



**SFM**

Swiss Forum for Migration  
and Population Studies

SFM Studies #76

Joëlle Fehlmann  
und Denise-Efionayi-Mäder

# Evaluation des Pilotprojekts «Lern- und Werkzentrum» tipiti

Zuhanden des Vereins tipiti

September 2020



**unine**

UNIVERSITÉ DE  
NEUCHÂTEL

**Mandant**  
Verein tipiti

**Projektleiterin**  
Denise Efonayi-Mäder

**Autorinnen**  
Joëlle Fehlmann und Denise Efonayi-Mäder

© 2020 SFM

**ISBN**  
**2-940379-78-5**  
**978-2-940379-78-1**

# Inhalt

<b>Kurzfassung</b>	<b>7</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>13</b>
1.1 Ausgangslage und Auftrag	13
1.2 Fokus und Ziele des Assessments	13
1.3 Struktur	13
<b>2 Methode</b>	<b>15</b>
2.1 Dokumentar- und Statistikanalyse	15
2.2 Fachgespräche und Fokusgruppe	15
<b>3 Das LWZ im Rückblick</b>	<b>17</b>
3.1 Verein tipiti in der Ostschweizer Bildungslandschaft	17
3.2 Entstehungskontext	17
3.3 Lancierung des Pilotprojekts LWZ im Sommer 2017	18
<b>4 Organisation und Abläufe des Pilotprojekts</b>	<b>21</b>
4.1 Leitung	21
4.2 Fachkräfte und Tätigkeitsbereiche	22
4.3 Unterbringungsangebot	26
<b>5 Einschätzungen</b>	<b>29</b>
5.1 Leitbild und sozialpädagogische Ansätze	29
5.2 Teilnehmende: Profile, Bildungsverläufe und Entwicklungen	34
5.3 Herausforderungen hinsichtlich der Arbeitsprozesse	45
<b>6 Fazit</b>	<b>49</b>
6.1 Innovatives Dispositiv aus einem Guss	50
6.2 Zivilgesellschaftliches Engagement prinzipiell willkommen	50
6.3 Unbestritten: individuelle Förderung	52
6.4 Spannungsfeld Bildungsanspruch	52
6.5 Zielerreichung im Fokus	53
6.6 Bilanz und Zukunft	54
<b>7 Literaturhinweise</b>	<b>57</b>
<b>8 Anhang</b>	<b>59</b>



## Glossar und Abkürzungen

**Ansprechperson = Bezugsperson:** Bei tipiti werden alle (ehemaligen) MNA durchgehend (bis zur Selbständigkeit) durch eine Bezugsperson begleitet (manchmal auch **Begleitperson** oder **Betreuer·in** MNA genannt). Im Rahmen des LWZ spielen die (Job)Coaches (siehe unten) diese Begleitrolle bei Jugendlichen, die nicht durch tipiti umfassend betreut werden.

**Ausbildner·innen = Handwerker·innen:** (pensionierte) Fachkräftige, die im LWZ für das Arbeitstraining in den Werkstätten zuständig waren.

**Brückenangebot:** Das «kombinierte Brückenangebot» ist ein Regelangebot der Berufsfachschule des Kantons Appenzell Ausserrhoden. Zielgruppe sind Schulabgänger·innen, die noch keine Lehrstelle oder anderen Anschluss auf Sekundarstufe II gefunden haben. Inhaltlich gestaltet sich das Angebot in einen schulischen Teil und einen praktischen (Praktikum) Teil. Spät zugezogene Migrant·inn·en können ergänzend Sprachunterricht in Anspruch nehmen.

**Berufliche Grundbildung:** Eine berufliche Grundbildung vermittelt die zur Ausübung eines Berufes notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie erfolgt in einer zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufssattest (EBA) oder einer drei- oder vierjährigen Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ).

**BfF:** Beratungsstelle für Flüchtlinge in Herisau. Diese Stelle ist für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Flüchtlinge im Auftrag der 20 Appenzeller Gemeinden zuständig. In diesem Rahmen wies sie dem LWZ (Integrationsklasse, siehe unten) Jugendliche zu.

**Grundbildung:** Vermittlung sprachlicher, mathematischer (Lesen, Schreiben, Rechnen) und sozialer Grundkompetenzen, die Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an der Gesellschaft sind.

**Grundbildungsmassnahme (GBM):** vgl. Studie (Fehlmann et al. 2019; 7) die auf privat (mit)finanzierte tagestrukturierende (Grund)Bildungsmassnahmen für Geflüchtete fokussierte.

**Integrationsagenda Schweiz (IAS):** Die IAS ist ein Förderprogramm des Bundes, das im März 2019 inkraft getreten ist. Seitdem gelten u.a. neue, vorteilhaftere Bestimmungen bezüglich der Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (16-25 Jahre). Für Vorläufig Aufgenommene und Flüchtlinge wird eine einmalige Integrationspauschale von CHF 18'000 durch den Bund abgegolten. Junge Asylsuchende mit Bleibeperspektive können u.U. frühzeitig sprachlich gefördert werden.

**Integrationsklasse (IK):** Dieses Bildungsangebot des Kantons AR (bis 2019 im Zuständigkeitsbereich des Departments für Bildung und nach Inkrafttreten der Integrationsagenda bei der BfF) richtet sich an alle junge Geflüchteten über dem obligatorischen Schulalter. Es wird schwerpunktmässig Deutsch, Mathematik und Allgemeinwissen unterrichtet. Der Kurs fand im Rahmen des LWZ jeweils vormittags, fünf Mal die Woche statt.

**(Job)Coach:** Im Rahmen des LWZ begleiten die Coaches die Jugendlichen schwerpunktmässig in der Suche einer Lehre (Unterstützung bei den Bewerbungen, Kontaktherstellung zu Arbeitgebenden usw. bzw. einer anderen Anschlusslösung. Ergänzend stehen sie auch Arbeitgebenden zur Seite, die beispielsweise Hilfe bei administrativen Schritten benötigen oder die einem Problem mit den angestellten Jugendlichen begegnen.

**Lern- und Begegnungszentrum (LBZ)=drei B:** Neues Begleitungs-, Bildungs- und Begegnungsangebot, das tipiti ab Sommer 2020 im Zentrum von St. Gallen für junge Geflüchtete, die (noch) keinen Anschluss in die Integrationsklasse finden, betreiben wird.

**Lern- und Werkzentrum (LWZ):** Das gesamtheitliche Bildungsangebot LWZ besteht aus zwei sich ergänzenden Förderbereichen: dem schulischen Teil (Lernzentrum), der hauptsächlich auf den Integrationsklassen AR beruht und zusätzlich einen Einsteigerlehrgang anbietet und dem praktischen Teil (Werkzentrum), der auf eine Eigeninitiative von tipiti zurückgeht. Ziel ist es, die Lernenden auf die Eingliederung in die (Berufs)Bildung bzw. auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

**Mineur·e·s non accompagnés (MNA):** Unbegleitete Minderjährige. Im Deutschen wird vielfach der Begriff UMA (unbegleitete minderjährige Asylsuchende) verwendet, der sich ausschliesslich auf den Asylbereich bezieht (siehe Fussnote 1).

**SFM:** Das Schweizerische Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien ist ein in der Forschung und Lehre tätiges Institut der Universität Neuchâtel, das seit seiner Gründung 1995 über 300 Studien zu migrationsrelevanten Themen durchgeführt hat ([www.migration-population.ch](http://www.migration-population.ch)).

**Verein Tipiti, wo Kinder- und Jugendliche leben und lernen, [www.tipiti.ch](http://www.tipiti.ch):** Tipiti entwickelt neue individuelle Lebensformen und Förderangebote und begleitet die jungen Menschen in ein eigenständiges Leben.

## Dank

An dieser Stelle möchten wir allen Beteiligten, die sich für ein Gespräch im Rahmen der vorliegenden Evaluation bereit erklärt haben, ganz herzlich danken. In alphabetischer Reihenfolge sind zu erwähnen: Martin Benz, Carmelita Boari, Andi Fuchs, Armin Fust, Stefan Gander, Marco Kuhn, Kevin Mazenauer, Donat Rade, Franco Scandola, Judith Schläpfer, Angelica Schmid, Harald Stoller, Yvonne Varan-Koopmann, Ursula Wagner und Rolf Widmer. Einen speziellen Dank richten wir an Donat Rade und Angelica Schmid für ihre wertvolle Unterstützung bei der Organisation der Gruppendiskussion in den Räumlichkeiten des LWZ sowie die Vermittlung verschiedener Kontakte. Auch Rolf Widmer sind wir besonders verpflichtet für seine ständige Verfügbarkeit bei Nachfragen sowie die angenehmen Austausche und aufschlussreichen Rückmeldungen zum Bericht.

Herzlich danken möchten wir nicht zuletzt den sieben Lernenden des LWZ, die sich an der Gruppendiskussion beteiligten, um ihre Erfahrungen und Anregungen auszutauschen: Asaria, Deniz, Baran, Emal, Ayaan, Haile und Hanan.

Schliesslich gebührt Leonie Mugglin ein herzlicher Dank für ihr kritisches Korrekturlesen und die stichhaltigen Verbesserungsvorschläge. Herzliches merci auch an Christine Diacon für die Überprüfung und Anpassung der Bibliografie.

## Kurzfassung

### Ausgangslage: Zugang zu Bildung für junge Geflüchtete

Mit der ausserordentlichen Fluchtbewegung nach Europa von 2015/2016 und zahlenmässig beträchtlichen Ankunft junger Geflüchteter zeigten sich Schwächen im Schweizer Bildungssystem: Insbesondere nicht mehr schulpflichtige Jugendliche und junge Erwachsene, die in ihrer Heimat und auf der Flucht ihre Lernbiographie unterbrechen mussten, verblieben oft ohne Bildungslösung. Das Pilotprojekt «Lern- und Werkzentrum» (LWZ) des Vereins tipiti, der seit 44 Jahren Erfahrung in der Förderung von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen hat, trug dazu bei, diese Lücke in der Ostschweiz zu schliessen. Das auf 60 Lernende ausgerichtete ganzheitliche Angebot – Schule, Arbeitstraining mit freiwillig tätigen Berufsleuten und individuelle Begleitung der Lernenden – zielte darauf ab, schulungewohnte Minderjährige und statusunabhängig andere Jugendliche aus dem Asylbereich nach 12 bis 24 Monaten eine Ausbildung (Praktikum, Integrationsvorlehre, EBA, EFZ) zu ermöglichen.

Obschon das LWZ aufgrund rückgängiger Fallzahlen im Asylwesen und der Auflösung der Integrationsklassen am Lernzentrum per Ende des Schuljahrs 2019/2020 eingestellt werden musste, war es der Projektträgerschaft ein Anliegen, das Angebot evaluieren zu lassen, um gesammelte Erfahrungen im Sinne eines Wissenstransfers für künftige Initiativen zu dokumentieren. Die vorliegende Kurzevaluation zielt darauf ab, Wirksamkeit, Stärken und Schwachstellen dieses innovativen Angebots und insbesondere des Werkzentrums aus der Perspektive aller Beteiligten einzuschätzen.

### Vorgehen und Methoden

Die Kurzevaluation beruht auf einer extensiven Dokumentenanalyse sowie schwerpunktmässig auf den Einschätzungen von 16 Fachpersonen, die entweder am Pilotprojekt direkt beteiligt waren (Leitende, Mitarbeitende) oder einen informierten Aussenblick einbrachten (zuweisende Stellen, Bildungsfachleute, Arbeitgebende). Ergänzend dazu tauschten sich sieben junge (ehemalige) Lernende des LWZ in einer Fokusgruppendifkussion über ihre Erfahrungen im Bildungsangebot aus. Die Gespräche fanden zwischen Juni und Juli 2020 statt.

### Entstehung und Entwicklung des LWZ

Das LWZ entstand 2016 infolge der Ankunft einer Vielzahl junger mitunter minderjähriger Migrant·inn·en, die in der Schweiz Asyl suchten. Der Kanton Appenzell Ausserrhoden (Amt für Soziales, Abteilung Asyl) erteilte dem Verein tipiti zunächst den Auftrag, alle dem Kanton zugewiesenen MNA (mineur·e·s non accompagnés) unterzubringen, zu betreuen und zu unterrichten. Zudem betraute das Department für Bildung und Kultur tipiti im Sommer 2017 mit den Integrationsklassen des Kantons mit drei Sprachstufen und einer Klasse von Einsteiger·innen ohne Vorkenntnisse. Gleichzeitig entwarf tipiti ein Konzept für ein Werkzentrum, das ergänzend zu den Integrationsklassen am Vormittag (Lernzentrum) unter demselben Dach geführt werden sollte. In Rekordzeit konnten eine passende Industriehalle gemietet und alle für die Ausstattung der Ateliers nötigen Materialien angeschafft werden. Das Lokal wurde mit den Jugendlichen zusammen so umgebaut, dass jede Werkstatt über ihren Raum mit den Schulzimmern auf einer Galerie darüber verfügte. Somit empfing das LWZ im Schuljahr 2017/2018 seine ersten Schüler·innen.

Die Lernenden konnten sich an fünf Nachmittagen pro Woche in den Werkstätten Grundkompetenzen und Fachkenntnisse aus verschiedenen Berufsfeldern (Elektroatelier, Kochen, Malerei, Schreinerei usw.) aneignen. Auszubildende waren pensionierte oder aus dem ersten Arbeitsmarkt ausgetretene Fachleute mit einem breiten Kontaktnetz in ihrem Berufsfeld und Erfahrung in der Ausbildung von Lehrlingen. Dieses Angebot wurde vollumfänglich durch Förderstiftungen und Eigenmittel finanziert.

## Funktionsweise und Ziele des LWZ

Geführt wurde das LWZ anfänglich durch eine dreiköpfige Teamleitung, welche Werkstätten und Schule vertraten. Da sich die Zusammenarbeit kommunikativ als herausfordernd erwies, wurde nach wenigen Monaten eine verantwortliche Gesamtleiterin eingestellt. Unter den im LWZ tätigen Mitarbeitenden können drei Kategorien unterschieden werden: Im Werkzentrum kamen vor allem pensionierte Fachpersonen oder Lehrmeister:innen zum Einsatz. Ihre weitgehend freiwillige Arbeit wurde mit einer Entschädigung (von CHF 25/Std. des Einsatzes vor Ort) beglichen. Auf dieser Basis konnten bei Projektstart rund fünf verschiedene berufsvorbereitende Werkstätten sowie mehrere Kreativateliers betrieben werden (das Angebot wurde im Lauf der Zeit ausgebaut und angepasst).

Am Lernzentrum unterrichteten vier ausgebildete Lehrkräfte im Teilzeitpensum schwerpunktmässig Deutsch (auf verschiedenen Niveaus), Mathematik und Allgemeinbildung; Diese Integrationsklassen fanden jeweils am Vormittag statt. Punktuell waren auch Praktikant:inn-en tätig, die das Bildungsangebot beispielsweise im IT-Bereich ergänzten.

Schliesslich sind als Fachleute die Ansprechpersonen tipiti (Bezugspersonen) und Coaches sowie freiwillige Mentor:innen und anerkannte Pflegefamilien der Jugendlichen zu erwähnen, die bereichsübergreifend an Seite der Begünstigten intervenierten. So verfügte jede:r Lernende über mindestens *eine* individuelle und kontinuierliche Begleitung (mit klarem Pflichtenheft), die alle Lebensbereiche abdeckte. Die Jobcoaches hatten zusätzlich die Aufgabe, die Jugendlichen bei der Suche einer nachhaltigen Anschlusslösung (beispielsweise auf der Suche einer Lehre) zu unterstützen und waren zudem Ansprechpersonen für Arbeitgebende, falls diese mit administrativen Hindernissen oder anderen Problemen der Jugendlichen konfrontiert wurden.

Die Lernenden gelangten hauptsächlich über zwei Wege ans LWZ: einerseits statusunabhängig als (ehemalige) MNA, die im Auftrag des Kantons Appenzell Ausseroden (Amt für Soziales, Abteilung Asyl) schon vorher von tipiti untergebracht, betreut und unterrichtet worden waren (rund ein Drittel). Andererseits wies die Beratungsstelle für Flüchtlinge (BfF) in Herisau, die im Auftrag der Gemeinden für die Integration zuständig ist, dem Lernzentrum (Integrationsklassen) junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene zu; ihr Anteil machte etwas über die Hälfte aller Begünstigten aus. Eine Minderheit stiess über andere Stellen – beispielsweise aus St. Galler Gemeinden – zum LWZ.

Zu den Bildungsverläufen ist anzumerken, dass die Lernziele im Rahmen eines formellen Förderplans individuell erstellt, in regelmässigen Standortgesprächen geprüft und allenfalls angepasst wurden. Somit sahen Bildungslaufbahnen und Anschlüsse je nach Wunsch und Potenzial der Teilnehmenden verschieden aus. Wie sich im Verlauf der Evaluation bestätigen sollte, boten die Werkstätten für die Jugendlichen nicht nur einen willkommenen Ausgleich zur Schule, sondern auch ein erstes Arbeitstraining, wo sie praxisnahe Erfahrungen und Kenntnisse über den Arbeitsalltag sammeln konnten. Viele entdeckten so die Möglichkeiten der dualen Berufsausbildung in der Schweiz.

Was die Finanzierung angeht, wurde das Lernzentrum – Integrationsklassen – vollumfänglich mit öffentlichen Mitteln betrieben (Department für Bildung), während die Kosten für das Werkzentrum aus Eigenmitteln und Zuwendungen von Förderstiftungen bestritten wurden.

## Merkmale der Lernenden

Die insgesamt 117 jungen Lernenden des LWZ (über drei Schuljahre) wiesen folgenden Merkmale auf: Die drei häufigsten Herkunftsländer waren in absteigender Reihenfolge Afghanistan, Eritrea und Somalia. Anteilhaft waren junge Männer stark übervertreten (ca. 80 %), was der Ausgangslage im Asylbereich allgemein entspricht. Eine klare Mehrheit der Jugendlichen (rund 60 %) hatte zum Zeitpunkt des Eintritts ins LWZ eine F-Bewilligung (vorläufig aufgenommene Flüchtlinge oder Ausländer:innen); jeweils knapp ein Fünftel waren Asylsuchende (N-Ausweis) oder anerkannte Flüchtlinge bzw. andere Personen mit Aufenthaltsbewilligung (B-Ausweis). In Einzelfällen wurden auch abgewiesene Asylsuchende aufgenommen bzw. konnten am LWZ

verbleiben. Von der Prämisse des Entwicklungspotenzials aller Jugendlichen ausgehend verzichtete das Pilotprojekt auf Zugangskriterien und nahm auch schulungsgewohnte oder belastete Jugendliche auf.

### **Wirksamkeitseinschätzung und Anschlusslösungen**

Erklärte Absicht des LWZ war es, den jungen Genflüchteten eine ganzheitliche Tagesstruktur anzubieten, um einem Anteil von 80 % der Auszubildenden nach ein bis zwei Jahren den Zugang zu einer Berufs- oder Weiterbildung bzw. zum ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Diese Zielgrösse wurde insofern erreicht, als 82 % der Lernenden in diesem Zeitraum tatsächlich eine Anschlusslösung fanden; dies gilt zumindest, falls man von den 10 % absieht, die das Angebot infolge eines Entscheides der einen zuweisenden Stelle (BfF) wegen mangelnden Bildungspotenzials frühzeitig abbrechen mussten.

Um sich ein Bild über die Erfolgs- und Anschlussquoten zu machen, verglich das Forschungsteam die Übergangslösungen der LWZ-Lernenden mit solchen von spät eingereisten Jugendlichen im Asylbereich, die an sieben schweizweit untersuchten umfassenden Grundbildungsmassnahmen (GBM) teilgenommen hatten (vgl. Fehlmann et al 2019). Allerdings waren die Hauptzielgruppen der jeweiligen Angebote unterschiedlich – mehrheitlich Asylsuchende bei den anderen GBM und mehrheitlich vorläufig Aufgenommene im LWZ. Gleichzeitig hatten alle Angebote aber wichtige Gemeinsamkeiten: So lag der Fokus überall bei nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen mit lückenhaften Lernbiografien. Während die Teilnehmenden des LWZ etwas vorteilhaftere Aufenthaltsbedingungen (mit Schutzstatus – F- oder B-Bewilligung – und daraus resultierenden besseren Anschlussmöglichkeiten) aufwiesen, kamen in mehreren Vergleichsangeboten selektive Aufnahmekriterien (Lernpotenzial, Sprachkenntnisse) zur Anwendung, die für einen besseren Verlauf sprechen dürften.

Im Vergleich bemerkenswert ist die Anschlussquote des LWZ von rund 30 % zu einer Lehre (EBA oder EFZ) bzw. einer weiteren Ausbildung auf Sekundarstufe II, wohingegen sich diese in den Vergleichsgruppen (der anderen GBM) im einstelligen Bereich bewegte. Ferner betrug der Anteil an Jugendlichen, die in ein Brückenangebot übertreten konnten, 47 % im LWZ und 41 % in den anderen Angeboten (der besseren Vergleichbarkeit halber wurden hier nur vorläufig Aufgenommene berücksichtigt). Schliesslich waren Jugendliche, die *keinen* weiterführenden Anschluss, sondern lediglich eine Fortsetzung des aktuellen Angebots (beispielsweise einen weiteren Integrationskurs) in Anspruch nehmen konnten, bei den GBM anteilmässig deutlich höher als beim LWZ. Insgesamt ist somit festzuhalten, dass die Anschlussquote bezüglich des Übertritts in eine Berufslehre oder ein Brückenangebot, trotz methodischer Einschränkungen und vorsichtiger Interpretation, klar zum Vorteil des LWZ ausfällt. Als illustrative Beispiele sind die Bildungsverläufe von dreien der sieben Jugendlichen zu nennen, die sich im Rahmen einer Gruppendiskussion über ihre Erfahrungen äusserten: Alle hatten das LWZ erfolgreich beendet und eine Lehre antreten und in einem Fall abschliessen können.

### **Spannungsfeld**

Die vorliegende Übersicht über die Dauer der Teilnahme im LWZ konnte leider nicht nach Anschlusslösungen aufgeschlüsselt werden. In diesem Zusammenhang war das Verhältnis zwischen der zuweisenden Stelle der appenzellischen Gemeinden (BfF) und der Trägerschaft des LWZ gespannt: Während letztere prinzipiell davon ausging, dass die Entwicklung einer Bildungsperspektive je nach Person unterschiedlich lange dauern kann oder muss, war die BfF mitunter der Ansicht, dass ein ungenügendes Bildungspotenzial einzelner Jugendlicher gegen einen längeren Verbleib im LWZ sprach. Da es keine einschlägige Vereinbarung zwischen den beiden Parteien gab, erwies sich eine offene Diskussion über widersprüchliche Prioritäten und Sachzwänge umso schwieriger.

### **Erfolgsfaktoren als Anregungen für zukünftige Initiativen**

Die Interviewpartner·innen, die das LWZ aus unterschiedlichen Perspektiven – als direkt Beteiligte, Begünstigte oder externe Beobachter·innen – beurteilten, hoben fast einstimmig folgende Qualitäten und Stärken des

Pilotprojekts hervor, die als wichtige Anregungen und Lehren für (künftige) Bildungsangebote im Asylbereich gelten können:

**Ganzheitlicher Förderansatz durch Tagesstruktur:** Die drei Pfeiler des Projekts, das aus Werk-, Lernzentrum (Integrationsklassen) und einer gesamtheitlichen Begleitung der Begünstigten bestand, machten einen wichtigen Mehrwert des LWZ aus. Hervorgehoben wurde insbesondere die Komplementarität zwischen schulischen und handwerklichen Tätigkeiten, wobei letztere für wenig sprachkompetente und schulungsgewohnte Jugendlichen wichtiges Anschauungsmaterial liefern und einen Ausgleich zum Schulunterricht darstellen. Auch das tagesstrukturierende Setting als Vorbereitung auf eine spätere berufliche oder schulische Laufbahn wurde als besonders zielführend bezeichnet. Dies zeigt sich auch darin, dass die BfF die Ganztagesstruktur in die Neuausschreibung der Integrationsklassen aufnahm und sie als zentralen Schlüssel zur erfolgreichen Integration würdigte. Somit fand eine privat finanzierte Innovation des LWZ Eingang in das öffentlich getragene Dispositiv des Kantons.

**Sinnvoller Einsatz der Zivilgesellschaft:** Die Einschätzung der Freiwilligenarbeit im Rahmen des Werkzentrums und des Mentorings fiel grossmehrheitlich anerkennend aus: Die Vernetzung mit dem lokalen Kontext, Kontakte zur ansässigen Bevölkerung und Teilhabe an gesellschaftlichen Veranstaltungen gelten als wichtige Voraussetzungen für gegenseitiges Kennenlernen und Integration. Ein Paradebeispiel stellte das Engagement von (pensionierten) Handwerker·innen dar, die bei vielen Jugendlichen aufgrund ihres Erfahrungsschatzes und der Tatsache, dass sie sich aus freien Stücken im LWZ betätigten, grossen Respekt und Autorität genossen. Dieser transgenerationelle Ansatz erscheint auch insofern wertvoll, als verschiedene Umfragen zeigen, dass ausländer- und flüchtlingskritische Einstellungen gerade bei älteren Menschen verbreitet sind, während alltägliche Kontakte zu Migrierten dazu beitragen können, diese abzubauen. Von unschätzbarem Vorteil für die Jugendlichen waren zudem die beruflichen Beziehungsnetze, die sich insbesondere bei der Suche von Schnupperlehren oder Praktika als wichtige Türöffner erweisen konnten.

In diesem Sinn war das Bestreben, mit dem Einsatz von Pensionierten sowohl die fachliche Seite (Leistungsausweis, Fachsprache, Berufsnetz, -habitus) wie auch den Beziehungsaspekt (Freiwilligkeit, Lebenserfahrung, soziokultureller Habitus) unter einen Hut zu bringen, bemerkenswert. Ferner wurde das Freiwilligenengagement in seiner Einzigartigkeit anerkannt, was eine verbindliche Rollenkoordination, symbolische wie auch finanzielle Anerkennung und eine gewisse Konflikttoleranz auf beiden Seiten erforderte.

**Individuelle Begleitung und Kompetenzorientierung:** Ein wichtiges Prinzip des LWZ war die bedürfnisorientierte Förderung der Jugendlichen anhand eines individuellen Förderplans mit anfänglichem Assessment und regelmässigen Standortgesprächen. Der Grundsatz, Betroffene zu Beteiligten zu machen, orientierte sich einerseits an einem Ansatz, der Bildung nicht nur als Vermittlung von Fachinhalten versteht, sondern auf erkannten Kompetenzen und spezifischen Ressourcen der jungen Menschen aufbaut. Dies war umso grundlegender, als der Zugang zum Pilotprojekt prinzipiell allen Jugendlichen unabhängig von Aufenthaltsstatus, Laufbahn, Vorkenntnissen und Befinden offenstand und daher auch schulungsgewohnte Lernende oder solche einschloss, die nicht alphabetisiert waren. In dieser Hinsicht ist es zudem wichtig, die psychische und physische Verfassung zu beachten, die grossen Einfluss auf das Auffassungsvermögen der Lernenden hat. Im LWZ fand die Begleitung der jungen Menschen bis in die soziale und berufliche Selbständigkeit durch die gleichen Bezugspersonen statt. Diese Kontinuität erlaubt den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und stärkt die Jugendlichen auf dem Weg zur Autonomie, wie neben Fachpersonen auch einzelne Befragte im Rahmen der Diskussionsgruppe bestätigten: Im Wissen, dass die Teilnehmenden schon der Verständigung halber eher zu den guten Schüler·innen gehörten, war es für das Forschungsteam trotzdem beeindruckend zu beobachten, wieviel Lernbegierigkeit, Motivation und gelegentlich auch bemerkenswerte Selbstreflexion sie an den Tag legten.

Besonders vorteilhaft erwies sich schliesslich die Vermittlungsfunktion, welche die Bezugspersonen etwa gegenüber reservierten oder überforderten Arbeitgebenden spielten, die sich in administrativen Belangen oder

bei Kommunikationsschwierigkeiten mit den Lernenden an sie wenden konnten und sich möglicherweise deshalb eher auf die Einstellung eines geflüchteten Lehrlings einliessen.

### **Verbesserungsmöglichkeiten**

Obwohl die Qualitäten und Erfolge des Pilotprojekts in der Beurteilung der Interviewten eindeutig überwogen, wurden neben dem oben genannten Spannungsfeld weitere Aspekte teilweise kritisch gewürdigt. Bei künftigen Initiativen wäre es deshalb wichtig, folgenden Dimensionen der Projektarbeit noch mehr Bedeutung zu schenken:

**Einbindung unterschiedlicher Akteure und Austausch im LWZ:** Verschiedene Hinweise aus den Interviews bestärken den Eindruck, dass die Kommunikation durch die starke Handlungsorientierung, die zwar einen geschätzten Mehrwert des Pilots darstellte, gelegentlich etwas zu kurz kam. Dies galt einerseits innerhalb des LWZ: Gerade in einem sehr vielfältigen «Betrieb» mit angestellten Leitungs- und Lehrpersonen, teilangestellten und freiwillig tätigen Berufsleuten oder Mentor:innen, die alle unterschiedliche Hintergründe und Handlungsperspektiven haben, drängt sich eine optimale Pflege der fachlich-sozialen Einbindung aller Akteur:innen auf. Dies gilt obwohl – oder gerade, weil – die meisten Beteiligten einen besonders engagierten und motivierten Einsatz leisteten. Zu denken ist weniger an geteilte Leitungsverantwortung als an einen transparenten Austausch zwischen Fachleuten, auch wenn die Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen höchste Priorität hat. Mehrere Fachpersonen wiesen auf die konkreten Herausforderungen hin, welche die Koordination zwischen hauptamtlichen und freiwilligen Tätigkeiten betreffen.

**Kommunikation mit Behörden und Partnerorganisationen:** Durch die Zusammenarbeit mit Berufsleuten aus verschiedenen Fachbereichen, freiwillig Engagierten und Behörden verfügte das LWZ über ein sehr breites Beziehungsnetzwerk, das es möglicherweise noch gezielter über seine Unternehmen hätte informieren und strategisch einbinden können. So zeigten sich Interviewte verschiedentlich erstaunt über Entwicklungen, die ihnen entgangen waren. Allerdings versteht sich, dass ein solches «PR»-Unterfangen Ressourcen erfordert, die gerade für ein Pilotprojekt einen beträchtlichen Aufwand darstellen. Möglicherweise wäre in diesem Zusammenhang an eine gezielte Unterstützung von Förderstiftungen oder einen Zusammenschluss mit anderen Vereinen zu denken. Übrigens wurden Besuche im LWZ und verschiedene andere Initiativen der Öffentlichkeitsarbeit (Video, Medienberichte usw.) sehr geschätzt.

**Monitoring und Qualitätssicherung:** Insbesondere hinsichtlich der Bereitstellung von digital aufbereiteten Einzeldaten über die Teilnehmenden und ihre Bildungsverläufe war noch Verbesserungspotenzial auszumachen. Zwar liegen zuhanden der Stiftungen und Behörden verschiedene Berichte und Dokumente vor, die aber teilweise nicht verknüpft werden konnten und daher nur beschränkt auswertbar sind. Auch hier ist zweifellos eine Güterabwägung hinsichtlich des Mitteleinsatzes vorzunehmen, aber in einer zunehmend wettbewerbsorientierten Angebotslandschaft ist dieser Aspekt sowie die Zertifizierung der Leistungen nicht zu vernachlässigen. Letztlich sollten auch Behörden bedenken, dass entsprechende Aufwände für Pilotprojekte eine besondere Herausforderung darstellen, wobei sich der entsprechende Einsatz erst längerfristig auszahlen dürfte und eine gewisse Planungssicherheit erfordert.

### **Schlusswort**

Neben genannten Erfolgsfaktoren orientierte sich das LWZ im Rahmen des Trägervereins stets an folgenden Grundsätzen der Kinderrechtskonvention, die den breiteren rechtlichen Rahmen seiner Arbeit absteckten und für künftige Angebote ebenfalls handlungsleitende Grundlagen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen liefern können:

- **Nichtdiskriminierung** (Artikel 2): Der Staat ist verpflichtet, die Kinder vor jeglicher Form der Diskriminierung zu schützen und positive Massnahmen einzuführen, um die Achtung ihrer Rechte zu fördern;

- **Vorrang des Kindeswohls** (Artikel 3): Bei allen Massnahmen, bei welchen Kinder direkt betroffen sind, ist das Wohl dieser Kinder vorrangig zu berücksichtigen;
- **Recht auf Leben und Entwicklung** (Artikel 6): Kinder müssen sich entwickeln können; Kinder sind verletzlich, sie brauchen besonderen Schutz und Unterstützung;
- **Mitsprache** (Artikel 12): Mädchen und Jungen haben das Recht auf Mitsprache bei Entscheidungen, die sie selbst betreffen.

Aus diesen Eckpunkten leitet der Verein tipiti das Recht auf Ausbildung unabhängig vom Aufenthaltsstatus ab, auch wenn die Jugendlichen nicht mehr minderjährig sind. Ehemalige MNA dürfen – mit dem Einverständnis des Kantons – eine Ausbildung auch nach Erhalt eines abschlägigen Asylentscheides weiterführen, sofern sie in der Schweiz verbleiben. Sie sollen bei einer allfälligen Rückkehr ins Herkunftsland gut vorbereitet und begleitet werden, da sie die Realität als Erwachsene dort oft nicht richtig einschätzen können.

Wissenschaftliche Grundlagen zeigen, dass junge Menschen, die sich in einer schwierigen Lebenssituation befinden, vielfach nur geringe Chancen, eine ihren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung abzuschliessen und konkrete Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Dabei ist eine solide Ausbildung der beste Weg, traumatische Erlebnisse zu verarbeiten und Gefühle von Machtlosigkeit, Ungewissheit und Einsamkeit zu überwinden, indem die jungen Menschen Kompetenzen entwickeln und Zukunftsperspektiven entwerfen. Wissen zu erwerben bleibt somit für die wirksamste Art, trotz einer belastenden Vergangenheit eine positive Zukunft zu gestalten. Aber Bildung ist auch gesamtgesellschaftlich gesehen eine wichtige Investition in die Zukunft.

## Ausblick

Weil das Pilotprojekt nicht weitergeführt werden konnte, entschied sich der Verein tipiti, ein neues Angebot aufzubauen, das ähnliche Ziele in einem beschränkteren Rahmen verfolgt. Das Lern- und Begegnungszentrum (LBZ) in St. Gallen versteht sich als Ort, wo sich Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund begegnen können und begleitet werden. In erster Linie werden MNA und ehemalige MNA sowie Schweizer Jugendliche individuell in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung begleitet und unterstützt, bis nach Abschluss einer sozialen und beruflichen Eingliederung. Ausserdem verfügt das LBZ intern für maximal 16 Lernende über schulische und praktische Förderangebote und arbeitet zudem mit externen Betrieben zusammen. Weitere Zielgruppen sind neuankommende MNA des Kantons AR (ohne Grundkenntnisse, die einen direkten Einstieg in die Integrationsklasse erlauben würden), MNA oder andere junge Geflüchtete, die nach Besuch der Integrationsklasse keinen beruflichen Anschluss gefunden haben, sowie junge erwachsene Asylsuchende (ohne Bleibeperspektive) oder Abgewiesene, die statusbedingt aus dem Bildungssystem ausgeschlossen sind. Letztlich richtet sich das Angebot auch an Jugendliche aus weiteren tipiti Schulen, welche eine individuelle Struktur benötigen, um sich neu orientieren zu können (Time-in Angebot)<sup>1</sup>.

Begegnung, Begleitung und Bildung sind die drei Säulen, auf die sich das Angebot stützt. Die Werkstätten fürs Arbeitstraining fällt grösstenteils weg, wird jedoch kompensiert durch Arbeitstrainings in Kleinbetrieben der Umgebung. Zudem bleiben zwei kleinere Ateliers, wo die Jugendlichen ihre praktischen Fertigkeiten üben können. Dieses Angebot beruht auf den (meisten) Grundsätzen des LWZ – ganzheitliche und individuelle Förderung, Tagesstruktur, Einbezug der Zivilgesellschaft – und richtet sich zudem ausdrücklich an ein vulnerables Publikum, das ansonsten letzte Priorität hinsichtlich des Zugangs zur Bildung hat. Die fortbestehende finanzielle Unterstützung des Kantons Appenzell Ausserrhoden (Department für Bildung), der für den schulischen Teil aufkommt, entspricht somit einer fortschrittlichen Haltung, die es zu betonen gilt.

---

<sup>1</sup> <https://www.tipiti.ch/index.php/bericht-5.html>.

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage und Auftrag

Im Zuge der ausserordentlichen Fluchtbewegungen in Europa in den Jahren 2015 und 2016, wurde schnell offensichtlich, dass insbesondere minderjährige Jugendliche und junge Erwachsene im Asylbereich, die in ihrer Heimat keine Erstausbildung abschliessen konnten, in der Schweiz durch die Maschen des Bildungssystems fielen. Der Verein tipiti, der seit 44 Jahren Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen fördert, und seit 2016 im Auftrag des Kantons Appenzell Auserroden (AR) für Schulung, Unterbringung und Betreuung von MNA<sup>2</sup> sorgte, lancierte im Schuljahr 2017-2018 das Pilotprojekt «Lern- und Werkzentrum»<sup>3</sup> (LWZ), um diese Lücke zu schliessen. Es zielte darauf ab, schulungewohnten MNA und statusunabhängig anderen Jugendlichen aus dem Asylbereich zwischen 16 und 25 eine ganzheitliche bildungs- und praxisorientierte Förderung zukommen zu lassen, die sie befähigt, möglichst nach 12 bis 24 Monaten eine Ausbildung (Praktikum, Integrationsvorlehre, EBA, EFZ) zu beginnen. Die Zusammenarbeit mit Fachleuten aus verschiedenen Berufsfeldern und der Zivilgesellschaft spielt in dieser Hinsicht eine zentrale Rolle. Das Pilotprojekt wurde im Rahmen eines Leistungsvertrags mit dem Kanton AR (Integrationsklasse des Lernzentrums) sowie auch aus verschiedenen Stiftungsbeiträgen und Eigenmitteln des Vereins (Werkzentrum) finanziert.

Dieser umfassende Ansatz bleibt bis heute in der Schweizer Bildungslandschaft für Jugendliche im Asylbereich die Ausnahme, wie es eine aktuelle Studie zum Thema belegt (Fehlmann et al. 2019).

Das Projekt kann in dieser Form jedoch nicht weitergeführt werden, was sich u.a. durch den Rückgang der Fallzahlen im Asylwesen erklären lässt. Trotz dieser Ausgangslage und in Hinblick auf die Gestaltung von neuen Angeboten in diesem Bereich, gab der Verein tipiti dem Schweizerischen Forum für Bevölkerungs- und Migrationsstudien (SFM) der Universität Neuchâtel eine Kurzevaluation des Pilotprojekts in Auftrag (Bilanzierung im Sinn eines Assessment des Angebots, *lessons learned*).

## 1.2 Fokus und Ziele des Assessments

Der Fokus der Kurzevaluation liegt auf der Einschätzung der Stärken, Schwachstellen und Erfolge dieses innovativen ganzheitlichen Angebots aus der Perspektive aller Beteiligten. Das Werkzentrum (Arbeitstraining), das eine Eigeninitiative des Vereins tipiti darstellt, steht im Vordergrund dieses Kurzassessments, wobei es nur im Zusammenspiel mit dem Lernzentrum und den daneben bestehenden Begleitangeboten zu verstehen ist.<sup>4</sup> Es geht insbesondere darum, die vielfältigen Facetten, den Mehrwert wie auch Schwachstellen zu dokumentieren, um sie für Folgeprojekte oder andere Initiativen nachvollziehbar zu machen. Der Hauptfokus liegt insbesondere auf Relevanz, Umsetzung, Vorgehen, Organisation und Wirksamkeit des Projekts in Hinblick auf die Anschlusslösungen, während eine Erfassung der Effizienz zusätzliche Datengrundlagen und Ressourcen erfordern würde und nicht Teil der Evaluation ist.

## 1.3 Struktur

Der vorliegende Bericht ist folgendermassen aufgebaut: auf die kurzen methodologischen Erläuterungen in Kapitel 2 folgt in Kapitel 3 eine Beschreibung des Aufbaus des Pilotprojekts. Kapitel 4 widmet sich der Beschreibung der Funktionsweise und Abläufe des LWZ. Das folgende Kapitel zieht eine Bilanz der Ansätze des

---

<sup>2</sup> MNA steht für das französische «mineurs non accompagnés», das umfassender als das deutsche UMA – unbegleitete minderjährige Asylsuchende ist.

<sup>3</sup> Das Lernzentrum entstand aus einem Mandat mit dem Kanton Appenzell Auserroden; tipiti lancierte dazu aus eigener Initiative das Werkzentrum und stellte das ganze unter ein Dach.

<sup>4</sup> Während die Teilnehmenden des Werkzentrums auch die Integrationsklassen besuchen, ist das Umgekehrte nicht zwingend.

LWZ, präsentiert Kurzprofile sowie Angaben zu Bildungsverläufen und Anschlüssen der Lernenden und liefert abschliessend Einschätzungen der Arbeitsprozesse. Im Kapitel 6 werden nochmals die wichtigsten Feststellungen der vorhergehenden Analysen in einem breiteren Rahmen diskutiert.

## 2 Methode

Das vorliegende Kurzassessment des LWZ stützt sich auf den Einsatz von verschiedenen qualitativen und in geringerem Mass quantitativen Forschungsmethoden. Im Folgenden bieten wir eine kurze Übersicht dieser Ansätze.

### 2.1 Dokumentar- und Statistikanalyse

Zur Vorbereitung der Feldforschung wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Relevante Arbeitsdokumente des LWZ und von Partnerinstitutionen (beispielsweise Sitzungsprotokolle, Beschreibungen von Abläufen, Berichte an private Finanzierer·innen, Leistungsvereinbarungen) wurden gesichtet. Schliesslich wurden die zur Verfügung stehenden Daten über die Integrationsverläufe der LWZ-Lernenden ausgewertet. Die Erkenntnisse aus früheren Studien und wichtige wissenschaftliche Beiträge zum Thema flossen ebenfalls in die Analyse ein.

### 2.2 Fachgespräche und Fokusgruppe

Die zentralen Informationsquellen der Evaluation stellen die 16 Fachgespräche sowie eine Fokusgruppe mit Lernenden vom LWZ, die zwischen Mai und Juli 2020 durchgeführt wurden, dar. Im Anhang befindet sich eine Tabelle der Interviewpartner·innen.

Im Sinne einer realitätsnahen Darstellung und Einschätzung des Pilotprojekts LWZ wurde im Rahmen der Fachgespräche die Standpunkte aller wichtigen Beteiligtegruppen berücksichtigt: sowohl «LWZ-Insiders» (Mitarbeitende) wie Vertretende von Partnerorganisationen oder Administration mit Aussenblick. Es wurde darauf geachtet, dass beide Hauptgruppen gleichviele Gesprächspartner·innen stellten (eine Mentorin und ein Pflegevater wurden zu den Fachpersonen mit Aussenblick gezählt). Alle vertraulich geführten Interviews wurden aufgenommen und anschliessend transkribiert. Die Protokolle wurden mit MaxQDA thematisch kodiert und ausgewertet.

Ergänzend zu den Fachgesprächen wurde eine Diskussionsrunde mit sieben (ehemaligen) Lernenden vom LWZ durchgeführt. Der dreistündige Austausch fand in den Räumlichkeiten des LWZ statt, sodass das Forschungsteam auch Eindrücke zur Atmosphäre des LWZ sammeln konnte. Im Gespräch wurde die Unabhängigkeit der Evaluation ausführlich erklärt und der Austausch fand in einem offenen Klima statt. Ziel der Fokusgruppe war der Erfahrungsaustausch und die (kontroverse) Diskussion zwischen den Teilnehmenden zu ihrer Zeit im LWZ. Es sei hier noch präzisiert, dass die Zusammenstellung der Gruppe nur bedingt die gesamte Palette der Lernende des LWZ abbilden kann, da ein genügendes mündliches Deutschniveau Teilnahmebedingung war. Bei der Auswahl ging es somit nicht um die Repräsentativität der Teilnehmerschaft, sondern konkrete Ansichten und Erfahrungen standen im Vordergrund.



## 3 Das LWZ im Rückblick

### 3.1 Verein tipiti in der Ostschweizer Bildungslandschaft

Das Leitbild des Vereins fasst folgende Erklärung zusammen: «All unser Handeln ist auf das Wohl des Kindes/Jugendlichen ausgerichtet und orientiert sich konsequent an seinen wirklichen, aktuellen und sich wandelnden Bedürfnissen.»<sup>5</sup> Bei tipiti hat zudem «jeder Recht auf Bildung» unabhängig vom Herkunftsland oder vom Aufenthaltsstatus in der Schweiz.

Dieses Prinzip setzt der Verein tipiti seit über 40 Jahre in der Unterbringung, Betreuung und Schulung von jungen Menschen mit besonderen Bedürfnissen in der Ostschweiz um. Kinder, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben können, finden bis zu ihrer Volljährigkeit in einer durch tipiti geschulten und begleiteten Pflegefamilie Unterkunft.<sup>6</sup> Jugendliche können sich je nach Wunsch und Bedürfnisse für eine Pflegefamilie, eine Gastfamilie (Übergangsangebot für etwas ältere und autonome junge Erwachsene, die keine enge Betreuung mehr benötigen) oder für eine begleitete Wohngemeinschaft entscheiden. Tipiti betreibt zudem Sonderschulen von der Primarschule bis zur Berufswahl mit Standorten in den Kantone St. Gallen und Appenzell Ausserrrhoden. Das Lernen erfolgt in kleinen Gruppen und jedes Kind/Jugendliche wird individuell gefördert. Tipiti begleitet sie auf dem Weg in die Selbständigkeit.

Im Folgenden werden Grundsatzideen und Meilensteine im Projektverlauf des LWZ kurz beschrieben.

### 3.2 Entstehungskontext

Die Entstehung des LWZ ist eng mit der ausserordentlichen Fluchtbewegung in Europa (2015-2016) verknüpft. Im «Rekordjahr» 2015 wurden 39'523 Asylgesuche (davon 2'736 von RMNA<sup>7</sup>) in der Schweiz eingereicht (Statistik UMA 2016, SEM). Wo bei einem Teil der Schweizer Bevölkerung die zunehmenden Asylfallzahlen Ablehnung hervorgerufen haben («Flüchtlingswelle», die es einzudämmen galt), kam es gleichzeitig zu einem beispiellosen Solidaritätselan in der Zivilgesellschaft (Schiffhauer et al. 2018). Vielerorts haben sich in diesem Zeitraum neue private Initiativen und Hilfsangebote für Personen im Asylwesen entwickelt. Tatsächlich war die Schweiz auf die Ankunft einer Vielzahl von MNA und spät eingereisten Jugendlichen unzureichend vorbereitet, was sich insbesondere im mangelnden bzw. unzugänglichen Bildungsangebot zeigte. Vor allem junge Asylsuchende (auch abgewiesene), für welche es statusbedingt keinen Integrationsauftrag gibt und die auch von der im Mai 2019 inkraftgetretenen Integrationsagenda Schweiz nur am Rande betroffen sind (Kannbestimmung bezüglich Zugang von Asylsuchenden zu frühzeitigen intensiven Sprachkurse),<sup>8</sup> bleiben weiterhin von der Bildung ausgeschlossen. Privat getragene Angebote haben versucht, diese Lücke zu schliessen, doch sind ihre Mittel meistens beschränkt; umfassende Bildungsangebote die Jugendliche statusunabhängig aufnehmen, sind weiterhin selten: Gemäss einer neuen Studie war das Pilotprojekt LWZ eines der wenigen Bildungsangebote mit einem holistischen Ansatz, Tagesstruktur und niedrigen Zugangsschwelle, das bereits 2018 in einer schweizweiten Erhebung zur Geltung kam (Angebotsmapping in Fehlmann et al. 2019).

Tatsächlich konnte die langjährige und fundierte Expertise des Vereins im Umgang mit schutzbedürftigen Kindern ab 2016 auch für die Zielgruppe der MNA eingesetzt werden. Der Kanton AR beauftragte tipiti mit

<sup>5</sup> <https://www.tipiti.ch/index.php/leitbild-und-werte.html>.

<sup>6</sup> Das Angebot für Pflegefamilie von tipiti ist seit 2014 mit dem Label FPO (Familienplatzierungs-Organisationen, Integras) zertifiziert. Die Pflegeeltern werden u.a. in Trauma Pädagogik weitergebildet und können an einer Pflegeelterngruppe, die durch eine Fachperson mit Erfahrung in Traumaarbeit gecoach wird, teilnehmen.

<sup>7</sup> Requéants d'asile mineurs non accompagnés en Suisse=UMA.

<sup>8</sup> Im Wortlaut vom SEM: „Asylsuchende gehören vor dem Entscheid über ihr Gesuch grundsätzlich noch nicht zur Zielgruppe der intensiven Integrationsförderung. Um möglichst früh mit der Integrationsförderung zu beginnen und damit die längerfristigen Erfolgsaussichten der Integration zu erhöhen, sollen die Kantone die Integrationspauschale aber auch unabhängig vom Status einsetzen können, also auch für Sprachfördermassnahmen für diejenigen Asylsuchenden, die eine hohe Bleibeperspektive aufweisen. Dadurch werden keine zusätzlichen Mittel notwendig: Die Sprachförderung setzt lediglich früher ein, erfolgt aber im selben Ausmass.“ (Quelle: [http://www.kip-pic.ch/media/1361/faktenblatt\\_integrationsagenda\\_kurz-erkla-rt\\_final\\_de\\_180430.pdf](http://www.kip-pic.ch/media/1361/faktenblatt_integrationsagenda_kurz-erkla-rt_final_de_180430.pdf)).

«Aufbau und Führung eines regionalen, flexiblen Begleitungs- und Förderungsangebotes für MNA, um alle dem Kanton Appenzell Ausserrhoden zugewiesenen MNA von der Aufnahme im Kanton bis zur eigenen Selbstständigkeit und der Integration in der Schweiz zu begleiten.»

### 3.3 Lancierung des Pilotprojekts LWZ im Sommer 2017

Schon vor Lancierung des Pilotprojekts war Tipiti im Sommer 2017 seit über einem Jahr für die Unterbringung, Betreuung und Schulung von Jugendlichen MNA für den Kanton AR zuständig gewesen. Junge Asylsuchende über dem obligatorischen Schulalter haben bzw. hatten prinzipiell keinen Zugang zu öffentlichen Bildungsangeboten. Da entstand die Idee, einen Ort zu schaffen, wo alle Jugendlichen, die nicht mehr schulpflichtig waren, statusunabhängig eine auf die Berufsbildung vorbereitende praktische Einführung in verschiedenen Berufsfelder wahrnehmen konnten.

Gleichzeitig wurde der Auftrag für die Integrationsklasse (IK: Deutschkurse, die das LWZ mit Mathematik- und Allgemeinbildungsunterricht ergänzte) vom Kanton Appenzell Ausserrhoden im Frühsommer 2017 an tipiti für eine fast sofortige Umsetzung (Start per Schuljahresanfang im August 2017) vergeben. Primäre Zielgruppe dieses schulischen Angebots waren nicht mehr schulpflichtige MNA aber auch junge Erwachsene bis 25, die im Auftrag vom Bildungsdepartement durch die Beratungsstelle für Flüchtlinge (BfF) an tipiti zugewiesen wurden (Finanzierung und Begleitung der jungen Erwachsenen ebenfalls beim BfF, mehr zu den Zuständigkeiten unter 4.1.1). Der bisherige Integrationskurs für Jugendliche über 16 Jahre betrug nur drei Halbtage Unterricht und in den Worten eines Verantwortlichen bei tipiti: «wir waren damit nicht zufrieden». Tipiti wollte den Jugendlichen eine Tagesstruktur mit einem ganzheitlichen Ansatz (Schule, Praxis und Begleitung) anbieten. Die Entscheidung wurde gefasst, dass der Schulunterricht (IK) jeden Vormittag stattfinden würde und die Jugendlichen nachmittags sich in einer Werkstatt fachliche Kompetenzen aneignen konnten. Der Kanton AR kam für die Kosten der IK auf. Das Werkzentrum wurde vollumfänglich über Eigenmittel des Vereins und Förderstiftungen finanziert.

Über den Sommer 2017 konnte in einem Industriegebiet der Stadt St. Gallen eine passende Infrastruktur gefunden werden (eine 1000m<sup>2</sup> grosse Halle).

Gerade zwei Monate nach dem Erhalt des Auftrags für die IK konnte das mit vollem Namen Lern- und Werkzentrum eröffnet und die ersten Lernenden empfangen werden.

#### 3.3.1 Entwicklungen

Das Lern- und Werkzentrum wurde in der zweiten Hälfte 2017 dank dem Einsatz der pensionierten Ausbilder:innen (Schreiner, Maler usw.) und der ersten Gruppen Lernende ausgebaut und eingerichtet; Wände wurden beispielsweise aufgezogen, um die grosse leere Fläche in verschiedene kleinere Einheiten aufzuteilen. Jedes Atelier hatte seine eigene, mehr oder weniger geschlossene Ecke. Die Schulzimmer wurden in derselben Halle, in einer mezzanin-artigen Etage untergebracht. Von diesen Räumen aus geniesst man einen direkten Blick auf die Werkstätte unterhalb. Die grosse Küche und der auf die Ateliers offene Essraum, wo sich alle Beteiligten jeden Mittag trafen, stellten der Bindestrich zwischen dem schulischen und dem praktischen Bereich. Die Zentralisierung der verschiedenen Tätigkeitsbereiche unter einem Dach entsprach ganz dem Ansatz der ganzheitlichen Förderung und der Tagesstruktur des LWZ.

Im ersten Jahr besuchten über 50 Jugendliche das LWZ, wovon einige, die noch keine Anschlussmöglichkeit fanden, das Angebot ein zweites Jahr wahrnehmen konnten. Zu diesem Zeitpunkt gab es Pläne, das LWZ für ein breiteres Zielpublikum zu öffnen, beispielsweise für MNAs von Nachbarkantonen und es als überregionales Kompetenzzentrum zu positionieren. Doch in den nachfolgenden Jahren nahm die Anzahl an neuen Teilnehmenden deutlich ab. Grund dafür ist der Rückgang der Fallzahlen im Asylwesen, eine Tendenz, die seit 2016 andauert, obschon sich der Trend auch schnell wieder wenden kann: Unstabilität gehört zum Geschäft

im Asylbereich. Wie es ein Gesprächspartner betonte, «Je weniger Flüchtlinge, je härter der Markt»; somit wurde die Aussicht ein überregionales Kompetenzzentrum zu gründen, Geschichte.

Nach zwei abgeschlossenen Schuljahren wurden im Sommer 2019 die Integrationsklassen vom Kanton AR neu ausgeschrieben.<sup>9</sup> Die Offerte, die tipiti einreichte, wurde nicht angenommen und somit stand klar, dass die Existenz des LWZ bedroht war. Die Leitung des LWZ setzte alles daran, eine nachhaltige Lösung zu finden, die es erlaubt hätte, das LWZ in irgendeiner Form weiterzuführen. Trotz diesen Bemühungen – u.a. wurde eine Zusammenarbeit zwischen dem LWZ und der neuen Trägerschaft der IK erwogen – konnte keine entsprechende Lösung gefunden werden.

### 3.3.2 Einstellung des LWZ und Folgeprojekt

Als feststand, dass das LWZ im Sommer 2020 endgültig seine Türen schliessen würde, musste der Rückbau des LWZ geplant und umgesetzt werden. Für die Handwerker·innen bedeutete das, dass ihr Einsatz an der Seite der Jugendlichen auch ein Ende nehmen würde, was für viele eine grosse Enttäuschung darstellte. Offen steht jedoch noch, ob sich einige der pensionierten Ausbilder·innen weiter mit tipiti im Bundesasylzentrum Altstätten (SG) für MNA engagieren können. Der Verein führt dort die Schule und möchte ergänzend einige mit dem LWZ-Material ausgestattete Werkstätte einrichten, damit die Jugendlichen ihre Zeit im Zentrum nützlich überbrücken können. Einzelne Angestellte konnten innerhalb des Vereins tipiti neu- bzw. weiterbeschäftigt werden, andere hatten auch angesichts der sinkenden Asylgesuchszahlen schon zuvor eine Neuorientierung gesucht. Für die LWZ-Lernenden konnte in den meisten Fällen während dem laufenden Schuljahr (2019-2020) eine Anschlusslösung gefunden werden. Eine relativ kleine Gruppe (16 Jugendliche) war jedoch noch nicht genug fortgeschritten (Einsteiger·innen), um in das kantonale Brückenangebot oder eine Lehre überzutreten, oder konnte statusbedingt (N-Ausweis) keine nachhaltige Anschlusslösung finden.

Um diese Zielgruppe nicht ins Leere laufen zu lassen, entschloss tipiti ein neues Projekt in kleinerem Rahmen zu lancieren, das sich Lern- und Begegnungszentrum nennt: Ab Sommer 2020 werden im Stadtzentrum von St. Gallen andere Räumlichkeiten gemietet. Kern dieser neuen Einrichtungen ist eine Küche und ein grosser Begegnungsraum. Daneben wird es eine Garage und eine Werkstatt geben, wo die Jugendlichen kleinere Arbeiten durchführen können werden. Zielgruppen der Schule, die Teil des Angebots sein wird und die durch tipiti im Auftrag des Departments für Bildung<sup>10</sup> betrieben wird, sind insbesondere Jugendliche, die für die Integrationsklasse das erforderliche Niveau noch nicht erreicht haben (neuankommende junge Migrant·inn·en), solche die nach Abschluss der Integrationsklasse keine Anschlussmöglichkeit haben sowie Jugendliche mit negativem Asylentscheid.

---

<sup>9</sup> Neuerdings von der Beratungsstelle für Flüchtlinge (BfF) (Gemeindeebene) und nicht mehr über das Department für Bildung und Kultur (Kantonebene) wie bislang der Fall war.

<sup>10</sup> Das Department für Bildung ist weiterhin für neuankommenden Geflüchtete zuständig.



## 4 Organisation und Abläufe des Pilotprojekts

Im vorliegenden Kapitel wird dargestellt, wie das LWZ organisiert und die verschiedenen Tätigkeitsbereiche (Praxis, Schule und Begleitung) gegliedert waren und zusammenspielten. Ergänzend wird die Rolle der involvierten Fachleute erläutert und den Alltagsablauf in den Bereichen beschrieben. Anschliessend wird die Frage der Zuweisung der Lernenden durch den Kanton Appenzell Ausserrhoden an tipiti aufgeklärt und die Zusammenarbeit mit Partnerinstitutionen (zuweisende Stellen wie Finanzierer·innen) beleuchtet.

### 4.1 Leitung

Das Pilotprojekt LWZ bestand im Bildungsbereich wie bereits erwähnt aus zwei Hauptbereichen: die Schule und die Werkstatt (Ateliers). Die Leitung des Zentrums war bei Projektstart dreiköpfig: zwei Fachpersonen waren für die Führung der Ateliers zuständig und eine Person hatte die Schulleitung unter sich. Durch den raschen Aufbau fehlte dem leitenden Team die Zeit sich einzuspielen und die Zusammenarbeit erwies sich als ungenügend.

Nach ein paar Monaten wurde daher das Leitungsteam durch eine externe qualifizierte Führungskraft abgelöst, die alle Bereiche abdeckte. Dieses neue Modell hat sich gemäss übereinstimmenden Einschätzungen von Gesprächspartner·innen als effizient bewährt; im per se unstabilen Arbeitsbereich, der grosse Anpassungsfähigkeit von Seiten des Leistungsträger erfordert, sind oft schnelle Entscheidungen gefragt, was mit einer allein stehenden Führungsspitze einfacher umzusetzen ist, als mit einem «Triumvirat».

Nachdem im Herbst 2019 bekannt wurde, dass das Pilotprojekt nicht weitergeführt werden konnte, verliess die Leiterin des LWZ im Dezember 2019 ihre Stelle. Ersetzt wurde sie durch eine Ko-leitung, die neben der Verwaltung des Schul- und Werkstattsalltag, die Aufgabe hatte, den Abbau des LWZ zu koordinieren und begleiten.

Schliesslich ist noch anzumerken, dass eine Steuergruppe, welcher neben der operativen Leitung des LWZ, der operative Leiter tipiti sowie der Bereichsleiter Förderangebote angehörten, . Im Rahmen von monatlichen Sitzungen wurden die laufenden Geschäfte (Personal, Zusammenarbeit mit den zuweisenden Stellen usw.) sowie die strategischen Anpassungen (u.a. die Suche nach neuen Partnerschaften) besprochen.

#### 4.1.1 Zuweisung der Lernenden

Wie zuvor angedeutet, wurden die Teilnehmenden der Integrationsklassen mit drei Lernniveaus<sup>11</sup> (schulischer Teil des LWZ, siehe auch 4.2.2) über verschiedene Stellen zugewiesen.<sup>12</sup> Je nach Zielgruppe (ausschlaggebende Kriterien waren Alter bei Ankunft im Kanton AR sowie Aufenthaltsberechtigung) bestand eine andere Zuständigkeit auf Kanton- oder Gemeindeebene. Im Folgenden werden diese kurz erläutert.

Grundsätzlich kann bezüglich der Zuständigkeit zwischen zwei Hauptgruppen unterschieden werden: Einerseits die MNA (statusunabhängig) und ehemaligen MNA, die im Kanton AR mündig wurden, sowie junge Erwachsene mit N- und F-Ausländer Ausweis. Andererseits junge anerkannte Flüchtlinge und vorläufig aufgenommenen Flüchtlinge (B und F-Ausweis).

MNA liegen im Zuständigkeitsbereich des kantonalen Amtes für Soziales (Asylabteilung). Mit tipiti wurde 2016 eine Leistungsvereinbarung für die Betreuung, Begleitung und Unterbringung der MNA abgeschlossen: «Diese Vereinbarung betrifft alle MNA, unabhängig von ihrem Status (unbegleitete minderjährige Kinder und Jugendliche mit Ausweis N, F, B oder C sowie Personen mit einem negativen Asylentscheid oder abgelaufener Ausreisefrist.» (Zitat Vereinbarung).

<sup>11</sup> Zudem gab es eine vierte Klasse, die als Vorstufe zu den eigentlichen Integrationsklassen diente und die für die «Einsteigergruppe» bestimmt war (Analphabeten, Lernentfernte Jugendliche, usw.). Sie wurde ebenfalls durch den Kanton finanziert

<sup>12</sup> Um es zu verdeutlichen: das Werkzentrum (praktischer Teil des LWZ) war nie Gegenstand der verschiedenen Abkommen, das tipiti mit kantonalen oder kommunalen Stellen hatte, sondern ein zusätzliches Angebot, das tipiti selbst finanzierte.

Für junge (anerkannte) Flüchtlinge (mit B und F-Ausweis) sowie vorläufig aufgenommene Ausländer·innen (F-Ausweis) trägt die Beratungsstelle für Flüchtlinge (BfF) in Herisau, die in einem Konkordat für die meisten Appenzeller Gemeinden tätig ist, die Verantwortung für die Betreuung, Unterbringung sowie schulische und berufliche Integration. Diese Fachstelle wies ihrerseits Jugendliche der Integrationsklassen (Lernzentrum) zu. Die zugewiesenen Jugendlichen nahmen ebenfalls am Werkzentrum teil, sofern sie keinen anderen (externen) Beschäftigungen nachgingen.

Allerdings war der eigentliche Ansprechpartner von tipiti bezüglich der Integrationsklassen das Department Bildung und Kultur des Kantons Appenzell Ausserrhoden, mit dem tipiti der Bildungsbereich MNA vertraglich geregelt hatte. Es war auch für die Schulaufsicht zuständig. Die Vereinbarung bestand aus zwei Phasen: die Volksschule für schulpflichtige MNA und die Integrationsklasse, die seit dem Schuljahr 2017/2018 im Rahmen des LWZ angeboten wurde, und die für Jugendliche über dem obligatorischen Schulalter bestimmt war. So hat das Department die Kosten für die Integrationsklasse jeweils (vor)finanziert und anschliessend mit den zuweisenden Stellen rückabgerechnet.

Die unter 3.3.1 erwähnte Neuausschreibung der Integrationsklasse (2019) begleitete eine massgebliche Änderung in diesem komplexen Konstrukt, da nach dem Inkrafttreten der Integrationsagenda Schweiz (ab September 2019) nicht mehr das Bildungsdepartement, sondern die BfF vollumfänglich für das Bildungsangebot für Jugendliche in Integrationsklassen zuständig wurde, so dass das Bildungsdepartement künftig nicht mehr involviert ist.

Vereinzelt gab es zudem andere Zuweisende wie beispielsweise Gemeinden im Kanton SG. Dies war vor allem der Fall für junge, erwachsene Asylsuchende und Abgewiesene, für welche keine öffentliche Finanzierung zur Verfügung stand. Tipiti kam in diesen Fällen selbst für die Kosten auf. Für die Unterbringung, Betreuung, Begleitung und Beschulung von MNA im Kanton SG ist der TI-SG (Trägerverein Integrationsprojekte St. Gallen) zuständig. Diese werden im Internat Marienburg in Thal untergebracht. Tipiti hatte in Hinblick auf eine mögliche Zusammenarbeit mehrmals versucht, Kontakt zur Geschäftsführung des TI-SG herzustellen, der auf kein Interesse stiess.

#### **4.1.2 Finanzierungsquellen**

Das LWZ wurde über verschiedene Quellen mischfinanziert. Wie bereits erwähnt hat der Kanton Appenzell Ausserrhoden über das Departement Bildung und Kultur die Integrationsklassen für MNA ab 16 und junge Erwachsene im Asylbereich finanziert. Tipiti hat zudem das Werkzentrum-Konzept verschiedenen Stiftungen unterbreitet und konnte ca. 80 % der Kosten während der Projektdauer durch Stiftungsgelder finanzieren und ca. 20 % mit Eigenleistungen von tipiti

Fixkosten wie die Miete der Industriehalle sowie die Anschaffung von diversen Materialien für die Werkstätte war mit grossen Ausgaben verbunden. Hingegen konnte die notwendige Instandsetzung der Räumlichkeiten über die Handwerker·innen und ihre Lernenden gewährleistet werden, was zu Einsparungen führte. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Betriebskosten auch dank dem Einsatz von Handwerker·innen, die eine Entschädigung von Spesen und nur eine bescheidene Aufwandsbegleichung erhielten, auf niedrigem Niveau gehalten werden konnten.

### **4.2 Fachkräfte und Tätigkeitsbereiche**

#### **4.2.1 Ausbilder·innen (Werkzentrum)**

Die Ausbilder·innen (auch Handwerker·innen oder Lehrmeister·innen genannt) im Werkzentrum hatten sehr unterschiedliche Profile und berufliche Hintergründe. Bei Beginn des Projekts wurden prinzipiell pensionierte

Fachpersonen rekrutiert, die Erfahrung mit der Lehrlingsausbildung hatten und noch immer gut in ihrem Berufsfeld vernetzt waren. So schlossen sich Schreiner, Maler, (Velo)Mechaniker usw. dem Projekt an.<sup>13</sup>

Die Rekrutierung der Handwerker·innen verlief über ein Zeitungsinserat; Interessierte pensionierte Fachpersonen wurden anschliessend an einen Informationsabend eingeladen. Zunächst gab es deutlich mehr Kandidat·inn·en als freie Plätze. Bei vertiefteren Gespräche erwies sich, dass nicht alle Pensionierten grundsätzlich am Projektansatz der generationenübergreifenden Integrationsarbeit mit Jugendlichen aus dem Asylbereich interessiert waren, andere hatten höhere Erwartungen bezüglich der Entschädigung (25 CHF Stundenlohn).

Zum Zeitpunkt der Lancierung des LWZ wurde den ausgewählten pensionierten Fachkräften vermittelt, dass ihre Hauptrolle im Projekt die Einführung der Jugendlichen in eine Arbeitsroutine mit Einblick in ihr jeweiliges Berufsfeld sein werde, wobei das angestrebte Ziel deren Einstieg in die Berufsbildung war.

Die Lernenden konnten bei Eintritt ins LWZ in den verschiedenen Ateliers schnuppern und sich anschliessend für ein Handwerk entscheiden. Quartalmässig kam es zu einem Wechsel. Die Ateliers fanden täglich statt. In Vierer- oder Fünfergruppen besuchten die Jugendlichen jeweils am Nachmittag eine praktische Einführung im Berufsbereich ihrer Wahl. Die Handwerker·innen konnten anhand der kleinen Klassengrösse sehr individuell mit den Jugendlichen arbeiten, selbst wenn sie unterschiedliche Vorkenntnisse mitbrachten. In den Ateliers konnte zusätzlich zum Arbeitstraining auch Fachwortschatz gelernt werden. Eine weitere wichtige Dimension war das Aneignen der Verhaltensregeln in einem beruflichen Umfeld: Pünktlichkeit, sorgfältiger Umgang mit dem Material, präzises Arbeiten, Einhaltung der Sicherheits- und Hygienevorschriften usw. mussten ebenso wie rein fachliche oder schulische Kompetenzen trainiert werden. Nach einiger Zeit erwies sich jedoch, dass nicht alle Jugendlichen bei Eintritt ins LWZ dem Lerntempo und -inhalt gewachsen waren. Um diesen Jugendlichen entgegenzukommen, wurden neue Tätigkeitsfelder eingeführt:

Am Anfang war es sehr leistungs- und auf den Arbeitsmarkt orientiert. Aber da haben wir gemerkt, dass viele Jugendliche einfach noch nicht da sind... deshalb haben wir [sozusagen als ausgleichende Tätigkeiten] auch noch kreativbildende Ateliers aufgebaut, beispielsweise Filzen, Goldschmiede usw. (Lehrkraft)

Auch die Praxis, nur Pensionierte zu engagieren, wurde im Verlauf der Zeit angepasst. So kamen jüngere Fachleute dazu, die teils aus dem ersten Arbeitsmarkt ausgesteuert worden (beispielsweise Langzeitarbeitslose, Personen, mit Gesundheitsproblemen), aber mit den aktuellen Arbeitsanforderungen noch gut vertraut waren, wobei bei ihnen die Frage der Entschädigung teils dringender war, als bei älteren Personen:

Pensionierte Leute können die Rente noch aufbessern. Für mich ist es schwierig, ich habe eine eigene Familie und bin noch lange nicht im Rentenalter. (Ausbildner)

Jedoch hat diese Fachperson das Angebot angenommen: sie gab ihrer Gesundheit erste Priorität und wusste, dass sie im Rahmen vom LWZ gute Arbeitsbedingungen erwarten konnte.

Ferner musste insbesondere der Küchenbetrieb mehrmals umstrukturiert werden. Zunächst konnte einen Koch gegen Lohnbezahlung verpflichtet werden, der seine Arbeit im Rahmen des LWZ und mit den Lernenden gemäss verschiedenen Rückmeldungen mit viel Tatkraft erledigte. Später musste diese Stelle aus finanziellen Gründen jedoch gestrichen werden. Die darauffolgenden pensionierten Köche scheiterten an der Ausbildungsaufgabe, die neben der Vorbereitung der Mittagessen für rund 60 Personen, herausfordernd war; es fehlte an Geduld mit einer erklärungs- und begleitungsbedürftigen Zielgruppe; die Lernenden hatten sich dann schlicht nicht mehr für dieses Atelier beworben. Zuletzt übernahm eine Ausbildner·in, die bislang ein anderes Atelier betrieb, die Küche, doch wurde sie wegen der fehlenden Zeit nicht mehr ins Praxisbildungsangebot aufgenommen.

---

<sup>13</sup> Stand Juli 2020 gab es folgende Ateliers: Schreinerei, Coiffeur, Veranstaltungstechnik, Elektrik, Gastronomie, Velomechanik, Textilatelier, Goldschmied. Ergänzende Nebengebote fanden zudem in den Bereichen Informatik (Unterricht in zwei Niveaus), Deutsch für Pflege, Bewerbungsatelier und Coaching (Bewerbungsdossier, Kommunikation, Strategie), Nachhilfe, Kreativateliers, Sport (letzteres mit Studenten der Hochschule St. Gallen) statt.

#### 4.2.2 Lehrkräfte (Lernzentrum)

Die Integrationsklassen wurden durch vier angestellte Lehrkräfte geleitet. Alle Mitarbeitenden hatten eine pädagogische Ausbildung, wobei sie sehr unterschiedliche berufliche Laufbahnen aufwiesen. Das Team wurde zudem regelmässig von ausgebildeten Praktikanten unterstützt, die teilweise einmal pro Woche neue Fächer unterrichteten (beispielsweise Informatik, Physik). So hat sich das Schulangebot neben den Grundfächer (Deutsch, Mathematik und Allgemeinbildung) laufend entwickelt und bereichert, wenn auch für zeitlich begrenzte Einsätze. Bis zum Schuljahr 2019/2020 konnten vier Klassen auf verschiedenen Deutschstufen betrieben werden, danach musste eine Klasse aufgrund der Abnahme an zugewiesenen Jugendlichen schliessen. Der Unterricht fand jeden Morgen in der oberen Etage des LWZ mit Blick auf die Ateliers statt.

Die Lernenden, die beim LWZ ins schulische Angebot eintraten, brachten sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Lernbiografien mit. Da es keine förmlichen Zugangskriterien gab, besuchten sowohl Analphabet·inn·en wie sprachlich fortgeschrittene Lernende den Unterricht. Bei Projekt lancierung waren vorerst alle Sprachniveaus in einer Klasse durchgemischt, da eine starke individuelle Unterstützung des Unterrichts beabsichtigt war. Aus praktischen Gründen wurde bald zu einem Stufensystem gewechselt, wie es in den meisten anderen Schulen auch der Fall ist (Fehlmann et al. 2019). Zum einen sind die meisten Lernmittel nach Sprachstufen (GER)<sup>14</sup> aufgebaut und andererseits, war es ein Wunsch der Lernenden selbst, nach Niveau eingestuft zu werden: Es wurden auch Prüfungen gefordert, wie ein Mitarbeiter berichtet. Dies habe u.a. mit den jeweiligen Schulsystemen in den Herkunftsländern zu tun (typischerweise waren sich junge Eritreer·innen, an ein sehr strenges, stark hierarchisiertes Schulsystem gewohnt).

Gewisse Anschlüsse waren an Zugangsbedingungen geknüpft, an welchen sich die Lernenden bei der Erstellung des Lehrplans orientieren mussten. So besteht beispielsweise die Bedingung, mindestens 201 Punkte beim Stellwerk-Check zu erreichen, um das Brückenangebot an der Berufsfachschule besuchen zu können. Dieser Test wird in grossen Teilen der Ostschweiz an allen Schulen in der 8. und 9. Klasse (Sekundarstufe 1) in verschiedenen Fächer durchgeführt. Die LWZ-Lernenden konnten ihn im Deutsch und Mathematik absolvieren. Weiter wird für dasselbe Angebot erwartet, dass die Lernenden ein Praktikum finden, das sie parallel zum schulischen Teil der Brücke absolvieren müssen.

#### 4.2.3 Ansprechpersonen und Jobcoaches

Ein wichtiges Orientierungsprinzip ist bei tipiti generell und beim LWZ im Besonderen die Kontinuität der Beziehungen (siehe auch 5.1.2). Diese findet in der Begleitung der (ehemaligen) MNA von Ankunft bei tipiti bis zur Ablösung (vier Phasen-System<sup>15</sup>) durch die gleiche Bezugsperson statt: Diese ist zuständig für die Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen in verschiedenen Lebensbereichen. (Ehemalige) MNA, die am LWZ teilnahmen, wurden zusätzlich durch einen Jobcoach begleitet. Junge Erwachsene, die vom BfF zugewiesen wurden, erhielten ebenfalls Begleitung durch einen Jobcoach vom LWZ, der zusätzlich ihre Ansprechperson bei Alltagsfragen war.<sup>16</sup> Drei Personen haben zusätzlich zu ihrer Tätigkeit in der LWZ-Leitung die Coachrolle wahrgenommen. Im letzten Betriebsjahr (2019/2020) betrug der Betreuungsschlüssel ca. acht Lernende für ein·e Coach, wobei dieses Verhältnis im ersten Jahr deutlich höher ausfiel (15-18 Jugendliche pro Coach).

Die «Coaches» erfüllten zahlreiche, bereichsübergreifende Aufgaben:

---

<sup>14</sup> Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

<sup>15</sup> Phase 1: Ankunft. Phase 2: Integration. Phase 3: Selbständigkeit und Phase 4: Ablösung.

<sup>16</sup> Jugendliche in der Zuständigkeit des BfF wurden zudem von einer Coach (offiziell: Fachperson für Potenzialabklärung) der Fachstelle beraten und begleitet. Die Fachperson nahm beispielsweise an den Standortgesprächen, mit Lehrkräften, Coaches und/oder Bezugspersonen des LWZ teil. Die Begleitung der Jugendlichen war, gemäss Angaben von LWZ-Fachpersonen, weniger eng und individualisiert als im LWZ, wo die Lernenden in unmittelbarer Nähe zu den Begleitpersonen waren und sich bei Bedarf auch spontan an sie richten konnten.

«Jeder Jugendliche hatte seinen festen Coach im Zentrum, der für den Lernenden der Ansprechpartner im LWZ war. Seine Hauptaufgaben waren: [a] Bezugsperson des Lernenden] b) Förderplanung c) Standortbestimmungen mit den Vertretern der BfF oder den tipiti-Betreuern des Bereichs Wohnen d) Mithilfe bei der Stellensuche e) Regelung der administrativen Belange f) Begleitung in den Arbeitsprozess.»(Schlussbericht Mercator)

Mit jeder·m Jugendlichen entwarf der/die Coach innerhalb der ersten drei Monate einen Ganztagesablauf mit Spracherwerb, Einführung in das Zusammenleben in der Schweiz, praktischer Arbeitsgestaltung, gezielten Freizeitangeboten und Erarbeitung eines Kompetenz- und Förderungsplanes für die soziale und arbeitsspezifische Integration.

Die Jobcoaches standen zudem in Kontakt mit den zuweisenden Stellen, Lernbetrieben und Arbeitgebenden. Diese Aufgabe war zentral: Einerseits handelten die Coaches als «Türöffner» und Orientierungspersonen für Jugendliche, die in der Schweiz meist überhaupt keine Anhaltspunkte haben, spielten aber auch eine zentrale Vermittlungsrolle gegenüber Arbeitgebenden, die nicht selten misstrauisch gegenüber junge Migrant·inn·en waren oder befürchteten, sich durch ihre Anstellung Mehrarbeit aufzuladen. Solche Bedenken sind aus verschiedenen Studien bekannt und eine kompetente Information und Vermittlung kann viel dazu beitragen, Einwände zu zerstreuen.

Geplant wurde zudem der Einsatz eines Arbeitspädagogen, der die spezifische Aufgabe erhalten hätte, ein Netzwerk mit Arbeitgebenden aufzubauen. Das frühzeitige Ende des LWZ unterband jedoch die Umsetzung dieses Vorhabens.

## Förderplanung

Trotz den oben erwähnten Niveaustufen im Lernzentrum wurden die Lernziele auf individueller Basis festgelegt, umgesetzt und wenn nötig angepasst. Mit jeder·m Teilnehmenden wurde bei Eintritt ins LWZ ein sogenannter Förderplan erstellt, dies war Gegenstand der Zielsetzung des LWZ: «100 % der Jugendlichen entwickeln zusammen mit ihrem Coach und IK-Lehrer einen Förderplan».

Dieser bestand aus verschiedenen Schritten: Zunächst wurden die Bedürfnisse und Zukunftspläne oder -wünsche des Jugendlichen erhoben. Auf dieser Grundlage konnten danach quartalmässige Standortgespräche stattfinden, an denen die (vorläufige nicht) Erreichung der Ziele abgeholt werden konnten:

«Die Standortbestimmungen fanden immer in Zusammenarbeit mit dem Lernenden, dem Jobcoach des LWZ und der Bezugsperson der BfF/resp. tipiti-Begleiter statt. Auf Wunsch des Jugendlichen konnte auch sein Mentor eingeladen werden.» (Schlussbericht Mercator)

Schliesslich wurde die individuelle Zielerreichung (schulische, fachliche und soziale Kompetenzen) anhand einer Fremd- sowie einer Selbsteinschätzung per Semester festgehalten, wobei jeweils im Deutsch und Mathematik für verschiedene Fachkompetenzen (beispielsweise Hörverständnis oder Kopfrechnen) eine Note auf einer 10er-Skala vergeben wurde.

### 4.2.4 Mentoring und Pflegefamilien

Neben dem LWZ können die Lernenden (ergänzend zur regulären Begleitung durch eine tipiti-Bezugsperson im Fall der [ehemaligen] MNA), mit einer/einem Mentor·in regelmässigen Kontakt unterhalten. Diese, wie auch die Pflegefamilien, spielen insbesondere in Hinsicht auf die soziale Integration eine wichtige Rolle.

Die Mentor·inn·en werden durch tipiti über verschiedene Plattformen wie Benevol oder +1 am Tisch und über das fachliche Netzwerk, das tipiti in der Region pflegt, rekrutiert. Kandidaturen unterliegen wellenbedingten Schwankungen, wie es ein Gesprächspartner ausdrückte; plötzlich melden sich sehr viele Interessierte, aber aktuell (erstes Semester 2020) sei es eher kompliziert, auch wegen der anhaltenden Coronasituation. Per Ende des Schuljahrs 2019/2020 waren 32 Mentor·inn·en mehr oder weniger intensiv an Seiten einer·s Mentees engagiert.

Zunächst erhalten interessierte Personen an einem Infoabend allgemeine Erklärungen zu Ziel und Ablauf des Mentoring-Programms. Bei einer Anmeldung wird die·der Interessierte zu einem einstündigen Gespräch eingeladen, wo u.a. die Rollenklärung vorgenommen wird. Mentor·inn·en können u.a. die Jugendlichen an ihrem Alltag teilhaben lassen, Freizeit mit ihnen verbringen, Deutsch üben, die Umgebung erkunden.<sup>17</sup> Dagegen gehören Hilfe bei der Job- und Wohnungssuche im Prinzip nicht zu ihrem Zuständigkeitsbereich, sondern dem von professionellen Fachberater·inne·n. Auch werden Erwartungen der künftigen Mentor·inn·en gegenüber den Mentees besprochen. Die Koordinatorin, die das Gespräch leitet, versucht den Motivationen auf den Grund zu gehen: Was versprechen sie sich aus diesem Erlebnis? Nachdem Mentor·inn·en einen Verhaltenskodex (Grundhaltungsregeln gegenüber den Jugendlichen sowie eine Kooperationserklärung mit den Bezugspersonen)<sup>18</sup> unterzeichnet und sich für eine 9-monatige Periode an Seite eines Mentees verpflichtet haben (schriftliche Vereinbarung zwischen beiden Parteien), steht ihnen frei, wie sie ihre gemeinsame Zeit gestalten wollen. Die befragte Fachperson betonte, dass Mentor·inn·en dem Verein über den Verhaltenskodex hinaus keine Rechenschaft schulden. Es besteht kein Pflichtenheft, da sie ein zivilgesellschaftliches Engagement im Sinne einer Freundschaft leisten. Die zusammengeführten «Tandems» seien sehr autonom unterwegs, jedoch steht ihnen die zuständige Fachperson bei tipiti jederzeit zur Verfügung, falls sie Beratung brauchen. Auch gibt es ein freiwilliges Vernetzungsangebot unter den Mentor·inn·en (Stammtisch), das einmal im Monat stattfindet, wo sie ihre Erfahrungen austauschen können, wobei die Teilnahme gemäss mehreren Aussagen bescheiden blieb.

Pflegefamilien können ähnlich wie Mentor·inn·en eine wichtige Türöffner- und Vernetzungsrolle spielen, sowie Hilfe in der Alltagsbewältigung bieten. Fachlich relevante Kriterien, die (angehende) Pflegefamilien erfüllen sollten, sind gemäss Seiterle (2019, 28):

« interkulturelle Erfahrungen, eine Motivation, die nicht allein aus dem Wunsch zu helfen besteht, die Fähigkeit zum Loslassen und das Bewusstsein, dass es im Pflegeverhältnis zu Konflikten kommen kann.»

Im folgenden Unterkapitel werden weitere Angaben zu den Unterbringungsformen angesprochen.

### 4.3 Unterbringungsangebot

Das Unterbringungsangebot, welches die (ehemaligen) MNA im Rahmen von tipiti in Anspruch nehmen können, vervollständigte das umfassende Betreuungskonzept, das das LWZ auszeichnete. Die MNA, die dem Kanton Appenzell Ausserrhoden durch den Bund (SEM) zugewiesen werden - werden seit 2016 bei tipiti untergebracht. Das Unterbringungsangebot wird je nach Alter, Wunsch und Entwicklungsstand der Jugendlichen angepasst. Bei Ankunft werden alle neuankommenden MNA in der gleichen Ankunftsfamilie in Trogen unterbracht.<sup>19</sup> Ein Verbleiben von drei bis vier Monaten soll ihnen erlauben, in der neuen Umgebung Fuss zu fassen und dem Begleitungsteam ihre Bedürfnisse abzuklären. Minderjährige ziehen danach im Prinzip in eine Pflegefamilie und junge Erwachsene können freiwillig entscheiden, ob sie ebenfalls innerhalb einer Familie oder in einer begleiteten Wohngemeinschaft (WG) leben möchten; zudem gibt es noch zwischen diesen Etappen die Möglichkeit in einer Gastfamilie zu wohnen.

In der Pflegefamilie (auch Ankerfamilie genannt) können die Jugendlichen Anschluss zu Elternfiguren (und zum Teil Jugendlichen und Kindern der Familie) finden, um ihre Sozialkompetenzen zu erweitern und neue Verhaltensmuster zu erproben. Im Unterschied zu einer Pflegefamilie, bietet die Gastfamilie immer noch einen vertrauten Rahmen, auch wenn das Verhältnis weniger eng ist. Schliesslich stellen die begleiteten Wohngemeinschaften der letzte Schritt vor der vollständigen Unabhängigkeit dar. In den WGs leben zwei bis drei

<sup>17</sup> Quelle: Projektbeschreibung + 1 am Tisch.

<sup>18</sup> So steht im Kodex: «Die Freiwilligen ersetzen nicht die Aufgaben der Betreuungspersonen und Beistände, sondern arbeiten mit ihnen zusammen.»

<sup>19</sup> 2016 wurden sie in zwei durch tipiti angemieteten Häusern in Trogen (AR) untergebracht; mit der Abnahme der Anzahl an der zugewiesenen MNA, wurde diese aufwendigere Unterbringungsform durch die Platzierung in einer Ankunftsfamilie ersetzt.

Jugendliche mit Migrationshintergrund aber nicht unbedingt aus dem gleichen Herkunftsland. Ungefähr einmal pro Woche besucht sie eine Fachperson von tipiti zu Hause, um zu schauen, ob beispielsweise die Hausregeln beachtet werden (Unterhalt der Wohnung, Recycling usw.) und die Jugendlichen im Umgang mit Vermieter, Nachbar·innen und Behörden zu unterstützen.<sup>20</sup>

Geplant sind zudem neue Wohnformen, wo Jugendliche aus dem Asylbereich mit Student·inn·en aus der Region in einer Wohngemeinschaft zusammenleben könnten, was der Vorteil hätte, sie mit gleichaltrigen Einheimischen zu vernetzen.

---

<sup>20</sup> Quelle : internes Dokument, „Bereichskonzept unbegleitete Flüchtlinge MNA 2018“.



## 5 Einschätzungen

Dieses Kapitel bietet vorerst Einblick in die wichtigsten konzeptionellen Ansätze des LWZ und Folgen für die organisatorische und inhaltliche Abwicklung der Arbeit in Lern- und Werkzentrum. Darauf folgt eine Darstellung der Profile der Lernenden, ihre Entwicklungsverläufe im Pilotprojekt und Anschlüsse, um die Wirksamkeit des Angebots auszuloten. In allen Unterkapiteln werden somit auch Vorteile und kritische Punkte des Vorgehens und der beobachteten Erfahrungen angesprochen.

### 5.1 Leitbild und sozialpädagogische Ansätze

Wie auch der Trägerverein tipiti orientiert sich das LWZ an einem ganzheitlichen Förderansatz, der sowohl die schulische und berufliche Bildung als auch die psycho-soziale Entwicklung der Jugendlichen umfasst, und somit entsprechende Rahmenbedingungen für die gesellschaftliche Teilhabe bedingt. Dieses Leitprinzip entspricht anerkannten sozial-pädagogischen Grundsätzen für die Förderung von jungen Menschen, die sich in einem tiefgreifenden Transformationsprozess befinden (Wischmann 2010). Es wird bzw. wurde so konsequent als möglich befolgt. Dies galt, selbst wenn die Umsetzung – insbesondere nach der Volljährigkeit und bei Ablehnung eines Asylgesuchs – gelegentlich in ein Spannungsfeld zu migrationspolitischen und administrativen Sachzwängen führte, welche die Zukunftsperspektiven der Jugendlichen massgeblich beschneiden konnten.

«Oberstes Ziel ist es, den Jugendlichen das Aufwachsen in Sicherheit, mit verlässlichen Beziehungen in einem entwicklungsfördernden Umfeld zu ermöglichen, damit sie mit ihren eigenen Ressourcen Perspektiven entwickeln können. (Projektbescrieb 2017)»

Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte dieser Ansätze kurz rekapituliert und anhand der Studienerkenntnisse bezüglich ihrer Bedeutung für Verlauf und (Miss)Erfolge des Pilotprojekts beleuchtet.

#### 5.1.1 Ganzheitliche Förderung und Tagesstruktur

Eine ganzheitliche Förderung setzt voraus, dass schulisch-berufliche Perspektiven in einem stabilen Umfeld entwickelt und eine kontinuierlich-verbindliche Betreuung durch Pflegeeltern (bei jüngeren Minderjährigen) oder andere Vertrauenspersonen gewährleistet werden. Sie schliesst den aufenthaltsrechtlichen Schutz, eine angemessene Unterbringung, falls notwendig medizinische und psychologische Betreuung ein sowie stabile Integrationsvoraussetzungen und Zukunftsperspektiven, die in Abbildung 1 aufgeführt sind.

Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch der Aufbau eines geregelten Tagesablaufs, der die Jugendlichen prinzipiell ganztägig mit Integrationsklassen am Vormittag und Werkateliers am Nachmittag beschäftigte. Dazwischen fand das gemeinsame Mittagessen statt, das ebenfalls von Lernenden vorbereitet wurde. Vorteil einer solch umfassenden Beschäftigung ist es einerseits auf die Anforderungen des zukünftigen Berufslebens in der Schweiz vorzubereiten und andererseits negative Folgewirkungen des Herumsitzens oder gar Abgleitens in die Devianz zu vermeiden. In einer Studie aus Österreich berichteten Jugendliche, die von der Familie getrennt waren, dass sie eine Tätigkeit auch der Beschäftigung willen schätzten, um sich weniger einsam zu fühlen und nicht ins Grübeln zu kommen (Bilger et al. 2019, 64, 124). Auch die Literatur belegt, dass sich gerade in schwierigen Lebenslagen nicht nur eine Über-, sondern auch eine Unterforderung von jungen Menschen auf die weitere Entwicklung negativ auswirkt und zu Bildungsabbrüchen führen kann (Thomas et al. 2018).

GANZHEITLICHER MNA-BETREUUNGSANSATZ



Abbildung 1 – Komponenten ganzheitlicher Betreuung (Quelle: ISS – Internationaler Sozialdienst 2018, 4)

In Einklang mit dem ganzheitlichen Ansatz waren sowohl die Schulklassen als auch die Werkstätten unter dem gleichen Dach untergebracht. Dies erachten sowohl interne Fachpersonen als auch externe Beobachtende als einen Vorteil, weil dadurch eine gewisse Geborgenheit und gute Voraussetzungen für eine unkomplizierte Vernetzung zwischen verschiedenen Akteur·inn·en entstanden.

Dass alle Bereiche – Schule, Werkzentrum und Betreuung – unter einem Dach versammelt sind, verleiht insbesondere auch verunsicherten oder traumatisierten Jugendlichen ein Gefühl der Sicherheit und Verlässlichkeit. (Lehrperson)

Signalwirkung hat darüber hinaus, dass der Aufbau des Zentrums teilweise intern durch die Aktivitäten des Elektroateliers, Schreinerei und der Malerei vorangetrieben wurde, wodurch das Zentrum nicht nur im übertragenen Sinn, sondern auch praktisch ein Gemeinschaftsprojekt wurde.

### 5.1.2 Individuelle Förderung und Mentoring

#### Allgemeine Förderung der Entwicklung

Ebenfalls ein wichtiger Grundsatz der Interventionslogik im LWZ stellt die Orientierung an individuellen Bedürfnissen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen dar, die im tipiti Leitbild verankert ist:

«Wir nehmen das Kind in seiner Einzigartigkeit an, orientieren uns an seinen Bedürfnissen und unterstützen seine intellektuelle und persönliche Entwicklung.»

Obwohl sich eine bedürfnis- und ressourcenorientierte Förderung auch in der allgemeinen (Berufs)Bildungslandschaft zunehmend durchsetzt, kommt ihr gerade bei MNA in erschwerten Lebenslagen eine besondere Bedeutung zu. Dies hängt neben dem Einfluss der eigentlichen Bildungsbiografien (Schulunterbrüche, andere Bildungsmethoden, Mehrsprachigkeit usw.) auch mit den vielfältigen Profilen, Erfahrungen und Reifungsstadien der betreffenden Jugendlichen zusammen, denen eine institutionalisierte und nach Alter standardisierte Bildung oft nicht gerecht werden kann. Dies gilt umso mehr, als die abweichenden Bildungsvoraussetzungen von Geflüchteten oft ausschliesslich mit Defiziten assoziiert und besondere Fähigkeiten oder Ressourcen ausgeblendet werden (Sauer 2007).

Die Fachliteratur belegt, dass es nicht darum gehen kann, junge Geflüchtete einfach rasch durch Sprach- und Berufskurse in den hiesigen Kontext zu integrieren. Vielmehr ist vorerst darauf zu achten, sie auf die neue Umgebung und ihre Anforderungen einzustimmen, da die meisten von ihnen wenig Erfahrung mit langfristiger

Lebensplanung haben. Vielfach mussten sie bisher immer kurzfristig – sozusagen im «Habitus der Überlebenskunst», wie es Seuwka (2018) ausdrückt – funktionieren, weil es in Krisensituationen schlicht eine Zeitverschwendung darstellt, sich über die Situation in fünf Jahren überhaupt Gedanken zu machen (Hiller und Mater 2018). Fachpersonen und betroffene Jugendliche selbst berichteten, dass ihnen Stellenwert und Chancen einer mehrjährigen Lehre erst nach langwierigen Auseinandersetzungen und aufgrund neuer Erfahrungen allmählich klar wurden. Diese Bewusstwerdung ist ein Prozess, der nicht durch blosser Information ausgelöst werden kann und Planungsperspektiven erfordert, die nur unter gesicherten Verhältnissen (Schutz) entstehen.

### Differenzierte Förderpläne im 3-Phasen System

Die Bildungsverläufe der Lernenden im (L)WZ<sup>21</sup>, richten sich nach einem drei-stufigen Ablauf bei dem der ganzheitliche Ansatz sowie die gesamtheitliche Förderung des Individuums (siehe oben) eine zentrale Rollen spielen: Bei Eintritt ins WZ lernen die Jugendlichen zunächst die verschiedenen Berufsfelder kennen und entscheiden, was sie dabei interessiert (Schnuppern in den Ateliers). Die Begleitpersonen (Coaches, Bezugsperson, Lehrkräfte, Ausbilder) helfen ihnen «ihre individuellen Talente zu entdecken, zu entwickeln und auf die Tätigkeitsgebiete anzuwenden.» (Dokument Werkzentrum für Sponsoren). Dies findet in der **Orientierungsphase** statt.

Anschliessend werden in der **Vertiefungsphase** Leistungsziele individuell festgelegt. Die Jugendlichen erproben und entwickeln die vereinbarten fachlichen Kompetenzen in der Praxis. Die individuelle Förderung und differenzierte Ausgestaltung des Förderplans (siehe 4.2.3) ermöglicht es, Talenten und Interessen Rechnung zu tragen. Erste Erfolgserlebnisse stärken das Selbstwertgefühl der Lernenden.

Zuletzt in der **Integrationsphase** planen die Jugendlichen die Zeit nach dem LWZ: Es finden Praktika in externen Betrieben statt und es werden möglichst bereits während der Zeit im Werkzentrum Stellen und Ausbildungsplätze gesucht, damit eine Kontinuität im Bildungsverlauf gewährleistet werden kann. Nach der praktischen Ausbildung sollen die Lernenden, wenn möglich Anschluss in der Schweizer Berufswelt (bzw. im Herkunftsland falls eine Rückkehr zu erwarten ist) finden und selbständig eine nachhaltige Zukunft gestalten können.

### Mentoring

Um den Jugendlichen über die sachliche Vermittlung von Kompetenzen hinaus auch soziale Zuwendung als notwendige Grundlage für ihre Entwicklung zukommen zu lassen, legte das Pilotprojekt neben der schulischen und praktischen-beruflichen Begleitung auch viel Wert auf persönliche Beziehungen und das Aufbauen eines Vertrauensklimas. Viele Teilnehmende hatten deshalb neben der verantwortlichen Ansprechperson im Zentrum auch eine:n Mentor:in, die eine wichtige Rolle in der Alltagsbegleitung und auch in der Freizeit (Wochenenden, Ferien) einnahm. Die anspruchsvolle Funktion solcher «kompetenter Komplizen» (Hiller 1994) besteht allgemein darin, eine verlässliche Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen und gemeinsam mit ihnen realistische Ziele zu diskutieren. Dies erfordert von den Vertrauenspersonen, dass sie sich auf die jungen Menschen einlassen und bereit sind, dabei selbst einen Lernprozess zu durchlaufen, der beide verändert.

In verschiedenen Gesprächen mit Fachpersonen (Verantwortlichen, Lehrenden), Pflegeeltern, freiwilligen Mentor:innen und nicht zuletzt den Jugendlichen selbst wurde auf die grosse Bedeutung dieser Beziehungen hingewiesen. So berichteten beispielsweise zwei junge Männer in der Fokusgruppe, wie sie vorerst skeptisch bis «stur» auf die Ratschläge ihres Mentors bzw. der Ansprechperson reagiert hatten, bis sie schliesslich einsehen, dass deren Hinweise durchaus stichhaltig und letztlich zu ihrem Vorteil waren.

Am Anfang habe ich mich ein bisschen überschätzt und wollte unbedingt eine normale Schule machen. Da habe ich mit einer Person von der Berufsberatung, einem Betreuer von tipiti und einem Lehrer ein sehr langes Gespräch

---

<sup>21</sup> Das 3-Phasen-System bezieht sich insbesondere auf den Ablauf im Werkzentrum, das die Initiative des Vereins war und für welches ein Konzept entwickelt wurde. Hauptquelle für die Beschreibung der Phasen ist das Dokument «Werkzentrum für Sponsoren».

gehabt. Sie haben sich wirklich Mühe gegeben, mir zu erklären, wie es in der Schweiz funktioniert. Sie haben auf ein grosses Blatt gezeichnet, was die Laufbahn wäre, schon nur um in ein Brückenangebot zu kommen. Ich war sauer, nicht glücklich... aber trotzdem habe ich es akzeptiert, und gesagt: irgendwann erreiche ich meine Ziele. (Lernender)

Die Alltagsbegleitung im neuen Lebensumfeld verlangt von beiden Seiten – ehrenamtliche:r Mentor:in oder auch fachliche Ansprechperson – und Jugendlichen, sich mit dem Habitus der:s anderen aktiv auseinanderzusetzen, was viel Unvorhergesehenes mit sich bringt und mitunter ein Abenteuer darstellt. So berichtet eine Pflegemutter, die ihre Erfahrung nicht missen möchte, dass sie nicht sicher sei, ob sie sich im vorherigen Wissen, was auf sie zugekommen war, bereitwillig darauf eingelassen hätte.

Mehrere Verantwortliche des Pilotprojekts weisen ferner darauf hin, wie wichtig die zeitnahe und kontinuierliche Begleitung ist (durch das Mentoring oder die Ansprechperson), um sich anbahnende Probleme möglichst früh aufzufangen, wenn etwa Verhaltensänderungen der jungen Lernenden beobachtet werden. Sie betonen, dass ein gutes Beziehungsklima vielfach eine unabdingbare Voraussetzung für einen guten Verlauf der (Berufs)Bildungsbiografien darstellt. Auch die Ansprechperson des BfF leiste wertvolle Arbeit diesbezüglich, wobei sie aufgrund des Betreuungsschlüssels jedoch weniger Zeit und spontane Kontakte mit den Jugendlichen wie im LWZ haben.

Während alle Jugendlichen eine Ansprechperson des tipiti haben, ist dies beim Mentoring nicht durchwegs der Fall. Die meisten Fachpersonen sind sich aber einig, dass es gerade in der Selbständigkeits- oder Ablösungsphase für die jungen Menschen wichtig ist, sich bei Bedarf an eine vertraute Ansprechperson wenden zu können, die sie in wichtigen Entscheiden oder bei einschneidenden Erfahrungen begleitet. Ein Jugendlicher, der das Mentoring im Rahmen des LWZ mit der fachlichen Begleitung durch Sozialarbeitende in den Gemeinden verglich, brachte den Mehrwert von ersterem folgendermassen auf den Punkt: «Unterstützung ist ja nicht nur Geld geben!». Zahllose Erfahrungsberichte aus der Literatur belegen, dass solch «geschenkte» Unterstützung unter erschwerten Lebenslagen unerlässlich und nie *ausschliesslich* durch Fachleistungen zu ersetzen ist.

Es ist vor allem jenes kleinschrittige, vielfältige und solidarische Engagement und jenes Vertrauen auf Vorschuss, das nur von Ehrenamtlichen erbracht werden kann. Denn das ist 'unbezahlbar' – nicht nur weil dafür das Geld fehlt, sondern wie so etwas der junge Mensch 'geschenkt' bekommen muss. (Hiller 2015)

Mentoring ist (gemäss Fachliteratur) vorzugsweise milieu- und generationenübergreifend und wurde in der Befragung nur ganz vereinzelt dahin kritisiert, dass «übermotivierte» Mentor:inn:en mit dem Engagement für Flüchtlinge gelegentlich das leere-Nest-Syndrom (Auszug der Kinder) zu überbrücken versuchen und zu paternalistischen Schweizermacher:inne:n werden können. Problematisch kann gemäss einer anderen Befragten auch anwaltschaftliches Eingreifen von Seiten der Mentor:innen oder tipiti werden, das etwa auf die Anfechtung administrativer Entscheide angelegt ist, wobei es sich offensichtlich um Einzelfälle handelt. Alle befragten Jugendlichen äussern sich sehr wertschätzend über die Beziehung zu ihren Mentor:innen. Zwei junge Männer finden, dass sie bereits genügend Bezugspersonen hätten und ein Mentoring eher Verwirrung stiften könnte (Zuständigkeiten und Absprachen).

Gemäss Verantwortlichen war das LWZ stets bemüht, eine klare Abgrenzung des Mentoring gegenüber den Aufgaben der Bezugspersonen (Unterbringung, arbeitsrechtliche Fragen usw.) vorzunehmen, um die Freiwilligenarbeit zu entlasten und zu vermeiden, dass es aus Unwissenheit zu falschen Versprechungen und unrealistischen Forderungen finanzieller oder administrativer Art gegenüber den Gemeindebehörden kommt. Ansonsten werden kaum Rechenschaftsaufgaben gemacht. Ausserdem wird auf eine gute Vorbereitung und Begleitung des Mentorings gesetzt (vgl. 4.2.4).

### 5.1.3 Transgenerationeller Ansatz im Werkzentrum

Auch der Einsatz der pensionierten Handwerker·innen ist im WZ gezielt transgenerationell angelegt: Er gründet einerseits auf der Überlegung, dass Pensionierte eine lange Berufserfahrung nicht zuletzt in der Lehrlingsausbildung haben sowie auch mehr Zeit und Bereitschaft für das Weitergeben ihres Wissens. Gleichzeitig zollen viele junge Migrant·inn·en älteren Menschen grossen Respekt, was möglicherweise auch kulturell bedingt ist. Sehr geschätzt werden sie auch für ihre vielfältigen Kontakte in die KMU-Szene und die Möglichkeit, durch ihre Verbindungen Praktika, Schnupperlehren oder gar Stellen zu vermitteln.

Die meisten Rückmeldungen auf unsere Fragen bestätigen diese Beobachtungen und stellen der Dynamik im Werkzentrum sehr gute Noten aus, wobei im Verlauf der Zeit gewisse Veränderungen vorgenommen wurden, die auch auf die Auswahl und Zahl der Lernenden zurückzuführen waren.

Zwei Fachpersonen äussern sich kritischer und machen geltend, dass gewisse Lehrmeister·innen mit den Jungen etwas überfordert und nicht mehr auf dem neuesten Stand der Berufsentwicklungen waren oder wenig Interesse an migrationspezifischen Weiterbildungen zeigten. Diese Aussagen spiegeln auch unterschiedliche Erwartungen an die Auszubildner·innen ab, die möglicherweise nicht immer ausreichend geklärt wurden. In diesem Sinn ist die Information und kompetente Begleitung der Atelierversantwortlichen sicher ein wichtiges Anliegen. Die Forschenden gewannen aber auch den Eindruck, dass es für die Jugendlichen teilweise wichtig war, mit einem «KMU-Groove» (Fachperson) in Berührung zu kommen, dessen Umgang nicht immer frei von migrationskritischen oder gar alltagsrassistischen Einschlägen ist. Von verschiedener Seite wurde auf das teilweise «raue» (politische) Umfeld hingewiesen, in dem sich die jungen Menschen früher oder später zurechtfinden müssen.

Hervorzuheben ist, dass das LWZ wenn immer möglich die Vermittlung in Betriebe – wie auch in Vereine – vor der internen praktischen Beschäftigung (in den eigenen Ateliers) förderte, um die Chancen der späteren Berufseingliederung zu erhöhen. Dies geschah im Sinne der Autonomie- und Resilienzförderung der Jugendlichen. Gleichzeitig boten die Ansprechpersonen den Betrieben aber Beratung und Unterstützung im Falle von Schwierigkeiten an.

Die Arbeitgebenden haben die klare Begleitung von tipiti gespürt. Dies ist ein wichtiger Erfolgsschlüssel für den Umgang mit einem „schwierigen Publikum“ [gemeint ist eine Zielgruppe unter erschwerten Umständen]. (Verantwortliche)

Verschiedene Studien zeigen, was auch befragte Unternehmer bestätigten, dass gewisse Betriebe auf die Einstellung von Geflüchteten verzichten, weil sie eine Überforderung bei Kommunikationsschwierigkeiten, administrativen Belangen oder kulturellen Herausforderungen (Unzuverlässigkeit, mangelnde Pünktlichkeit, Krankheit) befürchten. In diesem Gefüge von Beziehung können die Handwerker·innen eine wichtige Rolle und den KMU gegenüber glaubwürdiger auftreten als Sozialarbeitende.

### 5.1.4 Weitere leitende Betreuungsprinzipien und Zwischenfazit

Wie bereits angedeutet orientierte sich das LWZ auch an bewährten Prinzipien des Vereins tipiti, die mit Partizipation, Einbindung der Kinder oder Jugendlichen in transparente Entscheidungsprozesse, Resilienz-, Autonomieförderung und Erfahrungsorientierung umschrieben werden können und selbstverständlich eng mit der individuellen Begleitung verknüpft waren (siehe tipiti Bereichskonzepte 2018). Die konkrete Umsetzung forderte teilweise angesichts der Entwicklungen im Asylbereich rasche Anpassungen in Organisation und Ausgestaltung des Pilotprojekts. Diesbezüglich attestieren alle zuweisenden Stellen dem LWZ grosse Flexibilität und Lösungsorientierung. Es ist nicht auszuschliessen, dass in diesem Anpassungsprozess die Ausarbeitung und Kommunikation der entsprechenden Schritte, beispielsweise bei der Ausrichtung des WZ, etwas ins Hintertreffen gerieten.

Die konsequente Einhaltung der Grundsätze führte gelegentlich auch zu Spannungen mit einer zuweisenden Stelle, die dem LWZ vorwarf, ihre Bedürfnisse und Anliegen zu wenig zu beachten und diese der ausschliesslichen Bedürfnisorientierung an den Jugendlichen (nach eigenen Vorstellungen) zu unterstellen, während finanzielle und administrative Sachzwänge ignoriert wurden. Dies konnte sich das LWZ – etwa im Unterschied zu anderen Leistungserbringern, die ausschliesslich auf öffentliche Beiträge angewiesen – «leisten», weil es teilweise über eigene Ressourcen wie auch Mittel von Stiftungen verfügte. Allerdings wäre ohne Eigenfinanzierung die Lancierung des Werkzentrums gar nicht möglich gewesen, was einmal mehr die Rolle von Stiftungsgeldern für Projektinnovationen unterstreicht.

## 5.2 Teilnehmende: Profile, Bildungsverläufe und Entwicklungen

### 5.2.1 Profile

Bei einer Gesamtkapazität von rund 60 Lernenden – ursprünglich waren wesentlich weniger Plätze vorgesehen, aber die Anpassungen fanden sehr schnell statt – besuchten im Zeitraum zwischen August 2017 und Juli 2020 insgesamt 117 Jugendliche das LWZ.<sup>22</sup> Ihre Profile sind in verschiedjkdenen Hinsicht sehr vielfältig. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal betrifft das Alter in Kombination mit dem Aufenthaltsstatus bei Ankunft der Jugendlichen im Kanton AR.

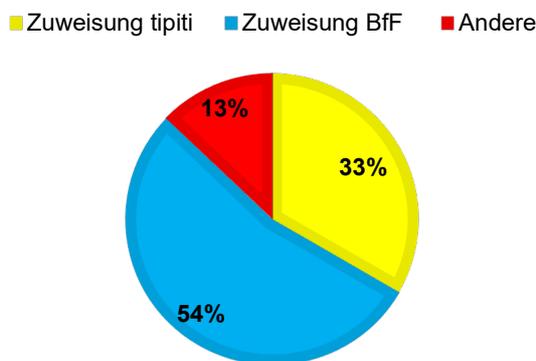


Abbildung 2 : Anteil der Lernenden nach zuweisenden Stellen

Unbegleitete Minderjährige werden (statusunabhängig) durch das Amt für Soziales des Kantons und der BfF (siehe auch 4.1.1) dem Verein tipiti überantwortet, der sich in allen Lebensbereichen um sie kümmert; in Absprache mit dem Mandanten wurden die Leistungen jeweils auch nach dem Erreichen des 18. Lebensjahr weitergeführt. Junge Erwachsene Asylsuchende (N) und vorläufig aufgenommene Ausländer (F) sind ebenfalls im Zuständigkeitsbereich der Abteilung Asyl (Amt für Soziales). Hingegen stehen bei Ankunft im Kanton AR volljährige Flüchtlinge (mit B, C und F-Flüchtling Bewilligung) unter der Verantwortung der Fachstelle BfF.

Die Abbildung 2 zeigt, dass ein Drittel (33 %) der Lernenden vom Verein (tipiti) an das LWZ zugewiesen wurden, während 54 % der Jugendlichen unter der Zuständigkeit von der BfF zugewiesen wurden. Die restlichen 13 % entsprechen Zuweisungen, die in einem anderen Rahmen als dem Abkommen mit dem Kanton AR oder den Gemeinden (BfF) stattfanden; u.a. handelt es sich dabei um im Kantone St. Gallen wohnhafte Lernende, die (statusbedingt) keinen Zugang zu einem Bildungsangebot haben. Im Folgenden ist zu beachten, dass sich die vorgestellten Daten auf die gesamte Schülerschaft während des Bestehens des LWZ beziehen.

<sup>22</sup> Genauer haben 117 Lernende die Integrationsklasse (im Lernzentrum) besucht, wobei einzelne von ihnen (eine präzise Zahl fehlt an dieser Stelle) das Werkzentrumangebot aus diversen Gründen nicht wahrnahmen.

Bei den Verläufen konnte aus Gründen der Datenverfügbarkeit weder nach Kohorte noch nach Zuweisungsstellen unterschieden werden.<sup>23</sup>

(Ehemalige) MNA sowie junge Erwachsene besuchen die Integrationsklasse und das Werkzentrum, während nur die (ehemaligen) MNA durch tipiti individuell begleitet – durch eine Bezugsperson/Jobcoach und auf Wunsch eine:n Mentor:in - werden. Die Volljährigen werden durch das BfF begleitet.

Die Altersspanne bei LWZ-Eintritt reichte von 16 bis 24 Jahre, wobei das Durchschnittsalter 19 Jahre betrug. Die Geschlechterverteilung zeigt ein klares Ungleichgewicht, da 80 % der Lernenden junge Männer waren, wobei dies dem Geschlechterverhältnis im Asylwesen allgemein entspricht. Die Stimmung zwischen Jungen und Mädchen war stets gut und respektvoll, gemäss der Beurteilung der Interessierten sowie mehreren Fachpersonen des LWZ. Sie unterhielten ein «brüderschaftliches Verhältnis». Dieser Eindruck bestätigte sich ebenfalls im Rahmen der gemischten Gruppendiskussion, die das Forschungsteam leitete.

Zwei Herkunftsländer sind im LWZ besonders stark vertreten: Afghanistan und Eritrea. Somalia stellt mit im Vergleich geringen 9 % das dritthäufigste Herkunftsland dar. Dies entspricht ebenfalls den aktuell häufigsten Herkunftsländern im Asylbereich.

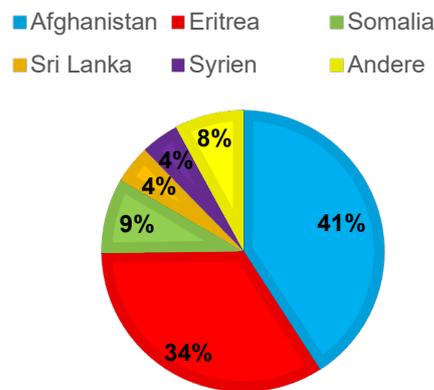


Abbildung 3 : Herkunftsländer nach Anteilen der 117 Jugendlichen

Weiter kann festgehalten werden, dass ein grosser Anteil der Lernenden (60 %) bei LWZ-Eintritt eine F-Bevilligung (vorläufige Aufnahme<sup>24</sup>) hatte. Jeweils 19 % der Jugendlichen hatten entweder bereits eine B-Bevilligung (anerkannte Flüchtlinge) oder waren noch im Asylverfahren (N-Ausweis) bzw. hatten in seltenen Fällen keine Aufenthaltsberechtigung (Abgewiesene).

<sup>23</sup> Hinweis: Die Einschätzungen zu den Lernenden der befragten LWZ-Mitarbeitenden beziehen sich immer auf die gesamte Teilnehmerschaft. Externe Beteiligte, wie die zuweisenden Stellen, äussern sich jeweils nur zur Zielgruppe, die in ihre Zuständigkeit fällt (somit können sich Differenzen hinsichtlich der Anteile der Lernenden ergeben). Diese Ausgangslage spielt insbesondere bei der Zielerreichung eine Rolle, da das LWZ und die zuweisenden Stellen nicht vollkommen übereinstimmende Vorstellungen bezüglich der Anschlusslösungen haben, die die Lernenden nach ein bis zwei Jahre antreten sollten (nur (berufliches) Grundbildungs- oder auch anderes Angebot).

<sup>24</sup> Dieser Anteil umfasst sowohl vorläufig aufgenommene Flüchtlinge wie Ausländer:innen.

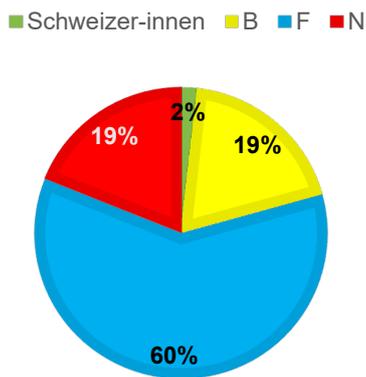


Abbildung 4 : Aufenthaltsstatus nach Anteilen der 117 Jugendlichen

Interessant wäre zudem zu wissen, ob sich diese Verteilung zum Zeitpunkt des individuellen LWZ-Abschlusses der Lernenden stark verändert hat (beispielsweise klare Abnahme der Personen mit N-Ausweis), diese Angabe wurde jedoch nicht (systematisch) erfasst.

## 5.2.2 Entwicklungs- und Bildungsverläufe

Wie unter 5.1.1 erwähnt, hat tipiti keine Zugangsbedingungen für das LWZ festgelegt, um dem Grundsatz wonach alle Kinder und Jugendlichen ein Recht auf Bildung haben, gerecht zu werden. Aus diesem Grund kamen Lernende mit sehr unterschiedlichen Hintergründen und Lernerfahrungen zusammen. Dies gilt auch weil sich das Projekt zum Ziel gesetzt hatte, besonders schulungsgewohnte Jugendliche in schwierigen Lebenslagen zu begleiten und gleichzeitig solchen mit Chancen auf Anschluss an eine höhere Schule oder andere Ausbildung tatkräftig auf den Übergang vorzubereiten.<sup>25</sup> Diese Ausgangslage hatte Einfluss auf die individuelle Zielsetzung und -erreicherung (der Verbleibenden) sowie auf den fachlichen und schulischen Unterrichtsverlauf.

Um diese Verläufe beispielhaft zu beleuchten, wird an dieser Stelle neben den Fachgesprächen auch auf die Erfahrungen und Einschätzungen zum LWZ von sieben Jugendlichen (fünf junge Männer und zwei junge Frauen), die an einer Diskussionsrunde mit dem Forschungsteam teilnahmen, zurückgegriffen.

Zwei Teilnehmende waren noch minderjährig, die weiteren fünf junge Erwachsene – darunter zwei ehemalige MNA bei tipiti (zum Auswahlverfahren vgl. 2.2). Die beiden Minderjährigen waren zum Zeitpunkt der Diskussion noch beim LWZ und besuchten das Textilatelier bzw. halfen im Küchenbetrieb aus. Beide waren erst seit kurzem in der Schweiz angekommen (höchstens seit einem Jahr) und konnten sich trotz Aufforderung noch nicht zu allen angesprochenen Themen äussern (und hatten auch sprachlich etwas mehr Schwierigkeiten). Trotzdem drückten sich beide im Rahmen der Gruppendiskussion auf Deutsch aus, was von ihren sprachlichen Fortschritten zeugte. Untergebracht war ein Jugendlicher in einer Pflegefamilie, während der andere mit einem Familienmitglied zusammenlebte. Die älteren Teilnehmenden hatten alle nach dem Abschluss des LWZ vor einem oder zwei Jahren eine Anschlusslösung gefunden und waren schon auf dem Weg zur Selbstständigkeit; zum Zeitpunkt des Gesprächs lebten sie in begleiteten Wohngemeinschaften oder eigenen Wohnungen. Auf die Anschlusslösungen kommen wir anschliessend unter 5.2.3 zu sprechen.

Von zwei Ausnahmen abgesehen nahmen die Jugendlichen – sowie es die Förderplanung vorsieht – an verschiedenen Werkstätten teil, die sie im Prinzip frei wählen konnten: von Haarsalon über die Schreinerei bis zur Veranstaltungstechnik. Diesbezüglich ist bemerkenswert, dass die wenigen jungen Frauen, wie ihre männlichen Kollegen an den verschiedenen Ateliers teilnahmen, ohne dass es zu einer geschlechterspezifischen

<sup>25</sup> Zwei Jugendliche schafften den Übergang in die Kantonsschule.

Zuordnung gekommen wäre. Eine junge Frau, die die Schreinerei besucht hatte, wurde beispielsweise von dem zuständigen Ausbilder als eine seiner aufmerksamsten und begabtesten Schüler·in überhaupt beschrieben. Gemäss übereinstimmenden Aussagen stellten diese Gleichstellung im Zugang zu den Werkstätten und das offensichtlich freundschaftliche Zusammensein mit den Jungen im LWZ für die jungen Frauen, von denen einige auf der Flucht schwerste Misshandlungen erlebt und dadurch bei Eintritt ins LWZ wenig (Selbst)Vertrauen hatten, eine wichtige Erfahrung dar. Vertiefende Nachforschungen über die Erfahrungen der jungen Frauen im LWZ wären umso interessanter, als in anderen Studien teilweise grössere Stolpersteine für die geflüchteten Frauen aufgezeigt wurden (Fehlmann et al. 2019; Amacker et al. 2019).

Die Einschätzungen der Lernenden zu diesen Berufseinführungsangeboten waren mehrheitlich positiv; die breite Atelierauswahl wurde geschätzt. Sie betonten, dass es ein sehr gutes Arbeitstraining war, wo sie praxisnahe Erfahrungen sammeln konnten, wie beispielsweise zum sicheren Umgang mit Maschinen. In den Worten eines Teilnehmenden zusammengefasst:

Man konnte zusehen, mitarbeiten und verstehen, wie man in der Schweiz einen Beruf lernen kann. Das war ganz toll!

Für viele, wenn auch nicht alle war es auch ein Entdecken der dualen Berufsausbildung, die in der Schweiz Tradition hat, aber in anderen Gegenden der Welt wenig verbreitet ist. Zudem haben sie den Kontakt zu den Handwerker·innen geschätzt. Sie waren immer hilfsbereit, standen den Jugendlichen zur Verfügung falls Fragen oder Probleme aufkamen. Nicht ganz unbegründet, bemerkte ein Jugendlicher dazu: «Sie sind alle nett, weil sie eben freiwillig zu uns gekommen sind!».

Allerdings erzählte ein Teilnehmender von einer Situation, in der er sich vom zuständigen Ausbilder respektlos behandelt fühlte. Auf die Frage, warum die Lage eskalierte, erklärte er, dass er eine Aufgabe verweigerte, die ihn nicht interessierte, und anschliessend vom «sehr strengen Chef» provoziert wurde. Bei weiterem Nachhacken stellte sich heraus, dass er an diesem Atelier nicht freiwillig teilgenommen hatte und schlussfolgerte lapidar, dass er an der Mechanik interessiert war und deshalb nicht einsah, weshalb er sich als Maler trainieren lassen sollte (im WZ wurde nur Velomechanik angeboten).

Ein anderer Jugendlicher unterstützte diese Aussage: Jemanden in eine Ausbildungsrichtung zu drängen oder zwingen hätte keinen Sinn. So stellte sich heraus, dass eine besonders beliebte Werkstatt (Malatelier) schliessen musste, worauf die Teilnehmenden auf die verbleibenden Ateliers verteilt wurden, was einigen nicht passte. Aus Sicht der Handwerker·innen war diese Ausgangslage insofern problematisch, als schon ein einzelner unaufmerksamer oder aufmüpfiger Jugendlicher die Stimmung im Atelier stark beeinträchtigen kann. Zudem bemerkte ein Handwerker zu Recht, dass der Umgang mit gefährlichen Maschinen mit Herumspielereien auf dem Smartphone unvereinbar sei; er hätte sich, um solche Situationen zu vermeiden, gelegentlich ein etwas strengeres Selektionsverfahren oder zumindest vertiefte Abklärungen vor der Zuteilung in die Werkstätten gewünscht. Solche Fragen weisen auf ein Spannungsfeld zwischen dem Grundsatz des LWZ, allen Lernenden Zugang zum Arbeitstraining unter möglichst realitätsnahen Arbeitsbedingungen zu ermöglichen und sie weder zu überfordern noch zu demotivieren. Insgesamt gelang dies relativ gut, erwies sich aber bei rückläufigen Belegungszahlen als etwas schwieriger, da eine Auswahlmöglichkeit (Maler-Atelier) per Ende 2019 wegfiel. Allerdings war das LWZ immer auch bemüht, den Jugendlichen womöglich externe Praktika oder Schnupperlehren zu vermitteln.

Eine weitere Kritik, die sowohl Lernende wie gewisse Handwerkmeister·innen formulierten, betraf einzelne Werkstätten (mit künstlerischer Ausrichtung), die ihnen inhaltlich zu wenig in Einklang mit den Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt standen und keine erleichterten Berufsaussichten boten. Auf Leitungsebene wurde die Entscheidung, solche niederschweligen Angebote einzuführen, hingegen damit begründet, dass die Ansprüche an bestimmte Jugendliche in den «klassischen» Werkstätten zu hoch waren (u.a. wegen ungenügendem

Konzentrationsvermögen, fehlenden minimalen schulischen Kenntnisse, wie das Planlesen usw.) und es vorerst weniger um eine berufsvorbereitende Tätigkeit als um eine Tagesstruktur und Vermittlung gewisser Grundregeln ging.

Zu vermerken ist noch, dass zwei der Teilnehmenden der Diskussionsrunde das Werkzentrum nicht besucht hatten, sondern nur die Integrationsklasse im Lernzentrum. Tatsächlich hatten beide schon eine genauere Vorstellung von einer beruflichen Orientierung und bevorzugten es, die freie Zeit am Nachmittag für Bewerbungen, Schnuppern und Praktika in externen Betrieben einzusetzen. Letzteres wurde vom LWZ tatsächlich, wenn immer möglich gefördert. So wird in der Schlussberichterstattung an die beteiligten Förderstiftungen rapportiert: «Von den 120 Jugendlichen haben 73 während ihrer Ausbildungszeit bei uns auch ein Praktikum in der freien Wirtschaft absolvieren können».

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass in Absprache mit der BfF und dem Bildungsdepartement, Jugendliche, die nach einem Jahr in der Integrationsklasse ohne weiter- oder berufsbildende Aussichten waren, die IK bedingt ein zweites Jahr besuchen konnten, sofern sie im Verlauf des ersten Jahres eintraten (siehe Fussnote 31). Dies galt beispielsweise, wenn das Sprachniveau für das Brückenangebot oder eine Lehre noch unzureichend war, jedoch Potenzial für eine spätere Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt festgestellt werden. Auf diese Weise konnten auch Jugendliche, die mit sehr beschränkten Vorkenntnissen und Lernerfahrung ins LWZ kamen, auf einen späteren Eintritt in eine weiterführende Anschlusslösung in realistischem Lerntempo hinarbeiten. Abbildung 5 zeigt der jeweilige Anteil Jugendliche, die die Integrationsklasse ein oder zwei (in seltenen Fällen über zwei) Jahre lang im Rahmen vom LWZ besuchten.

■ IK=1 Jahr ■ IK=2 Jahre ■ IK= über 2 Jahre

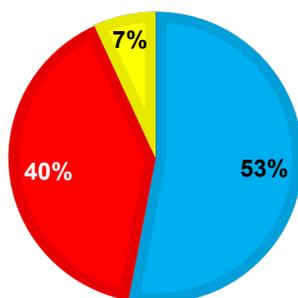


Abbildung 5 : Dauer Integrationsklasse nach Anteil aller Lernenden (nach Abschluss des Pilotprojekts)

Die Handwerker·innen schätzten ihre Erfahrungen mit den Jugendlichen weitgehend positiv ein: Übereinstimmend erkennen sie, dass diese durch ihre Fluchterfahrung und dadurch, dass sie sich im Exil alleine durchschlagen mussten, in vieler Hinsicht reifer als Schweizer Jugendliche sind. So meint ein Ausbilder:

Auch sie gehen gerne mal an Parties, aber es ist nicht ein Dauerthema wie bei den Schweizer...Viel mehr fragen sie sich «Wie komme ich auf den grünen Zweig, wie kann ich etwas aufbauen»?

Ausbildner·innen meinen ferner, dass praktische Tätigkeiten auch lerntechnisch sehr vorteilhaft sind, weil sich durch Anschauung und Berühren von Gegenständen andere Lernformen eröffnen und nicht ausschliesslich auf verbale Kommunikation zurückgegriffen wird, die dadurch erleichtert werden kann.

Auch die verschiedenen Ansprechpersonen (Coaches und Mentor·innen sowie Pflegefamilien) haben sich zu den Bildungsverläufen der Lernenden im LWZ sehr positiv geäußert. So bestätigen sie die Einschätzung der Ausbilder·innen (und Lehrkräfte), wonach die Jugendlichen in vieler Hinsicht besonders reif, lernfreudig und

-willig sind. Zudem wurde wiederholt die besonders hohe Anpassungsfähigkeit der Jugendlichen mit Fluchterfahrungen erwähnt, die sich im Schulalltag beispielsweise in der raschen Aneignung von hiesigen Normen und Werten bestätigen liesse. Ein·e Mentor·in stellte fest, dass die junge Frau, die sie begleitete und durch Rollenspiele in der Bewältigung von konkreten Lebenssituationen unterstützte, innert kürzester Zeit verankerte Gebräuche (Kopftuch) spontan ablegte und Beziehungen, die sie in ihrem Integrationsprozess hinderten, von sich aus abbrach. Vom Standpunkt des/der Mentor·in aus gesehen, waren es wichtige Schritte, die sie auf die neuen Anforderungen nach dem Austritt aus dem LWZ vorbereitet hätten. Heute geht die einst als Analphabetin ins LWZ eingetretene junge Frau einer Lehre nach, lebt selbständig in ihrer eigenen Wohnung, lässt sich für ihre Traumata behandeln und zeigt sich generell den alltäglichen Herausforderungen gewachsen.

### 5.2.3 Anschlüsse

Erklärtes Ziel des Pilotprojekts war es, dass «80 % der Jugendlichen, die einen Aufenthaltsstatus haben, der sie berechtigt, in der Schweiz zu arbeiten, vom Werkzentrum direkt in eine Berufsausbildung oder in den freien Arbeitsmarkt integriert werden.» (Schlussbericht Mercator).<sup>26</sup> Abbildung 6 präsentiert die Anschlusstypen, die sich den Jugendlichen anteilmässig am häufigsten boten, während Abbildung 7 die Anschlüsse sowie die Abbrüche und Fälle ohne (bekannte) Lösung abbildet.<sup>27</sup>

Vorab ist festzuhalten, dass 74 % der LWZ-Lernenden letztlich eine Anschlusslösung antreten konnten, während 16 % ohne (bekannten) Anschluss blieben sowie 10 % mit Abbrüchen (BfF) (vgl. Abbildung 7)<sup>28</sup>. Wenn man zudem die 10 % Abbrüche, die infolge einer Entscheidung des BfF entstanden, nicht mitrechnet, gipfelt dieser Anteil auf 82 %. Somit wird der Zielwert beinahe erreicht bzw. um Weniges übertroffen. Im Folgenden werden die Anteile nach Anschlusstypen präzisiert.

47 % der Jugendlichen, die dank einer Aufenthaltsberechtigung Anschluss finden konnten (N=77), traten nach ein bis zwei Jahren in der Integrationsklasse (und somit in den allermeisten Fällen im Werkzentrum) in das Brückenangebot des Kantons Appenzell Ausserrhoden ein. Dabei handelt es sich um ein Übergangsjahr, das die Schüler·innen auf den Einstieg in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II oder eine Lehre vorbereitet.<sup>29</sup> Das Angebot umfasst zwei Tage Schulunterricht und drei Tage Praktikum in einem Betrieb (siehe auch unter 5.1.1 bezüglich Zugangsbedingungen).

Fachpersonen des LWZ, die die Bildungsverläufe der Jugendlichen auch nach Austritt weiterverfolgten, berichten, dass mehrere unter ihnen nach Absolvierung des einjährigen Brückenangebots eine Lehre (EBA oder EFZ) antreten konnten und somit das Ziel, eine berufliche Erstausbildung zu absolvieren, vollständig erfüllten.<sup>30</sup> Gemäss Rückmeldungen kam es nur vereinzelt vor, dass Jugendliche das Brückenangebot abbrechen mussten, wobei dazu keine Zahlen vorliegen.

Ferner konnten gemäss übereinstimmenden Angaben von Kanton und Gemeinden (BfF) in den letzten Jahren rund zwei Drittel der Zugewiesenen in ein Brückenangebot übertreten, was bei den von den Gemeinden – für volljährige Flüchtlinge oder vorläufig Aufgenommene – einer Mindestersparnis entspricht, sofern davon ausgegangen wird, dass (fast) alle danach in ein berufliches oder anderes Grundbildungsangebot übertreten (können).<sup>31</sup>

<sup>26</sup> Die zur Verfügung stehenden Teilnehmenden-Statistiken erfassen jedoch keinen Aufenthaltsstatus bei LWZ-Abschluss, deshalb können keine Auswertungen der Bildungsverläufe und Anschlüsse nach Status (bzw. zuweisender Stelle) gemacht werden.

<sup>27</sup> Abbildung 9 im Anhang zeigt ergänzend zu Abbildung 7 welcher Anteil der Lernenden ein fortsetzendes Angebot (Bildung auf gleichem Niveau: IK und LBZ) verfolgten.

<sup>28</sup> Die Fortsetzungen von laufenden Bildungen (IK und LBZ, siehe Abbildung 9 im Anhang) wurden dabei nicht berücksichtigt.

<sup>29</sup> Kombiniertes Brückenangebot. Mehr Informationen unter: <https://www.ar.ch/verwaltung/departement-bildung-und-kultur/amt-fuer-mittel-und-hochschulen-und-berufsbildung/abteilung-berufsbildung/brueckenangebote/>.

<sup>30</sup> So konnte festgehalten werden, dass sich in absoluten Zahlen ca. 50 ehemalige LWZ-Lernende im Frühling 2020 in einer Berufslehre befanden, mehr als doppelt so viele, wie die, die in Abbildung 6 erfasst sind.

<sup>31</sup> Es gilt zu berücksichtigen, dass sich die BfF nur auf die von ihr zugewiesenen volljährigen Flüchtlinge oder vorläufig Aufgenommene bezieht. In der Integrationsagenda Schweiz lautet eines der fünf verbindlichen Wirkungsziele folgendermassen: «Zwei Drittel

In diesem Zusammenhang nicht zu vergessen ist, dass die ehemaligen LWZ-Lernenden gegenüber einheimischen Schüler·innen, die aus der obligatorischen Schule in das Brückenangebot kommen, grössere Hürden zu überwinden haben. So bestätigt ein externer Experte, dass die jungen Geflüchteten erhebliche Schwierigkeiten haben, selbstständig ein Praktikum zu finden; die Lehrkräfte und Ausbilder·innen im LWZ haben «tolle Arbeit geleistet» und sie in dieser Suche unterstützt. Allerdings erklärt der Befragte, dass es den Jugendlichen manchmal schwerfällt, ihre schulischen Kompetenzen realitätsnah einzuschätzen, da sie viel unter sich verkehren, was früher weniger der Fall war, als die Integrationsklassen noch dem Berufsbildungszentrum angeschlossen waren (unter dem gleichen Dach) und es in Freizeit und Pausen zu mehr direkte Kontakten mit ansässigen Schüler·innen kam:

Allerdings sind Jugendliche in diesem Alter stark durch die Peergruppe geprägt und lernen auch am besten in der Peergruppe kognitiv, verhaltensmässig, sprachlich usw.. Wenn sie unter sich bleiben, messen sie sich auch in diesem Rahmen und haben deshalb eine verzerrte Einschätzung gegenüber einer einheimischen Orientierungsgruppe.

Diese Problematik ist auch bei den Fachpersonen im LWZ ein Thema. Sie argumentieren, dass diese Zeit in einer relativ geschützten Umgebung für viele Jugendliche eine notwendige Zwischentappe darstellt, weil sie noch nicht genügend Anhaltspunkte, Verständigungsmöglichkeiten (etwa Dialekt) und Normen beherrschen, um sich im Regelschulalltag ausreichend zurecht zu finden. Es liess sich auch beobachten, dass Jugendliche, die sehr unsicher oder introvertiert sind, etwa infolge von belastenden Erfahrungen und Traumata, bei einer überfrühten Immersion im Brückenangebot, sich als stark benachteiligt erweisen und dem Unterricht öfter (krankheitshalber) fernbleiben, während ständig anwesende und kommunikative Schüler·innen ihren sprachlichen Nachteil rasch wettmachen. Stavrou (2019, 103) verdeutlicht diese besondere Herausforderung des Traumas im Fall von Jugendlichen, die aufgrund ihres Alters in einer wichtigen Übergangsphase sind:

«Les mineurs migrants non accompagnés, en tant qu'adolescents en pleins remaniements psychologiques, vivent l'expérience d'une rupture qui porte atteinte au processus de développement de la personnalité. Cette expérience vient, pour le sujet, mettre en cause douloureusement la continuité du soi, l'organisation de ses identifications et de ses idéaux, l'usage de ses mécanismes de défense, la cohérence de son mode personnel de sentir, d'agir et de penser, la fiabilité de ses liens d'appartenance à des groupes, l'efficacité du code commun à tous ceux qui, avec lui, participent d'une même socialité et d'une même culture.»

Die zweitgrösste Gruppe der Lernenden mit Anschlusslösung konnte nach dem LWZ auf direktem Wege eine Lehre (meist EBA, aber auch einige EFZ) antreten (27 %). Übereinstimmend wird von betroffenen Lernenden sowie Fachleuten berichtet, dass eine grosse Hürde bei der Lehrsuche die fehlende lokale Vernetzung ist: Die Mehrheit hatte weder Familie noch Freunde oder Bekannte in der Schweiz, die sie bei der Suche einer Anschlusslösung hätten unterstützen können, wie es insbesondere für die Lehrstelle bei einheimischen Jugendlichen oft der Fall ist. Diese Lücke zu schliessen war eine der zentralen Aufgaben der Bezugspersonen (Coaches) oder Ausbilder·innen im LWZ. Diese haben stets ihre eigenen Netzwerke mobilisiert oder sind proaktiv auf Arbeitgebende zugegangen, um beispielsweise bestehende Vorurteile abzubauen und den Jugendlichen damit den Weg zu bahnen.

---

der Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen zwischen 16 und 25 Jahren befinden sich nach fünf Jahren in einer beruflichen Grundbildung.»

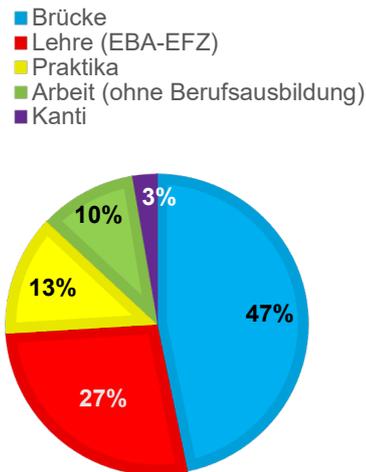


Abbildung 6 : Verteilung der Anschlussstypen (N=77)<sup>32</sup>

Ein befragter Arbeitgebender, der zu seiner grossen Zufriedenheit seit bald zwei Jahren einen Jugendlichen vom LWZ angestellt hat (zunächst für ein einjähriges Praktikum, das in eine Lehrstelle mündete), gab Einblick in die Überlegungen, die ihn zu diesem Schritt bewegten: In der Tat, bevor dieses Arbeitsverhältnis entstand, hatte der Betreib erste Erfahrungen mit jungen Geflüchteten gemacht, die jedoch nicht positiv verliefen. Beim ersten kam es zu einem Arbeitsunfall, weil der Jugendliche wiederholt die Sicherheitsvorschriften auf dem Bau ignorierte. Beim zweiten war die Zusammenarbeit angenehm und der Jugendliche handwerklich begabt, doch dann meldete er sich von einem Tag auf den anderen nicht mehr im Betrieb. Vor allem letztere Erfahrung war für die Geschäftsführung enttäuschend. Als sich erneut ein junger Flüchtling für ein Praktikum bewarb (empfohlen wurde er durch einen Konkurrenten, den ihn gerne selbst behalten hätte aber zu diesem Zeitpunkt kein Lehrling ausbilden konnte), bestand die Befürchtung, dass auch er plötzlich untertauchen könnte und somit die investierte Zeit und Ressourcen für seine Ausbildung umsonst gewesen wären. Glücklicherweise kam es anders, denn der Arbeitgeber bezeichnet seinen Lehrling heute als motiviertes «Ausnahmetalent» und sagt ihm eine vielversprechende berufliche Zukunft voraus: Seine Fachkenntnisse seien «exzellent» und er habe «keine Note unter 5,5. Sogar im Deutsch habe er 4,5 im Durchschnitt.» Obwohl er hauptsächlich wegen anfänglichen Schwierigkeiten im Deutsch (Schrift) eine EBA-Lehre absolviert, werde er in der Praxis bereits auf das EFZ vorbereitet.

Ein Auszubildender berichtete im Zusammenhang zu den Vorurteilen, die bei Arbeitgebern vorkommen, wie er entdeckte, dass in seinem beruflichen Umfeld ehemalige Kollegen und Konkurrenz, die er seit Jahrzehnten kannte und schätzte, ablehnende bis rassistische Einstellungen insbesondere gegenüber «Dunkelhäutigen» hegten. Mehrere der befragten Jugendlichen berichten ihrerseits, dass Suche von und Zugang zu ihrer aktuellen Lehrstelle oder Praktikum ein besonders langwieriger Prozess war: Die meisten mussten unzählige Bewerbungen und ebenso zahlreiche Ablehnungen in Kauf nehmen, ohne sich entmutigen zu lassen, bevor endlich eine Tür aufging. Unter den Fokusgruppenteilnehmenden fanden vier mehr oder weniger schnell eine Lehre (EBA) in sehr unterschiedlichen Branchen, von Coiffeur·euse hin zum Sanitär. Dass die Hürden im Zugang zu Lehrstellen für junge Migrierte allgemein und für solche aus dem Asylbereich im Besonderen hoch sind, bestätigten fast alle Befragten sowie eine umfangreiche Fachliteratur (Bilger et al. 2019; Seeber et al 2019; Bolzmann et al. 2018).

<sup>32</sup> Die Grundgesamtheit ergibt sich aus der Gesamtstichprobe abzüglich jener Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Schliessung in die neue Integrationsklasse oder in das neue Angebot von tipiti «LBZ» übertreten sind (Fortsetzung), keine (bekannte) Anschlusslösung hatten oder auf Anweisung des BfF das LWZ verliessen bzw. volljährig und abgewiesen sind (NEE oder abgewiesenes Asylgesuch).

Knapp ein Viertel der Lernenden (13 % + 10 %) konnte ein längeres Praktikum, das häufig nach einem Jahr in eine Lehrstelle überführte, finden oder ohne Berufsbildung eine Arbeitsstelle annehmen. Ein relativ kleiner Anteil (11 % aller Lernenden des LWZ, siehe Abbildung 7 im Anhang, Fortsetzung IK oder LBZ) der Jugendlichen war bei Schliessung des LWZ schulisch und sprachlich noch nicht bereit, um eine weiterführende Anschlusslösung anzutreten, dies u.a. auch deshalb, weil einige erst seit kurzem dem LWZ beigetreten waren und zum Zeitpunkt der Schliessung des Zentrums noch kein vollständiges Schuljahr in der Integrationsklasse absolviert hatten.<sup>33</sup> Ein Teil davon wird ab dem Schuljahr 2020/2021 ein erstes bzw. zweites Jahr die Integrationsklasse im neuen Integrationsklassenangebot besuchen, während voraussichtlich ein anderer Teil in einem Folgeprojekt des Vereins tipiti (LBZ) unterrichtet werden wird.

Eine letzte Gruppe (siehe Abbildung 7, 16 %) umfasst Jugendliche, die keine Anschlusslösung fanden, oder aus anderen Gründen kein Bildungsangebot in Anspruch nehmen konnten (beispielsweise Abgewiesene, die untertauchten). Dabei ist zu bemerken, dass junge Frauen signifikant häufiger als junge Männer das LWZ ohne (bekannte) Anschlusslösung verliessen; in drei von vier Fällen wurde auf eine Mutterschaft hingewiesen, in einem Fall auf gesundheitliche Probleme. Obschon es aufgrund der beschränkten Fallzahlen schwierig ist, allgemeine Schlüsse aus dieser Feststellung zu ziehen, ist nicht ausgeschlossen, dass die traditionelle Rollenverteilung und das Fehlen von Kinderbetreuungsangeboten ein Hindernis für den Bildungsverlauf von geflüchteten Frauen darstellen (vgl. Fehlmann et al. 2019). Um dieser Zielgruppe besser gerecht zu werden, haben in den letzten Jahren einzelne Integrationsangebote hauseigene Kinderkrippen eröffnet. Eine gute Illustration dieses Ansatzes stellt das Projekt MIA-Innerschweiz in Luzern dar, das spezifisch junge Mütter fördert und sie ähnlich, wie das LWZ fit für die Berufsbildung macht. Um Bildung und Familienleben vereinbaren zu können, wird vor Ort eine Kita mit erweiterten Betreuungszeiten sowie Wohnplätzen für alleinerziehende Mütter und ihre Kinder angeboten.<sup>34</sup>

## Wirksamkeitsbeurteilung

Grobe Hinweise zur Einschätzung der Wirksamkeit des LWZ bietet ein Vergleich zwischen den Anschlüssen, die Lernende nach Abschluss des LWZ antraten und solchen, die bei Teilnehmenden von sieben Grundbildungsmassnahmen (GBM) schweizweit erfasst wurden, wobei die Vergleichbarkeit nur bedingt möglich ist (siehe unten). Die Tabelle 1 unten stammt aus der genannten Bestandsaufnahme und Analyse der existierenden GBM in der Schweiz, wobei die Hauptzielgruppe junge spät eingereiste Asylbewerberinnen noch vor den vorläufig Aufgenommenen waren, welche im LWZ die grösste Gruppe bildeten (Fehlmann et al. 2019).

---

<sup>33</sup> Die Fortsetzungen werden in Abbildung 6 (Anschlusstypen) und Abbildung 7 (Anschlüsse und Abbrüche insgesamt) nicht berücksichtigt, da es sich dabei weder um einen Anschluss im Sinne eines Bildungsangebot auf höherem Niveau noch um einen Misserfolg, wie bei Abbrüchen/fehlende Anschlüssen, handelt.

<sup>34</sup> Siehe auch Angebotsmapping in Fehlmann et al. 2019 sowie die Homepage der Stiftung: <https://www.mia-innerschweiz.ch/>.

Tabelle 1 : Anschlusslösungen der Teilnehmenden der Grundbildungsmassnahmen (GBM)<sup>35</sup>

Anschlusslösung	Anteile, bei Austritt mit Status		
	N	F	B
Weiterer Sprachunterricht, Integrationskurs, Beschäftigungsprogramm	38 %	37 %	28 %
<b>Brückenangebot</b> / Vorlehre / Integrationsvorlehre	<b>30 %</b>	<b>41 %</b>	<b>39 %</b>
Praktikum / Qualifizierendes Angebot	1 %	5 %	7 %
<b>Ausbildung Sek. II (EFZ, EBA, Gymnasium) oder höher</b>	<b>6 %</b>	<b>1 %</b>	<b>4 %</b>
Erwerbstätigkeit	0 %	5 %	2 %
Keine	6 %	2 %	2 %
Andere / nicht bekannt	19 %	10 %	17 %

Quelle: Fehlmann et al. 2019

Verschiedene Werte erweisen sich im Vergleich zu der Anschluss-Statistik im Rahmen des LWZ als interessant (vgl. 5.2.3, Abbildung 6): Am augenfälligsten sind die Unterschiede bei den Jugendlichen, die eine Lehre (oder andere Ausbildung auf Sekundarstufe II) beginnen konnten. Während diese Anschlusslösung im Fall der sieben untersuchten GBM von 1 % bis 6 % reicht, konnten beim LWZ 30 % der Lernenden eine Lehre (27 %) oder eine weitere Ausbildung auf Sek. Stufe 2 (Kanti: 3 %) antreten, was eine wesentlich höhere Übergangsquote in die qualifizierende Berufsbildung bedeutet. Dies gilt auch dann noch, wenn man das Resultat mit der notwendigen Vorsicht interpretiert, da die GBM, mit denen hier verglichen wird, sehr unterschiedlich ausgestaltet sind: Oft sind sie weniger intensiv als das LWZ und bieten nicht allen eine Tagesstruktur mit Arbeitstraining an. Sie dauern in der Regel auch zwischen 1 bis 3 Jahren.

Was die Zielgruppen der Angebote betrifft, ist bezüglich des Aufenthaltsstatus der Lernenden eine massgebliche Differenz zu beachten, da im Durchschnitt knapp 70% der GBM-Teilnehmenden (bei Kursabschluss) Asylsuchende waren, während diese im LWZ (bei Kurseintritt) nur 19 % darstellten. Abgesehen davon liefern die Resultate interessante Anhaltspunkte, weil die Zielgruppen der verschiedenen Projekte ansonsten ähnlich waren: So standen sowohl im LWZ wie in den GBM junge Geflüchtete (16-25 Jahre) über dem Schulpflichtalter und ohne Grundbildung im Fokus der Förderprojekte. Bei einigen GBM wurden aber Zugangskriterien festgelegt (bspw. Alphabetisierung oder A1 gemäss GER), was im LWZ nicht der Fall war. Letzteres weist darauf hin, dass der umfassende Bildungs- und Begleitungsansatz des LWZ gerade auch bei Jugendlichen mit geringen Lernerfahrungen zielführend ist.

Auch höher aber in ähnlicher Grössenordnung – sofern mit vorläufig Aufgenommenen verglichen wird – liegt bei den Lernenden im LWZ der Anteil, der in ein Brückenangebot (47 %) übertritt, im Vergleich zu den Jugendlichen aus den GBM, die in ein Brückenangebot (bzw. in selteneren Fällen in eine [Integrations]Vorlehre) kamen (41 %). Im Fall der Asylsuchenden in den GBM ist die häufigste Anschlusslösung mit 38 % (aber auch unter den vorläufig Aufgenommenen häufig 37 %) ein weiterer Sprachunterricht, Integrationskurs oder ein Beschäftigungsprogramm und somit kein qualifizierendes Angebot, was allerdings auch wesentlich mit den Einschränkungen für Personen in laufendem Asylverfahren in zahlreichen Kantonen (und insbesondere ZH) zusammenhängt. Diese «Anschlüsse» stellen wir hier gleich mit den «Fortsetzungen» (IK und Folgeprojekt LWZ) (siehe Abbildung 9), die vor allem Lernende, die noch ungenügende (schulische und/oder fachliche) Kenntnisse für eine weiterführende Bildung bei Ende Schuljahr 2020 hatten, betraf.

Längerfristige Praktika sowie ein direkter Eintritt in die Berufswelt betrafen des Weiteren 23 % der LWZ-Lernenden. In den GBM waren beide Anschlusstypen nur marginal vertreten: Bei den Praktika bewegt sich

<sup>35</sup> Aggregierte Daten der sieben untersuchten GBM, im Rahmen des Angebotsmappings, die ein «ausführliches Monitoring zur Verfügung stellen konnten, das Informationen zum Sprachstand vor und nach Abschluss des Angebots sowie Angaben über die Anschlusslösungen umfasst.» (Fehlmann et al. 2019, 55).

der Anteil je nach Status zwischen 1 % (N) und 7 % (B) und im Fall der Erwerbstätigkeit ist der Unterschied noch deutlicher, wo Asylsuchende nie eine solche Lösung fanden.

Schliesslich liegt der Anteil an Jugendlichen, die keine (bekannte) Anschlusslösung fanden (16 %) wie in den sieben GBM (von 12 % bei F-Bewilligung bis 25 % bei N-Bewilligung) auf vergleichbarem Niveau. Die zusätzlich durch die zuweisende Stelle BfF erzwungenen Abbrüche (10 %) können weder den Lernenden noch dem LWZ direkt zugeschrieben werden (siehe 5.2.4). Wichtig ist zudem zu betonen, dass der niederschwellige Zugang zum LWZ, das vereinzelt auch abgewiesene Asylsuchende aufnahm, Einfluss auf den Anteil an Lernenden ohne (bekannter) Anschluss haben kann. Es kam tatsächlich in einigen Fällen vor, dass Jugendliche untertauchten, um einer Rückführung zu entkommen. In den GBM hingegen wurden Abgewiesene nicht zugelassen.

Bei aller gebotenen Vorsicht und Grenzen der genannten Vergleichswerte, ist die Erfolgsquote bezüglich des Übertritts in eine Berufslehre, ein Brückenangebot oder in eine direkte Erwerbstätigkeit relativ klar, wobei leider nicht auszumachen ist, welchen Komponenten des LWZ die Wirksamkeit zu verdanken ist. Dies gilt umso mehr, als der Zugang zum LWZ vergleichsweise wenig selektiv ausgestaltet wurde.

#### 5.2.4 Abbrüche und Spannungsfelder

Während die Zusammenarbeit mit den zuweisenden Stellen in der Regel sehr gut verlief und die hohe Reaktivität des Vereins bzw. des LWZ auf Entwicklungen im Asylbereich allgemein geschätzt wurde, kam es in Einzelfällen bei Jugendlichen, die in die Zuständigkeit des BfF fielen, zu frühzeitigen und unfreiwilligen Abbrüchen (siehe Abbildung 7 unten: Abbruch BfF, 10 %), die vorübergehend zu Spannungen führten. Diese Stelle war und ist im Auftrag sämtlicher Gemeinden des Kantons für die Integrationsfinanzierung für volljährige Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene zuständig.

■ Anschlusslösung ■ Keine bekannte Anschlusslösung ■ Abbruch BfF

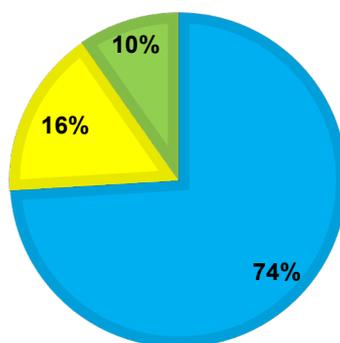


Abbildung 7 : Anschlüsse und Abbrüche (N=104)

Dabei ist vorauszuschicken, dass die institutionelle Einbettung der Kooperation mit dem BfF insofern brisant war, als die Vereinbarung betreffend Integrationsklasse (Brückenangebot) über das kantonale Bildungsdepartement lief, während die BfF als zuweisende Stelle tipiti gegenüber keine Leistungsbefugnis besass. Finanziell profitierte sie zwar davon, dass die Nachmittage (im Werkzentrum) vollumfänglich durch Spendengelder bestritten wurden, wobei andere Differenzen zwischen den beiden Parteien auftraten: Während das LWZ/tipiti – von der Prämisse eines Bildungspotenzials und Rechts auf Bildung *aller* Jugendlichen ausgehend – bestrebt

war, diese bis zum Übergang in eine Anschlussmöglichkeit zu betreuen, stellte sich die BfF auf den Standpunkt, dass der Besuch einer Integrationsklasse im Verlauf von maximal zwei Jahren<sup>36</sup> in eine realistische Chance auf eine Grundausbildung zu münden hatte. Falls sich die Bildungsfähigkeit bei den regelmässig durchgeführten Standortgesprächen, als unzureichend erwies, sollte gemäss BfF prinzipiell von einer Grundausbildung abgesehen und eine Beschäftigung im zweiten Arbeitsmarkt (für anerkannte Flüchtlinge allenfalls durch die IV finanziert) oder eine berufliche Hilfsbeschäftigung (für vorläufig Aufgenommene) ins Auge gefasst werden.

Zwar hatte sich die Bezugsperson der Lernenden (Fachangestellte für Potenzialabklärungen) des BfF bei Anschauungsdifferenzen dem LWZ gegenüber mehrmals kulant gezeigt, was aber amtlichen Vorgaben und finanziellen Sachzwängen zuwiderlief. Trotz mehrfacher Kontakte zwischen den Parteien erwies es sich in solchen (wenigen) Fällen als schwierig, eine einvernehmliche Lösung zu finden – vermutlich nicht zuletzt auch aufgrund des ungünstigen Zuständigkeitsgeflechts. Mit Inkrafttreten der Integrationsagenda Schweiz wurde die Weisungskompetenz über die Integrationsklasse nun vollumgänglich der Stelle, die die Integrationsmittel verwaltet, und somit dem BfF übertragen.

Zu Spannungen mit den Behörden führte teilweise auch der Umgang mit abgewiesenen Asylsuchenden, die ebenfalls im Projekt bleiben konnten, solange es nicht zu einer Ausweisung kam.<sup>37</sup> Während es für die eine Seite vermutlich primär um Einzelfälle und wirtschaftliche Sachzwänge geht, konfliktieren unfreiwillige Abbrüche mit der ganzheitlichen Konzeption der Betreuung und haben Symbolwirkung auf das Kollektiv der Lernenden.

## 5.3 Herausforderungen hinsichtlich der Arbeitsprozesse

In den folgenden Abschnitten sollen insbesondere Arbeitsprozesse, allfällige Herausforderungen und Anpassungen, mit denen sich das LWZ nach Aussagen der Befragten konfrontiert sah, aufgegriffen werden.

### 5.3.1 Projektinterne Kommunikation

Zu Projektbeginn erwies sich die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen des LWZ, die auf Führungsebene in einer kollektiven Leitung nach basisdemokratischen Prinzipien vertreten waren, als zu zeitaufwendig, um in einem sich schnell wandelnden Arbeitsfeld schnell reagieren zu können. Die baldige Anstellung einer Gesamtleiterin für das Projekt stellte sich diesbezüglich als zielführender heraus.

Reibungen zwischen den zwei Hauptbereichen, dem Werkzentrum einerseits und dem Lernzentrum andererseits, gab es gemäss mehrerer befragten Fachpersonen hauptsächlich hinsichtlich des Informationsflusses: Die Lehrkräfte waren mit dem Vorwurf konfrontiert, sich zu wenig für den Tagesablauf in den Werkstätten zu interessieren und den Ausbilder·innen wichtige Informationen zu enthalten; zum Beispiel wurden Abwesenheiten von Lernendem den Handwerker·innen nicht (frühzeitig) gemeldet, was deren Arbeitsplanung erschwerte. Eine Fachperson, die sich dazu äusserte, meinte ergänzend, dass das Problem nach einiger Zeit an der Wurzel gelöst werden konnte, indem eine Präsenzliste (auf Antrag vom BfF) eingeführt wurde, welche die unentschuldigten Absenzen der Jugendlichen, die sich zuvor gehäuft hatten, deutlich senkte. Sie konnte nicht mit Sicherheit beurteilen, ob das Einführen dieses Instruments für die Jugendlichen mit möglichen Sanktionen (beispielsweise Abzüge beim Tagesgeld im Rahmen der Sozialhilfe) verbunden war.

---

<sup>36</sup> Konkret bedeutet das ein angebrochenes und höchstens ein weiteres Schuljahr.

<sup>37</sup> Im Rahmen vom LWZ konnten selbst Asylsuchende und Abgewiesene, die keine Arbeitsbewilligung erhielten (wobei grundsätzlich im Kanton AR kein Arbeitsverbot für Asylsuchende nach den drei ersten Monaten des Asylverfahrens gilt und sogar Abgewiesene, nach drei zusätzlichen Monate Sperrung prinzipiell eine Arbeitsbewilligung beantragen könnten. Quelle: Amt für Soziales AR), unter gewissen Umständen Arbeitstraining in Betrieben absolvieren, und damit Erfahrungen sammeln, die sowohl bei einer Rückkehr wie im Fall einer Härtefallentscheidung (es wurde während der zwangsläufigen betrieblichen Coronapause ein Gesuch eingeleitet) wertvoll sein können.

Mit dem Zusammentreffen von zwei ganz unterschiedlichen Fachgebieten unter demselben Dach (Schulunterricht und Werkzentrum), die zwar mit der Integration der Jugendlichen gleiche Ziele, aber mit anderen Mitteln und Sachzwängen verfolgten, musste unvermeidlich beidseitig ein beträchtliches Anpassungsvermögen vorausgesetzt werden, was wiederum einiges an gegenseitigen Absprachen bedingte. Zwar wurden regelmässige «Handwerkersitzungen» durchgeführt, die sich schwerpunktmässig mit den laufenden Geschäften in den Ateliers befassten. Allerdings waren keine bereichsübergreifenden Mitarbeitersitzungen vorgesehen, die sowohl Handwerker·innen wie Lehrkräfte umfassten, was erlaubt hätte, die Einschätzungen verschiedener zum täglichen Ablauf und Verbesserungsvorschläge zu konfrontieren.

In der Steuergruppe, die für die strategische Gestaltung, Personalplanung und neue Ausrichtungen des LWZ zuständig war, hatten nur Mitglieder der LWZ- und Vereinsleitung Einsitz (siehe 4.1). Trotz diesen kritischen Hinweisen, die von wenigen Protagonist·inn·en aus den Werkstätten gemacht wurden, waren sich sowohl Geschäftsleitung wie die Mitarbeitende einig, dass sich beide Bereiche ganz zum Vorteil der Lernenden ergänzten, was auch letztere mehrfach betonten.

### 5.3.2 Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Die bereits länger bestehende Zusammenarbeit mit der Abteilung Asyl (zuweisende Stelle für MNA seitens des Kantons) wurde und wird beiderseits sehr geschätzt. Ein Vertreter des Kantons lobte insbesondere die grosse Erfahrung von tipiti in der Kinder- und Jugendarbeit sowie seine ausserordentliche Flexibilität, die unter den sich schnell ändernden Umständen im Asylbereich einen grossen Vorteil darstellte:

Unsere Zusammenarbeit mit dem Verein tipiti ist sehr gut. Tipiti ist für uns ein in diesem Bereich sehr erfahrener und verlässlicher Partner, von Beginn weg und bis heute. Seine Stärken liegen unter anderem – für uns vorteilhaft – in ihrer Flexibilität/Anpassungsfähigkeit in Bezug auf die betrieblichen/organisatorischen/konzeptionellen Herausforderungen, welche zu planende Strukturen im Asylbereich und insbesondere mit unserer Zielgruppe mit sich bringen. Die Auf- und Abbauperläufe der vergangenen 4 Jahre sind unter anderem Ausdruck davon.

In diesem Sinn werden auch künftig MNA im Auftrag von der Abteilung Asyl durch tipiti weiter bedarfsgerecht betreut und untergebracht.

Wie bereits angedeutet gestalteten sich Zusammenarbeit und Information zwischen der zuweisenden Stelle der Gemeinden und dem LWZ teilweise suboptimal. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass das WZ – im Unterschied zu den Integrationsklassen – für die BfF grundsätzlich nicht vorgesehen bzw. nicht eingekauft worden war, sondern eher als eine Zugabe des Pilotprojekts betrachtet wurde. Ein Handwerkmeister äusserte sich folgendermassen:

Die Jugendlichen kommen aus dem ganzen Appenzellerland, und die Verantwortlichen der Jugendlichen haben sich nie gemeldet! Ich habe nicht mal gewusst, wer da für wen zuständig ist! So etwas hätten wir wissen müssen, aber ich hatte die Einsicht nicht.

Gleichzeitig konnte er nicht beurteilen, ob die Informationen im Rahmen des LWZ nicht bis zu den Handwerker·innen vorgedrungen war oder ob diese fehlende Einsicht letztlich an der zuweisenden Stelle hing. Letztere monierte, dass sie zur Rolle des Werkzentrums kaum konsultiert und eingebunden worden, wobei sie umso weniger Handlungsbedarf ausmachte, als sie dem Einsatz von Freiwilligen eher kritisch gegenüberstand. Ein externer Beobachter aus der Verwaltung brachte diese gespannte Situation mit folgenden Worten auf den Punkt:

Tipiti ist mit Blick auf Anpassungen und neue konzeptionelle Ideen derart vital unterwegs, dass es schon vorgekommen ist, dass frühe Absprachen mit der – etwas zähflüssigeren – Verwaltung darunter gelitten haben.

Aus dem LWZ wurde ein ähnlicher Vorwurf an die Adresse des BfF laut, die als Zuweiserin gewisse Teilnehmende aus dem Angebot versetzte, ohne dem LWZ über diese Entscheidung Rechenschaft abzulegen. Dies habe dem Vertrauensverhältnis zwischen den beiden Stellen stark geschadet. Letztlich war nicht abschliessend

auszumachen, inwiefern die aufgezeigten Spannungen institutionell (unklare, komplizierte Zuweisungsverhältnisse) bedingt waren, mit der starken Handlungsorientierung des Pilotprojekts – möglicherweise auf Kosten der Kommunikation. Vermutlich spielten auch konkurrierende Deutungen des menschenrechtlichen Anspruchs auf Grundbildung, der aus ordnungspolitischer Perspektive mitunter als nachrangig eingestuft wird, eine Rolle. Dieses in der Sozialarbeit mit Flüchtlingen angelegte Spannungsfeld zwischen Inklusionsermöglichung und Exklusionsverwaltung führt immer wieder zu Konflikten (Scherr und Scherschel 2016).

Die Kommunikationsstrategie des LWZ wurde aber auch bezüglich ihrer Öffentlichkeitsarbeit angesprochen. Eine Beobachterin bedauerte, dass das Projekt mit Vorbildcharakter zu wenig bemüht war, seine Vorzüge gegen aussen und bei Partnerorganisationen zu kommunizieren. Tipiti hat grosse Erfahrung im Umgang mit einem teilweise schulungsgewohnten, schutzbedürftigen Zielpublikum und setzt dabei auf dieselben gleichen Ansätze (umfassende Betreuung, individuelle Förderung usw.), wie sie im LWZ für junge Geflüchtete implementiert wurden. Der Verein ist für diese Arbeit in Bildungskreisen bekannt und angesehen, was teilweise erklären dürfte, weshalb nicht mehr in die Projektwerbung investiert wurde.

Anerkennende Rückmeldungen zu mündlichem und spontanem Austausch gingen von Partnerorganisationen (u.a. Förderstiftungen) aus. In diesem Zusammenhang betont wurde etwa der unkomplizierte Empfang in den eigenen Räumlichkeiten, um einen Eindruck des täglichen Ablaufs des LWZ zu vermitteln (Einsicht in die Aktivitäten der Ateliers und der Schule sowie Teilnahme am Mittagessen, wo alle im LWZ beteiligte Personen zusammentreffen).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl bei der innerbetrieblichen wie auch der Aussenkommunikation teilweise noch Verbesserungspotenzial auszumachen ist. Beide Aspekte sind gerade in einem politisch brisanten wie auch inhaltlich anspruchsvollen Umfeld von einiger Bedeutung. Allerdings stellen sie an ein so flexibel umgesetztes Pilotprojekt hohe Herausforderungen und binden Ressourcen. Ähnliches gilt auch bezüglich des Monitorings und der Qualitätssicherung auf die in den nächsten Abschnitten kurz eingegangen wird.

### **5.3.3 Qualitätssicherung**

Die Qualitätssicherung des LWZ-Pilotprojekts konnte mittels verschiedener Instrumente und Methoden gewährleistet werden, wobei auch auf die grosse Erfahrung des Vereins in der Förderung von jungen Menschen zurückgegriffen werden konnte.

#### **Berichterstattung, Dokumentation und Leistungserfassung**

Da private Gelder zur Finanzierung des Werkzentrums beschafft werden mussten, wurde bei Lancierung eine detaillierte und gut strukturierte Projekteingabe bei verschiedenen Förderstiftungen eingereicht. Die Finanzierungen waren an eine regelmässige Berichterstattung gebunden, die auf jährlicher Basis erfolgte. Das Dokumentieren des Projektverlaufs stützte sich auf einen Leitfaden, den die Stiftung Mercator den antragstellenden Organisationen zur Verfügung stellt, und der sich an der Wirkungslogik der zu dokumentierenden Projekte orientiert.<sup>38</sup> Entsprechend führte das LWZ knappe Statistiken zu den Teilnehmenden, die Angaben zu Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Aufenthaltsbewilligung sowie Anschlüsse nach LWZ-Abschluss enthielten. Die jährlichen Berichte boten den Partnerorganisationen auch Einblick in Abläufe und Prozesse, die von einer der befragten Stellen sehr geschätzt wurden.

Aus der Perspektive der Evaluation könnten beide Bereiche wie auch die allgemeine Projektdokumentation (Begrifflichkeiten, Konzepte usw.) noch massgeblich ausgebaut werden, was spätere Analyse erleichtern und beispielsweise Laufbahnanalysen oder Auswertungen nach Einzelmerkmalen ermöglichen würde. Auch eine summarische Datenerfassung der (sprachlichen oder allgemein schulischen) Leistungen würde es erlauben,

---

<sup>38</sup> Siehe auch «Online-Leitfaden zu wirkungsorientierten Projektarbeit», <https://projekte-mit-wirkung.ch/>.

Entwicklungsverläufe zu dokumentieren und Lernerfolge aufzuzeigen. Dies ist gegenwärtig kaum ohne erheblichen Aufwand möglich, da die Daten weder standardisiert noch digital/zentral erfasst sind.

Bei Kursende fand allerdings meist ein Stellwerktest statt (siehe auch 4.2.2). Dabei handelt es sich um ein Online-tool, das u.a. Deutsch- und Mathematikkenntnisse prüft und in der Ostschweiz an den öffentlichen Schulen verwendet wird und somit breit anerkannt ist (u.a. auch bei den Arbeitgebenden ist der Test ein Begriff). Weiter ist es wichtig insofern Mindestergebnisse bei diesem Test teilweise Zutrittsbedingung zu gewissen Anschlusslösungen darstellen.

Indessen wurden Abläufe in der Förderplanung gemeinsam mit den Jugendlichen entwickelt und systematisch umgesetzt. Dies ermöglichte eine individuelle Verfolgung und Diskussion der Fortschritte (Sprache, Mathe usw.) und Entwicklungshindernisse (Visionen, Standortgespräche). In diesem Zusammenhang sind die eigenentwickelten Selbst- und Fremdeinschätzungen zu erwähnen, die jede:r Lernende in regelmässigen Abständen ausfüllen musste.

Schliesslich ist durchaus nachvollziehbar, dass gerade ein Pilotprojekt, das sehr handlungsorientiert und dem organisationellen Lernen verpflichtet ist, die Prioritäten vorerst nicht auf ein differenziertes und umfassendes Qualitätssystem legt, das zwar Stärken und Schwächen transparent macht, aber auch einen grossen Ressourceneinsatz erfordert, der mitunter auf Kosten der Arbeit mit den (einzelnen) Begünstigten gehen kann, wie anderswo im Asylbereich gezeigt wurde (Alberti 2019).

## Weiterbildung und Begleitung

Betriebsintern wurde sichergestellt, dass Angestellte sowie zivilgesellschaftlich Engagierte – auf freiwilliger Basis – Zugang zu Weiterbildungsangeboten hatten. Empfohlen wurde insbesondere die Teilnahme an der Einführung in die Traumaarbeit mit Jugendlichen (Kursleitung durch eine externe Spezialistin) sowie am tipiti-intern entwickelten Bildungsangebot zum Thema «Neue Autorität».<sup>39</sup> Jedoch wurde von einzelnen Fachpersonen bedauert, dass die Fortbildung zum Thema Trauma nicht obligatorisch für alle an der Seite der Lernenden engagierten Personen war; dies hätte eine wichtige gemeinsame Grundlage im Umgang mit einer besonders vulnerablen Zielgruppe dargestellt. Im Rahmen des Mentoringsangebots wurden ebenfalls klare Leitlinien und Abläufe, die es u.a. bei der Rekrutierung der Mentor·inn·en zu befolgen galt, festgelegt. Eine externe Beobachterin hätte jedoch eine engere Begleitung der Mentor·inn·en begrüsst: Diese hätten teilweise dazu tendiert, sich zu «verselbständigen» und Initiativen zu ergreifen, die mitunter zu Konflikten führten und die allgemeine Zusammenarbeit mit dem LWZ beeinträchtigten.

Grundsätzlich bemängelt wurde durch eine Befragte, dass das LWZ in Hinsicht der Qualitätskontrolle keine anerkannte Zertifizierung oder Label (beispielsweise Eduqua) im Bildungswesen vorweisen konnte und auch nicht willig wäre, sich den (im öffentlichen Bereich) erforderlichen Qualitätsstandards anzupassen; diese Sachlage habe dem Verein ein grosser Punktverlust eingebracht, als es zur neuen Ausschreibung der Integrationsklassen kam. Fachpersonen des Vereins halten dem entgegen, dass tipiti seit Jahren für die Unterbringung von Jugendlichen über das Label Integres verfüge. Ausserdem wäre der Verein durchaus bereit gewesen, sich einem neuen Zertifizierungsprozess zu unterziehen.

---

<sup>39</sup> Das Weiterbildungsangebot von tipiti «Neue Autorität (Gewaltfreier Widerstand) durch Beziehung» soll (Pflege)Eltern und Pädagog·innen helfen, statt eskalierende Machtkämpfe mit Kindern/Jugendlichen, die gewalttätige/destruktive Verhaltensweise zeigen, zu führen, Autorität, die auf „Beziehung, Verbundenheit und Kooperation» gründet, einzusetzen (siehe auch: <https://www.tipiti.ch/index.php/kursangebot-detail/neue-autoritaet-gewaltfreier-widerstand-grundkurs-2020.html>).

## 6 Fazit

Dass spät eingereiste Jugendliche – insbesondere im Asylbereich – bei der schulischen und beruflichen Integration spezifische Stolpersteine zu überwinden haben, ist keine neue Erkenntnis. In ihrer Biografie fallen die Flucht aus dem Herkunftsland und das Asylverfahren auf den Lebensabschnitt, in dem sie die obligatorische Schule beenden und sich beruflich orientieren müssen. Während alle Kinder prinzipiell der Schulpflicht unterliegen, ist der Zugang zur nachobligatorischen Bildung teilweise nicht ohne Weiteres gewährleistet, obwohl die meisten Kantone über Integrations-Brückenangebote verfügen, die auch Volljährigen zugänglich sind. Ab dem Jahr 2015 rückte die Einsicht, dass sich eine dezidierte, frühzeitige Förderung der jungen Geflüchteten aufdrängt gerade mit der beträchtlichen Zunahme der Fluchtmigrationen nach Europa und in die Schweiz aufdrängt, ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit. Infolge politischer und medialer Debatten, wurden darauf verschiedene neue – öffentliche wie private – Initiativen angestossen und mündeten unter anderem in die Integrationsagenda Schweiz, die im März 2019 in Kraft trat.

### Hintergrund und Mandat

Auch Förderstiftungen und private Anbietende nahmen sich dem Thema vermehrt an, das nach wie vor hochaktuell ist, auch wenn die Fluchtbewegungen in die Schweiz gegenwärtig rückläufig sind und einzelne Schulen inzwischen schliessen mussten (Fehlmann et al. 2019). Indes blieb die Zahl der initiierten Bildungsprojekte überblickbar, und bisher wurden leider nur wenige davon ausführlicher analysiert (und publiziert). Obwohl auch das Pilotprojekt, das Gegenstand der vorliegenden Kurzevaluation ist, bereits wiedereingestellt werden musste, wurde in diesem Fall trotzdem nicht von einer Bilanzierung der Erfahrungen abgesehen. Dies zeugt nicht zuletzt davon, dass die Trägerschaft mit dem Prinzip des institutionellen Lernens Ernst macht. Es ist zu hoffen, dass einige der vorliegenden Erkenntnisse in die (öffentliche) Diskussion über die Weiterentwicklung entsprechender Angebote einfließen werden; denn solche dürften auch in Zukunft nötig sein.

Der Fokus dieses Assessments liegt auf der Einschätzung der Relevanz, Stärken, Schwachstellen und Wirksamkeit in Hinsicht auf die Anschlusslösungen dieses innovativen Pilotprojekts, das zwischen Anfang 2018 und Juni 2020 in Betrieb war. Das Werkzentrum (Arbeitstraining) geht auf eine Eigeninitiative des Vereins tipiti zurück und steht dabei im Vordergrund, wobei es nur im Zusammenspiel mit dem Lernzentrum (Integrationsklassen) und den daneben bestehenden Begleitangeboten zu verstehen ist. Ziel der Kurzevaluation ist es insbesondere, die vielfältigen Facetten, den Mehrwert wie auch Schwachstellen zu dokumentieren, um sie für Folgeprojekte oder andere Initiativen nachvollziehbar zu machen.

### Vorgehen

Um das Lern- und Werkzentrum (LWZ) aus den verschiedenen Blickwinkeln eines möglichst breiten Beteiligtenkreises zu beleuchten, wurden zwischen Mai und Juli 2020 insgesamt 16 Fachpersonen teilweise mehrmals befragt, wobei die Hälfte davon einen informierten externen Blickwinkel einnahmen – so etwa Behörden, Partnerorganisationen, Arbeitgebende, freiwillige Mentoren. Die Ergebnisse stützen sich ferner auf eine Gruppendiskussion mit 7 (ehemaligen) Teilnehmenden, eine extensive Dokumentenanalyse (Teilnahmestatistiken, Vereinbarungen, Arbeitsinstrumente wie Förderpläne usw.) und einen Besuch des Werkzentrums, der 2018 im Rahmen einer früheren Studie stattfand.

Im folgenden Überblick werden Ausrichtung und hauptsächliche Projektschwerpunkte zusammenfassen dargestellt und unter Berücksichtigung der wichtigsten Einschätzungen diskutiert. Danach wird die Frage der Zielerreichung näher beleuchtet, bevor in einem Ausblick kurz auf bevorstehende Entwicklungen und Lehren, die sich aus den Erfahrungen des LWZ ableiten lassen, eingegangen werden soll. Aber zunächst kommen wir nochmals auf die Struktur des Pilotprojekts und wichtigsten Arbeitsprozesse zu sprechen.

## 6.1 Innovatives Dispositiv aus einem Guss

Das vermutlich hervorragendste Merkmal, welches das LWZ als «Leuchtturmprojekt» (externe Fachperson) kennzeichnete, bestand zweifellos im Aufbau des Dispositivs<sup>40</sup> mit drei Pfeilern, die aus Werk-, Lernzentrum (Integrationsklassen) wie auch einer gesamtheitlichen Betreuung bzw. Begleitung der Begünstigten bestanden. Tatsächlich gibt es in der Schweiz nur ganz wenige solche Angebote, die auch Jugendlichen aus dem Asylbereich zugänglich sind (vgl. Fehlmann et al. 2019).<sup>41</sup> Praktisch alle Befragten äusserten sich diesbezüglich sehr anerkennend, wobei insbesondere die Komplementarität zwischen schulischen und praktisch-handwerklichen Tätigkeiten betont wurde; letztere liefern selbst für wenig sprachkompetente und schulungsgewohnte Jugendlichen wichtiges Anschauungsmaterial und einen Ausgleich zum Schulunterricht. Auch das tagesstrukturierende Setting als Vorbereitung auf eine spätere berufliche oder schulische Laufbahn wurde mehrheitlich als sehr zielführend unterstrichen. Die Wertschätzung des Werkzentrums im Rahmen einer Tagesstruktur zeigte sich nicht zuletzt darin, dass die neue Ausschreibung der Integrationsklasse eine entsprechende Komponente umfasste, während diese bisher nicht öffentlich finanziert worden war: ein gutes Beispiel für die Türöffner-Funktion privat getragener Initiativen.<sup>42</sup>

Einige Interviewte hoben auch die Bedeutung des gemeinsamen Lokals als vertrauten Begegnungsort hervor, wo Begünstigte, Fachleute und Freiwillige zusammen zu Mittag assen und teilweise kochten. Verschiedene Fachleute betonten, dass sich die Geborgenheit des LWZ für neue oder besonders introvertierte Jugendliche zweifellos als förderlich wenn nicht gar notwendig erwies. Demgegenüber warf ein guter Beobachter die Frage auf, ob angesichts der Bedeutung von Gleichaltrigen für junge Menschen die Verortung des Zentrums in einer öffentlichen Schule nicht vorteilhafter wäre, weil dadurch mehr Kontakte und gemeinsame Tätigkeiten gefördert werden könnten.

Eine andere Befragte war der Ansicht, dass das LWZ gelegentlich etwas Vereinnahmendes und Mühe hatte, «seine» Lernenden loszulassen. Dieser Eindruck wurde aber sonst kaum geteilt. Verschiedene Akteure wiesen vielmehr auf die offene Umgebung und das konstante Bemühen der Trägerschaft hin, Brücken zur Aussenwelt zu schlagen etwa durch das Mentoring, Schnupperlehren oder Vereinsteilnahmen. Zwei Jugendliche berichteten, dass sie auf den Einsatz in den Werkstätten verzichtet hatten, da sie anderen Tätigkeiten nachgehen konnten und wollten.<sup>43</sup> Bemerkenswert ist, dass das LWZ externen Beschäftigungen, wo immer möglich Priorität einräumte und nicht den Eindruck erweckte, bestehende Plätze besetzen zu wollen, wie das unter Angeboten in einem wettbewerbsorientierten Umfeld, beispielsweise bei Sprachkursen, gelegentlich der Fall ist.

## 6.2 Zivilgesellschaftliches Engagement prinzipiell willkommen

Nicht durchwegs, aber grossmehrheitlich befürwortend bis begeistert fiel die Einschätzung der Freiwilligenarbeit im Rahmen des Werkzentrums und des Mentorings aus: In breiten Kreisen gelten die Vernetzung mit dem lokalen Kontext, Kontakte zur ansässigen Bevölkerung und Teilhabe an gesellschaftlichen Veranstaltungen als wichtige Voraussetzungen für das gegenseitige Kennenlernen und die Integration. Ein Paradebeispiel stellt in diesem Zusammenhang das Engagement von (pensionierten) Handwerker·innen dar, die bei vielen

---

<sup>40</sup> Wir verwenden den Begriff gemäss Duden als «Gesamtheit aller Personen und Mittel, die für eine bestimmte Aufgabe eingesetzt werden können, zur Disposition stehen.»

<sup>41</sup> In der Schweiz kann insbesondere ein weiteres Projekt erwähnt werden, das durch die OPA-Stiftung in Zürich geführt und finanziert wird. Der ganzheitliche Ansatz sowie die Tagesstruktur und individuelle Forderung ist dem LWZ-Ansatz sehr ähnlich, wobei ein grundlegender Unterschied darin besteht, dass das Bildungsangebot sehr elektiv ist und nur Jugendliche aufnimmt, die mit dem intensiven und absichtlich rigorosen Schul- und Praxisunterricht zurechtkommen (aus diesem Grund, gab es viele Abbrüche). Diese Schule wurde vor einigen Jahren auch für Asylsuchende geöffnet, richtet sich aber primär an Jugendliche mit Lern- oder Autoritätsproblemen. Gewisse Parallelen lassen sich zudem zu der SchlaU-Schule in Bayern herstellen, die inzwischen auch in der Forschung tätig ist (<http://www.schlau-werkstatt.de/>).

<sup>42</sup> Vermutlich waren dabei auch finanzielle Gründe ausschlaggebend (Aufstockung der Integrationspauschale für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene im Rahmen der Integrationsagenda Schweiz).

<sup>43</sup> Die BfF und tipiti waren sich einig, dass alle Lernenden im LWZ sich prinzipiell auf eine Tagesstruktur einliessen.

Jugendlichen aufgrund ihres Erfahrungsschatzes, ihres Alters und nicht zuletzt der Tatsache, dass ihre Einsätze aus freien Stücken geschehen, eine gewisse Autorität geniessen. Der gezielt transgenerationelle Ansatz erscheint denn auch insofern wertvoll, als verschiedene Umfragen zeigen, dass ausländer- und flüchtlingskritische Einstellungen gerade bei älteren Menschen verbreitet sind, während alltägliche Kontakte zu Migrierten dazu beitragen können, diese abzubauen (Probst et al. 2019; Efonayi-Mäder & Ruedin 2018). Von unschätzbarem Vorteil für die Jugendlichen sind auch die beruflichen Beziehungsnetze, die sich insbesondere bei der Suche von Schnupperlehren oder Praktika als wichtige Türöffner erweisen können. Verschiedene Erfahrungsberichte von Seiten der Befragten sowie eine inzwischen umfangreiche Literatur belegen dies ebenso wie die Tatsache, dass Mentoring die gesellschaftliche Akzeptanz der jungen Geflüchteten in der Gesellschaft durch direkte und indirekte Beziehungen verbessern kann (Fehlmann et al. 2019; Schiffauer et al. 2018; Efonayi-Mäder et al. 2015).

Ebenso unbestritten ist indes, dass zivilgesellschaftliches Engagement prinzipiell begleitet, informiert und honoriert werden sollte, etwa in der Form von Weiterbildungen, Intervision und anderen Austausch. Aus den Fachgesprächen geht hervor, dass das LWZ auch in diesem Bereich aus reichen Erfahrungen in anderen Tätigkeiten des Vereins schöpfen konnte: Dies gilt insbesondere für die Abgrenzung und Vermittlung zwischen beruflicher und ehrenamtlicher Arbeit, die immer eine Art Gratwanderung darstellen. Während das LWZ eine eher freie, wenig direktive, Einbindung der Mentor·inn·en verfolgte sprachen sich zwei Befragte für klarere Auflagen und Obligationen bezüglich der Weiterbildung oder anwaltschaftlichen Betätigung aus.

Vereinzelt wurde ferner für eine stärkere oder in einem Fall generelle Professionalisierung der Arbeit in den Werkstätten plädiert, was die Anstellung von Fachleuten anhand «professioneller Qualitätsstandards» bedinge und verhindern könnte, dass diese Aufgaben «zivilgesellschaftlichen Akteuren überlassen würden» (Behördenvertreterin). Diese legitimen Überlegungen weisen auf ein bekanntes Spannungsfeld zwischen öffentlich finanzierten und kontrollierten Einsätzen, privaten Initiativen und Freiwilligenarbeit hin (vgl. Fehlmann et al. 2019; 29). Während implizit vielfach eine Hierarchie zwischen (teurer) Berufsarbeit und (unbezahlter) ehrenamtlicher Betätigung gemacht wird, gilt es auch die Komplementarität von entsprechenden Aufgaben zu berücksichtigen.

Aufgrund der Interviews entstand der Eindruck, dass das LWZ relativ pragmatisch mit diesem Interessenkonflikt umgegangen ist: Nachdem sich herausgestellt hatte, dass es für bestimmte Berufssparten schwierig war, erfahrene Fachleute auf freiwilliger Basis zu verpflichten, entschloss sich der Verein zu einem gemischten Einsatztyp mit der Teilzeitanstellung von jüngeren Handwerker·inne·n, wo möglicherweise ältere Berufsfachleute überfordert oder nicht mehr auf dem neuesten Stand waren. Es würde sich möglicherweise lohnen, die verschiedenen Modelle des Engagements näher auf ihre spezifischen Vor- und Nachteile zu beleuchten, um von Fall zu Fall eine klare und transparente Güterabwägung vorzunehmen, die fachliche, personelle und finanzielle Überlegungen einbezieht, aber auch die ganz spezifische Qualität der Freiwilligenarbeit nicht ausser Acht lässt: Es war jedenfalls eindrucklich festzustellen, wie wichtig es für gewisse Jugendliche war zu wissen, dass es auch für sie in dieser Gesellschaft geschenktes Engagement gibt. Dieser Ahaeffekt kann durch keine noch so kompetente rein fachliche Anleitung ersetzt werden.

Bemerkenswert war nach Ansicht der Forschenden letztlich das Bestreben, mit dem Einsatz von Pensionierten im LWZ sowohl die fachliche Seite (Leistungsausweis, Beziehungsnetz, Fachsprache, Berufshabitus) wie auch den Beziehungsaspekt (Freiwilligkeit, Lebenserfahrung, soziokultureller Habitus) zumindest teilweise unter einen Hut zu bringen, wobei die Lernenden vermutlich von der einen oder anderen Dimension unterschiedlich profitierten. Ein Leitungsmitglied des Vereins tipiti meinte, dass dem LWZ paradoxerweise diese Verbindung mit der Zivilgesellschaft, die das Angebot auszeichnete, zum Verhängnis geworden sei, weil das Vorgehen nun im Rahmen einer Ausschreibung «professionalisiert» werden sollte.

### 6.3 Unbestritten: individuelle Förderung

Ein wichtiges handlungsleitendes Prinzip des LWZ war die bedürfnisorientierte Förderung der Kinder und Jugendlichen anhand eines individuellen Förderungsplans (Differenzierung des Angebots) mit anfänglichem Assessment, regelmässigen Orientierungsgesprächen und Standortbestimmungen. Dieser Grundsatz wurde von allen Befragten, die sich dazu äusserten, unterstützt. Er orientiert sich einerseits an einem ganzheitlichen Ansatz, der Bildung nicht nur als Vermittlung von Fachinhalten, sondern als Erziehung im weiteren Sinn versteht und dabei auf bestehenden Kompetenzen sowie spezifischen Ressourcen der jungen Menschen aufbaut (Kaube 2019). Dies ergab umso mehr Sinn, als der Zugang zum Pilotprojekt prinzipiell allen Jugendlichen unabhängig von Aufenthaltsstatus, Laufbahn, Vorkenntnissen und Befinden offenstand und daher auch schulungsgewohnte Lernende oder solche umfasste, die nicht alphabetisiert sind. Diese Vielfalt stellt eine beträchtliche Herausforderung für die Lehrkräfte und Ausbilder·innen dar sowie für die Jugendlichen selbst. Die Bedürfnis- und Ressourcenorientierung ist darauf ausgerichtet, dass auch Jugendliche mit beschränkten Schulerfahrungen, im handwerklichen Unterricht motivierende Erfolge erleben und Fertigkeiten entwickeln können, die ihre sprachlichen oder intellektuellen Defizite wenn nicht zu kompensieren, so doch zu relativieren vermögen.

Objektivierbare Nachweise der spezifischen Wirkung dieser schülerzentrierten und bedürfnisgerechten Lernkultur sind prinzipiell schwer zu erbringen. Indes war das Forschungsteam beeindruckt, wieviel Lernbegierigkeit, Motivation und gelegentlich auch bemerkenswerte Selbstreflexion einzelne junge Menschen an den Tag legten. Dies wurde auch von verschiedenen Fachpersonen immer wieder unterstrichen. Deshalb ist nicht zuletzt auch diese Haltung der Ausbilder·innen, Lehrkräfte und Mentor·inn·en als ein Hinweis auf ein wertschätzendes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen. Während sie zweifellos auch Ausdruck des besonderen Engagements der involvierten Berufsleute und Freiwilligen ist, hat uns bei Interviews trotzdem imponiert, wie wenig die sprachlichen Defizite und fachlichen Unzulänglichkeiten betont wurden, die in anderen Kontexten oft für ausbleibende Lernerfolge verantwortlich gemacht werden.

### 6.4 Spannungsfeld Bildungsanspruch

Insgesamt entstand während der Studie der Eindruck, dass in diesem Umfeld besonders begabte Teilnehmende ebenso gefördert wurden wie auch Jugendliche mit Lern- oder Entwicklungsschwierigkeiten. Allerdings war es schon aus sprachlichen Gründen leider nicht möglich, mit letzteren ins Gespräch zu kommen und mehr über ihre Lage zu erfahren. Mindestens eine Fachperson äusserte sich diesbezüglich kritisch: Sie war der Überzeugung, dass gewisse Jugendliche mit «geringen Bildungspotenzial» auf Drängen des Vereins unnötig lange im LWZ verblieben, anstatt einen alternativen Weg einschlagen zu können, beispielsweise in einem sozialen Beschäftigungsprogramm oder als Hilfsarbeitende. Vor diesem Hintergrund kam es deshalb mehrfach zu einer Interessenkollision zwischen der zuweisenden Stelle (der Gemeinden) und dem LWZ.

Dieser später folgenreiche Interessenkonflikt legt zwei kaum vereinbare Standpunkte offen: Auf der einen Seite gehört es zum gesamtheitlichen Begleitungskonzept des Vereins, bei allen Jugendlichen grundsätzlich ein Lernpotenzial vorauszusetzen und zu versuchen, dieses auch unter widrigen Umständen über längere Zeit hinweg zu erschliessen. Dies sollte übrigens auch dann gelten, wenn mit einer erzwungenen Rückkehr ins Herkunftsland (Ausweisung) zu rechnen war. Wie andere Bildungsinstitute hat tipiti das statusunabhängige Grundrecht von Kindern und jungen Menschen auf Bildung in seinem Leitbild zu ethischen Werten verankert und verpflichtet sich, den Jugendlichen soweit als möglich eine Bildungsperspektive in Sicherheit zu eröffnen.

Um diesen jungen Menschen eine reelle Chance zu geben, eine Ausbildung zu absolvieren, die sie später zu eigenständigen und sozial verantwortlichen Menschen werden lässt, garantiert tipiti die Begleitung und Unterstützung über die Volljährigkeit hinaus bis und mit Abschluss der Erstausbildung. (Homepage tipiti>Jugendliche bis 25>Angebot und Ziele)<sup>44</sup>

Auch der Kanton unterstützt(e)diesen Standpunkt im Rahmen der Vereinbarung über die von tipiti betreuten MNA. Auf der anderen Seite, aber vertrat die zuweisende Behörde der Gemeinden (BfF) die Ansicht, dass im Fall von unzureichendem Bildungspotenzial ein (längeres) Verbleiben der Jugendlichen im LWZ nicht zielführend war. Sie regte daher in mehreren Fällen – auch im Sinn eines haushälterischen Umgangs mit beschränkten öffentlichen Mitteln – einen Abbruch der Teilnahme an oder setzte diesen gegen den Willen des LWZ durch. Diese Eingriffe führten zu folgenreichen Spannungen mit der BfF, da sie die Garantie einer Begleitung bis zu einer Anschlusslösung oder zur Selbständigkeit im Fall von (ehemaligen) MNA untergruben, was möglicherweise eine negative Signalwirkung und Verunsicherung für andere Teilnehmende entfaltete. Aus der Perspektive des LWZ schien es somit sinnvoll, dass alle Jugendlichen unabhängig von der zuweisenden Stelle in wichtigen Belangen gleichbehandelt wurden. Die Möglichkeit auch mit schwächeren Leistungen die Bildungsperspektive im LWZ nicht zu verlieren, sofern sich keine Alternative bot, kann in diesem Sinn als existentiell gelten, was der Grund dafür war, dass das LWZ an diesem Versprechen festhielt.

## 6.5 Zielerreichung im Fokus

Der Zugang zum LWZ wird weder durch sprachlich-schulische Grundvoraussetzungen noch durch administrative Anforderungen eingeschränkt (statusunabhängiger Zutritt). Diese Niederschwelligkeit ist insofern bemerkenswert, als teilweise selbst privat finanzierte Bildungsangebote Auflagen machen (müssen), und speziell Asylsuchenden über dem obligatorischen Schulalter, insbesondere aber Abgewiesenen und Sans-Papiers der Bildungszugang verschlossen bleibt. Auch spielt das Prinzip des bedingungslosen Rechts auf Bildung, das tipiti seit jeher vertritt, in Hinsicht auf die Lernverläufe und die Zielerreichung eine Rolle. Da das LWZ keine Selektion vorsah, mussten die Ziele jeweils individuell gesetzt, geprüft und allenfalls später angepasst werden. Dies wurde mittels der individuellen Förderplanung vorgenommen, die neben regelmässigen Standortgesprächen auch Selbst- und Fremdeinschätzungen der schulischen und fachlichen Kompetenzen vorsah (vgl. 4.2.3). Da die Lernenden sehr unterschiedliche personelle Hintergründe und Lernerfahrungen mitbrachten, musste auch die angestrebte Anschlusslösung realitätsnah dem jeweiligen Kompetenzstand und Potenzial entsprechen.

### Anschlusslösungen und Abbrüche im Überblick

Um dem Ziel, wonach «80 % der Jugendlichen, die einen Aufenthaltsstatus haben, der sie berechtigt, in der Schweiz zu arbeiten, vom Werkzentrum direkt in eine Berufsausbildung oder in den freien Arbeitsmarkt integriert werden.»<sup>45</sup> (Schlussbericht Mercator) gerecht zu werden, wurden die Lernenden in den Werkstätten und der Schule wie auch durch Praktika in externen Betrieben auf diesen Anschluss vorbereitet. Ursprünglich war geplant, dass dieses Ziel in den meisten Fällen im Zeitraum eines Jahres zu erreichen wäre, was sich als zu optimistisch herausstellte. Vielfach sind eher zwei Jahre für Jugendliche mit wenig Lernerfahrung oder psychischen Belastungen realistisch, ein Erfahrungswert, der in sich in anderen Angeboten bestätigt (Fehlmann et al. 2019; Morlok et al. 2018).

Tatsächlich liegt der Anteil der Lernenden, die bisher (Stichdatum Juli 2020) eine Anschlusslösung fanden bei rund 74 % gegenüber 16 % ohne (bekannten) Anschluss sowie zusätzlichen 10 % Abbrüche durch BfF (vgl. Abbildung 7), immer unter der Voraussetzung, dass Fortsetzungen (IK und LBZ) nicht einberechnet werden. Sieht man zudem von den 10 % erzwungenen Abbrüchen ab, steigt dieser Anteil auf 82 %, womit der Zielwert erreicht wäre.

<sup>44</sup> <https://www.tipiti.ch/index.php/angebot-und-ziele.html>, 30. Juli 2020.

<sup>45</sup> Es ist anzumerken, dass die zur Verfügung stehenden Daten zur Teilnehmerschaft es nicht erlaubten, Anschlüsse nach Status bei LWZ-Ende auszuwerten und somit nicht abschliessend geklärt ist, ob die angestrebten 80 % erreicht werden konnten.

Im Detail erweist sich, dass nach ein bis zwei Jahren im LWZ (der Besuch der Integrationsklasse konnte in Absprache mit der BfF verlängert werden), ein wesentlich höherer Anteil der LWZ-Lernenden im Vergleich zu Teilnehmenden von sieben Grundbildungsmassnahmen in der Schweiz<sup>46</sup> eine Berufslehre oder sonstige Anschlusslösung auf Sekundarstufe II antreten konnte: 30 %<sup>47</sup> der Jugendlichen fanden nach Abschluss des LWZ eine solche Lösung, während der entsprechende Übergang auf Sekundarstufe II nur einem Anteil zwischen 1 % und 6 % (je nach Bewilligung) in den GBM gelang. Unterschiede in den Ansätzen der GBM (Intensivität, Ganzheitlichkeit usw.) und etwas andere Zielgruppen (mehr junge Asylsuchende, die im Zugang zum ersten Arbeitsmarkt benachteiligt sind) relativieren zwar dieses Ergebnis. Gleichzeitig bestanden aber im Gegensatz zum LWZ in gewissen GBM strikte Zugangsbedingungen (bspw. Alphabetisierung oder A1-Niveau gemäss GER als Voraussetzung), was wiederum für das Ergebnis im LWZ spricht.

Weiter trat die grösste Gruppe Lernende (47 %) in das Brückenangebot AR ein. Im Vergleich zu den anderen GBM liegt der entsprechende Anteil mit Brückenangebot im LWZ somit leicht höher.<sup>48</sup> Bildungsverläufe ohne (bekannte) Anschlusslösung stellen 16 % der gesamten Teilnehmerschaft im LWZ (N=117), während es 12 % der vorläufig Aufgenommenen in den GBM sind. Zusätzlich kommen Abbrüche (10 %) bei jungen Geflüchteten vor, die auf Entschluss des BfF das Angebot verlassen mussten. Unter den Personen ohne Anschlusslösungen wurden als Gründe gesundheitliche Beeinträchtigungen und das Untertauchen von Jugendlichen mit negativem Asylentscheid erwähnt. Mehrmals wurde zudem auf Schülerinnen hingewiesen, die aufgrund einer Mutterschaft keinen Anschluss fanden bzw. suchten, was die Frage aufwirft, inwiefern Bedürfnisse junger Frauen und insbesondere Mütter (Kinderbetreuung) auf dem Weg in die (Berufs)bildung berücksichtigt werden (sollten).

## 6.6 Bilanz und Zukunft

Das LWZ erntete in den Aussagen der beteiligten Akteure und externen Beobachter·innen insgesamt viel Wertschätzung und gar Bewunderung: So war die Rede von einem wegweisenden «Leuchtturmprojekt», dessen Beispiel es auch in Zukunft zu folgen gelte. Obwohl es sich um ein Pilotprojekt handelte, wurde das vorzeitige Ende keinesfalls nur von Beteiligten bedauert, die viel Engagement und Energie in den Aufbau des Zentrums gesteckt hatten. Auch aussenstehende Beobachter·innen bemängelten, dass ein weit über die Ostschweiz hinaus einzigartiges Angebot in der Bildungslandschaft für junge Geflüchtete wieder verschwand.

Auch aus der distanzierten Perspektive des Assessments ist festzuhalten, dass das Pilotprojekt, wenn zweifellos nicht alles, so doch vieles richtiggemacht und neue Wege eröffnet hat. Dies gilt auf jeden Fall für das Zusammenspiel zwischen Schule und Praxis, die Tagesstruktur und die Einbindung von zivilgesellschaftlich Engagierten, aber auch für die gesamtheitliche Begleitung von jungen Menschen, in welcher der Verein auf viel Erfahrung zurückgreifen konnte. So war ausnahmslos die Rede von einem sehr innovativen, handlungs- und lösungsorientierten Projekt. Der Leistungsausweis lässt sich ebenfalls sehen, wenn man die Bildungsverläufe der Jugendlichen ins Blickfeld rückt. Ein differenzierter Wirkungsnachweis ist allerdings schwer zu erbringen, was sowohl in der Natur der Sache, den beschränkten Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Angeboten und einer zu summarischen Erfassung der Schülerdaten im LWZ zusammenhängt. Zudem bestehen Dunkelfelder, die nicht näher untersucht werden konnten, wenn man etwa an die verordneten Abbrüche von Jugendlichen denkt, bei denen die Potenzialabklärung negativ ausfiel.

---

<sup>46</sup> "Bildungsmassnahmen für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene: Privat (mit) finanzierte Bildungsangebote für Asylsuchende." (Fehlmann et al. 2019).

<sup>47</sup> Lernende mit Anschlusslösung. N=77, siehe Abbildung 6..

<sup>48</sup> Ferner nahmen 38 % der Asylsuchende sowie 37 % der VA in den GBM ein „weiterer Sprachunterricht, Integrationskurs oder Beschäftigungsprogramm“, was in der vorliegenden Evaluation der Fortsetzung des Angebots entsprechen würde (IK und LBZ), und im LWZ nur 11 % der gesamten Schüler·innen betraf. Längerfristige Praktika sowie den direkten Eintritt in die Berufswelt betraf 23 % der LWZ-Lernenden (in den GBM waren beide Anschlusstypen nur marginal vertreten).

## Rückblick

So stellt sich letztlich die Frage, wie es kommen konnte, dass das LWZ trotz Innovation und patenten Erfolge eingestellt wurde und was in zukünftigen Projekten berücksichtigt werden müsste. Das Flüchtlingswesen stellt erfahrungsgemäss ein wechselvolles und umstrittenes Betätigungsfeld dar, in dem es besonders schwer ist, Voraussagen zu machen und längerfristig zu planen. Tipiti konnte zwar mit dem Aufbau des Pilotprojekts auf den Anstieg der Asylgesuchzahlen, insbesondere auch von MNA, schnell reagieren, wurde aber ebenso vom (vorläufigen) Rückgang eingeholt, was bereits im laufenden Betrieb einen gewissen Abbau erforderte. Der Handlungsdruck auf die Behörden und das Interesse einer breiteren Zusammenarbeit der umliegenden Kantone und Gemeinden nahm dadurch ab oder verlagerte sich mit dem Ausbau (öffentlicher) Strukturen.

In diesem Umfeld wirkten sich auch die Spannungen mit der Hauptzuweiserin der appenzellischen Gemeinden (BfF) negativ aus. Zu den Stolpersteinen gehörten zweifellos die komplexen institutionellen Zuständigkeiten, die einem unverkrampften Verhältnis nicht eben zuträglich waren. Da es keine einschlägige Vereinbarung zwischen den beiden Parteien gab, erwies sich eine offene Diskussion über widersprüchliche Prioritäten und Sachzwänge umso schwieriger. Ob diese Spannungen letztlich primär kommunikativ-administrativer, eventuell auch finanzieller Art waren, und inwiefern möglicherweise grundsätzliche Fragen etwa bezüglich des Einbezugs zivilgesellschaftlicher Akteure in der Flüchtlingsarbeit oder (bildungs)politischer Orientierungen hineinspielen, konnte im Rahmen dieses beschränkten Assessments nicht ausgemacht werden. Ein offener Dialog über die weitergreifenden Implikationen der Streitpunkte hätte zweifellos viel Zeit und Energie benötigt, die vermutlich unter dem bestehenden Handlungsdruck auf beiden Seiten fehlten.

## Anregungen

In zukünftigen Initiativen wäre deshalb der Kommunikation noch mehr Beachtung zu schenken: Verschiedene Hinweise aus den Interviews bestärken den Eindruck, dass diese durch die starke Handlungsorientierung – die einen geschätzten Mehrwert des Pilots darstellte – etwas zu kurz kam, innerhalb des LWZ wie auch mit den Behörden und externen Stellen. Gerade in einem letztlich sehr vielfältigen «Betrieb» mit angestellten Leitungs- und Lehrpersonen, freiwillig oder teilangestellten Berufsleuten und Mentor·innen, die alle unterschiedliche Hintergründe haben, drängt sich eine optimale Pflege der fachlich-sozialen Austausch auf. Dies gilt obwohl – oder gerade weil – die meisten Beteiligten einen besonders engagierten und motivierten Einsatz leisteten.

Ebenso wichtig ist auch die gezielte Kommunikation mit externen «Schnittstellen», die teilweise andere Interessen vertreten, und der dynamischen Entwicklung im LWZ möglicherweise nicht immer folgen konnten. Durch die Beziehung zu Berufsleuten mit eigenen Kontakten, freiwillig Engagierten, Förderstiftungen und Behörden verfügte das LWZ über ein sehr breites Beziehungsnetzwerk, das es möglicherweise noch gezielter in seine Unternehmen hätte einbinden können. Verschiedentlich zeigten sich Interviewte über gewisse Entwicklungen erstaunt, die ihnen entgangen waren. Allerdings versteht sich, dass das angeregte «PR»-Unterfangen Ressourcen erfordert, die gerade für ein Pilotprojekt einen beträchtlichen Aufwand darstellen können. Möglicherweise wäre in diesem Zusammenhang an eine gezielte Unterstützung von Förderstiftungen oder einen Zusammenschluss mit anderen Vereinen zu denken. Übrigens wurden Besuche im LWZ und verschiedene andere Initiativen (Video, Medienberichte usw.) sehr geschätzt.

Auch was die Qualitätssicherung und insbesondere die Bereitstellung von digital aufbereiteten Einzeldaten über die Teilnehmenden und ihre Bildungsverläufe angeht, war noch Verbesserungspotenzial auszumachen. Zwar liegen zu Handen der Stiftungen und Behörden verschiedene Berichte und Dokumente vor, die aber teilweise nicht verknüpft werden konnten und daher nur beschränkt auswertbar sind. Auch hier ist zweifellos eine Güterabwägung bezüglich des Mitteleinsatzes vorzunehmen, aber in einer zunehmend auch wettbewerbsorientierten Angebotslandschaft ist dieser Aspekt sowie die Zertifizierung der Leistungen nicht zu vernachlässigen. Letztlich ist zu bedenken, dass sich der entsprechende Einsatz längerfristig auszahlen kann, wobei dies für Pilotprojekte eine besondere Herausforderung darstellt.

## Ausblick

Nachdem für das LWZ trotz vieler Bemühungen keine nachhaltige Lösung gefunden werden konnte, stellte sich die Frage, was künftig mit den jungen Geflüchteten geschehen werde, die aus diversen Gründen keinen Zugang zur Integrationsklasse oder ein weiteres Bildungsangebot haben. Im Fokus eines neuen Angebots stehen neuankommende MNA sowie junge erwachsene Asylsuchende ohne Bleibeperspektive oder Abgewiesene, die statusbedingt aus dem Bildungssystem ausgeschlossen sind, die noch nicht für die Integrationsklasse bereit sind. Die neue Initiative des Verein tipiti ist nicht weniger ambitiös als damals das LWZ: Der Kernansatz der Werkstätte fürs Arbeitstraining fällt grösstenteils weg, wird jedoch kompensiert durch Arbeitstrainings in Kleinbetrieben der Umgebung und zudem bleiben zwei kleinere Ateliers, wo die Jugendlichen ihre praktischen Fertigkeiten üben können. (siehe Illustration unten).

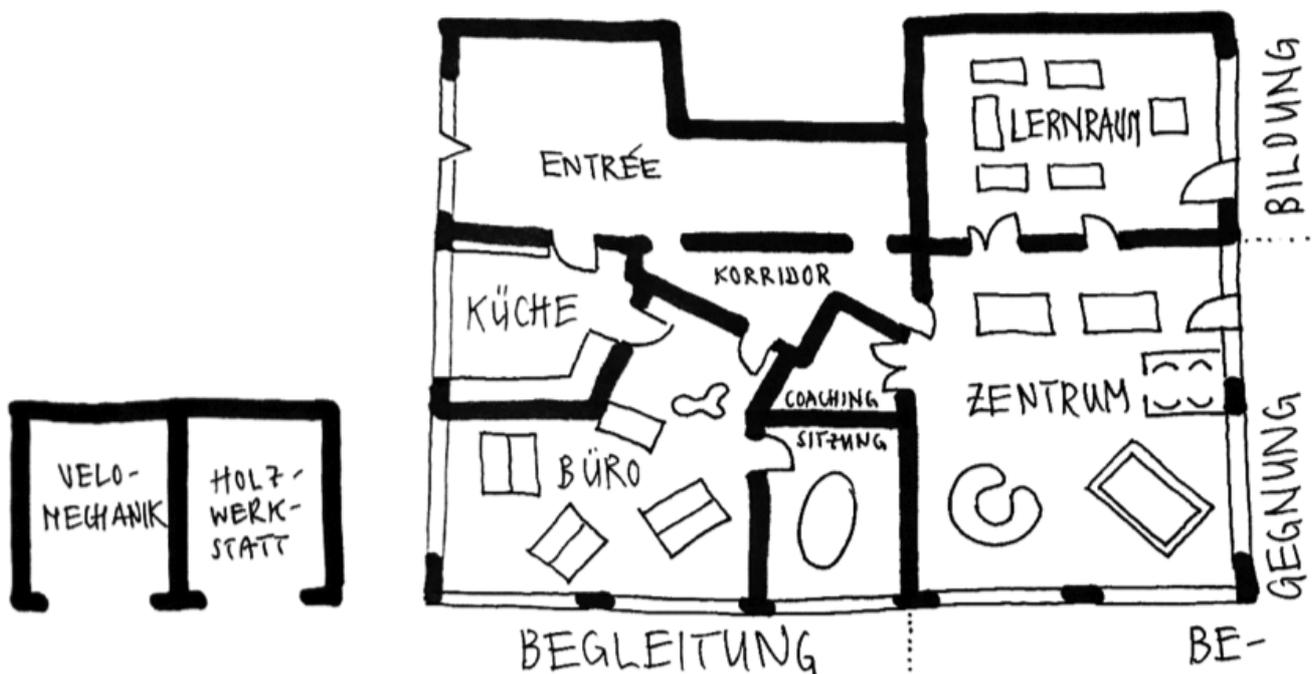


Abbildung 8 : Räumlichkeiten des neuen Lern- und Begegnungszentrum in St. Gallen. (Quelle: <https://www.tipiti.ch/index.php/lern-und-begegnungszentrum.html>).

Zentral in diesem neuen Angebot sind die «drei B»: Sie stehen vorab für die **Begegnungsdimension** (gemeinsames Kochen und Essen sowie verschiedene Gruppenaktivitäten, die Tagesstruktur bieten) und die **Begleitung** (individuelle und kontinuierliche Begleitung mit Förderplanung wie im LWZ); schliesslich wird der **Bildungsteil** weiterhin durch den Kanton AR gefördert (Department für Bildung) und richtet sich spezifisch an Lernentfernte Jugendliche.

## 7 Literaturhinweise

- Alberti, Camilla (2019). „Sous-traitance et bureaucratisation néolibérale: une analyse de l’interface de la distance dans l’accueil des demandeurs d’asile“. *Lien social et Politiques* (83): 123-143. doi:<https://doi.org/10.7202/1066087ar>
- Amacker, Michèle et al. (2019). *Postulat Feri 16.3407. Analyse der Situation von Flüchtlingsfrauen. Zur Situation in den Kantonen. Bericht zu Händen des Staatssekretariats für Migration (SEM) und der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK)*. Bern: Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR). Abgerufen von: <https://boris.unibe.ch/id/eprint/134375>
- Bilger, Veronika; Almut Bachinger; Katharina Hahn-Schaur; Martin Hofmann; Bernhard Perchinig (2019). *Lebensperspektiven minderjähriger und junger erwachsener Asyl- und subsidiär Schutzberechtigter (PERSPEKT)*. Wien: ICMPD. Abgerufen von: [http://research.icmpd.org/fileadmin/Research-Website/Publications/reports\\_and\\_studies/PERSPEKT\\_integrated\\_Bericht\\_BestPractices\\_Politikempfehlungen.pdf](http://research.icmpd.org/fileadmin/Research-Website/Publications/reports_and_studies/PERSPEKT_integrated_Bericht_BestPractices_Politikempfehlungen.pdf)
- Bolzmann, Claudio, Alexandra Felder und Antonio Fernandez (2018). „Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire: logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples“. *Raisons éducatives*(1): 249-275. doi: 10.3917/raised.022.0249
- Efionayi-Mäder, Denise und Didier Ruedin (2018). *Arbeitstagung zu Anti-Schwarzen Rassismus in der Schweiz vom 3. Mai 2018*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies SFM. Abgerufen von: <https://doc.rero.ch/record/324023>
- Efionayi-Mäder, Denise, Jasmine Truong und Gianni D'Amato (2015). *Wir können uns ein Abseitsstehen der Zivilgesellschaft nicht leisten: Zivilgesellschaftliches Engagement im Flüchtlingswesen - Standortbestimmung und Handlungsbedarf*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies. Abgerufen von: <https://doc.rero.ch/record/258636>
- Fehlmann, Joëlle et al. (2019). *Bildungsmassnahmen für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene: Privat (mit) finanzierte Bildungsangebote für Asylsuchende*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies. Abgerufen von: <https://doc.rero.ch/record/327677>
- Gilliéron, Gwendolyn und Luzia Jurt (2017). „Ein Übergang mit Herausforderungen: Erfahrungen ehemaliger, unbegleiteter, minderjähriger Asylsuchenden“. *Soziale Passagen*, 9(1): 135-151. doi:10.1007/s12592-017-0253-6
- Hiller, Gottfried G. (1994). „Vom hilflosen Helfer zum kompetenten Komplizen-Zur Befreiung pädagogischer Verhältnisse aus fundamentalistischer Ideologie“, in Schröder, Joachim und Michael Storz (Hrsg.), *Einmischungen-Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm: Vaas Verlag.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (2015). „Sema und Halim - Oder: Wie funktioniert und wem nützt Mentoring?“. *Sonderpädagogische Förderung heute* (01): 13. doi:10.3262/SZ1501078
- Imdorf, Christian und Nicolette Seiterle (2015). „La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d’entreprises formatrices comme aide à l’intégration des jeunes issus de l’immigration“, in *Les inégalités scolaires en Suisse: école, société et politiques éducatives*. Bern: Peter Lang. S. 141-160.
- Internationale Sozialdienst - Schweiz (2017). *Handbuch zur Betreuung unbegleiteter Minderjähriger in der Schweiz. Praxisorientierter Leitfaden für Fachpersonen*. Zürich: Internationaler Sozialdienst. Abgerufen von: [https://www.ssi-suisse.org/sites/default/files/2017-07/MANUEL\\_DE\\_WEB.pdf](https://www.ssi-suisse.org/sites/default/files/2017-07/MANUEL_DE_WEB.pdf)
- Internationaler Sozialdienst - Schweiz (2018). *Good-Practice-Katalog: Vielversprechende Ansätze der Unterbringung und Betreuung von unbegleiteten Minderjährigen in der Schweiz*. Zürich: Internationaler Sozialdienst - Schweiz Abgerufen von: [https://www.ssiss.ch/sites/default/files/2018-05/Good%20Practice%20Katalog\\_2.%20Ausgabe%202018\\_web.pdf](https://www.ssiss.ch/sites/default/files/2018-05/Good%20Practice%20Katalog_2.%20Ausgabe%202018_web.pdf)

- Kaube, Jürgen (2019). *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?* Berlin: Rowohlt Verlag.
- Morlok, Michael et al. (2018). *Evaluation Pilotprojekt Resettlement: Spezielles Integrationsprogramm». Schlussbericht zuhanden des Staatssekretariats für Migration*. Basel: B,S,S. Volkswirtschaftliche Beratung. Abgerufen von: <https://www.sem.admin.ch/dam/sem/de/data/asyl/resettlement/schlussber-eval-integration-d.pdf.download.pdf/schlussber-eval-integration-d.pdf>
- Probst, Johanna et al. (2019). *Kantonale Spielräume im Wandel: Migrationspolitik in der Schweiz*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies SFM. Abgerufen von: <https://doc.rero.ch/record/327534>
- Quehl, Hartmut (2019). „Das Feld als Praxisterrain und die Praxisreflexion als Forschungsgrundlage: Das Projekt „Sofortbeschulung und Stabilisierung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen““, in Behrens, Birgit und Manuela Westphal (Hrsg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch: Methodologische und methodische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 397-425.
- Sauer, Karin Elinor (2007). „Integrationsprozesse von Kindern in multikulturellen Gesellschaften“, in Geisen, Thomas und Christine Riegel (Hrsg.), *Jugend, Partizipation und Migration: Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169-193.
- Scherr, Albert und Karin Scherschel (2016). „Soziale Arbeit mit Flüchtlingen im Spannungsfeld von Nationalstaatlichkeit und Universalismus: Menschenrechte-ein selbstevidenter normativer Bezugsrahmen der Sozialen Arbeit?“. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 36(141): 121-129.
- Schiffauer, Werner, Anne Eilert und Marlene Rudloff (Hrsg.) (2018). *So schaffen wir das-eine Zivilgesellschaft im Aufbruch: Bedingungen für die nachhaltige Projektarbeit mit Geflüchteten. Eine Bilanz*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Seeber, Susan et al. (2019). „Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1): 71-99. doi:10.1007/s11618-019-00890-4
- Seiterle, Nicolette (2019). *Minderjährige Flüchtlinge in Pflegefamilien Praxisbeispiele aus den Kantonen Baselland, Neuchâtel, Solothurn, Bern und Appenzell Ausserrhoden*. Zürich: PACH Pflege- und Adoptivkinder Schweiz. Abgerufen von: [https://pa-ch.ch/wp-content/uploads/2019/10/Minderj%C3%A4hrige\\_Fluechtlinge\\_in-Pflegefamilien.pdf](https://pa-ch.ch/wp-content/uploads/2019/10/Minderj%C3%A4hrige_Fluechtlinge_in-Pflegefamilien.pdf)
- Seukwa, Louis Henri (2018). „Handlungsfähigkeit und Heteronomie – eine kompetenztheoretische Perspektive auf fluchtmigrationsbedingte Bildungsdiskontinuitäten“, in Bröse, Johanna, Stefan Faas und Barbara Stauber (Hrsg.), *Flucht: Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS. S. 73-93.
- Stavrou, Piliou-Dimitris (2019). „Trauma et mineurs non accompagnés. Une approche clinique psychodynamique“. *Les Cahiers Dynamiques*, 74(1): 101-109. doi: 10.3917/lcd.074.0101
- Thomas, Stefan, Madeleine Sauer und Ingmar Zalewski (2018). *Unbegleitete minderjährige Geflüchtete : Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland*. Bielefeld: Transcript.
- Wartenpfehl, Birgit (Hrsg.) (2019). *Soziale Arbeit und Migration: Konzepte und Lösungen im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wischmann, Anke (2010). *Adoleszenz - Bildung - Anerkennung : adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## 8 Anhang

### 8.1 (Gruppen)Interviews Gesprächspartner-innen (interne Verwendung)

Tabelle 2 : Teilnehmende Fachgespräche

	<b>Vorname / Name (alphabetisch)</b>	<b>Organisation</b>	<b>Funktion</b>	<b>Expertise</b>
Fachgespräche	Martin Benz	Tipiti / LWZ	Ko-leiter LWZ und Lehrer	Leitung LWZ / Besondere Merkmale der LWZ-Schule
	Carmelita Boari	Tipiti	Mentorin	Informelle Begleitung, Vernetzung / Gemeinsame Ziele, Erwartungen und Herausforderungen
	Andi Fuchs	Tipiti	Pflegefamilie	Alltag mit einem Jugendlichen (ex)-MNA / Gegenseitige Erwartungen und Herausforderungen
	Armin Fust	Tipiti / LWZ	Handwerker Schreiner	Praktischer Ansatz / Erfahrungen mit den Lernenden / Anschlusslösungen
	Stefan Gander	Tipiti/ LWZ	Leiter Förderbereiche	Aufbau LWZ / Integrationsklasse und Verbindung zu weiterführenden Schulen / Spezielle Herausforderungen
	Marco Kuhn	Amt Für Soziales, Abteilung Asyl, Kanton AR	Leiter Abteilung Asyl	Auftrag für Unterbringung, Betreuung und Schulung von (ex)-MNA an tipiti vom Kanton AR
	Kevin Mazenauer	Spenglerei Brönmann	Lehrlingausbildner	Beurteilung der Kompetenzen der ehemaligen LWZ-Lernenden / Einschätzung LWZ Ansatz
	Donat Rade	Tipiti	Leiter Bereich Jugendliche und junge Erwachsene	Begleitung Jugendliche (MNA und Ex-MNA), Bezugspersonenangebot / Unterbringung / Problematik Aufenthaltsstatus / Nachfolgeprojekt
	Franco Scandola	Tipiti / LWZ	Handwerker Veranstaltungstechnik	Praktischer Ansatz / Erfahrungen mit den Lernenden / Anschlusslösungen
	Judith Schläpfer	Volkart Stiftung	Direktorin	„Äussere“ Einschätzung des LWZ / Kommunikation und Qualitätssicherung
	Angelica Schmid	Tipiti / LWZ	Ko-Leiterin LWZ und Koordinatorin Mentoring	Leitung LWZ / Zusammenarbeit Lehrern/pensionierte Ausbilder /Coaching/Mentoring
	Harald Stoller	Bildungsdepartement Kanton AR, Brücke Herisau	Leiter Brücke Herisau	„Äussere“ Einschätzung des LWZ / Beurteilung der Jugendlichen, die das LWZ besuchten

Yvonne Varan-Koopmann	Beratungs Fachstelle für Flüchtlinge	Leiterin BfF	Äussere“ Einschätzung des LWZ / Zusammenarbeit, Informationsfluss, Qualitätssicherung usw.
Ursula Wagner	Tipiti / LWZ	Handwerkerin Nähtelier	Praktischer Ansatz / Erfahrungen mit den Lernenden / Anschlusslösungen
Rolf Widmer	Tipiti	Operativer Leiter tipiti	Aufbau LWZ, Leitungsstruktur und Organisation LWZ / Beziehungen zu Partnerinstitutionen Finanzierung des WZ

Tabelle 3 : Fokusgruppe

	Vorname (Pseudonym)	Geschlecht	Alter	Herkunft / Bewilligung	Anschlusslösung
	Asaria	M	21	Eritrea / F	EBA-Lehre
	Deniz	M	17	Afghanistan / F	Brücke
	Baran	M	20	Afghanistan / F	Brücke
	Emal	M	21	Afghanistan / F	EBA-Lehre (abgeschlossen)
Fokusgruppe	Ayaan	F	25	Somalia / B	EBA-Lehre
	Haile	M	20	Eritrea / F	EBA-Lehre
	Hanan	F	17	Afghanistan / F	Integrationsklasse

## 8.2 Generischer Experten-Leitfaden

Name und Vorname :
Datum :
Dauer des Gespräch :
Ort des Gespräch :
Kontakt über (eventuell) :
Forschende:r :

### Introduktion

Klärungen bezüglich Mandats, Ziele der Evaluation usw.

Ablauf des Gesprächs, Vertraulichkeit, Terminologie (wenn nötig)

Fragen, Bemerkungen?

## Organisation (Struktur, Akteure, HR, Fortbildung usw)

### *Leitung*

1. Was ist ihre Funktion im Verein und im Projekt? (Beziehung Verein und LWZ – Was genau umfasst der Verein – Pestalozzidorf, Sonderschule Helden, Wil: Oberstufenschule, SG Tagessonderschule und BAZ Altstätten Schule)
2. Leitung/Direktion – Koordination
3. Wer sind die Angestellten / Freiwilligen Handwerker (Profile)? Wie werden sie rekrutiert und entlohnt/entschädigt?
4. Haben die freiwilligen Handwerker und Lehrpersonen Zugang zu Weiterbildungsangebot? Wenn ja, in welchem Bereich? Sind diese Fortbildungen obligatorisch oder freiwillig?

### *Handwerker und Lehrpersonen auch nach (gewünschten) Fortbildungen fragen*

5. Gibt es weitere Akteure, die mit den Teilnehmenden des LWZ in Kontakt stehen? Wenn ja, wer und in welchem Verhältnis?
6. Wer sind die Arbeitgebenden (Schnupper)Lehre)? Wie konnten sie für das Projekt interessiert werden? Was waren ihre Erwartungen und Befürchtungen? Wurden sie durch das LWZ begleitet?
7. Gab es grössere Anpassungen in der Organisation und Führung? Wenn ja, welche und warum?
8. Finanzierungsumfang ganz grob.
9. Welche TN-Gruppe umfasst das LWZ und wie werden diese zugewiesen (evtl. zu Beginn und Schluss Projekt) – UMA AR, BFF, SG, andere?
10. Wie verläuft die Zusammenarbeit mit den zuweisenden Stellen (und wer sind diese)?

## Wer sind die TN?

11. *Profil der Teilnehmenden*: welche Schul- und/oder Arbeitserfahrungen bringen sie mit? Gibt es viele schulungsgewohnte? Gibt es Analphabeten oder ist Alphabetisierung eine Zugangsbedingung?
12. *Migrationslaufbahn*: einerseits werden MNA und andererseits junge Migranten, die mit ihrer Familie in der Schweiz leben, im LWZ beschult. Gibt es Reibungen zwischen den Jugendlichen?
13. *Die Teilnahme am LWZ ist statusunabhängig möglich (inkl. N-Status und Abgewiesene)*: Was sind die Herausforderungen mit diesen Lernenden? Wie kann unter diesen Bedingungen bspw. ein Förderplan mit

Visionen und Ziele erarbeitet werden? Was sind die Aussichten für diesen Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt und allgemein nach Abschluss des LWZ?

## LWZ schulischer und praktischer Ansatz

14. *Zusammensetzung der Klassen / Ateliers*: gibt es im Schul-/Fachunterricht verschiedene Niveaus/Klassen? In den Ateliers wurden die Fachleute von der Heterogenität bezüglich Sprachniveau herausgefordert; wie sind sie mit dieser Schwierigkeit umgegangen?

*Handwerker fragen, ob es noch andere Schwierigkeiten gibt*

15. Welche Beziehung hatten die freiwilligen Handwerker und die Lernenden? Unterscheidet sich diese mit dem Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und Lernenden? Wenn ja, inwiefern?

*Die Frage so der Leitung stellen. Handwerker und Lehrpersonen jeweils nach ihrem Verhältnis zu den Lernenden fragen*

16. Arbeitgebende waren generell, gemäss Reporting, mit den LWZ-Lernenden sehr zufrieden; diese zeigen viel Lernwillen und Motivation, jedoch seien oft die Deutschkenntnisse noch ungenügend am Arbeitsplatz: Trifft das zu? Was haben sie heute für Rückmeldungen von Arbeitgebenden, die einen LWZ-Lernenden bereits länger beschäftigen?

*Frage umformuliert an Arbeitgebende stellen.*

17. Intensität des Angebots (40St/Woche): gemäss Reporting war die Intensität des Angebots meist keine Hürde, sondern im Gegenteil war diese Tagesstruktur sehr hilfreich; können Sie den Ablauf einer typischen LWZ-woche beschreiben und Vorteile/Nachteile erläutern? Was hat sich besonders bewährt? Was ist für die Lernenden/Fachleute/Lehrpersonen herausfordernd?

18. Die Tagesstruktur/umfassende Betreuung habe zudem sehr positive Auswirkungen auf die Gesundheit der Jugendlichen gezeigt: welche Verbesserungen haben sie festgestellt?

19. Gibt es neben dem schulischen und praktischen Unterricht weitere Begleitmassnahmen der Lernenden, wenn ja, welche/durch wen? Werden sie auch nach Abschluss des LWZ begleitet?

20. Was sind die verschiedenen Unterbringungsformen der Lernenden? Was bringen Pflegefamilien den Jugendlichen? Wo ist der Mehrwert dieser Unterbringungsform und wo die eventuellen Herausforderungen?

## Ziel(erreichung)

21. Was sind die schulischen Ziele (bspw. Sprachniveau)? Werden sie erreicht (Tests)? Gibt es Zahlen dazu?

22. Was sind die Ziele in den Ateliers? Wie wird deren Erreichung eingeschätzt (bspw. praktisches Examen oder laufende Beurteilung der Kompetenzen)?

23. Welche Anschlusslösungen konnten die Lernenden antreten? Was passiert mit Jugendlichen, die die gesetzten Ziele nicht erreichen können?

## Ausblick

*Leitung*

24. Was halten sie vom neuen Asylverfahren? Sie erwähnen u.a. «mehr Bereitschaft seitens Arbeitgeber», können sie das etwas ausführen?

25. Wie wird sich das Angebot gestalten, das ab Sommer 2020 das LWZ ersetzt?

26. Dokumente, wichtige Kontakte usw.

*Intern : Welche wichtigsten Eckpunkte oder Hinweise ergeben sich aus dem Gespräch ?*

- 1.
- 2.
- 3.

## 8.3 Praktische und inhaltliche Infos zur Fokus Gruppe

### Kurzevaluation des Pilotprojekts Lern- und Werkzentrum

Gruppendiskussion mit jungen Lernenden

St. Gallen, den 30. Juni 2020

#### Die Evaluation

Das Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM) der Universität Neuchâtel führt im Auftrag vom Verein tipiti eine Kurzevaluation des Pilotprojekts Lern- und Werkzentrum (LWZ) durch.

Das Forschungsteam hat zu diesem Zweck persönliche Gespräche u.a. mit Projektverantwortlichen, Lehrpersonen und Handwerker·innen geführt. Als wichtige Ergänzung zu diesem Schritt organisieren wir jetzt eine Gruppendiskussion (oder Fokusgruppe) mit jungen Lernenden vom LWZ, die uns Ihre Einschätzung zu diesem Bildungsangebot geben werden.

#### Was ist eine Fokusgruppe?

Fokusgruppen sind kleine Diskussionsgruppen von mehreren Personen, die über ein bestimmtes Thema aus unterschiedliche Blickwinkeln diskutieren und sich untereinander austauschen. Dies erlaubt die Konfrontation unterschiedlicher Ansichten. Ein·e Moderator·in leitet mithilfe eines kurzen Fragebogens die Diskussion

Alle Teilnehmenden äussern sich frei aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten, sondern es werden Meinungen ausgetauscht. Die Anonymität der Gespräche bleibt insofern gewahrt, als dass die einzelnen Wortmeldungen der Teilnehmenden von allen streng vertraulich behandelt werden (*Chatham House Rules*). Die Auswertung der Gesprächsinhalte konzentriert sich auf allgemeine Tendenzen und besonders relevante Argumentationslinien.

Die Diskussionen werden aufgenommen, aber vollkommen vertraulich behandelt. Weder Aufnahme noch andere Angaben dürfen an Dritte weitergeleitet werden, sondern dienen ausschliesslich Forschungszwecken. Sie

entscheiden, ob Sie im Forschungsbericht (Dank) als Teilnehmende namentlich genannt werden möchten oder nicht.

Zwei Forschende des SFM/Universität Neuchâtel werden das Gespräch moderieren und begleiten: Denise Efi-onayi und Joëlle Fehlmann (078 889 32 85).

Das Fokusgruppen-Gespräch dauert rund drei Stunden. Während dieser Zeit werden Sie darum gebeten, auf Fragen, die wir Ihnen stellen werden, zu reagieren und mit den anderen Teilnehmenden zu diskutieren. Nach der Hälfte der Zeit werden wir eine kurze Erfrischungspause von 15 Minuten einlegen.

Die Themenschwerpunkte der Diskussion finden Sie am Ende dieses Dokuments. Wir schlagen Ihnen vor, sich im Vorfeld des Gesprächs Gedanken darüber zu machen, was Ihnen in diesem Zusammenhang besonders wichtig ist.

### **Praktische Informationen**

Die Fokusgruppe findet **am 30. Juni 2020, von 17:30 bis 20:30 Uhr** im **Lern- und Werkzentrum** in St. Gallen statt.

Als Dank für Ihre Teilnahme werden Sie eine kleine Entschädigung in Form eines Gutscheins erhalten.

### **Themen**

Wir möchten während der Diskussionsrunde die folgenden Themen aufwerfen (die Liste ist nicht abschliessend: Sie können gerne Themen ansprechen, die Sie in diesem Rahmen diskutieren möchten).

#### **1. Informationen zur Evaluation und kurze Vorstellungsrunde (15mn)**

Erläuterungen zur Studie, Auftrag, Ziele / Vorname, Alter, Herkunft, eventuell Laufbahn.

#### **2. Ankunft und erste Schritte in der Schweiz (30mn)**

– Einreise; Unterkunft; Begleitung; Beschäftigungs- und Bildungsangebote; usw.

#### **3. Information und Zugang zum LWZ (30mn)**

Wie haben Sie vom LWZ erfahren? Hatten Sie die Wahl, ein anderes Angebot zu besuchen? Mussten sie bestimmte Bedingungen erfüllen, um am LWZ teilnehmen zu können? Usw.

PAUSE (ca. 15 Min.)

#### **4. Fortschritte und Schwierigkeiten im LWZ (40mn)**

Schulfächer, Werkstätte; Fortschritte und Hürden; Einschätzung des Angebots (bspw. Intensität, Tagesstruktur, ganzheitlicher Ansatz): Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten; ergänzende Massnahmen (Begleitung, Beratung) und Freizeit; Mitschüler·innen; usw.

#### **5. Pläne und Wünsche nach Abschluss des LWZ? (30mn)**

Aktuelle Anschlüsse (Lehre, Praktika, Brücke usw.) bzw. Zukunftspläne und Wünsche nach Abschluss des LWZ; Unterstützung und Begleitung; Hürden, usw.

#### **6. Zusammenfassung der wichtigsten Punkte und Abschied (10mn)**

Kurze Synthese der Diskussion und Fazit. Fragen und Kommentare von Seiten der Teilnehmenden.

**Wir danken Ihnen bestens für Ihre Teilnahme!**

### 8.3.1 Formular (Teilnehmende)

#### PERSÖNLICHE ANGABEN (WIRD GARANTIERT VERTRAULICH VERWENDET)

	<b>Fokusgruppe LWZ</b>
Ort / Datum	St. Gallen 30.06.20
Vorname (vertraulich)	(oder Pseudonym)
Alter	
Geschlecht	
Herkunftsland / Bewilligung	_____ / <input type="checkbox"/> N; <input type="checkbox"/> F; <input type="checkbox"/> B/C; <input type="checkbox"/> keine; andere: _____
Einreise in die CH (Monat/Jahr)	
Wohnkanton	
Unterbringung (bspw. Wohngruppe)	
Eintritt LWZ (Monat/Jahr)	
Gegenwärtige Situation	<input type="checkbox"/> Ich bin noch im LWZ gegenwärtig <input type="checkbox"/> Abschluss LWZ: Monat/Jahr
(geplante) Anschlusslösung (bspw. Lehre, Brücke...)	
Ich habe 1 Mentor/in	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> Bemerkungen:
<b>Bemerkungen</b>	

Einkaufsvoucher erhalten (Unterschrift): \_\_\_\_\_

### 8.4 Abbildung

Anschlusslösung                       Fortsetzung (IK oder BBB)  
 Keine bekannte Anschlusslösung    Abbruch BfF

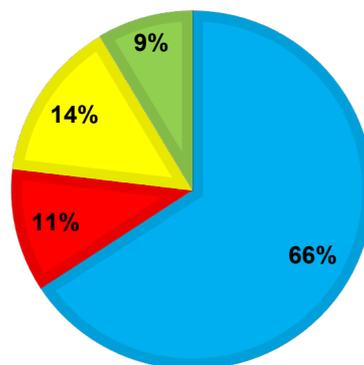


Abbildung 9 : Anschlüsse, Fortsetzungen und Abbrüche (N=117)



## Weitere Studien des SFM

75d: Didier Ruedin, Denise Efonayi-Mäder, Sanda Üllen, Veronika Bilger, Martin Hofmann (2020). Wirkungszusammenhänge Migration, Integration und Rückkehr. Eine Literaturanalyse im Auftrag des SEM in Erfüllung des Postulats 16.3790 «Migration. Langfristige Folgen der Integration».

75f: Didier Ruedin, Denise Efonayi-Mäder, Sanda Üllen, Veronika Bilger, Martin Hofmann (2020). Corrélations entre migration, intégration et retour. Analyse de la littérature sur mandat du SEM en réponse au postulat 16.3790 «Migration. Conséquences à long terme de l'intégration».

74: Joëlle Fehlmann, Denise Efonayi, David Liechti und Michael Morlok (2019). Bildungsmassnahmen für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene Privat (mit finanzierte Bildungsangebote für Asylsuchende).

73d: Johanna Probst, Gianni D'Amato, Samantha Dunning, Denise Efonayi-Mäder, Joëlle Fehlmann, Andreas Perret, Didier Ruedin, Irina Sille (2019). Kantonale Spielräume im Wandel. Migrationspolitik in der Schweiz.

73f: Johanna Probst, Gianni D'Amato, Samantha Dunning, Denise Efonayi-Mäder, Joëlle Fehlmann, Andreas Perret, Didier Ruedin, Irina Sille (2019). Marges de manœuvre cantonales en mutation. Politique migratoire en Suisse.

72: Rosita Fibbi, Joëlle Fehlmann, Didier Ruedin (2019). Discrimination des personnes hautement qualifiées issues de la migration dans le domaine social ?

71: Vithyaah Subramaniam (2019). Schlüsselpersonen im Raum Biel. Zivilgesellschaftliches Engagement von Menschen mit Migrationserfahrung in der Integrationsarbeit.

70d: Denise Efonayi-Mäder, Didier Ruedin (2018). Arbeitstagung zu Anti-Schwarzen Rassismus in der Schweiz vom 3. Mai 2018.

70f: Denise Efonayi-Mäder, Didier Ruedin (2018). Colloque sur le racisme anti-Noirs en Suisse. 3 mai 2018.

70i: Denise Efonayi-Mäder, Didier Ruedin (2018). Convegno del 3 maggio 2018 sul razzismo contro i neri in Svizzera.

69: Dina Bader, Denise Efonayi-Mäder (2018). Prévenir l'excision à Genève: Etude appréciative des projets cantonaux genevois de prévention contre les mutilations génitales féminines (2007-2009 et 2013-2015).

68: Josef Martin Niederberger (2018). Gemeinschaft oder Gesellschaft: Grundoptionen der Einbürgerungspolitik. Eine explorative Studie in der Gemeinde Emmen.

*Für weitere Informationen zu den Publikationen des SFM:  
<http://www.unine.ch/sfm/fr/home.html>*

*Die Studien können frei heruntergeladen oder beim SFM bestellt werden.*



**Swiss Forum for Migration  
and Population Studies**

Der Verein tipiti, der seit über 40 Jahren Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen fördert, lancierte im Schuljahr 2017-2018 das Pilotprojekt «Lern- und Werkzentrum» (LWZ). Es zielt darauf ab, schulungsgewohnten MNA und statusunabhängig anderen Jugendlichen aus dem Asylbereich zwischen 16 und 25 eine ganzheitliche bildungs- und praxisorientierte Förderung zukommen zu lassen, damit sie nach 12 bis 24 Monaten eine Ausbildung (Integrationsvorlehre, EBA, EFZ) beginnen können. Die Zusammenarbeit mit Fachleuten aus verschiedenen Berufsfeldern und der Zivilgesellschaft spielt in dieser Hinsicht eine zentrale Rolle.

Der Fokus der vorliegenden Kurzevaluation liegt auf der Einschätzung von Stärken, Schwächen und Wirksamkeit des Angebots aus der Perspektive aller Beteiligten. Es geht insbesondere darum, die vielfältigen Facetten, den Mehrwert wie auch Schwachstellen des Projekts zu dokumentieren. Bemerkenswert ist unter anderem der hohe Anteil von Jugendlichen, die im Anschluss an das LWZ eine Lehre (EBA/EFZ) antreten konnten. Dabei sind insbesondere der ganzheitliche und niederschwellige Ansatz dieses innovativen Projekts sowie der Einbezug von Freiwilligen in einem transgenerationalen Setting wichtige Erfolgsfaktoren.

#### **Autorinnen**

Joëlle Fehlmann, Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am SFM

Denise Efonayi-Mäder, Soziologin, Vizedirektorin des SFM

**ISBN**

**2-940379-78-5**

**978-2-940379-78-1**

**Université de Neuchâtel, Institut SFM, Rue Abram-Louis-Breguet 2, 2000 Neuchâtel  
T +41 32 718 39 20, [secretariat.sfm@unine.ch](mailto:secretariat.sfm@unine.ch), [migration-population.ch](http://migration-population.ch)**