FLUCHTORT HAMBURG PLUS

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Maren Gag
Joachim Schroeder

REFUGEE MONITORING

ZUR SITUATION JUNGER FLÜCHTLINGE IM HAMBURGER ÜBERGANGSSYSTEM SCHULE / BERUF

BERICHTERSTATTUNG

IMPRESSUM

Herausgeberinnen:
passage gGmbH
FLUCHTort Hamburg Plus
Maren Gag, Franziska Voges
Nagelsweg 14
20097 Hamburg

Tel: 040 24192785
www.fluchtort-hamburg.de

Autor/innen:
Maren Gag
Joachim Schroeder

Titelgestaltung:
Thurner-Design, München

Hamburg, im Mai 2012

Maren Gag
Joachim Schroeder

REFUGEE MONITORING

ZUR SITUATION JUNGER FLÜCHTLINGE IM HAMBURGER ÜBERGANGSSYSTEM SCHULE / BERUF

BERICHTERSTATTUNG

INHALT

I. Anlass der Problemanalyse und der Berichterstattung 6

1. Fehlendes Bildungsmonitoring zur Zielgruppe 7
2. Vorgehensweise zur Erarbeitung des Berichts 9

II. Die Reform der beruflichen Bildung und ihre Folgen für junge Flüchtlinge 12

1. Die Konstruktionsprobleme der Bildungsgänge BVJ-M und VJ-M 12
1.1 Kleine bildungspolitische Chronik zum BVJ-M und VJ-M 12
1.2 Die Neuordnung der beruflichen Bildung in 2011 14
1.3 Entwicklung der Anmeldungen zu den beiden Bildungsgängen 15
1.4 Die Veränderungen der rechtlichen Situation junger Flüchtlinge 16
1.5 Zusammenfassung: Falsch konstruiert und rechtlich überholt 17

2. Pädagogische Passungsprobleme der beiden Bildungsgänge 18
2.1 Ungleiche Bedarfsbemessungen 18
2.2 Passungsprobleme der „Didaktischen Leitidee“ 19
2.3 Curriculare Widersprüche der Stundentafeln 20
2.4 Passungsprobleme mit der Prüfungsordnung 21
2.5 Passungsprobleme der beruflichen Orientierung 23
2.6 Passungsprobleme der sprachlichen Förderung 24
2.7 Zusammenfassung: Widersprüchlich, ungerecht und pädagogisch unzulänglich 26

3. Platzierung, Begleitung und Weitervermittlung der Jugendlichen 26
3.1 Auswahl der Schulstandorte 26
3.2 Unzureichendes Profiling 28
3.3 Sozialpädagogische Begleitung: Bedarf und Angebot 29
3.4 Zusammenfassung: Lückenhaft, nicht verlinkt und ohne Lebenslagenbezug 30

4. Organisatorische, administrative und rechtliche Probleme 30
4.1 Ungeklärte behördliche Zuständigkeiten 31
4.2 Rechtliche Probleme 31
4.3 Professionalisierung und Fortbildung: Bedarf und Angebot 34
4.4 Anschlussperspektiven 37
4.5 Zusammenfassung: Ausgegrenzt und bildungspolitisch vernachlässigt 38

III. Veranschaulichung der Passungsprobleme an einzelnen Flüchtlingsbiografien 39

1. Zum Stand der Flüchtlingsforschung in Hamburg 39

2. Typologie von Bildungsverläufen 41
2.1 Sprung in die Ausbildung mit Hindernissen – Liridon 41
2.2 Eine transnationale Erwerbskarriere – Hamed 44
2.3. Lernschwierigkeiten durch gesundheitliche Einschränkungen lösen sich nicht in der ‚Maßnahmekarriere’ – Shahin 46
2.4. Beschäftigung im Niedriglohnsektor – Milana 48
2.5 Auch mit einem Handicap kann ein Weg gefunden werden – Alichan 49
2.6. Zusammenfassung 51

IV. Blick in andere Städte **52**

1. Vergleich Berlin/Hamburg 52
2. Vergleich Köln/Hamburg 54
3. Vergleich München/Hamburg 55

V. Zur Organisation von beruflichen Bildungs- und Qualifizierungsangeboten für neu zugewanderte Jugendliche in Hamburg – Empfehlungen **57**

1. Altersgrenzen für Schulbesuch ausweiten 58
2. Zeitlich flexibilisierten und inhaltlich modularisierten Bildungsgang schaffen 58
3. Pädagogische Zielsetzungen des Bildungsganges gesetzlich neu justieren 59
4. Vermittlung und Begleitung sichern 60
5. Schulorganisation und Kooperationsstrukturen festigen und ausbauen 60
6. Fortbildungsoffensive zielgerichtet ausrichten 61
7. Wissen aus Praxis und Forschung nutzen 61
8. Flüchtlingsbezogene Bildungsberichterstattung institutionalisieren 62

VI. Gesetze, Verordnungen, Richtlinien, Drucksachen **63**

VII. Literaturverzeichnis **65**

VIII. Anhänge **67**

Anhang 1: Vorschläge zum Monitoring an Beruflichen Schulen 67
Anhang 2: Profilingbogen für berufliche Schulen 70
Anhang 3: Fragenkatalog Schulleitung 72
Anhang 4: Fragenkatalog Lehrkräfte 74

I Anlass der Problemanalyse und der Berichterstattung

Während in Hamburg das Übergangssystem Schule/Beruf grundlegend neu strukturiert wurde, werden junge Flüchtlinge, die häufig als unbegleitete Minderjährige nach Deutschland einreisen und als Asylsuchende oder Geduldete als Quereinsteiger in das Schulsystem gelangen, außerhalb dieses reformierten Systems beschult. In der Hansestadt gab es zur Jahreswende 2011/2012 mehr als 750 junge Flüchtlinge, die an neun beruflichen Schulen konzentriert in Sonderklassen unterrichtet wurden. Prognosen besagen, dass sich diese Zahl in den nächsten Jahren verdoppeln könnte. Die spezifischen Förderbedarfe der Zielgruppe, der Mangel an Daten und Instrumenten zur Datenerhebung sowie die Unplanbarkeit der Zuwanderung stellen die Schulverwaltung und die betroffenen beruflichen Schulen vor besondere Herausforderungen, den Eintritt in die schulische Förderung möglichst ohne lange Wartezeiten sicher zu stellen und somit eine flexible, bedarfsgerechte Bildungsplanung sowie eine entsprechende Unterrichtsversorgung vorzunehmen. Mit der Reformierung des Übergangssystems wurden die Unzulänglichkeiten dieser Beschulungsform besonders deutlich, außerdem haben sich die Probleme durch die neue Organisationsstruktur in Teilen noch verschärft.

Im Zusammenhang mit den langjährigen integrationspolitischen Bemühungen zur Teilhabe von geduldeten Flüchtlingen und Asylsuchenden im Rahmen der Hamburger Netzwerkarbeit von FLUCHTort Hamburg und den beteiligten Partnerprojekten wurde das Konzept *Refugee Monitoring* erstellt, das darauf abzielt, die Wirksamkeit einer erweiterten Integrationspolitik in Hamburg entsprechend kontinuierlich zu überprüfen (Gag/Schroeder 2011). Ziel ist es, ein Monitoringverfahren sowie eine regelmäßige Bildungsberichterstattung auch für die Gruppe der Flüchtlinge in Hamburg zu implementieren. Die Vorschläge zu einem Pilotvorhaben in Hamburg wurden im Rahmen eines Werkstattgesprächs im Juni 2011 unter Beteiligung zahlreicher Expert/innen von Behörden, Schulen und Flüchtlingseinrichtungen erörtert. Zentrales Ergebnis war, statt eines umfassenden Bildungsberichts, dessen Erarbeitung gegenwärtig kaum zu leisten ist, in „loser Folge“ einzelne Berichte zu ausgewählten, aktuell brisanten Themenfeldern zu erarbeiten und zu veröffentlichen. Von den Schulleitern einiger beruflicher Schulen, die als Standorte der Bildungsgänge für Flüchtlinge von der Neuorganisation des Übergangssystems Schule/Beruf besonders betroffen sind, wurde großes Interesse geäußert, an der Erstellung eines solchen (ersten) themenzentrierten Bildungsberichts mitzuwirken.

Die Aufgabe über die Situation junger Flüchtlinge in Hamburger Berufsschulen zu berichten, haben wir gern übernommen, weil sie anknüpft an vorherige Tätigkeiten im Kontext unserer pädagogischen Praxis und bildungswissenschaftlichen Forschung zum Thema ‚Berufliche Integration von Flüchtlingen und Asylsuchenden’ in Hamburg und anderswo.

Maren Gag ist bei der passage gGmbH seit langem mit Projekten zur beruflichen Integration von Migrant/innen und Flüchtlingen befasst, sie leitet seit 2002 verschiedene Netzwerkprojekte zur beruflichen Integration von Flüchtlingen, aktuell den Verbund FLUCHTort Hamburg plus II. Sie ist Mitglied der Steuerungsgruppe, die das Bundesministerium für Arbeit und Soziales bei der Umsetzung des bundesweiten thematischen Netzwerks „Asyl“ unterstützt.

Prof. Dr. Joachim Schroeder ist Erziehungswissenschaftler und befasst sich seit vielen Jahren sowohl mit Bildungsfragen im Kontext von Flucht und Migration, als auch mit dem beruflichen Übergangssystem. Insbesondere zur Berufsvorbereitungsschule hat er verschiedene Studien zu aktuellen Entwicklungstendenzen veröffentlicht. Zudem hat er die Hamburger Netzwerkarbeit zur beruflichen Integration von Flüchtlingen von 2002-2007 wissenschaftlich begleitet.

Mit dem vorliegenden Bericht werden die Folgen der Reform des beruflichen Übergangssystems für in Hamburg lebende junge Flüchtlinge beleuchtet. Dabei werden Analysen zu den strukturellen und pädagogischen Passungsproblemen der für Asylsuchende und Geduldete vorgehaltenen Bildungsgänge vorgestellt. Des Weiteren werden die Praxis der Zuweisung und Platzierung der Jugendlichen sowie organisatorische, administrative und rechtliche Schwierigkeiten untersucht. Die Analysen werden an Bildungsbiografien von Flüchtlingen konkretisiert, welche das Hamburger Schulsystem durchlaufen haben. Diese Verläufe wurden im Rahmen verschiedener Forschungsarbeiten bzw. in der praktischen Netzwerkarbeit rekonstruiert. Interessiert haben wir uns auch dafür, wie solche Bildungsgänge in anderen Städten in Deutschland gestaltet werden, um Anregungen für die Hamburger Praxis zu gewinnen. Abschließend werden die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst und Empfehlungen zur Umgestaltung der Bildungsgänge vorgelegt.

Diese Dokumentation zur Situation von jungen Flüchtlingen in den Hamburger beruflichen Schulen ist ein erster Baustein, um die in der Hansestadt bereits durchgeführte Bildungsberichterstattung sowie das Integrationsmonitoring auf Flüchtlinge zu erweitern. In den folgenden Abschnitten wird kurz erläutert, weshalb (1.) ein Bildungsmonitoring für diese Zielgruppe nötig ist und (2.) welche Vorgehensweise für das Untersuchungsvorhaben gewählt wurde.

1. Fehlendes Bildungsmonitoring zur Zielgruppe

Der Einsatz von Instrumenten zu einem systematischen Monitoring und zur regelmäßigen Bildungsberichterstattung ist inzwischen auf Länder- und Bundesebene sowie in etlichen Kommunen als Standard eingeführt, um die Steuerung in verschiedenen Politikbereichen zu verbessern. Auch im Zusammenhang mit der Umsetzung des Nationalen Integrationsplans der Bundesregierung sind einige länderübergreifende Initiativen auf den Weg gebracht worden, um eine gemeinsame Indikatorenentwicklung voran zu treiben und Monitoringprozesse in den Bundesländern zu vereinheitlichen, damit die Zielvereinbarungen der Länder in Bezug auf Vorhaben einer verbesserten Integrations- und Bildungspolitik evaluiert werden können.

Die Dringlichkeit eines speziell auf die Zielgruppe der Flüchtlinge und Asylsuchenden[1] bezogenen Monitorings ergibt sich insbesondere durch markante Veränderungen in der deutschen Flüchtlingspolitik. Auch geduldete Flüchtlinge werden zunehmend in integrationspolitische Maßnahmen einbezogen. Gleichwohl zeigt sich, dass die Beteiligung von Flüchtlingen an Bildung und Beschäftigung noch ein Experimentierfeld ist. Vor allem bei der Nutzung von Regelinstrumenten gibt es einen erheblichen Bedarf zur Nachbesserung, um zu einer effektiven Förderung zu gelangen. Ebenso zeigt sich in den kommunalen Integrationskonzepten, dass diese sich in der Regel ausschließlich auf Zuwanderer beziehen, die rechtmäßig und dauerhaft im Bundesgebiet leben. Diese integrationspolitische Leitlinie, die durch das geltende Aufenthaltsrecht gestützt wird (§ 43 I AufenthG), behindert jüngere, von Bund und Ländern geförderte, integrationsstärkende Initiativen für Flüchtlinge, Geduldete und Asylsuchende. Denn diese Personengruppen besitzen zwar im aufenthaltsrechtlichen Sinne keinen legalen Aufenthaltsstatus, sie haben jedoch ein behördliches Dokument, das ihre Legitimität bescheinigt (Duldung) und damit einen legalen Aufenthalt teilweise schon über viele Jahre in Deutschland duldet. Solange auch die Gesetzesreformen der letzten Zeit, die auf eine Bildungsbeteiligung und Arbeitsmarktintegration von Menschen mit prekärem Aufenthaltsstatus abzielen, noch im Widerspruch zum herrschenden politischen Mainstream stehen, bedarf es weiterer Anstrengungen, um die Lebenslagen der Flüchtlinge als eine verdeckte Gruppe unter

[1] Unter dem Begriff „Flüchtling“ sind nicht die im rechtlichen Sinn als Flüchtlinge anerkannten Personen gemeint, sondern Zuwanderer, die nach Deutschland *geflüchtet* sind, also Asylsuchende, Geduldete und Personen mit einer Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen.

den Zuwanderern, zumindest in diesem Stadium der gesellschaftlichen Diskurse, immer wieder sichtbar zu machen.

Unabhängig von dem Erfordernis, lebenslanges Lernen zu ermöglichen, ist vor allem das Jugendalter zum Erwerb von Bildungsabschlüssen, zur schrittweisen Annäherung an die Arbeitswelt, zur Herausbildung der konkreten Vorstellungen für die berufliche Zukunft und zum Einstieg in das Beschäftigungssystem ein sehr bedeutsamer Lebensabschnitt. In der internationalen Bildungsdiskussion wird darauf verwiesen, dass Menschen heutzutage etwa eine fünfzehnjährige Bildungs- und Ausbildungszeit benötigen, um denjenigen grundlegenden Bildungsstand zu erreichen, der für das Agieren in einer globalisierten Welt erforderlich ist (Schroeder/Seukwa 2007). Für Flüchtlinge ist es besonders schwierig, diese langjährige Bildungszeit in Anspruch zu nehmen, weil sie in ihrem biografischen Verlauf an verschiedenen Orten in unterschiedlichen Ländern leben und die Zeit nicht in der institutionell formalisierten zeitlichen Abfolge ohne Unterbrechungen absolvieren können. Vor dem Hintergrund, dass das Recht auf eine berufliche Ausbildung in Deutschland über viele Jahre verwehrt wurde sowie angesichts der Tatsache, dass eine ordnungspolitische Neuorientierung durch gesetzliche Veränderungen noch keinen konsequenten Paradigmenwechsel in Politik und Verwaltungspraxis vollzogen hat, ist es wünschenswert, dass die Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeitsmarkt als Indikator zur Bewertung der Integrationspolitik in Hamburg sowie in die Bildungsberichterstattung aufgenommen wird.

Der Hamburger Senat gewährt Asylbewerber/innen und langjährig Geduldeten seit Jahren konkrete Integrationsperspektiven durch die kontinuierliche, finanzielle und fachliche Förderung von Netzwerkprojekten (FLUCHTort Hamburg, Chancen für Flüchtlinge). Wie im Arbeitsprogramm festgelegt, hat der Senat jetzt das Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern neu ausgerichtet. Vor dem Hintergrund der Hamburger Praxis und aufgrund der Veränderungen von rechtlichen Rahmenbedingungen hat die Lenkungsgruppe „Integration“ unter dem Vorsitz des Staatsrates der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration im Februar 2012 dem neu konstituierten Hamburger Integrationsbeirat die aktuellen Leitvorstellungen als Konturen für ein künftiges Handlungskonzept zur Diskussion vorgelegt. Die Neuausrichtung bezieht sich im Unterschied zu dem bisherigen Konzept auch auf die Gruppe der Flüchtlinge, also auf alle Personen mit Aufenthaltsperspektive inklusive der Asylbewerber/innen im laufenden Verfahren und der Geduldeten. Die Teilhabe von Flüchtlingen mit Bleibeperspektive ist dort ebenfalls als eine Querschnittsaufgabe definiert. Eine entsprechende Bürgerschaftsdrucksache ist für Mitte des Jahres 2012 angekündigt worden. Ausgehend von diesen realen integrationspolitischen Weichenstellungen wird vorgeschlagen, zu den jeweiligen Zielformulierungen entsprechende Indikatoren festzulegen, damit eine nachhaltige Überprüfung der Zielerreichung dieser Handlungsstrategien gewährleistet werden kann.

Aufgrund der Besonderheiten europäischer Asyl- und Flüchtlingspolitik, sind die Instrumente zur quantitativen und qualitativen Datenerhebung in Bezug auf die Gruppe der Asylsuchenden, Geduldeten und Flüchtlinge allenfalls rudimentär entwickelt, nicht aber in einer Weise, dass sie die kommunalen, nationalen und gesamteuropäischen Steuerungspolitiken effektiv und wirksam unterstützen könnten. Während es, vornehmlich in einigen europäischen Großstädten, bereits positive Erfahrungen mit *Ethnic monitoring* gibt, sind Asylsuchende, Geduldete und Flüchtlinge in diesen Projekten in der Regel nicht berücksichtigt. Das erforderliche Datenmaterial über geflüchtete Menschen ist zudem häufig nur schwer zu erheben, und weil es in den meisten Ländern für Flüchtlinge spezifische Bestimmungen für den Zugang zu Sozialleistungen gibt, ist die Gruppe in die üblichen Verfahren der Sozialberichterstattung oftmals nicht einbezogen. Es ist somit davon auszugehen, dass die Grundlagen für ein regelmäßiges *Refugee monitoring* noch nicht geschaffen sind – zumindest für die Hansestadt Hamburg gilt

diese Behauptung ohne Einschränkungen; Erfahrungen und Einsichten der Migrationsforschung lassen sich zwar nutzen, sind jedoch auf diese Zielgruppe hin neu zu adaptieren.

2. Vorgehensweise zur Erarbeitung des Berichts

In mehreren Vorgesprächen wurden mit den Schulleitungen, Abteilungsleitern und einigen Lehrkräften erste Einschätzungen zu den Schwierigkeiten in der Umsetzung der Reform des Übergangssystems in den Bildungsgängen für Flüchtlinge gesammelt. Ebenso wurden die relevanten Dokumente (Bürgerschaftsdrucksachen, Lehrpläne, Verordnungen) sowie statistisches Material zusammengetragen. Auf dieser Grundlage haben wir ein Erhebungskonzept erarbeitet und in den beruflichen Schulen vorgestellt. Angesprochen waren alle beruflichen Schulen, an denen im Untersuchungszeitraum (Oktober bis Dezember 2011) solche Bildungsgänge angeboten wurden (G8, G18, G20 und H3, H15).

Beteiligt haben sich insgesamt dreizehn Lehrkräfte (in der Regel Klassenleitungen) und sechs Schul- und Abteilungsleiter von drei Schulstandorten (G8, G18 und G20). Da an der H3 die beiden Bildungsgänge gerade erst eingeführt worden waren, schlug man vor, die Befragung zu einem späteren Zeitpunkt und vor einem breiteren Erfahrungshintergrund durchzuführen. Die H15 hatte grundsätzliche Bedenken, sich an der Erhebung zu beteiligen – explizit genannt wurden solche des Datenschutzes – und entschied schließlich, an den Gesprächen nicht teilzunehmen.

Wie bereits erwähnt, war *nicht* die Evaluierung der pädagogischen Arbeit in den beiden Bildungsgängen intendiert, sondern Ziel war es, Einschätzungen und Erfahrungen der Lehrkräfte zu den Umsetzungsschwierigkeiten der Reform des Übergangssystems Schule/Beruf sowie Passungsprobleme des Bildungsangebots für junge Flüchtlinge zu identifizieren. Hierfür haben wir an den sich beteiligenden Schulen problemorientierte Gespräche in jeweils zwei getrennten Gruppen geführt: In einer ersten Gesprächsrunde wurden mit der jeweiligen Schulleitung sowie dem Abteilungsleiter für diese Bildungsgänge insbesondere die organisatorischen, infrastrukturellen und schulpolitischen Probleme erörtert. Im zweiten Gespräch mit den in diesen Bildungsgängen unterrichtenden Lehrkräften ging es zuvörderst um pädagogische Fragestellungen.

Das Spektrum der Themen bezog sich auf den spezifischen Förderbedarf der schulpflichtigen jungen Flüchtlinge mit ungesichertem Aufenthaltsstatus, auf das Curriculum und die Unterrichtsgestaltung, die Bedeutsamkeit des Zweitspracherwerbs, die Berufsorientierung, die Kooperationen mit externen Akteuren, die Verbleibperspektiven der Schüler/innen, die Rolle der Schulverwaltung und -aufsicht, die zur Verfügung stehenden sächlichen und personellen Ressourcen sowie Angebot und Bedarf zur Fortbildung der Lehrkräfte. Für die Gespräche hatten wir Leitfäden zur Strukturierung entwickelt (vgl. Anhang 3 und 4), an denen wir uns orientiert, im Verlauf aber selbstverständlich auch Abweichungen zugelassen haben. Jede Gesprächsrunde dauerte ca. zwei Stunden. Zwei Lehrkräfte, die aus terminlichen Gründen nicht an den Gesprächen teilnehmen konnten, beantworteten die Leitfäden dankenswerter Weise schriftlich. In die Auswertung einbezogen wurde auch das Protokoll einer Fachtagung „Jugendliche Migrantinnen und Migranten – Herausforderungen am Lernort berufsbildende Schulen“, die am 9.11.2011 mit Lehrkräften an Berufsschulen durchgeführt worden war, an der wir aber nicht teilgenommen hatten.

In Ergänzung der Gespräche an den Schulen wurden weitere Befragungen mit Personen durchgeführt, die in unterschiedlichen Funktionen mit der Organisation und Umsetzung der Bildungsgänge für Flüchtlinge befasst sind: Es handelte sich um zwei Vertreter des Informationszentrums (IZ) im Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB), das Jugendliche

über Bildungsgänge und Angebote der beruflichen Schulen berät und dabei besonders die Berufsorientierung und -vorbereitung von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss bzw. die junger Migrant/innen berücksichtigt. Das IZ ist eine Einrichtung des HIBB, welches als Landesbetrieb der Behörde für Schule und Berufsbildung die Hamburger staatlichen beruflichen Schulen trägt. Zudem wurde ein Vertreter des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) beteiligt, zuständig im Referat ‚Berufliche Bildung' (LIF 23) für das Thema Übergang Schule-Beruf, sowie im Februar 2012 die Vertretung der für solche Bildungsgänge zuständigen Schulaufsicht im HIBB (HI 16, Referat Übergang Schule-Beruf).

Alle Gespräche wurden aufgezeichnet sowie parallel dazu protokolliert und im Anschluss transkribiert. In einem ersten Auswertungsschritt rekonstruierten wir Themenkomplexe, die in den Gesprächen häufig oder auch nur vereinzelt genannt wurden, und verschafften uns somit einen Überblick zum gesamten Material. Dann legten wir eine uns zweckmäßig erscheinende Gliederung für den Bericht fest und ordneten die Transkriptauszüge dem jeweiligen Themenfeld zu. Mit den Befragten hatten wir zuvor verabredet, dass wir keine wörtlichen und/oder namentlich gekennzeichneten Auszüge aus den Redebeiträgen im Bericht darstellen, sondern die genannten Einschätzungen in einer verallgemeinernden Form zusammenfassen und in einem berichtenden Duktus wiedergeben. Auf diese Weise sollte es gelingen, systematisch die Soll-Bruchstellen der Neugestaltung des Übergangssystems zu identifizieren sowie Vorschläge zur Weiterentwicklung zu generieren.

Obwohl bereits aus diesem Auswertungsschritt zahlreiche Empfehlungen ableitbar waren, schien uns eine Ausweitung der Berichterstattung zur Einbettung der Ergebnisse in übergreifende Kontexte notwendig. Zum einen wollten wir ein Stück weit auch die Wirkungen der Reform auf die jugendlichen Flüchtlinge selbst einfangen. Da dieser Bericht jedoch ohne jegliche finanzielle Unterstützung erarbeitet worden ist, war die Durchführung von Befragungen nicht möglich. Verbleibuntersuchungen wären zum Untersuchungszeitpunkt auch noch zu früh gewesen, weil es kaum Absolventinnen und Absolventen der neuen Bildungsgänge gibt. Deshalb nutzen wir biografische Rekonstruktionen, die im Laufe der langjährigen Praxis der Hamburger Netzwerke entstanden sind. Sie geben Einblicke in die Lebenswelten von in Hamburg lebenden jungen Flüchtlingen und Asylsuchenden, die durch die Projekte vorbereitet und begleitet wurden. Sie zeigen unterschiedliche Verläufe von Bildungs- und Erwerbsbiografien auf, dabei war die Teilnahme an einem Bildungsgang des Übergangssystems jeweils eine Station in der persönlichen Entwicklung der einzelnen Jugendlichen. Deutlich erkennbar ist auch der Einfluss ordnungspolitischer Normen auf die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten ihrer Bildungschancen. Ebenso haben wir uns einen Überblick zum Forschungsstand erarbeitet und kommentieren die verfügbaren empirischen Studien zu den Lebenslagen und Bildungskarrieren von in Hamburg lebenden Flüchtlingen.

Schließlich fanden wir auch einen zumindest knappen Vergleich mit den schulpolitischen Maßnahmen in anderen Großstädten zur Bewertung der Ergebnisse und zur Formulierung von Empfehlungen aufschlussreich. Hierfür haben wir uns gezielt an uns bekannte lokale Einrichtungen oder Personen (in Schulen, der Schulverwaltung, bei Flüchtlingsorganisationen, der Kommunalpolitik etc.) gerichtet und aktuelle Informationen und Einschätzungen erbeten, aus denen dann ein – zugegeben sehr knappes – Kapitel geschrieben werden konnte.

Die Ergebnisse der Erhebungen, die in diesem Bericht zusammengefasst sind und die mit einer theoretische Reflexion verbunden wurden, sollen mit den Vertreter/innen der Schulstandorte und dem HIBB im Rahmen einer Fachveranstaltung erörtert werden. Darüber hinaus bleibt zu hoffen, dass die Ergebnisse und Empfehlungen Eingang finden in die angekündigte Neustrukturierung dieser Bildungsgänge, die von den Leitungskräften einiger beruflicher

Schulen sowie von Seiten der Schulaufsicht in Kürze in Aussicht gestellt wurde. Anlässlich eines Besuchs des Ersten Bürgermeisters im Netzwerk FLUCHTort Hamburg (22.3.2012) wurde bekräftigt, dass der Hamburger Senat eine weitere Reform des Übergangssystems Schule/Beruf plant, damit allen Jugendlichen die Chance eingeräumt werden kann, einen Schulabschluss zu erlangen sowie eine Ausbildung zu absolvieren. Es solle sichergestellt werden, dass keiner verloren geht, auch nicht die Flüchtlinge, Geduldeten und Asylsuchenden.

II. Die Reform der beruflichen Bildung und ihre Folgen für junge Flüchtlinge

Zum Schuljahr 2011/2012 ist in Hamburg mit der Umsetzung des reformierten Übergangssystems Schule/Beruf begonnen worden, das zur Verbesserung der beruflichen und sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher beitragen möchte. Außerdem werden an den beruflichen Schulen der Hansestadt zwei berufsvorbereitende Bildungsgänge weitergeführt, die sich ausschließlich an bildungsbenachteiligte Jugendliche mit einem Migrationshintergrund richten und die gesetzlich folgendermaßen definiert sind:

- Das Berufsvorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten (BVJ-M), deren Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der deutschen Sprache nicht ausreichen, um mit Aussicht auf Erfolg am Unterricht des BVJ teilzunehmen; das BVJ-M dauert in Vollzeitform zwei Schuljahre (§2 (2) APO-BVS).

- Das Vorbereitungsjahr für Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist und deren Aufenthalt im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland auf Grund insbesondere einer Aufenthaltsgestattung oder Duldung von vorübergehender Beschaffenheit ist (VJ-M); das VJ-M dauert in Vollzeitform zwei Schuljahre (§2 (3) APO-BVS).

Im Folgenden wird gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die ein BVJ-M oder VJ-M besuchen, deutlich schlechtere Rahmenbedingungen vorfinden als Jugendliche, die im reformierten Übergangssystem beschult werden. Zunächst werden (1.) die bildungspolitischen Konstruktionsprobleme der beiden Bildungsgänge aufgezeigt. Dann befasst sich der Bericht (2.) mit den pädagogischen Passungsproblemen zwischen den Bildungsgängen und den Lebenslagen der Zielgruppe. Im Weiteren werden ausführlich (3.) die Ungereimtheiten in der Platzierung der jungen Menschen im Übergangssystem und der Sicherung des Verbleibs und Anschlusses sowie (4.) weitere ungelöste rechtliche, organisatorische und strukturelle Probleme benannt, die ein erfolgreiches Absolvieren dieser Bildungsgänge noch zusätzlich erschweren.

1. Die Konstruktionsprobleme der Bildungsgänge BVJ-M und VJ-M

Ein sehr knapper Rückblick auf die zurückliegenden drei Jahrzehnte soll in Erinnerung rufen, aus welchen Gründen die beiden Bildungsgänge in Hamburg überhaupt eingeführt worden sind und wie sie sich seitdem entwickelt haben. Dann werden die rechtlichen, curricularen, pädagogischen und bildungspolitischen Unterschiede zwischen den beiden Teilsystemen – das reformierte Übergangssystem und die Fortführung des seit langem existierenden Teilsystems für Jugendliche mit Migrationshintergrund – beschrieben und in ihren benachteiligenden Wirkungen für die Zielgruppe kritisiert.

1.1 Kleine bildungspolitische Chronik zum BVJ-M und VJ-M

An Hamburger Berufsschulen wurden erstmals 1978 so genannte „Werkklassen für Ausländer“ (WAS) eingerichtet, um spät eingereisten Jugendlichen den Übergang in die Berufswelt zu erleichtern. Bereits 1982 wurde dieses Bildungsangebot in Berufsvorbereitungsklassen für teilzeitschulpflichtige jugendliche Ausländer (BVKA) umgewandelt, die in zweijähriger Vollzeitform zu einem Schulabschluss führten. Ziele dieses Bildungsganges waren die Verbesserung der deutschen Sprache, die Erweiterung allgemeiner Kenntnisse und die Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit. Teilzeitschulpflichtige Ausländer mit keinen oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen konnten zudem einen Deutsch-Intensiv-Kurs (DIK) absolvieren. Dieser bestand an den beruflichen Schulen aus einem zehnwöchigen Block in Vollzeitform mit 24 Unterrichtsstunden pro Woche. Mit der Teilnahme an dieser intensiven Sprachförderung hat-

ten die ausländischen Jugendlichen die gesetzliche Teilzeitschulpflicht erfüllt, was unter anderem dazu führte, dass etliche von ihnen danach die berufliche Bildung nicht mehr fortsetzten.

Zum Schuljahr 1996/97 wurde in der Hansestadt die Berufsvorbereitung grundlegend neu geregelt und mit der Einführung von zehn verschiedenen Formen des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) ein differenziertes Angebot geschaffen. Kern der Neuordnung war die Umstellung der bisherigen Berufsvorbereitungsklassen (BVK) in ein strukturell einheitliches ein- oder zweijähriges BVJ mit fach- und zielgruppenspezifischen Schwerpunkten. Zwei dieser Formen sind explizit an Jugendliche mit einem Migrationshintergrund gerichtet:

- In der Variante BVJ-M (M steht für Migrant oder Migrantin) wurden die bis dahin bestehenden BVKA zu einem zweijährigen Bildungsgang weiterentwickelt, der sich an teilzeitschulpflichtige Jugendliche richtet, die im Alter zwischen 15 und 18 Jahren aus den unterschiedlichsten Gründen nach Hamburg kommen: Sei es im Rahmen des Familiennachzugs, seien es jugendliche Aussiedler oder minderjährige, oftmals unbegleitete Flüchtlinge. Der Bildungsgang BVJ-M zielt auf die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen, die nicht über deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Sonderformen dieses Bildungsganges sind das BVJ-M-Alpha mit Lerngruppen für Jugendliche, die noch gar nicht alphabetisiert sind, und das BVJ-M-Lat für Schülerinnen und Schüler, die in einer nicht-lateinischen Schrift alphabetisiert wurden und folglich zunächst die lateinische Ausgangsschrift erwerben müssen.

- Mit dem VJ-M (Vorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten) wurde eine Maßnahme geschaffen, die sich an Jugendliche richtet, die ansonsten aufgrund ihres Aufenthaltsstatus durch den Besuch von Berufsvorbereitungsklassen vom Bezug von Leistungen nach ALG II oder AsylbG ausgeschlossen würden. Dieser Bildungsgang ist eher allgemein als berufsbildend ausgerichtet. Ursprünglich dauerte das VJ-M nur ein halbes Jahr, denn mit ihm wurden die bis dahin bestehenden zehnwöchigen Deutsch-Intensiv-Kurse an beruflichen Schulen (DIK) zu einer sechsmonatigen Sprachförderung umgewandelt bzw. erweitert. Auch die gesetzliche Teilzeitschulpflicht war mit dem Absolvieren dieses Bildungsganges erfüllt. Das VJ-M konnte jedoch um weitere drei Halbjahre, also auf insgesamt bis zu zwei Jahre, verlängert werden. Inzwischen ist die zweijährige Vollzeitform die Regel. Im VJ-M können Abschlüsse erworben werden, die dem Haupt- oder Realschulabschluss gleichwertig sind.

Bereits bei der Neuordnung der Berufsvorbereitungsschule in den 1990er Jahren war insbesondere die Schaffung des VJ-M sehr umstritten, und die Kontroverse hält bis heute an. Die einen sehen im VJ-M die Möglichkeit, jungen Flüchtlingen trotz erschwerter rechtlicher Zugangsbedingungen zum Bildungswesen den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses und den Übergang in eine berufliche Qualifizierung zu sichern. Insbesondere Flüchtlings- und Jugendverbände kritisier(t)en hingegen, dass mit diesem Bildungsgang eine pädagogisch nicht zu rechtfertigende Separierung der Jugendlichen im Schulsystem vollzogen werde. Mit der Einrichtung solcher ‚Sonderklassen für junge Asylbewerber' habe man letztlich eine diskriminierende bildungspolitische Entscheidung getroffen. Zwar werde mit dem VJ-M versucht, den Jugendlichen trotz einer ausländer-, asyl- und schulrechtlichen Struktur der Ausgrenzung ein Bildungsangebot zu unterbreiten, der Ausschluss selbst werde jedoch nicht bearbeitet, sondern letztlich verfestigt (vgl. Meyer 2003). – Nichtsdestotrotz wurden BVJ-M und VJ-M beibehalten und mit 2002 herausgegebenen Bildungsplänen sowie mit einer 2006 in Kraft getretenen Prüfungsordnung als eigenständige Bildungsgänge verstetigt.

1.2 Die Neuordnung der beruflichen Bildung in 2011

In der 18. Legislaturperiode hat der Hamburger Senat mit Änderungen im Hamburgischen Schulgesetz eine Reform der berufsbildenden Schulen beschlossen (vgl. Drucksache 18/3780, Teil IIB). Mit der Drucksache 19/6273 (Maßnahmen zur Umsetzung der Reform des Hamburger Bildungswesens in der 19. Legislaturperiode) hat der Senat der Bürgerschaft mitgeteilt, eine gesonderte Drucksache zu den Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg vorzulegen und hat dies mit der Drucksache 19/8472 vom 18.01.2011 auch getan. Übergreifende Zielsetzung der Reform ist es, in Hamburg „die berufliche und gesellschaftliche Integration jungen Erwachsener" zu verbessern und „die Berufsbildung so zu gestalten, dass soziale Ausgrenzung vermieden wird und die Eingliederung in Ausbildung und Beschäftigung möglichst reibungslos gelingt" (Drucksache 19/8472, 1).

Kern der Reform ist die Neuausrichtung des Übergangs Schule/Beruf auf die *Ausbildungsvorbereitung* (AV) durch eine *Dualisierung der Lernorte* und durch eine unterstützende *Übergangsbegleitung*. Die Berufsvorbereitung orientiert sich curricular nunmehr mit einem „dualen System" weitgehend an den Rahmenbedingungen einer beruflichen Ausbildung (ebd., 4): In den Berufsschulen erfolgt der allgemeinbildende Unterricht verbunden mit der Vorbereitung auf den Erwerb eines Schulabschlusses, die berufliche Praxis wird ausschließlich in Betriebe des ersten Arbeitsmarktes verlagert. Um individualisiertes schulisches und betriebliches Lernen konsequent durch die Kooperation mit Betrieben zu verzahnen, erhalten die Schülerinnen und Schüler zudem eine Begleitung durch Fachkräfte freier Träger (ebd., 4). Dieses Grundmodell wird in drei Formen umgesetzt (ebd., 4 und 5):

- Die einjährige Berufsqualifizierung (BQ) richtet sich an schulpflichtige Jugendliche, welche die Ausbildungsreife erlangt und eine Entscheidung für einen Beruf bzw. ein Berufsfeld getroffen, aber trotz intensiver Bemühungen keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben. In diesem schulischen Angebot der Berufsfachschulen wird das erste Ausbildungsjahr eines dualen Ausbildungsberufs nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung in enger Kooperation mit Betrieben und unterstützt durch eine BQ-Begleitung umgesetzt.

- Die einjährige Ausbildungsvorbereitung in der Berufsvorbereitungsschule (AV) richtet sich an schulpflichtige Schülerinnen und Schüler ohne Ausbildungsreife aus den Förderschulen, speziellen Sonderschulen sowie aus den Stadtteilschulen. Diese Jugendlichen werden entweder auf eine Ausbildung oder auf eine berufliche Erwerbstätigkeit vorbereitet. Nach dem Konzept „Lernen in Schule und Betrieb" arbeiten sie zwei bis drei Tage pro Woche in einem Betrieb und werden unterstützt durch eine AV-Begleitung.

- Die Ausbildungsvorbereitung an Produktionsschulen in freier Trägerschaft richtet sich an Jugendliche, die eine allgemeinbildende Schule ohne Abschluss oder mit einem schlechten Hauptschulabschluss verlassen haben. Die Produktionsschulen sind ein zur Erfüllung der Schulpflicht an Berufsvorbereitungsschulen ersetzendes Angebot für Jugendliche ohne Ausbildungsreife. Sie sind ein integraler Bestandteil des neu strukturierten Übergangssystems, jedoch gleichzeitig eine Alternative zur Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen.

An der Drucksache 19/8472 fällt auf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund überhaupt nur zwei Mal erwähnt werden, in beiden Fällen im Zusammenhang mit der Beschreibung eines neuen Sprachförderkonzepts für das Übergangssystem (ebd., 2 und 9). Nicht diskutiert

wird indes, ob der Zugang, Verbleib und erfolgreiche Abschluss einer Teilnahme in diesen drei Formen für die Zielgruppe, insbesondere für Flüchtlinge, überhaupt rechtlich möglich und organisatorisch gesichert ist. Demgegenüber lässt das Dokument vermuten, dass die besonderen Lernausgangslagen und Bildungsbedürfnisse der Zielgruppe – zumal in ihrer Heterogenität – nicht ausreichend reflektiert wurden. Wenn es beispielsweise heißt, dass „die AV zukünftig so organisiert werden [soll], dass die berufsbildenden Schulen, die das AV anbieten, möglichst nur Schülerinnen und Schüler des Stadtbezirks aufnehmen, für den sie bereits bei der Berufsorientierung die Verantwortung übernommen haben“ (ebd., 4), so wird deutlich, dass die besondere Situation von „Quereinsteigern“ – typisch für Jugendliche mit persönlicher Migrationserfahrung und insbesondere markant für junge unbegleitete Flüchtlinge – in die Überlegungen wohl nicht einbezogen worden ist.

Zudem fällt auf, dass das BVJ-M und VJ-M im Text keinerlei Erwähnung finden, lediglich in der Anlage 3.2 zu den Bedarfsgrundlagen sind sie genannt. Obwohl in der Drucksache minutiös sämtliche Teilsegmente des Übergangssystems Schule/Beruf aufgelistet werden – von der Berufsorientierung in Klasse sieben in den allgemeinbildenden Schulen bis zum beruflichen Gymnasium – werden die beiden Bildungsgänge für junge Migrantinnen und Migranten völlig übergangen. In der Drucksache wird darauf hingewiesen, dass sich durchschnittlich etwa 3.500 Jugendlichen im Hamburger Übergangssystem befinden (ebd., 1), von denen in 2011 rund 750 junge Flüchtlinge waren. Es ist gewiss ein falsches bildungs- und integrationspolitisches Signal, zwei Bildungsgänge, in denen jeder fünfte (!) Jugendliche den Übergang in Arbeit oder Ausbildung versucht, als Bestandteil des Übergangssystems nicht einmal zu erwähnen und somit den Anspruch, eine inklusive Struktur des Bildungswesens schaffen zu wollen (ebd., 4), gleichsam ad absurdum zu führen.

1.3 Entwicklung der Anmeldungen zu den beiden Bildungsgängen

Wie gezeigt, werden in den Maßnahmen zur Reform der beruflichen Bildung die jungen Flüchtlinge *nicht* mitbedacht, obwohl Hamburg eine jener Städte in Deutschland ist, in der eine hohe Zahl minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge lebt. In Tabelle 1 sind die Anmeldezahlen für das BVJ-M und VJ-M zwischen 2006 und 2011 aufgelistet.

Tabelle 1: Anmeldungen BVJ-M und V-JM

	2006		**2007**		**2008**		**2009**		**2010**		**2011**	
	BVJ-M	VJ-M	BVJ-M	VJ-M	BVJ-M	VJ-M	BVJ-M	VJ-M	BVJ-M	VJ-M	BVJ-M	VJ-M
Jan	10	5	18	4	7	4	8	26	10	41	5	28
Feb	13	3	8	5	9	0	13	9	13	12	10	33
März	4	2	6	2	5	5	4	26	12	11	2	28
April	14	2	10	3	3	1	6	10	13	27	6	25
Mai	8	7	6	1	12	3	9	7	4	16	3	39
Juni	11	7	23	3	3	3	12	8	11	13	18	23
Juli	0	1	4	0	10	7	4	17	5	3	4	26
Aug	18	0	13	1	10	8	8	13	23	42	32	35
Sep	4	2	12	2	13	13	13	16	11	36	13	41
Okt	6	4	2	1	5	6	8	18	4	23	12	37
Nov	11	3	6	4	5	11	11	10	7	18	12	38
Dez	4	2	2	1	2	5	10	20	5	44	3	35
Jahr	103	38	110	27	84	66	106	180	118	286	120	388
Sum	**141**		**137**		**150**		**286**		**404**		**508**	

Quelle: Statistik Informationszentrum HIBB

An diesen Daten wird deutlich,

- dass die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler, die ein BVJ-M oder VJ-M besuchen, in den verschiedenen Erhebungsjahren stark schwankt, aber die jährliche Zahl der Neuanmeldungen selten unter 140 Jugendlichen liegt. Bei einer insgesamt kontinuierlich ansteigenden Tendenz wurde in 2011 mit über 500 Neuanmeldungen ein Spitzenwert erreicht. Daraus ist zu folgern, dass die beiden Bildungsgänge weiterhin und ganz selbstverständlich in die Schulentwicklungsplanung der Behörden einbezogen werden müssen, weil es auch künftig mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit einen entsprechenden Bedarf geben wird;

- dass früher sehr viel mehr Jugendliche einem BVJ-M zugewiesen, seit 2009 jedoch deutlich mehr junge Menschen in einem VJ-M platziert wurden. Dies erklärt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit mit dem Anstieg der schulpflichtigen Jugendlichen im Asylverfahren, die allesamt in das VJ-M aufgenommen werden;

- dass es in den ausgewiesenen sechs Jahren nur ganz wenige Monate gab, in denen kein einziger junger Flüchtling in einen der beiden Bildungsgänge eingeschult wurde. Im Gegenteil, es ist eher typisch, dass monatlich eine Gruppe versorgt werden muss, deren Zahl die Klassenstärke erreicht. Auch wenn der exakte Bedarf nicht prognostizierbar ist, so zeigt sich dennoch, dass oftmals 15 Jugendliche pro Monat in den Berufsschulen untergebracht und in Spitzenzeiten auch mal zwei Klassen in einem Monat eingerichtet werden müssen;

- dass das ganze Jahr über Jugendliche in die beiden Bildungsgänge aufgenommen werden. Dies kollidiert jedoch mit dem Fakt, dass es in der Berufsvorbereitungsschule lediglich zwei Prüfungstermine pro Jahr gibt. Jugendliche, die beispielsweise im März eingeschult werden, müssen im Juli des darauffolgenden Jahres die Prüfung absolvieren, sodass sie neun Monate weniger Zeit zum Erwerb der Sprachkenntnisse und der Vorbereitung auf den Abschluss haben als solche Jugendliche, die im August eingeschult werden und die zwei Jahre somit vollständig durchlaufen können. Schaffen die Jugendlichen die Prüfung nicht und müssen deshalb ein drittes Jahr absolvieren, so verlängert sich demgegenüber die Zeit des Übertrittes in das Beschäftigungssystem teilweise unnötig.

In 2012 schrieben sich bislang die Schülerzahlen auf einem hohen Niveau weiter. Ergänzend ist anzuführen, dass der Anteil junger Frauen zwischen einem Viertel und einem Drittel der Gesamtschülerzahl umfasst.

1.4 Die Veränderungen der rechtlichen Situation junger Flüchtlinge

Insbesondere das VJ-M wurde 1997 eingeführt, um den spezifischen rechtlichen Ausschlüssen hinsichtlich Schulpflicht, Verweigerung des Zugangs zur beruflichen Ausbildung, Restriktionen bei der Erteilung einer Arbeitserlaubnis und beim Bezug von BAföG Rechnung zu tragen und den jungen Flüchtlingen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus (Gestattung, Duldung) dennoch einen Zugang zu schulischer Bildung, zum Erwerb eines Schulabschlusses und zu berufsvorbreitender Bildung zu eröffnen. Es soll hier nicht diskutiert werden, ob die damals getroffene bildungspolitische Entscheidung zur Etablierung des VJ-M richtig war. Im Verlauf des nunmehr fast fünfzehnjährigen Bestehens des Bildungsganges haben sich jedoch die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Zielgruppe in Teilen grundlegend geändert, so dass der Bildungsgang zunehmend fragwürdig geworden ist.

So haben nach einem Jahr Aufenthalt, anders als früher, Asylbewerber und Geduldete immerhin einen nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt (§ 10 BeschVerfV), wenn sich nach einer Prüfung ergibt, dass keine anderen Bevorrechtigten – nämlich Deutsche oder EU-Ausländer – zur Vermittlung auf den Arbeits- oder Ausbildungsplatz zur Verfügung stehen. Nach vier Jahren bekommen sie, sofern die Ausländerbehörde ihnen nicht vorwirft, ihren Aufenthalt rechtsmissbräuchlich – z.B. durch Vereitlung der Abschiebung – beeinflusst zu haben, Grundleistungen in gleicher Höhe wie Bezieher von Sozialhilfe nach Sozialgesetzbuch XII und dürfen eine eigene Wohnung beziehen. Während in der Vergangenheit Flüchtlinge und Asylsuchende grundsätzlich keinen Zugang zu Ausbildung und Arbeitsmarkt erhielten, sind in den letzten Jahren einige massive Hürden abgebaut worden:

- Flüchtlinge erhalten nach vier Jahren Aufenthalt mit einer Duldung den uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt, sofern er/sie die Abschiebehindernisse nicht selbst verursacht hatten. Damit ist eine schwerwiegende Hürde in der Beschäftigungsverfahrensverordnung abgeschafft worden, die dieser Gruppe bislang nur „nachrangig“ den Zugang zu Arbeit und Ausbildung eingeräumt hatte und sie somit faktisch davon ausschloss.

- Das „Aktionsprogramm der Bundesregierung zum Beitrag der Arbeitsmigration zur Sicherung der Fachkräftebasis in Deutschland“ verschafft Jugendlichen einen erleichterten Zugang zu Ausbildung, die weniger als vier Jahre, aber mindestens ein Jahr mit einer Duldung in Deutschland sind.

- Geduldete Jugendliche erhalten nach vier Jahren Aufenthalt mit einer Duldung Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) und Bundesausbildungsbeihilfen (BAB).

- Mit dem neu geschaffenen § 18a AufenthG können Menschen mit Duldung eine Aufenthaltserlaubnis erhalten, wenn sie in Deutschland eine Ausbildung abgeschlossen haben und in ihrem Beruf einen Arbeitsplatz vorweisen.

- Mit dem § 25 AufenthG wurde für diejenigen Flüchtlinge die Möglichkeit der Aufenthaltsverfestigung geschaffen, die hier in Deutschland ihren Schulabschluss erworben haben.

Anhand der gesetzlichen Reformen lässt sich feststellen, dass nicht alle Flüchtlinge den gleichen rechtlichen Rahmenbedingungen unterliegen. Angesichts der vorhandenen Hierarchisierung der Zugangsvoraussetzungen muss der Bildungsgang verschiedenen Anforderungen gerecht werden. Es gibt Flüchtlinge, die sehr schnell nach Einreise in ein Ausbildungsverhältnis überwechseln können, vorausgesetzt, dass sie eine Ausbildungsreife in kurzer Zeit erwerben können. Es besteht aber auch für diejenigen Bedarf an zukunftsfähiger Gestaltung, deren Bildungsrechte sich erst nach einem längeren Voraufenthalt verbessern und es müssen auch jene Flüchtlinge einbezogen werden, die vorläufig mit einem Arbeitsverbot belegt sind.

1.5 Zusammenfassung: Falsch konstruiert und rechtlich überholt

Die Veränderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen erfordern einen Perspektivwechsel bezogen auf Funktion und Ausgestaltung der Bildungsgänge BVJ-M und VJ-M. Ein adäquater Bildungsgang als Brückenangebot bleibt unerlässlich, um die Flüchtlinge sofort nach Einreise mit einem bedarfsgerechten Bildungseinstiegsangebot zu versorgen, das ihren Bildungsvoraussetzungen gerecht wird. Bislang fehlen die institutionellen Voraussetzungen, um dies mit dem sich ständig ändernden rechtlichen Status zu synchronisieren. Die Wartezeit, in der

Regel im ersten Jahr, in dem die Flüchtlinge ein Beschäftigungsverbot haben, behält damit eine wichtige Funktion zur Sicherung der Grundlagen für einen langfristig angelegten Berufswegeplan. Somit wird es unerlässlich, den Bildungsgang so umzugestalten, dass einzelne Bausteine individualisiert und zeitlich flexibel vorgehalten werden können, die die Nutzung von Bildungsrechten verbessern sowie die Anschlussfähigkeit sichern.

2. Pädagogische Passungsprobleme der beiden Bildungsgänge

In diesem Kapitel werden das BVJ-M und das VJ-M hinsichtlich (1.) ihrer unzureichenden Ausstattung, (2.) ihrer Zielkonflikte und (3.) ihrer inkonsistenten curricularen Konzepte beschrieben und insbesondere die hierdurch verursachten (4.) Passungsprobleme mit der Prüfungsordnung sowie die Unzulänglichkeiten (5.) in der Umsetzung der beruflichen Vorbereitung und (6.) der sprachlichen Förderung analysiert. Es sind somit Aspekte, die zu *unterrichtlichen Schwierigkeiten* der Umsetzung führen, weil der formale und inhaltliche Rahmen der beiden Bildungsgänge erhebliche Passungsprobleme zwischen den realen Gegebenheiten in den Berufsschulen und den Lernvoraussetzungen bzw. Lebenslagen der Jugendlichen erzeugt. Im Vergleich der beiden Bildungsgänge miteinander sowie mit den anderen Bildungsgängen der AV werden weitere strukturelle Widersprüche deutlich, die das BVJ-M und das VJ-M kennzeichnen.

2.1 Ungleiche Bedarfsbemessungen

In Anlage 3.2 der Bürgerschaftsdrucksache zur Reform der beruflichen Bildung in Hamburg werden die veränderten Bedarfsgrundlagen für die verschiedenen Bildungsgänge und Schulformen der beruflichen Bildung aufgelistet. In Tabelle 2 sind die Bedarfsbemessungen für die drei hier interessierenden Bildungsgänge – AV, BVJ-M und VJ-M – zusammengestellt.

Tabelle 2: Bedarfsgrundlagen ab 1.8.2011

Schulform/Bildungsgang	Grundstunden	Basisfrequenzen	Faktor	UV
Vorbereitungskurs VJ-M 2jährig	25	17	1,5	1,47
Berufsvorbereitung BVJ-M 2jährig	30	14,5	1,5	2,07
Ausbildungsvorbereitung (AV) 1jährig	30	13	1,5	2,3
Ausbildungsbegleitung Berufsqualifizierung	4	10		

Quelle: Ausschnitt aus Anlage 3.2 der Drucksache 19/8472

Die Angaben machen deutlich, dass die reformierte Ausbildungsvorbereitung (AV) mit der kleinsten Schülerzahl pro Klasse (Basisfrequenz: 13), der höchsten Wochenstundenzahl (30 Grundstunden) sowie zusätzlichen vier Stunden pro zehn Jugendlichen für die Ausbildungsvorbereitungsbegleitung die beste Ressourcenausstattung der drei Bildungsgänge hat. Demgegenüber verfügt das VJ-M über die im Vergleich schlechteste Bedarfsbemessung: Die höchste Schülerzahl pro Klasse (Basisfrequenz: 17), fünf Unterrichtsstunden pro Woche weniger als die beiden anderen Bildungsgänge und – wie auch das BVJ-M – keine Ressourcen für die AV-Begleitung. Für alle drei Bildungsgänge gleich ist der Faktor für die Lehrerarbeitszeit (1,5), der bedeutet, dass für jede Unterrichtsstunde in diesen Bildungsgängen eineinhalb Stunden Lehrerarbeitszeit vorgesehen werden. Berechnet man jedoch die Koeffizienten für die Unterrichtsversorgung (UV), so zeigt sich, dass diese für die drei Bildungsgänge sehr unterschiedlich sind: Beim VJ-M stehen 25 Grundstunden für 17 Schüler zur Verfügung, das ergibt eine Bedarfsgrundlage (25 geteilt durch 17) von 1,47; dieselbe Rechnung ergibt für das BVJ-M einen (günstigeren) Koeffizienten von 2,07 und für die AV den (besten) Wert von 2,3.

Nun könnte man argumentieren, dass BVJ-M und VJ-M zweijährige Bildungsgänge sind und somit die schlechtere Ressourcenzuweisung im Vergleich zur einjährigen AV dadurch ausgeglichen wird. Da insbesondere im VJ-M ein hoher Anteil der Stunden für die sprachliche Förderung im Deutschen bereitgestellt werden muss und die Jugendlichen in kurzer Zeit auf einen Schulabschluss vorzubereiten sind, ist eine ungleiche Ausstattung der Bildungsgänge kaum zu rechtfertigen. Als Quereinsteiger können die Jugendlichen zudem oftmals gar nicht die gesamten zwei Jahre absolvieren, weil sie mitten im Schuljahr eingeschult werden, sodass auch aus diesem Grunde eine Schlechterstellung pädagogisch nicht nachvollziehbar ist. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass die Bildungspolitik sich dafür entschieden hat, für diese bildungsbenachteiligten Jugendlichen lediglich zwei möglichst „billige" Bildungsgänge vorzuhalten.

Äußerst fragwürdig ist es, dass BVJ-M und VJ-M keine Begleitungsressourcen erhalten. An diesem Aspekt wird besonders deutlich, dass diese beiden Bildungsgänge bildungspolitisch nicht vollwertig als zum Übergangssystem Schule/Beruf zugehörig betrachtet werden, gilt doch die Einführung der AV-Begleitung als ‚Herzstück' der Hamburger Reform, für die immerhin 60 Lehrerstellen bereit gestellt werden (Drucksache 19/8472, 4). Da jedoch im BVJ-M und VJ-M – aus nicht genannten Gründen – auf die Dualisierung der Lernorte verzichtet wird, ist es aus der Logik der Reform heraus auch nicht notwendig, eine entsprechende Begleitung in das Beschäftigungssystem bereitzustellen. Weil es aber kein nachvollziehbares Argument gibt, weshalb nicht auch Jugendliche mit Migrationshintergrund und insbesondere solche mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus frühzeitig Kontakt zur Arbeitswelt erhalten sollen, und wenn man weiß, dass die Akquise von Praktikums- und Ausbildungsplätzen für diese Gruppe aus verschiedenen strukturellen Gründen immer noch schwierig ist, dann ist vollends unverständlich, diesen Jugendlichen eine sie unterstützende AV-Begleitung vorzuenthalten.

2.2 Passungsprobleme der „Didaktischen Leitidee"

„Der Unterricht in der AV findet in den Lernorten Schule und Betrieb statt. Der Unterricht in den Angeboten BVJ-M und VJ-M erfolgt in produktions- und dienstleistungsorientierten Unterrichtsvorhaben" (§5 (2) APO-BVS). In den beiden Bildungsgängen für die Migrantinnen und Migranten wird somit – ohne hierfür eine Begründung zu geben – das für die Berufsvorbereitungsschule bis 2010 grundlegende Prinzip fortgesetzt, das berufsvorbreitende Lernfeld in den Berufsschulen selbst durchzuführen.

In die curriculare Konzeption der beiden Bildungsgänge sind zwar auch Betriebe mit einbezogen. Aber nicht, wie in der AV, neben der Berufsschule als gleichwichtige Lernorte, sondern es soll lediglich – freiwillig – mit Betrieben zusammengearbeitet werden: „Der Begriff Lernortkooperation drückt hinsichtlich der Organisation des Unterrichts in den Kursen der BVS eine enge Zusammenarbeit mit Unternehmen und Betrieben der Region aus. Lernortkooperation in der BVS versteht sich als dynamischer Prozess von Abstimmung und Vernetzung auf der Basis freiwilliger Kooperation" (Bildungsplan BVJ-M, 14, Bildungsplan VJ-M, 13). Ist somit in der AV der Lernort Betrieb ein verpflichtender Bestandteil des Bildungsganges, bleibt es im BVJ-M und VJ-M bei dem üblichen Absolvieren zeitlich eng begrenzter betrieblicher Praktika, insofern solche Plätze überhaupt gefunden werden können.

Wenn die didaktische Leitlinie festlegt, dass „das Unterrichtsangebot auf produktions- oder dienstleistungsorientierten Projekten [basiert], die möglichst marktgängige Waren und Dienstleistungen herstellen" (Bildungsplan BVJ-M, 24; Bildungsplan VJ-M, 23), so hat dies Konsequenzen für die Auswahl der Berufsschulen, an denen die beiden Bildungsgänge angeboten werden. Einige Berufsschulen verfügen über die entsprechenden Werkstätten, in denen ein

solcher Unterricht umgesetzt werden kann, manche Berufsschulen hatten solche Einrichtungen, die jedoch im Zuge der Umsetzung der Dualisierung der Lernorte geschlossen wurden, andere Berufsschulen haben keine geeigneten Angebote. Die infrastrukturellen Bedingungen für eine professionelle Umsetzung eines produktions- und dienstleistungsorientierten Unterrichts sind somit nicht an allen Schulen gegeben.

2.3 Curriculare Widersprüche der Stundentafeln

Obwohl die beiden Bildungspläne in ihrer didaktischen Grundkonstruktion überwiegend identisch sind, zeigen sich gleichwohl an den Stundentafeln aufschlussreiche Unterschiede, die noch deutlicher ausfallen, wenn man sie mit der für die AV vergleicht.

Übersicht 1: Stundentafeln für das AV, BVJ-M und VJ-M

	AV	**BVJ-M**	**VJ-M**
Berufs-bezogener Unterricht	Betriebliches Lernen und Handeln Betriebliche Lernaufgabe Reflexion betrieblicher Erfahrungen Gestaltung des Übergangs	Betriebliches Lernen und Handeln Betriebliche Lernaufgabe Reflexion betrieblicher Erfahrungen Gestaltung des Übergangs	Arbeitslehre
	630	**880**	**400**
Berufsüber-greifender Unterricht	Sprache und Kommunikation Mathematik Fachenglisch Sport Wahlpflicht	Sprache und Kommunikation Mathematik Fachenglisch Sport Wahlpflicht	Sprache und Kommunikation Mathematik Wirtschaft und Gesellschaft Fachenglisch Sport Wahlpflicht
	570	**1.520**	**1.600**
Berufs-praktisches Lernen	Betriebliches Lernen und Handeln		
	275	**0**	**0**
Summe	**1.475**	**2.400**	**2.000**

Quelle: Anlage 3 zu §12 der APO-BVS vom 20.4.2006 in der Fassung vom 22.7.2011

Das BVJ-M zeigt gewisse Ähnlichkeiten mit der neugestalteten Ausbildungsvorbereitung (AV), weil es im Lernfeld Berufsbezogener Unterricht an betrieblichen Lernphasen (Bildungsplan BVJ-M, 22) orientiert ist, in denen die Jugendlichen berufliche Erfahrungen sammeln und diese reflektieren sowie in Lernaufgaben die Arbeitswelt strukturiert erkunden sollen. Mit recht exakt der Hälfte der Gesamtstundenzahl ist im BVJ-M das berufliche Lernen gleichrangig mit den allgemeinbildenden Fächern ausgestattet. Das unterrichtliche Lernfeld zeigt eine Konzentration auf die klassischen Kernfächer der Jugendpädagogik – Deutsch, Mathematik und Sport –, die ganz offensichtlich an der Vorbereitung auf einen Schulabschluss orientiert, aber stofflich wohltuend entschlackt sind.

Das Angebot von Englisch als Pflichtfach in einem solchen Bildungsgang ist in der Fachdebatte sehr umstritten. Um in Hamburg einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Schulabschluss zu erwerben, ist Englisch nicht vorgeschrieben. Da man sich jedoch mit der Reform der beruflichen Bildung an den Vereinbarungen über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss der KMK vom 15.10 2004 orientiert, in denen eine Erste Fremdsprache vorgesehen ist (ebd., Ziffer 1), ist Englisch nun auch in der Berufsvorbereitung ein prüfungsrelevantes Pflichtfach. Andererseits ist anzunehmen, dass etliche Jugendliche Englisch bereits in den Herkunftsländern erlernt haben, sodass eine Förderung dieser Sprachkompetenzen durchaus angemessen sein kann. Sieht die Prüfungsordnung das Angebot muttersprachlichen Unterrichts vor (§ 4 (1) APO-BVS), so ist dieser in die Stundentafeln nicht aufgenommen.

Schmerzlich vermisst man im Bildungsplan BVJ-M curriculare Anteile zur Umsetzung eines lebensvorbereitenden Unterrichts für diese Zielgruppe. Außer im Lernfeld Mathematik, wo Themen wie die Eröffnung eines Girokontos oder das Lesen von Gehaltsabrechnungen erwähnt werden, sind keinerlei Anregungen für jugendspezifische Themen (Erwachsenwerden, Partnerschaft unter erschwerten Bedingungen, Sexualpädagogik), alltagsweltliche Inhalte (Versicherungen, Mietvertrag, Haushaltsführung, Freizeitgestaltung etc.) oder lebenslagenspezifische Problemstellungen (Lebens- und Zukunftsplanung in restriktiven Verhältnissen) zu finden.

Im VJ-M ist das betriebliche Lernen zu einem Fach Arbeitslehre kondensiert, dem allgemeinbildenden Unterricht nachgeordnet und mit gerade mal einem Fünftel der Gesamtstundenzahl relativ bedeutungslos. Dies heißt nicht zwingend, dass ein arbeitsweltbezogener Unterricht durch das Angebot entsprechender Projekte und durch Werkstattunterricht und somit eine Verknüpfung von schulischem mit betrieblichem Lernen nicht möglich ist. Das Lernen im Betrieb könnte jedoch die Chancen, im Verlauf der zwei Jahre durch vielfältige Praktika und insbesondere durch Praxistage einen Arbeits- und Ausbildungsplatz zu finden, deutlich erhöhen. Diese Möglichkeit kann im VJ-M nicht umfassend genutzt werden. Mögen bei der Einführung des VJ-M in 1997 noch rechtliche Probleme bei der Teilnahme an Praktika bestanden haben, so sind diese längst ausgeräumt. Es gibt keinen Grund, nicht auch in diesem Bildungsgang eine „Dualisierung der Lernorte“ einzuführen.

Gelten für das Sprachenangebot im VJ-M dieselben kritischen Anmerkungen wie für das BVJ-M, so ist mit dem Fach „Wirtschaft und Gesellschaft“ im VJ-M die Möglichkeit eines alltags- und lebenslagenorientierten Unterrichts geschaffen worden, der erhalten werden sollte. Ausgehend von einer knappen aber zutreffenden Skizzierung der Lebenslagen junger, insbesondere unbegleiteter Flüchtlinge (Bildungsplan VJ-M, 26) werden für dieses Fach Zielsetzungen genannt wie „lebenspraktische Orientierung erlangen, um sich in unserer Gesellschaft und der ihrer Herkunftsländer für ihre Belange einsetzen können“, und in einer Vielzahl lebenslagennaher Themen entfaltet, in denen Basiswissen über Institutionen und Rechtsfragen vermittelt, über Wertekonflikte debattiert und Strategien des Umgangs mit Vorurteilen und Rassismus aufgezeigt werden sollen (ebd.).

An der curricularen Ausgestaltung der beiden Bildungsgänge zeigt sich somit wiederum ein strukturelles Dilemma: Werden die beiden Bildungsgänge der reformierten Ausbildungsvorbereitung angeglichen, so würde zwar der Betriebsbezug gestärkt und der Zugang zur Arbeitswelt könnte frühzeitig angebahnt werden, zumal, wenn auch diese Jugendlichen in die AV-Begleitung einbezogen würden. Doch die – wenngleich ausbaufähigen – lebenslagenspezifischen Unterrichtsthemen drohten vollends aus dem Curriculum zu verschwinden. Eine unveränderte Weiterführung der Bildungsgänge ist jedoch ebenfalls nicht anzuraten, da die Bildungspläne auf der Grundlage des Migrationsregimes von 2002 verfasst wurden, sie in ihrer Lebenslagenorientierung nicht mehr den aktuellen rechtlichen Problemen entsprechen und somit erst einmal aktualisiert werden müssten.

2.4 Passungsprobleme mit der Prüfungsordnung

Seit Juli 2011 liegt eine gemeinsame Prüfungsordnung für das neu eingeführte Ausbildungsvorbereitungsjahr (AV) und für BVJ-M sowie VJ-M vor. Es wird deutlich, dass für das AV angestrebt wird, den Hauptschulabschluss den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz vom 15.4.2004 anzugleichen und somit aufzuwerten (§ 12 (2) APO-BVS). Dies bedeutet jedoch auch, die Stundentafeln diesen Bildungsstandards unterzuordnen, ohne ausreichend zu berücksichtigen, dass die KMK Bildungsstandards auf die Jahrgangsstufe 9 bzw. 10 der all-

gemeinbildenden Schule und für den „klassischen“ Hauptschulbildungsgang ohne ein arbeitsweltbezogenes Profil adressiert sind. Es ist ein sehr intensiver Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern erforderlich, sollen diese Standards in der Berufsvorbereitung erreicht werden, somit steht weniger Zeit für den Lernort Betrieb zur Verfügung, der jedoch zur Sicherung des Anschlusses erforderlich ist. Wenn nur noch an zwei Tagen pro Woche Unterricht stattfindet, weil in den übrigen drei Tagen im Betrieb gearbeitet wird, dann müsste sich dies auch in den Anforderungen für den Schulabschluss widerspiegeln. Schon lange wird angemahnt, die KMK-Bildungsstandards für die in allen Bundesländern inzwischen eingeführten, die Lernorte Schule und Betrieb kombinierenden Bildungsgänge anzupassen sowie für die Berufsvorbereitung angemessene Prüfungsordnungen zu verabschieden. Hamburg hat sich mit der Reform der beruflichen Bildung um die Chance gebracht, hierfür zukunftsweisende Weichen zu stellen. Somit werden die AV nur solche Jugendliche erfolgreich absolvieren können, die relativ gute allgemeinbildende Grundlagen zeigen, bereits eine Berufsvorstellung entwickelt und aussichtsreiche Prognosen für die Suche eines Ausbildungsplatzes haben.

Der Unterricht im BVJ-M und VJ-M wird auf zwei Anforderungsebenen erteilt (§ 5 (3) APO-BVS): Wer die Anforderungen der ersten Ebene erfüllt, erhält den Abschluss der Berufsvorbereitungsschule, also ein Abgangszeugnis. Wer den Anforderungen der zweiten Ebene genügt, kann zur Hauptschulabschlussprüfung zugelassen werden und somit einen diesem gleichwertigen allgemeinbildenden Abschluss erhalten. Gleiches gilt für den mittleren Schulabschluss (§ 10 APO-BVS). Dies scheint auf den ersten Blick den unterschiedlichen Bedürfnissen der Jugendlichen entgegen zu kommen: Denn manche absolvieren diese Bildungsgänge mit dem vordringlichsten Ziel, den Hauptschulabschluss zu erwerben, um danach die Mittlere Reife oder gar das Abitur anzustreben. Andere wollen vor allem rasch eine berufliche Ausbildung beginnen oder einen Arbeitsplatz finden, die Erlangung eines schulischen Abschlusses ist nachgeordnet.

Gleichwohl sind auch die einzelnen Teile der Hauptschulabschlussprüfungen dieser beiden Bildungsgänge überwiegend auf die allgemeinbildenden Kernfächer konzentriert. Von Fachleuten und Lehrkräften wird dies als Ungerechtigkeit interpretiert, weil diesen Jugendlichen in zwei Jahren dasselbe abverlangt wird, wofür andere neun Schuljahre lang Zeit haben. Auch wenn die betrieblichen Lernfelder für die Abschlussprüfung nur eine untergeordnete Rolle spielen, ist ungerecht, diese im VJ-M in die Prüfung mit einzubeziehen, weil für die Jugendlichen dieses Lernfeld gar nicht vorgesehen ist. Auch hier besteht somit ein Überarbeitungsbedarf.

In der neuesten Fassung der Prüfungsordnung vom Juli 2011 wurde die Wiederholungsmöglichkeit der Prüfung verändert: Wer die Abschlussprüfung nicht besteht, der kann auf Antrag der Sorgeberechtigten diese wiederholen – allerdings bereits in der ersten Unterrichtswoche nach den Sommerferien. Die Berufsschulen können in der Ferienzeit jedoch keine Angebote zur Prüfungsvorbereitung machen. Somit bleibt es dem/der einzelnen Jugendlichen überlassen, entsprechende schulische Unterstützung zu finden. Die andere Möglichkeit besteht darin, die Prüfung nach einem Jahr zu wiederholen. Ist der eine Termin somit zu kurzfristig gesetzt, ist der andere Termin unnötig lange hinausgeschoben.

Jugendliche im BVJ-M und VJ-M, die nach dem Hauptschulabschluss einen weiterführenden Abschluss anstreben, können diesen nach der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg nur noch in einer Berufsfachschule erwerben. Denn die Möglichkeit, in der Berufsvorbereitungsschule hierfür ein weiteres Jahr anzuhängen, ist gesetzlich nicht mehr vorgesehen. Der Übertritt in die Berufsfachschule ist jedoch nur noch dem- bzw. derjenigen erlaubt, der/die noch schulpflichtig ist und zum 1. August des Jahres des Eintritts in die BFS das 18. Lebens-

jahr noch nicht vollendet hat (§ 3 (2.4) APO-BQ). Aufgrund der verzögerten Bildungsverläufe in diesen Bildungsgängen ist somit vielen Jugendlichen aus Altersgründen der Übertritt nicht mehr möglich. Ab August 2011 wurde zudem die Schülerzahl der teilqualifizierenden Berufsfachschule reduziert, weil für die Jugendlichen Ausbildungsplätze in der Berufsqualifizierung angeboten werden sollen (Drucksache 19/8472, 5). Dieser Trend wird sich in den nächsten Jahren noch verschärfen, da durch die Reform die Berufsfachschule zugunsten eines teilqualifizierenden ersten Ausbildungsvorbereitungsjahres de facto aufgelöst wurde. Im Klartext: Der Erwerb eines weiterführenden Schulabschlusses im staatlichen Schulsystem ist für die Zielgruppe in Hamburg so gut wie unmöglich geworden.

2.5 Passungsprobleme der beruflichen Orientierung

Wie kurz erwähnt, sind im hamburgischen Übergangssystem für das betriebliche Lernen drei didaktische Formate vorgesehen: (1) Der Werkstattunterricht, in dem Grundkompetenzen entwickelt werden können und der sich möglichst an den individuellen Interessen und Neigungen des/der jeweiligen Jugendlichen orientieren soll. Aber auch die Verknüpfung mit den allgemeinbildenden Inhalten, insbesondere der sprachlichen und mathematischen Bildung, wird schulintern durchgeführt. (2) Der produktionsorientierte Unterricht, der in Form von Unterrichtsprojekten oder, wie in den Produktionsschulen, als grundlegendes Schulkonzept umgesetzt wird und der einen Großteil der wöchentlichen Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. (3) Die Dualisierung der Lernorte, die in Hamburg aus einem durchgängigen zwei bis drei Tage pro Woche umfassenden Praktikum in einem Betrieb sowie einem allgemein- und fachbildenden Unterricht in den Berufsschulen besteht. Es wurde gezeigt, dass diese drei Formate relativ eng mit spezifischen Bildungsgängen verknüpft sind, nicht aber als ein breitgefächertes Instrumentarium zur Gestaltung der verschiedenen Bildungsgänge genutzt werden können.

Ein erstes Passungsproblem stellen die Neigungen und Interessen der Jugendlichen dar. Etliche Schülerinnen und Schüler im BVJ-M und VJ-M streben gar keine berufliche Ausbildung an, sondern wollen möglichst das Abitur machen. Aufgrund unzureichender Feststellung der Lernausgangslagen und Bildungsziele „landen“ sie dennoch zunächst in den Berufsschulen, von denen sie dann nach einigen Monaten in die Vorbereitungsklassen für die gymnasiale Oberschule (z.B. der Nelson Mandela Gesamtschule in Kirchdorf-Süd) weiter vermittelt werden. Für das Bildungsziel Mittlere Reife gibt es hingegen kein entsprechendes Angebot. Demgegenüber treffen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eine berufliche Qualifizierung anstreben auf das Passungsproblem, dass der Unterricht in den beiden Bildungsgängen überwiegend zur Vorbereitung auf die schulischen Abschlüsse ausgerichtet ist, kaum Zeit dagegen für Praktika oder die Akquise von Ausbildungsplätzen zur Verfügung steht. Ein zusätzliches Passungsproblem ist außerdem darin zu sehen, dass die in den Gewerbe- und Handelsschulen angebotenen Berufsfelder bei der Zuweisung der Jugendlichen so gut wie keine Rolle spielen. Nicht die Neigung für einen Handwerks- oder Dienstleistungsberuf bestimmt die Platzierung in einer Berufsschule, sondern die Jugendlichen werden zufällig und willkürlich einer Klasse zugewiesen, so dass von einer interessengeleiteten „beruflichen Orientierung“ nicht gesprochen werden sollte.

Wie ebenfalls bereits erwähnt, ist die insbesondere dem VJ-M unterlegte Annahme, Asylbewerber und Geduldete hätten keinen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt, durch die Rechtsentwicklung der letzten Jahre überholt. Gleichwohl besteht bei manchen Lehrkräften die Unsicherheit, ob diese Jugendlichen überhaupt ein Praktikum absolvieren dürfen, und manche meinen immer noch, die Zielgruppe sei grundsätzlich von der Aufnahme einer Ausbildung ausgeschlossen. Unsicherheit besteht auch darüber, ob die Teilnahme an einem Praktikum mit der Ausländerbehörde abgesprochen werden muss, falls keine Beschäftigungserlaubnis vor-

liegt. Schon einige wenige Hinweise in der Drucksache hätten diesbezüglich Klarheit schaffen können. Insbesondere im zweiten Jahr könnte in den beiden Bildungsgängen viel intensiver als bislang der „Lernort Betrieb“ einbezogen und mit der Übergangsgestaltung in eine berufliche Ausbildung begonnen werden. Die unverzügliche Einbindung von BVJ-M und VJ-M in die AV-Begleitung wäre hierfür eine der wichtigen Grundvoraussetzungen, denn Betriebspraktika jeden Formats müssen schulisch betreut werden. Ebenso müssten die finanziellen Probleme gelöst werden, vor denen sowohl die Jugendlichen, für die nicht immer die Übernahme der Fahrtkosten zu den Betrieben garantiert ist, als auch die Berufsschulen stehen, um die Betreuung sicher zu stellen. Schätzungen besagen, dass die Schulen bis zu 10.000 Euro jährlich aus Eigenmitteln hierfür aufbringen müssen.

Ungeklärt ist auch der weitere Werdegang solcher Jugendlicher, die in den zwei Jahren weder einen Abschluss schaffen, noch einen Arbeitsplatz finden. Wie gezeigt, bleibt nur eine Fortsetzung der Bildungskarriere in einer Berufsfachschule, die aber aus Altersgründen und aus Passungsproblemen nicht allen zugänglich ist. Wenig thematisiert wird zudem, dass junge Flüchtlinge zwar durch die Bleiberechtsregelungen eine bessere Bleibeperspektive haben, gleichwohl in Deutschland weiterhin lediglich drei Prozent aller gestellten Asylanträge anerkannt werden, und sich somit auch die pädagogische Frage nach einer Rückkehrvorbereitung stellt. Das Thema „Rückkehr“ ist jedoch politisch brisant und wird im Feld der sozialen und schulischen Flüchtlingsarbeit überwiegend tabuisiert. Es gibt bislang nur sehr wenige Bemühungen, Konzepte sprachlicher, schulischer und beruflicher Bildung unter dem Fokus der Vorbereitung einer Existenzsicherung im Herkunftsland oder in einem Land der Weiterwanderung zu entwickeln, und sich solchermaßen an zeitgemäße Modelle einer transnational gedachten Bildung heranzutasten, in denen Verbleib, Weiterwanderung und Rückkehr systematisch als gleichwertige Zukunftsperspektiven zusammengebracht werden.

2.6 Passungsprobleme der sprachlichen Förderung

Wesentliches Ziel beider Bildungsgänge ist es, die sprachlichen Grundlagen im Deutschen zu vermitteln, die für einen erfolgreichen Erwerb eines ersten Schulabschlusses, für das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung oder für die Einmündung in das Beschäftigungssystem erforderlich sind. Da es sich, insbesondere im VJ-M, überwiegend um Jugendliche handelt, die noch nicht sehr lange in Deutschland sind, wird die sprachliche Bildung als Förderung des Zweitspracherwerbs im Deutschen konzipiert, auch wenn viele dieser jungen Menschen etliche weitere Sprachen beherrschen. Diese empirisch schon längst nachgewiesene *Mehrsprachigkeit* vieler eingewanderter Jugendlicher ist in den Bildungsplänen für die beiden Bildungsgänge (noch) nicht beschrieben, auch in den didaktischen Konzepten für die sprachliche Bildung in der beruflichen Vorbereitung hat diese Einsicht noch keinen Eingang gefunden. So liegt weiterhin das (unzureichende) Modell des *Zweit*spracherwerbs im Deutschen plus des *Fremd*spracherwerbs im Englischen zugrunde.

Die zentrale Zielsetzung der Vermittlung des Deutschen wird zum einen gesichert, indem mit der zweijährigen Vollzeitform rechnerisch ein Jahr mehr Zeit zur Verfügung steht als im AV, zusätzliche Zeit, die insbesondere der sprachlichen Förderung zugeordnet ist. Außerdem ist in der Stundentafel sowie in der Bemessung der Grundstunden ein relativ hoher Stundenanteil im Lernfeld Sprache und Kommunikation ausgewiesen (640 von 2.400 bzw. 2.000 Stunden insgesamt), der schulintern und bedarfsbezogen noch durch einen sprachlichen Ergänzungsunterricht erhöht werden kann (§ 8 (3) und (4) sowie § 12 (2) und (3) APO-BSV). In der Praxis werden in den Berufsschulen in sprachlich sehr schwachen Klassen zudem teilweise Stunden aus den anderen Fächern der Sprachförderung zugeordnet oder die Lerngruppen werden verkleinert. In so genannten „Alpha-Gruppen“ werden außerdem solche Jugendlichen zu-

sammengefasst, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn noch keinerlei ersten Schriftspracherwerb abschließen konnten.

Aufgrund sehr unterschiedlicher sprachlicher Verhältnisse in den Herkunftsländern, den individuellen Bildungsverläufen sowie den verschiedenen Lernausgangslagen ist die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft im BVJ-M und VJ-M sehr ausgeprägt. Auch aus den unterschiedlichen Zukunftsperspektiven resultieren spezifische Anforderungen an die sprachliche Förderung der Herkunftssprache(n), des Deutschen oder einer für das Zielland der Weiterwanderung relevanten Verkehrssprache. Die meisten Jugendlichen, jedenfalls diejenigen, die einem VJ-M zugeordnet werden, beginnen in den Erstversorgungseinrichtungen mit einem Deutschkurs, der dann in aller Regel abgebrochen wird, wenn sie einen Schulplatz erhalten. Der Personalbogen, der in den Erstversorgungseinrichtungen angelegt wird, enthält so gut wie keine detaillierten Informationen zu ihren Sprachkompetenzen. Auch in der Eingangsberatung im IZ des HIBB wird bislang keine Sprachstandfeststellung durchgeführt, sondern die sprachlichen Kompetenzen werden durch „Inaugenscheinnahme“ in einem etwa halbstündigen Gespräch eingeschätzt. In den Schulen werden vornehmlich durch Beobachtung im Unterricht nach und nach die Sprachkompetenzen differenzierter wahrgenommen. Manche Schulen nutzen vorhandene Tests oder entwickeln eigene Instrumente. Es liegt jedoch kein für die Klientel dieser Bildungsgänge konsistentes Instrument der Sprachstandfeststellung vor, was umso bemerkenswerter ist, als es die beiden Bildungsgänge bereits seit zwanzig Jahren gibt.

In den Berufsschulen, die die beiden Bildungsgänge durchführen, ist man sich einig, dass ein grundlegendes, umfassendes und differenziertes Sprachförderungskonzept benötigt wird, das auch die Schülerschaft in den anderen berufsvorbereitenden Bildungsgängen (AV) mit einbezieht, da auch bildungsbenachteiligte Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache teilweise erhebliche sprachliche Defizite, insbesondere in der Fachsprache haben. So war es bildungspolitisch konsequent, das für die allgemeinbildenden Schulen entwickelte Hamburger Sprachförderkonzept mitsamt der Ausbildung von Sprachkoordinatoren in die beruflichen Schulen auszudehnen. Das HIBB hat sich zum Schuljahr 2010/11 für die Implementierung des Sprachförderkonzepts SPAS entschieden, ein in Berlin entwickelter Ansatz zur Qualitätsverbesserung der Sprachförderung in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund (Baxmann 2011). Begleitet wird die Adaption des Konzepts durch Fortbildungen, die vom Berliner Projektträger Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM) in Kooperation mit dem LI und dem HIBB durchgeführt werden. Bislang wurde das Konzept in fünf Hamburger Berufsschulen modellhaft eingeführt (G2, G9, G13, H10 und die Anna-Warburg-Schule, ehemals W3). Unerklärlich ist, weshalb keine einzige der Berufsschulen ausgewählt wurde, an denen BVJ-M und VJ-M angeboten werden. Es wäre dringend zu prüfen, ob dieses Konzept, welches behauptet, sowohl ein auf die Lebenssituation junger Erwachsener abgestimmtes Instrument für die Sprachstanddiagnose als auch auf ausgewählte berufsbezogene Lernfelder der Berufsvorbereitung orientierte Sprachförderbausteine zu liefern, für die Klientel der BVJ-M und VJ-M passt.

In allen untersuchten Berufsschulen wird die Abschaffung der Deutsch-Intensiv-Kurse (DIK) sehr bedauert, zumal dies nicht pädagogisch begründet, sondern eine Sparmaßnahme war. Alle interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen bekräftigten jedenfalls, dass eine den beiden Bildungsgängen vorgeschaltete etwa halbjährige intensive sprachliche Vorbereitung im Deutschen unabdingbar sei, um die ambitionierten Ziele des BVJ-M und VJ-M besser als bislang erfolgreich erreichen zu können.

In den Bildungsgängen unterrichten überwiegend Berufspädagogen, die also in Didaktik der Elektrotechnik, des Friseurhandwerks oder der Hauswirtschaft ausgebildet worden sind. In

der Regel haben sie keine Ausbildung in Deutschdidaktik, in den seltensten Fällen eine Zusatzausbildung in Deutsch als Zweitsprache. Werden in den Berufsschulen indes gezielt entsprechende Stellen ausgeschrieben, kann es schwierig sein, Sprachlehrkräfte mit Berufsbezug zu finden. In den 1980er und 1990er Jahren wurden ca. 200 Lehrkräfte des beruflichen Bildungswesens durch ein in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg durchgeführtes „Zusatzstudium für Lehrkräfte mit Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache" fortgebildet sowie durch Jahreskurse, die vom damaligen Institut für Lehrerfortbildung (IfL) durchgeführt wurden, relativ intensiv für die besonderen didaktischen und methodischen Herausforderungen in diesen Bildungsgängen weitergebildet. Auch diese Angebote wurden aus Kostengründen eingestellt.

2.7 Zusammenfassung: Widersprüchlich, ungerecht und pädagogisch unzulänglich

Die beiden Bildungsgänge verfolgen mehrere Zielsetzungen: Die sprachliche Bildung insbesondere im Deutschen aber auch im Englischen, um den untersten, an den KMK-Standards definierten allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen und gegebenenfalls in einem weiterführenden Bildungsgang den nächst höheren Schulabschluss erwerben können; die Gestaltung des Übergangs Schule/Beruf, um zu sichern, dass die Jugendlichen eine Arbeitsplatz finden oder eine berufliche Ausbildung absolvieren können; die Herstellung der Ausbildungsfähigkeit, die sich an den durch die Ordnungen der Kammern und Innungen sowie durch die Erwartungen der Betriebe definierten Standards ableitet; lebenslagenorientierte allgemeine Bildung, die den spezifischen Bedingungen der Erfahrungen, rechtlichen Lage und restriktiver Lebens- und Zukunftsplanungen von Asylbewerbern und Geduldeten Rechnung trägt. Sprachbildung, Berufsorientierung, Ausbildungsvorbereitung und Flüchtlingspädagogik könnten plausible curriculare Koordinaten für die Ausgestaltung zielgruppenspezifischer Bildungsgänge darstellen. Doch in der Umsetzung unter den gegebenen Rahmenbedingungen werden sie zu Zielkonflikten, weil die zur Verfügung stehende Zeit, die Minderausstattung an Ressourcen sowie fehlende Konzepte und Instrumente in der Konstruktion der Bildungsgänge angelegte Hürden sind.

3. Platzierung, Begleitung und Weitervermittlung der Jugendlichen

Im Folgenden stehen die *institutionellen Schwierigkeiten* im Zentrum der Analyse, die im BVJ-M und VJ-M (1.) eine rasche, gezielte und die Voraussetzungen bzw. Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigende Zuordnung zu den beiden Bildungsgängen erschweren, die (2.) eine lebenslagenbezogene Datenerfassung über den schulischen und beruflichen Werdegang der jungen Flüchtlinge behindern und die (3.) eine effektive sozialpädagogische Begleitung der Schülerinnen und Schüler nicht gewährleisten können.

3.1 Auswahl der Schulstandorte

Tabelle 3 zeigt die Verteilung der beiden Bildungsgänge an den verschiedenen beruflichen Schulen Hamburgs im ersten Schulhalbjahr 2011/12.

Tabelle 3: Verteilung der BVJ-M und VJ-M Klassen an den beruflichen Schulen (2011/2012)

Schule	**G8**		**G11**		**G18**		**G20**		**H3**		**H15**	
Form	BVJM	VJM	BVJM	VJM	BVJM	VJM	BVJM	VJM	BVJM	VJM	BVJM	VJM
1. Jahr	12	37	8	9	23	13	12	41	4	95	33	142
2. Jahr	39	91					12	113			8	65
Summe	51	128	8	9	23	13	24	154	4	95	41	207
Belegt	179		17		36		178		99		248	
Orga	180		17		34		180		99		248	
Stand	+1		0		-2		+2		0		0	

Quelle: Statistik Informationszentrum HIBB

Die Zahlen spiegeln ein Muster der *doppelten Konzentration* wider: An den drei Berufsschulen, welche die beiden Bildungsgänge zum Erhebungszeitpunkt sowohl im ersten als auch im zweiten Jahr durchführen (G8, G20 und H15), wird das BVJ-M und VJ-M teilweise schon seit Jahrzehnten angeboten. Denn in Hamburg werden diese beiden Bildungsgänge traditionell an einigen wenigen, ausgewählten Berufsschulen konzentriert; viele Jahre wurden hierfür sogar lediglich zwei Einrichtungen genutzt (G8 und H15). Es gab zudem eine zweite Vorgehensweise der Konzentration, indem das BVJ-M an bestimmte Berufsschulen (z.B. G8, H15) und das VJ-M an anderen Schulen (vor allem G20) angegliedert wurde. Durch den Anstieg der Anmeldezahlen im VJ-M konnte diese Strategie jedoch nicht mehr aufrechterhalten werden. Die steigenden Schülerzahlen sind auch der Grund, weshalb zum Schuljahr 2011/2012 drei Berufsschulen solche Bildungsgänge eröffnen mussten (G11, G18, H3). Zum Erhebungszeitpunkt stand übrigens bereits fest, dass zum zweiten Schulhalbjahr 2011/2012 weitere 266 Jugendliche zu versorgen sind und hierfür Standorte für zusätzliche zwölf Klassen – davon alleine drei Alpha-Klassen – gefunden werden müssen. Zudem waren bereits zwanzig Jugendliche auf einer Warteliste vermerkt. Prognosen besagen, dass in den nächsten Jahren bis zu 1.000 Jugendliche pro Jahr in den beiden Bildungsgängen zu beschulen sind.

Es wurde bereits erwähnt, dass die Zuteilung der *Jugendlichen* sich nicht nach den an den Berufsschulen angebotenen beruflichen Praxisfeldern richten kann, sondern danach, wo es freie Plätze oder wo es Räume gibt, um eine neue Klasse einzurichten. Auch der Wohnort der Jugendlichen spielt bei der Zuweisung kaum eine Rolle, ihnen werden teilweise lange Fahrtzeiten von der Unterkunft zur Schule zugemutet. Unklarheit besteht zudem in den Schulen darüber, mit welchem Aufenthaltsstatus genau ein junger Flüchtling in ein VJ-M einzuschulen ist. Im Informationszentrum (IZ) wird ein Aufnahmegespräch mit den Jugendlichen geführt, um zumindest eine Differenzierung zwischen den potenziellen Alpha-, Haupt- oder Realschülern vorzunehmen. Im Grunde wird die Zuordnungsentscheidung somit überwiegend im Spannungsverhältnis zwischen dem angestrebten Schulabschluss und den freien Plätzen an den Schulen getroffen. Die beruflichen Neigungen und Interessen des/der jeweiligen Jugendlichen spielen somit bei der Platzierung kaum eine Rolle, wodurch ein wichtiges Bildungselement der Maßnahme – die Berufsfindung, -orientierung und -vorbereitung – de facto nicht zum Tragen kommen kann.

Auch die Zuordnung der Bildungsgänge zu den *Schulen* richtet sich nach verschiedenen Kriterien. Wie erwähnt, wurden viele Jahre lang die beiden Bildungsgänge lediglich zwei oder drei Schulen angegliedert. Dies hatte den Vorteil, dass eine entsprechende Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung durchgeführt und die erforderlichen institutionellen Kooperationsbeziehungen aufgebaut werden konnten, um die Bildungsgänge professionell durchzuführen. Gleichwohl ist immer wieder die Frage gestellt worden, wie viele Jugendliche an einer Schule „tragbar“ sind und ob es nicht auch Höchstgrenzen der Konzentration gibt. Mit den an den drei traditionellen Standorten zugewiesenen 180 bis 250 Jugendlichen ist aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen jedenfalls ein pädagogisch und organisatorisch gerade noch vertretbares Maximum erreicht worden. Andererseits ist eine zu geringe Zahl ebenfalls ein institutionelles Hindernis, weil es beispielsweise mindestens vier Klassen braucht, um einen Werkstattbereich aufbauen zu können, sodass dieser dann ausgelastet ist. Auch für schulinterne Fortbildungen bedarf es einer gewissen Zahl von Lehrkräften, um diese durchzuführen. Es wurde überwiegend der Wunsch geäußert, dass möglichst alle drei Leistungsniveaus – Alpha-, Haupt- und Realschüler – an jeder Schule vertreten sein sollen, aber auch dies ist bei der Zuweisung nur schwer umzusetzen. Denn letztendlich sind es die verfügbaren Lehrerstunden, die darüber entscheiden, wo eine Klasse eingerichtet werden kann.

3.2 Unzureichendes Profiling

Die Jugendlichen werden im zentralen Schülerregister (ZSR) erfasst und dann vom IZ zu einem Aufnahmegespräch eingeladen. Das ZSR gehört zur Rechtsabteilung der Schulbehörde, bei der Anmeldung eines Jugendlichen wird – wie bei allen Schulpflichtigen – automatisch ein Abgleich mit dem Melderegister durchgeführt. Auch die Erstversorgungseinrichtungen melden die Jugendlichen zur Aufnahme in die Schule an. Im Berufsschulwesen wird zur Erfassung der Schülerinnen und Schüler die Datenbanksoftware WinSchool genutzt, im allgemeinbildenden Schulwesen dagegen wird die Software LUSD verwendet. Ein wechselseitiger Im- und Export der Daten ist nur bedingt möglich. Lediglich die Erfassung im Zentralen Schülerregister (ZSR) erfolgt automatisch, wenn Daten in WinSchool eingegeben werden. Bei der reformierten AV gibt es noch Probleme mit der Informationserfassung, denn die Daten müssen abgetippt bzw. in andere Datenbanken neu eingegeben werden. Es gab eine Arbeitsgruppe, die eine neue Software entwickeln sollte, doch aus finanziellen Gründen wurde dieses Vorhaben zwischenzeitlich wieder aufgegeben.

Im Schülerbogen von WinSchool werden die persönlichen Daten des/der jeweiligen Jugendlichen erfasst, nicht aber der Aufenthaltsstatus. Es wird der schulische und berufliche Werdegang dokumentiert, im Wesentlichen jedoch nur der in Deutschland absolvierte. Sollten die Jugendlichen Zeugnisse aus ihren Herkunftsländern haben, so werden diese eingescannt. Diese Daten – dürftig genug – dürfen nicht exportiert werden, sondern die Schulen müssen gezielt Daten telefonisch abfragen. Damit werden jedoch bereits Bestimmungen des Datenschutzes verletzt. Dies bedeutet, dass über die Jugendlichen mindestens an drei Stellen immer wieder neu Lebenslagen- und Bildungsdaten erhoben und erfasst werden: In den Erstversorgungseinrichtungen, im IZ und in der Berufsschule. Man mag nicht glauben, dass sich in Hamburg keine datenschutzrechtlichen Regelungen schaffen lassen, die gewährleisten, dass zumindest die zur Schul- und Berufslaufbahnberatung erforderlichen Angaben in einem Profilingbogen oder Portfolio gesammelt und dem/der jeweiligen Jugendlichen übergeben werden können.

Wenn die Jugendlichen in die Berufsschule aufgenommen werden, erfahren die Lehrkräfte kaum etwas Konkretes über ihre neuen Schülerinnen und Schüler: Die Fluchtgeschichte und die aktuelle Lebenssituation sind zwar (manchmal) in den Erstversorgungseinrichtungen bekannt, solche Informationen erhalten jedoch die Schulen allenfalls, wenn die Jugendlichen dies selbst erzählen. Die Bildungskarriere im Herkunftsland ist zumeist unvollständig rekonstruiert, eine Sprachstandfeststellung wird lediglich oberflächlich vorgenommen, die Einstufung nach Schulabschlüssen erfolgt ebenfalls nur durch die Einschätzung in einem kurzen Gespräch. Die im letzten Jahrzehnt im Feld der Flüchtlingssozial- und -bildungsarbeit entwickelten Instrumente (Kompetenzprofile, Dokumentationsbögen zum Anamnesegespräch der Erstversorgung gem. § 42 SGB VII, Sprachstanderhebungen, Lebensordner etc.) scheinen im Hamburger Berufsschulsystem allenfalls sporadisch angekommen zu sein.

Wie erwähnt, ist an den Schulen oftmals der konkrete Zusammenhang zwischen einer bestimmten Form des Aufenthaltsstatus und den Möglichkeiten der pädagogischen Förderung nicht klar: Wer darf arbeiten, wer darf an einem Schulausflug außerhalb der Landesgrenzen teilnehmen, wer ist berechtigt, Leistungen des Bildungspaketes in Anspruch zu nehmen? Es hängt auch von der einzelnen Lehrkraft ab, ob verfolgt wird, bei welchem Schüler, welcher Schülerin sich wann welcher Aufenthaltsstatus verändert. Bei der Zuweisung der Jugendlichen wird zwar der Schule der zu diesem Zeitpunkt geltende aufenthaltsrechtliche Status mitgeteilt, aber dieser kann sich immer wieder verändern. Eine Fortschreibung ist in den Schulen nicht gewährleistet, auch in WinSchool können solche Veränderungen nicht eingegeben wer-

den. Kontinuierliche Informationen zur Rechtsentwicklung, die von einigen Flüchtlingsorganisationen im Internet oder in Newslettern veröffentlicht werden, gelangen ebenfalls nicht unbedingt in die Schulen.

Während der zwei Jahre werden in den Schulen die Schülerstatistikbögen weitergeführt und die Arbeit mit den Jugendlichen wird im Klassenbuch sowie in persönlichen Notizen der Lehrkräfte dokumentiert. Zudem werden regelmäßig Kurzprotokolle über Verabredungen und Lernentwicklungsgespräche erstellt und gesammelt. Der Unterricht ist für die Lehrkräfte durch einen hohen Verwaltungsaufwand gekennzeichnet (Aktualisierung der Klassenlisten, der Wohn- und Mailadressen sowie der Handynummern, Protokolle schreiben, Formulare ausfüllen, Infobriefe und Mahnschreiben verfassen etc.). Eine Überbürokratisierung der Unterrichtstätigkeit geht einher mit einer Unterversorgung mit lebenslagenrelevanten Informationen über die Jugendlichen.

Am Ende der Schulzeit erhalten die jungen Leute zumeist lediglich ein Zeugnis mit Ziffernnoten. Ein Bericht, in dem die individuelle Lernentwicklung des Schülers, der Schülerin dokumentiert wird, oder eine kompetenzbezogene Zertifizierung, in denen die in den Praxisfeldern erworbenen Fertigkeiten beschrieben und die beruflichen Erfahrungen detailliert nachgewiesen werden, wird nur an einzelnen Schulen verfasst. Die in den Bildungsplänen vorgeschriebene präzise Bescheinigung von erworbenen Teilqualifikationen, die „am Arbeitsmarkt bzw. für eine nachfolgende Berufsausbildung, für eine andere Qualifizierung oder nach der Rückkehr in das Heimatland verwertbar sind“ (Bildungsplan BVJ-M, 14, Bildungsplan VJ-M, 14), wird nur sehr selten ausgestellt. Der mit beträchtlichen EU-Geldern entwickelte norddeutsche Bildungspass für das berufliche Übergangssystem, ein Projekt, an dem auch Hamburg beteiligt war, ist in den Berufsschulen nicht im Einsatz.

3.3 Sozialpädagogische Begleitung: Bedarf und Angebot

In der Fachdebatte besteht Einigkeit darüber, dass unter den erschwerten Bedingungen, unter denen junge Flüchtlinge ihren Bildungsweg und ihre berufliche Einmündung gestalten müssen, dies nur gelingen kann, wenn eine tragfähige sozialpädagogische Begleitung vorgehalten wird. Hamburg sieht, im Unterschied zu anderen Bundesländern, keine Ausstattung der Berufsvorbereitungsschulen mit sozialpädagogischen Fachkräften vor. Überhaupt fällt auf, dass die Hamburger Berufsschulen bislang – anders als beispielsweise die allgemeinbildenden Ganztagsschulen in der Hansestadt – nicht mit multiprofessionellen schul-, sozial- und sonderpädagogischen Teams besetzt sind. Zwar können die Berufsschulen sozialpädagogische Fachkräfte einstellen, hierfür müssen aber Lehrerstellen umgewandelt werden, was in den Schulen oftmals nicht möglich oder nicht gewollt ist.

Zumindest die minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge sind in Erstversorgungseinrichtungen der Jugendhilfe untergebracht. Die befragten Lehrkräfte zeigten sich durchweg sehr zufrieden mit der Kooperation zwischen der Berufsschule und den Betreuerinnen bzw. Betreuern in den Wohngruppen. Es sei zwar nicht immer leicht herauszufinden, welcher der vielen in den Unterkünften arbeitenden Betreuerinnen und Betreuer für den konkreten Jugendlichen zuständig ist. Und auch diese wüssten oftmals sehr wenig über die konkrete Lebenslage oder den Bildungsstand der Jugendlichen, insbesondere, wenn diese frisch eingereist sind. Doch die Betreuer und Vormünder seien engagiert, man erhalte an den Schulen regelmäßig Mails, es gebe häufig Lernstandgespräche, man telefoniere oft miteinander.

Schwierig werde es indes, wenn die Schülerinnen und Schüler achtzehn Jahre alt werden und alleine wohnen dürfen oder müssen. Da gingen dann etliche „verschollen“, weder die Schulen noch die Betreuer wüssten, wo sie abgeblieben sind. Andere wechseln in die Wohnunterkünf-

te für Erwachsene, wo sie dann kein eigenes Zimmer und somit auch keinen ungestörten Arbeitsplatz für Hausaufgaben bzw. Prüfungsvorbereitung mehr haben. Auch die Teilnahme an in den Jugendwohnungen angebotenen Freizeitvergnügungen falle oftmals weg; in Sportvereine seien die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selten integriert.

An einigen Berufsschulen konnten in Kooperation mit Trägern der sozialen Flüchtlingsarbeit oder mit karitativen Organisationen zusätzliche Nachmittagsangebote eingerichtet werden, in denen Nachhilfeunterricht, Alltagsbegleitung, Zukunftsplanung und/oder Freizeitaktivitäten unterbreitet werden. Das seien aber oft keine dauerhaften Angebote, denn manchmal gehe der Träger Pleite, die Projektgelder seien aufgebraucht oder die Anbieter wechselten zu anderen Schulen. An einer Berufsschule wurden aus Mitteln des Fördervereins per Honorarvertrag zwei Sozialpädagogen angestellt, um mit den männlichen Jugendlichen eine sozialpädagogische Gruppenarbeit sowie Einzelfallbetreuung aufzubauen. An einer anderen Berufsschule wird mit einem Jugendhilfeträger eine Bildungsbegleitung organisiert, um den Übergang zu gestalten. Wieder eine andere Schule hat das Glück, eine Lehrkraft für den muttersprachlichen Unterricht zu haben, die sehr viel sozialpädagogische Arbeit übernimmt. Einige Migrantensozialdienste machen Beratungsangebote, teilweise kommen sie wöchentlich in die Schulen.

Bilanzierend ergibt sich, dass die beiden Bildungsgänge von der Hamburger Bildungspolitik nicht nach den in anderen Bundesländern längst gesicherten Standards einer sozialpädagogischen Beratung, Begleitung und Betreuung ausgestattet werden. Auch die in Deutschland üblichen strukturellen Bedingungen zur Kooperation der beruflichen Schulen mit dem Jugendhilfesystem werden nicht erfüllt. Dies bedeutet für die Berufsschulen, dass sie selbst die erforderlichen Gelder freimachen oder einwerben müssen, die Sozialpädagogik jedoch kein selbstverständlicher Bestandteil der Bildungsgänge ist.

3.4 Zusammenfassung: Lückenhaft, nicht verlinkt und ohne Lebenslagenbezug

Unterstellte man in Deutschland jahrzehntelang in der beruflichen Benachteiligtenförderung, dass durch die Fokussierung der pädagogischen Arbeit auf Qualifizierung und Ausbildung die Bedingungen für eine erfolgreiche berufliche und hernach soziale Integration geschaffen werden, so setzte sich in der Fachdebatte schon länger die Einsicht durch, dass die berufliche Eingliederung dann am ehesten erfolgreich verläuft, wenn der gesamte Lebenszusammenhang der Schülerinnen und Schüler durch entsprechende pädagogische Interventionen stabilisiert wird, und somit, nach allem was wir gegenwärtig wissen, ein lebenslagenorientiertes Konzept beruflicher Förderung am erfolgversprechendsten zur Sicherung des Übergangs in Ausbildung und Beschäftigung ist. Dies gilt ganz besonders für die Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Zwar werden die hierfür erforderlichen Voraussetzungen – präzise Rekonstruktion und Beschreibung der jeweiligen individuellen Lebenslage, sorgfältiges und differenziertes Profiling, intensives Coaching – von den Lehrkräften für die beiden Bildungsgänge gefordert, ebenso gibt es einzelne Initiativen an den Schulen. Aber eine systematische Entfaltung eines solchen lebenslagenorientierten Konzepts beruflicher Förderung fehlt bislang.

4. Organisatorische, administrative und rechtliche Probleme

Dieses Kapitel bündelt unterschiedliche Einflussfaktoren, die maßgeblich auf die Gelingensbedingungen und die Qualität der Bildungsgänge einwirken wie (1.) behindernde Faktoren aufgrund organisatorischer und administrativer Rahmenbedingungen. Problematisiert werden außerdem (2.) rechtliche Probleme, die Bildungsziele und -verlauf negativ beeinflussen und die Zukunftschancen der jungen Flüchtlinge einschränken; überdies werden (3.) die Probleme und Anforderungen hinsichtlich der Professionalisierung des Bildungspersonals analysiert

sowie (4.) Schwierigkeiten bezogen auf die Anschlussperspektiven der Flüchtlinge und Asylsuchenden in den Blick genommen.

4.1 Ungeklärte behördliche Zuständigkeiten

Von allen Seiten wurde konstatiert, dass es bezüglich der Bildungsgänge BVJ-M und VJ-M an behördlicher Zuständigkeit mangele. Während dieser Arbeitsbereich früher in einem eigenständigen Referat untergebracht war, wurden die Aufgaben innerhalb der Schulaufsicht im HIBB neu verteilt und jetzt der Abteilung H 1 *Übergang Schule/Beruf* zugeordnet. Es wird aber moniert, dass der zuständige Schulaufsichtsbeamte ausschließlich mit der Umsetzung des neuen Übergangsmodells befasst ist und Arbeitsanforderungen, wie unter anderem Prüfungsangelegenheiten, die Einrichtung von Klassen und die Bearbeitung von Fragen zur Umstrukturierung dieser Bildungsgänge, allenfalls „nebenbei" erledigt werden. Einladungen zu Veranstaltungen etc. an die Schulaufsicht werden in der Regel an den abgeordneten Kollegen im IZ des HIBB weitergeleitet. Hier bildet sich in der Behördenstruktur ab, was in der Drucksache bereits dokumentiert ist: Trotz wachsender Anforderungen in diesen Bildungsgängen aufgrund der steigenden Zahl von Flüchtlingen ist für diese Schülergruppe die behördliche Zuständigkeit nicht geklärt und auf der Ebene der Schulräte wird das Thema somit nicht bedarfsgerecht behandelt.

4.2 Rechtliche Probleme

Obwohl einige massive gesetzliche Restriktionen beseitigt wurden, sind die allgemeinen rechtlichen Rahmenbedingungen, denen Flüchtlinge und Asylsuchende unterliegen, sehr komplex und unübersichtlich geblieben. Die betroffenen Lehrkräfte fühlen sich vielfach überfordert, die sich ständig ändernden Rechtsgrundlagen für die Unterrichtsabläufe zu eruieren. Insbesondere von denjenigen Lehrkräften, die mit der Übergangsbegleitung in Praktika und in die duale Ausbildung befasst sind, wird konstatiert, dass erhebliche Herausforderungen im Umgang mit den gesetzlichen Strukturen und der ordnungspolitischen Administration im Schulalltag zu bewältigen sind, die das Erreichen von Bildungszielen gefährden und für die jungen Flüchtlinge erhebliche Benachteiligungen bedeuten.

Brennpunkt Arbeitsgenehmigung: Da mehrere der gesetzlichen Lockerungen (vgl. Abschnitt 1.4) für Jugendliche mit ungesichertem Aufenthaltsstatus erst nach einer Anwesenheit in Deutschland ab vier Jahren greifen, ergeben sich für diejenigen jungen Flüchtlinge mit kürzerem Voraufenthalt insbesondere bei der Vermittlung in duale Ausbildung oder in Arbeit beachtliche Behinderungen bei der Erteilung der Beschäftigungserlaubnis (§ 18 AufenthG), die über die Hamburger Ausländerbehörde beantragt werden muss. Hauptursache ist die sogenannte Vorrang- und Arbeitsmarktprüfung, die per Weiterleitung durch die Hamburger Agentur für Arbeit in der Zentralen Arbeitsvermittlung (ZAV) der Agentur für Arbeit in Duisburg vorgenommen wird; dabei wird geprüft, ob ein/e Bevorrechtigte(r) auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. Nicht nur lange Bearbeitungszeiten behindern den Einstieg in Ausbildung und verunsichern potenzielle Ausbildungsbetriebe, sondern die durch das Gesetz festgeschriebene Einschränkung von Bildungsrechten in der Beschäftigungsverfahrensverordnung (§ 10 BeschVerfV) führt zu unsinnigen Brüchen in den Bildungsbiografien der Flüchtlinge, die zudem die Ziele des Übergangsmanagements Schule/Beruf erheblich konterkarieren.

Die Teilnahme an einem betrieblichen Praktikum ist nach § 2 der BeschVerfV arbeitsgenehmigungsfrei, muss aber dem Grunde nach im Einzelfall ausländerrechtlich geprüft werden: Mit der Ausländerbehörde ist auf dem Verfahrenswege zu klären, ob Arbeitsverbote bestehen und ob sie für die Teilnahme an einem Praktikum aufgehoben werden können. Auch hier sind

erhebliche Einschränkungen festzustellen, die Integrationsbemühungen auf Seiten der Lehrkräfte und seitens der Jugendlichen gleichermaßen einschränken.

Brennpunkt BAföG und BAB: Der Bezug von Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) und der Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) nach SGB III ist mit Wirkung zum Januar 2009 vom Bundestag neu geregelt worden, so dass sich die Anspruchsvoraussetzungen für Flüchtlinge und Asylsuchende zwar verbessert haben, aber in der Praxis zahlreiche Fallstricke sichtbar werden, die für eine Vermittlung und einen Verbleib in Ausbildung erhebliche Risiken mit sich bringen. Da in der Regel in den betroffenen Bildungsgängen Personen mit einem kurzfristigen Aufenthalt untergebracht sind, die erst dann Leistungen beziehen können, wenn sie sich mindestens vier Jahre ununterbrochen in Deutschland rechtmäßig, gestattet oder geduldet aufgehalten haben, ist damit ein Leistungsbezug für einen Großteil der Flüchtlinge während der Berufsvorbereitungszeit meist ausgeschlossen.[2] Dies gilt auch besonders für Asylsuchende, die sich noch im Asylverfahren befinden und über eine Aufenthaltsgestattung verfügen.

Da der Leistungsbezug nur möglich ist, wenn der/die Antragsteller/in nicht mit den Eltern in einer Wohnung lebt, bedeutet das für diejenigen Schüler/innen, die in der Regel gemeinsam mit der Familie in einer Wohnunterkunft untergebracht sind, dass der Bezug ausgeschlossen ist. Damit verknüpft ergibt sich ein weiteres Problem für den Fall, dass die Eltern Leistungen über die Grundsicherungsstellen (SGB II und § 2 AsylbLG) beziehen, was den Verbleib in Ausbildung gefährdet: Bezieht die/der Jugendliche eine Ausbildungsvergütung, werden mit der Grundsicherung keine Mietkosten mehr abgedeckt, so dass die/der Auszubildende diese vom oftmals geringen Gehalt selbst finanzieren muss. Das durch die Freie und Hansestadt finanzierte Programm der Lawaetz-Stiftung „Jugend in Berufsbildung“, das bei Auszubildenden eventuelle Finanzierungslücken decken soll – verursacht beispielsweise durch hohe Mietkosten –, steht aufgrund von Einschränkungen vielen Flüchtlingen nicht zur Verfügung, weil u.a. die Bedarfsgrundlagen den Fördervoraussetzungen beim BAB-Bezug angeglichen sind. Vorschläge seitens der Lawaetz-Stiftung für eine entsprechende Anpassung des Programms liegen nach unserer Kenntnis seit geraumer Zeit in der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration zur Prüfung vor.

Weitere Paradoxien ergeben sich bei genauerer Betrachtung der Rechtskreise, die es bei einer Umgestaltung der Bildungsgänge zu berücksichtigen gilt. Zum einen regelt § 59 im Sozialgesetzbuch III, dass alle staatlich anerkannten dualen Ausbildungen bzw. die berufsvorbereitenden Maßnahmen zum Bezug von Leistungen nach dem BAB berechtigen. Zum anderen regelt das BAföG eine allgemeinrechtliche Zusammenfassung der förderfähigen Ausbildungsstätten. Hierunter fallen auch schulische Ausbildungsgänge wie z.B. die Ausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin. In Hamburg befindet sich bei der Behörde für Wissenschaft und Forschung eine Liste, die Auskunft gibt über das aktuelle BAföG-Ausbildungsstättenverzeichnis. Aufgrund der gängigen Praxis einiger Mitarbeiter/innen von team.arbeit.hamburg (Job-Center) wurde in

[2] Vergleiche § 8 Berufsausbildungsförderungsgesetz und § 63 SGB III. Personen mit einem kurzfristigen Aufenthalt sind § 25 Abs. 3, Abs. 4 Satz 2 oder Abs. 5, § 31 oder als Ehegatte oder Lebenspartner oder Kind eines Ausländers mit Aufenthaltserlaubnis mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 30 oder den §§ 32 bis 34 des Aufenthaltsgesetzes.
Personen mit einem verfestigten Aufenthaltstitel und damit verbunden mit einer Bleibeperspektive (die also Aufenthaltserlaubnis gem. §§§ 22, 23 Absatz 1 oder 2, den §§ 23a, 25 Absatz 1 oder 2, den §§ 25a, 28, 37, 38 Abs. 1 Nr. 2, § 104a oder als Ehegatte oder Lebenspartner oder Kind eines Ausländers mit Niederlassungserlaubnis eine Aufenthaltserlaubnis nach § 30 oder den §§ 32 bis 34 des Aufenthaltsgesetzes besitzen), können Leistungen nach dem BAföG und BAB beziehen, gleichgültig, wie lange sie bereits in Deutschland leben. Der Leistungsbezug von BAföG und BAB ist unabhängig davon, ob die Eltern der Antragsteller/in ihren Aufenthalt in Deutschland haben oder nicht.

Einzelfällen der bislang nicht als BAföG-fähig eingestufte Bildungsgang VJ-M nicht mehr als solcher anerkannt und einzelnen Schüler/innen wurde der Lebensunterhalt nach SGB II verwehrt mit dem Verweis, dass vorrangig zu gewährende Leistungen keinen Bezug aus dem Arbeitslosengeld II mehr zulassen. Da die Betroffenen einen vierjährigen Voraufenthalt nicht vorweisen können, entsteht hier eine weitere Hürde, die dazu führt, dass die Jugendlichen ohne jegliche finanzielle Unterstützung auskommen müssen. Falsches administratives Handeln ist im Einzelfall durch das Beschreiten von Rechtswegen (Widerspruch, Klage) korrigierbar. Gleichwohl ist dieser Weg aufgrund vieler anderer Belastungen, denen Flüchtlinge und Asylsuchende ausgesetzt sind, kaum zumutbar. Zudem kann von Gesetzgebern und bildungspolitischer Administration erwartet werden, dass die verschiedenen Rechtskreise in Bezug auf ihre Widersprüchlichkeiten überprüft und Lösungen gefunden werden, die auch den Lebensunterhalt in der Berufsvorbereitung und Ausbildung durch entsprechende Förderinstrumente konsequent absichern.

Brennpunkt Schulpflicht und Alter: Die im Hamburger Schulgesetz verankerte Schulpflicht dauert elf Schulbesuchsjahre und endet spätestens mit Vollendung des 18. Lebensjahres (§ 37 HmbSG). Positiv bedeutet der schulrechtliche Status des Bildungsganges VJ-M, dass für die jungen Flüchtlinge eine Rechtssicherheit besteht, nach der sie mit einer Bildungsmaßnahme versorgt werden müssen. Gleichwohl sind die Eingrenzungen durch die Abhängigkeit vom Lebensalter insbesondere bei Flüchtlingen von großer Ungerechtigkeit gekennzeichnet, weil sie einerseits gezwungen sind, in kürzerer Zeit Bildung zu erwerben, obwohl sie ungleich schlechtere Voraussetzungen haben als andere Schüler/innen, die im hiesigen Bildungssystem aufgewachsen sind. Somit führt die an das Lebensalter gebundene Zulassungsgrenze dazu, dass die Jugendlichen eine ihrer Entwicklung angemessene Bildungszeit oftmals nicht ausreichend wahrnehmen, ihre Potenziale nicht entfalten und sich keine ausreichende Qualifikation erarbeiten können, um ihre Existenz eigenständig zu sichern. Diejenigen Jugendlichen, die erst im 18. Lebensjahr oder später nach Deutschland einreisen, dürfen überdies nicht mehr in den Bildungsgang aufgenommen werden.

Brennpunkt Abschiebungsandrohung: Im Unterschied zu anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die als Seiteneinsteiger in das Hamburger Bildungssystem gelangen, befinden sich Flüchtlinge und Asylsuchende aufgrund der spezifischen rechtlichen Rahmenbedingungen in einer sehr unsicheren Situation. Ist der Asylantrag abgelehnt, wird eine *Duldung* erteilt, die nicht den Status eines Aufenthaltstitels hat, sondern lediglich eine Aussetzung der Abschiebung bedeutet. Zwar haben sich die Rahmenbedingungen für Geduldete erheblich verbessert, aber insbesondere diejenigen Flüchtlinge, die über keine Pässe verfügen, denen vorgeworfen wird, dass sie ihre Identität verschleiern oder die (auch kleinere) Straftaten begangen haben oder illegal eingereist sind, werden potenziell von Abschiebung bedroht. Aus der Perspektive der Lehrkräfte sind dadurch entstehende Ängste und Unsicherheiten negative Faktoren, die sich im Unterricht massiv auswirken und die oftmals durch Fluchtumstände verursachten Traumatisierungen verstärken. Die Folge sind Depressionen, fehlender Lebensmut und in manchen Fällen sogar Selbstverletzungen; einige der Schüler/innen haben mit den Folgen von Schussverletzungen zu kämpfen. Auch ohne den Druck einer Abschiebung sind die psychischen Probleme bei vielen Flüchtlingen groß genug, so dass eindringlich der Bedarf an professioneller therapeutischer Beratung und Begleitung geäußert wird. Als weitere Belastung wird eine finanzielle Verschuldung vieler Flüchtlinge benannt, bedingt durch die Investitionen, die für die Familie mit der Flucht verbunden sind.

Brennpunkt von Behörden verursachte Fehlzeiten: Flüchtlinge und Asylsuchende haben aufgrund ihres Aufenthaltsstatus und ihres Bezugs von Leistungen aus öffentlichen Mitteln eine Vielzahl von Behördengängen zu erledigen, zum Beispiel die Verlängerung der nur für kurze

Zeiträume gewährten Duldung. Auch im Schulalltag ist dies spürbar, weil Behördengänge den Schüler/innen oft die wichtige kontinuierliche Teilnahme am Unterricht erschweren. Als besonders ärgerlich wird konstatiert, wenn Schüler/innen regelmäßig montags vormittags ihr Geld von der Grundsicherungsstelle abholen müssen. Hier bedarf es dringend der Absprache und Regelung der Ämter untereinander.

4.3 Professionalisierung und Fortbildung: Bedarf und Angebot

Der Bedarf an Bereitstellung passgenauer Fortbildungsbausteine sowie die Notwendigkeit von Maßnahmen zur professionellen Schulentwicklung wurde von allen Seiten ausdrücklich betont. Während einige der beteiligten Schulstandorte auf jahrelange Vorerfahrungen im Unterricht mit dieser Schüler/innengruppe zurückgreifen können, müssen andere Einrichtungen ohne Planungsvorlauf auf die kurzfristige Zuweisungspraxis von Klassen durch die Schulaufsicht reagieren und sehen, wie sie die mangelnde Erfahrung des Lehrpersonals in der Beschulung von Schüler/innen ohne Deutschkenntnisse durch die Rekrutierung geeigneter Lehrkräfte ausgleichen, die nicht selten auf Honorarbasis aus Vertretungs- und Organisationsmitteln erfolgt. Dies betrifft vor allem die allgemeinbildenden Fächer wie z.B. Englisch und Deutsch. Durch die Beschäftigung externer Dozent/innen entstehen zum einen Probleme mit der Planungssicherheit und zum anderen mindert eine Diskontinuität der Lehrkräfte die Qualität des Unterrichts und die Kooperation innerhalb des Kollegiums.

Es wurde zudem darauf hingewiesen, dass kommende Pensionierungswellen dazu beitragen werden, dass vorhandene fachliche Ressourcen verloren gehen und dass es bereits jetzt Probleme gibt, geeignetes Lehrpersonal zu rekrutieren. Damit können frei gewordene Stellen teilweise nicht besetzt werden und einzelne Standorte geraten in der Versorgung mit Lehrkräften in ein Defizit, wodurch die Gefahr besteht, dass der zu erteilende Unterricht nicht gesichert ist. An dieser Stelle fehlt es an einer langfristig angelegten, zielgerichteten Personalentwicklung, die Fortbildungskontingente und Freistellungen ermöglicht, damit die Berufspädagogen auch die für den Unterricht mit Menschen nicht deutscher Herkunftssprachen notwendigen Kenntnisse im Rahmen einer Zusatzqualifikation erwerben können solange dieses Themenfeld noch nicht im Regelstudium der Berufspädagogik verankert ist. Die aus Sicht der Lehr- und Leitungskräfte sowie von Seiten der Schulverwaltung und des LI geäußerten Defizite und Bedarfe lassen sich wie folgt bündeln:

Deutsch als Zweitsprache – Deutsch am Arbeitsplatz: Die Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache bei der bedarfsgerechten sprachlichen Förderung für Lernende nicht deutscher Muttersprachen ist längst als Standard in den Rahmenplänen der schulischen und beruflichen Bildung festgeschrieben. Auch wenn sich viele der Lehrkräfte fachfremd eingearbeitet haben und Deutsch unterrichten, mangelt es an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften insbesondere im Bereich der Beruflichen Schulen und explizit auch an den Standorten der Bildungsgänge BVJ-M und VJ-M. Es besteht die Anforderung an die Lehrkräfte, einen Sprachunterricht zu etablieren, der die sprachliche Bildung als Querschnittselement in alle Lernbereiche – in Theorie und Fachpraxis – integriert. Vereinzelt werden erste Fortbildungsreihen angedacht und umgesetzt, um Tools zur Sprachdiagnostik für die Praxis zu entwickeln und sich mit bedarfsgerechten didaktischen Konzepten auseinander zu setzen. Aufgrund der Tatsache, dass hier nur wenige Fachkräfte in den Schulen zur Verfügung stehen und auch auf dem „freien Markt“ kaum rekrutierbar sind, besteht erheblicher Bedarf an systematischer Fortbildung, insbesondere für die Berufspädagogen, die bislang nur ihr *Fach* unterrichtet haben.

Außerdem sehen die Befragten den Fortbildungsbedarf für Berufsbezogenes Deutsch bzw. Deutsch am Arbeitsplatz, weil insbesondere beim Übergang in Praktika und/oder in die Aus-

bildung von den jungen Flüchtlingen arbeitsrelevante Kommunikationsfähigkeiten eine unabdingbare Voraussetzung sind, ihr Fachwissen und ihre Kompetenzen einzubringen, aber auch an innerbetrieblichen Abläufen zu partizipieren. Hier gilt es auch für die Lehrkräfte, sich neue didaktische Ansätze zu erarbeiten, um im Unterricht junge Flüchtlinge darin zu befähigen, eigene Lernstrategien zu entwickeln, sich selbst sowohl an schulinternen wie auch -externen Lern- und Arbeitsorten immer wieder neues sprachliches und fachliches Wissen anzueignen. Berufsbezogenes Deutsch geht über das Wissen von Fachsprache und den korrekten Gebrauch von Grammatik hinaus. Es beinhaltet die kommunikativen, schriftlichen und mündlichen Anforderungen, die sich im Arbeitsalltag stellen. Hier ergeben sich im Werkstattunterricht praktische Handlungsfelder, in dem Materialien entwickelt und eingesetzt werden können, die arbeitsplatzbezogene Sprachhandlungen fördern und ausbauen, wie z.B. anhand der Funktion von Maschinen und ihrer Bedienung, der Automatisierung von Arbeitsabläufen oder auch an möglichen Störungsmeldungen im Produktionsprozess.

Alphabetisierung und Grundbildung: Die Literalitätssicherung und -förderung stellt sowohl organisatorisch als auch für die Fortbildung eine schulische Herausforderung dar. Junge Flüchtlinge, die in ihren Herkunftsländern nicht alphabetisiert wurden oder die die lateinische Schrift nicht beherrschen, müssen vorab literale Grundkompetenzen erwerben, bevor sie in den Bildungsgang einmünden können. Dazu ist in den Befragungen die Kontroverse sichtbar geworden, ob es zweckmäßig ist, Maßnahmen zur Alphabetisierung und Grundbildung schulorganisatorisch an einem Standort konzentriert anzubieten, um Ressourcen und pädagogische Erfahrungen bedarfsgerecht zu bündeln. Um entsprechende lebenswelt- sowie arbeitsweltbezogene Lernangebote zu entwickeln und bereit zu stellen, benötigen die Lehrkräfte jedenfalls didaktisches und methodisches Fachwissen, das den Zweitsprachenaspekt und eine lückenhafte oder erst kürzlich vollbrachte Alphabetisierung bzw. Grundbildung innerhalb der Anforderungen an schriftlichem und mündlichem Ausdruck, Lese- und Hörverständnis sowie Rechnen berücksichtigt. Da eine Trennung von Alphabetisierung und Sprachunterricht auch im weiteren Voranschreiten der einzelnen Bildungsbiografien der Jugendlichen nicht realistisch ist, besteht hier Handlungsbedarf, Erfahrungen und gute Praxis an alle Standorte zu transferieren und erweiterte Fortbildung in diesem Bereich anzubieten. Auch besteht der Wunsch, Konzepte und Materialien zur Alphabetisierung, die teilweise zehn Jahre alt sind, zu aktualisieren.

Auf die Lebenswelt von Flüchtlingen und Asylsuchenden bezogenes Wissen: Aufgrund sprachlicher Barrieren erfahren die Lehrkräfte wenig über die individuellen Biografien der jungen Flüchtlinge, die zudem aufgrund ihrer bedrohlichen Situation im Herkunftsland und ihrer teilweise traumatisierenden Erlebnisse während der Flucht oftmals sehr zurückhaltend sind und wenig Informationen aus ihrer Biografie preisgeben. Auch fehlt es an Hintergrundwissen über die Lebenslage eines Flüchtlings in Deutschland, die immer noch von erheblichen rechtlichen und sozialen Benachteiligungen geprägt und oftmals von gesundheitlichen Problemen begleitet wird, die im Schulalltag spürbar, aber nicht immer einzuordnen sind. Vielfach sind sozialpädagogische Kompetenzen gefordert, um die Lebensrealität in den Flüchtlingsunterkünften aufzufangen, und einzelfallbezogene Begleitmaßnahmen sachgerecht umzusetzen, die Kenntnisse über die Verknüpfung von rechtlichen Verordnungsgrundlagen und Benachteiligungen voraussetzen, die vom jeweiligen Status abhängig sind. Auch das Wissen über rechtliche Ansprüche zur Absicherung des Lebensunterhalts und über die externe Landschaft der Beratungs- und Hilfeeinrichtungen sowie über therapeutische oder psycho-soziale Unterstützungsmöglichkeiten muss vermittelt werden. Ebenso sind Kenntnisse erforderlich, um religiöse Hintergründe einzuordnen oder mit „fremden“ geschlechtsspezifischen Verhaltensmustern und Rollenzuweisungen umzugehen, deren Hintergründe für die Lehrkräfte oft nicht durchschaubar sind. Hervorgehoben wurde von einzelnen Schulen, dass zusätzliches Personal sich

als hilfreich erwiesen hat, das den Migrationshintergrund der Schüler/innen und deren Muttersprache mitbringt und somit die Verständigung an den Schulen erleichtert.

Aufgrund der Heterogenität der anfangs verdeckten Bildungsvoraussetzungen besteht die Notwendigkeit einer starken Individualisierung im Unterricht. Insbesondere beim Übergang in die betriebliche Arbeitswelt, bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsstellen fühlen sich die Lehrkräfte überfordert, den unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden. Bemängelt wird auch, dass keine fachsprachlichen, an einer Lernprogression dieser Schüler/innen orientierten Lehr- und Lernmaterialien vorhanden sind, die den Spracherwerb begünstigen würden.

Schulentwicklung und schulübergreifende Zusammenarbeit: Zur Qualitätssicherung wird es als unerlässlich angesehen, verzahnt mit der Durchführung einzelner bedarfsgerechter Fortbildungsangebote, einen den Bildungsgang begleitenden Entwicklungsprozess an den Schulen sowie eine schulübergreifende Zusammenarbeit zu forcieren, um voneinander zu lernen und die Schulentwicklung voran zu treiben. Um insbesondere die neuen Standorte frühzeitig einzubinden, wurden bereits Ideen zur Realisierung eines Tandem-Modells entwickelt, indem ein „neuer“ und ein „erfahrener“ Standort zusammenarbeiten sollen. Somit können bereits erprobte Praxisansätze in die Fläche gebracht werden, wie zum Beispiel das Projekt „Sprachlotsen“ zur Unterstützung neuer Schüler/innen, die Arbeit mit Praktikumsportfolios oder die Kooperation mit ehemaligen BVJ-M-Schüler/innen, die sich für Interviews zur Verfügung stellen. Da diese Bildungsgänge in dem Reformprozess von Schulaufsicht und Behördenleitung nicht in den Blick genommen wurden, ist es schwierig, Zielvereinbarungen und Aufträge für eine sachgerechte Schulentwicklung einzufordern und zu realisieren.

Einer schulübergreifenden Zusammenarbeit wird auch aus Gründen der Ressourcensteuerung eine hohe Bedeutung beigemessen. Eine erste Fachtagung, die von den Schulleitungen einiger Standorte und dem LI initiiert worden war (November 2011) und an der knapp fünfzig Lehr- und Leitungskräfte teilgenommen hatten, wurde mehrheitlich als außerordentlich gewinnbringend bewertet, wie eine interne Evaluation des LI ergeben hat. Es wurden vielfältige Fortbildungs- und Entwicklungsbedarfe ermittelt: (1) Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte untereinander und das Bedürfnis voneinander zu lernen in Bezug auf Unterrichtsgestaltung aber auch Alltagsbewältigung im Umgang mit Heterogenität der Schülerschaft; (2) Fortbildung in DaZ, Interkultureller Pädagogik und zur Entwicklung von Arbeitsmaterialien für Diagnostik und Unterricht sowie Didaktik; (3) Fragen der Curriculums- und Organisationsentwicklung zur umfassenden Reform der Bildungsgänge VJ-M, BVJ-M; (4) Ausbau von Kooperationsbeziehungen zu anderen Schulen, externen Akteuren und zu Betrieben zur systematischen Netzwerkarbeit.

Aufgrund dieser Bilanz zu den multiplen Entwicklungsbedarfen beim Personal sowie in der Schulorganisation und -entwicklung wäre es außerordentlich wichtig, dass die Konzeptgruppe, die aus Vertreter/innen von Schulleitungen, des IZ im HIBB und dem LI besteht, einen eindeutigen Auftrag und umfassende Unterstützung seitens der Schulaufsicht erhält, um die heterogenen Anforderungen und Bedarfe, Lehrerfortbildung zu organisieren, Schulentwicklung auf den Weg zu bringen sowie eine Neustrukturierung der Bildungsgänge VJ-M und BVJ-M konzeptionell auszuarbeiten. Hier stellt sich auch die Frage, inwieweit die in der Lehrerarbeitszeitverordnung festgelegte Fortbildungspflicht mit ergänzenden Kontingenten verbunden werden kann. Dabei stellen sich Anforderungen an verschiedene Ressorts im LI (DaZ, Interkulturelles Lernen, Schulentwicklung, Übergang Schule-Beruf) sowie an Zuständige im HIBB (AV-dual), die bislang nicht zusammengeführt wurden, um sie für eine umfassende Fortbildungs- und Schulentwicklungsarbeit nutzbar zu machen. Deutlich wird auch, dass die

in vielen Teilsystemen der beruflichen Bildung, insbesondere in Praxis- und Forschungsprojekten der beruflichen Förderung von Migrant/innen und Flüchtlingen entstandenen Konzepte und Ansätze, Materialien und Tools für Unterricht und Übergangsbegleitung im HIBB bislang nicht angekommen sind und somit wertvolle externe Expertise außen vor geblieben ist. Auch die im Modellprogramm FörMiG erarbeiteten Empfehlungen sind in den Hamburger Berufsschulen allenfalls sporadisch aufgenommen worden, obwohl diese Vorschläge einiges zur Verbesserung der sprachlichen Förderung in den hier thematisierten Bildungsgängen beitragen könnten. In diesem Zusammenhang wird der Bedarf an einer koordinierenden Fachstelle angemeldet, die auch für diesen Bereich eine inhaltliche Dienstleistungsfunktion für die Schulstandorte übernimmt.

4.4 Anschlussperspektiven

Die eindimensionale Orientierung der Ausbildungsvorbereitung auf das duale Bildungssystem ist für manche Schüler/innen eine Überforderung aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzungen – so lautet die Analyse der Lehrkräfte. Gleichwohl wird der Rolle der Betriebspraktika im zweiten Schuljahr des Bildungsganges eine besondere Bedeutung zugemessen. Das Praktikum hat einen hohen Stellenwert, weil die Schüler/innen einen realistischen Einblick in die Arbeitswelt erhalten, weil sich ein sprachlicher Zuwachs entwickelt und weil es zur Integration in die deutsche Gesellschaft beiträgt. Unter diesem Aspekt wird die Vermittlung in Betriebe, die ausschließlich von Migrant/innen geführt werden, nicht immer für sinnvoll gehalten.

Die Schüler/innen sind in der Regel darauf angewiesen, ihre Praktikumsplätze selbst zu suchen, der Zugriff auf Kooperationsbeziehungen zu Betrieben hängt jedoch von den individuellen Möglichkeiten der jeweiligen Lehrkraft ab, an den Schulen gibt es keine Listen mit geeigneten Betrieben. Die Betreuung dieser wichtigen Aufgabe wird auch durch die Bemessungsgrundlage der Lehrerarbeitszeit konterkariert. Die Klassenleitungen, die in der Regel mit dieser Aufgabe betraut sind, die Anbahnung des Praktikums zu organisieren, die Schüler/innen im Verlauf zu betreuen und sie auch an ihrem Lernort in den über das gesamte Stadtgebiet verteilten Betrieben aufzusuchen, haben dafür zwei Stunden zur Verfügung und müssen zudem ihrer Unterrichtsverpflichtung in anderen Klassen nachkommen. Die Umsetzung anderer Lernformen, wie z.B. Kleingruppenarbeit zum Austausch der Praktikant/innen untereinander, ist unter diesen Voraussetzungen kaum möglich. Es ist in keiner Weise plausibel, dass ausgerechnet diese Schüler/innengruppe sowie die Lehrkräfte damit allein gelassen werden, den Übergang in die betriebliche Arbeitswelt ohne ausreichende fachliche und zeitliche Ressourcen zu organisieren.

Die Lehrkräfte bedauern, dass es vielfach nicht gelingt, die verborgenen Qualifikationen der jungen Flüchtlinge ausreichend sichtbar zu machen. Es zeigt sich im Verlauf des Bildungsganges erst allmählich, dass viele Schüler/innen in ihrem Herkunftsland oder auch während des Fluchtverlaufs darauf angewiesen waren, einer regelhaften Beschäftigung nachzugehen oder dass sie – anstatt die Schule zu besuchen – im elterlichen Betrieb mitgearbeitet haben. Die mitgebrachten Arbeitserfahrungen sind vielfältig und erstrecken sie über viele Berufsbereiche, wie z.B. Schneiderei, Schuster, Automechanik, Bau, Fliesen legen; sie können aber aufgrund der verschiedenen Profile der beruflichen Schulstandorte und der aktuellen Struktur der Bildungsgänge nicht immer adäquat aufgegriffen werden. Hier stellt sich ein wichtiger Handlungsbedarf, denn eine bedarfsgerechte Ausgestaltung der berufspädagogischen Angebote würde dazu führen, dass die jungen Flüchtlinge ihre Potentiale besser entfalten und sie für eine weitere schulische Förderung oder für den Einstieg in Erwerbsarbeit nutzbar machen könnten. Insgesamt fällt auf, dass es in diesem Bildungsgang keine geregelte Kooperation mit der Agentur für Arbeit und/oder den Job-Centern gibt.

Die Befragungen haben ergeben, dass nur wenig über den Verbleib der Absolvent/innen bekannt ist, die Kontakte zu den ehemaligen Schüler/innen können nur über ein besonderes Engagement mancher Lehrkräfte aufrecht erhalten werden; von manchen werden regelmäßig Klassentreffen durchgeführt. Ob die Schüler/innen sich an ihren alten Schulstandorten zurückmelden, um von dem weiteren Verlauf ihres Bildungsweges zu berichten, hängt von den jeweiligen Beziehungen zu den Lehrkräften ab. Eine systematische Nachrecherche ihrer Bildungswege und ihres Verbleibs wird vom HIBB nicht verfolgt und damit versäumt, wertvolle Erkenntnisse über die Wirkung des Hamburger Bildungssystems für notwendige Reformvorhaben zu nutzen.

4.5 Zusammenfassung: Ausgegrenzt und bildungspolitisch vernachlässigt

Die pädagogische Arbeit in diesen Bildungsgängen erfolgt unter schwierigen Rahmenbedingungen in doppelter Hinsicht: Zum einen wirken trotz der rechtlichen Verbesserungen immer noch benachteiligende strukturelle Hürden, die ein hohes Maß an individualisierter Förderung unter maximaler Ausschöpfung der jeweiligen rechtlichen Schlupflöcher erfordern, die jungen Flüchtlingen den Zugang zum Bildungssystem ermöglichen. Zum anderen zeigt sich an den Organisationsstrukturen sowie an dem bildungspolitischen Stellenwert der Bildungsgänge, dass die in der Reform des Hamburger Übergangssystems genannten Voraussetzungen und Erfolgsindikatoren für diesen Bildungsgang nicht angewandt werden. Die Notwendigkeit einer fachgerechten Qualifizierungsoffensive, einer umfassenden Schulentwicklung sowie einer Überarbeitung der Bildungsgänge, wurde bislang nicht ausreichend verfolgt. Somit bleibt das bildungspolitische Ziel, dass niemand verloren gehen soll, gerade für diejenige Gruppe der Jugendlichen auf der Strecke, die unter unterschiedlichen Vorzeichen am Rande der Gesellschaft steht.

III. Veranschaulichung der Passungsprobleme an einzelnen Flüchtlingsbiografien

Weil die Reform der beruflichen Bildung in Hamburg gerade erst begonnen hat, lassen sich über deren förderlichen oder hemmenden Wirkungen auf die Bildungsverläufe der Zielgruppen noch keine Aussagen machen. Da erst wenige Jugendliche die beiden Bildungsgänge unter den neuen Bedingungen durchlaufen haben, können gegenwärtig auch noch keine aussagekräftigen Absolventenstudien durchgeführt werden, um die realen Effekte der Reform empirisch abgesichert zu beschreiben. Andererseits hat sich – wie gezeigt – für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die einem BVJ-M und VJ-M zugeordnet sind, durch die Reform kaum etwas verändert, schon gar nicht zum Besseren. In einer pessimistischen Einschätzung kommt man sogar zu der Bewertung, dass sich die Rahmenbedingungen eher verschlechtert bzw. die Passungsprobleme sich durch die Umgestaltung noch vermehrt haben. Deshalb ist es gerechtfertigt, hier Ergebnisse früherer Verbleibstudien zu referieren, in denen die Effekte des beruflichen Übergangssystems in Hamburg auf die Bildungs- und Erwerbsverläufe insbesondere der jungen Flüchtlinge untersucht worden sind. Auf diese Weise sind zumindest vorsichtige Rückschlüsse von den strukturellen Bedingungen, unter denen sich die Bildungskarrieren in einem zumindest ähnlichen System vollzogen haben, auf die aktuelle Gestaltung des Übergangssystems Schule/Beruf möglich. Nach (1.) einer kurzen Betrachtung des Forschungsstandes werden (2.) typische Bildungsverläufe von jungen Flüchtlingen im Hamburger Übergangssystem beschrieben.

1. Zum Stand der Flüchtlingsforschung in Hamburg

Die Anwesenheit von Flüchtlingen in Deutschland hat in den letzten Jahrzehnten sowohl in den verschiedensten Feldern der Politik als auch in den für Beratung, Bildung und Betreuung zuständigen Einrichtungen zu einem Überdenken der Migrations- und Integrationskonzepte sowie zur Reflexion der praktischen Arbeit geführt. Demgegenüber blieben die Forschungsaktivitäten hinsichtlich des Umgangs mit Flüchtlingen in der Bundesrepublik sporadisch und unsystematisch. Es hat sich bislang weder eine historische oder international-vergleichende noch eine interdisziplinär verknüpfte Forschungslandschaft zum Themenfeld ‚Flucht und Asyl' herausgebildet. Zwar liegen einige Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Flüchtlingsgruppen (Herkunftsregionen, Nationalitäten, Altersgruppen) sowie zu spezifischen Problemlagen (Bildung, Traumatisierung, Geschlechtsspezifika) oder zu unterschiedlichen Handlungsfeldern (Gesundheit/Medizin, Recht und Politik, Bildungswissenschaften) vor, doch finden diese wissenschaftlichen Reflexionen eher im Verborgenen statt und sind bislang recht unverbunden geblieben (vgl. www.asylforschung.de).

Für Hamburg stellt sich die Situation hingegen etwas anders dar. Denn an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität (UHH) und im Department für Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) wird seit den 1990er Jahren systematisch und kontinuierlich zu den schulischen und beruflichen Ausschlüssen bzw. den Bildungsverläufen von Asylbewerbern und Geduldeten sowie zu den Reaktionen der Bildungsinstitutionen auf die Anwesenheit von Flüchtlingen in der Hansestadt geforscht. Insbesondere das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt „Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien" (1999-2003) brachte sehr differenzierte Einsichten zu den Lebenslagen, Bildungs- und Erwerbsverläufen von Jugendlichen bzw. Jungerwachsenen mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus in Hamburg. In Nachfolgeprojekten konnte die Analyse von Flüchtlingsbiografien fortgesetzt und erweitert werden.

Auch durch die beiden Projektverbünde „Qualifizierungsoffensive für Asylbewerber/innen und Flüchtlinge in Hamburg“ (2002-2005) und „FLUCHTort Hamburg. Berufliche Qualifizierung für Flüchtlinge“ (2005-2007), die im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL der Europäischen Union durchgeführt worden sind, konnten hunderte Bildungs- und Erwerbsverläufe der Zielgruppe rekonstruiert und dokumentiert werden. In drei transnationalen Lernpartnerschaften im Kontext des EU-Programmes Leonardo da Vinci (Mainstreaming vocacional guidance für refugees and migrants; Globalisation and opportunities: Vocational Education for Transnational Careers; Integration of Refugees into the European educational and labour market: Requirements for a target orientated approach) wurde die Dokumentation und Reflexion von Lebenslagen, Bildungsverläufen und Erwerbskarrieren fortgesetzt. – Die verfügbaren Arbeiten lassen sich in drei Forschungsfelder bündeln:

Zum einen gibt es s*ubjektorientierte* Studien, die sich auf die Lebenslagen von Flüchtlingen und die psychologischen Wirkungen des Asylverfahrens beziehen (Adam 2009, Fürstenau 2004, Fürstenau/Niedrig 2009, McIntyre u.a. 2004, Neumann u.a. 2003, Niedrig/Schroeder 2003, Schroeder 2003, Seukwa 2006, Thielen 2009, Vogel u.a. 2009). Spannend sind diese Untersuchungen insbesondere, weil sie sich mit der Fragestellung befassen, wie es Menschen trotz widrigster Lebensbedingungen und in schwierigen Lebenssituationen dennoch gelingt, ihre individuellen Potenziale zu entfalten und subjektive Strategien der Bewältigung zu entwickeln. Die Asylforschung schließt solchermaßen an Resilienzansätze an, erweitert jedoch die vorherrschende psychologisch orientierte Untersuchung individuellen Bewältigungshandelns zu einer gesellschaftstheoretischen Sichtweise, um einen „Habitus der Überlebenskunst“ (Seukwa 2006) herauszuarbeiten, der nicht lediglich das subjektive Vermögen zur produktiven Auseinandersetzung mit individuellen Problemen und Krisen fasst, sondern zur Klärung des Zusammenhangs zwischen Kompetenzerwerb und gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ausschließung beiträgt.

Einem zweiten Untersuchungsbereich sind *strukturorientierte* Studien gewidmet, die sich mit den Reaktionen der verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen auf die Anwesenheit von Flüchtlingen befassen (Neumann u.a. 2002, 2003, Oßenbrügge/Reh 2004). Bisher wird in Deutschland auf die Anwesenheit von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Schul- und Ausbildungssystem vornehmlich mit Ausschluss (Beispiel: Berufsbildung), mit segregierenden Einrichtungen (Lagerschulen) oder mit Sondermaßnahmen (Flüchtlingsklassen) reagiert. Der bildungspolitische Umgang mit Menschen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus bildet somit ein verschärftes Beispiel für jenes im deutschen Bildungswesen wirkende Grundmuster *institutioneller Diskriminierung* von Migrantinnen und Migranten, das Gomolla und Radtke (2002) in einer empirischen Studie plausibel nachgewiesen haben. Als eine wesentliche Bedingung zum Abbau rechtlicher Benachteiligungen fordern sie in Anlehnung an angelsächsische Vorbilder, dass künftig Bildungseinrichtungen und Kultusministerien nachweisen müssen, dass sie wirksame Maßnahmen zur Beseitigung institutioneller Diskriminierung vorgenommen haben. Die Beweislast, dass alles getan wurde, um Exklusion, Besonderung und Benachteiligung von zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu vermeiden, wird also den Institutionen auferlegt (vgl. ebenso Motakef 2006).

Schließlich gibt es *interventionsorientierte* Forschungen, in denen es um die Klärung der Frage geht, wie sich geeignete Unterstützungssysteme für die pädagogische Flüchtlingsarbeit entwickeln lassen (Dorn/Novoa 2007, Gag u.a. 2011, Gag 2012, Fager/Gag 2007, Schroeder/Seukwa 2005, 2007). Es konnte – auch empirisch – gezeigt werden, dass hierfür insbesondere kommunale Netzwerkansätze wichtig sind, in denen sich Flüchtlings- und Migrantenorganisationen, Bildungsträger, Schulen, Fachbehörden, Betriebe und Wirtschaftsunternehmen zu Handlungsverbünden zusammenschließen, um die vielfältigen Hürden im Zugang zur gesellschaftlichen Integration von Flüchtlingen abzubauen. Projekterfahrungen belegen

überdies, dass zur angemessenen schulischen und beruflichen Förderung von Flüchtlingen eine konsequente Lebensweltorientierung die unabdingbare Voraussetzung ist, um durch die Verknüpfung einer intensiven Beratungsarbeit mit joborientiertem Profiling, sozialpädagogischer Alltagsbegleitung und in der partizipativen Einbeziehung der Zielgruppe in die Projektarbeit tragfähige „bedürfnisorientierte Ansätze“ zu entwickeln sowie zur asylspezifischen Sensibilisierung und Öffnung von Betrieben bzw. Behörden beizutragen.

2. Typologie von Bildungsverläufen

In den folgenden Abschnitten werden ausgewählte Verläufe von Bildungs- und Erwerbsbiografien in Hamburg lebender Flüchtlinge und junger Asylsuchender rekonstruiert, die aus verschiedenen Ländern der Welt nach Hamburg geflüchtet sind und deren Werdegang und Verbleib über viele Jahre hinweg untersucht wurde. Die Biografien von *Liridon*, *Hamed, Shahin, Milana* und *Alichan* stehen beispielhaft für viele andere, die durch die Hamburger Netzwerkprojekte beraten, qualifiziert, begleitet und in Ausbildung und/oder Erwerbsarbeit vermittelt wurden. Alle haben ein VJ-M absolviert, das eine Station in ihren oft verschlungenen Bildungswegen markiert. Die einzelnen Verläufe geben differenzierte Einblicke in die Lebenslagen der Flüchtlinge und teilweise in die ihrer Familien, ebenso dokumentieren sie, welche oftmals dramatischen Auswirkungen die rechtlichen Restriktionen auf ihre individuelle Entwicklung haben. Zudem zeigen sie eindrucksvoll die Effekte des beruflichen Übergangssystems sowie die Wirkungen formaler und non-formaler Angebote Hamburger Berufsbildungsinstitutionen, die im Prozess ihrer beruflichen Integrationsbemühungen und -erfolge eine Rolle gespielt haben. Die Auswahl spiegelt eine Typologie wider, die repräsentativ ist für die Vielfalt der individuellen Bildungsvoraussetzungen der Flüchtlinge, für das Gefälle der Chancengerechtigkeit und für die verschiedenen Einschluss- und Ausschlussmechanismen, die aus den institutionellen und strukturellen Hürden resultieren.

2.1 Sprung in die Ausbildung mit Hindernissen – Liridon

Wie Lebenslagen und Paradoxien bei rechtlichen Rahmenbedingungen und behördlichem Handeln den Bildungsverlauf und die Lernbedingungen beeinflussen können, zeigt die Geschichte von *Liridon*, der 1993 im Kosovo geboren wurde. Nachdem er dort zunächst die Grundschule besucht hatte, konnte er seinen Realschulabschluss erlangen, bevor er mit seiner Mutter nach Hamburg flüchtete. In Hamburg hat *Liridon* sich sehr schnell bemüht, Anschluss zu finden. Der Schulbesuch war ihm hierfür sehr wichtig. Nach seiner Einreise hat er eine Vorbereitungsklasse für Migranten besucht und innerhalb von zwei Jahren dann 2011 den Realschulabschluss erworben.

Die Situation in der Familie ist äußert belastend. *Liridon* floh im Sommer 2009 gemeinsam mit seiner Mutter nach Hamburg. Zu diesem Zeitpunkt war er sechzehn Jahre alt. Nach der Einreise beantragte die Familie Asyl. Das Asylverfahren ist bis zum heutigen Tage noch nicht abgeschlossen. *Liridon* hat aus diesem Grund eine Aufenthaltsgestattung. Er lebt mit seiner Mutter in einer Wohnunterkunft für Flüchtlinge. Die Bindung zwischen Mutter und Sohn ist eng und *Liridon* fühlt sich ihr gegenüber sehr zur Unterstützung verpflichtet. Die Mutter ist psychisch erkrankt und wird therapeutisch behandelt. Darüber hinaus erhält sie im Rahmen der Eingliederungshilfe auch eine Personenbezogene Hilfe für Psychisch erkrankte Menschen (PPM). *Liridon* beschreibt seine aktuelle Lebenssituation häufig als belastend. Er fühlt sich gelegentlich überfordert, nicht zuletzt, weil er einen hohen Anspruch an sich und seine individuellen Leistungen hat. Er erhält durch das zuständige Jugendamt eine Unterstützung in Form einer ambulanten Erziehungsbeistandschaft auf der Grundlage eines individuellen Hilfeplanes. Seine Betreuerin unterstützt ihn in allen alltäglichen Belangen.

Bildungs- und Erwerbsverlauf Liridon

2007-2009	Kosovo	Besuch der Realschule mit Abschluss
2007-2008	Kosovo	Schulbegleitender Computerkurs
2009-2011	Deutschland	Schulbesuch in Hamburg: H 15 VJ-M Realschulabschluss
2009-2010		Schulbegleitender Deutschkurs im Internationalen Diakoniecafé Why not?
2010	Deutschland	Schulpraktikum als Fachlagerist, SAM Electronics (2 Monate)
2011	Deutschland	Berufsorientierung, Bewerbungstraining, Vermittlung und Begleitung in Ausbildung durch das Projekt „Chancen für Flüchtlinge“
2011	Deutschland	Projektintegriertes Praktikum als Fachlagerist (2 Monate) Swissport Cargo Services
Seit 2011	Deutschland	Übernahme in Ausbildung zur Fachkraft für Lagerlogistik Swissport Cargo Services mit Ausbildungsbegleitung durch basis & woge e.V.

Liridon wurde im Rahmen der Betreuung durch basis & woge e.V. (Projekt Chancen für Flüchtlinge) zu Themen der beruflichen Integration unter Einbeziehung seines familiären Umfeldes beraten. Sehr schnell zeigten sich im Beratungsverlauf seine hohe Motivation und eine große Leistungsbereitschaft. Unsicherheiten bezüglich der Berufswahl konnten in Einzelgesprächen geklärt werden. Nachdem mit ihm zunächst ein beruflicher Bildungsplan aufgestellt wurde, schloss sich die aktive Suche nach einem möglichen Ausbildungsbetrieb an.

Da *Liridon* über eine Aufenthaltsgestattung verfügt, musste für ihn ein so genannter zusätzlicher Ausbildungsplatz gefunden werden. Dies gelang Mitte Juli 2011, er erhielt eine Lehrstelle zur Fachkraft für Lagerlogistik. Die Arbeitsgenehmigung wurde beantragt und die Zeit bis zur Entscheidung über den Antrag mit einem Praktikum in dem Betrieb überbrückt. Außerdem konnte *Liridon* während des Praktikums zur Berufsschule gehen, so dass er mit seinem offiziellen Ausbildungsbeginn keine schulischen Lücken überwinden musste. Die im Folgenden geschilderten Probleme kennzeichnen strukturelle Hürden und Missstände bei behördlichen Abläufen, die typisch sind für riskante Begleitumstände, mit denen Flüchtlinge und Asylsuchende vielfach konfrontiert sind.

Das Leben in einer Sammelunterkunft ist für ihn nicht einfach. Es kommt häufig zu lautstarken Streitereien zwischen anderen erwachsenen Bewohnern sowie mehrfach zu Polizeieinsätzen. Dies alles schafft keine Wohnumgebung, in der ein 16-Jähriger seinem Alter angemessen aufwachsen geschweige denn sich optimal auf seinen Schulabschluss vorbereiten kann. Auch für die psychische Verfassung der Mutter ist die Wohnsituation nicht förderlich, dies belastet wiederum *Liridon* zusätzlich. Mit Unterstützung der Betreuerin gelang es der Familie im Juli 2011, in eine ruhigere und kleine Wohnunterkunft umziehen zu können.

Die größte Hürde, um mit der Ausbildung beginnen zu können, stellte die Beantragung der Arbeitsgenehmigung dar. *Liridon* fällt aufgrund seiner aufenthaltsrechtlichen Situation unter die Vorrangprüfung, die bei der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt wird. Die Agentur für Arbeit ist somit immer durch die Ausländerbehörde einzuschalten, wenn eine Person mit Aufenthaltsgestattung eine Arbeitsgenehmigung benötigt. Eine besondere Regelung greift jedoch, wenn Menschen wie *Liridon* um eine Arbeitsgenehmigung für eine Ausbildung ersuchen. Hier kann die Vorrangprüfung ausgesetzt werden – so die Absprache mit der Agentur für Arbeit –, wenn es sich bei der zu besetzenden Stelle um einen so genannten zusätzlichen Ausbildungsplatz handelt. Ein eben solcher Platz konnte mit Hilfe des Projektes Chancen für Flüchtlinge akquiriert werden. Ausbildungsbeginn sollte zu August 2011 sein. Die Arbeitsgenehmigung wurde Mitte Juli 2011 bei der zuständigen Ausländerbehörde beantragt, die der Erteilung grundsätzlich zustimmte und noch am gleichen Tag den Antrag sowie alle einge-

reichten Nachweise an die für die weitere Bearbeitung zuständige Bundesagentur für Arbeit (ZAV) in Duisburg schickte. Die prognostizierte Bearbeitungsdauer lag zwischen vier bis sechs Wochen.

Der Betrieb hatte sich bereit erklärt, die Zeit bis zur Bewilligung der Arbeitsgenehmigung mit einem Praktikum zu überbrücken. Da man sich aus dem Projekt heraus sicher war, dass die Voraussetzungen für die Zusätzlichkeit gegeben waren, begann *Liridon* bereits während des Praktikums auch mit dem Besuch der Berufsschule und dem Schreiben der Berichtshefte. Nach vier Wochen versuchten die Mitarbeiter/innen des Projekts telefonisch in Duisburg den Bearbeitungsstand zu erfragen. Trotz mehrfacher Anrufe gelang es nicht, direkt mit einem zuständigen Sachbearbeiter zu sprechen, dies – so die telefonische Auskunft des Call-Centers – sei auch nicht vorgesehen. Nachfragen des Betroffenen seien an die zuständige Behörde (hier die Ausländerbehörde) zu stellen, die dann telefonisch Auskunft geben könne. Letztendlich gab man dennoch die Information preis, dass für *Liridon* kein Antrag in Bearbeitung sei, geschweige ein solcher vorliege. Aufgrund dieser Information wurde die Hamburger Ausländerbehörde gebeten, in Duisburg nachzufragen. Es bestätigte sich, dass man dort *Liridons* Antrag verloren hatte. Die Unterlagen wurden erneut nach Duisburg gesandt. Die Ausländerbehörde bat aufgrund der besonderen Umstände um bevorzugte Bearbeitung. Nach weiteren vier Wochen (Mitte September 2011) versuchte der Arbeitgeber telefonisch in Duisburg Auskunft zum Bearbeitungsstand zu erlangen. Auch er erhielt jedoch keinerlei Informationen und wurde auf die antragannehmende Behörde verwiesen.

Der Betrieb, noch immer davon überzeugt, in *Liridon* den richten Auszubildenden gefunden zu haben, wurde verständlicherweise zunehmend ungeduldiger, da die Stelle unbedingt besetzt werden sollte. Es wurden häufiger Telefonate zwischen den Projektmitarbeitern und dem Ausbilder geführt, um für weitere Geduld zu werben. Gleichzeitig versuchte die Ausländerbehörde auf Bitten des Projektes hin, neue Sachstandsinformationen aus Duisburg zu erlangen. Allerdings ohne ersichtlichen Erfolg. Anfang Oktober 2011 (elf Wochen nach Antragstellung!) teilte der Betrieb gegenüber dem Projekt mit, dass man in diesem Monat eine Entscheidung über die Arbeitsgenehmigung benötige, andernfalls der Ausbildungsplatz nicht weiter für *Liridon* frei gehalten werden könne. Daraufhin wurde die Ausländerbehörde erneut eingeschaltet und gebeten, nochmals in Duisburg nachzufragen. Dort teilte man mit, dass der Fall noch immer nicht bearbeitet worden sei und dass die Bearbeitung aufgrund eines Umzuges und technischer Schwierigkeiten auch noch länger dauern werde.

Im Projekt wurde entschieden, diesen Umstand nicht hinzunehmen, da dies den Verlust des Ausbildungsplatzes bedeuten würde. Gemeinsam mit einer Rechtsberatungsstelle wird eine Untätigkeitsklage verbunden mit einem Eilantrag und Schadensersatzforderungen beschlossen. Die Untätigkeitsklage wird der Ausländerbehörde drei Tage vor Ablauf der hierzu vorgesehenen Dreimonatsfrist angekündigt. Obwohl die Hamburger Ausländerbehörde die Fehler nicht zu verantworten hatte und die Zusammenarbeit kooperativ war, muss die Klage gegen eben diese Behörde und nicht in Duisburg eingereicht werden, da sie die für den Antragsteller zuständige Stelle ist. Welche Schritte es dann behördenintern gab, ist nicht bekannt. Im Ergebnis führte die Androhung der Untätigkeitsklage dazu, dass Duisburg noch am folgenden Tag sich von der Hamburger Arbeitsagentur die Zusätzlichkeit des Ausbildungsplatzes bestätigen ließ und am nächsten Werktag eine Arbeitsgenehmigung zur Ausübung einer Ausbildung zur Fachkraft für Lagerlogistik erteilte. Der gesamte Bearbeitungszeitraum hatte somit drei Monate gedauert.

Trotz seines guten Realschulabschlusses stellt der Besuch der Berufsschule für *Liridon* eine Herausforderung dar. Lerninhalte werden hier in einem höheren Tempo vermittelt als in sei-

ner vorherigen Schule. Eine spezielle Förderung für junge Auszubildende mit Migrationshintergrund gibt es in der Schule nicht. Das Projekt Chancen für Flüchtlinge unterstützt ihn bei der Bewältigung des Lehrstoffes (u.a. durch die Vermittlung von Nachhilfekräften) und steht hierzu auch in Kontakt mit den Berufsschullehrern.

Zusammenfassend wird deutlich, dass *Liridon* seinen Einstieg in das deutsche Bildungssystem in Form einer individuellen „Bildungsoffensive" gestaltet hat. Völlig selbstständig hat er sich parallel zur Beschulung im Bildungsgang VJ-M darum bemüht, weitere Lernangebote wahrzunehmen, um seine Chancen auf eine rasche Integration zu verbessern. Dennoch hat er wichtige Bildungszeit verloren, weil sein Realschulabschluss aus dem Kosovo nicht anerkannt wurde. Durch die Teilnahme am VJ-M hat er diesen erneut erworben, überdies hatte er durch den berufsvorbereitenden Bildungsgang die Möglichkeit, Deutsch zu lernen und sich mit den Anforderungen des deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkts vertraut zu machen. Die Vermittlung in das Betriebspraktikum war für ihn das Sprungbrett in die Ausbildung, die allerdings durch die unzumutbaren schleppenden Bearbeitungsvorgänge bei der Zentralen Arbeitsvermittlung in Duisburg im Zuge der Prüfung zur Erteilung der Arbeitsgenehmigung beinahe gescheitert wäre. Aufgrund einer intensiven Übergangsbegleitung durch den Kooperationspartner der beruflichen Schule, basis & woge e.V., konnte ebenso der Betrieb im Zuge dieses unzumutbaren Verfahrens kontinuierlich beraten werden.

2.2 Eine transnationale Erwerbskarriere – Hamed

Ein Beispiel für einen Bildungs- und Erwerbsverlauf in einem transnationalen Kontext ist *Hamed*, der 1985 in Benin geboren wurde. Nachdem seine Eltern aufgrund bürgerkriegsähnlicher Auseinandersetzungen umgekommen sind, hat er mit sechs Jahren seinen Heimatort verlassen und in einer anderen Stadt zunächst als Straßenkind gelebt. Sieben Jahre hat er dann bei einem alten Mann gewohnt, der ihn aufgenommen und zur Schule geschickt hat. Weitere Familienangehörige lebten zu der Zeit in Togo, seine beiden jüngeren Schwestern waren bei einem Onkel untergekommen, eine Tante lebte ebenfalls dort. Als 14-Jähriger begibt auch er sich nach Togo, um den Anschluss an seine Familie zu finden. Weil er dort jedoch keine Lebensperspektive für sich sieht, macht er sich auf den Weg nach Europa, um sich eine Arbeit zu suchen. Im Niger stößt er auf einen Mann, der sich seiner annimmt und ihm gegen Geld ein Visum zu Einreise nach Europa verschafft. 1999 stellt *Hamed* in Deutschland einen Asylantrag. Als minderjähriger unbegleiteter Flüchtling steht er aufgrund des deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetzes unter dem Schutz des Jugendsamtes in Hamburg und wird in einer Erstversorgungseinrichtung untergebracht: Eine Jugendwohnung ermöglicht ihm das Leben in einem eigenen Zimmer, und er wird von einer Sozialarbeiterin im Rahmen einer ambulanten Betreuung unterstützt, sein Leben in Deutschland selbstständig in die Hand zu nehmen. Mit dem Erreichen seiner Volljährigkeit endet nach dem deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz der Hilfebedarf und er muss in eine Sammelwohnunterkunft für Flüchtlinge umziehen, in der er sich den Wohnraum mit einem anderen Mann zu teilen hat. Sein Asylantrag wird abgelehnt und er erhält eine Duldung.

Da *Hamed* ohne Papiere nach Deutschland eingereist war und er den deutschen Behörden keinen Pass vorlegen konnte, wurde ihm vorgeworfen, seine Identität zu verschleiern. Der Versuch, sich bei seiner Botschaft einen neuen Pass zu verschaffen, ist gescheitert. Auch dort konnte er seine Identität nicht nachweisen. Ohne einen Nationalpass können jugendliche Flüchtlinge in Deutschland aber keine reguläre Ausbildung beginnen, dies stellt für sie eine zusätzliche Diskriminierung dar. Ihr Recht auf Bildung können sie in Hamburg nur wahrnehmen, solange sie der Schulpflicht unterliegen.

Hamed kam als „Seiteneinsteiger“ mit dem deutschen Bildungssystem in Kontakt. Das Berufsvorbereitungsjahr für Migrant/innen ist für ihn eine Möglichkeit, seinen Hauptschulabschluss nachzuholen. Da er keinen Pass beibringen kann, ist ihm der Weg in eine anschließende Ausbildung verwehrt. Lediglich dank eines im Rahmen der Europäischen Gemeinschaftsinitiative EQUAL geförderten Projekts in Hamburg, kann er an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen. In einer Übungswäscherei lernt er etwas über praktische Wäschepflege und erwirbt betriebswirtschaftliches Grundwissen. Seinen Berufswunsch, sich in der Pflege zu qualifizieren, verfolgt er beharrlich, was im Dschungel der ausländerrechtlichen Restriktionen sehr schwer ist. Aufgrund gesetzlicher Bestimmungen stehen ihm nur sehr eingeschränkt berufliche Bildungsmaßnahmen zur Verfügung, die zudem eine kurze Laufzeit haben und die auch nicht vergütet werden. Er bleibt gezwungen, von staatlichen Transferleistungen zu leben.

Auf brutale Art und Weise bekam *Hamed* zu spüren, mit welcher Härte die deutschen Behörden ordnungspolitische Vorgaben umsetzen und Abschiebungen auch mit Gewalt durchsetzen: Er wird 2006 zusammen mit 23 anderen Männern, eskortiert von Bundespolizei sowie Mitarbeitern der Ausländerbehörde, nach Benin abgeschoben.

Bildungs- und Erwerbsverlauf Hamed

1991-1997	Benin	Ecole centrale (7 Jahre)
1998-1999	Togo	keine Schule, keine Beschäftigung
1999-2002	Deutschland	Berufsvorbereitungsjahr mit Praktikum, Hauptschulabschluss
2003-2004	Deutschland	Berufsfachschule mit Schwerpunkt Gesundheit – Abbruch
2004-2006	Deutschland	Fortbildung als Pflegehelfer mit integriertem Praktikum im Krankenhaus
2004-2005	Deutschland	Mehrere Praktika in Altenheimen, eines davon 9 Monate lang
2006	Deutschland	Freiwilliges Soziales Jahr in einer Behindertenwohngruppe
2006	Benin	keine Beschäftigung
2007-2009	Togo	Ausbildung zum Schneider (1,5 Jahre)
2009	Togo	Ausbildung (sechs Monate) im Bereich Textilpflege
2009	Benin	erfolglose Arbeitssuche als Schneider, Koch, Moto-Taxi-Fahrer
2010	Togo	Arbeitssuche

Über Grenzen hinweg und unter schwierigsten Bedingungen, hat er bausteinartig immer wieder Lernabschnitte absolviert, die ihm zwar kaum formale Bildungsabschlüsse ermöglicht haben, aber ein Lern- und Kompetenzmosaik abbilden, auf das er aufbauen kann und das ihm eine Überlebenschance bietet so gut es geht. Seine Betreuer beschrieben ihn einhellig als jemanden, der immer alles perfekt machen möchte, der aufrichtig und aufgeschlossen sei und hartnäckig das Ziel verfolgt hat, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Er träumte davon, eine Altenpflegeausbildung zu absolvieren und ohne Straftaten in Deutschland leben zu wollen.

Seine familiären Bindungen sind über vielfache nationalstaatliche Grenzen hinweg aufgespannt. Nach der Abschiebung nach Benin war er zunächst bei Tante und Onkel untergekommen, bei denen auch seine beiden jüngeren Schwestern lebten. Doch die Familie musste sich ebenfalls unter extremen Bedingungen durchschlagen. Der Onkel war alkoholkrank, es gab nicht ausreichend Platz im Haus und *Hamed* war unerwünscht, weil er nicht zum Lebensunterhalt beitragen konnte. Dennoch blieb *Hamed* bei der Familie, und als die Tante mit den beiden Schwestern nach dem Tod des Onkels nach Togo ging, begleitete er sie, in der Hoffnung, dort Arbeit zu finden. Die eine Schwester wurde bald verheiratet, sie besucht in Togo die Handelsschule; die andere Schwester geht noch zur Schule und wird von der Tante versorgt. In Togo hat *Hamed* dann seine Ausbildung als Schneider begonnen. Zu dieser Zeit zieht seine Tante mit den Schwestern nach Benin, um dort zu arbeiten. *Hamed* bleibt jedoch, um seine Ausbildung fortzusetzen. Nach eineinhalb Jahren schlechter Behandlung ist er in den Bereich Textilpflege gewechselt. Eine Arbeitssuche war erfolglos, sowohl in Togo als auch

im Benin, wo er ebenfalls versucht hat, eine Arbeit zu finden. Dort hat seine Familie zwar eine Unterkunft für ihn, aber einen Job findet er nicht und somit droht er, der Familie zur Last zu fallen. Er macht sich wieder auf nach Togo, weil er dort Leute kennt, bei denen er hofft unterzukommen.

Eine wichtige Stütze war der Kontakt zu der Einrichtung, die ihn während seines Aufenthalts in Deutschland sozialpädagogisch begleitet und teilweise auch ausgebildet hat. Über Grenzen hinweg wurde von dort aus Unterstützung geleistet, indem Fragen zur weiteren Lebensplanung per Email bzw. Telefon reflektiert sowie Hilfsangebote und finanzielle Unterstützung organisiert wurden. Damit wurde gewährleistet, dass *Hamed* seinen Bildungsweg in Afrika fortsetzen konnte. Über Kontakte wurde er an Pro Humanität, eine humanitäre Hilfsorganisation, vermittelt, die durch ehrenamtliche Arbeit die medizinische und soziale Langzeitentwicklung in Westafrika fördert. Er stellt sich dort vor, denn er möchte eventuell im Bereich der Krankenbetreuung arbeiten. Dort fand man ihn aber zu unselbständig. Er erhielt stattdessen eine finanzielle Hilfe von 500 Euro für eine Ausbildung. Dieser Betrag wurde aufgestockt durch Spenden einiger deutscher Einrichtungen und er konnte die Ausbildung bezahlen (60 Euro) sowie seinen Lebensunterhalt bis 2009 finanzieren (monatlich 45 Euro). Das Coaching im transnationalen Maßstab hat ihm geholfen, seine Bildungschancen weiter zu verfolgen.

Zusammenfassend illustriert die Geschichte von *Hamed*, dass sein Bildungsweg von erheblichen Unterbrechungen gekennzeichnet ist. Zumindest kann er durch die Teilnahme am Bildungsgang VJ-M seine im Herkunftsland abgebrochene Schullaufbahn ergänzen und den deutschen Hauptschulabschluss erwerben. Durch die sich anschließenden Praktika und Fortbildungen kann er zwar seinen Berufswunsch entwickeln, diesen aber aufgrund massiver ausländerrechtlicher Restriktionen nicht verwirklichen. In der Rekonstruktion seines Bildungsverlaufs zeigen sich seine Überlebensstrategien, auch unter abgeschotteten Bedingungen sich Spielräume zu schaffen und Bildungsräume zu erobern, seine Existenz zu sichern und Zukunftswünsche zu formulieren. An diesem Beispiel erweist sich auch, welche Bedeutung nicht nur der Quereinstieg für die lebenslagenrelevante Auswahl von Inhalten und die passgenaue Organisation der Bildungsgänge hat. Überdies ist mitzudenken, inwieweit die Lerninhalte relevant sein können für ein Weiterlernen unter transnationalen Vorzeichen. Durch die Abschiebung in sein Herkunftsland und wegen seiner transnationalen familiären Verbindungen vollzieht sich der weitere Erwerb von Bildung entsprechend über Ländergrenzen hinweg mit dem Ziel, sich eine eigene Existenzgrundlage zu schaffen. Während in der Berufsbildung in der Vergangenheit die Vorbereitung auf die Rückkehr neben der Schaffung von Gelingensbedingungen zur beruflichen Integration von Migrant/innen im Aufnahmeland als ein relevantes Thema behandelt wurde, werden durch zunehmend transnationale Lebensformen neue Anforderungen an die Bildungsinstitutionen gestellt, weil die Lebenspraxis von Migrant/innen häufig durch mehrfaches Pendeln zwischen verschiedenen Orten, Ländern oder Kontinenten geprägt ist.

2.3 Lernschwierigkeiten durch gesundheitliche Einschränkungen lösen sich nicht in der ‚Maßnahmekarriere' – Shahin

Dass junge Flüchtlinge teilweise mit schwierigen familiären Belastungen zu kämpfen haben und auch traumatische Erlebnisse während der Flucht oftmals ihre gesundheitliche Konstitution beeinträchtigen, kann sich negativ auf die Entwicklung ihrer Bildungsbiografie auswirken, wie an dem folgenden Fall illustriert wird.

Shahin wurde 1982 in Afghanistan geboren, sie flüchtete 2002 nach Deutschland und lebt in Hamburg mit einem Bruder und zwei Schwestern. Eine weitere Schwester und ihr Vater woh-

nen in Lüneburg; sie möchten gerne mit der gesamten Familie in Hamburg leben. Der Vater hat deshalb bei der zuständigen Ausländerbehörde einen Antrag auf Umverteilung nach Hamburg gestellt, denn er ist alt, krank und auf Hilfe angewiesen. *Shahins* Bruder hat inzwischen eine eigene Familie gegründet, nachdem er seine Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich abgeschlossen und eine feste Anstellung bekommen hat.

Bei *Shahin* verlief der Einstieg in Bildung und Beschäftigung über viele Umwege, sie konnte bislang ihre Berufswünsche nicht verwirklichen. Verschiedene Kurzqualifizierungen und Praktika haben ihr geholfen, ihre Wünsche zu sondieren. Allerdings hatte sie massive Probleme, selbstständig zu lernen, und sie ist auf Unterstützung angewiesen.

Bildungs- und Erwerbsverlauf Shahin

1988-2000	Afghanistan	Schulbesuch und Privatunterricht
2002-2005	Deutschland	Schulbesuch in Hamburg: (B)VJ-M an der G19 mit Hauptschulabschluss
2005	Deutschland	Lehrgang (4 Wochen) BOA (PC Training) LEB
2005	Deutschland	Deutschkurs (4 Monate) verikom
2005-2006	Deutschland	EQUAL Maßnahme zur beruflichen Orientierung (4 Monate) Textiles Gestalten
2006	Deutschland	Praktikum (3 Wochen) in der Schneiderei
2007	Deutschland	EQUAL Maßnahme zur beruflichen Vorbereitung (6 Monate) Haar- und Körperpflege LEB
2007	Deutschland	EQUAL Maßnahme zur beruflichen Orientierung (3 Monate) Hauswirtschaft
2007	Deutschland	Praktikum Frisörstudio (3 Wochen)
2007	Deutschland	EQUAL Maßnahme zur beruflichen Orientierung (4 Monate) Hauswirtschaft
2008	Deutschland	Schulpraktikum Kindertagesstätte (3 Wochen)
2008-2011	Deutschland	Berufsfachschule Sozialwesen – ohne Abschluss
2009	Deutschland	Schulpraktikum Kindertagesstätte (3 Wochen)
2010	Deutschland	Praktikum C&A Mode KG
2011	Deutschland	400 Euro-Job im Einzelhandel

Shahin hatte den Wunsch, nach dem Realschulabschluss die schulische Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistentin zu absolvieren, aber sie hat die Prüfung zwei Mal nicht bestanden. Ihre beiden schulbegleitenden Praktika in der Berufsfachschule absolvierte sie im Kita-Bereich und haben sie sehr begeistert, so dass ihr Berufswunsch feststand. Eine Mentorin begleitete sie auf dem schulischen Weg. *Shahin* hat jedoch große Lernschwierigkeiten. Obwohl sie sehr viel lernt, hat sie eine Blockade bei Prüfungen. Auch eine begleitende Strukturierung des Lernstoffes hat nicht geholfen. Sie leidet häufig unter somatischen Beschwerden. Als Ursache können traumatische Erlebnisse aus dem Heimatland eine Rolle spielen. Seit längerem nimmt sie Anti-Depressiva. Erst nach Jahren sieht sie sich in der Lage, nach einem Therapieplatz zu suchen. Sie möchte eine Ausbildung zur Konditorin oder Bäckerin machen. Mit ihren Familienangehörigen, die in Hamburg leben, möchte sie ein Backwarengeschäft mit vielfältigem Angebot eröffnen. Einen solchen Betrieb hatte die Familie schon in Afghanistan, *Shahin* möchte an diese Tradition anknüpfen. Die Ausbildung wäre eine gute Grundlage. Ihr Wunsch nach familiärer Einheit ist ebenfalls sehr groß. Da sie aufgrund des Aufenthaltes Leistungen nach dem AsylblG bezieht, reichen die Mittel nicht für den Lebensunterhalt. So konnte sie sich in der Berufsfachschule für einige Kurse nicht anmelden, die kostenpflichtig waren.

Zusammenfassend lässt dieser biografische Verlauf erkennen, dass der Übergangsprozess durch eine Aneinanderreihung verschiedener Maßnahmen geprägt war. Der Erwerb des Hauptschulabschlusses hat nicht ausgereicht, um einen systematischen Einstieg in Ausbildung zu erreichen. Die sich anschließenden Kurzqualifizierungen und Praktika haben zwar den Einblick in verschiedene Tätigkeitsfelder ermöglicht, doch zu formellen Bildungserfolgen

führten sie nicht. Weitergehende berufsorientierende Angebote für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und der Verknüpfung von Grundbildung, durchgängiger Lernbegleitung sowie familienbezogener sozialpädagogischer Begleitung und angemessener gesundheitlicher Versorgung standen für *Shahin* nicht zur Verfügung. Es konnte lediglich auf non-formale Maßnahmen zurückgegriffen werden, die gerade – in klassischen Feldern der ‚Frauenberufe' – angeboten wurden und die sie unverbunden wie in einer Warteschleife durchlaufen hat, da keine der Etappen für eine Zertifizierung in einer Ausbildung angerechnet werden kann. Auch das Scheitern in der berufsfachschulischen Ausbildung bedeutet verlorene Bildungszeit für die junge Frau, weil einzelne Module bislang nicht teilzertifiziert werden können. In diesem Bildungsverlauf reproduziert sich die klassische, von Bildungsforschern viel kritisierte ‚Maßnahmekarriere', die von Brüchen gekennzeichnet ist und die wenig Aussicht verspricht, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und die eigene Existenz zu sichern.

2.4 Beschäftigung im Niedriglohnsektor – Milana

Manche junge Flüchtlinge haben aufgrund verschiedener Faktoren häufig keine Chance, in eine systematische Bildungslaufbahn einzutreten und eine kontinuierliche Förderung zu erhalten. Dies zeigt das Beispiel von *Milana*, die 1986 in Tschetschenien geboren wurde. 2001 flüchtete sie mit ihren Eltern und drei Geschwistern nach Hamburg. Seitdem wohnt die Familie in einer öffentlichen Wohnunterkunft. Eine der Schwestern lebt inzwischen mit eigener Familie in Belgien.

Bildungs- und Erwerbsverlauf Milana

1992-2000	Tschetschenien	Grund- und Hauptschule
2001-2002	Deutschland	Haupt- und Realschule Vorbereitungsklasse
2003-2004	Deutschland	VJ-M Staatliche Fremdsprachenschule ohne Abschluss
2003	Deutschland	Schulpraktikum als Verkäuferin im Naturkostmarkt
2004	Deutschland	Schulpraktikum als Hauswirtschafterin im Altenheim
2008-2009	Deutschland	Beschäftigungsverhältnis als Verkäuferin Supermarkt (11 Monate) Kassieren, Kassenabrechnung
2009	Deutschland	Aufenthalt in Berlin ohne Beschäftigung
2009-2010	Deutschland	Beschäftigungsverhältnis im Supermarkt (11 Monate) Kassieren, Kassenabrechnung
Seit 2011	Deutschland	Beschäftigungsverhältnis im Supermarkt Kassieren, Kassenabrechnung, Ware nachfüllen

Milana möchte weiterhin als Kassiererin arbeiten, alternativ käme Küchenarbeit infrage. Bei ihrem jetzigen Arbeitgeber möchte sie nicht bleiben, weil sie zu wenig verdient. Sie verschickt zurzeit Bewerbungen. Die ARGE hat aufstockende Leistungen abgelehnt, ein Überprüfungsantrag läuft zurzeit. *Milana* hatte lange eine Duldung und keine Arbeitserlaubnis, daher ist eine große Lücke im Lebenslauf entstanden. Erst mit dem Inkrafttreten der Bleiberechtsregelung und der Aufnahme einer Beschäftigung verbesserte sich ihre Lebenssituation.

Zusammenfassend muss konstatiert werden, dass *Milana* ohne einen Schulabschluss und ohne berufliche Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt hohen Risiken ausgesetzt ist und ihr häufig nur zeitlich befristete Beschäftigungsverhältnisse im Niedriglohnsektor zur Verfügung stehen. Aufgrund ihres Scheiterns beim Erwerb eines Schulabschlusses im Bildungsgang VJ-M, fehlt ihr das Grundgerüst für eine weitergehende Qualifizierung. Dies wurde verstärkt durch ein ausländerrechtliches Beschäftigungsverbot, das ihre weiteren Entwicklungsmöglichkeiten stark behindert hat. Lediglich zwei kurze Schulpraktika in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes fungierten als Vorbereitungsphasen für den Eintritt in Erwerbsarbeit.

2.5 Auch mit einem Handicap kann ein Weg gefunden werden – Alichan

Junge Flüchtlinge mit Behinderungen haben besondere Hürden zu überwinden. *Alichan* wurde 1990 in Tschetschenien geboren und hat dort, nach eigenen Angaben, auch die Schule besucht – allerdings immer wieder mit Unterbrechungen. Er leidet unter einer Halbseitenlähmung nach einer frühkindlichen Hirnschädigung. Ärztliche Gutachten gehen zudem davon aus, dass bei ihm eine geistige Behinderung vorliegt. Im Alter von vierzehn Jahren flüchtete *Alichan* gemeinsam mit seiner Mutter nach Deutschland (2004) und stellte in Hamburg einen Asylantrag. Dieser wurde ein halbes Jahr später abgelehnt und das Verfahren rechtskräftig abgeschlossen. Seit dem verfügt *Alichan* über eine Duldung. Ein Asylfolgeantrag wurde im Mai 2010 gestellt und ist noch anhängig.

Alichans Vater ist verstorben, der junge Mann lebt in Hamburg bei seiner Mutter, die an einer posttraumatischen Belastungsstörung leidet und therapeutisch behandelt wird. Darüber hinaus erhält sie seit 2011 eine Eingliederungshilfe in Form einer Personenbezogenen Hilfe für psychisch erkrankte Menschen.

Bildungs- und Erwerbsverlauf Alichan

1997-2004	Tschetschenien	unregelmäßiger Schulbesuch
2005-2009	Deutschland	Schulbesuch VJ-M H15 ohne Schulabschluss
2008-2010	Deutschland	Beratung, Berufsorientierung durch das Projekt AQUABA
Seit 2011	Deutschland	Beratung, Begleitung durch das Projekt Chancen für Flüchtlinge
Seit 2011	Deutschland	Aufnahme bei der Hamburger Arbeitsassistenz, Teilnahme an einer Werkstattersetzenden Maßnahme und Praktika in verschiedenen Berufsfeldern

Bei der Aufnahme in das Projekt AQUABA stand die gesundheitliche Beeinträchtigung von *Alichan* im Mittelpunkt. Durch das körperliche Handicap sowie aufgrund seiner kognitiven Leistungsfähigkeit konnte er nicht „einfach" in eine der wenigen zur Verfügung stehenden Folgemaßnahmen vermittelt werden. Schnell zeigte sich, dass *Alichan* erhöhten (sonder-) pädagogischen Förderbedarf hat. Zum damaligen Zeitpunkt war er auch in ärztlicher Behandlung. Allerdings sah *Alichan* selbst für sich keinen besonderen Förderbedarf; er erlebte dadurch immer wieder Frustrationen, wenn Geplantes nicht gelang. Es war ihm beispielsweise lange nicht verständlich, weshalb er trotz all seiner persönlichen Bemühungen keinen Praktikumsplatz in der IT-Branche finden konnte.

Damals wie auch noch heute verfügt *Alichan* über eine Duldung, welche ihm den Zugang zu vielen Förderangeboten des SGB III verwehrt. Nach vielen Telefonaten mit der zuständigen Agentur für Arbeit konnte das Projekt AQUABA Anfang 2009 eine Begutachtung in der Abteilung für Rehabilitation in der Agentur für Arbeit erwirken. Das Auswertungsgespräch ergab, dass ihm eine berufliche Erstrehabilitation im Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für Behinderte angeboten werden könnte. Dies ist die einzige Maßnahme der Rehabilitation, an der eine Person mit Duldung teilnehmen darf, vorausgesetzt sie besitzt eine Arbeitserlaubnis. Im März 2009 wurde ein Antrag auf eine Arbeitsgenehmigung gestellt, zeitlich erfüllte *Alichan* die Voraussetzungen für die Erteilung der ‚Globalzustimmung'. Der Antrag wurde jedoch durch das Einwohnerzentralamt abgelehnt, weil er über keinen Pass verfügt und ihm vorgeworfen wurde, an der Beschaffung nicht mitzuwirken.

Alichan verlor daraufhin zunächst den Mut, weiter an seiner beruflichen Perspektive zu arbeiten. Darüber hinaus war für ihn der Begriff ‚Werkstatt für behinderte Menschen' (WfbM) derart negativ besetzt, dass hierüber nicht mit ihm geredet werden konnte. Mit seiner damaligen Klassenlehrerin hatte er sich einmal eine solche WfbM angeschaut, die ihn jedoch sehr abgeschreckt hatte. Es bedurfte vieler Beratungsgespräche, um ihn wieder zu motivieren, da-

mit er sich seiner Bildungssituation trotz all der Schwierigkeiten konstruktiv zuwenden konnte. Wie auch *Alichan* waren die Projektmitarbeiterinnen der Meinung, dass ein solcher Werkstattplatz nicht die richtige Förderung für ihn sei. Aber hierzu mussten die negativen Erinnerungen an den Besuch in einer solchen Einrichtung zunächst aufgeweicht werden, um auch Alternativen aufzeigen zu können. Dies bestimmt fast ein Jahr lang das Beratungsthema. Er wurde zu dieser Zeit auch darin bestärkt, eine dauerhaftere Betreuung anzunehmen. Deshalb wurde im April 2010 ein Antrag auf Eingliederungshilfe (Pädagogische Betreuung für Menschen mit Behinderungen im eigenen Wohnraum PBW) gestellt. Nach zunächst positiven Signalen wurde dieser aber dann abgelehnt, weil er noch mit der Mutter in einer eigenen Wohnung lebt und somit kein eigener Wohnraum vorhanden ist. Ein sich anschließender Antrag auf ambulante Einzelfallhilfe beim zuständigen Jugendamt wurde dann im Juli 2010 bewilligt und mit der Unterstützung konnte im August 2010 begonnen werden.

Parallel nahm *Alichan* gemeinsam mit den Projektmitarbeiterinnen Anfang August 2010 Kontakt zu der Hamburger Arbeitsassistenz (HAA) auf, einem Fachdienst für die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung. Die HAA hält unter anderem ‚Werkstattersetzende Angebote' vor, die jungen Menschen die Gelegenheit ermöglichen, ein arbeitsbezogenes Training durchlaufen zu können unter der Voraussetzung, dass sie durch die Reha-Dienststelle der Agentur für Arbeit eine Zuweisung in eine Werkstatt erhalten. Durch Pädagogen intensiv begleitete Praktika bilden hier die Grundlage und zielen darauf ab, in ein Arbeitsverhältnis zu vermitteln.

Alichans Wunsch, „einfach nur arbeiten zu wollen" fand erstmalig Gehör. Er traf auf weiteres Verständnis bezüglich seiner Ablehnung eines Werkstattplatzes und erhielt konkrete Alternativen. Es wurden erneut Gespräche mit der Agentur für Arbeit geführt, um eine solche Maßnahme unter der Voraussetzung der Erteilung einer Arbeitsgenehmigung sicher zu stellen. Die Agentur für Arbeit stimmte zu und so wurde im Oktober 2010 erneut der Antrag auf Arbeitserlaubnis bei der Ausländerbehörde gestellt. Diese wurde nach längeren „Verhandlungen" – inzwischen unterstützt durch das Folgeprojekt Chancen für Flüchtlinge – mit der Ausländerbehörde im Januar 2011 bewilligt. *Alichan* konnte dann im Februar 2011 bei der HAA beginnen. Im Rahmen dieser Maßnahme absolvierte er bereits mehrere Praktika und befindet sich seit vier Monaten in einem Betriebspraktikum in einer Druckerei. Der Arbeitgeber hat der HAA bereits mitgeteilt, dass er sich vorstellen kann, ihn auch künftig in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis zu übernehmen.

Eine der größten Hürden stellte der Zugang zu der Fördermaßnahme der Reha-Abteilung verbunden mit der Erteilung der Arbeitsgenehmigung dar. Die einzige Möglichkeit, die *Alichan* mit seiner Duldung hatte, war die Förderung über ein Werkstattangebot. Gleichwohl gilt für ihn die Einschränkung, dass er nach dem SGB III keinen Anspruch auf Ausbildungsgeld hat, sich aber dennoch entschieden hat, diese Qualifizierungsmaßnahme auch ohne Geldleistung wahrzunehmen. Weiterführende Förderungen sind auch derzeit nicht möglich, da diese mit Duldung ausgeschlossen sind. Besonders hinderlich ist zudem, dass *Alichan* seine Duldung immer nur für drei Monate erhält. Dies bedeutet auch, dass er alle drei Monate seine Verlängerung bei der Reha-Abteilung vorlegen muss, damit die Maßnahme weitergeführt werden kann. Ebenso verhält es sich mit dem Fachamt, welches den Schwerbehindertenausweis erstellt. Die Gültigkeit der Unterlagen richtet sich stets nach der Länge der Duldung. Mittlerweile hat *Alichan* das 21. Lebensjahr erreicht, die Hilfe durch das Jugendamt musste daher eingestellt werden. Ein weiterer Betreuungsantrag beim Fachamt wurde erneut abgelehnt, mit dem Verweis, dass er nicht in einer eigenen Wohnung lebt. Das Widerspruchsverfahren dauert seit November 2011 an.

Dieser Bildungs- und Erwerbsverlauf gibt einen Einblick in eine Lebenslage, in der neben den ausländerrechtlichen Restriktionen auch die Folgen einer Behinderung zu bearbeiten sind. Nach der Einreise wurde *Alichan* in einer Auffangklasse für junge Migranten unterrichtet. Bereits zum damaligen Zeitpunkt hätte man ihn mit mehr Förderung besser schulisch unterstützen müssen, was jedoch nicht geschehen ist. So erhielt *Alichan* stattdessen einen regulären Platz in einem Vorbereitungsjahr für Migranten, welches er im Sommer 2009 ohne Abschluss verließ. Auf die Frage, wie berufliche Rehabilitation, Lebenslanges Lernen und berufliches Lernen miteinander verknüpft werden können und welche Angebotsformen zur weiteren Förderung oder als Anschlussmaßnahme zur Verfügung stehen, sind allgemeinbildende und berufliche Schulen noch immer nicht ausreichend vorbereitet. Auch die Schwierigkeit des Erkennens und Einordnens der verschiedenen Behinderungsformen erschweren die Auswahl der Berufsfelder, die für eine Qualifizierung in Frage kommen, sowie die entsprechende Organisation der Lernangebote. Das bezieht sich auch auf die Suche nach geeigneten Kooperationseinrichtungen, zumal das Thema ‚Migrant/innen mit Behinderungen' in der Hamburger Beratungslandschaft so gut wie nicht bearbeitet wird. Eine Übergangsbegleitung, die sich um die Entwicklung einer bedürfnisorientierten Perspektive bemüht, die ein hohes Maß an Selbstbestimmung des Betroffenen berücksichtigt und die eine Eruierung und intensive Begleitung der notwendigen Schritte bei den Behörden einschließt, stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte und die sozialpädagogische Begleitung, soll der Beratungs- und Betreuungsprozess kontinuierlich aufrecht erhalten werden und zu erfolgreichen Ergebnissen führen.

2.6 Zusammenfassung

In einer Zusammenschau der individuellen Bildungsverläufe können wir wertvolle Einsichten über die Grenzen der Tauglichkeit des Übergangssystems für junge Flüchtlinge gewinnen. Viele scheitern unter den gegebenen Bedingungen und mit ihren individuellen Voraussetzungen daran, jene Bildung zu erwerben, die ihnen eine Kontinuität in der eigenen Entwicklung, einen dauerhaften Eintritt in die Erwerbstätigkeit und letztendlich die Grundlagen für eine von staatlichen Leistungen weitgehend unabhängige Existenz sichert. Es zeigt sich, dass die Verknüpfung verschiedener bedürfnisorientierter Maßnahmen in der bisherigen Angebotslandschaft nicht optimal gewährleistet ist. Noch bleiben flüchtlingssensible Beratungs- und Betreuungsansätze in der Regel unverbunden mit den formalen Bildungsgängen der beruflichen Schulen. Bislang fehlt es an passgenauen Formaten, an der entsprechenden Ausstattung und an einer geeigneten Didaktik in den Bildungsgängen für Jugendliche ohne deutsche Muttersprache, die als Seiteneinsteiger oft nicht an im Herkunftsland oder in anderen Ländern begonnene Bildungsprozesse anknüpfen können. Eine Reform des Übergangssystems muss sicher stellen, dass auch diese Gruppe trotz ihrer biografischen Brüche, entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen vielfältige und differenzierte Bildungsangebote und Ressourcen für eine Begleitung vorfindet, die sie auf den Erwerb von Schulabschlüssen, auf die Aufnahme einer dualen Ausbildung sowie auf den Eintritt in Erwerbsarbeit vorbereiten. Es ist auch erforderlich, sie dabei zu unterstützen, Benachteiligung durch ordnungspolitische Rahmenbedingungen, existierende institutionelle Ausprägungen von Exklusionsmechanismen in Verwaltung und Arbeitswelt sowie strukturelle Hürden abzufedern. Eine erhebliche Anforderung besteht außerdem darin, die Risiken zu vermindern, dass junge Flüchtlinge insbesondere an den institutionellen Übergängen in andere Teilsysteme deshalb verloren gehen, weil es an einer langfristig angelegten Beobachtung und kontinuierlichen Begleitung ihrer Bildungswege fehlt.

IV. Blick in andere Städte

Bevor die Ergebnisse dieses Berichts zusammengefasst und daraus Empfehlungen abgeleitet werden, soll kurz auf Regelungen und Konzepte zur Beschulung junger Flüchtlinge in vergleichbaren deutschen Großstädten eingegangen werden. Denn insbesondere das in Hamburg geschaffene VJ-M ist ein deutschlandweit einzigartiger Bildungsgang. Somit interessiert, wie in anderen Bundesländern die Beschulung und Berufsvorbereitung der Zielgruppe organisiert wird: (1) Ein Vergleich mit Berlin zeigt, dass dort das Regelsystem der schulischen Bildungsangebote durchlässig und die Teilnahme nicht so starr an das Lebensalter gebunden ist, so dass es differenzierte Zugangsmöglichkeiten gibt. (2) Der Arbeitsansatz in Köln zeichnet sich durch einen hohen Anteil sozialpädagogischer Begleitung, Förderung und Betreuung aus. (3) In München schließlich wird die Strategie verfolgt, die Beschulung der jungen Flüchtlinge an die Jugendhilfe zu delegieren.

1. Vergleich Berlin/Hamburg

Nach Auskunft des Berliner Senatsbeauftragten für Integration und Migration liegen bei der Senatsverwaltung für Bildung keine verlässlichen Zahlen vor, wie viele junge Flüchtlinge mit Duldung oder Aufenthaltsgestattung in Berlin schul- oder berufsschulpflichtig sind und einen Bedarf am Erwerb schulischer Abschlüsse sowie an der Förderung des Übergangs Schule-Beruf haben. Signifikant ist, dass der Anteil von Neuzugängen junger unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in Berlin im Gegensatz zu Hamburg zurzeit sinkt. Ausländische Kinder und Jugendliche, die geduldet sind oder deren Aufenthalt wegen eines laufenden Asylantrags gestattet ist, unterliegen allerdings der allgemeinen Schulpflicht (§ 41 SchulG). In Berlin gibt es lediglich für Jugendliche in einer dualen Ausbildung eine Berufsschulpflicht, dies gilt auch für jene mit einer Duldung oder Aufenthaltsgestattung, sofern sie sich in einem dualen Ausbildungsverhältnis befinden. Jugendliche sind jedoch berechtigt, im Anschluss an die Erfüllung ihrer allgemeinen Schulpflicht, einen Lehrgang mit Teilzeit- oder Vollzeitunterricht zu besuchen. Durch die Vermittlung beruflicher Grundkenntnisse sollen die Voraussetzungen für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder einer Erwerbstätigkeit verbessert werden (§ 29 SchulG).

Vor rund dreißig Jahren wurde in Berlin mit den Oberstufenzentren eine Schulform geschaffen, in der man die berufsbildenden Einrichtungen nach Berufsfeldern zusammenfasste. Während die allgemeinbildenden Schulen mehrere Bildungsgänge bis zum Abitur anbieten, können in den Oberstufenzentren vielfältige Wege in Ausbildung gewählt werden: Berufsvorbereitungslehrgänge, Berufsschulen als Teil der dualen Ausbildung, schulische Ausbildungen in mehrjährigen Ausbildungsgängen an Berufsfachschulen, modulare duale Qualifizierungsmaßnahmen, in denen die praktische Ausbildung bei einem außerbetrieblichen Kooperationspartner absolviert wird, sowie das Berufliche Gymnasium, in dem neben einem berufsqualifizierenden Abschluss auch das Abitur mit erworben werden kann. An den Fachschulen ist es teilweise möglich, eine Erstausbildung zu absolvieren. Gegenwärtig gibt es 35 Oberstufenzentren sowie weitere 18 berufliche Schulen, mit einem umfangreichen Spektrum an Möglichkeiten, Schulabschlüsse zu erwerben sowie an schulischen Ausbildungen teilzunehmen. Besondere Angebote der Sprachförderung werden jedoch nicht unterbreitet.

Die im Folgenden vorgestellten zwei Bildungsgänge ermöglichen insbesondere Jugendlichen mit unzureichenden Lernvoraussetzungen, sich auf den Einstieg in eine berufliche Ausbildung vorzubereiten oder in weitere Bildungsgänge innerhalb der Oberstufenzentren überzuwechseln. Diese beiden Bildungsgänge sind als Regelangebot auch für junge Flüchtlinge und Asyl-

suchende offen, die aufgrund ihres unterbrochenen Bildungsverlaufs noch keinen Schulabschluss erwerben konnten.

Als einjähriger Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL VZ) wird ein Bildungsgang ohne Teilnahmevoraussetzungen angeboten, der den Erwerb des einfachen oder des erweiterten Hauptschulabschlusses ermöglicht. In dem Lehrgang werden in vierzehn Stunden Fachpraxis und acht Stunden Fachtheorie jene Grundlagen vermittelt, um möglichst erfolgreich im Anschluss eine Ausbildung absolvieren zu können. Durch weitere acht Unterrichtsstunden in allgemeinbildenden Fächern, wodurch die Schüler/innen den Unterrichtsstoff des zehnten Schuljahres bearbeiten, kann der einfache oder der erweiterte Hauptschulabschluss erreicht werden. Erworbene Zertifikate können im Falle einer schulischen Ausbildung an einer Berufsschule angerechnet werden.

Die Teilnahme an dem Bildungsgang der einjährigen Berufsfachschule (OBF 1) ermöglicht den Mittleren Schulabschluss (MSA) nach einem zehnjährigen Schulbesuch. Inhalt ist ebenfalls eine Grundbildung in einem beruflichen Qualifizierungsschwerpunkt. Dabei wird in zehn Stunden Fachpraxis und zwölf Stunden Fachtheorie eine Basisqualifikation vermittelt. Der Erwerb des mittleren Schulabschlusses wird durch weitere acht Stunden in allgemeinbildenden Fächern gewährleistet.

Im Vergleich zu den Hamburger Regelungen sieht das Schulgesetz für das Land Berlin keine allein am Alter festgemachte Begrenzung der Schulpflicht vor. Vielmehr ist die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht an die Anzahl der Schulbesuchsjahre geknüpft, die mit zehn Jahren festgelegt ist. Dies bedeutet, dass das Recht zum Besuch der Schule oder der Berufsschule auch mit der Volljährigkeit nicht endet (§ 42 Abs. 4 SchulG). Gleichwohl gilt dieses Recht nicht unbegrenzt. Gemäß einer Richtlinie der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft zur Bereitstellung von ‚Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse' (Stand 6.3.2012) in den allgemeinbildenden Schulen ist im Einzelfall zu klären, ob eine Aufnahme für Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren in einer Schule des Ersten Bildungsweges in Betracht kommt oder ob sie auf den Zweiten Bildungsweg zu verweisen sind.

Für Hamburg ist ebenso bedeutsam, dass die Schulpflicht in Berlin nur durch den Besuch einer (inländischen) deutschen Schule erfüllt werden kann. Sofern die eingereisten Flüchtlinge also in ihrem Herkunftsland eine Schule besucht haben, sind dies keine Schulbesuchsjahre, die bei der Erfüllung der Schulpflicht in Berlin einzurechnen wären. Dies bedeutet für Flüchtlinge, dass ihnen im Einzelfall mehr Bildungszeit zugestanden wird, um ihren durch Flucht unterbrochenen Bildungsnachteil auszugleichen. Gleichwohl liegt dies im Ermessen der Schulaufsicht, die im ersten Schritt im Zuge einer Einzelfallprüfung den Leistungs- und Bildungsstand feststellt, um zu entscheiden, ob eine Aufnahme in eine Regelklasse nach dem Besuch einer besonderen Klasse zur Vorbereitung auf den Übergang in eine Regelklasse möglich ist (§ 15 Abs. 2 SchulG). Im zweiten Schritt wird zuerst das Alter des jugendlichen Seiteneinsteigers in den Blick genommen, um zu prüfen, inwieweit der Einstieg in eine Regelklasse statthaft ist. Einen Anhaltspunkt bezüglich des Lebensalters liefert die Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (§ 6 Abs.2), die einen Eintritt erlaubt, sofern die Jugendlichen das zwanzigste Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Im Fall einer besonderen Härte kann von der Schulaufsicht im Einzelfall eine Überschreitung der Altersgrenze zugelassen werden. Diese Flexibilisierung der Einstiegsmöglichkeiten, in der das Lebensalter nicht als unwiderrufliches Ausschlusskriterium gilt, schafft für junge Flüchtlinge und Asylsuchende in Berlin zwar keinen Rechtsanspruch, aber eine größere Durchlässigkeit des schulischen Regelangebots.

Eine weitere Leitlinie der Berliner Senatsverwaltung bestimmt, dass bei der Einzelfallprüfung eine Prognose zu erstellen ist, die berücksichtigt, ob der/die Schüler/in in der Lage sein wird, mit der Vollendung des zwanzigsten Lebensjahres die Jahrgangsstufe 10 erfolgreich abzuschließen; eine Ablehnung der Aufnahme mit dem pauschalen Hinweis auf die Altersgrenze ist nicht zulässig.

2. Vergleich Köln/Hamburg

Wie die Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) mitteilt, liegen für die Stadt Köln keine Daten vor, die Aufschluss geben über die Anzahl der berufsschulpflichtigen Flüchtlinge und Asylsuchenden, obwohl diese in die Berufsschulpflicht einbezogen sind, weil auch für sie das nordrheinwestfälische Schulrecht gilt.[3] Neu eingereiste Jugendliche ab sechzehn Jahren, die ihre Vollzeitschulpflicht bereits erfüllt haben, werden in der Stadt Köln schwerpunktmäßig in Internationalen Förderklassen (IFK) beschult, die an sieben Kölner Berufskollegs angesiedelt sind. Sie haben die Funktion von Vorbereitungsklassen, die einen Zugang zum Regelsystem Schule/Beruf ermöglichen sollen und in Kooperation von Bezirksregierung, Berufskollegs und der RAA eingerichtet wurden.[4] Der Bildungsgang richtet sich an Jugendliche, die erst seit kurzem eingereist sind und die über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Eine andere Voraussetzung für die Beschulung ist, dass die jungen Leute alphabetisiert sind und die lateinische Schrift beherrschen sowie über Grundkenntnisse in den Rechenarten verfügen. Der einjährige Bildungsgang wird in verschiedenen Berufsfeldern angeboten: Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik, Bau- und Holztechnik, Körperpflege (Friseur), Gesundheit, KfZ und Informationstechnik, Ernährung, Hauswirtschaft sowie Textiltechnik. Berufsbezogene und berufsübergreifende Lernbereiche sind Bestandteil der Stundentafeln ebenso wie ein dreiwöchiges Praktikum sowie individuelle Förderkurse. Der Schwerpunkt liegt bei der Vermittlung von Deutschkenntnissen einschließlich der Fachsprache mit fünfzehn Unterrichtsstunden pro Woche.[5] Für den schulischen Erfolg der IFK-Schüler/innen ist sowohl die Wissensvermittlung als auch die sozialpädagogische Förderung von entscheidender Bedeutung, die in den Schulen durch enge Zusammenarbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte mit den Lehrpersonen durchgeführt wird. Schwerpunkte bilden die persönliche Einzel-, Übergangs- und Schullaufbahnberatung, die Durchführung von sozialpädagogischen Gruppenangeboten sowie die enge Kooperation mit verschiedenen Institutionen.

Im Unterschied zu den Hamburger Bildungsgängen wird in der IFK kein Schulabschluss vergeben. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass auf dem Abschlusszeugnis eine Empfehlung ausgesprochen wird mit einer Prognose über den nächst möglich erreichbaren schulischen Abschluss. Dadurch erhält der/die Jugendliche die Berechtigung, im weiterführenden Bildungsgang durch entsprechende Leistungen den Hauptschulabschluss oder die Fachoberschulreife zu erwerben. Das bedeutet insbesondere für Flüchtlinge, die teilweise keine Dokumente vorweisen können, auch in höhere Abschlussgänge „springen“ zu dürfen, sofern sie die Voraussetzungen mitbringen, das entsprechende Lernpensum zu bewältigen.

---

[3] Schulamt für die Stadt Köln: Handreichung zur Beschulung von jugendlichen Seiteneinsteigern an Berufskollegs. Köln 2004.

[4] Stadt Köln. Der Oberbürgermeister, Amt für Weiterbildung, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien: Bildung für junge Flüchtlinge – Angebote in Köln. November 2011.

[5] Erlass BASS 13-63 Nr. 3 in der Richtlinie des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung in NRW von 2001, Richtlinie des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW vom 06.08.2001 „Lehrgänge für Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien (Internationale Förderklassen – IFK)“.

Die Berufskollegs bieten ein breites Angebot an schulischen Abschlüssen, die mit einem Praxisteil in einem Berufsfeld verbunden sind. Die Voraussetzungen für die Teilnahme sind sehr unterschiedlich. Insbesondere sind für junge Flüchtlinge diejenigen Bildungsgänge relevant, die eine integrierte Sprachförderung anbieten und auch Praxisanteile in Betrieben vorhalten. Das sind zum Beispiel neben den bereits erwähnten Internationalen Förderklassen im Wesentlichen das Berufsgrundschuljahr Gesundheit mit Sprachqualifizierung, die BQF (Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf) und die KBS (Kooperation Betrieb/Schule/Jugendhilfe). Die außerschulischen Bildungsangebote der neun Kölner Jugendwerkstätten sind von besonderer Bedeutung, weil sie als Regelangebot fungieren, in dem Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Schulabschluss auf die Aufnahme einer Ausbildung oder Arbeit bzw. auf das Nachholen eines Schulabschlusses sowie auf eine selbständige Lebensführung vorbereitet werden. Das Unterrichtsangebot beinhaltet *Werkstattarbeit* zur Vermittlung praktischer Kenntnisse in verschiedenen Werkbereichen; *Förderunterricht* zur Vermittlung von allgemein bildendem und berufsorientiertem Unterricht sowie *Kurse*, in denen die Schüler/innen zusätzliche Zertifikate erwerben können (Gabelstablerführerschein, PC-Grundkurs). Zudem werden die Jugendlichen sozialpädagogisch betreut.

Seit dem Schuljahr 2010/2011 hält die Stadt Köln ein Angebot in Kooperation der neun Jugendwerkstätten, eines Berufskollegs und der RAA vor, das sich speziell an neu eingereiste Jugendliche und vor allem an Flüchtlinge mit geringen Deutschkenntnissen richtet, und das eine Dauer von einem Jahr hat. An der Berufsschule erhalten sie in der *Teilzeit-IFK* an zwei Tagen in der Woche 12 Stunden Unterricht mit dem Schwerpunkt der intensiven Deutschförderung. Insgesamt können pro Schuljahr jedoch lediglich achtzehn Jugendliche gefördert werden.

Bezüglich einer Neuorientierung der Hamburger Bildungsgänge ist die Kölner Praxis bedeutsam, weil das Zusammenwirken von schulischer und sozialpädagogischer Förderung zu einer hohen Durchhaltequote führt (85-90%) und die allermeisten Jugendlichen im Anschluss an die IFK eine weiterführende schulische bzw. berufliche Anschlussperspektive finden (Jahresstatistik der RAA 2011). Während in der Vergangenheit die sozialpädagogische Begleitung der Bildungsgänge aus der freien Förderung der Agentur für Arbeit finanziert wurde, wird das Angebot inzwischen aus umgewandelten Lehrerstellen sowie aus einen Sonderfonds des Landes zur Umsetzung von Integrationsmaßnahmen regelhaft bereit gestellt, so dass bis zu fünfzehn Stunden sozialpädagogische Förderung pro Klasse möglich sind (Schulamt für die Stadt Köln 2004). Beispielhaft ist ebenfalls, dass die Stadt Köln bedarfsgerecht im kommenden Schuljahr an einem Schulstandort eine Klasse für Jugendliche mit Bedarf an Alphabetisierung und Grundbildung einrichtet. Gleichwohl ist der Einstieg in diesen Bildungsgang nur zu Beginn eines Schuljahres möglich vorausgesetzt es steht ein Platz zur Verfügung. Ebenso ist nachteilig, dass es an niedrigschwelligen außerschulischen Angeboten zur Berufsvorbereitung mangelt sowie an bedürfnisorientierter Sprachförderung und Kursen in Mathematik.

3. Vergleich München/Hamburg

In München lebten 2011 über achthundert junge Flüchtlinge. Unbegleitete minderjährige Asylsuchende und Geduldete, die noch keinen Hauptschulabschluss in Deutschland erwerben konnten, unterliegen nach bayerischem Schulrecht altersgemäß der Berufsschulpflicht, das Recht auf Besuch der Berufsschule ist für Flüchtlinge aber nicht einklagbar. Viele Jugendliche, die in München in den Erstversorgungseinrichtungen leben, sind schulisch völlig unversorgt, weil sie in den Berufsschulen nicht unterkommen.

Für etwa hundertfünfzig junge Menschen besteht die Möglichkeit, an „SchlaU“ („Schulanaloges Unterrichtsangebot“) teilzunehmen. Formal ist diese „Schule für junge Flüchtlinge“ eine staatlich anerkannte Ersatzschule, die eine finanzielle Unterstützung vom Land Bayern erhält. Fünfzehn Lehrkräfte mit Erfahrungen in der Flüchtlings- und Jugendarbeit unterrichten in zehn Klassen. Zwei sozialpädagogische Fachkräfte kümmern sich um die zahlreichen Alltagsprobleme der Jugendlichen. „SchlaU“ kann zudem auf rund fünfzig Ehrenamtliche zur Unterstützung der Schüler zurückgreifen.

Prioritäres Lernziel ist zunächst der Erwerb der deutschen Sprache. Da sehr viele Jugendliche nur wenig oder auch gar nicht lesen und schreiben können, und zum Teil auch noch bis zum obersten Klassenniveau erhebliche Defizite beim Lesen und Schreiben aufweisen, obwohl sie bereits relativ flüssig sprechen können, wird speziell der Alphabetisierung bzw. dem nachholenden Schriftspracherwerb im Deutschen in allen Klassen ein hoher Stellenwert beigemessen. In den beiden Oberklassen werden die Jugendlichen auf den Hauptschulabschluss vorbereitet; sie legen die offiziellen, bayernweiten Prüfungen in Münchner Regelschulen ab. Mit fortlaufender Schuldauer wird der Berufsorientierung und -findung zunehmende Bedeutung beigemessen, die Jugendlichen absolvieren in den Abschlussklassen während des Schuljahres Praktika in Firmen.

In München wird somit die Beschulung dieser Jugendlichen vom Staatlichen Berufsschulsystem an einen Freien Träger der Jugendhilfe delegiert – mit der Gefahr, hierdurch ein schulisches „Parallelsystem“ zu schaffen und womöglich dazu beizutragen, die politische Praxis zu stützen, den jungen Flüchtlingen ihr Bildungsrecht vorzuenthalten und deren Integration in die jeweiligen schulischen Regelstrukturen zu verhindern. Diesen Weg wünschen wir uns für Hamburg ganz und gar nicht.

Für die konzeptionelle Weiterentwicklung des BVJ-M und VJ-M in Hamburg ist „SchlaU“ hingegen in dreierlei Hinsicht sehr interessant: Zum einen hat man dort ein auf maximal drei Schuljahre ausgelegtes, gestuftes und differenziertes *lebenslagenbezogenes Sprachbildungskonzept* entwickelt, das den Hamburger Berufsschulen vielfältige Anregungen geben könnte. Ebenso ist der dort vorgehaltene Ansatz einer *sozialpädagogischen Berufsvorbereitung* curricular, didaktisch und methodisch relativ überzeugend entfaltet, und wäre deshalb auch für Hamburg relevant. Drittens, wird ein *offenes Unterrichtssystem* angeboten, das nach Innen sehr durchlässig ist und jederzeit einen Niveau-, Klassen- und Schulformwechsel ermöglicht. Indem die individuelle Förderung außerdem auf einen möglichst raschen Übergang in das Regelsystem (weiterführende Schule, berufliche Ausbildung, Integration in das Beschäftigungssystem) zielt, wird keine Zeit vergeudet und die hohe Motivation der Jugendlichen wird nicht frustriert.

V. Zur Organisation von beruflichen Bildungs- und Qualifizierungsangeboten für neu zugewanderte Jugendliche in Hamburg – Empfehlungen

Ausgehend von den erstellten Problemanalysen zu den einzelnen Teilbereichen, die für das hier thematisierte berufliche Übergangssystem eine Relevanz haben, ergeben sich bilanzierend zum einen Empfehlungen für die weitere konzeptionelle Ausgestaltung sowie für die Schulorganisation eines adressatengerechten Bildungsganges, der jugendlichen Seiteneinsteiger/innen ohne deutsche Sprachkenntnisse und mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus die Möglichkeit bietet, nachträglich Schulabschlüsse zu erlangen und einen anschlussfähigen Einstieg in das Hamburger Bildungssystem sowie einen nahtlosen Übergang in die Arbeitswelt zu sichern. Um die in Hamburg inzwischen zum integrationspolitischen Standard gehörende Teilhabe von Flüchtlingen und Asylsuchenden an Ausbildung und Arbeitsmarkt nachhaltig zu verankern, beinhalten die Empfehlungen zum anderen auch Vorschläge zur Berichterstattung über die Lebenslagen, Bildungserfolge und -probleme dieser Zielgruppe. Damit ist die Intention verbunden, die Wirkungen des reformierten Hamburger Übergangssystem Schule/Beruf in der weitergehenden Entwicklung zu beobachten und bildungspolitische Bedarfe zukünftig systematisch aufgreifen zu können.

Laut aktueller bildungspolitischer Vorgaben des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg soll für jeden jungen Menschen in der Stadt sicher gestellt werden, dass „kein Abschluss ohne Anschluss“ bleibt (Schulsenator Ties Rabe, 9.8.2011). Es ist unstrittig, dass sich diese Vorgaben auch auf Asylsuchende und Flüchtlinge beziehen. Dies wird gestützt durch die im Hamburger Schulgesetz festgeschriebene Schulpflicht, und es wird erleichtert durch die Veränderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich des Zugangs zu Bildung und Arbeitsmarkt für Flüchtlinge und Asylsuchende sowie durch das gültige Integrationskonzept der Freien und Hansestadt Hamburg. Aufgrund aktueller rechtlicher Bestimmungen zum Aufenthalt und zum Arbeitsgenehmigungsverfahren wird allerdings eine flexible Organisation der berufsbildenden Angebote erforderlich. Denn während einer Teilnahme an Bildungs- und Qualifizierungsangeboten kann sich der Aufenthaltsstatus positiv verändern, so dass sich der Ausgestaltung individueller Bildungspfade bessere Chancen bieten.

Da die jungen Seiteneinsteiger/innen aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse jedoch nicht an den in der hamburgischen Bildungsreform von 2011 vorgesehenen Maßnahmen teilnehmen können, ergibt sich die Notwendigkeit, dass ein gesonderter Bildungsgang beibehalten wird (vormals BVJ-M und VJ-M), der aber formal, organisatorisch und curricular neu geordnet und mit denselben Ressourcen wie die Ausbildungsvorbereitung (AV) ausgestattet werden muss. Um Bildungsgerechtigkeit zu schaffen, ist eine Reform der beruflichen Bildung in Hamburg so umfassend zu gestalten, dass auch Flüchtlinge, Asylsuchende und andere jugendliche Seiteneinsteiger mit Migrationshintergrund solche Rahmenbedingungen und Bildungsangebote für den Einstieg in Schule, Berufsbildung und Arbeitswelt vorfinden, die ihren Lebenslagen adäquat sind. Die Konstruktion dieser Bildungsgänge muss sich demnach einerseits an den Lernausgangslagen und erschwerten Lebensbedingungen der Zielgruppe orientieren und andererseits die bereits vorgesehenen Elemente der Ausbildungsvorbereitung durch eine *Dualisierung der Lernorte* sowie eine unterstützende *Übergangsbegleitung* bedarfsgerecht verknüpfen, wie sie in der bereits vorgelegten Reform für alle anderen Jugendlichen in Hamburg konzipiert ist.

Daraus lassen sich im Einzelnen folgende Empfehlungen ableiten:

Erstens: Altersgrenzen für Schulbesuch ausweiten

Die im Schulgesetz verankerte Bindung der Schulpflicht und des Rechts auf Beschulung an das Lebensalter bzw. an das Erreichen der Volljährigkeit muss überarbeitet werden zugunsten von Regelungen, die sich an der faktisch in Anspruch genommenen individuellen Bildungszeit orientieren. Damit auch Flüchtlinge und Asylsuchende trotz migrationsbedingter Unterbrechungen der Bildungsverläufe ihre Potenziale entfalten können und um eine annähernde Gleichstellung mit anderen Schüler/innen der Hansestadt zu erreichen, sollte die im Hamburger Schulgesetz verankerte Schulpflichtdauer von elf Schulbesuchsjahren auch jungen Flüchtlingen, Asylsuchenden und Migrant/innen gewährt werden, selbst wenn sie zwischenzeitlich volljährig werden.

Zweitens: Zeitlich flexibilisierten und inhaltlich modularisierten Bildungsgang schaffen

Zur Gleichstellung der jungen Flüchtlinge, Asylsuchenden und Migrant/innen ist ein zwei- bis dreijähriges „AV-M“ zu schaffen, das sich in seinen formalen Zielsetzungen nicht von der AV unterscheidet, in seiner organisatorischen Struktur (flexibilisiertes Modulprinzip) jedoch gänzlich anders als die AV konstruiert ist. Um die Passgenauigkeit der Bildungsangebote zu den individuellen aufenthaltsrechtlichen Entwicklungen, den sozialrechtlichen Hindernissen, den vielfältigen Lernausgangslagen und den sehr unterschiedlichen Bildungs- und Berufszielen zu erhöhen, müssen in den beruflichen Schulen schulpolitische Bedingungen geschaffen werden, verschiedene migrationspädagogische Bildungs- und Qualifizierungsmodule für die Sprachbildung, Alltagsbewältigung, Berufsorientierung, Ausbildungsvorbereitung und Überleitung in Arbeit vorhalten zu können, in denen Teilqualifikationen erworben und zertifiziert werden:

- *Sprachmodule*: Maßgeschneiderte Förderung sprachlicher Kompetenzen (Alphabetisierung und sprachliche Grundbildung im Deutschen, Herkunftssprachen, arbeitsweltbezogene Fachsprachen, Deutsch am Arbeitsplatz (etc.); zudem konsequente Verankerung von „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) in allen unterrichtlichen Angeboten;

- *Alltagsrelevante Grundbildungsmodule*: Maßgeschneiderte Kurse zum Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung von asylrelevanten bzw. auf die Lebenslage „Flucht“ fokussierenden Alltagsanforderungen (Behördengänge, Rechtkenntnisse, Gesundheit, Wohnen, Finanzkompetenzen, Umgang mit Diskriminierung und Rassismus etc.);

- *Arbeitsweltrelevante Grundbildungsmodule:* Maßgeschneiderte Kurse zum Erwerb handwerklicher oder gewerblicher Schlüsselqualifikationen; Vorbereitung und Durchführung der Führerscheinprüfung; Erwerb verschiedener Maschinen-Scheine;

- *Praxismodule*: Gestufte Dualisierung der Lernorte durch eine berufliche Vorbereitung in den Werkstattbereichen der beruflichen Schulen und rascher Vermittlung in zeitlich umfangreiche Praktika des ersten Arbeitsmarktes;

- *Prüfungsmodule*: Intensive, jedoch zeitlich stark begrenzte Prüfungsvorbereitung zum Erwerb allgemeinbildender, besser noch berufsvorbereitender Schulabschlüsse;

- *Übergangsmodule*: Intensive schul- und sozialpädagogische Unterstützung bei der Suche nach einem Mentor, einer Mentorin zu einer dichten alltagsbezogenen Begleitung des Übergangs in die Arbeitswelt (Gemeinsame Suche nach Arbeits- und Ausbildungsplätzen; Unterstützung bei Verhandlungen mit der Bundesagentur für Arbeit und anderen Behörden; Beratung bei Abbrüchen etc.).

Drittens: Pädagogische Zielsetzungen des Bildungsganges gesetzlich neu justieren

Damit der Bildungsgang eine realistische Brückenfunktion einnehmen kann, die jungen Flüchtlingen, Asylsuchenden und anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermöglicht, ihren weiteren Bildungsweg zu verfolgen, sind seitens der Schulbehörde zur sachgerechten Realisierung ausreichende Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

3.1 Aufhebung der Unterscheidung „BVJ“ und „VJ“: De facto ist bereits jetzt die Abgrenzung der beiden Bildungsgänge BVJ-M und VJ-M in manchen Berufsschulen aufgelöst, weil der Versuch einer exakten Unterscheidung von zwei aufenthaltsrechtlich definierten Migrantengruppen schwierig ist, zu schulorganisatorischen Problemen führt und pädagogisch unsinnig ist. Eine Separierung der Flüchtlinge von den Migrant/innen mit einem gesicherten Aufenthaltsstatus aufgrund der rechtlichen Veränderungen ist nicht mehr begründbar und sollte somit so rasch wie möglich gesetzlich aufgehoben werden.

3.2 Gerechte Bedarfsbemessung: Um eine Gleichstellung hinsichtlich der Bedarfsbemessung mit den für andere Bildungsgänge im Hamburger Schulsystem geltenden Standards zu erreichen, sind die Basisfrequenzen und Grundstunden denen der Ausbildungsvorbereitung (Basisfrequenz: 13, Grundstunden: 30) und Ausbildungsbegleitung (4 Grundstunden pro zehn Jugendliche) anzugleichen. Die Stundentafel sieht für das (einjährige) AV insgesamt 1.475 Grundstunden vor, für das (zweijährige) „AV-M“ sind folglich 2.950 Modulstunden zu veranschlagen.

3.3 Überarbeitung der Prüfungsordnung: Die Bestimmungen der Prüfungsordnung zum Erwerb eines Hauptschulabschlusses in der AV basieren auf der Annahme, dass ein neunjähriger allgemeinbildender Bildungsgang in Hamburg absolviert wurde. Diese Norm kann auf Quereinsteiger nicht angewandt werden. Vielmehr ist eine Prüfung zu entwickeln, die in ihren Anforderungen und Gegenständen einem Bildungsgang entspricht, der zwei bis maximal drei Jahre umfasst, der modularisiert absolviert wird und der einen hohen arbeitsweltorientierten Praxisanteil hat. Da die Berufsschulen bereits jetzt schon im Verlauf des Schuljahres neue Jugendliche kontinuierlich aufnehmen, müssen folglich auch die Prüfungstermine zeitlich flexibilisiert werden.

3.4 Überarbeitung der Bildungspläne: Im Zuge der Verschmelzung der beiden Bildungsgänge BVJ-M und VJ-M und unabhängig davon, ob die Hamburger Schulpolitik den hier unterbreiteten Vorschlag aufnimmt, zur Neuordnung des „AV-M“ einem Modularisierungsprinzip zu folgen, ist es notwendig, die aktuell gültigen Bildungspläne für die beiden Bildungsgänge zu einem Curriculum weiterzuentwickeln, das auf die Lebenslagen von Flüchtlingen und Asylsuchenden zugeschnitten ist. Es wird empfohlen, in anderen Bundesländern bereits entwickelte Curricula sorgfältig zu sichten und auf die Hamburger Verhältnisse hin anzupassen.

3.5 Erhöhung der Stundenzahl für die sprachliche Vorbereitung: Dem Einstieg in die berufliche Vorbereitung ist ein Modul zur sprachlichen Förderung bzw. ein Lehrgang zur Alphabetisierung vorzuschalten, in denen die Schüler/innen eine sprachliche Basisqualifizierung erhalten, wie sie auch in den Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen vorgesehen ist. Es wird empfohlen, sich an den Vorgaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge zu den Integrationskursen für junge Erwachsene zu orientieren, die ein sprachliches Intensivangebot von 960 Unterrichtseinheiten vorsehen.

Viertens: Vermittlung und Begleitung sichern

Um einen lebenslagenorientierten Bildungsgang zu realisieren, ist es notwendig sicher zu stellen, dass eine detaillierte Erhebung und präzise Beschreibung der individuellen Lebenslagen der jungen Flüchtlinge stattfindet, damit entsprechende sozialpädagogische Interventionen zur Stabilisierung angeboten werden können.

4.1 Lebenslagenanalyse: Für eine möglichst systematische und umfassende Klärung der aktuellen, individuellen Lebenslagen der Schüler/innen wird empfohlen, in den Erstversorgungseinrichtungen, in der Jugendhilfe, an den Schulen sowie im IZ HIBB einheitliche bzw. aufeinander abgestimmte Erhebungsmethoden zu verwenden, die ermöglichen, den Verbleib nach Abschluss des Bildungsganges nachzuvollziehen (vgl. Anhang 1). Neben Daten zur Person sind Informationen zum Aufenthalt, zur Arbeitserlaubnis, zu den Schulabschlüssen im Herkunftsland, zu den herkunftssprachlichen und deutschen Sprachkompetenzen sowie zum Bezug von Sozialleistungen eine wichtige Grundlage, um bedarfsgerechte Interventionen einzuleiten. Um die Vermittlung in Ausbildung oder auch in Erwerbsarbeit zu erleichtern, wird angeregt, den Erfahrungszuwachs zumindest im arbeitsweltbezogenen Bereich in Form von Portfolios zu dokumentieren (Werkstattunterricht und Praktika in Betrieben). Auch die vor der Ankunft in Deutschland bereits erworbenen Arbeitserfahrungen können somit besser sichtbar gemacht bzw. aufgegriffen werden und würden Anschlussperspektiven optimieren.

4.2 Lernbegleitung und sozialpädagogische Betreuung: Um dem besonderen Förderbedarf von Flüchtlingen und Asylsuchenden Rechnung zu tragen, ist es unumgänglich, individuelle Lernbegleiter/innen und sozialpädagogische Fachkräfte in den Bildungsgang zu integrieren. Mit einer engen Verknüpfung von Unterricht und einer intensiven Beratung und Begleitung lässt sich die Ausbildungsreife der jungen Flüchtlinge stärken. Von zentraler Bedeutung ist, dass in den geplanten Jugendberufsagenturen diese Aufgabenstellung übernommen und Expertise zur Beratung bzw. Betreuung der Klientel entwickelt oder vorgehalten wird.

Fünftens: Schulorganisation und Kooperationsstrukturen festigen und ausbauen

Um benachteiligende Effekte zu minimieren und um den bildungspolitischen Anspruch einzulösen, dass niemand verloren gehen soll, sind Veränderungen auf Strukturebene erforderlich.

5.1 Klärung der Zuständigkeiten: Um die Vernachlässigung der bisherigen Bildungsgänge BVJ-M und VJ-M zu kompensieren und um entsprechende Reformen einzuleiten, ist eine Direktive durch die Behördenleitung bzw. die Geschäftsführung an die Schulaufsicht des HIBBs notwendig, damit unter anderem auch die entsprechenden Verantwortungsbereiche und Zuständigkeiten verbindlicher geregelt werden.

5.2 Kooperation: Um den Umgang mit den pädagogischen Paradoxien aufgrund komplexer und schwieriger Gesetzeslagen in diesem Feld zu erleichtern und die Zusammenarbeit mit externen flüchtlingsnahen Fachdiensten und Akteuren zu verbessern, wird vorgeschlagen, die Netzwerkarbeit zu erweitern und die Kooperationsbeziehungen zu den einschlägigen Einrichtungen zu optimieren und zu institutionalisieren. Neben der verbesserten Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit Flüchtlingseinrichtungen im Einzelfall sollten die Jugendberufsagenturen sicher stellen, dass im Rahmen der geplanten Beratungsinstanzen ‚unter einem Dach' auch eine flüchtlingsspezifische Beratung implementiert und finanziell abgesichert wird, um einer notwendigen Verstetigungsstrategie Rechnung zu tragen.

Sechstens: Fortbildungsoffensive zielgerichtet ausrichten

Um den Umbau der beiden hier thematisierten Bildungsgänge zu begleiten, ist eine gezielte Personalentwicklung der Lehrkräfte und anderer in den Berufsschulen pädagogisch Tätigen erforderlich. Zur Qualitätssicherung müssen folglich die Lehr- und Leitungskräfte dieser Bildungsgänge in die vorgesehene Qualifizierungsoffensive einbezogen werden. Aufgrund der vielfältigen Aufgaben für die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen ist es notwendig, Zielvereinbarungen festzulegen, die schulbezogene und schulübergreifende Unterstützungsmaßnahmen unter Beteiligung verschiedener Ressorts des LI (DaZ, Interkulturelles Lernen, Übergang Schule/Beruf, Flüchtlings- und Migrationspädagogik) bereitstellen.

6.1 Sprachförderung und Grundbildung: Insbesondere für die sachgerechte Umsetzung der Literalitätsförderung ist es notwendig, umfassende und langfristig angelegte Fortbildungsmöglichkeiten zu schaffen, um dem „Fachkräftemangel" im berufspädagogischen Bereich entgegenzuwirken.

6.2 Didaktische Werkstätten: Die schulübergreifende Zusammenarbeit sollte gestärkt werden, um ‚neue' Schulstandorte in den Erfahrungsaustausch einzubinden und die Qualitätsentwicklung zu steigern. Dafür müssen ausreichend Ressourcen in Form von Arbeitszeit sowie unterstützendem Personal für Koordination und fachliche Dienstleistung bereitgestellt werden. Die Organisation von didaktischen Werkstätten zur Sichtung von bereits vorhandenen Ansätzen, Konzepten, Tools und Unterrichtsmaterialien für eine flüchtlingssensible Beschulung und Begleitung könnten die Neuorientierung der Bildungsgänge unterstützen.

Siebtens: Wissen aus Praxis und Forschung nutzen

Ausgewiesen mit fundierten Forschungserfahrungen in den Themenfeldern Flucht und Zuwanderung sowie zur schulischen und beruflichen Integration von Menschen mit einem Migrationshintergrund sind an den verschiedenen Hamburger Hochschulen eine Reihe von Forscher/innen tätig, deren Expertisen für die Überarbeitung formaler Bildungsangebote einbezogen werden kann und sollte. Teilweise damit verknüpft liegen langjährige Praxiserfahrungen der Hamburger Netzwerke vor, die seit gut zehn Jahren vom Hamburger Senat sowie aus ESF Programmen des Bundes und des Landes gefördert werden.

7.1 Zur Nutzung von Synergieeffekten wird vorgeschlagen, einen Fachbeirat einzurichten, der den Umbauprozess des Übergangssystems für die Zielgruppe begleitet und die Ergebnisse eines künftigen Monitorings auch unter Beteiligung externer Akteure aus Wissenschaft und außerschulischer Praxis im Feld der Flüchtlings- und Migrationsarbeit in die öffentliche Debatte und in die politischen Foren einbringt. Hier könnten auch andere Städte in Deutschland einbezogen wer-

den, in denen man ebenfalls mit der Sicherung von Bildung für junge Asylsuchende und Flüchtlinge befasst ist.

Achtens: Flüchtlingsbezogene Bildungsberichterstattung institutionalisieren

Eine regelmäßige Bildungsberichterstattung und ein aus den empirischen Befunden abgeleitetes Bildungsmonitoring tragen dazu bei, längerfristige Entwicklungen sichtbar und Wirkungen der Hamburger Bildungspolitik transparenter zu machen. In Bezug auf die Beschulung und den Seiteneinstieg junger Flüchtlinge ist es notwendig, die vielfältigen Hindernisse für die Zielgruppe im Zugang, Verbleib und Übergang zu schulischer und beruflicher Bildung kontinuierlich zu identifizieren sowie prospektiv Handlungs- und Steuerungsbedarfe für die Schulverwaltung und -politik aufzuzeigen.

8.1 Indikatoren festlegen und Erhebungsinstrumente verabreden: Damit sich die Bildungsberichterstattung auf eine systematische Erhebung von Struktur-, Prozess-, Interventions- und Ergebnisdaten stützen kann, ist es notwendig, die erforderlichen Indikatoren zu definieren. Im Anhang 1 sind wichtige Indikatoren aufgelistet, die für eine Bildungsberichterstattung zum beruflichen Übergangssystem benötigt werden. Durch das personenunabhängige Aggregieren der Daten, die in dem im Anhang 2 beigefügten Profilingbogen für berufliche Schulen erhoben werden, können ebenfalls aussagekräftige Informationen für den „Flüchtlingsbericht“ gewonnen werden. Die in Hamburg geplanten Jugendberufsagenturen sind von besonderer Bedeutung, um die weitergehende Begleitung der jungen Flüchtlinge nach Abschluss des Bildungsganges zu organisieren sowie eine entsprechende Fortschreibung der Daten zu sichern. Es sollte auch dafür Sorge getragen werden, dass diese Befunde künftig in dem vom Institut für Bildungsmonitoring veröffentlichten Hamburger Bildungsbericht berücksichtigt werden.

8.2 Qualitative Bewertung der Ergebnisse sicherstellen: Ob Bildungskonzepte taugen, erweist sich letztlich erst in der Rückschau auf die Bildungs-, Erwerbs- und Lebensverläufe der Schülerinnen und Schüler: Hat gesellschaftliche Integration dauerhaft stattgefunden – bei wie vielen und wie? Ist die Einmündung in das Beschäftigungssystem gelungen – und wie lange dauerte sie an? Zur qualitativen Bewertung der Datenerhebung sollte deshalb eine fachbezogene externe wissenschaftliche Untersuchung herangezogen werden, die alle drei Jahre eine Studie zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Flüchtlingen in Hamburg erstellt. Um die Aussagekraft über die Wirkung des Hamburger Berufsbildungssystems zu erhöhen, ist es zudem unabdingbar, eine wissenschaftliche Schulwirkungsforschung zu etablieren, die mit qualitativen, biografischen Methoden sorgfältig und detailliert Bildungsverläufe über einem längeren Zeitraum dokumentiert bzw. rekonstruiert und auch die Sichtweisen der Ausbildungsbetriebe einbezieht sowie auf dieser empirischen Grundlage Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Übergangssystems gibt.

VI. Gesetze, Verordnungen, Richtlinien, Drucksachen

Aufenthaltsgesetz (AufenthG), § 104a Bleiberecht, § 25 Abs. 4 Satz 1, Satz 2, § 25 Abs. 5, § 23 Abs 1, § 23 a, § 25 Abs. 3, und Aufenthaltserlaubnis für Geduldete mit einem Bildungsabschluss nach § 18a – neu geschaffen 2009.

Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Berufsvorbereitungsschule (APO-BVS) vom 20. April 2006. Zuletzt geändert am 22.07.2011. HmbGVBl. 2011, S. 346.

Berliner Schulgesetz (SchulG) vom 26. Juni 2004 (GVBL S. 26) zuletzt geändert am 27. Juli 2011 (GVBl. S. 812).

Beschäftigungsverfahrensverordnung (BeschVerfV) § 10, §11, bezüglich des uneingeschränkten Zugangs zum Arbeitsmarkt nach vier Jahren Voraufenthalt. Änderungen 2007.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Mitteilung des Senats der Bürgerschaft: Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Drucksache 19/6273 vom 2. Juli 2010.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Mitteilung des Senats der Bürgerschaft: Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Drucksache 19/8472 vom 18. Januar 2011.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Situation von Zugewanderten in Hamburg und in der öffentlich-rechtlichen Unterbringung. Drucksache 20/2742 vom 31. Januar 2012.

Bundesausbildungsförderungsgesetz, Leistungen auch für Geduldete § 8, Änderungen 2009.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Nationaler Aktionsplan zur Umsetzung des Nationalen Integrationsplans. Abschlussbericht des Dialogforums 3 „Arbeitsmarkt und Erwerbsleben“, Bonn 2011.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Schule: Richtlinien und Hinweise für die Erziehung und den Unterricht ausländischer Kinder und Jugendlicher in Hamburger Schulen. Hamburg 1983.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Berufs- und Weiterbildung: Bericht über die Situation der beruflichen Bildung der Ausländer in Hamburg. Hamburg 1983.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Schule: Richtlinien und Hinweise für die Erziehung und den Unterricht ausländischer Kinder und Jugendlicher in Hamburger Schulen. Hamburg 1986.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung: Bildungsplan Berufsvorbereitungsschule (BVS). Kurs Berufsvorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten (BVJ-M). Hamburg 2002.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung: Bildungsplan Berufsvorbereitungsschule (BVS). Kurs Vorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten (VJ-M). Hamburg 2002

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration: Programm „Jugend in Ausbildung“ [liegt zurzeit zur Überarbeitung in der Behörde].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Schulinformationszentrum (Hrsg.): Rahmenvorgaben zur schulischen Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Regelklassen. Gültig ab 01. Februar 2012.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997 (HmbGVBl. S. 97), zuletzt geändert am 21. September 2010 (HmbGVBl. S. 551).

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung in NRW, Erlass BASS 13-63 Nr. 3 in der Richtlinie von 2001, Richtlinie zu Lehrgängen für Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien (Internationale Förderklassen – IFK)“ vom 6.8.2001.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. Oktober 2004.

VII. Literaturverzeichnis

Adam, Hubertus (2009): Adoleszenz und Flucht. Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden.

Baxmann, Ursula (2011): SPAS an berufsbildenden Schulen in Hamburg. Ein Konzept zur integrierten Sprachförderung. In: Hamburg macht Schule 4, 24-25.

Dorn, Caroline; Novoa, Manuel (2007): Traumatisation as an issue in guidance for asylum-seekers and refugees. In: Greco, Silvana et. al. (Ed.): Migrants and refugees in Europe: Models of integration and new challenges for vocational guidance. Milano, 91-104.

Fager, Sangeeta; Gag, Maren (2007): Vocational guidance for migrants in Germany: a partnership model. In: Greco, Silvana et al. (Ed.): Migrants and refugees in Europe: Models of integration and new challenges for vocational guidance. Milano, 127-156.

Fürstenau, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Münster.

Fürstenau, Sara; Niedrig, Heike (²2009): Jugend in transnationalen Räumen. Bildungslaufbahnen von Migrantenjugendlichen mit unterschiedlichem Rechtsstatus. In: Geisen, T.; Riegel, C. (Hrsg.): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden, 239-259.

Gag, Maren (2012): City Report HAMBURG. Vocational integration of refugees and Asylum-seekers in Hamburg – roundabout routes from model to structure [Im Erscheinen]

Gag, Maren et al. (2011): Migration, work and education under transnational conditions of life – educational biographies of migrants, refugees and asylum-seekers from the perspective of different European countries. In: dies. (Eds.): Globalisation and Opportunities: Vocational Education for Transnational Careers. Radom, 22-97.

Gag, Maren; Schroeder, Joachim (2011): Refugee Monitoring. Vorschläge zu einem Pilotvorhaben am Beispiel der Stadt Hamburg. Manuskript präsentiert beim Werkstattgespräch „Monitoring und Bildungsberichterstattung auch für Flüchtlinge und Asylsuchende“ am 22.6.2011 in der Patriotischen Gesellschaft von 1765 Hamburg.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

McIntyre, Joe et al. (Ed. 2004): Wurzeln in zwei Welten. Westafrikanische Migranten und Migrantinnen in Hamburg. Frankfurt am Main.

Meyer, Frauke (2003): Unterrichten im Dilemma zwischen „Perspektivlosigkeit“ und „Berufsorientierung“. In: Neumann, Ursula, u.a. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster, 159-186.

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte. Berlin.

Neumann, Ursula u.a. (2002): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzung junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Münster.

Neumann, Ursula u.a. (2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.

Niedrig, Heike; Schroeder, Joachim (2003): „Doing black – doing gender." Afrikanische Flüchtlingsjugendliche aus der Genderperspektive. In: Böll, Verena u.a. (Hrsg.): Umbruch – Bewältigung – Geschlecht. Genderstudien zu Afrikanischen Gesellschaften in Afrika und Deutschland. Münster, 91-107.

Oßenbrügge, Jürgen; Reh, Mechthild (Eds. 2004): Social Spaces of African Societies. Application and Critique of Concepts about "Transnational Social Spaces". Hamburg.

Schroeder, Joachim (2003): Ungesicherter Aufenthalt – verunsicherte Identitäten. Selbst- und Fremdbilder junger afrikanischer Flüchtlinge in Hamburg. In: Angelika Eder (Hrsg.), unter Mitarbeit von Kristina Vagt: „Wir sind auch da!" Über das Leben von und mit Migranten in europäischen Großstädten (Forum Zeitgeschichte, Bd. 14), Hamburg, 327-348.

Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis Henri (2005): Was bleibt? Qualifizierungsoffensive für Asylbewerber/innen und Flüchtlinge in Hamburg. Evaluationsbericht. Herausgegeben von der passage gGmbH Hamburg.

Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis-Henri (2007): Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe.

Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Lebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.

Thielen, Marc (2009): Wo anders leben? Migration, Männlichkeit und Sexualität. Biografische Interviews mit iranischstämmigen Migranten in Deutschland. Waxmann.

Vogel et al. (2009): Leben ohne Papiere. Eine empirische Studie zur Lebenssituation von Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere in Hamburg. Herausgegeben vom Diakonischen Werk Hamburg.

ANHANG 1

Vorschläge zum Monitoring an Beruflichen Schulen

Bei der Auswahl der vorgeschlagenen Indikatoren zu einem ‚flüchtlingssensiblen' Monitoring wurde darauf geachtet, den notwendigen Aufwand zur Entwicklung der Instrumente und den Bearbeitungsaufwand der Datenerhebung möglichst klein zu halten. Im Folgenden werden auf Grundlage der Kenntnis der Lebenslagen von Flüchtlingen und auf der Basis der Erfahrungen in den Beruflichen Schulen ausgewählte Indikatoren vorgeschlagen und Kommentierungen zur Relevanz vorgenommen, die sich vor allem auf den Stellenwert von Bildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung von Flüchtlingen beziehen.

Indikator	Relevanz	Datenquelle
Berufsschulpflichtige Schüler/innen	Flüchtlinge, Geduldete und Asylbewerber/innen kommen in der Regel aus Drittstaaten (1), hier wäre eine Aufschlüsselung der Herkunftsländer relevant. In Bezug auf die Altersgruppen ist zu berücksichtigen, dass ein Teil der Betroffenen minderjährige unbegleitete Flüchtlinge sind, die einen besonderen Förderbedarf haben (2). Ziel: Genauere Kenntnis erhalten über Fluchthintergründe, die Lebenslagen in den Herkunftsländern etc., Berücksichtigung kultureller/religiöser Besonderheiten.	Informationszentrum HIBB (Schülerregister)
Schüler/innen je Standort	Ziel: Um Prognose für weitere Bildungsplanung zu fundieren.	Informationszentrum HIBB
Flüchtlinge/Asylsuchende nach Aufenthaltsstatus **Bei Eintritt** **Bei Austritt**	Der Aufenthaltsstatus im Detail ist von besonderer Bedeutung für die Erteilung einer Arbeitserlaubnis und für den Zugang zu bildungsrelevanten Fördermaßnahmen. Die Aufenthaltsgestattung und die Duldung erlauben eine Erwerbstätigkeit und Beteiligung an Ausbildung nur unter bestimmten Voraussetzungen. Hier wird die Empfehlung der Pilotstudie [1]aufgegriffen, die Aufenthaltsgestattung mit zu erheben. Ziel: Spielräume zur Wahrnehmung von Bildungsrechten besser ausschöpfen, Unterstützung beim Zugang schaffen. Aufenthaltsverfestigung im Prozess beobachten, weil sich daraus mehr Bildungs-rechte ableiten.	Aufnahmebogen Schulstandorte
Bezieher von Leistungen nach SGB II oder AsylLG	Nur eine kleine Teilgruppe (sog. Bleibeberechtigte nach §104a AufenthG sowie andere) fällt unter diese Kategorie. Der größere Teil erhält Leistungen nach dem	Aufnahmebogen Schulstandorte

[1] Die länderoffene Arbeitsgruppe „Indikatorenentwicklung und Monitoring" der Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister (IntMk) hat unter Beteiligung von sieben Bundesländern im Februar 2011 die Ergebnisse einer Pilotstudie vorgestellt. Dabei umfasst der umfangreiche Kennzahlen- und Indikatorensatz demografische Grunddaten zu vielfältigen integrationsrelevanten Indikatoren, die in den beteiligten Bundesländern einem Praxistest unterzogen wurden. Auf dieser Grundlage wurden Ergebnisse interpretiert und Empfehlungen für ein flächendeckendes Monitoring aller Bundesländer formuliert (Amt für Statistik Berlin Brandenburg 2010).

Indikator	Relevanz	Datenquelle
	AsylLG. Es wird vorgeschlagen, diesen Wert mit zu erheben. Ziel: Spielräume hinsichtlich der Ausschöpfung von Förderinstrumenten nutzen zum Ausgleich der Benachteiligung.	
Wohnsituation	Die Wohnsituation von Flüchtlingen, die in Wohnunterkünften leben, wird nicht berücksichtigt. Ziel: Benachteiligung abbauen, insbesondere für Familien mit Kindern und Jugendlichen andere Unterbringungsmöglichkeiten schaffen. Schulbesuch, Ausbildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung ist schwierig unter solchen Rahmenbedingungen.	Aufnahmebogen Schulstandorte
Familien- und Lebensformen	Es gibt unter den jugendlichen Flüchtlingen einen steigenden Anteil minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge (als Lebensform), diese Gruppe verfügt in der Regel nicht über ‚soziales Kapital'. Ziel: Besondere Benachteiligung mindern.	An den Schulstandorten
Besondere Bildungsbedürfnisse/ Hoher Anteil von Förderbedürftigen mit Migrationshintergrund	Aufgrund ihrer Fluchtbiographie gehört ein Anteil der Flüchtlinge/ Asylbewerber/innen vermutlich zu den Förderbedürftigen. Überprüfung inwieweit evtl. ein Anteil von Flüchtlingen/ Asylbewerber/innen aufgrund externer Beratungsangebote (Traumabewältigung, Lernhilfen etc.) gefördert werden kann. Ziel: Lebenslagengerechte Betreuung gewährleisten, Übergänge besser gestalten.	An den Schulstandorten
Seiteneinsteiger ohne deutsche Sprachkenntnisse bis Klasse 9/10 (Vorbereitungsmaßnahmen an Grund- und Stadtteilschulen zum Übergang in Regelklassen)	Kinder- und Flüchtlingsjugendliche kommen häufig aufgrund ihrer Fluchtbiographie als Seiteneinsteiger in die Schule. Überprüfung inwieweit evtl. Kinder aus geflüchteten Familien oder von Asylbewerber/innen in Vorbereitungsklassen aufgrund externer Förderangebote zusätzlich gefördert werden können. Ziel: Lebenslagengerechte Betreuung gewährleisten, Übergänge besser gestalten.	Erhebung an den regionalen Schulstandorten und Schulinformations-zentrum
Herkunftssprachen	Flüchtlinge verfügen oftmals über mehrere Herkunftssprachen. Ziel: Ressource für das lebenslange Lernen und die Arbeitswelt sichtbar machen und Förderangebote schaffen.	Erhebung an den Schulstandorten
Gesundheit	Flüchtlinge sind vielfach durch Kriegsfolgen gesundheitlich und psychisch eingeschränkt. Diese körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen haben oftmals negativen Einfluss beim Erwerb von Bildung und Arbeitsmarktbeteiligung. Ziel: Unterstützung bei Bereitstellung adäquater Unterstützungsangebote.	Erhebung an den Schulstandorten, Befragung der Klassenleitungen
Verbleib: Vermittlung in duale Ausbildung, Vermittlung in geförderte Ausbildung Vermittlung in schulische	Die Bildungswege von Flüchtlingen und Asylsuchenden verlaufen in der Regel nicht linear, sondern sind durch Umwege und von Brüchen gekennzeichnet. Biografische Verläufe geben wichtige Rückschlüsse über die Wirkung des Bildungssystems und über	Erhebung bei den Jugendberufsagenturen Externe Erhebung, qualitative

Indikator	Relevanz	Datenquelle
Bildungsgänge, Vermittlung in die Beratung	Potenziale der Jugendlichen. Ziel: Kenntnisgewinn über Wirkung der Reformen und Feststellung von Veränderungsbedarfen.	Studie, Auftragsarbeit
Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern	Um den gesamten Lebenszusammenhang der Zielgruppe im Rahmen der pädagogischen Maßnahmen zu berücksichtigen, ist es unerlässlich, die Kooperation mit flüchtlingsnahen Einrichtungen zu verbessern. Ziel: Verstetigungsstrategie stärken.	Ermittlung bei den Jugendberufsagenturen Externe Erhebung, qualitative Studie, Auftragsarbeit

Profilbogen für berufliche Schulen

Schule:	Klasse:	Klassenlehrer/in:	
Aufnahmedatum:	geplanter Abgang:	vorzeitiger Abgang:	

Zur Person

Name	Vorname m ○ w ○	Geburtsdatum
Geburtsort	Geburtsland	Nationalität

Anschrift

Straße/ Hausnummer/ PLZ	
Telefon Festnetz	Handynummer

Aufenthalt

Einreise BRD	Aufenthaltstitel §§	Aufenthaltstitel §§ - Veränderungen:	Datum:
Rechtsanwalt etc.		Telefon	Fax
Straße/ Hausnummer/ PLZ			
e-mail			

Arbeitserlaubnis

Arbeitserlaubnis vorhanden	…mit Erlaubnis der Ausländerbehörde	Erwerbstätigkeit nicht gestattet
Arbeitserlaubnis beantragt am:	Ergebnis:	

Schulabschluss etc.

im Heimatland oder in Deutschland / wann / Schule					
ISCED 1[1] (1.-4. Kl. ohne)	ISCED 2 (5.-10. Kl)	ISCED 3 (11.-13. Kl.)	ISCED 4 (Ausbildung etc.)	ISCED 5 oder 6 (Uni, FH, etc.)	

[1] International Standard Classification of Evaluation

Sprachen

Familiensprache(n):					
Sprachstand Deutsch (analog dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, bei vorliegendem Sprachzertifikat entsprechend eintragen, ansonsten mit Hilfe der Beschreibung der beigefügten einzelnen Niveaustufen):					
ohne dt. Sprachkenntnisse	A1	A2	B1	B2	höher
Anmerkungen zum Sprachstand:					

Sozialleistungen

AsylbLG § 3	AsylbLG § 2	SGB II / ALG II	anderes (z.B. Jugendhilfe)
AsylbLG § 2 beantragt am:	Ergebnis:		
Bemerkungen:			

Übergang Schule/Beruf: 1. Maßnahme

Praktikum	Qualifizierungskurse	Ausbildung / Arbeit	Schule
Start:	geplantes Ende	abgebrochen oder Wechsel	
Betrieb/ Einrichtung / Schule etc.	Ansprechpartner	Telefon	
Straße/ Hausnummer/ PLZ			

Übergang Schule/Beruf: 2. Maßnahme

Praktikum	Qualifizierungskurse	Ausbildung / Arbeit	Schule
Start:	geplantes Ende	abgebrochen oder Wechsel	
Betrieb/ Einrichtung / Schule etc.	Ansprechpartner	Telefon	
Straße/ Hausnummer/ PLZ			

Anmerkungen:

Fragenkatalog: Schulleitung

Problemaufriss	• Bitte erläutern Sie die wichtigsten Probleme, die an Ihrer Schule die Organisation und Umsetzung des (B)VJ-M kennzeichnen • Weshalb ist das Konzept zur Reform der beruflichen Bildung in Hamburg für diese Gruppe nicht umsetzbar?
Zuweisung	• Nach welchen Kriterien sucht die Behörde die Schulen aus? • Gibt es eine regionale Schulentwicklungsplanung im Berufsbildenden Bereich? • Erhalten Schulen mit (B)VJ-M besondere/zusätzliche Ressourcen? • Können Schulen auf die Zuweisung einen Einfluss nehmen? • Wird bei der Zuweisung zwischen BVJ-M und VJ-M unterschieden? • Bewerben sich Jugendliche auch direkt bei der Schule? Gibt es Anfragen anderer Schulen oder von Flüchtlingseinrichtungen?
Zugang	• Wann beginnt die Zuweisung der Jugendlichen? Welche Daten erhalten Sie über die Jugendlichen? Von wem erhalten Sie diese Informationen? (HIBB? Jugendbehörde? Ausländerbehörde? Arbeitsagentur?) • Welche Aspekte der Lebenslage sind darin benannt? (Geld, Wohnen, Gesundheit, Freizeit etc.) • Liegen Kompetenzprofile, Lernausgangslagen, Zeugnisse etc. vor? • Sind diese Daten ausreichend? Welche Daten bräuchten Sie für die Organisation des Bildungsganges?
Zielsetzungen	• Welche Ziele verbindet Ihre Schule mit diesem Bildungsgang? • Welche Erfolgskriterien hat die Schule für diese Bildungsgänge? • Unterstützen die curricularen und organisatorischen Rahmenbedingungen die Umsetzung dieser Ziele? Welchen „Reformbedarf“ sehen Sie? • Wie beurteilen Sie die Dreiteilung der Berufsvorbereitungsschule (AV, BVJ-M und VJ-M)? Wie wirkt sich diese im Schulalltag aus? • Diese Dreiteilung ist historisch erklärbar – ist sie aber nicht überholt?
Kollegium	• Welche Professionen arbeiten an Ihrer Schule? Können Sie diese selbst rekrutieren? • Worin unterscheidet sich Ihr Kollegium von denen anderer Berufsschulen? • Wie erfolgt die Zuweisung und Zuordnung der Lehrkräfte? • Haben Sie ein Konzept der Personalentwicklung? Fortbildung? • Welche Fortbildungsbedarfe sehen Sie?
Schüler/innen	• Welche Daten erheben Sie in den Schülerbögen? Welche Funktion haben die Schülerbögen? • Erhalten Sie Entwicklungsberichte? Schülerakten? Informationen der Jugendeinrichtungen? Kennen Sie den bisherigen Bildungsverlauf? • Wie dokumentieren Sie die Arbeit mit den Jugendlichen? • Welche Dokumente geben Sie den Schüler/innen am Ende des Bildungsganges mit?
Kooperationen	• Welche Projekte gibt es an Ihrer Schule? • Welche Kooperationen mit externen Akteuren hat Ihre Schule? • Welche Kooperationsbeziehungen wären notwendig?
Betriebe Wirtschaft Arbeitsagentur	• Gibt es Kooperationsbeziehungen? Runde Tische? Kommissionen? • Welche Akquise-Strategien für Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätze hat die Schule?
Ergebnisse	• Erheben Sie Abgangszahlen? Abbruchquoten? Abschlussquoten? Notenspiegel? Vermittlungsquoten?

	• Gibt es Informationen zum weiteren Bildungsverlauf der Jugendlichen? Gibt es Nachrecherchen? Befragungen von Absolvent/innen?
Schulentwicklung	• Wohin sollte sich die Schule organisatorisch, personell und konzeptionell mittelfristig entwickeln? • Was benötigen Sie hierfür? Welche Schwierigkeiten sehen Sie?
Bildungspolitik	• Inwiefern könnte Ihnen ein Refugee Monitoring nützlich sein? Was müsste in einem entsprechenden Bildungsbericht stehen?
Abschließende Anmerkungen	• Was wäre aus Ihrer Sicht noch anzumerken? Welche Vorschläge und Anregungen haben Sie noch für uns?

Fragenkatalog: Lehrkräfte

Problemaufriss	• Bitte erläutern Sie die wichtigsten Probleme, die Sie in der Umsetzung des (B)VJ-M sehen
Bildungsgang	• Machen Sie in der Umsetzung zwischen BVJ-M und VJ-M einen Unterschied? • Wie ordnen Sie die Schüler/innen zu?
Zugang	• Wann beginnt die Zuweisung der Jugendlichen? Welche Daten erhalten Sie über die Jugendlichen? Vom wem erhalten Sie diese Informationen? (HIBB? Jugendbehörde? Ausländerbehörde? Arbeitsagentur?) • Welche Aspekte der Lebenslage sind darin benannt? (Geld, Wohnen, Gesundheit, Freizeit etc.) • Liegen Kompetenzprofile, Lernausgangslagen, Zeugnisse etc. vor? • Sind diese Daten ausreichend? Welche Daten bräuchten Sie für die Organisation des Bildungsganges?
Zielsetzungen	• Welche Ziele verbinden Sie mit diesen Bildungsgängen? • Welche Erfolgskriterien haben Sie für diese Bildungsgänge? • Unterstützen die curricularen und organisatorischen Rahmenbedingungen die Umsetzung dieser Ziele? Welchen „Reformbedarf“ sehen Sie? • Wie beurteilen Sie die Dreiteilung der Berufsvorbereitungsschule (AV, BVJ-M und VJ-M)? Wie wirkt sich diese im Schulalltag aus? • Diese Dreiteilung ist historisch erklärbar – ist sie aber nicht überholt?
Schüler/innen	• Welche Daten erheben Sie in den Schülerbögen? Welche Funktion haben die Schülerbögen? • Erhalten Sie Entwicklungsberichte? Schülerakten? Informationen der Jugendeinrichtungen? Kennen Sie den bisherigen Bildungsverlauf? • Wie dokumentieren Sie die Arbeit mit den Jugendlichen? • Welche Dokumente geben Sie den Schüler/innen am Ende des Bildungsganges mit?
Fortbildung	• Haben Sie sich für das BVJ-M oder VJ-M fortgebildet? • Welche Fortbildungsbedarfe sehen Sie? • Welche Themen? (Sprachförderung? Rechtsfragen? Methoden?)
Kooperationen	• In welchen Projekten an Ihrer Schule arbeiten Sie mit? • Welche Kooperationen mit externen Akteuren haben Sie? • Welche Kooperationsbeziehungen wären notwendig?
Betriebe Wirtschaft Arbeitsagentur	• Gibt es Kooperationsbeziehungen? Runde Tische? Kommissionen? • Welche Akquise-Strategien für Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätze haben Sie?
Ergebnisse	• Erheben Sie Abgangszahlen? Abbruchquoten? Abschlussquoten? Notenspiegel? Vermittlungsquoten? • Haben Sie Informationen zum weiteren Bildungsverlauf Ihrer Schüler/innen? Gibt es Nachrecherchen? Befragungen von Absolvent/innen?
Schulentwicklung	• Wohin sollte sich die Schule organisatorisch, personell und konzeptionell mittelfristig entwickeln? • Was benötigen Sie hierfür? Welche Schwierigkeiten sehen Sie?
Bildungspolitik	• Inwiefern könnte Ihnen ein Refugee Monitoring nützlich sein? Was müsste in einem entsprechenden Bildungsbericht stehen?
Abschließende Anmerkungen	• Was wäre aus Ihrer Sicht noch anzumerken? Welche Vorschläge und Anregungen haben Sie noch für uns?

Xenos
Arbeitsmarktliche Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge

Bundesministerium für Arbeit und Soziales

ESF
Europäischer Sozialfonds für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Hamburg