

Leibniz Universität Hannover
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Berufsorientierung in den Sprach- und Integrations- klassen in Niedersachsen

Bachelorarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Science in Technical Education

Erstprüfer: **Prof. i. V. PD Dr. Stefan Wolf**

Zweitprüferin: **Dipl.-Sozialwiss. Nora Preßler**

verfasst von:

Sabine Ilona Janssen

Herrenhäuser Kirchweg 12

30167 Hannover

Matrikelnummer: 3105300

30.08.2017

Abstract:

In den letzten Jahren sind viele geflüchtete Menschen neu in die Bundesrepublik Deutschland eingereist. Die Integration dieser Menschen stellt nicht nur die Bundesrepublik Deutschland im Allgemeinen vor große Herausforderungen, sondern speziell auch das deutsche Berufsbildungssystem. Das Land Niedersachsen hat zu diesem Zweck das Sprach- und Integrationsprojekt (SPRINT-Projekt) an den berufsbildenden Schulen eingeführt. Das SPRINT-Projekt soll den Jugendlichen neben dem Spracherwerb und der Einführung in die regionale Kultur- und Lebenswelt einen ersten Einblick in das Berufs- und Arbeitsleben geben. Da es für das SPRINT-Projekt kein vorgegebenes Curriculum gibt, sondern lediglich die Vorgabe der einzelnen Module und die Vorgabe zur Durchführung eines Praktikums gegeben ist, beantwortet diese Arbeit die Frage, wie und anhand welcher Inhalte die Berufsorientierung in den SPRINT-Projekten in Niedersachsen durchgeführt wird. Durch die Auswertung der im Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen der Universität Hannover erhobenen Daten, anhand der „qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2015) wurden folgende Hauptbereiche des Moduls „Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben“ ermittelt: praktische Tätigkeiten, berufliche Orientierung, Bewerbungen, Ausbildungssystem, Strukturen und Rechtsgrundlagen, Verhalten am Arbeitsplatz und der Bereich Sonstiges. Es sind die Inhalte und der jeweilige Umfang der Bereiche ermittelt worden. Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt bei dem Bereich berufliche Orientierung, der knapp ein Viertel des Gesamtumfangs von dem Modul ausmacht.

Inhalt

Abbildungen.....	4
Tabellen.....	4
1 Einleitung	5
2 Berufsorientierung.....	7
2.1 Begriffsbestimmung Berufsorientierung.....	7
2.2 Berufsorientierung – Akteure und Phasen.....	9
2.3 Einflussfaktoren auf die Berufsorientierung	13
2.3.1 Der Einfluss der Familie auf die Berufsorientierung.....	13
2.3.2 Der Einfluss der Peer-Group auf die Berufsorientierung.....	15
2.3.3 Die Bedeutung der Schule in der Berufsorientierung.....	15
2.3.4 Der Einfluss des Schülerbetriebspraktikums auf die Berufsorientierung	17
2.3.5 Die Bedeutung vom Flucht- und/ oder Migrationshintergrund in der Berufsorientierung.....	17
2.4 Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung der Integration von Geflüchteten in Deutschland	20
3 Das Sprach- und Integrationsprojekt (SPRINT-Projekt) für jugendliche Flüchtlinge an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen.....	22
4 Material und Methode – Die Auswertung der Fragebögen und Förderpläne.....	26
4.1 Datenquellen.....	26
4.1.1 Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen	26
4.1.2 Ausgewählte Fragen	27
4.1.3 Förderpläne.....	30
4.2 Datenanalyse – methodisches Vorgehen	30
5 Ergebnisse.....	34
5.1 Strukturen	34
5.2 Inhalte.....	35
5.3 Erfolgserwartungen der Lehrkräfte	41
6 Bewertung der Ergebnisse	42
7 Schlussfolgerungen und Ausblick.....	47

Literaturverzeichnis.....	49
Eidesstattliche Erklärung	52
Anhang	53
A Definitionen Flüchtling, Asylsuchende, Asylantragsstellende, Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte.....	53
B Fragebogen des Forschungsprojekts BBS-InGe Niedersachsen der Leibniz Universität Hannover	54
C Weitere Daten	62

Abbildungen

Abbildung 1: Anzahl „SPRINT“ Klassen in Niedersachsen	25
Abbildung 2: Ablaufmodell der Auswertungsmethodik zur Inhaltsanalyse nach Mayring	32
Abbildung 3: Angaben der Lehrkräfte über Unterrichtsziele im Modul 3 des SPRINT-Projekts (N = 153)	35
Abbildung 4: Prozentuale Gesamtzusammensetzung der analysierten Inhalte (N=615) von Modul 3 aus den Förderplänen der beteiligten Schulen am SPRINT-Projekt	36
Abbildung 5: Prozentuale Gesamtzusammensetzung der analysierten Inhalte (N = 401) von Modul 3 aus den offenen Angaben der Lehrkräfte im Fragebogen des Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen	37
Abbildung 6: Fachbereiche, in denen fachpraktischer Unterricht durchgeführt wird (N = 41)	39
Abbildung 7: Angaben der Lehrkräfte zu Problemen im Unterricht (N = 149)	40
Abbildung 8: Einschätzung der Erfolgserwartung bezüglich der Beschäftigungsperspektive (N = 156)	41
Abbildung 9: Bildungsperspektiven der SPRINT-Teilnehmer*innen (N = 147)	41

Tabellen

Tabelle 1: Aufenthaltsstatus und der Zugang zum Ausbildungssystem	18
Tabelle 2: Ausgewählte Fragen aus dem Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen	27

1 Einleitung

In den letzten Jahren sind viele Menschen neu in die Bundesrepublik Deutschland eingereist. Beweggründe hierfür waren in vielen Fällen die Flucht vor Krieg, Verfolgung und Armut. Insgesamt wurden von 2015 bis Juli 2017 1.352.097 Asylanträge in Deutschland gestellt (BAMF 2017, S. 3). Die Integration dieser Menschen stellt nicht nur die Bundesrepublik Deutschland im Allgemeinen vor große Herausforderungen, sondern speziell auch das deutsche Berufsbildungssystem.

Granato et al. (2016, S. 5) geben in ihrem Fachbeitrag an, dass ca. die Hälfte der Geflüchteten junge Erwachsene oder Jugendlichen sind. Sie kommen „... potenziell für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung infrage ...“ (ebd.). Zum Teil hatten diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor und während ihrer Flucht jedoch keine Möglichkeit zur Teilhabe an Bildung. Um diese heterogenen Bildungsvoraussetzungen aufzufangen und einen Einstieg in das (Aus-)Bildungssystem zu ermöglichen, benötigen die jungen Geflüchteten „... Unterstützung beim systematischen und berufsorientierten Spracherwerb, bei der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung sowie in der beruflichen Ausbildung ...“ (ebd.). Die berufsbildenden Schulen, speziell die Bildungsgänge im Übergangssystem sind für viele junge Geflüchtete ein erster Schritt in das deutsche (Aus-)Bildungssystem. Hier entsteht ein wichtiger Bereich, der den Jugendlichen einen Zugang zu einer Berufsausbildung ermöglichen kann (vgl. ebd.).

Das Land Niedersachsen hat zu diesem Zweck das Sprach- und Integrationsprojekt (SPRINT-Projekt) an den berufsbildenden Schulen eingeführt. Das SPRINT-Projekt soll den Jugendlichen neben dem Spracherwerb und der Einführung in die regionale Kultur- und Lebenswelt einen ersten Einblick und das Berufs- und Arbeitsleben geben. Dem Einstieg in eine Berufsausbildung bzw. in ein Arbeitsverhältnis geht bei den meisten Jugendlichen jedoch ein langer Prozess voraus. Ein wichtiger Teil dieses Prozesses, neben dem Erlernen der deutschen Sprache, ist die Berufsorientierung. Ein Prozess, bei dem sich die Jugendlichen mit ihren eigenen Fähigkeiten und Interessen auseinandersetzen und diese mit den Anforderungen und Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt abgleichen (vgl. Richter 2016, S. 71).

Vor allem vor dem Hintergrund, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft aus einem anderen Land und ihrer, zum Teil geringen Schulbildung aufgrund der unter Umständen jahrelang andauernden Flucht, über wenig oder kein Wissen über das

(Berufs-) Bildungssystem in Deutschland verfügen, ist dieser Bereich für die neu angekommenen Jugendlichen von besonderer Bedeutung.

Durch meine Tätigkeit als Fachpraxislehrerin im SPRINT-Projekt für den Bereich Farbtechnik und Raumgestaltung in der Werk-statt-Schule e.V., welche für die Durchführung der Berufsorientierung von SPRINT-Projekten verschiedener Berufsschulen in Hannover zuständig ist, konnte ich bisher ca. 20 Jugendliche bei dem Erlangen erster praktischer Einblicke in diesem Berufsfeld begleiten und beobachten. Hierbei stellte sich für mich die Frage, welche Faktoren, neben den praktischen Erfahrungen, sich noch auf die Berufsorientierung der geflüchteten Jugendlichen auswirken.

Da es für das SPRINT-Projekt kein vorgegebenes Curriculum gibt, an das sich die Schulen bei der Durchführung des Projekts halten müssen, sondern lediglich die Vorgabe der einzelnen Module und die Vorgabe zur Durchführung eines Praktikums gegeben ist, stellt sich zusätzlich die Frage wie und welche Inhalte zur Berufsorientierung in den SPRINT-Projekten in Niedersachsen umgesetzt werden und in welchem Umfang dieses geschieht.

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Überblick über die Berufsorientierung zu erlangen sowie die, für die Berufsorientierung der SPRINT-Teilnehmer*innen bedeutenden Einflussfaktoren der beruflichen Orientierung darzustellen. Des Weiteren soll ein Überblick über den Umfang und die Inhalte der Durchführung der Berufsorientierung im SPRINT-Projekt in Niedersachsen erstellt werden.

Im Kapitel 2, dem theoretischen Teil dieser Arbeit, wird anhand von aktueller Literatur eine passende Definitionsweise der Berufsorientierung gefunden, zudem werden Akteure und Phasen der beruflichen Orientierung genauer beleuchtet. Darauf folgend wird auf die (für die SPRINT-Teilnehmer*innen) wichtigen Einflussfaktoren der Berufsorientierung eingegangen. Durch das dritte Kapitel soll ein Überblick über das SPRINT-Projekt an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen gegeben werden. Im darauffolgenden vierten Kapitel werden die Materialien und die Methode zur Datenanalyse vorgestellt. Es wird auf die Herkunft der Daten aus dem Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen, der Leibniz Universität Hannover eingegangen sowie die Auswahl der für diese Arbeit genutzten Fragen erläutert. Des Weiteren wird die Herkunft der zur Auswertung herangezogenen Förderpläne beschrieben. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird die Datenauswertung aufgeführt. Die hierzu verwendete Methode der „qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2015) wird vorgestellt, sowie die genaue Vorgehensweise bei der Datenauswertung beschrieben. Das fünfte Kapi-

tel beinhaltet die Ergebnisse der Datenauswertung. Aufgeteilt in die Bereiche Strukturen, Inhalte und Erfolgserwartungen der Lehrkräfte werden hier die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse sowie die Ergebnisse der Auswertung aus den geschlossenen Fragen des Fragebogens dargestellt. Im darauffolgenden sechsten Kapitel werden die Ergebnisse hinsichtlich des Forschungsvorhabens dieser Arbeit bewertet. Im letzten Kapitel soll neben einer Schlussfolgerung ein Ausblick auf einen möglichen weiterführenden Forschungsbedarf gegeben werden.

2 Berufsorientierung

In dem folgenden Kapitel wird auf die Berufsorientierung eingegangen. Zunächst erfolgt eine Begriffsbestimmung und danach wird auf die, für die in der Entwicklung der beruflichen Orientierung wichtigen Phasen und Akteure eingegangen. Im Anschluss werden einige wichtige Einflussfaktoren der Berufsorientierung von Jugendlichen genauer dargestellt.

2.1 Begriffsbestimmung Berufsorientierung

Ganz allgemein kann als inhaltlicher Schwerpunkt in der Berufsorientierung die Gestaltung und Vorbereitung des Übergangs von dem Schul- in das Arbeitsleben bezeichnet werden (vgl. Bührmann und Wiethoff 2013, S. 20).

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beschreibt die Berufsorientierung auf ihrer Internetseite als einen zweiseitigen Prozess, der auf der einen Seite die sich orientierenden Jugendlichen beinhaltet, die Kenntnisse über ihre eigenen Ziele, Interessen und Kompetenzen erwerben und auf der anderen Seite den Anspruch und die Erwartungen der Arbeitswelt, worauf sich die Jugendlichen hin orientieren müssen. Beide Seiten stehen in einem Verhältnis ständiger, gegenseitiger Regulierung. (Bundesinstitut für Berufsbildung, o. J.)

Richter (2016, S. 71) unterteilt in ihrer Arbeit die Berufsorientierung unter anderem in eine subjektive und eine objektive Ebene. Unter der subjektiven Ebene wird das Entwickeln von beruflichen Interessen und Fähigkeiten verstanden. Die objektive Ebene beinhaltet die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt und den jeweiligen Anforderungen.

Brüggemann und Rahn (2013, S. 12) haben der Berufsorientierung eine doppelte Normung zugeschrieben. Auf der einen Seite ist die Berufswahl eine individuelle Aufgabe und Folge von Handlungen, in der die Jugendlichen auf der Grundlage ihres Wissens über ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen ihre beruflichen Zukunftspläne entwickeln sollen. Auf der anderen Seite wird von den Jugendlichen erwartet, dass sie sich strategisch auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt verhalten, indem sie flexibel sind und ihre beruflichen Pläne anpassen an das, was realistisch zu erreichen ist.

Diese doppelte Normung wird von Meyer (2014, S. 1) bestätigt. In den beruflichen Lebensläufen muss vor allem im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen eine permanente berufliche Orientierung erfolgen. Einerseits erfolgt die durchgehende Berufsorientierung zum Abwägen der persönlichen Interessen, Ambitionen und der Zufriedenstellung durch die Arbeit. Andererseits muss ein permanentes Anpassen, an sich verändernde betriebliche Organisationen und die Arbeitswelt stattfinden.

Die tatsächlichen Umstände, unter denen die Jugendlichen die Berufsorientierung durchlaufen, sind angesichts der regionalen Gegebenheiten und der Individualität der Schüler*innen sehr unterschiedlich und unterliegen einem ständigen Wandel. Des Weiteren kann angenommen werden, dass durch die zunehmende Individualisierung und abnehmende Standardisierung der beruflichen Lebensläufe, die Berufsorientierung heutzutage nicht mehr mit dem ersten Eintritt in das Berufsleben abgeschlossen ist (Brüggemann und Rahn 2013, S. 13).

Angesichts der zuvor erfolgten Beschreibung der Berufsorientierung, welche eine Vielzahl von inhaltlichen Merkmalen aufzeigt sowie den Facettenreichtum und die Aufgabenvielfalt der Berufsorientierung widerspiegeln, beschreibt die Definition von Butz die Berufsorientierung sehr umfassend und detailliert.

„Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt.“ (Butz 2008, S. 50)

2.2 Berufsorientierung – Akteure und Phasen

Traditionell wurde bisher die Berufsorientierung aus den folgenden sechs Blickwinkeln betrachtet:

- als Wahl eines bestimmten Berufes
- als Bildung des beruflichen Selbstkonzeptes
- als Darstellung der Persönlichkeit in Form von Beruf als Berufung
- als Reduzierung der beruflichen Möglichkeiten auf ein oder zwei Optionen
- als Sozialisationsprozess
- als Entwicklungsschritt (vgl. Neuenschwander 2013, S. 199)

Diese sechs Positionen betrachten je eine gesonderte Perspektive der Berufsorientierung (vgl. ebd.). Neuenschwander et al. (2012, S. 67) entwickelten eine übergreifende Gesamtperspektive, welche bei der Berufsorientierung von drei Akteuren ausgeht, die in die Gesellschaft eingebunden sind: das Individuum, die soziale Bezugsgruppe und die Institution.

Das Individuum: Jeder einzelne (Jugendliche) trifft aufgrund der eigenen Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen Entscheidungen zwischen unterschiedlichen Arbeits- und Ausbildungsangeboten. Es werden Pläne entwickelt, um individuelle Lebensziele zu erreichen (vgl. ebd.).

Die soziale Bezugsgruppe: Die Familie, die Schule und die Peer-Group zählen zu den sozialen Bezugsgruppen, in denen die Jugendlichen eingebunden sind, und unterstützen sie bei den Entwicklungsaufgaben beim Übergang von der Schule in den Beruf durch die sozialen Ressourcen im jeweiligen Umfeld (vgl. ebd.).

Die Institutionen: Sie geben die erforderlichen Kompetenzen und Handlungsvorgaben, die für einen erfolgreichen Start in das Berufsleben erforderlich sind, vor. Zusätzlich regeln die Institutionen die Durchlässigkeit des (Aus-) Bildungssystems durch Selektionsmechanismen und Übertrittsmöglichkeiten, beispielsweise durch unterschiedliche Schulformen und die Voraussetzungen zur Teilnahme an weiterführenden Bildungsmöglichkeiten. Diese institutionellen Vorgaben und Anforderungen werden von den Jugendlichen angenommen und beeinflussen dadurch ihr Verhalten (vgl. Neuenschwander et al. 2012, S. 67).

Diese drei Akteure sind autonome Bereiche, beeinflussen sich aber gegenseitig. Die Übergänge von der Schule in den Beruf werden von dem Individuum geplant und

durch die jeweiligen Bezugsgruppen unterstützt und nicht allein durch die Institutionen bzw. durch die Gesellschaft gelenkt (vgl. Neuenschwander et al. 2012, S. 67–68).

Festzustellen ist, dass das, was im Allgemeinen unter Berufsorientierung verstanden wird, nicht erst mit dem nahenden Schulabschluss der Jugendlichen beginnt, sondern bereits im frühen Kindesalter durch das Erlangen grober Ideen und Strukturen von Berufen und der Auseinandersetzung mit Rollenmodellen. Die groben Ideen von den Berufen, welche sich anfangs durch die Phantasie, die Bedürfnisse und die Kreativität zu eigenen unrealistischen Traumberufen entwickeln, werden im Laufe der Zeit durch die Entwicklung, die Sozialisation und die gemachten Erfahrungen durch wirklichkeitsgetreue Bilder ersetzt (Held et al. 2015, S. 12). Der Traumberuf wird durch das Erschließen der jeweiligen Anforderungen und den tatsächlichen Tätigkeitsprofilen der Berufe in einen realistischen Berufswunsch transformiert aus dem dann schließlich eine Berufsentscheidung hervorgeht. Dieser Prozess ist in der Realität sowohl durch objektive, subjektive und zeitliche Aspekte variabel und geprägt durch eine Vielzahl von Entscheidungen zwischen den Jugendlichen und ihrer Umwelt (vgl. ebd. S. 12-13).

Von Herzog et al. (2006, S. 43–45) wird der Prozess bis zum Eintritt in das Arbeitsleben in sechs Phasen unterteilt, die im Folgenden skizziert werden.

Die erste Phase bezeichnet die „diffuse Berufsorientierung“ (ebd.) und beginnt wie schon zuvor beschrieben bereits im Kindesalter. Sie umfasst die Entwicklung von Vorstellungen über Traumberufe. Es fehlt in dieser Phase noch detailliertes Wissen über Anforderungen des Berufes. Diese Phase kann durchaus länger anhalten als die frühe Kindheit oder kann auch beispielsweise während der Schulzeit erneut auftreten. So kann es zum Beispiel durch Misserfolge in der Schule oder bei der Ausbildungsplatzsuche wiederholt zu ungenauen Berufsvorstellungen kommen. In der zweiten Phase wird durch gezielte Informationsbeschaffung die Auswahl der möglichen Berufe eingeschränkt und der Berufswunsch konkretisiert. Vermehrtes Wissen über Berufe und deren Entsprechung bezüglich der eigenen Interessen und Werte sowie Empfehlungen der Bezugspersonen stärken die Konkretisierung des Berufswunsches. Die dritte Phase besteht aus der Suche nach einer Ausbildung (Lehrstelle, Schule, etc.). Die Passung der eigenen Interessen mit den Ausbildungsangeboten ist prägend in dieser Phase. Durch eigene Erfahrungen, wie zum Beispiel durch absolvierte Praktika oder durch Rückmeldungen im Verlauf von Bewerbungsverfahren kann die Realisierbarkeit der Berufswünsche eingeschätzt werden. Diese Phase endet entweder mit der Aufnahme einer Ausbildung oder mit einer Neuorientierung. In

der vierten Phase, der „Nachentscheidungsphase“ (ebd.), wird versucht die Berufswahl zu festigen. Die Berufswahl kann entweder dem Wunschberuf absolut entsprechen oder sie erfolgt aufgrund eines Kompromisses zwischen den eigenen Wünschen und dem vorhandenen Ausbildungsangebot. Die eigentliche Berufsausbildung ist Inhalt der fünften Phase. Auch Maßnahmen, die dazu dienen, die Chancen auf eine Aufnahme der gewünschten Berufsausbildung zu verbessern, sind Inhalt dieser Phase. Dazu zählt u.a. der Besuch einer weiterführenden Schule zum Erlangen eines (höheren) Schulabschlusses. Der „Eintritt in das Erwerbsleben“ (ebd.) ist Inhalt der sechsten Phase (vgl. ebd.).

Aufgrund der Anforderungen der Berufswelt und dem damit eingegrenzten Entscheidungsraum für die Berufswahl, kann für die Jugendlichen die Berufsorientierung zu einer großen Herausforderung oder gar zu einer Belastung werden, welche sie bewältigen müssen. Der Übertritt von der Schule in den Beruf wird jedoch in der Regel durch die zuständigen Institutionen geleitet und begleitet. Diese bieten eine Vielzahl von, auf Berufsorientierung spezialisierten Projekten, Maßnahmen und Institutionen, auf welche die Jugendlichen zur Unterstützung zurückgreifen können. (vgl. Herzog und Makarova 2013, S. 77–78).

Alle Akteure, die sich unterstützend im Feld der Berufsorientierung bewegen und sich mit dieser auseinandersetzen, müssen bereit sein, sich dem Wandel der Arbeitswelt und der Gesellschaft anzunehmen. Ohne das Vernachlässigen von methodischen und fachlichen Kompetenzen soll zunächst das Entwickeln von stabilen personalen und psychosozialen Kompetenzen (zur Förderung eines beruflichen Selbstkonzepts) als Grundlage gesehen werden, und nicht der alleinige Erwerb von ausbildungsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Deeken und Butz 2010, S. 18). Dieses Fundament an Kompetenzen ist Voraussetzung um:

- mit Rückschlägen in der beruflichen Laufbahn und Arbeitslosigkeit angemessen umgehen zu können,
- sich durch ein angemessenes Sozialverhalten am Arbeitsplatz zu integrieren und
- sich dem vollen Umfang der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bedienen (vgl. ebd. S. 19).

Die Ausbalancierung zwischen den Jugendlichen mit ihrer Umwelt ist ein zentraler Faktor der Berufswahl und fällt in den Entwicklungsschritt der Spätadoleszenz, in der

auch, in Auseinandersetzung mit den Normen und Erwartungen der Eltern, die Entwicklung von persönlichen Zielen und Werten eine große Rolle spielt (vgl. Held et al. 2015, S. 13).

Eine wichtige Voraussetzung ist, damit die Jugendlichen in der beruflichen Orientierung und der Planung ihres beruflichen Werdegangs die Möglichkeiten nutzen, die ihnen zur Verfügung stehen, dass sie erkennen, dass sowohl die Aufgabe der beruflichen Orientierung als auch die der Berufswahl in ihrer eigenen Verantwortung liegen (vgl. Brüggemann und Rahn 2013, S. 12).

Die wesentliche Aufgabe zur Unterstützung der Berufsorientierung besteht nicht darin, den Jugendlichen am Übergang von der Schule in den Beruf ein großes Angebot an Förderinstrumenten anzubieten, sondern vor allem darin, ihnen Unterstützung zu geben, um aus der Vielzahl von Angeboten (wie zum Beispiel das Berufsorientierungsprogramm BOP, Berufs- und Studienberatung, Kompetenzfeststellungsverfahren, etc.) jeweils die geeigneten Hilfsmittel auszuwählen und individuell ein passendes Konzept zur Förderung der beruflichen Orientierung für die Jugendlichen zu erstellen (vgl. Brüggemann und Rahn 2013, S. 16).

Eine rechtzeitige Unterstützung bei der Berufsorientierung kann den Jugendlichen zu mehr Erfolg beim Übergang in eine Ausbildung verhelfen, jedoch bedeutet dieses im Umkehrschluss nicht, dass ein Misserfolg beim Einmünden in eine duale Ausbildung auf eine nicht gelungene Berufsorientierung zurückzuführen ist (vgl. ebd. S. 17). So lag beispielsweise die Einmündungsquote¹ der ausbildungsinteressierten Jugendlichen (EQI) im Berufsbildungsbericht 2017 bei bundesweit 64,7 % (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 29), das heißt etwa ein Drittel der ausbildungsinteressierten Jugendlichen blieb ohne Ausbildungsplatz. Selbst wenn demnach die Berufsorientierung erfolgreich verlief, haben trotzdem nicht alle Jugendlichen die Chance direkt in eine Ausbildung einzumünden.

¹ Die Einmündungsquote gibt an, wie viele aller ausbildungsinteressierten Jugendlichen bis zum Ende des Berichtjahres (30.09.2016) erfolgreich in eine Berufsausbildung eingemündet sind.

Die Berechnungsformel ist wie folgt:

$$\frac{\text{Neue Ausbildungsverträge}}{\text{Neue Ausbildungsverträge} + \text{Bewerber, die nicht in eine Ausbildung einmündeten}} \cdot 100$$

Zu beachten ist, dass in die Berechnung nur offiziell durch Beratungs- oder Vermittlungsdienste oder durch die einzustellenden Betriebe als geeignet und somit auch als „ausbildungsreif“ eingestufte, ausbildungsinteressierte Jugendliche als Bewerber*innen einbezogen werden (vgl. Ulrich 2012, S. 80)

2.3 Einflussfaktoren auf die Berufsorientierung

Im Folgenden sollen ausgewählte Einflussfaktoren auf die Berufsorientierung der Jugendlichen konkretisiert werden.

Neben den individuell sehr unterschiedlichen subjektiven Einflussfaktoren der Berufsorientierung, wie beispielsweise Motivation und Interessen, spielen zusätzlich eine Vielzahl von objektiven Faktoren in das Berufsorientierungsverhalten ein. Im folgenden Abschnitt soll der Blick auf ausgewählte objektive Faktoren gelegt werden, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie bei den Teilnehmer*innen des SPRINT-Projekts (Kapitel 3) im Laufe ihrer bisherigen Entwicklung eine Rolle gespielt haben (Familie bzw. Eltern 2.3.1, Peer-Group 2.3.2, Schule 2.3.3, sowie Flucht- und Migrationshintergrund 2.3.5) oder gegebenenfalls noch eine Rolle spielen werden (Schülerbetriebspraktikum 2.3.4).

2.3.1 Der Einfluss der Familie auf die Berufsorientierung

Die Familie kann als wichtigste Sozialisationsinstanz angesehen werden. Vor allem in der frühen Kindheit bildet die Familie den Hauptlebensbereich. Hier werden erste Erfahrungen und erste Eindrücke von sich selbst und der Welt gesammelt, die damit Einfluss auf das gesamte weitere Leben haben (vgl. Walter 2010, S. 110). Die sozialen Kompetenzen der Familie haben Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder und deren Lernverhalten ist geprägt von den angebotenen Bildungsanreizen. Der Einfluss der Familie auf die Kinder bleibt lange vorhanden. Trotz der zunehmenden Eigenständigkeit im Jugendalter bleibt die Familie oft bis ins Erwachsenenalter ein wichtiges Beratungsorgan (vgl. ebd.).

Durch die Familie bekommen Kinder in der Regel die ersten Kontakte mit dem Arbeitsleben. Sie erlernen die strukturierende Wirkung der Erwerbsarbeit auf das Familienleben, wenn beide Eltern oder ein Elternteil arbeiten/arbeitet. Den Kindern wird zudem bewusst, dass Geld, welches zum Leben gebraucht wird, erst verdient werden muss und nicht einfach, ohne Zutun, von der Bank geholt werden kann (vgl. ebd. S. 111). Fehlt jedoch diese Selbstverständlichkeit der Erwerbsarbeit im Familienalltag, bzw. sind arbeitslose Elternteile nicht in der Lage, diese trotz eigener Erfolglosigkeit im Berufsleben, zu vermitteln, kann das negative Auswirkungen auf die Lebensweggestaltung der Jugendlichen haben (Walter 2010, S. 111).

Dadurch, dass Eltern in vielen Bundesländern über den schulischen Werdegang ihrer Kinder mitentscheiden dürfen, haben sie einen großen Einfluss auf die schulischen

Selektionsprozesse und dadurch auch auf die berufliche Zukunft der Schüler*innen (vgl. Neuenschwander 2013, S. 202). Die Wahl des Wohnortes hat Einfluss auf das soziale Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen. Die finanziellen Möglichkeiten der Familie wirken sich auf die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder aus. So sind bessergestellte Familien in der Regel Teil eines „anregungspotenten Milieus“ (Walter 2010, S. 113). Die Vielfalt, der dort vorhandenen Bildungsmöglichkeiten kann genutzt werden, auch wenn sie mit Kosten verbunden sind. Kindern aus sozial schwächeren Familien bleiben diese Möglichkeiten oft verwehrt (vgl. ebd.)

Eltern können ihren Kindern in der beruflichen Orientierungsphase als Berater*innen dienen. Ihren Aussagen wird von den Jugendlichen weitgehend ein hohes Maß an Vertrauen geschenkt, da Eltern in der Regel am Wohl ihrer Kinder am stärksten interessiert sind, sie ihre Kinder am besten kennen und in der Regel über einen hohen Erfahrungsschatz verfügen (vgl. Walter 2010, S. 113–114). Sie verfügen in vielen Fällen über mehr Wissen von Ausbildungsmöglichkeiten der Jugendlichen und über die, für die jeweiligen Berufe benötigten Kompetenzen, als die Jugendlichen es selbst tun. Oftmals haben sie eine Idee von den jeweiligen Arbeitsbedingungen, Arbeitsabläufen und Arbeitszeiten in den ausgewählten Berufen (vgl. Richter 2016, S. 75). Zu diesem Wissen gelangen die Eltern in der Regel nicht nur über eigene gemachte Erfahrungen im Berufsleben, sondern sie bekommen die Informationen auch über Beziehungen, insbesondere durch Kontakte auf dem Arbeitsmarkt (vgl. ebd. S. 76). Es kann jedoch bei der Unterstützung der eigenen Kinder in der beruflichen Orientierung zur Überforderung auf Seiten der Eltern kommen. Insbesondere bei dem Übergangsschritt nach dem Gymnasium von Schüler*innen aus Nichtakademikerfamilien. Diese Schüler*innen müssen ihre Entscheidungen weitgehend selbstständig treffen (vgl. Neuenschwander 2013, S. 204).

Je weniger individuelle Wünsche und Vorstellungen bezüglich der eigenen beruflichen Lebensweggestaltung bei den Jugendlichen vorhanden ist, desto mehr wächst der Einfluss anderer Personen, wie zum Beispiel von den Eltern, im Berufsorientierungsprozess (vgl. Walter 2010, S. 114).

2.3.2 Der Einfluss der Peer-Group auf die Berufsorientierung

Die Peer-Group stellt besonders ab dem Jugendalter eine wichtige einflussnehmende Gruppe dar. Der Einfluss des Elternhauses nimmt in der Regel im Laufe der Entwicklung zunehmend ab und die Gruppe der Gleichaltrigen gewinnt immer mehr an Bedeutung (vgl. Walter 2010, S. 115). Im Verlauf dieses Ablösungsprozesses rebellieren die Jugendlichen häufig gegen die vorhandenen Strukturen und entfalten eine eigenständige Persönlichkeit. Neue Formen der gleichberechtigten Interaktionen werden zunehmend gesucht. Die Jugendlichen erfahren anhand dieser neuen Strukturen ihre eigene Handlungskompetenz (vgl. ebd.). Da die Jugendlichen mit ihrer Peer-Group quasi gleichzeitig den Übergang von der Schule in das Arbeitsleben bewältigen, besteht mit dieser Gruppe eine hohe Identifikation. Die Anforderungen und Probleme, welche der Übergangsprozess mit sich bringt, sind für alle Jugendlichen innerhalb ihrer Peer-Group oft sehr ähnlich, somit können Informationen über berufliche „...Inhalte, Anforderungen, Entlohnungen und Karrierechancen...“ (Walter 2010, S. 116) ausgetauscht und gemeinsam bewertet werden. Die Berufswegplanung ist abhängig von dem Herkunftsmilieu der Jugendlichen. Die bekannten Berufe des Herkunftsmilieus werden in der Regel von den Jugendlichen bei der Berufsorientierung favorisiert. Da sich die Peer-Group meist in dem nahen sozialen Umfeld bildet, wird durch sie dieses milieufokuzierte Orientierungsverhalten unterstützt (vgl. ebd.).

2.3.3 Die Bedeutung der Schule in der Berufsorientierung

Die Schule ist ein wichtiger Ort der beruflichen Orientierung, da sie neben der Familie einen weiteren wichtigen Rahmen für die sozialen Kontakte bildet. Sie ist ein großer Bestandteil der Lebenswelt der Schüler*innen und leistet dadurch einen beachtlichen Beitrag im Sozialisationsprozess. Der festgelegte Bildung- und Erziehungsauftrag soll dazu beitragen, den Schüler*innen die volle Teilhabe in der Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Walter 2010, S. 117).

Das Schulsystem selektiert die Schüler*innen schon in frühen Jahren. Dadurch werden erste Weichen hinsichtlich der später zu erlernenden Berufe gestellt. Durch diese Selektion wird den Schüler*innen die Teilnahme an anspruchsvollen oder weniger anspruchsvollen Berufsausbildungen ermöglicht bzw. verwehrt (vgl. Neuenschwander et al. 2012, S. 43).

Zusätzlich ist, neben dem angestrebten Schulabschluss, die Umsetzung von Inhalten zur beruflichen Orientierung im Schulunterricht einflussreich. Durch ausgewählte Unterrichtsinhalte, Methoden und Kooperationen kann die Berufsorientierung von Schüler*innen unterstützt werden.

In der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit von 2004 wurde die Zusammenarbeit der Schulen mit den Berufsberatungen der Bundesagentur für Arbeit weiterentwickelt. In dieser Rahmenvereinbarung ist zum Beitrag der Schule an der beruflichen Orientierung unter anderem folgendes zu lesen:

„Zum Bildungsauftrag der Schule gehört die frühzeitige Unterstützung aller Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt oder in weitere schulische oder universitäre Bildungsgänge. Dazu arbeiten die allgemein bildenden Schulen eng mit Betrieben, Kammern, Verbänden und der Berufsberatung sowie mit beruflichen Schulen, Fachhochschulen und Universitäten zusammen. Sie nutzen die Möglichkeiten des Lernortwechsels und die Beteiligung von außerschulischen Experten in der Schule.“
(KMK 2004, S. 6)

Für die Lehrkräfte, welche für die Durchführung der Berufsorientierung an den Schulen verantwortlich sind, entsteht somit ein großer, bedeutungsvoller Aufgabenbereich. Ihre Aufgaben liegen darin, alle Schüler*innen in gleichem Maße vorzubereiten und ihnen, trotz ihrer unterschiedlichen Potenziale Hilfestellung zu geben, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden (vgl. Walter 2010, S. 119). Zu den Lerninhalten, welche sich unterstützend auf die Berufsorientierung auswirken, zählt Butz (2008, S. 51):

- das Vermitteln berufsrelevanter Informationen über „Funktionsweisen und Anforderungen des Arbeits- und Wirtschaftssystems“ (ebd.),
- die Förderung bei der Verarbeitung von Informationen,
- die Unterstützung zum Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen
- die Unterstützung beim Entwickeln von Kompetenzen, die für das Arbeits- und Berufsleben relevant sind und
- das Realisieren zum Sammeln von praktischen Erfahrungen in der Berufswelt

2.3.4 Der Einfluss des Schülerbetriebspraktikums auf die Berufsorientierung

Laut Walter (2010, S. 121) wird das Schülerbetriebspraktikum (SBP) von den Schüler*innen als ein hilfreiches Mittel bei der beruflichen Orientierung wahrgenommen. Zudem weist Walter (ebd.) darauf hin, dass das SBP bei vielen Untersuchungen, direkt nach der Nennung der Eltern, eine der meist genannten Informationsquellen ist.

In vielen deutschen Bundesländern ist das SBP in den schulischen Curricula verankert und fester Bestandteil der allgemeinen Schulbildung. Die mitwirkenden Lehrer*innen sind in hohem Maße am Gelingen des SBP beteiligt (vgl. ebd.). Die Qualität des Beitrages des SBP zu der beruflichen Orientierung steht und fällt mit der Vor- und Nachbereitung. Die Schüler*innen können die gemachten Erfahrungen am besten für ihre eigene berufliche Orientierung nutzen, wenn die Lehrer*innen ihnen die Wichtigkeit der Chance zum vertieften Einblick in das Arbeitsleben vermitteln können und sie bei der Praktikumsplatzsuche unterstützen. Um sicherzugehen, dass sich ein SBP erfolgreich auf die Berufsorientierungsprozesse auswirkt, ist neben einer rechtzeitigen Planung und Vorbereitung auch eine Reflexion im Nachhinein besonders wichtig (vgl. ebd. S. 122).

2.3.5 Die Bedeutung vom Flucht- und/ oder Migrationshintergrund in der Berufsorientierung

Dass sowohl der Migrationshintergrund² als auch der Fluchthintergrund³ zwei grundverschiedene Gegebenheiten darstellen können, soll durch diesen zusammenfassenden Beitrag nicht infrage gestellt werden. Jedoch kann angenommen werden, dass sich sowohl ein Migrationshintergrund als auch ein Fluchthintergrund auf ähnliche Art und Weise auf die berufliche Orientierung auswirken können, da es in beiden Fällen gegebenenfalls zu einer differentiellen Sozialisation, schulischen Allgemeinbildung und

² Migrationshintergrund: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“

Die Definition umfasst im Einzelnen folgende Personen:

- zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer;
- zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte;
- (Spät-)Aussiedler;
- mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der drei zuvor genannten Gruppen.“ (Statistisches Bundesamt, 2017, S. 4)

³ Fluchthintergrund: hierzu werden alle geflüchteten Menschen gezählt, die entweder Asylsuchende, Asylantragstellende und/ oder Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte sind. Definitionen des BAMF im Anhang.

Integration gekommen sein kann als bei den Schüler*innen ohne Migrations- oder Fluchthintergrund.

Die Bedeutung eines Flucht- und Migrationshintergrundes auf die berufliche Orientierung junger Menschen muss kritisch betrachtet werden, um nicht in Vorverurteilungen zu verfallen. Dementsprechend sollte zusätzlich zu dem Einfluss des Migrations- bzw. Fluchthintergrundes immer auch der Zusammenhang mit der Zugehörigkeit einer sozialen Schicht, der schulischen Bildung und den jeweiligen familiären Umständen in Betracht gezogen werden (vgl. Held et al. 2015, S. 16).

Welche Beweggründe die Menschen in die Bundesrepublik geführt haben, ist ein ausschlaggebender Punkt in der beruflichen Orientierung, denn die Tatsache, dass „... sie als Gastarbeiter oder Asylanten, als Aussiedler oder hoch qualifizierte Wirtschaftsmigranten kamen, bestimmt ganz wesentlich ihren sozialen Status ...“ (Woellert et al. 2009, S. 6) und wirkt sich somit direkt auf die Berufsorientierung aus. Zudem ist es von besonderer Bedeutung, welchen Aufenthaltstitel (siehe Tab. 1) die jeweiligen Personen haben, denn dieser wirkt sich nicht nur auf die langfristige Bleibeperspektive und somit auch auf deren Zukunftsgestaltung aus, sondern ist zusätzlich ausschlaggebend für die Erlaubnis zum Eintritt in ein Ausbildungs- bzw. Arbeitsverhältnis und regelt den Zugang zu staatlichen (beruflichen) Förderprogrammen.

Tabelle 1: Aufenthaltsstatus und der Zugang zum Ausbildungssystem

Gruppe	Aufenthaltstitel	Implikationen für Berufsbildung/Beschäftigung/Förderung
Asylbewerber	Aufenthaltsgestattung	<ul style="list-style-type: none"> • Asylsuchende mit hoher Bleibeperspektive: nach 3 Monaten/ vor Vollendung des 25. Lebensjahrs: Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung mit Zustimmung des Ausländeramts (aber ohne BA) • Nach Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung Möglichkeit zur Beendigung der Ausbildung und anschließender Arbeit über 2 Jahre • Zugang zu Förderinstrumenten der Ausbildungsförderung für Asylsuchende mit Bleibeperspektive nach 15 Monaten Voraufenthalt

		<ul style="list-style-type: none"> • Nach 3 Monaten Aufnahme einer Erwerbstätigkeit nach Zustimmung von Ausländeramt und BA („Vorrangprüfung“)
Geduldete Ausländer	Kein Aufenthaltstitel, aber Duldung (bedingt; befristet; verlängerbar)	<ul style="list-style-type: none"> • Wie Asylbewerber • Ohne Wartefrist/vor Vervollendung des 25. Lebensjahres • Nach Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung Möglichkeit zur Beendigung der Ausbildung und anschließender Arbeit über 2 Jahre
Anerkannte Asylbewerber/ Flüchtlinge	Aufenthaltserlaubnis (für 3 Jahre; danach unbefristete Niederlassungserlaubnis)	<ul style="list-style-type: none"> • Uneingeschränkter Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt • Anspruch auf Integrationskurse
Personen mit „subsidiärem Schutz“	Aufenthaltserlaubnis (für 1 Jahr; verlängerbar um jeweils 2 Jahre; nach 7 Jahren ggf. unbefristete Niederlassungserlaubnis)	<ul style="list-style-type: none"> • Gleiche Sozialleistungen wie deutsche Staatsangehörige • Nachzug von Ehegatte/Kindern erleichtert

(Quelle: Euler und Severing 2016, S. 17)

Bei vielen Geflüchteten ist eine geringe deutsche Sprachkompetenz vorhanden (vgl. Euler und Severing 2016, S. 30), was eine Informationsbeschaffung zu eventuell infrage kommenden (Aus-)Bildungsangeboten deutlich erschweren kann. Zudem verfügen sie nicht oder nur gering über Wissen des deutschen Arbeits- und Ausbildungsmarktes und können in diesem Zusammenhang auch nicht bzw. nur eingeschränkt auf Informationen von Freunden und Familien zurückgreifen (Euler und Severing 2017, S. 24), sofern überhaupt jemand aus dem näheren sozialen Umfeld als Ansprechpartner*in zur Verfügung steht.

Auch sprechen Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Regel weniger mit ihren Eltern über ihre Berufswahl als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und sie werden seltener von ihnen auf mögliche Ausbildungsstellen aufmerksam gemacht. Der Grund dafür kann sein, dass Elternteile mit einer Migrationsgeschichte eher zu Problemen in der Informationsvermittlung neigen, weil sie weniger mit den Details des deutschen Arbeitsmarktes vertraut sind (vgl. Krewerth et al. 2014, S. 22–23).

Eine nichtakademische Berufsausbildung hat in vielen Ländern ein geringeres Ansehen (Euler und Severing 2017, S. 24). Somit kann es vorkommen, dass der Bildungsweg über eine duale Ausbildung von einigen Geflüchteten von vornherein ausgeschlossen wird.

Wenn sich Jugendliche mit Fluchthintergrund beruflich orientieren, sind sie oft besonders bedacht darauf, einen potenziellen Ausbildungsplatz zu finden, der ihnen im Falle einer Rückkehr in ihr Heimatland auch dort berufliche Perspektiven bietet. Junge Frauen würden demnach eher einen typischen, traditionellen Frauenberuf wählen und keinen, den sie in ihrem Heimatland nicht ausüben können oder dürfen.⁴

Neben den eben aufgeführten Unterschieden, bei den jeweiligen Voraussetzungen zur beruflichen Orientierung, muss zudem berücksichtigt werden, dass die jungen Geflüchteten zum Teil durch ihre, auf der Flucht gemachten Erfahrungen, traumatisiert sind. Sie kommen ohne eine Vorbereitung in eine fremde, ihnen nicht immer wohlwollende Gesellschaft. Des Weiteren sind, falls vorhanden, ihre bisher gemachten Erfahrungen im Beruf und ihre bereits erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Regel nicht mit den Anforderungen von Berufen in Deutschland kompatibel (vgl. Bertelsmann Stiftung 2016, S. 9).

2.4 Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung der Integration von Geflüchteten in Deutschland

Wie in dieser Arbeit schon einleitend erwähnt, steht das Berufsbildungssystem vor einer großen Herausforderung. Infolge der großen Zuwanderung von Geflüchteten nach Deutschland besteht die Aufgabe darin, sie in das hiesige Berufs- und Ausbildungssystem zu integrieren, „... um ihnen dauerhafte Chancen auf berufliche und soziale Teilhabe zu eröffnen.“ (Granato et al. 2016, S. 4)

Auch die Vorsitzende des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Prof. Dr. Christine Langenfeld, bestätigt in einem Interview warum es für die Geflüchteten so bedeutend ist, so schnell wie möglich in das Berufsbildungssystem einzumünden.

⁴ In persönlichen Gesprächen, im Rahmen meiner Tätigkeit als Fachpraxislehrerin für Farbtechnik und Raumgestaltung im SPRINT-Projekt, haben mir mehrere Teilnehmer*innen mitgeteilt, dass sie viel Wert darauf legen, eine Ausbildung anzustreben, die sie im Falle einer Rückkehr in ihr Heimatland auch dort ausüben können. Vor allem die Teilnehmerinnen haben von vornherein viele Ausbildungsmöglichkeiten für sich ausgeschlossen, da sie diese in ihrem Heimatland nicht ausüben können bzw. dürfen.

Es ermöglicht den Flüchtlingen „... selbst für ihren Lebensunterhalt zu sorgen. Die Kontakte im Betrieb erleichtern es, Deutsch zu lernen und persönliche Kontakte aufzubauen. Das trägt vor allem zur Anerkennung der Flüchtlinge als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft bei. Für den Staat bedeutet ein möglichst früher Berufseinstieg von Flüchtlingen außerdem eine finanzielle Entlastung. Dies wiederum fördert die Akzeptanz des Flüchtlingszuzugs bei der Bevölkerung. Auch die Wirtschaft hat starkes Interesse an dem Potenzial an Arbeitskräften und Auszubildenden.“ (Langenfeld 2016, S. 8)

Dabei ist zu berücksichtigen, dass viele Geflüchtete nicht unbedingt eine Berufsausbildung anstreben, sondern Viele mehr darauf bedacht sind, schnell in ein bezahltes Beschäftigungsverhältnis auf dem Arbeitsmarkt einzumünden. Hierbei bleibt jedoch zu beachten, dass dieses für die Geflüchteten auf kurze Sicht vielleicht interessant erscheinen mag, doch mitunter kann das der erfolgreichen Integration in das Berufsleben auf lange Sicht entgegenwirken (vgl. Euler und Severing 2016, S. 41). Gründe hierfür können sein, dass die Zahl der Arbeitsplätze für ungelernete Arbeitskräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt weiter abnimmt, die Konkurrenz um diese Arbeitsplätze aufgrund der großen Anzahl von neu eingereisten, ungelerten, potenziellen Arbeitnehmer*innen stark zugenommen hat und offene Stellen, infolge des Fachkräftemangels in Deutschland nur von gut ausgebildeten Fachkräften abgedeckt werden können. Diese Gründe zeigen, dass eine erfolgreiche berufliche Integration an erfolgreiche berufliche Ausbildungen gebunden ist. Es ist deshalb von großer Wichtigkeit, dass den Geflüchteten die Bedeutungen und die Möglichkeiten einer Berufsausbildung in Deutschland vermittelt werden (vgl. ebd. S. 42).

Granato et al. (2016, S. 13), beschreiben in ihrem Fachbeitrag „Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung“ den Bereich der Berufsorientierung als einen von zehn Kernpunkten. Da den Jugendlichen in der Regel ein Berufsbildungssystem, wie es in Deutschland vorhanden ist, sehr fremd ist, sollten alle Geflüchteten grundlegende Informationen über das Berufsbildungssystem sowie Zugangsvoraussetzung zu verschiedenen Bildungsgängen und die damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten erhalten. Den Jugendlichen sollte zudem die Möglichkeit bereitet werden, durch „Handlungsorientierte Angebote der Berufsorientierung“ (ebd. S. 14) ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kennenzulernen, sowie Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder und deren Anforderungen zu erlangen. Gerade bei den jungen Geflüchteten ohne gute Sprachkenntnisse können handlungsorientierte An-

Das Sprach- und Integrationsprojekt (SPRINT-Projekt) für jugendliche Flüchtlinge an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

gebote, wie zum Beispiel Werkstatttage gut eingesetzt werden (vgl. ebd.). „Dazu sollten begleitende intensive Beobachtung und anschließende Reflexion bezüglich der fachlichen und überfachlichen beruflichen Handlungskompetenzen erfolgen.“ (ebd.)

Hinsichtlich der schulischen Bildung und der beruflichen Erfahrung ist vor allem die Gruppe der geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehr heterogen. In den Klassen und außerschulischen Bildungsmaßnahmen, in denen die Geflüchteten unterrichtet werden, sollten die Berufsorientierungsmaßnahmen und -instrumente dementsprechend an die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Geflüchteten angepasst werden (vgl. ebd.).

Mit der Berufsorientierung wird der Grundstein für die Berufswahl gelegt und damit auch ein wichtiger Beitrag für die berufliche Integration geleistet. Es sollte also gewährleistet werden, dass die Geflüchteten die Möglichkeit bekommen an Berufsorientierungsangeboten teilzunehmen (vgl. ebd.).

3 Das Sprach- und Integrationsprojekt (SPRINT-Projekt) für jugendliche Flüchtlinge an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

Seitdem im Jahr 2015 die Anzahl der neu zugewanderten Schutzsuchenden in der Bundesrepublik Deutschland deutlich zugenommen hat, stehen die Schulen vor der Aufgabe, die neu ankommenden Schüler*innen zu beschulen und zu integrieren. Vor allem der schnelle Erwerb der deutschen Sprache steht bei der Beschulung der Schüler*innen im Vordergrund. Bei den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen steht zudem die schnelle Integration durch die Aufnahme einer Arbeit bzw. einer Ausbildung im Fokus. Hier bilden die berufsbildenden Schulen für die Integration der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine wichtige Schnittstelle.

Zwar haben die berufsbildenden Schulen in Niedersachsen mit der Durchführung des BVJ-A⁵ ein sehr hochwertiges Unterrichtskonzept für Schüler*innen, welche der deutschen Sprache und Kultur noch nicht vertraut sind, jedoch besteht dieses Angebot nur für diejenigen, die auf Grundlage des Niedersächsischen Schulgesetzes (NschG)

⁵ Sprachförderklasse im Berufsvorbereitungsjahr

Das Sprach- und Integrationsprojekt (SPRINT-Projekt) für jugendliche Flüchtlinge an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

noch schulpflichtig sind. Zudem konnte der drastisch steigende Bedarf an Lehrer*innen, im Zuge des zunehmenden Zuzugs von Geflüchteten nach Deutschland, nicht so schnell und flexibel gedeckt werden, wie benötigt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 1).

Im Oktober 2015 wurde dann vom Kultusministerium Niedersachsen ein Schulversuch zu Erprobung eines neuen pädagogischen und organisatorischen Konzeptes für zugewanderte Jugendliche ausgeschrieben: das Sprach- und Integrationsprojekt – SPRINT-Projekt – für jugendliche Flüchtlinge.

Dieses, im Rahmen von § 22 des Niedersächsischen Schulgesetzes⁶ (NschG), eingerichtete Modellprojekt, gibt den Schulen die Möglichkeit im Sinne eines Kompetenzzentrums entsprechend zu handeln und den jugendlichen Geflüchteten die Chance zu geben, schnell die deutsche Sprache zu erlernen, sowie das deutsche Berufs- und Kulturleben kennenzulernen (vgl. ebd).

Bei dem SPRINT-Projekt handelt es sich um die Durchführung einer Maßnahme angelehnt an § 69 Abs. 4 NschG⁷ und nicht um Unterricht im eigentlichen Sinne der Verordnung über berufsbildenden Schulen (BbS-VO). Das führt dazu, dass die Durchführung des Angebotes nicht ausschließlich von Lehrer*innen erfolgen muss, sondern auch Lehrende ohne eine für den Schuldienst entsprechende Ausbildung eingesetzt werden können. Die berufsbildenden Schulen können bei der Besetzung der Stellen eigenständig entscheiden und einstellen, wer ihrer Ansicht nach für die Durchführung geeignet ist (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 1–3). Des Weiteren haben die Schulen die Möglichkeit eigenverantwortlich Teile der Maßnahme, zum Beispiel an freie Bildungsträger auszulagern.

Bei den Teilnehmer*innen des SPRINT-Projektes handelt es sich nicht zwangsläufig um schulpflichtige jugendliche Flüchtlinge, sondern vielmehr besteht die Zielgruppe aus neu eingereisten Jugendlichen zwischen 16 und 21 Jahren (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 2).

Die Laufzeit eines Durchganges im SPRINT-Projekt beträgt maximal ein Jahr und umfasst mindestens 25 Wochenstunden. Die Schulen müssen gewährleisten, dass die Teilnehmer*innen mindestens 5 Stunden pro Tag ein Angebot bekommen. Für alle Jugendlichen, auch für die nicht mehr schulpflichtigen, ist ein Wechsel in Regel-

⁶ NschG § 22 Schulversuche

⁷ NschG § 69 Schulpflicht in besonderen Fällen

Das Sprach- und Integrationsprojekt (SPRINT-Projekt) für jugendliche Flüchtlinge an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

angebote der jeweiligen Schulen, z. B. ins Berufsvorbereitungsjahr, in die Berufseinstiegsklasse oder in die Berufsfachschule jederzeit möglich (vgl. ebd.). Die Einrichtungen bzw. Durchführungen der Maßnahmen erfolgen bedarfsorientiert und unabhängig von dem jeweils laufenden Schuljahr. In jedem Durchlauf sind mindestens 9, maximal aber 17 Jugendliche (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 6).

Aufgrund der unterschiedlichen Vorbildung der Jugendlichen, sowie den unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten können die Inhalte des SPRINT-Projektes sehr unterschiedlich ausfallen. Die berufsbildenden Schulen in Niedersachsen sind dazu angehalten, eigenverantwortlich Förderpläne für die Maßnahme zu entwickeln. Inhaltlich wird das SPRINT-Projekt in folgende drei Module gegliedert:

- Modul 1: Spracherwerb
- Modul 2: Einführung in die regionale Kultur und Lebenswelt
- Modul 3: Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben

Den größten Anteil bei der Modulgewichtung hat Modul 1, da der Erwerb der deutschen Sprache im Vordergrund stehen soll. Um die bereits erworbene Sprachkompetenzen der Teilnehmer*innen anwendungsbezogen trainieren und stärken zu können, sollen die Module 2 und 3 „sprachoffensiv“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 2) gestaltet werden. Im Modul 3 sollen von Teilnehmer*innen betriebliche Praktika absolviert werden (vgl. ebd.).

Alle Teilnehmer*innen bekommen nach dem Abschließen oder vorzeitigem Ausscheiden ein Zertifikat über die Teilnahme und/oder über die Dauer der Teilnahme am SPRINT-Projekt. Auf dem Zertifikat sind neben der Dauer der Teilnahme auch Fehltag, sowie eine Bewertung des Arbeits- und Sozialverhalten und die Inhalte der einzelnen Module anzugeben (vgl. ebd. S. 3).

Nach der Teilnahme an dem einjährigen SPRINT-Projekt verfügen viele der Jugendlichen noch nicht über genügend Sprachkenntnisse, um direkt eine Berufsausbildung anzufangen. Von daher ist angedacht, den Teilnehmer*innen, die eine duale Ausbildung machen möchten, die Folgemaßnahme SPRINT-Dual anzubieten. Geplant ist, dass die regionale Wirtschaft und die Schule die Maßnahme gemeinsam durchführen. Die Teilnehmer*innen erhalten durchschnittlich pro Woche 1,5 Tage theoretischen Unterricht in der Schule und 3,5 Tage sind sie als Praktikant*in in einem Betrieb (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 10) .

Das Sprach- und Integrationsprojekt (SPRINT-Projekt) für jugendliche Flüchtlinge an den berufsbildenden Schulen in Niedersachsen

Nach Angaben des Niedersächsischen Kultusministeriums (2016, S. 7) sind 89 Schulen an der Durchführung des SPRINT-Projekts beteiligt und es wurden insgesamt bisher 263 Klassen eingerichtet und rund 4000 Jugendliche in das SPRINT-Projekt eingeschult.

Im Folgenden ist eine Übersicht abgebildet, wie sich die SPRINT-Klassen in Niedersachsen verteilen.

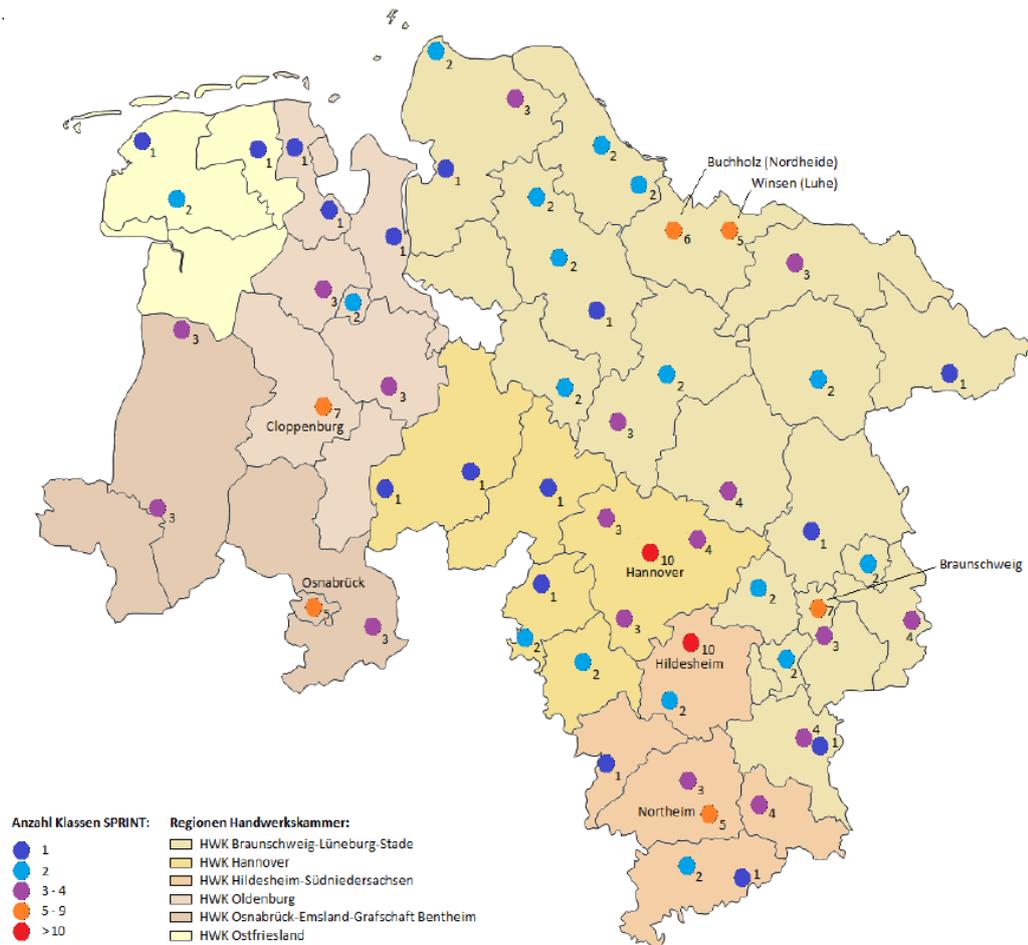


Abbildung 1: Anzahl „SPRINT“ Klassen in Niedersachsen

(Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 7)

4 Material und Methode – Die Auswertung der Fragebögen und Förderpläne

Im folgenden Kapitel wird auf die, zur Beantwortung der Forschungsfrage analysierten Materialien und die Analyseverfahren eingegangen. Ziel der Analyse ist es, die Inhalte und deren Umfang zur beruflichen Orientierung in dem SPRINT-Projekt in Niedersachsen zu ermitteln.

Zunächst wird unter Kapitel 4.1 die Herkunft der Daten erläutert. In Abschnitt 4.2 wird das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung vorgestellt.

4.1 Datenquellen

Für die Erhebung der Daten, zur Auswertung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit konnte auf unterschiedliche Datenquellen zugegriffen werden. Es konnten Daten aus einem laufenden Forschungsprojekt der Universität Hannover verwendet werden. Das Forschungsprojekt sowie die Auswahl der zur Auswertung herangezogenen Fragen werden im Abschnitt 4.1.1 und Abschnitt 4.1.2 erläutert. Des Weiteren konnten 83 Förderpläne der SPRINT-Schulen zur Analyse herangezogen werden. Darauf wird in Abschnitt 4.1.3 eingegangen.

4.1.1 Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen

Seit September 2016 läuft an der Leibniz Universität Hannover das Forschungsprojekt: Berufsbildende Schulen und die Integration von jungen Geflüchteten – Strukturmerkmale und Praxiserfahrungen in Niedersachsen (BBS-InGe Niedersachsen).

Die Abteilung für Sozialpädagogik am IfBE der Leibniz Universität Hannover erforscht die Rahmenbedingungen der Umsetzung des SPRINT-Projektes (siehe Kapitel. 3) an den niedersächsischen Berufsschulen. Zusätzlich wurden Praxiserfahrungen und notwendige Fortbildungsbedarfe der SPRINT-Lehrkräfte erfragt. Mit den gewonnenen Informationen wird im Rahmen dieses Forschungsprojektes eine regionale Struktur der schulischen Umsetzung des SPRINT-Projektes entwickelt, des Weiteren wird den beruflichen Schulen aufgrund dieser Daten Rückmeldung gegeben (vgl. Wolf 2017).

Im Rahmen des Forschungsprojektes BBS-InGe Niedersachsen ist eine schriftliche, postalische Befragung, mithilfe eines vom Forschungsteam eigens dazu entwickelten Fragebogens erfolgt. Diese von der Landesschulbehörde genehmigte Befragung wurde an allen berufsbildenden Schulen in Niedersachsen mit SPRINT-Klassen

durchgeführt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und die Befragten machten Aussagen zu ihrer eigenen Person sowie zu ihrer Arbeit im Zusammenhang mit dem SPRINT-Projekt. Ausgesendet wurden im Februar 2017 etwa 500 Fragebögen, an insgesamt 97 berufsbildende Schulen. Insgesamt 360 beantwortete Fragebögen, von insgesamt 82 Schulen sind bis Ende April 2017 zurückgesendet worden.

Der Fragebogen⁸ enthält sowohl offene Fragen, welche von den im SPRINT-Projekt Beteiligten schriftlich ausgefüllt werden sollten, als auch geschlossene Fragen, in denen Kategorien angekreuzt werden konnten. Mit insgesamt 42 Fragen ist der Fragebogen inhaltlich in folgende Bereiche aufgeteilt:

- Allgemeine Einstellung zu SPRINT (2 Fragen)
- Persönliche Angaben (5 Fragen)
- Wer sind die SPRINT-Lehrkräfte? (9Fragen)
- Aufbau von SPRINT (16 Fragen)
- Zusammenarbeit /Netzwerke (2 Fragen)
- Probleme im Zusammenhang mit SPRINT (4 Fragen)
- Individuelle Förderung in SPRINT (2 Fragen)
- Erfolgserwartungen (2 Fragen)
- Lob und Kritik für den Bildungsgang SPRINT (Möglichkeit zur freien Stellungnahme bezüglich des Bildungsganges)

4.1.2 Ausgewählte Fragen

Um festzustellen, wie und in welchem Umfang die Berufsorientierung im Modul 3 „Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben“ des SPRINT-Projekts durchgeführt wird, ist nicht die Auswertung aller Fragen des Fragebogens notwendig, sondern es sind für diese Arbeit die folgenden Fragen zur Auswertung aus dem Fragebogen ausgewählt worden:

Tabelle 2: Ausgewählte Fragen aus dem Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen

In welchen Bereichen werden Sie eingesetzt? Mehrfachnennungen sind möglich.		
<input type="checkbox"/> Modul I "Spracherwerb"	<input type="checkbox"/> Modul II "Einführung in die regionale Kultur- und Lebenswelt"	<input type="checkbox"/> Modul III "Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben"
<input type="checkbox"/> Fachpraxis		

⁸ Ein Muster des gesamten Fragebogens aus dem Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

Material und Methode – Die Auswertung der Fragebögen und Förderpläne

<p>Wurde die Möglichkeit der Auslagerung von Modulen (z.B. an freie Bildungsträger) genutzt?</p> <p> <input type="checkbox"/> Ja, und zwar in folgenden Modulen: <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiß nicht </p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>																													
<p>Ich habe klare Vorstellungen davon, was ich meinen Schüler(inne)n in <u>Modul III „Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben“</u> vermitteln und beibringen möchte.</p> <p style="text-align: right;">trifft voll und ganz zu <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> trifft überhaupt nicht zu</p> <p>Bitte nennen Sie uns 1-3 exemplarische Stichworte.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>																													
<p>Findet im Rahmen von SPRINT fachpraktischer Unterricht statt?</p> <p> <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein </p> <p>Wenn ja, in welchen Bereichen findet der fachpraktische Unterricht statt? Mehrfachnennungen sind möglich.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Agrarwirtschaft</td> <td><input type="checkbox"/> Bautechnik</td> <td><input type="checkbox"/> Elektrotechnik</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Fahrzeugtechnik</td> <td><input type="checkbox"/> Hauswirtschaft und Pflege</td> <td><input type="checkbox"/> Holztechnik</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Körperpflege</td> <td><input type="checkbox"/> Metalltechnik</td> <td><input type="checkbox"/> Textiltechnik und Bekleidung</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Wirtschaft und Verwaltung</td> <td><input type="checkbox"/> Farbtechnik und Raumgestaltung</td> <td><input type="checkbox"/> Lebensmittelhandwerk und Gastronomie</td> </tr> </table> <p><input type="checkbox"/> Anderer Bereich, und zwar:</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>		<input type="checkbox"/> Agrarwirtschaft	<input type="checkbox"/> Bautechnik	<input type="checkbox"/> Elektrotechnik	<input type="checkbox"/> Fahrzeugtechnik	<input type="checkbox"/> Hauswirtschaft und Pflege	<input type="checkbox"/> Holztechnik	<input type="checkbox"/> Körperpflege	<input type="checkbox"/> Metalltechnik	<input type="checkbox"/> Textiltechnik und Bekleidung	<input type="checkbox"/> Wirtschaft und Verwaltung	<input type="checkbox"/> Farbtechnik und Raumgestaltung	<input type="checkbox"/> Lebensmittelhandwerk und Gastronomie																
<input type="checkbox"/> Agrarwirtschaft	<input type="checkbox"/> Bautechnik	<input type="checkbox"/> Elektrotechnik																											
<input type="checkbox"/> Fahrzeugtechnik	<input type="checkbox"/> Hauswirtschaft und Pflege	<input type="checkbox"/> Holztechnik																											
<input type="checkbox"/> Körperpflege	<input type="checkbox"/> Metalltechnik	<input type="checkbox"/> Textiltechnik und Bekleidung																											
<input type="checkbox"/> Wirtschaft und Verwaltung	<input type="checkbox"/> Farbtechnik und Raumgestaltung	<input type="checkbox"/> Lebensmittelhandwerk und Gastronomie																											
<p>In meinem Unterricht kommt es zu folgenden Problemen: Mehrfachnennungen sind möglich</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Differente Arbeitseinstellung</td> <td><input type="checkbox"/> Differente berufliche Konzepte</td> <td><input type="checkbox"/> Disziplinprobleme</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Mangelndes Verständnis der Struktur der deutschen Berufsausbildung</td> <td><input type="checkbox"/> Motivationsprobleme</td> <td><input type="checkbox"/> Unterschiedliche schulische Vorerfahrungen</td> </tr> </table> <p> <input type="checkbox"/> Keinen <input type="checkbox"/> Anderen, und zwar: </p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>		<input type="checkbox"/> Differente Arbeitseinstellung	<input type="checkbox"/> Differente berufliche Konzepte	<input type="checkbox"/> Disziplinprobleme	<input type="checkbox"/> Mangelndes Verständnis der Struktur der deutschen Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> Motivationsprobleme	<input type="checkbox"/> Unterschiedliche schulische Vorerfahrungen																						
<input type="checkbox"/> Differente Arbeitseinstellung	<input type="checkbox"/> Differente berufliche Konzepte	<input type="checkbox"/> Disziplinprobleme																											
<input type="checkbox"/> Mangelndes Verständnis der Struktur der deutschen Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> Motivationsprobleme	<input type="checkbox"/> Unterschiedliche schulische Vorerfahrungen																											
<p>In welchen Bereichen sehen Sie für sich Fortbildungsbedarf? Mehrfachnennungen sind möglich.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Arbeits- und Beschäftigungsmarkt</td> <td><input type="checkbox"/> DaF/DaZ</td> <td><input type="checkbox"/> Didaktik</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Förderplannerstellung</td> <td><input type="checkbox"/> Mediation</td> <td><input type="checkbox"/> Rechtsfragen</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Wissen über die Herkunftsländer</td> <td><input type="checkbox"/> Zieldifferenter Unterricht</td> <td><input type="checkbox"/> Anderen, und zwar:</td> </tr> </table> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%; margin-top: 5px;"></div>		<input type="checkbox"/> Arbeits- und Beschäftigungsmarkt	<input type="checkbox"/> DaF/DaZ	<input type="checkbox"/> Didaktik	<input type="checkbox"/> Förderplannerstellung	<input type="checkbox"/> Mediation	<input type="checkbox"/> Rechtsfragen	<input type="checkbox"/> Wissen über die Herkunftsländer	<input type="checkbox"/> Zieldifferenter Unterricht	<input type="checkbox"/> Anderen, und zwar:																			
<input type="checkbox"/> Arbeits- und Beschäftigungsmarkt	<input type="checkbox"/> DaF/DaZ	<input type="checkbox"/> Didaktik																											
<input type="checkbox"/> Förderplannerstellung	<input type="checkbox"/> Mediation	<input type="checkbox"/> Rechtsfragen																											
<input type="checkbox"/> Wissen über die Herkunftsländer	<input type="checkbox"/> Zieldifferenter Unterricht	<input type="checkbox"/> Anderen, und zwar:																											
<p>Für wie erfolgreich erachten Sie die SPRINT-Klassen, in denen Sie unterrichten?</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><i>Sehr erfolgreich</i></td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;">.</td> <td style="text-align: center;"><i>Nicht erfolgreich</i></td> </tr> <tr> <td>In Bezug auf den Spracherwerb</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>In Bezug auf kulturelle Integration</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>In Bezug auf Beschäftigungsperspektiven</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>			<i>Sehr erfolgreich</i>	<i>Nicht erfolgreich</i>	In Bezug auf den Spracherwerb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	In Bezug auf kulturelle Integration	<input type="checkbox"/>	In Bezug auf Beschäftigungsperspektiven	<input type="checkbox"/>										
	<i>Sehr erfolgreich</i>	<i>Nicht erfolgreich</i>																							
In Bezug auf den Spracherwerb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																							
In Bezug auf kulturelle Integration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																							
In Bezug auf Beschäftigungsperspektiven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																							

Konnten bzw. können die Schüler(innen), die nicht in SPRINT-dual übergehen, weiterführende Bildungsperspektiven entwickeln?

Ja, in jedem Fall
 Selten

Überwiegend
 Gar nicht

Teils/teils

(Quelle: Fragebogen des Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen)

In der Tabelle 2 sind die ausgewählten Fragen mit den Antwortmöglichkeiten dargestellt. Die Frage, in welchen Bereichen die Lehrkräfte eingesetzt werden, ist dabei in erste Linie relevant, da in die Auswertung nur die Angaben der Lehrer*innen einfließen, die in Modul 3 tätig sind. Durch die Frage nach der Auslagerung von Modulen wird ein Überblick erlangt, ob die Berufsorientierung von den Schulen selber durchgeführt wird, oder ob sie infolge der Auslagerung von Modul 3 von anderen Bildungsträgern übernommen wird.

Die Lehrkräfte waren im Fragebogen angehalten, eine Aussage darüber zu machen, ob sie klare Vorstellungen davon haben, was sie ihren Schüler*innen im Modul 3 vermitteln möchten und sie sollten stichwortartige Auskunft zu den Inhalten geben. Diese Auskünfte ermöglichen, die tatsächliche Erfassung der Inhalte, die im Unterricht des Modul 3 behandelt werden. Die Durchführung von fachpraktischem Unterricht ermöglicht den Jugendlichen, neben dem Betriebspraktikum, praktische Einblicke in verschiedene Tätigkeitsbereiche und Berufsfelder zu erlangen. Diese wirken sich unterstützend auf die Berufsorientierung aus. Die Fragen dazu geben demnach einen Überblick darüber, ob und in welchem Ausmaß die Schüler*innen die Chance bekommen, fachpraktische Erfahrungen zu sammeln. Des Weiteren wurde die Frage, ob es im Unterricht zu Problemen kommt für die Auswertung herangezogen. Hier wurden die Punkte „Mangelndes Verständnis der Struktur der deutschen Berufsausbildung“, „Differente berufliche Konzepte“ und „Unterschiedliche schulische Vorerfahrung“ ausgewertet. Diese Aussagen können relevant sein, da sie angeben, ob ein Mehrbedarf an Bildung bzw. Informationen über die Berufsbildung und das Berufsleben in Deutschland notwendig ist, um eine erfolgreiche Berufsorientierung zu gewährleisten. Zudem kann aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen darauf geschlossen werden, dass auch eine unterschiedlich weit fortgeschrittene Berufsorientierung bei den Jugendlichen vorhanden ist. Bei der Frage nach dem Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte wird die Antwortmöglichkeit „Arbeits- und Beschäftigungsmarkt“ fokussiert. Die Aussage, ob die Lehrkräfte für sich im Bereich des Arbeits- und Beschäftigungsmarkts einen Fortbildungsbedarf sehen ist relevant, da bei einem hohen Bedarf darauf geschlossen werden kann, dass bei den Lehrenden selber Unsicherheiten vorhanden sind, welche sich auf die Förderung der beruflichen Orientierung auswirken können.

In der Frage, für wie erfolgreich die Lehrkräfte die SPRINT-Klassen halten wird für diese Arbeit der Bereich der Beschäftigungsperspektiven ausgewertet. Da es bisher keine Evaluation zu dem Erfolg des SPRINT-Projekts gibt, ist diesbezüglich die Einschätzung der Lehrkräfte interessant. Es kann darauf geschlossen werden, ob sie davon überzeugt sind, dass das, was bisher im SPRINT-Projekt durchgeführt wurde, ausreicht, um einen erfolgreichen Start in das Berufsleben zu ermöglichen. Auch bei der Frage, ob die Teilnehmer*innen, die nicht in SPRINT-Dual übergehen weiterführende Bildungsperspektiven entwickeln können, schätzen die Lehrkräfte den Erfolg der Teilnehmer*innen ein. Von großer Bedeutung ist die Auswertung der Frage, da der Großteil der Schüler*innen in der Regel nicht in SPRINT-Dual übergehen wird und somit auch die berufliche Orientierung bis dato abgeschlossen sein sollte.

4.1.3 Förderpläne

Alle berufsbildenden Schulen, welche ab 2015 beantragt haben eine SPRINT-Klasse eröffnen zu wollen, waren angehalten zu dem jeweiligen Antrag für die Genehmigung einer SPRINT-Klasse einen Förderplan zu erstellen. In diesem sollte angegeben werden, wie sich die jeweiligen berufsbildenden Schulen die Umsetzung des SPRINT-Projektes inhaltlich vorgenommen haben. Bezüglich der Ausführung der Förderpläne gab es seitens der Landesschulbehörde keine weiteren Vorgaben, darum sind Umfang und Ausgestaltung der Förderpläne von Schule zu Schule zum Teil sehr unterschiedlich. Teilweise wurden detaillierte Stunden- und Wochenpläne über ein ganzes Schuljahr eingereicht oder auch zum Teil einseitige grobe stichpunktartige Konzepte.

Durch eine genauere Analyse sollen die Inhalte der Förderpläne mit den tatsächlich durchgeführten Inhalten des Moduls 3 im SPRINT-Projekt verglichen werden. Da im genutzten Fragebogen nicht die Umsetzung und der Umfang des durchgeführten Praktikums erfasst wurde, sind auch diesbezüglich die Förderanträge der jeweiligen Schulen untersucht worden.

4.2 Datenanalyse – methodisches Vorgehen

Für die Auswertung der Fragen im Fragebogen, die mit vorgegebenen Kategorien beantwortet wurden, standen für diese Arbeit Daten zur Verfügung, die mit der Software SPSS ausgewertet worden sind.

Die Auswertung der offenen Angaben aus der Frage nach den durchgeführten Inhalten im Modul 3 vom Fragebogen, sowie die der Förderpläne von den einzelnen Schulen wurde anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Methode, zur Auswertung von Texten, die durch Datenerhebung in Forschungsprojekten entstanden sind, wie z. B. „... offene Fragen aus standardisierten Befragungen, [...], Akten, ...“ (Mayring und Fenzl 2014, S. 543).

Die Vorteile dieser Methode bestehen darin, dass:

- damit systematisch, große Informationsmengen bearbeitet werden können.
- die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse strenge Regeln befolgt.
- somit das Verfahren kontrollierbar ist (vgl. ebd.).

Das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse besteht aus zwei wesentlichen Schritten. Im ersten Schritt werden „Kategorien einzelnen Textpassagen zugeordnet“ (ebd. S. 544), welche entweder im Vorfeld „theoriegeleitet-deduktiv“ (ebd.) entwickelt wurden oder „induktiv am Material entwickelt“ (ebd.) wurden. In Schritt Zwei wird dann überprüft, ob einzelne Kategorien mehrfach zugeordnet werden können (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu anderen Textanalysemethoden ist die Festlegung und Leitung durch die einzelnen Kategorien das wesentliche Unterscheidungsmerkmal. Das Kategoriensystem, welches die Zusammenstellung der verwendeten Kategorien (ggf. inklusive Ober- und Unterkategorien) enthält, ist das tatsächliche Analysewerkzeug. Damit wird das Material bearbeitet und die Textstellen zugeordnet, welche thematisch zu bestimmten Kategorien gehören (vgl. ebd.).

In Anlehnung an das von Mayring (2015, S. 86) entworfene „Prozessmodell induktiver Kategorienbildung“ und das „allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell“ (ebd. S. 62) ist für die Auswertung der vorhandenen Materialien folgendes Analyseschema modifiziert worden (Abb.10):

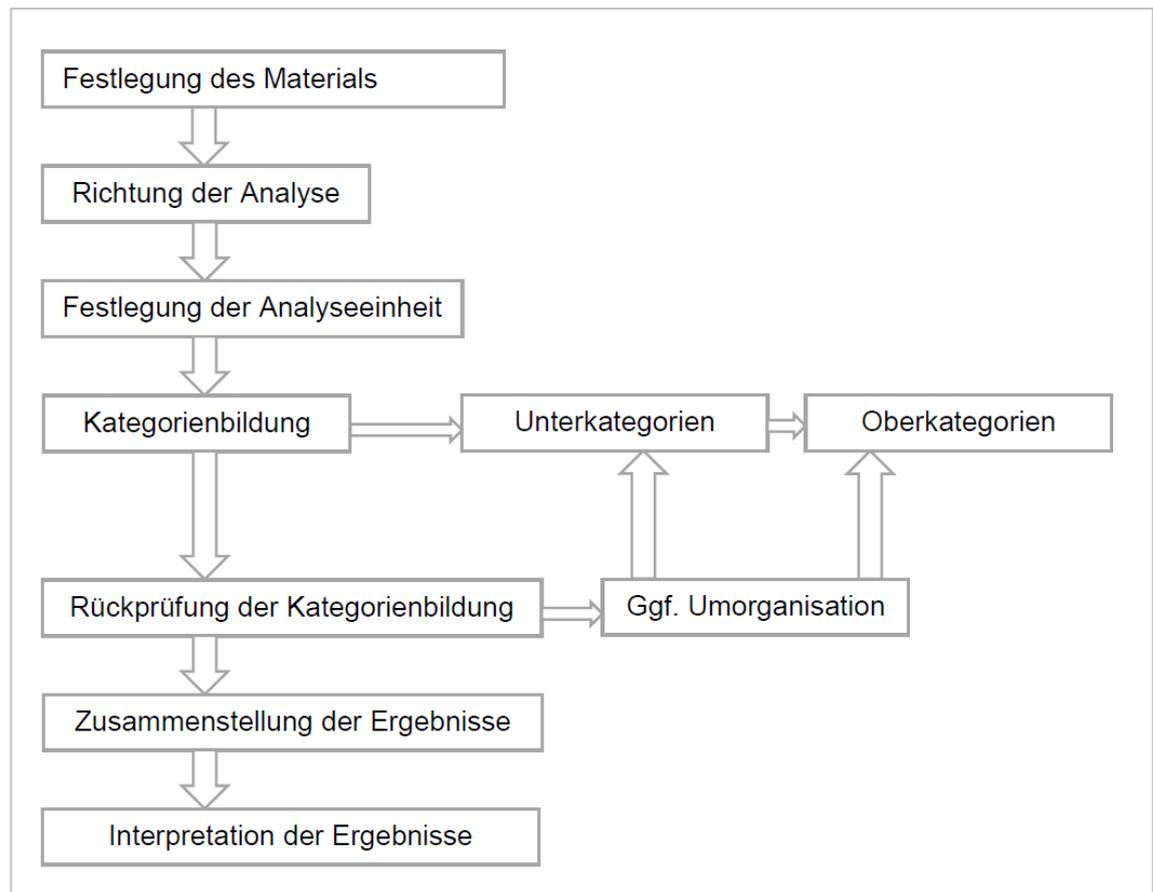


Abbildung 2: Ablaufmodell der Auswertungsmethodik zur Inhaltsanalyse nach Mayring

Die „**Festlegung des Materials**“ (ebd.) ist, wie in den vorherigen Abschnitten (4.1) dieses Kapitels vorgenommen worden. Zur Auswertung wurden ausschließlich die Förderpläne verwendet, die nach den Informationen aus dem Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen noch das SPRINT-Projekt durchführen. Insgesamt wurden für die Datenerhebung 83 Förderpläne ausgewertet. Diese lagen als Kopie in gedruckter Form vor. Für die Inhaltsanalyse der Fragebögen wurden nur jene Fragebögen genutzt, die von Lehrkräften des Modul 3 ausgefüllt wurden. Insgesamt wurden bei der Frage nach den Inhalten in Modul 3 Angaben von 163 Lehrkräften ausgewertet. Das Ausgangsmaterial lag als Excel-Datei vor und besteht aus einer Tabelle mit den wörtlich abgetippten Antworten, aus den zurückgesendeten Fragebögen.

Die „**Richtung der Analyse**“ (ebd. S. 58) ist durch die arbeitsübergreifende Forschungsfrage sehr detailliert vorgegeben. Es werden die Maßnahmen identifiziert, welche der beruflichen Orientierung dienen und ermittelt, welchen Anteil diese am Gesamtumfang vom Modul 3 haben.

Durch die **Festlegung der Analyseeinheit** wird die Präzision der Inhaltsanalyse erhöht (vgl. Mayring 2015, S. 61). Die „Analyseeinheit“ (ebd.) beinhaltet die „Kodiereinheit“ (ebd.), die „Kontexteinheit“ (ebd.) und die „Auswertungseinheit“ (ebd.). Die Kodiereinheit (die Festlegung des minimalsten Bestandteils, der in eine Kategorie sortiert werden kann) besteht in der Auswertung aus mindestens einem Wort wie z. B. explizit genannte Tätigkeiten oder Maßnahmen von Inhalten im Modul 3. Die Kontexteinheit (der größtmögliche Bestandteil des Textes, der in eine Kategorie eingeordnet werden kann) bezieht sich in diesem Fall auf Aussagen, die zum Modul 3 gemacht werden. Da das Kategoriensystem, für die Auswertung auf eine schon definierte Auswahl an Materialien angewendet wird, braucht hier keine weitere Eingrenzung der Auswertungseinheit (diese legt die Auswahl der auszuwertenden Textteile fest) durchgeführt werden (vgl. ebd.).

Die Auswertung, und dementsprechend auch die **Kategorienbildung**, erfolgte zuerst für die offenen Angaben des Fragebogens. Bei der Durcharbeitung, mithilfe der festgelegten Analyseeinheiten, sind gleiche Begriffe oder sinngemäß gleiche Begriffe zu Kategorien (**Unterkategorien**) zusammengeführt worden. Diese Kategorien wurden thematisch sortiert und **Oberkategorien** entwickelt, zu denen dann die Unterkategorien zugeordnet wurden. Nachdem ein Teil der Antworten gesichtet worden ist und das Kategoriensystem festgelegt wurde, sind alle Antworten nach diesem Prinzip ausgewertet worden. Nach einer **Rückprüfung der Kategorienbildung** ist diese Zuordnung dann noch einmal überarbeitet worden. Thematisch gleiche Nennungen sind zusammengefasst worden und die jeweiligen Zuordnungen wurden noch einmal überprüft. Bei den Förderplänen ist die Auswertung genauso durchgeführt worden. Es wurden die gleichen Oberkategorien zur Auswertung verwendet, damit am Ende vergleichbare Ergebnisse vorhanden sind.

Aus dem entwickelten Kategoriensystem gehen folgende Oberkategorien hervor:

- Das Ausbildungssystem
- Bewerbungen
- Berufliche Orientierung
- Praktische Tätigkeiten
- Verhalten am Arbeitsplatz
- Strukturen und Rechtsgrundlagen
- Sonstiges

Auf die Punkte „**Zusammenstellung der Ergebnisse**“ (ebd. S. 62) und „**Interpretation der Ergebnisse**“ (ebd.) wird im Kapitel 5 Ergebnisse und in Kapitel 6 Bewertung der Ergebnisse eingegangen.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ausgewerteten Teile aus den Fragebögen und der Förderpläne dargestellt. Als erstes werden die Ergebnisse vorgestellt, die sich auf die Struktur (Strukturen 5.1) des SPRINT-Projektes beziehen, worauf folgend die Ergebnisse bezüglich des Inhalts (5.2) dargestellt werden und abschließend wird auf die Einschätzungen der Lehrkräfte (5.3) eingegangen.

5.1 Strukturen

Bei der Frage bezüglich des Tätigkeitsbereichs im SPRINT-Projekt gaben knapp 50 % der Befragten (N = 330) an, unter anderem im Modul 3 „Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben“ tätig zu sein.

Die berufsbildenden Schulen haben die Vorgabe, dass sie das SPRINT-Projekt in einem Umfang von 25 Wochenstunden durchführen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 2). Aus den Angaben (N = 52) in den Förderplänen der einzelnen Schulen konnte dann ermittelt werden, dass der Umfang des Modul 3 durchschnittlich (arithmetischer Mittelwert) bei knapp 8 Wochenstunden liegt. Dabei ist festzustellen, dass die Differenz zwischen den einzelnen Schulen zum Teil sehr beträchtlich ist, was die Durchführung der einzelnen Module betrifft. So gibt es beispielsweise Schulen, die nur 2,5 Wochenstunden für das Modul 3 eingeplant haben. Aber auch Schulen, die geplant haben das Modul in einem Umfang von 15 Wochenstunden durchzuführen.

Von den befragten berufsbildenden Schulen haben Lehrkräfte von 18 Schulen angegeben (Frage 19), dass das Modul 3 z. B. an freie Bildungsträger ganz oder teilweise ausgelagert wurde.

5.2 Inhalte

Darüber, was im Unterricht des dritten Moduls vermittelt werden soll, herrscht bei den Lehrkräften eine große Überzeugung. Knapp 90 % der befragten Lehrkräfte (N = 153) stimmen der Frage: „Ich habe klare Vorstellungen davon, was ich meinen Schüler(inne)n in Modul 3 „Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben“ vermitteln und beibringen möchte“ (voll und ganz) zu.

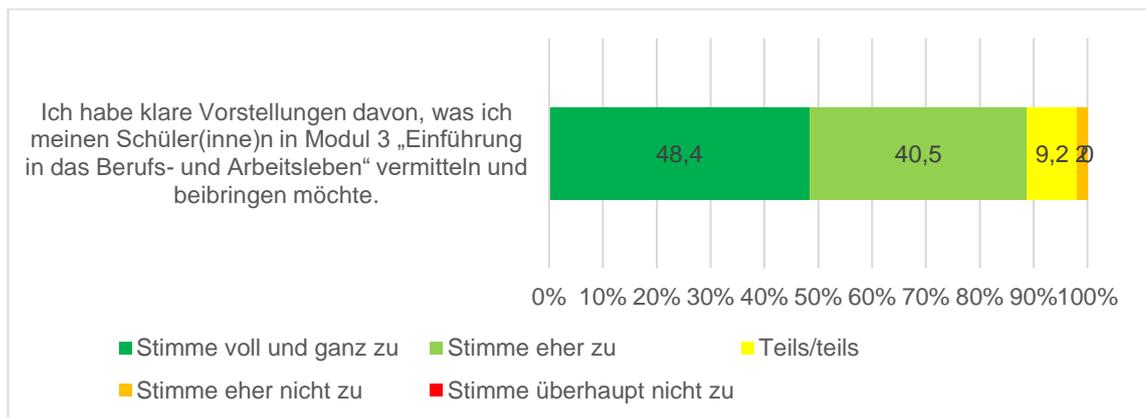


Abbildung 3: Angaben der Lehrkräfte über Unterrichtsziele im Modul 3 des SPRINT-Projekts (N = 153)

Anhand der Informationen, die aus den Förderplänen entnommen wurden, konnte die unten aufgeführte Grafik erstellt werden. Von den 83 berufsbildenden Schulen, deren Förderpläne zur Auswertung vorlagen, ist die Umsetzung des Modul 3 folgendermaßen geplant worden:

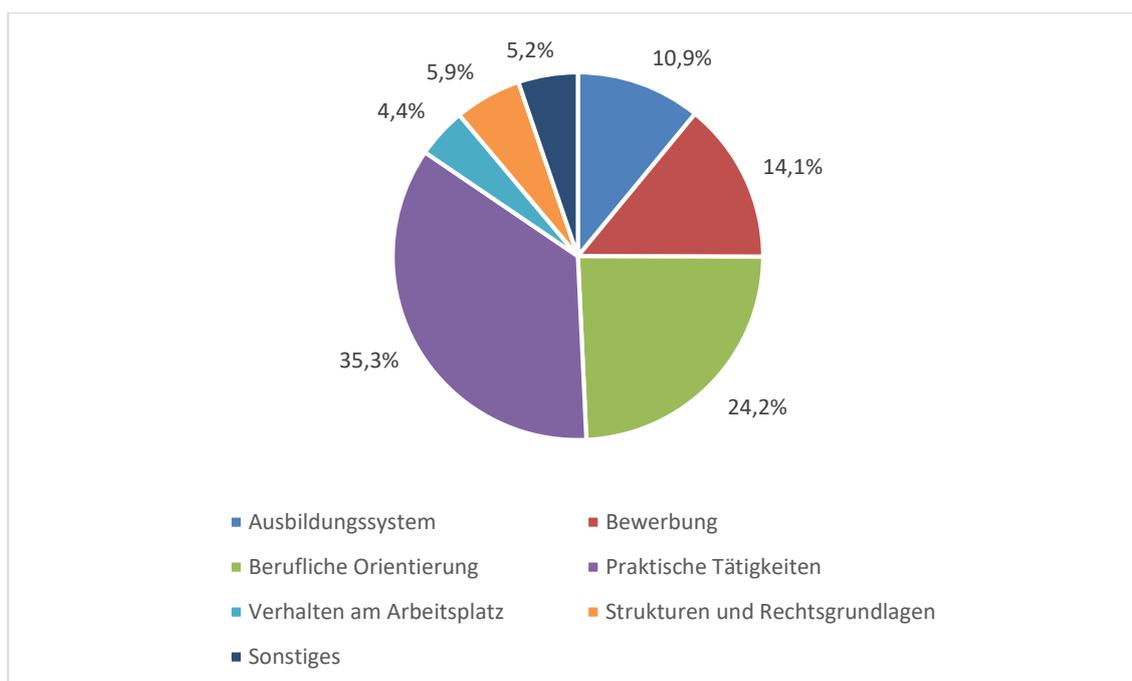


Abbildung 4: Prozentuale Gesamtzusammensetzung der analysierten Inhalte (N=615) von Modul 3 aus den Förderplänen der beteiligten Schulen am SPRINT-Projekt

Zu den einzelnen Oberkategorien werden hier im Folgenden die drei meistgenannten Unterkategorien aufgeführt. Den größten Anteil der Nennungen bei der geplanten Umsetzung in Modul 3 haben die „praktischen Tätigkeiten“ mit 35,3 %. Zu diesem Bereich gehören Inhalte wie z. B.: „Praktikum“ (N = 60), „Fachpraktischer Unterricht“ (N = 49) und „Fachsprache/Fachvokabular“ (N = 25). Den zweitgrößten Anteil hat die Oberkategorie der „beruflichen Orientierung“ mit 24,2 %. Hier sind die drei am häufigsten genannten Inhalte: „Berufe und Berufsfelder kennenlernen“ (N = 36), „Betriebsbesichtigungen“ (N = 23) und „Kenntnisse über eigene berufliche Wünsche und Vorstellungen und Interessen“ (N = 13). Mit 14,1 % ist der Bereich der „Bewerbungen“ am drittgrößten ausgefallen. Die Nennung „Bewerbung, Lebenslauf schreiben“ (N = 17) ist in dem Bereich am häufigsten gefallen, gefolgt von „Vorstellungsgespräche üben“ (N = 12) und „Bewerbungstraining“ (N = 11). Der Bereich des „Ausbildungssystems“ hat eine Ausprägung von 10,9 %. Hier wird am häufigsten „Kenntnisse über das deutsche (Aus-)Bildungssystem“ (N = 25) genannt, gefolgt von „Kenntnisse über das Duale System (N = 17). Die Oberkategorie der „Strukturen und Rechtsgrundlagen“ hat einen prozentualen Anteil am Gesamtergebnis von 5,9 %. Zu dem Bereich zählen neben „Rechte und Pflichten“ (N = 11) auch die Nennungen „Ausbildungs- und Arbeitsvertrag“ (N = 7) und „Arbeitsrecht und Sozialgesetzgebung“ (N = 5). Mit 4,4 % ist die Kategorie „Verhalten am Arbeitsplatz“ am kleinsten ausgefallen. Hier sind unter anderem die Bereiche „Kenntnisse über Verhalten und Regeln

am Arbeitsplatz“ (N = 9), „Kommunikation und Umgang am Arbeitsplatz“ (N = 7) und „Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung am Arbeitsplatz“ (N = 7) eingeordnet. In die Oberkategorie „Sonstiges“, welche mit 5,2 % am zweit kleinsten ausgefallen ist, wurden Nennungen einsortiert, die in die anderen Kategorien nicht reinpassten. So sind in diesen Bereich unter anderem die Unterkategorien „Kontakte zu einheimischen Mitschülern ermöglichen“ (N = 10) sowie „Vorbereitung und Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren“ (N = 4) und „Übergangsmanagement“ (N = 3) gefallen.

Vergleichend zu den geplanten Inhalten der Schulen sollen im Folgenden die offenen Angaben der Lehrkräfte des Modul 3 aus dem Fragebogen aufgeführt werden, welche einen Eindruck vermitteln, über das, was tatsächlich im Modul 3 durchgeführt wird. Die Lehrer*innen waren in der entsprechenden Frage des Fragebogens angehalten, in Stichworten einen Überblick über den Inhalt ihres Unterrichts zu vermitteln. Diese offenen Angaben wurden in die gleichen Oberkategorien eingeordnet, die schon bei der Auswertung der Förderpläne genutzt wurden.

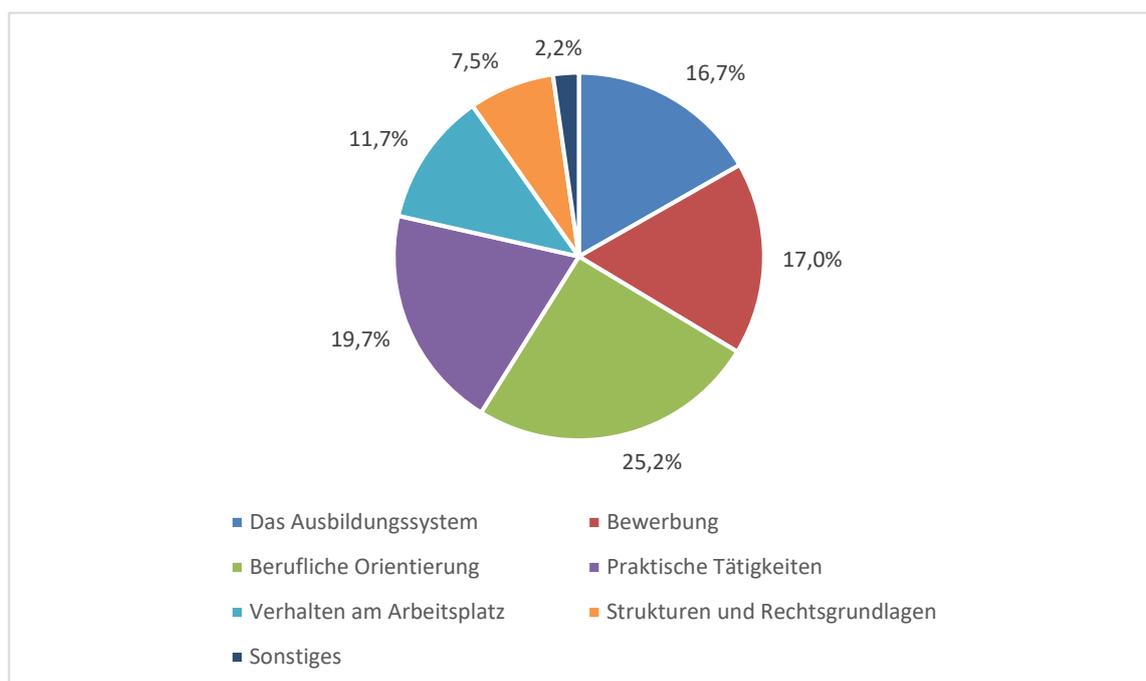


Abbildung 5: Prozentuale Gesamtzusammensetzung der analysierten Inhalte (N = 401) von Modul 3 aus den offenen Angaben der Lehrkräfte im Fragebogen des Forschungsprojekt BBS-InGe Niedersachsen

Aus den Antworten der Fragebögen wurden die verwendet, welche von den Lehrer*innen gegeben wurden, die in Modul 3 unterrichten. Auch hier werden im Folgenden zu den jeweiligen Oberkategorien die drei am häufigsten genannten Unterkategorien aufgeführt.

Den größten Bereich des Modul 3 umfasst die Oberkategorie „Berufliche Orientierung“ mit 25,2 %. Hierzu zählen unter anderem die Unterkategorien „Berufe“ (N = 34), „Berufsorientierung“ (N = 17) und „Berufsinformationen“ (N = 9). Die „Praktischen Tätigkeiten“ ergeben mit 19,7 % die zweitgrößte Oberkategorie in der Auswertung. Hier werden am häufigsten die Unterkategorien „Fachsprache“ (N = 14), „Praktikum“ (N = 13) und „Fachpraxis“ (N = 11) aufgeführt. Mit 17 % ist der Bereich der „Bewerbung“ am drittgrößten. Hier werden unter anderem die Unterkategorien „Bewerbung“ (N = 24), „Lebenslauf“ (N = 11) und „Bewerbungstraining“ (N = 9) angegeben. In etwa gleich groß wie der Bereich „Bewerbung“ fällt mit 16,7 % der Bereich „Das Ausbildungssystem“ aus. Hier werden Unterkategorien wie „Bildungswege kennenlernen“ (N = 14), „Duale Ausbildung“ (N = 10) und „Schulsystem“ (N = 9) aufgeführt. Mit 11,7 % am Gesamtanteil fällt der Bereich „Verhalten am Arbeitsplatz“ aus. Hierzu zählen unter anderem die Unterkategorien „Tugenden“ (N = 13), „Verhalten“ (N = 7) und „Regeln“ (N = 5). Mit 7,5 % folgt darauf die Oberkategorie „Strukturen und Rechtsgrundlagen“. Hier sind die drei meist genannten Unterkategorien „Rechte und Pflichten“ (N = 10), „Arbeiten in Deutschland“ (N = 9) und der Bereich „Gesetze“ (N = 4). Auch in dieser Auswertung gibt es einen Bereich „Sonstiges“, der mit 2,2 % sehr gering ausfällt. Hier werden, wie auch bei der Auswertung der Förderpläne alle Nennungen eingeordnet, die in keine der anderen Oberkategorien einzuordnen sind. Hier sind unter anderem Nennungen wie „Interkulturalität“ (N = 2), „Lebenslanges Lernen“ (N = 2) und „Gleichberechtigung von Mann und Frau“ (N = 1) zu finden.

Bei der Frage, ob im Rahmen von SPRINT fachpraktischer Unterricht durchgeführt wird, wurden für die Auswertung lediglich die Schulen berücksichtigt, von denen die Lehrkräfte bezüglich der Durchführung einheitlich geantwortet haben. Insgesamt gaben die Lehrkräfte von 68 % der Schulen (N = 60) an, im Rahmen von SPRINT fachpraktischen Unterricht durchzuführen.

Von den Antworten der Lehrkräfte, über die durchgeführten Fachbereiche im fachpraktischen Unterricht, wurde jeder genannte Fachbereich berücksichtigt, welcher mindestens einmal von einer Lehrkraft der jeweiligen Schule genannt worden ist. Im Durchschnitt wird von den Schulen (N = 41) der fachpraktische Unterricht in 4 Fachbereichen durchgeführt. Wobei es eine Schule gibt, die den fachpraktischen Unterricht in neun Fachbereichen durchführt und zwei, die acht Fachbereiche nutzen. Es gibt auch zwei Schulen, die nur einen Fachbereich und sechs Schulen, die zwei Fachbereiche zur Durchführung des fachpraktischen Unterrichtes nutzen. Im Folgenden gibt es einen Überblick über die am genannten Fachbereiche des fachpraktischen Unterrichts im SPRINT-Projekt.

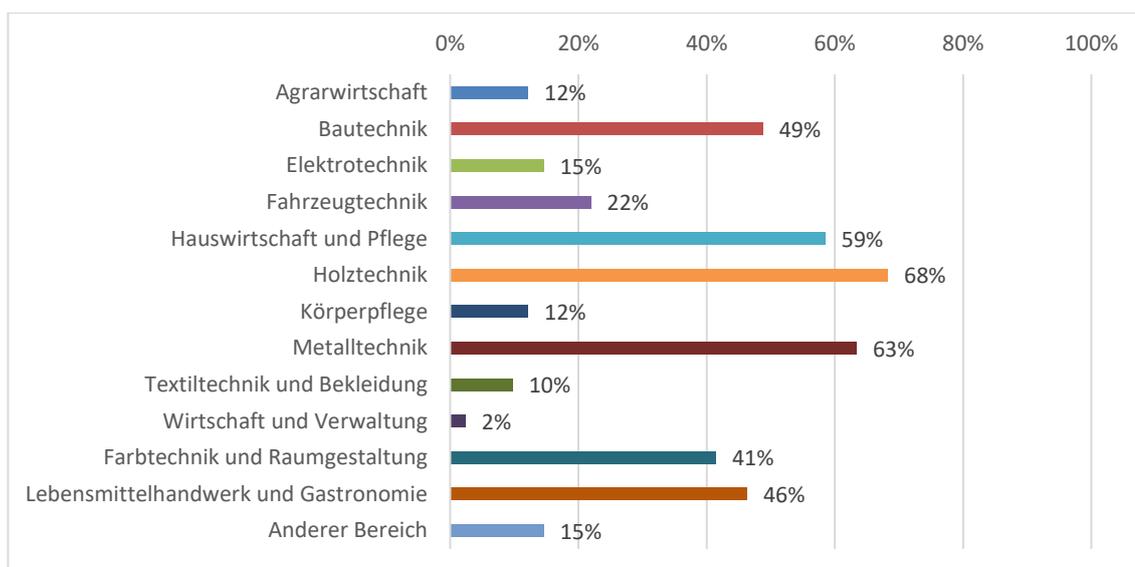


Abbildung 6: Fachbereiche, in denen fachpraktischer Unterricht durchgeführt wird (N = 41)

Von den 41 Schulen, die fachpraktischen Unterricht durchführen geben 68 % der Schulen an, fachpraktischen Unterricht im Bereich „Holztechnik“ durchzuführen. „Metalltechnik“ wird von 63 % der Schulen durchgeführt. Mit 59 % wird fachpraktischer Unterricht im Fachbereich „Hauswirtschaft und Pflege“ am dritthäufigsten durchgeführt. Knapp die Hälfte der Schulen geben an, fachpraktischen Unterricht in den Bereichen „Bautechnik“ (49 %) und „Lebensmittelhandwerk und Gastronomie“ (46 %) zu unterrichten. 41 % der Schulen führen fachpraktischen Unterricht in dem Bereich „Farbtechnik und Raumgestaltung“ durch. Fachpraktischer Unterricht im Bereich „Fahrzeugtechnik“ wird von 22 % der Schulen durchgeführt. Nur wenige der befragten Schulen führen fachpraktischen Unterricht in den Bereichen „Elektrotechnik“ (15 %), „Körperpflege“ (12 %), „Agrarwirtschaft“ (12 %) und „Textiltechnik und Bekleidung“ (10 %) durch. Lediglich eine Schule (2 %) bietet den Fachpraxisbereich „Wirtschaft und Verwaltung“ an. 15 % der Schulen führen fachpraktischen Unterricht in anderen Bereichen durch. Angegeben wurden hier unter anderem Fachbereiche wie „Pädagogik“, „Technik“ und „Gartenbau“.

Wie hoch die Stundenanzahl der fachpraktischen Unterrichtseinheiten sind konnte aus den vorhandenen Förderplänen nicht ermittelt werden.

Neben der Durchführung der drei Module im SPRINT-Projekt und der vorgeschriebenen Mindeststundenzahl, in denen die Teilnehmer*innen unterrichtet werden sollen, ist die einzige inhaltliche Vorgabe, bezüglich der Umsetzung des SPRINT-Projektes, dass die Teilnehmer*innen ein Betriebspraktikum absolvieren. Aus den Förderplänen

der Schulen konnten bezüglich des Betriebspraktikums folgende Informationen analysiert werden:

- 72 % der Schulen (N = 83) geben in den Förderplänen an, dass sie ein bzw. mehrere Praktika durchführen
- Davon geben 15 % an, dass die Durchführung und die Dauer des Praktikums individuell von den Möglichkeiten der Betriebe und von den Kompetenzen der Teilnehmer*innen abhängig ist.
- Die Dauer des Betriebspraktikums fällt sehr unterschiedlich aus. Im Durchschnitt ist eine Dauer von 3,25 Wochen vorgesehen. Wobei es Schulen gibt, die insgesamt 6 Wochen Praktikum planen und es gibt Schulen, die 2 Wochen Praktikum vorsehen.
- Die Art der Durchführung des Betriebspraktikums ist von den Schulen sehr unterschiedlich geplant, so soll zum Teil das Praktikum an einem Wochentag projektbegleitend und zusätzlich in den Schulferien durchgeführt werden und an anderen Schulen werden mehrere Kurzpraktika oder auch ein längeres Praktikum von zwei bis vier Wochen absolviert.

Die Lehrer*innen im Modul 3 haben auf die Frage, ob es in ihrem Unterricht zu Problemen kommt, wie im Folgenden geantwortet.

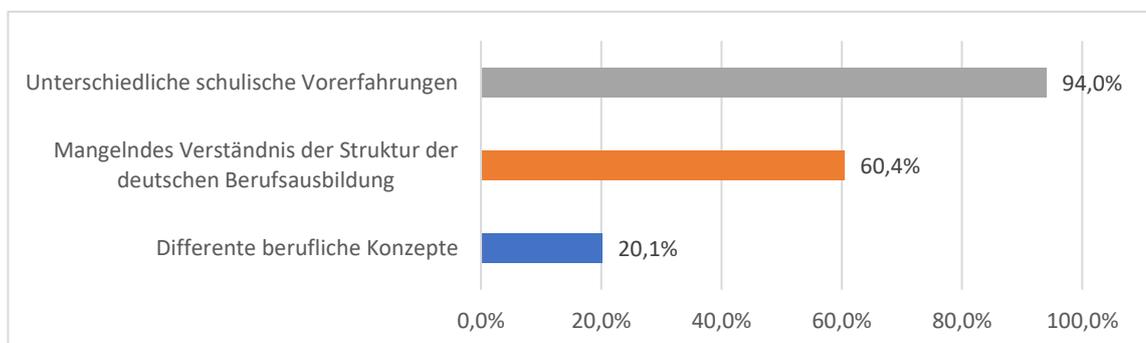


Abbildung 7: Angaben der Lehrkräfte zu Problemen im Unterricht (N = 149)

94 % der Lehrer*innen geben an, dass es in ihrem Unterricht zu Problemen kommt, aufgrund von unterschiedlichen schulischen Vorerfahrungen. 60,4 % der Teilnehmer verfügen nach Angaben der Lehrer*innen nicht über ein ausreichendes Verständnis der Struktur der deutschen Berufsausbildung. Über differente berufliche Konzepte verfügen 20,1 % der Teilnehmer*innen im SPRINT-Programm.

Bei der Frage nach dem Fortbildungsbedarf geben von den befragten Lehrer*innen (N = 154), die im Modul 3 unterrichten, 31,8 % an, für sich einen Fortbildungsbedarf hinsichtlich des Arbeits- und Beschäftigungsmarkts zu sehen.

5.3 Erfolgserwartungen der Lehrkräfte

Hinsichtlich der Beschäftigungsperspektiven sind knapp 40% der Lehrkräfte der Überzeugung, dass die Klassen des SPRINT-Projekt (sehr) erfolgreich sind.

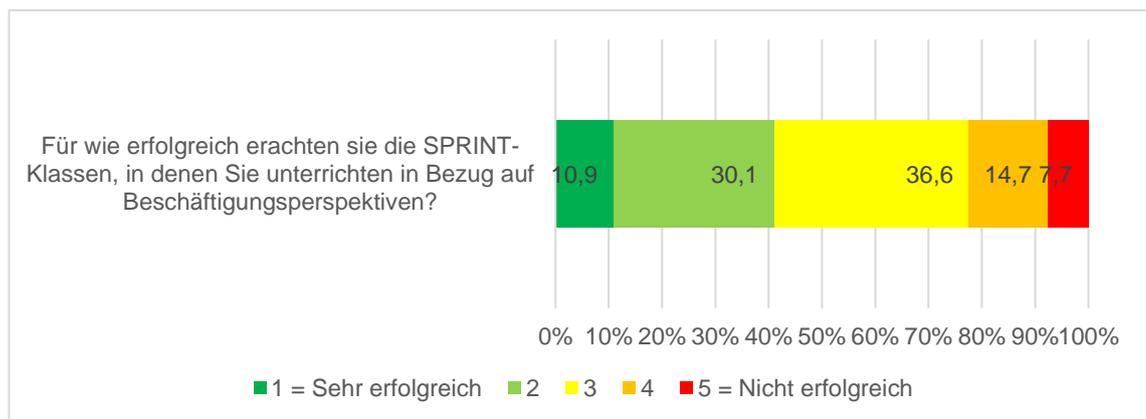


Abbildung 8: Einschätzung der Erfolgserwartung bezüglich der Beschäftigungsperspektive (N = 156)

Des Weiteren sind auch in Bezug auf Bildungsperspektiven knapp 40 % der Lehrkräfte der Meinung, dass die Teilnehmer*innen nach der Teilnahme am SPRINT-Projekt über weiterführende Bildungsperspektiven verfügen, auch wenn sie nicht in SPRINT-Dual übergehen werden.

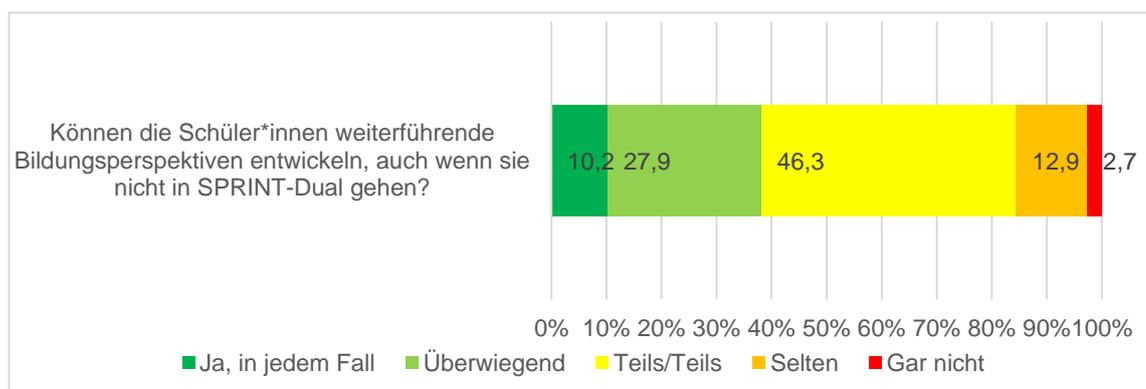


Abbildung 9: Bildungsperspektiven der SPRINT-Teilnehmer*innen (N = 147)

6 Bewertung der Ergebnisse

Die zuvor dargestellten Ergebnisse werden im Folgenden im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit, welche Lebensbereiche und Einflüsse sich prägend auf die berufliche Orientierung auswirken und wie ebendiese an den Berufsschulen im SPRINT-Projekt durchgeführt bzw. umgesetzt wird, bewertet. Im Teil 2.3 „Einflussfaktoren auf die Berufsorientierung“ wurde bereits der erste Teil der Forschungsfrage dieser Arbeit bearbeitet und auf diese Ergebnisse soll hier mit den in Kapitel 5 erarbeiteten Daten in Teilen noch einmal Bezug genommen werden.

Der Anteil der Berufsorientierung in dem SPRINT-Programm liegt sowohl bei dem geplanten Vorhaben, als auch bei der tatsächlichen Durchführung bei jeweils knapp einem Viertel der Unterrichtsinhalte. Jedoch lassen sich inhaltliche Differenzen zwischen den geplanten und den tatsächlich durchgeführten Inhalten feststellen. Bei den durchgeführten Inhalten lässt sich feststellen, dass von den Lehrkräften großer Wert auf die Informationsvermittlung gelegt wird. So sollen vor allem nach der Auswertung der offenen Angaben der Lehrer*innen „Berufe“ (34 %) kennengelernt werden und „Berufsinformationen“ (9 %) vermittelt werden.

Welche Inhalte von den Lehrkräften tatsächlich bei der Nennung „Berufsorientierung“ (17 %) durchgeführt werden, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht herausfinden. Werden jedoch die Inhalte in der Unterkategorie der „Berufsorientierung“, wie im Kapitel 2.3.3 „Einfluss der Schule auf die Berufsorientierung“ dargestellt, durchgeführt, ist davon auszugehen, dass diese den Prozess der beruflichen Orientierung unterstützen. Die Lehrkräfte sollten dazu nach Dreer (2013, S. 340–342) unter anderem über die folgenden Kompetenzen verfügen. Sie

- wissen, wie die Lern- und Entwicklungsschritte der Jugendlichen in der Berufsorientierung ablaufen.
- können den jeweiligen Stand der beruflichen Orientierung der Jugendlichen feststellen.
- können ihren Unterricht so gestalten, dass die zur beruflichen Orientierung benötigten Kompetenzen durch die entwickelten Unterrichtsinhalte gefördert werden.

Neben der Ebene der objektiven Inhalten („Berufe“, „Berufsinformationen“), die den Jugendlichen vermittelt werden, hat in der beruflichen Orientierung auch die Ebene der subjektiven Informationen (eigene Interessen, Fähigkeiten) einen wichtigen Stel-

lenwert (vgl. Richter 2016, S. 33). Hier lässt sich feststellen, dass bei der Durchführung der Berufsorientierung im SPRINT-Programm die Lehrkräfte den Bereich „Stärken und Schwächen“ mit lediglich 5 % angegeben haben, sowie die Bereiche „Interessen“, „Selbsteinschätzung“ und „Zielsetzung“ mit jeweils 2 %. Bei der in den Förderplänen geplanten Durchführung kam der Bereich „Kenntnisse über eigene berufliche Wünsche und Vorstellungen und Interessen“ auf 9 % bezogen auf die Inhalte der Berufsorientierung. Für die Entwicklung dieser subjektiven Ebene der beruflichen Orientierung sind die Jugendlichen nach Richter (2016, S. 71) in der Regel auf die Informationen von Eltern (Kapitel. 2.3.1) und Peer-Group (Kapitel. 2.3.2) angewiesen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sich viele der Jugendlichen, wie schon in Kapitel 2.3.5 erwähnt, alleine und somit ohne Begleitung von Eltern und Freund*innen in Deutschland befinden und demnach auch nicht auf deren Informationen zurückgreifen können.

Neben der eigentlichen Oberkategorie „Berufsorientierung“ haben auch Bereiche aus den anderen Oberkategorien großen Einfluss auf die Berufsorientierung. Besonders zu beachten ist hier die Oberkategorie „Ausbildungssystem“. Vor allem vor dem Hintergrund, dass 60 % der Lehrer*innen in der Befragung angaben, dass die Schüler*innen über mangelndes Verständnis der Struktur der deutschen Berufsausbildung verfügen. Umgesetzt wird der Bereich „Ausbildungssystem“ mit 16,7 %, geplant war er ursprünglich nur mit 10,9 %. Die Jugendlichen bekommen in diesem Bereich Informationen über das „(Aus-)Bildungssystem in Deutschland“, sowie Informationen über „mögliche Bildungswege“ und die jeweils „benötigten Anforderungen“. All diese Informationen sind notwendig, damit die Jugendlichen einen Überblick darüber bekommen, wie ihre Möglichkeiten sind und realistische Vergleiche mit den eigenen Fähigkeiten und Erwartungen erfolgen können (vgl. Bührmann et al. 2013, S. 133). Je mehr Wissen bei den Jugendlichen vorhanden ist, desto stärker haben sie das Gefühl ihren Berufsweg eigenständig zu gestalten und nicht der Situation ausgeliefert zu sein (vgl. ebd. S. 134). Zudem ist es von großer Bedeutung, dass die Jugendlichen infolge der Informationsvermittlung im Bereich „Ausbildungssystem“ über die „duale Ausbildung und ihre Bedeutung“ auf dem deutschen Arbeitsmarkt aufgeklärt werden, damit diese nicht, wie in Kapitel 2.3.5 schon beschrieben, von vornherein ausgeschlossen wird.

Eine weitere Oberkategorie, die große Auswirkungen auf die berufliche Orientierung hat, ist die der „praktischen Tätigkeiten“. Dieser Bereich war mit 35,3 % als größter Bestandteil des Modul 3 geplant, wird aber tatsächlich als zweitgrößter Anteil mit 19,7 % durchgeführt. Zu diesem Bereich zählen neben dem Erlernen von „Fachsprache“ vor allem die Durchführung des „Betriebspraktikums“ und der „fachpraktische

Unterricht“. Bezüglich der Durchführung der Betriebspraktika sind die Angaben der Schulen in den Förderplänen (wie bereits im Abschnitt 5.2 beschrieben) sehr unterschiedlich gewesen. Praktikumszeiten und Ausführungsmodelle variieren zwischen den einzelnen Schulen sehr stark. Auch in der Literatur gehen die Meinungen bezüglich der Durchführung der Praktika sehr stark auseinander. So gibt Beinke (2013, S. 269) in seinen Gestaltungsempfehlungen zur Durchführung von Betriebspraktika unter anderem an, dass das Praktikum einschließlich Vor- und Nachbereitung in einem Block durchgeführt werden soll und Tagespraktika die Anforderungen eines Blockpraktikums in keiner Weise erfüllen können. Für die Durchführung von mehr als einem Praktikum spricht unter anderem, dass dadurch den Schüler*innen die Chance gegeben wird, sich ihren ausgewählten Beruf zum Beispiel in einem anderem Betrieb noch einmal anzusehen, oder auch noch ein anderes Berufsfeld kennenzulernen (vgl. Schudy 2002, S. 201). Insgesamt kann festgehalten werden (wie auch im Kapitel 2.3.4 erwähnt), dass das Praktikum der beruflichen Orientierung dienen soll. Es soll einen ersten Einblick in das Berufsleben und den beruflichen Alltag ermöglichen (z. B. das Erleben eines Achtstundentages) und den Jugendlichen die Chance geben praktische Erfahrungen zu sammeln (vgl. Beinke 2013, S. 267). Der Erfolg des Betriebspraktikums basiert vor allem auf der Vor- und Nachbereitung der Praktika in der Schule, welche wiederum eine gut informierte Lehrkraft voraussetzt (vgl. ebd. S. 268). Von den Lehrkräften im Modul 3 geben jedoch 31,8 % (N = 154) an, dass sie einen Fortbildungsbedarf hinsichtlich des Arbeits- und Beschäftigungsmarkts haben.

Zudem wird von 15 % der Schulen (N = 60) in den Förderplänen angegeben, dass sie die Durchführung und die Dauer des Praktikums individuell von den Kapazitäten der Betriebe und den Fähigkeiten der Teilnehmer*innen abhängig machen. Es kann also vermutet werden, dass selbst, wenn die Schule ein Praktikum durchführen möchte, nicht alle Schüler*innen die Chance bekommen, erste praktische Erfahrungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu sammeln.

Praktische Erfahrungen werden von den Jugendlichen im SPRINT-Projekt jedoch nicht nur in den Praktika gesammelt, sondern auch in Form von fachpraktischem Unterricht können Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und erweitert, sowie das Interesse für einzelne Fachbereiche geweckt oder gefestigt werden. Im Gegensatz zum Praktikum werden hier die Erfahrungen innerhalb der Schule und des Schulalltages gesammelt. Dieses wird in der Regel konsequent von Lehrkräften begleitet. Von den befragten Schulen (N = 60) gaben 68 % an fachpraktischen Unterricht, im Durchschnitt (arithmetisches Mittel) in vier Fachbereichen durchzuführen. Dass es Schulen gibt, die den fachpraktischen Unterricht in nur einem Fachbereich durchführen und

andere beispielsweise acht oder neun anbieten, hat möglicherweise damit zu tun, dass es berufsbildende Schulen gibt, die auf spezielle Berufsfelder spezialisiert sind und somit nur die Möglichkeit haben, Schüler*innen nur in diesem Bereich fachpraktisch zu unterrichten. Zudem kann vermutet werden, dass es teilweise die Kapazitäten der Werkstätten und/oder der Lehrkräfte nicht zulassen, dass die Teilnehmer*innen des SPRINT-Projekts einen Einblick in möglichst viele Werkstätten und Fachbereiche durch fachpraktischen Unterricht zu bekommen. Sollte das der Fall sein, muss beachtet werden, dass nicht alle Jugendliche über ausreichend Abstraktionsvermögen verfügen, um die Wichtigkeit von berufsfeldübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen. Fachpraktische Aufgaben müssen so gestaltet sein, dass den Jugendlichen bewusst wird welche Kompetenzen sie damit erwerben können. Bei einem unmittelbaren Bezug zu einem Berufsfeld sollten übertragbare Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Schüler*innen verdeutlicht werden (vgl. Bührmann und Wiethoff 2013, S. 160–161).

Festzustellen ist, dass die Schulen und Lehrkräfte insgesamt eine Vielzahl von Maßnahmen durchführen, um den geflüchteten Jugendlichen im Rahmen des SPRINT-Projekts einen Einblick in das Berufs- und Arbeitsleben in Deutschland zu ermöglichen und dadurch auch die berufliche Orientierung bei den Jugendlichen zu fördern. Jedoch wird bei der Durchführung des SPRINT-Projekts kaum Bezug auf schon erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten genommen. Einige der Jugendlichen haben vermutlich schon in ihrem Heimatland eine Berufsorientierung und Berufswegplanung durchlaufen. Bezüglich der Planung des SPRINT-Programms war den Förderplänen zu entnehmen, dass sich im Bereich der „beruflichen Orientierung“ 8 % (N = 149) der Inhalte auf die „beruflichen Vorerfahrungen und Kenntnissen der Jugendlichen aus ihren Herkunftsländern“ beziehen sollten. Im Bereich „Ausbildungssystem“ (N = 67) war der Bereich „Anerkennung ausländischer (Berufs-)Abschlüsse und Kompetenzen“ mit 6 % geplant. Bei der tatsächlichen Durchführung war lediglich eine Nennung (1 %) im Bereich der beruflichen Orientierung (N = 100), die sich auf die „beruflichen Erfahrungen“ der Jugendlichen bezogen hat.

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass die meisten nach 2015 eingereisten Geflüchteten über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, schließt es nicht gleichzeitig ein Vorhandensein von beruflich relevanten Kompetenzen aus. In vielen Herkunftsländern werden die beruflichen Qualifikationen nicht über formale Bildungswege erworben, sondern in den meisten Fällen ohne Zertifikat und formale Abschlüsse in Form von „Berufserfahrungen und informelle Beistelllehren“ (vgl. Bertelsmann Stiftung 2016, S. 16). Es ist also demnach nicht verwunderlich, dass nach

den Angaben der Lehrkräfte (N = 149) bei ca. 60 % der Teilnehmer*innen ein mangelndes Verständnis der Struktur der deutschen Berufsausbildung und bei 20 % differente berufliche Konzepte vorhanden sind. Die Schwierigkeit in der Durchführung der Berufsorientierung im SPRINT-Projekt besteht also darin, vorhandene Probleme und Bildungsdifferenzen aufzufangen, dabei aber nicht die bereits gemachten Erfahrungen und Kompetenzen durch Nichtbeachten und Nichtthematisieren abzuwerten. Dies führt mit Sicherheit im Unterricht zu großen Herausforderungen bei den Lehrkräften, da nach den Angaben der Lehrer*innen (94 %) die Schüler*innen über sehr unterschiedliche schulische Vorerfahrungen verfügen.

Bei all den Unterrichtsinhalten und Maßnahmen, die im Modul 3 des SPRINT-Projekt durchgeführt werden, um die neu zugewanderten Jugendlichen in das Berufs- und Arbeitsleben einzuführen und bei all den Möglichkeiten, welche die Lehrkräfte diesbezüglich zur Verfügung haben, da es keinen fest vorgeschriebenen Lehrplan gibt und somit auf jede Gruppe individuell eingehen kann, ist es bemerkenswert, dass die Lehrkräfte dieses Projekt bzw. die Jugendlichen für so wenig erfolgreich halten. Nicht einmal die Hälfte der Lehrer*innen geben an, dass die Teilnehmer*innen des SPRINT-Projekts, die nicht in die Folgemaßnahme SPRINT-Dual übergehen, in der Lage waren weiterführende Bildungsperspektiven zu entwickeln. Erklärungen dafür könnten unter anderem sein, dass:

- die durchgeführten Maßnahmen zur Berufsorientierung nicht ausreichend sind, um den Jugendlichen ihre Möglichkeiten aufzuzeigen und mit ihnen eine erfolgreiche Berufswegplanung durchzuführen, und somit auch die dazu gehörigen Bildungsperspektiven zu erarbeiten.
- der Zeitraum des SPRINT-Projekts von nur einem Jahr zu kurz ist, damit alle Jugendlichen weiterführende Bildungsperspektiven entwickeln können.
- die Heterogenität bezogen auf den Leitungs- und Wissensstand in den Klassen so groß ist, dass die Lehrer*innen nicht allen Teilnehmer*innen gleichermaßen gerecht werden können, um für jeden individuell Bildungsperspektiven zu entwickeln.
- die Struktur des deutschen (Aus-)Bildungssystem aufgrund von Gesetzen und Zugänglichkeiten (siehe Tabelle 1) ein Entwickeln von Bildungsperspektiven nicht zulässt.

Diese genannten Gründe können auch für die Einschätzung der Erfolgserwartungen der SPRINT-Teilnehmer*innen bezüglich der Beschäftigungsperspektiven ausschlaggebend sein. Auch hier halten 40 % der befragten Lehrer*innen die Teilnehmer*innen für erfolgreich.

7 Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ermittelt, dass die berufsbildenden Schulen in Niedersachsen im SPRINT-Projekt eine Vielzahl von Inhalten und Maßnahmen thematisieren und durchführen, um die Jugendlichen bei dem Prozess der beruflichen Orientierung zu unterstützen. Obwohl hinsichtlich der Berufsorientierung, außer der Durchführung eines Betriebspraktikums keine weiteren inhaltlichen Vorgaben zum Lehrplan gegeben waren.

Es konnte zudem festgestellt werden, dass, sofern die SPRINT-Schulen das Modul 3 nicht ausgelagert haben (18 Schulen lagern das Modul 3 aus), sondern selber planen und durchführen, teilweise sehr große Unterschiede in der Durchführung des SPRINT-Projekts zwischen den berufsbildenden Schulen vorhanden sind. Dementsprechend wird auch die Berufsorientierung im Rahmen des SPRINT-Projekts unterschiedlich thematisiert und durchgeführt.

Anhand der verwendeten Analysemethoden wurde ein zusammenfassender allgemeiner Überblick über die Umsetzung der Berufsorientierung an den SPRINT-Schulen in Niedersachsen gegeben, nicht aber die einzelnen Schulen analysiert. Durch diese Arbeit soll dementsprechend auch keine Bewertung einzelner Schulen vorgenommen werden.

Durch das entwickelte Kategoriensystem bei der Analyse war festzustellen, dass mit insgesamt 25 % die Berufsorientierung einen beachtlichen Anteil am Gesamtgeschehen des Modul 3 „Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben“ ausmacht. Hinzu kommen Inhalte der anderen Oberkategorien, die sich unterstützend auf die berufliche Orientierung auswirken.

Auffällig ist, dass die Schulen bei der Umsetzung der Berufsorientierung kaum auf die bereits erfolgten beruflichen Erfahrungen und die bisher erreichten Kompetenzen der Jugendlichen eingehen. Auch die Thematisierung der subjektiven Informationen wie beispielsweise die eigenen Stärken und Schwächen oder auch die Interessen und Ziele der SPRINT-Teilnehmer*innen fällt relativ gering aus. Infolge dessen ist fraglich,

ob die im SPRINT-Projekt durchgeführten Inhalte ausreichend sind, um die wichtige subjektive Ebene der beruflichen Orientierung adäquat zu fördern. Eine genauere Untersuchung zum Stand der beruflichen Orientierung und zu der Entwicklung der beruflichen Orientierung während des SPRINT-Projekts von den einzelnen Teilnehmer*innen wäre diesbezüglich sinnvoll, um eine sichere Aussage treffen zu können.

Insgesamt kann dennoch festgehalten werden, dass die Schulen und Lehrkräfte als Planer*innen und Umsetzer*innen des Lehrplans im SPRINT-Projekt den besonderen Bildungsbedarf der jungen Geflüchteten erkannt haben und dementsprechend den Teilnehmer*innen durch die Umsetzung des Moduls mithilfe der analysierten Inhalte Hilfestellung bei der Berufsorientierung geben. Dadurch wird ein wichtiger Schritt bei der Integration von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt getan.

Ausblickend wäre es interessant herauszufinden, ob die Teilnehmer*innen nach dem SPRINT-Projekt auf der Grundlage der bis dato erfolgten Berufsorientierung tatsächlich eine Berufswahl treffen und ob sie damit einen erfolgreichen Start in das Berufs- und Arbeitsleben in Deutschland haben.

Zudem wäre eine Einschätzung der Lehrkräfte des SPRINT-Projekts interessant zu erfragen, wie das Projekt verändert bzw. verbessert werden muss, damit die Erfolgsaussichten der Jugendlichen steigen, denn diese arbeiten regelmäßig mit den Teilnehmer*innen zusammen und kennen die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Jugendlichen.

Literaturverzeichnis

BAMF (2017): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabellen Diagramme Erläuterungen. Ausgabe Juli 2017. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online verfügbar unter www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-juli-2017.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 25.08.2017.

Beinke, L. (2013): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: T. Brüggemann und S. Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 262–270.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Politische Forderungen der Initiative „Chance Ausbildung“. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5772&tx_rsmbstpublications_pi2%5bdoi%5d=10.11586/2016007, zuletzt aktualisiert am 2016, zuletzt geprüft am 17.08.2017.

Brüggemann, T.; Rahn, S. (2013): Zur Einführung: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung. Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In: T. Brüggemann und S. Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 11–20.

Bührmann, T.; Wiethoff, C. (2013): Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis. Paderborn: In-Via-Verlag.

Bundesinstitut für Berufsbildung (o. J.): Definition Berufsorientierung. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/680.php>, zuletzt geprüft am 17.08.2017.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Berufsbildungsbericht 2017. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf, zuletzt geprüft am 17.08.2017.

Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: G. Famulla (Hg.): Berufsorientierung als Prozess - Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben". Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 42–62.

Deeken, S.; Butz, B. (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung - Expertise. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung und Good Practice Center. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/6544>, zuletzt geprüft am 29.07.2017.

Dreer, B. (2013): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In: T. Brüggemann und S. Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 335–347.

Euler, D.; Severing, E. (2016): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Daten, Fakten, offene Fragen. Hintergründe kennen. Hg. v. Bertelsmann Stif-

tung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5772&tx_rsmbstpublications_pi2%5bdoi%5d=10.11586/2016006, zuletzt geprüft am 29.07.2017.

Euler, D.; Severing, E. (2017): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5772&tx_rsmbstpublications_pi2%5bdoi%5d=10.11586/2017001, zuletzt geprüft am 17.08.2017.

Granato, M.; Neises, F.; Bethscheider, M.; Garbe-Emden, B.; Junggeburth, C.; Prapakchyk, Y.; Raskopp, K. (2016): Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (Fachbeiträge im Internet). Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8033>, zuletzt geprüft am 21.08.2017.

Held, J.; Bröse, J.; Rigotti, C.; Donat, D. (2015): Jugendliche im Übergang von Schule zum Beruf. Berufsorientierung junger Menschen mit Migrationsgeschichte. Opladen: Budrich UniPress Ltd.

Herzog, W.; Makarova, E. (2013): Berufsorientierung als Copingprozess. In: T. Brüggemann und S. Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 73–83.

Herzog, W.; Neuenschwander, M.; Wannack, E. (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

KMK (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-RV-Schule-Berufsberatung.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2017.

Krewerth, A.; Eberhard, V.; Gei, J. (2014): Orientierung im Ausbildungsdschungel. Wie werden Jugendliche auf Ausbildungsberufe und -stellen aufmerksam? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 43, S. 20–24.

Langenfeld, C. (2016): Chancen und Herausforderungen einer frühen Integration von Flüchtlingen. Interview mit Prof. Dr. Christine Langenfeld, Vorsitzende des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45, S. 6–10.

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

Mayring, P.; Fenzl, T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N., Blasius, J. (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 543–556.

Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens. berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Ausgabe 27), S. 1–21. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf, zuletzt geprüft am 17.08.2017.

- Neuenschwander, M. (2013): Elternarbeit in der Berufsorientierungsphase. In: T. Brüggemann und S. Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 198–210.
- Neuenschwander, M.; Gerber, M.; Frank, N.; Rottermann, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2015): Ausschreibung - SPRINT-Projekt. Online verfügbar unter https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint/ausschreibung-07-10.pdf/at_download/file, zuletzt geprüft am 29.07.2017.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2016): SPRINT - Gesamtprojekt. Online verfügbar unter https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/projekte/sprint/sprint-gesamtprojekt/at_download/file, zuletzt aktualisiert am 12.01.2017, zuletzt geprüft am 29.07.2017.
- Richter, M. (2016): Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schudy, J. (2002): Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In: J. Schudy (Hg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 191–206.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016 –. Fachserie 1 Reihe 2.2. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html>, zuletzt geprüft am 07.08.2017.
- Ulrich, J. G. (2012): Indikatoren zur Einmündung in duale Berufsausbildung. Hg. v. Regina Dionisius, Nicole Lissek, Friedel Schier. Bundesinstitut für Berufsbildung (Beteiligung an beruflicher Bildung-Indikatoren und Quoten im Überblick, Nr. 133). Online verfügbar unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6830, zuletzt geprüft am 29.07.2017.
- Walter, B. (2010): Die berufliche Orientierung junger Menschen. Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik. Zugl.: Leipzig, Univ., Diss., 2010. Frankfurt am Main: Lang.
- Woellert, F.; Kröhnert, S.; Sippel, L.; Klingholz, R. (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Hg. v. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. Online verfügbar unter <http://www.berlin-institut.org/publikationen/studien/ungenutzte-potenziale.html>, zuletzt geprüft am 29.07.2017.
- Wolf, S. (2017): Berufsbildende Schulen und die Integration von jungen Geflüchteten. Strukturmerkmale und Praxiserfahrungen in Niedersachsen (BBS-InGe Niedersachsen). Hannover.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, die Arbeit selbstständig verfasst zu haben und keine anderen Quellen und Hilfsmittel, als die hier angegebenen, benutzt zu haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Hannover, Datum _____ Unterschrift: _____

Anhang

A Definitionen Flüchtling, Asylsuchende, Asylantragstellende, Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte

„Der Begriff Flüchtling wird zwar im Alltag vielfach als Synonym für geflüchtete Menschen genutzt, im Verständnis des Asylrechts umfasst er jedoch ausschließlich anerkannte Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention, d.h. Personen, die nach Abschluss eines Asylverfahrens den Flüchtlingsschutz erhalten. Er umfasst definitorisch nicht andere Personengruppen. Als zuständige Behörde für die Umsetzung des Asylrechts bedarf es daher einer rechtsdefinitorischen Präzision. Aus diesem Grunde unterscheidet das Bundesamt folgende Personengruppen:

Asylsuchende: Personen, die beabsichtigen, einen Asylantrag zu stellen und die noch nicht als Asylantragstellende beim Bundesamt erfasst sind.

Asylantragstellende: Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die sich im Asylverfahren befinden und deren Verfahren noch nicht entschieden wurde.

Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte: Personen, die eine Asylberechtigung, den Flüchtlingsschutz oder einen subsidiären Schutz erhalten oder aufgrund eines Abschiebungsverbots in Deutschland bleiben dürfen.“

(Quelle:<http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/SubsidiarerS/subsidiarer-schutz-node.html>)

B Fragebogen des Forschungsprojekts BBS-InGe Niedersachsen der Leibniz Uni- versität Hannover

EvaSys	BBS Alfeld	
Leibniz Universität Hannover Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung		SPRINT-Fragebogen 

Bitte so markieren: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Allgemeine Einstellungen zu SPRINT

Es war mein ausdrücklicher Wunsch, in SPRINT-Klassen zu unterrichten.
 Mehrfachnennungen sind möglich.

Ja Nein Ich wurde extra für den SPRINT-Unterricht eingestellt.

Ich unterrichte nicht in SPRINT-Klassen.

Mir macht es Spaß, in SPRINT-Klassen zu unterrichten. trifft voll und ganz zu trifft überhaupt nicht zu

Persönliche Angaben

Ihr Geschlecht:
 Männlich Weiblich

Wo waren Sie vor SPRINT beruflich tätig?
 Mehrfachnennungen sind möglich.

An dieser Schule in der BES An dieser Schule in ausschließlich anderen Bereichen An einer anderen Schule

In einem anderen pädagogischen Sektor Im nicht-pädagogischen Sektor Noch nicht beruflich tätig gewesen

Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie bereits an berufsbildenden Schulen?

Weniger als 1 Jahr 1-5 Jahre 6-12 Jahre
 Mehr als 12 Jahre

Wenn Sie zuvor an einer berufsbildenden Schule tätig waren, in welchem Bereich haben Sie vor SPRINT gearbeitet?

Fachpraxis Theorie In beiden Bereichen
 Im sozialpädagogischen Bereich

In welcher Funktion sind Sie derzeit an der berufsbildenden Schule tätig?
 Mehrfachnennungen sind möglich.

Als Schulleitung Als SPRINT-Koordinator(in) Als Lehrende(r) in SPRINT-Klassen



Wer sind die SPRINT-Lehrkräfte?
[Fortsetzung]

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Stimme voll und ganz zu
Stimme überhaupt nicht zu

- Ich bin im Kolleg(inn)enkreis der Schule gut vernetzt.
- Die SPRINT-Klassen sind in der Schule gut angenommen.

Aufbau von SPRINT

Wie ist die Unterrichtsorganisation hinsichtlich der drei Module geregelt?

- Die drei Module werden getrennt voneinander unterrichtet.
 - Die Module werden getrennt unterrichtet, allerdings fließen Elemente der anderen Module in den Unterricht ein.
 - Die drei Module werden integrativ unterrichtet.
 - Weiß nicht.
- Wie werden die einzelnen Module gewichtet?
- Alle drei Module haben die gleiche Gewichtung.
 - Das Modul I "Spracherwerb" hat eine übergeordnete Stellung.
 - Das Modul II "Einführung in die regionale Kultur- und Lebenswelt" hat eine übergeordnete Stellung.
 - Das Modul III "Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben" hat eine übergeordnete Stellung.

Wurde die Möglichkeit der Auslagerung von Modulen (z.B. an freie Bildungsträger) genutzt?

- Ja, und zwar in folgenden Modulen:
- Nein
- Weiß nicht

Werden die SPRINT-Klassen mit anderen Klassen des Regelbetriebs integrativ unterrichtet?

- Ja, generell
- Ja, in einzelnen Fächern
- Nein
- Nein, aber einzelne Schüler (innen)
- Weiß nicht

Unterrichten Sie nach einem schulinternen Curriculum?

- Ja
- Nein



Aufbau von SPRINT
[Fortsetzung]

- Woran orientiert sich die curriculare Struktur im Unterricht?**
- Orientierung an der Berufseinstiegsschule
 - Keine Orientierung
 - Neuorientierung
 - Orientierung an bestehenden Lehrwerken

Mit welcher Zielsetzung unterrichten Sie in den Modulen, in denen Sie eingesetzt sind?

Im Modul I "Spracherwerb" sollen folgende Niveaustufen erreicht werden:
Mehrfachnennungen sind möglich.

- A1
- A2
- B1
- B2
- Andere, und zwar:

Ich habe klare Vorstellungen davon, was ich meinen Schüler(inne)n in Modul II „Einführung in die regionale Kultur- und Lebenswelt“ vermitteln und beibringen möchte.

trifft voll und ganz zu trifft überhaupt nicht zu

Bitte nennen Sie uns 1-3 exemplarische Stichworte.

Ich habe klare Vorstellungen davon, was ich meinen Schüler(inne)n in Modul III „Einführung in das Berufs- und Arbeitsleben“ vermitteln und beibringen möchte.

trifft voll und ganz zu trifft überhaupt nicht zu

Bitte nennen Sie uns 1-3 exemplarische Stichworte.

Wer macht strukturelle und inhaltliche Vorgaben bezüglich der Umsetzung des SPRINT-Projekts? Bitte schätzen Sie den Umfang dieser Vorgaben ein (von viel bis wenig).

- | | Viel | . | Wenig |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Die Schulleitung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Der/die SPRINT-Koordinator(in) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Das SPRINT-Team gemeinsam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Einzelne Lehrer(innen) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Aufbau von SPRINT

[Fortsetzung]

Wie bewerten Sie die Leistungen Ihrer Schüler(innen) in Ihrem SPRINT-Unterricht?
Mehrfachnennungen sind möglich

- Mit Noten

- In Modul I In Modul II In Modul III

- Anders, und zwar:

Findet im Rahmen von SPRINT fachpraktischer Unterricht statt?

- Ja Nein

Wenn ja, in welchen Bereichen findet der fachpraktische Unterricht statt?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Agrarwirtschaft | <input type="checkbox"/> Bautechnik | <input type="checkbox"/> Elektrotechnik |
| <input type="checkbox"/> Fahrzeugtechnik | <input type="checkbox"/> Hauswirtschaft und Pflege | <input type="checkbox"/> Holztechnik |
| <input type="checkbox"/> Körperpflege | <input type="checkbox"/> Metalltechnik | <input type="checkbox"/> Textiltechnik und Bekleidung |
| <input type="checkbox"/> Wirtschaft und Verwaltung | <input type="checkbox"/> Farbtechnik und Raumgestaltung | <input type="checkbox"/> Lebensmittelhandwerk und Gastronomie |

Anderer Bereich, und zwar:

Welche Abteilung der Schule ist für SPRINT zuständig?

- Ausschließlich die Schulleitung Berufseinstiegsschule Keine
 Weiß ich nicht Eine andere, und zwar:

Wie schätzen Sie den Ruf der Berufseinstiegsschule/ von SPRINT innerhalb Ihrer Schule ein?

- | | | | |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <i>Gibt es nicht</i> | <i>Sehr gut</i> | <i>Sehr schlecht</i> |
| - BVJ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - BEK | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - SPRINT | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Differenzieren Sie Ihren Unterricht nach:

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bildungsstand | <input type="checkbox"/> Berufliche Fachrichtung | <input type="checkbox"/> Herkunft |
| <input type="checkbox"/> Sprachkompetenz | <input type="checkbox"/> Gar nicht | <input type="checkbox"/> Anderem, und zwar: |



Zusammenarbeit/ Netzwerke

Mit welchen Partner(inne)n arbeiten Sie **persönlich** im Bereich SPRINT zusammen?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Keinen | <input type="checkbox"/> Andere Schulen | <input type="checkbox"/> Agentur für Arbeit |
| <input type="checkbox"/> Ausländerbehörde | <input type="checkbox"/> Beratungsstellen | <input type="checkbox"/> Betriebe |
| <input type="checkbox"/> Bildungsträger | <input type="checkbox"/> Fachverbände | <input type="checkbox"/> Jugendhilfe |
| <input type="checkbox"/> Kammern | <input type="checkbox"/> Mediationsstellen | <input type="checkbox"/> Private Betreuer(innen) |
| <input type="checkbox"/> Psychosoziale Dienste | <input type="checkbox"/> Therapeutische Einrichtungen | <input type="checkbox"/> Vereine/Verbände |
| <input type="checkbox"/> Wohnheime | <input type="checkbox"/> Stellen zur Anerkennung von
Zeugnissen und Zertifikaten | <input type="checkbox"/> Andere, und zwar: |

Die Zusammenarbeit wirkt sich auf meine Tätigkeit/ meinen Unterricht aus.

- Ja, und zwar: Nein

Probleme im Zusammenhang mit SPRINT

In meinem Unterricht kommt es zu folgenden Problemen:

Mehrfachnennungen sind möglich

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Differente Arbeitseinstellung | <input type="checkbox"/> Differente berufliche Konzepte | <input type="checkbox"/> Disziplinprobleme |
| <input type="checkbox"/> Mangelndes Verständnis der
Struktur der deutschen
Berufsausbildung | <input type="checkbox"/> Motivationsprobleme | <input type="checkbox"/> Unterschiedliche schulische
Vorfahrungen |
| <input type="checkbox"/> Keinen | <input type="checkbox"/> Anderen, und zwar: | |

Bitte geben Sie an, ob es in Ihren Klassen zu folgenden Konflikten kommt und ob Sie sich in der Lage sehen, diese zu lösen.

	Konflikt tritt nicht auf	Konfliktlösung: möglich	Konfliktlösung: teilw. mgl.	Konfliktlösung: nicht mgl.
Konflikte aufgrund von Gruppenbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konfrontationen zwischen einzelnen Schüler(inne)n	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isolation einzelner Schüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kollektive Verweigerung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verdacht auf Traumatisierungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitere psychische Probleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Probleme im Zusammenhang mit SPRINT

[Fortsetzung]

Mit welchen pädagogischen Mitteln begegnen Sie diesen Konflikten?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- Erziehungsmittel und Ordnungsmaßnahmen nach dem Niedersächsischen Schulgesetz
 Mediation
 Beratung und Therapie

Anderen, und zwar:

In welchen Bereichen sehen Sie für sich Fortbildungsbedarf?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- Arbeits- und Beschäftigungsmarkt
 DaF/DaZ
 Didaktik
 Förderplannerstellung
 Mediation
 Rechtsfragen
 Wissen über die Herkunftsländer
 Zieldifferenter Unterricht
 Anderen, und zwar:

Individuelle Förderung in SPRINT

Führen Sie individuelle Förderplan- bzw. Beratungsgespräche durch?

- Ja
 Nein
 Sporadisch

In welcher Form führen Sie diese Beratung(en) durch?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- Individuelle Einzelgespräche
 Offene Sprechstunde
 "Tür-und-Angel-Gespräche"
 Elternsprechstunde
 Kommunikation der Förderziele im Kolleg(inn)enteam
 Aufsuchende Arbeit im privaten Umfeld der Schüler(innen)
 Erstellen eines Förderplans
 Andere, und zwar:

Erfolgserwartungen

Für wie erfolgreich erachten Sie die SPRINT-Klassen, in denen Sie unterrichten?

In Bezug auf den Spracherwerb
 In Bezug auf kulturelle Integration
 In Bezug auf Beschäftigungsperspektiven

Sehr erfolgreich

 Nicht erfolgreich

<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				



Erfolgserwartungen [Fortsetzung]

Konnten bzw. können die Schüler(innen), die nicht in SPRINT-dual übergehen, weiterführende Bildungsperspektiven entwickeln?

 Ja, in jedem Fall Überwiegend Teils/teils Selten Gar nicht**Lob und Kritik für den Bildungsgang SPRINT**

Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!



C Weitere Daten

Die kompletten Daten der Auswertungen der Fragebögen und Förderpläne sowie die vom Forschungsprojekt BBS InGe-Niedersachsen der Leibniz Universität Hannover zur Verfügung gestellten Daten befinden sich auf der beiliegenden CD.