelingt ein Projekt, wenn die darin tätigen pädagogischen Fachkräfte (Sozialpädagog*innen, Ausbilder*innen, Lehrer*innen) verlässliche und tragfähige Beziehungen pflegen und den jungen Menschen mit einer von Interesse, Anerkennung und Empathie geprägten Grundhaltung begegnen. Voraussetzung dafür ist ein angemessener Personalschlüssel, um den jungen Menschen individuell genügend Zeit und Aufmerksamkeit widmen zu können. Um ihren Bedürfnissen gerecht zu werden und diese verstehen zu können, sind Weiterbildungen für einen fachlichen Umgang mit traumabedingten Beeinträchtigungen, Kenntnisse im Bereich Deutsch als Fremdsprache und diversitätsreflexiver Pädagogik sowie ggf. therapeutische Zusatzausbildungen zur psychosozialen Unterstützung empfehlenswert. Des Weiteren sind insbesondere bei den Sozialpädagog*innen zum einen vertiefte sozial- und ausländerrechtliche Kenntnisse unabdingbar, um den jungen Geflüchteten im ‚Behördenschwungel‘ beizustehen und sie bei Überforderung und Sorgen zuverlässig beraten zu können. Zum anderen ist bei ihnen im Hinblick auf das Ziel der sozialen Integration in besonderer Weise die Fähigkeit gefragt, die jungen Leute ganzheitlich bei Alltagsproblemen, Konflikten, der Wohnungssuche und im Zugang zu örtlichen Angeboten zur Freizeitgestaltung zu unterstützen. Lehrer*innen in der Berufsschule oder in Stütz- und Förderangeboten sollten über die Fähigkeiten zu einem bin-

nendifferenzierten, individualisierten und sprachsensiblen Unterricht verfügen und diesen eher handlungsorientiert gestalten können.

4. Um die jungen Geflüchteten gezielt bei ihrer Wohnungssuche und Freizeitgestaltung unterstützen zu können, sollten vor allem die Sozialpädagog*innen über Netzwerke mit Sport-, Musik- und anderen Freizeitvereinen sowie Wohnungsanbietern verfügen.
5. Im Zusammenhang mit den in der Berufsausbildung genutzten Methoden und Medien kommt der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung eine zentrale Bedeutung zu. Förderlich dazu sind vor allem Arbeitsmaterialien, die an der beruflichen Realität orientiert sind und die zu vermittelnden fachtheoretischen Inhalte in Bildern und Filmen visualisieren. Die Auseinandersetzung mit deutschen Texten wird durch Vereinfachung und ein abschnittsweises Bearbeiten erleichtert. Eine entsprechend sprachensible Unterrichtsgestaltung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die jungen Geflüchteten ihre schriftlichen Prüfungen erfolgreich bestehen. Zur handlungsorientierten Förderung von berufsbezogener Sprache, sozial integrierender Zusammenarbeit mit Auszubildenden ohne Fluchterfahrung und weiteren Fachkompetenzen sind Gruppenarbeiten zu empfehlen, in denen selbstverantwortlich und im Team Aufgaben gelöst werden können. Kleingruppen bieten sich ebenfalls an, um einen bendifferenzierten Unterricht gestalten zu können. Zudem hat sich eine Prüfungsgestaltung als hilfreich erwiesen, bei der die besonderen Voraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigt werden, ohne die formalen Vorgaben zu vernachlässigen.
6. Eine kontinuierliche Evaluation des Projektverlaufs trägt ebenfalls zum Gelingen bei. Neben dem regelmäßigem Austausch zwischen den beteiligten Sozialpädagog*innen, Ausbilder*innen, Lehrer*innen und den Leitungen der Bildungseinrichtung sowie der Berufskollegs dienen auch regelmäßige Feedbackgespräche und Prüfungen mit den Auszubildenden dazu, im Sinne formaler Evaluation zu überprüfen, ob der eingeschlagene Weg dazu geeignet ist, die angestrebten Ziele der sozialen und beruflichen Integration zu erreichen.
7. Zum Gelingen des untersuchten Modellprojekts – insbesondere im Hinblick auf das Projektziel der beruflichen Integration junger Geflüchteter mit unklarem Aufenthaltsstatus – hat ein mehrstufiges Auswahlverfahren beigetragen, mit dem Projektinteressierte auf ihre Eignung für eine der angebotenen Berufsausbildungen und ihre Motivation dazu getestet wurden. Teilnehmer*innen sollten aus derselben Kommune kommen, in der ein Projekt umgesetzt wird, um eventuelle Probleme, die im Zusammenhang mit kommunalen Behörden und Ämtern auftreten, im Rahmen des oben aufgeführten regionalen Netzwerks angehen und lösen zu können. Des Weiteren sollte mindestens ein Hauptschulabschluss nach Klasse Neun und ein ausreichendes Ausgangsniveau im Verständnis und der Verwendung deutscher Sprache erreicht sein. Eignung und Interesse lassen sich in einem Vorstellungsgespräch und einem anschließenden Orientierungspraktikum bei der projektverantwortlichen Bildungseinrichtung überprüfen. Zu empfehlen ist weiterhin die Ansprache potentieller Teilnehmer*innen durch die kooperierenden Berufskollegs, denn diese haben sie als Schüler*innen bereits kennengelernt und können so eine begründete ‚Vorauswahl‘ treffen, über das Projekt infor-

mieren und dafür werben. Zudem sind die jungen Geflüchteten dann bereits mit der berufsbildenden Schule vertraut.

Angesichts des nachweisbaren Projekterfolges von „Ausbildung statt Stillstand“ wäre es – nicht nur aufgrund des gegenwärtig immer wieder problematisierten Fachkräftemangels, sondern vor allem auch aus menschenrechtlicher Perspektive (Scherr 2015, 2018) – wünschenswert, wenn das Modellprojekt insgesamt oder einzelne Teile daraus in anderen Kommunen in NRW oder sogar bundesweit realisiert werden könnte, um jungen Geflüchteten mit unklarer Bleibeperspektive zu ermöglichen, sich in Deutschland sozial zu integrieren und berufliche Perspektiven zu ermöglichen, so wie dies, wie hier schon einleitend erwähnt, Franziska Schreyer, Angela Bauer und Karl-Heinz P. Kohn bereits 2015 pointiert formulierten: „Betriebliche Ausbildung von Geduldeten. Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance“.

Literatur

- BA (2018): Bundesagentur für Arbeit: Fluchtmigration. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt Mai 2018. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit
- BMAS (2017): Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen. Forschungsbericht 484. Verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-484-erfolgsfaktoren-integration-fluechtlinge.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Brückner, H., Rother, N. & Schupp, J. (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zur schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Korrigierte Fassung vom 20. März 2018. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW)
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Oktober 2018. Verfügbar: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-februar-2019.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesregierung (2017): Stellungnahme der Bundesregierung zum 15. Kinder- und Jugendbericht. In: BMFSFJ (Hrsg.): 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), S. 3-29
- Dähnke, I., Linke, I. & Spreckelsen, B. (2018). *Geflüchtete Männer in Deutschland. Eine qualitative Erhebung der Bedarfe, Herausforderungen und Ressourcen jungen geflüchteter Männer*. Berlin: Bundesforum Männer
- 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. Wissenschaftliche Diskussionspapiere (WDP), Heft 187, S. 36-41*
- Enggruber, R. (2018): Didaktikmodell von Wolfgang Schulz. Unveröffentlichte Präsentation im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf
- Etzold, B. (2018): 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*. Wiesbaden: Springer VS, S. 320-353
- Granato, M. (2017): Bildungsaspirationen, Bildungskapital und Qualifizierungsbedarfe junger Geflüchteter. In: Granato, M./Neises, F. (Hrsg.): *Geflüchtete und berufliche Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 187*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), S. 25-34
- Hielscher, J. (2015): Berufsausbildung statt sinnloser Warteschleife. Modellprojekt bildet junge Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus aus. In: Rheinische Post vom 29.10.2015. Verfügbar unter: <https://www.jbh.de/uploads/Medienresonanz/rp%20vom%2029.10.2015.pdf>
- Jank, W./Meyer, H. (2014): *Didaktische Modelle*. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen
- JBH (2018): Jugendberufshilfe Düsseldorf gGmbH: „Ausbildung statt Stillstand“. Modellprojekt zur Ausbildung (unbegleiteter) junger Geflüchteter mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus.

Sachbericht 01.09.2015 – 31.08.2017

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz

Reich, K. (Hrsg.) (2012): Stationenlernen. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/frameset_stationenlernen.html

Scherr, A. (2015): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. In: Sozial Extra, Heft 4, S. 16-19

Scherr, A. (2018): Flüchtlinge, Staatsgrenzen und Soziale Arbeit. In: Anhorn, Roland u. a. (Hrsg.): Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 213-230

Schilling, J. (2016): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. 7., vollständig überarbeitete Auflage. München, Basel, Stuttgart: Ernst Reinhardt Verlag, UTB

Schreyer, F./Bauer, A./K.-H. P. Kohn (2015): Betriebliche Ausbildung von Geduldeten. Für den Arbeitsmarkt ein Gewinn, für die jungen Fluchtmigranten eine Chance. IAB-Kurzbericht 1/2015. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)

Schulz, W. (2011): Die lehrtheoretische Didaktik. Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Identität. In: Gudjons, H./Winkel, R./Klafki, W. (Hrsg.): Didaktische Theorien. 13. Aufl. Hamburg: Bergmann & Helbig. S. 35–56

SVR-Forschungsbereich (2017): Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.): Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration

Voigt, C. (2016): Die >>Bleibeperspektive<<. Wie ein Begriff das Aufenthaltsrecht verändert. In: Asylmagazin 8/2016, S. 245 – 251. Verfügbar unter: https://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/beitraege_asylmagazin/Beitraege_AM_2016/A_M16-8beitrag_voigt.pdf

Weiser, B. (2017): Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktzugangs von Flüchtlingen. Unter welchen Voraussetzungen dürfen Asylsuchende, schutzberechtigte Personen sowie Migrantinnen und Migranten mit Duldung arbeiten und welche Möglichkeiten der Förderung gibt es? 3. überarb. Aufl. Verfügbar unter: http://azf3.de/wp-content/uploads/2017/12/Broschuere-Arbeitsmarktzugang-B_Weiser-09-2017.pdf

Anhang: Interviewleitfaden

Kurzfragebogen (zu Beginn des Interviews ausfüllen lassen)

Ministerien/Amt für Migration und Integration/ Schulleitungen/ Projekt-/ Einrichtungsleitung:

- (1) Welchen Beruf haben Sie?
- (2) Welche Funktion haben Sie hier im Ministerium/ Amt/ in der Schule/ Bildungseinrichtung und seit wann?
- (3) Welche Aufgaben haben Sie in Bezug auf das Projekt „Ausbildung statt Stillstand“?

Pädagogische Fachkräfte:

- (1) Welchen Beruf haben Sie?
- (2) Welche Funktion haben Sie hier und seit wann?
- (3) Welche Aufgaben haben Sie in Bezug auf das Projekt „Ausbildung statt Stillstand“?
- (4) Haben Sie Fortbildungen besucht, die für Ihre Aufgaben im Projekt bedeutsam sind, wenn ja, welche?

Offene Fragen

Zum Einstieg: Untersuchungsleitende Frage: Welche Bedingungen haben dazu beigetragen, dass das Projekt „Ausbildung statt Stillstand“, gemessen an der Zahl abgeschlossener Berufsausbildungen, so erfolgreich ist?

Themenbereiche, differenziert nach Gruppen der Befragten:

1. Ausgangslage der Teilnehmer*innen an dem Projekt (ALLE):
 - Wie sind die Zugangswege der Teilnehmer*innen zum Projekt?
 - Wie werden die Teilnehmer*innen ausgewählt?
2. Ausgangslage der im Projekt tätigen pädagogischen Fachkräfte (nur Schul-, Projekt-/ Einrichtungsleitung):
 - Welche Kompetenzen benötigen die pädagogischen Fachkräfte, um im Projekt erfolgreich mitzuarbeiten?
3. Institutionelle Bedingungen:
 - Welchen Anteil haben aus Ihrer Sicht die institutionellen Bedingungen am Erfolg des Projektes? (Ministerien/ Amt/ Schulleitung/ Einrichtungsleitung/ Projektleitung)
 - Welche konkreten institutionellen Bedingungen haben aus Ihrer Sicht **maßgeblich** zum Gelingen des Projektes beigetragen? (ALLE)
 - Warum haben Sie das Projekt in den ersten Durchgängen finanziert? (nur Ministerien)
 - Warum ist an den laufenden Durchgang die Auflage einer wissenschaftlichen Begleitung geknüpft worden? (nur Ministerien)
 - Welche Rolle spielt die Kooperation zwischen den drei Ministerien? (nur Ministerien)
 - Wie läuft die Kooperation mit den anderen Akteuren des Projektes? (ALLE)

4. Organisatorische Bedingungen:
 - Welchen Anteil haben aus Ihrer Sicht die organisatorischen Bedingungen vor Ort am Erfolg des Projektes? (nur pädagogische Fachkräfte und Schul-, Einrichtungs- und Projektleitung)

5. Vermittlungsvariablen (Methoden, Sozialformen und Medien) (nur pädagogische Fachkräfte und Projektleitung):
 - Was tun Sie, um die Projektziele zu erreichen?
 - Was tun Sie, um das Ziel soziale Integration zu fördern?
 - Wie gestalten Sie den Unterricht und die Unterweisungen mit den Teilnehmer*innen?

6. Interaktion (nur pädagogische Fachkräfte und Projektleitung):
 - Wie gestalten sich die Interaktionen zwischen Lernenden und Lernenden oder zwischen Lernenden und Pädagog*innen?
 - Inwieweit beeinflusst das soziale Miteinander das Gelingen des Projektes?

7. Evaluation (nur Schul-, Einrichtungs-/Projektleitung und pädagogische Fachkräfte)
 - Wie überprüfen Sie kontinuierlich die pädagogische Qualität des Projektes?
 - Wie überprüfen Sie, inwieweit das Ziel sozialer Integration erreicht wird?

8. Zum Abschluss (ALLE)
 - Gibt es noch etwas, was Sie sich für das Projekt wünschen, wenn ja, was ist das?
 - Möchten Sie noch etwas ergänzen, was wir noch nicht angesprochen haben, wenn ja, was ist das?