





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Supranationales Handbuch

Erasmus+ Projekt:

**Indikatoren für eine gute
Berufsbildungsmaßnahme für Geflüchtete**

Dieses Projekt ist eine Partnerschaft der folgenden Universitäten:

<p>Universität Innsbruck, Austria</p> 	<p>Roskilde Universitet, Denmark</p>  <p>Roskilde University</p>
<p>Universität zu Köln, Germany</p>  	<p>Università Degli Studi di Bergamo, Italy</p> 

Die Publikation wurde im Rahmen des Erasmus+-Projekts Indicators of Good VET Practice for Refugees (GoodVET; 2017-2019; Projekt Nr. 2017-1-DE02-KA202-004133) entwickelt.

Projekt Team

Prof. Michele Brunelli (Italien)
 Prof. Christian Helms Jorgensen (Dänemark)
 Prof. Annette Ostendorf (Österreich)
 Prof. Matthias Pilz (Deutschland)
 Dr. Laura Galeotti (Italien)
 Dr. Junmin Li (Deutschland)
 Hannes Hautz (Österreich)
 Katrin J. Posch (Deutschland)
 Simone Rabl (Österreich)
 Michele Tallarini (Italien)

Critical Friends

Klaus Ronsdorf
 Dieter Wlcek

Grafikdesign und Layout

Christian Gronowski

Projektinformationen

Informationen zum Projekt finden Sie auf den nationalen und internationalen Projektwebsites:

International: <https://www.goodvet.uni-koeln.de/en/>

Deutschland: <https://www.goodvet.uni-koeln.de/>

Italien: <https://dlfc.unibg.it/it/ricerca/attivita-ricerca/progetti>

Österreich: <https://www.uibk.ac.at/iol/goodvet/>

Dänemark: <https://forskning.ruc.dk/da/projects/indikatorer-for-god-praksis-i-erhvervsuddannelse-for-flygtninge-e>

Supranationale Handreichung

Indikatoren für eine gute Berufsbildungsmaßnahme für Geflüchtete

Nach Angaben der Europäischen Kommission stand die Europäische Union in den letzten Jahren einer hohen Migrationsrate gegenüber. Viele dieser Migrant*innen sind Geflüchtete. Ein Hauptziel der europäischen und internationalen Flüchtlingspolitik ist die Integration von Geflüchteten in die Gesellschaft der Aufnahmeländer. Die berufliche Bildung kann dabei erhebliche Auswirkungen auf die Integration von Geflüchteten haben. Es wurden viele Maßnahmen und Projekte zur Integration von Geflüchteten durch die Berufsbildung durchgeführt. Dabei gab es jedoch wenig Informations- und Erfahrungsaustausch. Praktizierende stehen in der Praxis oft vor ähnlichen Herausforderungen, handeln aber unabhängig, so dass sie Schwierigkeiten haben, ihr Wissen zu teilen und aus den Erfahrungen von anderen zu lernen.

Ziel des zweijährigen Erasmus+-Projekts Indicators of Good VET Practice for Refugees (GoodVET) ist es, die Erfahrungen von Praktiker*innen für Praktiker*innen zugänglich zu machen. Zu diesem Zweck werden in diesem Projekt die in vier europäischen Ländern (Österreich, Dänemark, Deutschland und Italien) gewonnenen Erfahrungen analysiert und zusammengefasst. Ausgehend von dieser Analyse haben die vier Partnerinstitutionen Qualitätsindikatoren für eine erfolgreiche Berufsausbildung von Geflüchteten entwickelt. Auf diesen Indikatoren basiert dieses anwendungsorientierte Handbuch zur qualitativ hochwertigen Gestaltung von Berufsbildungsaktivitäten für Geflüchtete. Die Zielgruppe, die von diesen Ergebnissen direkt profitiert, sind die Akteur*innen, die auf praktischer Ebene an der Organisation und Umsetzung von Maßnahmen der beruflichen Bildung beteiligt sind. Dieses Handbuch ist speziell für diese Zielgruppe von Praktiker*innen konzipiert.

Um gute Aktivitäten in der beruflichen Bildung zu gestalten und Anbieter*innen zu unterstützen, liefert dieses Handbuch zunächst Qualitätsindikatoren für ähnlich gestaltete Herausforderungen in ganz Europa. Hierzu wurde ein individuelles webbasiertes Analysetool auf Basis der unten aufgeführten Qualitätsindikatoren entwickelt, um den Praktiker*innen ein Komplettpaket anzubieten. Dieses Instrument ist auf allen nationalen und internationalen Projektwebsites verfügbar, um Praktiker*innen zu helfen, die Qualität ihrer beruflichen Integrationsmaßnahmen zu analysieren.

Verschiedene Praktiker*innen haben dazu beigetragen, dieses Analyseinstrument zu verbessern und die Anwendung wird anhand von 20 „Best Practice“-Beispielen aus 120 Programmen zur Integration von Geflüchteten durch die Berufsbildung in diesen vier Ländern demonstriert. Die Beispiele für bewährte Verfahren können auf den nationalen Websites heruntergeladen und den in diesem Bereich tätigen Praktiker*innen vorgestellt werden.

Die Aktivitäten im Projekt dienen in erster Linie dem Ziel, die Planung der Berufsbildungsaktivitäten für Geflüchtete zu optimieren und Wiederholungsfehler zu vermeiden. Die vorgestellten Aktivitäten tragen zu einer nachhaltigen, langfristigen Integration von Geflüchteten bei.

Nach einer kurzen Einführung in die theoretischen Grundlagen und den Aufbau dieses Handbuchs wird jeder identifizierte Qualitätsindikator kurz und leser*innenfreundlich erläutert. Dieses Dokument wird von vier europäischen Ländern mit vier verschiedenen Ansätzen zur Berufsbildung und Integration von Geflüchteten erstellt und kann daher als supranationales Handbuch betrachtet werden. Um sicherzustellen, dass jedes der vier Länder seine eigenen Ansichten über die in diesem Projekt gewonnenen Erkenntnisse darlegen kann, schließt das Handbuch mit einer nationalen Reflexion aus jedem Land ab.

Die theoretische Grundlage des Handbuchs wurde im Zuge einer Literaturrecherche erarbeitet, die relevanten Quellen finden sich im Literaturverzeichnis. Aufgrund der Praxisorientierung dieses Handbuchs wurde auf Zitierungen im Fließtext verzichtet.

Alle Ergebnisse aus diesem Projekt stehen auf der jeweiligen Projektseiten kostenlos zur Verfügung. Für weitere Informationen besuchen Sie bitte die jeweilige Website:

<http://www.goodvet.uni-koeln.de/home/>

<https://www.uibk.ac.at/iol/goodvet>

<https://dlfc.unibg.it/it/ricerca/attivita-ricerca/progetti>

<https://forskning.ruc.dk/en/projects/indikatorer-for-god-praksis-i-erhvervsuddannelse-for-flygtninge-e>

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	5
1. Qualitätsmodell.....	7
2. Input Indikatoren.....	10
2.1 Institutionen.....	10
2.1.1 Lernziele und -inhalte	10
2.1.2 Unterstützungssysteme und Koordination.....	12
2.2 Lehrende und Trainer	15
2.2.1 Spezielle Trainings für Lehrende	15
2.2.2 Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden*	16
2.3 Lernende.....	17
2.3.1 Individuelle Nachfrage*	17
2.3.2 Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen.....	18
2.3.3 Zusammensetzung der Klassen*	20
2.3.4 Kontakt zu den Teilnehmenden.....	21
2.4 Wechselwirkungen mit der Umwelt	25
2.4.1 Nachhaltige Nachfrage nach dem Projekt.....	25
2.4.2 Kooperationen zwischen Schulen und Arbeitsstätten*	27
2.4.3 Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung*	28
3. Prozess Indikatoren	29
3.1 Institutionen: Finanzierung und finanzielle Förderung	29
3.2 Lehrende und Trainer	34
3.2.1 Auswahl der Lehr- Lernmethoden.....	34
3.2.2 Transferorientierung*	37
3.2.3 Formatives und summatives Feedback*	38
3.3 Lernende.....	39
3.3.1 Situation im Klassenzimmer*	39
3.3.2 Erlernen von Sprache und Kultur.....	40
3.4 Wechselwirkungen mit der Umwelt	43
3.4.1 Zielgruppenorientierte Ausrichtung gegenüber Massenmedien und Sozialen Medien *	43
3.4.2 Abgleich der Regierungs- und Flüchtlingsziele*	45

4. Output Indikatoren	46
4.1 Lehrende und Trainer	46
4.1.1 Evaluation der Lehr- Lernmethoden*.....	46
4.1.2 Bewertung des Lernfortschritts.....	47
4.2 Lernende: Abwesenheits- und Abbruchquote	50
4.3 Wechselwirkungen mit der Umwelt	53
4.3.2 Messung des Erreichens der Lernziele*	53
4.3.2 Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt.....	54
4.3.3 Beschäftigungsfähigkeit (Employability)*	57
1.3.4 Bildung, Selbstbestimmung und das Gefühl ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu sein* ..	58
4.3.5 Folgekurse*.....	59
5. Erfahrungen – Nationale Reflexionen	60
5.1 Erfahrungen aus Österreich	60
5.2 Erfahrungen aus Dänemark	61
5.3 Erfahrungen aus Deutschland	63
5.4 Erfahrungen aus Italien	64
6. Literatur	66

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

1. QUALITÄTSMODELL

Ein bewährtes Qualitätsmodell, das von Dubs (1998) entwickelte Input-Process-Output (IPO) Modell, diente als grundlegender Rahmen für die Generierung der Qualitätsindikatoren. Dubs (1998) benutzte dieses Modell zur Beschreibung der zentralen Qualitätsindikatoren für Schulen und betonte, dass sowohl interne als auch externe Faktoren als Qualitätsmerkmale einer Institution berücksichtigt werden sollten.

Im Rahmen dieses Projekts wurde das IPO-Modell um weitere Dimensionen erweitert, die die Organisationsstruktur und Verantwortlichkeiten in Berufsbildungseinrichtungen darstellen:

1. **Institutionen**
2. **Lehrer*innen und Ausbildende**
3. **Lernende**
4. **Wechselwirkungen mit der Umwelt**

Die Dimension der Institutionen bezieht sich auf die gesamte Führungsebene der Berufsbildungsprogramme. Auf dieser Ebene können Entscheidungen zur Festlegung des Rahmens und zur Verbesserung der Programme getroffen werden.

Es ist wichtig, zwischen den Rollen der Lehrenden und Ausbildenden und der Lernenden zu unterscheiden, obwohl sie in einigen Bereichen miteinander interagieren, wie es in den entsprechenden Indikatoren zum Ausdruck kommt. *Lehrer*innen* und *Ausbildende* sind alle Personen, die Lernende unterweisen oder in neue Fähigkeiten oder Kenntnisse einführen, unabhängig vom Lernort. *Lernende* sind offensichtlich diejenigen, die in den Programmen unterrichtet werden.

Schließlich ist die Dimension der Wechselwirkungen mit der Umwelt für den Kontext der Geflüchteten sehr wichtig, da sie vielen Einflüssen aus ihrer Umgebung ausgesetzt sind, die auch in die Programme einbezogen und berücksichtigt werden sollten.

Basierend auf den Dimensionen des IPO-Modells und den zusätzlichen vier Dimensionen wurde eine 3x4-Matrix erstellt, die als Rahmen für die Qualitätsindikatoren verwendet werden kann. Bei einer intensiven Literaturrecherche wurden 27 Qualitätsindikatoren ermittelt.

Die identifizierten Qualitätsindikatoren werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

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

Basierend auf einer Überprüfung der Indikatoren für 120 Programme in vier Ländern und Diskussionen mit den Praktizierenden, die Schlüsselpersonen sind, können die Qualitätsindikatoren in Kern- und Wahlindikatoren unterteilt werden.

Kernindikatoren können als Mindestqualitätsstandards für ein gutes Berufsbildungsprogramm für Geflüchtete angesehen werden, unabhängig vom Schwerpunkt des Programms.

Andere identifizierte Indikatoren sollten als zusätzliche Indikatoren angesehen werden, die von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen abhängen, aber dennoch wichtig sind und nicht vernachlässigt werden sollten. Diese optionalen Indikatoren sind in diesem Dokument mit einem Sternchen (*) gekennzeichnet.

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

2. INPUT INDIKATOREN

2.1 INSTITUTIONEN

2.1.1 Lernziele und -inhalte

Alle Lernprozesse und -fortschritte müssen im Voraus definiert werden, z.B. durch einen Lehrplan oder ein Curriculum. Ein Lehrplan sollte die Lerninhalte und -ziele konkretisieren. Der Plan bildet die Grundlage für alle weiteren didaktischen und pädagogischen Entscheidungen und sollte die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen.

Insbesondere, könnte ein Lernplan als folgendes verstanden werden:

- ✓ Eine Beschreibung eines Wissensbestandes oder einer Reihe von Fähigkeiten
- ✓ Ein Plan des Lehrens und Lernens
- ✓ Eine vereinbarte Norm oder ein Vertrag – eine verbindliche oder normative Norm, die das Lehren und Lernen genehmigt und regelt
- ✓ Die Erfahrungen der Lernenden im Laufe der Zeit

- Die Inhalte können dynamisch sein und sollten unter Berücksichtigung der sich ändernden sozialen und wirtschaftlichen Anforderungen entwickelt werden. Der Lehrplan sollte geändert werden, um den sich ändernden Trends in der allgemeinen und beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt Rechnung zu tragen.
- Die Lerninhalte und -ziele können in einem normativen Dokument beschrieben werden, das den Rahmen für die Planung von Lernerfahrungen setzt.
- Ein schriftlicher Lehrplan kann chronologisch strukturiert sein mit klaren Beschreibungen und Zeitrahmen für die Inhalte, oder er kann mit mehreren flexiblen Modulen strukturiert sein, die im Laufe der Zeit erweitert werden können.

Wichtig ist auch, dass die Bildungssysteme und Bildungsanbieter*innen in der Lage sind, schnell und flexibel auf Veränderungen der äußeren Bedingungen zu reagieren. Modulares Lernen kann ein hohes Maß an Individualisierung für die Schüler*innen und Flexibilität bei der Anpassung, an die sich ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes bieten.

Die offene **Überwachung von Lernzielen und -inhalten** ist eines der **wichtigsten Elemente** für eine **erfolgreiche Integration** und Umsetzung von Berufsbildungsprogrammen.

Es ist offensichtlich, dass die für reguläre Schüler*innen angewandten Verfahren für die berufliche Bildung von Geflüchteten möglicherweise nicht geeignet sind. Es ist zu beachten, dass auch andere Aspekte wie Inhalt, Zeitplan sowie methodische und didaktische Regelungen zu berücksichtigen

sind. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Lernziele und -inhalte unter Berücksichtigung der Bedingungen für Gruppen von Geflüchteten wie hohe Fluktuationsraten im Klassenzimmer, hohe Heterogenität und diskriminierende Lebensbedingungen festgelegt werden sollten.

Die Aufnahme spezifischer Lernziele, wie z.B. bestimmter länderspezifischer Inhalte in die Lehrpläne der beruflichen Bildung, kann helfen, die Zielgruppe angemessen anzusprechen. Dennoch kann es gerade für die Zielgruppe der Geflüchteten wichtig sein, den Lehrplan ohne zu starke bürokratische Prozesse leicht verbessern zu können.

Es sollte berücksichtigt werden, dass Geflüchtete oft über unterschiedliche praktische und theoretische Kompetenzen in bestimmten Bereichen verfügen, die sie in ihren Herkunftsländern gelernt und erworben haben. Hier kann ein modularer Lehrplan hilfreich sein, um bestehende Kompetenzen in Form von Zertifikaten zu erkennen.



Insbesondere bei der Ausbildung von Geflüchteten kann durch eine flexible Gestaltung der Lehrpläne ein klarer Mehrwert erzielt werden.

Europäische und nationale Strategien und Maßnahmen können auf Systemebene rasch geändert werden, um die Integration von Geflüchteten zu erreichen. Die Ausbildungsanbieter*innen müssen flexibel auf diese politischen Entscheidungen reagieren.

Die Modularisierung ermöglicht eine stärkere Abstimmung auf die vorhandenen Fähigkeiten und Erfahrungen der Geflüchteten, was wiederum die Dauer ihrer Ausbildung verkürzen und ihnen einen schnelleren Eintritt in den Arbeitsmarkt ermöglichen könnte, ohne die Qualität der Ausbildung zu beeinträchtigen.

Im Moment können wir feststellen, dass für diese Zielgruppe in den meisten Fällen kein Lehrplan zur Verfügung steht. Wir können zwar mehrere relevante Empfehlungen und Leitlinien finden, aber die Zielkompetenzen und Lernergebnisse sind nicht klar genug und individualisiert.

2.1.2 Unterstützungssysteme und Koordination

Gute Unterstützungssysteme und Kontaktnetze zielen darauf ab, Probleme zu vermeiden, die die Teilnahme von Geflüchteten an der Berufsbildung beeinträchtigen können. Solche Fragen können sich auf die Bereiche Finanzen, Wohnen, Familie und Gesundheit beziehen.

Der Erfolg der Berufsbildungsanbieter*innen hängt von der Gestaltung weiterer Dimensionen ab, die für den Integrationsprozess der Geflüchteten relevant sind. Daher ist der Kontakt zu den relevanten Institutionen notwendig.

Starke soziale Netzwerke um die*den Einzelne*n herum sind entscheidend für eine erfolgreiche Integration. Die Geflüchteten haben nicht nur ihre Heimatländer verlassen, sondern auch die meisten ihrer sozialen Netzwerke und Ressourcen, auf die sie zurückgreifen konnten. In ihren neuen Aufnahmeländern stehen sie vor vielfältigen Herausforderungen im Zusammenhang mit den verschiedenen Anforderungen des täglichen Lebens, darunter

- Wohnen
- Einkommen
- Familienzusammenführung
- Gesundheitswesen
- Kinderbetreuung
- Transport
- Ausweispapiere
- Kommunikationsmittel
- Interaktion mit Behörden in fremder Sprache

Die Situation der Geflüchteten ist von Temporarität und Unsicherheit geprägt. Sie kämpfen oft auch mit persönlichen und psychosozialen Problemen im Zusammenhang mit den Ereignissen, die sie zur Flucht aus ihrem Heimatland veranlasst haben, wie z.B. der Trennung von der Familie. Diese Probleme können zu verschiedenen Arten von Stress führen: Migrationsstress, akkulturativer Stress und traumatischer Stress. All diese Herausforderungen können die stabile Beteiligung der Geflüchteten und den Fortschritt in den Bildungsprogrammen behindern.



Berufsbildungsanbieter*innen sollten daher Ansprechpartner in anderen Organisationen und Systemen suchen, die Geflüchteten helfen können, Herausforderungen zu bewältigen, die ihre volle Teilnahme an der beruflichen Bildung erschweren.

Das Ziel, die Entwicklung jedes*r einzelnen Schülers*in zu unterstützen, zeigt den Bedarf an multiprofessioneller Unterstützung. Neben Lehrer*innen und Auszubildenden können auch Pflegekräfte, Familienhelfer*innen, Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Ärzt*innen und Krankenpfleger*innen zu den benötigten Fachkräften gehören. Wenn integrierte, multiprofessionelle Unterstützung geleistet wird, sind die Schüler*innen und ihre Familien

Teilhaber*innen, und die Schüler*innen werden befähigt, zu lernen und ihr Bestes zu geben.

Gezielte Maßnahmen sind von entscheidender Bedeutung, um die Situation der Geflüchteten im Bildungsbereich und ihre Benachteiligung aufgrund ihrer Lebensumstände anzugehen. Geflüchtete sind eine äußerst heterogene Gruppe mit sehr unterschiedlichen Bildungskarrieren, und sie laufen Gefahr, aufgrund von Zwangsvertreibungen oder anderen Situationen in ihren Herkunftsländern eine geringe Bildung zu erhalten. Wenn keine Unterstützung gewährt wird, sind die Niederlassung und Ausbildung und darüber hinaus die soziale und wirtschaftliche Entwicklung dieser neuen Bürger*innen gefährdet. Die besonderen Bedürfnisse von Geflüchteten und Zwangsmigrant*innen im Bildungssystem werden seit langem nicht mehr anders gesehen als bei anderen Migrant*innen.

Im Kontext von Geflüchteten haben Berufsbildungsanbieter*innen viel zu beachten und zu berücksichtigen.

Relevante Themen sind

- Traumata und psychologische Probleme
- Sprachliche Bedürfnisse
- Familiärer Hintergrund
- Post-Migrationserfahrungen wie Armut
- Soziale Isolation
- Rassismus und Diskriminierung
- Unsicherer Rechtsstatus
- Wohnen

Themen, die angesprochen werden müssen, um ein richtiges Lernen zu ermöglichen, können soziale, psychologische, sprachliche, rechtliche (Wohnsitz), Wohnungs- und Finanzfragen sein. Zu einem erfolgreichen, ganzheitlichen Ansatz der Berufsbildung gehört auch die Zulassungsunterstützung. Deshalb ist es wichtig, dass die eigenen Ressourcen und Initiativen der Geflüchteten einbezogen werden, sie eine aktive Rolle bei ihren Umsiedlungs- und Wiedereingliederungsprozessen spielen und im Mittelpunkt jeder Unterstützung ihre Stärken und Möglichkeiten stehen.

Bildungseinrichtungen spielen eine wichtige Rolle beim Aufbau des Zugangs und der Beteiligung an der Gesellschaft sowie bei der Bewältigung von Umsiedlungsfragen. Lernen, allgemeines Wohlbefinden und Wohlergehen sind immer mit diesen Themen verbunden.

Die Unterstützungs- und Sozialleistungen für Geflüchtete (und andere gefährdete Gruppen) sind in der Regel auf verschiedene Fachleute, Institutionen, private Organisationen und Behörden verteilt. Berufsbildungsanbieter*innen sind nur eine von vielen Institutionen, die sich mit der Integration von Geflüchteten beschäftigen. Es kann für die Schüler*innen mit Fluchterfahrung eine Herausforderung sein, herauszufinden, welche Arten von Unterstützung es gibt und wie sie darauf

zugreifen können. Für Geflüchtete wie für andere schutzbedürftige Schüler*innen sind die Hauptgründe für die Nichtdurchführung der Berufsausbildung Probleme außerhalb der Ausbildung. Mit der Schaffung von Kontaktpersonen-Netzwerken soll verhindert werden, dass Probleme im Zusammenhang mit anderen Dimensionen des Lebens von Geflüchteten ihren Bildungsfortschritt behindern.



Die Berufsbildungsanbieter*innen sind nicht für die Lösung von Problemen im Zusammenhang mit anderen Dimensionen der Integration zuständig, müssen aber bereit sein, Geflüchteten zu helfen, indem sie andere Behörden etc. informieren und aktivieren.

Die Unterstützung durch die Familie – wenn möglich – ist entscheidend für das Engagement der Schüler*innen und den Erfolg in der Ausbildung. Berufsbildungsanbieter*innen können Menschen in der Nähe von jungen Geflüchteten kontaktieren, informieren und einbeziehen, um ihre Chancen auf einen Abschluss zu verbessern. Schüler*innen mit Fluchterfahrung sollten über solche Kontakte informiert werden und ihre Zustimmung geben.

2.2 LEHRENDE UND TRAINER

2.2.1 Spezielle Trainings für Lehrende

Berufsschullehrer*innen und Auszubildende benötigen interkulturelle Kompetenz, um Lernende und Auszubildende unterschiedlicher Herkunft und kulturellen Hintergrunds zu unterstützen. Diese Kompetenz ist besonders wichtig bei der Arbeit mit Geflüchteten. Um die interkulturelle Kompetenz und Sensibilität zu fördern, benötigen Lehrer*innen eine professionelle Förderung im Bereich der interkulturellen Bildung, z.B. durch formales Training in Vielfalt, interkulturelle Pädagogik und Sprachtraining. Durch ein solches interkulturelles Training sollten sie ein Verständnis der ethnischen Vielfalt als Bildungsressource gewinnen und eine Perspektive entwickeln, wie z. B. Strategien, die die kulturellen Hintergründe und interkulturellen Gruppen der Lernenden als Ressourcen und nicht als Hindernisse für das Lernen betrachten, bei denen aber die kulturelle Zugehörigkeit nicht essentialistisch gesehen wird, sondern bei denen andere Lebensweisen anerkannt werden und Möglichkeiten zur Selbstreflexion angeboten werden.

Pädagog*innen mit interkultureller Kompetenz versuchen, effektive interkulturelle Interaktionen zu fördern, Vorurteilen und Rassismus entgegenzuwirken und allen Lernenden gleiche Chancen auf Bildung und Ausbildung zu bieten.

Die effektive berufliche Entwicklung von Lehrkräften, die mit Geflüchteten arbeiten, beinhaltet einige interkulturelle Kernkompetenzen, die Lehrer*innen erlangen sollten.

Diese Kompetenzen sind

- Fähigkeiten zum Unterrichten in mehrsprachigen, kulturell vielfältigen Klassenzimmern
- Empathie für kulturell diverse und traumatisierte Schüler*innen
- Vielseitigkeit im Begriff der Integration

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

2.2.2 Gemeinsame Vorbereitung aller Lehrenden*

Berufsbildungskurse für Geflüchtete erfordern Lehrer*innen, die bereit sind, sich den Herausforderungen zu stellen, die mit multikulturellen Lernumgebungen verbunden sind. Solche Herausforderungen beziehen sich nicht nur auf Lernschwierigkeiten und unterschiedliche Hintergründe, sondern meist auch auf kulturelle Fragen. Tatsächlich können kulturelle Unterschiede zu Konflikten führen, und Lehrer*innen müssen bereit sein, sich mit diesen möglichen Fragen zu befassen, die Situation der Geflüchteten und die persönlichen Bedürfnisse zu verstehen.

Ein multikultureller Ansatz erfordert eindeutig eine solide, kontinuierliche Ausbildung der Lehrer*innen, die interdisziplinäre Lehrmethoden bietet. Dieses Ziel ist von entscheidender Bedeutung, da es den Lehrer*innen vielfältigere und vielseitigere Fachkenntnisse vermittelt, damit sie sich auf die Situation der Geflüchteten einstellen und diese besser angehen können. Interdisziplinärer Unterricht soll auch dazu beitragen, Konflikte im Klassenzimmer zu bewältigen, da er unterschiedliche Perspektiven auf soziale Themen betont und Toleranz und Respekt vor den Perspektiven anderer fördert.

Im Allgemeinen ist die inklusive Lehrer*innenausbildung wichtig, um einen interkulturellen Ansatz zu stärken

- Reduzierung stereotyper Einstellungen
- Gestaltung von Beziehungen mit gegenseitigem Respekt und Vertrauen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen mit Fluchterfahrung
- Teamarbeit schaffen
- Aufbau fruchtbarer Beziehungen im Klassenzimmer und Bereitstellung von Ratschlägen, wie man die Interaktionen im Klassenzimmer managt

Darüber hinaus sollten die Berufsbildungsanbieter*innen die Lehrkräfte in die Entwicklung von Berufsbildungsprogrammen einbeziehen und, um die Lehrer*innenausbildung effektiv zu gestalten, die Unterschiede der Lernenden in Bezug auf Alter, soziokulturellen Hintergrund, berufliche Laufbahn, Hierarchieebenen, Wahrnehmungen und Lernbedarf berücksichtigen.

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

2.3 LERNENDE

2.3.1 Individuelle Nachfrage*

Aus Sicht des Managements konzentriert sich dieser Indikator auf folgende Punkte

- Wie sehr die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen verstanden werden können.
- Erkennen, ob es eine dynamische Lernumgebung gibt.
- Wie Berufsbildungsanbieter*innen dazu beitragen können, positive bilaterale Synergien zu schaffen und zu verbessern.
- Ob das Potenzial jedes*r einzelnen Schülers*in im Mittelpunkt steht.
- Wie können Berufsbildungsanbieter*innen die Anpassung an die Bedürfnisse der Schüler*innen und der Gemeinschaft verbessern, um direkte Kontakte zu knüpfen und gemeinsame Interessen zu fördern?

Aus Sicht der Schüler*innen untersucht dieser Indikator Folgendes

- ob ihre Erwartungen realistisch sind.
- Warum sie sich für eine Berufsausbildung entschieden haben
- Was die Attraktivität des Berufsbildungsangebots, die erwarteten Vorteile, wie die zukünftige Beschäftigungsfähigkeit und ihre Zukunftspläne sind.

Dieser Indikator hat eindeutig einen starken Zusammenhang mit dem ersten Kontakt mit neuen Schüler*innen. Während des Einführungsprozesses haben Lehrer*innen und Manager*innen die Möglichkeit, die Schüler*innen individuell kennenzulernen und ihre persönlichen Bedürfnisse zu erkennen und so ein tiefes Wissen über jede*n Geflüchtete*n zu erlangen. Dieses Bewusstsein kann zu individuelleren Ausbildungsprogrammen und umfassenderen, effektiveren Lernerfahrungen im Allgemeinen führen.

Es ist notwendig, eine ganzheitliche Sichtweise zu haben, die die Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigt

- Bedürfnisse
- Erwartungen
- Frühere Erfahrungen
- Potenzielle und kulturelle Unterschiede

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

2.3.2 Zugangs- und Eingangsvoraussetzungen

Alle Ausbildungsformen haben bestimmte Voraussetzungen, die für den Zugang erfüllt sein müssen (z.B. allgemeine Hochschulreife). Diese Anforderungen sind notwendig, um homogenere Gruppen zu schaffen, die eine gute Chance haben bestimmte Bildungskurse zu absolvieren. Dennoch werden auch bestimmte Anforderungen in Frage gestellt, da informelles Wissen wenig Gewicht erhält. Weitere Bildungsgänge, die Zertifikate ausstellen, haben ganz verschiedene Anforderungen, z.B. erfordern Sprachkurse ein gewisses Maß an Sprachkenntnissen. Die europäischen Länder haben ganz ähnliche Zugangsvoraussetzungen für verschiedene Arten der allgemeinen Bildung, die alle diejenigen auswählen, die Zugang zu Bildung haben.

Je nach Fokussierung der Lernergebnisse und -ziele wird der Schwerpunkt auf unterschiedliche Voraussetzungen gelegt.

Für Berufsbildungsanbieter*innen ist es jedoch schwierig und manchmal sogar nicht sinnvoll, strenge Zugangsvoraussetzungen festzulegen, da der Bildungshintergrund von Geflüchteten unterschiedlich sein kann.

Es ist wichtig, dass sich die Schüler*innen vor der Bewerbung um ein Berufsbildungsprogramm über die notwendigen Zugangsvoraussetzungen im Klaren sind.

Eine **angemessene Förderung** der Programme und **klar kommunizierte Anforderungen** sind die Schlüsselfaktoren für den Zugang zu geeigneten Bewerber*innen.

Einige Geflüchtete haben eine Ausbildung in ihren Heimatländern absolviert, während andere durch informelles Lernen Qualifikationen erworben haben. Um diese vorhandenen Kompetenzen nutzen zu können, ist es notwendig, sie im Voraus zu kennen und entsprechend zu reagieren. Die bereits zu Beginn der Ausbildung vorhandenen Sprachkenntnisse sind auch von den Berufsbildungsanbieter*innen zu berücksichtigen. Dabei ist es entscheidend, dass die Schüler*innen bereits über ein Sprachniveau verfügen, das je nach den gesetzten Lernzielen eine Kommunikation oder zumindest Erklärungen ermöglicht. Ausbildungsspezifische Begriffe werden in der Regel am Arbeitsplatz vermittelt.

Ein wesentlicher Aspekt dieses Indikators ist, dass Geflüchtete (aufgrund ihrer Flucht oder der Bedingungen ihres Heimatlandes) möglicherweise wenig oder gar keinen Zugang zu irgendeiner Art von Bildung hatten. Folglich können sie, unabhängig vom Alter, auf jedem Bildungsniveau sein, sogar erst bei Grundfertigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Andere Geflüchtete wiederum haben zwar verschiedene Arten von Ausbildungen absolviert, aber keine formalen Zertifizierungen hierfür, da sie die Unterlagen während ihrer Flucht einfach nicht mitgebracht haben oder sie nur eine informelle Ausbildung hatten.

Je **weniger Zugangsvoraussetzungen** Berufsbildungsprogramme haben, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Gruppen der Lernenden **heterogener** werden und daher mehr individuelle Ausbildung und Ressourcen (insbesondere Auszubildende) benötigen.



Verschärfte Zugangsvoraussetzungen können zu **homogeneren** Gruppen ohne großen Unterstützungsbedarf führen.

Neben all den Zugangsvoraussetzungen zur Berufsausbildung oder einer anderen Ausbildung, müssen die gesetzlichen Anforderungen (z.B. Flüchtlingsstatus) erfüllt sein, sollten aber nicht im Mittelpunkt dieses Indikators stehen.

2.3.3 Zusammensetzung der Klassen*

Um eine angemessene Klassenzusammensetzung zu erreichen, ist es notwendig, erste Informationen über die Einflussfaktoren der Schüler*innen zu haben, wie z.B.

- Sprachkenntnisse
- Nationalität
- Schulischer Hintergrund
- Kultur
- Geschlecht
- Religion

Es könnte auch wichtig sein, dass Schulen Schulungen für Schulleiter*innen und Lehrer*innen anbieten, die sich mit folgenden Themen befassen

- Vielfalt
- Interkulturelle Pädagogik
- Sprachentwicklung

Eine durchdachte Klassenzusammensetzung ermöglicht es, bestimmte Werte zu vermitteln, so dass die individuelle Leistung wichtiger ist als Herkunft, Religion, Geschlecht oder andere individuelle Merkmale. Die Schulleitung sollte darüber nachdenken, wie man Klassen im Voraus zusammenstellen kann.

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

2.3.4 Kontakt zu den Teilnehmenden

Dieser Indikator zielt darauf ab, die Qualität der verschiedenen Arten von Kontakten zwischen Ausbildungssystemen und Schüler*innen mit Fluchterfahrung zu verbessern.

Ein gut strukturierter Einführungsprozess ist nicht nur aus persönlichen und pädagogischen Gründen von entscheidender Bedeutung (z.B. um neue Schüler*innen kennenzulernen, gegenseitiges Vertrauen zu schaffen und einen adäquaten Ausbildungsweg einzurichten), sondern auch, um die Schüler*innen über ihre spezifischen Ausbildungswege zu beraten und effektive Verbindungen zwischen den bisherigen Erfahrungen der Schüler*innen und ihren Zukunftserwartungen herzustellen, um ihren Bildungsweg zu erleichtern und ihren Arbeitsmarktzugang zu erhöhen.

Der Einführungsprozess erfolgt vor Beginn des Ausbildungsprogramms der Geflüchteten, vorzugsweise bevor der spezifische Kurs und die Klassenzusammensetzung endgültig festgelegt sind. Der Prozess sollte von dem*der für die Schule zuständige*n Beamten*in, wie z. B. dem*der koordinierenden Lehrer*in oder dem*der Schulleiter*in, durchgeführt werden.

Im Allgemeinen hat der Einführungsprozess, der ein formales Interview, eine informelle Präsentation oder ein Meeting sein kann, drei Hauptziele:

1. Sicherstellen, dass die Geflüchteten die Ziele, Inhalte, Organisation und Anforderungen des Bildungs- und Ausbildungsprogramms gut genug verstehen, um fundierte Entscheidungen über ihre Ausbildung zu treffen.
2. Sicherstellen, dass der Lehrgang den Erwartungen, Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen in Bezug auf akademisches Niveau, Klassenzusammensetzung, Lehrplan und Didaktik entspricht, um die Schüler*innen zur besten Ausbildungswahl zu führen.
3. Schaffung von gegenseitigem Vertrauen und Engagement zwischen neuen Schüler*innen und der Bildungseinrichtung.



Diese drei Punkte sind entscheidend, um das Ausfallrisiko zu minimieren und die Anforderungen zu erfüllen. Ein ganzheitlicher Ansatz, der die Erwartungen, Bedürfnisse und früheren Kompetenzen der Schüler*innen berücksichtigt, kann den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten sowie den Eintritt in den Arbeitsmarkt maximieren.

Der erste Kontakt von Berufsbildungslehrer*innen und Ausbilder*innen mit neuen Schüler*innen ist entscheidend für die Vorarbeiten zur Festlegung des Ausbildungsweges. Diese Arbeit hat auch Auswirkungen, die während des gesamten Bildungsprozesses überwacht und gesteuert werden müssen.

Einer der wichtigsten Aspekte ist die Fähigkeit der Institution, die Erfahrungen und Zukunftserwartungen der Schüler*innen während des Schuljahres zu verbinden.

Im ersten Kontakt mit neuen Schüler*innen sollten die Schulangestellten alle Informationen über deren bisherigen Ausbildungswege, Hoffnungen, Ideen und Erwartungen sammeln, um individuelle Bildungsprozesse einzurichten und an die persönlichen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen.

Insgesamt ist die Übereinstimmung zwischen **früheren Erfahrungen, Bildung und Zukunftserwartungen** das wichtigste Mittel für die Schüler*innen, um ihre eigene Identität in dieser besonders wichtigen Lebensphase zu gestalten. Die Adoleszenz ist allgemein als die Phase im Lebenszyklus anerkannt, in der Menschen ihre Individualität neu definieren, indem sie ihr Selbstbild neugestalten, neue zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen und neue Kompetenzen erwerben.

Die allgemeine und berufliche Bildung spielt eine Schlüsselrolle bei der Identitätsbildung der Schüler*innen.



Menschen in Lernprozessen verbringen einen Großteil ihrer Zeit in Klassenzimmern, wo sie starke und vielfältige Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrenden aufbauen und beginnen, Netzwerke von Kontakten aufzubauen, die ihr Erwachsenenleben prägen werden. Darüber hinaus sind Kompetenz und Wissenserwerb entscheidende Determinanten nicht nur für den Eintritt der Lernenden in den Arbeitsmarkt, sondern vor allem auch für ihren starken Selbstbestimmungsprozess.

Die Schule muss aufgrund ihrer Bedeutung eine **Brücke zwischen** den bisherigen **Erfahrungen** der Schüler*innen und ihren **Erwartungen** sein, um die volle Verwirklichung dieser Ziele zu gewährleisten. Zu diesem Zweck sind die europäischen Schulsysteme im Allgemeinen sehr unterschiedlich (unterschiedliche Bildungsniveaus und Bildungsgänge) und haben ausgefeilte Bewertungsmethoden (laufende Bewertung und Abschlussprüfungen) entwickelt. Diese hohe Vielfalt ermöglicht es den Schüler*innen, ihren eigenen Weg zu wählen

- Einstellungen
- Erwartungen
- Frühere Erfahrungen
- Träume

Insbesondere die Berufsausbildung soll die Lernenden auf den Arbeitsmarkt vorbereiten, indem sie mit arbeitsbezogenen Fähigkeiten und starken praktischen und beruflichen Kompetenzen ausgestattet werden.

In Bezug auf die Erfahrungen verfügen einheimische Schüler*innen in der Berufsausbildung über einen bestimmten, leicht einschätzbaren Wissensstand aus ihrem früheren Schulweg durch einen

Lehrplan mit fortschreitenden Noten und Kompetenzen. Geflüchtete haben jedoch oft ungleiche Bildungsprozesse erlebt.

- Sie kommen aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Schulsystemen.
- Sie haben vielleicht schon einmal eine Nichtschulbildung erlebt.
- Sie haben Kompetenzen erreicht, die schwer zu bewerten sind.

Dennoch ist ein klarer Überblick über die Kompetenzen und den Wissensstand der Schüler*innen unerlässlich, um die bestmöglichen Ausbildungsprogramme zu planen.

Zukunftserwartungen prognostizieren nicht nur den Bildungserfolg, sondern spiegeln auch Selbstwahrnehmung wider und beeinflussen die Einstellung zur Schule, die, wenn sie negativ ist, zu Frustration führt. Zahlreiche Faktoren wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht und ethnische Gruppe beeinflussen die Erwartungen. Insbesondere haben Untersuchungen gezeigt, dass Geburtsort, sozialer Hintergrund, Generationsstatus und Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland große Auswirkungen auf die Ambitionen und Erwartungen der ausländischen Schüler*innen haben.

Der erste Kontakt mit neuen Schüler*innen muss gut strukturiert und so gestaltet sein, dass sie ein vollständiges, konkretes Verständnis ihrer Bedürfnisse und Wünsche erhalten, ihre vorhandenen Kompetenzen identifizieren und wissen, wie sie in das Bildungssystem des Aufnahmelandes passen können.

Durch die besondere Aufmerksamkeit für die Maximierung der Kompetenzen der Geflüchteten und die Sensibilisierung der Geflüchteten für ihre Erwartungen können die Anbieter*innen von Berufsbildung die Integration in die Klasse realisieren, den Erwerb neuer Kompetenzen fördern, das Selbstbewusstsein fördern und den Zugang der Schüler*innen zum Arbeitsmarkt erleichtern.

Die Herstellung von Verbindungen zwischen den Erfahrungen der Geflüchteten und den Zukunftserwartungen ist entscheidend, um den Prozess des Kompetenzerwerbs effektiv zu gestalten und ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt zu fördern.

Im Hinblick auf die bisherigen Erfahrungen der Geflüchteten und die Bewertung ihrer vorhandenen Kompetenzen sollten die Berufsbildungsanbieter*innen berücksichtigen, dass Geflüchtete unterschiedliche Situationen erlebt haben.

- Sie kommen aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Schulsystemen.
- Sie haben Schulsysteme mit unterschiedlichen Methoden und Kompetenzentwicklungsprozessen besucht.
- Sie haben verschiedene Stufen der formalen Ausbildung absolviert.
- Sie hatten viel informelle Ausbildung.

- Sie verfügen oft über eine weitgehend praktische Berufserfahrung.

Obwohl die Berücksichtigung all dieser Variablen schwierig ist, dient ein starker Fokus auf frühere Erfahrungen als eine Möglichkeit, die Kluft zwischen neuen Schüler*innen und einheimischen Schüler*innen zu überbrücken, die Motivation der Geflüchteten und ihre Möglichkeiten, eine Ausbildung abzuschließen und in den Arbeitsmarkt einzusteigen zu erhöhen.

Darüber hinaus ist es sehr wichtig, die Zukunftserwartungen der Schüler*innen individuell zu bewerten, um geeignete Schulpfade zu wählen. Persönliche Erwartungen sind entscheidend, denn wenn die Zukunftspläne der Geflüchteten mit einem Ausbildungs- und Erziehungsprozess verknüpft sind, erreichen sie ihre persönlichen Ziele effizienter. Darüber hinaus ist die Selbstverwirklichung mit Selbstwahrnehmung und persönlichem Wohlbefinden verbunden. Wenn der Ausbildungserwerb den Erwartungen und Bestrebungen der Geflüchteten entspricht, wird eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft insgesamt leichter möglich.

Ein solches Bewusstsein für die Karriere, die Erwartungen und das persönliche Wachstum von Geflüchteten kann mit **vollem Wissen über Neuankömmlinge** erreicht werden, das durch den bestmöglichen Einführungsprozess gewonnen wird.



Durch effektive, gut strukturierte Erstkontakte mit den Schüler*innen unter Berücksichtigung ihres individuellen und beruflichen Bedarfs können Berufsbildungsanbieter*innen ganzheitliche Ausbildungspfade aufbauen, die zur Realisierung der Erwartungen von Geflüchteten und gegebenenfalls zur Integration in den Arbeitsmarkt führen.

2.4 WECHSELWIRKUNGEN MIT DER UMWELT

2.4.1 Nachhaltige Nachfrage nach dem Projekt

Wie in jedem Markt im Allgemeinen gibt es auch im Ausbildungsmarkt eine Angebots- und eine Nachfrageseite. Stimmen Angebot und Nachfrage nicht überein, entsteht das Problem des Mismatches bei der Ausstattung von Bewerber*innen mit freien Ausbildungsplätzen. Die Intensität der Diskrepanz kann je nach Ausbildungssystem (z.B. Vollzeitschule und duale Ausbildung) variieren.

Im Allgemeinen lassen sich vier Arten von Übereinstimmungen unterscheiden.

		Anzahl der erfolglosen Bewerber*innen	
		Niedrig	Hoch
Anzahl der erfolglosen freien Ausbildungsplätze	Niedrig	Kleinere Probleme	Versorgungsprobleme
	Hoch	Personalprobleme	Fitting Probleme/Mismatch

Staatlich geförderte oder finanzierte Programme sind nicht Teil des Marktsystems und werden daher nicht von der Zahl der Bewerber*innen oder anderen Faktoren beeinflusst.

Es ist davon auszugehen, dass die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen unter den Geflüchteten in Zukunft nach Abschluss der Allgemeinbildung und der Familienzusammenführung steigen wird.

Einerseits könnte für Berufsbildungsanbieter*innen, die arbeitsplatzbezogene Ausbildungen organisieren, die Nachfrage nach Geflüchteten steigen, da Unternehmen sozial verantwortlich sein wollen oder vielleicht in jungen Geflüchteten investieren, um sie als zukünftige Vollzeitbeschäftigte zu gewinnen. Andererseits haben bestimmte Branchen weniger Bewerber*innen (Personalprobleme). Mittel- bis langfristig werden diese Probleme zu einem Mangel an Fachkräften führen.

Die Nachfrage in bestimmten Branchen und Themenbereichen kann sich im Laufe der Zeit ändern. Nur wenn die hohe Nachfrage in einem Sektor auf ein hohes Angebot trifft, ist der Markt gesättigt.



Um solchen Marktschwankungen nicht vollständig unterworfen zu sein, sollten Berufsbildungsprogramme so konzipiert werden, dass ein ausreichend hohes Maß an Nachhaltigkeit gewährleistet ist.

Bei allen Arten von Programmen ist es wichtig, dass das Hauptziel auf beiden Seiten die nachhaltige Nachfrage ist: nachhaltig für das Überleben und den Inhalt des Programms und nachhaltig für das Arbeitsleben der Geflüchteten, die im Rahmen des Programms ausgebildet wurden oder werden.

Für Unternehmen ist es ganz einfach, die Nachfrage nach freien Lehrstellen und Vollzeitstellen zu messen. Einige Unternehmen könnten jedoch viele Geflüchtete beschäftigen, um staatliche Vorschriften zu erfüllen oder soziale Verantwortung zu übernehmen. Die Nachfrage nach schulischen Berufsbildungsprogrammen hängt daher oft von schulischen und projektbezogenen Regelungen ab.

2.4.2 Kooperationen zwischen Schulen und Arbeitsstätten*

Die Integration von Lernen und Lehren über verschiedene Lernorte hinweg und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitsplatz sind wichtige Aufgaben für alle Berufsbildungssysteme. Die Verbindungen zwischen Schulen und Arbeitsplätzen und die Integration pädagogischer Maßnahmen sind für Geflüchtete, die an Berufsbildungsprogrammen teilnehmen, von großer Bedeutung. Dazu gehören alle Arten von Programmen, die Lernszenarien an Schulen und Arbeitsplätzen beinhalten (z.B. Lehrstellen, Vorbereitungskurse, Lehrwerkstätten und Vollzeitberufsschulen mit Pflichtpraktika).

Die Kommunikation zwischen Schulen und Arbeitgeber*innen über den Rechtsstatus der Geflüchteten, die Lebenssituation und die vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen ist wichtig, um sie entsprechend ihrer Qualifikation und ihres psychischen Zustands auszubilden und zu schulen.

Die Koordination der Ansätze, Konzepte und Lehrmaterialien, die in einer -Ausbildung und Unterstützung, die sensibel für Geflüchtete ist, eingesetzt werden, ist notwendig, um die verschiedenen Lernorte und -prozesse der Geflüchteten zu überbrücken. Geflüchtete sind oft gefährdete Personen, die bei Übergängen in der Schule und im Beruf mehr Aufmerksamkeit und Fürsorge benötigen. Sie sind möglicherweise nicht mit den Arbeitskontexten im Aufnahmeland vertraut und benötigen spezifische Formen der Vorbereitung (in der Schule) und Einführung (am Arbeitsplatz), die miteinander verbunden werden sollten.



Wenn Schulen und Arbeitsplätze zusammenarbeiten und gemeinsam handeln, um die Integration von Geflüchteten zu fördern, helfen sie Geflüchteten, sich in ihren neuen Lernumgebungen zu orientieren und leichter in den Arbeitsmarkt zu gelangen. Die Konnektivität kann beispielsweise durch Treffen von Schüler*innen, Lehrenden und Auszubildenden am Arbeitsplatz sowie durch die Nutzung von E-Portfolios erreicht werden, um die Reflexion und das gemeinsame Lernen zwischen Schulen und Arbeitsplätzen zu fördern.

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

2.4.3 Validierung und Anerkennung des Erlernten und Zertifizierung*

Die Grundidee der Anerkennung von Vorkenntnissen und Zertifizierungen besteht darin, den Umfang des Lernens und der Erfahrungen, die Personen während ihres gesamten Lebens gesammelt haben, voll auszuschöpfen, unabhängig davon, wo, wann und wie ihr Lernen stattgefunden hat. Prior Learning wird als Oberbegriff für jede Art von Lernen in verschiedenen Situationen (formal, non-formal und informell) verstanden. Die Validierung des bisherigen Lernens ist zu einem wichtigen Thema geworden, da sie den sozialen Zusammenhalt, die Gleichstellung und Einbeziehung in die Bildung sowie eine größere Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt erleichtern kann.

Ein Thema ist die Unterscheidung zwischen offizieller Validierung, eine landesweite oder EU-weite Rechtsfrage ist, und die Validierung durch Bildungseinrichtungen. Im Rahmen dieses Projekts sollte der Schwerpunkt auf der Validierung liegen, die durch Bildungseinrichtungen durchgeführt werden kann. Die Validierung des Lernens der Geflüchteten ist notwendig, damit sie Zugang zu einer angemessenen Ausbildung und zum Arbeitsmarkt haben. Die Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie bei der Anerkennung von Vorkenntnissen werden durch die Umstände der Vertreibung noch verschärft. Wenn Schüler*innen aus verschiedenen Ländern und Bildungssystemen kommen und unterschiedliche Lernerfahrungen und Zertifizierungen haben, wird die Frage der Validierung dieser Faktoren noch relevanter als im Umgang mit Gruppen, die gleiche oder ähnliche Systeme durchlaufen haben.

Auch kleine Gruppen von Geflüchteten können sehr heterogen sein; daher ist es wichtig, bestehende Kompetenzen zu ermitteln, zu validieren und anzuerkennen.

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

3. PROZESS INDIKATOREN

3.1 INSTITUTIONEN: FINANZIERUNG UND FINANZIELLE FÖRDERUNG

Finanzierung bezieht sich auf alle Gelder, Vermögenswerte, Dienstleistungen und wirtschaftlichen Ressourcen, die für ein Projekt bereitgestellt werden. Für ein Ausbildungsprojekt ist es entscheidend, über genügend Ressourcen zu verfügen, um die Klasse aufzubauen und einen detaillierten Fundraising-Plan zu entwickeln.

Insbesondere misst dieser Indikator das verfügbare Finanzkapital und seine Entwicklung, um die folgenden Ziele zu erreichen

- Aufbau neuer Fonds
- Überprüfung der wirtschaftlichen Entwicklung (z.B. Aufwendungen oder Erträge)
- Kapitalbeschaffung
- Aufbau eines Netzwerks für finanzielle Sicherheit
- Generierung neuer wirtschaftlicher Bewegungen
- Neue Finanzierungsmöglichkeiten schaffen

Darüber hinaus untersucht dieser Indikator, wie ökonomisches Kapital investiert, transferiert und mobilisiert werden kann, um zu verstehen, wie Berufsbildungsanbieter*innen mit Kapital umgehen, in welche Bereiche sie lieber investieren und was ihre zukünftigen Projekte und Ziele sind.

Zu diesem Aspekt gehört auch, dass das Management die finanzielle Dynamik identifiziert (z.B. wie Manager*innen mit dem ökonomischen Kapital umgehen) und untersucht, wie Anbieter*innen neue Chancen entwickeln und fördern können.

In dieser Hinsicht ist eine wichtige Dimension der Finanzierung die wirtschaftliche Effizienz.

Wirtschaftliche Effizienz ist Teil des Finanzmanagements und ein entscheidendes Element in Bildungsprojekten. Eine angemessene Verwaltung der wirtschaftlichen Ressourcen ist von entscheidender Bedeutung, um die Ausbildung und Integration von Geflüchteten und im Allgemeinen das gesamte System der Hilfe für Geflüchtete zu stabilisieren. Das bedeutet, wie das Finanzkapital während der Projekte verwaltet wird, wie neue Quellen gefunden werden und wie die wirtschaftliche Aktivität berücksichtigt wird. Somit erhält die Finanzierung in diesem Fall eine planerische Dimension.

Eine genaue Wirtschaftsplanung ist nicht nur am Anfang, sondern auch während und vor allem am Ende von Projekten entscheidend. Unter diesem Gesichtspunkt bewertet dieser Indikator, wie

Startkapital investiert, aufgebracht und eingesetzt wird. Darüber hinaus bewertet dieser Indikator, ob die Mittel ordnungsgemäß eingesetzt, die Interessengruppen in den Entscheidungsprozess einbezogen und die ersten Ziele erreicht wurden.

Diese Bewertung muss ständig nach einem festgelegten Fahrplan mit präzisen Zwischenzielen durchgeführt werden. Sie muss auch von internen und externen Interessengruppen, Sponsor*innen und am Ausbildungsprozess beteiligten Unternehmen geteilt und unterstützt werden.

Aus allgemeiner Sicht hat Finanzierung mehrere Dimensionen.

- Die erste Dimension ist wirtschaftlich und bewertet, ob die wirtschaftlichen Ressourcen die Leistung bestimmter Tätigkeiten gewährleisten. So müssen beispielsweise die Berufsbildungsanbieter*innen die Betriebs-, Verwaltungs- und Infrastrukturkosten sowie die Kosten für Materialeinkäufe, mögliche externe Aktivitäten, externe Partnerschaften und andere Ausgaben berücksichtigen. Diese Bewertung muss natürlich mit dem ursprünglichen Wirtschafts- und Bildungsplan verknüpft werden, aber die Manager*innen sollten auch die laufenden Aktivitäten berücksichtigen. Dazu müssen sie die Situation kontinuierlich anhand eines präzisen Fahrplans bewerten, der laufende Anpassungen ermöglicht. Wenn es z.B. zu ungeplanten Kosten gekommen ist, müssen die Berufsbildungsanbieter*innen in der Lage sein, das Restkapital zu verwalten oder Mittel aufzubringen, indem sie neue Quellen, Sponsor*innen oder externe Mitarbeiter*innen finden. Daher ist es unerlässlich, ein finanzielles Sicherheitsnetz zu schaffen, um die Stabilität des Projekts zu gewährleisten. Dieses Netz muss frühzeitig aufgebaut werden, aber auch veränderbar sein, um den aktuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Dazu müssen sich die Programmleiter*innen um die Außenbeziehungen kümmern. Mit starken, kontinuierlichen Verbindungen zu Institutionen, Unternehmen und anderen Interessengruppen und Finanzierungskanälen können Bildungsprojekte effektiv, stabil und widerstandsfähig sein.
- Zweitens: Finanzierung ist eng mit der Rechenschaftspflicht verbunden. Die Ressourcen stammen von öffentlichen und privaten externen Anbieter*innen, daher muss das Projektmanagement Transparenz als wichtig erachten. Berufsbildungsanbieter*innen müssen geeignete Wege finden, um zu berichten, wie sie Geld ausgeben und investieren. Dazu müssen sie sich an die nationalen Rechtsvorschriften über Rechenschaftspflicht und Finanzberichterstattung halten und darüber hinaus diese rechtlichen Verpflichtungen nutzen, um ihre Beziehungen zu externen Sponsor*innen zu stärken, ein positives Image bei externen Interessengruppen zu fördern und die Selbstbewertung effektiver zu gestalten.

Konkret kann ein transparenter Umgang mit Ressourcen neue Investor*innen gewinnen und gute Beziehungen zu bestehenden Investor*innen sicherstellen. Darüber hinaus sollte eine angemessene Rechenschaftspflicht, beispielsweise durch Berichte über die soziale Verantwortung, die Berufsbildungsanbieter*innen über den Stand ihrer Aktivitäten, die Erreichung ihrer Ziele und die Möglichkeiten zur Bewältigung potenzieller Probleme informieren.

- Schließlich beziehen sich Finanzen und Finanzierung auf den Bildungsbereich einschließlich Bildungsfragen, der sicherlich mit der wirtschaftlichen Dimension verbunden ist, aber auch darüber hinaus geht. Bei der Betrachtung von Bildungsprozessen müssen die Berufsbildungsanbieter*innen nicht nur auf wirtschaftliche-, sondern auch auf Bildungsziele achten. Die Berufsbildungsanbieter*innen müssen berücksichtigen, dass in Ausbildungsgängen, die eng mit dem Integrationsprozess verbunden sind, die wirtschaftliche Stabilität nicht im Vordergrund stehen sollte; sie ist sicherlich für die Fortführung des Berufsbildungsprogramms relevant, sollte aber nicht Vorrang vor der bildungspolitischen und menschlichen Dimension haben. Konkret müssen Manager*innen Vermögenswerte auf der Grundlage von Bildungszielen finden und das Programm nicht nur auf der Grundlage wirtschaftlicher Ressourcen aufstellen: Die Hauptziele müssen definiert werden, und die Berufsbildungsanbieter*innen müssen flexibel sein, wenn sie Geld, Partnerschaften und Sponsoren suchen, die die Fortsetzung des Projekts ermöglichen.

Wie bereits beschrieben, ist eine ordnungsgemäße Verwaltung der wirtschaftlichen Ressourcen für ein Integrations- und Ausbildungsprogramm von entscheidender Bedeutung. Diese Verwaltung umfasst die anfängliche wirtschaftliche Planung (z.B. verfügbare Ressourcen, Budget und Allokationsplan), aber auch das laufende Kapitalmanagement zur Stärkung des Projekts.

Die **wirtschaftliche Stabilität** ermöglicht es, das Programm fortzusetzen und mögliche Probleme und Schwierigkeiten zu bewältigen.

Vor Beginn eines Projekts ist es wichtig, dass Sie über Folgendes verfügen

- Ein genaues Budget
- Ein starkes Netzwerk von Investor*innen und Finanzierer*innen

Ohne Frage ist die Planung der Suche nach Sponsor*innen, Fonds, Investor*innen und Einrichtungen unerlässlich.

Für die Einrichtung des Berufsbildungsprogramms sind angemessene wirtschaftliche Ressourcen und Einrichtungen erforderlich. Darüber hinaus müssen die Berufsbildungsanbieter*innen in der Lage sein, die Finanzstabilität laufend zu bewerten, verschiedene Wege der Kapitalbeschaffung und -handhabung zu finden und Interessengruppen, Investor*innen und Anbieter*innen einzubeziehen. Die

Berufsbildungsanbieter*innen müssen auch die wirtschaftlichen Ziele (die zu Beginn der Tätigkeit festgelegt wurden) ständig überprüfen und am Ende des Programms beurteilen, ob die Effizienz erreicht wurde.

In der Praxis bedeutet Effizienz eine positive Bilanz, ein klares, sicheres Netz von Investierenden und ein Kapital, das die Überwindung möglicher Schwierigkeiten ermöglicht.

Um zu überprüfen, ob die wirtschaftlichen Ziele erreicht wurden, müssen die Berufsbildungsanbieter*innen einen robusten Kontrollprozess schaffen.

Diese Überwachung muss sowohl intern als auch extern erfolgen und sollte Manager*innen, Institutionen, Interessengruppen und Investierende einbeziehen. Dabei müssen die Berufsbildungsanbieter*innen nicht nur die festgelegten wirtschaftlichen, sondern auch die Ausbildungs- und Bildungsziele berücksichtigen.

Anhaltende Schwierigkeiten, wie z.B. die Nichterreichung eines bestimmten Bildungsziels, könnten die Berufsbildungsanbieter*innen zwingen, zusätzliche Mittel zur Lösung der Situation zu investieren. Berufsbildungsanbieter*innen sollten daher kontinuierlich Lehrer*innen einbinden, um zu wissen, ob die Bildungsziele erreicht wurden und es spezifische Bedürfnisse gibt.

Darüber hinaus müssen Manager*innen widerstandsfähig sein.

Sie müssen ständig mit den Beteiligten zusammenarbeiten, um die Bedeutung ihrer Beiträge hervorzuheben und gleichzeitig neue Sponsor*innen, Ressourcen und Strategien zu finden, die das Programm effizient und effektiv machen.



Dazu müssen die Berufsbildungsanbieter*innen regelmäßige Treffen einrichten, um die aktuelle Situation zu beobachten und zu diskutieren und Probleme aufzuzeigen.

Ein weiteres konkretes, sinnvolles Mittel zur Kontrolle der wirtschaftlichen Situation ist die Gewährleistung einer starken und klaren Rechenschaftspflicht.

Neben genauen Wirtschaftsberichten sollten die Berufsbildungsanbieter*innen Berichte über die soziale Verantwortung erstellen, in denen das Berufsbildungsprogramm sowie die sozialen und Bildungsziele erläutert und beschrieben werden. Auf diese Weise können die Berufsbildungsanbieter*innen die Gesamtsituation des Projekts und die Investition des Geldes im Blick behalten. Berufsbildungsanbieter*innen erhalten auch ein wirksames Instrument, um neue Investierende zu gewinnen und die Transparenz des Projekts zu demonstrieren.



Am Ende des Projekts müssen sich die Berufsbildungsanbieter*innen mit Institutionen, Lehrkräften und Interessengruppen treffen, um eine globale Bewertung der Aktivitäten vorzunehmen, Probleme aufzuzeigen und Ideen für zukünftige Pläne zu sammeln.

Aus Sicht der Interessengruppen müssen die Investor*innen stark in die Bildungsziele des Programms einbezogen werden. Sowohl öffentliche als auch private Investierende müssen die Werte der Berufsbildungsanbieter*innen teilen, wie z.B. das Bewusstsein für die Bedeutung einer interkulturellen Gesellschaft und die berufliche Ausbildung beim Eintritt in den Arbeitsmarkt und bei der persönlichen Entwicklung der Schüler*innen.

Wenn öffentliche Investor*innen überwiegend liquide Mittel bereitstellen, können private Sponsor*innen Einrichtungen, Materialien und Personal bereitstellen. So könnte beispielsweise ein Unternehmen seine Räumlichkeiten, Ausrüstungen und Ausbilder*innen einer Schule zur Verfügung stellen, um starke Verbindungen zwischen der schulischen Ausbildung und dem Arbeitsmarkt herzustellen (z.B. Praktika für Geflüchtete). Darüber hinaus müssen die Interessengruppen bei der Ausbildung zusammenarbeiten, beim wirtschaftlichen Bewertungsprozess helfen und nicht nur materielle Ressourcen, sondern auch Kompetenzen und Ideen teilen. Die Lehrkräfte sollten mit den Anbietern*innen der beruflichen Bildung zusammenarbeiten, um sie auf die Bedürfnisse des Klassenraums aufmerksam zu machen, damit die Manager*innen konkrete Strategien und effektive Investitionspläne festlegen können.

3.2 LEHRENDE UND TRAINER

3.2.1 Auswahl der Lehr- Lernmethoden

Um erfolgreich zu sein, müssen die in der Berufsbildung für Geflüchtete angewandten Lehrmethoden mit den Interessen und dem Vorwissen einzelner Schüler*innen verbunden sein und ihre Lernmotivation fördern.

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



Der Unterricht soll dazu beitragen, dass sich die Schüler*innen mit Fluchterfahrung von Lehrkräften, Ausbildenden und anderen Schüler*innen akzeptiert und anerkannt fühlen. Schüler*innen können leichter lernen, wenn sie sich sicher genug fühlen, Fehler in ihrer Lernumgebung zu machen, und wenn die Lernziele klar und aussagekräftig für sie sind. In dieser Situation können die Schüler*innen die Bedeutung im Lernprozess erkennen und Verantwortung innerhalb des Settings übernehmen.

Um die am besten geeigneten Unterrichtsmethoden auszuwählen, sollten die spezifischen Situationen von Geflüchteten berücksichtigt werden. Vor Beginn der Berufsbildung haben sie oft lange Zeit im Transit zwischen verschiedenen Ländern und Flüchtlingszentren in unstrukturierten und unsicheren Lebenssituationen verbracht.

- **Die Berufsbildung kann einen gut strukturierten Alltag** mit Verantwortlichkeiten und Aktivitäten **bieten**, die für Geflüchtete einen größeren Sinn und Zweck haben. Die Teilnahme an der beruflichen Bildung kann der erste Schritt sein, um die Identitätszuschreibung als Geflüchtete*r zu verlassen und ein*e Schüler*in zu werden, der*die sich auf einen möglicherweise neuen Lebensverlauf und eine neue Staatsbürgerschaft freut.
- **Die Berufsausbildung bietet ein praktisches Lernumfeld**, in dem die Schüler*innen die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten im Umgang mit praktischen, sinnvollen Aktivitäten zu demonstrieren und zu entwickeln, die ihren Stress und ihre Unsicherheit verringern können. Es kann für die Lernenden einfacher sein, Theorie und eine neue Sprache zu lernen, wenn das Lernen mit der Arbeitspraxis in der Berufsbildung zusammenhängt. Der Bezug des Unterrichts zu den persönlichen Interessen der Schüler*innen ist effektiver, als der Versuch, sie von außen zu motivieren, z.B. durch Belohnungen oder Strafen.
- **Aktivierende Lehr-Lern-Arrangements** sind hilfreich, um Lernumgebungen zu schaffen, die die intrinsischen Motivationen der Schüler*innen unterstützen. Ein aktivierender Unterrichtsstil bezieht sich auf Lehrmethoden, die die Lernenden aktivieren und sie

einladen, sich aktiv mit den Lernobjekten und anderen Schülern*innen auseinanderzusetzen. Die Berufsbildung bietet viele Möglichkeiten, aktivierende Lehrmethoden zu nutzen und die Sozialkompetenz der Lernenden durch die Zusammenarbeit in Workshops, Arbeitsplätzen und Klassenzimmern zu entwickeln. Geflüchtete können durch die Ausbildung in eine Gemeinschaft mit anderen Schülern*innen und durch Praktika mit anderen Mitarbeiter*innen einbezogen werden. Auf diese Weise können sie neue soziale Netzwerke aufbauen, die für ihre Zukunftschancen, ihre Gesundheit und Lebenszufriedenheit entscheidend sind.

Diese großen Vorteile der beruflichen Bildung sollten bei der Organisation der beruflichen Bildung für Geflüchtete und der Ermittlung der am besten geeigneten Lehrmethoden berücksichtigt werden. Lehrer*innen können für Geflüchtete zu wichtigen Erwachsenen, bedeutenden anderen werden und haben das Potenzial, ihre zukünftigen Lebensverläufe zu gestalten. Alternativ können ernannte Mentor*innen für alle Schüler*innen mit Fluchterfahrung eine wichtige Unterstützung leisten, die Berufsschullehrkräfte möglicherweise nicht bieten können.

Lehrer*innen in Berufsbildungsprogrammen für Geflüchtete können ihren Unterricht verbessern, indem sie einige allgemeine Richtlinien für Lehrmethoden beachten.

1. Die Lehrenden sollten Methoden anwenden, um die Lernressourcen der Schüler*innen zu identifizieren und zu entwickeln, einschließlich ihrer persönlichen Interessen, ihrer bisherigen Lernziele und ihrer zukünftigen Ziele. Im Vergleich zu einheimischen Schüler*innen scheinen Geflüchtete oft unzureichende Sprachkenntnisse und Zugang zum Arbeitsmarkt zu haben. Die Kennzeichnung von Menschen als mangelhaft wird jedoch zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Stattdessen sollten Geflüchtete als fähig und kenntnisreich anerkannt werden. Die Lehrer*innen sollten hohe Erwartungen an ihr Lernpotenzial haben, da dies sie ermutigt, ihr Bestes zu geben. Die Schüler*innen sollten ermutigt werden, ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen und Geschichten zu schreiben, die dem negativen Bild von Geflüchteten als mangelhaft entgegenwirken.
2. Ein aktivierender Unterrichtsstil ist von Vorteil und kann viele potenzielle Möglichkeiten für Geflüchtete bieten. Aktivierende Lern-Lehr-Arrangements basieren meist auf Interaktionen und Teamarbeit in kollaborativen Lernformen (z.B. Think-pair-share und Puzzles). Sie können die soziale Integration von Geflüchteten unterstützen, ihnen erlauben, sich in eine Gruppe einzufügen und sich so sicherer zu fühlen. Um gleiche Lernchancen zu schaffen, sind bestimmte Rahmenbedingungen notwendig, wie eine offene Lernumgebung und die Freiheit, Fragen zu stellen, Fehler zu machen und unkonzentriert zu sein. Ein aktivierender Unterrichtsstil sollte alle Teilnehmenden einbeziehen, den Geflüchteten helfen, sich zu lockern und Ideen zu sammeln, Kreativität und Problemlösung zu fördern und ihnen die Möglichkeit bieten, sich einzubringen und aktiv am Lernprozess teilzunehmen. Dadurch können sich

Geflüchtete in ihrem Bildungskontext wohler und sicherer fühlen, sich an länderspezifische soziale Kontexte gewöhnen, ein höheres Selbstwertgefühl haben und mehr Erfolg haben. Beratungen und Interaktionen mit anderen Schüler*innen können ihre Hemmungen und Ängste mildern. Unsicherheiten in den sozialen Strukturen können auch durch die Bildung heterogener Gruppen verringert oder beseitigt werden, um den Lernenden das gegenseitige Kennenlernen zu ermöglichen und die Zusammenarbeit zwischen Individuen unterschiedlicher Herkunft, Religion und Geschlecht zu erleichtern.

3. Der Unterricht sollte so organisiert werden, dass er den individuellen Bedürfnissen der Lernenden entspricht. Die Vielfalt ist in den Klassen der Schüler*innen mit Fluchterfahrung oft höher als in den regulären Klassen. Kleinere Klassen mit niedrigeren Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnissen werden daher empfohlen, um eine individuelle Differenzierung im Unterricht zu ermöglichen. Beim Unterricht in Klassen mit nur Schüler*innen mit Fluchterfahrung besteht die Gefahr, dass individuelle Unterschiede übersehen werden, da die Schüler*innen nach ethnischen Gruppen kategorisiert werden, was durch die eigene ethnische Gruppierung der Schüler*innen im Klassenzimmer verstärkt werden kann, wodurch sie ähnlich erscheinen. Die Lehrenden sollten sich jedoch der individuellen Qualitäten und Anforderungen der Schüler*innen bewusst sein, die über die des Flüchtlingsstatus und der Zugehörigkeit zu ethnischen oder nationalen Gruppen hinausgehen.
4. Die Organisation des Unterrichts sollte flexibel und reaktionsschnell sein. Die bisherigen Lernprozesse, Erfahrungen, Lernstrategien und -fähigkeiten der Schüler*innen sind für die Lehrkräfte zu Beginn der Kurse nicht immer sehr transparent, insbesondere wenn die Schüler*innen unterschiedliche, ausländische Hintergründe und Sprachkenntnisse haben. Die Lehrenden benötigen daher ein hohes Maß an Flexibilität, um ihre Methoden und Niveaus während der Kurse anzupassen, da sie die Interessen, Fähigkeiten und Ressourcen der einzelnen Schüler*innen kennenlernen.
5. Die Bildungsanforderungen und -erwartungen sollten klar und deutlich sein. Geflüchtete sind in der Regel weniger mit den Zielen der Berufsbildung und den Lernkulturen vertraut, daher sollten die Lehrkräfte sorgfältig erklären, was von den Schüler*innen erwartet wird und wie ihre Leistungen und Fortschritte bewertet werden. Detailliertes, umfassendes, verständliches Feedback an die Lernenden ist dabei ein wichtiges Mittel. Es sei auch darauf hingewiesen, dass wertschätzendes Feedback die Schüler*innen weiterhin motiviert.
6. Es sollte eine integrative Lernumgebung geschaffen werden, indem der Austausch der vielfältigen Erfahrungen und Perspektiven der Lernenden gefördert wird, damit sie sich anerkannt und einbezogen fühlen. Auf diese Weise können die Schüler*innen das Gefühl haben, gehört und anerkannt zu werden, und die Lehrenden haben die Möglichkeit, die Erwartungen der Schüler*innen an den Unterricht zu messen.

3.2.2 Transferorientierung*

Eine Transferorientierung im Lernen bedeutet, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, ihr Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden.

Der Lerntransfer beeinflusst in hohem Maße die Lernmotivation der Schüler*innen und beinhaltet affektive, kompetenzbasierte und verhaltensbasierte Ergebnisse.

Gerade für diese Zielgruppe ist es von großer Bedeutung, dass sich das Lernen in der Berufsausbildung am Arbeitsmarkt und an der Zukunft der Schüler*innen orientiert.



Um hohe Misserfolgs- und Abbruchquoten bei Geflüchteten zu vermeiden, ist die Motivation ein Schlüsselfaktor, der von der Ausrichtung des Lernens auf das zukünftige Leben der Schüler*innen beeinflusst wird.

Geflüchtete verlassen oft Bildungsprogramme, um Geld zu verdienen, und nehmen an diesen Programmen teil, mit dem kurzfristigen Ziel, auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein und bezahlte Arbeit zu finden.



Um die Transferorientierung der Lernenden zu verbessern, sollten die Lehrpläne und Lernumgebungen ergebnisorientiert gestaltet werden.

Die umfassende Ermittlung der Lernergebnisse von Berufsbildungsprogrammen liefert den Lernenden klare Informationen darüber, was sie nach erfolgreichem Abschluss der Programme erreichen können. Diese Informationen können den Schüler*innen bei der Wahl ihres Studiengangs helfen und zu einem effektiveren Lernen führen. Lernergebnisse werden häufig in Form von Kompetenzen ausgedrückt. Das Konzept der Kompetenzen konzentriert sich auf die Entwicklung der für das Arbeitsleben notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen, die den Transfer von Lernen fördern. Die Berufsausbildung für Geflüchtete sollte sich daher auf die Entwicklung der für den Arbeitsmarkt notwendigen Fähigkeiten durch eine Kompetenz- und Ergebnisorientierung konzentrieren.

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

3.2.3 Formatives und summatives Feedback*

Das gründliche und zusammenfassende Feedback der Lehrenden ist wichtig für den Erfolg der Geflüchteten in der Bildung. Die Lernkulturen der Aufnahmeländer sind den Geflüchteten fremd, und es fällt ihnen oft schwer, die Anforderungen und Standards der allgemeinen und beruflichen Bildung zu verstehen.

- Feedback sensibilisiert die Schüler*innen für ihre Lernerfolge und unterstützt sie bei der Entwicklung von Lernstrategien.
- Positives Feedback von Lehrenden und Gleichaltrigen erhöht das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen und die Motivation der Schüler*innen, weiter zu lernen.
- Feedback fördert auch das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, was dem Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen zugutekommt und das Risiko von Fehlzeiten und Abbrüchen reduziert.

Der Dialog mit den Schüler*innen über Feedback ist auch für die Lehrenden wichtig, um den Unterricht an die Fähigkeiten der Schüler*innen und den Lernfortschritt anzupassen. Effektives prägendes Feedback sollte den Lernenden die Lehrziele und -verfahren (Feed up) sowie die Möglichkeiten zur Verbesserung und Fortführung des Lernens (Feed forward) deutlich machen. Der Hauptzweck des zusammenfassenden Feedbacks und der Bewertung ist die Dokumentation und Zertifizierung der in der Berufsbildung erworbenen Qualifikationen und Fertigkeiten.

* Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.

3.3 LERNENDE

3.3.1 Situation im Klassenzimmer*

Der Indikator für die Situation im Klassenzimmer hebt wichtige soziale Probleme hervor, insbesondere solche, die sich aus kulturellen Konflikten ergeben. Gute Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrer*innen sind entscheidende Faktoren, um den Integrationsgrad ausländischer Schüler*innen zu verstehen. Darüber hinaus ist eine friedliche Umgebung die Grundlage für alle Lernprozesse.

Das Verständnis der Probleme in multikulturellen Klassen ist unerlässlich, um den Wissenserwerb auf mehreren Ebenen zu gewährleisten.

Die Überwachung der Unterrichtssituation ist unerlässlich, da eine Ausbildung ein wichtiger Kontext ist, in dem Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenkommen, zusammenarbeiten und friedliche Beziehungen aufbauen können. Darüber hinaus bauen ausländische Schüler*innen ihre eigene Identität im Klassenzimmer auf, indem sie ihre Erstkultur mit dem Kulturerbe und den Werten des Aufnahmelandes auf bestmögliche Weise verbinden.

Dazu benötigen die Schüler*innen eine bestmögliche Lernumgebung. Die Berufsbildungsanbieter*innen und -lehrer*innen sind daher verpflichtet, Folgendes zu tun

- Die Voraussetzungen für ein anregendes Umfeld schaffen
- Schüler*innen in gesunde Beziehungen einbinden
- Alle Parteien in die Selbstreflexion einbeziehen
- Stimulierung des gegenseitigen Verständnisses
- Hervorheben des Potenzials der kulturellen Unterschiede

Dabei ist es wichtig, die individuelle Situation der Schüler*innen sowie die im Klassenzimmer zu berücksichtigen und die Lage der Geflüchteten ständig einzuschätzen. Lehrer*innen müssen bereit sein, mit möglichen kulturellen Konflikten, Zusammenstößen und Unannehmlichkeiten umzugehen. Praktische Maßnahmen sind z.B. die Einrichtung eines Sprachkurses im Unterricht und eines praktischen kooperativen Workshops.

** Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.*

3.3.2 Erlernen von Sprache und Kultur

Das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes ist entscheidend für den Integrationsprozess der Geflüchteten, ihr Lernen in der Berufsbildung und ihren späteren Zugang zur Beschäftigung. Der erste Zweitspracherwerb (SLA) während der Berufsausbildung für Geflüchtete kann auf verschiedene Weise organisiert werden.

Separate Sprachkurse, die von professionellen Anbieter*innen unabhängig von Berufsbildungsprogrammen organisiert werden, können einen Unterricht auf verschiedenen Ebenen anbieten, der den Bedürfnissen der einzelnen Geflüchteten entspricht.

Es kann jedoch schwierig sein, Schüler*innen mit Fluchterfahrung zu beschäftigen, wenn der SLA nicht mit ihrer Berufsausbildung verbunden ist.

Das Sprachenlernen kann als **Kombinationskurs** organisiert werden, bei dem sich der Sprachunterricht mit dem Unterricht zu berufsbildenden Themen abwechselt. Der Sprachunterricht kann somit leicht mit den beruflichen Fächern in Verbindung gebracht werden, z.B. durch die Einbeziehung von Lehrbüchern und Anweisungen zur beruflichen Bildung.

Das Erlernen von Sprachen kann auch als **integrierter Bestandteil** der Lehre des beruflichen Lehrplans organisiert werden, z.B. durch Co-Lehren durch eine*n Fachlehrer*in und eine*n zweiten Sprachlehrer*in. Der integrierte Fremdsprachenunterricht kann sehr effizient sein, insbesondere für Geflüchtete mit geringen Fähigkeiten in ihrer Erstsprache. Es ist für eine große Anzahl von Schüler*innen von größter Bedeutung, da es Investitionen in die Entwicklung eines integrierten Lehrplans und Materialien für das integrierte Sprachenlernen erfordert.

Geflüchtete können von der Teilnahme an der Berufsbildung mit kombiniertem oder integriertem Sprachunterricht profitieren, da sie oft motivierender ist. Der Schwerpunkt liegt auf der angewandten Sprache und nicht auf der formalen Sprache, so dass die Lernenden in der Anwendung der Sprache in realen Situationen geschult werden können. Dieser Ansatz kann ihr Selbstvertrauen und ihren Fortschritt durch das Lernen durch Üben der Sprache fördern.

Sobald die Schüler*innen mit Fluchterfahrung ein gewisses Maß an Sprachkenntnissen erreicht haben, können sie von der Zusammenarbeit mit erstsprachlichen Schüler*innen in den Mainstream-Berufsbildungsprogrammen profitieren.

Sprache und berufliches Lernen beinhalten auch kulturelles Lernen. Das Erlernen der Verwendung einer neuen Sprache erfordert das Erlernen kultureller Sensibilität und Codes. Wenn die Schüler*innen zum Beispiel lernen, wie man in der Küche kocht, lernen sie auch kulturelle Normen der Zusammenarbeit, Geschlechterverhältnisse, Esskultur, Aussehen und Geschmack

kennen. Lehrer*innen brauchen interkulturelle Kompetenz, um Schüler*innen aus verschiedenen Kulturen zu verstehen und im Klassenzimmer zwischen verschiedenen Kulturen zu vermitteln. Interkulturelle Sensibilität ist auch eine Schlüsselkompetenz, die Schüler*innen mit Fluchterfahrung benötigen, um die sog. Schulcodes (soziale Normen und stillschweigende Erwartungen) im Aufnahmeland zu entschlüsseln, die sich oft von denen unterscheiden, die sie in ihrem Heimatland gelernt haben. Diese Codes betreffen z.B. die Interaktion mit Lehrenden, das selbstgesteuerte Lernen und die Zusammenarbeit in der Gruppenarbeit mit einheimischen Schüler*innen. Die Entwicklung interkultureller Sensibilität bedeutet für Schüler*innen und Lehrer*innen gleichermaßen, Annahmen in Frage zu stellen, die aufgrund der erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen üblicherweise als selbstverständlich angesehen werden. **Die Entwicklung interkultureller Sensibilität geht über die Anerkennung kultureller Vielfalt hinaus und beinhaltet den Austausch zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen mit dem Ziel, gemeinsame Gründe für soziales Lernen zu finden.**

Der Fremdsprachenunterricht für Geflüchtete muss auf die Bedürfnisse der Schüler*innen zugeschnitten sein. Zunächst kann das Erlernen der angewandten und mündlichen Sprache für Geflüchtete in der Berufsbildung relevanter sein als das Erlernen der geschriebenen und formalen Sprache (z.B. Grammatik, Rechtschreibung und Syntax). Das Erlernen der angewandten Sprache ausschließlich in Bezug auf ein bestimmtes Berufsfeld kann jedoch zu einem unzureichenden Sprachgebrauch führen.



Der Erwerb von Berufssprachen sollte durch breitere Sprachkompetenzen ergänzt werden, um die breitere soziale Integration und Weiterbildung von Geflüchteten zu unterstützen.

Lehrer*innen und Berater*innen verbinden manchmal die begrenzten Fähigkeiten der Geflüchteten in der Sprache des Aufnahmelandes mit geringeren intellektuellen Fähigkeiten. Den Behörden können praxisorientierte Berufsbildungsprogramme für Geflüchtete besser geeignet erscheinen, auch wenn sie akademische Ambitionen haben. Es ist wichtig, die eigenen Interessen und Ambitionen der Geflüchteten bei der Organisation der beruflichen Bildung zu berücksichtigen.



Um zu vermeiden, dass die Berufsausbildung für Geflüchtete zu einer Sackgasse in der Bildung wird, sollte sie Möglichkeiten zum Sprachenlernen auf höheren Ebenen und in Kombination mit akademischen Fächern beinhalten.

Lehrer*innen können das Erlernen interkultureller Sensibilität erleichtern, indem sie die Regeln der kulturellen Praktiken explizit machen und den Schüler*innen erklären, warum dies gültige Praktiken sind. Um erfolgreich unterrichtet zu werden, müssen diese Praktiken für die Schüler*innen sinnvoll und verständlich erscheinen. Um das kulturelle Lernen der Geflüchteten zu fördern, muss ihnen die Möglichkeit geboten werden, ihre eigenen Biografien und kulturellen Lebenswelten mit dem Lehrplan und der Lernumgebung der Berufsbildung zu verbinden.



Lehrende können dies tun, indem sie die Schüler*innen ermutigen, ihre Erfahrungen aus ihren Herkunftsländern mit anderen Schülern*innen zu teilen.

Die kulturelle Sensibilität der Lehrer*innen schließt ihr Bewusstsein für Praktiken ein, die Geflüchtete als beleidigend oder ausschließend empfinden.



Diese Praktiken können z.B. Humor und Witze sein, die sexuelle und religiöse Themen betreffen.

Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte in der Lage sein, in Praktiken von Geflüchteten einzugreifen, die andere Schüler*innen als beleidigend empfinden, wie z.B. in ihrer eigenen Sprache in Anwesenheit anderer Schüler*innen zu sprechen. Kulturelles Lernen beinhaltet Konflikte, und Lehrende müssen bereit sein, in diesen Konflikten zu intervenieren und zu vermitteln. Während die Lehrer*innen das Recht eines jeden respektieren sollten, anderer Meinung zu sein und die Ansichten anderer zu kritisieren, sollten sie sich gegen beleidigende, hasserfüllte und beleidigende Reden unter den Schüler*innen wehren.



Die Lehrenden sollten die Schüler*innen ermutigen, sich an der Kommunikation auf der Grundlage gegenseitiger Anerkennung, Respekt und fundierter Argumentation zu beteiligen.

Während der Ausbildung und des Praktikums können kulturelle Konflikte und Missverständnisse am Arbeitsplatz zum Abbruch der Ausbildung führen. Bildungsanbieter*innen sollten bereit sein, in solchen Konflikten zu vermitteln, z.B. durch Beratung von Ausbildenden und Mentor*innen. Einige Jugendliche mit Fluchterfahrung wollen während der Schulzeit und des Praktikums religiöse Rituale (Gebete) praktizieren und religiöse Einrichtungen besuchen. Lehrer*innen und Auszubildende sollten bereit sein, Lösungen zu finden, die die Wünsche der Schüler*innen mit ihren Verpflichtungen zur Teilnahme an der allgemeinen und beruflichen Bildung in Einklang bringen.

3.4 WECHSELWIRKUNGEN MIT DER UMWELT

3.4.1 Zielgruppenorientierte Ausrichtung gegenüber Massenmedien und Sozialen Medien *

Traditionelle Massenmedien und neue Medien (Internet und Social Media) spielen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung von Ideen und Verhaltensweisen. Heute spielen die neuen Medien auch im Bildungsprozess eine immer wichtigere Rolle.

- Lehrer*innen nutzen im Unterricht oft neue Medien.
- Die Schüler*innen erleben einen stärker medienintegrierten Unterricht.
- Der Ausbildungsgang bezieht die Lernenden nicht nur in die Bildungspläne ein, sondern stattet die Klassenzimmer auch mit neuen Geräten (z.B. Computer und digitale Whiteboards) aus, um das interaktive Lernen zu fördern.

Darüber hinaus übermitteln und verstärken die Massenmedien oft negative Botschaften wie Rassismus, Diskriminierung und Gewalt.



Gerade in interkulturellen Kontexten müssen die Schüler*innen das Ausmaß dieser Phänomene und Probleme genau kennen und verstehen, dass sie nicht immer direkte Auswirkungen auf den Alltag haben.

Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Berufsbildungsanbieter*innen und -lehrer*innen den Schüler*innen starke Instrumente zur Verfügung stellen, um die Gesellschaft und ihre Repräsentationen zu analysieren und die Lernenden mit ihrer spezifischen persönlichen Situation zu verbinden.

Mit einem ausgeprägten Verständnis für die Bedeutung von Unterschieden, unterschiedlichen Kulturen und Dialog können Berufsbildungsanbieter*innen ein friedliches Umfeld schaffen, in dem Schüler*innen aus verschiedenen Ländern koexistieren können.

Dazu müssen die Lehrer*innen den Schüler*innen fundierte Kenntnisse der Informationstechnologie und der technologischen Geräte vermitteln.

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

Es ist auch wichtig, die Familien der Geflüchteten nach Möglichkeit direkt einzubeziehen.

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

** Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.*

3.4.2 Abgleich der Regierungs- und Flüchtlingsziele*

Die Abstimmung zwischen der Migrationspolitik der Regierungen und den Zielen der Geflüchteten ist entscheidend, um den Integrationsprozess effektiv zu gestalten und den umfassenden Schutz der Menschenrechte zu gewährleisten. Trotz internationaler Abkommen (z.B. der Genfer Konvention), die Geflüchteten umfassenden Schutz und Rechte gewähren und einen gemeinsamen Ansatz festlegen, den die Staaten anwenden sollten, kann die Position der Migrant*innen je nach Land unterschiedlich sein, da die politischen Überzeugungen der Regierungen zu einer unterschiedlichen Migrationspolitik führen.

Daher ist es wichtig, eine tief verankerte und echte Integration in die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen des Aufnahmelandes zu schaffen.

Mit einer vollständigen Integration, die zum Eintritt in den Arbeitsmarkt führt, können Geflüchtete wirtschaftliche Unabhängigkeit erlangen und zum nationalen Wachstum beitragen. Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, muss das Aufnahmeland, besonders für junge Geflüchtete, einen konkreten, effektiven und anregenden Ausbildungsprozess anbieten, der ihre Kompetenzen, Hoffnungen und zukünftigen Projekte schätzt.

Ein umfassender Integrationsprozess, der auf Ausbildung und Arbeitseingliederung basiert, erfordert ein starkes staatliches Handeln und eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem Staat und den Anbieter*innen von Berufsbildung.

Die politischen Entscheidungsträger*innen müssen in einen Aufnahmeprozess investieren, der Hoffnungen und zukünftige Projekte, insbesondere von jungen Geflüchteten, unterstützen kann, um ihren Wunsch zu stärken, im Aufnahmeland zu bleiben.

Um die Ziele der Regierung zu erreichen und einen tiefen, soliden Integrationsprozess zu gewährleisten, können Berufsbildungsanbieter*innen spezifische Ausbildungsprogramme aufstellen, die den spezifischen nationalen wirtschaftlichen und sozialen Bedürfnissen entsprechen.

Wenn ein Land beispielsweise über eine starke, wachsende Industrieproduktion verfügt, können politische Entscheidungsträger*innen und Berufsbildungsanbieter*innen einen Integrationspfad mit Ausbildungsmaßnahmen schaffen, die auf einen schnellen, effektiven Arbeitsmarktzugang zugeschnitten sind und dem Bedürfnis der Geflüchteten nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit und dem Ziel der Regierung, einen bestimmten Sektor zu entwickeln, entsprechen.

** Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.*

4. OUTPUT INDIKATOREN

4.1 LEHRENDE UND TRAINER

4.1.1 Evaluation der Lehr- Lernmethoden*

Die Bewertung von Lehrmethoden ist ein praktischer Weg, um über Lehrmethoden nachzudenken und sie zu überprüfen, die zwar als effektiv bekannt sind, aber bei genauerem Hinsehen nicht die beabsichtigten Auswirkungen haben.

Die Meinungen darüber, ob es besser ist, während oder am Ende eines Kurses informelle Bewertungsaktivitäten durchzuführen, gehen auseinander.

Wenn ein Bewertungsformular erst **am Ende eines Kurses** verteilt wird, kann der Dozierende keine sinnvollen Änderungen für eingeschriebene Schüler*innen vornehmen. Andererseits kann jede Art von Bewertung den Instruktor*innen helfen, die erfolgreichen Teile ihrer Kurse zu identifizieren und die Teile, die verbessert werden müssen.

Es ist noch zu beachten, dass mehrere Faktoren die Ergebnisse der Bewertungen durch die Schüler*innen beeinflussen können, wie z.B. ihre Fähigkeiten, Interessen und Fähigkeiten in den Fachgebieten. In diesem Fall sind die Datenerhebung aus mehreren Quellen (Triangulation) und die Auswahl der am besten qualifizierten Personen zur Bewertung von Bildungsaktivitäten wichtig.

** Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.*

4.1.2 Bewertung des Lernfortschritts

Die Bewertung des Lernfortschritts von Geflüchteten hat zwei Hauptziele.

- Das erste Ziel besteht darin, Lehrer*innen und Auszubildende über die Ergebnisse ihrer Lehre und Ausbildung zu informieren, damit sie Lernaktivitäten organisieren können, die auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der einzelnen Schüler*innen zugeschnitten sind.
- Das zweite Ziel ist es, den Schüler*innen ein prägnantes Feedback über ihre Leistungen zu geben, um ihnen zu helfen, ihre Lernanstrengungen zu optimieren und ihren Lernerfolg zu verbessern. Die dialogische Bewertung des Lernfortschritts durch Lehrer*innen und Schüler*innen kann ihre Lernfähigkeit verbessern. Darüber hinaus kann die Bewertung und Anerkennung der Lernfortschritte der Schüler*innen durch die Lehrer*innen ihr Engagement fördern und die Entwicklung sicherer Lernidentitäten stärken.

Über das unmittelbare Ziel hinaus, spezifische berufliche Fähigkeiten zu erwerben, hat die Berufsbildung das übergeordnete Ziel, **Schüler*innen zu lebenslangen Lernenden anzuregen**, was bedeutet, ihnen beim Lernen zu helfen. Die Förderung der laufenden Bewertung der eigenen Leistung kann den Geflüchteten helfen, selbstgesteuerte Lernende zu werden.

Die Bewertung des Lernfortschritts der Schüler*innen erfolgt auf vielfältige Weise.

- Formale Bewertungen können in Form von mündlichen oder schriftlichen Prüfungen erfolgen, die vor allem den Erwerb von Wissen und die Fähigkeit der Schüler*innen, ihre eigenen Arbeitsabläufe zu erklären, bewerten.
- Formale Bewertungen können auch in Form von praktischen Demonstrationen der Fähigkeiten der Schüler*innen während der Arbeitsaufgaben erfolgen. Gerade für Geflüchtete haben praxisnahe Demonstrationen von Fähigkeiten viele Vorteile. Während der Demonstration von Fähigkeiten können die Schüler*innen sofort Feedback zu ihren Arbeitsprozessen und den Ergebnissen von Arbeitsaufträgen erhalten.
- Evaluationen können den Schüler*innen Hinweise geben, wie sie ihre Kompetenzen verbessern können (Vorwärtsschub).

Informelle Evaluationen sind in der Regel eine integrierte Praxis in der betrieblichen Ausbildung, da Auszubildende, Mitarbeiter*innen, Kund*innen und Vorgesetzte den Lernenden laufend Feedback geben. Die Bewertung des Lernfortschritts ist effektiver, wenn sie die Fortschritte und Verbesserungen beim Lernen der Schüler*innen anstelle ihrer Fehler und Mängel hervorhebt.

Ob formell oder informell, die Bewertung des Lernens muss erfolgen.

- Explizit, detailliert und konstruktiv, um den Lernfortschritt der Schüler*innen zu unterstützen.

- Interaktiv und dialogisch, um die kontinuierliche Reflexion und Selbsteinschätzung der eigenen Praktiken zu verbessern.
- Ermutigung der Schüler*innen, ihre eigenen Arbeits- und Lernfortschritte zu bewerten, um ihnen zu helfen, selbstbestimmte Lernende zu werden.

Während Evaluierung und Feedback das Engagement von Geflüchteten fördern können, besteht die Gefahr, dass Evaluierung die Schüler*innen abschrecken kann.



- Dies kann passieren, wenn die Schüler*innen die Bewertung als eine Einschätzung ihrer selbst als Personen und nicht ihres Lernfortschritts interpretieren.
- Die wiederholte Identifizierung als leistungsschwache Lernende, kann die Lernenden entmutigen und zu einem Prozess der Entkopplung und des Rückzugs aus der Ausbildung beitragen.

Da Geflüchtete in ihren Aufnahmeländern neue soziale Identitäten entwickeln, befinden sie sich in einer Phase des biografischen Übergangs, was sie sehr sensibel für negative Bewertungen machen kann. **Die Lehrer*innen sollten daher bei der Bewertung ihres Lernens auf die Situation der Geflüchteten achten und dazu beitragen, dass sie das Gefühl haben, anerkannt und einbezogen zu werden.**

Die Verwendung von Schüler*innenbewertungen zur hierarchischen Bewertung und Beurteilung kann negative Auswirkungen auf die Lernumgebung haben. Die Förderung von Bewertungen für Ranking-Praktiken und den Wettbewerb unter den Schülern*innen kann ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit und des gegenseitigen Helfens verringern.



Lehrer*innen und Schulleiter*innen sollten bestrebt sein, eine Bewertungskultur zu entwickeln, die Fehler als Lernmöglichkeiten betrachtet und die offene, kontinuierliche gemeinsame Reflexion über ihr Lernen fördert.

Die Bewertung des Lernfortschritts ist effektiver, wenn sie den Fortschritt und die Verbesserung des Lernens der Schüler*innen hervorhebt als die Mängel.



Die Lehrer*innen sollten sich der Gefahr einer Verzerrung bei der Bewertung des Lernens von Schüler*innen mit Fluchterfahrung aufgrund von Stereotypen und den geringen Erwartungen der Lehrer*innen an die Fähigkeiten dieser Schüler*innen bewusst sein. **Die Lehrenden sollten den Schüler*innen die Bewertungskriterien und den Zweck ausführlich erklären.**

Die Bewertungskriterien für das Lernen sind für diese Schüler*innen manchmal sehr vage, so dass die Lehrenden explizite und detaillierte Erklärungen zu den Bewertungsstandards und -zielen abgeben sollten. Um das Lernen von Schüler*innen mit Fluchterfahrung zu unterstützen, **sollten**

die Lehrende auch explizit die kulturellen Normen und Sozialstandards beschreiben, die Teil des stillschweigenden Wissens der einheimischen Schüler*innen sind.

4.2 LERNENDE: ABWESENHEITS- UND ABRUCHQUOTE

Frühabgänger*innen aus der allgemeinen und beruflichen Bildung sind auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt und von Langzeitarbeitslosigkeit, sozialer Ausgrenzung und Armut bedroht.

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

Die Zahl der Schulabbrecher*innen aus der allgemeinen und beruflichen Bildung sollte nicht mehr als 10% betragen.

(Als Schulabbrecher*innen gelten Personen im Alter von 18-24 Jahren, die nicht mehr als einen unteren Sekundarstufe Abschluss haben und sich weder in der Aus- noch Weiterbildung befinden.)

Obwohl die Zahlen zeigen, dass 15 Mitgliedstaaten, darunter Österreich, Dänemark und Italien, ihre nationalen Ziele für diesen Indikator bereits erreicht haben, ist die Situation im Bereich der beruflichen Bildung nach wie vor kritisch. In Österreich zum Beispiel haben weiterführende Berufsschulen eine Abbrecher*innenquote von bis zu 42%, und jeder dritte Lehrling absolviert keine Berufsausbildung. Darüber hinaus ist eine geringe Abwesenheit der Teilnehmenden entscheidend für den erfolgreichen Abschluss von Berufsbildungsmaßnahmen. In der Regel sind 5%-10% der Kinder an deutschen Schulen nicht regelmäßig anwesend. Praktische Kompetenzen werden in der Berufsausbildung nur dann erlernt, wenn die Ausbildung regelmäßig besucht wird und eine hohe Anzahl von Abwesenheiten während der Berufsausbildung zum Ausschluss bei der Abschlussprüfung führen kann.

Die Ursachen für frühzeitigen Abbruch und Abwesenheit von der Berufsausbildung sind komplex und vielfältig. Die Forschung hat ein signifikantes Zusammenspiel zwischen individualisierten Erklärungen und systemorientierten Erklärungen von Berufsbildungsabbrecher*innen gezeigt.

Auf der einen Seite können **individuelle Faktoren**, wie

- fehlende Motivation,
- unterprivilegierte Bildungshintergründe,
- Zugehörigkeit zu einer Minderheit

zum Abbruch der Ausbildung führen.

Andererseits spielen **strukturelle Faktoren** auf institutioneller Ebene, wie

- das Lernklima,
- Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis,
- Größe des Betriebes

eine Rolle.

Ausstiege und Abwesenheiten sind also nicht nur mit individuellen Merkmalen verbunden, sondern werden auch im Bildungskontext geschaffen und sind das Ergebnis eines Mangels an den notwendigen Bildungsressourcen, Zeit und Kapazität.



In ganz Europa haben Personen mit Migrationshintergrund in der Regel geringere Chancen, in die Berufsausbildung einzusteigen als einheimische Lernende und sind gleichzeitig mit einem höheren Risiko des Abbruchs konfrontiert.

Während der Ausbildung werden **Jugendliche mit Migrationshintergrund und Geflüchtete simultan konfrontiert mit:**

- Verschiedenartigen Migrationsdruck
- Umsiedlung
- Spannungen
- Kulturelle und sprachliche Barrieren, die eine Herausforderung für eine ausreichende Bewältigung von Schul- und Ausbildungskursen darstellen.

Des Weiteren sind **Geflüchtete** häufig **konfrontiert mit:**

- Traumata
- Familientrennung
- Diskriminierung bzgl. Geschlecht, Ethnizität und Alter
- Ungewisse Finanz- und Wohnlage

Schwierigkeiten bei der Beförderung zu den Bildungseinrichtungen und widersprüchliche Verpflichtungen gegenüber Behörden und Kontrollen können zu vielen Abwesenheiten in der beruflichen Bildung führen. Lücken in der Schulbildung und geringe Sprachkenntnisse erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsabbruchs.

Fehlende Informationen über

- das Ausbildungssystem des Aufnahmelandes,
- Möglichkeiten von Ausbildungsprogrammen und
- Anforderungen des Arbeitsmarktes

kombiniert mit

- Schwieriger finanzieller Situation und
- geringen Einkommen während der allgemeinen und beruflichen Bildung

führen zu einer hohen Abwesenheitsquote und zum freiwilligen Abbruch, wenn Geflüchtete besser bezahlte Jobangebote erhalten.

Darüber hinaus schränken gesetzliche Beschränkungen (z.B. für Asylbewerber*innen), Arbeitsdiskriminierung und strukturelle Barrieren die Möglichkeiten der Geflüchteten ein, ihre gewünschte Ausbildung zu wählen.



Folglich nehmen Geflüchtete oft das Angebot wahr und beginnen eine Berufsausbildung, die sie eigentlich nicht wollen.

Neben diesen strukturellen und individuellen Risikofaktoren kommen institutionelle Risikofaktoren für den Abbruch der Berufsausbildung und hohe Abwesenheitsquoten bei Geflüchteten ins Spiel. In Berufsschulen und -kursen ist die **Klassenzusammensetzung** ein weiterer wichtiger Abbruchfaktor. Klassen von Geflüchteten oder Gruppen mit einem hohen Anteil ethnischer Minderheiten haben oft niedrigere durchschnittliche Bildungsleistungen und Sprachkenntnisse als gemischte Klassen. Darüber hinaus haben die Schüler*innen in diesen Klassen Zugang zu weniger kulturellen Ressourcen von Gleichaltrigen, die ebenfalls meist einen niedrigeren sozialen Hintergrund haben, was das Risiko erhöht, die Ausbildung oder den Kurs vorzeitig zu verlassen.

Negatives Schulklima ist ein weiterer Grund für hohe Abbrecher*innenquoten. Sprachbarrieren und ideologische Bedingungen wie negative Stereotypen, Rassismus und Diskriminierung können dazu führen, dass Geflüchtete soziale Isolation und Entfremdung erfahren. Die Geflüchteten fühlen sich weiter entmachtet und sehr entmutigt, wenn das Aufnahmeland ihre Vorkenntnisse und Bildungsleistungen nicht anerkennt.

Wie dargestellt, resultieren Abbrecher*innen und Abwesenheiten in der Berufsbildung nicht aus einem Risikofaktor, da viele individuelle, strukturelle und institutionelle Faktoren zusammenwirken und gleichzeitig Auswirkungen haben.

Auf institutioneller Ebene können jedoch Maßnahmen ergriffen werden, um die Abbrecher*innen- und Abwesenheitsraten der Lernenden in den Berufsbildungsprogrammen zu reduzieren. Eine positive, einladende Kultur und ein integratives Ethos in der Ausbildung und Organisation, Vielfalt im Lehrplan und Sensibilität für globale Ereignisse, die Geflüchtete betreffen, können als wichtige Schutzfaktoren angesehen werden, die die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses des Berufsbildungsprogramms erhöhen.

Darüber hinaus sind unterstützende Lehrende und Ausbilder*innen, die mit den Herausforderungen vertraut sind, mit denen Geflüchtete häufig konfrontiert werden, wichtig. Lehrer*innen und Auszubildende sollten ihre Kompetenzen in der Arbeit mit Geflüchteten entwickeln, um potenzielle Schulabbrecher*innen zu erkennen, eine auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmte Unterstützung zu leisten und damit die Qualität ihrer Berufsbildungssysteme zu verbessern. Die Frage des interkulturellen Trainings für Ausbilder*innen wird im Indikator für spezielle Trainings für Auszubildende näher behandelt.

4.3 WECHSELWIRKUNGEN MIT DER UMWELT

4.3.2 Messung des Erreichens der Lernziele*

Das Ziel der Messung der Erreichung von Lernzielen durch die Schüler*innen ist **die Zertifizierung von Qualifikationen, die den Zugang zu qualifizierter Beschäftigung ermöglichen**. Wenn Lernziele standardisiert sind (nationale oder EQR-Normen), können sie auf nationalen und internationalen Arbeitsmärkten leichter anerkannt werden.



Um die Qualität der Bewertung zu gewährleisten, kann ein*e externe*r Prüfer*in hinzugezogen werden.

Ein weiterer Grund für die Bewertung ist die **Unterstützung des Lernprozesses der Schüler*innen durch die Überprüfung ihres Bildungsfortschritts**. Wenn die Schüler*innen ermutigt werden, ihre eigene Leistung zu beurteilen, können sie zu besseren eigenverantwortlichen Lernenden werden. In mündlichen und schriftlichen Prüfungen können die schlechten Sprachkenntnisse der Geflüchteten als schlechte berufliche Fähigkeiten interpretiert werden. In praktischen Demonstrationen haben die Schüler*innen die Möglichkeit, die Arbeitsaufgaben zu zeigen, die sie unabhängig von ihren Sprachkenntnissen ausführen können. Für die Bewertung und Validierung der Fähigkeiten von Geflüchteten stehen verschiedene Instrumente zur Verfügung, darunter visuelle Instrumente wie das EU Skills Profile Tool.



Die Bewertung der beruflichen Fähigkeiten ist oft dialogisch, weshalb die Prüfer*innen und Gutachter*innen vor der Prüfung über die Sprachkenntnisse der Schüler*innen informiert werden sollten.

Die Prüfer*innen sollten sich darüber im Klaren sein, dass die Bewertung der Leistung von Geflüchteten das Risiko einer Verzerrung und einer differenzierten Behandlung aufgrund von Missverständnissen, Stereotypen und Vorurteilen birgt. Dieses Risiko ist besonders hoch bei der Messung von Sozial- und Personalkompetenzen, die für die Personalarbeit wichtig sind.

** Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.*

4.3.2 Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt

Die Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen ist entscheidend für das persönliche Wachstum und bildet die Grundlage für den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Berufliche Fähigkeiten können durch Präsenzs Schulungen, Praktika und Arbeitserfahrungen erworben werden.

Der Arbeitsmarkt erfordert jedoch genaue Zertifizierungen, die das Niveau der persönlichen Fähigkeiten, Kompetenzen und Kenntnisse der Bewerber*innen belegen.

Diese Zertifizierungen werden in der Regel am Ende der Schulzeit vergeben und weisen spezifische Kenntnisse und Kompetenzen nach. Sie erfolgt in den Schulsystemen nach genauen Richtlinien, um die Vorkenntnisse der Schüler*innen zu gewährleisten und ihren Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erleichtern. Andere Bescheinigungen, die spezifische Kompetenzen bescheinigen, werden von der EU und den nationalen Regierungen genehmigt (z.B. sprachliche Kompetenzen und der europäische Computerführerschein). Darüber hinaus können Kompetenzen durch lebenslanges Lernen zertifiziert werden, definiert als jede Tätigkeit, die zu neuen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in persönlicher, sozialer und beruflicher Hinsicht führt. Diese Kompetenzen können erworben werden durch:

- **Formales Lernen:** ein Ausbildungsgang, der zu einem bestimmten Abschluss führt
- **Nicht-formales Lernen:** ein Lernprozess außerhalb des Schulsystems, der vom*von der Einzelnen selbst gewählt wird (z.B. durch ein Unternehmen, Freiwilligenarbeit und Zivildienst)
- **Informelles Lernen:** die zwischenmenschlichen Interaktionen, die den Alltag prägen

Die durch lebenslanges Lernen, insbesondere durch nicht-formales und informelles Lernen, erworbenen Kompetenzen müssen validiert und mit spezifischen beruflichen Standards verglichen werden, um die entsprechenden Leistungspunkte zu ermitteln.

Darüber hinaus müssen diese Kompetenzen durch spezifische Tests zertifiziert und öffentlich anerkannt werden. Die Zertifizierung von Fähigkeiten, die durch nicht-formale und informelle Schulungen erworben wurden, ist eine wichtige Gelegenheit, um den Schüler*innen (und in einer breiteren Perspektive auch den Bewerber*innen) mehr Möglichkeiten zu geben, einen Arbeitsplatz zu finden und ihre Arbeitserfahrung effektiver zu gestalten. Darüber hinaus kann die Zertifizierung von Erfahrungen und Kompetenzen die Arbeitnehmer*innen auf instabilen, volatilen Arbeitsmärkten schützen, indem sie ihr Fachwissen und ihre Fähigkeiten garantiert. Solche Zertifizierungen bieten auch die Möglichkeit, durch ständige Weiterbildung Erfahrungen und Kompetenzen zu sammeln.

In dieser Perspektive sind die Fähigkeiten nicht nur mit dem Bildungsniveau und dem Schulabschluss verknüpft, sondern können auch auf unterschiedliche Weise und in einem

unterschiedlichen Umfeld erworben werden. Die Schüler*innen haben somit die Möglichkeit, sich in den Arbeitsmarkt einzufügen, und die Arbeitnehmer*innen haben die Möglichkeit, ihr Qualifikationsniveau zu erhöhen und ihre Kompetenzen in ihrem nationalen Rahmen und im europäischen Kontext zu nutzen.

Im Allgemeinen strebt die EU eine Vereinheitlichung der nationalen Zertifizierungssysteme an, um eine gemeinsame Größenordnung zu erreichen.

Im Jahr 2008 führten das Europäische Parlament und der Europäische Rat den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) ein, eine achtstufige Skala, die die von den Bewerber*innen erzielten Lernergebnisse beschreibt und sich auf die erworbenen Kompetenzen konzentriert und nicht nur auf die Lerninputs (z.B. Art und Dauer der Ausbildung). Auf nationaler Ebene fehlen jedoch Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren für Kompetenzen, insbesondere für solche, die durch nicht-formales und informelles Lernen erworben wurden. So ist beispielsweise in einigen Ländern die Kompetenzvalidierung immer noch mit der formalen Bildung verbunden, und es ist schwierig, die auf unterschiedliche Weise erworbenen Fähigkeiten hervorzuheben und zu nutzen.

Wie man sieht, kann in einigen Ländern die Kompetenzvalidierung mit formalem und schulischem Lernen verknüpft werden, was für Schüler*innen mit Fluchterfahrung ungünstig sein kann.

Sie hatten vielleicht keine Gelegenheit zum formellen Lernen und haben keine offiziellen Abschlüsse, um ihre Kompetenzen zu bescheinigen.

Dennoch hätten sich die Geflüchteten in ihren Heimatländern spezifische Fähigkeiten aneignen können, z.B. durch Arbeit oder informelles Lernen. Die Suche nach einem Weg zur Zertifizierung dieser Kompetenzen ist entscheidend, um spezifische Bildungspfade festzulegen, die Erfahrungen der Schüler*innen mit den Erwartungen zu verbinden und ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt zu fördern.

Darüber hinaus hatten Schüler*innen mit Fluchterfahrung je nach den Bedingungen in ihren Heimatländern manchmal nicht genügend Zeit, um einen ganzen Schulzyklus zu absolvieren.

Sie haben oft nur eine ein- bis zweijährige Ausbildung absolviert, die nicht zu offiziellen Abschlüssen führt.

Es ist von entscheidender Bedeutung, die während des Ausbildungsprozesses erworbenen Kompetenzen zu bescheinigen, insbesondere spezifische praktische Fähigkeiten, die einen direkten Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen.

Es ist wichtig, nicht nur die Ausbildung im Unterricht zu berücksichtigen, sondern auch direkte Arbeitserfahrungen wie Praktika und Praxiseinsätze.

Darüber hinaus sollte die Ausbildung in der Lage sein, Kompetenzen hervorzuheben, die nicht direkt mit dem Ausbildungsprozess verbunden sind, aber für den breiteren Bildungsweg relevant

sind, wie beispielsweise Sprach- und IKT-Kenntnisse. Dazu muss die Ausbildung sowohl Erfahrungen aus dem Heimatland als auch neue Kompetenzen aus dem Aufnahmeland berücksichtigen. Darüber hinaus sollte die Ausbildung andere Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. soziale Fertigkeiten) bewerten und anerkennen, die Schüler*innen mit Fluchterfahrung durch Interaktion untereinander und mit Lehrenden, einheimischen Schülern*innen, Schulpersonal und Personen außerhalb der Ausbildung entwickeln können.

Aus Sicht der Berufsbildungsanbieter*innen:

- Sie müssen das fachliche und persönliche Wachstum von Schüler*innen mit Fluchterfahrung erleichtern und die Verbindungen zwischen Ausbildung und der Gesellschaft, insbesondere dem Arbeitsmarkt, verbessern. Die Berufsbildungsanbieter*innen müssen ein internes Kompetenz Zertifizierungssystem entwickeln, etwa durch Bescheinigungen, die die Erreichung der Lernziele von Schüler*innen mit Fluchterfahrung belegen.
- Die Berufsbildungsanbieter*innen müssen diese Praxis außerhalb der Schule fördern, z.B. bei Unternehmen, die Schüler*innen mit Fluchterfahrung während eines Praktikums aufnehmen. Ein Programm, das auf der ständigen Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen basiert, könnte Geflüchtete dazu anregen, sich vorzubereiten und ihren Ausbildungsweg attraktiver zu gestalten.
- Diese Zertifikate, auch wenn sie nicht offiziell anerkannt sind, könnten Verbindungen zwischen der Ausbildungserfahrung der Schüler*innen und dem Arbeitsmarkt herstellen und den potenziellen Arbeitgeber*innen die technischen, sozialen und Beziehungskompetenzen der Schüler*innen vermitteln.
- Solche Bewertungen und Zertifizierungen könnten für die dauerhafte Niederlassung von Geflüchteten in ihren Aufnahmeländern von entscheidender Bedeutung sein. Zeugnisse, die das Engagement und die Fähigkeiten der Geflüchteten sowie die erworbenen sozialen Kompetenzen belegen, könnten ein Beweis für ihre breite und wirksame Integration in ihr Aufnahmeland sein.

Aus Sicht der Lehrenden ist es von entscheidender Bedeutung, Schüler*innen mit Fluchterfahrung zu ermutigen, ihre Fähigkeiten zu verbessern und ihnen zu erklären, wie wichtig die Zertifizierung der für den Eintritt in den Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen ist. Auf einer praktischeren Ebene können die Lehrenden den Geflüchteten zeigen, wie sie einen europäischen Lebenslauf erstellen können, der ihre Zertifizierungen enthält und ihre Fähigkeiten, Erfahrungen und Stärken hervorhebt.

4.3.3 Beschäftigungsfähigkeit (Employability)*

Beschäftigungsfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit, Arbeit zu finden, und die Bereitschaft, konsequent danach zu streben, die Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben, die in sich verändernden Arbeitsmärkten erforderlich sind. Beschäftigungsfähigkeit bedeutet nicht nur Flexibilität, die als selbstverständlich angesehen wird, sondern auch soziale Schlüsselkompetenzen und bis zu einem gewissen Grad eine Art unternehmerisches Denken, um auf dem Arbeitsmarkt beschäftigungsfähig zu bleiben. Für die Beschäftigungsfähigkeit ist nicht nur Fachwissen wichtig, sondern auch die Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen, Probleme zu lösen, Verantwortung zu übernehmen und soziale Fähigkeiten wie Teamarbeit und Kommunikation zu erlernen.

** Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.*

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

Der deutsche Begriff Bildung bedeutet mehr als nur Bildung, er bedeutet die Kultivierung des Selbst und eine tiefe intellektuelle Kultur.

Das Konzept Bildung – anders als die Grundbildung – bietet eine ganzheitliche Sichtweise, die die Generierung von technischem, theoretischem und praktischem Wissen umfasst. Das Konzept wird oft verwendet, um instrumentalistische Wege zur Schaffung nützlichen Wissens zu kritisieren. Bildung ist ein kontinuierlicher Prozess ohne Ziel und Zweck. Daher ist dieses Konzept nicht einfach zu definieren, umzusetzen oder zu messen. Es kann als die Ermächtigung gesehen werden, kultiviert zu werden und nicht verändert zu werden.

Das Konzept der Selbstbestimmung kann definiert werden als ein multidimensionaler sozialer Prozess, der Menschen hilft, die Kontrolle über ihr eigenes Leben zu erlangen. Es ist ein Prozess, der Menschen in ihrem eigenen Leben, ihren Gemeinschaften und in ihrer Gesellschaft fördert. Die Selbstbestimmung ist ein mehrdimensionaler sozialer Prozess mit gesellschaftlichen, psychologischen, wirtschaftlichen und anderen Dimensionen.

Die Kombination von Selbstbestimmung und Bildung soll es den Schüler*innen ermöglichen, kritische Denker*innen zu sein, die ihren eigenen Platz in der Gesellschaft finden und ihr Leben und die Gesellschaft, in der sie leben, aktiv gestalten.

Gerade für unterdrückte Gruppen – und Geflüchtete können aus verschiedenen Gründen als solche betrachtet werden – ist die Befähigung durch Bildung und Ausbildung ein wichtiges Anliegen. Durch die Selbstbestimmung können sich Geflüchtete als aktive Subjekte präsentieren, die mit Selbsthilfe, Partizipation und Engagement verbunden sind. Es ist wichtig, Geflüchtete nicht in die Rolle der Opfer zu drängen, sondern ihnen zu helfen, sich selbst zu helfen und ihre Situation so weit wie möglich in die Hand zu nehmen. Eine Möglichkeit, wie Bildung und Ausbildung die Geflüchtete stärken können, besteht darin, ihnen durch Sprachunterricht eine Stimme zu geben. Ziel ist es, dass sie verdienstvolle, aktive Identitäten entwickeln und nicht als anspruchsvolle, abhängige Geflüchtete angesehen werden. Die Beschäftigungsfähigkeit nach einer Berufsausbildung kann viele Möglichkeiten bieten. Im Allgemeinen können die persönlichen Lebensbedingungen der Geflüchteten sowie die rechtlichen, institutionellen und politischen Umstände die Selbstbestimmung und Bildung behindern. Selbstbestimmung und Teil der Gesellschaft zu sein sind nahezu unmöglich, solange ihr Rechtsstatus unklar bleibt, sie ständig mit der Gefahr konfrontiert sind, das Land verlassen zu müssen, und sie nicht einmal rechtlich Teil des Aufnahmelandes sind. Dennoch sollten Selbstbestimmung und *Bildung* so weit wie möglich durch Bildungsmaßnahmen unterstützt werden.

** Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.*

4.3.5 Folgekurse*

Neben der Beschäftigungsfähigkeit sind auch Folgekurse, Praktika, Weiterbildung und der Transfer von Lernen in die Zukunft von Interesse, wenn es darum geht, was nach den Bildungsprogrammen kommt. Viele Bildungsprogramme sind nicht darauf ausgerichtet, direkt in eine Beschäftigung zu führen, was Praktika für den Übergang in den Beruf notwendig macht. Es könnten Bildungsprogramme konzipiert werden, um die Schüler*innen auf Folgemaßnahmen der Berufsbildung vorzubereiten. In jedem Berufsbildungsprogramm ist es wichtig, die Ziele vorab zu definieren und dann den Kurs entsprechend zu strukturieren. Die Programmziele sollten für alle Beteiligten stets transparent sein, und die Folgemöglichkeiten sollten den Schüler*innen vorgestellt werden.

Geflüchtete, die kürzlich im Aufnahmeland angekommen sind, können über schlecht entwickelte Netzwerke verfügen und verfügen oft nicht über genaue Informationen über das Bildungssystem und Folgemöglichkeiten. Daher benötigen sie noch mehr als andere Schüler*innen Unterstützung, um sich über ihre Möglichkeiten nach dem Schulbesuch zu informieren. Die Zugänglichkeit von Weiterbildungsangeboten, Praktika und anderen Bildungsmaßnahmen ist ein wichtiger Indikator für die Qualität und beeinflusst die langfristige Beschäftigungsfähigkeit der Schüler*innen stark.

** Diese zusätzlichen Indikatoren hängen von programmspezifischen Details oder anderen Anforderungen ab. Sie sollten nicht vernachlässigt werden, da sie für die Qualität der Berufsbildung nach wie vor wichtig sind.*

5. ERFahrungen – NATIONALE REFLEXIONEN

Dieses Kapitel beschreibt die wichtigsten Erkenntnisse aus den einzelnen Mitgliedern des Projekts-Indikatoren für eine gute Berufsbildungspraxis für Geflüchtete. Dieses Kapitel kann als eine schriftliche Aufzeichnung und systematische Sammlung, Bewertung und Konsolidierung ihrer Erfahrungen, Entwicklungen, Vorschläge, Fehler und Risiken im Projekt verstanden werden. Diese Erkenntnisse könnten für zukünftige Projekte nützlich sein.

Das Kapitel ist durch die Erfahrungen aus den einzelnen beteiligten Ländern strukturiert:

- Erfahrungen aus Österreich
- Erfahrungen aus Dänemark
- Erfahrungen aus Deutschland
- Erfahrungen aus Italien

5.1 ERFahrungen AUS ÖSTERREICH

Die Berufsbildung spielt eine entscheidende Rolle bei der sozialen und arbeitsmarktlichen Integration von Geflüchteten in Österreich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieses Land zwei parallele Formen der Berufsausbildung bietet: die duale Ausbildung und die Vollzeit-Berufsschulausbildung. Im Rahmen des GoodVET-Projekts wurde deutlich, dass Geflüchtete oft Schwierigkeiten beim Zugang zur Berufsbildung haben. Nur ein kleiner Prozentsatz der Geflüchteten kann an der Berufsausbildung teilnehmen. Zugangsbeschränkungen, politische und rechtliche Rahmenbedingungen sowie Mechanismen der sozialen und strukturellen Ausgrenzung verhindern, dass alle, bis auf wenige Geflüchtete, erfolgreich an Berufsbildungsmaßnahmen teilnehmen können. Bevor wir uns mit der Frage nach der Qualität von Berufsbildungsmaßnahmen für Geflüchtete befassen, ist zu beachten, dass der grundlegende Zugang zur Berufsbildung für viele dieser Zielgruppen mit vielen Hindernissen behaftet und oft nicht möglich ist.

Zu den im Rahmen des GoodVET-Projekts untersuchten berufsbildenden Maßnahmen gehören neben der Lehre und den Vollzeitberufsschulen auch die berufliche Erwachsenenbildung, Weiterbildungsprogramme und vorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen für die berufliche Bildung. Aufgrund der Vielfalt dieser Angebote ist es fast unmöglich, Qualitätsindikatoren zu generieren, die für alle gelten. Darüber hinaus sind die Geflüchteten selbst eine sehr heterogene Gruppe mit unterschiedlichen kulturellen, bildungspolitischen und wirtschaftlichen Hintergründen. Die untersuchten Indikatoren können daher nur einen Teil dessen widerspiegeln, was für eine erfolgreiche Berufsausbildung erforderlich ist. Die Qualität von Berufsbildungsmaßnahmen hängt immer davon ab, ob sie den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen. Auch die

Beteiligung der Lernenden als Koproduzenten von Bildung muss berücksichtigt werden. Die Berufsausbildung von Geflüchteten sollte immer in größerem Umfang betrachtet werden, wobei viele entscheidende Erfolgsfaktoren außerhalb des Einflussbereichs der direkten Bildungsakteur*innen liegen.

Im Projekt GoodVET erwies sich die Ausbildung als gute Möglichkeit einer umfassenden Berufsausbildung für Geflüchtete. Einige Unternehmen, insbesondere in Branchen, die von Fachkräftemangel bedroht sind, zeigten großes Engagement bei der Ausbildung von Geflüchteten. Die in GoodVET befragten Berufsbildungsanbieter*innen betonten die Notwendigkeit der Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Schulen und Arbeitgeber*innen. Die Befragten nannten auch die Bedeutung integrativer institutioneller Kulturen, die interkulturellen Kompetenzen der Lehrkräfte, die Beratung und Betreuung während der Ausbildung sowie den Zugang der Geflüchteten zu Informationen über das Berufsbildungssystem und allgemeine Berufsbildungsmöglichkeiten als zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung. Auch Unterstützungsleistungen und Rechtssicherheit wurden als wesentlich erachtet.

Politische und rechtliche Unsicherheiten stehen einer erfolgreichen Berufsausbildung oft im Wege. Die politische Entscheidungsfindung und ihre rechtlichen Folgen unterliegen großen, dynamischen Veränderungen. Derzeit besteht für Geflüchtete während der Ausbildung eine hohe Abschiebegefahr – nicht nur für Geflüchtete im Asylverfahren, sondern auch für diejenigen, denen der bisherige Aufenthaltsstatus entzogen wurde. Der Abbruch der Berufsausbildung und die Nichtteilnahme von Geflüchteten haben vielfältige Gründe: unsichere persönliche Lebenssituationen, drohende Abschiebung, unbehandelte Traumata und psychische Probleme sowie unzureichende Kenntnisse der deutschen und formalen Bildung. Viele dieser Aspekte liegen nicht im direkten Einflussbereich der Bildungsanbieter*innen, sondern müssen alle berücksichtigt werden, um die Teilnahme an und die erfolgreiche Nutzung von Berufsbildungsprogrammen für Geflüchtete zu fördern und zu unterstützen.

5.2 ERFAHRUNGEN AUS DÄNEMARK

Das GoodVET-Projekt hat drei spezifische Herausforderungen für die Berufsbildung von Geflüchteten in Dänemark identifiziert. Die erste Herausforderung besteht darin, dass Geflüchtete Zugang zu den gängigen Berufsbildungsprogrammen erhalten. Die zweite Herausforderung besteht darin, dass die Berufsschulen eine ausreichende Anzahl von Geflüchteten für die Durchführung der Berufsausbildung gewinnen. Die dritte Herausforderung ist die Priorität, die der kurzfristigen Berufsausbildung gegenüber der langfristigen Bildung für Geflüchtete eingeräumt wird.

Berufsvorbereitende Programme: Die Zugangsvoraussetzungen zum dänischen Berufsbildungssystem in Kombination mit den geringen dänischen Sprachkenntnissen der Geflüchteten erschweren ihnen den Zugang zum gängigen Berufsbildungsprogramm. Vor Aufnahme eines Berufsbildungsprogramms müssen die Geflüchteten ihre Sprachkenntnisse verbessern und bereit sein, eine fundierte Entscheidung für eine Ausbildung in einem bestimmten Beruf zu treffen. Sie benötigen Kenntnisse und praktische Erfahrungen über die Möglichkeiten und Anforderungen des Berufes, den sie anstreben. Um eine Ausbildung zu erhalten, müssen die Geflüchteten mit den sozialen Normen und Kulturen am Arbeitsplatz vertraut sein, einschließlich der Erfüllung der hohen Standards des modernen Arbeitslebens in Bezug auf Zeitstrukturen, Qualität, Service, Kommunikation und Selbstmanagement. Um dies zu erreichen, müssen die meisten Geflüchteten erweiterte berufsvorbereitende Programme durchlaufen, die Sprachunterricht und Praktika umfassen. Während des Praktikums können Geflüchtete die Arbeitskultur und die dänische Sprache erlernen und ihre Fähigkeiten und Interessen in einem Beruf testen. Daher sind verbesserte Vorberufsprogramme erforderlich, die die berufliche und schulische Ausbildung mit der Sprachausbildung verbinden. Zu den bewährten Verfahren für diese Programme gehören Arbeitsaufgaben, die für die Fähigkeiten und Interessen der Geflüchteten sinnvoll und angemessen sind, die Einbeziehung der Geflüchteten in die sozialen Gemeinschaften am Arbeitsplatz sowie Pat*innenschaftsprogramme und Berufsberatung, die die Geflüchteten auf die gängigsten Berufsbildungsprogramme vorbereiten.

Koordination der Berufsbildung für Geflüchtete: Es ist eine große Herausforderung, eine ausreichende Anzahl von Geflüchteten aus einem lokalen Gebiet zu gewinnen, um eine Berufsausbildung in einem spezifischen Berufsbildungsprogramm durchzuführen. Um finanziell und pädagogisch tragfähig zu sein, muss eine Klasse eine Mindestanzahl von Teilnehmenden mit ungefähr gleichem Qualifikationsniveau haben. Die Erfüllung dieser Norm kann sehr schwierig sein, da die Verantwortung für Geflüchtete dezentral bei den Gemeinden liegt. Es ist daher eine bewährte Praxis, die Organisation der beruflichen Bildung von Geflüchteten über Gemeinden, Arbeitgeber*innen und Berufsschulen hinweg zu koordinieren. Beispiele für bewährte Verfahren sind die regionale Koordination zwischen den Arbeitsämtern, um allen Geflüchteten eine Berufsausbildung auf einer geeigneten Ebene anzubieten, und der Aufbau regionaler Netzwerke von Unternehmen, die sich die Verantwortung für die Ausbildung von Geflüchteten teilen. Darüber hinaus benennen viele Gemeinden spezielle Koordinator*innen für Geflüchtete, die Unternehmen, Sprachausbildungszentren, Berufsschulen und Gemeinden koordinieren.

Berufsausbildung mit langfristiger Bildungsperspektive: Seit 2016 haben die Gemeinden der Arbeitsvermittlung von Geflüchteten unmittelbar nach dem Erwerb einer Aufenthaltserlaubnis hohe Priorität eingeräumt. Auf diese Weise können wertvolle Berufserfahrungen gesammelt und die Chancen der Geflüchteten auf eine normale Beschäftigung erhöht werden. Es besteht jedoch die Gefahr, dass sie in Niedrigqualifizierungs- und Sackgassenjobs mit geringen Möglichkeiten zur Qualifizierung landen. Gute Praktiken umfassen daher die Erstvalidierung des bisherigen Lernens

der Geflüchteten und langfristige Pläne für ihre Bildungsverbesserung. Diese Maßnahmen sind wichtig, um die langfristige Beschäftigungsfähigkeit der Geflüchteten und die Möglichkeiten zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktposition zu gewährleisten. Für die Motivation der Geflüchteten ist es auch wichtig, dass sie die Möglichkeit haben, ihr formales Qualifikationsniveau zu verbessern und Bildungsabschlüsse zu erwerben, die der Schlüssel zu einer stabilen und festen Beschäftigung sind.

5.3 ERFAHRUNGEN AUS DEUTSCHLAND

Das gesamte GoodVET-Projekt – die Erforschung der Qualitätsindikatoren, die Suche und Anwendung des Analysetools auf verschiedene Programme und persönliche Interviews zu fünf nationalen Best Practices – zeigt den Status quo der deutschen Berufsbildungsprogramme für Geflüchtete. Deutschland bietet viele verschiedene Programme für Geflüchtete an, aber die hohe Anzahl kann es für diese Zielgruppe verwirrend und kompliziert machen, geeignete Programme für ihre spezifischen, individuellen Zwecke zu finden. Die Anzahl der Programme hängt natürlich auch von dem zugewiesenen Ort ab, an dem die Geflüchteten aufgenommen werden. Wenn der Standort über ein gutes Netzwerk von Sozial- und Arbeitsämtern, Berufsschulen und Arbeitgeber*innen verfügt, die Hand in Hand arbeiten, haben Geflüchtete sehr gute Chancen, in die Berufsausbildung einzusteigen. Die Wechselwirkungen mit der Umwelt sind daher eine wichtige Dimension, auf die sich auch die Politik stärker konzentrieren sollte.

Die Befragten betonten, wie wichtig es für den Erfolg der Berufsbildungsprogramme sei, dass Geflüchtete die Sprache und Kultur ihres Aufnahmelandes lernen. Nicht nur die Sprache des Alltags, sondern auch die berufsbildungsspezifische Sprache ist wichtig, wie der Indikator für das Erlernen von Sprache und Kultur zeigt. Die Anbieter*innen von Berufsbildungsprogrammen sollten sich auch darüber im Klaren sein, dass Geflüchtete dieses spezifische Vokabular und darüber hinaus die Arbeitskultur in Deutschland lernen müssen. Einige befragte Programmvertreter*innen sagten, dass die Geflüchteten nichts von Pünktlichkeit wüssten. Manchmal waren diese Programme der einzige Kontakt der Geflüchteten mit den Einheimischen, so dass sie sich über viele andere Probleme erkundigten, wie z.B. verschiedene öffentliche Ämter, Versicherungen, Anträge und mögliche Abschiebungen, den wichtigen Bedarf an zusätzlichen Unterstützungssystemen und Koordination. In diesem Projekt beklagten die meisten Programmvertreter*innen jedoch, dass sie zu wenig Mittel und damit zu wenig Humankapital hätten, um diesen Bedarf zu decken. Insgesamt zeigt der Bedarf an Unterstützungssystemen, dass Geflüchtete mit einem verwirrenden System konfrontiert sind. Sie müssen nicht nur das Leben im Ausland bewältigen, sondern auch verschiedene Rechtsansprüche, Arbeits- und Lernmöglichkeiten und (staatliche) Unterstützungssysteme. Deshalb ist es für die Geflüchteten wichtig, dass Programme einen Mehrwert bieten – sie sollten nicht nur etwas lernen und sich stärker in die

Gesellschaft einbringen, sondern auch einen Mehrwert aus Programmen ziehen, wie z.B. die Unterstützung, an verschiedene öffentliche Stellen zu gehen.

Für die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt sind Zertifizierungen sehr wichtig, so dass die besten Programme die Motivation und die persönliche Entwicklung der Geflüchteten steigern können, während auf dem Arbeitsmarkt anerkannte qualifizierte Zertifizierungen eine wesentliche Grundlage für ihre zukünftige Karriere bilden. Auf nationaler Ebene könnten mehr Verbindungen zwischen den Anbieter*innen von Berufsbildung für Geflüchtete hilfreich sein, da das Projekt feststellte, dass solche Austauschmaßnahmen Fehler aufdecken und gute Berufsbildungspraktiken für Geflüchtete optimieren.

5.4 ERFAHRUNGEN AUS ITALIEN

In Interviews zu lokalen Best Practices wurden die Stärken und Schwächen des italienischen Berufsbildungssystems für Geflüchtete ermittelt. Erstens ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass in den meisten Fällen junge Erwachsene mit Fluchterfahrung nicht an einjährigen Berufsbildungsprogrammen teilnehmen. Stattdessen werden sie in kurze Berufsbildungskurse (60-120 Stunden) eingeschrieben, die ihnen spezifische Kompetenzen für einen schnellen Einstieg in den Arbeitsmarkt vermitteln. Unternehmen, die eine Berufsausbildung leiten, bieten diese Kurse an. Sie können in Zusammenarbeit mit Schulen eingerichtet werden (oder in Schuleinrichtungen durchgeführt werden), sind aber völlig unabhängig von der allgemeinen Bildung. Die Kurse können speziell auf Geflüchtete ausgerichtet sein oder gemischte Gruppen von italienischen Bürger*innen, Migrant*innen und Geflüchteten umfassen. In Projekten für Geflüchtete, die von lokalen Behörden geleitet werden, übernehmen externe Unternehmen mit privaten Ausbilder*innen die Ausbildung.

Aufgrund der kurzen Kursdauer konzentriert sich die italienische Berufsbildung auf den schnellen Kompetenzerwerb, um einen schnellen Einstieg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Unternehmen versuchen, den Teilnehmer*innen ein spezifisches Spektrum an praktischen Fähigkeiten zu vermitteln, die am Arbeitsplatz nützlich sind, z.B. ein Praktikum bei einem lokalen Unternehmen und eine Berufsberatung. Folglich haben berufsbezogene Indikatoren im italienischen System eine hohe Relevanz. Kernindikatoren wie Zertifizierungen und deren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt sowie Wahlindikatoren wie Validierung und Anerkennung von Lernen und Zertifizierungen wurden als entscheidend für den Erfolg der beruflichen Bildung identifiziert.

Aus den gleichen Gründen berücksichtigen die Berufsbildungsanbieter*innen keine Indikatoren wie Klassensituation und -zusammensetzung, da sie wenig Einfluss auf die Ergebnisse von kurzfristigen Projekten und Trainings haben. Ebenso hat das Management in privaten

Unternehmen mit gemischten Klassen Schwierigkeiten bei der Planung strukturierter Systeme für psychologische, soziale, wohnungswirtschaftliche und andere Unterstützung. Solche Systeme werden nur in Einzelfällen von Manager*innen, Lehrenden oder Tutor*innen bereitgestellt und folgen keinen standardisierten, gemeinsamen Verfahren. Dieser Mangel an Unterstützung ist auch auf den Mangel an Geld, Personal und Zeit zurückzuführen.

Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Arbeitsplätzen gilt als zentral für die italienische Berufsbildung und zeigt sich in verschiedenen Aspekten der Kurse und des organisatorischen Umfelds der Unternehmen je nach Struktur und Zielsetzung: Die Zusammenarbeit kann bei der Kursplanung, der Bedarfsanalyse, den Praktika und dem Bewertungs- und Zertifizierungsprozess erfolgen. Unabhängig von den spezifischen Strategien der Unternehmen waren sich alle befragten Manager*innen einig, dass die Verbindungen zu den Unternehmen real, stark und anhaltend sein müssen. Beispiele sind die direkte Einbindung von Unternehmensleitungen und Tutor*innen, die als Brücken zwischen Schüler*innen, Führungskräften und Unternehmen fungieren, die direkte Betreuung von Praktika und die persönliche Pflege von Außenbeziehungen zu den Unternehmen. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden muss, ist die Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsunternehmen und Organisationen, die die Einführung und verschiedene Formen der Unterstützung von Geflüchteten verwalten. Die meisten dieser Organisationen sind lokale Wohltätigkeitsorganisationen, die spezifische Kurse für Geflüchtete anbieten. Sie führen Aufnahmeverfahren wie Kompetenz- und Sprachtests durch, die die Bewertung der Motivation der Bewerber*innen beschleunigen, den ersten Kontakt mit den Schüler*innen erleichtern und das Risiko eines übermäßigen Verlusts von Zeit, Geld und Personalressourcen vermeiden.

Es ist auch wichtig, darauf hinzuweisen, dass Unternehmen spezielle Strategien zur Bewältigung besonderer Probleme anwenden. Um beispielsweise Sprachbarrieren abzubauen, verwenden sie spezielle Lehrmaterialien (z.B. speziell entwickelte Smartphone-Apps und audiovisuelle Geräte) und richten gemeinsame Plattformen für den Datenaustausch zwischen Unternehmen und Institutionen ein. All diese Praktiken unterstreichen die Bemühungen der italienischen Unternehmen, eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu gewährleisten, Probleme effektiv zu überwinden und erfolgreich auf sich ständig verändernde wirtschaftliche, kulturelle, institutionelle und politische Situationen zu reagieren.

6. LITERATUR

- Abreu, de G. & Hale, H. (2014): Conceptualising teachers' understanding of the immigrant learner. *International Journal of Educational Research*, 63, 26–37.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001): The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760–822.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Bedinger, S. D. (1994): When expectations work: Race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283–299.
- Andersson, P. (2014): RPL in further and vocational education and training. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning* (pp. 337–355). Leicester: NIACE – National Institute of Adult Continuing Education.
- Baldassarre, V. A., Marrone, S. & Romita, M. (2015): Opportunità di formazione e scelte di vita. *Insegnare a sapere che uso fare di ciò che si sa*. Bari: Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- Barakat, B. (2009): Deepening the divide: The differential impact of protracted conflict on TVET versus academic education in Palestine. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world of work* (pp. 799–812). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Barongo Muweke, N. (2016): PREDIS — Prevention of early dropout of VET through inclusive strategies for migrants and 'Roma'. Retrieved from <https://www.predis.eu/predis.html>. Letzter Zugriff: 26.08.2019
- Barrett, M. (2013): Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? In M. Barrett (Eds.), *Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences* (pp. 147–168). Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2007): *Bildung als Privileg — Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (2nd ed.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): *BIBB — Modellversuche: Qualitätsentwicklung und -sicherung in der beruflichen Bildung. Leitfaden zur Handlungsorientierung in der Berufsausbildung*, Handreichung. Bonn: BIBB.
- Bobonis, G. J. & Finan, F. (2009): Neighborhood peer effects in secondary school enrollment decisions. *Review of Economics and Statistics*, 91(4), 695–716.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006): Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413.
- Braun, F. & Lex, R. (2016): *Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Brescianini, P. G.: *Valutazione, (2016) Validazione e certificazione delle competenze. Alcune riflessioni sulle esperienze nei contesti di lavoro*. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna.
- Brown, T. M. & Rodrigues, L. F. (2009): Empirical research study — School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 221–242.

- Brücker, H., Kunert, A., Mangold, U., Kalusche, B., Siegert, M. & Schupp, J. (2016a): Geflüchtete Menschen in Deutschland — Eine qualitative Befragung. Nürnberg: IAB Forschungsbericht.
- Brücker, H., Fendel, T., Kunert, A., Mangold, U., Siegert, M. & Schupp, J. (2016b): Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen. Nürnberg: IAB Kurzbericht.
- Brücker, H., Schewe, P. & Sirries, S. (2016): Eine vorläufige Bilanz der Fluchtmigration nach Deutschland. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Burkert, D. & Dercks, A. (2017): Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Jetzt investieren. Berlin, Heinrich Böll Stiftung.
- Canale, S., Leonardi, S. & Nicosia, F. (1997): Analisi finanziaria — Economica dei progetti di investimento pubblico, quaderno no. 92. Catania, Italy: Istituto Strade Ferrovie Aeroporti.
- Dehnbostel, P., Seidel, S. & Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR — Eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH
- Dubs, R. (1998) Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Schweizerische Zeitschrift für kaufm. Bildungswesen, 92. Berger Jhg. Heft 3, Basel 1998
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2010): Learning Outcomes Approaches in VET Curricula. A Comparative Analysis of nine European Countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2012): Curriculum Reform in Europe. The Impact of Learning Outcomes — Research paper no. 29. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2015): The role of Modularisation and Unitisation in Vocational Education and Training — Working paper no. 26. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2017): Education and Training in the EU — Facts and Figures. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures. Letzter Zugriff: 26.08.2019
- Eurostat (2018): Decrease in ‘early school leavers’ in the EU continues. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1?inheritRedirect=true>. Letzter Zugriff: 26.08.2019
- Eskola, E. (1998): University students’ information-seeking behaviour in a changing learning environment: How are students’ information needs, seeking and use affected by new teaching methods. Information Research, 4(2). Retrieved from <http://informationr.net/ir/4-2/isc/eeskola.html>. Letzter Zugriff: 26.08.2019
- Fránquiz, M. E., Salazar, M. D. C. & DeNicolo, C. P. (2011): Challenging majoritarian tales: Portraits of bilingual teachers deconstructing deficit views of bilingual learners. Bilingual Research Journal, 34(3), 279–300.
- Frost, M. B. (2007): Texas students’ college expectations: Does high school racial composition matter? Sociology of Education, 80(1), 43–65.

- Granato, M., Bethscheider, M., Friedrich, M., Gutschow, K., Paulsen, B., Schwerin, C., Settlemeyer, A., Uhly, A. & Ulrich, J. G. (2007): Integration und berufliche Ausbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Hamilton, R. & Moore, D. (2004): Schools, teachers and the education of refugee children. In R. Hamilton (Eds.), Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice. London: Routledge Falmer, Taylor & Francis.
- Harkness, S., Blom, M., Oliva, A., Moscardino, U., Bermudez, M. R. & Super, C. M. (2007): Teachers' ethnotheories of the 'ideal student' in five western cultures. *Comparative Education*, 43(1), 113–135.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hodkinson, P., Biesta, B. & James, D. (2008): Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47.
- Ihsen, S. (2013): Dialog MINT-lehre. Mehr Frauen in MINT Studiengänge. Ein Projekt des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Handlungsempfehlungen für Gender-Aspekte in die Physik Lehramt-Lehre. Berlin, Münster: Ein Projekt des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg
- Jäppinen, A-K. & Ciussi, M. (2016): Indicators of improved learning contexts: A collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482–504.
- Karlsdóttir, A., Sigurjónsdóttir, H. R., Hildestrand, A. S. & Cuadrado, A. (2017): Policies and measures for speeding up labour market integration of refugees in the Nordic region: A knowledge overview. Nordregio working paper 8. Stockholm, Sweden: Nordregio.
- Kearns, P. (2004): VET and social capital: a paper on the contribution of the VET sector to social capital in communities. Adelaide, Australia: Australian National Training Authority, National Centre for Vocational Education (NCVER).
- Lackéus, M. (2015): Entrepreneurship in education: What, why, when, how. Paris, France: Organisation of Economic Cooperation and Development.
- Lasonen, J. (2009): Intercultural education: promoting sustainability in education and training. In Fien, J., Maclean, R & Park, M.-G. (Eds.), *Work, learning and sustainable development* (pp. 187–202). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003): Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393.
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., Wassermann, D., Resch, F. & Brunner, R. (2013): Schulabsentismus in Deutschland — Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(8), 570–582.
- Linde, S. & Linde-Leimer, K. (2018): Stop dropout! Risk detection and flexible prevention against learners' drop out. Retrieved from <http://www.stop-dropout.eu>. Letzter Zugriff: 26.08.2019
- Martiniello, L. (2008): L'analisi economico-finanziaria dei progetti, Laboratori per lo sviluppo locale. Frosinone, Italy: Provincia di Frosinone and Ciociaria Sviluppo S.C.P.A.

- Milligan, K., Moretti, E. & Oroepoulos, P. (2007): Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, 88(9), 1667–1695.
- Minello, A. & Barban, N. (2012): The educational expectations of children of immigrants in Italy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science: Migrants, Youths and Children of Migrants in a Globalized World*. Oxford: Annals of The American Academy of Political and Social Science
- Montalbano, G. & Perulli, E. (2016): *Validazione e certificazione delle competenze: Dal dibattito al sistema*. Firenze, Italy: ISFOL.
- Ogbuagu, B. C. & Ogbuagu, C. C. (2013): Who says we are dumb? Identification of the causes of learning difficulties encountered by new immigrant learners in their adaptation to the Canadian classrooms. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 75–95.
- Page, N. & Czuba, C. E. (1999): Empowerment: What is it. *Journal of Extension*, 37, 1–5.
- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011): Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466.
- Pettenella (2006), D. *Criteri di valutazione dei progetti: sostenibilità finanziaria ed economica*. Department Territorio e Sistemi Agro-Forestali, Università di Padov.
- Pina, Á. (2017): Luxembourg: reaping the benefits of a diverse society through better integration of immigrants, OECD Economics Department working papers, No. 1418. Paris, France: Organization of Economic Cooperation and Development Publishing.
- Räisänen, A. & Mari, R. (2014): Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 109–124.
- Rasmussen, A. & Friche, N. (2011): Roles of assessment in secondary education: Participant perspectives. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(2), 113–129.
- Rosmarì Simoncini, G. (2016): *La certificazione delle competenze: Definizione e inquadramento giuruduco. Una rassegna sulla letteratura di riferimento*. Working paper no. 4. Adapt: University Press.
- Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E. & Garcia, S. G. (2009): Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 474–486.
- Ruggs, E. & Hebl, M. (2012): Diversity, inclusion, and cultural awareness for classroom and outreach education. In B. Bogue & E. Cady (Eds.), *Apply Research to Practice (ARP) Resources*. Retrieved from https://www.engr.psu.edu/AWE/ARPAbstracts/DiversityInclusion/ARP_DiversityInclusionCulturalAwareness_Overview.pdf. Letzter Zugriff: 26.08.2019
- Rumberger, R. W. (2004): *Why students drop out of school. Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rummens, J. A., Tilleczek, K., Boydell, K. & Ferguson, B. (2008): Understanding and addressing early school leaving among immigrant and refugee youth. In K. Tilleczek (Eds.), *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques* (pp. 75–101). New York, NY: Edwin Mellen Press.
- Rumberger, R. W. (2011): *Dropping out*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Sullo, R. A. (2007): Activating the desire to learn. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tanggaard, L. (2013): An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(3), 422–439.
- Thurstone, D., Conley, A. & Farkas, G. (2011): The link between educational expectations and efforts in the college-for-all era. *Sociology of Education*, 84(2), 93–112.
- Tjaden, J. T. (2013): Migrants and vocational education in the European Union: A review of evidence on access and dropout. Retrieved from http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/12/Discussion-paper_VET_2dec.pdf. Letzter Zugriff: 26.05.2019
- Traag, T. & Van der Velden, R. (2011): Early school-leaving in the Netherlands: The role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45–62.
- Vogel, S. & Stock, E. (2017): Opportunities and hope through education: How German schools include refugees. Brussels: Education International Research.
- Zenner, L., Kumar, K. & Pilz, M. (2017): Entrepreneurship education at Indian industrial training institutes — A case study of the prescribed, adopted and enacted curriculum in and around Bangalore. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 69–94.