

MIGRATION UND INTEGRATION

Bildungsverläufe junger Geflüchteter

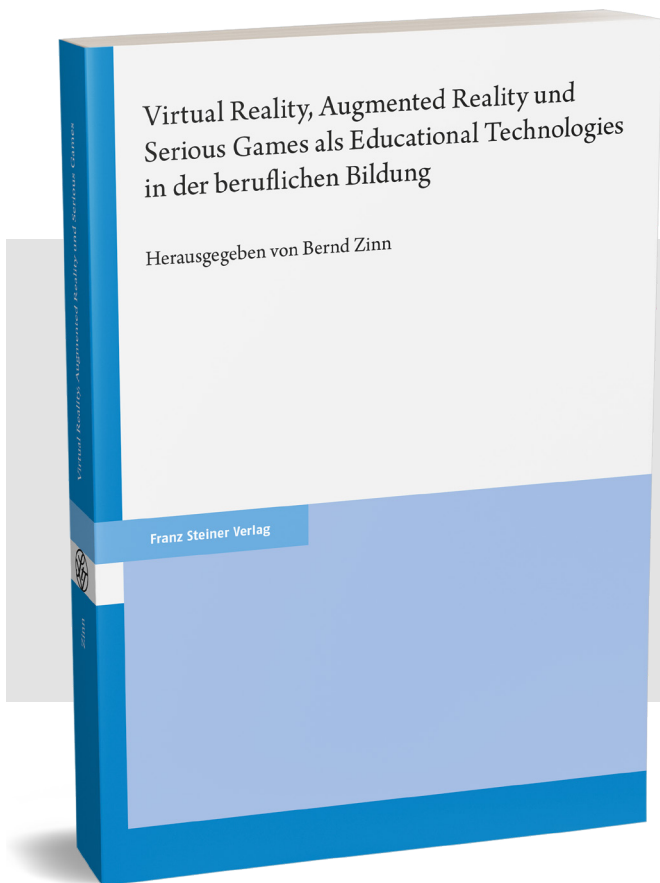
▶ **Bildungsverläufe junger Geflüchteter**

Migrationssensible Lehrerbildung

▶ **Migrationssensible Lehrerbildung**

Berufsbezogene Sprachförderung

▶ **Berufsbezogene Sprachförderung**



Bernd Zinn (Hg.)

Virtual Reality, Augmented Reality und Serious Games als Educational Technologies in der beruflichen Bildung

2024. 292 Seiten mit 3 s/w- und 26 Farb-Abbildungen sowie 10 Tabellen

978-3-515-13544-3 KARTONIERT

978-3-515-13548-1 E-BOOK

Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR), Mixed Reality (MR) und Serious Games als Educational Technologies (EdTech) stehen im Zentrum des Sammelbands. Mit diesen digitalen Technologien verbinden sich in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vielfältige positive Aspekte für Lehrpersonen, Lernende und den beruflichen Lehr- und Lernprozess im Allgemeinen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie Lernen und Lehren mit digitalen Technologien aufbereitet und miteinander verknüpft werden können.

Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes bieten einen Einblick in aktuelle theoretisch-konzeptionelle Grundlagen sowie in die empirische Forschung zu den Educational Technologies. Sie geben zum einen theoretische Impulse für die berufliche Aus- und Weiterbildungspraxis, zum anderen stellen sie für den Forschungsbereich anschlussfähige empirische Erkenntnisse zur Nutzung der digitalen Technologien bereit.

DER HERAUSGEBER

Bernd Zinn ist Professor für Berufspädagogik mit Schwerpunkt Technikdidaktik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Stuttgart. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lehrerbildung, Educational Technologies, Lehr- und Lernprozesse, Kompetenzmodellierung, Kompetenzentwicklung sowie Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der technischen Aus- und Weiterbildung.

MIT BEITRÄGEN VON

Bernd Zinn | Maximilian C. Fink | Volker Eisentaler | Dennis Frischbier | Bernhard Ertl | Katharina Kunz | Rupert Heindl | Daniel Pittich | Charlotte Knorr | Sebastian Rigling | Michael Sedlmair | Christina Hihn | Camilla Wehnert | Julia Franz | Evelyn Isabelle Hoffarth | Phoebe Perlwitz | Pia Spangenberg



Franz Steiner
Verlag

Hier bestellen:
service@steiner-verlag.de

Integration in und durch berufliche Bildung nachhaltig gestalten



HUBERT ERTL
Prof. Dr., Forschungsdirektor und
Ständiger Vertreter des Präsidenten
des BIBB

Liebe Leserinnen und Leser,

Menschen mit Migrationshintergrund machen in unserem Land einen wachsenden Teil der Bevölkerung aus. Im Jahr 2023 lebten 21,2 Millionen Menschen mit Einwanderungsgeschichte in Deutschland. Im Kontext des sich zuspitzenden Fachkräfte- und Arbeitskräftemangels rücken die Potenziale von geflüchteten und anderen nach Deutschland zugewanderten Menschen zunehmend in den Mittelpunkt der Diskussion um den Wirtschaftsstandort Deutschland. Als qualifizierte Fachkräfte können sie einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung der sozio-ökonomischen Transformation leisten. Eng damit verbunden ist die Frage, wie es um die Integration und gesellschaftliche Teilhabe dieser Menschen bestellt ist. Die Beiträge dieser Ausgabe beleuchten daher die Rolle der beruflichen Bildung für die Integration Geflüchteter und Zugewanderter im Einwanderungsland Deutschland. Dabei werden Forschungsergebnisse wie auch Praxiskonzepte vorgestellt und diskutiert.

Integrationspotenzial beruflicher Bildung nutzen

Die berufliche Bildung kann einen wesentlichen Beitrag zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund leisten, weil sie vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten in allen Bereichen des Erwerbslebens bietet. Vor allem die direkte Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen im betrieblichen Umfeld und das gemeinsame Lernen im Arbeitsprozess bergen großes Integrationspotenzial. Deshalb sollte gerade für die Zielgruppe der jüngeren Zugewanderten die betriebliche Ausbildung in den Mittelpunkt von Beratungs- und Orientierungsmaßnahmen gestellt werden.

Qualifikationen und Kompetenzen anerkennen

In Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund sind eine höchst heterogene Gruppe. Eine wichtige Frage ist daher, wie aufnehmende Systeme in Deutschland (z. B. das allgemeine und berufliche Bildungssystem) mit

ihren unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, Bildungsabschlüssen und -aspirationen sowie Kompetenzarten und -niveaus umgehen. Bedeutsam für die Integration ist die Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen. Hier bietet das BIBB-Portal „Anerkennung in Deutschland“ wichtige Orientierung und Hilfestellungen. Die in den letzten Jahren immens steigende Zahl von Anträgen auf Berufsankennung zeigt, dass es ein großes Potenzial an Fachkräften im Ausland gibt, die an einer qualifizierten Beschäftigung in Deutschland interessiert sind.

Sprachförderung ausbildungsnah verorten

Ein weiterer integrationsrelevanter Bereich ist die sprachliche Förderung von Zugewanderten. Nicht zuletzt die Erfahrungen mit der Fluchtmigration 2015/16 haben gezeigt, dass Spracherwerb im Kontext von Berufsorientierung und praktischer Ausbildung in realen Arbeitskontexten besonders effektiv gefördert werden kann. Dazu ist es notwendig, dass das betriebliche Ausbildungspersonal in die Entwicklung entsprechender Förderangebote eingebunden ist und seinerseits auf Unterstützung bei dieser Aufgabe zurückgreifen kann. In diesem Bereich sind seit Mitte der 2010er Jahre viele Maßnahmen und auch Strukturen entwickelt worden, die es gilt flächendeckend und zielgruppengerecht zu implementieren.

Die in dieser Ausgabe gesammelten Erkenntnisse und Ansätze legen den Fokus insbesondere auf die jungen Menschen, die seit 2015/16 Zuflucht in Deutschland gesucht haben. Die Beiträge liefern wichtiges Zahlenmaterial, das Grundlage für eine sachliche Diskussion des bislang Erreichten und der noch bestehenden Herausforderungen ist, damit Integration in und durch berufliche Bildung erfolgreich und nachhaltig gestaltet werden kann.

H. Ertl

THEMA

Migration und In

Unsere Online-Extras unter
www.bwp-zeitschrift.de



- Alle Beiträge und das gesamte Heft zum Download unter www.bwp-zeitschrift.de/2-2024
- Electronic supplements: Downloadlinks bei den Beiträgen
- Podcastfolge aus der Reihe »AzubiView« als Ergänzung zum Berufe-Steckbrief Kaufmann/Kauffrau im E-Commerce: www.bwp-zeitschrift.de/p187314

8 »Wir müssen die Wehrhaftigkeit unserer Demokratie stärken«



Interview mit REEM ALABALI-RADOVAN, Integrationsbeauftragte der Bundesregierung

Als Integrationsbeauftragte der Bundesregierung steht REEM ALABALI-RADOVAN für gleiche Ausbildungschancen für alle Jugendlichen, Integrationskurse für alle Eingewanderten und Geflüchteten, mehr Einbürgerungen und eine starke Haltung gegen Rassismus. Wie sie diesen Anspruch in ihrem Amt einlöst, erläutert sie in diesem Interview.

10 Beyond Dreams? Zum Zusammenhang von Aufenthaltsdauer und beruflichen Bildungsaspirationen von 17-jährigen Geflüchteten

OLIVER WINKLER

14 Bildungsverläufe und Bildungsübergänge geflüchteter Jugendlicher in Deutschland

REGINA BECKER

19 Zugang zur beruflichen Ausbildung von Geflüchteten

Einblicke in Deutschland, Österreich und die Schweiz

ROBIN BUSSE, JULIA BOCK-SCHAPPELWEIN, MARLISE KAMMERMANN

Integration

23 Vernetzung in alle Richtungen – Erfahrungen mit Netzwerkstrukturen bei der Begleitung von Geflüchteten in Ausbildung

GERBURG BENNEKER, SUSANNE HEINZELMANN,
JULIAN LENZ

27 Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte im Kontext aktueller Migration

MONA MASSUMI

31 Erfolgreich die Ausbildung meistern Auswirkungen studentischen Mentorings auf die fachliche und persönliche Entwicklung und die Integration geflüchteter Auszubildender

ELISABETH MAUÉ, STEPHAN SCHUMANN

36 Passgenaue Sprachförderung für Job und Ausbildung

Berufssprachkurse des BAMF
JENS BEHNING, SASKIA LISCHEWSKI

38 Integration durch Berufsanerkennung? Einflussfaktoren auf die Erwerbsbeteiligung von zugewanderten Fachkräften

DOMINIK HARDER, LYDIA SCHMIDT

AUS FORSCHUNG & PRAXIS

44 Die Berufsfeldanalyse als Grundlage didaktischer Überlegungen für die Pflegeausbildung

ANJA WALTER, MARTIN FRITZENWANKER

48 Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung durch Teilzeit

Welche Effekte zeigen die gesetzlichen Neuregelungen ab 2020?

ALEXANDRA UHLY, FRANK NEISES

51 Erweiterter Blick auf die Berufsausbildung durch kombinierte Statistiken Die am stärksten besetzten Ausbildungsberufe

REGINA DIONISIUS, AMELIE ILLIGER

Jährlich werden Ranglisten der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO veröffentlicht. Schulische Berufsausbildungen werden dabei nicht ausgewiesen. Der erweiterte Blick verdeutlicht, dass die Berufspräferenzen junger Frauen sich von denen junger Männer unterscheiden und häufig außerhalb des Ausbildungssystems nach BBiG/HwO liegen.

BERUFE

54 Berufe-Steckbrief: Kaufmann/Kauffrau im E-Commerce

RUBRIKEN

- 3 Editorial
- 6 kurz notiert
- 42 Literaturlauswahl
- 56 Wiederentdeckt – neu gelesen
- 59 Rezensionen | Neuerscheinungen
- 62 Die besondere Zahl
Vorschau | Impressum

Nachrichten – kurz notiert

Schneller rekrutieren mit der neuen Anerkennungspartnerschaft

Seit 1. März 2024 dürfen Betriebe Personen in Drittstaaten rekrutieren und hier beschäftigen, auch wenn deren ausländischer Ausbildungs- oder Studienabschluss noch nicht auf Gleichwertigkeit zu einer deutschen Ausbildung geprüft wurde. Die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen muss in diesen Fällen jedoch bestätigen, dass eine im Ausbildungsstaat anerkannte mindestens zweijährige Ausbildung oder ein Studium abgeschlossen wurde. In einer Anerkennungspartnerschaft (§ 16d Abs. 3 Aufenthaltsgesetz) vereinbaren Arbeitgeber und ausländische Fachkraft, das Anerkennungsverfahren in Deutschland durchzuführen. Bei Bedarf ermöglicht der Betrieb Qualifizierungsmaßnahmen für die volle Anerkennung. Der zunächst einjährige Aufenthalt kann auf bis zu drei Jahre verlängert werden. In vielen Berufen kann die Anerkennung als aufenthaltsrechtliche Voraussetzung bei hinreichender Berufserfahrung und Mindestgehalt oder Tarifbindung auch ganz entfallen. Für die Option späterer Anerkennung ist eine frühzeitige Beratung ratsam.

www.erkennung-in-deutschland.de/html/de/pro/aktuelles-neues-fachkraefteeinwanderungsgesetz.php

Geflüchtete und Unternehmen zusammenbringen



NETZWERK Unternehmen
integrieren Flüchtlinge

Das NETZWERK *Unternehmen integrieren Flüchtlinge* ist deutschlandweit der größte Zusammenschluss von Unter-

nehmen, die sich für die Beschäftigung und Ausbildung von Geflüchteten engagieren. Es wurde 2016 als gemeinsame Initiative der Deutschen Industrie- und Handelskammer und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Klimaschutz ins Leben gerufen. Von den mehr als 3.900 Mitgliedsunternehmen sind 71 Prozent kleine und mittelständische Betriebe. Die Mitgliedsunternehmen erhalten Informationsmaterialien und kostenlose Beratung oder können über das Netzwerk mit anderen Unternehmen Erfahrungen und Praxis-Tipps rund um die Beschäftigung und Ausbildung Geflüchteter austauschen. Zahlreiche Veranstaltungen und Webinare geben Impulse und vermitteln Know-how. Besonders gefragt sind die für viele Branchen erhältlichen Sprachflyer. Sie enthalten Übersetzungen branchenspezifischer Fachbegriffe und sind in zahlreichen Sprachen verfügbar.

www.unternehmen-integrieren-fluechtlinge.de/medien/sprachflyer

Geflüchtete ausbilden

leando

Auf dem Weg zur Ausbildung Geflüchteter sind für Ausbildungsbetriebe wichtige Fragen zu beachten. Welche Form der Unterstützung ist erforderlich? Können kulturelle Unterschiede und das Rollenverständnis im Betrieb Probleme bereiten? Wie lange kann sie oder er noch in Deutschland bleiben? Solche und weitere Fragen beeinflussen die Entscheidung, Geflüchtete als Auszubildende einzustellen. Das neue Portal für das Ausbildungs- und Prüfungspersonal bietet eine Zusammenstellung von Informationen, die dabei hilft, vor

Ausbildungsbeginn einen Überblick über die erforderlichen Schritte und Maßnahmen zu gewinnen.

Das Leando-Portal wird vom BIBB im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) bereitgestellt und bietet Fallbeispiele guter Ausbildungs- und Prüfungspraxis, eine Community für das Ausbildungs- und Prüfungspersonal und qualitätsgesicherte Werkzeuge zur Unterstützung der Ausbildung.

<https://leando.de/artikel/gefluechtete-ausbilden>

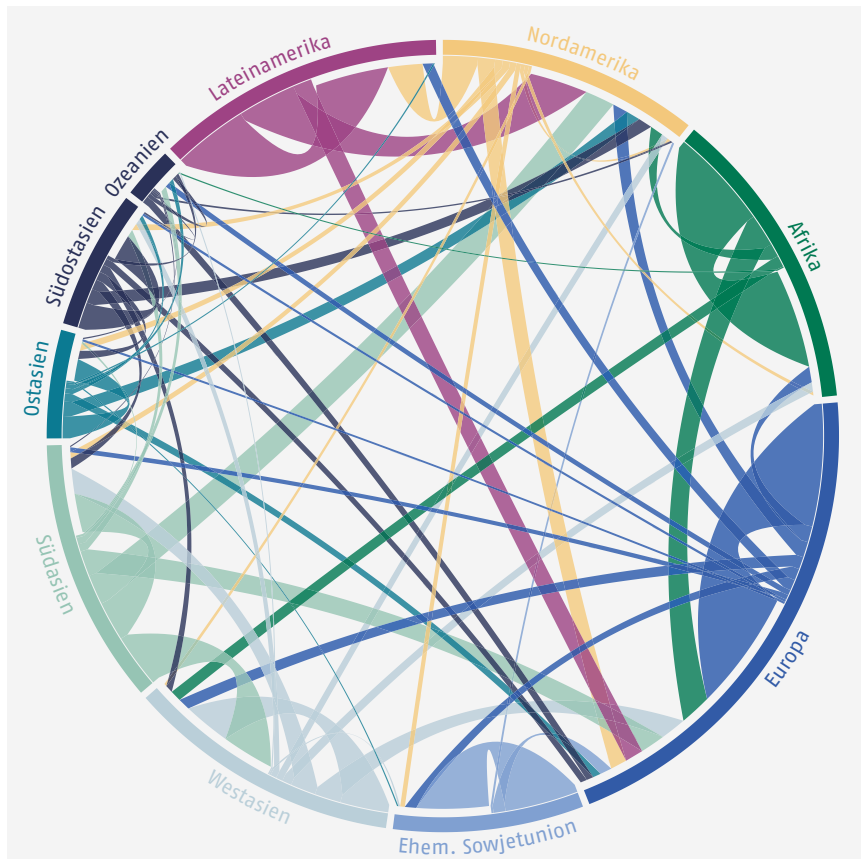
Fortbildung für das Ausbildungspersonal



Im Rahmen eines BMBF-geförderten Projekts wurde von der Fachstelle *überaus* in Zusammenarbeit mit dem Bildungsträger FRESKO e.V. ein Qualifizierungskonzept für eine Präsenz-Fortbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern entwickelt. Ziel der Fortbildung sind die Vorbereitung und Unterstützung des betrieblichen Ausbildungspersonals bei der Ausbildung von Geflüchteten. Das erfolgreich eingeführte Fortbildungskonzept trägt den komplexen Anforderungen an die Ausbildung junger Menschen mit Fluchthintergrund und damit verbunden an eine Qualifizierung des Ausbildungspersonals Rechnung und kann als Basis für die Entwicklung eigener Fortbildungsangebote dienen.

www.ueberaus.de/fortbildungskonzept-ausbildungspersonal

Interaktive Anwendung zu globalen Migrationsströmen



Global Flow Projekt (CC BY-NC-SA 4.0)

Globale Migrationsbewegungen sind sehr dynamisch, komplex und schwer zu erfassen. Gleichwohl hat sich die Datenlage zu globalen Migrationsströmen in den letzten Jahren deutlich verbessert. Ein Webtool des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB) macht diese komplexen Daten für die Allgemeinheit verständlich. Die Visualisierung von Wanderungsbewegungen ermöglicht es, Muster und Trends weltweiter Migration auf einen Blick zu erfassen. Auch Migrationsströme von und nach Deutschland werden durch die globale Perspektive in einen größeren Zusammenhang gestellt.

www.bib.bund.de/Globalflows

BOFplus-Förderrichtlinie veröffentlicht

Durch die Förderrichtlinie „Berufliche Orientierung für Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung (BOFplus)“ können Berufsbildungsstätten gefördert werden, die Geflüchtete und Zugewanderte auf ihrem Weg in Ausbildung und Qualifizierung gezielt unterstützen. So soll die Beteiligung von Personen mit eigener oder familiärer Flucht- und Migrationserfahrung an einer Ausbildung oder beruflichen Qualifizierung

erhöht werden. Mit einem qualifizierten Berufsabschluss können sie ihre Chancen am Arbeitsmarkt verbessern. BOFplus knüpft an die bewährte Ausrichtung des Vorgängerprogramms an, setzt aber noch weitere Schwerpunkte. So können Interessierte ihre Eignung für BOFplus in einer vorgeschalteten Orientierungsphase testen. Der Anteil an fachbezogenem Sprachunterricht wurde erhöht, um auch auf die sprachlichen Herausforderungen der Berufsschule besser vorzuberei-

ten. Das Programm sieht vor, dass Projektträger noch intensiver mit anderen Partnern vor Ort zusammenarbeiten, insbesondere mit Mitarbeitenden des Jobcenters und der Agentur für Arbeit. Bereits vor Antragstellung muss Kontakt mit mindestens einem zentralen Netzwerkpartner aufgenommen werden. Die BOFplus-Kurse finden in außerbetrieblichen Berufsbildungsstätten statt und werden durch geschultes Fachpersonal geleitet. Neue Förderanträge können bis 31. Dezember 2025 gestellt werden.

www.berufsorientierungsprogramm.de/bofplus

International Migration Outlook



Die englischsprachige Ausgabe 2023 des International Migration Outlook analysiert die jüngsten Entwicklungen bei den Migrationsbewegungen und der Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten in den OECD-Ländern. Außerdem werden die politischen Veränderungen bei der Migrationssteuerung und -integration beschrieben. Die Ausgabe enthält u.a. ein Sonderkapitel zur Arbeitsmarktintegration von Müttern mit Migrationshintergrund, länderspezifische Anmerkungen und einen ausführlichen statistischen Anhang.

www.oecd.org/migration/international-migration-outlook-1999124x.htm

»Wir müssen die Wehrhaftigkeit unserer Demokratie stärken«

Interview mit REEM ALABALI-RADOVAN, Integrationsbeauftragte der Bundesregierung

In Deutschland leben 21,2 Millionen Menschen mit Einwanderungsgeschichte. Sie alle bringen ihre eigenen Kompetenzen, Erfahrungen und Erwartungen mit. Im Einwanderungsland Deutschland treffen sie auf unterschiedliche Rahmenbedingungen, die ihre gesellschaftliche Teilhabe und ihre Integration in Bildung und Beruf erleichtern oder erschweren können.

Als Integrationsbeauftragte der Bundesregierung steht Reem Alabali-Radovan für gleiche Ausbildungschancen für alle Jugendlichen, Integrationskurse für alle Eingewanderten und Geflüchteten, mehr Einbürgerungen und eine starke Haltung gegen Rassismus. Wie sie diesen Anspruch in ihrem Amt einlöst, erläutert sie in diesem Interview.

BWP Frau Alabali-Radovan, das Erstarken rechtsextremistischer und populistischer Orientierungen erschreckt uns und bedroht unser demokratisches Zusammenleben. Wie erklären Sie sich diese Anfeindungen gegenüber Menschen, die bereits lange in Deutschland leben, bei uns Zuflucht suchen oder als Fachkräfte aus dem Ausland dringend benötigt werden?

Alabali-Radovan Wir leben in einer Zeit multipler Krisen weltweit, die auch auf unser Land wirken. Viele sind verunsichert, haben berechtigte Sorgen. Diese Situation nutzen Populisten für ihre vermeintlich einfachen Antworten. Sie behaupten, diese oder jene Gruppe von Menschen sei Grund für unsere Probleme. Der Hass ist nicht neu, aber die Dimension ist erschreckend. Da dürfen wir nicht einfach zusehen.

BWP Welche Möglichkeiten haben Sie mit Ihrem Amt, diesen Anfeindungen entgegenzutreten?

Alabali-Radovan Ich stärke zum Beispiel Menschen, die von Rassismus betroffen sind, und fördere bundesweit an 32 Standorten eine Antirassismus-Beratung, in Ost und West. Und wir müssen auch grundsätzlich an das Thema ran, denn unsere plurale Demokratie steht auf dem Spiel. Es braucht mehr denn je ein starkes Bündnis aller demokratischen Parteien, der Zivilgesellschaft, Gewerkschaften

REEM ALABALI-RADOVAN

Die Politikwissenschaftlerin ist seit Dezember 2021 Staatsministerin beim Bundeskanzler und Beauftragte der Bundesregierung für Integration, Migration und Flüchtlinge, seit Februar 2022 zugleich Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus.

Zuvor war sie Integrationsbeauftragte der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern (von 2020 bis 2021) und leitete von 2018 bis 2020 das Büro der Integrationsbeauftragten beim Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung Mecklenburg-Vorpommern.

Reem Alabali-Radovan wurde 1990 in Moskau geboren. Sie ist Mitglied des Deutschen Bundestags und Mitglied der SPD.



Foto: Integrationsbeauftragte Krautz

und Wirtschaft, der sozialen Bewegungen; ein Bündnis allerer, die Rassismus und Rechtsextremismus ächten, klare Kante gegen Hass und Ressentiments zeigen, egal ob bei der Arbeit, im Sportverein oder in der Familie. Die Bundesregierung stellt dazu mehr Mittel bereit für Politische Bildung, Demokratietarbeit und Nachbarschaftsprojekte.

BWP Neuzugewanderte lernen in Integrationskursen die deutsche Sprache und sollen mit der Kultur und dem Leben in Deutschland vertraut werden. Trotzdem werden für sie alltägliche Dinge oft zu großen Herausforderungen, z. B. Behördengänge oder die Wohnungssuche. Was bleibt zu tun, um eine Willkommenskultur auf allen gesellschaftlichen Ebenen fest zu etablieren?

Alabali-Radovan Deutsch lernen ist das eine, Angebote zu Integrationskursen von Anfang an das andere. Aber zur Wahrheit gehört auch, dass jedes Unternehmen, jede Behörde die eigenen Strukturen ehrlich überprüfen muss, Beschäftigte im Umgang mit kultureller Vielfalt sensibilisieren und auch strukturellen Rassismus bekämpfen muss. Es ist gut, dass sich hier was tut: Verwaltungen und Ministerien haben Leitbilder erarbeitet, wir entwickeln Diversity-Strate-

gien, damit es faire Chancen auf Einstieg und Aufstieg gibt, damit der Anteil von Menschen mit familiärer Einwanderungsgeschichte auch im öffentlichen Dienst endlich steigt. Diesen Aufbruch wünsche ich mir in allen Bereichen unserer Gesellschaft, und für Neueingewanderte fängt das in den Visa-, Ausländer- und Einbürgerungsbehörden an. Wir müssen Prozesse und Anträge vereinfachen und mehr digitalisieren, d. h. für weniger Präsenztermine und mehr Datenschnittstellen sorgen. Da gibt es so viel zu tun und ich fördere das Projekt »Digitale Kommunen« für beste Ankunftsprozesse in einer modernen Einwanderungsgesellschaft.

BWP Wie können Prozesse beschleunigt werden? Verfahren zur Anerkennung von Leistungen der Zugewanderten im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt dauern häufig recht lang.

Alabali-Radovan Wir haben in der Bundesregierung schon vieles auf den Weg gebracht, vor allem mit dem reformierten Fachkräfteeinwanderungsgesetz: Fachkräfte können kommen und parallel zum Arbeiten ihr Anerkennungsverfahren der mitgebrachten Berufsqualifikation starten. Aber auch hier muss viel mehr digital laufen. Und wir brauchen noch mehr Beratung und Begleitung, wenn es geht, schon im Ausland. Auch hier: digital, mehrsprachig, niedrigschwellig, auch mal aufsuchend in sozialen Medien.

BWP Welche Bedeutung messen Sie solchen Beratungs- und Orientierungsangeboten im Herkunftsland bei?

Alabali-Radovan Ich nenne das Vorintegration und habe dafür gesorgt, dass diese Möglichkeit im Fachkräfteeinwanderungsgesetz verankert wurde, weil sie so wichtig ist. Es geht um das klare Signal an Fach- und Arbeitskräfte aus Drittstaaten: Ihr seid willkommen! Da geht es um Beratung zur Einwanderung, um Deutschlernen und gute Informationsbegleitung, schon im Herkunftsland, damit hier dann ein guter Start gelingt. Wir haben dazu ein Modellprojekt mit der Diakonie Deutschland gestartet für die Vorintegration von Fach- und Arbeitskräften in Marokko, Nigeria, Serbien und im Kosovo.

BWP Werfen wir einen Blick auf die Jugendlichen mit Migrations- oder Fluchterfahrung, die schon länger in Deutschland leben. Ihre Bildungsabschlüsse liegen im Durchschnitt unter jenen der deutschen Jugendlichen und ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz sind ebenfalls schlechter. Was müssen wir für ihre nachhaltige Integration besser machen?

»Jedes Unternehmen, jede Behörde muss die eigenen Strukturen ehrlich überprüfen, Beschäftigte sensibilisieren im Umgang mit kultureller Vielfalt und auch strukturellen Rassismus bekämpfen.«

Alabali-Radovan Bei den Schulabschlüssen holen Jugendliche mit familiärer Einwanderungsgeschichte auf. Aber ja, noch immer entscheidet der soziale Status des Elternhauses viel zu oft über den Bildungserfolg. Das darf nicht sein. Gerade für Kinder mit Flucht- und Einwanderungsgeschichte sind passende Bildungsangebote entscheidend, ob in der Kita, Schule oder Berufsbildung. Hier setzt das Startchancenprogramm an, das jetzt an 4.000 allgemein- und berufsbildenden Schulen startet. Dort werden sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler speziell gefördert. Mit 20 Milliarden Euro von Bund und Ländern ist es das größte Bildungsprogramm in der Geschichte unseres Landes.

Wichtig sind zudem die Übergänge von der Schule in den Beruf, da darf niemand verloren gehen. Hier knüpfen wir an den Erfolg der Hamburger Jugendberufsagenturen an, die Olaf Scholz 2012 aus der Taufe gehoben hat, und wollen sie im ganzen Land ausrollen. Bei geflüchteten Jugendlichen kommt hinzu, dass wir auf die Verlängerung der (Berufs-)Schulpflicht setzen müssen, weil viele erst mit 15 oder 16 Jahren zu uns

kommen. Sie könnten ihre Bildungs- und Arbeitsbiografie besser meistern, wenn die Schulpflicht nicht – wie in vielen Bundesländern – mit 18 Jahren endete. Das ist oftmals zu früh!

BWP Sie haben bereits die Jugendberufsagenturen angesprochen. Welche Potenziale sehen Sie im kommunalen Bildungsmanagement und wie unterstützen Sie als Integrationsbeauftragte solche Initiativen?

Alabali-Radovan Es sind viele kommunale Behörden am Integrationsprozess beteiligt, da müssen idealerweise alle Angebote ineinandergreifen. Und viele kommunale Spitzen und Entscheidungsträger/-innen wünschen sich mehr Vernetzung, arbeiten für ein Deutschland als weltoffenes Einwanderungsland, das allen gleiche Chancen ermöglicht. Dafür ernten sie oftmals auch Anfeindungen bis hin zu Bedrohungen. Wir müssen die Wehrhaftigkeit unserer Demokratie hier stärken und ich fördere bewusst das Projekt »Kommunale Allianzen« gegen Rassismus und Hass bundesweit an 75 Standorten, damit dort alle Entscheidungsträger/-innen und Verwaltungsangestellten wissen, was bei Hass zu tun ist, wer unterstützt, wie sie sich schützen können – wir stehen an ihrer Seite.

BWP Vielen Dank, Frau Alabali-Radovan für das Interview.

(Interview: Christiane Jäger, BWP)

Beyond Dreams? Zum Zusammenhang von Aufenthaltsdauer und beruflichen Bildungsaspirationen von 17-jährigen Geflüchteten



OLIVER WINKLER
Dr., Leiter der Nachwuchsforschungsgruppe »EDIREG«, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
oliver.winkler@soziologie.uni-halle.de

Junge Geflüchtete in Deutschland verfolgen im Durchschnitt zunächst eher akademische Berufsbildungsziele und seltener eine berufliche Ausbildung. Der Beitrag geht der Frage nach, ob eine längere Aufenthaltsdauer dazu beiträgt, dass sich ihre Ziele ändern und junge Geflüchtete häufiger eine berufliche Ausbildung anstelle eines Hochschulstudiums anstreben. Hierzu werden die repräsentativen Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von 17-jährigen Geflüchteten ausgewertet.

Studium oder Ausbildung? Bildungsziele junger Geflüchteter

Im Jahr 2022 waren etwa 246.000 der geflüchteten Menschen, die zwischen 2015 und 2018 insbesondere aus Syrien, Afghanistan, dem Irak, dem Iran, aus Somalia oder Eritrea nach Deutschland gekommen sind, zwischen 14 und 18 Jahren alt (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2023) und somit in einem Alter, in dem berufliche Ziele und Zukunftspläne im Bildungsverlauf der Heranwachsenden zentral werden. Da die Mehrheit der Schutzsuchenden dauerhafte Bleibeabsichten in Deutschland hat (vgl. BRÜCKER/KOSYAKOVA/SCHUSS 2020), sind der Übergang in die Berufsausbildung und der Erwerb arbeitsmarktnaher Qualifikationen wichtige Schritte für ihre berufliche Integration. Das deutsche Berufsausbildungssystem verbessert die Chancen, dass gut ausgebildete Jugendliche aus eingewanderten Familien in Arbeit gelangen (vgl. SEIBERT 2011) und kann somit auch die Integrationsversprechen, die sich mit der Teilnahme an beruflicher Bildung und Erwerbsintegration verbinden, vergleichsweise glaubhaft einlösen (vgl. GROH-SAMBERG u. a. 2012).

Die Vorstellungen geflüchteter Jugendlicher zur Berufswahl und zu Ausbildungswegen lassen erkennen, dass sie im Durchschnitt eher akademische Bildungsziele verfolgen (vgl. BRÜCKER/ROTHER/SCHUPP 2016; WILL/HOMUTH 2020), was u. a. auch damit zusammenhängen kann, dass duale Ausbildungsmodelle nur in wenigen Ländern existieren und in den Hauptherkunftsländern nicht bekannt sind (vgl. BERGSENG/DEGLER/LÜTHI 2019). Gleichzeitig befinden sie sich jedoch meist in einer eher nachteiligen Bildungssituation. Geflüchtete, die bei ihrer Einreise noch Kinder oder Jugendliche sind, werden in der Regel der Sekundarstufe I zugewiesen. Untersuchungen zeigen, dass sie überwiegend Schulformen besuchen, die nicht zum

Abitur führen, und dass sie größere Rückstände in ihren Kompetenzen in verschiedenen Schulfächern aufweisen (vgl. GLINKA/WINKLER 2024, SCHIPOLOWSKI u. a. 2021). Sind die Neuzugewanderten bei der Einreise circa 16 Jahre alt, gelangen sie in der Regel direkt in berufliche Schulen, wo sie innerhalb der Neuzuwandererklassen Deutsch erlernen, allgemeenschulische Bildungsinhalte nachholen und an ersten berufsorientierenden Maßnahmen teilnehmen (vgl. SVR 2020). Für einen Teil der Jugendlichen wäre daher ein tendenziell langwieriger und sukzessiver Zertifikateerwerb nötig, um eine Hochschulzugangsberechtigung zu erreichen.

Berufliche Bildungsaspirationen sind jedoch nicht statisch und können sich durch verschiedene Erfahrungen im Aufnahmeland, d. h. mit einer längeren Aufenthaltsdauer, verändern. So können Jugendliche ihre beruflichen Aspirationen von einem Hochschulstudium hin zu einer beruflichen Ausbildung reformulieren. Solche Nejustierungen der beruflichen Bildungsziele können u. a. das Ergebnis von sich verschließenden Bildungslaufbahnen oder von Informationszuwächsen sein, die sich mit dem Durchlaufen des Bildungssystems eröffnen und durch Kontakte mit der Berufsberatung, mit Lehrkräften und Peers ergeben.

Insgesamt können berufliche Bildungsaspirationen als Entwicklungsaufgabe im Prozess des Erwachsenwerdens verstanden werden, die durch Lebensereignisse und komplexe Abwägungsprozesse konstituiert, reformuliert und auch in Kompromissen aufgehen können (vgl. GOTTFREDSON 1981). Formierung und Modifikationen der realistischen beruflichen Bildungsaspirationen, d. h. was Heranwachsende als berufliches Bildungsziel erwarten, beruhen entscheidungstheoretisch auf subjektiv eingeschätzten Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten des anvisierten Bildungswegs (vgl. BUSSE/WINKLER 2024).

Forschungsdesign

Um zu überprüfen, inwieweit die beruflichen Bildungsziele junger Geflüchteter mit der Aufenthaltsdauer zusammenhängen, können Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung herangezogen werden (vgl. Infokasten). Die realistischen beruflichen Bildungsaspirationen wurden im Jugendfragebogen für 17-Jährige in den Wellen 2017, 2018 und 2019 erhoben. An diesen drei Wellen haben 290 17-jährige Geflüchtete teilgenommen. Betrachtet werden nur Jugendliche, die derzeit in der Schule, beruflichen Schule oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme, aber nicht in einer Berufsausbildung sind. Ausgeschlossen wurden Personen, wenn sie keinen Abschluss in Deutschland erzielen wollen, wenn sie noch nicht wissen, welchen beruflichen Bildungsabschluss sie anstreben, oder wenn sie derzeit auf den Beginn ihrer beruflichen Ausbildung warten ($n = 77$).

Die beruflichen Ziele werden als abhängige Variable verwendet (»Welchen der folgenden beruflichen Ausbildungsabschlüsse oder Hochschulabschlüsse strebst Du an?«). Die Variable wurde dichotom kodiert (1 = Abschluss einer Lehre, Berufsfachschule oder Schule des Gesundheitswesens; 0 = Fachhochschule, Anerkannte Berufsakademie oder Duale Hochschule, Universität oder Technische Hochschule). Eine genauere Differenzierung der abhängigen Variablen war wegen der geringen Fallzahl nicht möglich. Ausgeschlossen wurden Angaben zu »Fachschule (z. B. Meister, Technikerschule)«, da es sich um keine Erstausbildung handelt, und »Beamtenausbildung«, da nähere Informationen fehlen, um die Kategorie der beruflichen Ausbildung oder einem Studium zuzuordnen. Das Analysesample reduziert sich damit um weitere 15 Fälle und umfasst final $n = 198$ Personen, davon beträgt der Anteil fehlender Werte auf der abhängigen Variablen 8,1 Prozent.

Unabhängige Variable ist die Aufenthaltsdauer (0–6 Jahre). Kontrolliert wurden zusätzlich das Erhebungsjahr (2017, 2018, 2019), das Geschlecht (Frauen, Männer), das Herkunftsland (Syrien, Afghanistan, Irak, andere), die derzeit

besuchte Schulform (Gymnasium, andere), die Region (Ost, West), ob im Herkunftsland ein Schulabschluss erworben wurde (ja, nein), ob regelmäßig Förderunterricht für Deutsch besucht wird (ja, nein) und ob dem Freundeskreis wichtig ist, dass man selbst gut in der Schule ist (»Wie oft sagen Dir Deine Freunde, dass es wichtig ist, dass Du in der Schule gut bist, viel lernst?«, 1: nie – 5: sehr oft). Der Aufenthaltsstatus ist für die 17-Jährigen nicht rekonstruierbar gewesen.

Statistisch wird ein lineares Wahrscheinlichkeitsmodell (LPM) geschätzt, bei dem ein Anstieg um eine Einheit der unabhängigen Variablen (ein zusätzliches Jahr der Aufenthaltsdauer) zu einer Zu- oder Abnahme der abhängigen Variablen in Prozentpunkten führt. Eine logistische Regressionsanalyse ist alternativ ebenfalls möglich (und führte zu ähnlichen Ergebnissen), jedoch erlaubt das LPM eine einfachere Berücksichtigung von fehlenden Werten (Full Information Maximum Likelihood).

Die hier präsentierten Analysen entstanden im Forschungsprojekt »Bildungsintegration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Deutschland« (EDIREG), das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird (Förderkennzeichen 01JG2107).

Wer sich schon länger in Deutschland aufhält, strebt häufiger eine Berufsausbildung an

Etwa 41,9 Prozent der geflüchteten 17-Jährigen gaben an, eine Berufsausbildung aufzunehmen, während 50 Prozent akademische Bildungsziele verfolgen (8,1% keine Angaben). Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer beträgt drei Jahre. Mit längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland nehmen Aspirationen für eine Berufsausbildung zu. So äußern circa 40 Prozent der Jugendlichen dieses Ziel nach zwei und bereits 50,8 Prozent nach drei Jahren.

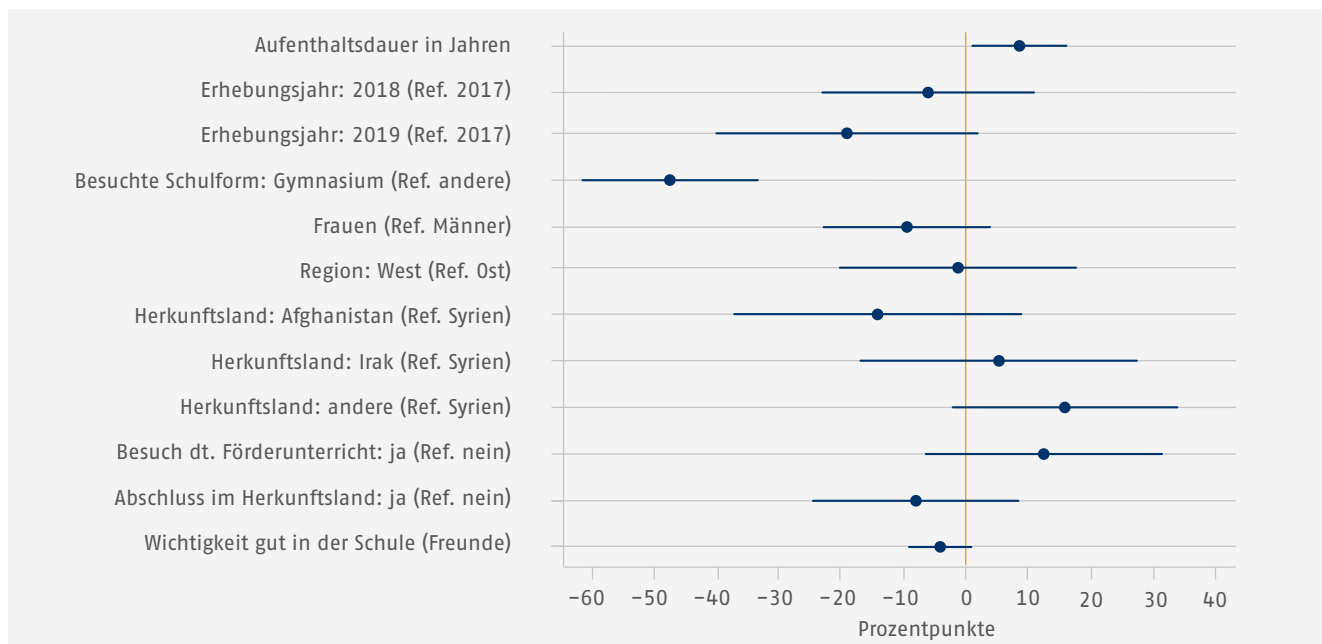
Um zu testen, ob der Zusammenhang auch statistisch bedeutsam ist, wurde eine bivariate Regression aus beruflichen Bildungsaspirationen und Aufenthaltsdauer berechnet, die ergab, dass ein zusätzliches Aufenthaltsjahr die Aspiration für eine berufliche Ausbildung um 5,4 Prozentpunkte erhöht. Auf dem konventionellen 5-Prozent-Signifikanzniveau war dieses Ergebnis nicht signifikant, sondern nur bei zehn Prozent ($p = 0,093$). Neben der kleinen Fallzahl können hierfür auch störende Einflüsse verantwortlich sein, die den interessierenden Zusammenhang unterdrücken: 17-Jährige, die z. B. 2018 am Survey teilnahmen, leben meist schon länger in Deutschland und streben womöglich häufiger eine berufliche Ausbildung an als diejenigen 17-Jährigen, die 2017 befragt wurden. In einem multivariaten Regressionsmodell können mögliche Störfaktoren durch die Berücksichtigung von Kontrollvariablen konstant gehalten und der unverzerrte Einfluss der Aufenthaltsdauer auf die beruflichen Bildungsaspirationen

IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten

Bei der seit 2016 laufenden repräsentativen Panelstudie werden jährlich Personen interviewt, die von 2013 bis 2022 nach Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben, sowie ihre Haushaltsmitglieder. Seit 2017 wird den Haushaltsmitgliedern, die im jeweiligen Erhebungsjahr vor siebzehn Jahren geboren sind, ein spezieller Fragebogen (Jugendfragebogen) vorgelegt, den sie einmalig ausfüllen. Als Volljährige wird ihnen in den darauffolgenden Wellen der Personenfragebogen vorgelegt. Für die 17-Jährigen kann auf Grundlage der Teilnahme am Jugendfragebogen ein gepoolter Querschnitt erstellt werden. Zwischen 2017 und 2021 haben 432 17-jährige Geflüchtete teilgenommen (männlich = 53,7%, weiblich = 46,3%).

Abbildung

Einfluss der Aufenthaltsdauer und weiterer Kontrollvariablen auf die Aspiration, eine berufliche Ausbildung anstelle eines Studiums anzustreben



Lesehilfe: Ein zusätzliches Jahr Aufenthaltsdauer erhöht die Neigung der 17-jährigen Geflüchteten, eine berufliche Ausbildung anstelle eines Studiums anzustreben, signifikant um 8,6 Prozentpunkte.

Quelle: IAB-BAMF-SOEP v38, lineares Wahrscheinlichkeitsmodell, $n = 198$, $R^2 = 20,2$, Regressionskoeffizient mit 95 Prozent-Konfidenzintervall. Standardfehler wurden robust geschätzt.

näher isoliert werden. Die multivariaten Ergebnisse sind in der Abbildung dargestellt. Die Punkte geben an, um wie viele Prozentpunkte ein zusätzliches Aufenthaltsjahr die Wahrscheinlichkeit erhöht, eine Berufsausbildung anstelle eines Studiums anzustreben. Unter vergleichbaren Bedingungen (u.a. Kontrolle des Erhebungsjahrs, der besuchten Schulform, des Geschlechts etc.) steigt mit jedem zusätzlichen Jahr, das sich eine Person in Deutschland aufhält, die Neigung, eine berufliche Ausbildung anstelle eines Studiums anzustreben um etwa 8,6 Prozentpunkte. Dieser ermittelte Anstieg ist statistisch signifikant auf dem 5-Prozent-Niveau.

Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis

Das Ergebnis, dass geflüchtete Jugendliche kurze Zeit nach ihrer Ankunft in Deutschland stärker ein Studium und mit längerer Aufenthaltsdauer eine Berufsausbildung anstreben, legt nahe, dass gewisse Prozesse dazu führen, berufliche Bildungsziele dem Aufnahmekontext und den wahrgenommenen Optionen entsprechend anzupassen. Aufgrund der unzureichenden Datenlage konnte mit den Analysen nicht geprüft werden, welche Bedingungen dazu beitragen, dass sich jungen Geflüchteten zusätzliche Bildungsziele eröffnen oder antizipierte Bildungswege verschließen und Umstiege nötig werden. Dies sollte zukünftig näher untersucht werden. Als mögliche Gründe, warum sich mit länge-

rer Aufenthaltsdauer berufliche Bildungsziele in Richtung einer beruflichen Ausbildung verändern können, werden in der Literatur die Berufsberatung und das Aspirationsmanagement, Peers und Bezugsnormen sowie strukturelle Hürden und subjektive Erfahrungsinhalte diskutiert.

Im Prozess der Berufsorientierung nehmen z.B. *Lehrkräfte oder Berufsberater/-innen* Einfluss auf die (Neu-)Formierung beruflicher Aspirationen (vgl. RÜBNER/HÖFT 2017). Stellen Beratende eine Diskrepanz zwischen angestrebtem Berufswunsch und vorhandenen Ressourcen eines Jugendlichen fest, können sie darüber informieren, welche Voraussetzungen und Schritte zum Erreichen der beruflichen Ziele nötig sind, und ggf. Alternativen aufzeigen. Die Informationszuwächse können bei den Jugendlichen zu Neubewertungen der ursprünglich angestrebten Bildungsziele beitragen. Die Möglichkeiten zur beruflichen Beratung nehmen tendenziell mit längerer Aufenthaltsdauer zu.

Auch *Peers* können berufliche Bildungsziele beeinflussen, da sie Informationen bieten und Orientierung geben können. Da Neuzugewanderte in den meisten Bundesländern zunächst in speziellen Vorbereitungsklassen lernen, kann der frühe Kontakt und damit Informationsaustausch mit Gleichaltrigen aus den Regelklassen beeinträchtigt sein. Nach bis zu zwei Jahren erfolgt der Übergang in die Regelklasse, bei dem sich Bezugsgruppen (vgl. RAABE/WÖLFER 2019) ändern und Neuzugewanderte im Vergleich zu ihren

Peers in der Regelklasse feststellen können, dass sie womöglich größere Lernrückstände aufholen müssen. Berufliche Bildungsziele können ihnen angesichts dieser neuen Vergleichsgruppe dann zu hoch oder zu schwer erreichbar erscheinen.

Zudem können auch *rechtliche Rahmenbedingungen* dazu beitragen, dass berufliche Bildungsziele neu ausgestaltet werden müssen, wenn z.B. ein schulischer Abschluss oder eine bestimmte Durchschnittsnote nicht erreicht werden, sodass sich manche akademischen Ausbildungswege schließen. Auch *institutionalisierte Altersnormen* (z.B. der Ablauf der Schulpflicht) beeinflussen Zugänge zu staatlichen Unterstützungsmöglichkeiten. Bei kürzerer Aufenthaltsdauer und weniger Erfahrung mit dem Schulsystem sind des Weiteren verschiedene institutionelle Hürden womöglich noch unbekannt oder werden ggf. unterschätzt. *Subjektive Erfahrungen des Scheiterns* in der Schule können bei den Heranwachsenden auslösen, dass sie sich an neuen, subjektiv realisierbaren Bildungszielen orientieren (vgl. HEINZ/KRÜGER 1990).

Für die Bildungspraxis legen die Ergebnisse nahe, dass geflüchtete Jugendliche von einer frühzeitigen Berufsorientierung profitieren können, da ihnen die Informationszuwächse Alternativen eröffnen (gerade, wenn das duale Ausbildungsmodell noch unbekannt ist) und subjektiv realistischere Einschätzungen der Aussichten über ihre beruflichen Ziele ermöglichen. Kurz nach der Ankunft sind die Berufsziele vermutlich stark von Interessen und familiären Vorstellungen geprägt und weniger durch die institutionellen Rahmenbedingungen. Nützlich wären hier vermutlich auch Informationsangebote, die die Familien insgesamt ansprechen. Eine frühzeitige Berufsorientierung erscheint auch deshalb sinnvoll, weil ältere Neuzugewanderte, die die Schulpflicht fast erfüllt haben, nur kurz im deutschen Schulsystem lernen und so seltener von Informationsangeboten und vom Austausch mit Peers profitieren. Insgesamt lohnen sich mittel- und langfristig frühzeitige Beratungsangebote, da spätere Umstiege im Ausbildungsverlauf – unabhängig davon, worauf sie beruhen – sowohl individuell (d. h. für die jungen Geflüchteten) als auch strukturell (d. h. für die aktive Arbeitsmarktpolitik und die Allokation von Aktivierungsmaßnahmen) kostenintensiv sind. ◀

LITERATUR

- BERGSENG, B.; DEGLER, E.; LÜTHI, S.: Getting migrants ready for vocational education and training in Germany. Paris 2019. URL: <https://doi.org/10.1787/090e6616-en>
- BRÜCKER, H.; ROTHER, N.; SCHUPP, J.: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Berlin 2016. URL: <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb1416.pdf>

BRÜCKER, H.; KOSYAKOVA Y.; SCHUSS, E.: Fünf Jahre seit der Fluchtmigration 2015: Integration in Arbeitsmarkt und Bildungssystem macht weitere Fortschritte. IAB-Kurzbericht 4/2020. URL: <http://hdl.handle.net/10419/216720>

BUSSE, R.; WINKLER, O.: »Soll ich eine Ausbildung machen?« Entscheidungskalküle für berufliche Bildung bei geflüchteten Schüler:innen. In: SCHARFENBERG J.; HUFNAGL, J.; SPIEKENHEUER, M.; KRONER, A. (Hrsg.): Migration und Bildung in der globalisierten Welt. Perspektiven, Herausforderungen und Chancen in der Migrationsgesellschaft. Münster 2024, S. 21–34.

FORSCHUNGSBEREICH BEIM SACHVERSTÄNDIGENRAT DEUTSCHER STIFTUNGEN FÜR INTEGRATION UND MIGRATION (SVR): Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung. Berlin 2020.

GLINKA, H.; WINKLER, O.: Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher: Welche Rolle spielt die sozioökonomische und ethno-linguale Schulklassenkomposition? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 76 (2024) 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s11577-024-00938-2>

GOTTFREDSON, L. S.: Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. In: Journal of Counseling psychology 28 (1981) 6, S. 545–579. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>

GROH-SAMBERG, O.; JOSSIN, A.; KELLER, C.; TUCCI, I.: Biografische Drift und zweite Chance. Bildungs- und Berufsverläufe von Migrantennachkommen. In: BECKER, R.; SOLGA H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden 2012, S. 186–210. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_8

HEINZ, W. R.; KRÜGER, H.: Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. In: DU BOIS-REYMOND, M.; OECHSLE, M. (Hrsg.): Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. Wiesbaden 1990, S. 79–93. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-322-97224-8_5

RAABE, I. J.; WÖLFER, R.: What Is Going on Around You: Peer Milieus and Educational Aspirations. In: European Sociological Review 35 (2019) 1, S. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1093/esr/jcy048>

RÜBNER, M.; HÖFT, S.: Erwartungen, Interventionen, Wirkungen. Junge Menschen bei der Berufsberatung. Eine Prä-Post-Studie zum Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialreform 63 (2017) 1, S. 103–135. URL: <https://doi.org/10.1515/zsr-2017-0008>

SCHIPOLOWSKI, S.; EDELE, A.; MAHLER, N.; STANAT, P.: Mathematics and Science Proficiency of Young Refugees in Secondary Schools in Germany. In: Journal for educational research online 13 (2021) 1, S. 78–104. URL: www.pedocs.de/volltexte/2021/22066/pdf/JERO_2021_1_Schipolowski_et_al_Mathematics_and_science.pdf

SEIBERT, H.: Berufserfolg von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Wie Ausbildungsabschlüsse, ethnische Herkunft und ein deutscher Pass die Arbeitsmarktchancen beeinflussen. In: BECKER, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden 2011, S. 197–226. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-93232-3_9

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Schutzsuchende. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachserie 1 Reihe 2.4 – 2022. Wiesbaden 2023

WILL, G.; HOMUTH, C.: Education of Refugee Adolescents at the End of Secondary School: The Role of Educational Policies, Individual and Family Resources. In: Soziale Welt 71 (2020) 1–2, S. 160–200. URL: <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-1-2-160>

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Bildungsverläufe und Bildungsübergänge geflüchteter Jugendlicher in Deutschland



REGINA BECKER
Dr., wiss. Mitarbeiterin am
Leibniz-Institut für Bildungs-
verläufe, Bamberg
regina.becker@lifbi.de

Der Beitrag beschäftigt sich mit Bildungsverläufen geflüchteter Jugendlicher, die zwischen 2014 und 2018 in Deutschland angekommen sind. Einerseits werden die Bildungsverläufe geflüchteter Jugendlicher in Deutschland beschrieben, andererseits wird untersucht, wovon es abhängt, dass manche Jugendliche vorerst im allgemeinbildenden Schulsystem verbleiben und sich auf dem direkten Weg zu einem (Fach-)Abitur befinden, während andere eine Berufsvorbereitung oder eine berufliche Ausbildung beginnen.

Bedeutung und Herausforderungen von Bildungsteilnahme für geflüchtete Jugendliche

Mitte der 2010er Jahre kam es zu einem starken Anstieg an Fluchtzuwanderung in vielen europäischen Ländern, darunter auch Deutschland. Ungefähr ein Drittel der zwischen 2014 und 2017 nach Deutschland Geflüchteten ist minderjährig.¹ Aus diesem Grund kommt dem allgemeinbildenden Schulsystem und der Teilhabe am Bildungssystem eine besondere Rolle für das Ankommen und die gesellschaftliche Teilhabe zu; auch weil sich dort erworbene Bildungsqualifikationen auf den späteren Arbeitsmarkterfolg auswirken können (vgl. BOL/VAN DER WERFHORST 2011).

Die Ausgangssituation jugendlicher Geflüchteter ist durch besondere Herausforderungen geprägt. Zu diesen gehören u. a. ein möglicherweise unsicherer Aufenthaltsstatus oder geringe Deutschkenntnisse. Die Jugendlichen sind als Seiteneinsteiger/-innen häufig weniger vertraut mit Restriktionen und Möglichkeiten des deutschen Bildungssystems. Auch der berufsvorbereitende Sektor und das duale Ausbildungssystem stellen Besonderheiten dar, die es in vielen Herkunftsländern der Geflüchteten nicht gibt.

Doch erst jetzt, einige Jahre nach ihrem Ankommen, lässt sich beobachten, wie sich die Bildungsbiografien der Jugendlichen während und nach dem Schulbesuch entwickeln. Daher wissen wir aktuell noch wenig darüber, welche Faktoren mit einem längeren Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem und dem möglichen Erwerb eines (Fach-)Abiturs zusammenhängen und wie es für die geflüchteten Jugendlichen nach dem Besuch einer allgemeinbildenden Schule weitergeht. Dies ist jedoch wichtig, um mögliche Ungleichheiten im Zugang zu unterschiedlichen Bildungsalternativen besser zu verstehen und Unterstützungsmöglichkeiten identifizieren zu können.

Der Beitrag beschreibt daher die Bildungsverläufe und -übergänge geflüchteter Jugendlicher in Deutschland und untersucht, wovon es abhängt, dass manche Jugendliche im allgemeinbildenden Schulsystem verbleiben, während andere z. B. eine berufsvorbereitende Maßnahme oder eine berufliche Ausbildung beginnen.

Was wissen wir über Bildungsverläufe geflüchteter Jugendlicher?

Bildungsbiografien der damals in Deutschland angekommenen schulpflichtigen Jugendlichen sind oftmals von Unterbrechungen gekennzeichnet. Diese lassen sich einerseits auf die Situation im Herkunftsland und eine längere Fluchtdauer zurückführen (vgl. HOMUTH/WILL/MAURICE 2020). Sie können andererseits auch durch unterschiedliche regional bedingte institutionelle Rahmenbedingungen und damit verbundene Verzögerungen bei der Einschulung in Deutschland zurückzuführen sein (vgl. WILL/BECKER/WINKLER 2022). Darüber hinaus zeigen Forschungsarbeiten zur Bildungsbeteiligung, die u. a. analysieren, welche Schulformen geflüchtete Schüler/-innen besuchen, dass diese auf Gymnasien unterrepräsentiert sind (vgl. WILL/HOMUTH 2020; KEMPER/REINHARDT 2022). Über den weiteren Bildungsverlauf nach Besuch einer allgemeinbildenden Schule und die daran anschließenden (Bildungs-)Übergänge ist wenig bekannt. Einige wenige Studien thematisieren den Übergang Geflüchteter in Ausbildung (vgl. MEYER/WINKLER 2023) oder zeigen, dass der Anteil Geflüchteter im Übergangssektor angestiegen ist und Geflüchtete in beruflicher Ausbildung unterrepräsentiert sind (vgl. CHRIST 2023; GRANATO 2023).

¹ Vgl. EUROSTAT 2019 https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/MIGR_ASYAPPCTZA

Wie können wir Unterschiede in Bildungsverläufen erklären?

Zur Erklärung der Benachteiligung geflüchteter Schüler/-innen in der Bildungsbeteiligung werden in der bisherigen Forschung sowohl individuelle und familiale als auch strukturelle Faktoren genannt (vgl. WINKLER 2021). Für geflüchtete Jugendliche werden dabei auch migrations- und fluchtspezifische Besonderheiten diskutiert (vgl. WILL/HOMUTH 2020).

Darauf aufbauend wird in diesem Beitrag untersucht, ob diese Einflussfaktoren auch zur Erklärung von Unterschieden in Bildungsbiografien herangezogen werden können. Auf individueller Ebene wird davon ausgegangen, dass bessere Schulleistungen, der Besuch einer höheren Schulform, eine niedrigere als altersadäquate Zuweisung zu einer Klasse, bessere Deutschkenntnisse und ein jüngeres Alter positiv mit dem Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem zusammenhängen. Zudem wird vermutet, dass Jugendliche, deren Eltern einen höheren sozioökonomischen Status haben, ebenfalls eher im allgemeinbildenden Schulsystem verbleiben (familiale Ressourcen).

Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Die empirischen Darstellungen beruhen auf den Daten der Panel-Studie »ReGES – Refugees in the German Educational System« (vgl. WILL u. a. 2021), die geflüchtete Jugendliche seit 2018 längsschnittlich begleitet. Dadurch können die Bildungsverläufe der Jugendlichen, die bewusst so ausgewählt wurden, dass sie im Schuljahr 2017/18 noch die Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems besucht haben, nachgezeichnet werden und Übergänge in und aus dem Bildungssystem dokumentiert und analysiert werden (vgl. Infokasten).

Die deskriptive Darstellung der Bildungsverläufe erfolgt mittels eines Sankey-Diagramms, das visualisiert, wo sich die Jugendlichen im jeweiligen (Schul-)Jahr befanden. Bei Nicht-Teilnahme in einer Erhebungswelle wurde die Bildungssituation mittels der retrospektiv erfassten Bildungsverläufe rekonstruiert. Fälle, für die die Bildungssituation für mindestens einen Zeitpunkt nicht rekonstruiert werden konnte, wurden ausgeschlossen. Das Sample umfasst 626 Fälle. Die Jugendlichen sind zum Zeitpunkt der ersten Befragung zwischen 14 und 17 Jahre alt, wobei die Mehrheit entweder 15 (36%) oder 16 (32%) Jahre alt ist. Mit 52 Prozent gibt es etwas mehr männliche Jugendliche im Sample. Die Jugendlichen kommen primär aus Syrien (85%), dem Irak (9%) und Afghanistan (3%). Die meisten Jugendlichen leben in Nordrhein-Westfalen (75%).

Datengrundlage und Methode

- **Datengrundlage:** Panel-Studie »ReGES – Refugees in the German Educational System«. Die Studie wurde von 2016 bis 2021 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter der Fördernummer FLUCHT03 finanziert. Seit 2021 bis 2026 erfolgt die Datenerhebung im Projekt »Bildungswege von geflüchteten Kindern und Jugendlichen«, das unter der Fördernummer FLUCHT2021 ebenfalls vom BMBF finanziert wird.
- **Sample:** Geflüchtete Jugendliche, die
 - zwischen 2014 und 2018 in Deutschland angekommen sind und
 - in den Bundesländern Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen leben.
- **Erhebungszeitpunkte:** 2018, 2019, 2020 und 2022 (eine Erhebung im Jahr 2021 war im Erhebungsdesign nicht vorgesehen).
- **Imputation:** Fehlende Werte in den unabhängigen Variablen wurden mittels iterated chained equations (vgl. WHITE/ROYSTON/WOOD 2011) multiple imputiert (87 Imputationsrunden).
- **Auswertungsmethode:** Gepoolte, geclusterte lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle, d.h. die Bildungssituation für jeden Teilnehmenden, geht für jeden Erhebungszeitraum einzeln in die Analysen ein, bis das allgemeinbildende Schulsystem verlassen wurde.

Welche Bildungsverläufe geflüchteter Jugendlicher beobachten wir?

Abbildung 1 (S. 16) zeigt die Bildungsverläufe der Jugendlichen ab dem Schuljahr 2017/18 bis zum Schuljahr 2021/22 zu den vier Erhebungszeitpunkten. Im Schuljahr 2017/18 besuchten alle befragten Jugendlichen per Design die Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems. Im darauffolgenden Jahr besuchen noch ca. 83 Prozent die Sekundarstufe I, drei Prozent sind in die Sekundarstufe II übergegangen.² 14 Prozent haben das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, die meisten davon (83%) absolvierten eine berufsvorbereitende Maßnahme. Tendenziell haben eher ältere Jugendliche die Sekundarstufe I verlassen. Auch in der dritten Erhebung im Schuljahr 2019/20 besucht der Großteil weiterhin die Sekundarstufe I (61%), mehr Jugendliche sind jedoch in die allgemeinbildende Sekundarstufe II (12%) übergegangen oder nehmen an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teil (19%). Auch hier lassen sich Zusammenhänge mit dem Alter beobachten. Ein geringerer Anteil gibt an, eine berufliche Ausbildung (2%) oder ein Studium (< 1%) zu absolvieren, während einige wenige erwerbstätig sind (1%) oder angeben etwas anderes

² Jugendliche, die angegeben haben, eine berufliche Schule zu besuchen, z.B. eine Fachoberschule, und nicht angegeben haben, dass sie eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchen oder eine berufliche Ausbildung machen, sind in den Analysen allgemeinbildenden Schulen zugewiesen.

zu machen (4%). Im Jahr 2021/22 hat sich das Bild deutlich diversifiziert. Zu diesem Zeitpunkt sind die Befragten zwischen 18 und 21 Jahre alt. Nur noch elf Prozent besuchen die Sekundarstufe I. Ein Fünftel (21%) besucht nun die allgemeinbildende Sekundarstufe II und 15 Prozent geben an, eine berufsvorbereitende Maßnahme zu absolvieren. Erstmals erlangt auch die berufliche Ausbildung einen zahlenmäßig höheren Stellenwert (15%). 16 Prozent der Jugendlichen, die eine Ausbildung begonnen haben, haben zuvor auch eine berufsvorbereitende Maßnahme besucht. Ein Zehntel gibt an, ein Studium zu machen, während 5 Prozent erwerbstätig sind. Zahlenmäßig bedeutsam ist auch die Kategorie »Sonstiges« (22%). Die Mehrheit der Jugendlichen in dieser Kategorie gibt an, etwas anderes zu machen, z. B. ein Praktikum oder einen Freiwilligendienst. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich viele Jugendliche zum Erhebungszeitpunkt in einer Überbrückungsphase befanden, z. B. nach Abschluss der Schule.

Die Darstellung legt nahe, dass es Wege durch das Bildungs- und Ausbildungssystem gibt, die häufiger vorkommen. So scheinen Jugendliche, die das allgemeinbildende Schulsystem früher verlassen, eher zunächst in berufsvorbereitende Maßnahmen einzumünden. Jugendliche, die länger die Schule besuchten, scheinen häufiger direkt eine Ausbildung zu beginnen. Insgesamt zeigt sich, dass dem Übergangssystem eine zahlenmäßig größere Bedeutung zukommt.

Welche Faktoren erklären Unterschiede beim Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem?

Die multivariaten Analysen untersuchen, welche der oben genannten Faktoren auf individueller und familiärer Ebene dazu beitragen zu erklären, ob Jugendliche zunächst im allgemeinbildenden Schulsystem verbleiben (Sekundarstufe I und II) oder dieses verlassen haben (vgl. Abb. 2). Die Faktoren, die sich über die Zeit verändern können, wie z. B. die Deutschkenntnisse, gehen jeweils zum vorangegangenen Erhebungszeitpunkt in die Analysen ein (eine Übersicht zur Operationalisierung aller Variablen findet sich im electronic supplement).

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche, die in einer niedrigeren Klassenstufe eingestuft wurden, als dies ihrem Alter entspricht, eher im allgemeinbildenden Schulsystem verbleiben als Schüler/-innen, die ihrem Alter entsprechend eingeschult wurden. Hier wird künftig zu zeigen sein, ob dies auch mit dem Erwerb höherer Schulabschlüsse einhergeht oder ob es sich lediglich um eine Verzögerung des Übergangs handelt. Ältere Jugendliche haben eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit, im Schulsystem zu verbleiben als jüngere. Auch ein signifikanter Effekt für die elterliche Bildung lässt sich zeigen. So haben Jugendliche, deren Eltern eine geringe Bildung aufweisen, eine geringere Wahrscheinlichkeit, in der allgemeinbildenden Schule zu

Abbildung 1

Bildungsverläufe geflüchteter Jugendlicher in ReGES, Schuljahre 2017/18 bis 2021/22

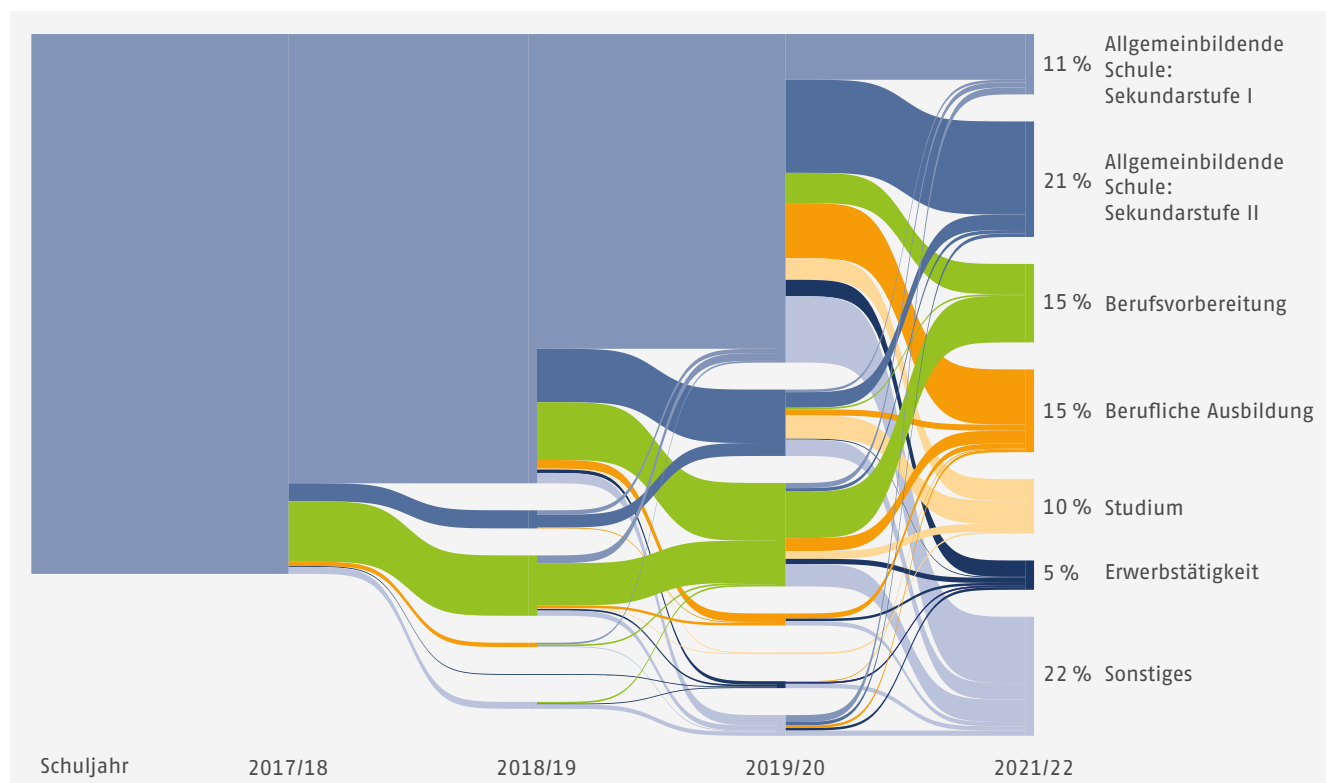
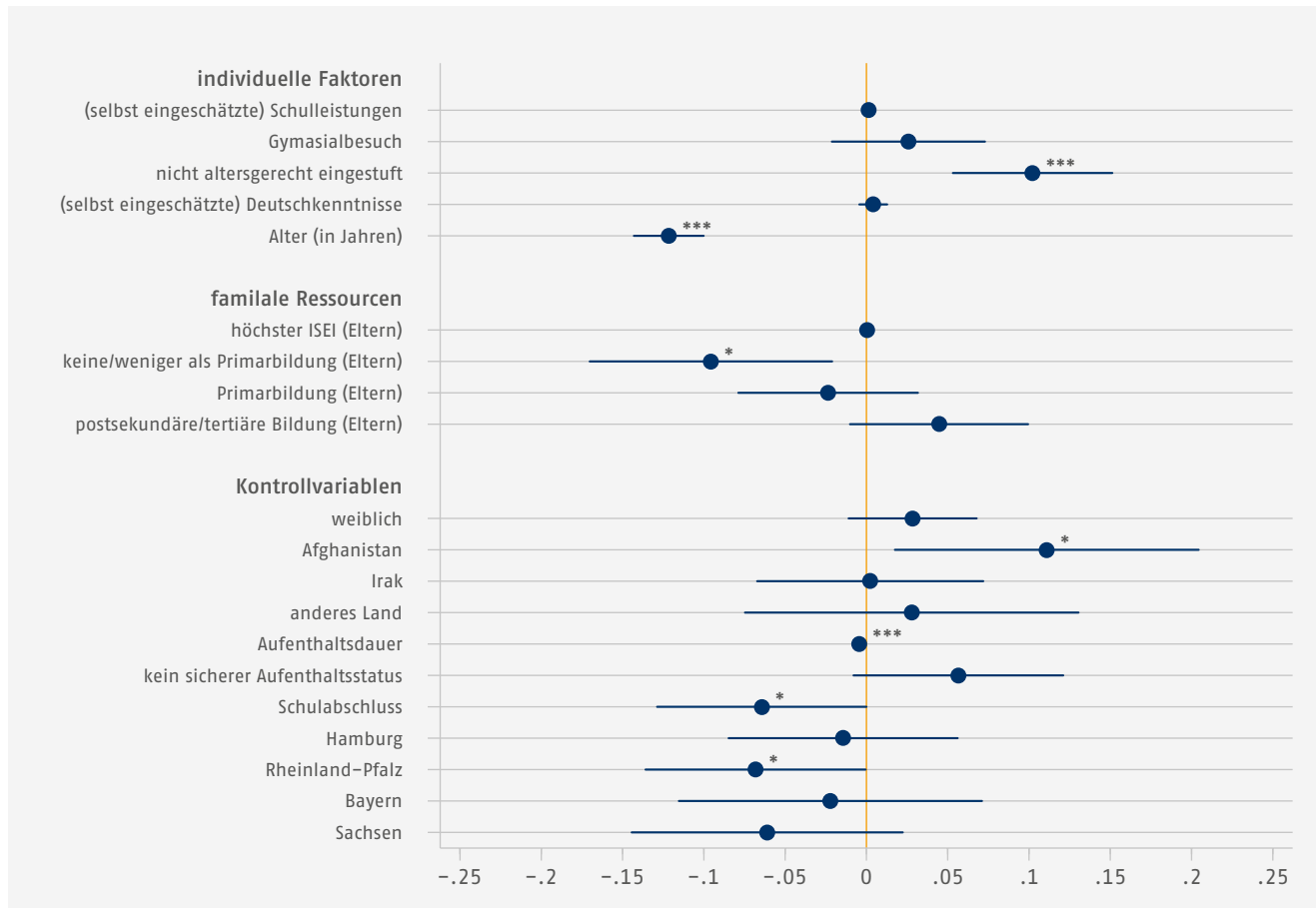


Abbildung 2
Erklärungsfaktoren für den Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem



Anmerkung: Signifikanzniveaus sind wie folgt gekennzeichnet: ***p < 0,001, **p < 0,01, *p < 0,05. Kategoriale Variablen werden immer im Vergleich zu einer Referenzkategorie interpretiert. Diese sind wie folgt: Bildungsstatus der Eltern: Sekundarbildung, Herkunftsland: Syrien, Bundesland: Nordrhein-Westfalen.

Lesebeispiel: Jugendliche, die nicht altersgerecht eingestuft werden, haben eine zehn Prozent höhere Wahrscheinlichkeit, im allgemeinbildenden Schulsystem zu verbleiben als Jugendliche, die altersgerecht eingestuft wurden.

verbleiben als Jugendliche, deren Eltern eine Sekundarbildung haben. Die (selbst eingeschätzten) Schulleistungen, der Besuch eines Gymnasiums sowie die (selbst eingeschätzten) Deutschkenntnisse weisen in den aktuellen Analysen keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem auf.

Vielfältige Bildungsverläufe und die Bedeutung des Übergangssektors

Die Beschreibung der Bildungsverläufe und -übergänge verweist auf die Diversität der Bildungsbiografien geflüchteter Jugendlicher. Insbesondere die Aufnahme einer berufsvorbereitenden Maßnahme scheint für viele eine erste Station nach dem Besuch einer allgemeinbildenden Schule zu sein und – basierend auf den vorliegenden Daten – (derzeit) für die Jugendlichen zahlenmäßig bedeutsamer als die direkte Aufnahme einer beruflichen Ausbildung. Der Übergangs-

sektor könnte daher insbesondere für ältere Jugendliche eine Möglichkeit darstellen, ihren Bildungsweg zu gestalten, da der weitere Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem gerade für sie schwierig zu sein scheint. Wichtig wäre jedoch sicherzustellen, dass berufsvorbereitende Maßnahmen nicht lediglich den Übergang in eine unqualifizierte Erwerbsarbeit überbrücken, sondern tatsächlich genutzt werden, um Schulabschlüsse oder Deutschkenntnisse nachzuholen oder den Übergang in eine geeignete berufliche Ausbildung zu erleichtern.

Es bedarf weiterer, differenzierter Analysen zu den Übergängen aus dem allgemeinbildenden Schulsystem sowie die Übergänge nach der Berufsvorbereitung. Dabei sollte bestmöglich auch die Heterogenität der Gruppen berücksichtigt werden, die sich teilweise auch stark innerhalb der jeweiligen Bildungssituation (z.B. der besuchten Schulform, der Art der teilgenommenen Berufsvorbereitung) unterscheiden. ◀



Übersicht zur Operationalisierung der Variablen der multivariaten Analyse (Abb. 2) im electronic supplement unter www.bwp-zeitschrift.de/e12180

LITERATUR

BOL, T.; VAN DER WERFHORST, H.G.: Signals and closure by degrees: The education effect across 15 European countries. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 29 (2011) 1, S. 119–132

CHRIST, A.: Integration Geflüchteter in Ausbildung. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2023, S. 300–304

GRANATO, M.: Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2023, S. 295–299

HOMUTH, C.; WILL, G.; VON MAURICE, J.: Broken school biographies of adolescent refugees in Germany. In: KORNTHEUER, A.; PRITCHARD, P.; MAEHLER, D. B.; WILKINSON, L. (Hrsg.): *Refugees in Canada and Germany: From Research to Policies and Practice*. Köln 2020, S. 123–142

KEMPER, T.; REINHARDT, A. C.: Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten: Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von NRW. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 114 (2022) 2, S. 1–16

MEYER, F.; WINKLER, O.: Place of Residence Does Matter for Educational Integration: The Relevance of Spatial Contexts for Refugees' Transition to VET in Germany. In: *Social Sciences* 12 (2023) 3, 120. URL: <https://doi.org/10.3390/socsci12030120>

WHITE, I. R.; ROYSTON, P.; WOOD, A. M.: Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. In: *Statistics in Medicine* 30 (2011), S. 377–399. URL: <https://doi.org/10.1002/sim.4067>

WILL, G.; BECKER, R.; WINKLER, O.: Educational policies matter: How schooling strategies influence refugee adolescents' school participation in lower secondary education in Germany. In: *Frontiers in Sociology* (2022) 7, 842543. URL: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543>

WILL, G.; HOMUTH, C.: Education of Refugee Adolescents at the End of Secondary School: The Role of Educational Policies, Individual and Family Resources. In: *Soziale Welt* 71 (2020) 1–2, S. 160–200. URL: <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-1-2-160>

WILL, G.; HOMUTH, C.; VON MAURICE, J.; ROSSBACH, H.-G.: Integration of Recently Arrived Underage Refugees: Research Potential of the Study ReGES – Refugees in the German Educational System. In: *European Sociological Review* 37 (2021) 6, S. 1027–1043. URL: <https://doi.org/10.1093/esr/jcab033>

WINKLER, O.: Flucht, Bildung und Integration. Zum Stand der Bildungsintegration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: BERLIT, U.; HOPPE, M.; KLUTH, W. (Hrsg.): *Jahrbuch des Migrationsrechts für die Bundesrepublik Deutschland*. Baden-Baden 2021, S. 397–418

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Anzeige

BWP-Themendossier Berufsorientierung



Die Berufswahl stellt Jugendliche vor große Herausforderungen. Welche Faktoren beeinflussen die Suche nach dem passenden Beruf? Und wie können Jugendliche in diesem Prozess unterstützt werden? Das Themendossier stellt eine annotierte Auswahl an Beiträgen und Heften zusammen, die seit 1978 in der BWP erschienen sind. Die ausgewählten Beiträge nehmen den Übergang von der Schule in den Beruf in den Blick und stellen hierzu Forschungsergebnisse sowie praktisch erprobte Ansätze und Instrumente zur Berufsorientierung vor.

Weitere BWP-Themendossiers, u.a. zum »Lernen im digitalen Wandel« oder zur »Qualifizierung des Bildungspersonals« finden Sie im BWP-Portal.

www.bwp-zeitschrift.de/119452

Zugang zur beruflichen Ausbildung von Geflüchteten

Einblicke in Deutschland, Österreich und die Schweiz



ROBIN BUSSE
Prof. Dr., Professor an der TU
Darmstadt
robin.busse@
tu-darmstadt.de



JULIA BOCK-SCHAPPELWEIN
Mag., Senior Researcher am
Österreichischen Institut für
Wirtschaftsforschung (WIFO),
Wien
julia.bock-schappelwein@
wifo.ac.at

Foto: Alexander Mueller



MARLISE KAMMERMANN
Dr., Senior Lecturer und
Senior Researcher an der
Eidgenössischen Hochschule
für Berufsbildung (EHB)
Zollikofen
marlise.kammermann@
ehb.swiss

Der beruflichen Ausbildung wird für eine gelingende berufliche Integration von jungen Geflüchteten eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Vorliegende Befunde aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigen auf, dass die Länder trotz Gemeinsamkeiten in der Ausgestaltung der Berufsausbildungssysteme unterschiedliche Wege in der Unterstützung der Integration geflüchteter Personen gehen. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen dabei die Phasen der Ausbildungsvorbereitung und des Zugangs in Ausbildung.

Berufliche Bildung als Chance

In vielen europäischen Ländern wird der beruflichen Ausbildung eine Schlüsselrolle bei der Integration von Geflüchteten in Bildung und Beschäftigung zugeschrieben (vgl. JEON 2019). Dies trifft insbesondere auf Geflüchtete zu, die während der Zuwanderungsspitze in den Jahren 2015/16 zugewandert sind (vgl. BIFFL/HUBER 2023). Sie befinden sich überwiegend im ausbildungsrelevanten Alter¹ und der Großteil von ihnen verfügt bei der Ankunft – auch aufgrund unterschiedlicher Arbeitsmarktlogiken der Herkunftsländer, schwieriger Anerkennungsverfahren und fehlendem Zugang zu Bildung – über keine im Ankunftsland anerkannte Berufsausbildung (vgl. ROMITI u. a. 2016). Eine gelingende berufliche Integration von Geflüchteten ist aufgrund der spezifischen Startvoraussetzungen (z. B. fluchtspezifische Belastungen, Fluchtdauer und -erfahrung, Asylverfahrensdauer, Beschäftigungs- und Ausbildungsunterbrechungen, Dequalifizierung; vgl. BOCK-SCHAPPELWEIN/HUBER 2015; KÖPPING 2021) eine Herausforderung für die Aufnahmeländer und ihre (Berufs-)Bildungssysteme. Gleichzeitig ist die Wirtschaft in Europa angesichts des demografischen Wandels und des

damit verbundenen Fachkräftemangels² auf zugewanderte Personen angewiesen (vgl. LE MOUILLOUR 2017). Vor diesem Hintergrund sind Erkenntnisse notwendig, wie gut die Berufsbildungssysteme dazu in der Lage sind, Geflüchtete aufzunehmen, und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen.

Hierzu sollen vorliegende Befunde zum Ausbildungszugang von Geflüchteten in Deutschland, Österreich und der Schweiz schlaglichtartig dargestellt werden. Der Vergleich der drei Länder bietet sich aus den folgenden Gründen an: Deutschland, Österreich und die Schweiz gehören zu den zehn europäischen Ländern, die 2015/16 die meisten Asylbewerber/-innen aufnahmen.³ Zudem haben die Berufsbildungssysteme der drei Länder wichtige Gemeinsamkeiten (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2011) und weisen ähnliche Übergangsstrukturen von Bildung in den Beruf auf (vgl. LINDINGER/MOSER 2017). In den drei Ländern sorgt die Berufsausbildung außerdem dafür, dass niedrigqualifizierte Zugewanderte berufliche Abschlüsse erwerben und anschließend Fachkraftstellen besetzen können (vgl. INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN/AVENIR SUISSE 2017). Im Zentrum des Beitrags stehen die Ausbildungschancen

¹ Vgl. EUROSTAT 2024 <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00191/default/table?lang=en>

² Vgl. EU Kommission <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=89&furtherNews=yes&newsId=10696#navItem-1>

³ EUROSTAT 2024; vgl. Fußnote 1

junger Geflüchteter, die rund um die Zuwanderungsspitze in den Jahren 2015/16 zugewandert sind. Grund der Eingrenzung ist, dass bereits aussagekräftige Studien zur beruflichen Integration dieser Gruppe geflüchteter Menschen vorliegen.

Empirische Erkenntnisse zur beruflichen Integration von Geflüchteten

Aufgrund der unterschiedlichen Datenlagen erlauben die Ländereinblicke unterschiedliche Perspektiven auf den Zugang zur Ausbildung von Geflüchteten. Es werden zunächst Eckpunkte zur Phase der *Ausbildungsvorbereitung* berichtet, die zum Verständnis der anschließenden Betrachtung des *Ausbildungszugangs* von Geflüchteten notwendig sind.

AUSBILDUNGSVORBEREITUNG

Junge Geflüchtete sind in den ersten Jahren nach Ankunft auf Angebote zur Sprachförderung und Berufsorientierung angewiesen. Diese finden in Deutschland zu hohen Anteilen im Rahmen der zahlreichen berufsvorbereitenden Bildungsgänge beruflicher Schulen statt (vgl. SEEBER u. a. 2017) sowie der Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit (vgl. GRANATO/JUNGGEURTH 2017) und der Programme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (z. B. Berufliche Orientierung für Geflüchtete – BOF, vgl. BENNEKER/HEINZELMANN/LENZ in dieser Ausgabe).

In Österreich wurden neben den Angeboten im schulischen Bereich und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen rund um die Zuwanderungsspitze weitere Bildungsmaßnahmen angeboten. Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung können Geflüchtete im Alter zwischen 15 und 19 Jahren, die nach Beendigung der Schulpflicht weder eine Schule besuchen noch in Maßnahmen der Arbeitsmarktverwaltung oder in Länderinitiativen aufgenommen wurden, Basisbildungskurse, Bildungsberatung und Bildungsbegleitung in Anspruch nehmen oder einen Pflichtschulabschluss nachholen. In den Jahren 2016 und 2017 nahmen 8.252 junge Geflüchtete an diesen Maßnahmen teil. Gemessen an der geschätzten Zielgruppengröße konnten damit 29 Prozent des Basisbildungsbedarfs abgedeckt werden (vgl. STEINER/EGGER-STEINER/BAUMEGGER 2018).

In der Schweiz bieten die Kantone unterschiedliche Angebote in Form von Grundkursen zur Sprachförderung (oder Alphabetisierung), Begleitung in der Berufsorientierung sowie einjährige Integrationsbrückenangebote an. Seit 2023 existiert zudem ein Bildungscurriculum. Als Umsetzungsempfehlung unterstützt es die Kantone darin, vorbereitende Bildungsmaßnahmen für den Eintritt in eine Integrationsvorlehre (INVOL) oder direkt in eine berufliche Grundbildung zu definieren. Bausteine dieser Maßnahmen sind u. a.

Grundkompetenzen in einer Landessprache, in Mathematik, in der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie überfachliche Kompetenzen (vgl. STAATSEKRETARIAT FÜR MIGRATION 2023a).

AUSBILDUNGSZUGANG

Die Befundlage deutet auf hürdenreiche Ausbildungszugänge von Geflüchteten hin, die im Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen (u. a. regionale und branchenspezifische Gegebenheiten am Ausbildungsmarkt, Rolle der Ausbildungsbetriebe), rechtlichen Faktoren (u. a. Arbeitsmarktzugang während des laufenden Asylverfahrens, Asylverfahrensdauer) und individuellen Voraussetzungen (u. a. Sprachkenntnisse, Netzwerke, Berufsorientierung) zu betrachten sind (vgl. KÖPPING 2021). Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten zeigen für Deutschland, dass fünf Jahre nach Ankunft ca. 14 Prozent der befragten Geflüchteten im Alter von 18 bis 30 Jahren in einer beruflichen Ausbildung angekommen sind (vgl. MEYER/WINKLER 2023). Das Befundbild verändert sich beachtlich unter Rückgriff auf Daten der BA/BIBB Fluchtmigrationsstichprobe, bei der die bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Bewerber/-innen mit Fluchtstatus betrachtet werden. So zeigen die Befunde für Deutschland, dass 2018 etwa 45 Prozent der gemeldeten Bewerber/-innen mit Fluchtstatus eine duale Ausbildung absolvierten. Betriebliche Praxiserfahrungen im Rahmen eines Praktikums erhöhten die Zugangswahrscheinlichkeit zu einer dualen Ausbildung für Geflüchtete, während fehlende Schulabschlüsse und Sprachschwierigkeiten mit signifikant geringeren Ausbildungschancen einhergingen (vgl. EBERHARD/SCHUSS 2021).

In Österreich liefert die Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer Österreich Hinweise dazu, wie viele Geflüchtete den Übergang in die duale Ausbildung bereits geschafft haben. Im Jahr 2016 stammten nur 0,8 Prozent der Auszubildenden aus Afghanistan, Syrien und dem Irak, 2021 waren es bereits 2,7 Prozent. Gemessen an ihrer Bevölkerungsgröße in Österreich verdeutlicht sich die zunehmende Bedeutung der Auszubildenden aus diesen Ländern in der Berufsausbildung. In diesem Zeitraum erhöhte sich der Auszubildendenanteil unter Staatsangehörigen aus Afghanistan von 1,7 auf 3,7 Prozent, aus dem Irak von 0,5 auf 1,2 Prozent und aus Syrien von 0,6 auf 1,9 Prozent. Wie KÖPPING (2021) aufzeigt, sind Geflüchtete besonders gefragt in Berufen mit Besetzungsproblemen, aber auch in den »klassischen« Ausbildungsberufen wie Anlagenelektriker/-in, Einzelhandelskaufmann/-frau oder Koch/Köchin.

Die Integrationsagenda der Schweiz sieht vor, dass zwei Drittel der 16- bis 25-jährigen Geflüchteten und vorläufig

Aufgenommenen fünf Jahre nach ihrer Ankunft eine berufliche Grundbildung begonnen haben.⁴ Dieses Ziel ist noch nicht erreicht – für die Einreisekohorte 2015 zeigt sich folgendes Bild:⁵ Nur jede zweite geflüchtete oder vorläufig aufgenommene Person bereitete sich fünf Jahre nach ihrer Einreise auf eine Ausbildung vor, befand sich in einer solchen oder hatte diese bereits abgeschlossen. Das von Bund und Kantonen 2018 eingeführte Pilotprogramm INVOL könnte dafür sorgen, dass das Ziel bald in greifbare Nähe rückt. Es bereitet geflüchtete und vorläufig aufgenommene junge Menschen in einer einjährigen Maßnahme auf eine berufliche Ausbildung vor (vgl. SCHARNHORST/KAMMERMANN 2019; KAMMERMANN/STALDER/SCHÖNBÄCHLER 2022). Seit 2024 wird das Programm, das in der Zwischenzeit auch Personen mit Schutzstatus sowie Jugendlichen aus EU/EFTA- und Drittstaaten offensteht, verstetigt (vgl. STAATSSSEKRETARIAT FÜR MIGRATION 2023b). Die bisherigen Erkenntnisse zeugen vom Erfolg der INVOL: Zwei Drittel der Teilnehmenden hatten zwei Monate vor Abschluss eine Ausbildungsstelle zugesichert bekommen, weitere 14 Prozent befanden sich noch im Planungsstadium für eine berufliche Grundbildung (vgl. STALDER u. a. 2024).

Verständnis beruflicher Integration erfordert evidenzbasiertes Berufsbildungsmonitoring

Die schlaglichtartige Betrachtung der aktuellen Befundlage in Deutschland, Österreich und der Schweiz erlaubt unterschiedliche Einblicke in den Ausbildungszugang von Geflüchteten und zeugt zugleich von den enormen Kraftanstrengungen auf individueller Ebene sowie auf Bundes- und Landes-/Kantonebene. Zugleich müssen die Befunde zum Ausbildungszugang in Beziehung zum Arbeitsmarktzugang von Geflüchteten gesetzt werden. In allen drei Ländern liegen deutliche Hinweise für erhebliche Fortschritte in der Arbeitsmarktintegration vor, die sich u. a. in Anstiegen der Erwerbstätigenquote widerspiegeln (vgl. für Deutschland: BRÜCKER u. a. 2023; für Österreich: HUBER/BÖHS 2017; für die Schweiz: STAATSSSEKRETARIAT FÜR MIGRATION 2023⁶).

Der Beitrag unterstreicht die Relevanz des Berufsbildungsmonitorings zum systematischen Verständnis des Ausbildungsgeschehens im Kontext von Flucht. Evidenzbasierte Erkenntnisse zu Mechanismen, Gelingensbedingungen und Hürden des Ausbildungszugangs bieten wichtige Anhaltspunkte zur Reflexion und Verbesserung bestehender

und künftiger Maßnahmen der beruflichen Integration. Der Ländervergleich macht deutlich, dass solche evidenzbasierten Erkenntnisse in unterschiedlichem Maß vorliegen. Alle drei Länder verfügen über umfassende amtliche Daten, die aber oft durch eine unzureichende Berücksichtigung des Migrations- und Fluchthintergrundes die berufliche Bildungssituation von geflüchteten Personen nicht vollständig abbilden können. In Deutschland ermöglichen zudem Surveys wie die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten detaillierte Aussagen zu Bildungsvoraussetzungen und zum Bildungsverlauf (z. B. Ausbildungszugang) von geflüchteten Personen. In Deutschland fehlen jedoch systematische Befunde zur Qualität berufsvorbereitender Bildungsgänge, z. B. im Hinblick auf ihre Möglichkeiten zur Herstellung von Anschlüssen zur beruflichen Ausbildung. In der Schweiz liegen mit dem Pilotprogramm INVOL dagegen umfangreiche Daten zu Gelingensbedingungen der Berufsvorbereitung vor. In Österreich können Aussagen zum Ausbildungsgeschehen von geflüchteten Menschen größtenteils auf Basis amtlicher Daten getroffen werden und sind damit begrenzt.

Trotz der heterogenen Befunde zeichnen sich Faktoren für einen gelingenden Ausbildungszugang von Geflüchteten ab, die neben rechtlichen und strukturellen Bedingungen von Bedeutung sind. Am Beispiel von Deutschland liegen Hinweise dafür vor, dass Betriebspraktika die Ausbildungschancen von Geflüchteten erhöhen. Der Übergang in eine Ausbildung setzt zudem Berufsorientierungsprozesse voraus, die wiederum in den eingerichteten Bildungsgängen, Maßnahmen und Programmen der Berufsvorbereitung gefördert werden. In der Schweiz zeigt sich, dass es der INVOL als Maßnahme der Berufsvorbereitung in hohem Maße gelingt, Teilnehmende in berufliche Ausbildungen zu vermitteln. Trotz der hier betrachteten Befunde gilt es, die Bedingungen der Berufsvorbereitung von Geflüchteten und die Wirkung von Instrumenten der Berufsorientierung weiter zu erforschen. ◀

LITERATUR

BIFFL, G.; HUBER, P.: Migration & Arbeit. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien 2023

BOCK-SCHAPPELWEIN, J.; HUBER, P.: Auswirkungen einer Erleichterung des Arbeitsmarktzugangs für Asylsuchende in Österreich. WIFO-Gutachtenserie. Wien 2015

BRÜCKER, H.; JASCHKE, P.; KOSYAKOVA, Y.; VALLIZADEH, E.: Entwicklung der Arbeitsmarktintegration seit Ankunft in Deutschland: Erwerbstätigkeit und Löhne von Geflüchteten steigen deutlich. In: IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 13/2023. URL: <https://doku.iab.de/kurzber/2023/kb2023-13.pdf>

BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C.: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C. (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. New York 2011, S. 3–38

⁴ Vgl. SCHWEIZERISCHE EIDGENOSSENSCHAFT 2018 www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/agenda/faktenblatt-integrationsagenda-d.pdf

⁵ Vgl. STAATSSSEKRETARIAT FÜR MIGRATION 2022 www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuengerung/integrationsfoerderung/monitoring-ausbildung-va-fl.html

⁶ www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuengerung/integrationsfoerderung/monitoring/erwerb-va-fl.html

- EBERHARD, V.; SCHUSS, E.: Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn 2021. URL: https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/Eberhard_Schuss_Preprint_Flucht.pdf
- GRANATO, M.; JUNGEBURTH, C.: Geflüchtete in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen und soziodemografische Aspekte. In: GRANATO, M.; NEISES, F. (Hrsg.): Geflüchtete und berufliche Bildung. Bonn 2017, S. 12–17
- HUBER, P.; BÖHS, G.: Erfassung von Asylbewerberinnen und Asylwerbern der Jahre 2005 bis 2014 auf Grundlage von Krankenversicherungsdaten und deren Arbeitsmarktkarriere. WIFO-Gutachtenserie. Wien 2017. URL: www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=60720&mime_type=application/pdf
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN; AVENIR SUISSE: Migration und Arbeitsmärkte in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Köln 2017
- JEON, S.: Unlocking the Potential of Migrants. Cross-country Analysis, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris 2019
- KAMMERMANN, M.; STALDER, B. E.; SCHÖNBÄCHLER, M.-T.: Fachkräftesicherung durch die Integrationsvorlehre. Ergebnisse zum Schweizer Pilotprogramm INVOL. In: BWP 51 (2022) 1, S. 51–55. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/17702
- KÖPPING, M.: (Über-)nächster Halt – Lehre? Eine qualitative Analyse des Zugangs junger Flüchtlinge zur betrieblichen Lehrausbildung. In: Österreichischer Integrationsfonds: Forschungspreis Integration. Wien 2021
- LE MOUILLOUR, I.: Duale Berufsbildungssysteme in Europa vor ähnlichen Herausforderungen. Reformansätze in Österreich und Dänemark. In: BWP 46 (2017) 3, S. 37–38. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8343
- LINDINGER, K.; MOSER, W.: Früher Schulabgang und die Transition von Bildung in Beschäftigung. Eine Typologie der nationalen Übergangsstrukturen in Europa. In: SCHLÖGL, P.; GRAMLINGER, F.; SCHMID, K.; MOSER, D.; STOCK, M. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Bielefeld 2017, S. 311–323
- MEYER, F.; WINKLER, O.: Place of Residence Does Matter for Educational Integration: The Relevance of Spatial Contexts for Refugees' Transition to VET in Germany. In: Social Sciences 12 (2023) 3, S. 1–30
- ROMITI, A.; BRÜCKER, H.; FENDEL, T.; KOSYAKOVA, Y.; LIEBAU, E.; ROTHER, N.; SCHACHT, D.; SCHEIBLE, J. A.; SIEGERT, M.: Bildung und Sprache. In: BRÜCKER, H.; ROTHER, N.; SCHUPP, J. (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Nürnberg 2016, S. 37–47
- SEEBER, S.; BAETHGE, M.; BAAS, M.; RICHTER, M.; BUSSE, R.; MICHAELIS, C.: Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern. Bielefeld 2018
- SCHARNHORST, U.; KAMMERMANN, M.: Integrationsvorlehren – eine Flexibilisierung des Zugangs zur Berufsbildung für Geflüchtete in der Schweiz. In: BWP 48 (2019) 5, S. 16–20. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/10521
- STAATSEKRETARIAT FÜR MIGRATION: Bildungscurriculum INVOL und vorbereitende Massnahmen. Bern 2023a. URL: www.e-doc.admin.ch/e-doc/de/home/sem/pilot-ivl-fsf.html
- STAATSEKRETARIAT FÜR MIGRATION: Rundschreiben Verstetigung Integrationsvorlehre (INVOL). Bern 2023b. URL: www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuengerung/innovation/invol.html
- STALDER, B. E.; KAMMERMANN, M.; LEHMANN, S.; SCHÖNBÄCHLER, M.-T.: Successful Integration of Refugees in Vocational Education and Training: Experiences from a New Pre-vocational Programme. In: TERÄS, M.; OSMAN, A.; ELIASSON, E. (Hrsg.): Migration, Education and Employment. Pathways to Successful Integration. Cham 2024, S. 133–154. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-41919-5_9
- STEINER, M.; EGGER-STEINER, M.; BAUMEGGER, D.: Evaluation der Bildungsmaßnahmen für junge Flüchtlinge im Bereich Erwachsenenbildung. Wien 2018. URL: <https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Evaluation-Bildungsmassnahmen-Fluechtlinge-Endbericht.pdf?m=1539862503&>

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Vernetzung in alle Richtungen – Erfahrungen mit Netzwerkstrukturen bei der Begleitung von Geflüchteten in Ausbildung



GERBURG BENNEKER
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
benneker@bibb.de



SUSANNE HEINZELMANN
Bereichsleiterin Bildung und
Beschäftigung bei der
Prognos AG, Berlin
susanne.heinzelmann@
prognos.com



JULIAN LENZ
Projektleiter im Bereich Bil-
dung und Beschäftigung bei
der Prognos AG, Berlin
julian.lenz@prognos.com

Geflüchtete benötigen umfangreiche Unterstützung in vielen Lebensbereichen, insbesondere auch beim Übergang in Ausbildung. Die Koordination der Unterstützungsangebote ist jedoch eine Herausforderung. Die Evaluationsergebnisse des Programms »Berufliche Orientierung für Zugewanderte (BOF)« zeigen, wie wichtig eine breite Vernetzung der Projektträger ist, um Zugewanderte in Ausbildung zu begleiten. Der Beitrag formuliert hierzu Handlungsempfehlungen.

Vielfältige Herausforderungen erfordern Abstimmung der Unterstützung

Die repräsentative IAB-BAMF-SOEP-Befragung zeigt multiple Problemlagen auf, die Geflüchtete nach ihrer Einreise überwinden müssen. In der Befragung 2017 wurde Hilfebedarf insbesondere in finanzieller Hinsicht (92%), beim Spracherlernen (91%), bei der medizinischen Versorgung (90%) und der Wohnungssuche (84%) formuliert. Die Hälfte der Befragten benötigt zudem Unterstützung bei der Orientierung im (Hoch-)Schulbereich, bei der Ausbildungsplatzwahl oder der Suche nach Weiterbildungsangeboten (vgl. SCHÜHRER 2021, S. 8). Auch die BA-BIBB-Fluchtmigrationsstudie bestätigt einen Unterstützungsbedarf von Geflüchteten in verschiedenen Lebensbereichen: Fast 40 Prozent der Ausbildungsplatzbewerber/-innen mit Fluchterfahrung hätten mehr Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache und mehr Informationen zum Bildungs- und Berufsbildungssystem benötigt. Weitere Unterstützung fehlte aber auch bei der Wohnungssuche (27,9%) und bei Behördengängen (24,3%) (vgl. CHRIST/NIEMANN 2020, S. 7). Die BA-BIBB-Bewerberbefragung 2021 verdeutlicht, dass Geflüchtete bei der Einmündung in Ausbildung häufiger von Personen und Institutionen außerhalb der Familie unterstützt werden als Bewerber/-innen ohne Migrationshintergrund. Nur 13,8 Prozent der Ausbildungsplatzbewerber/-innen mit Fluchthintergrund erhielten Unterstützung von Eltern, Geschwistern oder anderen Verwandten, bei jenen ohne Migrationshintergrund waren dies

36,8 Prozent. Demgegenüber halfen ihnen häufiger Berufsberatende der Agentur für Arbeit, Freunde und Bekannte sowie Personen im Rahmen der Einstiegsbegleitung bzw. von Mentorenprogrammen (vgl. KESSLER u. a. 2022, S. 7 f.). Mit der hohen Zuwanderung 2015/2016 entstanden zahlreiche Unterstützungsangebote für Geflüchtete. Diese Vielfalt führte jedoch zu Problemen bei der Steuerung und Abstimmung, z. B. »doppelte Zuständigkeiten und lange Verweisketten«. So fehlte es u. a. an »einrichtungsübergreifenden« begleitenden Personen; erschwerend ist zudem, dass die Einrichtungen unterschiedliche »Ziele und Zwecke mit und für junge Geflüchtete« verfolgen (vgl. HILKERT u. a. 2020, S. 85 f.). Als problematisch erweisen sich zudem die »hohe Intransparenz des Unterstützungsangebots«, mangelnde Abstimmung und eine fehlende gemeinsame Strategie der regionalen Akteure zur Förderung der Integration in Ausbildung (vgl. BECKER u. a. 2019, S. 108 f.). Aufgrund der vielfach komplexen Situation von Geflüchteten müssen Bildungsangebote aufeinander aufbauen, um erfolgreich zu sein (vgl. GAG/GOEBEL/GOETZ 2020).

Vernetzung bildet Rahmen für Unterstützung bei BOF

Das Konzept des von 2016 bis Ende 2023 laufenden Programms »Berufliche Orientierung für Zugewanderte – BOF« (vgl. Infokasten, S. 24) sieht in allen Phasen der Umsetzung ein breit aufgestelltes Netzwerk vor (vgl. HEINZELMANN u. a. 2023, S. 14). Das Netzwerk ist relevant, um zum einen die Zielgruppe zu erreichen und umfassend begleiten zu kön-

Ziel und Aufbau des »BOF-Programms«

Von 2016 bis 2023 wurden mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Programm »Berufliche Orientierung für Zugewanderte (BOF)« in einem 26-wöchigen BOF-Kurs nicht mehr schulpflichtige Geflüchtete und Zugewanderte mit besonderem Förderbedarf auf ihrem Weg in eine Ausbildung unterstützt. Elemente des Programms sind:

- Akquise und Auswahl geeigneter Teilnehmender durch die Projektträger mit einhergehender Eignungseinschätzung vor Beginn des BOF-Kurses.
- Vertiefte Berufsorientierung und Vorbereitung auf bis zu drei Ausbildungsberufe u. a. durch praktische Erfahrung in Lehrwerkstätten/Praxisräumen und einer begleiteten Betriebsphase
- Berufsbezogener integrierter Fach- und Sprachunterricht
- Individuelle sozialpädagogische Begleitung über den gesamten Zeitraum einschließlich der Vermittlung in Ausbildung bzw. Einstiegsqualifizierung und weiteren Unterstützungsangeboten

Weitere Informationen unter www.bofplus.de

nen und zum anderen um Ausbildungsbetriebe zu gewinnen und den Anschluss in eine Ausbildung zu erleichtern. Rund 100 Projektträger (berufsspezifische Innungen, Kreishandwerkerschaften und Handwerkskammern, weitere Träger der regionalen Wirtschaft ebenso wie freie Bildungsträger) setzen BOF bundesweit um. Jährlich werden über tausend Teilnehmende unterstützt. Von 2016 bis Ende 2022 nahmen insgesamt 6.545 Geflüchtete/Zugewanderte an BOF teil. Etwas über ein Viertel

Evaluation des BOF-Programms

Ziel und Ansatz der Evaluation

- Analyse und Bewertung von Zielerreichung, Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit für den Zeitraum von 2016 bis 2022
- Theoriebasierte Evaluation: empirische Prüfung der Grundannahmen über die Wirkungsweise von BOF

Methodische Umsetzung

- Auswertung der Daten aller bisherigen Teilnehmenden
- Schriftliche Online-Befragung des Projektpersonals (Projektleitungen/Vernetzungskräfte, Fach- und Sprachlehrkräfte, Ausbilder/-innen und Begleitpersonal) der Träger: Angesprochen wurden insgesamt 93 Träger (56 Institutionen, die BOF aktuell umsetzen, und 37 ehemalige). Insgesamt nahmen 131 Projektmitarbeitende von 59 Trägern teil. Die trägerbezogene Rücklaufquote beträgt 63 Prozent.
- Schriftliche Online-Befragung von aktuellen und ehemaligen Teilnehmenden in einfacher Sprache (n = 115 von insgesamt 23 Trägern)
- Vertiefungsstudien an fünf Standorten mittels qualitativer Gruppeninterviews sowie telefonischer Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der am Projekt beteiligten Betriebe.

Grundlage der Ergebnisdarstellung ist ein Datensatz (n = 51), der die Antworten der Projektleitungen der Träger umfasst. Angaben des Projektpersonals wurden in der Analyse an diesen gespiegelt.

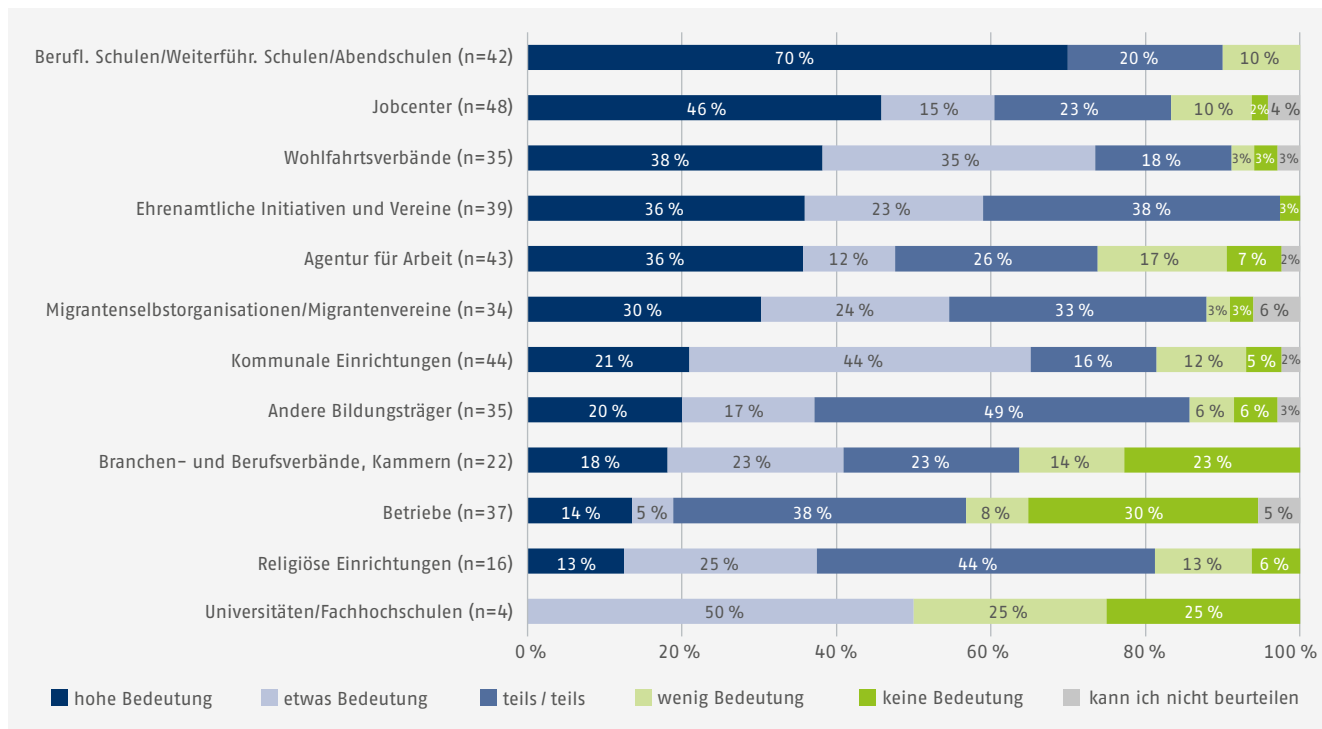
derjenigen, die BOF zwischen 2016 und 2022 regulär abgeschlossen haben, ging direkt im Anschluss in ein Ausbildungsverhältnis über. Weitere 15 Prozent mündeten in eine Einstiegsqualifizierung. Sonstige Verbleibe umfassen insbesondere den Übergang in einen Sprachkurs, andere Maßnahmen sowie eine direkte Arbeitsaufnahme. Rund zehn Prozent werden in den Monitoring-Daten nach der BOF-Teilnahme als arbeitslos ausgewiesen (vgl. HEINZELMANN u. a. 2023, S. 67). Im Folgenden werden, gestützt auf die vom BMBF beauftragte Evaluation des BOF-Programms (vgl. Infokasten), Erfahrungen und darauf aufbauend Handlungsempfehlungen bei der Zusammenarbeit mit Netzwerkpartnern ausgeführt.

Netzwerkpartner eröffnen Zugangswege zur Zielgruppe

Netzwerkpartner spielen eine wichtige Rolle, um die passende Zielgruppe für BOF zu erreichen (vgl. HEINZELMANN u. a. 2023, S. 28). Sie sind einerseits Türöffner für das Trägerpersonal, um selbst mit potenziellen Teilnehmenden ins Gespräch zu kommen, z. B. wenn Projektmitarbeitende die BOF-Kurse in Unterkünften für Geflüchtete vorstellen. Andererseits haben die Netzwerkpartner eine wichtige Multiplikatorenfunktion, wenn sie Informationen zu BOF an die Zielgruppe weitergeben und sie zu einer Teilnahme beraten. Für die Träger stellen Netzwerkpartner den mit Abstand wichtigsten Zugang zur Zielgruppe dar (96 % der befragten Träger nutzen diesen Zugang). Die Ansprache der Teilnehmenden über Netzwerkpartner, insbesondere im persönlichen Kontakt, erweist sich als besonders erfolgreich.

Wichtige Netzwerkpartner für die Zielgruppenansprache sind dabei vor allem Jobcenter, kommunale Einrichtungen, die Agenturen für Arbeit, berufliche Schulen sowie ehrenamtliche Initiativen und Vereine. Welche Akteure konkret einbezogen werden und wie sich die Zusammenarbeit gestaltet, unterscheidet sich zwischen den Trägern und hängt sowohl mit den Kontakten der Trägerinstitutionen und dem persönlichen Austausch unter den Projektmitarbeitenden als auch mit regionalen und strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. vorhandene Netzwerkstrukturen für Geflüchtete bzw. Neuzugewanderte vor Ort, Art der Träger) zusammen. Als besonders erfolgreich für die Zielgruppenansprache bewerten die Träger sowohl die Zusammenarbeit mit beruflichen und weiterführenden Schulen als auch mit den Jobcentern (vgl. Abb.). In der Umsetzung zeigen sich jedoch auch Hemmnisse der Zusammenarbeit, die im Rahmen der qualitativen Vertiefungsstudien insbesondere auf individuelle Kooperationsbereitschaften, zeitliche Engpässe sowie auch personelle Fluktuation bei den Netzwerkpartnern zurückgeführt werden.

Abbildung
Zielgruppenansprache über die Netzwerkpartner – Einschätzungen zum Erfolg



Quelle: Befragung der Projektleitungen 2022. © Prognos 2023
Hinweis: Einschätzung zum Erfolg der Ansprache nur von jenen, die angeben, diese Netzwerkpartner zu nutzen.

Je nach Netzwerkstruktur unterscheidet sich die Zusammensetzung der Teilnehmenden am BOF-Programm (z. B. hinsichtlich Aufenthaltsdauer, Sprachkenntnissen oder Betreuungsbedarf). So verfügen Teilnehmende, die über ein Jobcenter den Weg zu BOF finden, tendenziell bereits über bessere Sprachkenntnisse als Geflüchtete, die über Unterkünfte angesprochen werden.

Wie das Projektpersonal in den Vertiefungsstudien betont, wirken sich Voraussetzungen, Vorerfahrungen und individuelle Problemlagen der Teilnehmenden auf die Entwicklungen während eines BOF-Kurses aus. Nach ihren Einschätzungen kann die Zusammenarbeit und Abstimmung mit Netzwerkpartnern vor Kursbeginn dabei helfen, Fragen der Passung des BOF-Angebots für potenzielle Teilnehmende zu klären. Denn häufig kennen die Partner Vorgeschichten und Hintergründe der Geflüchteten bzw. Neuzugewanderten bereits aus dem eigenen Kontakt.

Betriebliche Netzwerke stärken Umsetzung und Übergangschancen

Für die Durchführung der BOF-Kurse (Betriebsphase) und insbesondere als Brücke in ein Ausbildungsverhältnis sind für die Träger belastbare betriebliche Netzwerke zentral. Berufsständische Organisationen wie Innungen, Kammern oder Kreishandwerkerschaften als Träger haben bereits

durch ihre Strukturen enge Beziehungen zu den Mitgliedsbetrieben. Darüber hinaus müssen jedoch weitere Betriebe ggf. anderer Berufsfelder gewonnen werden, um den Teilnehmenden entsprechend ihrer Bedarfe, Interessen und Voraussetzungen passende Angebote vermitteln zu können. Relevant aus Sicht der Mehrheit der Träger sind dabei sowohl die direkte Ansprache neuer Betriebe sowie persönliche Kontakte. Betriebe sollten zudem adäquat sensibilisiert mit Blick auf Voraussetzungen und Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe sein sowie bereit dazu, Ausbildungsplätze für die Zielgruppe zur Verfügung zu stellen. Insgesamt zeigt sich – auch vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels – eine hohe Kooperationsbereitschaft der Betriebe. Neben der Vermittlung von Ausbildungsinteressierten profitieren sie – so die Aussagen in den Betriebsinterviews und Vertiefungsstudien – auch vom Austausch mit den Trägern während der BOF-Zeit.

Auch wenn ein direkter Übergang in eine Ausbildung bzw. Einstiegsqualifizierung nach Abschluss von BOF gelingt, bleiben viele Herausforderungen bei den Teilnehmenden bestehen (z. B. individuelle Problemlagen, fehlende sprachliche und schulische Grundkenntnisse in der Berufsschule). Um den Weg der BOF-Teilnehmenden in eine Ausbildung erfolgreich fortzusetzen und zu einer abgeschlossenen Ausbildung zu führen, bedarf es daher oftmals weiterer Begleitung. Zwar existieren unterschiedliche weiterführende Be-

gleitstrukturen (z. B. Regelinstrumente der Bundesagentur für Arbeit, landesspezifische Ausbildungsbegleitprogramme), die erfolgreiche Übergabe in diese Strukturen gelingt jedoch noch nicht immer. Oftmals wenden sich daher auch ehemalige Teilnehmende nach dem BOF-Kurs noch mit unterschiedlichen Unterstützungsanliegen an die Träger. Ein vertrauensvolles und gut aufgestelltes Netzwerk bietet auch in diesem Zusammenhang den zentralen Anker für eine bruchlose und zielgerichtete Folgeunterstützung.

Bilanz und Ausblick

Die Zusammenarbeit relevanter Akteure im Bereich Ausbildung/berufliche Bildung sowie Migrations-/Fluchthilfe ist zentral für den Erfolg von BOF. Eine gelingende Umsetzung in der Breite bedarf daher, aus Sicht der Evaluation, grundlegender (Mindest-)Standards zur Zusammenarbeit, um Abhängigkeiten von Einzelpersonen zu reduzieren und nachhaltige Vernetzung zu sichern. Für den Auf- bzw. Ausbau von Netzwerkstrukturen in einem Programm gilt es zunächst, den Bekanntheitsgrad bei den relevanten Institutionen der Regelstruktur (hier insbesondere Jobcenter, Agenturen für Arbeit, Ausländerbehörden vor Ort) flächendeckend zu erhöhen. Für mehr Einheitlichkeit bei der Aufstellung der Netzwerke können – so die Empfehlung der Evaluation – des Weiteren Leitfäden bzw. Absprachen zur Zusammenarbeit bei der Gewinnung, Zuweisung und Begleitung von Teilnehmenden sorgen. Die Netzwerkarbeit sollte zudem auch stärker in den übergreifenden Strukturen der relevanten Institutionen auf Bundesebene unterstützt werden. Dabei sollte es weniger um formale Kooperationserklärungen als vielmehr um die Schaffung von Rahmenbedingungen gehen, die den gezielten Austausch vor Ort vorantreiben.

Die Passung einer Unterstützungsmaßnahme zur Ausgangs- und Bedarfssituation der Geflüchteten und Neuzugewanderten ist ein erfolgskritischer Faktor. Doch selbst bei guter Abstimmung im Netzwerk lässt sich die Frage der Passung nicht immer vorab klären. Individuelle Problemlagen sowie auch berufsbezogene Präferenzen zeigen sich meist erst im Verlauf des BOF-Kurses. Im Netzwerk abgestimmte, dem eigentlichen Kursbeginn vorgelagerte Orientierungsphasen (mit ersten niedrigschwelligen Aktivitäten sowie vertiefenden Gesprächen zu Erwartungen und Möglichkeiten) bieten einen möglichen Ansatz. Sie können dazu beitragen, Personen, für die ein BOF-Kurs bzw. eine direkte Einmündung in Ausbildung im Anschluss an die Maßnahme (noch) keine Option darstellt, an andere passende Angebote bzw. Unterstützungsstrukturen im Netzwerk zu vermitteln. Ähnliches gilt bei weiteren Unterstützungsbedarfen im Anschluss an eine (erfolgreiche) Teilnahme. Damit eine entsprechende Folgeunterstützung nahtlos anschließen kann, sind vor allem

gemeinsame Planungen zwischen Teilnehmenden, begleitendem Fachpersonal beim Träger sowie weiterführenden Begleitungsstellen relevant. Reine Verweisberatungen oder Informationen zu möglichen Anlaufstellen sind in der Regel nicht ausreichend. Gerade mit Blick auf multiple Problemlagen der Zielgruppe sowie ggf. auch (fluchtbezogene) Skepsis gegenüber unbekanntem Verwaltungsstrukturen spielt die Vermittlung durch vertraute Personen an eine weiterführende vertrauenswürdige Anlaufstelle eine wichtige Rolle. Mit dem Folgeprogramm »Berufliche Orientierung für Personen mit Flucht- und Migrationserfahrung (BOFplus)« wurden diese Empfehlungen der Evaluation zur Netzwerkbildung aufgegriffen. Auf der Grundlage der Förderrichtlinie vom 01.02.2024 (unter www.bofplus.de) ist damit eine weitere Unterstützung von Geflüchteten und Zugewanderten durch BOFplus-Kurse auf dem Weg zu einem qualifizierten Berufsabschluss möglich. ◀

LITERATUR

- BECKER, C.; LEOPOLD, E.; BECKER, B.-A.; HAASE, J.: Abschlussbericht Integration von jungen Geflüchteten in die duale Berufsausbildung – Zielgruppenerweiterung der KAUSA Servicestellen im Rahmen der begleitenden Evaluation der Ausbildungsstrukturprogramme JOBSTARTER und JOBSTARTER plus. Berlin 2019
- CHRIST, A.; NIEMANN, M.: Welche Unterstützungsbedarfe haben geflüchtete Bewerberinnen und Bewerber? Version 1.0 Bonn 2020. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_776540
- GAG, M.; GOEBEL, S.; GOETZ, CH. (Hrsg.): »MIND THE GAP!« Geflüchtete am Übergang von der Schule in den Beruf – Praxis und Lösungsansätze der IVAF-Netzwerke. Rostock 2020. URL: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/37947-europaeischer-sozialfonds-mind-the-gap.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- HEINZELMANN, S.; STEGNER, K.; LENZ, J.; DREIBHOLZ, P.: Abschlussbericht. Evaluation »Berufsorientierung für Flüchtlinge« (BOF). Berlin 2023. URL: www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/240301-abschlussbericht-evaluation-bof.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- HILKERT, B.; DIETRICH, A.; HEUER, CH., PÖTTER, N.: Chancen des Zugangs zur beruflichen Bildung für bleibeberechtigte junge Geflüchtete: Möglichkeiten und Hindernisse in der Beratung und Unterstützung. Bonn 2020. URL: www.bibb.de/dienst/dapro/de/index_dapro.php/detail/3.4.305
- KESSLER, C.; HEINECKE, M.; CHRIST, A.; GEI, J.: Auf Ausbildungsstellensuche im zweiten Jahr der Corona Pandemie: Wie haben Jugendliche ihre Bewerbungsphase im Jahr 2021 erlebt? Deskriptive Analysen auf Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2021. Version 1.0. Bonn 2022. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780676
- SCHÜHRER, S.: Geflüchtete Menschen in Deutschland: Neue Erkenntnisse zu Hilfebedarfen und zur Nutzung von Beratungsangeboten. Ausgabe 06/2021 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2021. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse6-2021-iab-bamf-soep-befragung-hilfebedarfe.pdf?__blob=publicationFile&v=5

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte im Kontext aktueller Migration



MONA MASSUMI
Prof. Dr., Professorin für
Berufspädagogik an der
FH Münster
mona.massumi@
fh-muenster.de

Foto: Ulrike Dammann,
FH Münster

Migrationsbedingte Vielfalt ist sowohl an allgemeinbildenden als auch an berufsbildenden Schulen Normalität. Allerdings sind diejenigen, die ihre Schulbiografie nicht von Anfang an im deutschen Schulsystem durchlaufen, benachteiligt und haben geringere Chancen auf erfolgreiche Schul- und Ausbildungsabschlüsse. Lehrkräfte sind für die migrationsbedingte Vielfalt ihrer Lernenden, die sich durch Neuzugewanderte in den letzten Jahren noch verstärkt hat, nicht hinreichend professionalisiert. Der Beitrag beleuchtet Anforderungen an Lehrer/-innen und zeigt Perspektiven auf, wie sie in ihrer Ausbildung besser drauf vorbereitet werden können.

Migration als gesellschaftlicher Normalfall

Migrationsbewegungen nach und aus Deutschland – wenn gleich in unterschiedlichen Dynamiken – haben immer schon stattgefunden, daher gehört migrationsbedingte Vielfalt zur gesellschaftlichen Normalität. Im Schulsystem wird diese jedoch nicht als Normalfall und Ausgangslage vorausgesetzt, sondern als problematische Besonderheit wahrgenommen, die reguläre Strukturen irritiert und somit spezifische Sonderstrukturen und -behandlungen erforderlich macht. Dies lässt sich in besonderem Maße für Schüler/-innen und Auszubildende nachzeichnen, die ihre Schulbiografie nicht in Deutschland begonnen haben und häufig als *neu zugewandert* bezeichnet werden (vgl. MASSUMI 2019). Angesichts der Komplexität der Thematik kann der Fokus lediglich auf die aktuelle Migration gelegt werden, sodass komplexe Migrationsverhältnisse im Bildungssystem hier unberücksichtigt bleiben. Als neu zugewanderte Schüler/-innen werden für gewöhnlich diejenigen bezeichnet, die ihre formale Schulbiografie nicht ab der ersten Jahrgangsstufe in Deutschland begonnen haben, sondern erst später ins deutsche Schulsystem eingemündet sind und noch nicht über hinreichende Deutschkenntnisse verfügen, um am regulären Unterricht erfolgreich teilzunehmen (vgl. MASSUMI u. a. 2015). Mit Blick auf weitere Merkmale, z. B. die Staatsangehörigkeit, Migrationsursache, Bildungsvorerfahrung, ist diese »Gruppe« jedoch heterogen.

Vor diesem Hintergrund setzt sich der Beitrag mit der Frage auseinander, wie (angehende) Lehrkräfte professionalisiert sein muss(t)en, damit sie der migrationsbedingten Heterogenität im Schulsystem gerecht werden und gleichzeitig *alle* Schüler/-innen auf eine u. a. von Migration geprägte Gesellschaft vorbereiten können. Dieser Fragestellung zu begegnen und konkrete Antworten für die Lehrerbildung zu entwickeln, erscheint angesichts aktueller politischer

sowie gesellschaftlicher Entwicklungen besonders notwendig. Wie die aktuelle Mitte-Studie (vgl. ZICK/KÜPPER/MOKROS 2023) unmissverständlich deutlich macht, nehmen in Deutschland rechtsextreme Anschauungen deutlich zu und rassistische Ansichten sind auch in der Mitte der Gesellschaft zunehmend stärker vertreten.

(Aus-)Bildungssituation von Neuzugewanderten

Die Teilhabechancen und Bildungsbeteiligung von neu zugewanderten Personen sind gegenüber denjenigen, die ihre Schulbiografie von Anfang an im deutschen Schulsystem durchlaufen haben, deutlich geringer: Dies zeigt sich mit Blick auf die besuchte Schulform (vgl. WILL/BECKER/WINKLER 2022) und die erzielten Schulabschlüsse (vgl. DESTATIS 2022). Neuzugewanderte sind verstärkt im Übergangssektor des berufsbildenden Systems vertreten, wo sie häufig einen ersten Schulabschluss erreichen (vgl. AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2022). Somit kommt berufsvorbereitenden Bildungsangeboten eine wichtige Rolle zu, neu zugewanderten Personen Schul- und/oder Berufsabschlüsse zu ermöglichen (vgl. MASSUMI 2019). Qualitative Befunde verweisen darauf, dass berufsbildende Schulen aufgrund ihrer in sich differenzierten Struktur eine hohe innere Durchlässigkeit haben, sodass Übergänge zwischen Bildungsgängen eher aufeinander aufbauende Schulabschlüsse zulassen, als im allgemeinbildenden System (vgl. ebd.).

Angesichts der steigenden fachlichen sowie bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen in höheren Jahrgangsstufen ist davon auszugehen, dass die Teilhabechancen von Neuzugewanderten geringer sind, je später Heranwachsende nach Deutschland migrieren. Die aktuellen Befunde der PISA-Studie (vgl. OECD 2023) stärken diese Hypothese, da niedrigere Kompetenzniveaus erreicht wurden, wenn die

Migration nach der Vollendung des 12. Lebensjahrs stattgefunden hat.

Mit Blick auf die duale Ausbildung haben Geflüchtete gegenüber Nicht-Geflüchteten deutlich geringere Einstellungschancen für eine betriebliche Ausbildung (vgl. EBERHARD/SCHUSS 2021), auch wenn seit 2015 immer mehr Betriebe geflüchtete Auszubildende aufnehmen (vgl. GERHARDS 2022). Hinzu kommt, dass ausländische Staatsangehörige im Vergleich zu deutschen Staatsangehörigen deutlich seltener die Abschlussprüfung bestehen (vgl. BIBB 2023, S. 158). Auszubildende *mit Fluchthintergrund* schließen ihre Ausbildung seltener erfolgreich ab als jene *ohne Fluchthintergrund* (vgl. GRANATO/CHRIST 2022). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass überproportional viele Personen mit eigener Migrationserfahrung keinen Berufsabschluss erlangen (vgl. BIBB 2023, S. 292).

Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext aktueller Migration

Qualitative Untersuchungen offenbaren seit Jahren, dass Lehrkräfte in Bezug auf migrationsbedingte Vielfalt häufig nicht ausreichend professionalisiert sind: So kämpfen sie mit der enormen Heterogenität innerhalb der Klassen, die durch Neuzugewanderte insbesondere mit Blick auf deren Bildungsvorerfahrungen, Mehrsprachigkeit und noch unzureichenden Deutschkenntnissen verstärkt wird. Häufig beklagen Lehrer/-innen nicht nur unzureichende zeitliche, materielle und personelle Ressourcen, sondern auch ihre eigene fehlende Expertise. Sie kennen bspw. die schulrechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben und ihre schulischen Handlungsmöglichkeiten nur unzulänglich (vgl. MASSUMI 2019). Erwähnt wird aber auch die mangelnde Unterstützung sowie Verantwortungsübernahme durch Schulleitung und Kolleg/-innen sowie die fehlende Einbindung der Themen Zuwanderung und Vielfalt in ein schulisches Gesamtkonzept (vgl. OTTO u. a. 2016).

Lehrkräfte sind oftmals nicht in der Lage, die Komplexität der erschwerten schulischen Anforderungen für Neuzugewanderte – insbesondere für geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene – wahrzunehmen. Daher fällt es ihnen schwer, die Auswirkungen der teilweise prekären Lebensbedingungen und psychischen Belastungen auf deren Lernen und Leistung wahrzunehmen bzw. adäquat darauf zu reagieren (vgl. MASSUMI 2019). Daher missdeuten sie das Verhalten der Schüler/-innen, wenn sie beispielsweise Überforderung als mangelnde Motivation ansehen und migrationsbedingte Ressourcen nicht ausreichend berücksichtigen (vgl. ebd.). Neu zugewanderte Schüler/-innen und Auszubildende erleben, dass gerade Lehrkräfte, die außerhalb spezifisch eingerichteter Klassen für Neuzugewanderte arbeiten, sich oftmals nicht für sie verantwortlich fühlen

und ihre individuellen Voraussetzungen im Unterricht nicht berücksichtigen (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu zeigen Lehrkräfte, die in speziell eingerichteten Klassen arbeiten, ein hohes Maß an Engagement und Motivation (vgl. NIEDERHAUS/SCHMIDT 2016) und werden von Neuzugewanderten als unterstützend und einfühlsam wahrgenommen (vgl. SCHERR/BREIT 2020).

Obwohl Lehrkräfte in der Regel ihre Sensibilität gegenüber essenzialisierenden Argumenten betonen und migrationsbedingte Heterogenität als Bereicherung wahrnehmen (vgl. TERHART/DEWITZ 2018), weisen Studien auf monolinguale deutsche Unterrichtspraktiken und kulturalisierende sowie ethnisierende Zuschreibungen und auf Othering durch Lehrkräfte gegenüber Neuzugewanderten hin (vgl. u. a. PLÖGER 2023). Dies verschärfen Befunde, die aufzeigen, dass Lehrkräfte Rassismus (re)produzieren und somit Schüler/-innen unabhängig von einer eigenen Migrationserfahrung in der Schule Rassismus erfahren (vgl. SCHARATHOW 2014; FEREIDOONI 2016).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Lehrer/-innen defizitäre Perspektiven auf neu zugewanderte Schüler/-innen und Auszubildende einnehmen und ihre schulischen Probleme individualisieren. Die unzureichende migrationsbedingte Professionalisierung von Lehrkräften hat schwerwiegende Folgen für Neuzugewanderte, wenn sich dadurch Schulbiografien verlängern, Bildungsaufstiege verhindert werden und die Bildungsmotivation gehemmt wird (vgl. weiterführend MASSUMI 2019).

Erweiterung des Professionsverständnisses im Sinne der Lebenslagenorientierung

Um dem Selbstverständnis des Bildungssystems von Bildungsgerechtigkeit für alle Schüler/-innen Rechnung zu tragen, ist eine grundlegende Neuorientierung von schulischen Strukturen und pädagogischer Praxis erforderlich, die die (migrationsbedingte) Heterogenität als Ausgangslage nimmt. Das Bildungssystem muss Bildungszugänge für alle ermöglichen und adressaten- sowie lebenslagenorientiert gestaltet werden (vgl. weiterführend SCHROEDER/SEUKWA 2007). Gleichwertige Bildungspartnerschaften, etwa zwischen dem formalen und non-formalen Bildungsbereich, und multiprofessionelle Netzwerke spielen dabei eine wichtige Rolle (weiterführend ebd.). Dies hat nicht nur strukturelle und organisatorische, sondern zwangsläufig auch professionstheoretische und -praktische Folgen für pädagogische Fachkräfte.

Um Bildungspartnerschaften, multiprofessionelle Netzwerke und die Verzahnung verschiedener Bildungsorte als Grundlage für die pädagogische Arbeit in der Schule zu implementieren, müssen (angehende) Lehrkräfte bereits in ihrem Studium an Kooperationsstrukturen herangeführt werden (vgl. z. B. in MASSUMI/VERLINDEN/BERNINGER 2022).

Das schließt nicht nur die Zusammenarbeit mit Betrieben, sondern auch mit außerschulischen (Bildungs-)Einrichtungen und unterstützenden Anlaufstellen ein.

Grundlegend für die Professionalisierung ist, dass (angehende) Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Normalität heterogener Sozialisations- und Bildungsverläufe im Allgemeinen entwickeln. Denn diese sind unter Migrations- und vor allem unter Fluchtbedingungen häufig fragmentiert und diskontinuierlich. Ebenso gilt es, Lehrkräfte für verschiedene Lebenswelten, Bedürfnisse sowie Ressourcen ihrer Schüler/-innen zu sensibilisieren. Das schließt auch eine rassismuskritische Sensibilisierung und Reflexion in der Lehrerbildung ein (vgl. MASSUMI/FEREIDOOONI 2017). Erst auf dieser Basis können passgenaue Konzepte für die Schulpraxis entwickelt werden. Dabei kommt der Schulleitung die besondere Verantwortung zu, die Konzeptentwicklung und -umsetzung im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterstützen und alle Beteiligten einzubeziehen. Außerdem müssen Lehrkräfte auf Instrumente zurückgreifen können, mit denen Ressourcen der Lernenden (z. B. fachpraktische Kompetenzen jenseits der deutschen Sprache oder Stand der beherrschten Bildungssprache) systematisch erfasst und in die pädagogische Arbeit eingebunden werden können.

Unerlässlich ist es, bereits im Lehramtsstudium die Perspektive auf soziale Aspekte zu stärken, damit diese in der pädagogischen Praxis künftig an Bedeutung gewinnen. Denn nicht nur aufgrund systemischer Bedingungen wird die Entfaltung von Lernenden behindert (vgl. MASSUMI 2019). Insbesondere auch in sozialen Interaktionen werden Zuschreibungen (von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit) reproduziert, die wenig förderlich für ein positives Lernklima und kooperatives Lernen sind. Stabile Beziehungen sind in besonderer Weise für neu zugewanderte Schüler/-innen – v. a. zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern – bedeutsam. Dadurch erfahren sie trotz allgemeiner Verunsicherungen – z. B. aufgrund der unzureichenden Deutschkenntnisse und/oder eines unsicheren Aufenthaltsstatus – einen Raum der Sicherheit und Wertschätzung. Dies trägt dazu bei, ihre Bildungsmotivation zu stärken und die Qualität ihrer Schulleistungen zu fördern. Beides hilft ihnen, Selbstbewusstsein zu gewinnen und schwierige Situationen zu bewältigen. Daher muss in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften sowohl das Bewusstsein für die Bedeutung ihrer eigenen Interaktion zu Schüler/-innen als auch für die Interaktion zwischen den Schüler/-innen einer Klasse geschärft werden. Die Sensibilisierung für soziale Beziehungen und Ausschlussmechanismen, die eine kontinuierliche (selbst-)reflexive Perspektive der Lehrkräfte einschließt, stellt eine notwendige Bedingung dar, damit sie adäquate Konzepte erarbeiten können, wie die soziale Einbindung von (neu zugewanderten) Schüler/-innen

über methodisch-didaktische Arrangements hinaus, z. B. in kooperativen Lernformen, systematisch gefördert werden kann.

Die Verantwortung aller Lehrkräfte

Dem deutschen Bildungssystem sind homogenisierende Mechanismen inhärent. Diese werden in besonderer Weise durch die Anwesenheit von Personen irritiert, die ihre Bildungsbiografien nicht von Anfang an in Deutschland durchlaufen haben. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte trotz der Normalität von Migration in unserer Gesellschaft neu zugewanderte Schüler/-innen und Auszubildende als Besonderheit in ihrer Schulpraxis erleben. Auch wenn mit Blick auf ein diverses und inklusives Bildungssystem grundlegende Umstrukturierungen erforderlich sind (vgl. dazu MASSUMI 2019), wurden in diesem Beitrag die migrationsbedingten Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte fokussiert.

Lehrkräfte benötigen unabhängig von ihrer studierten Schulform, ihren Unterrichtsfächern und beruflichen Fachrichtungen neben fachbezogenen Kompetenzen (z. B. bildungs- und fachsprachliche Differenzierung) und didaktischen Kompetenzen (z. B. Anpassung des Unterrichts an individuelle Bedingungen) auch pädagogische Kompetenzen (z. B. Wahrnehmung des Wohlbefindens von Lernenden und Berücksichtigung der Lebenslagen). Nur so können sie ihren Unterricht und schulischen Alltag auf die heterogenen Ausgangslagen ihrer Lernenden ausrichten sowie die erforderliche Beratungs- und Unterstützungsfunktion erfüllen. Damit könnten sie einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit auch für neu zugewanderte Schüler/-innen und Auszubildende leisten. ◀

LITERATUR

AUTOR:INNENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld 2022

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2023. URL: www.bibb.de/datenreport/de/index.php

DESTATIS: Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11. Reihe 1. Berlin 2022

EBERHARD, V.; SCHUSS, E.: Chancen auf eine betriebliche Ausbildungsstelle von Geflüchteten und Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn 2021

FEREIDOOONI, K.: Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Bielefeld 2016

GERHARDS, C.: Betriebliche Ausbildung Geflüchteter: Erfahrungen seit 2015 und Perspektiven aus betrieblicher Sicht. In: ERTL, H.; GRANATO, M.; HELMRICH, H.; KREKEL, E. M. (Hrsg.): Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem. Bonn 2022, S. 39–47. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780508

GRANATO, M.; CHRIST, A.: Integration junger Geflüchteter in berufliche Ausbildung: Zugang zu und Gestaltung von beruflicher Ausbildung. In: ERTL, H.; GRANATO, M.; HELMRICH, H.; KREKEL, E. M. (Hrsg.): Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem. Bonn 2022, S. 26–38. URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780508

MASSUMI, M.; VERLINDEN, K.; BERNINGER, I.: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration – Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung 8 (2022), S. 207–238

MASSUMI, M.: Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin 2019

MASSUMI, M.; FEREDDOONI, K.: Rassismuskritik in der LehrerInnenausbildung, in: BARSCH, S.; GLUTSCH, N.; MASSUMI, M. (Hrsg.): Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Perspektiven der LehrerInnenbildung. Münster 2017, S. 51–76

MASSUMI, M.; DEWITZ, N. VON; GRIESSBACH, J.; TERHART, H.; WAGNER, K.; HIPPMANN, K.; ALTINAY, L.: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln 2015

NIEDERHAUS, C.; SCHMIDT, E.: Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler qualifizieren. In: BENHOLZ, C.; MAGNUS, F. K.; NIEDERHAUS, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster 2016, S. 261–284

OECD: PISA 2022 Country Notes. Deutschland. o.O. 2023. URL: www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf

OTTO, J.; MIGAS, K.; AUSTERMANN, N.; BOOS, W.: Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven. Münster 2016

PLÖGER, S.: Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Weinheim 2023

SCHARATHOW, W.: Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld 2014

SCHERR, A.; BREIT, H.: Risikobiografien und negative Individualisierung: Die Bedeutung von institutioneller Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen für Bildungsprozesse bei jungen Flüchtlingen. In: THIERSCH, S.; SILKENBEUMER, M.; LABEDE, J. (Hrsg.), Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Weinheim 2020, S. 207–232

SCHROEDER, J.; SEUKWA, L. H.: Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe 2007

TERHART, H.; VON DEWITZ, N.: »Sprache und so« – Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: VON DEWITZ, N.; TERHART, H.; MASSUMI, M. (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim 2018, S. 268–291

WILL, G.; BECKER, R.; WINKLER, O.: Educational policies matter. How schooling strategies influence refugee adolescents' school participation in lower secondary education in Germany. In: *Frontiers in Sociology* 7 (2022) Article 842543

ZICK, A.; KÜPPER, B.; MOKROS, N.: Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn 2023

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Anzeige

Corona-Pandemie: Wer war besonders stark betroffen von Ausbildungsplatzabsagen und -kündigungen?



Die Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2021 liefern wichtige Informationen und Hinweise über die im Zuge der Corona-Pandemie verstärkten Herausforderungen und Hürden beim Übergang in Ausbildung, insbesondere für jene Jugendliche, bei denen sich der Übergang bereits vor Ausbruch der Pandemie schwieriger gestaltete. Es zeigte sich, dass im zweiten Jahr der Corona-Pandemie der Anteil der Bewerber/-innen, die von Absagen und Kündigungen betroffen waren, im Vergleich zum Vorjahr leicht angestiegen ist. Betroffen waren dabei insbesondere Bewerber/-innen mit einer vergleichsweise ohnehin schwachen Marktposition.

A. CHRIST, M. HEINECKE, C. KESSLER, J. GEI: Ausbildungsplatzabsagen und -kündigungen während der Corona-Pandemie. Wer war besonders stark betroffen? Bonn 2023

Kostenloser Download: https://res.bibb.de/vet-repository_781680

Erfolgreich die Ausbildung meistern

Auswirkungen studentischen Mentorings auf die fachliche und persönliche Entwicklung und die Integration geflüchteter Auszubildender



ELISABETH MAUÉ

Dr., wiss. Mitarbeiterin in der Fachgruppe Empirische Bildungsforschung an der Universität Konstanz
elisabeth.maue@uni-konstanz.de



STEPHAN SCHUMANN

Prof. Dr., Professur für Wirtschaftspädagogik II an der Universität Konstanz
stephan.schumann@uni-konstanz.de

Die berufliche (Aus-)Bildung ist für die Integration geflüchteter Menschen von großer Bedeutung, stellt sie aber in dieser Lebensphase auch vor Herausforderungen, häufig aufgrund nicht ausreichender Sprachkenntnisse. Zur individualisierten Unterstützung geflüchteter Auszubildender wird an der Universität Konstanz seit 2018 das Lehrprojekt TASK durchgeführt. Der Beitrag untersucht Auswirkungen des Mentorings auf die fachliche und persönliche Entwicklung und die Integration der Auszubildenden.

Potenziale von Mentoring bei der Integration

Der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung ist ein wichtiger Schritt zur Integration. Er stellt geflüchtete Auszubildende jedoch vor besondere Herausforderungen. Diese betreffen insbesondere die deutsche Sprache und Fachsprache und die berufsschulischen Anforderungen, aber auch Fragen der Alltagsorganisation oder kulturelle Unterschiede (vgl. KIRCHHÖFER 2022; MAUÉ/SCHUMANN 2023). Eine Möglichkeit, Jugendliche in der Berufsausbildung zu unterstützen, sind Mentoring-Programme. Bislang hat sich Mentoring für Geflüchtete beim Übergang in Ausbildung als bedeutsam erwiesen (vgl. MATTHES u. a. 2018). Die Auswirkungen des Mentorings für Geflüchtete während der Ausbildung sind jedoch kaum untersucht. Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag den Auswirkungen des Mentorings durch Wirtschaftspädagogik-Studierende im Rahmen des Lehrprojekts TASK (vgl. Infokasten) auf die Integration geflüchteter Auszubildender.

Mit Bezug zum Verständnis von Integration nach ESSER (2006) werden Aspekte der strukturellen, sozialen, kulturellen und identifikativen Integration betrachtet. Soziale Integration bezeichnet »die Einbettung eines einzelnen Akteurs in ein bereits bestehendes soziales System« (vgl. ebd., S. 24). Sie gliedert sich in vier sich gegenseitig bedingende Dimensionen: Kulturation (z. B. Spracherwerb), Platzierung (Positionierung in relevanten Bereichen, etwa Arbeitsmarkt), Interaktion (z. B. Kontakte) und Identifikation (Zugehörigkeitsgefühl) (vgl. ebd.). Gemäß der Bedeutung von Bildungsressourcen, Sprachkenntnissen und Netzwerken für die Integration in Ausbildung und Arbeitsmarkt (vgl. HUNKLER/EDELE/SCHIPOLOWSKI 2021) zielt die in TASK eingebundene interethnische Begegnung von

je einem/einer geflüchteten Auszubildenden (Mentee) und Lehramtsstudierenden (Mentor/-in) auf die Unterstützung des Aufbaus von Netzwerken, des Spracherwerbs und des erfolgreichen Ausbildungsverlaufs.

Im klassischen Mentoring fördert eine erfahrene Person (Mentor/-in) die persönliche, fachliche oder berufliche Entwicklung einer weniger erfahrenen Person (Mentee) über

Projekt TASK

- TASK steht für Tandems von Auszubildenden und Studierenden im Landkreis Konstanz und ist eine Kooperation der Universität Konstanz, der Beschäftigungsgesellschaft Landkreis Konstanz gGmbH, der Handwerkskammer Konstanz, der Industrie- und Handelskammer Hochrhein-Bodensee und dem Landratsamt Konstanz.
- Programm-Start: Herbst 2018
- In festen Tandems (1:1-Setting) unterstützen Studierende der Wirtschaftspädagogik einmal pro Woche während der Semesterzeiten geflüchtete Auszubildende.
- Ziele: berufliche und gesellschaftliche Integration geflüchteter Auszubildender durch Unterstützung während der Ausbildung sowie Stärkung der pädagogischen Fähigkeiten angehender Lehrpersonen an beruflichen Schulen
- Inhalte: Sie orientieren sich an den Bedarfen der Auszubildenden und umfassen u. a. Nachbereitung von Unterrichtsstoff, Erklärung von Fachbegriffen, Erledigung von (Haus-)Aufgaben, Wiederholung von Grundlagenwissen, Sprachförderung, Vermittlung von Lernstrategien und Prüfungsvorbereitung. Hinzukommen gemeinsame Veranstaltungen aller Institutionen für Kennenlernen, Vernetzung und Austausch aller Beteiligten.
- Dauer: Studierende: max. 2 Semester, Auszubildende: keine Restriktionen, viele mit längerer Teilnahme, teils von Beginn bis Ende der Ausbildung

Weitere Informationen vgl. MAUÉ/SCHUMANN (2023); www.wiwi.uni-konstanz.de/task

einen längeren Zeitraum in einer persönlichen Beziehung (oft 1:1) durch das Teilen von Wissen, Erfahrungen und Netzwerken (vgl. GRAF/EDELKRAUT 2017). Neben den in der Literatur beschriebenen Herausforderungen – organisatorische Schwierigkeiten, Beziehungsebene (vgl. ebd.), zu hohe Ansprüche der Mentorinnen/Mentoren (vgl. HEINEMANN/KALS 2019) – kommt beim Mentoring mit Geflüchteten zusätzlich der interkulturelle Kontext hinzu. Oft fehlen ihnen aufnahmelandsspezifisches Wissen und Sprachkenntnisse, um im Detail Inhalte und Bedingungen des Mentorings und ihre eigenen Handlungsoptionen zu verstehen. Vorliegende Studien verweisen auf positive Auswirkungen des Mentorings auf kognitive, fachliche und persönliche Entwicklungen, Übergänge, Spracherwerb, Identitätsentwicklung, Wohlbefinden und Gesundheit Geflüchteter. Hinzu kommen (inter-)kulturelle Erfahrungen, gemeinsame Freizeitaktivitäten zur sozialen Partizipation sowie das Bilden von Freundschaften und Netzwerken (vgl. HEINEMANN/KALS 2019; KIRCHHÖFER 2022; KRIEGER u. a. 2020; MATTES u. a. 2018). Insgesamt liegen jedoch nur wenige Befunde zu Auswirkungen des Mentorings für Geflüchtete in der beruflichen Bildung und zu studentischem Mentoring für diese Klientel vor. Zudem werden Mentees seltener befragt als Mentorinnen und Mentoren. Diesen Desiderata begegnet die vorliegende Studie, die untersucht, wie geflüchtete Auszubildende durch das Mentoring bei TASK während der Ausbildung und bei ihrer Integration unterstützt werden.

Datengrundlage und Methode

Durch die curriculare Einbindung von TASK in den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik orientieren sich der zeitliche Ablauf des Mentorings sowie die seit dem Wintersemester 2020/2021 stattfindenden Befragungen der Studierenden und Auszubildenden an den Semesterzeiten. Die Befragungen erfolgen mittels Online-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen zu diversen Themen zu Beginn (t1) und zum Ende des Wintersemesters (t2) sowie zum Ende des Sommersemesters (t3)¹ (Angaben zu Items und Skalen vgl. Tab. 1 im electronic supplement).

Die Antworten auf die offenen Fragen werden inhaltsanalytisch ausgewertet, die Anzahl der Nennungen steht im Ergebnisabschnitt hinter der Kategorie in Klammern. Insgesamt nahmen 43 Auszubildende teil (vgl. Infokasten). Die Antworten der 16 Auszubildenden, die mehrmals an TASK teilgenommen haben, werden alle ausgewertet.

Für die quantitativen Analysen wird das erste Jahr der Teilnahme (t1 bis t3) betrachtet. Die Angaben der 16 Auszubil-

Datengrundlage

- 43 Auszubildende: 27 mit einmaliger, 9 mit zweijähriger, 6 mit dreijähriger und 1 mit vierjähriger Teilnahme
- Geschlecht: 42 Prozent weiblich, 58 Prozent männlich
- Alter (t1): Durchschnittsalter 26,64 Jahre (SD = 5.37)
- Ankunft in Deutschland: v. a. 2015 (48%), 2016 (21%), 2017 (10%)
- Herkunftsländer: v. a. Syrien (25%), Gambia (22%), Iran (16%), Afghanistan (13%), Irak (9%)
- 23 Ausbildungsberufe; Schwerpunkte: Pflege (n = 5), kaufmännische Berufe (n = 5), Fachkraft für Lagerlogistik (n = 4), Erzieher/-in (n = 4)
- 84 Prozent im ersten oder zweiten Lehrjahr (t1)
- 32 Prozent mit deutschem Schulabschluss (meist Hauptschulabschluss)
- Sprachniveau (t1) meist B1 (41%) oder B2 (43%)

denden mit mehrfacher Teilnahme werden nur für das erste Jahr ausgewertet (Ausnahme: Wahrnehmung der Mentor/-innen). Vertiefte Analysen sind aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich.

Gründe für die Teilnahme an TASK

Als häufigste Gründe auf die offenen Fragen nach den Motiven (n = 55) und den Erwartungen (n = 18) für die Teilnahme an TASK werden der Unterstützungsbedarf in der Berufsschule (34), z. B. Nachhilfe, Hilfe beim Lernen oder gute Noten, der Unterstützungsbedarf bei der Ausbildung (15) und ein allgemeiner Unterstützungsbedarf (22) genannt.

»Weil ich Unterstützung während meiner Ausbildung brauche, z. B. Ausarbeitung, Schul- und Praxis-Aufgaben.« (Auszubildender im Bereich Pflege, t1)

Dabei spielt auch der bevorstehende Abschluss der Ausbildung eine Rolle.

»Ich bin bei der Task schon seit 2 Jahre angemeldet, weil ich an drittes Jahr von meine Ausbildung bin und nur 2 Jahre in Deutschland bin und die Unterstützung brauche.« (Auszubildende im Bereich Erziehung, t1)

Zudem möchten die Auszubildenden ihre Sprachkenntnisse verbessern (18) und neue Menschen/Freunde kennenlernen (7).

»Weil ich meine Deutsch Sprache verbessern muss und wegen meiner Ausbildung brauche ich jemanden, dass er/sie mir helfen kann.« (Auszubildender im Bereich Gesundheit, t1)

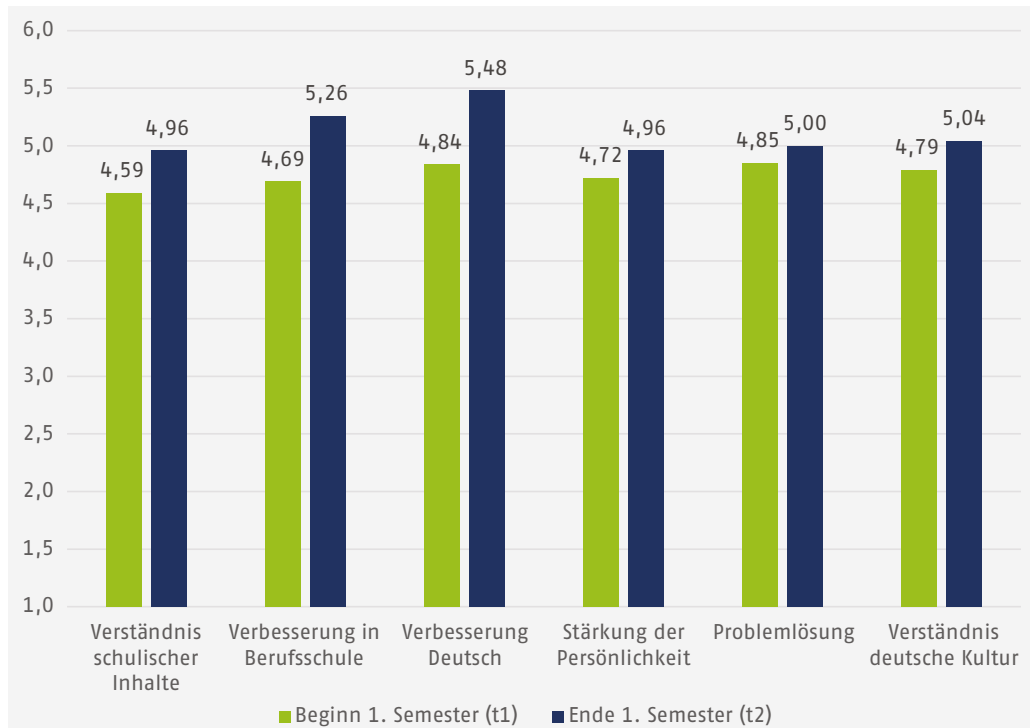
Fachliche und persönliche Entwicklung der Auszubildenden

Die Auszubildenden bescheinigen TASK zahlreiche positive Auswirkungen auf ihre strukturelle und kulturelle Integration (vgl. Abb. 1): Sie geben an, die Inhalte im Unterricht besser zu verstehen, erleben Verbesserungen in der

¹ Einzelne Auszubildende beginnen zum Sommersemester. Ihre Befragung erfolgt zu Anfang (t1) und Ende des Sommersemesters (t2). Aufgrund des gleichen Ablaufs der Tandemarbeit sind ihre Angaben in die Befunde zu t1 und t2 integriert.

Abbildung 1

Wahrgenommene Verbesserungen der Auszubildenden durch TASK hinsichtlich ihrer fachlichen und persönlichen Entwicklung



n = 23 bis 33; Mittelwerte; 1 = stimmt überhaupt nicht, 6 = stimmt voll und ganz (vgl. ausführlich Tab. 2 im electronic supplement)

Berufsschule und ihrer Sprachkenntnisse, entwickeln sich persönlich weiter, können Probleme besser lösen und verstehen die deutsche Kultur besser. Die bereits nach einem Semester hohen selbsteingeschätzten Verbesserungen steigern sich im zweiten Semester weiter (mittlere bis starke Effekte).

Die Verbesserungen in den verschiedenen Bereichen zeigen sich – differenzierter – auch bei der offenen Frage, wobei TASK geholfen hat (t2: 41; t3: 27). Die Auszubildenden nennen vorrangig Aspekte der fachlichen Unterstützung (t2: 36; t3: 26), etwa bezüglich einzelner Fächer, Verständnisschwierigkeiten, Fachsprache, Vor- und Nachbereitung von (Haus-)Aufgaben und Prüfungsvorbereitung – auch mit dem Ziel von besseren Noten.

»Meine Aufgabe besser verstehen und besser antworten« (Auszubildende im Bereich Erziehung, t2)

Dabei liegt der Fokus stärker auf dem schulischen Teil der Ausbildung als auf dem betrieblichen.

»Die Berufsschule leichte zu machen« (Auszubildender im kaufmännischen Bereich, t2)

»Task hat mir geholfen, weil mit Tandempartnerin hat mir geholfen von Unterricht das habe ich nicht in die Schule verstanden« (Auszubildender im Bereich Elektronik, t2)

Passend zu den wahrgenommenen Verbesserungen in der deutschen Sprache (vgl. Abb. 1) zeigen die offenen Antworten,

dass der Erwerb und der Umgang mit der deutschen Sprache ein weiterer Schwerpunkt der Tandemarbeit ist (t2: 18; t3: 29). Dies fördert wiederum das Verständnis der Fachinhalte.

Einzelne Auszubildende nennen zudem den Umgang mit dem Computer und Unterstützung bei Stress oder Schwierigkeiten. Vier Personen antworten »bei allem«.

Netzwerk und Unterstützung der Auszubildenden

Dass TASK eine Gelegenheit darstellt, Kontakte zu Einheimischen aufzubauen und das Netzwerk als Ressource für die Integration zu nutzen, bestätigen die Auszubildenden. Dabei fällt die eingeschätzte Unterstützung nach zwei Semestern höher aus als nach einem Semester (geringe bis starke Effekte; vgl. Abb. 2, S. 34).

Damit erfüllt sich die von einigen Auszubildenden genannte Erwartung bezüglich TASK:

»meet new people from all over to make new friends who can help each other« (Auszubildender im Bereich Pflege, t1)

Die Auszubildenden nehmen die Studierenden mit der Zeit vermehrt als Freund/-in und weniger als Lehrperson oder Bekannte/-n wahr (vgl. Abb. 3, S. 34) und sie bewerten die Beziehung stabil als vertrauensvoll (vgl. Tab. 2 im electronic supplement).

»Ich respektiere sie und sie ist zu nett zu mir und ich respektiere wie ein Familienmitglied« (Auszubildender im Bereich Produktion/Fertigung, t2)

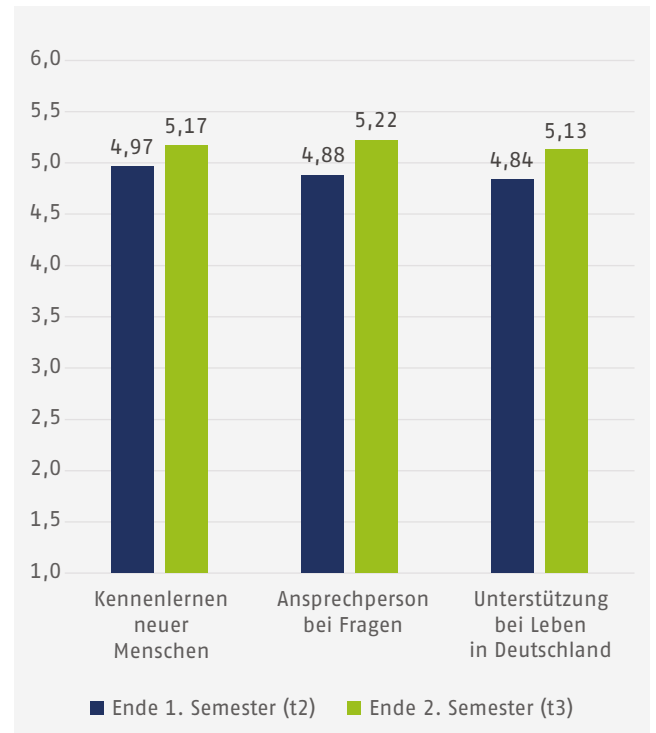
Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft

Da TASK einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung leisten soll, stellt sich die Frage, welchen Merkmalen die Auszubildenden Bedeutung für die Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft zuschreiben. Als wichtig bewerten sie gute Deutschkenntnisse und das Befolgen von Gesetzen – etwas, das sie selbst beeinflussen können. In der Bedeutsamkeit abgestuft folgen deutsche Freunde, ein fester Arbeitsplatz und ein deutscher Pass. Einzig bei dem nicht zu ändernden Merkmal, in Deutschland geboren zu sein, zeigen sich Effekte über die Zeit: Es wird mit geringem Effekt zu t2 wichtiger eingeschätzt als zu t1 (vgl. Tab. 3 im electronic supplement). Mit Blick auf die identifikative Integration fühlen sich die Auszubildenden zu allen drei Zeitpunkten eher zu Deutschland zugehörig (vgl. ebd.).

Integrationsförderliche Auswirkungen von TASK

Entsprechend den Zielen von TASK und in Übereinstimmung mit Befunden zum Mentoring für geflüchtete Jugendliche (HEINEMANN/KALS 2019; KRIEGER u. a. 2020) geben die Auszubildenden an, dass sich durch TASK vor allem die Bewältigung der berufsschulischen Herausforderungen und ihre Sprachkenntnisse verbessern. Obwohl fast alle über das empfohlene Mindestsprachniveau B1 für eine Ausbildung verfügen, stellt die Sprache eine bedeutende Hürde beim Verständnis der Ausbildungsinhalte dar. Dementsprechend und gemäß der Bedeutung von Sprache für Bildung und Integration (vgl. ESSER 2006; HUNKLER/EDELE/SCHIPOLOWSKI 2021) bildet die Verbesserung der deutschen Sprache einen

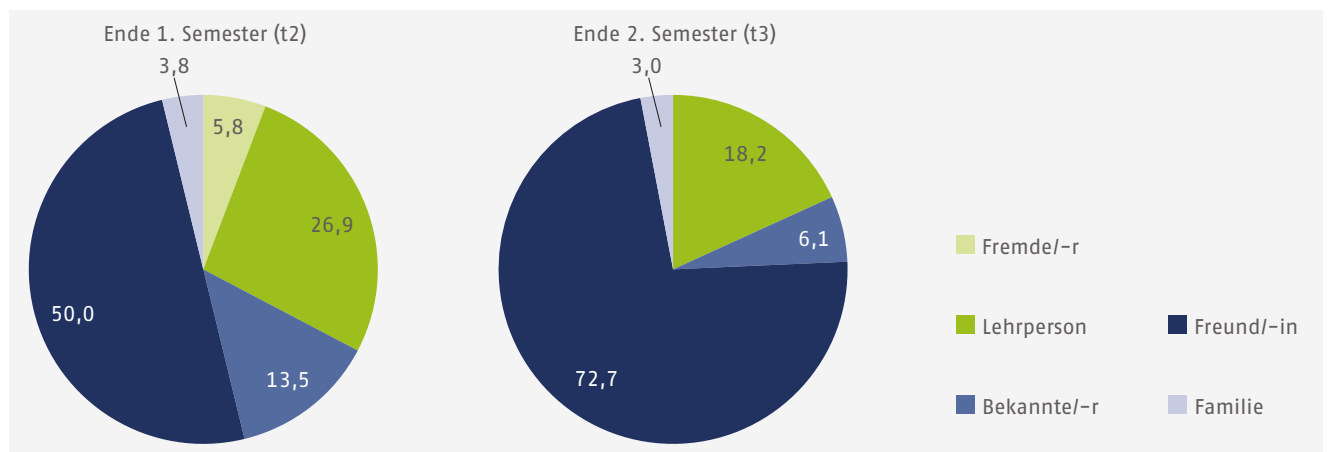
Abbildung 2
Wahrgenommene Verbesserungen der Auszubildenden durch TASK hinsichtlich ihres Netzwerks und Unterstützung



n = 23 bis 33; Mittelwerte; 1 = stimmt überhaupt nicht, 6 = stimmt voll und ganz (vgl. ausführlich Tab. 2 im electronic supplement)

zentralen Schwerpunkt bei den Tandemtreffen (vgl. MAUÉ/SCHUMANN 2023). Fachliches und sprachliches Lernen werden miteinander verbunden und fördern so die strukturelle und kulturelle Integration. Zusätzlich erweitern die Auszubildenden im Sinne der sozialen Integration ihr Netzwerk und bauen eine vertrauensvolle Beziehung zu den Studierenden auf, die sie im Alltag unterstützen. Im Vergleich zu

Abbildung 3
Wahrnehmung der Mentorinnen und Mentoren aus Sicht der Auszubildenden (in %)



n = 33 bis 52

anderen Angeboten (z. B. Nachhilfe in Kleingruppen) zeichnet sich TASK durch das 1:1-Setting aus. Ein Kriterium für das Matching der Tandems sind gemeinsame Hobbys, die eine freundschaftliche Beziehung und gemeinsame Freizeitaktivitäten begünstigen. Eine weitere Stärke von TASK ist, dass Mentees sowie Mentorinnen und Mentoren in etwa gleich alt sowie in einer ähnlichen Lebensphase sind (Ausbildung bzw. Studium mit Lernen und Prüfungen) und Fragen zur Gestaltung der eigenen Zukunft teilen. Mit Blick auf die identifikative Integration zeigt sich, dass sich die Auszubildenden durchgängig eher zu Deutschland zugehörig fühlen. Eine wesentliche Limitation der vorgestellten Ergebnisse ist die geringe Stichprobengröße. Der Seminarkontext begrenzt die Anzahl an Tandems und es besteht die Herausforderung, zu mehreren Zeitpunkten zur Teilnahme an der Befragung zu motivieren. Außerdem wurden aus forschungsökonomischen Gründen selbst eingeschätzte Verbesserungen und keine objektiven Leistungsdaten erhoben. Auch der Einfluss weiterer, unbeobachteter Variablen kann nicht abgeschätzt werden. Die Befragung der Studierenden bietet eine ergänzende Perspektive (vgl. MAUÉ/SCHUMANN 2023). Weitere vertiefte Einblicke zum Mentoring, aber auch zu Gelingensbedingungen, Erfolgen und Herausforderungen während der Ausbildung Geflüchteter könnten qualitative Interviews mit den Tandems bieten. Trotz der Limitationen deuten die Befunde darauf hin, dass TASK in kurzer Zeit bei den vielfältigen Herausforderungen während der Ausbildung (KIRCHHÖFER 2022) und zusätzlich bei der Integration unterstützt. Das Projekt hilft unbürokratisch und kostenlos dort weiter, wo Betriebe, berufliche Schulen und weitere Stakeholder systembedingt häufig an Grenzen stoßen. Durch die curriculare Anbindung im Sinne von Transfer und Service Learning von Hochschulen leistet TASK im Gegensatz zu anderen Angeboten der fachlichen Unterstützung (z. B. Förderunterricht, AsA flex) zudem einen Beitrag für die Ausbildung angehender Lehrpersonen an beruflichen Schulen (vgl. MAUÉ/SCHUMANN 2023) und sichert die »Verfügbarkeit« von Mentorinnen und Mentoren

(bislang ca. 200 Studierende). Der Seminarkontext ermöglicht die strukturierte Kombination aus praktischen Erfahrungen im Mentoring, deren Reflexion und wissenschaftlichen Grundlagen zu den Themen Flucht, Integration und sprachsensibler Unterricht. Dieses Konzept ist grundsätzlich auf andere Universitäten mit Wirtschaftspädagogik-Studium und Lehramtsstudiengängen übertragbar. ◀



Weitere Angaben zu Items und Skalen sowie statistischen Kennzahlen zu den Abbildungen im electronic supplement unter www.bwp-zeitschrift.de/e12183

LITERATUR

- ESSER, H.: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main 2006
- GRAF, N.; EDELKRAUT, F.: Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden 2017
- HEINEMANN, P.; KALS, E.: Mentoring unbegleiteter Minderjähriger. Ein Manual zur Förderung geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 2019
- HUNKLER, C.; EDELE, A.; SCHIPOLOWSKI, S.: The role of educational resources in the labor market integration of refugees: The case of Syrian asylum seekers in Germany. In: Journal for Educational Research Online 13 (2021) 1, S. 157–181
- KIRCHHÖFER, F.: Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Ausbildung. Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention. Berlin 2022
- KRIEGER, M.; JASCHKE, P.; KROH, M.; LEGEWIE, N.; LÖBEL, L.-M.: Mentorenprogramme fördern die Integration von Geflüchteten. In: DIW Wochenbericht 87 (2020) 49, S. 905–914
- MATTHES, S.; EBERHARD, V.; GEI, J.; BORCHARDT, D.; CHRIST, A.; NIEMANN, M.; SCHRATZ, R.; ENGELMANN, D.; PENCKE, A.: Junge Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Bonn 2018. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/8620
- MAUÉ, E.; SCHUMANN, S.: Gemeinsam für den Beruf lernen – Studierende der Wirtschaftspädagogik unterstützen Auszubildende mit Fluchthintergrund. In: DIEDERICHS, T.; DESOYE, A. K. (Hrsg.): Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel 2023, S. 262–276

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Passgenaue Sprachförderung für Job und Ausbildung

Berufssprachkurse des BAMF

Für Geflüchtete und Zugewanderte sind die Anforderungen an sprachliche Kompetenzen in Ausbildung und Beruf oft höher als im Alltag. Seit 2020 erprobt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) einen neuartigen Ansatz zur passgenauen Sprachförderung. Im Beitrag werden der Paradigmenwechsel und die Kurskonzeption vorgestellt.

Herausforderung Sprache in der dualen Ausbildung

Auszubildende mit Flucht- oder Migrationserfahrung benötigen in Schule und Betrieb häufig spezielle sprachliche Kompetenzen, die sich nur teilweise mit bereits erworbenen Deutschkenntnissen in alltäglichen Situationen vergleichen lassen. Zur passgenauen ausbildungsbegleitenden Sprachförderung erprobt das BAMF im Rahmen der Berufssprachkurse einen innovativen Ansatz. Seit 2020 gibt es die Spezialberufssprachkurse für Auszubildende (Azubi-BSK), die bislang von über 5.000 Kursteilnehmenden belegt wurden. Die Kurse werden in den vier Berufsbereichen Pflege, Handwerk und Technik, Hotel- und Gaststättengewerbe sowie Lager und Logistik angeboten. Die Azubi-BSK zielen nicht mehr auf das Erreichen einer Niveaustufe nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) ab, sondern fokussieren auf die sprachlichen Herausforderungen des Berufsschulunterrichts, der dort verwendeten Lehrmittel und benoteten Leistungsüberprüfungen der jeweiligen Fächer. Ein weiterer Fokus liegt

auf den sprachlichen Anforderungen der Zwischen- und Abschlussprüfungen der zuständigen Kammern – insbesondere bei der Handhabung sogenannter Operatoren in schriftlichen Prüfungsteilen (z. B. Beschriften Sie ...; Definieren Sie ...; Erklären Sie ...). So sollen Auszubildende auf die fach- und bildungssprachlichen Anforderungen besser vorbereitet werden, damit der erfolgreiche Ausbildungsabschluss nicht an sprachlichen Herausforderungen scheitert.

Paradigmenwechsel in der Sprachförderung

Das bisherige BAMF-Angebot der Berufssprachkurse wurde von Auszubildenden seit seiner Einführung 2016 nur spärlich genutzt. Gründe dafür sind die geringe Flexibilität beim Stundenumfang und insbesondere die nicht passgenaue inhaltliche Ausrichtung mit einer Zertifikatsprüfung am Kursende. Um eine zielgerichtete Sprachförderung für Auszubildende realisieren zu können, wurde die Reihenfolge bei der Organisation der Azubi-BSK im Vergleich zu sonstigen Berufssprachkursen umgekehrt. Statt für ein festes Kursangebot Teilneh-

mende zu finden, werden für Azubi-BSK zunächst Auszubildende mit Sprachförderbedarf an der berufsbildenden Schule identifiziert, die Ausbildungsinhalte und Prüfungstermine analysiert und anschließend ein passgenaues Kurskonzept für eine konkrete Gruppe erstellt.

Ziel ist es, eine Kursgruppe mit mindestens sieben Auszubildenden zusammenzustellen, die möglichst die gleichen Fächer belegen und sich im gleichen Ausbildungsjahr befinden. Hinzu kommt, dass Auszubildende in Vollzeitausbildung mit festen Zeiten im Betrieb und in der Berufsschule passende Zeitfenster benötigen, in denen der zusätzliche Sprachförderunterricht überhaupt wahrgenommen werden kann, ohne dass es sie zeitlich überfordert. Nur durch diese inhaltliche und organisatorische Passgenauigkeit kann die BSK-Lehrkraft einen Sprachförderunterricht anbieten, von dem alle Kursteilnehmenden profitieren. Azubi-BSK können in Präsenz, im virtuellen Klassenzimmer oder im Hybrid-Format angeboten werden, je nach Rahmenbedingungen und Möglichkeiten vor Ort.

Konzeption der Kurse und Qualifikation der Sprachlehrkräfte

Die Kurse werden von zertifizierten Bildungsträgern und deren Sprachlehrkräften geplant und durchgeführt, die sich zuvor für das Unterrichten in



JENS BEHNING,
Dr., Referent im Bundesamt
für Migration und Flücht-
linge
dr.jens.behning@
bamf.bund.de



SASKIA LISCHESKI,
Referentin im Bundesamt
für Migration und Flücht-
linge
saskia.lischewski@
bamf.bund.de

Berufssprachkursen qualifiziert haben. Lehrkräfte müssen eine Zulassung nach § 18 der Verordnung über berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) sowie zusätzlich vertiefte Kenntnisse im jeweiligen Berufsbereich, dem jeder Azubi-BSK zugeordnet wird, vorweisen. Für eine grundständige Qualifizierung bietet das BAMF eine Zusatzqualifizierung zum Unterrichten in Berufssprachkursen an. Um die ebenfalls erforderlichen vertieften Kenntnisse zu erlangen, hospitieren die BSK-Lehrkräfte häufig in der Berufsschule mit dem Ziel, benötigte Texte und Materialien passgenau entwickeln, auswählen und im Unterricht des Azubi-BSK einsetzen zu können.

Für die individuelle Konzepterstellung, die durch die Kursträger und Lehrkräfte vor Kursbeginn erfolgen muss, stellt das BAMF eine Konzeptgrundlage und einen Leitfaden zur Verfügung. Diese enthalten Hinweise zu den Sprachlernzielen, zur Kursstruktur und zum zeitlichen Umfang, zur Didaktik und Methodik oder zur Entwicklung und zum Einsatz geeigneter Lehr- und Lernmedien und geben eine inhaltliche Unterstützung und Orientierung für die Kursträger und Lehrkräfte.

Die Identifikation sprachförderbedürftiger Auszubildender in Klassen berufsbildender Schulen wird bundesweit unterschiedlich und flexibel gehandhabt, da personelle Ressourcen und Rahmenbedingungen von Bundesland zu Bundesland und manchmal auch unter den berufsbildenden Schulen selbst sehr heterogen sind. Dafür kann ein vom BAMF entwickelter Fragenkatalog eingesetzt werden. Abgefragt werden Informationen zur Dauer und zum Ort des Schulbesuches in und außerhalb Deutschlands, zu Lernerfahrungen mit Deutschkursen und weiteren Fremdsprachen oder zu Berufserfahrungen. Die Angaben dienen den Kursträgern und Lehrkräften, didaktische Prinzipien wie Teilnehmenden- und Handlungsorientierung

Qualitätssicherung und Weiterentwicklung

Im Rahmen der Pilotierung von Azubi-BSK zwischen 2020 und 2023 wurden Hospitationen im Unterricht und Befragungen von Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern durchgeführt und ausgewertet. Zusätzlich wurde 2022 ein mehrtägiger Expertenworkshop speziell zu den Azubi-BSK mit über 20 Teilnehmenden aus Wissenschaft, Verbänden, Kammern, Berufsschulen und Behörden durchgeführt. Erkenntnisse zu möglichen Gelingensfaktoren für eine ausbildungsbegleitende Sprachförderung sind in die Konzeptgrundlage für Azubi-BSK, den Leitfaden zur Konzeptentwicklung und in das Instrument der Sprachbedarfsermittlung des BAMF zum Jahresende 2023 eingegangen. Zudem wurden die Azubi-BSK in einer qualitativen Teilstudie der Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung durch das Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW) näher unter die Lupe genommen.

Themenseite Azubi-BSK: www.bamf.de/azubi-kurse

Übersicht zu allen Integrationsangeboten: www.bamf.de/integration

niveauspezifisch zu planen und umzusetzen. Eine Einstufung sprachlicher Kompetenzen nach dem GER kann zur Einordnung der Auszubildenden hilfreich sein, ist jedoch nicht unbedingt erforderlich. Im Rahmen einer Studie zur Evaluation der Berufssprachkurse wurden die Azubi-BSK in einer gesonderten Teilstudie untersucht (vgl. Infokasten).

Netzwerkarbeit ist unerlässlich

Austausch und Absprachen aller beteiligten Akteure, oft auch unter Beteiligung von weiterem (pädagogischem) Personal (z. B. Sozialpädagoginnen und -pädagogen, IHK-Mitarbeitenden, Außendienst des BAMF, Betriebsangehörige u. a.), sind bereits bei der Kursplanung notwendig, beispielsweise um Zeitfenster für den Sprachförderunterricht zwischen Arbeit im Betrieb und Berufsbildender Schule zu finden. Während des Kurses sind wöchentliche Absprachen zwischen Lehrkräften der berufsbildenden Schulen und Sprachlehrkräften der Azubi-BSK unerlässlich, um die Passgenauigkeit der Unterrichtsinhalte und die regelmäßige Teilnahme der Auszubildenden gewährleisten zu können. Insbesondere der Austausch von Materialien und Themen aus dem Unterricht der berufsbildenden Schulen ist für die BSK-Lehrkräfte wichtig.

Ausweitung des Angebots: Fachpraxis-BSK

Eine weitere Kursart im Angebot der Berufssprachkurse, die im Sinne des Paradigmenwechsels neu erprobt wird, ist der Fachpraxis-BSK. Arbeitssuchende Zugewanderte ohne formale Qualifikation, die das Sprachniveau B1 im Integrationskurs nicht erreicht haben, können in diesem Kurs Sprachkompetenzen erwerben, die sie für die Aufnahme einer Tätigkeit auf Helferniveau benötigen. Der Sprachunterricht der Fachpraxis-BSK findet sowohl in einem traditionellen Kursraum für theoretischen Unterricht als auch direkt in Lehr- und Lernwerkstätten statt. Durch eine tätigkeitsbegleitende Sprachverwendung soll die Handlungsorientierung deutlich gesteigert werden.

Ziel ist die Integration der Kursteilnehmenden in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis. Anders als in Berufssprachkursen, in denen sich die Lernziele an einer standardisierten und abschließenden Sprachprüfung nach dem GER ausrichten, orientieren sich die Lernziele in Fachpraxis-BSK an den Anforderungsprofilen und Beschreibungen für Tätigkeiten auf Helferniveau im jeweiligen Berufsfeld (z. B. im Bereich Holz- oder Metallverarbeitung). ◀

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Integration durch Berufsankennung? Einflussfaktoren auf die Erwerbsbeteiligung von zugewanderten Fachkräften



DOMINIK HARDER
Wiss. Mitarbeiter,
Forschungsinstitut Betrieb-
liche Bildung (f-bb) gGmbH
Chemnitz
dominik.harder@f-bb.de



LYDIA SCHMIDT
Projektgruppenleiterin,
Forschungsinstitut Betrieb-
liche Bildung (f-bb) gGmbH
Chemnitz
lydia.schmidt@f-bb.de

Die Aufnahme einer Beschäftigung ist ein elementarer Bestandteil der gesellschaftlichen Teilhabe von Zugewanderten in Deutschland. Damit eine nachhaltige Integration in den hiesigen Arbeitsmarkt gelingen kann, ist für zugewanderte Fachkräfte die Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Qualifikationen ein wichtiger Schritt. Anhand von Daten aus dem mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung pilotierten Anerkennungsprozess wird aufgezeigt, welche Rolle zudem herkunfts- und berufsbezogene Merkmale für die Beschäftigungschancen von Zugewanderten spielen, die ein Anerkennungsverfahren absolviert haben.

Hürden beim Transfer im Ausland erworbener Qualifikationen

Gut belegt ist, dass auch in Deutschland Personen mit ausländischen Bildungs- und Berufsabschlüssen gegenüber im Inland ausgebildeten Personen geringere Beschäftigungschancen besitzen (vgl. OECD 2023). Dies wirkt sich negativ auf deren gesamtgesellschaftliche Teilhabe und auf die Deckung des erheblichen Fachkräftebedarfs aus. Der Zugang von Migrantinnen und Migranten zu potenziellen Arbeitsstellen wird dabei durch das in Deutschland stark regulierte und differenzierte Berufsbildungssystem beeinflusst. Wie gut der Transfer von im Ausland erworbenen Qualifikationen gelingt, hängt von deren Vergleichbarkeit mit deutschen Berufs- und Bildungsstandards ab. Eine wesentliche Rolle spielt daher die rechtliche und faktische Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. Bisherige Studien bestätigen, dass sich eine formale Berufsankennung grundsätzlich positiv auf die Arbeitsmarktstellung von Zugewanderten auswirkt (vgl. KOGAN 2016; BRÜCKER/GLITZ/ROMITI 2018). Je nach geltenden Regularien der Berufsankennung und individuellen Merkmalen der Zugewanderten besitzt die berufliche Anerkennung jedoch einen unterschiedlichen Stellenwert für die Beschäftigungschancen einzelner Migrantinnen und Migranten. Im Beitrag werden Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung von zugewanderten Fachkräften aus verschiedenen Ausbildungsstaaten und Berufsbereichen nach deren Berufsankennung aufgezeigt. Ein Rückblick auf den Zeitpunkt vor der Anerkennung lässt dabei Rückschlüsse auf die individuelle Wirkung der formalen Anerkennung zu.

Verbesserte Beschäftigungschancen für alle?

In den in Deutschland reglementierten Berufen, beispielsweise in den Bereichen Medizin, Pflege und Bildung, ist die Anerkennung ausländischer Abschlüsse unabdingbar für die Ausübung des Berufs. Daher geht eine formale Anerkennung für diese Fachkräfte mutmaßlich mit einer starken Verbesserung der eigenen Arbeitsmarktstellung einher (vgl. BRÜCKER u. a. 2014). Im nicht reglementierten Bereich, zu dem der Großteil der deutschen Ausbildungsberufe gehört, ist eine Berufsankennung in der Regel nicht zwingend für die Berufsausübung notwendig. Auf die Beschäftigungschancen von Zugewanderten mit entsprechenden Abschlüssen sollte sie daher im Vergleich weniger Einfluss nehmen. Dennoch kann eine Anerkennung hilfreich sein, um die Signalfunktion der eigenen Kompetenzen gegenüber Arbeitgebern zu erhöhen. Entsprechend gibt es Hinweise darauf, dass die formale Berufsankennung auch für diese Berufsgruppen positive Effekte bringt (vgl. EKERT u. a. 2017; BRÜCKER u. a. 2021). Exakte Vergleiche der Erwerbssituationen von Zugewanderten in reglementierten und nicht reglementierten Berufen existieren bislang jedoch nur vereinzelt. Kaum systematisch erforscht sind ebenso Unterschiede, die zwischen Zugewanderten aus verschiedenen Ausbildungsstaaten bestehen. Für Migrantinnen und Migranten aus der EU fallen die Beschäftigungschancen in Deutschland grundsätzlich besser aus als für Zugewanderte aus Drittstaaten (vgl. HÖHNE 2016). Demnach könnte eine formale Berufsankennung für Personen mit Abschlüssen aus Drittstaaten von besonderem Nutzen sein, um für sie bestehende Integrationshürden abzubauen. Für Schweden konnte wiederum nachgewiesen werden, dass eine berufliche Anerkennung für EU-Bürger/-innen im Vergleich zu Personen

aus Drittstaaten stärkere Verbesserungen von Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Löhnen nach sich zieht (vgl. TIBAJEV/HELLGREN 2019).

Die grundsätzlich positive Wirkung der Berufsanerkennung ist demnach zwar bekannt, jedoch in ihrem Ausmaß nicht für alle zugewanderten Personengruppen gleich. Welchen Wechselwirkungen sie mit Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Berufsausübung sowie die verschiedensten individuellen Merkmale von Zugewanderten unterliegt, ist bislang nicht abschließend geklärt. Dies liegt auch an der begrenzten Datenlage, mit der Vergleiche zwischen verschiedenen ausländischen Fachkräften im Kontext der Berufsanerkennung möglich sind. Mittels der Nutzung neuer Befragungsdaten von Fachkräften, die im Rahmen ihrer Anerkennungsverfahren Förderungen aus dem Anerkennungszuschuss (vgl. Infokasten) in Anspruch genommen haben, möchten wir einen Beitrag zum tieferen Verständnis der Rolle der Berufsanerkennung für die Erwerbsintegration unterschiedlicher Migrantinnen und Migranten leisten.

Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Im Folgenden untersuchen wir die Erwerbsbeteiligung von zugewanderten Fachkräften aus unterschiedlichen Ausbildungsstaaten (Erwerb der Qualifikationen im EU-/EWR-Raum oder in einem Drittstaat) und in verschiedenen Berufsbereichen (in Deutschland reglementierter/nicht reglementierter Beruf). Anhand logistischer Regressionen schätzen wir deren Wahrscheinlichkeit, einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nachzugehen, für die Zeitpunkte bevor (t1) und nachdem sie das Verfahren zur Berufsanerkennung in Deutschland durchlaufen haben (t2). Der Abstand zwischen beiden Zeitpunkten beträgt dabei im Mittel zwölf Monate. Für den Zeitpunkt t2 betrachten wir zudem, ob die absolvierten Verfahren zur Berufsanerkennung entweder eine volle oder lediglich eine teilweise bzw. keine Gleichwertigkeit des jeweiligen ausländischen Berufsabschlusses zum Ergebnis hatten.

Die Datenbasis bilden hierzu Primärdaten aus einer Onlinebefragung von Fachkräften, die nach ihrer Einwanderung nach Deutschland ein Verfahren zur Anerkennung ihrer ausländischen Bildungsabschlüsse aufnahmen und für dieses Fördermittel aus dem Anerkennungszuschuss in Anspruch genommen haben. Die Querschnittserhebung existiert seit 2019. Für die Untersuchung wurde eine Teilstichprobe von 548 befragten Personen gezogen, die Angaben zu ihrem individuellen Erwerbsstatus sowohl zum Zeitpunkt der Befragung als auch retrospektiv zum Zeitpunkt vor der Berufsanerkennung gemacht haben (vgl. ausführliche Informationen zur Datengrundlage in Tab. 1 im electronic supplement). Nicht betrachtet werden Personen, die an Stelle einer beruflichen die Anerkennung eines ausländischen Hochschulabschlusses vornehmen ließen. Aufgrund

der Förderbedingungen umfasst die Stichprobe zudem ausschließlich Migrantinnen und Migranten mit festem Aufenthalt in Deutschland und geringem Einkommen vor der Berufsanerkennung. Dies erschwert den Abgleich der Befunde mit der Situation von nicht durch den Anerkennungszuschuss geförderten Personen. Bislang gibt es zwar keine Hinweise darauf, dass sich die Beschäftigungschancen von Zugewanderten, die in Zukunft eine Berufsanerkennung beantragen, von denjenigen unterscheidet, die dies nicht tun (vgl. BRÜCKER u. a. 2021). Dennoch weisen wir auf die Möglichkeit verzerrender Effekte auf Basis von Unterschieden zwischen unserer Stichprobe und der Gesamtheit von Migrantinnen und Migranten sowohl mit als auch ohne angestrebte Berufsanerkennung hin.

Deutliche Unterschiede zwischen Zugewanderten

Im chronologischen Vergleich lässt sich zunächst ein allgemeiner Anstieg der Beschäftigungswahrscheinlichkeit für die Zugewanderten feststellen. In den durchschnittlich zwölf Monaten, die zwischen beiden Untersuchungszeitpunkten liegen, erhöht sich diese um neun Prozentpunkte auf rund 71 Prozent. Unsere Analysen lassen allerdings deutliche berufs- und herkunftsbezogene Unterschiede in den Beschäftigungswahrscheinlichkeiten zugewanderter Fachkräfte erkennen. Die Abbildung veranschaulicht die Effekte, die von den untersuchten Faktoren ausgehen, jeweils zu den Zeitpunkten bevor (t1) und nachdem das individuelle Berufsanerkennungsverfahren absolviert wurde (t2). Das Land, in dem der Abschluss erworben wurde, übt einen starken Einfluss auf den Erwerbsstatus aus. Personen mit Abschluss aus einem Drittstaat besitzen gegenüber Zugewanderten mit Berufsabschlüssen aus dem Raum der EU/EWR und der Schweiz geringere Chancen auf Erwerbstätigkeit. Nachdem die untersuchten Personen ein Berufs-

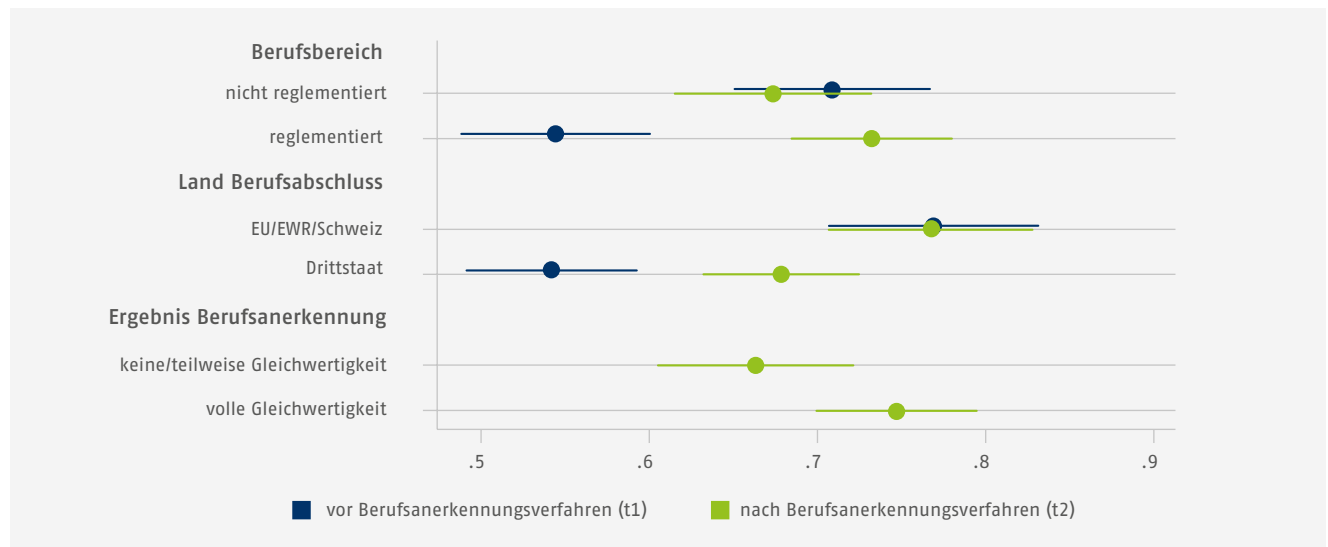
Der Anerkennungszuschuss

Der Prozess der Anerkennung ausländischer Qualifikationen ist mit Kosten – z. B. für die Übersetzung von Dokumenten und Verfahrensgebühren – verbunden und kann erhebliche finanzielle Belastungen für zugewanderte Fachkräfte mit sich bringen. Mit dem Anerkennungszuschuss existiert seit 2016 ein Förderinstrument aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, über das im Rahmen der beruflichen Anerkennung anfallende Kosten erstattet werden können. Förderberechtigt sind Personen, die sich in Deutschland aufhalten, über lediglich geringes Einkommen verfügen und keine anderen Förderungen, etwa über die Agentur für Arbeit oder das Jobcenter, in Anspruch nehmen können. Die Umsetzung und wissenschaftliche Begleitung der Förderung erfolgt durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).

Weitere Informationen: www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31250_Der_Anerkennungszuschuss.html

Abbildung

Einfluss unterschiedlicher Merkmale auf die Wahrscheinlichkeit, vor und nach der Anerkennung erwerbstätig zu sein



Predictive Marginal Effects auf Basis logistischer Regressionen (vgl. Tab. 2 im electronic supplement). Abhängige Variablen: Erwerbstätigkeit vor (t1) und nach (t2) absolviertem Berufsanerkennungsverfahren. Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter, Aufenthaltsdauer in Deutschland.

Datenquelle: Gefördertenbefragung zum Anerkennungszuspruch, n = 548). 95 Prozent - Konfidenzintervall als horizontale Linie.

Lesebeispiel: Die geschätzte Wahrscheinlichkeit, erwerbstätig zu sein, beträgt für Personen in reglementierten Berufen 54 Prozent (zum Zeitpunkt vor der Berufsanerkennung) beziehungsweise 73 Prozent (zum Zeitpunkt nach der Berufsanerkennung). Das als horizontale Linie gekennzeichnete Konfidenzintervall gibt den Bereich an, in dem die jeweiligen Schätzwerte liegen können.

erkenntungsverfahren durchlaufen haben, verringert sich der Effekt unabhängig von dessen Ausgang, besteht jedoch weiterhin auf einem statistisch belastbaren Niveau (vgl. Tab. 2 im electronic supplement). Wie die Abbildung verdeutlicht, steigern sich die Chancen auf Erwerbstätigkeit für in Drittstaaten Qualifizierte um rund 14 Prozentpunkte auf 68 Prozent, während sie in der Vergleichsgruppe auf einem gleichen Niveau von rund 77 Prozent bleiben.

Ist der angestrebte Beruf in Deutschland reglementiert, wirkt sich dies insbesondere vor der Berufsanerkennung negativ auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit aus. Sie ist für Personen in nicht reglementierten Berufsgruppen (71%) deutlich höher als für jene in reglementierten Berufsgruppen (54%). Die Analyse differenziert dabei nicht danach, ob eine Beschäftigung ausschließlich im jeweils erlernten Beruf vorliegt. Die Beschäftigungswahrscheinlichkeit ist für Personen mit reglementierten Berufen daher auch vor der Berufsanerkennung nicht gleich null. Das niedrige Niveau spiegelt jedoch wider, dass die Anreize, eine Beschäftigung aufzunehmen, mutmaßlich gering ausfallen, wenn noch keine den eigenen Qualifikationen entsprechende Arbeitsplatzsuche möglich ist. Für den Zeitpunkt nach der Berufsanerkennung besitzen die Unterscheidungen nach reglementierten und nicht reglementierten Berufen keine statistische Signifikanz für die Erwerbswahrscheinlichkeit und sind insofern lediglich als grobe Tendenz zu werten. Gleichwohl weisen sie in ihrer Richtung darauf hin, dass die Beschäftigungschancen für reglementierte Berufsgruppen stark ansteigen, während

sie für nicht reglementierte Berufsgruppen sogar geringfügig sinken (vgl. Abb.).

Erkennbar ist außerdem der Einfluss, den das Ergebnis der Berufsanerkennung auf die Erwerbstätigkeit der Zugewanderten hat. Erhalten sie einen Bescheid über die volle Gleichwertigkeit ihres ausländischen Abschlusses, wirkt sich dies erwartungsgemäß positiv auf deren Beschäftigungschance aus. Die Beschäftigungswahrscheinlichkeit von Personen mit voll anerkanntem Berufsabschluss liegt bei 74 Prozent, während sie für Personen, denen keine oder lediglich teilweise Gleichwertigkeit bescheinigt wurde, bei rund 66 Prozent liegt. Der Effekt erreicht statistische Signifikanz. Zuletzt besitzen auch weitere Faktoren, für deren Einfluss wir im zugrunde liegenden Modell kontrolliert haben, belastbare Effekte auf die Erwerbstätigkeit der Zugewanderten (vgl. Tab. 2 im electronic supplement). Durch Zuwächse an Erfahrungen, Sprachkompetenzen und persönlichen Netzwerken mutmaßlich positiv beeinflusst, nimmt die Beschäftigungswahrscheinlichkeit mit der Dauer des Aufenthalts in Deutschland zu. Für Männer fällt die Beschäftigungswahrscheinlichkeit außerdem größer aus und wächst im Vergleich der beiden Analysezeitpunkte von t1 auf t2 zudem stärker an als die Beschäftigungswahrscheinlichkeit von Frauen. Dies entspricht Befunden zur geringeren Erwerbsbeteiligung von Migrantinnen, unter anderem weil diese häufiger familiäre Betreuungsaufgaben übernehmen (vgl. KNIZE ESTRADA 2018). Eine weitere bedeutsame Rolle könnten geschlechterbasierte Unterschiede in der Berufsorientierung spielen. Da zugewanderte Frauen sehr häufig

Qualifikationen in reglementierten Berufen besitzen, hängt eine Verbesserung ihrer Erwerbschancen mutmaßlich auch häufiger von einem positiven Ausgang der entsprechenden Anerkennungsverfahren ab (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2023).

Einordnung der Befunde und weiterer Forschungsbedarf

Entsprechend den größeren Hürden, mit denen eine Beschäftigungsaufnahme in Deutschland für Personen mit Abschlüssen in reglementierten Berufen und aus Drittstaaten verbunden ist, besitzen diese zum Zeitpunkt vor ihren Berufsanerkennungsverfahren eine deutlich geringere Erwerbsbeteiligung als ihre jeweiligen Vergleichsgruppen. Nach Abschluss des Berufsanerkennungsverfahrens – so die Ergebnisse unserer Befragung – können berufsbezogene Unterschiede in den Beschäftigungschancen mit Vollzug der Anerkennung tendenziell ausgeglichen werden, da die Erwerbstätigenquote im reglementierten Bereich besonders stark zunimmt. Während bisherige Studien zudem auf positive Effekte der beruflichen Anerkennung auch für nicht reglementierte Berufe hinweisen, verbessern sich zumindest bei der Analyse von Personen, deren Anerkennungsverfahren mit Mitteln aus dem Anerkennungszuschuss gefördert wurden, die Chancen auf Erwerbstätigkeit nicht. Unberücksichtigt bleiben dabei jedoch mögliche Verbesserungen in der Qualität ihrer ausgeübten Beschäftigung, die mit einer formalen Berufsanerkennung eingehen können. So sind Wechsel in eine den erlernten Qualifikationen besser entsprechende Tätigkeit auch für Personen mit nicht reglementierten Berufen durchaus wahrscheinlich.

Eine Angleichung der Beschäftigungschancen können wir auch für Personen unterschiedlicher Ausbildungsstaaten feststellen. Allerdings ist zu beachten, dass die Herkunft auch nach erfolgtem Berufsanerkennungsverfahren einen eigenständigen statistischen Einfluss auf die Chance auf Erwerbstätigkeit beibehält. Die geringeren Erwerbschancen von weiblichen Zugewanderten und von Personen mit lediglich kurzen Aufenthaltsdauern in Deutschland bestehen ebenfalls weitgehend unabhängig von der Berufsanerkennung und deren Ausgang. Eine formale Anerkennung kann die relative Benachteiligung dieser Personengruppen insofern zwar potenziell verringern, zwangsläufig jedoch nicht ursächlich auflösen. Für die wissenschaftliche und politische Debatte um die integrative Wirkung der Berufsanerkennung bedeutet dies, dass ein Einbezug der vielfältigen

soziodemografischen und beruflichen Hintergründe von Zugewanderten daher stets notwendig bleibt. Dies betrifft etwa die zuvor skizzierten und bislang kaum genauer eruierten Implikationen, die geschlechterspezifische Berufsmuster für die berufliche Anerkennung und Integration von Migrantinnen mit ausländischen Qualifikationen mit sich bringen. Obgleich unsere Ergebnisse aufgrund der oben genannten Einschränkungen der Stichprobe lediglich als bedingt repräsentativ für die Gesamtheit an Zugewanderten mit ausländischen Bildungsabschlüssen gelten können, verweisen sie hierbei auf den Nutzen umfassender Perspektiven für ein besseres Verständnis der Voraussetzungen nachhaltiger Eingliederungen von Migrantinnen und Migranten in den deutschen Arbeitsmarkt. ◀



Ergänzende Informationen zur Datengrundlage und zur logistischen Regression im electronic supplement: www.bwp-zeitschrift.de/e12186

LITERATUR

- BRÜCKER, H.; GLITZ, A.; LERCHE, A.; ROMITI, A.: Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse hat positive Arbeitsmarkteffekte. IAB Kurzbericht 2 (2021)
- BRÜCKER, H.; GLITZ, A.; ROMITI, A.: Occupational Recognition and Immigrant Labor Market Outcomes. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 1017 (2018)
- BRÜCKER, H.; LIEBAU, E.; ROMITI, A.; VALLIZADEH, E.: Anerkannte Abschlüsse und Deutschkenntnisse lohnen sich. DIW Wochenbericht 43 (2014)
- EKERT, S.; LARSEN, C.; VALTIN, A.; SCHRÖDER, R.; ORNIG, N.: Evaluation des Anerkennungsgesetzes. Endbericht. Berlin/Frankfurt 2017
- HÖHNE, J.: Migrantinnen und Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Vergleich der Jahre 2005 und 2013. In: WISTA 7 (2016), S. 24–40
- KNIZE ESTRADA, V.: Migrant women labor-force participation in Germany: Human capital, segmented labor market, and gender perspectives. IAB-Discussion Paper 12 (2018)
- KOGAN, I.: Educational systems and migrant-specific labour market returns. In: HADJAR, A.; GROSS, C. (Hrsg.): Education Systems and Inequalities. International Comparisons. Bristol 2016, S. 289–310
- OECD; EUROPÄISCHE KOMMISSION: Indikatoren der Integration von Zugewanderten 2023. Settling In. Paris 2023
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Anerkennungsstatistik bundesrechtlich und landesrechtlich geregelter Berufe (unveröffentlichte Auswertung) 2023
- TIBAJEV, A.; HELLGREN, C.: The Effects of Recognition of Foreign Education for Newly Arrived Immigrants. In: European Sociological Review 35 (2019) 4, S. 506–521

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt »Migration und Integration«

MONOGRAPHIEN

Migration und Bildung in der globalisierten Welt Perspektiven, Herausforderungen und Chancen in der Migrationsgesellschaft

J. SCHARFENBERG; J. HUFNAGL; A. KRONER; M. SPIEKENHEUER (Hrsg.). Waxmann Verlag Münster 2024, 198 S., ISBN 978-3-8309-4841-4

Migration darf ohne Understatement als eines der bestimmenden Themen unseres gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurses angenommen werden. Entsprechend dem Anspruch, gemeinsam Schule zu gestalten, verbindet dieser Band verschiedene schulbezogene Forschungs- und Praxisperspektiven rund um drei Kernthemen (Perspektiven von Personen mit Zuwanderungsgeschichte, Professionalisierung von Lehrkräften, Analyse von Konzepten vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen). Der Band richtet sich damit gleichermaßen an Forschende sowie an Akteure der Bildungspolitik, Schulpraxis und -administration.

Einwanderung in die Ausbildung: Möglichkeiten und Herausforderungen der gezielten Gewinnung, Vorbereitung und Integration von Auszubildenden aus Drittstaaten

A. STUDTHOFF; B. THOMANN; S. NIEDIEK; S. SHAHIN. Bonn 2024, 86 Seiten, URL: https://res.bibb.de/vet-repository_782182

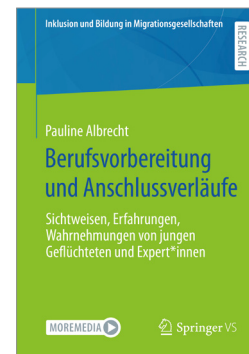
Das neue Gesetz zur Weiterentwicklung der Fachkräfteeinwanderung und entsprechende untergesetzliche Maßnahmen sollen die Einwanderung von Fach- und Arbeitskräften sowie von Studierenden und Auszubildenden (als künftige Fachkräfte) nach Deutschland optimieren und beschleunigen. Während die Einwanderung bereits qualifizierter Fachkräfte sukzessive mit konkreten Maßnahmen unterstützt wurde, fehlt es im Bereich der Ausbildungsmigration an flächendeckenden Angeboten im In- und Ausland. Das Discussion Paper will Möglichkeiten, Herausforderungen und Handlungsbedarfe identifizieren und somit die Umsetzung in die Praxis unterstützen.

Die Analyse von Qualitätsindikatoren im Kontext Geflüchteter an berufsbildenden Schulen aus der Perspektive von Schulleitungen

K. J. POSCH. Dissertation, Universität Köln 2023, 391 S., URL: <https://kups.ub.uni-koeln.de/70345/>

Die Zuwanderung von geflüchteten Menschen in den Jahren ab 2015 hat die jeweilige aufnehmende Gesellschaft vor diverse Herausforderungen gestellt. Eine davon ist die Integration junger Geflüchteter in den Bildungssektor und somit auch in die berufliche Bildung. Die vom Erasmus+ Projekt „Indicators of good VET practice for refugees“ der Jahre 11/2017–10/2019 entwickelten Qualitätsindikatoren dienen der vorliegenden Forschungsarbeit als Ausgangspunkt für die Untersuchung.

Berufsvorbereitung und Anschlussverläufe: Sichtweisen, Erfahrungen, Wahrnehmungen von jungen Geflüchteten und Expert*innen



P. ALBRECHT. Wiesbaden 2023, 271 S., ISBN 978-3-658-40958-6 Die Autorin untersucht in ihrer Studie den Übergang junger Geflüchteter in den Arbeitsmarkt und verknüpft hiermit die Berufsbildungs- mit der Migrationsforschung. Orientiert am Forschungsstil der Grounded Theory werden Bildungs- und Erwerbsbiografien junger Menschen, die das Berliner Übergangssystem durchlaufen haben, rekonstruiert. Die Studie schließt eine erziehungswissenschaftliche Forschungslücke hinsichtlich des Übergangs junger Menschen mit Fluchthintergrund in den ersten Arbeitsmarkt.

Das Berliner Übergangssystem durchlaufen haben, rekonstruiert. Die Studie schließt eine erziehungswissenschaftliche Forschungslücke hinsichtlich des Übergangs junger Menschen mit Fluchthintergrund in den ersten Arbeitsmarkt.

Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der ersten Welle der IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung

H. BRÜCKER u. a. Nürnberg 2023; 137 S., URL: https://doku.iab.de/grauepap/2023/Bericht_Gefluechtete_Langfassung.pdf

Der russische Angriffskrieg auf die Ukraine hat die größte Fluchtbewegung in Europa seit Ende des Zweiten Weltkriegs ausgelöst. Seit Kriegsbeginn sind mehr als eine Million Menschen aus der Ukraine nach Deutschland geflohen. Die Studie liefert erste repräsentative Erkenntnisse über deren Lebenssituation und Zukunftspläne. Sie wurde gemeinsam erstellt vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB), dem Forschungszentrum des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ) und dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) am DIW Berlin.

Arbeitsförderung von Geflüchteten – Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung

M. BRUSSIG; J. KIRSCH; K. SCHILLING; A. KIRCHMANN; G. KLEE; M. KUSCHE; A. MAIER; T. SCHEU. Duisburg 2022, 19 S., URL: https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00075240/IAQ-Report_2022_03.pdf

Den Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung (§ 45 SGB III) kommt bei der Arbeitsförderung von Geflüchteten große Bedeutung zu, auch weil ihr Rechtsrahmen weite Ausgestaltungsspielräume lässt. Mit sozialer Stabilisierung, Wissensvermittlung, Berufsorientierung und (begleitender) Sprachförderung sind die Ziele und Inhalte vieler dieser Maßnahmen der eigentlichen Arbeitsmarktintegration vorgelagert. Gegenstand dieses Reports ist der Einsatz von entsprechenden Leistungen zur Arbeitsförderung für Arbeitsuchende mit Fluchthintergrund.

Geflüchtete und Neuzugewanderte in der dualen Ausbildung: Gründe für vorzeitige Vertragslösungen und die Gestaltung von Mentoring als Intervention

F. KIRCHHÖFER. Berlin 2022, 765 S., ISBN 978-3-756524-69-3, URL: <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/4e7e3504-ce9f-417e-adbc-37e80c88de3b/retrieve>

Die Eingliederung von Geflüchteten in den deutschen Arbeitsmarkt stellt einen der zentralen Aspekte gelungener Integration dar. Gerade der dualen Ausbildung kommt dabei eine zentrale Rolle zu, um nicht nur grundsätzlich den Weg in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen, sondern gleichzeitig die Sicherung qualifizierter Fachkräfte zu unterstützen. Die vorliegende Dissertation gibt einen Einblick in Herausforderungen sowie Impulse für die Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen.

Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf: Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem

G. BENNEKER u. a. Bonn 2022, URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780508

Ausgehend von den Forschungsarbeiten des BIBB zu Migration und Flucht fokussieren die Beiträge in diesem Band auf (junge) Geflüchtete, die 2015 und folgend nach Deutschland eingewandert sind. Im Zentrum stehen ihre Zugangschancen zu sprachlicher und beruflicher (Aus-)Bildung sowie in eine qualifikationsadäquate Beschäftigung und eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt.



Aktuelle Auswahlbibliografie zum Thema „Berufsorientierung, Qualifizierung und Berufsausbildung von Flüchtlingen“ (Stand: Februar 2024): https://res.bibb.de/AB_FluechtlingeV5

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Mehr Ausbildung wagen! Barrieren und Chancen für die Einstellung von Geflüchteten in deutschen Unternehmen

C. FELFE; T. ZWICK; J. SAURER; M. MÜLLER. Würzburg 2022, 27 S., URL: www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2022/10/Studie_Mehr-Ausbildung-wagen_2022.pdf

Für junge Menschen, die keinen formalen beruflichen Bildungsabschluss besitzen, bietet eine Ausbildung eine hervorragende Möglichkeit, im deutschen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Bei der Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz haben es Geflüchtete jedoch vielerorts schwer. Die Hemmnisse und deren mögliche Beseitigung analysierte das Institut für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim gemeinsam mit der Julius-Maximilians-Universität Würzburg in der vorliegenden Studie.

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

Zwischen Sollen, Können und Wollen. Eine Untersuchung der Berufsberatung von Menschen mit Fluchthintergrund hin zu einer Pflegeausbildung

T. MIGURA; J. K. SCHMEES. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 119 (2023) 2, S. 255–286

Der Fachkräftemangel in der Pflege in Deutschland steigt wie auch die (Flucht-)Migration nach Deutschland. Im Rahmen der Untersuchung sollen Erfahrungen von Menschen mit Fluchthintergrund herausgestellt werden, die sie im Rahmen einer Berufsberatung oder -vermittlung gemacht haben.

Der Zwang zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss – Die Ausbildungsduldung als ambivalenter Rechtsstatus bei Geflüchteten in unsicheren Aufenthaltssituationen

K. WEHNING. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2022) 42, S. 1–28, URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780802

Dieser Beitrag untersucht das bisher kaum beforschte rechtliche Novum der Ausbildungsduldung vor dem Hintergrund seiner Wirkmächtigkeit auf die (Aus-)Bildungsverläufe junger Geflüchteter. Anhand von Interviews mit geflüchteten Auszubildenden in Niedersachsen und Bayern wird die Frage untersucht, inwiefern sich die Ausbildungsduldung, die alleine an die Absolvierung einer Berufsausbildung und damit an das erfolgreiche Erbringen von Integrationsleistungen gekoppelt wird, auf die Ausbildungsverläufe Geflüchteter auswirkt.

(zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten, beide BIBB)

Die Berufsfeldanalyse als Grundlage didaktischer Überlegungen für die Pflegeausbildung



ANJA WALTER
Prof. Dr., Inhaberin der
Professur für Gesundheit und
Pflege/Berufliche Didaktik an
der TU Dresden
anja.walter@tu-dresden.de



MARTIN FRITZENWANKER
Wiss. Mitarbeiter an der
Professur für Gesundheit und
Pflege/Berufliche Didaktik an
der TU Dresden
martin.fritzenwanker@
tu-dresden.de

An der Erstellung des Beitrags waren ANNE-MARIE MARX und SARAH HAUSWALD, beide wiss. Mitarbeiterinnen an der Professur für Sozialpädagogik und ihre Didaktik an der TU Dresden, beteiligt.

Bei der Konzeption der neuen Rahmen- und Länderlehrpläne für die Pflegeausbildung wurde das curriculare Prinzip der Situationsorientierung erstmals konsequent umgesetzt. Lehrpersonen sind nun gefordert, sowohl schulinterne Curricula als auch den Unterricht entlang beruflicher Handlungssituationen zu gestalten. Im Forschungsprojekt TUD-Sylber-BBS-Teilprojekt 4 wurden im Rahmen der vom BMBF geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung sowohl berufliche Handlungssituationen eruiert als auch berufliche Kernaufgaben identifiziert, um situationsbezogenen Unterricht empirisch zu fundieren. Im Beitrag werden das Vorgehen im Projekt und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Abschließend werden didaktische Implikationen diskutiert.

Die Herausforderung, den Unterricht an der Pflegepraxis zu orientieren

Als Lehrerinnen und Lehrer kennen wir folgende Situation: Wir erarbeiten uns eine inhaltlich und methodisch besonders ausgefeilte Unterrichtseinheit und sind in freudiger und aufgeregter Erwartung, ob die Planung sich wie erhofft verwirklichen lässt. Und dann äußern die Auszubildenden bereits nach dem Einstieg Bedenken darüber, ob die Unterrichtsstunde überhaupt etwas mit ihrem späteren Beruf zu tun hat.

Die KMK (2021) fordert, dass sich Lerngegenstände im Unterricht in beruflichen Ausbildungen aus Problem- und Aufgabenstellungen ableiten sollen, die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt werden. Dieser Ruf nach *Situationsorientierung* besteht in der Berufspädagogik – und ebenso in der Pflegedidaktik – seit Langem (vgl. u. a. ROBINSON 1967; LIPSMEIER 2000; SIEGER/SCHÖNLAU 2003; TRAMM 2003; WALTER 2015). Im Zuge der Einführung der neuen Pflegeausbildung wurden in dieser Domäne zum ersten Mal auf Bundesebene Rahmenlehrpläne konzipiert, die neben der Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung auch der Situationsorientierung Rechnung tragen (vgl. FACHKOMMISSION nach § 53 Pflegeberufegesetz 2020a). Die Bundesländer haben sich bei der Entwicklung ihrer Lehrpläne stark an den Rahmenlehrplänen orientiert oder haben diese vollständig übernommen. Pflegelehrer/-innen stehen nun vor der Herausforderung, Curricula zu entwickeln und Unterrichtseinheiten zu gestalten, in denen die

Pflegepraxis über konkrete Pflegesituationen und die in ihnen enthaltenen beruflichen Aufgaben im Mittelpunkt des Lernens steht. Der Frage, woher diese Situationen kommen und wie sie erschlossen werden, widmet sich auch die Pflegedidaktik (vgl. u. a. SCHNEIDER/KUCKELAND/HATZILIADIS 2019; WALTER 2015; WALTER/FRITZENWANKER/KARSTÄDT 2023).

Im Rahmen von *Berufsfeldanalysen*, die sich als ein empirischer Zugang in der Berufswissenschaft etabliert haben (vgl. BECKER/SPÖTTL 2015; HUISINGA/BUCHMANN 2006), können u. a. berufliche Aufgaben und berufliche Handlungssituationen unter Einnahme einer berufsfelddidaktischen Perspektive eruiert und beschrieben werden. Darüber können die Lerngegenstände empirisch legitimiert werden. In allen personenbezogenen Berufen – inklusive der Pflege – finden sich Berufsfeldanalysen noch eher selten (vgl. KUCKELAND u. a. 2023; LIEBIG/HAUSWALD/MARX 2023; EINIG/PARTSCH/DARMANN-FINCK 2022; WALTER/HERZBERG/ALHEIT 2022; SCHNEIDER/KUCKELAND/HATZILIADIS 2019; WALTER 2015).

Das Forschungsprojekt TUD-Sylber-BBS-Teilprojekt 4 widmete sich dieser Forschungslücke. Die auf den Pflegeberuf bezogenen Forschungsfragen lauten: Welche beruflichen Kernaufgaben lassen sich für Pflegefachkräfte in verschiedenen Settings identifizieren und in welche konkreten beruflichen Handlungssituationen sind diese eingebettet? Welche didaktischen Implikationen ergeben sich hieraus für die Pflegebildungspraxis?

TUD-SYLBEB-BB-Teilprojekt 4 und die Vorgehensweise im Projekt

Das Forschungsprojekt »Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen der Technischen Universität Dresden« (TUD-SYLBEB-BBS) wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF gefördert. Das Teilprojekt 4 »Berufsfeldanalyse in personenbezogenen Fachrichtungen zur Stärkung des doppelten Praxisbezugs« widmete sich dieser Analyse von April 2020 bis Dezember 2023 mittels qualitativen Forschungsdesigns in folgenden vier Berufen: Pflegefachfrau/-fachmann, Medizinische/-r Fachangestellte/-r, Physiotherapeut/-in sowie Erzieher/-in. Zum Pflegeberuf wurden im Projekt 20 Interviews mit Pflegefachpersonen und vier Beobachtungen von Pflegefachpersonen in ausgewählten Pflegesettings durchgeführt. Aus diesen Eckdaten ergeben sich zwei wesentliche Limitationen des Forschungsvorhabens: Die Daten wurden ausschließlich in von uns bzw. den forschungsbeteiligten Studierenden ausgewählten Settings erhoben. Weiterhin wurde bei allen Datenerhebungen auf Gelegenheitsstichproben zurückgegriffen. Folglich ist die Berufsfeldanalyse nicht als vollständig zu betrachten und die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf alle Pflegesettings ist eingeschränkt.

In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den beruflichen Aufgaben, die in den beruflichen Handlungssituationen enthalten sind. Die didaktische Weiterarbeit mit den beruflichen Handlungssituationen wurde bereits in anderen Beiträgen thematisiert. (vgl. WALTER/FRITZENWANKER/KARSTÄDT 2023). Eine Auswahl der generierten beruflichen Handlungssituationen steht seit Januar 2024 in einer Online-Sammlung zur Verfügung.¹

Die beruflichen Aufgaben wurden methodisch mithilfe der induktiven Kategorienbildung nach MAYRING (2002) datenreduzierend aus den Interviews und Beobachtungen erschlossen. Anschließend prüften die Forschenden und weitere Akteure anhand einer selbst entwickelten Arbeitsdefinition die beruflichen Aufgaben daraufhin, ob sie Kernaufgaben des jeweiligen Berufes darstellen. Als Kernaufgaben werden nach CHRIST u. a. (2023) diejenigen Aufgaben identifiziert,

1. die wiederkehrend im Arbeitsalltag bewältigt werden und/oder
2. die die spezifischen Merkmale des Berufs umfänglich erfüllen und/oder
3. ohne deren Bewältigung der Beruf nicht oder nicht auf Dauer ausgeübt werden kann und

4. die von für den Beruf relevanten Gruppen als so wichtig erachtet werden, dass sie aus deren Perspektive Inhalt einer Berufsausbildung sein sollten.

Das letzte Merkmal wurde über kommunikative Validierungsprozesse in Gruppendiskussionen eingelöst. Dazu wurden die beruflichen Aufgaben, die mindestens eines der drei ersten Merkmale erfüllen, berufsrelevanten Gruppen zur Diskussion vorgelegt. Eingeladen wurden dazu Berufsangehörige, Auszubildende, Lehrende, Wissenschaftler/-innen und Praxisanleiter/-innen. Gemeinsam entschied die Gruppe zunächst, ob die vorgeschlagenen Aufgaben in ihren Augen überhaupt berufliche Aufgaben der Pflege sind. Weiterhin legten sie fest, welche der vorliegenden beruflichen Aufgaben aus ihrer Sicht berufliche Kernaufgaben im Sinne der Definition darstellen.

Im Anschluss daran wurden die beruflichen Kernaufgaben durch die Forschenden zum Zweck der Erstellung eines Modells typisiert. Sie suchten hierfür im Team systematisch, mit Blick auf das gesamte empirische Material, nach Begriffen, unter denen viele berufliche Kernaufgaben subsumiert werden konnten (vgl. LIEBIG/HAUSWALD/MARX 2023). Im Folgenden sollen diese Typen und das Modell anhand ausgewählter beruflicher Kernaufgaben erläutert werden.

Situative und prinzipielle berufliche Kernaufgaben von Pflegefachpersonen

Die Abbildung (S. 46) zeigt das Modell, das exemplarische Kernaufgaben auf einer internistischen Station im klinischen Pflegesetting darstellt (ein ausführliches Modell mit sämtlichen eruierten Aufgaben wird auf den Projektwebseiten veröffentlicht)². Zum einen gibt es *situative Kernaufgaben*, die meistens im täglichen Arbeitsablauf zu bewältigen sind. Sie gehören einerseits zur (Stations-)Routine, andererseits kann die gegenwärtige Situation die Bewältigung dieser Aufgaben erfordern. Die eher seltenen situativen Aufgaben sind gesondert ausgewiesen. Auf der vertikalen (Zeit-)Achse sind alltägliche Arbeitsaufgaben in chronologischer Reihenfolge von Dienstbeginn bis Dienstende aufgeführt. Ein Beispiel für diese Aufgaben ist die berufliche Kernaufgabe *Körperpflege gestalten*. Sie tritt im routinieren Ablauf auf einer internistischen Station im klinischen Setting (und in beinahe allen anderen Settings der Pflege) mehrfach am Tag auf. Sie kann aber auch situativ erforderlich werden, wenn zum Beispiel zu pflegende Menschen an Inkontinenz leiden oder Pflegepersonen während des Essenreichens etwas verschütten.

Der zweite Typ sind die *prinzipiellen Kernaufgaben*. Diese sind ungeordnet im rechten Kasten abgelegt, da sie nahezu

¹ Vgl. <https://tud.link/ka08>

² Vgl. <https://tud.link/1efz76>

Abbildung

Berufliche Kernaufgaben in der klinischen Pflege auf einer internistischen Station



permanent erfüllt werden müssen (also auf der Zeitachse nicht sinnvoll angeordnet werden können) und ihnen abhängig vom Pflegesetting eine mehr oder weniger größere Relevanz zukommen kann (weshalb sie nicht hierarchisch geordnet werden können). Weiterhin dient die Erfüllung dieser Kernaufgaben häufig als Voraussetzung, um die situativen Aufgaben überhaupt bewältigen zu können. Hierzu gehört z. B. die prinzipielle Kernaufgabe *Aufgaben erkennen, priorisieren und organisieren*. Gerade in personenbezogenen Berufen entstehen berufliche Aufgaben oft erst in der jeweiligen Situation, daher müssen die Pflegenden zu jedem Zeitpunkt bereit und in der Lage sein, neue Aufgaben zu erkennen, zu priorisieren und in ihren Arbeitsablauf zu implementieren. So äußerte bspw. eine Pflegende, die in einer chirurgischen Kindernotaufnahme arbeitete, im Interview: »Und das muss ich halt in meine Arbeitsweise mit in Betracht ziehen und schauen, welche Kinder habe ich denn gerade noch im Wartezimmer sitzen, was haben die, wie dringlich müssen die versorgt werden und welche Raumkapazitäten habe ich zeitgleich [...] (PF_SoSe23_Kindernotaufnahme_2, S. 2: 3493)«.

Eine weitere prinzipielle Kernaufgabe, die eruiert werden konnte, ist die Aufgabe, *die eigene Gesundheit arbeitsbezogen zu erhalten*. Sie ist eine Bedingung dafür, den Beruf überhaupt ausüben zu können. Die Aufgabe begleitet zudem beinahe alle Pflegesituationen. Durch die Beteiligten der Gruppendiskussion wurde diese Aufgabe ohne Zweifel als

Kernaufgabe deklariert. Gleichwohl wurde sie in den Datenerhebungen nur selten eruiert.

Didaktische Implikationen und Ausblick

Die Berufsfeldanalyse bestätigte, dass der Pflegeberuf sich durch eine große Komplexität auszeichnet. Dies liegt einerseits an der Vielzahl beruflicher Aufgaben, die im Rahmen des Projekts eruiert wurden und andererseits an den mannigfaltigen Settings, in denen der Beruf ausgeübt wird. Zudem gibt es zahlreiche prinzipielle Kernaufgaben, die permanent beachtet werden müssen. Jede einzelne dieser Aufgaben zeichnet sich wiederum durch eine gewisse Komplexität aus (vgl. FICHTMÜLLER/WALTER 2007). Bezogen auf die o. g. Anforderung der Aufgabenpriorisierung gehören dazu Kompetenzen zur begründeten Entscheidungsfindung.

Die Ergebnisse der Berufsfeldanalyse in der Pflege weisen die Besonderheit auf, dass sehr viele berufliche Aufgaben durch die Diskussionsgruppen letztlich als *Kernaufgaben* deklariert wurden. Folglich scheint es für eine berufsfelddidaktische Perspektive eher schwierig zu sein, über die beruflichen Kernaufgaben allein eine Priorisierung von möglichen Unterrichtsgegenständen zu begründen. Für didaktische Überlegungen muss zudem bedacht werden, dass im Rahmen des Projekts bereits ausgebildete Berufsangehörige interviewt und beobachtet wurden und dass die

beruflichen Kernaufgaben im Kontext der Ausbildung einer entsprechenden Reduktion bedürfen – insbesondere vor dem Hintergrund der *generalistischen* Ausbildung. Hieraus ergibt sich aus unserer Sicht, dass der Einbettung der beruflichen Kernaufgaben in *authentische berufliche Handlungssituationen* eine besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte. Über die Auswahl von geeigneten Handlungssituationen kann es gelingen, den verschiedenen Kernaufgaben eine angemessene Priorität für die Ausbildung zuzuweisen, was eine didaktische Aufgabe darstellt (vgl. WALTER 2015). Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit der *exemplarischen Bedeutsamkeit* (vgl. FACHKOMMISSION nach § 53 PflBG 2020b) der jeweiligen Situation resp. Kernaufgabe für die Pflegeausbildung. Mit Blick auf die Pflegelehrenden in der generalistischen Ausbildung erscheinen manche der identifizierten beruflichen Kernaufgaben recht speziell und sollten eher der Fort- und Weiterbildung vorbehalten bleiben.

Für Pflegelehrende bietet die Sammlung beruflicher Kernaufgaben und beruflicher Handlungssituationen, wie sie über das vorgestellte Projekt bereitgestellt wird, eine Möglichkeit, situationsbezogenen Unterricht empirisch fundiert zu planen und umzusetzen. Aufgrund der benannten Limitationen wird es jedoch weiterhin nötig sein, dass Pflegelehrende selbst konkrete Lerngegenstände aus der Pflegewirklichkeit erschließen. Die beteiligten Studierenden haben diese *Erschließungskompetenz* im Rahmen des Projektes entwickeln können. Gewinnbringend wäre es aus Sicht der pflegedidaktischen Forschung nun, die Ergebnisse verschiedener berufsfeldanalytischer Arbeiten zu vergleichen und ggf. zusammenzuführen und somit die Gegenstände der Pflegeausbildung grundlegend berufswissenschaftlich zu untermauern. ◀

LITERATUR

- BECKER, M.; SPÖTTL, G.: Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis. Frankfurt a.M. 2015
- CHRIST, M.; FRITZENWANKER, M.; HAUSWALD, S.; MARX, A.: Denn wir wissen nicht, was sie tun – ein Forschungsprojekt zur Identifikation beruflicher Kernaufgaben ausgewählter personenbezogener Berufe. In: JENSSEN, L.; TÖPPER, D.; UHLENDORF, N. (Hrsg.): Interdisziplinäre Beiträge zur Bildungsforschung. Berlin 2023, S. 99–112
- EINIG, C.; PARTSCH, S.; DARMANN-FINCK, I.: Entwicklungsaufgaben im ersten Jahr der pflegeberuflichen Ausbildungsgänge. In: ZBW 118 (2022) 2, S. 207–237
- FACHKOMMISSION nach § 53 PflBG: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 2. überarb. Aufl., Bonn 2020a. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/16560
- FACHKOMMISSION nach § 53 PflBG: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. Bonn 2020b. URL: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/16613
- FICHTMÜLLER, F.; WALTER, A.: Pflege lernen. Empirische pflegedidaktische Begriffs- und Theoriebildung zum komplexen Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen 2007
- HUISINGA, R.; BUCHMANN, U.: Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: PÄTZOLD, G.; RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW Beiheft, Stuttgart 2006, S. 29–39
- KUCKELAND, H.; EMMERICH, M.; PRINZ, K.; STUMPF-PARKETNY, T.: Heilerziehungspflegerisches Handeln im Wandel – Befunde einer Berufsfeldanalyse und Konsequenzen für die berufliche Bildung. In: bwp@ (2023) 45, S. 1–31. URL: www.bwpat.de/ausgabe45/kuckeland_etal_bwpat45.pdf
- KMK: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2021
- LIEBIG, M.; HAUSWALD, S.; MARX, A.: Berufsfeldanalyse als Grundlage didaktischer Überlegungen in der Beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. In: berufsbildung 77 (2023) 4, S. 43–46
- LIPSMIEIER, A.: Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula, In: LIPSMIEIER, A.; PÄTZOLD G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart 2000, S. 54–71
- MAYRING, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 2002
- ROBINSON, S.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1967
- SCHNEIDER, K.; KUCKELAND, H.; HATZILIADIS, M.: Berufsfeldanalyse in der Pflege. Ausgangspunkt für die curriculare Entwicklung einer generalistisch ausgerichteten Pflegeausbildung. In: ZBW 115 (2019) 1, S. 6–38
- SIEGER, M.; SCHÖNLAU, K.: Pflege in Verantwortung – ein bildungstheoretisch orientiertes Curriculum für eine integrierte Pflegeausbildung. In: Pflege & Gesellschaft (2003) 3, S. 112–116. URL: https://dg-pflege.wissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/06/PG-3-2003-Sieger_Schoenlau.pdf
- TRAMM, T.: Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ (2003) 4, S. 1–28. URL: www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf
- WALTER, A.: Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen. Ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculaentwicklungen. In: bwp@ Spezial (2015) 10, S. 1–22. URL: www.bwpat.de/spezial10/walter_gesundheitsbereich-2015.pdf
- WALTER, A.; FRITZENWANKER, M.; KARSTÄDT, M.: Von Berufsfeldanalysen zum Unterricht – empirisches Material für die Bildungspraxis im Berufsfeld Gesundheit und Pflege nutzen. In: FRIESE, M.; BRACHES-CHYREK, R. (Hrsg.): Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik. Bielefeld 2023, S. 165–182
- WALTER, A.; HERZBERG, H.; ALHEIT, P.: »Pflegefachassistenz«. Handlungsempfehlungen für die Anpassung von in Landeszuständigkeit liegenden Ausbildungen in Assistenzberufen in der Pflege als Folge des Pflegeberufereformgesetzes. Bd. 6 der Schriftenreihe des Instituts für Gesundheit. Senftenberg: BTU Cottbus-Senftenberg 2022

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Flexibilisierung der dualen Berufsausbildung durch Teilzeit

Welche Effekte zeigen die gesetzlichen Neuregelungen ab 2020?

Frühe Elternschaft oder Zuwanderung, körperliche Beeinträchtigung oder Leistungssport, es kann viele individuelle Gründe für eine Ausbildung in Teilzeit geben. Für eine zeitliche Flexibilisierung der Ausbildung legt das Berufsbildungsgesetz seit 2005 die rechtlichen Grundlagen fest. Mit dem Berufsbildungsmodernisierungsgesetz (BBiMoG) vom 12.12.2019 wurden diese neu geregelt. Auf Basis der Berufsbildungsstatistik wird im Beitrag untersucht, ob sich bei der Nutzung der Teilzeitoptionen in der Ausbildungspraxis erste Effekte der Neuregelung zeigen.

Die Neuregelungen seit 2020

Mit der Neuregelung sollte die Teilzeitberufsausbildung flexibilisiert werden. Insbesondere wurden folgende Ziele verfolgt: Um den Anteil der Personen ohne Berufsabschluss zu reduzieren und um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, sollte insgesamt eine stärkere Inanspruchnahme der Teilzeitoption in der dualen Berufsausbildung erreicht werden. Insbesondere sollte der spezifische Personenkreis (Auszubildende), der Teilzeit in Anspruch nimmt, auf weitere Personengruppen erweitert werden; zum einen dadurch, dass Teilzeit nicht mehr als Spezialfall der Abkürzung gefasst wird, sodass bei den Auszubildenden keine Abkürzungsgründe mehr vorliegen müssen (zu den Verkürzungsgründen vgl. HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2021 a). Zum anderen sollte die Erweiterung erzielt werden, indem keine spezifischen Bedingungen für die Zulassung zur

Teilzeitberufsausbildung mehr erfüllt werden müssen. Es muss kein »berechtigtes Interesse vorliegen«. Dieses war gemäß der BIBB-Hauptausschussempfehlung (2008, S. 3) folgendermaßen konkretisiert: »Ein berechtigtes Interesse ist z. B. dann gegeben, wenn die oder der Auszubildende ein eigenes Kind oder einen pflegebedürftigen Angehörigen zu betreuen hat oder vergleichbar schwerwiegende Gründe vorliegen.« Mit dem Regierungsentwurf zum BBiMoG wurden insbesondere folgende Zielgruppen genannt: »Neben Alleinerziehenden oder Personen, die Angehörige pflegen, können nun auch beispielsweise Menschen mit Behinderung oder lernbeeinträchtigte Personen von der Möglichkeit einer Teilzeitberufsausbildung profitieren. Schließlich kann auch dem Bedürfnis von Geflüchteten Rechnung getragen werden, neben einer Ausbildung erwerbstätig zu sein und die Familie finanziell unterstützen

zu können.« (S. 47)¹ Später wurde für Geflüchtete als Teilzeitgrund auch ein eingeschränktes Zeitbudget aufgrund von Sprachunterricht genannt (vgl. z. B. BMBF 2023, S. 8).

Da Teilzeit nicht mehr als Spezialfall der Abkürzung konzipiert ist, wurde zugleich eine automatische kalenderliche Verlängerung der Ausbildungsdauer (in Monaten) bis höchstens zur eineinhalbfachen Dauer der Regelausbildungszeit eingeführt (vgl. § 8 Abs. 2 BBiG sowie HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2021 b). Unabhängig von der Wahl der Teilzeitoptionen besteht aber weiterhin die Möglichkeit der Verkürzungen oder auch der Verlängerungen der Berufsausbildung gemäß § 8 BBiG; worauf § 7a auch explizit hinweist (§ 7a Abs. 3 und 4).

Empirische Befunde auf Basis der Berufsbildungsstatistik

Die Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (kurz: Berufsbildungsstatistik) erhebt seit dem Berichtsjahr 2007, ob ein Ausbildungsverhältnis im dua-



ALEXANDRA UHLY
Dr., wiss. Mitarbeiterin im
BIBB
uhly@bibb.de



FRANK NEISES
Wiss. Mitarbeiter im BIBB
neises@bibb.de

¹ Vgl. BT-Drucks. 19/10815 19 v. 11.06.2019, <https://dserver.bundestag.de/btd/19/108/1910815.pdf>

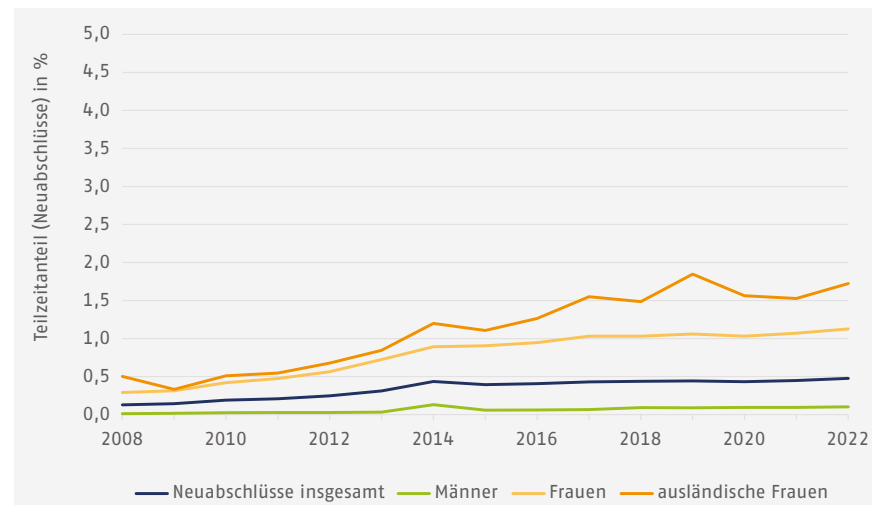
len System (BBiG/HwO) als Teilzeitberufsausbildung erfolgt. Dabei wird nicht unterschieden, ob Teilzeit für die gesamte oder nur Teile der Ausbildungszeit vereinbart wurde. Vermutlich wird Teilzeit nur dann erfasst, wenn sie zum Meldestichtag akut ist. Der aktuelle Datenstand der Berufsbildungsstatistik ist das Berichtsjahr 2022, insofern kann ein Zeitraum vor und nach der Gesetzesrevision zum Berichtsjahr 2020 betrachtet werden. Zwar lassen sich empirische Entwicklungen ab 2020 nicht eindeutig kausal auf die Gesetzesänderung zurückführen, da auch andere Faktoren Einfluss nehmen können. Allerdings ist es plausibel anzunehmen, dass sich ein Einfluss des Gesetzes zeigt, wenn sprunghafte Veränderungen ab 2020 beobachtet werden können. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Analyse skizziert, eine umfassendere Analyse ist in Arbeit (vgl. UHLY/NEISES 2024).

Teilzeitberufsausbildung weiterhin in nur geringem Maße genutzt

Wie Abbildung 1 zeigt, stieg der Teilzeitanteil seit dem Jahr 2008 zwar an, allerdings verbleibt er weiterhin auf sehr geringem Niveau. Die Skalierung der Y-Achse wurde auf null bis fünf Prozent extrem verkürzt, um die marginalen Entwicklungen überhaupt sichtbar zu machen. Für das Berichtsjahr 2022 wurden lediglich 2.235 Neuabschlüsse bzw. 0,5 Prozent der Neuabschlüsse im dualen System als Teilzeitberufsausbildung gemeldet (2008: 0,1%). Da im Gegensatz zum dualen System insgesamt Frauen die überwiegende Mehrheit der Auszubildenden in Teilzeit stellen, fällt unter ihnen auch der Teilzeitanteil deutlich höher aus als bei den Männern. Im Jahr 2022 erfolgten 1,1 Prozent der Neuabschlüsse der Frauen in Teilzeit (Männer: 0,1%). Unter den ausländischen Frauen betrug dieser Anteil sogar 1,7 Prozent (ausländische Män-

Abbildung 1

Teilzeitanteil in dualer Berufsausbildung (Neuabschlüsse) nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit,* Deutschland 2008 bis 2022



* Da die Anteile ausländischer Männer nahezu die gleichen sind wie bei Männern insgesamt, sind hier nur die Werte für die ausländischen Frauen gesondert ausgewiesen.

Quelle: »Datenbank Auszubildende« des BIBB

ner: 0,1%). Eine vollständige Tabelle mit den Werten für alle Gruppierungen und auch für den Auszubildendenbestand findet sich im electronic supplement zu diesem Beitrag.

Mit Blick auf die Zeitreihen lässt sich für keine der betrachteten Personengruppen ein sprunghafter Anstieg seit dem Jahr 2020 erkennen. Auch differenziert für den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss der Auszubildenden zeigt sich bei keiner Personengruppe ein bedeutsamer Teilzeitanstieg.

Sprunghafter Anstieg der vereinbarten Vertragsdauer ab 2020

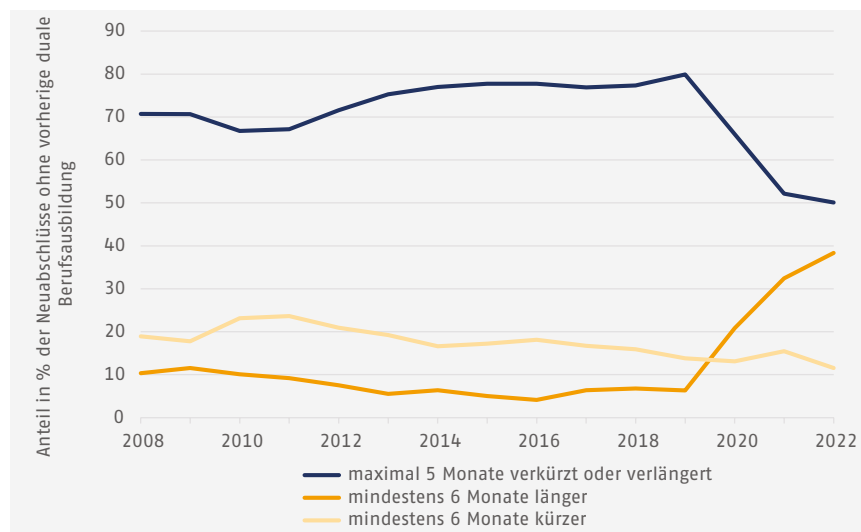
Bei der Ausbildungsdauer wurde einerseits eine automatische Verlängerung der Ausbildungszeit in Monaten eingeführt. Andererseits wird explizit auf die Möglichkeit der Verkürzung gemäß § 8 BBiG verwiesen. Daher wird im Folgenden auch die vereinbarte Vertragsdauer in dualer Teilzeitausbildung betrachtet. Diese kann im Rahmen der Berufsbildungsstatistik allerdings nicht für alle Auszubildendenverträge sinnvoll ausgewertet

werden, sondern muss auf die Verträge begrenzt werden, die ohne vorherige duale Berufsausbildung gemeldet wurden. Wenn eine duale Berufsausbildung nicht nur im Rahmen eines Ausbildungsvertrags erfolgt (z. B. bei Vertragslösung und Betriebs- oder Berufswechsel), kann die gesamte Dauer über alle Verträge nicht ermittelt werden.

Abbildung 2 (S. 50) stellt für alle Neuabschlüsse in Teilzeit, die ohne vorherige duale Berufsausbildung gemeldet wurden (1.710 Neuabschlüsse), den Anteil der Verträge dar, die im Vergleich zur Regelausbildungsdauer (nach Ausbildungsordnung) des jeweiligen Berufs um mindestens sechs Monate oder um maximal fünf Monate verlängert bzw. verkürzt wurden (berechnet auf Basis von gemeldetem vereinbartem Vertragsbeginn und -ende). Im Berichtsjahr 2008 waren von den betrachteten Neuabschlüssen lediglich 10,4 Prozent mit einer um mindestens sechs Monate längeren Ausbildungsdauer vereinbart. Dieser Anteil ging bis 2019 auf 6,3 Prozent zurück. Im Jahr 2020 waren es 20,8 Prozent der Neuabschlüsse in Teilzeit (ohne vorherige duale Berufsausbil-

Abbildung 2

Entwicklung der vertraglich vereinbarten Ausbildungsdauer, Neuabschlüsse in Teilzeit ohne vorherige duale Berufsausbildung, Deutschland 2008 bis 2022



Quelle: »Datenbank Auszubildende« des BIBB

ding). Bis 2022 stieg dieser Anteil weiter auf 38,4 Prozent an. Im dualen System insgesamt liegt unter den Neuabschlüssen ohne vorherige duale Berufsausbildung der Anteil der Ausbildungsverträge, die mit einer um mindestens sechs Monate längeren Vertragsdauer vereinbart wurden, in den Jahren 2008 bis 2022 lediglich zwischen 0,2 und 0,5 Prozent.

Teilzeitberufsausbildung: Hemmnisse und Chancen

Auch die gesetzlichen Neuregelungen haben zu keinem weitreichenden und deutlichen Anstieg der Nutzung der Teilzeitoptionen im dualen System geführt. Offensichtlich bestehen weitere Hemmnisse in der praktischen Umsetzung. Deutlich wird allerdings, dass seit 2020 der Anteil der Neuabschlüsse in Teilzeit mit einer Verlängerung der kalendarischen Ausbildungsdauer erheblich stieg. Die automatische Verlängerung der Ausbildungsdauer in Monaten gilt als umstritten (vgl. SAMMET 2020). Einerseits ist sie mit der Einführung einer generellen Teilzeitoption vermutlich nicht vermeid-

bar. Andererseits versucht man für diejenigen, die eine Teilzeitberufsausbildung auch in der regulären Ausbildungsdauer erfolgreich absolvieren können, eine Verlängerung der Ausbildungsdauer in Monaten zu vermeiden (vgl. HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB 2021 b). In der Praxis ist die Begrenzung der Ausbildungsdauer auf die reguläre Ausbildungszeit nur in Teilen umgesetzt worden. Die Verkürzung der Ausbildungsdauer in Teilzeit auf die Regelausbildungsdauer soll offensichtlich auch mit dem Berufsbildungsvalidierungs- und -digitalisierungsgesetz² gestärkt werden. Ob dies so umgesetzt wird, bleibt abzuwarten. Zur Fachkräftesicherung könnte eine stärkere Nutzung der Teilzeitoptionen die Chance bieten, weitere Potenziale für eine duale Berufsausbildung zu nutzen. Um den Ausbildungsverlauf kontinuierlich im Blick zu behalten, Zeiten flexibel an den individuellen Bedarf anzupassen und das Ausbil-

² Vgl. Gesetzesentwurf der Bundesregierung. BR-Drucks. 73/24 v. 09.02.2024, S. 42, www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2024/0001-0100/73-24.html

ungsverhältnis zu moderieren, kann die Ausbildung – sowohl bei der Anbahnung als auch bei der Durchführung – durch das Instrument der Assistierten Ausbildung (nach SGB III) flankiert werden. Eine Übersicht über Förderinstrumente und Beispiele für die Umsetzung der Teilzeitausbildung finden sich auf den Seiten der BIBB-Fachstelle »überaus«.³ ◀



Electronic Supplement zu diesem Beitrag unter www.bwp-zeitschrift.de/e12192

LITERATUR

BMBF: Berufsausbildung in Teilzeit. Berlin 2023

HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB: Verkürzung und Verlängerung der Ausbildungsdauer, zur Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungsdauer sowie zur vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung. Empfehlung vom 27.06.2008. Bonn 2008. URL: www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/download/1513

HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB: Verkürzung und Verlängerung der Ausbildungsdauer, zur Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungsdauer sowie zur vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung. Empfehlung 129 vom 10.06.2021. Bonn 2021a. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA129.pdf

HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB: zur Teilzeitberufsausbildung gemäß § 7a des Berufsbildungsgesetzes/§ 27b der Handwerksordnung. Empfehlung 174 vom 10.06.2021 Bonn 2021b. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA174.pdf

SAMMET, U.: Teilzeitausbildung. Ein bislang wenig bekanntes Ausbildungsmodell mit neuen Chancen. 2020. URL: www.ueberaus.de/gastbeitrag-teilzeitausbildung

UHLY, A.; NEISES, F.: Duale Berufsausbildung in Teilzeit. Entwicklungen 2008 – 2022. Bonn (in Vorbereitung, erscheint voraussichtlich 2024)

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

³ www.ueberaus.de/ausbildung-inklusiv-gestalten

Erweiterter Blick auf die Berufsausbildung durch kombinierte Statistiken

Die am stärksten besetzten Ausbildungsberufe

Jährlich werden Ranglisten der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) veröffentlicht. Schulische Berufsausbildungen werden in diesen Rangfolgen nicht ausgewiesen. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Statistiken ermöglicht es, auch die schulischen Berufsausbildungen bei den Rankings einzubeziehen und dadurch den Blick auf das Feld zu vervollständigen. Es wird einmal mehr deutlich, dass die Berufspräferenzen junger Frauen häufig außerhalb des Ausbildungssystems nach BBiG/HwO liegen.

Warum fokussieren sich die Rangreihen bisher auf Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO?

Traditionell liegt der Fokus der Bildungsberichterstattung auf den bundesrechtlich geregelten Ausbildungen gemäß BBiG/HwO.¹ Sowohl der Berufsbildungsbericht als auch der Datenreport zum Berufsbildungsbericht präsentieren Rangreihen der am stärksten besetzten dualen Ausbildungsberufe. Der Berufsbildungsbericht untersucht die Rangordnung nach Geschlecht auf Grundlage der BIBB-Erhebung zum 30.09. (vgl. BMBF 2023, S. 53 f.). Hingegen steht im Datenreport zum Berufsbildungsbericht ein Ranking nach schulischer Vorbildung im Fokus, basierend auf der Berufsbildungsstatistik (vgl. BIBB 2023, S. 130 ff.).

¹ Die nach BBiG/HwO geregelten Berufsausbildungen werden nachfolgend auch als duale Berufsausbildungen bezeichnet.

Begründet ist die traditionelle Fokussierung der Berichterstattung auf die duale Berufsausbildung unter anderem im BBiG. Darin wurde im Jahr 1977 festgelegt, dass die Bundesregierung jährlich auf datenbasierter Grundlage über die Entwicklungen von Angebot und Nachfrage in der dualen Berufsausbildung zu berichten hat. Diese Verpflichtung führte zu einer zur Etablierung der BIBB-Erhebung zum 30.09., zum anderen wurde für die Zwecke der Planung und Ordnung die Berufsbildungsstatistik mit dem Stichtag 31.12. als Bundesstatistik eingeführt, welche einen umfangreicheren Merkmalskatalog umfasst (vgl. Infokasten). Auf Basis dieser breiten Datengrundlage ist eine äußerst detaillierte statistische Berichterstattung über die Entwicklungen der dualen Berufsausbildung möglich. Bedauerlicherweise existiert für die schulischen Berufsausbildungen, die außerhalb BBiG/HwO geregelt sind, keine vergleichbare und umfassend

gesetzlich verankerte Berichtspflicht. Vielmehr variiert die Art der Berichterstattung erheblich je nach Ausbildungsberuf.

Zwei Erhebungen zu Ausbildungsverträgen nach BBiG/HwO

Für die duale Berufsausbildung werden auf der gesetzlichen Grundlage des BBiG/der HwO zwei verschiedene Erhebungen zu den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen durchgeführt:

- Die Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder zum 31.12. (§ 88 BBiG) und
- die BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. (§ 86 BBiG).

Die Statistiken haben unterschiedliche Ziele und werden zu unterschiedlichen Stichtagen erhoben. Die BIBB-Erhebung zum 30.09. in Verbindung mit der Ausbildungsmarktstatistik der BA zum 30.09. liefert die Grundlage für die Berechnung von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt im aktuellen Ausbildungsjahr. Die wesentlich detaillierter erhobenen Einzeldaten der Berufsbildungsstatistik ermöglichen tieferegehende Analysen von Strukturen und Entwicklungen im dualen System. Die Daten erscheinen jedoch erst mit zeitlicher Verzögerung (vgl. BIBB 2023, S. 12 f.).



REGINA DIONISIUS
Dr., wiss. Mitarbeiterin im
BIBB
dionisius@bibb.de



AMELIE ILLIGER
Wiss. Mitarbeiterin im BIBB
illiger@bibb.de

Warum ist ein Gesamtüberblick wichtig?

Eine isolierte Betrachtung der dualen Berufsausbildungen liefert ein verzerrtes Bild der Entwicklungen, da rund ein Drittel der Auszubildenden unberücksichtigt bleibt. Das kann beispielsweise bei der Betrachtung der am stärksten besetzten Berufe zu Fehlinterpretationen führen. Laut Berufsbildungsstatistik sind die am stärksten besetzten Berufe Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Kaufmann/-frau für Büromanagement. Die tatsächlich am stärksten besetzten Ausbildungsberufe Pflegefachfrau/-mann und Erzieher/-in tauchen in den Rankings der Bildungsberichte gar nicht auf, weil sie außerhalb von BBiG/HwO geregelt sind. Die Verzerrungen werden noch deutlicher, wenn man die Rankings nach Geschlecht betrachtet (vgl. Abb.). Eine isolierte Betrachtung führt demnach dazu, dass Berufe öffentlich weniger wahrgenommen und in ihrer Bedeutung für die Fachkräftesicherung unterschätzt werden.

Was ist bei einem statistischen Gesamtüberblick zu beachten?

Keine Statistik gibt einen Gesamtüberblick über alle Berufe: In der Statistik der Beruflichen Schulen fehlen seit der Einführung der Pflegeausbildungsstatistik (PfleA) in einigen Bundesländern Daten zum Ausbildungsberuf Pflegefachmann/-frau. Die PfleA wiederum konzentriert sich ausschließlich auf die Datenerhebung zu eben diesem Ausbildungsberuf. Im Gegensatz dazu konzentrieren sich die Berufsbildungsstatistik und die BIBB-Erhebung zum 30.09., wie oben beschrieben, ausschließlich auf die dualen Berufsausbildungen gemäß BBiG/HwO.

Um einen Gesamtüberblick über die am stärksten besetzten Ausbildungsberufe zu bekommen, ist es somit erforderlich, Informationen aus verschiedenen Statistiken zusammen-

zutragen. Für den nachfolgenden Vergleich werden die PfleA, die Berufsbildungsstatistik und die Statistik der Beruflichen Schulen herangezogen. Die Berufsbildungsstatistik und die PfleA sind bezüglich des Erhebungsstichtags (31.12.) und des zentralen Erhebungsmerkmals (Neuabschlüsse) weitgehend vergleichbar. Es ist jedoch zu beachten, dass die Erfassungsmethoden, die Definition der Merkmale und die Erfassungstichtage insbesondere im Vergleich zur Statistik der Beruflichen Schulen erheblich voneinander abweichen (vgl. hierzu ausführlich methodische Erläuterungen in BIBB 2023, S. 12 f.).

Die am stärksten besetzten Berufe von jungen Frauen und Männern

Die Abbildung gewährt einen Überblick über die 15 am stärksten mit jungen Männern und jungen Frauen besetzten Ausbildungsberufe (eine tabellarische Übersicht der 30 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe insgesamt und differenziert nach Geschlecht enthält das electronic supplement zu diesem Beitrag). Aufgrund der oben dargestellten eingeschränkten Vergleichbarkeit wurden die Daten auf den nächsten Tausender gerundet. Des Weiteren ist bei der Interpretation der Daten zu beachten, dass sie lediglich die Besetzungsstärken der jeweiligen Ausbildungsberufe widerspiegeln. Folglich erfassen sie nur die realisierte Nachfrage in den entsprechenden Ausbildungsberufen. Sie lassen keine Aussagen zur Beliebtheit von Berufen oder zu individuellen Berufswünschen der Auszubildenden zu.

Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass junge Frauen deutlich häufiger in Ausbildungen außerhalb BBiG/HwO zu finden sind. Von den fünfzehn am stärksten besetzten Berufen sind sechs (in blau) nicht nach BBiG/HwO, sondern landes- oder bundesrechtlich geregelt: Unter Frauen ist der

Beruf Pflegefachfrau mit rd. 39.000 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen am stärksten besetzt. Auf dem zweiten Platz rangiert die Ausbildung zur Erzieherin mit etwa 31.000 Schülerinnen im ersten Schuljahr. Die Berufe Sozialassistentin (14.000), Pflegeassistentin (11.000), Sozialpädagogische Assistentin/Kinderpflegerin (10.000) und Physiotherapeutin (5.000) belegen die Plätze fünf, sieben, zehn und zwölf.

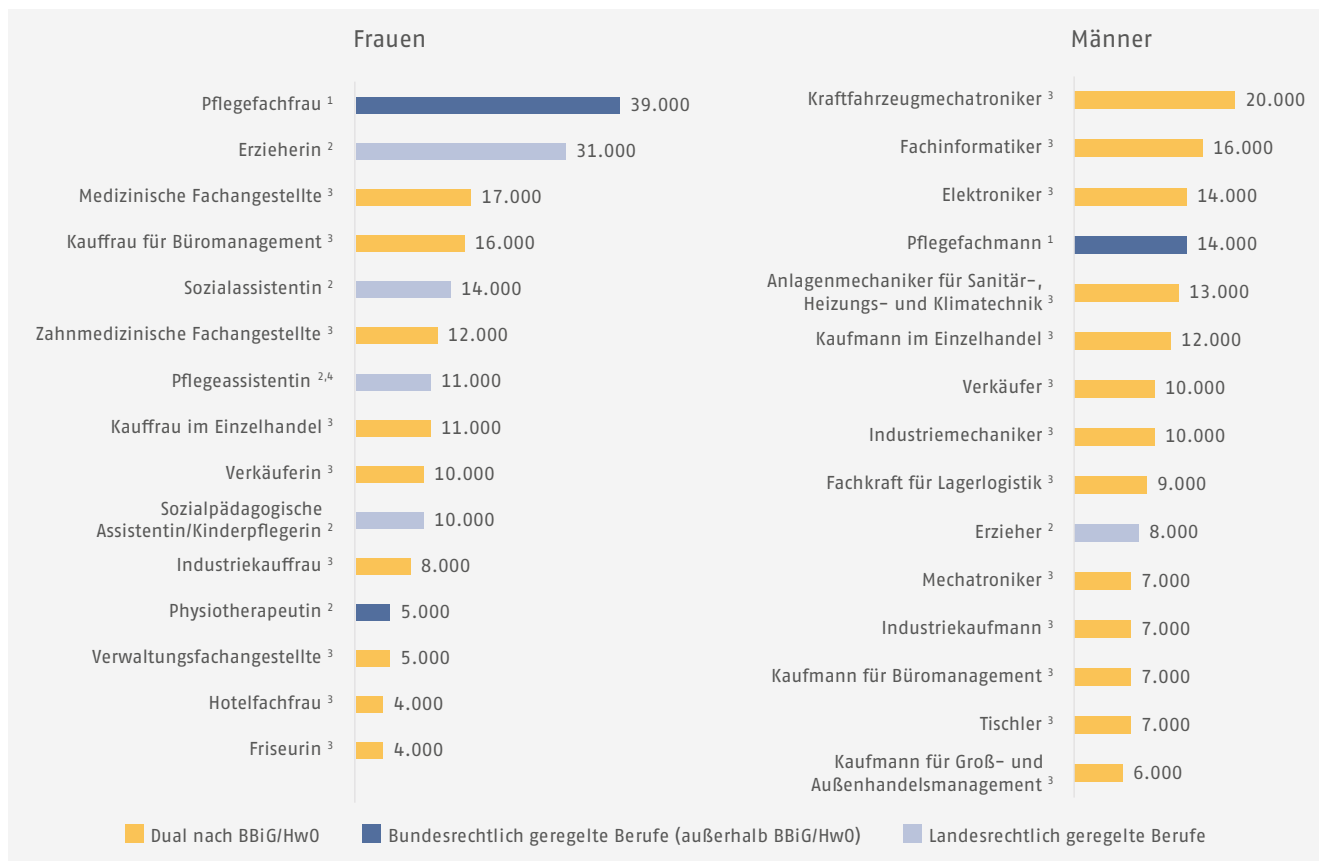
Bei den jungen Männern schaffen es lediglich die Berufe Pflegefachmann mit 14.000 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen und Erzieher mit 8.000 Schülern im ersten Schuljahr in die Top 15.

Dies unterstreicht sehr deutlich, dass junge Frauen häufig in Berufen außerhalb des dualen Ausbildungssystems zu finden sind. Auch wird sehr klar erkennbar, dass junge Frauen insbesondere in Berufe des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens (GES-Berufe) einmünden. Unter den 15 am stärksten besetzten Berufen befinden sich acht GES-Berufe, bei den jungen Männern sind es nur zwei. Die jungen Männer münden hingegen deutlich stärker in technische oder handwerkliche Berufe ein. Bei einer reinen Ausrichtung der Betrachtungen auf Ausbildungen nach BBiG/HwO werden diese geschlechtsspezifischen und berufsstrukturellen Besonderheiten ausgeblendet.

Die Berufe Pflegefachfrau/-mann und Erzieher/-in gehören bei beiden Geschlechtern zu den Top 15 Berufen, ebenso wie die kaufmännischen Berufe Industriekaufmann/-frau, Kauffrau/-mann für Büromanagement und Kauffrau/-mann im Einzelhandel. Auch der Beruf Verkäufer/-in schafft es sowohl bei jungen Männern als auch bei jungen Frauen unter die Top 15.

Abbildung

Die 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe 2022 nach Geschlecht (neu abgeschlossene Ausbildungsverträge bzw. Schüler/-innen im 1. Schuljahrgang)



¹ Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag zum 31.12.2022 (PflaA)
² Schüler/-innen im 1. Schuljahrgang im Schuljahr 2022/2023 (Statistik Berufliche Schulen; für das Saarland und Schleswig-Holstein liegen keine Daten vor)
³ Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag zum 31.12.2022 (Berufsbildungsstatistik)
⁴ Dieses Aggregat umfasst die in der Statistik Berufliche Schulen ausgewiesenen Berufe: Altenpflegehelfer/-in, Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/-in, Pflegeassistent/-in und Fachkraft – Pflegeassistenz.
 Quellen: Statistisches Bundesamt 2023a, b, c

Gesamtbetrachtung erstrebenswert

Perspektivisch wäre es erstrebenswert, dass eine Gesamtbetrachtung des Ausbildungsgeschehens auf vergleichbarer Datenbasis erfolgen kann. Davon würde auch die Bildungsberichterstattung profitieren. Hierfür ist es unerlässlich, die Datenlage für Berufsausbildungen außerhalb BBiG/HwO weiter zu verbessern, sodass sie sich nahtlos an die Berufsbildungsstatistik anschließt. Zugleich sollte das übergeordnete Ziel sein, das Spektrum der Berufsausbildungen noch vollständig zu erfassen und Daten zu

bislang statistisch unberücksichtigten Bereichen wie der Beamten- oder der Pilotenausbildung zu integrieren. ◀



Ausführliche Tabellen zu den 30 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen insgesamt und nach Geschlecht differenziert im electronic supplement unter www.bwp-zeitschrift.de/e12189

LITERATUR

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn

2023. URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_korr_11102023.pdf

BMBF: Berufsbildungsbericht 2023. Bonn 2023. URL: www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31813_Berufsbildungsbericht_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=5

STATISTISCHES BUNDESAMT: Statistischer Bericht – Berufsbildungsstatistik 2022. Wiesbaden 2023a

STATISTISCHES BUNDESAMT: Statistischer Bericht – Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens – Berufsbezeichnungen – Schuljahr 2022/2023. Wiesbaden 2023b

STATISTISCHES BUNDESAMT: Statistischer Bericht – Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung 2022. Wiesbaden 2023c

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Berufe-Steckbrief: Kaufmann/Kauffrau im E-Commerce

Durch den E-Commerce entstanden in den letzten Jahren neue Tätigkeitsfelder, Prozesse und Geschäftsmodelle mit eigenen Arbeitsweisen und Vorgängen, die durch die etablierten kaufmännischen Ausbildungsberufe nicht abgedeckt waren. Das machte einen neuen Ausbildungsberuf erforderlich, der für die kaufmännischen Tätigkeiten im E-Commerce qualifiziert. Im Steckbrief werden die Aufgaben, Entwicklungsmöglichkeiten und Zahlen zu dem seit 2018 neuen Beruf vorgestellt.



Analyse von Online-Vertriebskanälen | Foto: fizkes – stock.adobe.com

Vielfältige Aufgaben im E-Commerce

Online-Shopping hat sich für viele Verbraucher/-innen zu einem normalen Einkaufsweg entwickelt. So gut wie jede Warenart und Dienstleistung findet sich mittlerweile im Internet. Kaufleute im E-Commerce tragen dafür Sorge, dass das Angebot eines Unternehmens auf unterschiedlichen Online-Vertriebskanälen sichtbar ist, dass alle für eine Kaufentscheidung relevanten Informationen im Internet strukturiert vorgefunden werden und dass die angebotenen Produkte bzw. Dienstleistungen online mit wenigen Klicks und ohne Bedienungshürden erworben werden können.

Weit stärker als in anderen Berufen werten Kaufleute im E-Commerce das Einkaufs- und Nutzerverhalten aus: Sie messen und analysieren, welche Angebote in Text und Bild besonders viele Besucher/-innen in Online-Vertriebskanäle führen und leiten daraus Empfehlungen für Verbesserungen in Sortiment und Service-Angebot ab. Sie beobachten, was zu einem Kauf überzeugt, und halten nach, wie sich Kundinnen und Kunden in ihrem Bestellverhalten im Anschluss entwickeln. Kaufleute im E-Commerce halten auch Kontakt zu ihren (potenziellen) Kundinnen und Kunden, nehmen Wünsche und Anliegen über unterschiedliche Kommunikationswege auf und beantworten diese.

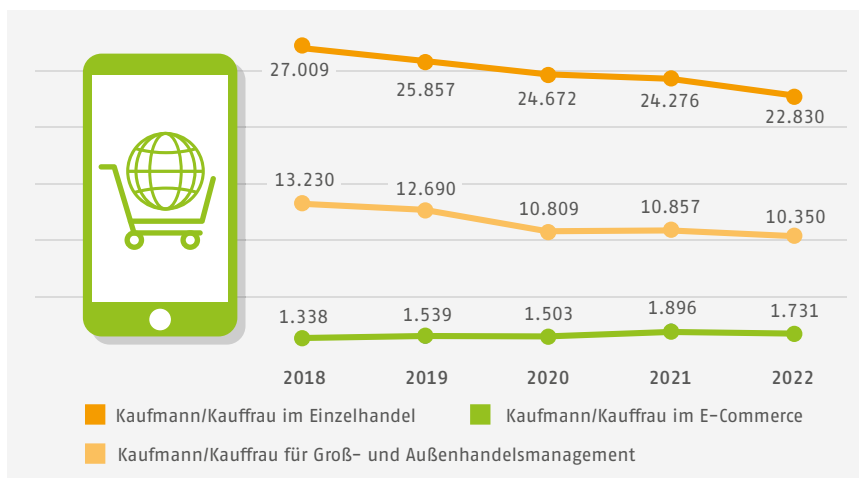
Außerdem ist der richtige Umgang mit Daten eine wesentliche Kompetenz der Kaufleute im E-Commerce. Als Fachkräfte für die Digitalisierung von Geschäftsmodellen erlernen sie den Umgang mit Anwendungssystemen im Internet. Sie gestalten Form und Inhalte von Onlineshops, Buchungsportalen, Apps und zahlreichen weiteren E-Commerce-Systemen. Dabei kommen immer wieder neue digitale Technologien zum Einsatz wie Augmented-Reality-Visualisierungen (z.B. virtuelle Umkleiden zur Online-Anprobe von Kleidungsstücken planen), Curated Shopping (z.B. Outfits für Online-Kunden mithilfe von künstlicher Intelligenz zusammenstellen), Chatbots oder Social-Customer-Relationship-Management (z.B. über neue Produkte in sozialen Netzwerken informieren). Wichtig ist bei alledem, dass an jeder Stelle die rechtlichen Vorgaben eingehalten werden, insbesondere des Datenschutzes und der Datensicherheit, aber auch des Verbraucher- und Urheberrechts, des

Der besondere Begriff: Kontaktstrecke (Customer Journey)

Die Kontaktstrecke, auch Kundenreise genannt, bezeichnet die einzelnen Phasen, die die Kundinnen und Kunden im Online-Marketing vom Erstkontakt an durchlaufen, bis sie sich für den Kauf eines Produkts entscheiden.

Abbildung

Entwicklung der Neuabschlüsse der Auszubildenden Kaufleute im E-Commerce im Vergleich zu weiteren kaufmännischen Berufen



Quelle: »Datensystem Auszubildende« des BIBB

Gesetzes gegen unlauteren Wettbewerb sowie die Rechtsprechung zum Internet.

E-Commerce-Branchen

E-Commerce ist mehr als der Online-Shop: E-Commerce-Kaufleute können in einer Vielzahl von Branchen arbeiten und von ganz unterschiedlichen Betrieben ausgebildet werden. Für Reiseveranstalter entwickeln sie z. B. die Möglichkeit, ein Mietauto oder eine Fotosafari zur online gebuchten Reise passend zu ergänzen, im Enter-

tainment-Bereich kümmern sie sich um das Angebot für Konzert-Tickets oder Online-Spiele, für Industriebetriebe ermöglichen sie, Produktionsmittel über E-Commerce-Prozesse zu beschaffen.

Von 0 auf 1.300

Es war ein gelungener Start: In dem zum 1. August 2018 eingeführten Ausbildungsberuf »Kaufmann/Kauffrau im E-Commerce« wurden auf Anhieb über 1.300 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen. In der Rangliste 2018

der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge landete der neue Beruf damit direkt auf Platz 78 von damals insgesamt 326 dualen Ausbildungsberufen. 2022 gab es 1.731 Neuabschlüsse, davon 633 Frauen. Auf höherem Niveau ist die Zahl der Neuabschlüsse in den Berufen Kaufleute im Einzelhandel und Kaufleute im Groß- und Außenhandelsmanagement, allerdings sinkt deren Anzahl stetig (vgl. Abb.).

Was kommt nach der Ausbildung?

Kaufleute im E-Commerce können als Fachkräfte für digitale Vertriebsmodelle in allen Branchen eingesetzt werden, in denen der Kauf über das Internet vorbereitet und/oder im Internet abgeschlossen wird. Sie nehmen nach ihrer Ausbildung bei kleineren und mittleren Unternehmen häufig sehr vielfältige Aufgabenbereiche wahr. Neben ihrer eigenen Berufsbezeichnung kommen zum Beispiel auch Stellen als Shopmanager/-in, E-Commerce-Manager/-in oder Online-Manager/-in in Betracht. Nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss können Kaufleute im E-Commerce gerade kleinere und mittlere Unternehmen bei der Umsetzung einer E-Commerce-Strategie unterstützen. In größeren Unternehmen spezialisieren sie sich häufig in Teildisziplinen der E-Commerce-Ausbildung und arbeiten beispielsweise als Online-marketing-Manager/-in. Zudem gibt es eine Vielzahl an Weiterbildungsmöglichkeiten und Fortbildungsabschlüssen (vgl. Infokasten). ◀

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

(Zusammengestellt von Arne Schambeck, BWP)

Auf einen Blick

- Neuer Ausbildungsberuf seit 2018
- Ausbildungsdauer: 3 Jahre
- Zuständigkeit: Industrie und Handel
- Ausbildungsstruktur: Monoberuf
- DQR-Niveau: Stufe 4
- Fortbildung: Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel, Fachwirt/-in im E-Commerce, Gepr. Fachwirt/-in für Marketing – Bachelor Professional in Marketing, Handelsfachwirt/-in oder Tourismusfachwirt/-in.

Berufsinformationen des BIBB: www.bibb.de/dienst/berufesuche/de/index_berufesuche.php/profile/apprenticeship/261016

Ausbildung gestalten: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8919

Ausbildungsinfos der Branche: <https://bevh.org/mitgliedschaft/leistungen/weiterbildungen/kaufleute-im-e-commerce>

Infografik zum Download: www.bwp-zeitschrift.de/g12195



Podcast zum Berufe-Steckbrief mit zwei Auszubildenden: www.bwp-zeitschrift.de/p187314

Migrationsforschung und Integrationspolitik im Spiegel der Zeit

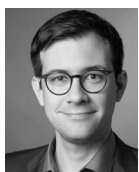


URSULA HECKER: Aus der BIBB/CEDEFOP-Untersuchung »Zur Bildungs- und Berufssituation ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland«. Ausländische Jugendliche: Schule und Übergang. In: BWP 11 (1982) 5, S. 7–12. URL: www.bwp-zeitschrift.de/12426

Im Jahr 1982 sah die Gesellschaft der Bundesrepublik und ihr Umgang mit aus dem Ausland zugezogenen Personen ganz anders aus als heute. Auch waren empirische Studien und Befragungen von Personen und Betrieben noch selten. Ein Blick auf den Artikel von URSULA HECKER aus eben diesem Jahr ist eine gute Gelegenheit zu überprüfen, was wir bereits damals über die Faktoren wussten, die zu einer gelingenden Integration von Zugezogenen in den deutschen Arbeitsmarkt beitragen. Außerdem wird anhand der Studie deutlich, wie viel mehr wir heute dank neuer Methoden und Daten über diesen Forschungsgegenstand wissen und wie enorm sich die deutsche Migrations- und Integrationspolitik verbessert hat.

Thematische Einordnung

Im Jahr 1973 erfolgte der sogenannte Anwerbestopp von ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, der durch den Produktionsrückgang infolge des massiven Anstiegs der Ölpreise begründet wurde. In diesem historischen Kontext setzt die Studie von URSULA HECKER an, die Daten aus einer 1979/80 erfolgten Befragung von ca. 2.500 ausländischen Jugendlichen aus den Hauptanwerbeländern (Griechenland, Italien, ehem. Jugoslawien, Portugal, Spanien und Türkei) nutzt. Die Jugendlichen im Alter von 15 bis 25 Jahren, die sich entweder in Ausbildung oder bereits in Erwerbstätigkeit befanden oder arbeitslos waren, wurden dabei zu ihrer bisherigen Bildungs- und Berufswahl befragt.



ERIC SCHUSS
Dr., ehem. wiss. Mitarbeiter
im BIBB
schuss@fifo-koeln.de

URSULA HECKER betrachtet eine sehr interessante Periode in der deutschen Wirtschaftsgeschichte. Zudem ist die Datengrundlage der Studie als ein wichtiger Punkt herauszustellen. Zwei Jahre nach Veröffentlichung dieser Studie sollte das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) an den Start gehen. HANS-JÜRGEN KRUPP, der Gründer und erste Leiter des SOEPs stellte im Rückblick für 1984 fest: »Was wir machten, war neu und revolutionär. [...] Wir erhoben Längsschnittdaten, wir führten soziale und ökonomische Faktoren zusammen und wir befragten Ausländer.«¹ Auch wenn die Studie von URSULA HECKER keine Paneldaten nutzt, zeigt dies, dass die empirische Migrations- und Integrationsforschung zur damaligen Zeit noch am Anfang ihrer Entwicklung stand. Doch gerade im Kontext des kontrovers diskutierten Themas der Zuwanderung waren damals und

sind auch heute evidenzbasierte Fakten besonders wertvoll.

Zentrale Inhalte der Studie

Die Studie stellt vier wichtige Erklärungsmerkmale für den Eintritt in eine Ausbildung sowie bei der Berufswahl heraus, die auch in der heutigen Integrationsforschung zentral sind.

Die Schulbildung ist der erste wichtige Faktor für den Beginn einer Ausbildung. So erwarben 80 Prozent der Auszubildenden einen Hauptschul-, Realschul- oder sonstigen Abschluss in Deutschland; unter den Erwerbstätigen waren dies nur 43 Prozent. Dabei hängt der Schulabschluss und die Arbeitsmarkintegration in der Stichprobe maßgeblich vom zweiten wichtigen Faktor ab, dem Alter bei Einreise bzw. der Aufenthaltsdauer: »Während die mittlere Aufenthaltsdauer der Auszubildenden bei rund 10 Jahren liegt, hielten sich die erwerbstätigen Jugendlichen durchschnittlich lediglich 7,4 Jahre und die Arbeitslosen seit nur 6,3 Jahren in der Bundesrepublik auf.« (S. 8) Die Aufenthaltsdauer spielt eine überaus wichtige Rolle. In der heutigen Forschung wird Integration als Prozess verstanden. Deutschkenntnisse und eine erste Erwerbstätigkeit sind selten sofort nach Zuzug vorhanden, sondern werden sukzessive mit zunehmender Aufenthaltsdauer erreicht.

Deutschkenntnisse sind der dritte wichtige Faktor und nicht nur relevant für den bloßen Eintritt in eine Ausbildung oder Erwerbstätigkeit, sondern auch für die Zufriedenheit

¹ Vgl. www.diw.de/de/diw_01.c.603975.de/chronik.html

mit der Arbeits- und Ausbildungssituation. So gaben Auszubildende sehr viel häufiger gute Kenntnisse der deutschen Sprache an als arbeitslose und erwerbstätige Personen. Dennoch berichten auch sie davon, dass Sprachprobleme die größte Schwierigkeit während der Ausbildung darstellen.

Der vierte wichtige Faktor, der auch in der heutigen Berufsbildungsfor- schung relevant ist, ist die Berufsori- entierung und -beratung. »Während die Hälfte der Auszubildenden bei der Berufsentscheidung durch die Schule und Berufsberatung der Arbeitsämter informiert und beraten wurde, wird dies lediglich von 14 Prozent der Er- werbstätigen und in noch geringerem Maße von den Arbeitslosen angege- ben.« (S. 10) Informationen über die Verdienstmöglichkeiten und die Aus- bildungs- und Berufsinhalte sowie die unterschiedlichen Quellen zur Infor- mationsbeschaffung (Eltern, Freun- de, Schule, institutionelle Beratung etc.) sind nach wie vor von zentraler Bedeutung für eine gelingende Inte- gration in den Arbeitsmarkt.

Die Rolle von zugezogenen Frauen spricht URSULA HECKER nur am Rande an: »So wird in dieser Untersuchung von einem Viertel der weiblichen Ju- gendlichen angegeben, daß sie Haus- frauen bzw. im Haushalt mithelfende Familienangehörige seien.« (S. 8) Damit wird eine wichtige Determi- nante der Arbeitsmarktintegration von weiblichen Zugezogenen nicht thematisiert: Kinder und Kinderbe- treuung. Dies ist allerdings im zeithis- torischen Zusammenhang zu sehen. Im Jahr 1980 war nicht einmal jede zweite in Deutschland wohnhafte Frau erwerbstätig; externe Betreuung, insbesondere von Kindern unter drei Jahren, wurde vielerorts sehr kritisch gesehen. Heutzutage ist die Möglich- keit, Betreuung durch Kinderpflege- einrichtungen und Kindergärten in Anspruch zu nehmen, ein zentraler Faktor für eine gelingende Arbeits-

marktintegration, bspw. für die in den letzten zwei Jahren aus der Ukraine nach Deutschland geflüchteten Frau- en.

Ein weiterer wichtiger Faktor, der von der Autorin nicht angesprochen wird, ist die Teilnahme an Integrations- und Sprachkursen. Doch auch hierfür gibt es einen einfachen Grund: Staatlich geförderte und standardisierte Inte- grationskurse als Teil einer nationa- len Integrationspolitik gab es damals noch nicht.

Was hat sich bis heute getan?

Die heute in Deutschland wohnhafte Bevölkerung ist u. a. im Zuge eines all- gemeinen gesellschaftlichen Wandels, der Globalisierung sowie des Zuzugs von im Ausland geborenen Personen heterogener geworden; sowohl im Hinblick auf unterschiedliche Lebens- entwürfe als auch ihrer Herkunft. Auch die demografische Zusammen- setzung der Bevölkerung hat sich seit den 1980er Jahren stark gewandelt. Durch den deutlichen Rückgang der Zahl der Schulabgänger/-innen ist der Arbeitsmarkt stark auf die Zuwande- rung von Personen im erwerbsfähigen Alter angewiesen (vgl. FUCHS/SÖHN- LEIN/WEBER 2022).

Seit Veröffentlichung der Studie von URSULA HECKER im Jahr 1982 hat sich beträchtlich viel auch in der Aus- gestaltung der Migrations- und Inte- grationspolitik getan. Das Gastarbei- tersystem war nicht darauf angelegt, Zugezogene langfristig in Deutsch- land zu integrieren. So haben Zugezo- gene in der Regel nicht die deutsche Staatsangehörigkeit erlangt. Stattdes- sen haben ca. 11 Millionen ausländi- sche Arbeitskräfte zwischen 1955 und 1973 die Bundesrepublik wieder verlassen, nachdem im gleichen Zeit- raum ca. 14 Millionen ausländische Arbeitskräfte zugezogen waren (vgl. OLTMER 2010).

In den letzten Jahrzehnten wurde aber ein Paradigmenwechsel voll-

zogen. Staatlich geförderte Integra- tionskurse als zentraler Teil einer nationalen Integrationsstrategie wurden im Zuge des Zuwanderungs- gesetzes von 2005 implementiert. Regeln zur Erlangung der deutschen Staatsangehörigkeit wurden erst- mals 1990 gesetzlich festgeschrieben und das Abstammungsprinzip wurde damit abgeschafft (vgl. GATHMANN/ MONSCHEUER 2020). Hinzugekom- men sind auch zielgruppenspezifi- sche Berufsorientierungsangebote. Zudem wurde das Angebot an Kin- derbetreuung massiv ausgebaut, was sowohl deutschen als auch zugezoge- nen Personen zugutekommt.

Heute wissen wir, dass die Möglich- keit, die deutsche Staatsangehörig- keit zu erlangen, und die Teilnahme an Sprachkursen sich förderlich auf die Arbeitsmarktintegration von Zugezogenen auswirken. Dank der empirischen Migrations- und Inte- grationsforschung wissen wir heute sehr viel mehr über die ursächlichen Faktoren von gelingender Arbeits- marktintegration von Zugezogenen. Dies liegt einmal daran, dass sich die Art der quantitativen Analyse durch methodische Fortschritte weiterent- wickelt hat. Zweitens liegen heute sehr viel mehr und zuverlässigere Daten aus Befragungen, administra- tiven und anderen Quellen vor, um die Bildungs- und Erwerbsbiografien von deutschen und zugezogenen Per- sonen zu erforschen. ◀

LITERATUR

FUCHS, J.; SÖHNLEIN, D.; WEBER, B.: Demografi- sche Alterung führt zu einem stark sinkenden Erwerbspersonenpotenzial. In: Wirtschafts- dienst 102 (2022) 2, S. 148–150

GATHMANN, C.; MONSCHEUER, O.: Fördert Einbürgerung die wirtschaftliche und soziale Integration. In: ifo-Schnelldienst 73 (2020) 11, S. 3–10

OLTMER, J.: Bedingungen, Formen und Folgen historischer Migrationsprozesse. In: Archivpfle- ge in Westfalen-Lippe 73 (2010), S. 20–24

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf

Ausgehend von Forschungsarbeiten des BIBB zu Migration und Flucht präsentieren die Beiträge dieser Veröffentlichung Ergebnisse zur Situation (junger) Geflüchteter, die 2015 und im Folgejahr nach Deutschland eingewandert sind. Im Zentrum stehen ihre Zugangschancen zu Sprachkursen und beruflicher (Aus-)Bildung und wie es ihnen gelingt, eine qualifikationsadäquate Beschäftigung zu finden.

Daraus abgeleitet werden erste Anhaltspunkte und Schlussfolgerungen für die Förderung des Integrationsprozesses (junger) Geflüchteter aus der Ukraine. Leitend ist dabei die Frage, inwieweit die aufnehmenden Systeme in Deutschland heute besser auf die Zuwanderung Geflüchteter vorbereitet sind als 2015.

H. ERTL, M. GRANATO, R. HELMRICH, E. M. KREKEL (Hrsg.): Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf: Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem. Bonn 2022

Kostenloser Download:
https://res.bibb.de/vet-repository_780508



Milieu Soziologie migrantisieren



Milieus und Lebensstile in der postmigrantischen Gesellschaft

Oliver Tewes-Schünzel
Beltz Juventa, Weinheim und Basel
2023, 219 S., 38,00 EUR
ISBN 978-3-7799-7734-6

OLIVER TEWES-SCHÜNZEL hat sich für seine Publikation ambitionierte Ziele gesetzt: Er will Migrationsforschung als postmigrantisches Gesellschaftsforschung entwickeln. Für seine Forschung bedeutet dies, die Milieu-soziologie zu migrantisieren – so die Programmatik, die es zu konkretisieren gilt.

Postmigrantisches Gesellschaftsanalyse will die institutionelle Trennung von Gesellschaftsforschung und Migrationsforschung überwinden und fokussiert Strukturveränderungen, die Migration in einer Gesellschaft bewirkt, z. B. im Hinblick auf die kollektive Identität und die Verfasstheit von Institutionen. OLIVER TEWES-SCHÜNZEL grenzt sein Erkenntnisinteresse ab von assimilationsbezogenen Ansätzen (Mehrheitsgesellschaft stellt Maßstab für Vergleiche mit Minderheiten dar) und rassismuskritischen Ansätzen (Fokus auf Mehrheitsgesellschaft und strukturelle Machtbeziehungen in Bezug auf Minderheiten).

Der Autor erstellt Milieu- bzw. Lebensstilstudien von sieben männlichen türkeistämmigen Aufsteigern mit akademischer Bildung aus städtischen Arbeiterfamilien und vergleicht sie mit denen von zwei männlichen autochthonen Aufsteigern vom Land. Ausgehend von theoretischen Arbeiten BOURDIEUS und SCHULZES untersucht er mit qualitativen Verfahren ihre Lebensstile. Hierfür nutzt er die aus vorliegenden Studien mit überwiegend nicht migrantischen Personen bekannten lebensstilprägenden Kategorien und erweitert sie zielgruppenbezogen. Kategorien sind z. B. Religionsausübung, Ehe- und Beziehungsstile, der Sinn für Ästhetisches sowie Studium und Karriere. Seiner Untersuchung zufolge erweist sich der Umgang der Aufsteiger mit ihren Familien als zentral für die Milieupositionierung. TEWES-SCHÜNZELS Analysen führen zur Bildung von drei Positionierungen, denen er seine Probanden zuordnet: eine konservative, eine liberale und eine postmodernistische. Durch Kontrastierungen mit den autochthonen Aufsteigern arbeitet er die migrationsspezifische Prägung der Positionierungen heraus und stellt schließlich ein integriertes postmigrantisches Modell akademischer Milieus vor. Bei den Personen, die er dem postmodernistischen Milieu zu-

ordnet, sind migrationsspezifische Aspekte kaum mehr von Bedeutung, bei denen des konservativen Milieus sind sie dagegen prägend; die liberale Position liegt dazwischen.

Fazit: OLIVER TEWES-SCHÜNZEL stellt sich der Herausforderung, Migrationsforschung neu zu denken und dies für die Milieuforschung umzusetzen. Mit der Überschrift seines letzten Kapitels »Auf dem Weg zu einer postmigrantischen Milieu Soziologie« fasst er die Leistung seiner Arbeit treffend zusammen: Sie markiert eine Etappe, weckt Interesse, den aufgezeigten Weg weiterzuverfolgen und regt die Leser/-innen zu kritischer Reflexion an. Kritisch anzumerken sind methodische Entscheidungen, die die Ergebnisse beeinflusst haben dürften. Wenig überzeugend ist z. B. die Wahl der autochthonen Aufsteiger aus einem dörflichen Umfeld; sie hätten ebenso aus einem städtischen Arbeitermilieu gesucht werden können. Auch die Entscheidung für einen jungen autochthonen Mann (einer von zwei Probanden), der sein Studium noch nicht abgeschlossen hat, wirft Fragen auf, da Vergleiche mit berufstätigen Männern mit Familienverpflichtung angestellt werden. In seiner kurzen abschließenden Reflexion wäre Raum für weiterführende Fragen gewesen: so zum Beispiel hinsichtlich der Entwicklungen, die der Aufstieg einzelner Mitglieder in den Familien anstößt. Gerade bei den als liberal positionierten Aufsteigern, die ihre Freiräume mit den Familien aushandeln, drängt sich die Frage nach wechselseitigen Beeinflussungen auf. Das Weiterdenken kann jedoch auch den Leser/-innen überantwortet werden, denen die Lektüre dieser Publikation sehr zu empfehlen ist. ◀



ANKE SETTELMAYER
Wiss. Mitarbeiterin am BIBB
settelmeyer@bibb.de

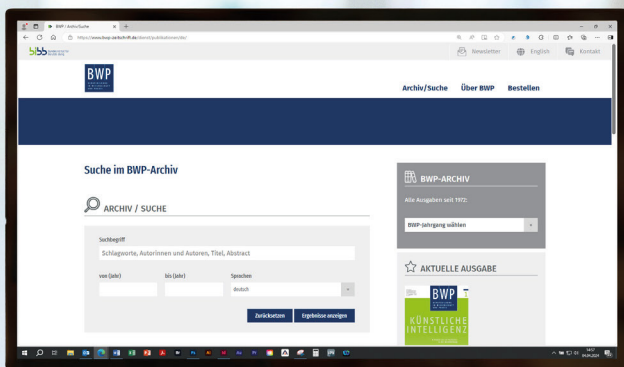
5.800 Beiträge von 1972 bis heute

Gedächtnis der Berufsbildung

Umfangreiches Online-Archiv der BWP

- Recherche nach Jahrgang, Autor/-in und Schlagworten
- Alle Jahrgänge seit der ersten Ausgabe 1972
- Gesamte Hefte, Einzelbeiträge und Infografiken
- Ausgewählte Beiträge auch in englischer Sprache

Das alles zum kostenlosen Download!



www.bwp-zeitschrift.de/archiv

Neuerscheinungen aus dem BIBB

(Berufliche) Weiterbildung in Befragungsdaten



Was unter (beruflicher) Weiterbildung verstanden wird und wie Weiterbildungsaktivitäten erfasst werden, ist in den einschlägigen Erhebungen höchst unterschiedlich. Der Autor liefert eine übersichtliche Zusammenschau und Gegenüberstellung der Erhebungskonstrukte und zusätzlicher Differenzierungsmerkmale. Ziel ist, für die unterschiedlichen Messungen des Weiterbildungsverhaltens zu sensibilisieren und zu einer reflektierten Datennutzung beizutragen. N. MÜLLER: (Berufliche) Weiterbildung in Befragungsdaten – Erhebungskonstrukte und Differenzierungsmerkmale. Bonn 2024. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19374

Einwanderung in die Ausbildung



Das neue Gesetz zur Weiterentwicklung der Fachkräfteeinwanderung soll die Einwanderung von Fach- und Ar-

Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2023



Im Vergleich zum Vorjahr stiegen die tariflichen Ausbildungsvergütungen in Deutschland um 3,7 Prozent auf durchschnittlich 1.066 Euro an. Der Anstieg fiel damit etwas schwächer aus als 2022. Der Fachbeitrag präsentiert Ergebnisse nach ausgewählten Berufen, Ausbildungsbereichen, Ausbildungsjahren und Geschlecht und gibt einen Rückblick auf die Entwicklung in den Jahren 2018 bis 2023.

G. SCHÖNFELD; F. WENZELMANN: Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2023: Anstieg erneut unterhalb der Inflationsrate. Bonn 2024. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19383

beitskräften sowie von Studierenden und Auszubildenden nach Deutschland optimieren und beschleunigen. Während die Einwanderung bereits qualifizierter Fachkräfte sukzessive mit konkreten Maßnahmen unterstützt wurde, fehlt es im Bereich der Ausbildungsmigration nach wie vor an flächendeckenden Angeboten im In- und Ausland. Das Discussion Paper identifiziert Möglichkeiten, Herausforderungen und Handlungsbedarfe und unterstützt somit die Umsetzung in die Praxis.

Start-ups in der Berufspraxis



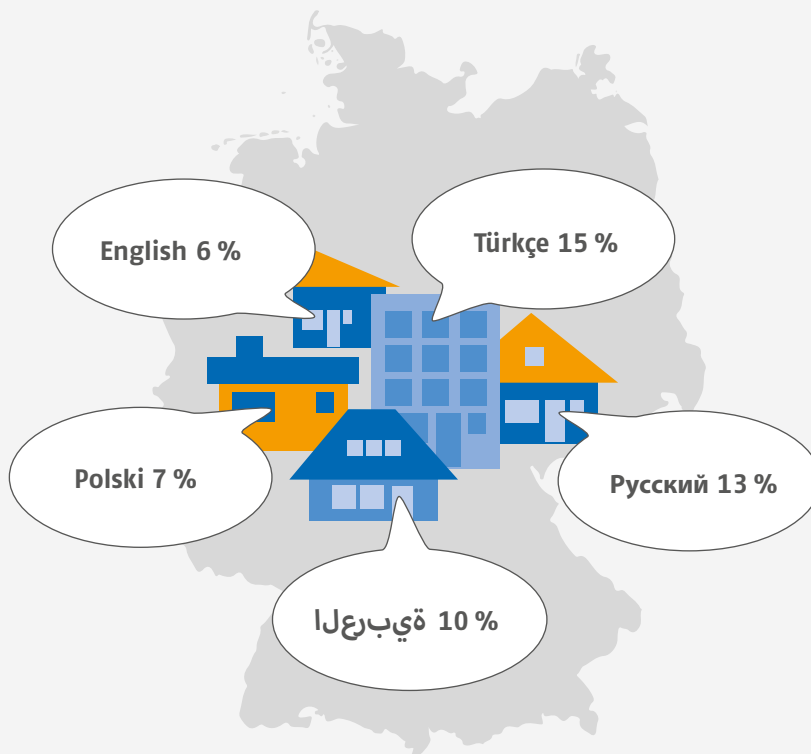
Start-ups gelten als innovative Unternehmen. Neben Innovationsimpulsen für neue Geschäftsmodelle, moderne Arbeitsweisen und die Digitalisierung von Prozessen wird an Start-ups die Erwartung gerichtet, Arbeitsplätze zu schaffen. Die Studie untersucht, in welchen Berufen Arbeitsplätze in Start-ups geschaffen werden und mit welchen Qualifikations- und Kompetenzerfordernissen diese Arbeitsplätze einhergehen. P. WAGNER; N. BÖR; S. WINNIGE: Start-ups in der Berufspraxis. Personalstruktur und Fachkräftenachfrage. Bonn 2024. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19377

A. STUDTHOFF; B. THOMANN; S. NIEDIEK; S. SHAHIN: Einwanderung in die Ausbildung. Möglichkeiten und Herausforderungen der gezielten Gewinnung, Vorbereitung und Integration von Auszubildenden aus Drittstaaten. Bonn 2024. Kostenloser Download: www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19527

(Alle Links: Stand 17.04.2024)

Die besondere Zahl

TOP 5 der verbreiteten Fremdsprachen in Deutschland bei Personen, die zu Hause vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen



80 Prozent der rund 82,3 Millionen Menschen, die in Deutschland in Privathaushalten leben, sprechen dort *ausschließlich*, fünf Prozent *vorwiegend* Deutsch. Zehn Prozent der Bevölkerung spricht zu Hause neben Deutsch vorwiegend mindestens eine andere Sprache (darunter am häufigsten Türkisch, Russisch, Arabisch, Polnisch und Englisch). Fünf Prozent sprechen zu Hause kein Deutsch, sondern eine oder mehrere andere Sprachen.

Quellen: Statistisches Bundesamt (Destatis) v. 21.02.2023
www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_08_p002.html

Vorschau



**3/2024 –
Arbeitsmarkt und Berufsbildung**
 In Zeiten gesellschaftlicher Transformationen steht dieses Zusammenspiel vor großen Herausforderungen. Wie ist Berufsbildung zu gestalten, damit sie mit dem Tempo der Transformation mithalten kann?

Erscheint im August 2024

**4/2024 –
Demokratiebildung**

Erscheint im November 2024

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

53. Jahrgang, Heft 2/2024, Mai 2024
 Redaktionsschluss 17.04.2024

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
 Der Präsident
 Friedrich-Ebert-Allee 114–116, 53113 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
 Ute Jaskolski-Thiart, Dr. Britta Nelskamp,
 Arne Schambeck, Laura Weber
 Telefon: (0228) 107-1723
bwpp@bibb.de, www.bwpp-zeitschrift.de
Beratendes Redaktionsgremium
 Dr. Belinda Aeschlimann, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB), Zollikofen;
 Mag. Julia Bock-Schappelwein, Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, Wien;
 Prof. Dr. Robin Busse, TU Darmstadt; Dr. Margit Ebbinghaus, BIBB; Dr. Hannelore Mottweiler, BIBB; Dr. Daniel Neff, BIBB; Prof. Dr. Elke Schwing, Roche Diagnostics Mannheim;
 Dr. Claudia Zaviska, BIBB

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341-4515

Haftung

Für die Inhalte externer Links übernimmt das BIBB keine Haftung. Dafür sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Gestaltung und Satz

Datagroup-Int SRL,
 30065 Timisoara, Rumänien

Grafik, Illustration

(Seite 62)
 Satzpunkt Ursula Ewert GmbH,
 95445 Bayreuth

www.satzpunkt-ewert.de

Druck

Memminger Medien Centrum,
 87700 Memmingen

Verlag

Franz Steiner Verlag
 Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
 Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Benjamin Wessinger,
 Leonie Haas-Rotta,
 Thomas Koch,
 Nils Wörner

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Valerie Noller
 Telefon: (0711) 25 82-497
vnoller@steiner-verlag.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 13,90 € zzgl. Versandkosten
 (Inland: 3,95 €, Ausland: 5,45 €); Jahresabonnement 48 € zzgl. Versandkosten
 (Inland: 15,80 €, Ausland: 21,80 €). Alle Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbehalten. Erscheinungsweise: vierteljährlich.

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Das neue Fachkräfte- einwanderungsgesetz: Was sich ändert

Mit der neuen Rechtsgrundlage soll die Fachkräfteeinwanderung weiter erleichtert werden: Berufserfahrene können nun unter bestimmten Voraussetzungen auch ohne Anerkennung ihrer ausländischen Berufsabschlüsse nach Deutschland einreisen, um in nicht reglementierten Berufen zu arbeiten. Das BIBB Discussion Paper zeigt, welche Möglichkeiten der Arbeitsmigration künftig bestehen werden und wie sich die Rolle der Anerkennung im Kontext der Einwanderung verändern wird. Die angestrebte Optimierung der Anerkennungsprozesse betrifft die Anforderungen an Unterlagen zu vereinheitlichen und Qualifizierungsangebote auszubauen. Zudem soll durch eine Datenbank bereits geprüfter Abschlüsse noch mehr Transparenz geschaffen werden.

V. BUSHANSKA, J. ERBE, K. GILLJOHANN, R. KNÖLLER, N. SCHMITZ, M. SCHOLZ: Fachkräfteeinwanderung (nicht) ohne Anerkennung? Was sich mit dem neuen Fachkräfteeinwanderungsgesetz für die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse ändert. Bonn 2023

Kostenloser Download:
https://res.bibb.de/vet-repository_781509



Ihre Zeitschrift. Ihre Empfehlung.

Empfehlen Sie die BWP weiter und
sichern Sie sich eine attraktive Prämie!



Forschungsergebnisse und Praxis- erfahrungen zu aktuellen Themen

Jede Ausgabe widmet sich einem Themenschwerpunkt, der vielschichtig und fundiert aufbereitet wird. Dabei werden nicht nur nationale, sondern auch internationale Entwicklungen berücksichtigt. Die Zeitschrift enthält außerdem weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Forschung & Praxis und der Welt der Berufe.

Verfolgen Sie mit der BWP den Austausch zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis in der Berufsbildung – regelmäßig und aktuell, 4 Mal im Jahr!

Themenvorschau 2024

Heft 2 Migration und Integration

Heft 3 Arbeitsmarkt und Berufsbildung

Heft 4 Demokratiebildung

Für Ihre Empfehlung bedanken wir uns mit einer attraktiven Prämie

Pelikan-Roller "Twist"



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

4 Ausgaben pro Jahr

Bezugspreis jährlich € 48,- [D] zzgl. € 15,80 [D] Versandkosten*

ISSN 0341-4515

Bestellen Sie noch heute!

[www.steiner-verlag.de/brand/Berufsbildung-
in-Wissenschaft-und-Praxis](http://www.steiner-verlag.de/brand/Berufsbildung-in-Wissenschaft-und-Praxis)

oder per E-Mail: service@steiner-verlag.de

oder per Telefon 0711 2582-450

* Versandkosten innerhalb Deutschlands. Preise inklusive MwSt. (D).
Stand der Preise: 1.1.2024.



Franz Steiner
Verlag

Franz Steiner Verlag

Birkenwaldstr. 44 · 70191 Stuttgart

Telefon 0711 2582-450 | Telefax 0711 2582-408

service@steiner-verlag.de | www.steiner-verlag.de

bibb Bundesinstitut für
Berufsbildung