

Evaluation des Programms SchlaUzubi
im Auftrag des Trägerkreises Junge Flüchtlinge e.V.

EVALUATIONSBERICHT

Marie Wagner
M.A. Sozialwissenschaftliche Konfliktforschung
Universität Augsburg
Wintersemester 2013/2014

Inhalt

Vorbemerkung	1
1. Hintergrund: Der Zugang zum deutschen Bildungssystem für junge Flüchtlinge im Wandel	3
2. Theoretisch-konzeptionelle und methodologische Grundlagen der Programmevaluation von SchlaUzubi.....	5
2.1 Evaluationsgegenstand	6
2.1.1 Kontext: Das Konzept des Schulanalogen Unterrichts für junge Flüchtlinge (SchlaU)	6
2.1.2 Das Programm SchlaUzubi als Evaluationsgegenstand	8
2.2 Evaluation von SchlaUzubi	11
2.2.1 Der Evaluationsauftrag	11
2.2.1.1 Zweck der Evaluation	11
2.2.1.2 Zentrale Fragestellungen	12
2.2.2 Das Evaluationsdesign	13
2.2.2.1 Evaluationstheorie und methodologische Überlegungen	14
2.2.2.2 Anlage und Aufbau der Untersuchung	15
2.2.2.3 Kriterien der Evaluation	16
2.3 Methoden der Datenerhebung und -auswertung.....	16
2.3.1 Exploration und Entwicklung der Erhebungsinstrumente: Qualitative Methodenkombination	16
2.3.2 Das Problemzentrierte Interview (PZI) als Erhebungsmethode	18
2.3.3 Die Grounded Theory als Datenauswertungsmethode.....	20
2.2.4 Typenbildung zur Ergebnisdarstellung.....	21
3. Ergebnisse der Evaluierung	21
3.1 Typologie junger Flüchtlinge am Übergang von der Schule in den Beruf.....	22
3.2 SchlaUzubi: Nutzung und Programmwirkungen	35
3.3 Reichweite der Untersuchungsergebnisse	43
4. Diskussionsgrundlage	45
4.1 Schlussfolgerungen	45
4.2 Handlungsempfehlungen	49
5. Quellen	53
6. Literatur	53

Abkürzungsverzeichnis

BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
Boki	Berufsschule zur Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz, München
DJI	Deutsches Jugendinstitut e.V.
EMAb	Erfolgreicher Mittelschulabschluss
EMRK	Europäischen Menschenrechtskonvention
ESF	Europäischer Sozialfonds
ETC	Euro-Trainings-Centre e.V. München
GG	Grundgesetz
HASA	Hauptschulabschluss (jetzt: Erfolgreicher Mittelschulabschluss)
I	Interview (z.B. I3: das dritte Interview)
ISuS	Integration durch Sofortbeschulung und Stabilisierung
K	Kategorie bzw. Code (der Datenauswertung)
Kap.	Kapitel
MAXQDA	Software zur Qualitativen Datenanalyse (QDA)
MVHS	Münchner Volkshochschule
PKA	Pharmazeutisch-Kaufmännische Angestellte
PZI	Problemzentriertes Interview
Quali	Qualifizierender Abschluss der Mittelschule (früher: Hauptschule)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (dt.: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
SchlaU	Schulanaloger Unterricht für junge Flüchtlinge
StMBKWK	Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst

Vorbemerkung

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.“

Nelson Mandela

Bildung hat die Kraft, Veränderungen in Gang zu setzen. Ebenso unterliegt und bedarf sie selbst Veränderungen. Am Bereich der Bildung für junge Flüchtlinge in Deutschland wird dies aktuell sehr deutlich. Rechtliche Zugangsbeschränkungen befinden sich in einem Wandel, wie sich am Beispiel Bayerns zeigt (Kap. 1). Hier werden seit drei Jahren an Berufsschulen Klassen für junge Flüchtlinge eingerichtet, die sie auf eine Berufstätigkeit in Deutschland vorbereiten. Die ersten AbsolventInnen dieser Klassen befinden sich nun am Übergang von der Schule in den Beruf. Am Gelingen dieses Übergangs werden die neu geschaffenen Strukturen künftig bewertet werden. Doch wie kann bzw. sollte der Übergang junger Flüchtlinge von der Schule in den Beruf gestaltet werden?

Ein Beispiel, wie ein solches Angebot aussehen kann, stellt das Programm „SchlaUzubi“ der SchlaU-Schule dar, die bundesweit als Vorreiter auf dem Gebiet der Beschulung junger Flüchtlinge gilt. Seit dem Jahr 2000 bietet die SchlaU-Schule in München dieser Zielgruppe ein umfassendes Schulangebot: einen „schulanalogen Unterricht“ (analog zur Regelschule) mit staatlich anerkannten Haupt- bzw. Mittelschulabschlüssen. Das Schulkonzept umfasst eine Bandbreite von Aktivitäten zur Berufsorientierung, die auf den Übergang in den Beruf vorbereiten. Für einen erfolgreichen Übergang benötigen viele AbsolventInnen jedoch auch nach dem Abschluss der SchlaU-Schule Unterstützung. Diese bieten ihnen seit 2011¹ LehrerInnen und SozialpädagogInnen der Schule im Rahmen des Programms SchlaUzubi (Kap. 2.1).

Eine Evaluation dieses Programms soll zum einen die Grundannahme der Programmlogik von SchlaUzubi, also dessen *Notwendigkeit*, prüfen und zum anderen dabei helfen, das Programm rückblickend zu bewerten und – insbesondere angesichts wachsender SchülerInnenzahlen – weiterzuentwickeln. Dazu gilt es, die *Wirkungen* des Programms zu erfassen, um daraus Empfehlungen für eine „bessere Praxis“ ableiten zu können.

Dieser Evaluationsauftrag (Kap. 2.2.1) des Trägerkreises Junge Flüchtlinge e.V. wurde anhand eines qualitativen Untersuchungsdesigns (Kap. 2.2.2) umgesetzt, das der Betonung der *individuellen* Förderung der SchülerInnen durch das Programm Rechnung trägt. Problemzentrierte Interviews mit zehn ProgrammteilnehmerInnen stellten die Grundlage für die Entwicklung einer Theorie (*Grounded Theory*) junger Flüchtlinge am Übergang von der Schule in den Beruf dar (Kap. 2.3), die in Form einer Typologie vorgestellt wird (Kap. 3.1). Daran anschließend werden die Nutzung und die Programmwirkungen von SchlaUzubi beschrieben (Kap. 3.2), um schließlich Schlussfolgerungen (Kap. 4.1) und Handlungsempfehlungen (Kap. 4.2) zur Diskussion zu stellen.

Durchgeführt wurde die Evaluation im Rahmen einer Masterarbeit im Studium „Sozialwissenschaftliche Konfliktforschung“ an der Universität Augsburg, die im Wintersemester

¹ Eine Nachbetreuung existiert bereits seit 2005; seit 2011 ist das Programm mit eigenen Stellen und dem Namen SchlaUzubi an der Schule installiert.

2013/2014 erstellt und von Oliver Dimbath betreut wurde. Von seiner Expertise, nicht nur im Bereich der Evaluation, profitierte sie sehr. Einen maßgeblichen Beitrag zur Verwirklichung des Evaluationsprojekts leisteten die Programmverantwortlichen mit ihrer Offenheit und Unterstützung, für die ich ihnen sehr dankbar bin. Mein größter Respekt gilt außerdem den Jugendlichen, die ich interviewen durfte.

Um den eingangs beschriebenen Wandel, die Veränderungsprozesse auf bildungspolitischer Ebene, aber auch auf Ebene der SchlaU-Schule sowie des Programms SchlaUzubi sinnvoll gestalten zu können, bedarf es Wissen, Lernen aus Erfahrung, kritische Reflexion und Diskussion. Hierzu möchte die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

Marie Wagner, April 2014

1. Hintergrund: Der Zugang zum deutschen Bildungssystem für junge Flüchtlinge im Wandel

Ausschlaggebend für den Zeitpunkt der Evaluation sind aktuelle bildungspolitische Änderungen, anhand derer ein Wandel der Situation junger Flüchtlinge im deutschen (Aus-)Bildungssystem erkennbar wird. Um diese Situation vorstellen zu können, gilt es zunächst den in dieser Studie verwendeten Flüchtlings-Begriff zu erläutern. Gemäß internationalem Recht ist ein Flüchtling eine Person, die sich

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (Abkommen von 1951 über die Rechtsstellung von Flüchtlingen („Genfer Flüchtlingskonvention“), Art.1 A Nr. 2).

Das deutsche Recht unterscheidet zwischen der Anerkennung der Asylberechtigung (Art. 16a GG), der Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft² und der Gewährung subsidiären Schutzes³. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff dagegen in einem weiteren Sinne verwendet, der neben in Deutschland anerkannten Flüchtlingen auch solche einschließt, die diesen rechtlichen Status noch nicht zugesprochen bekommen haben (AsylbewerberInnen).⁴

Doch wie gestaltet sich deren Zugang zu Bildung in Deutschland? Grundsätzlich ist eine Einschulung in das Regelschulsystem lediglich im Rahmen des gesetzlich festgelegten schulpflichtigen Alters möglich, das je nach Bundesland variiert (KMK 2014). Flüchtlingskinder mit ungesichertem Aufenthaltsstatus unterliegen jedoch in vielen Bundesländern nicht der Schulpflicht, u.a. da davon ausgegangen wird, dass „die Einbeziehung in die Schulpflicht juristisch als aufenthaltsverfestigende Maßnahme zu bewerten sei, was unter Umständen Abschiebungen verhindern könnte“ (Schroeder 2003: 79).

² Dieser rechtliche Status wird AsylbewerberInnen in Deutschland förmlich zuerkannt, wenn sie die Voraussetzungen des § 3 Abs. 1 AsylVfG erfüllen (§ 3 Abs. 4 AsylVfG). Die Flüchtlingseigenschaft wird in einem Asylverfahren (ggf. zusätzlich zur Asylberechtigung) festgestellt.

³ Wenn die Voraussetzungen zur Asylgewährung nicht vorliegen, wird die Zulässigkeit des *Refoulements* (Ausweisung, Abschiebung, Zurückweisung, Zurückschiebung, Überstellung) geprüft. Diese ist nicht gegeben, wenn eine Ausweisung die reale Gefahr der Verletzung von Art. 2 (Recht auf Leben) oder Art. 3 (Verbot der Folter, unmenschlicher oder erniedrigender Strafe oder Behandlung) der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK), der Protokolle Nr. 6 oder Nr. 13 (Abschaffung der Todesstrafe) zur Konvention oder eine für ihn als Zivilperson ernsthafte Bedrohung des Lebens oder der Unversehrtheit infolge willkürlicher Gewalt im Rahmen eines internationalen oder innerstaatlichen Konfliktes mit sich bringen würde. In diesen Fällen wird subsidiärer Schutz gewährt (§ 8 AsylG).

⁴ Im Jahr 2013 wurden in Deutschland insgesamt 127.023 Asylanträge (davon 109.580 Erstanträge) gestellt, was einem Anstieg um 63,6% im Vergleich zum Vorjahr bedeutet (BAMF 2013: 3). Lediglich 12,3% der Antragstellenden wurden als Flüchtlinge anerkannt (0,7% weniger als im Vorjahr). Die Gesamtschutzquote (Anerkennungen als Asylberechtigte, Flüchtlingsschutz gem. § 60 Abs. 1 AufenthG und Abschiebungsverbot gem. § 60 Abs. 2, 3, 5 o. 7 AufenthG) beträgt 24,9% (20.128 positive Entscheidungen von insgesamt 80.978) (BAMF 2013: 9). Statistiken speziell zu *jugenden* Flüchtlingen bzw. Asylsuchenden liegen für das Jahr 2013 zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht vor. Im Jahr 2012 belief sich die Zahl der unbegleiteten Kinderflüchtlinge auf 598 Kinder unter 16 Jahren und 1.498 unbegleitete 16- und 17-Jährige. Mehr als 22.000 Minderjährige hatten eine Duldung (das entspricht einem Viertel der Geduldeten). Schließt man die 18- bis 20-Jährigen mit ein, beläuft sich die Zahl auf 28.000 (Pro Asyl 2013). Über 4.300 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge wurden 2012 von Jugendämtern in Obhut genommen (B-UMF 2013b).

Insbesondere für über 16-jährige Flüchtlinge erweist sich der Zugang zum staatlichen Bildungssystem – auch mit gesichertem Aufenthaltsstatus – in den meisten Bundesländern als erschwert. Entscheidende Restriktionen für den Zugang zu Bildung von über 16-Jährigen ergaben sich aus dem Vorbehalt, unter dem Deutschland 1992 die UN-Kinderrechtskonvention ratifizierte und nach dem die Kinderrechte dem (nationalen) Asyl- und Ausländerrecht nachgeordnet wurden.⁵ Der Zugang zu Bildung für junge Flüchtlinge scheint jedoch auch von politischer Seite immer mehr als gesellschaftliches Problem erkannt zu werden.⁶

In Bayern wurden in den letzten Jahren Änderungen bei der Umsetzung der Berufsschulpflicht vorgenommen, so dass unter bestimmten Voraussetzungen nun auch 16- bis 25-jährige Flüchtlinge beschult werden und einen Schulabschluss erwerben können (BAVF/FiBA Ostbayern 2012: 2). Jene Voraussetzungen ergeben sich aus dem Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG):

„Wer die altersmäßigen Voraussetzungen erfüllt und in Bayern seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat [...], unterliegt der Schulpflicht [...]. Schulpflichtig [...] ist auch, wer 1. eine Aufenthaltsgestattung [...] besitzt, 2. eine Aufenthaltserlaubnis [...] besitzt, 3. eine Duldung [...] besitzt, 4. vollziehbar ausreisepflichtig ist, [...] unabhängig davon, ob er selbst diese Voraussetzungen erfüllt oder nur einer seiner Erziehungsberechtigten; in den Fällen der Nummern 1 und 2 beginnt die Schulpflicht drei Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland. Die Schulpflicht dauert zwölf Jahre, soweit dieses Gesetz nichts anderes bestimmt. Die Schulpflicht gliedert sich in die Vollzeitschulpflicht und die Berufsschulpflicht.“ (Art. 35 BayEUG)

Für Personen, die keinen in Deutschland anerkannten Schulabschluss haben und bisher keine Möglichkeit hatten, in Deutschland einen Schulabschluss zu erwerben, ist seit 2011 eine Verlängerung der Berufsschulpflicht bis zum 21. Lebensjahr (in Ausnahmefällen bis zum 25. Lebensjahr) möglich (StMBKWK 2012b: 13).⁷ Dies entspricht der Einführung einer Berufsschulpflicht für junge Flüchtlinge, die deren Beschulung durch den Staat überhaupt erst ermöglicht (vgl. Trägerkreis 2013a: 2). Im Rahmen eines Pilotprojekts wurde daraufhin im Schuljahr 2010/2011 an der Städtischen Berufsschule B5 in Nürnberg ein „Berufsvorbereitungsjahr für junge Flüchtlinge“ eingerichtet; in München erstmals an der Städtischen Berufsschule zur

⁵ Demnach kamen die Kinderrechte in asyl- und ausländerrechtlichen Verfahren nicht zur Anwendung, so dass Minderjährige in asyl- und ausländerrechtlichen Verfahren bereits ab 16 Jahren wie Erwachsene behandelt werden konnten (Pro Asyl 2010).

⁶ Im Jahr 2007 kritisierte der UN-Sonderberichterstatter zum Menschenrecht auf Bildung Vernor Muñoz Villalobos in seinem Bericht zu Deutschland die mangelnde Umsetzung des Rechts auf Bildung für Minderjährige ohne regulären Aufenthaltstitel (UNHCR 2007: 17ff.). Im Jahr 2010 beschloss die Bundesregierung nach Zustimmung des Bundesrates, die Rücknahme des deutschen Vorbehalts zur UN-Kinderrechtskonvention. Damit ist nun „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (Art. 3 Abs. 1 UN-KRK). Die Frage nach dem aus der Rücknahme des Vorbehalts abzuleitenden Handlungsbedarf stößt jedoch auf geteilte Meinungen; die rechtliche Gleichstellung aller in Deutschland lebenden Minderjährigen ist zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht vollzogen (vgl. Studnitz 2011: 2).

⁷ Hieraus ergibt sich die häufig verwendete Definition „junger“ Flüchtlinge als solcher, die zwischen 16 und 25 Jahren alt sind. Da die vorliegende Arbeit jedoch den Übergang von der Schule in den Beruf im Blick hat, ist es jedoch notwendig, den Begriff weiter zu fassen. Wie lange dieser Übergang dauern kann, lässt sich *ex ante* nicht festlegen. Auch der Begriff der „Unbegleiteten Minderjährigen Flüchtlinge“ (UMF) soll der Arbeit nicht zugrunde gelegt werden, u.a. da die Zielgruppe von SchlaU und damit auch von SchlaUzubi auch begleitete Minderjährige einschließt, v.a. jedoch, da die ProgrammteilnehmerInnen von SchlaUzubi in den meisten Fällen nicht mehr minderjährig und damit allenfalls „ehemalige“ UMF sind.

Berufsvorbereitung am Bogenhauser Kirchplatz (Boki) im Schuljahr 2011/2012.⁸ Es folgte die räumliche und zeitliche Ausweitung des Angebots, das im laufenden Schuljahr (2013/2014) an 31 Standorten insgesamt 99 Klassen für rund 1.800 berufsschulpflichtige Flüchtlinge und AsylbewerberInnen an Berufsschulen erreicht.⁹ Mittlerweile handelt es sich dabei um ein ein- oder zweijähriges (vollschulisches und/oder kooperatives) berufliches Unterrichtsangebot in Vollzeit. Dieses besteht aus einer „Vorklasse zum Berufsintegrationsjahr“ (BIJ/V) im ersten Jahr und dem „Berufsintegrationsjahr“ (BIJ)¹⁰ im zweiten Jahr. Ersteres umfasst eine intensive Sprachförderung, Berufsorientierung und sozialpädagogischen Betreuung; letzteres eine fortgeführte allgemein- und berufssprachliche Ausbildung, verstärkte Berufsvorbereitung, sozialpädagogische Betreuung und einen allgemeinbildenden Abschluss (StMBKWK 2012a; Bayerische Staatsregierung 2013).

Bislang ist dieses mehrstufige Modell der Förderung von jungen Flüchtlingen bundesweit einmalig und wird als *best practice*-Beispiel gehandelt, u.a. in der Kultusministerkonferenz (StMBKWK 2013). Wenngleich auch Vorbehalte laut wurden, v.a. da dezentral untergebrachte junge Flüchtlinge von dem (noch) nicht (ausreichend) flächendeckenden Angebot nicht profitieren können (ejsa Bayern 2013), gilt Bayern als „Vorreiter“ (B-UMF 2013a). Auch Flüchtlingsorganisationen konstatieren ein bildungspolitisches Umdenken und begrüßen die beschriebene Entwicklung (Bayerischer Flüchtlingsrat 2012).

2. Theoretisch-konzeptionelle und methodologische Grundlagen der Programmevaluation von SchlaUzubi

Mit dem Wandel der Situation junger Flüchtlinge im deutschen (Aus-)Bildungssystem gewinnt mittel- und langfristig auch der *Übergang* zwischen Schule und Beruf von (und für) junge(n) Flüchtlinge(n) an Bedeutung. Auch hier werden strukturelle Veränderungen notwendig. Mit den neuen gesetzlichen Grundlagen und der Integration junger Flüchtlinge in das Berufsschulsystem geht die Notwendigkeit des *institutionellen* Wandels und Lernens einher, der jedoch erst langsam beginnt. Die Gestaltung des Übergangssystems gewinnt damit aktuell (nicht nur) gesellschaftlich und politisch an Bedeutung. Es stellen sich dabei eine Reihe von Fragen: (Warum) ist für junge Flüchtlinge neben dem Besuch einer Regelschule eine zusätzliche Betreuung am Übergang von der Schule in den Beruf notwendig? Und wie sollte eine solche aussehen?

⁸ Dieses ein- bis zweijährige Angebot richtet sich an junge Flüchtlinge bis 21 (in Einzelfällen auch 25) Jahren, „die nicht mehr mittelschulpflichtig, aber lernbereit sind und aufgrund hoher Zugangsbarrieren (zeitlich begrenzter Aufenthaltsstatus oder Duldung, nicht anerkannter Schulabschluss, Sprachbarrieren, geringe bzw. keine Kenntnisse über gängige Bewerbungsverfahren für Ausbildungsplätze etc.) keine Ausbildung beginnen können“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: 21).

⁹ Eine interessante grafischer Überblick/Darstellung der Entwicklung/Ausweitung des Angebots findet sich in Denneborg (2013: 36).

¹⁰ Die Möglichkeit, in Bayern Klassen des BIJ einzurichten, wurden im Schuljahr 2008/2009 mithilfe von Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) geschaffen. Das BIJ richtet sich an Jugendliche mit Migrationshintergrund mit hohem sprachlichen Förderbedarf, die noch keinen Ausbildungsplatz finden konnten.

Ein Beispiel, wie ein solches Angebot gestaltet werden kann, stellt das Programm SchlaUzubi der SchlaU-Schule dar, die bundesweit als Vorreiter auf dem Gebiet der Beschulung junger Flüchtlinge gilt (Bundesregierung 2011; BAVF/FiBA Ostbayern 2012: 2; Ashoka 2012).

2.1 Evaluationsgegenstand

2.1.1 Kontext: Das Konzept des Schulanalogen Unterrichts für junge Flüchtlinge (SchlaU)

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen „Problematik der systemischen Lücke „Bildung für junge Flüchtlinge im Alter von 16 bis 21 Jahren“ (Schalles 2013) entstand mit dem Konzept der SchlaU-Schule „ein umfassendes Schulangebot in diesem Bildungssektor, das staatlich anerkannte Bildungsabschlüsse beinhaltet“ (Schalles 2013). Mit dem Ziel, junge Flüchtlinge darin zu unterstützen, ihr Menschenrecht auf Bildung wahrzunehmen und an der Gesellschaft teilzuhaben, hat der gemeinnützige Trägerkreis Junge Flüchtlinge e.V. (im Folgenden: Trägerkreis) im Jahr 2000 in München die SchlaU-Schule gegründet. SchlaU steht für „Schulanalogen Unterricht für junge Flüchtlinge“ und stellt europaweit das erste ganzheitliche Schulkonzept für 16- bis 21-jährige (in Ausnahmefällen bis 25-jährige) Flüchtlinge dar (Trägerkreis 2013a: 1; Schalles 2013).¹¹

Drei SozialpädagogInnen und eine Schulpsychologin betreuen die, in Folge von Kriegserfahrungen, Verwaisung, Flucht und Entwurzelung, zum Teil stark traumatisierten Jugendlichen. Sie bieten den SchülerInnen allgemeine Orientierungshilfen (vom Einkaufen beim Bäcker über Aufklärung bis zum Umgang mit Ämtern und Behörden) und helfen bei der Bewältigung interkultureller Konflikte, was viel persönliche Fürsorge beansprucht (Strobl 2012: 8).

Von derzeit 30 Lehrkräften werden die SchlaU-SchülerInnen in den Kernfächerkanon der bayerischen Mittelschulen unterrichtet. Um jedoch der Heterogenität der Lebenswege und Lernerbiografien der SchülerInnen gerecht werden und eine möglichst individuelle Förderung gewährleisten zu können, setzt die SchlaU-Schule „auf ein offenes Schulsystem und auf geringe Klassenstärken mit einem Höchstmaß von 15 Lernenden pro Klasse“ (Trägerkreis 2013a: 2). Prioritäres Lernziel ist der Erwerb der deutschen Sprache – eine wichtige Qualifikation der Lehrkräfte ist daher die Vermittlung von Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Viele der Jugendlichen sind Analphabeten oder weisen (oft trotz relativ fortgeschrittener Sprechkompetenzen) erhebliche Defizite beim Lesen und Schreiben auf, weshalb speziell der Alphabetisierung, dem Lesen und Schreiben in allen Klassen ein hoher Stellenwert beigemessen wird (Strobl 2012: 5).¹² Für besonders förderbedürftige SchülerInnen bieten ca. 200 Ehrenamtliche Nachhilfe in Einzelbetreuung.

¹¹ Die Schule ist eine private Einrichtung, die aus öffentlichen Mitteln (des Europäischen Sozialfonds, des Europäischen Flüchtlingsfond, des Freistaats Bayern und der Landeshauptstadt München), Stiftungsmitteln und nicht zweckgebundenen Spenden mischfinanziert wird (Trägerkreis 2013a: 1). Der Unterricht ist für die SchülerInnen kostenlos.

¹² Mit der Gründung der ISuS gUG („Integration durch Sofortbeschulung und Stabilisierung“) wurde die Alphabetisierungsstufe im Jahr 2012 ausgegliedert. ISuS wird seitdem von der SchlaU-Schule betreut und wurde 2013 als Tochter in den neugegründeten Dachverband aufgenommen.

Neben dem Unterricht spielt die *berufliche Orientierung* und anschließende Vermittlung in Ausbildungsberufe oder weiterführende Schulen eine wichtige Rolle. Pflichtpraktika, eine berufsvorbereitende Woche und Bewerbungstrainings ermöglichen den SchülerInnen erste Einblicke in den deutschen Arbeitsmarkt und bieten Zukunftsperspektiven (Trägerkreis 2013a: 3). Verschiedene Projekte fördern den Austausch mit SchülerInnen anderer Schulen.

Die SchlaU-Schule versteht sich „als Raum des gemeinsamen Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung fördert und Zukunftschancen eröffnet“ (Schalles 2013). Sie will die Potenziale der jungen Flüchtlinge nutzen, deren Selbstbewusstsein stärken und sie in die Gesellschaft eingliedern. Nachhaltigkeit soll dabei insbesondere durch den ganzheitlicher Ansatz der Schule gewährleistet werden. So ist das *Selbstverständnis* der Schule geprägt davon, mehr als die reine Vermittlung schulischen Wissens zu bieten. Wichtige Anliegen sind der Schule *Lob und Bestätigung* der Jugendlichen, sowie die Vermittlung eines Gefühls von Zugehörigkeit.

„Wir sind SchlaU! – dieses Gefühl trägt den schulischen Alltag. Zusätzlich gefördert wird es durch außerschulische Gemeinschaftsaktivitäten wie Lerncamps oder künstlerische Projekte aller Art. Nicht selten wird die SchlaU-Schule dadurch für die SchülerInnen, aber auch für die LehrerInnen zu einem Raum mit familienähnlichen Zügen. Vertrauen, Respekt und Miteinander werden hier großgeschrieben.“ (Trägerkreis 2013a: 2)

An Münchner Regelschulen, mit denen die SchlaU-Schule kooperiert, legen die SchlaU-SchülerInnen die offiziellen, bayernweiten Abschlussprüfungen ab – die sie zu nahezu 100 Prozent bestehen (Walter Blüchert-Stiftung 2013). Jährlich werden so ca. 60 junge Flüchtlinge zum erfolgreichen (EMAb) bzw. qualifizierenden Mittelschulabschluss (Quali) geführt und in Ausbildungen oder an weiterführende Schulen vermittelt. Etwa 80 Prozent der SchülerInnen wurden in den letzten Jahren „erfolgreich an eine weiterführende Schule, in eine Ausbildung oder an einen Arbeitsplatz vermittelt“ (Strobl 2012: 5). Insgesamt hat die SchlaU-Schule in den letzten zwölf Jahren über 1500 Einzelfälle erfolgreich betreut.

Seit ihrer Gründung befindet sich die Schule in einem stetigen Wachstums- und Entwicklungsprozess. So ist sie seit 2004 als „Berufsförderungseinrichtung“ staatlich anerkannt. Seit dem Schuljahr 2012/2013 unterrichtet die SchlaU-Schule in neuen Schulräumlichkeiten; seit dem laufenden Schuljahr (2013/2014) werden erstmals 225 SchülerInnen in 15 Klassen unterrichtet (Trägerkreis 2013c).¹³

Über den Schulbetrieb hinaus verfolgt der Trägerkreis eine Vision: jugendlichen Flüchtlingen *deutschlandweit* Zugang zu Bildung und zur Gesellschaft zu ermöglichen. Darum bemüht sich der Gründer und Vorstandsvorsitzender des Trägerkreises Michael Stenger zusammen mit seinem Team auf politischer Ebene, etwa durch Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium des Freistaates Bayern und mit dem Referat für Bildung und Sport der Stadt München. Erste Erfolge sind zum einen die Einführung der Berufsschulpflicht für junge Flüchtlinge in Bayern (d.h. für

¹³ Laut der SchülerInnenstatistik 2012/2013 (Trägerkreis 2013a: Anlage 2) stammen 46% der SchülerInnen aus Afghanistan, 22% aus Somalia, 9% aus dem Irak, 7% aus Sierra Leone, 5% aus Nigeria und 11% aus weiteren Nationen (u.a. Äthiopien, China, Kongo, Indien, Iran, Pakistan, Senegal, Südafrika, Syrien, Uganda, Vietnam). Die SchlaU-Schule unterrichtet Jugendliche im Alter von 16 bis 21 Jahren, in Ausnahmefällen auch bis 25 Jahren. (Genauer scheint die Altersstruktur nicht erhoben worden zu sein.) 70% der SchlaU-SchülerInnen sind männlich, 30% weiblich. 60% der Jugendlichen befanden sich zum Erhebungszeitpunkt in einem Asylverfahren (Gestattung), 15% hatten keinen Aufenthaltstitel (Duldung) und 25% waren als Flüchtlinge anerkannt (Aufenthaltsurlaubnis).

Flüchtlinge: den *Anspruch* auf den Besuch einer Berufsschule) und die Einrichtung von Klassen an Berufsschulen im Jahr 2011, sowie das Aufheben der dreimonatige Bildungssperre für neu angekommene Jugendliche zum Ende 2013 (Schalles 2013). Dieses Recht gilt es nun umzusetzen.¹⁴

2.1.2 Das Programm SchlaUzubi als Evaluationsgegenstand

Aus dem, oftmals durch Traumatisierung geprägten, biografischen Hintergrund der SchlaU-SchülerInnen sowie aus der Erfahrung, dass weder die weiterführenden Schulen noch das ausbildungsbegleitende Berufsschulsystem ausreichend auf die speziellen Bedürfnisse junger Flüchtlinge ausgerichtet sind, ergab sich für die SchlaU-Schule die Notwendigkeit einer individuellen Unterstützung auch nach deren Abschluss (Trägerkreis 2013: 5).

Seit 2005 bietet die SchlaU-Schule ihren AbsolventInnen daher eine Unterstützung für den Übergang von der Schule in den Beruf an. Seit 2011 ist das Programm unter dem Namen „SchlaUzubi“ an der Schule fest installiert und wird durch die Aktion Mensch finanziert. Während bis dato lediglich ein Deutschkurs als sog. Nachbetreuung angeboten wurde, konnten die Programmaktivitäten damit ausgeweitet werden: Neben der Vermittlung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen und der Kontaktpflege der Alumni zu aktuellen SchlaU-SchülerInnen umfassen die Inhalte des Programms nun vor allem eine schulische und psychosoziale (Nach-)Betreuung der AbsolventInnen während der weiterführenden beruflichen oder schulischen Ausbildung. Gemeinsam mit (aktuell zwölf) Ehrenamtlichen bieten zwei hauptamtliche Lehrende schulische Nachbetreuung in den einzelnen Berufssparten an. Darüber hinaus pflegen sie „engen Kontakt mit den Ausbildungsbetrieben und jeweiligen Schulen, damit ein erfolgreiches Bestehen der nachfolgenden (Schul-)Ausbildung gewährleistet werden kann“ (Trägerkreis 2013: 5).¹⁵

Daneben steht den „SchlaUzubis“ weiterhin das Beratungsangebot des/der SozialpädagogInnen offen. Deren psychosoziale Betreuung leistet

„vor allem Unterstützung in akuten Krisensituationen wie Mobbing oder rassistische Übergriffe, die ohne adäquate Unterstützung bis zum Ausbildungsabbruch führen können. Beraten wird außerdem in ausländerrechtlichen Fragen, bei bevorstehenden Arbeitsplatzwechseln, beruflicher Neuorientierung (zum Beispiel nach längerer Elternzeit), Schwangerschaft während der Ausbildung, Lernen mit Kind und in familiären Belastungssituationen“ (Trägerkreis 2013: 5).

Je nach Bedarf nehmen SchlaUzubis das Angebot wahr. (Meistens) nach individueller Absprache finden die schulische und psychosoziale Betreuung in den Räumen der SchlaU-Schule, tagsüber

¹⁴ Im Rahmen dieser „Erstellung eines übertragbaren Schulkonzepts, das einen curricularen Leitfaden beinhaltet, der eine adäquate Beschulung dieser heterogenen Lernergruppe in Eigeninitiative ermöglichen soll“ (Schalles 2013), sollen u.a. die bei SchlaU entwickelten *Lehrmaterialien* für alle Lehrkräfte bei SchlaU und ISuS überarbeitet und in einer einheitlichen Gestaltung verfügbar gemacht werden. Um die curricularen Leitfäden und die Lehrmaterialien zur Verfügung stellen zu können, wird derzeit für beide Schulen ein gemeinsames Intranet erstellt. Langfristig ist der Aufbau einer schulübergreifenden, flüchtlingspezifischen Wissens- und Kollaborationsplattform geplant (Schalles 2013).

¹⁵ Eigenen Angaben zufolge kommt dieser Netzwerkpflege zeitbedingt bisher jedoch noch eher wenig Aufmerksamkeit zu und wird als ausbaufähig beschrieben.

oder abends nach der Arbeit der Azubis statt.¹⁶ Die Betreuung durch Ehrenamtliche erfolgt teils ebenfalls in den Räumlichkeiten der Schule, teils außerhalb. Häufigkeit und Dauer der Programmteilnahme variiert stark von SchülerIn zu SchülerIn. Konkret bedeutet dies, dass in vielen Fällen Einzelunterricht stattfindet, höchstens aber Treffen mit bis zu vier SchülerInnen, die die gleiche Ausbildung absolvieren und die angebotene Unterstützung bei der Vor- oder Nachbereitung der gleichen Inhalte ihres Berufsschulunterrichts in Anspruch nehmen möchten.

Doch wer sind „SchlaUzubi“? Das Programm versteht sich als fakultatives Angebot an alle AbsolventInnen der SchlaU-Schule für die Zeit an den weiterführenden Schulen, also vor allem an Berufsschulen, aber auch an Realschulen oder Gymnasien bis hin zur universitären Ausbildung sowie während des Berufsalltags (Schalles 2013). Nicht alle benötigen diese Unterstützung. Eine SchlaUzubi-interne Erhebung ergab, dass im Schuljahr 2012/2013 67 SchlaU-AbsolventInnen das Angebot von SchlaUzubi nutzten (davon 30 Frauen und 37 Männer). 15 von ihnen nahmen sowohl die schulische, als auch die psychosoziale, 24 ausschließlich die schulische und 28 ausschließlich die psychosoziale Nachbetreuung wahr.

Zielsetzungen von SchlaUzubi

Die Ziele des Programms SchlaUzubi knüpfen an die der SchlaU-Schule an, die AbsolventInnen möglichst direkt im Anschluss an die Schulabschlüsse durch einen zielorientierten und erfolgreichen Übergang in ein Ausbildungsverhältnis oder eine weiterführende Schule eine nachhaltige Perspektive zu bieten. Hauptziel von SchlaUzubi ist ein gelingender Übergang von der Schule in den Beruf. Über das erfolgreiche Bestehen der (in den meisten Fällen Berufsschul-)Abschlüsse soll ihre Integration in den Arbeitsmarkt sowie soziale Integration gelingen (Ashoka 2012; Schalles 2013; Walter Blüchert Stiftung 2013). Nachhaltigkeit wird hierbei groß geschrieben. So sollen „die Jugendlichen so intensiv wie möglich und so lange wie nötig begleitet“ (Trägerkreis 2013: 5) werden. Langfristig will SchlaUzubi daher deren Selbstständigkeit fördern.

Dies geschieht über den weiteren systematischen Ausbau der Deutschkenntnisse (Gruppendiskussion: 60), Stabilisierung und Ausbau der SchülerInnen-Fertigkeiten, insbesondere in Hinblick auf die Anforderungen der Berufsschulen sowie die Berufsanforderungen (Gruppendiskussion: 62). Die Entwicklung von Lerntechniken bzw. -strategien wird hierfür als zentral erachtet, sowie die Erfahrung von Beständigkeit und *Kontinuität* (Gruppendiskussion: 64).

Dem (sichtbaren) „Erfolg“ am Übergang, d.h. dem „sicheren“ Übergang ins staatliche Regelschulsystem (Gruppendiskussion: 69), dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung und/oder der Regelschule (Gruppendiskussion: 71; 83), sowie der „Überbrückung“ Schule-Beruf (Gruppendiskussion: 70) dienen, der Programmtheorie zufolge, vor allem auch *Erfolgserlebnisse* der SchülerInnen Ziel des Programms (Gruppendiskussion 66) ist daher eine „Stärkung der Persönlichkeit“ (Gruppendiskussion: 77), insbesondere des Selbstvertrauens. SchlaUzubi will „ihnen Mut machen, [...] ihnen Wege zeigen, wie sie es schaffen können“ (Gruppendiskussion: 64).

¹⁶ Insbesondere das psychosoziale Angebot wird oft auch unangekündigt, d.h. durch spontane Besuche genutzt.

SchlaUzubi will vermitteln: „es darf etwas schief gehen“ (Gruppendiskussion: 75) und zugleich fördern, dass die Jugendlichen aktiv Hilfe suchen und annehmen. Die Jugendlichen sollen lernen: „es gibt immer einen Weg“ (Gruppendiskussion: 75) – und zugleich die Notwendigkeit erkennen, Probleme *rechtzeitig* zu besprechen, um so einen Ausbildungsabbruch zu verhindern. In besonders kritischen Fällen leistet SchlaUzubi Krisenintervention und Beratung (Gruppendiskussion: 74), in jedem Fall will es jedoch Sicherheit vermitteln. Ein „Netz der Sicherheit für die Schüler“ (Gruppendiskussion: 73) soll entstehen, eine „SchlaU-Familie“, bestehend aus aktuellen und ehemaligen SchlaU-SchülerInnen, haupt- und ehrenamtlichen SchlaU-MitarbeiterInnen, „das, was die Flüchtlinge ja kaum haben, [...] ein Netzwerk [...]. Weil man darauf zurückgreifen kann, wenn man eine Wohnung sucht, wenn man einen neuen Job sucht, wenn man einen Praktikumsplatz sucht“ (Gruppendiskussion: 73). Auch hierdurch will SchlaUzubi langfristig die Selbstständigkeit der Jugendlichen befördern. Sie sollen „auf eigenen Füßen [stehen und] unabhängig von staatlichen Hilfen ihr Leben leben“ (Gruppendiskussion: 79). „Wir wollen uns eigentlich überflüssig machen. Wir sind zwar wichtig, aber irgendwann sollen sie auch allen ihren Weg gehen“ (Gruppendiskussion: 79).

Neben dieser individuellen Ebene verfolgt SchlaUzubi jedoch auch Ziele auf gesellschaftlicher und politischer Ebene. Auf Dauer will SchlaUzubi „nicht nur ‚weiße Deutsche‘, die unterrichten“ (Gruppendiskussion: 80). Die AbsolventInnen sollen mehr Mitspracherecht bekommen und ihre Erfahrungen mit einbringen dürfen.

Eine weitere Intention der Programmverantwortlichen ist es, die Berufsschulen für die „LernerInnengruppe“ junger Flüchtlinge zu sensibilisieren, d.h. vor allem: sie „darauf aufmerksam [zu] machen, dass sie mehr Zeit brauchen, bevor sich Erfolge zeigen“ (Gruppendiskussion: 82).¹⁷ SchlaUzubi will „zeigen, dass Flüchtlinge mit der entsprechenden Unterstützung was erreichen können und wertvoll sind für diese Gesellschaft und dass sie auch unterstützt werden müssen, damit sie das erreichen können“ (Gruppendiskussion: 84).

Die Strukturierung und Systematisierung des über die Jahre gesammelten Unterrichtsmaterials der Berufsschulen stellt eine weitere Aufgabe dar – nicht zuletzt, um künftig SchlaU-SchülerInnen bereits vor dem Abschluss über Ausbildungsinhalte informieren zu können.

Reichweite des Programms

Angesichts des Anliegens des Trägerkreises, der SchlaU-Schule, wie auch SchlaUzubi, (zunächst) die bayerischen Berufsschulen für die besondere Zielgruppe junger Flüchtlinge zu sensibilisieren, profitiert auch die fachliche Debatte über die berufsorientierte Beschulung junger Flüchtlinge von den Erfahrungen der SchlaU-Schule. In einer „Handreichung zur berufsorientierten Beschulung junger Flüchtlinge an den bayerischen Berufsschulen“ (2013) stellen die wissenschaftliche Mitarbeiterin, die stellvertretende Schulleiterin und der Vorsitzende des Trägerkreises und Gründer der SchlaU-Schule das Programm SchlaUzubi als Empfehlung für zukünftige Programmwürfe vor (Kittlitz 2013: 23f.). Die aktuelle Verschriftlichung des in der Praxis entstandenen

¹⁷ Die (laut der online veröffentlichten Selbstbeschreibung der SchlaU-Schule bestehenden) Kontakte zu den Berufsschulen beschreiben die Programmverantwortlichen (Lehrenden) tatsächlich jedoch bislang noch als ausbaufähig.

Schulkonzepts und dessen Weiterentwicklung nach aktuellen Kriterien der Schulentwicklung schließen den Übergang von der Schule in den Beruf explizit mit ein. Die Reichweite des Programms beschränkt sich daher nicht auf dessen bereits erreichte Zielgruppe; vielmehr soll SchlaUzubi langfristig eine Art Vorreiter-Funktion zukommen. So fließen die Erfahrungen des Programms mit dem Übergang junger Flüchtlinge u.a. auch in das Fortbildungsprogramm des Trägerkreises ein.

2.2 Evaluation von SchlaUzubi

2.2.1 Der Evaluationsauftrag

Vor dem Hintergrund der beschriebenen bildungspolitischen Entwicklungen, sowie den steigenden AbsolventInnenzahlen der SchlaU-Schule erscheint eine Evaluation des Programms SchlaUzubi sinnvoll und notwendig.

2.2.1.1 Zweck der Evaluation

Als ein zentrales Kriterium zur Qualitätssicherung von Evaluationen wird deren Nützlichkeit verstanden (DeGEval 2008: 23ff.; vgl. Kap. 2.2.2.3). Zur Bestimmung und Eingrenzung des Evaluationsvorhabens galt es daher zunächst die Frage nach den Evaluationszwecken zu klären. Dies geschah in ersten Vorgesprächen sowie einem gemeinsamen Workshop zu Beginn des Evaluationsvorhabens, an dem die beiden Lehrenden und eine Sozialpädagogin der SchlaU-Schule als Programmverantwortliche sowie eine Vertreterin des Trägerkreises als konzeptionellem Programmentwickler (und Auftraggeber der Evaluation) beteiligt waren.

Auf die Frage nach ihren Erwartungen an die Evaluation wurden dabei unterschiedliche Antworten geäußert. Die an dem Programm beteiligten Lehrenden und die Sozialarbeiterin erhoffen sich durch die Evaluation in erster Linie ein Feedback zu ihrer Arbeit, auf deren Grundlage sie das Programm inhaltlich weiterentwickeln können. Daneben wurde, angesichts des Wachstums der Schule, von Seiten der Lehrenden ein (vielleicht eher organisatorischer) Beratungsbedarf bezüglich der Koordination und Qualifikation von Ehrenamtlichen ersichtlich. (So wurde beispielsweise die Einbindung ehemaliger SchlaUzubis in das Programm als künftig wichtiges Thema eingeschätzt.)

Die Vertreterin des Trägerkreises äußerte über das Ziel der inhaltlichen (Fort-)Entwicklung des Programms hinaus zwei weitere Erwartungen an die Evaluation. Zum einen solle die Evaluation einen Beitrag zur Formulierung eines übertragbaren Programmkonzepts leisten. Die Evaluation solle also Ergebnisse bzw. Erkenntnisse auch für die Zielgruppe potentieller „Nachahmer“ des Programms liefern. Zum anderen solle sie eine Argumentationsgrundlage liefern für das politische Anliegen der Schule, die Betreuung an der Schnittstelle Schule-Beruf langfristig (auch) an die staatlichen (Berufs-)Schulen zu führen. Hierzu solle die Evaluation die Notwendigkeit einer Nachbetreuung, wie sie das Programm SchlaUzubi derzeit zu leisten versucht, prüfen.

Sowohl für die erwarteten Nutzen der Evaluation auf Programmebene, als auch auf politischer Ebenen erschien eine *externe* Evaluation hilfreich, da der Blick eines Außenstehenden für die Programmverantwortlichen u.a. die Möglichkeit versprach, (indirekt) ein kritisches Feedback der ProgrammteilnehmerInnen zu erhalten, das diese ihnen gegenüber vielleicht nicht direkt äußern würden.

2.2.1.2 Zentrale Fragestellungen

Insgesamt wird aus den Erwartungen von Seiten der Programmverantwortlichen und AuftraggeberInnen deutlich, dass die Evaluation die Wirksamkeit des Programms überprüfen und ergebnisorientiert bilanzieren soll. Die Ergebnisse der Evaluation sollen sowohl für die interne Weiterentwicklung des Programms, als auch der Formulierung eines übertragbaren Konzepts verwendet werden können. Damit sich die Evaluation am tatsächlichen Informationsbedarf ihrer AdressatInnen ausrichtet, knüpfte die Formulierung der zentralen Fragestellungen der Untersuchung an den von ihnen formulierten Evaluationszwecken an.

Um das Programm fundiert *bewerten* zu können – und damit letztlich alle der genannten Erwartungen erfüllen – zu können, galt es, zunächst die Grundannahme der Programmlogik, also dessen Notwendigkeit zu prüfen.¹⁸ Aus diesem (ersten) Untersuchungsziel ergeben sich eine Reihe von Fragen: (Warum) muss der Übergang junger Flüchtlinge von der Schule in den Beruf überhaupt (institutionell) „gestaltet“ werden? Hierfür ist es zentral, zu verstehen, wie der Übergang Schule-Beruf für junge Flüchtlinge aussieht. Welche Erfahrungen machen junge Flüchtlinge am Übergang? Mit welchen Herausforderungen sehen sie sich im Übergang Schule-Beruf konfrontiert? Wie gehen sie mit diesen um? Und schließlich: Leistet SchlaUzubi vor diesem Hintergrund das Richtige? (Oder übersieht das Programm in seiner jetzigen Form möglicherweise wichtige Handlungsbedarfe für seine Zielgruppe?)

Das zweite zentrale Anliegen der Evaluation ist, die *Wirkungen* des Programms für seine Zielgruppe zu untersuchen. Was bewirkt SchlaUzubi für junge Flüchtlinge am Übergang?¹⁹

Um diese noch sehr allgemeine Frage greifbarer zu machen, galt es zunächst, die von den Programmentwicklern und -verantwortlichen intendierten Wirkungen zu identifizieren. Aus dem Konzept der SchlaU-Schule geht bereits hervor: Die Schule versteht sich als „Raum des gemeinsamen Lernens, der Persönlichkeitsentwicklung fördert und Zukunftschancen eröffnet“ (Trägerkreis 2013a: 2). Über die reine Vermittlung schulischen Wissens reicht der Ansatz hinaus, so dass die Schule „nicht selten [...] zu einem Raum mit familienähnlichen

¹⁸ Die Programmlogik von SchlaUzubi beruht auf der Annahme, dass die AbsolventInnen der SchlaU-Schule auch nach dem erfolgreichen Hauptschulabschluss für den Übergang Schule-Beruf einen zusätzlichen Bedarf an schulischer und psychosozialer Betreuung hätten (Trägerkreis 2013a: 5; Schalles 2013). Doch ist dem tatsächlich so? Bzw.: wie ist die (praktische) Erfahrung der SchlaU-Schule zu erklären, dass viele AbsolventInnen nach ihrem Abschluss weiterhin Unterstützung der SchlaU-Schule nachfragen?

¹⁹ Dieses zweite Untersuchungsziel wirft eine grundlegende (methodologische) Frage auf: Wie lassen sich Wirkungen eines solchen Programms überhaupt bestimmen? Mit der Entwicklung des Evaluationsdesigns galt es, hierauf eine Antwort zu finden. Da diese jedoch weitere zentrale Fragestellungen des Evaluationsvorhabens bestimmt, seien an dieser Stelle bereits methodologische Überlegungen angesprochen und damit dem folgenden Kapitel vorgegriffen.

Zügen“ (Trägerkreis 2013a: 2) wird. Das Schulkonzept beschreibt an erster Stelle das „Unterstützen“ der SchülerInnen, dann das „Lernen“ (Trägerkreis 2013a: 2f.). Dieser ganzheitliche Ansatz der SchlaU-Schule spiegelt sich im Programm SchlaUzubi wider – wenngleich in einer „SchlaUzubi-spezifischen“ Form, die speziell auf die Bedürfnisse der Zielgruppe des Programms, d.h. die AbsolventInnen der SchlaU-Schule am Übergang von der Schule in den Beruf, zugeschnitten ist.²⁰ Um diesem Ansatz Rechnung zu tragen, beziehen sich zwei zentrale Fragen der Wirkungsevaluation somit auf die beiden Aspekte des Lernens und des Unterstützens: Welche Lerneffekte bewirkt das Programm SchlaUzubi? Inwiefern erleben die ProgrammteilnehmerInnen Unterstützung durch SchlaUzubi?

Eine umfassende Analyse der durch die Programmintervention ausgelösten Prozesse soll sich jedoch sinnvollerweise nicht ausschließlich auf vorab formulierte (intendierte) Wirkungen als „Maßstab“ für Bewertungen des Programms beschränken. Stattdessen gilt es, auch *nicht-intendierte* Wirkungen des Programms zu untersuchen. Diese zusätzliche Untersuchungsebene erlaubt es, auch solche bei den Teilnehmenden hervorgerufene Effekte bzw. Folgen zu erkennen, die durch die Programmanbieter nicht erwartet wurden. Solche unbeabsichtigten (Neben-)Folgen können im Hinblick auf die Programmkonzeption ggf. sogar als nicht-erwünscht eingeschätzt werden. Vorteil eines solchen Vorgehens ist, dass die Gefahr des Ausblendens nicht-intendierter Wirkungen (Tunnelblick) eines bloßen Soll-Ist-Vergleichs vermeiden kann (Stockmann 2010: 67ff.).

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen lassen sich drei allgemeine Leitfragen für eine dem Gegenstand angemessene Wirkungsevaluation von SchlaUzubi formulieren:

Lerneffekte: Was haben die ProgrammteilnehmerInnen aus ihrer Sicht durch SchlaUzubi gelernt? Wie bewerten sie die Lerneffekte?

Wahrgenommene Unterstützung: Inwiefern fühlen sich die ProgrammteilnehmerInnen durch das Angebot von SchlaUzubi unterstützt? Durch welche Programmaktivitäten fühlen sie sich besonders unterstützt? Wie bewerten sie die wahrgenommene Unterstützung?

Nicht-intendierte Wirkungen: Welche nicht-intendierten Wirkungen des Programms lassen sich feststellen?

2.2.2 Das Evaluationsdesign

Nach der Klärung der erwarteten Nutzen und der für eine gegenstandsangemessene Evaluation zu bearbeitenden Fragestellungen galt es, ein Evaluationsdesign zu entwickeln, das eine Beantwortung dieser Fragen bei den im Rahmen des Forschungsvorhabens zur Verfügung stehenden Ressourcen ermöglicht. In diesem Kapitel sollen die evaluationstheoretischen und methodologischen Überlegungen, die diesem Forschungsdesign zugrunde liegen kurz nachvollzogen werden (Kap. 2.2.2.1), um dann die Anlage und den Aufbau der Untersuchung

²⁰ Im Rahmen des Evaluationsworkshops wurden die von SchlaUzubi intendierten Wirkungen zusammengetragen, näher bestimmt und diskutiert und sind innerhalb dieser Arbeit in die Beschreibung des Evaluationsgegenstands (Kap. 2.1.2) eingeflossen.

(Kap. 2.2.2.2). und schließlich die verwendeten Standards zur Qualitätssicherung der Evaluation (Kap. 2.2.2.3) vorzustellen.

2.2.2.1 Evaluationstheorie und methodologische Überlegungen

Eine grundlegende Entscheidung bei der Entwicklung eines Evaluationsdesigns (wie jeder sozialwissenschaftlichen Forschungsdesigns) ist die Frage, ob dieses primär quantitativ oder qualitativ angelegt sein soll. (Auch eine Methodentriangulation, d.h. eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden ist grundsätzlich möglich.)

An dem Anliegen der Evaluation, die Wirkungen von SchlaUzubi zu erfassen, wird schnell deutlich, dass eine Operationalisierung dieses Evaluationsziels in Form standardisierter Fragen und Antwortvorgaben nur sehr begrenzt möglich ist. Will man die durch SchlaUzubi bewirkten Lerneffekte, die erlebte Unterstützung sowie weitere, nicht-intendierte Wirkungen des Programms erfassen, geraten „herkömmliche, „auf das Abfragen kanonisierten Faktenwissens ausgerichtete 'Lernzielkontrollen'“ (Dimbath et al. 2003: 15), also die (quantitative) Messung „harter“ Daten, wie sie beispielsweise in den PISA-Studien der OECD vorgenommen wird oder wie sie die 2010 eingeführte Norm DIN ISO 29990 zur Evaluation des Lernens vorsieht, an ihre Grenzen.

Am Beispiel der Lerneffekte sei dies kurz näher erläutert: Die schulische Betreuung durch SchlaUzubi vermittelt keinen festen „Kanon“, der den ProgrammteilnehmerInnen vermittelt werden muss, sondern es werden von SchülerIn zu SchülerIn verschiedene Inhalte behandelt; Ziel des Programms ist es ja gerade, individuell auf die aktuellen Bedürfnisse einzugehen – und ihnen dabei nicht zu viel abzunehmen. Die Einschätzung, welche Inhalte sie wiederholen möchten, wird bewusst den Jugendlichen überlassen, um diese in ihrer Selbstständigkeit zu fördern. Die Lerneffekte von SchlaUzubi würden sich also nicht „messen“ lassen, indem man Stoff abfragt; ebenso wenig Sinn würde eine Erhebung von Noten oder Arten von Schulabschlüssen ohne eine Erfassung der individuellen Erwartungen der SchülerInnen machen.

Für die Wirkungsevaluation von SchlaUzubi erschien daher eine Evaluationskonzeption sinnvoll, die einerseits die Programmverantwortlichen und -konzeptorInnen nach den intendierten Wirkungen und andererseits ProgrammteilnehmerInnen nach den von ihnen mit dem Übergang sowie mit dem Programm verbundenen Erfahrungen und subjektiv zugemessenen Bedeutungen befragt (vgl. Dimbath et al. 2003: 15). Auch das Anliegen der Evaluation, den Übergang aus ihrer Perspektive nachvollziehbar zu machen (um so die Frage nach der Notwendigkeit sowie den erforderlichen Inhalten eines Übergangsprogramms wie SchlaUzubi nachgehen zu können), legt es nahe, die individuellen Sichtweisen und Deutungen der ProgrammteilnehmerInnen in den

Mittelpunkt der Untersuchung zu stellen.²¹ Für eine Evaluation von SchlaUzubi soll daher ein *qualitatives* Forschungsdesign angewendet werden (Guba/Lincoln 1989; Stockmann 2006; 2010). Ernst von Kardorff (2005: 243ff.) nennt drei theoretische Perspektiven als Hintergrundannahmen qualitativer Evaluationen, die auch der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde liegen: das Verständnis von sozialer Wirklichkeit als gesellschaftliche Konstruktion, die es über ein Fremdverstehen dieser sozialen Wirklichkeit zu *rekonstruieren* gilt (interpretatives Paradigma) und schließlich das Verständnis von Evaluation als kommunikativem Aushandlungsprozess.

Im Vergleich zu quantitativen Evaluationen, die mit standardisierten Fragebögen arbeiten, sind qualitative Evaluationen zwar meist zeit- und damit kostenintensiver und können eine weitaus geringere Personenzahl befragen. Auch hängen ihre Ergebnisse stark von den erhebenden ForscherInnen ab und können daher (im Gegensatz zu denen quantitativer Verfahren) nicht als „objektiv“ bezeichnet werden (Patton 1990: 14). An quantitativen Evaluationen lässt sich dagegen kritisieren, dass sie nicht auf Einzelfälle eingeht, oft den Forschungskontext ausblenden und das Subjekt zum Objekt der Forschung degradieren (Lamnek 1988: 6ff). Qualitative Methoden mögen somit weniger objektiv und (im naturwissenschaftlichen Sinne) schwer mess- und nachweisbar sein, können jedoch dafür den „subjektiv gemeinten Sinn“, „soziales Handeln“ und Strukturen deutlich besser rekonstruieren und verstehen (Lamnek 1988: 33ff). Genau dieser Aspekt des Sinnverstehens ist für die Datenerhebung und -auswertung der vorliegenden Arbeit zentral.

Dem Gegenstand, den erwarteten Nutzen und den Fragestellungen der Evaluation erscheint es daher angemessen, aus verschiedenen, vor allem qualitativen Evaluationsmethoden ein qualitatives Evaluationsdesign zu konstruieren, um *theoriegenerierend* zu forschen. Dazu werden Erhebungs-, Auswertungs- und Analyseinstrumente miteinander kombiniert.

2.2.2.2 Anlage und Aufbau der Untersuchung

Nach einer qualitativen Vorerhebung, in deren Rahmen die Analyse von Programmmaterialien (des Internetauftritts, der wissenschaftlichen Publikationen des Trägerkreises u.a.), explorative Expertengespräche und eine Gruppendiskussion im Rahmen eines Evaluationsworkshops mit den Programmverantwortlichen und dem Auftraggeber der Evaluation sowie teilnehmende Beobachtungen von SchlaUzubi-Treffen stattfanden, galt es für die Planung der Untersuchung eine Reihe von Fragen zu klären: Welche Informationen zur Beantwortung der hergeleiteten Fragen benötigt werden würden, ist bereits in das vorangegangene Kapitel eingeflossen und soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden – außer möglicherweise die (*qualitative*) Art der Daten. Um diese Daten zu erheben, wurde mit dem Problemzentrierten Interview nach Andreas Witzel

²¹ Ein ähnliches Verständnis findet sich in einer Expertise des Deutschen Jugendinstitut (DJI) zum Forschungsbedarf über die Situation junger Flüchtlinge in Deutschland. Für die Entwicklung/Gestaltung angemessener Fördermaßnahmen, die auf *deren* Bedürfnisse ausgerichtet sind, sei „darauf zu achten, die tatsächlichen Bedingungen, unter denen junge Flüchtlinge leben, ihre eigenen Erfahrungen und Einschätzungen in den Vordergrund zu stellen und sich nicht auf die Diskussion rechtlicher oder politischer Bedingungen bzw. Einschätzungen von Expert/inn/en zu beschränken, wie dies häufig festzustellen ist“ (Klingelhöfer/Rieker 2003: 23). Der Verzicht auf die Perspektive der Ehrenamtlichen (wie weiterer Akteure am Übergang) zugunsten der Fokussierung auf aktuelle und ehemalige ProgrammteilnehmerInnen als InterviewpartnerInnen ergab sich dabei jedoch nicht ausschließlich aus dem Erkenntnisinteresse, sondern v.a. auch der Begrenzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen.

(2000) eine Erhebungsmethode festgelegt und daraufhin die Erhebungsinstrumente entwickelt. Daran schloss die Phase der Datenerhebung an, während der sich mehrmals die Notwendigkeit, wie auch die Möglichkeit der Anpassung der Instrumente ergab.

2.2.2.3 Kriterien der Evaluation

Zur Qualitätssicherung der Evaluation wurden die von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Evaluationen entwickelten „Standards für Evaluation“ (DeGEval 2008) angewandt. Diese bezeichnen vier grundlegende Eigenschaften, die Evaluationen aufweisen sollen: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit. Eine Reflexion der Umsetzung dieser Standards im Rahmen der vorgenommenen Evaluation soll (gewissermaßen in einer Art „Meta-Evaluation“) befindet sich in Wagner (2014: Anhang 8).

2.3 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

2.3.1 Exploration und Entwicklung der Erhebungsinstrumente: Qualitative

Methodenkombination

Am Beginn des Evaluationsvorhabens galt es zunächst, ein Verständnis vom Evaluationsgegenstand und dessen Kontext zu entwickeln (Kap. 2.1). Eine Analyse der konzeptionellen Materialien, die über das Programm zur Verfügung stehen, stellte daher den ersten Schritt der Explorationsphase dar.

Dokumentenanalyse

Wie aus der Zielformulierung der Evaluation bereits ersichtlich wurde, soll diese einen Beitrag zur Formulierung des Konzepts leisten; eine Reihe von Dokumenten lag jedoch zum Zeitpunkt des Beginns der Evaluation bereits vor. Teils handelte es sich hierbei um veröffentlichte (Ashoka 2012; Schalles 2013; Walter Blüchert Stiftung 2013), teils um unveröffentlichte (Trägerkreis 2013a; b; Kittlitz et al. 2013) oder interne (Ergebnisse SchülerInnenbefragung 2012-2013) Dokumente.

Exploratives Expertengespräch und Gruppendiskussion (Evaluationsworkshop)

Ebenfalls dem ersten Zugang zum Thema, sowie der Entwicklung gegenstandsangemessener Evaluationsinstrumente diene ein Gespräch, das den Charakter eines explorativen Experteninterviews (Honer 1994) hatte, mit den beiden für das Programm verantwortlichen Lehrenden über die Zielgruppe, den Übergang junger Flüchtlinge als von Unsicherheit geprägte Lebensphase, das Angebot von SchlaUzubi und dessen Entwicklung, der quantitativen (aufgrund steigender AbsolventInnenzahlen) und intendierten qualitativen (konzeptionellen) Ausweitung des Programms, sowie Herausforderungen, wie das Erreichen der Zielgruppe (bzw. mögliche Gründe für deren (Nicht-)Teilnahme an dem Programm), und letztlich ihr Anliegen, die Hemmschwelle, Hilfe anzunehmen, zu senken, dabei jedoch gleichzeitig das langfristige Programmziel der Selbstständigkeit zu erreichen – was nicht zuletzt über die Freiwilligkeit der Programmteilnahme erlangt werden soll. Auch eine Reihe von intendierten Programmwirkungen kamen bei diesem

Anlass bereits zur Sprache, gleichzeitig wurde jedoch ersichtlich, dass für ein umfassendes Verständnis des Programms mit seinen Zielen auch/die beteiligten SozialpädagogIn eingebunden werden müssten.²²

Ein Evaluationsworkshop versprach die Gelegenheit des Austauschs über das Evaluationsvorhaben in einem größeren Rahmen. Eine Vertreterin des Trägerkreises als Auftraggeber der Evaluation, die beiden Lehrenden sowie eine Sozialpädagogin des Programms nahmen an diesem Workshop teil,²³ der einem (weiteren) Kennenlernen, dem Vorstellen einiger evaluationstheoretischer Hintergründe, sowie der Eingrenzung und kommunikativen Validierung des Evaluationsgegenstands diene. Im Zentrum des Workshops standen die intendierten Programmwirkungen (vgl. 2.1.2) sowie eine Gruppendiskussion um die Ziele der Evaluation (vgl. 2.2.1.1).

Gespräch mit einer ehemaligen Programmteilnehmerin und teilnehmende Beobachtungen

Ein Gespräch mit einer ehemaligen Programmteilnehmerin und teilnehmende Beobachtungen an zwei SchlaUzubi-Sitzungen ergänzten diese Phase der Evaluation um die Perspektiven einer aktuellen und einer ehemaligen Programmteilnehmerin. Beide werden der Explorationsphase zugeordnet und flossen daher nicht in die Datenauswertung ein. Insbesondere die teilnehmende Beobachtung verschaffte mir einen ersten Eindruck von dem Programm. Beide Treffen fanden zwischen einer SchlaUzubi-Lehrenden und einer Schülerin statt, die soeben ihren Hauptschulabschluss erlangt hatte und kurz vor Beginn ihrer Ausbildung zur Sozialpflegehelferin stand. Aus diesem Gespräch zwischen Lehrerin und Schülerin erfuhr ich weitere Einzelheiten: Was SchlaUzubi den SchülerInnen bietet (individuelle Nachhilfe, freiwillige Teilnahme) und was von Seiten der Programmverantwortlichen von den TeilnehmerInnen verlangt wird (Zuverlässigkeit, d.h. pünktliches Wahrnehmen oder rechtzeitiges Absagen der vereinbarten Termine und Eigenverantwortlichkeit). Das Selbstverständnis von SchlaUzubi erschloss sich mir in diesem Gespräch einmal mehr (so z.B. bei dem Hinweis, dass Handys während der Sitzungen ruhig klingeln dürften – ganz im Gegensatz zum strengen Handy-Verbot im Unterricht der SchlaU-Schule). Auch das Verständnis und die Unterstützung, die in diesem Gespräch deutlich vermittelt und auch ganz explizit thematisiert wurden, sind wesentlicher Bestandteil der Betreuung von SchlaUzubi.

Diese Anfangsphase der Evaluation schaffte die Grundlage zur inhaltlichen Ausarbeitung des Evaluationsdesigns und der Erhebungsinstrumente.

²² Vermutlich hatte ich mich durch die Formulierung, dass es für SchlaUzubi zwei halbe Stellen gebe, zunächst irre leiten lassen in der Annahme, diese seien die einzigen Stellen für SchlaUzubi. Dieses Missverständnis deckte sich schnell auf und so wurde im Anschluss mit dem Evaluationsworkshop eine nächste Möglichkeit des Austauschs in einem größeren Rahmen geplant/geschaffen, zu dem alle Beteiligten geladen waren.

²³ Ebenfalls eingeladen war der zweite Sozialpädagoge, sowie die Leiterin der SchlaU-Schule und deren Stellvertreterin, die aufgrund ihrer hohen Arbeitsbelastung an dem Termin leider nicht teilnehmen konnten. Alle drei signalisierten im weiteren Verlauf der Evaluation jedoch immer wieder ihre Unterstützung des Vorhabens und trugen maßgeblich zu dessen Umsetzung bei.

2.3.2 Das Problemzentrierte Interview (PZI) als Erhebungsmethode

Neben den besonderen Herausforderungen der Interviewführung in interkulturellen Kontexten (sprachliche und/oder interkulturelle Missverständnisse etc.) galt es (mögliche) Schwierigkeiten von Interviews mit Flüchtlingen zu reflektieren und bei der Gestaltung des Interviews zu berücksichtigen. Die meisten der Befragten haben im Rahmen eines Asylverfahrens Erfahrungen mit Interviews gemacht, die die Grundlage für den Ausgang ihres Verfahrens darstellten und für sie möglicherweise den Charakter von Verhören hatten. Auf eine grundlegende Skepsis oder auch Angst vor Interviewsituationen per se war ich daher vorbereitet. Auch das Machtverhältnis, das in einem Interview zwischen Interviewer und Interviewtem herrscht, galt es zu reflektieren und möglichst zu kontrollieren.

Aus den bisherigen Überlegungen folgte die Notwendigkeit,

- den InterviewpartnerInnen Vertrauensschutz durch *Anonymisierung* zu gewährleisten.
- den InterviewpartnerInnen in einem *Vorgespräch* das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens transparent zu machen, sowie deutlich zu machen, dass ihre Aussagen nicht als Ausdruck intellektueller Leistungen bewertet werden, sondern als individuelle Vorstellungen akzeptiert werden, es also keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt (vgl. Witzel 2000: 5).
- das Interview offen genug zu gestalten, dass die Befragten eigene Relevanzsetzungen vornehmen können, gleichzeitig jedoch auf den interessierenden Themenbereich (Übergang Schule-Beruf; SchlaUzubi) einzugrenzen, nicht zuletzt um den Befragten die Möglichkeit zu geben, eine Thematisierung der (oftmals traumatisierenden) Fluchtgeschichte zu vermeiden und so deren *Bereitschaft*, überhaupt ein Interview zu geben, zu erhören.
- suggestive Interviewfragen zu vermeiden (ein allgemeines Kriterium qualitativer Interviews).

Die Wahl für eine geeignete Interviewmethode fiel daher auf das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Andreas Witzel (2000), eine Sonderform des leitfadengestützten Interviews, die mit der „*Problemzentrierung*“ den dritten genannten Punkt umzusetzen versprach. Zwei weitere Grundpositionen kennzeichnen das PZI: dessen *Gegenstands-* und *Prozessorientierung*. Unter Gegenstandsorientierung versteht Witzel die „Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands“ (Witzel 2000: 3), was auch einen flexiblen Einsatz von (narrativen oder diskursiven) Gesprächstechniken erlaubt – „je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten“ (Witzel 2000: 3). Das Verständnis des Interviews als Kommunikationsprozess, der „sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert“ (Witzel 2000: 3) wird, schaffe „Vertrauen und damit Offenheit“ (Witzel 2000: 3) und vermeide die Künstlichkeit der Forschungssituation (Witzel 2000: 3f.). Letzteres geschieht über die „Auslagerung“ von Fragen z.B. zum soziodemografischen Hintergrund (Herkunft, Alter, Aufenthaltsdauer in Deutschland etc.) der Befragten (aus dem Interview) in einen Kurzfragebogen. Auf diese Weise ließ sich das „Frage-Antwort-Schema“ einer möglicherweise als unangenehm oder gar belastend empfundenen

Interviewsituation vermeiden. Diese Fragen und Antworten anschließend nicht transkribieren zu müssen, stellte angesichts der begrenzten Ressourcen, die dem Evaluationsvorhaben zur Verfügung standen, einen weiteren Vorteil dar (Witzel 2000: 4; Lamnek 2010: 334ff.).

Die Datenerfassung durch das PZI geschieht somit mittels einer Methodenkombination, bei der neben dem bereits erwähnten standardisierten Kurzfragebogen und dem Interviewleitfaden noch zwei weitere Instrumente zum Einsatz kommen: die Tonaufzeichnung des Gesprächs sowie ein Postskriptum. Der Leitfaden fungiert als „Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen“ (Witzel 2000: 4), um die Vergleichbarkeit der Interviews zu sichern. Neben einer vorformulierten Einstiegsfrage enthält er die verschiedenen Forschungsthemen mit Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche. Der Leitfaden wird jedoch nicht der Reihe nach „abgearbeitet“; vielmehr ist er „eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (Witzel 2000: 4). Für eine möglichst „authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (Witzel 2000: 4) wurde das gesamte Interview aufgezeichnet, um ein Postskriptum, das unmittelbar dem Interview erstellt wurde, ergänzt und anschließend transkribiert.²⁴

Die Gestaltung des Problemzentrierten Interviews kennzeichnet – so Witzels Vorschlag – der Einsatz erzählungs- und verständnisgenerierender Kommunikationsstrategien, was sich in der Umsetzung als äußerst hilfreich erwies.²⁵

Die Auswahl der befragten Personen geschah in Anlehnung an das von Barney Glaser und Anselm Strauss (1998) entwickelte Verfahren der „theoretischen Stichprobe“. Die Auswahl wurde schrittweise im Verlauf des Forschungsprozesses (je nach bisher erzielten Ergebnissen) getroffen, bis zum Punkt der „theoretischen Sättigung“, an dem keine neuen Erkenntnisse mehr erzielbar schienen. Wie von Witzel vorgeschlagen, diente das Postskriptum dieser Art der Fallauswahl. Gemäß dem Prinzip der maximalen Kontrastierung wurde zudem Wert darauf gelegt, bei der Fallauswahl möglichst verschiedene soziodemografische und rechtliche Faktoren (wie Herkunft, Geschlecht, Alter, Familien-, und Aufenthaltsstatus), die „Position“ im Übergang (in der Regelschule, in der Ausbildung, im Beruf, in einer „Zwischen-Zeit“) und das Schulauszubehalten (aktuelle und ehrenamtliche ProgrammteilnehmerInnen; Regelmäßigkeit und Häufigkeit, Nutzung des schulischen und/oder psychosozialen Angebots) zu berücksichtigen.

Nach der Entwicklung des Evaluationsdesigns und der Erhebungsinstrumente fand erneut ein Treffen mit den Programmverantwortlichen und einer Vertreterin des Trägerkreises statt, um das Design und die Instrumente vorzustellen und zu besprechen. Nach geringfügigen Änderungen des Kurzfragebogens begann schließlich der Prozess der Datenerhebung.

²⁴ Hierbei wurde eine mittlere Transkriptionstiefe gewählt, die Akzente, sprachliche Fehler oder Dialekt erfasst. So bleiben die in Zitaten verwendeten Auszüge authentisch und es werden beim Transkribieren nicht schon Interpretationen vorgenommen, die Missverständnisse erzeugen können. Ein gesprochener Satz, der auf den ersten Blick keinen Sinn ergibt, wird so deutungs offen gelassen und nicht schon beim Transkribieren interpretativ geglättet.

²⁵ Um den Umfang dieses Evaluationsberichts im Rahmen zu halten, wird auf eine umfangreichere Darstellung der Interviewgestaltung an dieser Stelle verzichtet. Methodisch interessierte LeserInnen seien auf meine Masterarbeit (Wagner 2014) verwiesen, die unter mariemwagner@gmail.com angefordert werden kann.

Das grundlegende Thema bzw. Problem, *Vertrauen* (der InterviewpartnerInnen zu mir als Interviewende) herzustellen, wurde hierbei auf folgende Weise gelöst: Meine konstante Anwesenheit in der Schule während der Zeit der Datenerhebung ermöglichte es den ProgrammteilnehmerInnen, die in dieser Zeit in die Schule kamen, mich kennenzulernen und dabei erstes Vertrauen zu fassen.²⁶ Noch wichtiger war hierfür allerdings die intensive Unterstützung der Programmverantwortlichen. Diese reichte von ihrer Bereitschaft, mir temporär einen Arbeitsplatz an ihrer Seite zu gewähren, über das persönliche Vorstellen zwischen den ProgrammteilnehmerInnen und mir bis hin zum Motivieren der SchlaUzubis zum Mitwirken an der Evaluation. Durch das Vertrauen, das die Programmverantwortlichen mir gegenüber zeigten, übertrug sich Vertrauen der ProgrammteilnehmerInnen zu diesen auf meine Person.²⁷

2.3.3 Die *Grounded Theory* als Datenauswertungsmethode

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte computergestützt mit Hilfe des Programms MAXQDA, auf Grundlage des Ansatzes der *Grounded Theory* nach Barney Glaser und Anselm Strauss (1967). Die *Grounded Theory* ist ein in den Sozialwissenschaften weit verbreitetes qualitatives Forschungskonzept, deren Ziel der Theoriegenerierung (statt Überprüfung bestehender Theorien) dem Anliegen der Evaluation entsprach. Sie ist nicht so sehr eine klar definierte Methode als vielmehr ein neuer Denkansatz für die Sozialwissenschaften. Ihre Ergebnisse sollen allesamt direkt aus empirischem Material ergründet sein. Anders als bei anderen qualitativen Erhebungsmethoden werden Kategorien hier erst aus dem bearbeiteten Material erschaffen, so dass die ForscherInnen nicht mit bereits vorab formulierten Kategorien an den Untersuchungsgegenstand herantritt, sondern diesen selbst „sprechen“ lassen. Im Gegensatz zu einer *ex ante*-Kategorisierung können auf diese Weise auch Kategorien und Thesen entstehen, die die ForscherInnen zu Beginn der Arbeit nicht antizipiert haben (Strübing 2008).

Teil der Logik dieses Konzepts ist der „ständige Vergleich“ des Datenmaterials, d.h. das Herausarbeiten starker Kontraste oder eine großer Ähnlichkeiten im Datenmaterial (maximale bzw. minimale Kontrastierung). Hierfür begann ich bereits während der Transkription der Interviews, Gedanken, Assoziationen und Ideen zum Datenmaterial in sogenannten Memos festzuhalten. Das Verfassen von Memos diente der ständigen Ergebnissicherung sowie der Dokumentation der Entscheidungsprozesse und begleitete den Forschungsprozess. So können Widersprüche oder auch Zusammenhänge erkannt und rekonstruiert werden.

Wie in der Abbildung des Evaluationsdesigns bereits dargestellt, betont die *Grounded Theory* die zeitliche Parallelität und gegenseitige Beeinflussung der verschiedenen Forschungsschritte (Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung), was als „theoretische Sampling“ bezeichnet wird

²⁶ Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens zeigte sich in der Möglichkeit, auch bei unangekündigten Besuchen (v.a. ehemaliger ProgrammteilnehmerInnen), spontan und ohne größeren Planungsaufwand Interviews führen zu können.

²⁷ Durch das Signal der Programmverantwortlichen an die ProgrammteilnehmerInnen, dass sie mir vertrauen könnten und ihre Vermittlung bzw. Erklärung, warum die Evaluation für sie und SchlaUzubi wichtig sei, und sie ihre Hilfe dabei gebrauchen könnten, gewährten mir die ProgrammteilnehmerInnen einen Vertrauensvorschuss, von dem die Evaluation ungemein profitierte.

(Strübing 2008: 30; vgl. Kap. 2.3.2). So begann ich parallel zur Datenerhebung in der SchlaU-Schule, die bereits geführten Interviews mit Hilfe des Programms F5 zu transkribieren, erste Eindrücke festzuhalten und in die weitere Datenerhebung einzubeziehen, um so neue, den jüngsten Erkenntnissen entsprechende Daten erheben zu können.²⁸

Die Parallelität der Erhebung von Datenmaterial, dessen Auswertung und der Theoriebildung birgt das Problem des fehlenden „Endpunkts“. Dieser wird von Glaser und Strauss durch die Struktur der *Grounded Theory* nicht pauschal festgelegt (etwa „nach x Quellen“), sondern in der sogenannten theoretischen Sättigung gesehen. Dieser Punkt, an dem das Auswertungsverfahren beendet werden kann, ist dann erreicht, wenn keine neuen Dimensionen zu einer Kategorie oder zu einem Zusammenhang hinzugefügt werden können, sondern sich immer wieder dieselben Beobachtungen ergeben. Die Einschätzung, wann der Moment der theoretischen Sättigung erreicht ist, mag von einzelnen ForscherInnen abhängen und damit keine objektive sein. Als Indiz für einen Qualitätsmangel der *Grounded Theory* gilt dies jedoch nicht, sondern vielmehr als eine weitere Aufforderung an die ForscherInnen, ihre Entscheidung zu rechtfertigen.

2.2.4 Typenbildung zur Ergebnisdarstellung

Für eine prägnante Darstellung der Ergebnisse wurde schließlich eine Typenbildung in Anlehnung an Udo Kelle und Susann Kluge (2010: 91f.) vorgenommen. Grundlage hierfür waren die erarbeiteten Kategorien und Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen. Diese dienten als Vergleichsdimensionen, anhand derer die Fälle gruppiert wurden. Auch die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge hatte zu diesem Zeitpunkt bereits größtenteils stattgefunden; es folgten letztlich die Reduktion des Merkmalsraums und damit der Gruppen (d.h. Merkmalskombinationen) auf wenige Typen, sowie deren Charakterisierung.

3. Ergebnisse der Evaluierung

Um im Folgenden die Ergebnisse transparent und nachvollziehbar beschreiben zu können, soll zunächst die entwickelte *Grounded Theory* über junge Flüchtlinge am Übergang von der Schule in den Beruf dargestellt werden (Kap. 3.1), um in einem zweiten Schritt an dieser die Wirkungen von SchlaUzubi aufzuzeigen (Kap. 3.2). Die Reichweite der Untersuchungsergebnisse wird abschließend behandelt (Kap. 3.3).

²⁸ Zur Auswahl weiteren Datenmaterials sind jeweils Momente der minimalen und maximalen Kontrastierung entscheidend. So kann die Theoriebildung bereits nach Auswertung weniger Quellen beginnen, während parallel, im Zusammenhang mit den bereits entstandenen Thesen, nach neuem Datenmaterial gesucht wird. Daraus ergibt sich eine grundlegende Eigenschaft der *Grounded Theory*: deren prozessuale Unendlichkeit (Strübing 2008: 14ff.). Für eine ausführlichere Beschreibung des Auswertungsverfahrens sei an dieser Stelle abermals auf Wagner (2014) verwiesen.

3.1 Typologie junger Flüchtlinge am Übergang von der Schule in den Beruf

Wie im Methodenkapitel bereits erläutert, wurden aus dem Interviewmaterial wiederkehrende Muster herausgearbeitet, die zu sogenannten Kategorien (K) zusammengefasst wurden.²⁹ Diese wiederum lassen sich konzeptionalisieren zu wenigen, sehr umfassenden Dimensionen:

- einer Dimension *struktureller* Voraussetzungen oder Kontextbedingungen (gewissermaßen „äußere Strukturen“, wie die spezifischen rechtlichen, ökonomischen, aber auch institutionellen und sozialen Kontextbedingungen eines Übergängers bzw. einer Übergängerin), die den Übergang ausmachen oder Übergangserfahrungen beeinflussen und
- einer Dimension *persönlicher* Voraussetzungen (eher „innerer Strukturen“). Wissen und Können (Kompetenzen), sowie Motivation, Ziele und Zukunftspläne oder -wünsche eines Übergängers oder einer Übergängerin sind hierfür zentral.

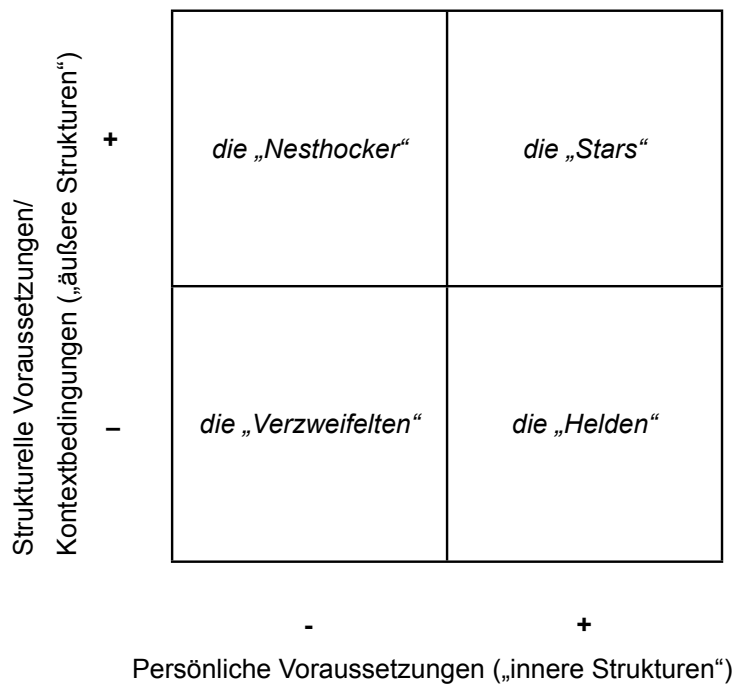
Beide Dimensionen können verschiedene Ausprägungen annehmen oder unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich folglich unterschiedlich auf den Übergang auswirken. Vereinfachend gesagt: Junge Flüchtlinge als „ÜbergängerInnen“ können „stärkere“ oder „schwächere“ strukturelle Voraussetzungen oder Kontextbedingungen haben und ebenso „stärker“ oder „schwächer“ ausgeprägte persönliche Voraussetzungen.³⁰ Hieraus ergeben sich vier grundlegende „Typen“ von ÜbergängerInnen, sowie eine weitere Dimension: die des *Umgangs* mit dem Übergang. Beim Blick auf diesen Umgang ließen sich wiederum drei verschiedene Ebenen erkennen: emotionale, reflexive und habituelle Reaktionen der Befragten auf die von ihnen gemachten Erfahrungen am Übergang. Der Anschaulichkeit halber wurden den Typen Namen gegeben, die teilweise auf Bezeichnungen zurückzuführen sind, die ich im „Feld“ selbst gehört habe. Diese Darstellung ist ganz bewusst plakativ gestaltet. Es handelt sich hierbei nicht um ein originalgetreues Abbild der Realität, sondern um konstruierte „Kunstfiguren“. Die realen Personen, die ich befragen durfte, liegen jeweils irgendwo zwischen diesen Typen – und doch sind eben diese aus den Erfahrungen und Deutungen der Befragten entstanden.

Eine Matrix bietet einen Überblick über die so entstandenen Typen:

²⁹ Die Kategorien werden an den relevanten Stellen im Folgenden jeweils mit ihrer Nummerierung angeführt und finden sich ausführlicher im Kodierbaum (Wagner 2014: Anhang 6), der bei der Evaluatorin angefragt werden kann.

³⁰ Die Anführungszeichen lassen bereits anklingen: „stärker“ oder „schwächer“ ist hier *nicht* als normative Bewertung von Individuen zu verstehen, sondern als unterschiedliche Ausprägungen verschiedener Merkmale, die im Folgenden näher erläutert werden.

Abb. 3: Typologie junger Flüchtlinge am Übergang von der Schule in den Beruf



Quelle: Eigene Darstellung

Doch welche Muster (Kategorien) ließen sich innerhalb dieser Dimensionen erkennen? Welche Ausprägungen nahmen sie an und was bedeutet das jeweils, d.h. wie wirken sich diese für den/die ÜbergängerIn aus?

Strukturelle Voraussetzungen oder Kontextbedingungen (K1), die von den Befragten immer wieder genannt wurden, waren rechtlicher (K1.1), ökonomischer (K1.2) sowie sozialer und institutioneller Art (K1.3). Ob ein/e ÜbergängerIn

- einen gesicherten Aufenthaltsstatus besitzt oder noch nicht (K1.1.1),
- (noch) in der Jugendhilfe ist oder nicht (K1.3.1),
- in Deutschland Familie hat oder nicht (K1.3.3.1a),
- seine Familie im Herkunftsland (wenn diese noch lebt) finanzielle unterstützen soll (K1.3.3.1c),
- gewisse finanzielle Spielräume hat oder nicht (K1.2),
- in der Regelschule (K1.3.5) durch Lehrende und KlassenkameradInnen Unterstützung erfährt,
- im Ausbildungsbetrieb oder in der Arbeit (K1.3.6) durch Vorgesetzte, KollegInnen, KundInnen oder PatientInnen Unterstützung erfährt,

beeinflusst jeweils die Erfahrungen am Übergang von der Schule in den Beruf und kann sich, stark vereinfacht gesagt, günstig oder ungünstig auf den Übergang auswirken.³¹

Doch ein/e ÜbergängerIn ist natürlich kein „passives Wesen“ oder Objekt, mit dem dieser Übergang einfach „geschieht“ und das, unter dem Einfluss seiner strukturellen Kontextbedingungen, auf diese lediglich reagiert. Er ist stets auch Subjekt und handelnde/r AkteurIn. Er/sie hat (prinzipiell) die Möglichkeit, den Übergang (mit) zu gestalten. Inwiefern diese Möglichkeit genutzt wird, hängt wiederum von den, wie ich sie nenne, ganz persönlichen, einer Person eigenen, vielleicht „inneren“ Voraussetzungen (K2) ab. Darunter verstehe ich in erster Linie Wissen und Können (kognitive (K2.8.1), motivationale (K2.8.2) und soziale Kompetenzen (K2.8.3)), aber auch Motivation, Ziele und Zukunftspläne oder -wünsche (K2.7).

Die dritte genannte Dimension, die des *Umgangs* mit dem Übergang (K3), besteht wiederum aus drei Kategorien: einem emotionalen (K3.1), einem reflexiven (K3.2) und einem habituellen (K3.3) Umgang mit dem Übergang (Ebenen des Fühlen, des Denken und des Handeln). Letztere ist gewissermaßen das sichtbare Resultat der beiden ersten. Hier lassen sich passive (K3.3.1) und aktive (K3.3.2) Verhaltensweisen unterscheiden.

Die Typen

Soweit ein erster Überblick über die Typologie, deren vier Typen es nun im Einzelnen näher vorzustellen gilt. Dies geschieht, wie bereits erklärt, anhand von Kunstfiguren, sprich imaginären ProgrammteilnehmerInnen von SchlaUzubi.

Der „Star“ Naim oder: „Das ist nicht schwer.“ (I5: 58)

Naim ist 20 Jahre alt, stammt ursprünglich aus Kabul und ist vor drei Jahren nach Deutschland geflohen. Er ist ledig und wohnt bei seinem Onkel mütterlicherseits, dessen Frau und Kindern, die bereits seit über zehn Jahren in München leben. Nach dem Tod seines leiblichen Vaters hat ihn die Familie seines Onkels wie einen Sohn bei sich aufgenommen. In Afghanistan besuchte er etwa neun Jahre lang eine Schule; in München dann noch knapp zwei Jahre lang die SchlaU-Schule, die er mit dem Qualifizierenden Mittelschulabschluss (Quali) abschloss.

Naim beschreibt sich selbst als sehr aktiv: Bereits während seiner Schulzeit bei SchlaU spielte er in einem Verein Fußball und engagierte sich ehrenamtlich in einem anderen Verein für interkulturelle Begegnungen (I5, 24; 50). In beiden Vereinen fand der gute Freunde (K1.3.4.1).

Naim besitzt heute eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis. Dank seiner Familie ist er finanziell abgesichert und da er ein sehr guter Schüler war – besonders in Mathematik –, ermutigte ihn sein Onkel, eine private Wirtschaftsschule zu besuchen (K1.2.1). Aktuell ist er in deren zweiten (d.h. letztem) Jahr (I5: 4-6).

³¹ Dieser Überblick über das Kategoriensystem ist keinesfalls vollständig. Für eine umfassendere Darstellung sei auf den Kodierbaum (Wagner 2014: Anhang 6) verwiesen .

Den Übergang von der SchlaU-Schule zur Regelschule nahm er insgesamt als relativ unproblematisch wahr. Vermutlich aufgrund seiner verhältnismäßig langen Schulbildung und seiner schon sehr guten Deutschkenntnisse (im Vergleich zu anderen jungen Flüchtlingen) fällt es ihm in den meisten Fächern nicht schwer, dem Unterricht zu folgen (I3: 4; I5: 58). Allein das Unterrichtsfach BWL ist für ihn neu und fällt ihm daher, wie Deutsch, schwer (I3: 4; I5: 4; 14; 19-22; 52). Dennoch: die Schule macht ihm Spaß – v.a. da er sich in seiner Klasse sehr wohl fühlt (I4: 15; 51; I6: 33; 81). Die Klassengemeinschaft beschreibt er als stark und auch hier hat einige gute Freunde gefunden (K1.3.5.7.1a). Von sich aus betont er:

„In der Klasse, ich bin der einzige Ausländer! Der einzige! [...] Das ist [...] gut! Ich rede nur Deutsch die ganze Zeit!“ (B7: 5-6)

Seine Stärken (Mathe) und Schwächen (BWL und Deutsch) scheint Naim realistisch einzuschätzen; er macht einen (selbst-)reflektierten Eindruck (K3.2.3). Er beschreibt sich selbst als zielstrebig und selbstständig, und merkt jedoch, dass er im Fach BWL an seine Grenzen gerät, womit er eigenverantwortlich umgeht – etwa indem er aktiv das Gespräch mit seiner Lehrerin suchte (K3.3.2.7.1):

„Da hatte ich am Anfang *wirklich* sehr viel Schwierigkeiten. Und dann habe ich mit der Lehrerin, also mit unserer Klassenleiterin, gesprochen und dann hat sie gesagt, 'Naja, hier ist normale Schule und du musst einfach mitkommen. Also, wenn du nicht mitkommen kannst, dann musst du ein Taxi nehmen. Wenn du kein Taxi nehmen kannst, dann musst du einfach abmelden.'“

Interviewer: Und was heißt das?

Befragter: Das heißt, 'Taxi', damit meint sie entweder Nachhilfe, oder irgendetwas lernen, dass ich wirklich mitkomme. Und dann habe ich Nachhilfe gesucht und gefunden und dann mit der Hilfe von/also, letztes Jahr hatte ich zu viel andere Sachen auch zu tun und dann, deswegen war, BWL war *sehr* schwer für mich und das habe ich *wirklich so oft* nicht verstanden, was die damit *meinen* und Nachhilfe hatte ich auch *einmal* in der Woche und das war nicht genug. Und dieses Jahr habe ich für mich ganz anders, mein Plan – oder fast mein *Leben* habe ich ganz anders umgestellt. Und, wie ich das alles schaffe.

Interviewer: Und wie hast du dein 'Leben umgestellt'?

Befragter: Ach so, also ich meine, von früh morgens bis 18 Uhr habe ich meine ganze Zeit aufgeteilt, wann ich was mache. Zum Beispiel, also das gilt nur von Montag bis Freitag, und dann am Wochenende habe ich frei. Die Sachen, die nicht *notwendig* sind, oder die ich nicht so bald *brauche*, dann kann ich das am Wochenende schaffen. Und die Sachen, die ich schnell *brauche*, oder die für die Schule muss ich schnell machen, das mache ich nur unter der Woche. Und die andere Sachen mache ich jetzt am Wochenende. Und manchmal habe ich fürs Wochenende nichts, dann habe ich, äh, naja, also am Wochenende habe ich fast immer Volleyball. Wenn ich nichts zu tun habe, dann gehe ich zum Volleyball, wenn zu lernen, dann muss ich *lernen*.“ (I5: 12-16)

Naim lernt zuhause selbstständig oder schlägt selbstständig Wörter nach, die er nicht verstanden hat. Er holt sich Hilfe bei möglichst vielen, v.a. bei seinen KlassenkameradInnen, die ihm bei Verständnisschwierigkeiten helfen (K1.3.5.7.3b). Auch bestehende Angebote des Vereins, in dem er aktiv ist, nutzt er. So nahm er beispielsweise an einem Zeitmanagement-Seminar teil, das er als sehr gewinnbringend wahrnahm. Auch das Nachhilfe-Angebot des Vereins nutzt er regelmäßig (I5: 14; 47-52).

Durch seine MitschülerInnen macht er eine Art „Gleichheitserfahrung“, d.h. dass der schulischer Erfolg nicht nur für ihn schwer ist (K1.3.5.7.6). Nicht zuletzt durch seinen starken familiären Rückhalt wirkt er emotional stabil (I6: 58-59; K1.3.3.1a).

Für die Zukunft hat Naim klare Ziele, die angesichts seines schulischen Erfolgs auch realistisch erscheinen.

„Also [...] bis jetzt läuft das wirklich super. Wenn es immer so ist, dann kann ich die Schule schaffen.“ (I5: 30)

Nach dem Abschluss der Wirtschaftsschule möchte er eine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann machen.

„Und dann, wenn ich schaffe, ich werde weitermachen und was ich wünsche mir, dass ich Geschäftsleiter werde. Also jemand, der eine [...] Aufgabe kriegt, verantwortlich sein.“ (I3: 63)

Dafür möchte er an einer Abendschule das Abitur machen, um danach BWL zu studieren. Was das Erreichen seiner Ziele angeht, scheint er optimistisch und pragmatisch zugleich (I3: 67-77).

Die „Verzweifelten“ Abiodun und Imara oder: „Ich kann nicht mehr!“ (B2: 7)

Ganz anders sind die Erfahrungen der nächsten beiden ProgrammteilnehmerInnen: Abiodun (23) und Imara (27).

Abiodun kommt aus Nigeria. Über seine persönlichen Hintergründe, die ihn zur Flucht bewegt haben, weiß ich nichts. Allein die Flucht jedoch muss für ihn eine fürchterliche Erfahrung gewesen sein; seine psychische Verfassung, besonders während seiner Anfangszeit in Deutschland vor vier Jahren war keine gute – so viel lässt er durchklingen (K2.5).

Die von seiner Familie erwartete finanzielle Unterstützung (als erstgeborener Sohn durfte er als einziger die Heimat verlassen) konnte er bislang nicht erfüllen; ihre Erwartungen lasten schwer auf ihm (K1.3.3.1c). Zudem ist ihm der Aufenthalt in Deutschland bislang nur gestattet; die Unsicherheit, wie sein Asylverfahren ausgehen wird, stellt eine weitere psychische Belastung für ihn dar (K1.1.1.2a). Er weiß, dass ein erfolgreicher Abschluss einer Berufsausbildung in der Stadt München *de facto* eine Abschiebung verhindert und steht daher (mittlerweile seit Jahren) unter Druck, dies so schnell wie möglich zu schaffen und anschließend eine Anstellung in dem erlernten Beruf zu finden (K2.7.2; K2.7.3.4; K2.7.3.5).

Er ist ledig, wohnt in einer Asylunterkunft und hat zu Deutschen bislang kaum Kontakt gehabt. In der SchlaU-Schule hat er Freunde gefunden, doch sie sieht er mittlerweile nur noch selten (I10: 130-137).

Ein konkretes Berufsziel hatte er zum Zeitpunkt seines Abschlusses der SchlaU-Schule mit dem HASA nicht. Von dem/der SozialpädagogIn wurde ihm aufgrund der guten Berufsaussichten (Fachkräftemangel) zu einem Beruf im sozialen bzw. Pflegesektor geraten. Seit diesem Schuljahr macht er nun eine Ausbildung zum Sozialhelfer. Zum Zeitpunkt des Interviews besuchte er die Berufsfachschule und befand sich noch in der Probezeit. Die ersten Wochen gestalteten sich für

ihn bereits schwierig (K1.3.5.4.3). Abiodun merkt, dass seine Deutschkenntnisse für einen erfolgreichen Besuch einer Regelschule noch nicht ausreichen.

„Das ist sehr, sehr schwer in der Klasse. [Im] Unterricht, ich versteh gar nichts.“ (I4: 7)

Da er jedoch zusammen mit anderen Asylbewerbern wohnt, die größtenteils kaum Deutsch sprechen und er keine deutschen Freunde hat (K1.3.4.2), hat er kaum Gelegenheit, neben der Schule überhaupt Deutsch zu sprechen. Hinzu kommt, dass er in Nigeria keine Schule besucht hat – die fehlende Vorbildung macht sich trotz des zweijährigen SchlaU-Schulbesuchs für ihn v.a. im Bereich der Lernkompetenzen deutlich bemerkbar (K2.6.1.1.; K2.8.1.3b).

„Ich und meine Freundin, wir [sind] die einzigen, die mit Sprache Probleme [haben]. Weil dort [sind] ungefähr 30, 32 [SchülerInnen]. Die Hälfte [ist] deutsch, die anderen [sind] auch hier geboren. Und die [haben] kaum Sprachprobleme. Nur wir zwei. Und wir haben Texte bekommen, die haben wir gelesen und fast 20% verstanden, den Rest *gar* nicht. Deswegen konnten wir nicht beantworten. Deswegen [haben] wir auch schlechte Noten. Und.. ja, das [ist] unser Problem.“ (I8: 16)

„Weil manche sind schon in ihrem Land in Schule gegangen. Zum Beispiel ich: Ich bin nicht in die Schule gegangen. Ich hab nicht so viele Erfahrung, wie kann man durchlesen, zusammenfassen und so. Manche gibt's hier auch, die waren nie in Schule. Das ist schwer. Aber manche sind schon, in ihrer Heimat schon in eine Schule gegangen. Das ist gut. Dann kann man [...] nicht Deutsch [...], trotzdem das ist Basis oder Grundwissen. [...] Zusammenfassen, das ist für mich bisschen schwer. Die Texte und so.“ (I9: 5-6)

Seine Klasse zählt fast doppelt so viele SchülerInnen wie seine Abschlussklasse an der SchlaU-Schule, einige Fächer hat er zum ersten Mal und obwohl er bereits von Anfang an sehr schlechte Noten schrieb (anders als in der SchlaU-Schule), gehen die LehrerInnen auf seine Fragen im Unterricht (wenn er sich denn traut, vor der Klasse zu zeigen, was er nicht verstanden hat) kaum ein (K1.3.5.6.1b; K1.3.5.6.2.b; K1.3.5.6.3b).

„Ich hab einmal dem Lehrer gesagt, bitte, können Sie ein bisschen langsamer reden, bitte. Sagt: 'Nee, bitte, hier lernen wir kein Deutsch.' Hat der Lehrer gesagt.“ (I4: 7)

„In dieser Schule sagen die Lehrer: [...] ‚Deutsche Sprache ist schwer. Entweder ihr könnt das oder nicht.‘“ (B6: 8)

Auch seine MitschülerInnen scheinen ihm nicht helfen zu wollen oder zu können. Auf seine schulischen Schwierigkeiten reagieren sie mit Gleichgültigkeit bis hin zu offenem Mobbing (K1.3.5.7.3c; d).

„Die Leute, die ein bisschen besser können, und die erstmal *lachen* und dann mobben und dann sagen auch, dass du schlecht gelernt hast, oder du noch nicht perfekt bist. 'Du musst Deutschkurs besuchen!' und so weiter [...] Das finde ich wirklich *schade*.“ (I5: 110)

„Und die Jugendlichen – man redet bisschen schlecht Deutsch – sagen: 'Eeeeh, wie lang bist du in Deutschland!? Warum lernst du!?' Bisschen *Quatsch*! Und das ist bisschen... für mich ist nicht so gut.“ (I7: 33)

„*Klar*, ich mache sehr viele Fehler und die lachen über meine Fehler.“ (I5: 110)

„Am Anfang das ist sehr, sehr, da hat man immer sehr viel Angst. Weil die anderen, wenn du nicht so gut sprechen kannst, es gibt manche, die lachen einfach so... 'Der kann nicht!' (imitiert das Lachen)

Interviewer: Mhm... Und das ist dir am Anfang oft passiert?

Befragter: Ja, ja, ja, immer sehr, ja. Immer.“ (I4: 13-15)

Ständig wird ihm bewusst (gemacht): Er ist anders (K1.3.5.7.5). Eigentlich gehört er hier nicht hin. Erwünscht fühlt er sich nicht. Dass seine Klasse insgesamt eher von einem schwachen Gemeinschaftsgefühl gekennzeichnet zu sein scheint und auch unter den anderen (deutschen) SchülerInnen Missgunst und Konkurrenz herrschen, macht die Sache für ihn nicht leichter (K1.3.5.7.1b).

Auch wenn Abiodun seine schulischen Schwierigkeiten erst alleine in den Griff kriegen wollte (K3.1.3; K3.1.4) und der Überzeugung war, das auch auch zu können (K3.1.5), wurde ihm nach den ersten Wochen (und Misserfolgen) in der Berufsfachschule klar, dass er dazu Hilfe brauche (K3.3.2.7; K3.2.2.2a). Daraufhin wandte er sich zunächst an seine Klassenlehrerin. Doch auch nach dem Unterricht hat sie entweder keine Zeit oder ist nicht bereit ihm zu helfen; das hier sei eine „normale Schule“ (I5: 12) und es gebe für ihn „keine Ausnahme“ (I5: 4; K1.3.5.6.3b). Er bekommt immer mehr den Eindruck, dass sie eine deutsche Schulbildung voraussetzt (K1.3.5.6.2b) und für seine Situation kein Verständnis hat (I1b: 10). So hatte er sich die Ausbildung nicht vorgestellt (K2.8.2.3a).

Als sich der Besuch der Berufsschule zudem auch als finanzielle Belastung erweist, bittet Abiodun die Schulsozialpädagogin um Unterstützung – jedoch abermals vergeblich, wie ihm scheint.

„Diese Schule, ich war schon, wegen BAföG und so. Die verstehen auch nichts. Weil wir sind Ausländer. Wir haben anderen Pass. Ich war schon. Der [SchlaUzubi-Sozialpädagoge] hat gesagt, gibt's auch Sozialpädagogen, zum Helfen, gibt's auch, in jeder Schule. Und ich war schon und sie sagt: 'Weiß ich nicht.' Sie versteht nicht. Dann ich hab gesagt: Lieber hier kommen, er weiß alles. Und dort, sie weiß gar nichts. Ich war schon, ein, zwei Mal. Jetzt geh ich nicht. Sie versteht nicht. Und sie hat uns mehr gesagt, wir müssen das Kopiergeld zahlen, und Materialgeld. 130. Und was die Klassenfahrt, die Ausflug. Ich hab gesagt: 'Ich hab kein Geld und so. Weil... das ist zu viel. Insgesamt 200 Euro! Aber [...] von BAföG, ich muss Miete zahlen, Krankenversicherung zahlen.' Und sie sagt: 'Jaa... so... Geht hier nicht... Du musst es zahlen...' Sie hat gesagt: 'Du kannst Raten zahlen.' Ich hab gesagt: 'Ok, jetzt ich will lieber nicht reden.' [...] Ich hab nur einmal versucht und sie hat gesagt: 'Du musst anfragen und das dauert... lange...' [...] Was sie geredet, ich hab schon verstanden. Es gibt keine Hilfe. Weil die dauert und du musst zahlen. Ich versteh schon, [...] sie sagt nicht grade, sondern rund'rum. Ich hab schon verstanden. [...] Ich habe gesagt, 'Ok, dann ich zahle selber.'“ (I9: 89-91)

Abiodun gerät immer mehr unter Druck. Die zu lernende Stoffmenge überfordert ihn (K1.3.5.5.2c). Mit großem Fleiß versucht er, den Anforderungen gerecht zu werden (K3.3.2.2), was ihm aufgrund seiner geringen Lern- und Prüfungskompetenzen jedoch nicht gelingt (K2.8.1.3; K1.3.5.5.2d).

„Man muss einfach mal so die ganze Zeit lernen, lernen, lernen.“ (I4: 149)

Die ausbleibende Unterstützung seiner LehrerInnen und KlassenkameradInnen enttäuscht in zunehmend (K3.1.6). Mittlerweile traut er sich kaum noch, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen (K3.1.8; K3.3.1.4; K3.3.1.6).

„Befragter: [...] Zum Beispiel *Text*. Die Lehrerin sagt: 'Lese!' Fünf oder so Reihen. Und wenn man bisschen so schlecht, die anderen *auslacht!* Und das ist bisschen komisch. Ja.

Interviewer: Wie hast du dann reagiert?

Befragter: Manchmal, ich/*meistens*, ich lese nicht.“ (I7: 35-37)

Gleichzeitig weiß er, dass eine Ausbildung in Deutschland nicht nur generell ein „Muss“ für eine erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt und damit ökonomische Sicherheit ist (K2.7.2.3), sondern für ihn vermutlich auch die einzige Chance, um in Deutschland bleiben zu dürfen. Aufgrund dieses Erfolgsdrucks ist seine Frustrationstoleranz, Gelassenheit oder Geduld äußerst gering (K2.8.2.1). Der ständige Zeitmangel löst Stress aus (K3.1.7); bereits seit Wochen hat er das Gefühl der totalen Überforderung mit den schulischen Aufgaben (K1.3.5.5.2; K3.1.11).

„Jeder weiß, also in der Berufsschule ist *immer* [...] Stress. Stress von verschiedene Atmosphäre, von verschiedene Leute, verschiedenen Fächern. Also, es gibt manche, du verstehst, manche nicht, also... aber trotzdem, du musst alles im Griff haben, wegen Prüfung, es gibt [...] Schulaufgaben. Du stehst im Stress und weißt nicht, wo du hin sollst, oder wo du anfängst. Das meine ich mit Stress, ja. Weil es kommt jede Stunde noch eine Bomb, noch eine Bomb, noch eine Bomb. Dein Kopf ist voll mit Bombs. Du kannst noch mehr konzentrieren. Wo fängst du an? Das meine ich mit Stress.“ (I6: 52)

Seine Verzweiflung wird immer größer. Er hat den Eindruck, alles versucht zu haben und dennoch gelingt es ihm einfach nicht, seine Noten zu verbessern. Er reflektiert und kritisiert das Schulsystem und fühlt sich durch dieses systematisch benachteiligt (K3.2.2.2). Abiodun wird immer öfter krank (K2.4). Wenn er spricht, merkt man ihm seine Erschöpfung an (K3.1.11).

Zum Zeitpunkt des Interviews sah es so aus, dass er die Probezeit nicht bestehen würde (K1.3.5.3; K1.3.5.5.2d). Vor dem Scheitern hat er große Angst und zieht sich daher immer mehr in sich zurück (K3.3.1.6). Im Vergleich zu den geschilderten Versuchen, aktiv Hilfe zu erbitten, wirkt er nun passiv und resigniert (K3.3.1; K3.1.13; insb. I8: 106; 108; 112; 116; 134-136).

Imara ist verheiratet, zweifache Mutter und derzeit arbeitslos (vgl. I10; K0.5). Ursprünglich kommt sie aus Somalia, ihre Familie ist verstorben und auch sie erinnert sich nicht gerne an die Zeit, bevor sie vor zehn Jahren nach Deutschland kam. In Somalia konnte sie nicht zur Schule gehen; die SchlaU-Schule besuchte sie drei Jahre lang und schloss sie 2007 mit dem Hauptschulabschluss (HASA) ab. Sie machte daraufhin eine Ausbildung zur Krankenpflegehelferin und wurde nach dem Abschluss von ihrem Ausbildungsbetrieb, einem städtischen Krankenhaus, übernommen, wurde jedoch nach ein paar Monaten (ungeplant) schwanger. Seitdem arbeitet sie nicht mehr. Zwei Jahre später bekam sie ein weiteres Kind. Mit dem Vater der Kinder ist sie nun verheiratet; beide besitzen eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis. Ihr Mann arbeitet (unqualifiziert), verdient damit jedoch nicht viel. Zu viert leben sie in einer Zwei-Zimmer-Wohnung. Durch das Wohnungsamt scheinen sie bislang wenig Unterstützung erfahren zu haben.

„Wir haben auch beim Wohnungsamt eine neue Wohnung beantragt. Mehr Platz für die Kinder. Seit letztes Jahr. Und bis jetzt haben wir keinen Vorschlag bekommen. Und seit vier Monaten jetzt wir rufen dort an, aber die gehen nicht ran. Wie immer! Wie immer! Damals als ich Wohnung gesucht habe, ich rufe fast jeden Tag dort. Die gehen nicht ran.“

Interviewer: Was glaubst du, warum?

Befragter: Ich *weiß* nicht. Die gehen nie ran! Und ich möchte jetzt, vielleicht ich schreibe einen Brief an die, wieso keinen Vorschlag bisher? Keinen einzigen Vorschlag! Seit letztes Jahr, November haben wir einen neuen Antrag gemacht. Aber *keinen* Vorschlag bis jetzt.“ (I10: 139-141)

Imara will nun unbedingt wieder arbeiten (K1.3.7.2). Ihren Beruf mag sie sehr. Sie erinnert sich gerne an das positive Feedback, dass sie von ihren PatientInnen erhielt:

„Ich habe [...] Trinkgeld bekommen und Geschenke: Blumen, Tasse...“ (I9: 123)

Neben der finanziellen Notwendigkeit eines zweiten Einkommens für die Familie ist es ihr ein großes Anliegen, eine Beschäftigung, zu haben, d.h. nicht nichts zu tun (K2.7.3.1):

„Ich will einfach etwas machen.“ (I10: 47)

„Ich will keine Zeit verschwenden. Weil Zeit ist... Äh, wie soll ich sagen? Ähm, wie sagt man.. Zeit ist...“

Interviewer: Geld.

Befragter: Geld. Oder... [...] Mein Vater sagt immer: 'Zeit ist kostbar.' Nicht Geld. Wie sagt er immer? Er sagt auf meiner Muttersprache, ich hab vergessen, aber es bedeutet, Zeit ist kostbar.“ (I10: 155-159)

„Man verschwendet einfach Zeit, wenn man nichts macht. Aber... (seufzt) Es ist so. Man muss es, dafür kämpfen, wenn man... Man muss dafür kämpfen, es ist so in Deutschland. Wenn du sowieso nicht so gut Deutsch sprechen oder... dann muss man richtig kämpfen dafür.“ (I10: 175)

Nach langem Warten auf Betreuungsplätze für die Kinder (zwei und vier Jahre alt), haben diese nun seit einem halben Jahr beide einen Platz in einer Kinderkrippe bzw. einem Kindergarten (K1.3.7.1). Seitdem hat sich Imara bei allen Münchner Krankenhäusern um eine Halbtagsstelle als Krankenpflegehelferin beworben. Keine der Bewerbungen verlief jedoch erfolgreich, da allen möglichen Arbeitgeber die Bereitschaft zur Schichtarbeit voraussetzen. Mit kleinen Kindern ist dieser Beruf daher nicht vereinbar (K1.3.6.9.4).

Imara ergriff daraufhin die Initiative und wandte sich ans Arbeitsamt. Sie schilderte dort ihre Situation und erklärte sich bereit, auch einen anderen Beruf zu erlernen, der mit Kindern vereinbar ist. Sie erhielt jedoch die Antwort, dass eine Weiterbildung vom Arbeitsamt nicht finanziert werde. Die Eigenfinanzierung einer Ausbildung kann sie sich jedoch nicht leisten (I10: 53).

„Ich war schon beim Arbeitsamt, [...] letztes Jahr. [...] Aber die sagen, ich hab schon eine Ausbildung, nein, ich darf nicht neue Ausbildung machen. Die können das nicht zahlen. Ich *darf* schon, aber die werden das nicht zahlen, weil, beim Jobcenter, wenn man schon eine Ausbildung, nur in Ausnahmen, vielleicht hat man eine Krankheit, oder so, Arbeitsunfall oder so, arbeitsunfähig in einer bestimmten Arbeit, dann die können schon für die andere, neue Ausbildung zahlen. Aber momentan bin ich gesund [...]. Ich habe schon eine Ausbildung. Ich habe gesagt: 'Ja, ich weiß, ich habe eine Ausbildung, aber *leider* es ist Schichtdienst. Es passt nicht momentan mit meinen Kindern. Wenn die schon groß sind, ok.' Und, der Vater der Kinder [...] muss bis fünf Uhr, sechs Uhr arbeiten. Bevor er nach Hause kommt, es ist schon sechs oder sieben Uhr. Er kann nicht. Wer passt auf die Kinder von drei Uhr bis sieben Uhr auf? Ok, ich hab einen Freundin [...], aber die wohnt weit von mir.“ (I10: 53)

Die SchlaUzubi-Lehrerin half ihr bei der Suche nach einer Alternative zur Regelschule. Sie bewarb sich daraufhin auf ein Angebot der Münchner Volkshochschule (MVHS), das die einzige für sie bezahlbare Option darstellt (I10: 103). Aufgrund ihrer relativ geringen Deutschkenntnisse wurde sie nach einer Probeweche von der VHS für deren Nachmittagskurs eingeteilt – was für sie mit den Kindern wiederum nicht vereinbar ist. Ihre Bitte, doch den (sprachlich fortgeschrittenen) Vormittagskurs besuchen zu dürfen, wurde abgelehnt.

„Dann hab ich der Frau gebittet: 'Ich werde mich verbessern!' Weil ich war nicht in der Schule für vier Jahre jetzt oder so. Und während einer Woche, ich kann nicht so schnell mein Deutsch – weil ich spreche nur Englisch mit meinem Mann und mit meinen Kindern muss ich meine Muttersprache mit ihm sprechen. Ich spreche nur wenig Deutsch und wenn ich draußen bin, dann spreche ich Deutsch, aber nicht so viel. Ich kann schon gut verstehen, und schreiben ok, nicht so gut, aber ich bemühe mich richtig oder gut zu schreiben oder so. Und es war nur eine Woche. Ich konnte mich nicht in dieser einen Woche so richtig beweisen, dass ich kann. 'Können Sie mir noch...?' Und dann hat sie gesagt: 'Nein!'“

Imara beschreibt sich als sehr willensstarke und unabhängige Person, die eigentlich eine hohe Frustrationstoleranz habe (K2.8.2.2b; d; K2.8.2.1). Wie aus ihren Erzählungen deutlich wird, handelt sie sehr selbstständig und ergreift aktiv die Initiative für einen gelingenden Übergang in den Beruf (K3.3.2). Nachdem jedoch bislang all ihre Versuche scheiterten, reagierte sie zunächst frustriert und wütend (K3.1.10).

„Ich mach mir Sorgen, ehrlich. [...] Weil ich hasse es, wenn ich nicht etwas machen und einfach zuhause bleiben. Und ich möchte etwas machen und es *klappt* nicht. Das ärgert mich sehr. Das ärgert mich sehr, sehr, sehr. Und dann bin ich leicht aggressiv geworden.“ (I10: 91)

Diese Aggression richtet sich auch gegen ihren Ehemann, den sie in dieser Situation nicht als unterstützend empfand, und – zu ihrer eigenen Besorgnis – auch gegen ihre Kinder. Ihre anfängliche Überzeugung, den Übergang selbstständig bewältigen zu können, ist nun weniger stark (K2.7.3.4; K3.2.2.2a). Da ihr ihre Selbstständigkeit jedoch sehr wichtig ist, fiel es ihr anfangs schwer und war es ihr unangenehm, andere um Hilfe zu bitten. Letztlich tat sie es doch, da sie „einsehen“ musste, dass sie den Übergang alleine nicht schafft. Ihre Frustration und Enttäuschung und darüber ist groß (K3.1.3; K4.1.1.1c).

„[Erst dachte ich:] Ich kann das auch *alleine* machen. Ohne... Aber *leider*, wenn man *Ausländer* [ist], dann *nein*.

[...]

Interviewer: Bei der Wohnungssuche?

Befragter: Ja. (Pause) Weil ich hab, ok: 'Ich kann das alleine.' Ich, ich mach so viel etwas. Ich möchte viel alleine machen, ohne... Weil wenn man zur Behörde geht, dann denken die: 'Ok, die haben eine Verstärkung mitgebracht.' Und dann jedes Mal denkt, man kann das nicht alleine machen ohne einen Deutschen dabei zu haben.

Interviewer: Du meinst, das denken die dann?

Befragter: Ja. Das habe ich damals. Und dann: ‚Ok, ich kann das nicht alleine, wenn ich nicht einen Deutschen oder jemand, der schon viel weiß... dann geht es nicht‘.“ (I10: 67-71)

Sie fühlt sich zunehmend ohnmächtig in diesem System, das ihr die Teilhabe verwehrt (K3.2.2.2). Ihre Verzweiflung geht jedoch so weit, dass sie nicht nur systemische Faktoren (des Arbeitsmarkts, aber auch des Wohnungsmarkts oder des Systems der Kinderbetreuung) dafür verantwortlich macht, sondern auch sich selbst. Mehrfach sagt sie gar, dass sie es bereut, Kinder bekommen zu haben (K3.1.12).

Die „Helden“ Ariana und Ishmael oder: „Ich hab` nie gedacht, ich schaffe das.“ (I9: 105)

Ariana ist 22 Jahre alt. Wie Naim stammt sie aus Afghanistan, ist vor vier Jahren jedoch alleine nach Deutschland gekommen. Sie ist ledig, hat eine Aufenthaltsgenehmigung und wohnt alleine.

Aktuell macht sie eine duale Ausbildung zur Pharmazeutisch-Kaufmännischen Angestellten (PKA). Das Lernen für die Berufsschule fällt ihr (noch) schwer, was sie einerseits auf ihre noch geringen Deutschkenntnisse (K1.3.5.5.2a) und andererseits darauf zurückführt, dass sie vor SchlaU nie eine Schule besucht hat (K3.2.3.1.3). Doch sie ist intelligent und wissbegierig. Das Bedürfnis, ihre Familie in Afghanistan wiederzusehen und auch finanziell zu unterstützen (wozu sie momentan noch nicht in der Lage ist) treibt sie zusätzlich an (K1.3.3.1c).

Um dem Unterricht folgen zu können, beteiligt sie sich aktiv (K3.3.2), musste dabei jedoch die Erfahrung machen, dass ihre Verständnisfragen im Unterricht oft nicht die erwünschte Wirkung zeigten. Sie hat jedoch den Eindruck, dass ihre LehrerInnen ihr zwar gerne helfen würden, das jedoch aufgrund der Klassengröße und des eigenen Zeitdrucks oft nicht können (K1.3.5.4.2).

„Ok, die Sache ist, weil die in der Berufsschule meistens, die hat weniger Zeit zum Sachen Erklären, was das, das, das, was bedeutet das. Und zu fragen: 'Haben Sie alle verstanden?' Weil die Druck so hoch, einfach, die gibt einfach die Unterlagen.“ (I1b: 10)

„Aber in Berufsschule leider sind viele Leute, die Lehrer haben auch nicht so viel Zeit, müssen alle Stoffe durch... und dann einmal oder zweimal, wenn die keiner weiß, dann (Lachen) ist sein eigene Problem. Muss man selber einfach arbeiten. Und in SchlaU-Schule war nicht so. SchlaU-Schule, die haben einfach mehr erzählt, wenn jemand nicht versteht hat. Genau.“

Interviewer: Das heißt, wie ist das dann an der Berufsschule, wenn du was nicht verstehst?

Befragter: Sie meint immer, dass ich Buch, äh, Sachen, die ich nicht verstehe, auf einem anderen Blatt aufschreibe und dann zuhause übersetze oder mit jemand andere... meine Lehrerin... weil, sie machen manchmal erklärt schon auch, aber wenn ich einmal ich frage und dann nächste und dann nächste, dann sagt nein, wir machen jetzt weiter.“ (I3: 22-25)

„Ich kann nicht sofort Lehrerin fragen und, ich will nicht einfach stören. Weil sie werden so viel, wenn ich frage, ich hab so viele Fragen, sie *kann* nicht erklären.“ (I9: 85)

So bittet sie nun vermehrt auch andere um Hilfe, z.B. anderen SchlaU-Alumni oder ihre MitschülerInnen (K3.3.2.7).

Auch in der Apotheke, in der sie praktisch ausgebildet wird, sorgt v.a. die Sprache noch für Schwierigkeiten (K1.3.6.8). Immer wieder reagieren KundInnen ungeduldig, wenn sie beispielsweise am Telefon nachfragen muss.

„Wir als PKA [müssen] oft, fast jede Sekunde, ans Telefon. Und da [rufen] die meisten älteren Menschen, vom Altenheim, an, bestellen Medikamente. Und [es] gibt [...] Namen, die ich als *Ausländer* nicht kenne. Und ich, manchmal habe ich gesagt: 'Können Sie bitte wiederholen?' Und die haben sich beschwert, warum solche Leute in Apotheke arbeiten, die die Namen nicht kennen und die sich mit Medikamenten nicht so richtig auskennen.“ (I8: 48)

Ihre KollegInnen zeigten sich zwar anfangs verständnisvoll, doch auch ihre Erwartungen stiegen mit der Zeit (K1.3.6.11). Sowohl für ihre LehrerInnen, als auch die KollegInnen und KundInnen kann sie Verständnis aufbringen (K3.2.1.1). Sie wirkt sehr selbstreflektiert und scheint eine realistische Selbsteinschätzung zu haben. So räumt sie beispielsweise ein, anfangs falsche Erwartungen an die Berufsschule gehabt zu haben (K2.8.2.2). Dass ihre Deutschkenntnisse auch nach vier Jahren noch relativ schwach sind, führt sie darauf zurück, dass sie früher neben der SchlaU-Schule in einem afghanischen Restaurant gearbeitet hat (was ihr nun zeitlich nicht mehr

möglich ist) (K1.2.2). Gegenüber ihren KollegInnen und KundInnen versucht sie daher, ihre Situation zu erklären und bittet (immer wieder) um ihr Verständnis (K3.3.2.8).

Auch wenn der Übergang von der SchlaU- zur Berufsschule und in die Ausbildung für sie bereits einige Schwierigkeiten mit sich brachte, scheint sie eine hohe Frustrationstoleranz zu haben (K2.8.2.1). Auch mit Enttäuschungen geht sie humorvoll um (K3.1.2). Ihr Ziel, die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren, verfolgt sie ehrgeizig (K3.1.4; K3.1.5). Insbesondere für das schulische Bestehen kommen ihr ihr Fleiß und ihre Selbstdisziplin dabei zu gute (K3.3.2.9).

„Es [gibt] immer viel, viel, viel zu lernen. Du musst die ganze Nacht lernen, lernen, lernen, lernen und am nächsten Tag [...] immer Test, Test, Test...“ (I1a: 72)

„Uuuf... wir haben viel *Gas gegeben*! Viel. Viel, viel, viel, viel, viel...“ (I6: 47)

„Wenn man viel macht, bekommt man auch so...“ (I4: 153)

Sie ist überzeugt: „Wenn man etwas will, dann muss man für das kämpfen.“ (I10: 155)

Ishmael ist 26 Jahre alt. Seine Eltern und seine beiden Brüder starben im Bürgerkrieg in Sierra Leone. Seit zehn Jahren lebt Ishmael in Deutschland. Über das Beratungs- und Behandlungszentrum für Flüchtlinge und Folteropfer „Refugio“ kam er 2004 zur SchlaU-Schule. Im Jahr 2007 schloss er die Schule mit dem HASA ab. Ishmael ist ledig und wohnt allein.

Ishmael hat eine abgeschlossene Ausbildung als Altenpflegehelfer. Ein einschneidendes Erlebnis während seiner Ausbildung war für ihn die Erfahrung von Rassismus (K1.3.6.12a).

„In der Arbeit, wo ich Praktikum gemacht habe, es gab eine Frau, die sagt: 'Wie können Sie mich waschen, wenn Sie selbst nicht gewaschen sind!?'“ (I1a: 54)

Gleichzeitig erfuhr Ishmael aber auch sehr positives Feedback und Interesse von KlientInnen (K1.3.6.12c).

„Und manche Leute sagen: 'Woher kommst du? [Sierra Leone], wieso? Bürgerkrieg, wieso?' Viel unterhalten.“ (I7: 108)

Nach seinem Abschluss wurde er durch den Ausbildungsbetrieb jedoch nicht übernommen (K1.3.6.3b). Nach einigen Monaten der Arbeitslosigkeit und -suche (I8: 64) arbeitet er nun als Altenpflegehelfer für die Caritas. In seiner Berufswahl sieht er sich immer wieder bestätigt. Er mag den Umgang mit Menschen, was er auf die Erziehung seiner Familie und seine (Herkunfts-)Kultur zurückführt (I1b: 37-44). Nun durch seinen Beruf für andere Menschen da sein zu können, empfindet er als sinnstiftend und befriedigend (K2.7.3.2).

„Jetzt ich bin sehr zufrieden, dass ich habe mein Ziel erreicht: wenn jemand hat Probleme, ich versuche, ihm oder sie zu helfen. Und wenn jemand krank, dass sie helfen, dass wieder besser geht, dass nicht – gibt Leute, einfach schaut, sagt 'ich kann das nicht machen'. Oder wenn jemand hat Unfall auf der Straße, einfach durchgehen, keine erste Hilfe... – Das ist mein Ziel: den Menschen zu helfen.“ (I1b: 44-52)

Auch wenn ihn die Arbeit erfüllt, ist der geringe Verdienst für ein Leben in München äußerst problematisch. Finanzielle Gründe bewegen ihn daher zu einer Weiterbildung zum Altenpfleger (K1.2.2).

„Jemand, der keine Ausbildung hat, verdient [...] mehr als ich. [...] Und ich [bin] nicht [der] einzige. Es gab paar Kollegen hier von mir, wir [sind] im gleichen Bereich und wir haben die gleiche Situation [...]. Weil wir machen die Ausbildung und nach der Ausbildung fängst du zu arbeiten an und verdienst du... also null! Also wir kommen nicht klar mit dem Verdienen.“ (I6: 8)

Ishmael weiß, dass eine weitere Ausbildung nicht leicht für ihn wird. Seiner Stärken und Schwächen ist er sich bewusst (K3.2.3). In Sierra Leone konnte er (mit Unterbrechungen) nur zwei Jahre lang eine Schule besuchen; sein letzter Schulbesuch (der Berufsfachschule) liegt bereits vier Jahre zurück. Aber: Ishmaels KollegInnen und Vorgesetzte gaben ihm immer wieder positives Feedback und unterstützen nun auch seinen Wunsch zur Weiterbildung (K1.3.6.10a). Er weiß, dass er schon viel erreicht hat und möchte nun noch weiter kommen (K3.1.5; K2.7.3.3).

Der „Nesthocker“ Jamaal oder: „Manchmal hat man keinen Bock“ (I4: 149)

Jamaal ist mit 19 Jahren der Jüngste der Befragten. Ursprünglich kommt er aus Äthiopien und ist vor drei Jahren nach Deutschland gekommen. Er ist ledig, hat eine Aufenthaltsgenehmigung und ist noch in der Jugendhilfe. Seit letztem Jahr macht er eine duale Berufsausbildung zur Fachkraft für Lagerlogistik.

In der Berufsschule fällt ihm das Fach Mathematik schwer; obwohl er in Äthiopien fünf Jahre lang eine Schule besuchte, fiel ihm das Fach auch an der SchlaU-Schule schwer. Möglicherweise unterschätzte er die Anforderungen der Ausbildung in diesem Bereich (scheint sich darüber jedoch nicht bewusst).

Wer ihm den Übergang jedoch sehr erleichtert, ist sein Betreuer, der ihn unterstützt (K1.3.1.3). Auch seine Klassenlehrerin in der Berufsschule zeige für seine Situation von Anfang an Verständnis und wirkte integrativ (K1.3.5.6). Ihre Unterstützung wirkt sich auch auf das Verhalten seiner MitschülerInnen ihm gegenüber (positiv) aus (K1.3.5.7.3), wie sich an mehreren Beispielen verdeutlichen lässt:

„Wir haben Kreis gemacht [...], die ganzen Schüler und jeder hat Vorstellung, wie er heißt, so, so, so. Und meine Freundin war erst als mich. Und dann sie hat gesagt: 'Ich komme aus...' So, so, so, dann sie sagt Schule, und dann sie sagt: 'SchlaU-Schule'. Und die Lehrerin sagt: 'Ah, SchlaU... Schule!' Und die Schüler haben *ausgelacht*. Sie hat bisschen Angst gehabt, meine Freundin. Aber ich war neben sie und ich hab auch gelacht. (Lachen) Und sie sagt, 'xxx, ich habe Angst!' Ich habe gelacht und gesagt: 'Warum Angst? Es *gibt* die SchlaU-Schule!' Und Lehrerin sagt: 'Ja, ja. Sch-sch! Es gibt die SchlaU-Schule. Viele Schüler war letzte Jahr. Aber jetzt nur *du*.' Ich hab gesagt: '*Ne! Ich* auch!' Und dann alle Schüler hat gelacht. 'Du auch? Kannst du bitte erklären SchlaU-Schule?' Und dann sie hat bisschen *Mut*, meine Freundin, und dann sie hat genau erklärt. So, so, so. Wenn man ist SchlaU, man muss bisschen Zeit, zwei Jahre oder so, fertig machen. Die Leute sagt: 'Ah, toll! Das ist toll!'“ (I7: 41)

„Sie redet immer mit mir oder so. Sie hat mich nicht einfach/wenn wir in der Klasse sind, sie versucht einfach mit mir zu reden. Dass ich gehöre dazu. Dann hat sie mir das Gefühl gegeben, dass ich in der Klasse gehöre dazu. 'Ok, du kommst aus Ausland, aus [Äthiopien], aber trotzdem bist du hier in der Klasse. Du bist wie die anderen.' Und wenn wir in der Klasse über [ein Thema] reden, fragt [sie] mich immer: 'Wie ist das in deinem Land? Wie macht ihr das in eurem Land? Wie machen die Leute das [...]?' Dann versuche ich das zu erklären und sie versucht einfach, wenn die das nicht in der Klasse verstehen, wieder alles [...] zu erklären: 'Ok, das hat [er] gemeint..' Und so. Sie fragt mich *immer*. Und sagt: 'Du

gehörst dazu.' Und wenn ich beste Note hatte in der Klasse, dann sagt sie das allen in der Klasse (Lachen): '[Er] hat das gemacht!' Und '[Er] hat das gemacht!' Sie sagt einfach. Und weil ich war immer ruhig in der Klasse. Und die anderen sagen: 'Aber [er] ist ruhig!' Manchmal, wenn die Lehrer fragt, ich sag nichts, ich sag einfach ein Wort oder so. Aber wenn die Klausur-Ergebnis kommt, dann: 'Schauen Sie mal, [er] hat das beste Ergebnis! Ok, [er] hat Note zwei, aber [er] hat die beste Note in der Klasse!' (Lachen) Und dann kommen sie: 'Ja, wir wissen schon, Frau xxx, xxx ist das, xxx ist das!' – 'Ja, ich muss das *machen!* Ich muss das *sagen!* Ich sag immer...' (I10: 211)

„Interviewer: Und du hast gesagt vorher, dass dir die eine Lehrerin das Gefühl gegeben hat, dazuzugehören, ne? Hattest du das Gefühl nicht?

Befragter: Ja, ehrlich! Am Anfang: 'Ok, erste Woche... Nein, schaffe ich das das? Schaffe ich das?' Danach, nach der zweiten Woche, dritten Woche, bin ich, 'Ok, langsam...' Und dann die Lehrer sind zu mir gekommen: 'Ist alles ok? [Herr] xxx, verstehen Sie alles?' – 'Ja, ich verstehe alles.' Dann hat sie angefangen, mir Fragen zu stellen. Wenn ich es weiß, dass sage ich, wenn nicht, Frau Leonhard: 'Ok. Ist kein Problem.' Dann fragt sie die andere.“ (I10: 224-225)

Jamaal versucht, seine schulischen Schwierigkeiten – v.a. in Mathe und Deutsch schreibt er schlechte Noten, doch die Sprachdefizite wirken sich auch auf seine Leistungen in den anderen Fächern aus – in den Griff zu kriegen. Er ist fleißig, doch wie Abiodun ist er durch die *Stoffmenge*, die es nun für ihn zu lernen gilt, oft überfordert.

„Man muss einfach mal so die ganze Zeit lernen, lernen, lernen. Nach der Schule hier, bis 16 Uhr lernt man auch hier noch. Und manchmal hat man keinen Bock.“ (I4: 149)

„Das ist sehr anstrengend.“ (I7: 77)

Ein konkretes Ziel für die Zukunft hat Jamaal nicht; lediglich den Wunsch, mit seiner Arbeit künftig Geld zu verdienen.

3.2 SchlaUzubi: Nutzung und Programmwirkungen

Nach der Beschreibung der Wahrnehmung des Übergangs und des Umgangs mit diesem, rückt nun das Programm SchlaUzubi in den Fokus: Wie wird das Angebot genutzt? Wie gestaltet sich dieses und vor allem: was bewirkt es für die jeweiligen Typen?

Der „Star“ Naim

Naim nutzt das Angebot von SchlaUzubi nur nach Bedarf, was bei ihm sehr unregelmäßig und vergleichsweise selten ist (K4.1.4.4.2b). Die psychosoziale Betreuung nutzt er aktuell nicht; zuletzt hat [der Sozialpädagoge] ihm bei der Wahl der Schule und der Bewerbung für diese geholfen.

„Ich war einmal bei[m Sozialpädagogen], meine Bewerbung habe ich ihm gezeigt und das hat er [...] korrigiert. [...] Diese Bewerbung kann ich überall schicken, nur ein bisschen verändert.“ (I5: 118-120).

Naim meldete sich hierfür telefonisch kurz vorher an; er beschreibt die Hilfe als schnell und unkompliziert und würde das Angebot wieder wahrnehmen, braucht es im Moment aber nicht. Die schulische Betreuung nutzt Naim hauptsächlich vor BWL- oder schwierigen Deutsch-Prüfungen

(K4.1.4.1.2). Auch hier ruft er vorher an, vereinbart einen Termin mit dem SchlaUzubi-Lehrer³² und kommt dann meist am Nachmittag nach der Schule (K4.1.4.4). Zu den Treffen bringt er seine Unterrichtsmaterialien mit, anhand derer der Lehrer ihm den Stoff erklärt (Buchhaltung etc.). Bei Unklarheiten recherchieren sie gemeinsam online (K4.1.4.2). An der geplanten Englisch-Konversationsgruppe hat Naim Interesse gezeigt.

Naim kommt, wie gesagt, nur wenn nötig und daher unregelmäßig zu SchlaUzubi. Aufgrund seines sozialen Umfelds (Familie in Deutschland, engagierte LehrerInnen, hilfsbereite KlassenkameradInnen, zudem Nachhilfe über den Verein) sowie seiner hohen kognitiven und sozialen Kompetenzen braucht er die Hilfe nur sehr selten. Dennoch merkt er, dass er sich mit der Hilfe von SchlaUzubi effizienter (d.h. mit weniger Zeitaufwand) auf Prüfungen vorbereiten kann; vielleicht würde er es auch alleine schaffen, aber so findet er es „einfach für mich leichter“ (I1a: 68).

Der „Verzweifelte“ Abiodun

Abiodun kam nach der oben bereits beschriebenen Ausbildungsberatung kurz nach seinem Abschluss noch zweimal zum SchlaUzubi-Sozialpädagogen, der ihm mit der Bewerbung half: „zusammen [haben wir] die Bewerbung geschrieben“ (I8: 2; vgl. K4.1.3.1.1.4). Seit Beginn seiner Ausbildung an der Berufsfachschule hat er das psychosoziale Angebot von SchlaUzubi nicht mehr genutzt, da, wie er meint, der Sozialpädagoge seine Situation ja kenne und an dieser nicht viel ändern könne – es liege nun an ihm selbst, die Ausbildung zu schaffen (K4.1.1.c; K4.1.3.2.1). Mit seinen finanziellen Problemen wurde ihm während seiner Schulzeit bei SchlaU hier sehr geholfen. Nun erachtet er SchlaU jedoch nicht mehr als hierfür zuständig – erneut um Hilfe zu bitten, wäre ihm unangenehm – weshalb er hier für seine finanziellen Schwierigkeiten keine Unterstützung (mehr) sucht. (Schließlich bereite ihm diese ja auch seine neue Schule, also müsste ihm (wenn dann) auch diese entgegenkommen. Wie oben bereits beschrieben, war die Sozialpädagogin der Berufsfachschule dazu jedoch nicht bereit (I9: 3-5).

Das Angebot von SchlaUzubi der schulischen Betreuung nahm er eine zeitlang wahr, allerdings erst, nachdem er bereits die ersten schlechten Noten geschrieben hatte (und damit eigentlich schon zu spät; K4.1.4.4.3b). Sie half ihm regelmäßig einmal pro Woche bei der Nachbereitung der Unterrichtsinhalte, indem sie ihm den in der Schule behandelten Stoff erklärte und ihm zusätzlich sprachlich vereinfachtes Material vorbereitete, mit dem er auf die Prüfungen (leichter) lernen konnte. Die Lehrerin erklärte ihm zudem, worauf es in diesen Prüfungen ankomme: nämlich dem Lehrenden zu zeigen, dass er die Inhalte *verstanden* habe. Um diese wiederzugeben, müsse er nicht die gleichen Wörter benutzen und auch nicht sprachliche Korrektheit anstreben (K4.1.4.4.2). Ihre Versuche, ihn aufzubauen, gaben ihm zwar das Gefühl, unterstützt zu werden (K4.2.2.2.2), und auch seine Noten verbesserten sich leicht (K4.2.2.1.5a). Dennoch ging es ihm zunehmend

³² Innerhalb der schulischen Betreuung haben die beiden Lehrenden die Fächer unter sich aufgeteilt, so dass einer die Auszubildenden in mathematischen, technischen und wirtschaftlichen Berufen und die andere die Auszubildenden für soziale und Pflegeberufe, sowie im Fach Deutsch betreut. Durch diese Aufgabenteilung nutzen sie ihre Kompetenzen optimal und haben über die Jahre Erfahrungen in „ihren“ jeweiligen Ausbildungsberufen sammeln können. Gleichzeitig versuchen sie, die Arbeitsbelastung untereinander gleichmäßig zu verteilen.

schlechter. Um die Probezeit noch bestehen zu können, müsste er noch viel bessere Noten schreiben. Nachdem er ein paar Mal krank war, kam er nur noch unregelmäßig und auch immer seltener. Zu groß erschienen der Zeitmangel und der Stress, zu groß die Überforderung (K1.3.5.5.2).

„Es war zu viel Stress [...]! [...] In der Arbeit, es war zu viel Stress! Gleich von der Arbeit nach Hause, schlafen, dann wieder aufstehen und dann wieder in die Arbeit. Es war *zu viel!*“ (I10: 67)

Die SchlaUzubi-Termine wurden für ihn zur zusätzlichen Belastung (K4.2.1.3). Schließlich schaffte er es gar nicht mehr, zu kommen (K4.1.1d).

Die „Verzweifelte“ Imara

An Imaras Fall wird deutlich, welche Verzweiflung Übergangserfahrungen auslösen können. Das Interview, auf dem diese Fallkonstruktion hauptsächlich basiert, war sehr emotional und es flossen (wie bereits eine Woche zuvor bei einem SchlaUzubi-Treffen, das ich mitbekam) auch Tränen. Auch wenn in ihrem Fall bereits erste Anzeichen von Resignation erkennbar sind (K3.1.13), hat sie noch nicht aufgegeben. Sie zeigt (noch) kein passives Übergangsverhalten, sie hat oder will sich (noch) nicht an die Arbeitslosigkeit gewöhnen oder sich mit ihr abfinden. Noch übernimmt sie Eigenverantwortung und kommt zu SchlaUzubi (K3.3.2).

In ihrem Fall gestaltet sich die Programmnutzung anders als bei den meisten TeilnehmerInnen. Sie wird durch die SchlaUzubi-Lehrerin sowohl schulisch, als auch psychosozial betreut (K4.1.6). Themen waren zunächst der beruflicher Wiedereinstieg nach dem Mutterschutz, dann (und aktuell immer noch) die berufliche Neuorientierung (K4.1.3.1.1.5). Die Lehrerin versuchte, sie bei der Wahl zu einer neuen Ausbildung zu beraten und recherchiert (online) gemeinsam mit ihr. Dabei stehen die Interessen, Fähigkeiten und Ideen Imaras stets im Vordergrund (K4.1.3.1.1.2). Sie schrieben gemeinsam einen Lebenslauf und das Bewerbungsanschreiben für den MVHS-Kurs. Vor einem anstehenden Termin im Arbeitsamt thematisierte Imara ihre gefühlte Diskriminierung bei Ämtern und brach dabei in Tränen aus. Die Lehrerin war davon sichtlich bestürzt und bot ihr an, sie zu dem bevorstehenden Termin im Arbeitsamt zu begleiten (B4).

Doch wie kam es zu dieser Aufgabenüberschneidung? Warum übernimmt die Lehrerin im Fall Imaras auch sozialpädagogische Aufgaben? Offensichtlich hat sie großes Vertrauen zu der Lehrerin. So wandte sich mit dem (eigentlich „typischen Sozpäd“-)Thema an die Lehrerin, die sich der Sache annahm, weil sie sah, dass das Thema für Imara dringlich und belastend war und Imara ihr sehr sympathisch ist.

Aktuell kommt Imara regelmäßig einmal pro Woche am Vormittag (wenn die Kinder im Kindergarten und in der Kinderkrippe sind) und lernt zur Vorbereitung für die nächste Aufnahmeprüfung der VHS im kommenden Semester bei SchlaUzubi v.a. Deutsch.

Die wichtigste und offensichtlichste Wirkung des Programms im Fall Imaras ist die psychische Unterstützung, die sie hier erfährt (K4.2.2.2.2). Auf die Frage, was für sie das Wichtigste sei, das sie von der SchlaUzubi-Lehrerin gelernt habe, antwortet sie:

„Wichtigste, dass nicht aufgeben muss. Einfach weiter zu kämpfen. Was man braucht, dafür muss man kämpfen. Und nicht aufgeben. Einfach versuchen. Weiter versuchen. Und wenn nicht, dann kommt etwas anderes“ (I10: 201).

Sie äußert sich dankbar, dass die SchlaUzubi-Lehrerin für sie da ist (K4.2.3.2), ist zugleich jedoch frustriert, dass sich an ihrer Situation nicht schneller etwas ändert.

„Ich weiß nicht, ob ich das schaffe, das ärgert mich. Weil die Zeit... Ich hoffe, ich finde etwas.

Interviewer: Und wie ist das jetzt für dich? Wie fühlt sich das an?

Befragter: So.. allein gelassen, oder so, so... Wie soll ich sagen? Nutzlos.

Interviewer: Du fühlst dich nutzlos?

Befragter: Ehrlich! Aber was kann man machen? Nichts...

Interviewer: Was sagt die [Lehrerin] da?

Befragter: (Lachen) Die [Lehrerin] versucht mich immer, wie soll ich sagen? 'Das ist nicht so! Es wird schon, es wird schon!' Aber sie hat auch alles versucht. 'Was kann man noch machen? Was kann man noch machen?' Aber momentan nichts.“ (I10: 115-121)

Sie möchte die Zeit nutzen (I10: 155-159; 175) und würde sich wünschen, noch öfter zu SchlaUzubi kommen zu können (I10: 151; vgl. I7: 77-80), erkennt jedoch, dass die zeitlichen Ressourcen der Lehrerin begrenzt sind und möchte ihr nicht zur Last fallen (K4.1.4.3.2; K4.2.5.5).

Die „Heldin“ Ariana

Ariana nutzt sowohl das psychosoziale Betreuungsangebot, als auch das schulische. Gewissermaßen einem schulischen Misserfolg „vorbeugend“, bat sie den SchlaUzubi-Lehrer bereits vor Beginn ihrer Ausbildung um seine Unterstützung (K4.1.4.4.3).

„Aber ich hab bisschen Angst, dass meine Note schlecht ist. Deswegen ich habe nicht *gewartet*, bis meine Note schlecht wird, sondern ich komme sofort hier.

Interviewer: Du warst sogar schon *vor* der Ausbildung hier, ne? Schon vor den Sommerferien?

Befragter: Ja! Ja! Ja! Da war ich aufgeregt! (Lachen) Da habe ich gedacht: 'Ah, du fängst... ja, und du musst bisschen lernen!'" (I7: 10-12; vgl. I7: 8)

Sie treffen sich regelmäßig einmal pro Woche; kurz vor dem Ende ihrer Probezeit waren es sogar zwei Treffen pro Woche. Er hilft ihr beim Verfassen von Praktikumsberichten, bei der Vorbereitung von Referaten, die sie ihm anschließend probetalber vorträgt (K4.1.4.1), vor allem aber beim Lernen auf Prüfungen, indem er den Stoff für sie (sprachlich) „erleichtert“ (K4.1.4.2.7) und ihr hilft, den Lernstoff einzugrenzen, was sie beides als ausgesprochen hilfreich bewertet (K2.8.1.3).

„[Ich hatte] drei Ordner, so volle Ordner und [ich wusste] nicht, wo [ich] anfangen [musste]“ (I8: 34).

Außerdem erklärt er ihr, worauf es beim Lernen und in den Prüfungen ankommt (K2.8.1.3b). Insgesamt ermöglicht er ihr somit, dass sie zuhause auch ohne ihn selbstständig für die Prüfungen lernen kann (K4.2.2.1; K4.2.3.3.1). Der SchlaUzubi-Lehrer

„hat mir [...] auch erklärt: 'Wenn man versteht, was du versuchst zu schreiben, dann ist es ok. Egal ob du richtig Worte geschrieben oder nicht. Aber wenn du einfach versuchst zu schreiben, ok, das möchte ich aufschreiben. Und wenn man *versteht*, dann ist ok.' Hat [er] mir letztes Mal gesagt. Dann hab ich ok. Weil damals habe ich immer mich verrückt gemacht. Ok, es ist nicht richtig aufgeschrieben, es ist falsch. Dann hat [er] gesagt: 'Nein,

xxx, lass das! Dann kannst du später, wenn viele Wörter selber auch schreiben. Aber wenn man versteht, was du aufschreiben möchtest, dann das ist ok. Dann hat [er] mir *wirklich* geholfen.“ (I10: 155)

Mit seiner Hilfe hatte sie bereits von Anfang an ihrer Ausbildung gute Noten (K4.2.2.1.5a). Ihre MitschülerInnen zollen ihr dafür immer wieder Anerkennung (K1.3.5.7.3).

„Befragter: Manchmal, ich/*meistens*, ich lese nicht. Meine Lehrerin weiß, meine Klassenlehrerin, und es gibt die Kursfragen und Kursantworten über meine, was habe ich gelernt. Das immer, meistens ich antwortet. Wenn ich antworte das, die Lehrerin sagt: 'Ah, xxx, *tol!*' Und die meisten Schüler nicht antworten. Das ist nicht über *Sprache!* Das ist über was hast du *gelernt!* Über *lernen!* Und das ist meine gute Chance. (Lachen)

Interviewer: (Lachen) Da kannst du punkten!

Befragter: Ja! Und die anderen Schüler sagt: 'Ah, sie kann. Sie hat gut gelernt.'“ (I7: 37-39)

Sie selbst ist für die Hilfe ausgesprochen dankbar (K4.2.3.2a).

„Gott sei Dank, sie sind für uns da!“ (I6: 53)

„Interviewer: Gut, dann – gibt's noch irgendetwas, was du sagen möchtest?

Befragter: Ja, ich bedanke [den SchlaUzubi-Lehrern]. Wenn [einer] hat keine Zeit, [der andere] auch hilft mir. Und ich bin sehr, sehr glücklich. [...] Wenn ich war Schüler bei SchlaU, und bis jetzt wenn ich Azubi, Auszubildende, ich bin sehr glücklich bei SchlaU-Schule. [...] Ja, ich bedanke echt.“ (I7: 136)

Der einzige Wermutstropfen ist für sie, dass sie die Nachhilfe stets alleine besucht und ihre Freundin, ebenfalls SchlaU-Absolventin, nicht dazu motivieren kann, mitzukommen (K4.2.5.4).

Die SchlaUzubi-Sozialpädagogin unterstützte sie u.a. bei der Suche nach einer Wohnung sowie einem Ausbildungsbetrieb. Ihr Vorgehen dabei beschreibt sie folgendermaßen:

„Interviewer: Und.. womit bist du noch zu [der SchlaUzubi-Sozialpädagogin] gekommen? [...]

Befragter: [...] *Wohnung* suchen!

Interviewer: Was haben sie gemacht bei der Wohnungssuche?

Befragter: Ja, ins Internet rein gehen. Ja, da gibt man an, zum Beispiel zwei bis drei Zimmer. Und: So kann man anrufen. So kann man fragen. Zum Beispiel auch bei Ausbildung oder Arbeit, die haben gesagt: Kannst du einfach *anrufen*, also ganz nett sein, höflich sein, das fragen.

Interviewer: Aha. Das heißt, die haben das nicht immer mit dir *gemacht*, sondern sie haben dir gezeigt, *wie* du es machen kannst?

Befragter: Genau. Also für mich war das ein *große Hilfe*, weil damals, als ich Ausbildung gesucht habe, habe ich mich nicht getraut, in ein Geschäft zu gehen und zu fragen: 'Ja, suchen Sie jemanden?' Habe ich mich nicht getraut. Aber jetzt, für mich ist alles egal. Ich gehe hin, ich frage. Entweder ja oder nein. Mehr ist es nicht. Aber damals habe ich mich nicht getraut.“ (I8: 89-94)

Sowohl die schulische, als auch die psychosoziale Betreuung bewirkt im Fall Arianas somit eine „Aktivierung“, d.h. regt zu einem aktiven Umgang mit dem Übergang an und fördert ihre Selbstständigkeit (K4.2.3.3.1). Das eingangs formulierte Ziel, dass die Programmverantwortlichen sich durch ihre Tätigkeit für die TeilnehmerInnen eigentlich langfristig „überflüssig“ (Evaluationsworkshop: 79) machen wollen, scheint daher insbesondere in Arianas Fall absehbar. Ihre Eigenverantwortung, die bereits an ihrem Umgang mit ihren sprachlichen Schwierigkeiten in der Berufsschule und der Apotheke deutlich wurde, kommt ihr im Übergang sehr zunutze.

Der „Held“ Ishmael

Ishmael nutzte das Angebot von SchlaUzubi in der Vergangenheit intensiv. Die Sozialpädagogin stärkte ihn nach der Erfahrung von Rassismus am Arbeitsplatz. Nachdem er durch seinen Ausbildungsbetrieb nicht übernommen wurde, schrieb sie unzählige Bewerbungen mit ihm. Zuletzt besprachen sie die Möglichkeiten und Voraussetzungen einer Einbürgerung (K4.1.3.1). Aufgrund seiner Schichtdienste kam er zu unterschiedlichen Zeiten; meistens spontan, ohne Termin (K4.1.3.2).

Neben der Betreuung der Sozialpädagogin trifft er sich regelmäßig mit einer pensionierten Pflegedienstleiterin, die ihm als Ehrenamtliche durch die SchlaU-Schule vermittelt wurde. Sie riet ihm zur Weiterbildung und lernt nun mit ihm, um ihn auf die Ausbildung vorzubereiten (K4.1.5).

Die Wirkung von SchlaUzubi im Fall Ishmaels ist eindeutig: SchlaU sei immer für ihn da gewesen.³³

„Es gibt schwere Situationen, richtig schwere, aber [der Gründer der SchlaU-Schule und die SchlaUzubi-Lehrer] waren da für mich. Sie sagen: Egal, welchen Ärger du in der Behörde bekommst, komm einfach zu uns. Wir sind die Lösung. Egal, wo du bist, das SchlaU-Projekt ist immer offen.“ (I1a: 3)

„Ich bin glücklich mit SchlaU-Projekt. [...] Die haben [...] immer Unterstützung, [...] immer [...] Mühe gegeben, dass ich hier... Die haben immer versucht, alles Mögliche...“ (I1a: 18-20)

Die Unterstützung gab ihm, der sonst in Deutschland niemanden hatte, Halt und das Gefühl von Sicherheit. SchlaU, und so auch SchlaUzubi, kam so eine Art Familien-Ersatzfunktion zu (K4.2.2.2.2).

„Auch wenn du bist in die Ausbildung, sind immer da. Sind wie Vater und Mutter.“ (1a: 9)

„Das sag ich dir, die sind echt Familie, hier, die sind echt Familie, was man hier in Deutschland hat. Die sind echt... ja! Die sind echt... Ich weiß gar nicht, wie ich die beschreiben kann... Manchmal dachte ich, wenn diese Leute nicht da gibt, was kann man *machen*? Das... ja, wenn die nicht *gibt*!“ (I4: 223)

„Und was wünschst du dir für die Zukunft?“

Befragter: Gesund bleiben, für die SchlaU-Team. [...] Sie sind echt sehr, sehr nett. Ich bin *stolz* auf die. Sie sind echt sehr, sehr Familie. Sie sind echt Familie.“ (I4: 240-241)

Im Gespräch betont er immer wieder seine Dankbarkeit – gegenüber SchlaUzubi, der SchlaU-Schule, aber auch der Stadt München, die diese mit ermögliche (K4.2.3.2).

Der „Nesthocker“ Jamaal

Sein Betreuer ermutigte Jamaal, das Angebot von SchlaUzubi wahrzunehmen. Mittlerweile kommt er gerne, wenn auch nicht immer regelmäßig zu dem SchlaUzubi-Lehrer. Das psychosoziale Betreuungsangebot von SchlaUzubi braucht er zur Zeit nicht, da diese Aufgaben momentan noch sein Betreuer für ihn übernimmt (K4.1.3.2.1). Sobald die Jugendhilfe für ihn jedoch wegfällt, möchte er das Angebot gerne wieder wahrnehmen.

³³ Der Befragte, auf dessen beiden Interviews diese Fallkonstruktion zu großen Teilen basiert, spricht stets von „SchlaU“ (I1a; b). Gemeint ist damit jedoch auch SchlaUzubi, allein der (noch junge) Name des Programms scheint ihm (wie anderen Alumni früherer Jahrgänge) noch nicht geläufig.

„Jetzt, ich hab kein Problem mit sozial und Betreuung, weil ich habe Betreuer. [Aber] ich muss mal nächstes Jahr ausziehen, [...] weil Jugendamt hat mir genug geholfen. Und wenn etwas in dem Büro oder so, ich komme [zu den Sozialpädagogen]. Nach dem Ausziehen. Jetzt nicht.“ (I7: 124-125)

Programmwirkungen: Zusammenfassung

Auf Grundlage der beschriebenen Typen kann nun noch einmal auf die abstraktere Ebene der entstandenen *Grounded Theory* geblickt werden. Wie wirkt SchlaUzubi (entlang der theoretischen Kategorien) für die Befragten am Übergang?³⁴

Offensichtlich sind die *Lerneffekte* von SchlaUzubi, d.h. die Wirkungen des Programms auf die Kompetenzen der Befragten. Das Erklären der Unterrichtsinhalte durch die beiden Lehrenden fördert die Sprachkompetenz der ProgrammteilnehmerInnen und ermöglicht ihnen, den Stoff zu verstehen (K4.2.2.1.2). Ebenfalls als kognitive Kompetenzerweiterung können Lern- und Prüfungskompetenzen festgestellt werden (K4.2.2.1.3; 4). Die TeilnehmerInnen lernen, 1. worauf es in Prüfungen ankommt, 2. wie und 3. was es zu lernen gilt. In ihren Schulleistungen schlägt sich dies nieder. So gaben einige TeilnehmerInnen an, durch SchlaUzubi gute oder bessere Noten erzielt zu haben oder dank SchlaUzubi den Abschluss bestanden zu haben (K4.2.2.1.5a; b). Auch auf Ebene der motivationalen Kompetenzen lassen sich Wirkungen feststellen: Stolz auf die erzielten (nicht nur) schulischen Leistungen (K4.2.2.2.5), Spaß am (Weiter-)Lernen (K4.2.2.2.6) und eine Reduktion der Überforderung (K4.2.3.1) sowie der Angst vor schulischem Misserfolg (K4.2.2.2.3), aber auch eine Sensibilisierung für die eigenen Grenzen (K4.2.2.2.1) und die Anerkennung der MitschülerInnen für schulische Erfolge (K4.2.1.4) bewirkt v.a. die schulische Betreuung. Insbesondere durch die sozialpädagogische Betreuung wird eine realistische Selbsteinschätzung und eine pragmatische Zielsetzung bzw. Zukunftsplanung gefördert (K4.2.2.2.4). Dabei werden zugleich Selbstwert (K4.2.2.2.5) und Frustrationstoleranz (K4.2.2.2.3) der Jugendlichen gestärkt. Bestehende soziale Kompetenzen zeigen sich u.a. in Interaktionen mit MitschülerInnen und anderen SchlaU-Alumni. Dank ihres durch SchlaUzubi ermöglichten Wissenszuwachses (und ggf. -vorsprungs) können ProgrammteilnehmerInnen auch anderen SchlaU-AbsolventInnen in ihrem Umfeld Hilfestellung leisten (K4.2.2.2.3) oder auch „SchlaUzubi-Akquise“ betreiben (K4.2.5.4). Eine weitere Wirkung, die für die TeilnehmerInnen von großer Bedeutung ist, ist die Förderung ihrer interkulturellen Kompetenzen (K4.2.2.2.1). Darunter fällt v.a. die Kenntnis in Deutschland verbreiteter Werte und Normen. Auch durch die eigene *Erfahrung* (innerhalb des Programms, wie bereits zuvor in der SchlaU-Schule) von Gleichstellung bzw. -behandlung (unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht o.a.), Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit wächst das Verständnis für diese Werte und Normen.³⁵

³⁴ Auf eine explizite Differenzierung entlang der Intentionalität der Wirkungen wird hierbei zugunsten der Lesbarkeit verzichtet.

³⁵ Auch wenn dieser Aspekt den LeserInnen vielleicht selbstverständlich erscheinen mag, ist er dies für die meisten Befragten offensichtlich nicht, wie sich aus den häufigen Thematisierungen dieser Programmwirkung schließen lässt.

Dies leitet bereits über zu der dritten und vermutlich zentralen Dimension des Übergangs: dem (emotionalen, reflexiven und habituellen) *Umgang* der Jugendlichen mit dem Übergang.

Die entscheidende Wirkung von SchlaUzubi auf den emotionalen wie reflexiven „Umgang“ mit dem Übergang – wenn nicht *die* entscheidende Programmwirkung *schlechthin* – ist die von den ProgrammteilnehmerInnen durch SchlaUzubi *wahrgenommene Unterstützung* (K4.2.2.2.2). SchlaUzubi (wie auch SchlaU) stellt ein Teil des sozialen Netzwerks dar. Je nach der Stärke des gesamten sozialen Netzwerks (bestehend aus Familie, FreundInnen, LehrerInnen, BetreuerInnen, KollegInnen u.a.) eines Programmteilnehmers bzw. einer -teilnehmerin kommen dieser Funktion unterschiedliche Bedeutungen zu. Manche ehemalige SchlaU-SchülerInnen möchten „einfach (nur) ab und zu mal vorbeischauen“, um in Kontakt zu bleiben. Für andere, die vielleicht weniger starke soziale „Ressourcen“ haben (und das waren erstaunlich viele), wird SchlaUzubi eine Art Familienersatz. Hier erfahren sie Zuverlässigkeit, Beständigkeit und damit *Sicherheit*. „SchlaUzubi ist immer für mich da.“ Dieses Fazit kommt immer wieder zum Ausdruck.³⁶

In den Interviews wurde deutlich, dass die ProgrammteilnehmerInnen bei SchlaUzubi immer wieder hören: „wir finden eine Lösung“ (I1b: 10) – und dadurch Vertrauen darin finden, dass es für ihre Probleme überhaupt eine Lösung *gibt*. SchlaUzubi stärkt so die Zuversicht, das (oft abhanden gekommene) Grundvertrauen der jungen Flüchtlinge.³⁷

Schließlich leistet SchlaUzubi, wie auch SchlaU, damit einen Beitrag zu einer Willkommenskultur für junge Flüchtlinge in Deutschland. Das Gefühl, „dazu zu gehören“ und sich (irgendwann) in Deutschland „wohl zu fühlen“ (I1b: 10), müssen noch zu viele von ihnen entbehren.

Wohl in Folge der Wirkungen von SchlaUzubi (und damit ebenfalls als Programmwirkung) ist eine große *Dankbarkeit* der ProgrammteilnehmerInnen festzustellen: gegenüber SchlaUzubi, die sich u.a. im Wunsch, SchlaUzubi möge noch möglichst vielen anderen helfen oder auch im Wunsch, SchlaUzubi etwas zurückzugeben ausdrückt. Dankbarkeit aber auch gegenüber der SchlaU-Schule sowie der Stadt München (K4.2.3.2a; b; c).

Doch wie wirkt sich SchlaUzubi auf das *Verhalten* der ProgrammteilnehmerInnen aus?

Sowohl durch die Arbeit des/der Sozialpädagogen, als auch durch die der Lehrenden wird *Selbstständigkeit* ermöglicht und werden die TeilnehmerInnen immer wieder zur Übernahme von *Eigenverantwortung* angeregt (K4.2.3.3). So fordert bereits die Freiwilligkeit der Teilnahme an SchlaUzubi ein gewisses Maß an Eigenverantwortung. Kommt ein/e SchülerIn nicht, so wird ihm beispielsweise hier nicht mehr „hinterhertelefoniert“ (wie bei SchülerInnen der SchlaU-Schule noch üblich). Die Lehrenden ermöglichen durch ihre Erklärung und Vereinfachung des Lernstoffs dessen

³⁶ Die Bedeutung dieser Wirkung von SchlaUzubi für viele TeilnehmerInnen wird deutlich, wenn man einen Blick auf mögliches Konfliktpotential innerhalb des Programms wirft. In den wenigen Fällen, in denen ProgrammteilnehmerInnen direkte Kritik an SchlaUzubi äußerten, vor allem aber beobachtbaren (Konflikt-)Situations wurden Erwartungen in Bezug auf die Verlässlichkeit dieser Unterstützung oder Befolgung von Normen enttäuscht (etwa, wenn ein/eine Sozialpädagogen öfter nicht spontan und schnell verfügbar war oder ein Termin bei den Lehrenden ohne vorherige Absage ausfallen musste; K4.2.5.1).

³⁷ Die Sicherheit der Befragten, dass es für sie weitergeht, dass ein persönliches Vorankommen möglich ist drückt sich nicht zuletzt in ihren Hoffnungen und Wünschen für die Zukunft aus (K4.2.2.2.2).

Verstehen und somit ein selbstständiges Lernen (K4.2.2.1.2). Von dem/der SozialpädagogIn werden den TeilnehmerInnen durch die Vermittlung von „Tools“, etwa für die Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz (z.B. zu lernen, worauf es bei einer Bewerbung ankommt oder sich zu trauen, anzufragen) oder auch für die Wohnungssuche, „Werkzeuge“ für ein selbstständiges, eigenverantwortliches Leben mit auf den Weg gegeben (K4.2.2.2.1).³⁸ Neben der Ermutigung zum „Durchhalten“ in schwierigen Situationen, unterstützt SchlaUzubi so v.a. eine „Aktivierung“ der ÜbergängerInnen (K4.2.3.3.1).³⁹

„Handfeste“ *Outcomes* ergeben sich durch die (bereits beschriebene) Wirkung SchlaUzubis auf die Leistungen der ProgrammteilnehmerInnen (K4.2.2.1.5) sowie den Einfluss auf ihre Berufswahl, Finden von Ausbildungsplätzen und damit ihre formellen Qualifikationen und so wiederum ihre Lebens(ver)läufe (K4.2.4).

Langfristig leistet SchlaUzubi so einen Beitrag auch zur Verbesserung der *strukturellen* Voraussetzungen der ProgrammteilnehmerInnen (K4.2.1; vgl. K1). Wie bereits erläutert, kann eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung und Anstellung sich auch auf den Rechtsstatus der Jugendlichen positiv auswirken (K1.1). Zudem befähigt SchlaUzubi sie zur selbstständigen und aktiven Verbesserung ihrer ökonomischen Lage (um auf der individuellen Ebene zu bleiben – von volkswirtschaftlichen Konsequenzen sei hier einmal ganz abgesehen; K1.2).⁴⁰

3.3 Reichweite der Untersuchungsergebnisse

Wie bereits oben erläutert, handelt es sich bei den beschriebenen Typen und Fällen um *Konstruktionen*. Die reellen Personen, die ich befragt habe, weisen Tendenzen dieser Typen auf, und es ist zu erwarten, dass den Programmverantwortlichen, die sie ja gut kennen, diese Parallelen bei der Lektüre auffallen. Dennoch entsprechen sie in ihrer Individualität keinem der Typen vollkommen. Die Realität liegt oftmals dazwischen.⁴¹

Die Bezeichnung der entstandenen Theorie als „Typologie junger Flüchtlinge am Übergang“ lässt bereits anklingen, dass hier versucht wurde, eine übertragbare Theorie zu entwickeln. Dies geschah jedoch ausschließlich auf der Grundlage von Interviews mit ProgrammteilnehmerInnen von SchlaUzubi. Dennoch muss dies kein Widerspruch sein. Auch andere junge Flüchtlinge (die nicht die SchlaU-Schule oder SchlaUzubi besuchten), leben prinzipiell unter ähnlichen rechtlichen,

³⁸ Lediglich in einem Fall, in dem einem Schüler (aufgrund dessen enormen Zeitdrucks) die Arbeit einer Bewerbung komplett abgenommen wurde, ließe sich argumentieren, dass so wohl eher dessen Unselbstständigkeit gefördert wurde.

³⁹ Diese wird besonders deutlich in den immer wiederkehrenden Formulierungen vom „kämpfen“ (K3.3.2.9) und „Gas geben“ (K3.3.2.10).

⁴⁰ Nachdem der Masterarbeit, in deren Rahmen diese Evaluation durchgeführt wurde, ein eher biografiethoretischer Ansatz zugrunde liegt und dieser folglich auch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beeinflusst, kann an dieser Stelle bereits auf weiteren Forschungsbedarf hingewiesen werden. Eine umfangreiche Verbleibsstudie sollte auch lebenslauftheoretische Fragestellungen und damit quantitatives Vorgehen beinhalten, um diese *Outcomes* aufzuzeigen.

⁴¹ Natürlich, mag man einwenden. Natürlich lässt sich die Realität nicht mit vier Kästchen abbilden. Wozu also überhaupt eine Typologie vornehmen? Um Menschen in Schubladen zu stecken? Nein. Theorien generalisieren und abstrahieren. Der Mehrwert dieser Theorie wird (vor allem) in ihrem Nutzen für die Auftraggeber und Programmverantwortlichen von SchlaUzubi gesehen, der für sie u.a. aus den Empfehlungen entstehen kann. Im Idealfall reicht er über das Programm hinaus.

ökonomischen und familiären Bedingungen und können theoretisch ähnliche Ziele und Kompetenzen haben, wie die Befragten. Schließlich wurden keine Aussagen über die statistische Verteilung, d.h. die Häufigkeit der Typen gemacht.⁴² Die Typologie müsste (oder könnte) daher auch auf andere Untersuchungskontexte angewandt werden.

Beim Blick auf die Wirkungen von SchlaUzubi gilt es zu berücksichtigen, dass alle ProgrammteilnehmerInnen, und damit alle der Befragten, ehemalige SchülerInnen der SchlaU-Schule sind. Bei der Frage nach den Programmwirkungen galt es daher stets kritisch zu hinterfragen, ob beobachtbare Wirkungen tatsächlich (nur) auf SchlaUzubi zurückzuführen sind, oder ob sie nicht in dem (in den allermeisten Fällen) mehrjährigen Besuch der SchlaU-Schule ihren Ursprung haben. Ein offensichtliches Beispiel ist die von den Befragten immer wieder geäußerte gefühlte Unterstützung und ihre Dankbarkeit hierfür, denn bereits vor ihrem Abschluss der SchlaU-Schule erfuhren die Befragten hier über einen oft längeren Zeitraum, als in SchlaUzubi, Unterstützung. Dieser Schwierigkeit der Isolation von „Nettowirkungen“ (Stockmann 2010: 71) wurde versucht, durch die Interviewform des Problemzentrierten Interviews, d.h. die thematische Fokussierung auf den Übergang und SchlaUzubi, zu begegnen. Dennoch bleibt eine trennscharfe Unterscheidung der Wirkungen von SchlaU und SchlaUzubi schwierig und deren Übergänge sind oft fließend.

Schließlich sei noch einmal auf die Ressourcen, die zur Evaluation von SchlaUzubi zur Verfügung standen, hingewiesen. Diese entstand im Rahmen einer Masterarbeit, für die insgesamt vier Monate Bearbeitungszeit zur Verfügung standen. Viele Evaluationen werden in wissenschaftlichen Teams manchmal über Jahre bearbeitet. Das war in diesem Fall nicht möglich, weshalb keine Untersuchung eines Zeitverlaufs, etwa der Entwicklung von SchlaUzubi oder der Lebens(ver)läufe der ProgrammteilnehmerInnen, vorgenommen wurde, sondern vielmehr eine Art „Momentaufnahme“ (Flick 2005).

Auch erhebt die Evaluation keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Aus Platzgründen konnten bei Weitem nicht alle Kategorien im Ergebniskapitel behandelt werden. Es wurde Wert darauf gelegt, die relevanten Kategorien zu behandeln, aufgrund der Komplexität des Übergangs konnten jedoch nicht alle näher expliziert werden (wie beispielsweise der „verspätete“ oder auch ausbleibende Übergang von der SchlaU-Schule in eine Berufsausbildung). Aus diesem Grund sei auf Wagner (2014: Anhang 6) verwiesen.

Entsprechend der konstruktivistischen Grundannahme der vorliegenden Arbeit ist auch der Geltungsanspruch ihrer Ergebnisse nicht, „die Wahrheit“ über den Untersuchungsgegenstand zu formulieren. Vielmehr wird, auf Grundlage verschiedener Sichtweisen auf Übergang sowie SchlaUzubi, eine Theorie entwickelt, die in den wissenschaftlichen und fachlichen Diskurs eingehen. Über die Plausibilität der Ergebnisse entscheiden somit letztlich die LeserInnen in einem diskursiven Aushandlungsprozess.

⁴² So muss beispielsweise auch eingeräumt werden, dass die Darstellung der Typen nicht der Tatsache Rechnung trägt, dass (im Vergleich zu den AbsolventInnenzahlen der SchlaU-Schule) überproportional viele Mädchen bzw. junge Frauen SchlaUzubi nutzen.

4. Diskussionsgrundlage

Aufbauend auf den Ergebnissen der Untersuchung können nun abschließend die zentralen Fragen der Evaluation beantwortet und Handlungsempfehlungen formuliert werden.

4.1 Schlussfolgerungen

Das erste Anliegen der Evaluation war, die Grundannahme der Programmlogik von SchlaUzubi, nämlich dessen Notwendigkeit zu prüfen. Die Frage, ob der Übergang junger Flüchtlinge von der Schule in den Beruf überhaupt institutionell gestaltet werden muss, lässt sich nun eindeutig bejahen.

An der entwickelten Theorie konnte gezeigt werden, dass der Übergang von der Schule in den Beruf für junge Flüchtlinge geprägt ist von unterschiedlichen Erfahrungen (je nach strukturellen Voraussetzungen und sozialem Umfeld), darunter einer Vielzahl von Herausforderungen, wie etwa sprachliche Schwierigkeiten (die alle vier Typen am Übergang beschrieben), die sich in der Regelschule u.a. durch schlechte Leistungen oder gar Ausbildungsabbrüche bemerkbar machen können. In den meisten Fällen versuchen die ÜbergängerInnen, sprachlichen Defizite durch Fleiß zu kompensieren, was für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin eine enorme Belastung darstellt. Viele der Jugendlichen erfahren in dieser Zeit, in die der Wegfall der Jugendhilfe fällt, wenig Unterstützung durch Andere,⁴³ was wiederum Unsicherheit zur Folge hat. Auch LehrerInnen, die Verständnis für die spezifische Situation eines jungen Flüchtlings an einer Regelschule sowie die Bereitschaft zu unterstützen zeigen, haben (strukturell bedingt) nicht die Zeit, so intensiv auf den Einzelnen einzugehen, wie er es bräuchte.

Dies ist jedoch nur ein Beispiel, denn neben dem Besuch der Regelschule schließt der Übergang auch Phasen des „Dazwischen“ (zwischen SchlaU-Schule und Regelschule, zwischen Regelschule und erster Arbeit, einer ersten und einer zweiten Ausbildung oder Arbeitsstelle) ein. Eine hier besonders gefährdete Gruppe – im Sinne der beschriebenen Typen der „Verzweifelten“ – sind junge Mütter. Die schwere Vereinbarkeit von Kindern und Berufstätigkeit, insbesondere in solchen Berufen, die eine Bereitschaft zu Schichtarbeit voraussetzen, kommt für sie zu den spezifischen Herausforderungen des Übergangs für junge Flüchtlinge noch hinzu.

Wie die Jugendlichen mit den Erfahrungen des Übergangs umgehen, ließ sich ebenfalls zeigen. Je nach persönlichem Hintergrund, individuellen Kompetenzen und auch Motivationen und Zielen, ließen sich unterschiedliche emotionale, reflexive und habituelle Reaktionen auf die gemachten Erfahrungen am Übergang beschreiben. Das Spektrum reicht dabei von aktivem

⁴³ Auch wenn aus den Erfahrungen der Befragten entsprechende Typen entwickelt werden konnten, ist doch zu betonen, dass ein stark unterstützendes soziales Umfeld durch Jugendhilfe oder Familienmitglieder, die vor Ort leben, die absolute Ausnahme darstellen. Nur eine von zehn Befragten ist in Begleitung ihrer Eltern nach Deutschland gekommen und nur eine (andere) Befragte erfährt aktuell noch die Unterstützung der Jugendhilfe.

Übergangshandeln bis hin zu – im schlimmsten Fall – völliger Passivität, Verzweiflung und Resignation.

Die Notwendigkeit eines Übergangsprogramms mag für die verschiedenen Typen unterschiedlich stark sein; auch darüber, wo die Befragten heute stehen würden, gäbe es SchlaUzubi nicht, lässt sich nur spekulieren. Ihrer Einschätzung nach wurde das Angebot einer Unterstützung jedoch ausnahmslos als gewinnbringend für ihren Übergang von der Schule in den Beruf bewertet – und aus diesem Grund überhaupt frequentiert.

Das zweite Anliegen der Evaluation war, die *Wirkungen* des Programms für seine Zielgruppe zu untersuchen. Was bewirkt SchlaUzubi für junge Flüchtlinge am Übergang?⁴⁴

An dem entwickelten Modell werden sowohl die (beobachtbaren, tatsächlichen) Wirkungen von SchlaUzubi erkennbar, als auch die „Nicht-Wirkungen“ (also theoretisch mögliche Wirkungen eines Übergangsprogramms, die im Rahmen der Evaluation von SchlaUzubi jedoch nicht beobachtbar waren).

Die beobachtbaren Wirkungen – ob durch das Programm ursprünglich intendiert oder nicht: Lerneffekte, wahrgenommene Unterstützung, Wirkungen auf den Umgang mit dem Übergang und damit auch auf Leistung, Qualifikation, Lebens(ver)läufe (auch wenn letztere nicht Gegenstand der Untersuchung waren) – wurden in Kapitel 3.2 bereits ausführlich beschrieben. Der Blick auf die einzelnen Wirkungen des Programms macht deutlich, dass die beschriebenen Typen junger Flüchtlinge am Übergang nicht als starre „Schablonen“ zu verstehen sind. Vielmehr finden innerhalb der Typen-Matrix (Abb. 3) *Bewegungen* statt. (Diese werden nicht allein durch SchlaUzubi bewirkt – eine Vielzahl von AkteurInnen wirken auf die ÜbergängerInnen ein – aber doch maßgeblich unterstützt.) Die meisten „HeldInnen“ haben einen Punkt der Verzweiflung erlebt und wurden durch SchlaUzubi (und das ist eine entscheidende „Hauptwirkung“ des Programms) *befähigt*, den Übergang zunehmend selbstständig bewältigen zu können.

Die *Stärke* der Wirkungen, gewissermaßen der „Wirkungsgrad“ (auch wenn sich dieser durch qualitative Forschung nicht quantitativ „messen“ lässt), ist für die verschiedenen Typen unterschiedlich. Während SchlaUzubi etwa den „Helden“ entscheidend ihr „Heldentum“ ermöglicht, ist die Wirkung des Programms für „Verzweifelte“ weit weniger ersichtlich. Nehmen sie das Angebot nicht mehr wahr, kann das Programm für sie gar nicht mehr wirken.

Auch die *Relevanz* der Wirkungen von SchlaUzubi ist für die verschiedenen Typen unterschiedlich. Die Wirkungen des Programms für „Stars“ und „Nesthocker“ mag geringer sein, als die für „Verzweifelte“ und „Helden“. Dies ist jedoch nicht als Defizit des Programms zu interpretieren. ProgrammteilnehmerInnen, die am Übergang insgesamt wenig Unterstützung durch Andere (z.B.

⁴⁴ Die Frage wurde mit den Wirkungen für die *Zielgruppe* des Programms (und nicht etwa für dessen *TeilnehmerInnen*, die ja interviewt wurden) bewusst weit gefasst, da so die Antwort auch auf solche Fälle eingehen kann, die durch SchlaUzubi möglicherweise nicht erreicht werden.

in der Regelschule durch LehrerInnen oder KlassenkameradInnen) erfahren, messen SchlaUzubi (verständlicherweise) eine besonders große Bedeutung bei.⁴⁵

Der Blick auf die „Nicht-Wirkungen“ des Programms dagegen steht noch aus. Er führt zurück zu der Frage, ob SchlaUzubi vor dem beschriebenen Hintergrund das Richtige leistet (oder ob die jetzige Form des Programms möglicherweise wichtige Handlungsbedarfe für ihre Zielgruppe am Übergang übersieht).

Hier sind zwei (konzeptionell begründete) Defizite erkennbar:

1. Nicht alle, die die Unterstützung von SchlaUzubi für einen erfolgreiche Bewältigung des Übergangs dringend bräuchten, werden durch das Programm erreicht.
2. SchlaUzubi wirkt nicht ausreichend auf die strukturellen Voraussetzungen der einzelnen ProgrammteilnehmerInnen.

Punkt 1 wird am Fall des „Verzweifelten“ Abiodun deutlich. Diesen Schüler hat SchlaUzubi mit seiner jetzigen Programmlogik (bei Fernbleiben nicht nachzufragen oder „hinterherzutelefonieren“) „verloren“. Die Intention, bereits mit dem Zugang zu SchlaUzubi Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu fördern,⁴⁶ ist grundsätzlich sehr begrüßenswert und in den meisten Fällen auch erfolgreich. In den Interviews ließ sich der Eindruck gewinnen, dass die meisten ProgrammteilnehmerInnen am ehesten dem Typ des „Helden“ entsprechen.⁴⁷ Dennoch zeigen ein paar wenige ProgrammteilnehmerInnen (von denen ich mit einem ein Interview führte), bereits Anzeichen von Resignation und Passivität. In diesen Fällen scheint es angebracht, aufmerksam zu bleiben und gegebenenfalls von der üblichen Verfahrensweise abzuweichen, d.h. eben doch einmal „hinterherzutelefonieren“.

Punkt 2 (die unzureichende Wirkung auf die strukturellen Voraussetzungen der einzelnen ProgrammteilnehmerInnen) gilt es, zu konkretisieren: SchlaUzubi wirkt langfristig durchaus auf die strukturellen Voraussetzungen der einzelnen ProgrammteilnehmerInnen: nämlich v.a. auf deren ökonomische und rechtliche Situation (vgl. 3.2).⁴⁸

Was aus der entwickelten Theorie jedoch ersichtlich wird: SchlaUzubi ist ein Akteur am Übergang, aber nicht der einzige. ÜbergängerInnen sind stets (mehr oder weniger stark) in ein soziales Netz

⁴⁵ Eine wiederkehrende Aussage, also gewissermaßen ein „Muster“ im Datenmaterial, war: „SchlaUzubi ist *immer* für mich da (gewesen).“ Eine für die Interpretation entscheidende Frage war: Was *bedeutet* das? An ein paar Stellen wird deutlich, dass die Arbeitszeit sowohl der Lehrenden, als auch des/der SozialpädagogIn aus Sicht einiger der Befragten, eigentlich zu gering sei. (Dass etwa die Lehrerin daher sogar an Sonntagen mit ihnen arbeite, bewirkt einerseits eben diese gefühlte Unterstützung und Dankbarkeit, andererseits aber auch Empathie und den Wunsch, sie nicht zu stark zu belasten.) Das Wort „immer“ muss also nicht unbedingt wörtlich genommen werden. Vielmehr verdeutlicht diese Betonung v.a. die *Bedeutung* der wahrgenommenen Unterstützung – und das insbesondere für diejenigen, die eben durch andere Stellen wenig bis keine Unterstützung erfahren, die sozial weniger stark eingebunden sind. Für SchlaUzubi bedeutet dies immer wieder eine Gradwanderung zwischen der (intendierten) Förderung von Selbstständigkeit und der (nicht-intendierten) von „Nesthockertum“.

⁴⁶ Freilich spielen hier auch praktische Gesichtspunkte eine Rolle. Laut eigener Angaben wissen die Lehrenden in einigen Fällen durchaus, wann ein Nachfragen angezeigt wäre, schaffen dies jedoch aus zeitlichen Gründen nicht.

⁴⁷ Dieser Eindruck mag jedoch auch der Tatsache geschuldet sein, dass ja ausschließlich ProgrammteilnehmerInnen interviewt wurden und niemand aus der Zielgruppe von SchlaUzubi, der das Angebot *nicht* wahrnimmt.

⁴⁸ Diese Wirkung entspricht in der Typen-Matrix einer vertikalen Bewegung bzw. Verschiebung.

eingebunden, d.h. Familie, BetreuerInnen, LehrerInnen, KlassenkameradInnen, Vorgesetzte, KollegInnen, KundInnen, PatientInnen, aber auch MitarbeiterInnen von Behörden und Ämtern wirken in dieser Zeit des Übergangs ebenfalls auf sie. Es konnte gezeigt werden, dass hier deutliche Missstände existieren: mangelndes Verständnis, fehlende interkulturelle Kompetenzen bzw. Sensibilisierung für den Umgang mit jungen Flüchtlingen, Ignoranz bis hin zu wahrgenommener Diskriminierung und Rassismus haben einige der Befragten von unterschiedlichen Seiten erlebt.

Teilweise sind indirekte Wirkungen von SchlaUzubi auf das Verhalten dieser anderen Akteure erkennbar (z.B. wenn LehrerInnen oder KlassenkameradInnen einer Schülerin Anerkennung für ihre guten schriftlichen Schulleistungen zollen). Die Programmaktivitäten umfassen jedoch ausschließlich Angebote für ÜbergängerInnen selbst, nicht aber für deren soziales Umfeld. Eine *direkte* Wirkung auf diese Akteure bleibt somit aus.

Doch was folgt aus daraus?

Der Umgang junger Flüchtlinge mit dem Übergang wird v.a. durch deren individuelle *Kompetenzen* geprägt. Es scheint daher folgerichtig, dass SchlaUzubi v.a. diese zu stärken versucht. Die Erfahrungen am Übergang werden jedoch (auch) maßgeblich durch *Strukturen* geprägt – diesen muss daher *ebenfalls* Aufmerksamkeit zukommen. Hier besteht Handlungsbedarf.⁴⁹ Ob dieser durch *SchlaUzubi* (etwa durch zusätzliche Programmaktivitäten) umgesetzt werden muss, sei an dieser Stelle zunächst einmal dahingestellt – zur Diskussion angeregt seien die Programmverantwortlichen und -konzeptoren jedoch allemal.

Nun wurden bereits erste Handlungsempfehlungen ausgesprochen. Das folgende Kapitel schließt den Evaluationsbericht mit weiteren ab.

⁴⁹ Erforderliche Aktivitäten wären z.B. Fortbildungen bzw. Schulungen zur Sensibilisierung der genannten Akteure für junge Flüchtlinge.

4.2 Handlungsempfehlungen

Auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen sollten die nun folgenden Empfehlungen für die Ebene des Programms SchlaUzubi, die der SchlaU-Schule sowie eine (bildungs-)politische Ebene nachvollziehbar sein.

(1) Programmebene

a) konzeptionell

- Erleichterung des Zugangs zu dem Programm für die „Verzweifelten“ (s. Kap. 4.1, Punkt 1), durch Kontaktaufnahme
- Diskussion über Programmziele und -aktivitäten (s. Kap. 4.1, Punkt 2)

Was *will* SchlaUzubi leisten?⁵⁰ Will SchlaUzubi Einfluss nehmen auf die strukturellen begründeten Kontextbedingungen, wenn auch nicht aller junger Flüchtlinge, so zumindest die seiner ProgrammteilnehmerInnen? Wie könnte das geschehen? (z.B. durch Gespräche mit LehrerInnen der Regelschulen) Was erscheint machbar? Was sind (keine) Aufgaben von SchlaUzubi? (z.B. Unterstützung bei der Wohnungssuche ja oder nein?)

- (Darauf aufbauend:) Klarere Definition und Kommunikation des Programmangebots
 - Die psychosoziale Betreuung sollte nach außen stärker als Teil des Programms kommuniziert werden. In den während der Evaluation entstandenen Flyern für die Zielgruppe ist dies bereits der Fall; im Internetauftritt (Trägerkreis 2013: 5) jedoch noch nicht, hier werden ausschließlich die beiden Lehrenden genannt. Auch in Kittlitz et al. (2013: 23) werden der/die SozialpädagogIn eher nachrangig erwähnt.
 - Auf der Internetseite der SchlaU-Schule wird SchlaUzubi als „Unterstützungsprogramm für ehemalige SchlaU-Schüler in Berufsausbildung“ (Trägerkreis 2013) bezeichnet, was (wie eigentlich auch der Programmname „SchlaUzubi“) reduktionistisch und damit irreführend ist, da es impliziert, dass SchlaU-AbsolventInnen durch das Programm nur während einer Berufsausbildung (nach)betreut werden. Vielmehr ist SchlaUzubi jedoch ein *Programm für den Übergang von der Schule in den Beruf*. Dies umfasst z.B. auch die Unterstützung bei Bewerbungen für eine Ausbildung (was in der Übergangsforschung als „erste Schwelle“ bezeichnet wird) oder den Übergang von der Berufsausbildung in die erste Anstellung („zweite Schwelle“), aber auch während

⁵⁰ Die Frage der Machbarkeit („was *kann* SchlaUzubi leisten?“) sei dieser zunächst einmal nachgeordnet.

möglicher „Zwischen-Zeiten“ bei Ausbildungsabbrüchen oder Zeiten von Erwerbslosigkeit.⁵¹

- Überarbeitung der Begründung der Notwendigkeit der *individuellen* Betreuung

In den Publikationen der Schule über SchlaUzubi wird die Notwendigkeit der *individuellen* Betreuung mit dem „schweren biografischen ‚Rucksack‘“ (Trägerkreis 2013a: 5) begründet; meines Erachtens rechtfertigt dies jedoch den Einzelunterricht nicht ausreichend. (In der SchlaU-Schule wird schließlich auch in Schulklassen unterrichtet.) Bei SchlaUzubi spielen v.a. praktische Gründe die ausschlaggebende Rolle (unterschiedliche Arbeitszeiten der ProgrammteilnehmerInnen) für die erforderliche (und gebotene) Flexibilität des Programms.

b) inhaltlich

- Psychosoziale Betreuung (SozialpädagogIn)
 - Klarere Definition des Angebots
 - Möglichkeit zur Teilnahme am Entspannungstraining der SchlaU-Schule
 - Spezielle Ausbildungs- und Berufsberatung für Frauen (insb. junge Mütter)
 - *Weiterhin* „Aktivierung“ der TeilnehmerInnen durch die Vermittlung von „Tools“ (z.B. Bewerbungen korrigieren, statt abzunehmen)
 - Hinweis auf das schulische Betreuungsangebot der Lehrenden
- Schulische Betreuung (LehrerIn)
 - Vorbereitung der Abschlussprüfungen wenn möglich in *Gruppen*
 - Ausbau der Prüfungsmaterialsammlung (ggf. in Kooperation mit anderen Bildungsträgern, vgl. I4)
 - Hinweis auf das psychosoziale Betreuungsangebot von SchlaUzubi
- LehrerIn und SozialpädagogIn
 - Diskussion über die Notwendigkeit einer strengen Einhaltung der Aufgabenteilung
 - Entwicklung eines Zeitmanagement-Seminars für ProgrammteilnehmerInnen
 - Vernetzung mit Regelschulen (LehrerInnen) und ggf. BetreuerInnen im Fall „Verzweifelter“

⁵¹ Streng genommen impliziert die Formulierung („Unterstützungsprogramm für ehemalige SchlaU-Schüler in Berufsausbildung“) sogar, dass SchlaU-AbsolventInnen nur die Möglichkeit einer Ausbildung offenstehe. Es mag sein, dass die meisten SchlaU-AbsolventInnen und vielleicht bislang auch alle ProgrammteilnehmerInnen eine Berufsausbildung machen oder gemacht haben, aber denkbar wäre auch die Unterstützung vor oder während eines Studiums. (Ausnahmen bestätigen die Regel!) Die Formulierung „Programm für den Übergang von der Schule in den Beruf“ betont stärker die Chancenorientierung des Programms.

- Diskussion über den internen Konflikt „Realismus vs. Idealismus“ (Wann ist Unterstützung zu Neuorientierung geboten, wann der Appell, „durchzuhalten“? In einzelnen Fällen ggf. Absprachebedarf)
- Diskussion der Konfliktpotentiale (Un-)Zuverlässigkeit und (Un-)Gleichbehandlung (K4.2.5.1)

c) organisatorisch

- Vereinbarung fester Termine (SozialpädagogIn; evtl. in einem gemeinsamen Kalender mit den Lehrenden)⁵²
- Erstellung einer eigenen SchlaUzubi-Datenbank (innerhalb der bestehenden SchülerInnen-Datenbank), u.a. für den Überblick über die vorhandenen Ressourcen (Ehemalige, Ehrenamtliche)
- Weiterentwicklung von SchlaUzubi (als Reaktion auf steigende SchülerInnenzahlen)
 - Einbindung von ehemaligen ProgrammteilnehmerInnen und SchlaU-Alumni
 - Einrichtung eines *Matching*-Systems zur gezielteren Vermittlung der Ehrenamtlichen⁵³
 - Verpflichtende Schulung für Ehrenamtliche
 - *Schaffen weiterer Stellen*

Die von Seiten eines Programmverantwortlichen eingangs formulierte Frage, wie man den steigenden SchülerInnenzahlen gerecht werden könne (Evaluationsworkshop: 10) legte die Empfehlung nahe, dass die Programmverantwortlichen mehr Ehrenamtliche rekrutieren und selbst eine mehr koordinatorische Funktion einnehmen sollten. Im Verlauf der Evaluation wurde jedoch deutlich, dass eine *Hauptwirkung* des Programms die durch SchlaUzubi erlebte *Unterstützung* ist. Diese wird von den Ehrenamtlichen jedoch nicht annähernd so stark vermittelt, wie durch die Programmverantwortlichen. Hieraus folgt einerseits die Notwendigkeit, Ehrenamtliche zu schulen, d.h. ihnen die Bedeutung dieses Aspekts zu verdeutlichen und zu zeigen, wie sie diese Unterstützung leisten können. Dass jedoch Ehrenamtliche in Zukunft die Rolle der Programmverantwortlichen übernehmen könnten, erscheint nicht realistisch. Ein wesentlicher Aspekt, der von den Befragten als Teil der gefühlten Unterstützung genannt wurde, war: ‚Sie sind *immer* da, ich kann *immer* anrufen oder vorbeikommen.‘ Das können Ehrenamtliche nicht leisten und das könnte von ihnen auch nicht verlangt werden. Um eine gleichbleibende Wirkung in Hinblick auf die wahrgenommene Unterstützung zu gewährleisten, müssen bei steigenden SchülerInnenzahlen somit

⁵² Dieser Punkt leitet sich aus dem Konfliktpotential der (Un-)Zuverlässigkeit ab.

⁵³ Die Formulierung lässt bereits anklingen: Bei der Vermittlung bzw. Einbindung Ehrenamtlicher ist eine Differenzierung anhand der Typen empfehlenswert. „Verzweifelte“ und auch „Helden“ profitieren in hohem Maße von der psychosozialen Unterstützung durch SchlaUzubi und sollten daher auch künftig von ihnen unterrichtet werden. Für „Stars“, aber auch „Nesthocker“ würde eine Nachhilfe durch einen Ehrenamtlichen „genügen“.

weitere feste Stellen geschaffen werden. Nur so wird SchlaUzubi dem Bedarf auch künftig gerecht.

(2) SchlaU-Ebene

- Ausbau der Alumni-Treffen
- Ausbau der Kontaktmöglichkeiten zu SchülerInnen anderer Schulen⁵⁴
- Interne LehrerInnen-Fortbildung durch SchlaUzubi-MitarbeiterInnen⁵⁵

(3) (Bildungs-)Politische Ebene

- Sicherstellung der finanziellen Förderung des Programms SchlaUzubi
- Sensibilisierung von LehrerInnen der Regelschulen sowie MitarbeiterInnen der Sozialverwaltung für junge Flüchtlinge (Personalentwicklung)
- Flächendeckende Einrichtung von Übergangsprogrammen für junge Flüchtlinge nach dem Vorbild von SchlaUzubi (*best practice*)

In diesem Sinne möchte ich das Schlusswort einem Programmteilnehmer überlassen:

„Ich hätte nie gedacht, es kommt ein Tag, an dem ich ein Wort Deutsch spreche. Oder mich wohl fühle, wo ich bin. Denn es war unangenehm: die anderen sprechen und du verstehst überhaupt gar nichts. Manche Leute sehen dich an, als wärst du dumm. Und manche, die dich verstehen, sagen: ‚Ja, du brauchst Zeit.‘ Und so bin ich zufrieden mit SchlaU und so soll es weitergehen. Und auch die Behörden und die Regierung sollen das unterstützen, was SchlaU macht. Das ist eine richtig gute Leistung! Sie bereiten die Leute vor auf eine Zukunft in Deutschland.“ (I1b: 10)

⁵⁴ (Ggf. allzu) strenge „Normtreue“ der SchlaU-AbsolventInnen kann Konfliktpotential mit MitschülerInnen mit sich bringen (K4.3.2.1).

⁵⁵ Das beste Argument für die Notwendigkeit einer internen LehrerInnen-Fortbildung formulierte einer der Programmverantwortlichen selbst: „Aus den Erfahrungen in SchlaUzubi hat sich mein Unterricht in SchlaU geändert. Ich weiß, sowohl inhaltlich, als auch von Persönlichkeitsmerkmalen: Was muss man beachten, was müssen sie können, wenn sie draußen sind?“ (Evaluationsworkshop: 88)

5. Quellen

Gruppendiskussion (07.10.2013): Gespräch mit den SchlaUzubi-MitarbeiterInnen

Interview 1a (04.11.2013): Interview mit Programmteilnehmer 1

Interview 1b (02.12.2013): Interview mit Programmteilnehmer 1

Interview 2 (06.11.2013): Interview mit Programmteilnehmerin 2

Interview 3 (06.11.2013): Interview mit Programmteilnehmer 3

Interview 4 (08.11.2013): Interview mit Programmteilnehmer 4

Interview 5 (11.11.2013): Interview mit Programmteilnehmer 5

Interview 6 (10.11.2013): Interview mit Programmteilnehmerin 6

Interview 7 (14.11.2013): Interview mit Programmteilnehmerin 7

Interview 8 (19.11.2013): Interview mit Programmteilnehmerin 8

Interview 9 (21.11.2013): Interview mit Programmteilnehmerin 9

Interview 10 (25.11.2013): Interview mit Programmteilnehmerin 10

6. Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013: Bayern: Berufsvorbereitungsjahr für junge Flüchtlinge, in: Dies.: Für Chancengleichheit im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Beispiele für gute Praxis, Berlin, 21-22.

Ashoka 2012: Michael Stenger. SchlaU!, in: Wissen was wirkt. Wirkungsanalysen der Ashoka Fellows 2012, S. 80-81, verfügbar unter: http://germany.ashoka.org/sites/germany.ashoka.org/files/Ashoka_Wirkungsanalysen_2012_web.pdf; 07.02.2014.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2013: Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Dezember 2013, in: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/EN/Downloads/Infothek/Statistik/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile; 07.02.2014.

BAVF/FiBA Ostbayern – Westbayerisches Netzwerk für Beratung und Arbeitsmarktvermittlung für Flüchtlinge/Flüchtlinge in Beruf und Ausbildung 2012: Fachtag Bildung und Arbeit für Flüchtlinge 2 am 26.11.2012 in Würzburg, in: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CEYQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.fluechtlingsrat-bayern.de%2Fmaterialien-282.html%3Ffile%3Dtl_files%2FBLEIB%2520IN%2520BAYERN%20F%20Dokumente%20F%20Dokumentation%20F%20Fachtag%20F%20B%2526A.pdf&ei=Guj7UsnyEoeFtAbtqoGgAw&usq=AFQjCNH_yigzYScQrAjteLwKT9YDP__zuQ&vm=bv.61190604,d.Yms.

Bayerischer Flüchtlingsrat 2012: Würzburg: Fachtag Bildung und Arbeit für Flüchtlinge II, in: <http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/beitrag/items/wuerzburg-fachtag-bildung-und-arbeit-fuer-fluechtlinge-ii.html>, 05.02.2014).

Bayerische Staatsregierung 2013: Kultusminister Ludwig Spaenle zu den Neuerungen für das Schuljahr 2013/2014 – 1,7 Millionen Schüler, Pressemitteilung vom 06.09.2013, in: <http://www.bayern.de/Pressemitteilungen-.1255.10451312/index.htm>; 06.01.2014.

BT-Drucksache – Drucksache des Deutschen Bundestages 17/2138 vom 16.06.2010: in: Bundesrechtliche Konsequenzen aus der Rücknahme des deutschen Vorbehalts gegen die UN-Kinderrechtskonvention ziehen, in: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/021/1702138.pdf>; 14.02.2014.

B-UMF – Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. 2013a: Schulische Situation in den einzelnen Bundesländern, in: <http://www.b-umf.de/Themen/bildung.html>; 05.02.2014.

B-UMF – Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V. 2013b: Im Jahr 2012 wurden über 4.300 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge von Jugendämtern in Obhut genommen, in: <http://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2007/11/inobhutnahmen-2012-b-umf.pdf>; 07.02.2014.

Bundesregierung 2011: Michael Stenger (München), Träger der Integrationsmedaille, in: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Artikel/Integrationsmedaille/2011/2011-11-30-portrait-stenger.html?nn=391850>; 07.02.2014.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. 2008: Standards für Evaluation, Mainz.

Denneborg, German 2013: Kaufmännische Fachtagung 2013. Aktuelle Themen des beruflichen Schulwesens, in: http://www.vlb-bayern.de/phocadownload/geschaeftsstelle/fata_km_2013.pdf; 06.01.2014.

Der Paritätische Gesamtverband 2012: Grundlagen des Asylverfahrens. Eine Arbeitshilfe für Beraterinnen und Berater. Berlin.

ejsa Bayern – Evangelische Jugendsozialarbeit Bayern e.V. 2013: ejisa Bayern begrüßt die Ausweitung des Angebotes für berufsschulpflichtige Flüchtlinge, in: <http://ejsa-bayern.de/artikel/296/berufsintegrationsjahr-bij-an-29-bayerischen-berufsschulen-eingefuehrt>; 05.02.2014.

Flick, Uwe 2005: Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines 2005: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 252-264.

Flüchtlingsrat Brandenburg 2009: Standards für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Handlungsleitlinien zur Inobhutnahme gemäß § 42 SGB VIII, in: <http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2011/10/handlungsleitfaden-4.auflage-2009.pdf>; 05.09.2013.

- Friedemann, Hans-Joachim/Schroeder, Joachim* 2000: Von der Schule... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher, Langenau-Ulm.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.* 1967: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago, IL.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.* 2010: Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung, Bern.
- Guba Egon G./Lincoln, Yvonna S.* 1989: Fourth Generation Evaluation, Newbury Park, CA.
- Honer, Anne* 1994: Das explorative Interview. Zur Rekonstruktion der Relevanzen von Expertinnen und anderen Leuten, Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 20(3), 623-640.
- Kardorff, Ernst von* 2005: Qualitative Evaluationsforschung, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) 2005: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinke bei Hamburg, 238-250.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann* 2010: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden.
- Kittlitz, Anja/Weber, Melanie/Stenger, Michael* 2013 (im Druck): Junge Flüchtlinge – eine besondere Lernergruppe? In: Institut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.): Handreichung zur berufsorientierten Beschulung junger Flüchtlinge an den bayerischen Berufsschulen (Arbeitstitel), München.
- Klingelhöfer, Susanne/Rieker, Peter* 2003: Junge Flüchtlinge in Deutschland. Expertise zu vorliegenden Informationen, zum Forschungsstand und zum Forschungsbedarf, Halle.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* 2014: Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht, in: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html>; 05.02.2014.
- Pro Asyl* 2010: Rücknahme der Vorbehalte zur UN-Kinderrechtskonvention nun auch offiziell besiegelt, in: http://www.proasyl.de/de/presse/detail/news/ruecknahme_der_un_kinderrechtskonvention_nun_auch_offiziell_besiegelt/; 05.02.2014.
- Pro Asyl* 2013: Zahlen und Fakten 2012, in: <http://www.proasyl.de/de/themen/zahlen-und-fakten/>; 07.02.2014.
- Schalles, Björn* 2013: SchlaU-Schule, in: <http://www.betterplace.org/de/organisations/schlaU>; 07.02.2014.
- Schroeder, Joachim* 2003: Viele Barrieren, wenig Wahl. Eine Problemskizze zur schulischen und berufsbildenden Angebotsstruktur für Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltsstatus, in: Neumann, Ursula/Niedrig, Heike/Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (Hrsg.) 2003: Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsinstitutionen, 77-92.
- StMBKWK – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst* 2012a: Integration: Bayerns Berufsschulen machen junge Flüchtlinge fit für die Zukunft; in: <http://>

www.km.bayern.de/schueler/meldung/1638/integration-bayerns-berufsschulen-machen-junge-fluechtlinge-fit-fuer-die-zukunft.html; 06.01.2014.

StMBKWK – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2012b: Angebote der Berufsschule für schulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge, in: BAVF/ FiBA Ostbayern 2012, 3-23.

StMBKWK – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2013: Pressemitteilung vom 27.6.2013, in: <http://www.km.bayern.de/pressemitteilung/8542/nr-167-vom-27-06-2013.html>; 05.02.2014.

Stockmann, Reinhard 2006: Evaluation in Deutschland, in: Ebd. 2006: Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 1), Münster, 15-46.

Stockmann, Reinhard 2010: Kapitel 2.2 Grundlagen, in: Kapitel 2. Wissenschaftsbasierte Evaluation, in: Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang 2010: Evaluation. Eine Einführung, Opladen, 64-83.

Strobl, Christine 2012: Rede zur Verleihung der Kerschensteiner Medaille 2012, München, in: http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/muenchen/Bilder/MLZ_06_12/Kerschensteiner/05_11_12_Verleihung_Kerscheinsteiner_Medaille.pdf; 05.02.2014.

Strübing, Jörg 2008: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung, Wiesbaden.

Trägerkreis Junge Flüchtlinge 2013a (im Druck): Konzept SchlaU-Schule (später verfügbar unter: www.schlau-schule.de), München.

Trägerkreis Junge Flüchtlinge 2013b: Pädagogisches Leitbild, in: <http://www.schlau-schule.de/lehrkonzept/paedagogisches-leitbild.html>; 10.01.2014.

Trägerkreis Junge Flüchtlinge 2013c: Schulanaloger Unterricht, in: <http://www.schlau-schule.de>; 05.02.2014.

Trägerkreis Junge Flüchtlinge 2014 (im Druck): Social Reporting Standard 2014, München.

UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees 2007: Report of the Special Rapporteur on the right to education, Mr. Vernor Muñoz Villalobos – Mission to Germany (A/HRC/4/29/Add.3).

Wagner, Marie 2014: Junge Flüchtlinge am Übergang zwischen Schule und Beruf. Eine qualitative Evaluation des Programms SchlaUzubi, München.

Walter Blüchert Stiftung 2013: SchlaU – Schulanaloger Unterricht für junge Flüchtlinge, in: <http://www.walter-bluechert-stiftung.de/de/projekte.html>; 05.02.2014.

Witzel, Andreas 2000: Das problemzentrierte Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>; 11.01.2014.