

9

AGBFN

Berichte zur beruflichen Bildung

Mona Granato, Dieter Münk, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Migration als Chance

Ein Beitrag der beruflichen Bildung



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

AGBFN  Arbeitsgemeinschaft
Berufsbildungsforschungsnetz



Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** 

-  Forschen
-  Beraten
-  Zukunft gestalten

Mona Granato, Dieter Münk, Reinhold Weiß (Hrsg.)

Migration als Chance

Ein Beitrag der beruflichen Bildung

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1142-4

Parallel zur Printfassung stehen die Einzelbeiträge dieses Bandes auf <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/> unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland) zum kostenlosen Herunterladen zur Verfügung.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.040

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1142-4



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Vorwort	5
Strukturierung des Forschungsfeldes	
<i>Mona Granato, Dieter Münk, Reinhold Weiß</i>	
Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft – Entwicklung und Perspektiven	9
<i>Marianne Krüger-Potratz</i>	
Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft.....	37
Zugänge zu beruflicher Ausbildung	
<i>Susan Seeber</i>	
Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikat, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund	55
<i>Christian Schmidt</i>	
Migrant/-innen im Übergangssystem: Bildungsaspirationen am Beispiel des Berufsgrundbildungsjahres Hessen.....	79
Qualifizierung im Erwachsenenalter	
<i>Axel Deeke</i>	
Berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund – eine Verbleibs- und Wirkungsanalyse	91
<i>Eva Schweigard-Kahn</i>	
Cultural Mainstreaming in der abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung – Handlungsfelder und erste Umsetzungsergebnisse im Programm „Perspektive Berufsabschluss“	113
Kompetenzen sichtbar machen	
<i>Anke Settlemeyer</i>	
Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz?	143

Katharina Kucher, Nadine Wacker

Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten – Ansatzpunkte, Problemfelder und Handlungsperspektiven..... 161

Gestaltung beruflicher Ausbildung

Ursula Beicht, Monika Granato, Joachim Gerd Ulrich

Mindert Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? 177

Constanze Niederhaus

Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder – Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik..... 209

Martin Kenner

Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen – Förderpotenzial für Schüler mit Migrationshintergrund 225

Quintessenzen

Ursula Boos-Nünning

Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung 239

Svenja Fohgrub

Integration messbar machen: Erster Integrationsindikatorenbericht der Bundesregierung..... 259

Andreas Storm

Potenziale erschließen! Sicherung des Fachkräftebedarfs durch berufliche Qualifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund 267

Anhang

Liste der Autorinnen und Autoren 277

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 278

Vorwort

Die berufliche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund ist eine zentrale bildungs- und gesellschaftspolitische Aufgabe. Dennoch haben junge Menschen mit Migrationshintergrund größere Schwierigkeiten als Einheimische, einen Ausbildungsplatz im dualen System zu finden, sie sind häufiger im Übergangssystem und bleiben häufiger ohne einen Schul- und Berufsabschluss. Erwachsene Migrantinnen und Migranten besuchen seltener als Einheimische Kurse der beruflichen Weiterbildung, obwohl ihre Arbeitslosenquote deutlich über dem Durchschnitt liegt. Obgleich eine Reihe von Studien seit Jahren auf die Kompetenzen und die Potenziale von Migrantinnen und Migranten verweist, haben sich ihre Integrationschancen in berufliche Bildung in den vergangenen Jahrzehnten kaum verändert.

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) hat deshalb im Juli 2009 an der Technischen Universität Darmstadt die Fachtagung „Berufliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund: Potenziale nutzen – Berufsbildung gestalten“ durchgeführt. Ziel war es, zentrale Fragen der beruflichen Qualifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund aufzugreifen.

Angesichts der demografischen Entwicklung und des absehbaren Bedarfs an qualifizierten Fachkräften sowie des bildungspolitischen Ziels der Chancengleichheit stellt die Integration der Menschen mit Migrationshintergrund eine wissenschaftlich wie bildungs- und gesellschaftspolitisch zentrale Herausforderung dar. Konkret geht es darum, wie Personen mit Migrationshintergrund eine bessere Qualifizierung erhalten, wie ihre Teilhabe an beruflicher Bildung und deren Verwertung auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden können, aber auch wie Schul- und Berufsabschlüsse des Herkunftslandes in Deutschland anerkannt und genutzt werden können – Fragen auf die die AG-BFN-Tagung ihren Fokus legte.

Die in diesem Sammelband veröffentlichten Aufsätze sind Ergebnis dieser Fachtagung. Die Beiträge fokussieren auf vier Themenfelder: Neben dem Zugang zu und der Gestaltung von beruflicher Ausbildung stehen die Qualifizierung im Erwachsenenalter wie die Sichtbarmachung von Kompetenzen im Zentrum. Sie werden flankiert von einführenden Beiträgen zur Strukturierung des Forschungsfeldes sowie von Beiträgen, in denen Konsequenzen für die Forschung und die Politik aufgezeigt werden.

Die hier veröffentlichten Beiträge wurden einem zweistufigen Bewertungsverfahren unterzogen. Eine erste Auswahl erfolgte auf der Basis von Abstracts, die als Antwort auf einen Call for Papers, der an die Mitglieder der AG BFN und weitere relevante Institutionen und Personen verschickt worden war, eingereicht wurden. In einem zweiten Schritt wurden die schriftlich eingereichten Beiträge einem Peer Review unterzogen. An dieser Stelle möchten sich die Herausgeber bei

den beteiligten Gutachtern herzlich für Ihr Engagement und ihre zahlreichen fachlich, methodisch und wissenschaftlich fundierten Hinweise und Anregungen bedanken, welche dazu beigetragen haben, die wissenschaftliche Güte des vorliegenden Bandes zu erhöhen. Den Autoren sei gleichfalls für die sorgfältige Einarbeitung der Anregungen in die Manuskripte gedankt.

Die Aufsätze des Sammelbandes werden eingerahmt durch folgende „Keynotes“:

- Eine bildungspolitische Positionierung nimmt A. Storm als damaliger Parlamentarischer Staatssekretär bei der Bundesministerin für Bildung und Forschung vor.
- Frau Prof. M. Krüger-Portratz skizziert das Verhältnis von Einwanderung, Einwanderungsgesellschaft und Bildung und reflektiert es kritisch vor dem Hintergrund der Entwicklung interkultureller Pädagogik wie des Cultural Mainstreaming.
- Frau S. Fohgrub legt das mit dem Nationalen Bildungsplan verknüpfte Integrationsmonitoring dar und stellt wesentliche Aspekte des Bildungsmonitorings im ersten indikatorengestützten Integrationsbericht vor.
- Frau Prof. U. Boos-Nünning beleuchtet die Beiträge der Tagung unter dem Blickwinkel der Migrationsforschung hinsichtlich blinder Flecken und weist auf hieraus resultierende Forschungsdesiderate für die berufliche Bildung von Migrant/-innen hin.

Ein einleitender Beitrag der Herausgeber zeigt neben zentralen Entwicklungslinien der Berufsbildungsforschung zur beruflichen Bildung von Menschen mit Migrationshintergrund – in Ergänzung des Beitrags von Frau Prof. U. Boos-Nünning – wesentliche Forschungsbedarfe in diesem Themenbereich auf.

Die AG BFN hat sich als ein lebendiges Forum verschiedener in der Berufsbildungsforschung aktiver Institutionen erwiesen, in welcher Konzepte und Strategien der Berufsbildungsforschung diskutiert und entwickelt werden. Dass dies so ist, liegt vornehmlich an den Menschen, die diese Diskussion geführt, ihre Erfahrungen und Einschätzungen eingebracht haben. Diese Diskussion muss weitergeführt werden. Dazu soll der vorliegende Sammelband Anregungen beisteuern.

Mona Granato, Dieter Münk, Reinhold Weiß

Strukturierung des Forschungsfeldes

Mona Granato, Dieter Münk, Reinhold Weiß

Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft – Entwicklung und Perspektiven

1. Migration als Herausforderung des 21. Jahrhunderts

Ein Blick auf den weiter unten ausführlich dargestellten Forschungsstand und – erst recht – auf dessen beträchtliche Defizite kann eigentlich nur Erstaunen auslösen: Gleichsam als komplementäres Begleitmotiv zum Problem der demografischen Entwicklung in den modernen Industriestaaten hat das Thema Migration alle Qualitäten, um zu einem erstrangigen Forschungsgegenstand zu werden. Die Vielfalt der mit dem Schlagwort Migration berührten Themen kann angemessen nur bearbeitet werden, wenn unterschiedliche Sichtweisen zum Tragen kommen. Migration stellt damit einen Aufgabenbereich nicht nur der Human- wie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, sondern ebenfalls der Naturwissenschaften, der Geografie und zahlreicher weiterer Disziplinen dar.

Die forschungsorientierte Auseinandersetzung mit Migration als Phänomen mit umfassenden sozialen, kulturellen, ökonomischen, ökologischen und anderen Effekten ist de facto zugleich die Auseinandersetzung mit den Konsequenzen der Entwicklung moderner Gesellschaften in all ihren Facetten: Pries (2010, S. 476) weist auf die vielfältigen Kontexte, in denen Migration eine herausragende Rolle spielt, hin:

- Migration steht im Kontext der fortschreitenden Auflösung traditioneller Lebens- und Sozialmilieus und damit auch in unmittelbarem Zusammenhang mit der Veränderung von Erwerbsmöglichkeiten;
- Migration hängt eng mit den „Megathemen“ der Moderne, Urbanisierung und Landflucht, zusammen;
- sie steht – als ökologisches Phänomen – im Kontext ökologischer Dysfunktionen; und zwar vorzugsweise als Folge von Dürre, Bodenerosion, Überbevölkerung, Nahrungsmittelknappheit, Natur- und anderer Katastrophen;
- sie steht im Zeichen von gewaltsam ausgetragenen Konflikten mit ethnischen, religiös-kulturellen, ökonomischen oder ökologischen Ursachen;
- sie ist ein klarer Ausweis für zunehmende Tendenzen der Individualisierung, insofern Migration auch als eine gleichsam individuell intendierte Form der Herauslösung aus traditionellen Sozial- und Handlungsstrukturen und vertrauten Handlungskontexten interpretiert werden kann;
- Migrationsprozesse werden beflügelt durch die moderne und mit Kommunikationstechnologien vernetzte „Wissensgesellschaft“, die durch ihre multimediale Omnipräsenz und damit durch ihre ubiquitäre Verfügbarkeit in Zeiten des World

Wide Web auch in den entlegensten Winkeln der Welt Hoffnungen, Visionen und Projektionen eines besseren Lebens in reichen Industriegesellschaften zu wecken imstande ist.

Migration erhält dabei wesentliche Anteile ihrer Dynamik durch das erhebliche Gefälle zwischen armen und reichen Kontinenten, zwischen armen und reichen Nationalstaaten in Europa und – zuletzt – sogar durch soziale und ökonomische Disparitäten zwischen Regionen innerhalb einzelner Nationalstaaten. Migration ist dadurch eine zentrale Herausforderung aller modernen Gesellschaften, die in engem Zusammenhang mit Globalisierung, Multikulturalität, Demografie, gesellschaftlicher Integration und Desintegration sowie der Entwicklung zum demokratisch verfassten Wohlfahrtsstaat steht. Migration ist dabei in doppeltem Sinne Herausforderung, insoweit sie einerseits als Chiffre existenzielle und bei Weitem nicht bewältigte Probleme des sozialen Wandels moderner Gesellschaften beschreibt und insofern sie andererseits zugleich auch Lösungsoptionen gerade für diese vielschichtigen Probleme in sich birgt.

Ein zentraler Schlüssel zum Verständnis des Phänomens Migration liegt dabei ganz sicher in der Arbeitsmigration (vgl. Pries 2010; ebenso Treibel 2008), auch wenn dieser Begriff im wissenschaftlichen Sinne nicht hinreichend trennscharf ist, weil Migration als soziales Phänomen immer mit sehr vielschichtigen Wirkungszusammenhängen verbunden ist. Die angedeutete Vielfalt unterschiedlicher Migrationsaspekte, die sich oftmals in einer Person biografisch bündeln (Arbeitsmigrant, Heiratsmigrant, Flüchtlingsmigrant), ist mit ein Grund für die erstaunliche Karriere des Begriffs „Migrationshintergrund“, da dieser gerade die Unschärfen einzelner „Migrationsaspekte“ zu einem kohärenten sozialen Phänomen zusammenfasst.

Ferner verweist die Kategorie „Migrationshintergrund“ darauf, dass Migration als in seiner Bedeutung stark wachsendes Phänomen einer globalisierten Weltgesellschaft zwischenzeitlich die Dimension einer im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs nicht zu übergehenden „Querschnittsthematik“ für eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungsfragen und wissenschaftlicher Disziplinen erhalten hat. In diesem Punkt ist Migration als gesellschaftliches Phänomen und zugleich als Forschungsgegenstand durchaus mit der „Querschnittsthematik“ Genderforschung vergleichbar.

Trotz der Vielfalt unterschiedlicher Migrationsaspekte und trotz der vielen Unsicherheiten darf dabei wohl insgesamt als gesichert gelten, dass Migration als individueller und als sozialer – und das heißt: als gesellschaftlicher – Prozess ohne gesellschaftliche Integration nicht gelingen kann. Sicher ist ferner, dass ein wesentlicher Bestandteil einer solchen (erfolgreichen) gesellschaftlichen Integration in der Chance an gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe an Bildung, Ausbildung und qualifizierter Erwerbsarbeit besteht: Für das Einwanderungsland Deutschland ist die Integration aller hier lebenden Menschen eine zentrale Herausforderung.

Aus wissenschaftlicher Perspektive stellt diese Chance zu gesellschaftlicher Teilhabe durch Qualifikation und Qualifizierung ebenso durch Arbeit und Beruf eine zentrale Schnittstelle dar, die Forschungsfelder für unterschiedliche Disziplinen eröffnet. Sie ist indes eine besonders bedeutsame wissenschaftliche Herausforderung für die Bildungswissenschaften im weiteren und für die – ihrem Selbstverständnis nach multi- und interdisziplinär angelegte – Berufsbildungsforschung im engeren Sinne.

Migration als Gegenstand der Berufsbildungsforschung sollte dabei aus mindestens zwei wissenschaftlichen Perspektiven betrachtet werden: Migration als soziales Phänomen berührt erstens den Bereich des sozioökonomischen und gesellschaftlichen Kontextes und erfordert insoweit soziologische bzw. sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Zugänge und Fragestellungen. Zweitens ist auf die umfassenden (sozial-)pädagogischen Forschungskontexte zu verweisen. Allerdings profitieren „migrationssoziologische“ und „migrationspädagogische“ Forschung nicht immer von jenem fruchtbaren interdisziplinären Spannungsverhältnis, das sich aus der Beschäftigung mit identischen Gegenstandsbereichen, aber sehr verschiedenen Ansätzen – nämlich empirisch-analytischen auf der einen und eher normativen auf der anderen Seite – ergeben könnte – zumal die sehr unterschiedlichen (weil disziplinär geprägten) Perspektiven und Erkenntnisinteressen durchaus zu unterschiedlichen, wenn nicht sogar gegensätzlichen und/oder unvereinbaren Befunden gelangen. Gerade bei dem Thema Migration, das aus pädagogischer Sicht subjektive Erfahrungen und – nicht selten – unerfreuliche individuelle Schicksale im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung thematisiert, treten im wissenschaftlichen Diskurs die Wirkungen solch unterschiedlicher Sichtweisen deutlich zutage. So verweist etwa Treibel (2008, S. 301) darauf, dass „in der Soziologie ... der gesellschaftskritische Gestus zwischen Aufklärung und Anklage deutlich schwächer ausgeprägt“ sei „als in der definitionsgemäß normativ und im Sinne der Klientelgruppen häufig parteilich agierenden Pädagogik“. Diese differente, wenngleich natürlich disziplinär legitimierbare Forschungsperspektive gilt in besonderem Maße für die erziehungswissenschaftlichen Zugänge in neuerer Zeit, die unter dem Begriff der interkulturellen Pädagogik bzw. der Interkulturalität subsumierbar sind und die sehr häufig von einer Empathie für Thematik und Subjekt getragen sind.

Vor dem Hintergrund einer programmatischen Forderung nach disziplinärer Ausweitung der Migrationsforschung und dem Ziel, diesen Forschungsstand für die spezifischen Fragestellungen der Berufsbildungsforschung stärker fruchtbar zu machen, ist jedenfalls zu konstatieren, dass trotz des erheblichen Umfangs einschlägiger Forschungsarbeiten unterschiedlichster disziplinärer Provenienz mindestens jenes wissenschaftliche Erkenntnisinteresse, das Fragestellungen mit direkt auf Migrationsfragen bezogener Relevanz für die Berufsbildungsforschung fokussiert und für diese fruchtbar macht, erhebliche Defizite aufweist.

2. Entwicklungslinien und Forschungsstand

2.1 Forschungsstand

Berufsbildungsforschung und Einwanderungsgesellschaft ist ein Begriffspaar, das zumindest auf den ersten Blick wenige Berührungspunkte aufzuweisen scheint. In der Berufsbildungsforschung spielten Fragen der Einwanderungsgesellschaft – zumindest als etablierter Forschungsgegenstand – lange eine eher untergeordnete Rolle. So findet sich im Handbuch „Berufsbildungsforschung“ kein Stichwort oder Abschnitt, der sich explizit dieser Thematik widmet (Rauner 2006). Dies gilt auch für die Begriffe „Migrant“, „Migrationshintergrund“, „Migration“, „Integration“, „Einwanderer“, „Einwanderung“, „Nationalität“ oder „Ausländer“. Auch in den wissenschaftlichen Beiträgen zur „Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen“, die in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen entstanden sind, findet sich kein eigenes Kapitel zu diesem Stichwort (van Buer/Kell/Wittmann 2001). Immerhin weist das „Handbuch der Berufsbildung“ in seinem Kapitel „Adressatenorientierung in der Berufsbildung“ explizit einen Beitrag zum Thema „Geschlecht und Nationalität als soziale Determinanten beruflicher Qualifizierungsprozesse“ aus (Arnold/Lipsmeier 2006). Im Handbuch der Bildungsforschung findet sich sogar ein eigener Abschnitt zu interkultureller Bildungsforschung (Tippelt 2005). Ist also die Einwanderungsgesellschaft, sind die Themen „Einwanderung“, „Einwanderungsgesellschaft“ oder „Migranten“ in der Berufsbildung, in der Berufsbildungsforschung unsichtbar oder gar nicht vorhanden?

Nähert man sich dem Thema aus der Perspektive der Migrationsforschung, so wird schnell deutlich, dass Berufsbildung im Themenkomplex Einwanderung und Einwanderungsforschung zum Teil bereits seit Jahrzehnten gegenwärtig ist. So gilt die Teilhabe, die „Integration“ von Menschen mit Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt und damit auch in der beruflichen Bildung bereits Anfang der 80er-Jahre als wichtiges Handlungsfeld und wird in der Integrationsforschung auch als solches thematisiert (Gravalas/Braun 1982). Im Migrationsreport 2008 ist die berufliche Ausbildung mit einem eigenen Beitrag vertreten (Bommes/Krüger-Potratz 2008), und im Handbuch „Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion“ nimmt das Thema „Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“ als eines von vier Kapiteln mit drei Beiträgen sogar einen prominenten Platz ein (Hentges/Hinnenkamp/Zwengel 2008).

Von der Etablierung des Gegenstandsbereichs „Migration“ „Einwanderung“ oder „Migrationsforschung“ in der Berufsbildungsforschung als eigenständigem Forschungsgegenstand kann allerdings kaum die Rede sein. Eher könnte von einer

Bewusstheit über die Bedeutung des Themas als ein Handlungsfeld und Forschungsgegenstand gesprochen werden.

Dies bedeutet jedoch nicht, es existiere keine Berufsbildungsforschung zum Thema „Einwanderungsgesellschaft“ oder „Migration“. Bereits die Beiträge in diesem Band belegen, dass die berufliche Bildung von Menschen mit Migrationshintergrund mit zahlreichen Aspekten in der Berufsbildungsforschung vertreten ist. So sind berufsbildende Lernprozesse erst von „Ausländern“ und jetzt von Menschen mit „Migrationshintergrund“ sowie ihre Beteiligung an beruflicher Bildung seit Längerem Themen der Berufsbildung(sforschung). Umgekehrt untersucht auch die Migrationsforschung seit Jahren die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Bildung und als Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt. Seit Neuerem stehen hier zudem Lernprozesse in der Einwanderungsgesellschaft, wie das interkulturelle Lernen und die Entwicklung oder Nutzung interkultureller Kompetenzen, auf der Agenda. Beide Gegenstandsbereiche könnten intensiver miteinander interagieren und gegenseitigen Nutzen aus ihren jeweiligen Forschungsansätzen und -fragen ziehen.

2.2 Entwicklungslinien und Schwerpunkte der Forschung

Einwanderung und Beschäftigung von im Ausland angeworbenen Menschen fand in der Bundesrepublik während der 60er-Jahre lange Zeit unbemerkt von Berufsbildung und Berufsbildungsforschung statt: Im Vordergrund stand viele Jahre die Arbeitskraft ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer.¹ Ihre schulische Vorbildung oder berufliche Qualifikation hatte hingegen eine untergeordnete Bedeutung. Erst mit dem Anwerbestopp Anfang der 70er-Jahre, der kontinuierlichen Einreise von Familienangehörigen sowie dem zunehmenden Wegfall industrieller Einfacharbeitsplätze gerieten ausländische Arbeitnehmer/-innen und ihre Familien in das Blickfeld von Bildung, erst von schulischer und später von beruflicher Aus- und Weiterbildung. Mit dem Heranwachsen der Kinder von Arbeitsmigrant/-innen in das schulfähige Alter werden sie mit einiger zeitlicher Verzögerung seit Mitte der 70er-Jahre Gegenstand von Forschung (Treibel 1988, S. 37). Die betroffenen Bildungsinstitutionen reklamieren ihren Bedarf an Unterstützung im didaktischen und pädagogischen Umgang mit der für sie neuen Zielgruppe „Ausländer/-innen“ und häufig an Informationen über ihre Herkunftsländer (Boos-Nünning/Granato 2010).

Im Vordergrund der Forschungsarbeiten wie der pädagogisch orientierten Arbeiten dieser Zeit steht weniger die Grundlagenforschung als die Vermittlung und Weitergabe von „praktisch verwertbarem Wissen“, auf welches das pädagogische

1 Der folgende Abschnitt bezieht sich auf zentrale Entwicklungslinien in der Bundesrepublik Deutschland.

Personal wartet (Boos-Nünning 1990, S. 29). Themen wie Sozialisation der Kinder von Arbeitsmigrant/-innen sowie ihr Zugang zu schulischer und später dann beruflicher Bildung und Berufsarbeit bilden Schwerpunkte praxisnaher handlungs- und problemorientierter empirischer Untersuchungen. Dabei überwiegen Studien, die einen (sozial-)pädagogischen Zugang wählen. Ein Großteil der aus dieser Zeit vorliegenden Studien beschäftigt sich generell mit ausländischen Jugendlichen oder Erwachsenen oder speziell mit einer bestimmten Nationalität, meist mit Einwanderern türkischer Herkunft. In den folgenden Jahren sind neben den Sozialisations- und Bildungsprozessen der Zweitsprachenerwerb und die Zweitsprachdidaktik gerade der Jugendlichen weitere Schwerpunkte pädagogischer Forschung (Bendit 1994).

Schmidt-Koddenberg (1989, S. 11) stellt Arbeiten, „die sich reflektierend und anleitend mit der praktischen Sozial- und Weiterbildungsarbeit mit Ausländer/-innen auseinandersetzen“, solchen Arbeiten gegenüber, welche sich auf ihre aktuellen Lebensverhältnisse konzentrieren, zum Teil kontrastierend und in Gegenüberstellung mit den Lebensbedingungen im Herkunftsland. Die Konzeptualisierung dieser Forschungsarbeiten erfolgt häufig unter Rückgriff auf Ansätze der Ausländerpädagogik, auch bei Arbeiten zur Berufsbildungssituation. Auf Grundlage von Analysen, die die Schwierigkeiten zugewanderter Menschen in (beruflicher) Bildung weitgehend auf individuelle Defizite zurückführen, werden kompensatorische Maßnahmen angestrebt, um diese auszugleichen: Ziel ist die Integration ausländischer Kinder, Jugendlicher und ihrer Familien im Sinne einer Anpassung an bundesdeutsche Bildungseinrichtungen und an die deutsche Gesellschaft (Boos-Nünning/Granato 2010).

Der Beginn einer selbstreflexiven Phase in der westdeutschen Ausländerpädagogik und -forschung ist bereits seit Mitte der 80er-Jahre von der Forderung nach einem Paradigmenwechsel begleitet. Kritisiert werden seit dieser Zeit Forschungsansätze und pädagogische Konzepte, die den Blick auf die Eingewanderten und ihre individuellen Voraussetzungen richten und dadurch zu problemorientierten Analysen und defizitorientierten Aussagen beitragen, insbesondere dann, wenn sie diese mit „kulturell“ begründeten Eigenschaften der Eingewanderten untermauern (s. u.).

Für die 80er- wie die 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts lässt sich zeigen, wie Forschungsansätze aus der Migrationsforschung Forschungsarbeiten zur Berufsbildung befruchten können. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Bedingungen des Aufwachsens in einem Einwanderungsland mit Rückgriff auf erziehungs- und sprachwissenschaftliche Theoreme betrachtet werden. Anhand einer Längsschnittbefragung in verschiedenen Modellversuchen konnte z. B. nachgewiesen werden, dass jugendliche Späteinsteiger bei kontinuierlicher fachsprachlicher Unterstützung im Ausbildungsprozess – entgegen der in dieser Zeit üblichen Annahme – überwiegend erfolgreich ihre Ausbildung abschließen. Unter Rückgriff auf Cummins' Theorie, nach welcher Kinder, die ihre Muttersprache bis zu einem abstrakten Niveau ent-

wickeln konnten, in relativ kurzer Zeit eine Zweitsprache erwerben, lässt sich dieses Ergebnis theoretisch einordnen: Jugendliche Seiteneinsteiger, die im Herkunftsland die Erlernung der Erstsprache weitgehend abgeschlossen haben und somit über eine ausgebildete Sprachfähigkeit in ihrer Muttersprache verfügen, können auf diesen Kenntnissen aufbauend – bei entsprechender sprachlicher Förderung – rasch Deutsch lernen und damit die sprachlichen und theoretischen Herausforderungen einer Berufsausbildung erfolgreich bewältigen (Beer-Kern 1992).

Im Bereich der Pädagogik formt sich das Konzept der interkulturellen Pädagogik aus und etabliert sich später in der allgemeinen Pädagogik als fachlich-wissenschaftliche Disziplin. Es richtet sich an Einheimische wie Eingewanderte gleichermaßen, setzt an den Ressourcen der Eingewanderten an und zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen für das Zusammenleben in einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft (vgl. den Beitrag von Krüger-Potratz in diesem Band). Es werden erste Ideen zu einer interkulturellen Berufs- und Erwachsenenbildung entwickelt. Integration wird in diesem Kontext nicht als einseitig zu erbringende Leistung der Einwanderer verstanden, sondern als Prozess der gemeinsamen Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen und Institutionen, an dem Menschen mit Migrationshintergrund und Einheimische beteiligt sind (Boos-Nünning/Granato 2010).

Die Beteiligung von Ausländer/-innen an beruflicher Bildung ist seit Ende der 70er-/Anfang der 80er-Jahre Thema der Berufsbildungsforschung. Herausgestellt wird die schwierige Lage von Jugendlichen ausländischer Herkunft beim Zugang zu beruflicher Ausbildung und von Erwachsenen zu beruflicher Weiterbildung. Forschungsarbeiten aus dieser Zeit weisen neben den individuellen Gründen auch auf mögliche organisatorische, rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen als Ursache für ihre Schwierigkeiten hin (Gravalas/Braun 1982). Die Berufs- und Arbeitsmarktsituation ausländischer Arbeitnehmer/-innen ist vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Strukturwandels und mit Blick auf die damit verbundenen individuellen wie gesellschaftlichen Transformationsprozesse Gegenstand empirischer, soziologisch orientierter, zum Teil auch soziologisch fundierter Forschungsarbeiten. So werden beispielsweise die Entwicklung innerbetrieblicher Arbeitsmärkte, die betriebliche Personalpolitik, aber auch Beschäftigungsmuster und Karrierechancen ausländischer Arbeitnehmer auf sektoral und/oder regional eingegrenzten Arbeitsmärkten analysiert (Fijalkowski/Gillmeister/Kurthen 1989; Hunger/Hinken 2001). Im Vordergrund anderer Arbeiten steht die berufliche und sozioökonomische Mobilität von Arbeitsmigrant/-innen im Vergleich zur beruflichen Entwicklung deutscher Arbeitnehmer/-innen (Seifert 1995). Dabei werden intergenerationelle Mobilitätsprozesse im Hinblick auf die berufliche Integration der 2. Generation und einer einheimischen Vergleichsgruppe mit der jeweiligen Elterngeneration unter Berücksichtigung der Qualifikationsvoraussetzungen verglichen.

Eine Fülle von Forschungsarbeiten befasst sich mit Blick auf die Schwierigkeiten am Übergang Schule – Beruf mit den Bildungsorientierungen und Bildungsvoraussetzungen, und zwar meist aus individueller, seltener aus betrieblicher Sicht (zum Überblick vgl. Boos-Nünning/Granato 2008). Unter Rückgriff auf soziologische Theorieansätze werden Qualifizierungsprozesse junger Menschen mit Migrationshintergrund erst mit zeitlicher Verzögerung aufgegriffen (Szydlík 1996).

Angenendt (1992, S. 190) bezeichnet die Grenzen zwischen pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Analysen und soziologischer Forschung als „fließend“. Kritisch wird auf die oftmals unzureichende wissenschaftstheoretische Fundierung, Mängel in der methodologischen Konzeption sowie die unzulängliche empirische Datenbasis verwiesen (z. B. Schmidt-Koddenberg 1989, S. 11, 59; Apitzsch 1994, S. 249; Bendit 1994, S. 6). So werden beispielsweise 30 % der bis 1984 veröffentlichten Arbeiten über ausländische Frauen und Mädchen türkischer Herkunft als „Grundlagenforschung“ und 58 % als „Hilfen für die Aus- u. Weiterbildung bzw. für die Praxisberatung“ eingeordnet (Boos-Nünning 1990, S. 28).

In diesen Arbeiten überwiegt die Tendenz, die hinter den Bildungspräferenzen und Aktivitäten z. B. am Übergang Schule – Ausbildung liegenden – individuellen wie familiären – kulturellen Einstellungen und Verhaltensmuster als hemmende Faktoren und als Ursache für die geringeren (Aus-)Bildungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund anzusehen, sie also mit kultureller Andersartigkeit zu „erklären“. Vielfach wird bereits ihre Herkunft aus einer eingewanderten Familie als Problem oder als nachteilig interpretiert. Dabei werden Unterschiede zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und ihren Familien, gerade kulturelle Differenzen, ohne durch fundierte empirische Untersuchungen abgesichert zu sein, als gegeben angenommen und argumentativ als Legitimation für den ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen verwendet (Kronig 2003).

Ein nicht unerheblicher Teil soziologisch orientierter Veröffentlichungen im Feld der beruflichen (Aus-)Bildung, aber auch der Frauenforschung, setzt sich seit den 90er-Jahren verstärkt mit dem Konstrukt und den Vorannahmen der „Kulturdivergenz“ kritisch auseinander (Kronig 2003; Schittenhelm/Granato 2003). Die Hervorhebung kultureller Unterschiede dient demnach „vornehmlich einer Aufrechterhaltung sozialer Grenzziehungen und damit verbundener Ungleichheiten“, insbesondere beim Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Gütern wie Bildung, Ausbildung und Beruf (Schittenhelm 2005, S. 696). Soziologische wie pädagogische Studien tragen seit den 90er-Jahren zur grundlegenden Dekonstruktion der Kulturdivergenzthese bei, da „die sozialwissenschaftliche Forschung fragwürdige“ empirisch wie theoretisch nicht hinreichend fundierte „Zuschreibungen einer kulturellen ‚Differenz‘“ hervorgebracht hatte (Schittenhelm 2005, S. 692). In diesem Kontext werden ausgrenzende Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft über die „Minderheit“ entlarvt

und die Komplexität der Begriffe „Ausländer“ und „Migrationshintergrund“ sowie die Fragilität der gesellschaftlichen Konstruiertheit ethnischer Zugehörigkeit in den Blick genommen (Schittenhelm/Granato 2003).

Einschlägige Untersuchungen belegen eine hohe Bildungs- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Familien. In der Übergangsphase zwischen Schule und Ausbildung lässt sich eine große Heterogenität von Orientierungen, Strategien und Lebensstilen nachweisen, die zwischen einheimischen und eingewanderten jungen Frauen und Männern keine bipolaren Differenzkonstruktionen zulässt. Sie sind, was ihre Orientierungen und Lebensentwürfe wie auch ihre Strategien in der Bewältigung dieser Übergangsphase betrifft, weder in sich homogen noch grundsätzlich verschieden (Schittenhelm/Granato 2003). Die Gründe für die geringere Teilhabe junger Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Ausbildung liegen demnach nicht in ihren Bildungspräferenzen oder spezifischen Suchstrategien am Übergang Schule – Ausbildung, die sich letztlich auf restriktive persönliche oder familiäre Einstellungen und Verhaltensoptionen zurückführen ließen. An diesem Punkt setzt soziologisch begründete Forschung an, die der Frage der gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an zentralen gesellschaftlichen Gütern wie Bildung, Erwerbs- und Berufsarbeit, Einkommen u. a. nachgeht und die Hindernisse auf dem Weg dahin untersucht.

Insgesamt vollzieht sich der Übergang von der „Ausländer-“ zur „Migrationsforschung“ seit den 90er-Jahren schrittweise – auch in soziologischen Arbeiten. Zunehmend wird erkannt, dass das Ausländerkonzept nicht ausreicht, die berufliche Bildung eingewandelter Menschen abzubilden. Die Einwanderung ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familien stellt nur einen Teil der Einwanderungsprozesse nach Deutschland dar. Andere Einwanderergruppen sind zudem nicht unbedingt über den Status „ausländische Staatsbürgerschaft“ erkennbar, da sie im Zuge der Einwanderung die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten (z. B. Aussiedler). Auch die Einbürgerung ehemaliger Arbeitsmigranten nimmt zu. Benötigt werden daher Untersuchungskonzepte und Erhebungsmerkmale, die den Migrationshintergrund adäquat abbilden – in Abhängigkeit des Untersuchungsgegenstands und der Zielgruppe. Untersuchungen verwenden seither zunehmend Migrationskonzepte (Settelmeyer/Erbe 2010).

Daneben ist die Differenzierung zwischen den Zielgruppen mit Migrationshintergrund ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Nutzung des Migrationskonzepts in der Berufsbildungsforschung. Gleichzeitig wird das Migrationsthema seit Ende der 90er-Jahre als Querschnittsthema begriffen und bei der jeweiligen Themenstellung zunehmend mitgedacht. Dies gilt auch in der Berufsbildungsforschung.

3. Weiße Flecken in der Forschungslandschaft: Desiderate der Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft

Unstrittig dürfte sein, dass es einer Intensivierung wie auch einer systematischen Verankerung und Verortung der Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft bedarf. Die folgenden Abschnitte geben daher – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Hinweise auf diese Forschungsdesiderate. Sie lassen sich schwerpunktmäßig zwei zentralen Forschungs- und Handlungsfeldern zuordnen: Es geht zum einen um die Erschließung und Entwicklung von Potenzialen der Migranten, zum anderen um die Analyse ihrer Partizipation an Bildung und Beruf sowie der Faktoren für einen erfolgreichen Verlauf des Integrationsprozesses.

3.1 Erschließung von Potenzialen

Migranten als Adressaten von Berufsbildung

In der beruflichen Weiterbildung ist es der Berufsbildungsforschung gelungen, die Bedeutung der Lehrenden wie der institutionellen Rahmenbedingungen der Bildungsträger als wesentliche Faktoren für eine erfolgreiche Gestaltung von Weiterbildungskursen für Menschen mit Migrationshintergrund sowie für die Qualität der Kurse herauszuarbeiten (Bethscheider 2008). Dabei wurde aufgezeigt, dass asymmetrische Kommunikationssituationen auch bei guten mündlichen deutschen Sprachkenntnissen der Teilnehmenden Aspekte der von Elias und Scotson beschriebenen „Etablierten-Außenseiter-Konfiguration“ aufweisen (Bethscheider/Troltsch 2007), die sich auf das Lernen der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund strukturell hemmend auswirken.

Trotz vieler guter Beispiele erfolgt die Wahrnehmung von Migrant/-innen in der Berufspädagogik und der Berufsbildungsforschung immer noch zu häufig von dem ihnen zugeschriebenen Status als „Benachteiligte“. Ihre Lernprozesse werden dabei zu oft unter dem Aspekt der Benachteiligtenförderung/-forschung subsumiert, wenngleich sich seit einem Jahrzehnt die Forschungsergebnisse verdichten, dass Menschen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung nicht pauschal der Gruppe der Benachteiligten zuzurechnen sind.

Auf der einen Seite werden in Anlehnung an die Ansätze der interkulturellen Pädagogik zielgruppenorientierte Umsetzungskonzepte entwickelt (El-Mafaalani 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006). Allerdings werden in der Berufsbildungsforschung erst in den letzten Jahren die heterogenen Lernerstrukturen und ihre Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse stärker in den Blick genommen. Dies betrifft auch die Implementierung von Ansätzen interkulturellen Lernens im Kontext beruflicher Bildung (s. u.) oder des „Cultural Mainstreaming“

in Prozessen der beruflichen Nachqualifizierung (vgl. den Beitrag von Schweigard-Kahn in diesem Band).

Auf der anderen Seite ist eine erneute Verfestigung des defizitorientierten Blickes auf Menschen mit Migrationshintergrund zu beobachten. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden pauschal der Gruppe der individuell Benachteiligten zugerechnet – und zwar ohne dabei zu berücksichtigen, dass sie mindestens teilweise der Gruppe der sogenannten „Marktbenachteiligten“ angehören (vgl. zu diesem Aspekt die Beiträge von Krüger-Potratz und Boos-Nünning in diesem Band).

Wenngleich von Modellversuchen und Pilotprojekten zur beruflichen Bildung bereits seit Langem wichtige Impulse für Lernprozesse von Menschen mit Migrationshintergrund ausgehen, bedarf die Lernprozessforschung in der Berufsbildung stärker als bisher solcher Ansätze, die die Heterogenität der Bildungsteilnehmenden und ihrer Lernvoraussetzungen unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds in den Blick nehmen. Hierbei wären dem Zweitspracherwerb sowie dem Aufwachsen in einem mehrsprachigen Kontext und ihrer Bedeutung für Lernprozesse in der Berufsbildung mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenzen

Obwohl in der Berufsbildungsforschung die Herausforderungen der Globalisierung und Internationalisierung des Wirtschaftens auf Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung bereits Ende der 80er-Jahre thematisiert und als eigener Forschungsgegenstand aufgegriffen wurde, ist erst erheblich später eine Anbindung an die Frage erfolgt, welchen Beitrag Menschen mit Migrationshintergrund bei der Internationalisierung der Wirtschaft leisten (können). Von Bedeutung dürften ihre Kompetenzen vor allem für die internationale Verflechtung Deutschlands sein. Die Berufsbildung ist aufgefordert, sich diesem Themenkreis und den damit verbundenen Herausforderungen verstärkt zu widmen.

Das Konzept der interkulturellen Pädagogik, das seinen Blick verstärkt auf die Bildung in einem Einwanderungsland richtet (vgl. Beitrag Krüger-Potratz in diesem Band), wird in der Berufsbildungsforschung vergleichsweise spät nutzbar gemacht. Obgleich die Mehrzahl der Auszubildenden, die in kulturell gemischten Gruppen qualifiziert werden, „die interkulturelle Zusammensetzung und Zusammenarbeit als angenehm und positiv“ empfinden (Bednarz-Braun 2008, S. 1) und obwohl auch die große Mehrheit der Lehrenden an beruflichen Schulen das interkulturelle Lernen als bedeutsam erachtet (Kenner 2007), spielen Ansätze interkulturellen Lernens im Betrieb wie in den beruflichen Schulen eine eher untergeordnete Rolle. In der beruflichen Ausbildung existieren vergleichsweise wenige erprobte und in ihrer Wirksamkeit evaluierte Konzepte interkulturellen Lernens. So bietet beispielsweise interkultureller Unterricht Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund die

Möglichkeit einer Reflexion ihrer eigenen kulturellen Herkunft sowie kulturell bedingter Einstellungen und Verhaltensweisen. Alltagserfahrungen können in einem strukturierten und geschützten Rahmen offen thematisiert werden. Ein Beispiel für eine erprobte interkulturelle Lernsequenz stellt Kenner in diesem Band vor. Von der Berufsbildung und Berufsbildungsforschung wären kontextadäquate Modelle für interkulturelle Lernprozesse in der beruflichen Bildung zu entwickeln.

Die Herausbildung der interkulturellen Pädagogik ist mit einem Anknüpfen an die Ressourcen der Menschen mit Migrationshintergrund verbunden. Neben der Zwei- oder Mehrsprachigkeit werden interkulturelle Kompetenzen als eine zentrale Ressource herausgestellt. Die Frage, was unter interkulturellen Kompetenzen zu verstehen ist, bleibt dabei lange unklar und wird nur in wenigen Forschungsarbeiten konkretisiert (Settlemeyer/Hörsch 2009). Hierbei wird verstärkt auf zentrale Aspekte interkultureller Kommunikation zurückgegriffen, die z. B. Sprachkenntnisse, interkulturelle Erfahrungen und kulturspezifisches Deutungswissen umfassen können (vgl. den Beitrag Settlemeyer in diesem Band). Auch aus den Kulturwissenschaften kommen Anregungen, wie das Konzept der interkulturellen Kommunikation für die berufliche Kompetenzforschung nutzbar gemacht werden kann (Bahl 2009). In den (wenigen) theoretisch fundierten Forschungsarbeiten, in denen interkulturelle Kompetenzen empirisch untersucht werden, gelingt es, nicht nur ihre Bedeutsamkeit im beruflichen Einsatz herauszuarbeiten, sondern auch den Weiterbildungsbedarf zu beschreiben (vgl. den Beitrag Settlemeyer in diesem Band).

Auch in diesem Kontext sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich, um Antworten auf die Fragen des aktuellen und künftigen Bedarfs an interkulturellen Kompetenzen geben zu können. Zudem fehlen wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu den interkulturellen Kompetenzen von Lernenden in der beruflichen Bildung sowie zu den Möglichkeiten ihrer Förderung.

Ferner ist die Frage der Herstellung kultureller Zugehörigkeiten im Kontext beruflicher Sozialisationsforschung nur ansatzweise für den Übergang Schule – Ausbildung thematisiert und empirisch nutzbar gemacht worden. In diesem Zusammenhang haben sich die Konstrukte insbesondere des „doing gender“, aber auch des „doing ethnicity“ als fruchtbar erwiesen (vgl. Gümen 1999; Schittenhelm 2005a; Westphal 1997). Dabei sollte die Frage der Herstellungsprozesse ethnischer Zugehörigkeiten verstärkt durch theoretisch und empirisch angelegte Forschungsarbeiten zum Verlauf beruflicher Bildung untersucht werden.

Interkulturelle Öffnung

Weitgehend unbestritten ist, dass das deutsche Berufsbildungssystem auf die Folgen der anhaltenden Einwanderung reagieren muss. Für die Berufsbildungsforschung steht hier an erster Stelle die Integration durch die interkulturelle Öffnung der Insti-

tutionen der Berufsbildung. Zurzeit steht diese zentrale Herausforderung allerdings nicht im Fokus der Berufsbildungsforschung. Der Mangel an interkultureller Öffnung wirkt sich z. B. unmittelbar auf das Bildungspersonal aus, das noch immer zu wenig durch Aus- und Weiterbildung auf diese spezifischen Aufgaben vorbereitet wird.

Besonders gravierend wirkt sich der Mangel an interkultureller Öffnung berufsbildender Einrichtungen – dies gilt im Übrigen auch für die Allgemeinbildung – im Hinblick auf die konsequente Nutzung und Rekrutierung von mehrsprachigem Lehrpersonal und von Lehrpersonal mit Migrationshintergrund aus. Hier werden Chancen vertan, die Potenziale mehrsprachiger Menschen im Kontext der Berufsbildung und für den Arbeitsmarkt nutzbar zu machen. Zugleich würden dadurch wichtige Signale einer interkulturellen Öffnung von Bildungseinrichtungen ausgesendet. Für Forschung und Entwicklung in der Berufsbildung bedeutet dies, Möglichkeiten und Chancen der stärkeren Einbeziehung gerade von Bildungspersonal mit Migrationshintergrund für interkulturelle Lernprozesse sowie als Vorbildfunktion für Lernende mit und ohne Migrationshintergrund stärker herauszuarbeiten.

Eine theoriegeleitete und praxisorientierte Erforschung von Lehr- und Lernprozessen könnte unter Rückgriff auf die Leitlinien der interkulturellen Pädagogik wie des Cultural Mainstreaming und mit entsprechend differenzierten didaktischen und pädagogischen Konzepten dazu beitragen, Heterogenität von Lernergruppen, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in Lehr- und Lernkonzepten der beruflichen Bildung zu vertiefen und für Lehrende in der beruflichen Aus- und Fortbildung nutzbar zu machen. Wenngleich erste Hinweise zu möglichen Standards für die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals in der beruflichen Bildung herausgearbeitet wurden (Kimmelmann 2010), reichen diese bei Weitem nicht, die offenen Fragen zu beantworten.

3.2 Partizipation und Chancengerechtigkeit

Kaum erforscht sind bislang die mittel- und langfristigen Auswirkungen struktureller Benachteiligungen im Bildungssystem auf die weiteren Bildungswege in den berufsbildenden Institutionen. Aus der qualitativ wie quantitativ begründeten Übergangsforschung liegen zwar Hinweise hierzu vor, jedoch bedarf es weiterführender Forschung. Zu klären wäre beispielsweise, inwieweit Bildungsungleichheit im Bildungsverlauf eher verstärkt wird oder inwieweit es Tendenzen zu einem Abbau von Bildungsungleichheit gibt und dadurch Verwerfungen früherer Bildungsphasen in der Berufsbildung aufgefangen werden können.

Zugangschancen in berufliche Ausbildung

Die Übergangsforschung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten auf die Statuspassagen Schule – Beruf konzentriert, dabei Chancen und Risiken im Übergangspro-

zess thematisiert und damit die Frage der Bildungsungleichheit bei der Einmündung in eine Ausbildung oder in den Beruf aufgeworfen.

In den vergangenen Jahren ist es der Berufsbildungsforschung in einer Reihe von Forschungsarbeiten gelungen, die prekäre Situation junger Migrant/-innen im Vergleich zu Nichtmigrant/-innen bei den Übergängen in Ausbildung empirisch zu belegen (Überblick: Boos-Nünning/Granato 2008). Allerdings ist die zentrale Frage nach den Ursachen der geringeren Einmündungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund weiterhin nicht abschließend beantwortet. Selbst unter Einbeziehung der schulischen Vorbildung, der Bildungspläne und Suchstrategien sowie des sozioökonomischen Familienhintergrundes haben Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen geringere Chancen, in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden (z. B. Beicht/Granato 2009, 2010; Diehl/Friedrich/Hall 2009; Eberhard/Ulrich 2010, 2011; Lehmann u. a. 2005; Reißig u. a. 2006; Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009; Skrobanek 2009; Ulrich/Eberhard/Granato 2006). Dies gilt genauso, wenn als Indikator für die schulischen Voraussetzungen die schulischen Leistungen der Jugendlichen verwendet werden (vgl. Beitrag S. Seeber in diesem Band).

In letzter Zeit rücken weitere potenzielle Einflussfaktoren in den Mittelpunkt, z. B. Merkmale der Ressourcenausstattung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihrer Familien, die Lage auf dem Ausbildungsmarkt sowie geografische Aspekte wie die räumlich ungleiche Verteilung der Bevölkerung mit bzw. ohne Migrationshintergrund in Deutschland (Kuhnke/Müller 2009; Eberhard/Ulrich 2010, 2011; Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009). Die vorliegenden Forschungsergebnisse weisen die Richtung; es fehlen aber Untersuchungen, in erster Linie zu den Rahmenbedingungen des Ausbildungssystems und ihrem Einfluss auf die Zugangschancen in berufliche Ausbildung sowie zu anderen institutionellen Einflussfaktoren (z. B. Rekrutierungsverfahren).

Vertiefender Forschungsbedarf besteht weiterhin im Hinblick auf die Bedeutung, die dem kulturellen und sozialen Kapital von Jugendlichen und ihren Eltern – zu dem auch Netzwerkressourcen gehören – für den Zugang in berufliche Ausbildung zukommt.

Wirksamkeit von Selbstselektionsprozessen

Erfahrungen mit Schwierigkeiten, mit Rückschlägen und Misserfolgen bei der Suche nach einer Ausbildung können bei Jugendlichen zu Veränderungen ihrer ursprünglichen Bildungsentscheidungen führen. Inwieweit bei Jugendlichen – mit und ohne Migrationshintergrund – Selbstselektionsprozesse und/oder „Cooling-Out“-Phänomene wirksam werden können, ist empirisch weitgehend unbeantwortet (Boos-Nünning/Granato 2008; Skrobanek 2007, 2009). Es werden daher fundierte For-

schungsarbeiten benötigt, die erstens Veränderungen in den Bildungsentscheidungen von Jugendlichen im Übergang Schule – Ausbildung untersuchen, verstehen und deuten helfen (vgl. Beitrag Schmidt in diesem Band). Benötigt werden zweitens Untersuchungen, die sich speziell dem Thema Selbstselektionsprozesse zuwenden, eventuell existierende Selbstselektionsprozesse bei (jungen) Menschen (mit und ohne Migrationshintergrund) aufzeigen sowie die dahinterliegenden Mechanismen und Einflussfaktoren für verschiedene Gruppen aufdecken. Von zentraler Bedeutung ist es in diesem Forschungsprozess, „die Verbindung der unterschiedlichen Statuspassagen“ unter Berücksichtigung struktureller Begrenzungen des Bildungssystems wie des sozialen Umfelds zu durchleuchten. „Nur so kann die Kumulation der Fremd- und Selbstselektionsprozesse ... in Rechnung gestellt werden“ (Solga 2005, S. 122 f.). Denn „Selbstselektionsprozesse“ können „auch direkt durch strukturelle Ausgrenzungsrisiken verursacht worden sein“. Hervorzuheben ist dabei insbesondere, „dass die Ursache dieser Selektionsprozesse struktureller Natur ist und daher nicht (allein) durch individuelle ‚Reparaturen‘ beseitigt werden kann“ (Solga 2005, S. 124 f.).

Eine erhöhte „Selbstselektion“ kann daher auch als Verarbeitungsmodus von Diskreditierungs- und Misserfolgserfahrungen verstanden werden, die zu Cooling-out-Prozessen sowie einer „verstärkten Antizipation von Chancenlosigkeit“ (Solga 2005, S. 123) im Wettbewerb um Ausbildungsplätze führen kann.

Rekrutierungs- und Auswahlprozesse

Forschungsansätze, die die Zugänge zu beruflicher Bildung aus einer institutionellen Perspektive betrachten, sind im Vergleich zu individuellen Erklärungsansätzen sehr viel seltener. Dies gilt für die organisatorischen Rahmenbedingungen des Übergangs Schule – Ausbildung genauso wie für die Rekrutierungs- und Auswahlprozesse der Bildungseinrichtungen und der Arbeitgeber. Hierfür sind alle Phasen der Rekrutierungsprozesse privater wie öffentlicher Arbeitgeber am Übergang Schule – Ausbildung in den Blick zu nehmen (vgl. Beitrag Boos-Nünning in diesem Band). Mithilfe signaltheoretischer Ansätze lässt sich die mögliche Verwendung gruppenspezifischer Zuschreibungen durch Personalverantwortliche und andere Entscheider gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund theoretisch deuten. Betriebliche Organisationslogiken und Argumentationsmuster, die hinter den betrieblichen bzw. schulischen Auswahlentscheidungen stehen, haben laut einer Schweizer Studie (Imdorf 2008, 2009) einen erheblichen Einfluss auf die geringeren Zugangschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung: Die von den untersuchten Betrieben verwendeten Argumente und Zuschreibungen dienen mehrheitlich der Legitimierung des Inländerprimats, d. h. des Erhalts der ethnischen Homogenität in der Belegschaft. Diese und andere institutionelle oder betriebliche Eigenlogiken, die „betriebsökonomisch durchaus relevante Mechanismen der

Ausbildungsplatzvergabe“ darstellen (Imdorf 2007, S. 420), sind in der Berufsbildungsforschung stärker zu berücksichtigen.

Nach vorliegenden Forschungsergebnissen ist die Einmündungswahrscheinlichkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei vergleichbaren Schulabschlüssen oder Leistungsvoraussetzungen nicht nur in eine betriebliche, sondern auch in eine vollqualifizierende schulische Berufsausbildung unterproportional und mit den bisher verwendeten Einflussfaktoren nicht erklärbar (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008). Über die in Berufsfachschulen wirkenden Auswahlmechanismen, die dahinterliegenden Logiken und Legitimationen als erklärende Faktoren für die Zugangschancen von Jugendlichen ist kaum etwas bekannt. Es sind Forschungsarbeiten anzuregen, die die Rekrutierungsverfahren beim Zugang zu einer vollqualifizierenden berufsfachschulischen Ausbildung unter Berücksichtigung der *institutionellen* Perspektive stärker als bisher transparent machen.

Zugangschancen in berufliche Weiterbildung

Die Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Weiterbildung – sei sie öffentlich oder betrieblich gefördert – ist bisher nur selten Gegenstand wissenschaftlicher Analysen. Auch in repräsentativen Untersuchungen zur (beruflichen) Weiterbildung wird die Frage ihrer Teilhabe an beruflicher Weiterbildung bzw. an lebenslangem Lernen nicht hinreichend aufgegriffen (Bethscheider 2008). So liegen nur wenig differenzierte Aussagen zur Teilhabe an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung von Migrant/-innen, ihrer Bedeutung für die berufliche Entwicklung sowie zu möglichen Barrieren vor. Die Teilnahme von Migrant/-innen an öffentlich geförderter Weiterbildung, die noch immer unterhalb ihres Anteils an Arbeitslosen liegt, wird hingegen in jüngster Zeit im Rahmen der Wirkungsforschung zunehmend empirisch fundiert analysiert (vgl. den Beitrag Deeke in diesem Band).

Bedingungen einer erfolgreichen Integration in Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt

Noch stehen die Beschreibungen und Analysen von Faktoren, die verantwortlich sind für defizitäre Bildungs- und Berufsverläufe, im Vordergrund der Forschung. Wenngleich eine Reihe von Forschungsarbeiten – zunächst im allgemeinbildenden Schulsystem, seit Kürzerem auch in der akademischen und in der beruflichen Bildung – die Bildungsprozesse erfolgreicher Migrant/-innen in den Blick nehmen (Hummrich 2004; Nohl u. a. 2009; Stamm 2008), besteht hier erheblicher Forschungsbedarf: Welche Lernkontexte und insbesondere welche institutionellen Rahmenbedingungen beruflichen Lernens tragen zum Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund bei? Wie gelingt es bildungserfolgreichen Migrant/-innen, ihre beruflichen Abschlüsse und Kompetenzen in einer ausbildungsadäquaten Beschäftigung zu verwerten?

Die Output- und Outcome-Orientierung hat in der Forschung zur Qualität der beruflichen Bildung zu einer Neuausrichtung beigetragen (Weiß/Münk 2008). Es werden allerdings, insbesondere in der beruflichen Ausbildung, Untersuchungen benötigt, die die Qualitätsfrage differenziert für Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund beantworten können. Eine regionale Studie weist darauf hin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Handwerk häufiger als Einheimische mit ungünstigeren Ausbildungs- und Rahmenbedingungen in der Ausbildung konfrontiert sind (Quante-Brandt/Grabow 2009). Zu vermuten ist ein genereller Trend, wonach Jugendliche mit Migrationshintergrund Ausbildungsplätze mit tendenziell geringeren Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten einnehmen. Zu prüfen wäre, wie sich dies auf den Verlauf der Ausbildung und den Ausbildungserfolg auswirkt. Erste Hinweise dazu gibt der Beitrag Beicht/Granato/Ulrich in diesem Band.

Lernen und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung

Seit einigen Jahren sind Fragen der Kompetenzentwicklung und -messung in der beruflichen Bildung im Fokus politischer Debatten wie wissenschaftlicher Diskurse. Instrumente und Verfahren der Kompetenzfeststellung, die die schulischen Voraussetzungen und (oftmals informell erworbenen) beruflichen Kompetenzen von Migrant/-innen erfassen und beschreiben, stehen dabei im Fokus. Hierbei werden migrationssensible Verfahren und Konzepte der Kompetenzfeststellung zur Diskussion und auf den Prüfstand gestellt (vgl. hierzu Beitrag Kucher/Wacker in diesem Band).

Zur Erfassung und Bewertung beruflicher Kompetenzen existiert inzwischen eine Vielfalt an unterschiedlichen Kompetenzmodellen und Forschungsansätzen, die sich auf sehr unterschiedliche Konzepte und Begriffe von Kompetenz stützen (Münk/Schelten/Schmid 2010; Seeber/Nickolaus 2010). Aktuelle Forschungsaktivitäten richten sich u. a. auf die Kompetenzdiagnostik (Dietzen/Tschöpe/Velten 2010).

Wie Prozesse des Kompetenzerwerbs bei Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung ablaufen, steht indessen bislang kaum im Fokus von Forschung. Hierzu liegen allenfalls punktuell Ergebnisse vor. In der kompetenzdiagnostisch orientierten Berufsbildungsforschung gilt es, adäquate Messverfahren zur Kompetenzdiagnostik im Verlauf der Ausbildung weiterzuentwickeln und zu erproben (Seeber/Nickolaus 2010; Dietzen/Tschöpe/Velten 2010).

Während in der Schulleistungsforschung spätestens mit PISA die Bedeutung des Migrationshintergrundes als soziostrukturelles Merkmal herausgearbeitet worden ist, stehen entsprechende Befunde für die Berufsbildung noch aus. Auch wäre sozioökonomischen Einflussfaktoren des Familienhintergrunds und ihrer Interaktion mit dem Migrationshintergrund nachzugehen.

Verwertung beruflicher Ausbildung

Zum Arbeitsmarktzugang junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund liegen widersprüchliche soziologisch fundierte Forschungsergebnisse vor. Auf der einen Seite lässt sich zeigen, dass die Einmündungschancen junger Fachkräfte türkischer Herkunft in eine qualifizierte Beschäftigung bei gleichzeitiger Kontrolle der Schulbildung bzw. des Ausbildungsabschlusses, deutscher Sprachkenntnisse und sozialer Netzwerke sich nicht von denen einheimischer Fachkräfte unterscheiden (Kalter 2006, 2006a). Auf der anderen Seite belegen Forschungsergebnisse das genaue Gegenteil (Seibert/Solga 2005, 2006). Offene Forschungsfragen in diesem Kontext wären: Wie gelingt es ausgebildeten Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund, sich in den verschiedenen Segmenten des Arbeitsmarktes beruflich zu positionieren? Welche Bedeutung haben bei (jungen) Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund zentrale sozioökonomische Einflussfaktoren auf die Niveau- wie Einkommensadäquanz, auf die Arbeitsbedingungen und die Vielfältigkeit der beruflichen Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten, auf die beruflichen Aufstiegschancen und die Teilnahme an betrieblicher und beruflicher Weiterbildung sowie auf die berufliche Stabilität, die Häufigkeit und Dauer von Arbeitslosigkeit? Welche Bedeutung kommt hierbei der Genderfrage zu?

Dieser Forschungsbedarf gilt für ausgebildete Fachkräfte genauso wie für hochschulisch qualifizierte Bildungsinländer. Für ihre Übergangsprozesse liegen erste qualitativ fundierte Resultate vor (Nohl u. a. 2009), die einer quantitativen empirischen Überprüfung insbesondere im Hinblick auf segmentierte Arbeitsmärkte bedürfen. Neueren Studien zufolge werden Absolventen beruflicher wie akademischer Bildung mit einem Migrationshintergrund bei gleicher Qualifikation erheblich seltener zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen (Akman u. a. 2005; Kaas/Manger 2010).

Desgleichen besteht für Erwerbspersonen mit Migrationshintergrund Forschungsbedarf zu hemmenden und fördernden Faktoren beim Zugang zu Berufs- und Arbeitsmärkten. Dabei verdienen die beruflichen Qualifikationen, die Bildungsvoraussetzungen, sozioökonomische Merkmale der Adressaten sowie das Rekrutierungs- und Einstellungsverhalten von Arbeitgebern besondere Beachtung.

Anerkennung von Kompetenzen

Die Internationalisierung und Europäisierung der Berufsbildung sind auch in diesem Kontext relevant. Dies gilt vor allem für die zu implementierenden Instrumentarien eines EQR und ECVET: Welche Bedeutung haben sie für die Berufsbildung in einem Einwanderungsland wie Deutschland? In besonderem Maße tangiert ist hier die Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen, aber auch von informell erworbenen und beruflich verwertbaren Kom-

petenzen. Fragen, die mit der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse zusammenhängen, wurden bis auf wenige Ausnahmen vernachlässigt. Die Studie „Brain Waste“ macht deutlich, welche institutionellen Barrieren für Menschen mit Migrationshintergrund bisher auf dem Weg der formalen Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Berufsabschlüsse bestehen (Englmann/Müller 2007). Diesen fehlenden Standards für die Anerkennung ausländischer Abschlüsse, die zu beruflicher Dequalifizierung beitragen (Westphal/Behrendsen 2007), möchte die Bundesregierung mit ihrer Gesetzinitiative entgegenwirken.

Es bedarf daher auf breiter empirischer Basis gesicherter und differenzierter Erkenntnisse über die im Herkunftsland erworbenen beruflichen Qualifikationen von Menschen mit Migrationshintergrund und insbesondere für Neuzugewanderte. Auf weiteren Forschungsbedarf verweist Schweigard-Kahn in ihrem Beitrag: Wie können berufliche Kompetenzen und Qualifikationen aus dem Ausland in Deutschland verstärkt anerkannt und auf dem Arbeitsmarkt genutzt werden? In welchem Kontext sind dabei erforderliche Anpassungsqualifizierungsprozesse einzubinden und welche berufspädagogischen Konzepte können hierbei zum Tragen kommen?

4. Die Kartierung der Forschungslandschaft und weißer Flecken: Forschungsperspektiven, Forschungsstrategien und (berufsbildungspolitische) Handlungsfelder

Die derzeit zu beobachtenden Forschungsaktivitäten sind in der Summe trotz der geschilderten zahlreichen Defizite durchaus beachtlich. Dies gilt selbst dann, wenn man sich auf die migrationsbezogene Forschung zur beruflichen Bildung im engeren Sinne beschränkt. Nicht zuletzt der vorliegende Band belegt die zahlreichen Forschungsaktivitäten und die zum Teil sehr verschiedenen forschungsleitenden Erkenntnisinteressen, die sowohl in den Universitäten als auch in den Forschungsprojekten des BIBB und natürlich auch bei den eher privatwirtschaftlich organisierten freien Forschungsinstituten verfolgt werden. Ferner und nicht zuletzt belegt der vorliegende Band die hohe Forschungsqualität, die auf vielen Gebieten, die thematisch einschlägig sind, erzielt wird.

Andererseits sind erhebliche Forschungsdefizite und „weiße Flecken“ in der Forschungslandschaft der beruflichen Bildung zu konstatieren. Denn in der Gesamtschau betrachtet, sind die vorweisbaren Forschungsansätze trotz ihrer Qualität, die sie jeweils für sich in Anspruch nehmen können, disparat und dilatorisch, sie entspringen keiner klaren, die Forschungsinstitutionen übergreifenden systematischen Konzeption, es existieren keine summarischen und durch Konsens der Scientific Community erzielten Prioritätensetzungen, geschweige denn so etwas wie ein klar konturiertes Forschungsprogramm.

Über die bereits dargelegten Forschungsdesiderate hinaus bedarf es einer vertieft differenzierten Kartierung der vorhandenen erkundeten „Forschungsinseln“, d. h. einer weiteren Präzisierung der Terra incognita, also der weißen Flecken in der Forschungslandschaft. Im Rahmen einer solchen Kartierung fehlt ferner eine Systematik, aus der sich nachvollziehbar und forschungsbasiert so etwas wie eine Prioritäten- und damit Aufgabenliste der Berufsbildungsforschung im Kontext von Migration und beruflicher Qualifizierung extrahieren ließe. Denn es ist am Ende bei beschränkten Ressourcen nicht möglich und im Übrigen auch forschungsstrategisch durchaus nicht sinnvoll, alles zu beforschen, was irgendwie beforscht werden kann.

Grundlage für eine solche in die Zukunft gerichtete Strategie sollte ein wissenschaftlich und (natürlich) gegenstandsbezogen begründbares Forschungsprogramm sein, das für einen definierten Zeitraum und auf der Basis eines strukturierten Gesamtkonzeptes einen Rahmen anbietet, innerhalb dessen die vielfältigen Forschungsaktivitäten systematisiert und gebündelt werden können. Ein solcher Rahmen muss nicht zwingend interdisziplinär organisiert sein. Schließlich belegen gerade die erwähnten unterschiedlichen thematischen Zugänge etwa von Soziologie auf der einen und (Sozial-)Pädagogik auf der anderen Seite, dass Interdisziplinarität nicht immer funktioniert. Aber der erwähnte Rahmen sollte aufgrund der hinreichend ausführlich dargestellten Vielschichtigkeit des Gegenstands mindestens multidisziplinär sein – fokussiert wird diese Multidisziplinarität dann durch das zuvor definierte gemeinsame Erkenntnis- und Forschungsinteresse, welches auf disziplinär unterschiedlichen Wegen, Methoden und Fragestellungen verfolgt wird.

Ein in dieser Weise systematisiertes und fokussiertes Programm könnte den Forschungsanstrengungen eine gemeinsame Richtung geben und hätte sicher auch eine höhere wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Durchschlagskraft. Strategisch vorstellbar wäre dabei eine Koordination von mindestens drei Handlungsfeldern:

1. Eine Programmlinie mit primärer Forschungsorientierung und einem klar konturierten Set von Fragestellungen, organisatorisch und disziplinär von verschiedenen Standorten mit jeweils eigener Fragestellung eigenverantwortlich durchgeführt, aber durch einen gemeinsamen Rahmen und durch gemeinsame übergeordnete Forschungsziele definiert. In einem solchen Kontext könnte so etwas wie ein Rahmenprogramm für die themenbezogene Grundlagenforschung generiert werden. Denkbar wäre hier etwa die Etablierung eines Sonderforschungsbereiches in der DFG, der ebendort auch jederzeit beantragt werden kann.
2. Eine weitere Programmlinie, die sich – etwa nach dem Muster der „Modellversuche“, allerdings zwingend unter einem gemeinsamen Dach – in verschie-

denen, inhaltlich möglichst klar definierten Teilprojekten darum bemüht, forschungsorientierte Arbeit mit konkreten Umsetzungsprojekten zu verbinden. Mit verschiedenen Programmen, die jüngst aufgelegt worden sind, hat das BMBF signalisiert, dass es die Tradition der Modellversuche in neuer Konstellation fortzusetzen gedenkt. Ein sinnvolles und wichtiges Element einer derartigen Programmarchitektur könnte und sollte ein Programm zur beruflichen Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund sein.

3. Eine dritte Programmlinie könnte sich der Umsetzung und wissenschaftlichen Begleitung von Fördermaßnahmen in lokalen Netzwerken widmen. Sie könnte auf regionale Besonderheiten und Strukturen Bezug nehmen und sich auf die Umsetzung kleinerer, aber im Ziel klar definierter Problembereiche konzentrieren. Während die gleichsam DFG-basierte Forschung weitgehend frei beantragbar ist (obwohl natürlich auch die DFG in der Lage ist, entsprechende Förderschwerpunkte zu etablieren), repräsentieren die beiden anderen Programmlinien eine berufsbildungspolitisch motivierte Förderung, für die es einer staatlicher Beteiligung bedürfte.

Die Durchschlagskraft eines solchen koordinierten und systematisierten „Programmpaketes“ wäre dabei ganz sicher nachhaltiger und langfristiger wirksam als kostenintensive Kurzprojekte mit begrenzter Wirkung und relativ niedrig angesetztem Anspruch, von denen eine unüberschaubare Fülle bereits existiert. Indes unterstreichen solche Ansätze recht deutlich nicht nur die politische Hilflosigkeit, sondern vor allem die oben eingeforderte Notwendigkeit der Bündelung von umsetzungsorientierten Ansätzen, von forschungsorientierter Analyse und – nicht zuletzt – von öffentlichen Ressourcen, die für eine solche Bündelung der zweifellos dringend notwendigen Forschungsaktivitäten eingesetzt werden.

Literatur

- Akman, Saro; Gülpinar, Meltem; Huesmann, Monika; Krell, Gertraude 2005: Auswahl von Fach- und Führungsnachwuchskräften. Migrationshintergrund und Geschlecht bei Bewerbungen. In: Personalführung 10, S. 72–75
- Angenendt, Steffen 1992: Ausländerforschung in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und inhaltliche Entwicklungen eines aktuellen Forschungsbereichs. Frankfurt a. M., New York
- Apitzsch, Ursula 1994: Migrationsforschung und Frauenforschung. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Frauenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Senatskommission für Frauenforschung, Mitteilung 1, Berlin, S. 240–254
- Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.) 2006: Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden

- Bahl, Anke (Hrsg.) 2009: Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Bielefeld
- Beer-Kern, Dagmar 1992: Lern- und Integrationsprozess ausländischer Jugendlicher in der Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin
- Bednarz-Braun, Iris 2008: Alltagserfahrungen von Azubis mit jugendlichen Migranten. In: Denk-doch-mal.de. Netzwerk Gesellschaftsethik, Heft 2 (<http://www.denk-doch-mal.de/node/34>)
- Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.) 2008: Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld
- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2009: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs, Bonn (<http://www.bibb.de/de/52287.htm>)
- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2010: Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. BIBB REPORT 15/10 (<http://www.bibb.de/de/56246.htm>)
- Bendit, René 1994: Junge Arbeitsmigranten in Deutschland: Die Bedeutung von beruflicher Ausbildung und sozialpädagogischer Unterstützung bei der Entwicklung produktiver Formen der Lebensbewältigung im Jugendalter. Inauguraldissertation, Universität Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik
- Bethscheider, Monika 2008: Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration. Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. BIBB REPORT, Heft 4 (<http://www.bibb.de/de/32007.htm>)
- Bethscheider, Monika; Troltsch, Klaus 2007: Aspekte der „Etablierten-Außenseiter-Figuration“ in der beruflichen Weiterbildung. Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft. In: Report, Heft 3, S. 51–60
- Bommes, Michael; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) 2008: Migrationsreport. Frankfurt
- Boos-Nünning, Ursula 2009: Übergang in eine berufliche Ausbildung und interkulturelles Lernen in den beruflichen Schulen. In: Lassnigg, Lorenz u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 25–39
- Boos-Nünning, Ursula 1994: Interkulturelles Lernen in der Berufsbildung. In: Deutsch lernen 4, S. 307–332.
- Boos-Nünning, Ursula (Hrsg.) 1990: Die türkische Migration in deutschsprachigen Büchern 1961–1984. Eine annotierte Bibliographie. In: Zusammenarbeit mit Renate Grube und Hans H. Reich. Opladen
- Boos-Nünning, Ursula; Granato, Mona 2010: Von der Ausländer- zur Migrationsforschung: Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 40 Jahre BIBB. Bielefeld, S. 218–228
- Boos-Nünning, Ursula; Granato, Mona 2008: Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Bade, K.; Bommes, M. (Hrsg.): Indikatoren und Gestaltungselemente nachholender Integrationspolitik. In: IMIS – Beiträge, Heft 34, Universität Osnabrück, S. 57–89

- Buer, Jürgen, van; Kell, Adolf; Wittmann, Eveline (Hrsg.) 2001: Berufsbildungsforschung in ausgewählten Wissenschaften und multidisziplinären Forschungsbereichen. Frankfurt a. M.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006: Modelle und Strategien zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der Initiative der Bundesagentur für Arbeit zur Verbesserung der Beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Band III der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderungsbedarf. Bonn, Berlin. BMBF
- Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja 2009: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen, In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, Heft 1, S. 48–68
- Dietzen, Agnes; Tschöpe, Tanja; Velten, Stefanie 2010: In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 27–30
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2011: „Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In: Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld (Veröffentlichung in Vorbereitung)
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2010a: Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard; Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden, S. 133–148
- El-Mafaalani, Aladin 2009: Heterogenität als Potenzial nutzen. Möglichkeiten individueller Förderung in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung: In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 11–14
- Englmann, Bettina 2009: Die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen im deutschen Qualifikationssystem. Praxis und Reformbedarf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 15–19
- Englmann, Bettina; Müller, Martina 2007: Brain Waste 2007: Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Tür an Tür Integrationsprojekte/TP Global Competences/Gemeinschaftsinitiative Equal, Augsburg
- Fijalkowski, Jürgen; Gillmeister, Helmut; Kurthen, Hermann 1989: Ausländerbeschäftigung in der Krise? Die Beschäftigungschancen und -risiken ausländischer Arbeitnehmer am Beispiel der West-Berliner Industrie. Berlin
- Gomolla, Mechthild 2006: Fördern und Fordern alleine genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 87–102
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf 2002: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen

- Granato, Mona 2009: Perspektiven und Potenziale: Junge Menschen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung. In: Kimmelman, Nicole (Hrsg.): a. a. O., S. 17–35
- Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd G. 2009: Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: Lassnigg, Lorenz u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 40–56
- Gravalas, Brigitte; Braun, Frank 1982: Die beruflichen und sozialen Chancen ausländischer Jugendlicher – Integration oder Segregation. Bundesinstitut für Berufsbildung (Berlin/Bonn) und Deutsches Jugendinstitut (München). München
- Gümen, Sedef 1999: Vergeschlechtlichung und Ethnisierung im Kontext der Familie. Gesellschaftspolitische Dimensionen des Alltäglichen. In: Buchkremer, Hansjosef; Bukow, Wolf-Dietrich; Emmerich, Michaela (Hrsg.): Familie im Spannungsfeld globaler Mobilität. Zur Konstruktion ethnischer Minderheiten im Kontext der Familie. Opladen, S. 163–183
- Gutschow, Katrin 2006: Eine zweite Chance: Abschlussorientiert – berufs begleitend – modular: das Konzept der Nachqualifizierung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn (<http://www.bibb.de/de/22093.htm>; Stand 28.06.06)
- Hamburger, Franz 1984: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Griese, Hartmut (Hrsg.): Der gläserne Fremde. Opladen, S. 59–70
- Hecker, Ursula 1984: Ausländische Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 70. Berlin/Bonn
- Hentges; Gudrun; Hinnenkamp, Volker; Zwengel, Almut (Hrsg.) 2008: Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Wiesbaden
- Hummrich, Merle 2004: Bildungserfolg trotz Schule: Über pädagogische Erfahrungen junger Migrantinnen. In: Liegle, Ludwig; Treptow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik, Freiburg, S. 140–153
- Hunger, Uwe; Hinken, Günter 2001: Inklusion und Exklusion: Migrantinnen und Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Drei Fallstudien: Metallindustrie, Bauwirtschaft, IT-Sektor. Iks – Interkulturelle Studien, 35. Münster
- Imdorf, Christian 2009: Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrant*innen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden
- Imdorf, Christian 2008: Der Ausschluss „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl – ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt a. M., S. 2048–2058
- Kaas, Leo; Manger Christian 2010: Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. IZA Discussion Paper No. 4741. Bonn
- Kalter, Frank 2006: Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Zeitschrift für Soziologie (35), Heft 2, S. 144–160

- Kalter, Frank 2006a: Die Suche muss immer weitergehen, die Frage ist nur „wo und wie?“ Anmerkungen zu den Kommentaren von Holger Seibert und Heike Solga. In: Zeitschrift für Soziologie 35, S. 418–420
- Kenner, Martin 2007: Zum Stand interkulturellen Lernens an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Berufsfeldern. In: ZBW, 103. Jg., Heft 4, S. 538–559
- Kimmelman, Nicole 2010: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Erlangen-Nürnberg
- Kimmelman, Nicole (Hrsg.) 2009: Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Erlangen
- Krappmann, Lothar; Lob-Hüdepohl, Andreas; Bohmeyer, Axel; Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.) 2009: Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen, Perspektiven. Bielefeld
- Kronig, Winfried 2003: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., Heft 1, S. 126–141
- Kühn, Günther; Markert, Werner 1983: Aus- und Fortbildung von Ausländern. Untersuchungen in Betrieben und außer-/überbetrieblichen Einrichtungen der Bundesrepublik Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur Beruflichen Bildung, Heft 53. Berlin/Bonn
- Kuhnke, Ralf; Müller, Matthias 2009: Lebenslagen und Wege von Migrant*innen im Übergang Schule – Beruf: Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wissenschaftliche Texte 3/2009. München/Halle
- Lassnigg, Lorenz; Babel, Helene; Gruber, Elke; Markowitsch, Jörg (Hrsg.) 2009: Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck
- Lehmann, Rainer H.; Ivanov, Stanislav; Hunger, Susanne; Gänsefuß, Rüdiger 2005: ULME I – Untersuchungen der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME1_Bericht.pdf)
- Münk, Dieter; Schelten, Andreas; Schmid, Andrea 2010: Perspektiven der Kompetenzmessung: Forschungsstand und Desiderate aus internationaler und europäischer sowie aus der Binnenperspektive. In: Münk, Dieter; Schelten, Andreas (Hrsg.): Kompetenzermittlung in der Berufsbildung. Bielefeld, S. 7–16
- Münk, Dieter; Weiß, Reinhold 2009: Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungserträge, Desiderate und Perspektiven. In: Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 5–11
- Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.) 2009: Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden
- Pries, Ludger 2010: Soziologie der Migration. In: Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch der speziellen Soziologien. Wiesbaden, S. 475–490
- Quante-Brandt, Eva; Grabow, Theda 2009: Ausbildungsrealität aus der Sicht von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. In: Kimmelman, Nicole (Hrsg.) 2009: Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Erlangen, S. 36–53

- Rauner, Felix (Hrsg.) 2006: Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld
- Reich, Hans 1994: Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 1, S. 9–27
- Reißig, Brigitte; Gaupp, Nora; Hofmann-Lun, Irene; Lex, Tilly 2006: Schule und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. Deutsches Jugendinstitut. Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München
- Schittenhelm, Karin 2005: Primäre und sekundäre Effekte kultureller Praktiken. Der Ausbildungseinstieg junger Migrantinnen im interkulturellen Vergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, S. 691–713
- Schittenhelm, Karin 2005a: Statuspassagen. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden
- Schittenhelm, Karin; Granato, Mona 2003: „Geschlecht“ und „Ethnizität“ als Kategorien der Jugendforschung? Junge Migrantinnen heute und die Differenzierung einer Lebensphase. In: Diskurs, Heft 2, S. 59–66
- Schmidt-Koddenberg, Angelika 1989: Akkulturation von Migrantinnen. Eine Studie zur Bedeutsamkeit sozialer Vergleichsprozesse von Türkinnen und deutschen Frauen. Opladen
- Schweikert, Klaus 1983: Berufsbildungssituation der ausländischen Jugendlichen in der Bundesrepublik. CEDEFOP (Hrsg.). Luxemburg
- Seeber, Susan; Nickolaus, Reinhold 2010: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 10–21
- Seibert, Holger; Hupka-Brunner, Sandra; Imdorf, Christian 2009: Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen ethnischer Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (61), Heft 4, S. 595–620
- Seibert, Holger; Solga, Heike 2006: Die Suche geht weiter ... Kommentare zu „Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile Jugendlicher türkischer Herkunft“ von Frank Kalter (ZfS 2/2006). In: Zeitschrift für Soziologie 35, Heft 5, S. 413–417
- Seibert, Holger; Solga, Heike 2005: Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie 34, Heft 5, S. 364–382
- Seifert, Wolfgang 1995: Die Mobilität der Migranten. Die berufliche, ökonomische und soziale Stellung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik. Berlin
- Settelmeyer, Anke; Erbe, Jessica 2010: Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 112. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_112_migrationshintergrund.pdf)
- Settelmeyer, Anke; Hörsch, Karola 2009: Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. S. 89–105. In: Bahl, A. (Hrsg.): a. a. O.

- Skrobanek, Jan 2009: Migrationspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wissenschaftliche Texte, Heft 1. München
- Skrobanek, Jan 2007: Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 3, S. 265–284
- Solga, Heike 2005: Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft. Opladen
- Solga, Heike 2004: Berufsbildung und soziale Strukturierung. In: Baethge, Martin; Buss, Klaus-Peter; Lanfer, Carmen (Hrsg.): Expertisen zu den Konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 8. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, S. 223–280
- Stamm, Margit 2008: Migranten als Aufsteiger. Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Sozial- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3, S. 361–377
- Stanat, Petra 2008: Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, Kai S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich; Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 685–744
- Szydlík, Marc 1996: Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48, Heft 1, S. 658–676
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) 2002: Handbuch Bildungsforschung, Opladen
- Treibel, Annette 2008: Migration. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina; Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Wiesbaden, S. 295–317
- Treibel, Annette 1988: Engagement und Distanzierung in der Westdeutschen Ausländerforschung. Eine Untersuchung ihrer soziologischen Beiträge. Stuttgart
- Ulrich, Joachim Gerd; Eberhard, Verena; Granato, Mona 2006: Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolg und Suchstrategien. In: Eberhard u. a. (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. BIBB (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung 279, Bielefeld, S. 197–211
- Westphal, Manuela 1997: Aussiedlerinnen. Geschlecht, Beruf und Bildung unter Einwanderungsbedingungen. Reihe Theorie und Praxis der Frauenforschung Nr. 26, Institut Frau und Gesellschaft. Bielefeld
- Westphal, Manuela; Behrendsen, Birgit 2007: Wege zum beruflichen Erfolg bei Frauen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben. Working Paper. Bundesamt für Flüchtlinge und Migration (BAMF) (http://www.bamf.de/clin_170/nn_442266/ShareDocs/Anlagen/DE/Migration/Publicationen/Forschung/Expertisen/erfolgsbiographien,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/erfolgsbiographien.pdf)
- Wippermann, Carsten; Flaig, Berthold Bodo 2009: Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 5, S. 3–11

Marianne Krüger-Potratz

Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft

1. Einleitung

„Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ – der Titel klingt harmlos. Doch je nach Definition kann „pädagogisches Handeln“ sehr unterschiedlich gefasst sein. Im Folgenden beziehe ich mich nicht auf eine spezielle Theorie professionellen pädagogischen Handelns, sondern fasse darunter sehr viel allgemeiner die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des professionellen Arbeitens in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern, insbesondere in der Schule. Mit dem Begriff „Einwanderungsgesellschaft“ – das zweite Titelstichwort – sind nicht nur aktuelle Entwicklungen und Kontroversen, sondern zugleich eine lange Geschichte restriktiven migrationspolitischen Handelns und eines leugnenden Umgangs mit sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Pluralität verbunden. Die Auswirkungen dieser Geschichte sind gegenwärtig noch zu spüren. Außerdem ist Einwanderung bzw. Migration nach dem Zweiten Weltkrieg stets auch in Zusammenhang mit dem europäischen Integrationsprozess und den anderen Internationalisierungsprozessen zu sehen, die unter „Globalisierung“ zusammengefasst werden. Dass „Einwanderung“ ein politisch sensibles Thema ist, zeigt allein schon die Tatsache, dass statt von „Einwanderung“ in allen offiziellen Verlautbarungen lieber „weicher“ und scheinbar unverbindlicher von „Zuwanderung“ gesprochen wird.

In meinen Ausführungen zur Frage nach den Möglichkeiten und Notwendigkeiten „pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft“ gehe ich folgenden Fragen nach: Wie haben sich Schule und Pädagogik angesichts von Einwanderung und gesellschaftlicher Pluralisierung entwickelt? Inwiefern kann von einem, den Realitäten der Einwanderungsgesellschaft Rechnung tragenden Bildungssystem und einer entsprechend ausgerichteten Erziehungswissenschaft die Rede sein? Und: Welche Voraussetzungen müssen für eine gelingende Bildung in der Einwanderungsgesellschaft gegeben sein? Dabei berücksichtige ich drei Ebenen: 1. die politische, 2. die bildungspolitische und 3. die disziplinäre Ebene. Ich skizziere jeweils, was auf dieser Ebene geschehen oder aber auch versäumt worden ist, um das Bildungssystem und die ihm zugehörige wissenschaftliche Disziplin so zu verändern, dass „Integration durch Bildung“ für alle Kinder und Jugendliche gelingen kann, unabhängig von ihrer sprachlich-kulturellen, ethnischen oder nationalen Herkunft, aber auch unabhängig – bzw. vorsichtiger gesagt – weniger abhängig von ihrer sozioökonomischen Lage. Dass entsprechende Veränderungen nur langfristig zu realisieren

sind und dass ein solcher Reformprozess mit vielen Widersprüchen und Konflikten behaftet ist, sei vorangeschickt. Entscheidend ist aber, ob ein entsprechendes Ziel zu erkennen ist, ob und wie der Weg zu diesem Ziel beschritten wird, ob Klarheit darüber besteht, auf welche Hindernisse man aus welchen Gründen auf diesem Wege trifft, und welche Möglichkeiten bestehen, diese Hindernisse zu beseitigen. Ich werde nicht speziell auf berufliche Bildung eingehen; dies ist anderen Beiträgen vorbehalten. Doch es ist unbestreitbar: Je besser die allgemeinbildende Schule arbeitet, desto größer sind die Chancen für Erfolge im berufsbildenden Bereich, desto weniger muss dort „nachgebessert“ werden.

Jeder der drei genannten Ebenen ist ein Abschnitt gewidmet. Die beiden ersten Abschnitte zu den politischen wie bildungspolitischen Rahmenbedingungen schließen mit Hinweisen, wie förderliche Rahmenbedingungen für ein adäquates „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ gestaltet sein müssten. Im dritten Abschnitt geht es – auch wieder nur skizzenartig – um die Frage, wie die Erziehungswissenschaft als Disziplin auf die Einwanderungstatsache reagiert hat, welche Veränderungen sich abzeichnen, und welche Entwicklungen zur Erarbeitung einer Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft und damit für erfolgreiches „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ beitragen könn(t)en.

2. Politische Rahmenbedingungen für „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“

Einwanderung wird in der bundesrepublikanischen Gesellschaft vielfach mit Bildungsferne und Rückständigkeit assoziiert. Die Daten der internationalen Schulleistungstudien, aber auch viele andere Studien und Berichte, aus denen hervorgeht, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional zu den Bildungsverlierern gehören, scheinen diese Sichtweise zu bestätigen.¹ Doch vielfach wird nicht beachtet, dass die Tatsache, dass ein beachtlicher Teil der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien nicht bildungserfolgreich ist, auch eine Folge der bis Ende der 1990er-Jahre vorherrschenden Migrations- und Ausländerpolitik der Bundesrepublik ist. Letztere löst sich erst sehr langsam aus der Tradition der restriktiven (preußischen resp. nationalstaatlich-abwehrenden) Ausländerpolitik des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.² Ähnlich wie in der Vergangenheit ist auch die Zuwanderung in die Bundes-

1 Ich gehe in diesem Beitrag nicht näher auf die Daten über Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Diese dürften – nicht zuletzt aufgrund der intensiven Berichterstattung in den Medien – nicht nur den Fachleuten, sondern auch einer breiteren Öffentlichkeit gut bekannt sein; siehe hierzu auch die Daten in den Bildungsberichten von 2006, 2008 und 2010.

2 Für Informationen über historische und aktuelle Wanderungsbewegungen sei auf die von Bade u. a. herausgegebene „Enzyklopädie Migration in Europa“ verwiesen.

republik in spezifischer Weise politisch und sozial markiert worden. Dies soll bezogen auf die drei großen Zuwanderergruppen kurz erläutert werden:

Bei der sogenannten „Gastarbeiteranwerbung“ (1955–1973) ging es um eine Anwerbung auf Zeit (Stichwort: Rotation), und zwar für Arbeitsplätze, *für die es keiner oder nur geringer Qualifikationen³ bedurfte. Welche Qualifikationen die einzelnen Angeworbenen auch immer mitgebracht haben, als „Gastarbeiter“ galten sie als „nicht oder nur gering qualifiziert“.* Mit dem Anwerbestopp wurde aus der spezifischen Form der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte eine Einwanderung mit Familiennachzug und Heiratsmigration. Die auf diese Weise erzeugte Unterschichtung ist durch eine segregative Bildungspolitik verstärkt worden, insofern diese nicht auf die „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ auch bei diesem Bevölkerungsteil ausgerichtet war und ist, sondern der zweiten und dritten Generation den Aufstieg über Bildung erschwert (hat). Die vielfach diskutierten Daten über Bildungsmisserfolge und Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und über den engen Zusammenhang von Migrationshintergrund und niedrigem Sozialstatus sind der Beleg hierfür.

Bei der Aufnahme von Aussiedlerinnen und Aussiedlern hat die Frage der Qualifikation ebenfalls keine Rolle gespielt, sondern entscheidend war die richtige Kombination von ethnischen und politischen Kriterien (Deutschstämmigkeit und Herkunft aus einem kommunistischen Land).⁴ Im Unterschied zu den im Zuge der Arbeitsmigration Zugewanderten sind ihnen jedoch Angebote zur Integration durch Bildung gemacht worden⁵, aber nur bedingt auch Angebote zwecks Nachqualifizierung für die Anforderungen des hiesigen Arbeitsmarktes.

Dass für die Aufnahme von Flüchtlingen zunächst einmal die Fluchtgründe entscheidend sind, ist selbstverständlich. Aber ihre „mitgebrachten“ Qualifikationen wurden und werden auch dann nicht beachtet, wenn sie aufgrund der sich hinziehenden Asylverfahren oder immer wieder erneuerten Duldung jahrelang in der Bundesrepublik leben. Gerade für diese Personen fehlen Angebote zur Weiter- oder Nachqualifizierung Erwachsener⁶, und über lange Zeit waren selbst die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihres ungesicherten Aufenthaltsstatus nicht einmal in die Schulpflicht einbezogen, sondern für sie bestand allein Schulrecht. Dies ist in-

3 Unter den Angeworbenen waren auch sehr gut qualifizierte Personen, aber sie stellten eine Minderheit dar: z. B. Griechen oder Spanier, die sich aufgrund ihrer politischen Tätigkeiten gefährdet sahen und daher eine Arbeit im Ausland als vorläufigen Ausweg wählten.

4 Für eine genaue Darstellung der Kriterien, die jemand erfüllen muss(te), um als Aussiedler anerkannt zu werden, und zu ihrer Geschichte vgl. Bade/Oltmer 1999.

5 Finanziert wurden diese für junge Aussiedler/-innen u. a. aus dem Garantiefonds; vgl. auch die Programme der Otto Benecke Stiftung.

6 Im Dezember 2009 haben sich die Innenminister auf einen Bleiberechtskompromiss geeinigt, sodass unter bestimmten Bedingungen auch Flüchtlinge jetzt (mit dem Aufenthaltstitel auf Probe) eine Chance auf Ausbildung bzw. die Möglichkeit der Arbeitsaufnahme haben (vgl. Migration und Bevölkerung, 10/2009).

zwischen geändert worden, allerdings zeigen sich auch bei erfolgreichem Schulabschluss erneut Probleme, wenn es um berufliche Bildung, eine Lehrstelle und den Zugang zum Arbeitsmarkt geht.⁷ Ganz besonders problematisch ist die Bildungssituation von Kindern bzw. Jugendlichen „ohne Papiere“, hier setzt sich erst langsam durch, dass das Menschenrecht auf Bildung auch für sie gelten muss.

Man kann zunächst einmal resümieren, dass ein Grund dafür, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund⁸ – und speziell diejenigen mit ausländischem Pass – in so hohem Maße zu den Bildungsbenachteiligten gehören, durchaus auch eine Folge der spezifischen Anwerbe- und Ausländerpolitik der Bundesrepublik sowie der integrationspolitischen Versäumnisse ist. Hinzu kommen bildungspolitische Versäumnisse, auf die ich noch weiter unten eingehen werde. Dies entbindet die Zuwandererfamilien nicht von ihrer Aufgabe, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren, aber dafür bedarf es auch bildungsfreundlicher, für die Situation in der Einwanderungsgesellschaft passender Strukturen und – für „bildungsferne“ Familien – auch professioneller Unterstützung.

Ungeachtet aller berechtigten Kritik an der bisherigen Migrations- und Integrationspolitik ist zugleich festzuhalten, dass ab Ende der 1990er-Jahre einige wichtige politische und rechtliche Schritte in Anerkennung der Einwanderungstatsache erfolgt sind: 2000 z. B. die Einführung der sogenannten „Kinderstaatsbürgerschaft“ (Integrationsbeauftragte 2007), 2001 die Vorlage des Zuwanderungsberichts, der die Grundlage für das nach langen Kontroversen und vielen Veränderungen schließlich 2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz bildete (siehe URL: <http://www.zuwanderung.de>), die Umgestaltung des Bundesamts für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge zum Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mit neuer Aufgabenschneidung (2005), unter anderem mit dem Auftrag, die Sprach- und Integrationskurse zu koordinieren (siehe URL: <http://www.bamf.de>), und insbesondere die ab den 1990er-Jahren auf kommunaler und Landesebene erstellten Integrationspläne und -vereinbarungen einschließlich des 2007 verabschiedeten Nationalen Integrationsplans. Neu und längst überfällig ist, dass sich nun auch etwas hinsichtlich der Anerkennung von „mitgebrachten Berufsabschlüssen“ bewegt. Zumindest liegt derzeit ein Gesetzentwurf des Bundesarbeitsministers zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse vor⁹. Die dazu vorgelegte Studie zeigt jedoch, wie unter-

7 Ein wichtiger, positiver Schritt ist die Bleiberechtsregelung der Innenministerkonferenz.

8 „Personen mit Migrationshintergrund“ ist ein statistisches Konstrukt, mit dem alle seit 1950 aus dem Ausland zugewanderten und deren Nachkommen – unabhängig von der Staatsbürgerschaft – zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Doch „Migrationshintergrund“ wird je nach Bereich unterschiedlich definiert: in den internationalen Schulleistungsstudien z. B. anders als in den nationalen Bildungsberichten oder im Mikrozensus; vgl. Settlemeyer/Erbe 2010.

9 Das Gesetz soll 2011 in Kraft treten; siehe „Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse, Pressemitteilung des BMBF vom 6.12.2010. URL: <http://www.bmbf.de/de/14070.php>

schiedlich sich die Anerkennung je nach Zuwanderergruppe darstellt und dass selbst die schon seit Langem gegebene Möglichkeit der Anerkennung von „mitgebrachten Bildungstiteln“, z. B. Schulabschlüssen, auch weiterhin eine höchst komplizierte Angelegenheit ist und nicht selten zur Abwertung der Abschlüsse führt.

Dennoch: Alle diese Schritte in Richtung Einwanderungsland sind wichtig. Aber von einem Bruch mit der „Ausländer und Einwanderung abwehrenden“ Tradition kann dennoch nicht die Rede sein. Dies lässt sich sehr schön am offiziellen Titel des sogenannten Zuwanderungsgesetzes illustrieren. Nicht von ungefähr ist es übertitelt: *„Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“* (BGBl. I S. 1950). Ein anderer Beleg ist die „Optionspflicht“, die mit der sogenannten „Kinderstaatsbürgerschaft“ verbunden wurde. Aktuell stehen die ersten Jugendlichen vor dem Zwang, sich zwischen zwei Staatsbürgerschaften entscheiden zu müssen und sich ggf. selbst wieder zu Ausländern zu machen. Ein drittes Beispiel ist die im politischen und gesellschaftlichen Diskurs immer wieder anzutreffende Gleichsetzung von Integration und Assimilation, insbesondere zu beobachten, wenn politischerseits über Sprachförderung geredet wird. In 95 % der offiziellen Statements wird Sprachförderung schlicht mit Deutschförderung im Sinne von Nur-Deutsch-Förderung gleichgesetzt.

Diese sozial und ethnisch spezifisch eingefärbte Migrations-, Integrations- und Ausländerpolitik hat über mehrere Jahrzehnte zur Ausgrenzung der Zugewanderten in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, darunter auch im Feld Bildung und Erziehung, beigetragen und somit keine förderlichen Rahmenbedingungen für die Möglichkeiten „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ geschaffen. Aus diesem knappen Überblick über die Migrations- und Ausländerpolitik und die sich abzeichnenden Veränderungen lassen sich erste Schlussfolgerungen ableiten:

- Um sich aus der ausländerpolitischen Tradition des 19. und 20. Jahrhunderts grundsätzlich zu lösen, bedarf es einer transparent gesteuerten Einwanderungspolitik anhand von klaren, öffentlich vermittelten Kriterien für Zuwanderung und einer Integrationspolitik, die an den Potenzialen der Zugewanderten ansetzt und sprachlich-kulturelle, ethnische, religiöse Heterogenität als ebenso normal ansieht wie Geschlechterdifferenzen oder andere „unterschiedliche Verschiedenheiten“.
- In gleicher Weise sollte die Flüchtlingspolitik darauf ausgerichtet sein, Schutz zu gewähren, aber auch den Aufgenommenen die Chance geben, sich trotz eines zeitlich begrenzten Aufenthaltstitels gesellschaftlich einzubringen.
- Unbedingt notwendig ist jedoch, dass für alle auf Zeit oder Dauer zugewanderten Kinder und Jugendliche entsprechend ihren Fähigkeiten das Menschenrecht auf Bildung in der Schulpflichtzeit und dort, wo es möglich und nötig ist, auch darüber hinaus gewährleistet wird.

3. Bildungspolitische Rahmenbedingungen für „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“

Die Daten über die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind, zusammengefasst, in den nationalen Bildungsberichten von 2006, 2008 und 2010 nachzulesen (Bildung in Deutschland 2006; 2008; 2010).¹⁰ Auch wenn durchaus Verbesserungen erkennbar sind, so ist insgesamt gesehen die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien desolat. Vergewärtigt man sich die demografischen Daten, so heißt das, dass circa ein Drittel der nachwachsenden Generation von Bildungsbenachteiligung betroffen ist bzw. sein wird, sofern es nicht zu grundlegenden Änderungen kommt (vgl. Bevölkerung 2008).

Bildungsbenachteiligung ist kein „nur pädagogisches“, sondern vor allem ein soziales und ökonomisches Problem. Kein Land kann und darf es sich leisten, einen Großteil seiner nachwachsenden Generationen hinsichtlich Bildung und Ausbildung zu vernachlässigen. Warum geschieht dies dennoch, trotz besseren Wissens und trotz des „guten Willens“ vieler Beteiligten? Ein Grund ist, dass sich Deutschland noch nicht aus der schon angesprochenen Tradition einer auf Ausgrenzung des Fremden ausgerichteten Migrations- und Bildungspolitik gelöst hat. Die bildungspolitischen und -rechtlichen Versäumnisse, die für „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ den Rahmen bilden, sind von der schon skizzierten nationalstaatlichen Tradition der Ausgrenzung des Fremden geprägt. Ein erster Schritt, der als Bruch mit dieser Tradition gesehen werden kann, war die erst gegen Ende der 1960er-Jahre in allen (damals elf) Bundesländern abgeschlossene Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit mit gesicherten Aufenthalt in die allgemeine Schulpflicht. Bis dahin wirkte – wenn auch nicht mehr explizit so formuliert – die im 19. Jahrhundert nach und nach herausgebildete und im frühen 20. Jahrhundert rechtlich fixierte nationalstaatsbezogene Idee nach, dass – ich zitiere aus einem Erlass der 1920er-Jahre – „kein Staat verpflichtet sei, Ausländern die Wohltat der Bildung zu gewähren“ (Erlass vom 1.12.1924).

Doch dieser Bruch ist nicht vollständig vollzogen worden, insofern die Grundeinstellung, die mit dieser bis in die 1960er-Jahre geltenden rechtlich-politischen Ausgrenzung verbunden war, noch den Zuschnitt der in den 1970er-/1980er-Jahren etablierten Zusatzangebote und Eingliederungshilfen für die verschiedenen Zuwanderergruppen prägte. Diese waren als kurzzeitige, kompensatorische Ausnahmeangebote konzipiert, und vor allem waren sie gruppenspezifisch gestaltet: Für Flüchtlingskinder sind keine auf ihre Situation zugeschnittenen Maßnahmen etabliert worden; für

10 Die Bildungsberichte erscheinen jedes 2. Jahr; der Bildungsbericht 2010 ist im Juni 2010 erschienen. Die für das vorliegende Thema interessanten Daten haben sich seit 2008 jedoch nicht entscheidend verändert.

die „Gastarbeiterkinder“ sind vor allem Vorbereitungsklassen, zusätzlicher Deutschunterricht und teilweise auch Hausaufgabenhilfen im Bereich der Grund-, Haupt- und Berufsschulen vorgesehen worden sowie Herkunftssprachenunterricht. Die Tatsache, dass in den KMK-Empfehlungen und den Erlassen auf Landesebene die Etablierung derartiger Eingliederungshilfen an den anderen Schulformen zwar nicht ausgeschlossen, aber auch nicht explizit vorgesehen war, zeigt, dass die Bildungsbürokratie – wie bewusst auch immer – damit rechnete, dass ausländische Schülerinnen und Schüler nur ausnahmsweise in Realschulen und Gymnasien anzutreffen sein würden und dass, wenn sie diese Schulformen besuchten, sie davon ausging, dass die Familien Unterstützungsmaßnahmen selbst organisieren und finanzieren würden bzw. müssten.

Die Einstellung hinsichtlich der Aussiedlerkinder und -jugendlichen hingegen war eine andere: Für sie waren Eingliederungshilfen an allen Schulformen und -stufen sowie für den Hochschulbereich vorgesehen, und es gab spezielle (Tages-) Internate (vgl. Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999; Krüger-Potratz 2005). Die in den bildungspolitischen Dokumenten der 1960er- bis 1980er-Jahre offensichtliche ethnisch motivierte Bevorzugung der Schülerinnen und Schüler aus Aussiedlerfamilien hat ebenfalls Tradition. So hat z. B. auch schon das preußische Kultusministerium die Schulen angewiesen, ungeachtet der Tatsache, dass ausländische Kinder nicht schulpflichtig waren, deutschstämmige ausländische Kinder dennoch aufzunehmen, und die politisch motivierte Entscheidung, dass österreichische Kinder als einzige Ausländer in Preußen ab 1927 *schulpflichtig* wurden, wurde u. a. auch mit der Deutschstämmigkeit der Österreicher begründet (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 70).

Ein weiterer Hinweis darauf, dass nationalstaatliche Traditionen die Bildungspolitik für Zugewanderte in der Bundesrepublik bestimmten – und zwar sowohl aufseiten Deutschlands wie der Herkunftsländer –, ist der Herkunftssprachenunterricht, früher Muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht (MEU) genannt. Er wurde zunächst ausschließlich in der Amtsprache des jeweiligen Herkunftslandes angeboten und war auf Rückkehr ausgerichtet. Für die deutsche Seite war der Rotationsgedanke ausschlaggebend, und auf der Seite der Herkunftsländer wurde ebenso auf die Rückkehrfähigkeit bzw. die Rückkehrorientierung¹¹ Wert gelegt, um auch die nachwachsende Generation ihrer Staatsbürger an sich zu binden, nicht zuletzt mit dem Ziel, weiterhin von den Überweisungen der „Gastarbeiter“ zu profitieren (erinnert sei an die damals viel zitierte, kritisch gemeinte Formel vom „rückkehrorientierten, nicht zurückkehrenden, aber devisa bringenden Gastarbeiter“). Im Verlauf der 1990er-

11 Inzwischen meist als Herkunftssprachenunterricht bezeichnet. Das Angebot ist auch aktuell vielfach nicht optimal, auch wenn es einige Verbesserungen gibt und andere Sprachangebote. Dass eine Rückkehr der im Ausland lebenden Arbeitskräfte von den jeweiligen Herkunftsstaaten tatsächlich gewünscht war, ist zu bezweifeln. Erwünscht war jedoch die Rückkehrorientierung, da sie sicherte, dass die Betroffenen einen beachtlichen Teil ihres Lohns ins Herkunftsland schickten, Devisen, die für den Staatshaushalt wichtig waren.

Jahre sind die Ausrichtung wie der Zuschnitt des MEU verändert worden. Betont wurde die Einbindung in die Familie und ethnische Gruppe in Deutschland und seit den 1990er-Jahren – zumindest in der wissenschaftlichen Diskussion – auch die Pflege der „anderen Sprache“ als individuelle und gesellschaftliche Ressource.

Die Datenfrage ist ebenso ein Feld, anhand dessen sich zeigen lässt, wie lange die Verabschiedung aus der skizzierten Fremde(s) abwehrenden migrations- und bildungspolitischen Tradition dauert: Bis in die jüngste Zeit war vonseiten der (Bildungs-)Politik keine Interesse an den Daten zu den tatsächlichen sprachlichen Verhältnissen in den Schulen erkennbar, denn in den Schulstatistiken ist bisher die Staatsangehörigkeit das einzige Unterscheidungskriterium. Zukünftig – ab 2011 bundesweit – soll nun auch das Konstrukt „mit Migrationshintergrund“ für die Schulstatistiken relevant sein. Nach Beschluss der KMK (2008, S. 30) ist von einem Migrationshintergrund auszugehen, „wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nicht deutsches Geburtsland, 3. nicht deutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld“. Damit hat die KMK den schon existierenden unterschiedlichen Definitionen des Konstrukts „Migrationshintergrund“ eine weitere hinzugefügt und ihren Beitrag geleistet, dass die verschiedenen, für den Bildungsbereich relevanten Statistiken *nicht* aufeinander beziehbar sind (vgl. auch Herbstkonferenz 2010). Die Folge ist, dass weiterhin aussagekräftige Daten für eine realitätsgerechte(re) Bildungspolitik fehlen.

Das schwierigste Problem sind die schon seit vielen Jahrzehnten – auch unabhängig von den zugewanderten Schülerinnen und Schülern – kritisierten segregativ wirkenden Strukturen: angefangen von den Bildungskarrieren hemmenden Schnittstellen zwischen den Schulformen und -stufen, über die sich oft als Bruch auswirkenden Übergänge von der frühkindlichen Bildung in die Grundschule und von der Schule in den Beruf, über die mangelhafte Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule oder die fehlende Vernetzung von Schulen und anderen lokalen und kommunalen Lernorten bis hin zu den nicht realisierten Reformen hinsichtlich der Rekrutierung und Ausbildung des pädagogischen Personals. Dabei mangelt es nicht an mehr oder minder gut erprobten Lösungsvorschlägen, sondern vielmehr am politischen Willen, an Koordination zwischen den Ländern bzw. zwischen Bund, Ländern und Kommunen und damit an Strategien für eine schrittweise, aber konsequente Umsetzung von gut erprobten und begründeten Reformansätzen.¹²

12 In den letzten Jahren ist das Feld auch politisch etwas in Bewegung gekommen: So sind im Nationalen Integrationsplan wie auch in den Integrationsplänen auf Länder- und Kommunalebene Ansätze für eine „neue Integrationspolitik“ festgelegt worden, z. B. werden Elternnetzwerke unterstützt, es wird für mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund geworben, oder es werden Schulen wie Kindergärten in Fragen der Sprachförderung unterstützt. Aber noch ist immer wieder zu spüren, dass seitens der Politik nicht wirklich bewusst ist, dass solche (Förder-) Maßnahmen letztlich nicht als kompensatorische und vorübergehende für bestimmte Zielgruppen zu konzipieren sind, sondern als normale Maßnahmen für alle, die in differenzierter Form auszugestalten und anzubieten sind.

Inzwischen sind zumindest erste, auch politisch gestützte Ansätze bundesweit oder in einzelnen Ländern erkennbar: der Ausbau des Ganztagsbereichs, die in einzelnen Ländern erkennbare Tendenz zumindest zur Zweigliedrigkeit, die Förderung der frühkindlichen Bildung mit Übergang in die Grundschule, die Einbeziehung von Deutsch als Zweitsprache in die Lehrerbildung u. Ä. m. Was fehlt, ist ein langfristig, gemeinsam gesetztes Ziel zum Ausbau einer Ganztagsbildung in einer Schule für alle – einer *inklusiven* Schule in Beachtung der gesamten Heterogenität und als Leittext eine bildungspolitische „Charta der Vielfalt“.

Festzuhalten ist also, dass die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ keineswegs schon für die veränderten Verhältnisse und Anforderungen im Bildungsbereich geeignet sind. Der seit den 1990er- und verstärkt in den 2000er-Jahren eingeforderte bildungspolitische Perspektivwechsel in Richtung auf „eine Schule für alle“ bzw. eine „inklusive Schule“ unter Beachtung der „gesamten Heterogenität“ ist erst ansatzweise erkennbar. Die 1996 von der KMK verabschiedete Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ in der Schule war ein Fortschritt, insofern es die *erste* auf alle Kinder und Jugendliche und nicht nur auf bestimmte Gruppen von Zuwandererkindern und -jugendlichen zugeschnittene war. Aber sie sparte die Strukturfrage aus. Letztere ist jedoch entscheidend, wenn es gelingen soll, mit der Fremde(s) ausgrenzenden nationalpolitischen Tradition im Bildungsbereich tatsächlich zu brechen.

- Ziel muss es sein, die Strukturen so zu verändern, dass von der frühkindlichen Bildung bis zum Übergang in den Beruf bzw. ins Studium Kinder und Jugendliche die Chance haben, unter Einbeziehung verschiedener Lernorte ihre Potenziale zu entfalten.
- Dies erfordert die Aufhebung der bisher miteinander *nicht* kompatiblen Bildungsgänge und eine ganztägige Bildung unter Einbeziehung aller relevanten pädagogischen Professionen, der Eltern als Partner sowie verschiedenster außerschulischer Lernorte.
- Es erfordert eine durchgängig konzipierte Sprachförderung unter Beachtung der Mehrsprachigkeit als Ressource.
- Strukturelle Reformen wiederum sind mit Folgen für die Curricula, für die Ausbildung des Personals usw. verbunden.

Diese Forderungen weisen in die gleiche Richtung, in der z. B. auch der Beauftragte für Integration und Migration des Berliner Senats, Günter Piening, den Weg zur Schule der Zukunft sieht. In seinem Artikel „Ein überfälliger Perspektivwechsel“ (2004) schreibt er:

„Die ‚Schule der Vielfalt‘, die 10 Jahre nach PISA selbstverständlich wäre, hat ein ausgefeiltes pädagogisches Profil, in das auch außerschulische Koopera-

tionspartner (z. B. Betriebe/Künstler) und Nachbarschaften einbezogen sind (community center). Eine gemeinsame Regelschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe I ist ebenso selbstverständlich wie integrativer Unterricht. Die Studententafel ist weitgehend aufgehoben, Projektunterricht selbstverständlich. Die Vielfalt zeigt sich auch in der Zusammensetzung des Personals – Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund sind Vorbilder und ‚Türöffner‘ und zeigen den Kindern und Jugendlichen eine breite Palette von Lebensmöglichkeiten. Curricula und Medien wären in dieser neuen Lernwelt durchgängig so gestaltet, dass sie einem offenen demokratischen Gesellschaftsbild gerecht werden. Dabei geht es nicht um eine Addition weiterer Lerninhalte, sondern um eine gleichberechtigte Selbst- und Fremddarstellung. Einwanderung ist Realität, wird demzufolge als Teil der kollektiven Selbstbeschreibung begriffen und in der Schule aufgegriffen und gelebt. Multiperspektivität ist das Leitbild des Unterrichts, es wird fächerübergreifend geplant und teamorientiert gearbeitet. Die Schule hat es gelernt, die Zusammensetzung der Schülerschaft programmatisch [zu] reflektieren. Lehrkräfte pflegen einen kooperativen Umgang mit Eltern und außerschulischen Partnern und finden eine Schulverwaltung vor, die diese Profilbildung unterstützt und mit Evaluations- und Qualitätssicherungsprogrammen begleitet.“ Schule, so Piening weiter, kann dies nicht allein leisten. Es bedarf der gesellschaftlich-politischen Unterstützung, wie sie zumindest mit der neuen Integrationspolitik als Querschnittsaufgabe ange-dacht, wenn auch längst noch nicht umgesetzt ist: „Schule allein ist überfordert, diesen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Eine Politik, die die Herausforderung der Einwanderungsgesellschaft ernst nimmt und soziale und ethnische Marginalisierung verhindert, beschränkt sich nicht auf das Bildungssystem, sondern ist angelegt als breites Feld von ineinander verzahnten Gleichstellungspolitiken in allen gesellschaftlichen Bereichen, von Strategien zur Verbesserung der Partizipationschancen, zur Öffnung der Regeldienste und zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, eine Politik also, die sowohl die Migranten wie auch die Mehrheitsgesellschaft in den Blick nimmt. Es wäre die Politik einer Gesellschaft, die endlich akzeptiert hätte, dass sie eine Einwanderungsgesellschaft ist – mit all den Chancen und Risiken, die dieses mit sich bringt.“

Von dieser Schule als Regelfall sind wir noch weit entfernt: Um sich diesem Ziel zu nähern, bedarf es auch der Veränderungen in den wissenschaftlichen Disziplinen, die für die Schulentwicklung und für die Entwicklung in den Fachdidaktiken und -wissenschaften eine Rolle spielen, allen voran bedarf es des schon lange geforderten Perspektivwechsels insgesamt in der Erziehungswissenschaft; hierzu noch einige Ausführungen im folgenden Abschnitt.

4. Der wissenschaftliche Beitrag für adäquates „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“

Auch in den mit Bildung resp. mit Bildung *und* Ungleichheit befassten wissenschaftlichen Disziplinen einschließlich der Erziehungswissenschaft wirkt die nationale Vergangenheit mit der Leitidee der sprachlichen, kulturellen und ethnischen Homogenität nach. Eine *pädagogische* Diskussion über sprachlich-kulturelle Heterogenität oder die Frage der Beschulung ausländischer Kinder schien angesichts dieser Leitidee über lange Zeit überflüssig. Wenn überhaupt, wurden diese Fragen bis in die 1970er-Jahre als Spezialfragen von Juristen und Bildungspolitikern gesehen, die ggf. zu Ausnahmeregelungen führen konnten.

Dass diese Leitidee noch in den 1970er-/80er-Jahren den Blick auf die Realität verstellte, will ich an zwei Beispielen zeigen:

- Das erste Beispiel betrifft den Deutschen Bildungsrat, dessen Reformvorschläge – zum Teil zumindest – durchaus für eine Schule in der Einwanderungsgesellschaft bedenkenswert sind. Doch selbst in seiner zweiten Amtsperiode, also 15–20 Jahre nach den ersten Anwerbeverträgen, hat er die Frage der „Beschulung von Migrantenkindern“ nicht aufgenommen, obwohl er sich zu diesem Zeitpunkt als ein unabhängiges Sachverständigengremium begriff, das auf *vordringliche Probleme* aufmerksam machen wollte.
- Das zweite Beispiel zielt auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin und die Art und Weise, wie sie ab Ende der 1960er-/Anfang der 1970er-Jahre auf die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung reagiert hat: nicht als Disziplin insgesamt und auch nicht in ihren „großen“ Teildisziplinen, z. B. in der Schulpädagogik. Sondern sie hat die Bearbeitung der Folgen der Migration für Bildung und Erziehung durch Herausbildung einer neuen Fachrichtung, der Ausländerpädagogik resp. Interkulturellen Pädagogik, ausgegrenzt und damit zugleich die anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen quasi „entlastet“. In dem neuen Lehr- und Forschungsgebiet engagierten sich einzelne inter- und intradisziplinär Interessierte aus der Sozialpädagogik, Schulpädagogik, der Allgemeinen Pädagogik und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sowie der Sprachwissenschaften (speziell der Germanistik), der Soziologie oder der Ethnologie.

Erst seit Anfang der 2000er-Jahre ist zu beobachten, dass sich die Erziehungswissenschaft *insgesamt bzw. in fast allen ihren Teildisziplinen* mit den Folgen von Migration, europäischer Integration und Globalisierung zu befassen und sich so aus ihrer nationalen Tradition zu lösen *beginnt*.

Aber – und dies ist historisch ebenso logisch – auch die Herausbildung der Interkulturellen Pädagogik war von der Vergangenheit geprägt. So dominierte anfangs eine zielgruppenspezifisch verengte und kulturalisierende Sichtweise. Der Blick war fast ausschließlich auf die Zugewanderten und ihre „fremden Sprachen und Kulturen“ gerichtet, und es schien, als habe ihr „Bildungsschicksal“ nichts mit den Bildungsbedingungen für die „Einheimischen“ zu tun. Nicht von ungefähr firmierte die Interkulturelle Pädagogik zunächst unter der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“. Diskutiert wurde, welche Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen und Stützangebote notwendig seien, um die „Fremden“ darin zu unterstützen, sich an die Verhältnisse in der Bundesrepublik anzupassen oder wieder in die „Fremde“ zurückzukehren. Diese Sichtweise ist zwar im Verlauf der späten 1980er-/frühen 1990er-Jahre weitgehend überwunden worden (der Wechsel von der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ zu „Interkultureller Pädagogik“ markiert diesen Übergang), wird aber in der pädagogischen und bildungspolitischen Praxis und teilweise auch im wissenschaftlichen Bereich durchaus noch tradiert, nicht zuletzt deshalb, weil in dem Maße, in dem die Tatsache der Einwanderungsgesellschaft als Ausgangspunkt für Bildungsreformaktivitäten zunehmend stärker ins Bewusstsein gerät, auch erneut längst überwunden geglaubte Positionen wiederbelebt werden.¹³ Ein Beispiel ist der aktuelle Streit um die Frage der Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin/Neumann 2009). Hier ist die Geschichte der Durchsetzung der (Deutsch-)Einsprachigkeit als Normalfall, in der vor allem die Gefahren der lebensweltlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit beschworen wurden¹⁴, erneut präsent. Nicht nur vonseiten der Politik¹⁵, sondern vielfach auch von wissenschaftlicher Seite wird Sprachförderung und sprachliche Bildung auf Deutschförderung verkürzt, und die Förderung der „mitgebrachten Sprachen“ – wenn auch nicht mehr wie früher als schädlich – so doch als mögliches Integrationshindernis interpretiert oder als sachlich wie finanziell nicht darstellbar abgelehnt.

Ab der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre setzte eine Diskussion ein, die man – etwas salopp gesprochen – unter dem Slogan zusammenfassen kann: „Nicht die Kindern, sondern die Schule verändern“, und seit Mitte der 1990er-Jahre lauten die zentralen Fragen u. a.: Wie ist Bildung und Erziehung in der *Einwanderungsgesellschaft* zu gestalten? Welche Daten sind für eine adäquate Bildungsplanung un-

13 Auffällig war dies z. B., wenn im Kontext der Bildungsreformen nach PISA Mittel für Forschungsprojekte bereitgestellt wurden, für deren Beantragung die Berücksichtigung der migrationsbedingten sprachlich-kulturellen Heterogenität zwingend war. Unter den eingereichten Anträgen waren nicht wenige, denen man anmerken konnte, dass die Antragstellenden zwar in ihrem Gebiet Experten sind, aber die Positionen, Perspektiven und Ideen zu den Folgen der Migration für ihr Fachgebiet und damit für das beantragte Projekt vorrangig aus ihrem Alltagswissen bezogen.

14 Vgl. hierzu z. B. Krüger-Potratz 2001; 2005, S. 81 ff.; 2010.

15 Als eines von vielen Beispielen vgl. Bayerisches Kultusministerium, Pressemitteilung Nr. 44 vom 17. März 2009: Kultusminister Ludwig Spaenle legt Gesamtkonzept zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund vor. URL: http://www.km.bayern.de/km/asps/presse/presse_anzeigen?index=1831.

erlässlich? Welche *strukturellen* Veränderungen sind erforderlich? Sind die neuen Instrumente der Schulentwicklung hierfür adäquat, oder erzeugen sie wieder neue Ausgrenzungen? Welche curricularen, aber auch didaktischen Änderungen sind erforderlich?

Im Rahmen der Interkulturellen wie auch der international Vergleichenden Pädagogik ist zudem ab den 1980er-Jahren eine Reihe von Konzepten erarbeitet worden, die für interkulturelles „pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ – schulisch wie außerschulisch – von Interesse sind: z. B. Konzepte zum Erwerb interkultureller Kompetenz, zur antirassistischen Erziehung, zur Menschenrechtsbildung oder zum globalen Lernen; neuerdings werden Konzepte unter dem Titel „Anti-Bias-Erziehung“ resp. „Vorurteilsbewusste Erziehung“ vorgestellt, ferner „Diversity Education“ oder auch „Inklusive Bildung“. Die Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Herkunft und der jeweiligen Perspektive; aber es gibt zugleich auch deutliche Überlappungen, so z. B. zwischen den Konzepten „Menschenrechtsbildung“, „Interkulturelle Bildung“ und „Globales Lernen“. Ersteres ist stärker auf das Recht, Rechte zu haben, die eigenen Rechte zu kennen und die der anderen respektieren zu lernen, fokussiert. „Interkulturelle Bildung“ hingegen ist von ihrer Geschichte her stark auf die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung im Aufnahmeland ausgerichtet und „Globales Lernen“ auf die problematischen Folgen der Internationalisierungsprozesse. Außerdem sind Konzepte entwickelt worden, die direkt auf Veränderungen der Curricula und bestimmte Fächer zielen, z. B. Konzepte, wie sie im Rahmen des Modellversuchs „Wege der Mehrsprachigkeit“ entwickelt wurden oder im schon genannten BLK-Modellprogramm „FörMig“¹⁶. Letzteres ist zudem ein Beispiel dafür, wie für eine „Schule der Einwanderungsgesellschaft“ strukturelle und curriculare Veränderungen zusammengeführt werden müssen, um für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch generell für diejenigen aus bildungsfernen Familien die Möglichkeiten zu schaffen, dass sie ihre Potenziale entfalten können: Dies reicht von Verfahren zur Sprachförderdiagnostik, zur sprachlichen Bildung vom Kindergarten bis zum Übergang in den Beruf bis hin zu Konzepten zur Einbeziehung auch sogenannt bildungsferner Eltern.

Hier schließt sich der Kreis wiederum zur Bildungspolitik bzw. generell zur Politik. Um erfolgreiche Konzepte in die Regelpraxis zu transferieren und sie dort weiterentwickeln zu können, bedarf es politischer und bildungspolitischer Unter-

16 Siehe URL: <http://www.formig.de>; dort sind auch die Angaben zu den verschiedenen im Kontext von FörMig erschienenen Publikationen zu finden: bundesländerübergreifende auf der Ebene des Programmträgers wie auch Publikationen im Rahmen der regionalen/lokalen Arbeit in den zehn beteiligten Bundesländern. Seit 2010 wird zudem in Nachfolge des Modellprogramms das „FörMig-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg“ aufgebaut.

stützung einschließlich klarer bildungsrechtlicher Regelungen. Bislang sind vielfach Ergebnisse aus erfolgreichen Modellversuchen und -programmen „verloren“ gegangen, weil die (bildungs-)politische Unterstützung für einen systematischen Transfer in die Regelpraxis nicht gewährleistet war (und auch aktuell noch nicht ist).

5. Schlussfolgerung

„Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ mit dem Ziel, allen Angehörigen der nachwachsenden Generationen die Möglichkeiten zu bieten, ihr Potenzial zu erkennen und zu entwickeln, um sich als anerkannte Mitglieder der Gesellschaft verstehen zu können, benötigt förderliche (integrations-)politische und bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie eine Erziehungswissenschaft, die sich in allen ihren Teildisziplinen mit den neuen Herausforderungen auseinandersetzt. Das heißt:

1. Notwendig ist eine Migrations- und Integrationspolitik, die in ihrer Konzeptionalisierung von folgenden Grundsätzen ausgeht: (1) Migration ist sowohl historisch wie aktuell und zukünftig der Normalfall. (2) Migration ist transparent und kriterien gestützt zu gestalten. (3) Integrationspolitik ist als Querschnittsaufgabe in allen Politikfeldern zu gestalten unter Einfluss umfassender Eingliederungshilfen für Zugewanderte. (4) Gesellschaftlich zu vermitteln ist, dass Zuwanderung Zuwachs an Ressourcen bedeutet und dass vorgelebt werden muss, wie Konflikte mit demokratischen Mitteln auszutragen sind.
2. Notwendig ist eine Bildungspolitik, die (1) von der Heterogenität der Schülerschaft als Normalfall ausgeht bzw. die unterschiedlich verschiedenen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen strukturell wie konzeptionell berücksichtigt, mit anderen Worten: nicht nur die sprachliche und kulturelle Vielfalt, sondern auch die Unterschiede hinsichtlich Sozialstatus, Geschlecht, Gesundheitsstatus, Weltanschauung/Religion, sexueller Orientierung etc. – also die „gesamte Heterogenität“. (2) Spezielle Maßnahmen für Zugewanderte müssen in eine langfristige und auf Kontinuität angelegte Bildungspolitik einbettet sein. (3) Die rechtlich-politische Umgestaltung des Bildungssystems muss alle Bereiche einschließen, von der frühkindlichen Bildung bis zur beruflichen Bildung oder Hochschulbildung mit besonderer Aufmerksamkeit für die Ausbildung der pädagogischen Professionen. Dies erfordert letztlich auch eine Neugestaltung der Arbeitsplätze, Arbeitsbedingungen und Entlohnungen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen.
3. Notwendig ist eine Erziehungswissenschaft, die ihre nationale Vergangenheit – aus der heraus sie als akademische Disziplin erwachsen ist und ihre Bedeutung gewonnen hat – kritisch reflektiert und in allen Teilbereichen ihre Theorien und

Konzepte daraufhin überprüft, wie weit sie den notwendigen Paradigmenwechsel hindern oder fördern. Dies schließt die Frage nach der interdisziplinären Zusammenarbeit und ggf. auch Neuzuschnitten von Disziplinen resp. Teildisziplinen mit ein.

Literatur

- Bade, Klaus J.; Oltmer, Jochen (1999): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa (= Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Band 8). Osnabrück
- Bade, Klaus J.; Emmer, Pieter C.; Lucassen, Leo; Oltmer, Jochen (Hrsg.) (2007): Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn: Schöningh
- Bevölkerung (2008): Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt: Bevölkerung. Daten, Fakten, Trends zum demographischen Wandel in Deutschland. Wiesbaden. URL: http://www.bib-demographie.de/cln_090/nn_750446/SharedDocs/Publikationen/DE/Download/Broschueren/bev3__2008,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/bev3_2008.pdf (Stand: 2.7.2010)
- Bildung in Deutschland (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Hrsg. von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: <http://www.bildungsbericht.de> (Stand: 2.7.2010)
- Bildung in Deutschland (2008). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Hrsg. von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: <http://www.bildungsbericht.de>
- Bildung in Deutschland (2010). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demografischen Wandel. Hrsg. von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: <http://www.bildungsbericht.de> (Stand: 13.12.2010)
- Erlass vom 1.12.1924: Schulpflicht der Kinder von Reichsausländern in Preußen. – U III 7817 U III D –. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1924, S. 323
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag

- Herbstkonferenz (2010): Herbstkonferenz der Ausländer- und Integrationsbeauftragten vom 6./7.12.2010. Beschluss für KMK und IntMK. URL: <http://www.masf.brandenburg.de/sixcms/media.php/4055/Definition%20Migrationshintergrund%20-%20Beschluss%20für%20KMK%20und%20IntMK.pdf>
- Integrationsbeauftragte (2007): Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Wege zur Einbürgerung. Wie werde ich Deutsche – wie werde ich Deutscher? Berlin. URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/2008-07-02-wege-zur-einbuengerung_property=publicationFile.pdf (Stand: 2.7.2010)
- KMK (2008): Definitionskatalog zur Schulstatistik 2008. Beschluss der Kommission für Statistik (Schulbereich) vom 26.09.2008. Hrsg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): „... die fremde Sprache nutzen, ja – in ihr leben, nein ...“ Deutungsmuster und pädagogisch-anthropologische Legitimationsfiguren für „Einsprachigkeit als Normalfall“. In: List, Gudula; List, Günther (Hrsg.): Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen (= Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit, Bd. 5). Tübingen: Narr, S. 145–162.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann
- Krüger-Potratz, Marianne (2010): Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Lehrbuchtexte. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 51–68
- Nationaler Integrationsplan (2007): Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. URL: <http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/ThemenNeu/NationalerIntegrationsplan/nationaler-integrationsplan.html> (Stand: 13.12.2010)
- Piening, Günter (2004): Ein überfälliger Perspektivwechsel. Anmerkungen zur bildungspolitischen Diskussion im Einwanderungsland Deutschland. In: Große, Klaus-Dietrich (Hrsg.): Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler Herkunft – eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertenpädagogik. Heidelberg. Auch online zugänglich: URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/beitraege/bildung_nach_pisa.pdf (Stand: 13.12.2010)
- Puskeppeleit, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher, 1950–1999 (= iks interkulturelle studien, Bd. 31, 32). Münster: Universität Münster, Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik
- Settelmeyer, Anke; Erbe, Jessica (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Stand: 8. Januar 2010. Bonn: BIBB (= Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn)

Zugänge zu beruflicher Ausbildung

Susan Seeber

Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund

1. Veränderte externe und individuelle Bedingungen des Übergangs in die berufliche Ausbildung

Herausforderungen für das Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystem und für die Individuen resultieren u. a. aus der aktuellen demografischen Entwicklung sowie den Internationalisierungs- und Globalisierungsschüben und dem Strukturwandel in der Wirtschaft. Diese Entwicklungstrends bringen ein hohes Maß an Unsicherheit mit sich und beeinflussen insbesondere die Möglichkeiten der beruflichen Bildung und Weiterbildung sowie das Ausmaß an Beschäftigungsstabilität. Von dieser Unsicherheit sind junge Erwachsene am Beginn von Ausbildungs- und Berufslaufbahnen stärker betroffen als im Erwerbsleben etablierte Personen, niedriger qualifizierte Personen stärker als höher qualifizierte (vgl. z. B. die Befunde des Global-Life-Projekts für 17 Industrieländer bei Blossfeld 2008, S. 35).

In der beruflichen Ausbildung hat sich die historisch herausgebildete Entsprechung von Schulabschlüssen und beruflichen Laufbahnen deutlich gelockert, erkennbar an den veränderten Relationen im Vorbildungsniveau und einer Berufssegmentation nach schulischer Bildung. Dabei zeigt sich, dass große Teile der Berufe den Absolventen mit niedriger Allgemeinbildung versperrt bleiben. Die Herausbildung dieser Segmente ist vermutlich auf ein Ineinandergreifen von steigenden Anforderungen in vielen Berufen und einer Reaktion des Marktes auf ein breites Qualifikationsangebot an Schulabsolventen mit mittleren und höher qualifizierenden Abschlüssen sowie deren Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zurückzuführen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 109 ff.).

Die anhaltenden Passungsprobleme zwischen Nachfrage nach beruflicher Bildung und dem Angebot an dualen oder vollzeitschulischen Ausbildungsplätzen werden jedoch nicht nur auf das „Mismatch“ auf der Grundlage markttheoretischer Ansätze zurückgeführt (Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur, gestiegene Qualifikationsanforderungen), sondern es rücken auch die Veränderungen in den individuellen Bedingungen der Jugendlichen, insbesondere die wachsende Heterogenität der Nachfragepopulation, in den Blick. So hat sich vor allem die Debatte um die Diskrepanz zwischen den Anforderungen an eine Ausbildung und den (unzureichenden) Ressourcen der Jugendlichen, diese erfolgreich zu bewältigen (vgl. Schober 2005), nach dem Vorliegen von Befunden internationaler Leistungsstudien verstärkt.

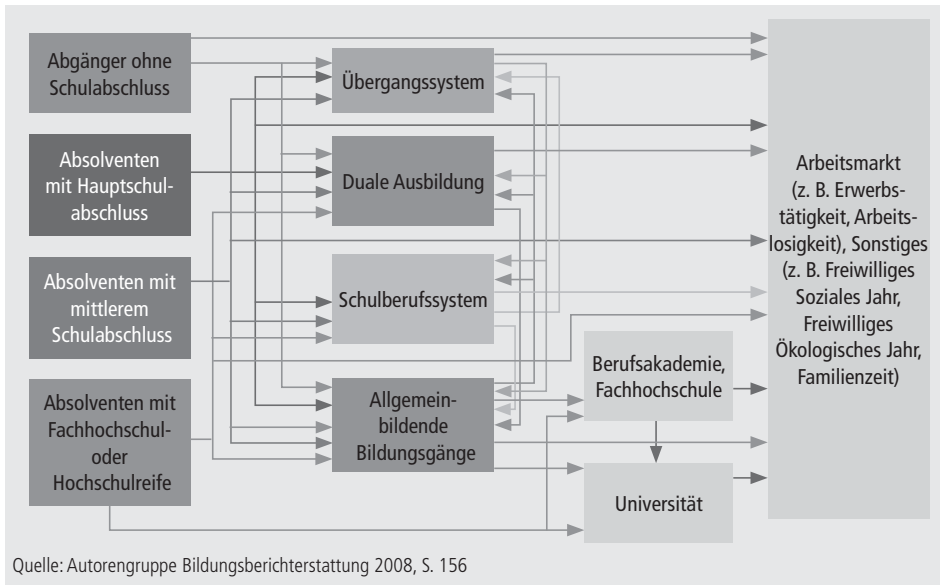
Allerdings zeigen empirisch belastbare Daten über eine Zeitspanne von ca. 40 Jahren hinweg ein eher ambivalentes Muster: Während für die Intelligenzleistungen eine säkulare Zunahme zu verzeichnen ist (Inglehart 1989), sind für schulnahe kognitive Kompetenzen wie Mathematik Leistungsverluste vor allem in den späten Phasen der Bildungsexpansion erkennbar, übrigens bei gleichzeitiger Annäherung der historisch stark divergenten Leistungen von Mädchen und Jungen (vgl. Becker et al. 2006). Eine mögliche Erklärung für die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Ausbildungs- bzw. Berufsanforderungen und dem zugeschriebenen Leistungsvermögen der Jugendlichen könnte folglich in disparaten Entwicklungen zwischen steigenden Qualifikationsanforderungen und schulnahen Leistungen liegen. Zu dieser Diskrepanz kann auch die wachsende Individualisierung von Lebensentwürfen der Jugendlichen beigetragen haben, die – vor allem in Zeiten prosperierender Wirtschaft – zu einer Zunahme von Zielkonflikten zwischen schulnahen Beschäftigungen und Freizeitaktivitäten führt (vgl. Hofer 2003).

2. Systemische und institutionelle Strukturen des Übergangs in eine berufliche Ausbildung

Innerhalb der letzten 15 Jahre kam es aufgrund der anhaltenden Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu erheblichen strukturellen Verschiebungen zwischen den drei Teilbereichen der beruflichen Bildung (duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem). Inzwischen münden fast zwei Fünftel der um einen Ausbildungsplatz nachfragenden Jugendlichen in das berufliche Übergangssystem ein, das Ausdruck wachsender Instabilität und Vielfalt der Übergangswege für die Betroffenen in die berufliche Ausbildung ist. Das Spektrum möglicher Übergangswege hat sich in den letzten Jahren stark ausdifferenziert, sodass gerade im Übergangssystem eine bemerkenswerte Unübersichtlichkeit der Bildungsangebote, der Adressatenkreise, der Kosten, der institutionellen Trägerschaften, der eingesetzten Ressourcen und der erbrachten Leistungen entstanden ist (Kutscha 2004, S. 167).

Abbildung 1 kann zwar lediglich die zentralen Übergangsoptionen darstellen, ohne auf spezifische Programme und Zugangsregelungen einzugehen, aber es wird bereits hieran die Komplexität und Vielfalt von Wegen und Schleifen von der Schule über eine Ausbildung in den Arbeitsmarkt deutlich. Insbesondere werden auch die eingeschränkten Optionen der Jugendlichen ohne oder mit maximal Hauptschulabschluss deutlich.

Abbildung 1: **Übergangsmöglichkeiten für Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule**



3. Disparitäten am Übergang in eine berufliche Ausbildung: Überblick über den Forschungsstand

Die Wahl des Ausbildungsweges findet im Kontext von Opportunitätsstrukturen und Mustern der Fremdelektion statt, die ihrerseits durch wirtschaftliche Entwicklungen und institutionelle Strukturen mit Zugangs- und Ausschlussregelungen beeinflusst werden. Dabei treffen die Jugendlichen in Abhängigkeit von Schulabschluss, Geschlecht und sozioökonomischen Merkmalen auf unterschiedliche Handlungsspielräume. Auf der Grundlage von Kohortenstudien sind die Disparitäten nach Schulabschlussniveau, Geschlecht und Migrationshintergrund relativ gut belegt:

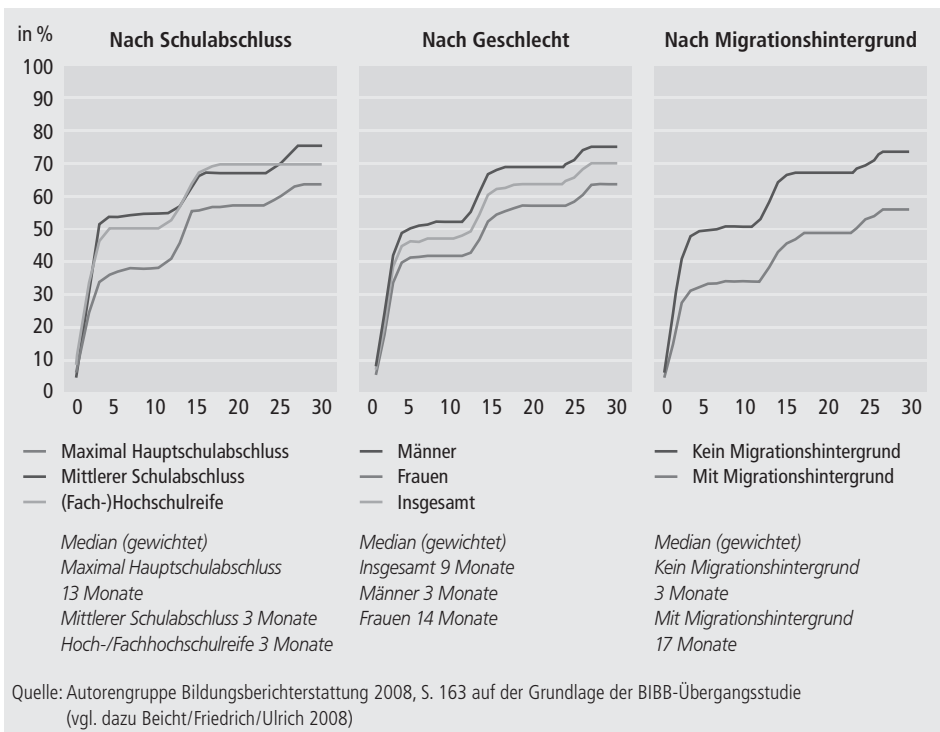
- Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss haben die weitaus niedrigsten Übergangsquoten in eine betriebliche Ausbildung und finden erst nach relativ langen Suchphasen ein Ausbildungsangebot.
- Junge Frauen sind bei der Einmündung in eine betriebliche Ausbildung schlechter gestellt als junge Männer. Dies gilt allerdings nicht, wenn die vollqualifizierenden Ausbildungsoptionen einschließlich Studium einbezogen werden. Es ist eher zu befürchten, dass bei Fortsetzung der derzeitigen Entwicklungen eine Risikogruppe von gering ausgebildeten männlichen Jugendlichen entsteht, die

ohne nennenswerte Alternativen von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen wird (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 44 ff.).

- Deutlich ungünstiger verläuft die Ausbildungseinstimmung für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ebenso häufig wie ihre deutschen Mitschüler eine betriebliche Ausbildung anstreben (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2008; Granato 2007; für Hamburg Lehmann et al. 2005; auch DJI 2004). Sie haben nicht nur höhere Hürden am Eingang in eine duale Ausbildung zu bewältigen, sondern ihnen steht auch ein vergleichsweise schmales Spektrum an Ausbildungsberufen zur Verfügung (vgl. BMBF 2006, S. 116).

Abbildung 2 zeigt die Friktionen am Übergang in eine berufliche Ausbildung für die genannten Gruppen. Auffällig ist vor allem die lange Übergangszeit für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Abbildung 2: Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche Berufsausbildung – Jugendliche, die bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine betriebliche Ausbildung suchten (kumulierte Einmündungsfunktion) (in %)



Die hier skizzierten Disparitäten variieren beträchtlich nach regionalem Kontext: Sie verschärfen sich vor allem in großstädtisch geprägten Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit, sind nach wie vor in Ostdeutschland besonders stark ausgeprägt, treffen aber zusehends auch mittelstädtische und ländliche Gebiete mit geringerer Arbeitslosigkeit (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 101 f.).

Zur Erklärung der Ungleichheiten in der Teilhabe an Bildung, die sich vor allem an institutionellen und systemischen Schnittstellen von Bildungs- und Lebensverläufen verstärken, werden in der Forschung Ansätze herangezogen, die Bildungsentscheidungen auf der Grundlage eines Klassenhabitus mit der Weitergabe des sozialen Status erklären (Goldthorpe 1996), und auf Rational-Choice-Theorien beruhende Ansätze, bei denen zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden wird (vgl. Bourdieu/Passeron 1978; Boudon 1974). Primäre Disparitäten sind nach dieser Auffassung mit den unterschiedlichen Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen verknüpft; sekundäre tragen wesentlich dazu bei, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft trotz gleicher Leistungen unterschiedliche Abschlussniveaus erreichen. In der neueren Forschung werden Bildungsentscheidungen unter jeweils gegebenen Incentives und Constraints erklärt (vgl. Esser 1999), danach erfolgt die Wahl verschiedener Bildungsalternativen unter Kosten- und Risikokalkülen sowie Nutzenabwägungen. Nach wie vor tragen die Bildungserfahrungen und -erwartungen der Eltern, aber auch deren soziale Netzwerke und Strategien zur Informationsbeschaffung für einen Teil der Jugendlichen dazu bei, dass soziale Disparitäten auch in Ausbildung und Beruf fortbestehen (vgl. Nagy/Köller/Heckhausen 2005; Konietzka 2004). Insbesondere gelingt es dem beruflichen Bildungssystem, und hier vor allem dem dualen System, immer weniger, bildungsferne Schichten zu integrieren. Die sinkende Integrationskraft des dualen Systems ist jedoch nicht allein der Ausbildungsverantwortung von Betrieben zuzuschreiben.

Die aufgezeigten Entwicklungen und damit verbundenen Probleme verweisen auf einen erheblichen Forschungsbedarf zu den Mechanismen der Ausbildungseinmündung sowie den Wechselwirkungen von Marktkräften, institutionellen Gegebenheiten und Selektionsbedingungen sowie individuellen Ressourcen und beruflichen Entscheidungsprozessen von Jugendlichen. So sind die Zusammenhänge von Zertifikaten, Noten und individuellen Ressourcen und Merkmalen der Jugendlichen an der ersten Schwelle nur wenig erforscht. Abschlusszertifikate und Noten sind für ausbildende Unternehmen leicht verfügbare Informationen, die als „Signal“ (Spence 1973) maßgeblich die Auswahlentscheidungen zur Ausbildungsaufnahme moderieren. Allerdings verlassen sich Unternehmen und aufnehmende Institutionen beruflicher Bildung immer weniger auf die mit den Zeugnissen bescheinigten Fähigkeiten, so dass nachweisbare Kompetenzen und Dispositionen zunehmend die Auswahlentscheidungen beeinflussen.

Um sozial unterschiedliche Übergangsmuster und Zugangschancen zum Ausbildungsmarkt in empirisch belastbarer Weise zu bestimmen, ist es deshalb erforderlich, zwischen Zertifikat, kognitiven Kompetenzen sowie weiteren Merkmalen zu unterscheiden.

4. Forschungsfragen

Eingangs wurde gezeigt, dass Disparitäten am Übergang in eine berufliche Ausbildung vor allem ein Problem des Zugangs zum Ausbildungsstellenmarkt darstellen und dass verschiedene Gruppen in unterschiedlichem Ausmaß davon betroffen sind. In den nachfolgenden Analysen soll deshalb den Zusammenhängen von Zertifikat, Noten, individueller Kompetenzausstattung und sozialen Zugehörigkeitsmerkmalen auf der Grundlage einer Untersuchung in der beruflichen Bildung in Hamburg nachgegangen werden. Folgende Forschungsfragen stehen dabei im Vordergrund:

- Inwiefern unterscheiden sich die Jugendlichen in den drei Teilsystemen beruflicher Ausbildung im Hinblick auf die Verteilung von Schulabschlüssen, Noten, kognitiven Kompetenzen und soziokulturellen Bedingungen?
- Zeigen sich Benachteiligungen im Zugang zur Ausbildung bei statistischer Kontrolle von Kompetenzen, Noten und Schulabschlüssen und soziokulturellen Merkmalen für spezifische Gruppen (u. a. nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund)?

Mit der Hamburger „Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung“ (ULME I) lag erstmals eine umfassende Bestandsaufnahme eines Bundeslandes zu den kognitiven, metakognitiven, motivationalen sowie schul- und lernbezogenen Merkmalen von Jugendlichen bei Eintritt in die berufliche Bildung vor. Insgesamt wurden 13.048 Jugendliche im Rahmen einer Vollerhebung bei Eintritt in einen teilqualifizierenden Bildungsgang an einer beruflichen Fachschule (N=3.038), in eine duale Ausbildung (N=7.851) oder in einen vollqualifizierenden schulischen Bildungsgang an einer Berufsfachschule (N=2.159, ohne die Schulen des Gesundheitswesens und die privaten Berufsfachschulen) untersucht (vgl. Lehmann et al. 2005). Während für die betriebliche Ausbildung eine Vollerhebung vorlag, konnten die Schulen des Gesundheitswesens und die privaten Berufsfachschulen nicht in die Untersuchung einbezogen werden. Die teilqualifizierenden Berufsfachschulen stellen nur einen Ausschnitt aus den verschiedensten Maßnahmen des Übergangssystems dar. Die ausbildungs- und berufsvorbereitenden Angebote der beruflichen Schulen sowie die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, die ebenfalls dem Übergangssystem zuzurechnen sind, wurden trotz nachdrücklicher Bemühungen der Projektleitung mit der Untersuchung nicht erfasst.

Im Folgenden wird den oben genannten Fragen auf der Grundlage deskriptiver und multivariater Analysen nachgegangen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Betrachtung von sozialen Ungleichheiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Hamburger Daten bieten hier die große Chance, im Unterschied zu amtlichen Statistiken und Surveys neben kognitiven Ressourcen und Hintergrundmerkmalen des Elternhauses auch ethnische Konstellationen genauer zu beleuchten.

Zunächst werden in einem ersten Schritt Ergebnisse zur Ausbildungseinmündung auf der Basis deskriptiver Daten dargestellt. Da Problemlagen in der Ausbildung immer auch sehr stark durch den regionalen Kontext bestimmt werden, wird auch der Vergleich – soweit dies aufgrund der Datenlage möglich ist – zum bundesweiten Trend vorgenommen. Abschließend werden die Merkmale simultan berücksichtigt, um so die Wechselwirkungen zwischen Zertifikaten, Noten, Kompetenzen und individuellen Merkmalen herauszuarbeiten.

5. Befunde

5.1 Erfolgreiche Ausbildungseinmündung: Deskriptive Befunde

Zur Signalwirkung von formalen Abschlüssen und Zertifikaten

Für Hamburg bestätigen die Analysen die für Deutschland charakteristische herausragende Bedeutung formaler Zertifikate für den Eintritt in eine berufliche Ausbildung. Dabei zeichnet sich für Hamburg – angesichts der dortigen Berufsstruktur, aber sicherlich auch durch das Angebot an hoch qualifizierten Bewerbern aus dem Umland begünstigt – eine Verschiebung zu höheren schulischen Vorbildungsniveaus ab. Die formale schulische Vorbildung der Hamburger Jugendlichen weist vor allem in der betrieblichen Ausbildung beträchtliche Unterschiede zur bundesdeutschen Gesamtsituation auf. Verfügt bundesweit rund ein Sechstel der Jugendlichen mit neu abgeschlossenenem Ausbildungsvertrag über die Fachhochschul- oder Hochschulreife, so beträgt deren Anteil in Hamburg mehr als ein Drittel. Dagegen haben Schulabgänger mit maximal Hauptschulabschluss in der Handelsmetropole weitaus geringere Chancen als in anderen Bundesländern. Während bundesweit knapp ein Drittel aller Neuzugänge einen Hauptschulabschluss aufweist, liegt deren Anteil unter den Ausbildungsanfängern im dualen System in Hamburg bei ca. 19 % (vgl. BMBF 2007, S. 104 f.).

Geschlechtsspezifische Differenzen

In Hamburg sind die Frauen sowohl im dualen System als auch an den vollqualifizierenden Berufsfachschulen mit jeweils ca. 55 % leicht überrepräsentiert; in der teilqualifizierenden Ausbildung überwiegen dagegen männliche Jugendliche. Der Befund zu den geschlechtsspezifischen Zugangsmustern in die duale Ausbildung steht im Kon-

trast zur bundesweiten Situation, bei der das duale System immer noch eine Domäne der männlichen Jugendlichen darstellt. Die günstigere Ausbildungssituation für Frauen dürfte vor allem mit den höheren Schulabschlüssen, die Mädchen im Vergleich zu den Jungen erreichen, und mit den spezifischen Berufsstrukturen am Hamburger Ausbildungsmarkt zusammenhängen. In Hamburg entstehen Ausbildungsplätze vor allem im Dienstleistungsbereich und in modernen Wirtschaftsbranchen wie der Druck- und Medientechnik, die zu großen Teilen Schulabgänger mit höheren Abschlüssen aufnehmen und zudem traditionell auch mittlere bis hohe Frauenanteile aufweisen.

Sozioökonomische Disparitäten

Bislang liegen bundesweit kaum Daten zu sozioökonomischen Disparitäten am Ausbildungsmarkt vor. Mit der Erhöhung des Anteils an Absolventen mit Fachhochschul- und Hochschulreife in der dualen Ausbildung und mit den Zugangsregelungen in vollqualifizierende Angebote des Schulberufssystems sind Vorteile für Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern auch beim Zugang zur beruflichen Ausbildung zu erwarten. Die Hamburger Daten gestatten es, dieser Frage differenzierter nachzugehen. Der sozioökonomische Hintergrund wurde durch verschiedene Merkmale erfasst; u. a. wurden die kulturellen Ressourcen über die allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüsse von Vater und Mutter und über den Buchbestand im Elternhaus operationalisiert. Darüber hinaus wurden bildungs- und ausbildungsrelevante materielle Ressourcen erhoben (z. B. Computer- und Internetzugang, eigenes Zimmer, eigener Schreibtisch, Nachschlagewerke, Lexika). Wenig überraschend ist der Befund, dass die Schülerinnen und Schüler in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen überwiegend aus bildungsferneren Elternhäusern kommen. Jugendliche in den vollqualifizierenden Bildungsgängen weisen dagegen – auch im Vergleich zu den Ausbildungsanfängern in der dualen Ausbildung – günstigere Herkunftsmilieus auf. Offensichtlich entsteht hier durch die formal geregelten Zugangsbedingungen auch ein sozialer „Creaming-Effekt“, der wiederum Jugendliche mit niedrigeren Abschlüssen von den dortigen Ausbildungsangeboten weitgehend ausschließt. Das duale System besitzt zwar nach wie vor auch eine wichtige soziale Funktion, eröffnet es doch nach wie vor auch Jugendlichen aus weniger privilegierten Familien berufliche Entwicklungschancen, allerdings mit abnehmender Tendenz. In den materiellen Bildungsressourcen sind die Unterschiede zwischen den drei in Hamburg untersuchten Teilbereichen weniger stark ausgeprägt (vgl. Seeber 2009).

Migrationsbedingte Disparitäten

In der Forschung zur sozialen Ungleichheit erfährt die (bildungsbezogene) Migrationsforschung seit Mitte der 1990er-Jahre verstärkte Aufmerksamkeit. Allerdings erweist sich die Aufdeckung von Determinanten der Bildungsbeteiligung und des

Bildungserfolgs sowie möglicher Mechanismen struktureller Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund der verschiedenen theoretischen und methodischen Ansätze als ausgesprochen schwierig. Die Schwierigkeiten sind dabei sowohl auf unterschiedliche oder auch unzureichende Operationalisierungsansätze bei der Bestimmung des Migrationsstatus zurückzuführen als auch auf mangelnde Repräsentativität der Daten, die es nicht oder nur bedingt ermöglichen, die Heterogenität zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen, die auch durch Selektionseffekte bei der Zuwanderung bedingt wird, hinreichend zu berücksichtigen. Nicht zuletzt deshalb kann nicht immer klar unterschieden werden zwischen migrationsbedingten und sozialen Effekten.

In der Hamburger ULME-Studie wurde der Migrationshintergrund über verschiedene Merkmale wie Staatsangehörigkeit, Jahr der eigenen Zuwanderung sowie Muttersprache und überwiegend in der Familie gesprochene Sprache operationalisiert. Für die nachfolgenden Analysen werden die beiden Merkmale „Staatsangehörigkeit“ und „Sprachpraxis in der Familie“ zugrunde gelegt und anhand derer drei Gruppen unterschieden:

- Jugendliche ohne Migrationshintergrund, d. h. deutsche Staatsangehörigkeit und deutsche Familiensprache,
- Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit, jedoch nicht deutscher Familiensprache,
- ausländische Jugendliche, d. h. Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit und mit nicht deutscher Familiensprache.¹

Zusätzlich wurde für ausgewählte Analysen der Migrationshintergrund nach unterschiedlichen ethnischen Herkunftsgruppen ausdifferenziert.

Auch in Hamburg spiegelt sich die bundesweite Tendenz einer deutlichen Unterrepräsentanz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den vollqualifizierenden Bildungsgängen. Besonders auffällig sind jedoch ihr geringer Anteil im dualen System mit rund 16% und ihre Überrepräsentanz in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen mit etwa 51%. An den vollqualifizierenden Berufsfachschulen liegt der Anteil an Jugendlichen mit Migrationsgeschichte bei rund 38% und damit geringfügig unter ihrem Anteil im Hamburger Schulsystem. Allerdings ist das „Quotenkriterium“ als Alleinstellungsmerkmal für die Untersuchung von Ausbildungschancen völlig unzureichend, weil die Lernvoraussetzungen und Fachleistungen in den drei nach Migration unterschiedenen Gruppen nicht gleich verteilt sind. So haben die Jugendlichen mit

1 Die Gruppe der ausländischen Jugendlichen mit einer deutschen Muttersprache ist sehr klein (N=63) und wurde, da sie aufgrund der niedrigen Fallzahlen nicht gesondert betrachtet werden konnte, aus den Analysen ausgeschlossen. Das Gleiche gilt für Jugendliche, die mehrere Sprachen als Muttersprachen angaben (N=179), die ebenfalls nicht in die Analysen einbezogen wurden.

Migrationshintergrund niedrigere Schulabschlüsse und weisen z. B. in den allgemeinen kognitiven Lernvoraussetzungen und in den schulischen Leistungsbereichen ungünstigere Kompetenzprofile auf. Auch diesen Unterschieden in der Ressourcenausstattung der Jugendlichen wird in den nachfolgenden Betrachtungen genauer nachgegangen.

5.2 Unterschiede in den Kompetenzprofilen zwischen den Gruppen

Für die Hamburger Jugendlichen waren bei Eintritt in die berufliche Ausbildung bzw. in berufsvorbereitende Bildungsgänge erhebliche Unterschiede in den Basisqualifikationen festzustellen, und zwar sowohl nach besuchtem Ausbildungsweg (duales System, teilqualifizierende Berufsfachschule, vollqualifizierende Berufsfachschule, vgl. dazu Seeber 2009) als auch nach Schulabschluss und weiteren sozio-ökonomischen und individuellen Merkmalen (z. B. Migrationshintergrund, familiäre Prozessmerkmale, Geschlecht, Bundesland, in dem der Schulabschluss erworben wurde, vgl. dazu Lehmann et al. 2005, S. 101 ff.). Es kann daher an dieser Stelle nur punktuell auf die Unterschiede in den Kompetenzprofilen eingegangen werden. Insgesamt wurden in acht Leistungsbereichen fachbezogene und fachübergreifende Kompetenzen am Beginn der beruflichen Ausbildung über Testverfahren erfasst (vgl. Lehmann et al. 2005). Aufgrund der zentralen Bedeutung, die mathematische Kompetenzen für die Einmündung, aber auch für den Erfolg in der beruflichen Ausbildung haben (vgl. dazu Lehmann/Seeber 2007), werden nachfolgend bezogen auf diesen Kompetenzbereich Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen diskutiert. Dabei sollen die Differenzen nach besuchtem Bildungsgang und Migrationshintergrund ausführlicher dargestellt werden.

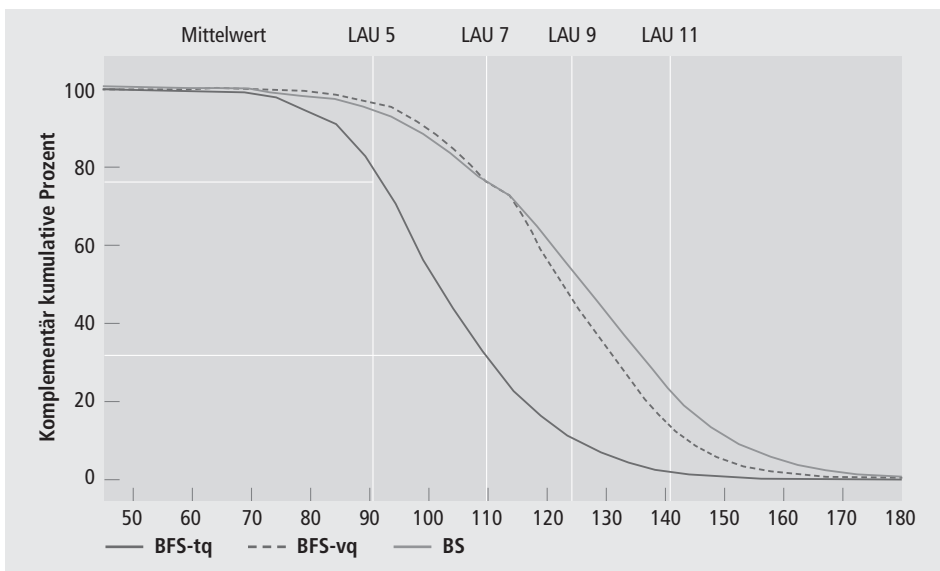
Mathematische Kompetenzen am Beginn der Ausbildung

In der Abbildung 3 sind die Ergebnisse der komplementär kumulativen Häufigkeiten der Testleistungen in Mathematik² bei Eintritt in die berufliche Bildung abgebildet. Die Flächen unterhalb der Kurven stehen für die Produktivität der Bildungsbiografien der Jugendlichen in den verschiedenen Bildungsgängen. Die senkrechten Referenzlinien beziehen sich auf die Testmittelwerte aus den verschiedenen Erhebungswellen der LAU-Studie (vgl. Lehmann/Peek 1997; Lehmann/Gänsfuß/Peek 1999; Lehmann et al. 2001 und 2004). Die Rückbindung der bildungsgangsspezifischen Lernausgangslagen der ULME-I-Studie an Schwellenwerte der LAU-Studie wurde durch eine Projektion der ULME-Tests auf die Metrik des LAU-Längsschnitts möglich. Die Referenzlinien in der Grafik markieren nämlich die mittleren Test-

2 Die in ULME I erfassten fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen wurden als latente Konstrukte modelliert; die Schätzungen der Personenparameter erfolgten auf Basis der Item-Response-Theory.

leistungen, die von Hamburger Schülern am Beginn der jeweiligen Klassenstufe erreicht wurden. So markiert z. B. die mit LAU 5 bezeichnete Senkrechte die durchschnittliche mathematische Fachleistung, die in der gesamten Kohorte über alle Schulformen hinweg zu Beginn von Klassenstufe 5 erreicht wurde. LAU 11 bezieht sich allerdings nicht mehr auf die gesamte Kohorte, sondern nur auf die Übergänger in die gymnasiale Oberstufe.

Abbildung 3: **Komplementär kumulative Häufigkeiten in der mathematischen Fachleistung nach Ausbildungsgang**



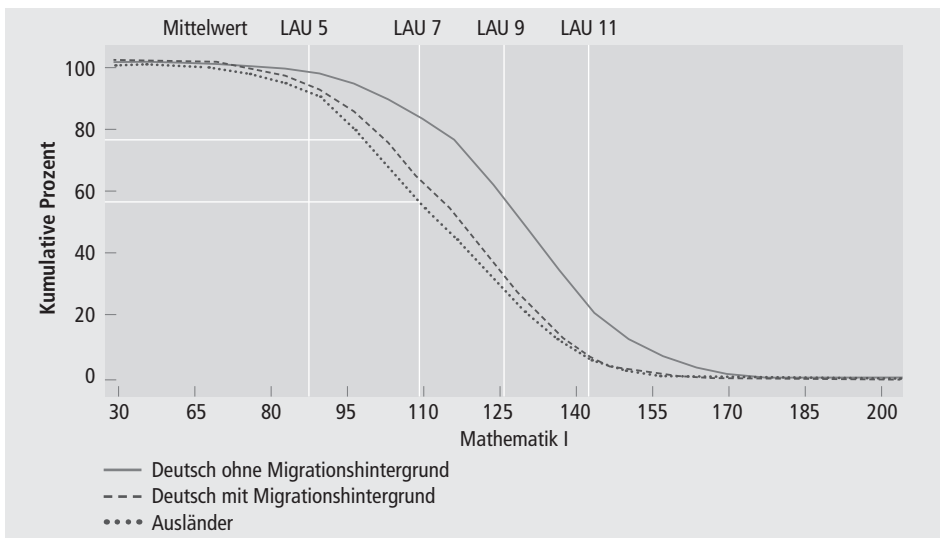
Dieser Grafik ist beispielsweise zu entnehmen, dass rund 75% der Schüler an teilqualifizierenden Berufsfachschulen und rund 98% der Jugendlichen des dualen Systems und der vollqualifizierenden Berufsfachschulen mindestens das durchschnittliche mathematische Niveau Hamburger Schüler am Beginn von Klassenstufe 5 (LAU 5) erreichten oder übertroffen haben. Rund 35% der Schüler der teilqualifizierenden Bildungsgänge erzielten mindestens das durchschnittliche mathematische Fachleistungsniveau der Hamburger Schüler am Beginn von Klasse 7. Bei den vollqualifizierenden Bildungsgängen waren dies etwa 80%. Umgekehrt bedeutet dies, dass ca. 65% der Schüler in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen dieses Niveau nicht gemeistert haben.

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund einen niedrigeren Bildungsstand als deutsche Jugendliche ohne Migrationsgeschichte aufweisen. Besonders gravierende Differenzen zeigen sich bei einer Unterscheidung

nach Staatsangehörigkeit, also zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen. So liegen beispielsweise die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen für die ausländischen Jugendlichen um beinahe vier Fünftel einer Standardabweichung niedriger als bei den deutschen Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte, in den schulischen Fachleistungsbereichen ist diese Differenz noch größer (vgl. Lehmann et al. 2005, S. 107).

In Abbildung 4 wurden die mathematischen Kompetenzen der Jugendlichen des dualen Systems nach Migrationshintergrund dargestellt. Dabei zeigt sich auch für Hamburg ein aus anderen Untersuchungen bekanntes Muster der Leistungs- nachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Abbildung 4: **Komplementär kumulative Häufigkeiten in der mathematischen Fachleistung nach Migrationshintergrund (nur duales System)**



Während mehr als zwei Fünftel der ausländischen Jugendlichen im dualen System die durchschnittlichen mathematischen Kompetenzen von Hamburger Schülern am Beginn von Klassenstufe 7 nicht überschreiten, sind dies bei den deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lediglich 15 %. Allerdings ist bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen, dass gerade die Jugendlichen im dualen System eine erhebliche Bandbreite in den Lernausgangslagen aufweisen (vgl. Seeber 2009, S. 56), bedingt durch unterschiedliche berufliche Anforderungen und durch verschiedene Selektionspraktiken der Unternehmen, und dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Hamburg – wie auch bundesweit – in ein eng begrenztes Berufsspektrum einmünden, vor allem in einfache Handwerks- und Dienstleistungberufe.

Forscht man nach den Ursachen der hier gezeigten Leistungsdifferenzen, so sind die ungünstigere soziale Stellung der Eltern und weitere familiäre Lebensverhältnisse sowie die institutionellen Rahmenbedingungen der bisherigen Bildungskarriere in Rechnung zu stellen (vgl. zum Zusammenhang von familiären sowie institutionellen Merkmalen und Kompetenzerwerb Watermann/Baumert 2006). Das insgesamt ungünstigere Leistungsprofil für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrifft nicht nur den mathematischen, sondern auch die verschiedenen Dimensionen des sprachlichen Bereichs (Leseverständnis, Rechtschreibung, Fähigkeiten in der Textproduktion und metakognitive Strategien zur Texterschließung).

Werden die Leistungsprofile am Beginn der Ausbildung nach Geschlecht betrachtet, so zeigen sich Leistungsvorteile im sprachlichen und fremdsprachlichen Bereich bei den Mädchen; in der Mathematik hingegen gibt es deutliche Leistungsvorsprünge bei den Jungen.

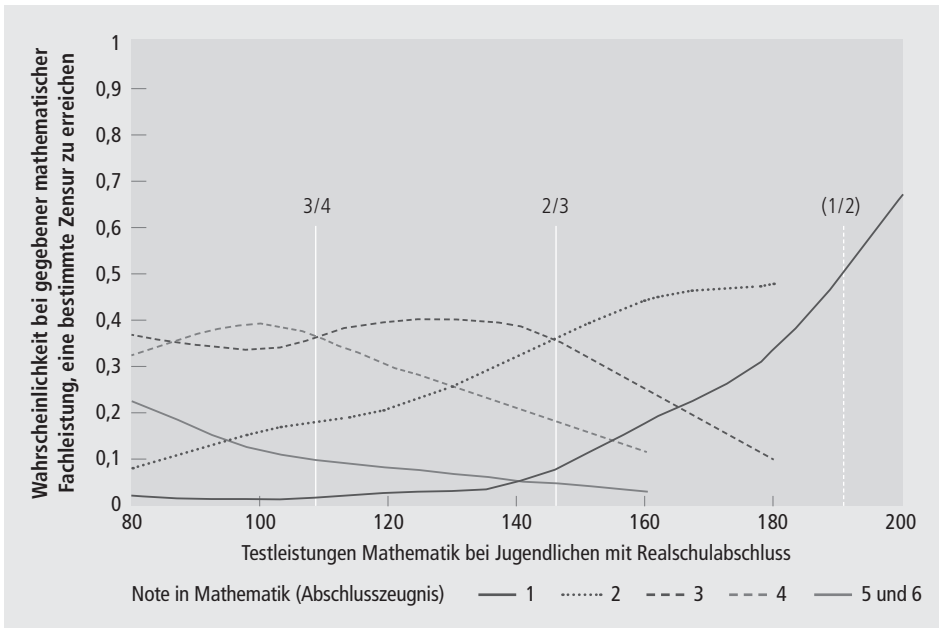
Zusammenhänge zwischen Fachleistungen und Zeugnisnoten

Um der Frage nachzugehen, in welchem Verhältnis die Zeugnisnoten und die im Test erfassten Leistungen stehen, wurden die Zeugnisnoten – hier für die Mathematik – auf die mathematische Fähigkeitsskala projiziert. Es wurde also gefragt, mit welcher Wahrscheinlichkeit bei einer im Test gemessenen Leistung eine bestimmte Note gegeben wird. Die mindestens teilweise erwartete, aber dann doch überraschend hohe Variabilität in den Notenstandards ist in der folgenden Grafik für die Jugendlichen mit Realschulabschluss veranschaulicht.

Auf der x-Achse der Grafik sind die Testleistungen abgebildet, auf der y-Achse die Wahrscheinlichkeit, mit einer bestimmten Fachleistung eine bestimmte Note zu erhalten. Die Kurven selbst zeigen somit das Leistungsspektrum, das die einzelne Note umfasst. Die Kurven sind wie folgt zu interpretieren: Bei einer Testleistung von mehr als 110 Punkten übersteigt die Wahrscheinlichkeit, die Note 3 zu erhalten, die Wahrscheinlichkeit, eine 4 in Mathematik auf dem Abschlusszeugnis zu haben. Erwartet wurden zwar vor dem Hintergrund der Befunde zum Zusammenhang von Schulnoten und standardisierten Leistungstests (Ingenkamp 1986) deutliche Überschneidungen im Zusammenhang zwischen Abschlussnote und Testleistung, aber zumindest Schnittpunkte zwischen den benachbarten Zensuren und im Übrigen eine deutliche Ordinalstruktur. Solche Schnittpunkte zeigen sich bei den Jugendlichen mit Realschulabschluss lediglich zwischen den Noten 2 und 3 (ab einer mathematischen Testleistung von ca. 150 Punkten überwiegt die Wahrscheinlichkeit der Abschlussnote 2) und zwischen den Noten 3 und 4. Problematische Relationen bestehen hingegen zwischen den Noten 1 und 2 und zwischen der Note 4 und den Noten 5/6: Hier besitzen die Extremnoten durchweg eine geringere Wahrscheinlichkeit. Als Ursachen hierfür können Kontextbedingungen sowie unterschiedliche Standards auf Schulform-, Schul-

und Klassenebene gelten. So sind beispielsweise lokale „Mildeffekte“ offensichtlich, erkennbar an den Noten 3 und 4 für sehr schwache Leistungen.

Abbildung 5: **Verhältnis von Kompetenzen und Abschlussnoten, dargestellt am Beispiel der mathematischen Kompetenz für Jugendliche mit Realschulabschluss**



Schulabschlussnoten sind folglich nur begrenzt geeignete Prädiktoren, um das tatsächliche Leistungsvermögen der Jugendlichen einzuschätzen; dennoch üben sie eine wichtige steuernde Funktion aus, für den Betroffenen selbst, aber auch für Betriebe. Es ist daher davon auszugehen, dass sie – über die Abschlüsse hinaus – einen bedeutsamen Effekt auf den Erfolg der Ausbildungseinmündung haben (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2008, S. 127 ff.).

5.3 Überprüfung der Zusammenhänge zwischen Schulabschlüssen, Noten, Kompetenzen und sozioökonomischen Merkmalen bei Einmündung in die berufliche Ausbildung

Anhand der deskriptiven Befunde ist deutlich geworden, dass sich für Hamburg die bundesweiten Trends zu den Ausbildungschancen verschiedener Schülergruppen mit einer Ausnahme bestätigen lassen: Die Ausnahme betrifft die Ausbildungs-

einmündung der jungen Frauen in eine duale Ausbildung. Hier ist in Hamburg ein relativer Vorteil für Frauen gegeben.

Auf der Grundlage der Hamburger Daten war es auch möglich, das Verhältnis von Schulabschluss und tatsächlicher Kompetenzausstattung für ausgewählte Fach- und fachübergreifende Domänen genauer zu betrachten. Dabei bestätigten sich die aus Leistungsstudien wie TIMSS und PISA bekannten Differenzen in Abhängigkeit vom erreichten Schulabschluss, Migrationsstatus und Geschlecht. Darüber hinaus wurde sichtbar, dass der Hamburger Ausbildungsstellenmarkt eine hohe Attraktivität für Bewerber aus anderen Bundesländern besitzt, die in der Regel höhere Schulabschlüsse und ein günstigeres Leistungsprofil in den schulnahen Kompetenzbereichen aufweisen. Die so entstehende positive Auslese auswärtiger Bewerber wirkt sich wiederum ungünstig für die Hamburger Jugendlichen aus, insbesondere für leistungsschwächere Gruppen.

Abschließend werden nun die Zusammenhänge zwischen formalen Zertifikaten, leistungsbezogenen und sozioökonomischen Indikatoren bei Einmündung in die berufliche Ausbildung simultan betrachtet, um gruppenspezifische Ausbildungschancen miteinander vergleichen zu können. Die erfolgreiche Einmündung in eine betriebliche oder vollzeitschulische Ausbildung wird auf der Grundlage einer dichotomen Variable abgebildet, mit der Ausprägung 1 für die Personen, die erfolgreich in das duale System oder in die vollqualifizierenden Berufsfachschulen einmündeten, und mit der Ausprägung 0 für diejenigen, die zunächst mit einem Angebot an einer teilqualifizierenden Berufsfachschule vorliebnehmen mussten. Das geeignete statistische Verfahren zur Analyse der Chancenstrukturen ist in diesem Fall die multiple binomial-logistische Regressionsanalyse. Sie ermöglicht die Bestimmung von Disparitäten unter Kontrolle der übrigen Variablen und die Prüfung der Unterschiede auf Signifikanz. Um die Effekte der hier zur Diskussion stehenden Merkmale zu betrachten, wurden Leistungsvariablen, familiäre Hintergrundmerkmale und Merkmale des Geschlechts und Migrationshintergrunds schrittweise in das Modell aufgenommen. Da Schulabschlüsse das Modell weitgehend determinieren (die Referenzgruppe wird durch Jugendliche in teilqualifizierenden Berufsfachschulen gebildet, hier aber befinden sich ausschließlich Jugendliche mit Hauptschulabschluss), wurden diese nicht in das Modell aufgenommen. Tabelle 1 liefert einen Überblick über die statistischen Kennzahlen der binomial-logistischen Regressionen. Modell 2 unterscheidet sich von Modell 1 insofern, als dort die Interaktion zwischen Geschlecht und Migrationshintergrund modelliert wurde.

Tabelle 1: Ergebnisse einer schrittweisen binomial-logistischen Regression: Besuch einer teilqualifizierenden vs. Besuch einer vollqualifizierenden Ausbildung (duales System oder vollqualifizierende Berufsfachschule)

Variable	Modell 1			Modell 2		
	b	SE (b) ¹	Exp. (b)	b	SE (b) ¹	Exp. (b)
Mathematik	0,047	0,002***	1,048	0,047	0,002***	1,048
Englisch	0,026	0,002***	1,026	0,026	0,002***	1,026
Metakognitives Wissen im Texterschließen	0,023	0,003***	1,023	0,023	0,003***	1,022
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	0,123	0,031***	1,131	0,103	0,031***	1,109
Geschlecht (Referenz: weiblich)	-0,344	0,077***	0,709			
Migrationshintergrund (Referenz: ohne Migrationshintergrund)						
Deutsche Staatsangehörigkeit, nicht deutsche Muttersprache	-0,360	0,100***	0,697			
Nicht deutsche Staatsangehörigkeit, nicht deutsche Muttersprache	-0,951	0,097***	0,386			
Geschlecht und Migrationshintergrund: (Referenz: weiblich, deutsche Staatsangehörigkeit, deutsche Sprache)						
(1) männlich, deutsche Staatsangehörigkeit, deutsche Sprache				-0,104	0,094	0,901
(2) weiblich, deutsche Staatsangehörigkeit, nicht deutsche Sprache				-0,203	0,135	0,816
(3) männlich, deutsche Staatsangehörigkeit, nicht deutsche Sprache				-0,660	0,147***	0,517
(4) weiblich, nicht deutsche Staatsangehörigkeit, nicht deutsche Sprache				-0,493	0,137***	0,611
(5) männlich, nicht deutsche Staatsangehörigkeit, nicht deutsche Sprache				-1,523	0,136***	0,218
Pseudo-Nagelkerke R ²	0,403			0,408		
b = logistischer Regressionskoeffizient; SE (b) = Standardfehler von b; Exp. (b) = Exponent von b; *** p < 0,000						
¹ Standardfehler wurden hier unter der vergrößerten Annahme einer einfachen Zufallsstichprobe berechnet.						

Für die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung erwiesen sich in Hamburg vor allem mathematische Kompetenzen, metakognitive Fähigkeiten im Umgang mit Texten sowie Englischkenntnisse als bedeutsam (Nagelkerke $R^2 = 0,38$). Die Leistungen im Bereich des Leseverständnisses, also des Umgangs mit deutschsprachigen Texten, liefern keinen eigenständigen Erklärungsbeitrag, sondern sind stark konfundiert mit dem Merkmal des Migrationshintergrunds. Dies verweist auf eine vorurteilsbestimmte Entscheidungspraxis der aufnehmenden Betriebe, denn getrennte Regressionen mit den abhängigen Variablen duales System (DS) bzw. vollqualifizierende Berufsfachschule (BFS-vq) versus teilqualifizierende Berufsfachschule (BFS-tq) zeigen einen solchen Effekt lediglich für das duale System, nicht jedoch für die Aufnahme an den vollqualifizierenden Berufsfachschulen. Insofern scheint hier das Schulberufssystem, das in den letzten Jahren – trotz schwieriger Situation am Ausbildungsstellenmarkt – nur wenig Ausbau erfahren hat, selektivitätsmildernde Funktion zu haben.

Wie die Ergebnisse der logistischen Regression zeigen, haben Bewerber und Bewerberinnen aus bildungsnaheeren Elternhäusern bei gleichen Fachleistungen einen Vorteil gegenüber Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten. Es kann auf der Grundlage der verfügbaren Daten nicht geklärt werden, ob dies auf Unterschiede im Bewerbungsverhalten und/oder auf die Wirksamkeit kultureller und sozialer Ressourcen im Bemühen um einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz zurückzuführen ist. Analysen von Nagy, Köller und Heckhausen (2005, S. 166) zeigen jedoch anhand einer längsschnittlichen Erhebung an Berliner Realschulen, dass Unterschiede im Lehrstellenerfolg zwischen den Sozialschichtbereichen nicht auf unterschiedliche Bewerbungsaktivitäten zurückgehen. Auch nach Konstanthaltung der Bewerbungszahlen und der Zahl der Vorstellungen zeigte sich eine Bevorzugung der Schülerinnen und Schüler aus höheren Sozialschichtbereichen. Die vorliegende Untersuchung beleuchtet nicht die Ursachen dieses Vorteils, und somit bleibt hier ebenfalls offen, ob der Erfolg der Jugendlichen aus höheren Sozialschichtbereichen direkt auf eine Bevorzugung aufseiten der Arbeitgeber oder auf ihren überlegenen sozialen Netzwerken beruht.

Im ersten Modell wird deutlich, dass die Chancen („odds ratios“) für männliche Jugendliche geringer als für weibliche Nachfrager waren und dass Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber deutschen Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte bei Kontrolle der Fachleistungen, des Bildungshintergrunds und Geschlechts geringere Ausbildungschancen hatten (Seeber 2009, S. 60; Lehmann et al. 2005).

Im zweiten Modell wurde nunmehr die Interaktion von Geschlecht und Migrationshintergrund berücksichtigt. Auf diese Weise konnte geprüft werden, ob sich die Vorteile der Mädchen auf alle Gruppen gleichermaßen beziehen oder ob sie je nach

Migrationsstatus unterschiedlich bevorzugt sind. An den Ergebnissen ist zu erkennen, dass die Chancen („odds ratios“) für weibliche Jugendliche in allen Gruppen höher liegen als für männliche. Bei Personen ohne Migrationsgeschichte ist dieser Unterschied allerdings nicht sehr groß und liegt unterhalb der statistischen Signifikanzgrenze. Weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund haben schlechtere Einmündungschancen gegenüber ihren Mitbewerberinnen ohne Migrationsstatus, wobei insbesondere die ungünstigeren Startchancen der ausländischen Frauen auffallen. Deutliche Nachteile haben jedoch vor allem junge Männer mit Migrationsgeschichte, die auch bei Kontrolle von Fachleistungen und Merkmalen des Bildungshintergrunds im Elternhaus eine auffallend niedrigere Chance haben als deutsche Männer ohne Migrationshintergrund, die aber auch gegenüber den Frauen mit und ohne Migrationsgeschichte im Nachteil sind. Besonders ungünstig stellt sich die Lage für ausländische männliche Jugendliche dar. Für die relativ vorteilhafte Position der Frauen, auch derjenigen mit Migrationsgeschichte, gegenüber den Männern aus zugewanderten Familien könnten – wie bereits angesprochen – die höheren Abschlüsse der Mädchen, aber auch die dienstleistungsorientierte Ausbildungs- und Berufsstruktur in Hamburg verantwortlich sein sowie auch Unterschiede in der Berufsorientierung und im Bewerbungsverhalten (zu Letzterem vgl. Nagy/Köller/Heckhausen 2005, S. 165).

Die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache zeigten über die objektiv gemessenen Kompetenzen in diesen Domänen hinaus keinen eigenständigen Erklärungsbeitrag hinsichtlich der generellen Aufnahme einer Ausbildung, erwiesen sich jedoch bei der Ausbildungsaufnahme in einem bestimmten Beruf über die ermittelten Fachleistungen hinaus als signifikante Prädiktoren. Dies wurde exemplarisch für eine Reihe kaufmännischer Berufe geprüft, soll jedoch an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

In einer weiteren Analyse wurde abschließend die Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Ausbildungsmarkt nach ethnischer Zugehörigkeit differenziert, um gruppenspezifische Disparitäten unter den verschiedenen Nationalitäten herauszuarbeiten. Die Zuordnung nach Herkunftsländern erfolgte auf der Grundlage der Angaben zur Muttersprache. Aufgrund relativ geringer Fallzahlen wurde eine Zusammenfassung bestimmter ethnischer Gruppen erforderlich, die nach Einwanderungsregion und damit auch im Kontext von Merkmalen der Migrationsgeschichte vorgenommen wurde. Die quantitativ am stärksten vertretenen Einwanderungsgruppen in Hamburg konnten jeweils getrennt in das Modell aufgenommen werden. Einwanderer aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens wurden zu einer Gruppe zusammengefasst, Jugendliche die selbst oder deren Eltern aus einem der ehemaligen EU-15-Staaten eingewandert sind, bilden eine weitere Gruppe, und schließlich wurden Jugendliche mit afghanischen und arabischen Wur-

zeln zu einer dritten und pakistanisch- und iranischstämmige Jugendliche zu einer vierten Gruppe zusammengefasst. Alle übrigen Nationalitäten wurden aufgrund der geringen Fallzahlen unter „Sonstige“ zusammengefasst. Dieses Modell wurde hinsichtlich der aufgenommenen Leistungs- und Hintergrundmerkmale analog zum Modell 1 spezifiziert. Die Ergebnisse der Einmündungschancen der verschiedenen Migrationsgruppen nach ethnischer Herkunft im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind in Tabelle 2 ausgewiesen.

Tabelle 2: Ergebnisse einer binomial-logistischen Regression: Besuch einer teilqualifizierenden vs. Besuch einer vollqualifizierenden Ausbildung (duales System oder vollqualifizierende Berufsfachschule) nach Herkunftsländern; kontrollierte Variablen: kognitive Leistungen (Mathematik, Englisch, Wissen zur Texterschließung); Bildungshintergrund im Elternhaus; Geschlecht

Variable	b	SE (b) ¹	Exp. (b)
Familiensprache (Referenz: deutsche Staatsangehörigkeit und deutsche Familiensprache)			
Türkisch	-1,295	0,140***	0,274
Russisch	-0,279	0,176 n.s.	0,737
Polnisch	-0,665	0,175***	0,514
Afghanisch, Arabisch	-1,753	0,267***	0,121
Iranisch, Pakistanisch	-1,066	0,338**	0,344
Portugiesisch, Spanisch, Italienisch, Griechisch, Französisch	-1,108	0,240***	0,331
Serbisch, Kroatisch, Bosnisch	-0,438	0,289 n.s.	0,645
Sonstige	-0,555	0,247*	0,574
Pseudo-Nagelkerke R ²		0,44	

b = logistischer Regressionskoeffizient; SE (b) = Standardfehler von b; Exp. (b) = Exponent von b;
 *** p < 0,000; ** p < 0,01; * p < 0,05; n.s. = nicht signifikant
¹ Standardfehler wurden hier unter der vergrößernden Annahme einer einfachen Zufallsstichprobe berechnet.

Bei Kontrolle der Fachleistungen und der Hintergrundmerkmale des Elternhauses zeigen sich vor allem für Jugendliche aus dem afghanischen und arabischen Sprachraum und für türkische Jugendliche beträchtliche Nachteile. Bei Jugendlichen aus den ehemaligen GUS-Staaten hingegen scheint die Integration in den Ausbildungsmarkt in Hamburg relativ gut gelungen; hier zeigen sich bei Kontrolle der Fachleistungen keine Nachteile gegenüber Bewerbern und Bewerberinnen ohne Migrationsgeschichte.

6. Zusammenfassung

Den vorliegenden Ergebnissen zufolge konnten beim Zugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung sekundäre Disparitäten der Sozialschichtzugehörigkeit identifiziert werden, die sich im Übrigen auch zeigen, wenn nur der Übergang in die vollqualifizierenden Angebote der Berufsfachschulen betrachtet wird. Es war zu beobachten, dass bei gleicher Leistung und gleichem Bildungshintergrund Nachteile in den Ausbildungschancen vor allem für Jugendliche aus Zuwanderungsfamilien bestehen, und hier insbesondere für junge Männer. Auch wurde aus den Analysen deutlich, dass sich die Nachteile nicht auf alle ethnischen Gruppen gleichermaßen beziehen, sondern dass bestimmte Gruppen von besonders hohen Disparitäten in Hamburg betroffen sind. Diese Befunde relativieren ressourcentheoretische Ansätze und stärken die Hypothese einer Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Ausbildungsstellenmarkt. Damit verlagert sich die Frage nach „institutionellen Diskriminierungen“ vom Bereich der Allgemeinbildung (Gomolla/Radtke 2002), wo sie durch keine der großen Surveys der letzten Jahre hat belegt werden können, an die Schnittstelle zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung. Allerdings ist bislang nur wenig über die Rekrutierungsstrategien der ausbildenden Unternehmen bekannt (zu signaltheoretischen Ansätzen entlang ethnischer Differenzierungslinien vgl. z. B. Seibert/Solga 2005), aber auch die spezifischen Wirkungsmechanismen sozialer Netzwerke verschiedener Gruppen bei der Ausbildungseinmündung sind bislang nur unzureichend erforscht (vgl. z. B. zur Rolle des familiären Hintergrunds beim Ausbildungseinstieg die Befunde bei Beicht/Friedrich/Ulrich 2007).

Wie die Daten aus Hamburg darüber hinaus verdeutlichen, sind bei der Betrachtung von Zugangschancen zum Ausbildungsmarkt sowohl sozialräumliche Aspekte als auch Merkmale der Wirtschaftsstruktur einzubeziehen. Die hier exemplarisch dargestellten Befunde beziehen sich auf zentrale Ausschnitte des Hamburger Berufsbildungssystems und können angesichts der bekannten regionalen Disparitäten nur bedingt eine Verallgemeinerung über die Freie und Hansestadt Hamburg hinaus begründen. Sie bekräftigen jedoch die Notwendigkeit, empirisch belastbare Aussagen zu Disparitäten im Ausbildungszugang vor dem Hintergrund von Ressourcen und Dispositionen der Jugendlichen zu ermitteln, nicht zuletzt, um auch mit adaptiven Angeboten auf die heterogenen, zum Teil auch prekären Lernausgangslagen zu reagieren und differenzierte, empirisch fundierte Ressourcenzuweisungen vornehmen zu können. Besondere Aufmerksamkeit gebührt dabei jenen Gruppen, deren berufliche Entwicklungschancen aufgrund von sozialen und kulturellen Herkunftsmerkmalen nach derzeitigem Stand gering sind. Dies sind in vielen Fällen Jugendliche aus bildungsfernen Schichten mit und ohne Migrationshin-

tergrund, insbesondere männliche Jugendliche. Sie weisen einen vergleichsweise niedrigeren Bildungsstand auf und treffen am Ausbildungsstellenmarkt offenbar auf höhere Widerstände als andere Gruppen. Dies belegen die hier durchgeführten Analysen mehr als deutlich. Der seit über zehn Jahren absinkende Anteil der Ausbildungsteilhabe von Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss und mit Migrationshintergrund bergen nicht nur erhebliche Risiken sozialer Exklusion, sondern tragen letztlich auch zur relativen Verknappung qualifizierten Nachwuchses am Arbeitsmarkt bei.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (aufgerufen am 14.11.2007).
- Baethge, Martin/Buss, Klaus-Peter/Lanfer, Carmen (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Berufsbildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 7. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Becker, Michael/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Corina, Kai/Baumert, Jürgen (2006): Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63–89.
- Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim G. (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim G. (2007): Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. BIBB Report 2/07.
- Blossfeld, Hans-Peter (2008): Globalisierung, wachsende Unsicherheit und der Wandel der Arbeitsmarktsituation von Berufsanfängern in modernen Gesellschaften. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–54.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berufsbildungsbericht. Bonn, Berlin.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1978): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.

- DJI, Deutsches Jugendinstitut (2004): Schule und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Deutsches Jugendinstitut e.V., München. http://www.dji.de/uebergangspanel/phase1/Panelausw_an_Schulen.pdf (aufgerufen am 31.10.2007).
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main: Campus.
- Flynn, James R. (1987): Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin* 101: S. 171–191.
- Goldthorpe, John H. (1996): Class Analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology* 47, S. 481–501.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Granato, Monika (2007): Berufliche Ausbildung und Lehrstellenmarkt: Chancengerechtigkeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund verwirklichen. In: WISO direkt, September 2007.
- Greinert, Wolf-Dieter/Braun, Patrick (2005): Das Duale System der Berufsausbildung – Hochselektives Restprogramm? In: Buer, Jürgen van/Troitschanskaia-Zlatkin, Olga (Hrsg.): Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, S. 177–185.
- Hofer, Manfred (2003): Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. In: Schneider, Wolfgang/Knopf, Monika (Hrsg.): Entwicklung, Lehren und Lernen. Göttingen: Hogrefe, S. 235–253.
- Ingenkamp, Karlheinz (1986): Zur Diskussion der Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, S. 1–30.
- Inglehart, Ronald (1989): Kultureller Umbruch. Frankfurt a. M.: Campus.
- Konietzka, Dirk (2004): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281–309.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kutscha, Günter (1991): Übergangsforschung: zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, Klaus/Kell, Adolf (Hrsg.): Bilanz der Berufsbildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113–155.
- Kutscha, Günter (2004): Berufsvorbereitung und Förderung benachteiligter Jugendlicher. In: Baethge, Martin/Buss, Klaus-Peter/Lanfer, Carmen (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 8. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 165–196.

- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, Hamburg (Hrsg.).
- Lehmann, Rainer H./Gänsfuß, Rüdiger/Peek, Rainer (1999): Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen, Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, Hamburg (Hrsg.).
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger/Husfeldt, Vera (2001): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie für die Klassenstufe 9. Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.).
- Lehmann, Rainer H./Hunger, Susanne/Ivanov, Stanislav/Gänsfuß, Rüdiger (2004): LAU 11. Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung, Klassenstufe 11. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.).
- Lehmann, Rainer H./Ivanov, Stanislav/Hunger, Susanne/Gänsfuß, Rüdiger (2005): ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivationen und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Behörde für Bildung und Sport, Amt für Berufliche Bildung und Weiterbildung. Hamburg.
- Lehmann, Rainer/Seeber, Susan (2007) (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Nagy, Gabriel/Köller, Olaf/Heckhausen, Jutta (2005): Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung. Wer die Sorgen scheut, wird von ihnen ereilt. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37, S. 156–167.
- Schober, Karin (2005): „Ausbildungsreife“. Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt – Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse des Experten-Workshops vom 1. und 2. Juli in Bonn. Bonn, S. 105–114.
- Schubert, Frank/Engelage, Sonja (2006): Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: Becker, Rolf/Hadjjar, Andreas (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–121.
- Seeber, Susan (2009): Kognitive und soziale Selektivität am Übergang in die berufliche Ausbildung. In: Münk, Dieter/Deißinger, Thomas/Tenberg, Ralf (Hrsg.): Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 50–64.

- Seeber, Susan (2007): Allgemeine kognitive, metakognitive und motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler am Ende der beruflichen Ausbildung. In: Lehmann, Rainer/Seeber, Susan (Hrsg.): ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, S. 41–66.
- Seibert, Holger/Solga, Heike (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie 34, Heft 5, S. 364–382.
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling, *Quarterly Journal of Economics*, 87, S. 355–74.
- Watermann, Rainer/Baumert, Jürgen (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–94.

Christian Schmidt

Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergangssystem: Bildungsaspirationen am Beispiel des Berufsbildungsjahres Hessen

Bereits seit der Begriff der Benachteiligten für jene Jugendliche, die nicht in dualer Ausbildung verbleiben und somit kaum Chancen auf die berufliche Eingliederung in qualifizierte Facharbeit haben, Verbreitung gefunden hat, zählen Ausländer/-innen zu den überdurchschnittlich betroffenen Personengruppen (Rützel 1995).

Seitdem in jüngster Zeit in Gesellschaft und Politik die Probleme der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor dem Hintergrund eines prognostizierten Facharbeitermangels diskutiert werden¹, wird an das Bildungssystem insgesamt und das Berufsbildungssystem im Besonderen wieder verstärkt die Anforderung formuliert, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu integrieren (vgl. Bethscheider/Granato/Kath/Settelmeyer 2002). Diesem Anspruch nach sollen die schlechteren Ausgangsbedingungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Ende der Pflichtschulzeit dahin gehend ausgeglichen werden, dass diese ähnliche Zugangschancen zu Ausbildung und Arbeitsmarkt erhalten wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Da viele Jugendliche mit Migrationshintergrund in Schulformen und Maßnahmen des Übergangssystems verbleiben, sollen diese eine zentrale Rolle bei der Chancenverbesserung Jugendlicher mit Migrationshintergrund spielen.

Auf der anderen Seite zeigen gerade Studien zum langfristigen Übergang in Ausbildung von Schulabgängern die für junge Migranten nachteiligen Selektionswirkungen beim Zugang zu beruflicher Ausbildung auf (vgl. Beicht/Friedrich/Ulrich 2008; Lex et al. 2008). So ist statistisch belegt, dass der Anteil der Auszubildenden mit ausländischem Pass an allen Azubis seit Jahren zurückgeht. Umgekehrt stellt sich der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergangssystem überproportional hoch dar (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Der Abstand in der Ausbildungsbeeteiligung deutscher und ausländischer Jugendlicher wird kontinuierlich größer, und es zeigen sich Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Bethscheider/Granato/Kath/Settelmeyer 2002). So haben z. B. Jugendliche mit spanischem Pass eine den Deutschen angenäherte Ausbildungsquote, während

1 So wird sich aktuell das Handwerk, in dem sich in den letzten 13 Jahren der Anteil der ausländischen Azubis halbiert hat, bewusst, dass geburtenschwache Jahrgänge und Höherqualifizierung dazu führen, dass hier Jugendliche mit Migrationshintergrund unter dem Slogan „Der Meister der Zukunft ist ein Türke“ verstärkt integriert werden müssen, um den Bedarf an Facharbeit decken zu können. „Die Hauptschulen sind das Nachwuchsreservoir des Handwerks. Und wenn hier über 50 % einen Migrationshintergrund besitzen, müssen wir uns mit dem Thema auseinandersetzen“ (vgl. Rass-Tugut 2009, S. 28).

Jugendliche mit türkischem Pass eine deutlich geringere Ausbildungsquote aufweisen. In allen Migrantengruppen haben junge Frauen eine deutlich geringere Ausbildungsquote als junge Männer. Je schlechter sich die Ausbildungsstellensituation insgesamt darstellt, desto geringer wird der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Boos-Nünning 2006, S. 6). Migrant/-innen werden überdurchschnittlich häufig in Handwerksberufen und selten in Dienstleistungsberufen ausgebildet (vgl. Granato 2003, S. 475 ff.). Dies führt dazu, dass sie häufiger in Berufsausbildungen enden, in denen es überproportional oft zu Ausbildungsabbrüchen kommt (ebd., S. 479).

Als ursächlich für die größeren Schwierigkeiten der Migrant/-innen am Ausbildungsstellenmarkt werden angesehen:

- Schlechtere Schulabschlüsse und Abgangsnoten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008)
- Weniger ausbildungsplatzrelevantes soziales Kapital von Migrant/-innen, welches Zugänge zum Ausbildungsstellenmarkt eröffnen könnte (Beicht/Friedrich/Ulrich 2008)
- Schlechteres Anregungs- und Vorbildungspotenzial seitens der Eltern (Lex et al. 2008)
- Diskriminierende Selektionsprozesse durch Ausbildungsbetriebe aufgrund von Vorurteilen (vgl. Granato 2003, S. 479). Migrant/-innen müssen demnach über bessere Leistungsnachweise und Bildungspatente verfügen, um sich in den Bewerberketten gegen Jugendliche ohne Migrationshintergrund durchzusetzen (vgl. Troltsch 2003, S. 54 f.); „aus dem familiären Aufwachsen und dem Leben in einer ethischen Subkultur resultierendes ‚ethisches Kapital‘, das sich z. B. in Zwei- (Mehr-)Sprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen niederschlagen kann“ (Boos-Nünning 2006, S. 10), wird nicht von Ausbildungsbetrieben anerkannt.

Es werden also zum einen individuelle Leistungsmerkmale und schichtspezifische Benachteiligungen der Migrant/-innen als ursächlich für ihre Probleme am Ausbildungsmarkt angesehen. Darüber hinaus existiert eine Debatte darüber, ob die Auswahlentscheidungen der Ausbildungsbetriebe nicht latent diskriminierend seien (vgl. zusammenfassend Beicht/Friedrich/Ulrich 2008, S. 302).

Außerdem verweisen Autoren auf den Sachverhalt, dass beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Erwerbsarbeit „Cooling-out“-Mechanismen wirken können (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 25). Damit wird ein sozialer Prozess beschrieben, bei dem gesellschaftlich entstandene Ansprüche der Individuen abgekühlt werden (müssen), wenn nicht genügend entsprechende gesellschaftliche Positionen zur Verfügung stehen (Goffman 2003). Gerade unter den Voraussetzungen eines verknappten Ausbildungsmarktes ist davon auszugehen, dass auf der einen Seite

Bildungsaspirationen der Jugendlichen dahin gehend bestehen, eine abgeschlossene Berufsausbildung als Mindeststandard für eine befriedigende Arbeit zu erreichen, während andererseits spätestens beim Scheitern an der ersten Schwelle offenbar wird, dass dieser Standard nicht für alle jungen Erwachsenen erreichbar ist. Somit kann mit dem Verbleib im Übergangssystem ein Prozess einhergehen, in dem die Jugendlichen ihr Scheitern als durch persönliche Defizite und nicht als strukturelle Unterversorgung mit Ausbildungsplätzen verursacht ansehen. Infolgedessen können Jugendliche ihre Bildungsaspirationen nach unten anpassen.

So zeigt eine Untersuchung auf Grundlage des DJI-Übergangspanels auf, wie Hauptschüler/-innen am Ende ihrer Schulzeit in Antizipation möglichen Scheiterns beim Erlangen eines Ausbildungsplatzes ihre Bildungsaspirationen sukzessive ändern und verstärkt Alternativen entwickeln, z. B. den Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem oder Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme (Gaupp/Lex/Reißig/Braun 2008, S. 18). Die erfolgreiche Abkühlung der Bildungsaspirationen wäre dann erreicht, wenn die Selektion an der ersten Schwelle als gerechte Leistungsbewertung gedeutet und die Notwendigkeit alternativer Zielvorstellungen eingesehen wird.

Wenn aber ein Resultat des Verbleibs in einer Maßnahme oder Schulform darin besteht, dass Jugendliche ihre Bildungsaspirationen absenken und den Verbleib in Ausbildung aufgrund persönlicher Defizite als unwahrscheinlich erachten, können diese Schulformen und Maßnahmen kaum kompensatorische bzw. chancenverbessernde Wirkung entfalten.

Um Fördermöglichkeiten Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Übergangssystem zu beurteilen, lohnt es sich also, die Bildungsaspirationen dieser Gruppe im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu erfassen. Eine Evaluationsstudie des Berufsgrundbildungsjahres in Hessen, welche in den Jahren 2006 bis 2008 durchgeführt wurde, erlaubt eine solche Untersuchung. Grundlage sind quantitative Schüler- und Lehrerbefragungen, welche als Vollerhebungen zu zwei Erhebungszeitpunkten im Abstand eines Jahres durchgeführt wurden² (vgl. Rützel/Münk/Schmidt 2008).

1. Vorbildung und soziale Herkunft im BGJ Hessen

Im BGJ Hessen verfügen nach den Evaluationsergebnissen 45 % der Jugendlichen über einen Migrationshintergrund dahin gehend, dass ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. 24 % verfügen über einen Migrationshintergrund im engeren Sinne und sind somit selbst nicht in Deutschland geboren. Den folgenden

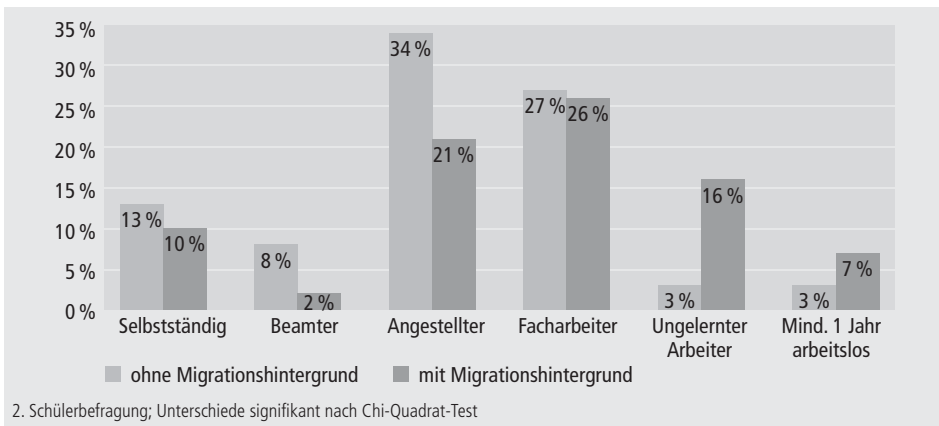
2 Der Rücklauf betrug bei der 1. Lehrerbefragung 68 % und bei der 2. Lehrerbefragung 53,5 % sowie bei der 1. Schülerbefragung 48 % und bei der 2. Schülerbefragung 49 %.

Auswertungen liegt die weitere Definition zugrunde. Es wurden jene Jugendlichen verglichen, bei denen ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Insgesamt zeigt sich das BGJ Hessen als bezogen auf die Vorbildung sehr homogene Schulform. Der überwiegende Anteil (80 %) der Jugendlichen verfügt über einen Hauptschulabschluss. Darüber hinaus haben 11,5 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund einen Realschulabschluss, während lediglich 3,6 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund diesen Abschluss besitzen.

Auch bezüglich der sozialen Schichtzugehörigkeit zeigen sich Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund war der Vater wesentlich häufiger Angestellter (34 %) oder Beamter (8 %) als bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit 21 % angestellten und 8 % verbeamteten Vätern. Umgekehrt war der Vater bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger ungelernter Arbeiter (16 % gegenüber 3 % der Väter ohne Migrationshintergrund) oder seit einem Jahr arbeitslos (7 % gegenüber 3 % der Väter ohne Migrationshintergrund).

Abbildung: 1: **Beruf des Vaters**



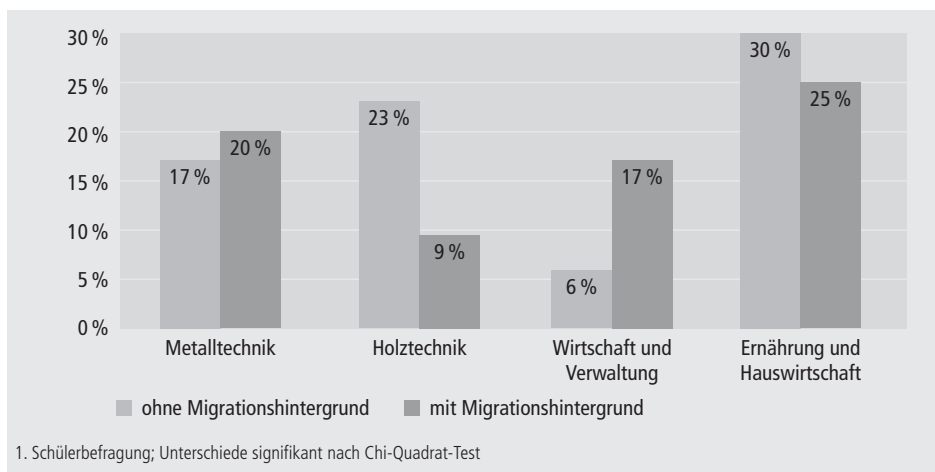
2. Migrationsspezifische Unterschiede in der Berufswahl

Bezüglich der Förderung von Migranten im Übergangssystem verweisen die Ergebnisse der Evaluation des BGJ Hessen darauf, dass diese Gruppe andere Präferenzen bei der Wahl der Berufsfelder³ aufweist als die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

³ Im Gegensatz zum BVJ setzt der Eintritt in das BGJ eine Berufswahlentscheidung seitens der Jugendlichen voraus (ABl. 6/06).

In den vier schülerstärksten Berufsfeldern im BGJ Hessen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund im Berufsfeld Holztechnik mit 9 % kaum vertreten, während sie im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung mit gut 15 % stark und signifikant überrepräsentiert sind. Diese Berufswahl gestaltet sich deshalb für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ungünstig, da im BGJ Hessen das Berufsfeld Holztechnik das einzige ist, welches in nennenswertem Umfang Übergänge in eine betriebliche Ausbildung ermöglicht, während die Berufsfelder Wirtschaft und Verwaltung sowie Ernährung und Hauswirtschaft in dieser Schulform meist geringe strukturelle Anschlüsse bieten.

Abbildung 2: **Besetzung der Berufsfelder**

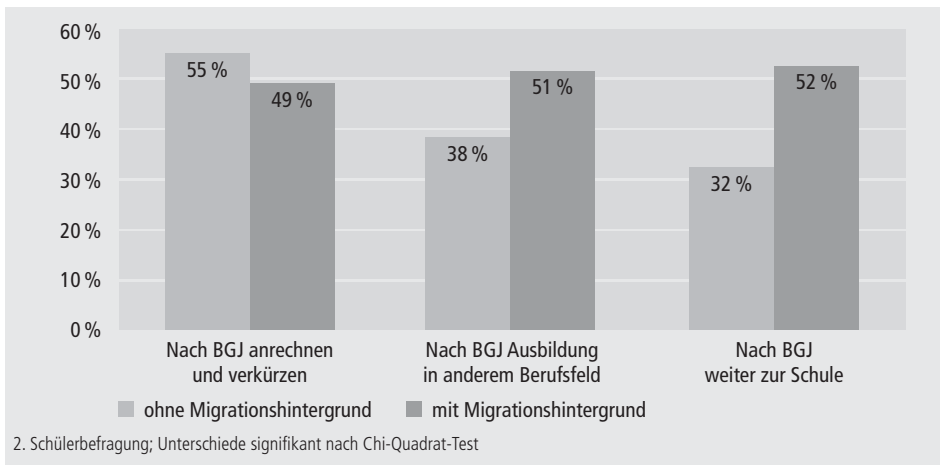


Differenziert man hier zwischen Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund aus der Türkei, aus Russland (den beiden größten Gruppen im BGJ Hessen) und der Gesamtheit aller anderen Migrationsländern, fällt auf, dass sich vor allem Jugendliche aus der Türkei besonders stark in den dienstleistungsorientierten Berufsfeldern Wirtschaft und Verwaltung (27 %) sowie Ernährung und Hauswirtschaft (24 %) konzentrieren und kaum in den gewerblich-handwerklichen Berufsfeldern Holztechnik (5 %) und Metalltechnik (10 %) vertreten sind.

3. **Bildungsaspirationen und Migrationshintergrund**

Die Schülerbefragung der Evaluation des BGJ Hessen zeigt auf, dass die Jugendlichen unterschiedliche Ziele für die Zeit nach dem BGJ haben. Auffällig ist hier, dass knapp 50 % der Jugendlichen das BGJ anrechnen lassen und die Ausbildung in dem gewählten Berufsfeld fortsetzen wollen. Ein großer Anteil (40 %) will weiterhin

Abbildung 3: Ziele für die Zeit nach dem BGJ



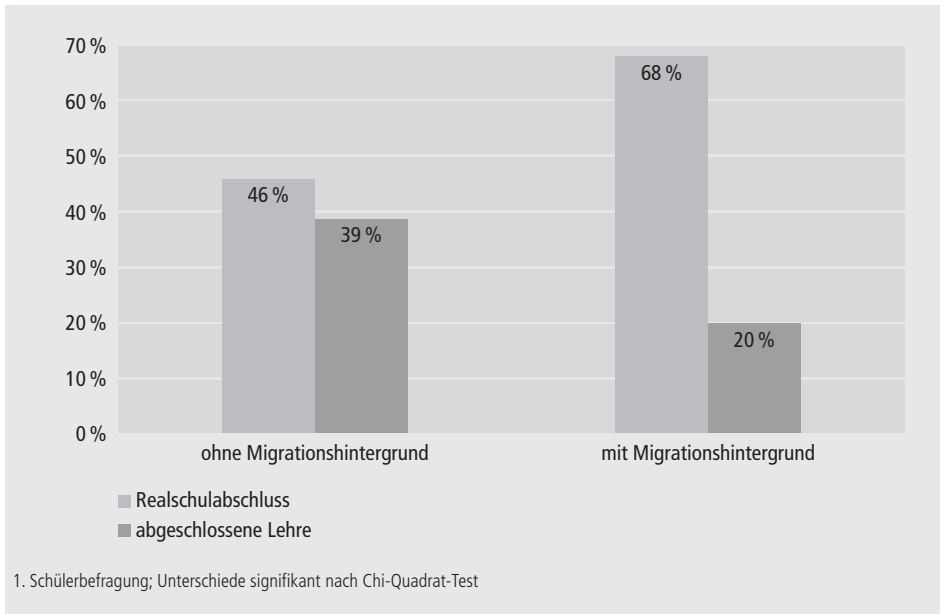
die Schule besuchen⁴ und ein ebenso großer Anteil (42 %) eine Ausbildung in einem anderen Berufsfeld aufnehmen.

Neben der Orientierung an einem Übergang in Ausbildung spielt also auch der Verbleib in schulischer Bildung eine bedeutende Rolle bei den Jugendlichen im BGJ.

Deutliche Unterschiede zeigen sich hier zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und solchen ohne Migrationshintergrund. Erstere streben im BGJ Hessen signifikant häufiger an, nach dem BGJ weiter eine Schule besuchen zu wollen und einen besseren allgemeinbildenden Abschluss erreichen zu wollen. Auch wollten sie deutlich häufiger eine Ausbildung in einem anderen Berufsfeld als dem im BGJ aufnehmen. Umgekehrt planen sie seltener, dass BGJ anrechnen zu lassen und eine Ausbildung in dem entsprechenden Berufsfeld fortzusetzen.

Bei der ersten Schülerbefragung der Evaluation wurde dezidiert erfragt, welchen weiterführenden Schulabschluss oder beruflichen Abschluss die Jugendlichen später erreichen wollen. Es zeigte sich hier, dass insgesamt mehr Jugendliche den Realschulabschluss als Ziel im Anschluss an das BGJ angeben als die abgeschlossene Lehre. Dabei ist dieser Unterschied bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund relativ gering ausgeprägt, knapp über 40 % streben hier den Realschulabschluss an, während etwas weniger als 40 % eine erfolgreich abgeschlossene Lehre anstreben. Jugendliche mit Migrationshintergrund messen dem Realschulabschluss jedoch eine deutlich höhere Wichtigkeit bei (über 60 %) als der abgeschlossenen Lehre (lediglich knapp 20 %).

⁴ Hier konnten mehrere Optionen gewählt werden, weshalb sich die Anteile nicht auf 100 % summieren.

Abbildung 4: **Angestrebter Schulabschluss nach Migrationshintergrund**

4. Fazit: Cooling-out oder Umorientierung?

Die Gesamtheit der dargestellten Ergebnisse lässt unterschiedliche Interpretationen zu. Die Zusammenhänge zwischen Berufswahl und Übergangserfolg könnten zunächst darauf schließen lassen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die Selektionslogik des Übergangssystems nicht durchschauen, da sie weniger chanceträchtige Berufsfelder präferieren, und das vor dem Hintergrund, dass der überwiegende Teil von ihnen in den klassischen Handwerksberufen ausgebildet werden und nicht in Dienstleistungsberufen (welche ja im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung vertreten sind). Andererseits können die Bildungsaspirationen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund dahin gehend verstanden werden, dass sie die Selektionslogik im Übergang genau verstehen. Die hohe Orientierung an dem Realschulabschluss, vor allem gegenüber dem direkten Übergang in Ausbildung, lässt sich als Anpassung an die für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwierige Übergangssituation interpretieren. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund wissen demnach um die geringen Möglichkeiten am Ausbildungsmarkt mit einem Hauptschulabschluss und die generellen Schwierigkeiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang in Ausbildung. So sieht auch Birkelbach in den

hohen Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und niedrigem Schulabschluss, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, die Ursache für ihr verstärktes Bemühen, den Realschulabschluss zu erwerben und so ihre, verglichen mit ihren deutschen Mitschülern, geringeren Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern (ders. o. J., S. 128). Demnach ändern sich die Bildungsaspirationen im Übergangssystem also nicht dahin gehend, dass der Verbleib in regulärer Ausbildung aufgegeben wird. Vielmehr gehen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund davon aus, dass der Hauptschulabschluss keinen Anspruch auf einen Ausbildungsplatz ermöglicht und daher der Erwerb des Realschulabschlusses gerade für sie die Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung darstellt. Hier liegt also kein „Cooling-out“-Prozess im Sinne eines Abkühlens der Bildungsaspirationen vor, sondern eine Umorientierung hin zu höheren Bildungszertifikaten, um den Anspruch auf einen Ausbildungsplatz zu verwirklichen. Diese Entscheidung erscheint auch deshalb sinnvoll, da im BGJ möglicherweise erworbene berufliche Kompetenzen in der Regel nicht von den Ausbildungsbetrieben angerechnet werden, während ein Realschulabschluss die Chancen des Übergangs in Ausbildung gegenüber dem Hauptschulabschluss deutlich steigert (vgl. Rützel/Münk/Schmidt 2008, S. 48 ff.; Friedrich 2009, S. 45). Damit bestünde eine entscheidende Integrationsfunktion des Übergangssystems für Migrant/-innen in der strukturellen Möglichkeit des Erwerbs allgemeinbildender Bildungszertifikate.

Literatur

- Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich Joachim Gerd (Hrsg.): *Ausbildungschancen und Vergleich von Absolventen*. Bonn 2008
- Bethscheider, Monika; Granato, Mona; Kath, Folkmar; Settlemeyer, Anke: *Qualifikationspotentiale von Migrantinnen und Migranten nutzen!* In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 31 (2002) 2, S. 8–13
- Birkelbach, Klaus: *Erste Ergebnisse einer Befragung zur Beruforientierung von Schülerinnen und Schülern der 10. Klassen von Haupt-, Real- und Gesamtschulen in der Region Duisburg, Wesel und Kleve*. In: Dobischat, Rolf (Hrsg.): *„Berufswahl und Transfer“ – Evaluation innovativer Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs Jugendlicher/Migranten in Ausbildung und Beschäftigung*. Essen
- Boos-Nünning, Ursula: *Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft*. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund*. Bonn 2006, S. 6–29
- Friedrich, Michael: *Berufliche Pläne und realisierte Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule*. Bielefeld 2009

- Gaupp, Nora; Lex, Tilly; Reißig, Birgit; Braun, Frank: Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn, Berlin 2008
- Goffman, Erving: On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaptation and Failure. In: Lemert, Charles; Branaman, Ann (Hrsg.): The Goffman Reader, Oxford 2003, S. 3–31
- Granato, Mona: Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: WSI Mitteilungen 8 (2003), S. 474–483
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006
- Rass-Turgut, Sedah: Integrationsatlas des Handwerks. Lindlar 2009
- Rützel, Josef: Randgruppen in der Beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 109–122
- Rützel, Josef; Münk, Dieter; Schmidt, Christian: Modellprojekt „Evaluation des vollschulischen Berufsgrundbildungsjahres in Hessen“. Wiesbaden 2008
- Troltsch, Klaus: Bildungsbeteiligung und -chancen von ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In: BIBB (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. 2003, S. 49–62
- Walther, Andreas; Stauber, Barbara: Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim, München 2007, S. 19–40

Qualifizierung im Erwachsenenalter

Axel Deeke

Berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund – eine Verbleibs- und Wirkungsanalyse

1. Einleitung

Berufliche Qualifikation und gute Deutschkenntnisse in Wort und Schrift sind wichtige Voraussetzungen für die wirtschaftliche und soziale Integration von Einwanderern und ihrer in Deutschland geborenen Nachkommen. In Anlehnung an die OECD (2005, S. 10) kann „Integration in den Arbeitsmarkt“ damit definiert werden, „dass die Zuwanderer im Laufe der Zeit ähnliche Arbeitsergebnisse erzielen wie die übrige Bevölkerung. Für Migrantenkinder ... wäre dabei zu erwarten, dass sie zumindest identische Arbeitsergebnisse erzielen wie die Nachkommen von in Deutschland Geborenen mit dem gleichen sozioökonomischen Hintergrund.“ Die Situation von Migranten auf dem Arbeitsmarkt zeigt jedoch seit vielen Jahren, dass es gravierende Integrationsprobleme gibt. Dies gilt auch, allerdings schwächer ausgeprägt, für die „zweite“ und „dritte Generation“. Im schulischen Bildungssystem und auf dem Ausbildungsmarkt haben sie schlechtere Chancen als die gleichaltrigen Deutschen. Dementsprechend sind auch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt ungleich verteilt (Brück-Klingberg u. a. 2009; ISG/WZB 2009).

Nachdem viele Jahre lang Probleme der Migration und Integration in Deutschland vernachlässigt wurden, ändert sich dies seit einiger Zeit. Mit den Berichten der Zuwanderungskommission (2001) und des Sachverständigenrats für Zuwanderung und Integration (2004) wurde die politische Agenda neu gestaltet. Dies gilt vor allem für die Einführung des Zuwanderungsgesetzes vom 1. Januar 2005, mit dem die Integrationsförderung von Neuzuwanderern und von „Bestandsausländern“ neu strukturiert und ausgeweitet wurde. Im Zentrum steht darin die Vermittlung allgemeiner Deutschkenntnisse im Rahmen der sogenannten Integrationskurse in der Zuständigkeit des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Mit ihnen wurden die vorherigen Deutsch-Sprachlehrgänge nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) III für Spätaussiedler, Asylberechtigte und Kontingentflüchtlinge sowie die Kurse des „Sprachverbands Deutsch“ für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen aus den Anwerbestaaten abgelöst.

Parallel zur politischen Thematisierung und Bearbeitung von Integrationsproblemen mit dem Zuwanderungsgesetz wurden Migranten bzw. Arbeitslose mit Migrationshintergrund zu einer expliziten Zielgruppe der Arbeitsförderung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) und die Länder erklärt. Im Rahmen der Ge-

meinschaftsinitiative EQUAL wurden zahlreiche regionale Modellprojekte zur Integrationsförderung gestartet und ab Herbst 2004 die Förderung berufsbezogener Deutschkurse in das bundesweite ESF-BA-Programm aufgenommen.¹ Ziel dieses neuen Förderschwerpunktes war laut den Richtlinien des Programms der Abbau „sprachlicher, die Integration in Arbeit erschwerender Defizite in der deutschen Sprache“ von arbeitslosen Leistungsbeziehern des SGB III „mit Deutsch als Fremdbzw. Zweitsprache, unabhängig von der Staatsangehörigkeit oder dem Zuwanderungszeitpunkt einschließlich Spätaussiedlern“.

Mit den neuen Ansätzen der Vermittlung von Deutschkenntnissen stellen sich die Fragen nach der Inanspruchnahme ihrer Förderung und nach dem daraus resultierenden Nutzen für die Teilnehmenden. Neben Untersuchungen zur Umsetzung der Förderansätze geht es vor allem darum, welche Wirkungen damit verbunden sind, ob die intendierten Ziele erreicht wurden. Letzteres ist am Beispiel der berufsbezogenen Deutschförderung im Rahmen des ESF-BA-Programms der Gegenstand dieses Beitrags. Dabei interessiert insbesondere, ob die Teilnahme an den Kursen geholfen hat, die Arbeitslosigkeit durch die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zu beenden.

Generell kann angenommen werden, dass neben einer beruflichen Qualifikation auch deutsche Sprachkenntnisse eine relevante Ressource für den Arbeitsmarkterfolg von Migranten sind.² Allerdings sollte die Relevanz deutscher Sprachkenntnisse nicht überschätzt werden (Zwengel/Hentges 2008, S. 10). Zum einen setzt nicht jede Tätigkeit eine entwickelte sprachliche Kompetenz voraus. Defizite im Deutschen, vor allem in mündlicher und schriftlicher Fachsprache, sind für den Arbeitsmarkt relevant, hindern aber nicht grundsätzlich an einer Erwerbstätigkeit. Zum anderen dürfte die Förderung berufsbezogener Deutschkenntnisse von arbeitslosen Migranten wohl hilfreich, aber nicht ausreichend sein für einen Übergang in nachhaltige Beschäftigung, wenn die erforderliche berufliche Qualifikation fehlt (Deeke 2006, S. 15 ff.). Deshalb wird hier zusätzlich am Beispiel der Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms der Frage empirisch nachge-

-
- 1 Dieses vom Bundesarbeitsministerium verantwortete, aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds kofinanzierte und von der BA umgesetzte Programm ergänzte in der Zeit von Anfang 2000 bis Herbst 2008 die Arbeitsförderung im Rahmen des SGB III. Förderschwerpunkte waren neben der berufsbezogenen Sprachförderung von Beginn an eine ergänzende Förderung der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen, vorbereitende Seminare und Coaching bei Existenzgründungen aus Arbeitslosigkeit und Qualifizierungsmaßnahmen während struktureller bzw. Transferkurzarbeit. Die Umsetzung und die Ergebnisse des Programms wurden im Rahmen der Begleitforschung durch das IAB in der Zeit von Herbst 2000 bis Ende 2008 untersucht. Vgl. dazu den Endbericht: Deeke 2010
 - 2 Z.B. kommt Kalter in seinem Überblick (2008a, S. 22) zu folgendem Ergebnis: „Die Sequenz von Spracherwerb, Bildungserwerb und Arbeitsmarktpositionierung bildet somit eine fundamentale Trajektorie der intergenerationalen Integration.“ Esser (2006, S. 415) fasst seine (unter dem Aspekt der Bilingualität erfolgte) Sekundäranalyse zum internationalen Forschungsstand darin zusammen, dass „die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes ... einen deutlichen ... eigenständigen Effekt auf den Arbeitsmarkterfolg“ hat.

gangen, ob statt gesonderter berufsbezogener Deutschkurse die Verbindung der Deutschförderung mit beruflicher Weiterbildung womöglich effektiver ist.

Mit der Frage nach den Wirkungen einer berufsbezogenen Deutschförderung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund auf deren Arbeitsmarktchancen wird eine wichtige Forschungslücke aufgegriffen. So ist im OECD-Bericht zur „Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland“ festgehalten: „Angesichts der großen Bedeutung, die Sprachkursen heute wie früher beigemessen wird, erstaunt, dass kein Evaluierungssystem eingerichtet wurde, um herauszufinden, welche Form des Sprachunterrichts – und welcher Umfang – am besten zu einer kosteneffizienten Arbeitsmarktintegration beiträgt ... Es besteht ... eindeutig Bedarf an einer eingehenden Studie über die Beziehung zwischen Sprachunterricht und Arbeitsmarktintegration“ (OECD 2005, S. 60). Schönwälder u. a. (2005) kommen in einem internationalen Vergleich der Erkenntnisse über die Wirkungen von Sprach- und Integrationskursen zu dem Ergebnis, dass nicht nur in Deutschland systematische Wirkungsanalysen fehlen, und fordern eine kausalanalytische Evaluation der Wirkungen der 2005 eingeführten Integrationskurse auf den Integrationsprozess der Teilnehmenden.

Ein Grund für diese Forschungslücke dürfte sein, dass es in der Vergangenheit in Deutschland keine größeren Programme sprachbezogener Integrationsförderung gab, die in das Blickfeld einschlägiger arbeitsmarktbezogener Wirkungsforschung hätten kommen können.³ Ein weiterer Grund kann darin gesehen werden, dass die vorherrschende analytische Perspektive der einschlägigen Migrations- und Integrationsforschung aus guten Gründen bislang auf die Beschreibung und Analyse der Integrationsprobleme und -hindernisse von Einwanderern und ihrer Nachkommen konzentriert ist. Dies gilt für die theorieorientierte Diskussion der Reichweite und empirischen Tragfähigkeit unterschiedlicher Erklärungsansätze von ethnischer Ungleichheit (vgl. z. B. Granato 2003; Kalter 2008b) wie für empirische Untersuchungen z. B. zu jugendlichen Migranten im Ausbildungssystem (Boos-Nünning 2008) oder zur Stellung von Spätaussiedlern und Ausländern auf dem Arbeitsmarkt (Brück-Klingberg u. a. 2007). Auch empirische Analysen z. B. zur sprachlichen Integration von Migranten (z. B. Haug 2005, 2008), zur Relevanz von Deutschkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Frick/Wagner 2001; Venema/Grimm 2002; Drever/Spieß 2006) oder zur Einbeziehung von Migranten in öffentlich geförderte Weiterbildung (z. B. Betscheider 2008) sind in der Regel im Blick auf intergenerationale Unterschiede oder als Vergleiche zwischen unterschiedlichen Migrantengruppen und Inländern konzipiert.

3 Eine Ausnahme sind die Analysen des IAB zur Förderung der Arbeitsmarktintegration von Aussiedlern: Koller 1997.

Für die hier interessierende Frage nach den Wirkungen berufsbezogener Deutschförderung arbeitsloser Migranten auf deren Erwerbchancen ist die analytische Perspektive der Studien zur Identifizierung und Erklärung ethnischer Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt und der dabei untersuchten Relevanz von Deutschkenntnissen zunächst nicht geeignet. Mit ihren Befunden kann zwar die dann arbeitsmarktpolitisch aufgegriffene und im Folgenden zu prüfende Hypothese begründet werden, dass die Förderung von Deutschkenntnissen die Chancen auf eine Arbeitsmarktintegration erhöhen kann. Ob dieser Effekt tatsächlich eintritt, ist eine empirische Frage, deren Beantwortung nicht mit einem problemorientierten Vergleich der Arbeitsmarktchancen unterschiedlicher Personengruppen möglich ist. Gefordert ist vielmehr eine wirkungsanalytische Perspektive auf nur eine Personengruppe, d. h. auf die geförderten Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Es sollte soweit möglich die Frage beantwortet werden, was aus diesen Personen auf dem Arbeitsmarkt geworden wäre, wenn sie nicht teilgenommen hätten.

Damit ist die hier verfolgte Fragestellung in den Kontext mikroanalytischer Wirkungsforschung zum arbeitsmarktpolitischen Instrumenteneinsatz, darunter insbesondere der Förderung der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen, verortet.⁴ Daraus resultieren spezifische theoretisch-analytische und methodische Herausforderungen und Datenanforderungen, auf die im folgenden Kapitel kurz eingegangen wird. Die damit verbundenen analytischen Probleme können beim derzeitigen Forschungsstand nicht einfach behoben werden. Hier ist deshalb nur ein erster explorativer Schritt zur Bearbeitung des oben benannten wirkungsforschenden Defizits möglich, zunächst also die Suche nach empirischer Evidenz für positive Effekte der berufsbezogenen Deutschförderung ohne und mit beruflicher Weiterbildung auf die Arbeitsmarktchancen der Geförderten am Beispiel der ESF-Förderung arbeitsloser Migranten. Wie das Ergebnis dann wiederum im Zusammenhang mit den Strukturen und der Dynamik von Arbeitsmarkt und Beschäftigung sowie den damit verbundenen spezifischen Problemen der Arbeitsmarktintegration von Migranten erklärt werden könnte, ist dann eine Frage für die weitere Forschung.⁵

4 Zum Stand der Wirkungsforschung zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen vgl. die Überblicke in Bernhard u. a. (2009, S. 173 ff.) und Deeke u. a. (2009, S. 74 ff.).

5 Ob ein positiver Effekt auf die Arbeitsmarktchancen mit einem Abbau der ungleichen Chancenverteilung zwischen Migranten und Nichtmigranten verbunden ist, ist eine andere Frage. Dazu ist eine umfassendere Wirkungsanalyse der Förderung beruflicher Weiterbildung einschließlich der arbeitslosen Nichtmigranten unter den Geförderten bei Berücksichtigung der personellen Heterogenität erforderlich. Zu den Ergebnissen dieser Wirkungsanalyse (aus methodischen Gründen ohne Berücksichtigung der Variablen zu den Deutschkenntnissen und deren Förderung) vgl. Deeke u. a. (2009, S. 86 ff.).

2. Analytische Probleme der Evaluation der Förderung berufsbezogener Deutschkenntnisse von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund und ihrer beruflichen Weiterbildung

Üblicherweise werden die Effekte des arbeitsmarktpolitischen Instrumenteneinsatzes auf die Arbeitsmarktchancen der geförderten Arbeitslosen daran gemessen, ob es anschließend zu einem Übergang in Erwerbstätigkeit bzw. einer Eingliederung in sozialversicherungspflichtige Beschäftigung gekommen ist oder ob die Personen nach wie vor arbeitslos gemeldet sind. Ob der dazu ermittelte Erwerbsstatus jedoch kausal eindeutig auf den Instrumenteneinsatz zurückgeführt werden kann, ist bei der Förderung der Teilnahme von Arbeitslosen an Maßnahmen, die wie z. B. eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme nicht direkt mit der Förderung einer Beschäftigungsaufnahme verbunden sind, grundsätzlich zweifelhaft. Deshalb gilt als Ziel der arbeitsmarktpolitischen Förderung im Rahmen des ESF und auch der gesetzlichen Arbeitsförderung in Deutschland vorsichtiger formuliert die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Deeke 2004; Kraus 2008). Ob die geförderte Beschäftigungsfähigkeit nach der Teilnahme an einer Maßnahme tatsächlich realisierbar ist, kann sich erst in Abhängigkeit von den Gegebenheiten des regionalen Arbeitsmarktes, vom individuellen Angebotverhalten und insbesondere von der Selektivität der betrieblichen Nachfrageseite erweisen.

Für die Ermittlung und Analyse der Effekte der Teilnahme von Arbeitslosen an einer Maßnahme der beruflichen Weiterbildung oder an einem Kurs zur Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse ist deshalb ein analytischer Bezugspunkt erforderlich, der das empirische Problem der marktvermittelten Kausalität zwischen der mit der Maßnahme angestrebten Beschäftigungsfähigkeit und ihrer Realisierung berücksichtigen kann. In Anlehnung an Gazier (1999, S. 50) wird hier Beschäftigungsfähigkeit nicht allein als eine individuelle Eigenschaft von Personen verstanden,⁶ sondern als die „relative Fähigkeit einer Person, vor dem Hintergrund der Interaktion zwischen persönlichen Merkmalen und dem Arbeitsmarkt eine sinnvolle Beschäftigung zu finden“. Der analytische Begriff der „interaktiv begründeten Beschäftigungsfähigkeit“ verbindet die individuelle Ebene personeller Eigenschaften bzw. des Arbeitsvermögens mit der kollektiv regulierten und in Verhandlungen zwischen Angebot und Nachfrage realisierten Ebene des Matchingprozesses auf dem Arbeitsmarkt und des anschließenden Einsatzes von Arbeitskraft.

Für die empirische Analyse wurde dieses analytische Konzept als ein in drei Schritten gestufter Prozess operationalisiert. Im ersten Schritt geht es um die Aus-

6 Ein enges Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit als individuelle Eigenschaft wirft erhebliche Probleme der Messung im Sinne einer Potenzialanalyse auf (vgl. dazu z. B. Apel/Fertig 2009; Brussig/Knuth 2009).

wahl und Entscheidung für eine Teilnahme. Als entscheidende Bedingung für den Zugang in die Maßnahme wird angenommen, dass die individuelle Beschäftigungsfähigkeit mit der Teilnahme gesteigert werden kann. Selektionskriterium ist die somit prognostizierte Beschäftigungsfähigkeit. Zweitens geht es um die Weiterbildung selber. Mit ihr wird das unmittelbare Förderziel erreicht oder verfehlt. Als Indikator kann der erfolgreiche Abschluss der Maßnahme angesehen werden. Der Erfolg ist die als Arbeitsmarktausweis zertifizierte, aber noch hypothetische Beschäftigungsfähigkeit. Im dritten Schritt interessiert der anschließende Erfolg oder Misserfolg auf dem Arbeitsmarkt. Erst mit einem Übergang in Beschäftigung wäre der intendierte, aber nicht im unmittelbaren Einwirkungsbereich der Förderung liegende Effekt einer realisierten Beschäftigungsfähigkeit erreicht. Ob Beschäftigungsfähigkeit besteht, hängt demnach nicht nur von den angebotsseitigen Förderkriterien und der „individuumszentrierten Fokussierung“ (Apel/Fertig 2009, S. 21) der Erfolgsmessung der Weiterbildung ab. Für die Feststellung und Realisierung von Beschäftigungsfähigkeit ist auch die betriebliche Nachfrageseite relevant, deren Selektionskriterien sich mit den Kriterien der angebotsseitigen Förderung nicht vollständig decken müssen.⁷

Die empirische Analyse der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit erfordert demnach neben einer entsprechenden Dimensionierung der Untersuchung hinsichtlich der individuellen Charakteristika der Personen bzw. ihrer Arbeitskraft beim Zugang in die Förderung, im Blick auf die Umsetzung zu der Heterogenität der Maßnahmen, sowie insbesondere für die Zeit nach der Teilnahme zu Aspekten des individuellen Verhaltens wie z. B. der Arbeitsuche auch die Berücksichtigung der regionalen und fachlichen Arbeitsmarktsituation und vor allem des darauf bezogenen Spektrums der betrieblichen Nachfrage. Es liegt auf der Hand, dass die Umsetzung dieser Anforderung zur Einbeziehung der Nachfrageseite in die empirische Untersuchung mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist. In aller Regel bestehen bei einer empirischen Wirkungsanalyse angebotsorientierter Förderansätze kaum Möglichkeiten zur Einbeziehung von Daten zur betrieblichen Nachfrageseite und damit zum kontingenten Wirkungszusammenhang der marktvermittelten Realisierung von Beschäftigungsfähigkeit. Diese Forschungslücke kann hier nicht gefüllt werden. Im Rahmen der an dieser Stelle berichteten Begleitforschung zum ESF-BA-Programm wurden dazu hilfswise Daten zur regionalen Heterogenität der Arbeitsmärkte herangezogen.⁸

Darüber hinaus gibt es bei den für die Untersuchung genutzten Verwaltungsdaten der BA gravierende Lücken, die sich insbesondere ungünstig auf die Möglich-

7 Zur Begründung dieses analytischen Konzepts vgl. Deeke/Kruppe (2003) und zur Operationalisierung ausführlicher Deeke u. a. (2009, S. 15 ff.).

8 Dabei handelt es sich um die Clustertypisierung der Bezirke der Agenturen für Arbeit aus dem Jahr 2003 (vgl. Blien u. a. 2004).

keiten einer Erfolgsbetrachtung der ESF-Kurse zur Förderung der berufsbezogenen Deutschkenntnisse von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund auswirken:

- So konnte mit den administrativen Daten der BA der Migrantensstatus lange Zeit lediglich anhand der Staatsangehörigkeit und mit dem auf fünf Jahre befristeten Status „Spätaussiedler“ ermittelt werden. Erst seit kurzer Zeit können ehemalige Ausländer/-innen und ehemalige Spätaussiedler/-innen insoweit identifiziert werden, wie sie mit diesem früheren Status in den Datenbanken der BA seit 1996 erfasst worden sind. Deutsche Personen ohne eigene Migrationserfahrung, aber als Kinder von Migranten mit Migrationshintergrund sind überhaupt nicht identifizierbar.⁹
- Bislang gibt es in den Datenbanken keine systematisch generierten Daten zum Niveau der mündlichen oder schriftlichen Deutschkenntnisse von Migranten, die für Zwecke des Monitorings oder gar der Evaluation nutzbar wären. Dies wäre erst mit einer nach einheitlichen Kriterien erfolgenden Erfassung des Sprachstands vorstellbar, für die jedoch in den Arbeitsagenturen dazu erforderliche Ressourcen und Kompetenzen fehlen.¹⁰
- Darüber hinaus ist ein generelles Problem, dass für die Jahre 2006 bis 2008 keine Angaben zu Berufsabschlüssen vorliegen. Dies betrifft nicht allein die fehlende Anerkennung von Abschlüssen im Ausland (vgl. Englmann/Müller 2007). Auch für Inländer fehlen für diesen Zeitraum Angaben zur Berufsausbildung, weil dieses Merkmal im Jahr 2006 bei der Einführung eines neuen Datenbanksystems (VerBIS) zur Erfassung aller arbeitslos oder Arbeit suchend Gemeldeten sowie sonstiger Ratsuchender zunächst nicht berücksichtigt wurde.

Selbst wenn diese Daten vorliegen und auswertbar sein würden, bliebe eine darauf bezogene Verbleibs- bzw. Eingliederungsanalyse unbefriedigend. Der interessierende kausale Effekt der Maßnahmeteilnahme kann nicht ermittelt werden, weil alle in die Untersuchung einbezogenen Personen Teilnehmende waren. Es kann lediglich die mehr oder wenige ungleiche Chancenverteilung im Spektrum der einbezogenen unabhängigen Variablen zur personellen Heterogenität ermittelt werden. Wenn dagegen der kausale Teilnahmeeffekt geschätzt werden soll, muss die kontrafaktische Frage beantwortet werden, was geschehen wäre, wenn die Teilnehmenden nicht teilgenommen hätten. Erst mit einer Vergleichsgruppe von in ihren Merkmalen mög-

9 Dies ist nicht nur ein Problem der Verwaltungsdaten der BA. Trotz des Fortschritts mit dem Mikrozensus von 2005 kann mit amtlichen Daten die Heterogenität des Personenkreises der Migranten nicht ausreichend und schon gar nicht der weiteren Personen mit Migrationshintergrund und ohne eigene Migrationserfahrung abgebildet werden (vgl. ISG/WZB 2009, S. 162).

10 Allerdings soll im Jahr 2010 bei allen Agenturen für Arbeit und Grundsicherungsstellen ein freiwilliger PC-gestützter Test der schriftlichen Deutschkenntnisse eingeführt werden.

lichst ähnlichen Nichtteilnehmenden und einer regressionsanalytischen Kontrolle der verbleibenden Heterogenität kann eine Wirkungsanalyse zur Ermittlung des „Nettoeffekts“ der Teilnahme durchgeführt werden.¹¹

Weil Daten zur differenzierten Berücksichtigung der Heterogenität von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund sowie zur beruflichen Qualifikation und insbesondere zum Niveau der Deutschkenntnisse fehlen, kann mit den Verwaltungsdaten der BA keine adäquate Vergleichsgruppe gebildet werden. Die Analyse der Ergebnisse der berufsbezogenen Deutschkurse erfolgt aufgrund der beschränkten Datenbasis hier mit heuristischer Intention in Form einer deskriptiven Verbleibsanalyse (Kapitel 3). Eine kausal orientierte Wirkungsanalyse erfordert dagegen eine Anreicherung mit Befragungsdaten bzw. eine Auswertung von einschlägigen Primärerhebungen. Im Teilprojekt zur Evaluation der Förderung der beruflichen Weiterbildung wurden von der Begleitforschung zum ESF-BA-Programm dazu umfangreiche Befragungen durchgeführt, sodass hier Befunde zur Teilstichprobe der Migranten berichtet werden können (Kapitel 4).

3. ESF-Kurse zur Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse an Arbeitslose mit Migrationshintergrund

3.1 Förderansatz und Umsetzung

Die im Herbst 2004 im Rahmen des ESF-BA-Programms eingeführten Kurse zur Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse an Personen mit Migrationshintergrund richteten sich ausschließlich an Arbeitslose mit Anspruch auf eine Arbeitslosenunterstützung nach dem SGB III (zudem bis zum Jahresende 2004 aufgrund langwieriger Genehmigungsverfahren bei der EU-Kommission nur in Westdeutschland). Im Vorfeld der Einführung des SGB II (ab 2005) wollte die BA insbesondere arbeitslose Migranten im Bezug von Arbeitslosenhilfe fördern. Mit der Ablösung der Arbeitslosenhilfe durch das Arbeitslosengeld II für im Sinne des SGB II erwerbsfähige Hilfebedürftige beschränkte sich dann der adressierte Personenkreis auf Arbeitslose mit dem Arbeitslosengeld I. Grund waren ESF-Regelungen zur nationalen Kofinanzierung der ESF-Leistungen (Lehrgangskosten u. a.), die nach Einschätzung des zuständigen Ministeriums nur in dieser Beschränkung umsetzbar erschienen. Arbeitslose im Rechtskreis des SGB II und die sogenannten Nichtleistungsbezieher/-innen im

11 In der Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik werden dazu üblicherweise statistische Matchinganalysen durchgeführt (zur Methode vgl. z. B. Gangl/DiPrete 2006). Ergänzend oder gesondert werden auch ereignisanalytische Verfahren wie z. B. Cox-Regressionen mit Teilnahme- und Vergleichsgruppe(n) eingesetzt. Vgl. dazu als Beispiel die Wirkungsanalyse der Förderung beruflicher Weiterbildung in Deeke u. a. (2009) und Baas/Deeke (2009) sowie hier das Kapitel 4.

Rechtskreis des SGB III waren damit für die weitere Laufzeit des Programms von Anfang 2005 bis zum Herbst 2008 ausgeschlossen, obwohl sich bis heute die Mehrzahl der Arbeitslosen mit Migrationshintergrund im Rechtskreis des SGB II befindet.

Die Kurse konnten in Vollzeit bis zu drei Monate, in Teilzeit bis zu sechs Monate dauern. Nach den Durchführungsanweisungen der BA sollte darin das Ausmaß der Defizite im Deutschen genauer festgestellt werden, anschließend sollten berufsbezogene Deutschkenntnisse vermittelt und ein Bewerbungstraining durchgeführt werden. Explizites Ziel war die „Herstellung und Erhaltung“ der individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Für die Umsetzung war ein wettbewerbliches Verfahren der Ausschreibung der Kurse durch die Regionalen Einkaufszentren der BA (REZ) auf der Grundlage einer vorherigen Maßnahmeplanung der Agenturen vorgesehen. Die Verdingungsunterlagen mit ihren Mindestanforderungen an die Träger und deren Personal wurden zentral erstellt. Die Vergabe erfolgte aufgrund einer preisbezogenen Bewertung durch die REZ. Die Teilnehmerauswahl und Zuweisung war wiederum Aufgabe der örtlichen Arbeitsagenturen.¹²

Für die Zeit vom Herbst 2004 bis Ende 2007 weist das ESF-Monitoring der BA insgesamt rund 46.000 Eintritte in die ESF-geförderten Sprachkurse aus. Allein im vierten Quartal 2004 waren es 24.000 Eintritte, überwiegend von Langzeitarbeitslosen im Bezug von Arbeitslosenhilfe. Aufgrund des Wegfalls dieser Zielgruppe zum Jahresbeginn 2005 wurden in den folgenden drei Jahren bis Ende 2007 insgesamt nur noch rund 22.000 Arbeitslose mit Arbeitslosengeld im Rechtskreis des SGB III gefördert, darunter überwiegend Kurzarbeitslose (Szameitat 2008).

In seiner gesamten Laufzeit wurde der Förderansatz mit wenigen Ausnahmen nur in Westdeutschland umgesetzt. Dabei waren bis Ende 2007 zwei Drittel der Teilnehmenden Männer und gehörten mehr als drei Viertel zur mittleren Altersgruppe. Überwiegend handelte es sich um Arbeitslose mit einer Nicht-EU-Staatsangehörigkeit. Rund fünfzig Prozent hatten im Sinne des deutschen Schulwesens keinen Hauptschulabschluss. Nur für die Eintritte bis Ende 2005 liegen Angaben zum beruflichen Qualifikationsniveau vor. Neunzig Prozent verfügten über keine (anerkannte) Berufsausbildung (ebenda).

3.2 Verbleibsanalyse im Rahmen der Begleitforschung

Ein Schwerpunkt der Begleitforschung zu diesem erst relativ spät eingeführten Förderschwerpunkt war zunächst die Analyse der institutionellen Kontexte der Begründung, Programmierung und Implementation der berufsbezogenen Deutschkur-

12 Weil das Programm im Jahr 2004 kurzfristig beschlossen und schnell gestartet werden sollte, wurden die Kurse zunächst an geeignet erscheinende Träger „freihändig“ vergeben.

se (Deeke 2006) sowie anschließend systematische regionale Fallstudien zur Umsetzungspraxis (Schweigard 2007).¹³ Erst nach geraumer Zeit lagen differenzierte Daten zur bundesweiten Inanspruchnahme des Förderangebots vor und konnte mit deskriptiven Analysen zu den einbezogenen Personenkreisen und zu den Förderergebnissen begonnen werden (Deeke 2007; Schweigard 2008).¹⁴

Die hier interessierenden Ergebnisse der Verbleibsermittlung zeigen, dass nur eine Minderheit der Teilnehmenden sechs Monate nach Austritt in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung war (Tabelle 1). Von den 2004 und 2005 Ausgetretenen waren es sogar nur ein Fünftel und weniger, während rund zwei Drittel nicht in Beschäftigung, sondern arbeitslos oder nur Arbeit suchend gemeldet waren. Von den Austritten der Jahre 2006 und 2007 befanden sich nach sechs Monaten rund ein Drittel und mehr in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung (vermutlich eine mit der konjunkturell verbesserten Lage auf dem Arbeitsmarkt verbundene Steigerung). Arbeitslos oder Arbeit suchend gemeldet war nur rund die Hälfte. In einer anschließenden Maßnahme (z. B. zur Förderung der beruflichen Weiterbildung) war insgesamt mit weniger als einem Prozent nur eine verschwindend kleine Minderheit.

Tabelle 1: Berufsbezogene Deutschkurse im ESF-BA-Programm – Austritte 2004 bis 2007 und Verbleib im sechsten Monat danach

Austrittsjahr	Austritte	Verbleib im 6. Monat nach Austritt in Prozent				
		sozialversicherungspflichtig beschäftigt	arbeitslos gemeldet	Arbeit suchend gemeldet	Sonstiges	davon andere Maßnahme
4. Quartal 2004	2.225	21,0	50,9	14,2	13,9	0,7
2005	30.148	17,8	53,8	18,3	10,1	0,3
2006	7.911	32,7	42,6	8,7	16,1	0,6
2007	5.458	36,9	37,5	9,2	16,5	0,6

Quelle: Individualdatenbank der Begleitforschung (Szameitat 2008)

¹³ Darauf kann hier leider aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

¹⁴ Bei der Planung der Begleitforschung des IAB zum gesamten ESF-BA-Programm im Jahr 2000 war dieser Förderschwerpunkt nicht vorhersehbar. Deshalb gab es für das Ende 2005 dann begonnene spezifische Begleitforschungsprojekt zu den Deutschkursen keine Haushaltsmittel für eigene repräsentative Befragungen der Teilnehmenden und potenzieller Vergleichspersonen ohne Teilnahme. Das Projekt musste sich deshalb auf die Fallstudien und die Aufbereitung und Auswertung der Prozessdaten der BA beschränken.

Eine multivariate Analyse der Chance auf eine ungeforderte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung der in den Jahren 2004 bis 2006 in Westdeutschland ausgetretenen Personen in Abhängigkeit von den wenigen verfügbaren Merkmalen ergab folgende Resultate (Schweigard 2008, S. 31): Frauen haben deutlich schlechtere Chancen auf eine entsprechende Beschäftigung als Männer, ebenso Fünfzigjährige und Ältere im Vergleich mit Jüngeren. Im Vergleich zu Teilnehmenden mit türkischer Staatsangehörigkeit schneiden alle anderen Ausländer, ehemalige Ausländer sowie Spätaussiedler und sonstige Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit besser ab. Ein fehlender Schulabschluss (aber auch die Fachhochschulreife oder das Abitur) spricht ebenfalls für geringere Chancen. Besonders schlecht schneiden zuvor Langzeitarbeitslose ab.

Insgesamt ist das Ergebnis gemessen am Förderziel ernüchternd. Im Vergleich zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund ist es enttäuschend. Von den Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung im Rechtskreis des SGB III, die in der Zeit von Mitte 2005 bis Mitte 2006 im Bundesgebiet aus einer Weiterbildungsmaßnahme ausgetreten waren, waren sechs Monate später von den Personen ohne Migrationshintergrund 54 Prozent sozialversicherungspflichtig beschäftigt, von den Personen mit Migrationshintergrund waren es 50 Prozent (BA-Statistik zur Eingliederungsbilanz 2006). Die demgegenüber erheblich niedrigere Eingliederungsquote nach den ESF-BA-Deutschkursen verweist darauf, dass die Defizite im berufsbezogenen Deutsch, die mit den Kursen abgebaut werden sollten, wohl nicht das einzige Hemmnis für den Übergang in Beschäftigung waren. Zumindest aus nachfrageseitiger Sicht gab es offenbar tatsächliche oder vermeintliche Defizite, die in vielen Fällen eine Eingliederung in Beschäftigung und damit die Bestätigung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit der Kursabsolventen verhinderten.

Somit liegt die These nahe, dass das (zumindest formal) niedrige allgemeine und berufliche Bildungsniveau in nicht seltener Verbindung mit vorheriger Langzeitarbeitslosigkeit ausschlaggebend war. Demnach wäre die berufsbezogene Deutschvermittlung zwar nützlich, aber insbesondere bei Geringqualifizierten wäre eine ergänzende Förderung zur beruflichen Qualifizierung wohl sinnvoll gewesen. So gesehen erscheint die These zwar plausibel. Sie kann aber hier nicht empirisch belastbar belegt werden, weil wie oben gezeigt die Möglichkeit zu einer Vergleichsgruppenanalyse einschließlich eines Vorher-nachher-Vergleichs der Deutschkenntnisse fehlt. Deshalb wurde zur weiteren Klärung eine Sonderauswertung der Daten eines anderen Projekts der Begleitforschung zum ESF-BA-Programm, der Evaluation der ESF-Förderung der Teilnahme von Arbeitslosen, darunter von Migranten, an einer Maßnahme der beruflichen Weiterbildung, durchgeführt.

4. ESF-Förderung der beruflichen Weiterbildung von arbeitslosen Migranten mit und ohne Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse

4.1 Förderansatz und Umsetzung

Ein herausragender Schwerpunkt des ESF-BA-Programms war vom Beginn an, also von Anfang 2000 bis zum Herbst 2008, die zum SGB III ergänzende ESF-Förderung der beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen zur Herstellung bzw. Verbesserung ihrer individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Diese erfolgte mit unterschiedlichen Ansätzen. Erstens wurde denjenigen Arbeitslosen eine Teilnahme erleichtert, die keinen gesetzlichen Anspruch auf eine Leistung zum Lebensunterhalt hatten („Nichtleistungsbezieher/-innen“). Neben den Maßnahmekosten aus SGB-III-Mitteln konnten sie ein ESF-Unterhaltsgeld beziehen. Zweitens konnte bis Ende 2002 im Zusammenhang mit der Weiterbildungsmaßnahme für alle Teilnehmer/-innen eine Teilnahme an einem ergänzenden ESF-Modul ermöglicht werden (z. B. berufsbezogene Deutschkenntnisse, Mathematik, Fremdsprachen und Auslandspraktika), dessen Finanzierung im Rahmen des SGB III nicht möglich war. Die Modulförderung wurde dann gestrichen, weil sie aus Sicht des zuständigen Bundesarbeitsministeriums und der BA aufgrund der 2003 erfolgten Einführung des Bildungsgutscheins als zwingende Voraussetzung für eine Teilnahme Arbeitsloser an beruflicher Weiterbildung nicht mehr umsetzbar erschien.

In der Zeit von Anfang 2000 bis Ende 2007 gab es bundesweit 116.000 ESF-geförderte Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. 26 Prozent entfielen auf Spätaussiedler und Ausländer. 80 Prozent der Eintritte des gesamten Förderzeitraums erfolgten in den ersten drei Förderjahren, also 2000 bis 2002. Davon betrafen ein Drittel Maßnahmen mit ergänzendem ESF-Modul. Sowohl bei den Modulmaßnahmen als auch bei den Maßnahmen ohne Modul waren mehr als ein Viertel der Teilnehmenden Migranten (darunter Spätaussiedler und Ausländer zu ungefähr gleichen Anteilen).¹⁵

15 Der starke Rückgang der Zahl der Eintritte ab 2003 (bis einschließlich 2007 nur noch 20 Prozent aller Eintritte im Rahmen des Programms seit 2000) hatte mehrere Ursachen. Nach der Streichung der Modulförderung konnten mit dem ESF nur noch Nichtleistungsbezieher/-innen gefördert werden. Die Neuregelungen der SGB-III-FbW ab 2003 (Bildungsgutschein, neue Zulassungsbedingungen für Träger und Maßnahmen) sowie die damalige generelle Einschränkung der FbW erklären den generellen Rückgang der gesetzlichen FbW. Damit schwanen zugleich die Möglichkeiten zur ergänzenden ESF-Förderung. Zudem gab es bei der BA eine geschäftspolitisch begründete Abwendung von der vormaligen Zielgruppenförderung zugunsten der Orientierung an individuellen Problemlagen. Schließlich passten die ESF-Regelungen zur Umsetzung des Programms nicht mehr zur neuen Steuerungsphilosophie der BA (bezogen auf Wirkung und Wirtschaftlichkeit des Instrumenteneinsatzes). Zu diesen Kontexten der Programmentwicklung insgesamt sowie speziell zur ESF-FbW vgl. Deeke 2010, S. 35 ff.

4.2 Wirkungsanalyse im Rahmen der Begleitforschung

Für die Wirkungsanalyse der ESF-BA-geförderten beruflichen Weiterbildung wurden repräsentative Panelbefragungen (2003/2004 und 2006) der ESF-geförderten Teilnehmenden der Jahre 2000 bis 2002 durchgeführt. Zeitgleich wurden Vergleichsgruppen aus dem Kreis von Teilnehmerinnen an Weiterbildungsmaßnahmen befragt, die nur aus Mitteln des SGB III gefördert wurden, sowie Nichtteilnehmer/-innen aus dem Arbeitslosenbestand zum Zeitpunkt des Maßnahmeeintritts der ESF-Teilnehmer/-innen. Die Stichproben der Vergleichspersonen wurden auf der Basis von Prozessdaten mit einem exakten Vormatching gezogen, um bereits in diesem Schritt eine Vergleichbarkeit mit den ESF-Geförderten zu ermöglichen.¹⁶

Tabelle 2: **Befragungen 2003/2004 und 2005/2006 zur Evaluation ESF-BA-geförderter beruflicher Weiterbildung – mit retrospektivem Längsschnitt auswertbare Stichproben von ESF-Teilnehmenden und Vergleichsgruppen**

	insgesamt	Migranten	darunter mit Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse
ESF-TN	11.346	3.114	1.551
SGB-III-TN	11.997	1.635	635
Bestandsarbeitslose	4.706	545	–
Quelle: Deeke u. a. 2009, S. 114			

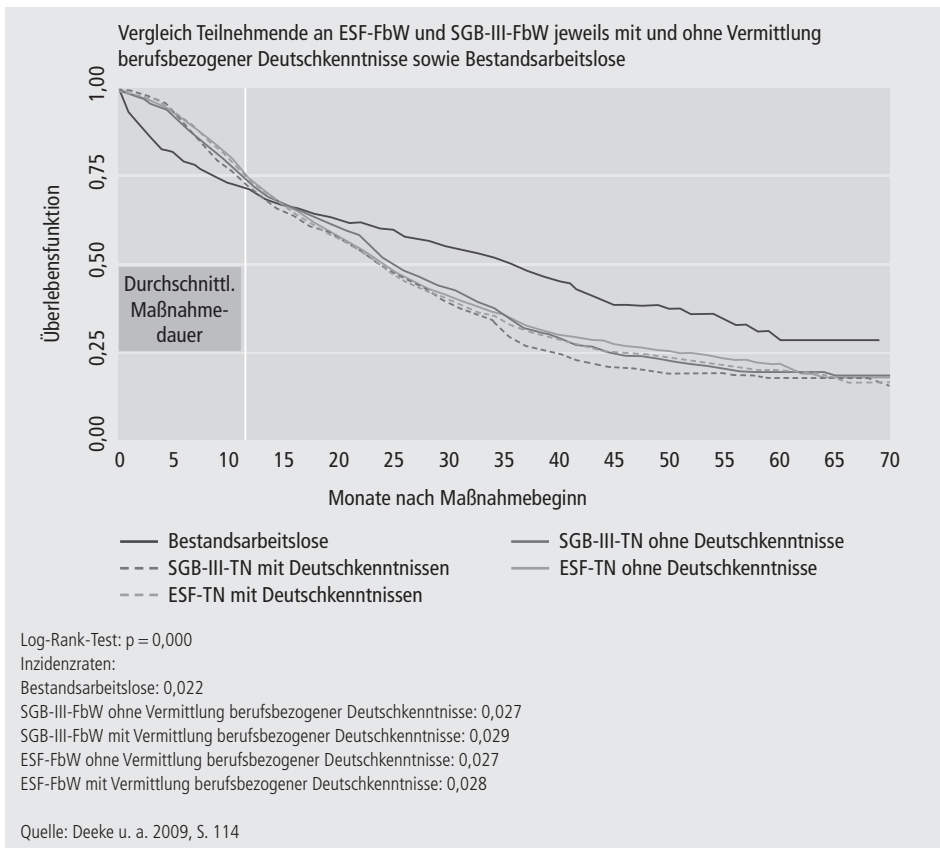
In der hier zu berichtenden Sonderauswertung konnten die retrospektiven Längsschnittdaten von rund 5.300 befragten Migranten genutzt werden, darunter von 3.114 ESF-Teilnehmer/-innen, 1.635 Teilnehmer/-innen ohne ESF-Unterstützung sowie 545 Bestandsarbeitslosen (Tabelle 2). Alle Teilnehmer/-innen wurden u. a. gefragt, ob in ihrer Maßnahme auch berufsbezogene Deutschkenntnisse vermittelt wurden. Dies bejahten nicht nur Teilnehmer/-innen an einem ESF-Modul (aufgrund der Heterogenität der Module nicht alle Modulteilnehmer/-innen), sondern auch ESF-Geförderte ohne Modul und Teilnehmer/-innen ohne ESF-Unterstützung (vgl. Tabelle 2).

Auf diese Weise konnten neben der Gruppe der Arbeitslosen vier Teilnahmegruppen gebildet werden: Migranten in ESF-FbW mit zusätzlicher Vermittlung be-

16 Zum Design, zu den Methoden und zu den Ergebnisse der Befragungen vgl. Deeke u. a. 2009 und Baas/Deeke 2009.

rufsbezogener Deutschkenntnisse und Migranten in SGB-III-FbW mit Deutschförderung ohne ESF-Hilfen sowie Migranten ohne berufsbezogene Deutschförderung jeweils mit und ohne ESF-Förderung der Teilnahme an der Weiterbildung. Aufgrund der relativ geringen Fallzahlen wurde auf eine Matchinganalyse verzichtet. Stattdessen wurden alle vier Teilnahmegruppen und die arbeitslosen Migranten ohne Teilnahme in eine Schätzung der Überlebensfunktion einbezogen und anschließend simultan in einem Modell zur Ermittlung der kausalen Relevanz der unterschiedlichen Varianten im Kontrast zur Nichtteilnahme und bei Kontrolle weiterer potenzieller Einflussfaktoren auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Erwerbstätigkeit berücksichtigt (Deeke u. a. 2009, S. 111 ff.).

Abbildung 1: **Übergang von Migranten in Erwerbstätigkeit**



Die Betrachtung der Übergangsraten (Kaplan-Meier-Schätzer) ergibt zunächst, dass die arbeitslosen Migranten anfänglich schneller in Erwerbstätigkeit (sozialversicherungspflichtig, geringfügig oder selbstständig) übergehen als die vier Teilnahmegruppen (Abbildung 1). In der Zeit nach Maßnahmeende weisen jedoch alle Teilnahmegruppen signifikant höhere Übergangsraten auf als die arbeitslosen Nichtteilnehmer/-innen. Dies gilt insbesondere für diejenigen, an die im Rahmen ihrer Weiterbildungsmaßnahme auch berufsbezogene Deutschkenntnisse vermittelt wurden.

Tabelle 3: Übergangswahrscheinlichkeit in Erwerbstätigkeit von Migranten getrennt nach der Dauer seit Maßnahmebeginn (Cox-Regression) bei durchschnittlicher Maßnahmedauer von 12 Monaten

	bis 12 Monate		nach 12 Monaten	
	Hazard Ratio	P-Wert	Hazard Ratio	P-Wert
Teilnehmende/Arbeitslose				
Bestandsarbeitslose	Referenz		Referenz	
SGB-III-FbW ohne berufsbez. Deutschkenntnisse	0,71	0,01	1,63	0,00
SGB-III-FbW mit berufsbez. Deutschkenntnissen	0,69	0,01	1,95	0,00
ESF-FbW ohne berufsbez. Deutschkenntnisse	0,76	0,02	1,80	0,00
ESF-FbW mit berufsbez. Deutschkenntnissen	0,78	0,03	2,03	0,00
Selbsteinschätzung Sprachkompetenz				
keine sehr guten Deutschkenntnisse	Referenz		Referenz	
sehr gute Deutschkenntnisse	1,27	0,00	1,30	0,00
Arbeitsmarkt Cluster				
Cluster Ia	Referenz		Referenz	
Cluster Ib	1,33	0,24	0,96	0,78
Cluster Ic	1,23	0,64	1,00	1,00
Cluster IIa	1,53	0,09	0,96	0,83
Cluster IIb	1,53	0,08	0,94	0,72
Cluster IIIa	1,96	0,01	1,40	0,08
Cluster IIIb	2,00	0,01	1,08	0,70
Cluster IIIc	1,96	0,01	1,03	0,87
Cluster IV	1,56	0,13	1,05	0,80
Cluster Va	3,07	0,00	0,61	0,10
Cluster Vb	2,39	0,00	0,95	0,79
Cluster Vc	1,64	0,09	0,95	0,79
Dauer vorheriger Arbeitslosigkeit (gruppiert)				
bis 12 Monate	Referenz		Referenz	
13 Monate und länger	0,67	0,00	0,80	0,01
fehlende Angabe	0,75	0,00	1,02	0,75
Geschlecht				
Männer	Referenz		Referenz	
Frauen	0,87	0,04	0,83	0,00
Leistungsbezug vorher				
nein	Referenz		Referenz	
ja	0,94	0,33	1,00	0,97

Fortsetzung Tabelle 3

	bis 12 Monate		nach 12 Monaten	
	Hazard Ratio	P-Wert	Hazard Ratio	P-Wert
Altersgruppen				
bis unter 25 Jahre	Referenz		Referenz	
25 bis unter 35 Jahre	0,86	0,25	0,87	0,17
35 bis unter 50 Jahre	1,04	0,77	0,81	0,04
50 Jahre und älter	1,04	0,83	0,51	0,00
Eintrittshalbjahr				
Halbjahr 1 2000	Referenz		Referenz	
Halbjahr 2 2000	1,03	0,75	0,90	0,12
Halbjahr 1 2001	1,00	1,00	0,98	0,81
Halbjahr 2 2001	1,14	0,23	0,93	0,46
Halbjahr 1 2002	1,19	0,09	1,08	0,43
Halbjahr 2 2002	1,47	0,01	1,17	0,37
beruflicher Abschluss				
kein Abschluss/Teilfacharbeiter	Referenz		Referenz	
Lehre/(Berufs-)Fachschule	1,38	0,00	1,10	0,19
(Fach-)Hochschule	1,02	0,89	1,22	0,02
letzte berufliche Tätigkeit				
Un-/Angelernte	Referenz		Referenz	
Facharbeiter	1,20	0,07	0,97	0,71
Fachangestellte	1,01	0,94	1,00	0,99
Beamte	–		–	
Azubis	0,96	0,85	1,03	0,85
selbstständig	1,00	0,99	0,78	0,04
noch nie erwerbstätig	0,80	0,12	0,89	0,24
Dauer vorher nicht erwerbstätig (Jahre)	0,94	0,00	0,98	0,01
gesundheitliche Beeinträchtigung				
nein	Referenz		Referenz	
ja	0,80	0,06	0,72	0,00
Kinder				
nein	Referenz		Referenz	
ja	1,10	0,21	1,13	0,06
Sozialhilfe vorher				
nein	Referenz		Referenz	
ja	0,88	0,08	1,00	0,95
höchster Schulabschluss				
ohne, Volks-/Hauptschule	Referenz		Referenz	
Realschule/POS Klasse 10	0,93	0,45	1,19	0,05
Abitur/EOS Klasse 12	0,96	0,74	1,11	0,30
Zusammenleben mit Partner				
nein	Referenz		Referenz	
ja	0,99	0,86	0,95	0,46
aktive Arbeitsuche während/nach Maßnahme				
nein	Referenz		Referenz	
ja	1,24	0,07	1,14	0,14
Anzahl Fälle	4.046		2.898	
Anzahl Ereignisse	1.085		1.674	
Log-Likelihood Nullmodell	-8.854,096		-12.287,542	
Log-Likelihood volles Modell	-8.757,591		-12.197,068	
Anmerkung: grau unterlegte Zellen: $p < 0,05$				
Quelle: Deeke u. a. 2009, S. 116 f.				

Um den für Weiterbildungsmaßnahmen typischen „Lock-in-Effekt“ angemessen berücksichtigen zu können, wurde für die kausal orientierte Cox-Regression ein Episodensplitting durchgeführt. Es wurden getrennte Modelle für die durchschnittliche Maßnahmezeit und für die Zeit danach geschätzt (Tabelle 3). Wie zu erwarten, hat die Teilnahme aller vier Gruppen im Modell für die ersten zwölf Monate ab Maßnahmeeintritt einen signifikant negativen Effekt auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Erwerbstätigkeit (Hazard Ratio < 1). Dieser Effekt wird hier im Rahmen des analytischen Stufenkonzepts von Beschäftigungsfähigkeit (vgl. oben Kapitel 2) und abweichend von der Mehrzahl einschlägiger mikroökonomischer Studien (vgl. Bernhard u. a. 2009) jedoch nicht negativ bewertet. Die Teilnehmer/-innen haben mit ihrer Orientierung auf den Maßnahmeabschluss als marktrelevanten Ausweis ihrer neuen Qualifikation einen guten Grund, nicht vorzeitig auszusteigen, während die Nichtteilnehmer/-innen allein auf eine direkte Beschäftigungsaufnahme zu u. U. schlechteren Konditionen verwiesen sind

Im Modell für die Zeit danach zeigt sich dann bei allen vier Teilnahmegruppen ein signifikant positiver Einfluss auf die Übergangswahrscheinlichkeit (Hazard Ratio > 1). Auffällig ist vor allem, dass der positive Effekt einer Weiterbildung in Verbindung mit einer berufsbezogenen Deutschförderung stärker ausfällt als der positive Effekt einer Weiterbildung ohne Deutschförderung. Daneben unterstreicht in beiden Modellen der positive Effekt „sehr gute(r) Deutschkenntnisse“ (für die Analyse dichotomisierte Selbsteinschätzung aller Befragten zum Zeitpunkt der Erstbefragung), dass gute Deutschkenntnisse neben anderen Einflussfaktoren zu einer Erhöhung der Übergangswahrscheinlichkeit beitragen.

Daneben überrascht nicht, dass Frauen, Ältere und zuvor Langzeitarbeitslose eine signifikant geringere Übergangswahrscheinlichkeit als die jeweilige Referenzgruppe aufweisen. Von den Migrant*innen mit beruflichem Abschluss haben in der Zeit nach der durchschnittlichen Maßnahmedauer nur die Personen mit einem (Fach-) Hochschulabschluss signifikant höhere Chancen zu einem Übergang in Erwerbstätigkeit als Migrant*innen ohne vorherigen Berufsabschluss. Die neu erworbene Qualifikation scheint sich demnach für die Teilnehmer/-innen ohne vorherigen Abschluss im Vergleich zu den zuvor berufsfachlich Qualifizierten auszuzahlen. Interessant ist zudem, dass nur im Modell für die ersten zwölf Monate signifikante Effekte der regionalen Arbeitsmarktsituation zu verzeichnen sind. Demnach helfen günstige Arbeitsmarktbedingungen bei Übergängen in Erwerbstätigkeit noch während der Laufzeit der Maßnahmen, ermöglichen also vorzeitige Austritte, und sind die Arbeitslosen gegenüber den bis zum Maßnahmeende Teilnehmenden im Vorteil. Mittelfristig, d. h. für die Teilnehmenden nach Maßnahmeende, hat die regionale Arbeitsmarktsituation jedoch keinen signifikanten Einfluss mehr auf die Übergangswahrscheinlichkeit. Der Abschluss einer Weiterbildung – mit oder ohne ergänzende Deutschförderung

– erhöht auch so betrachtet im Vergleich zu arbeitslosen Migranten ohne Teilnahme eindeutig die Chance auf einen Übergang in Erwerbstätigkeit.

Aus den Befunden kann gefolgert werden, dass die berufliche Weiterbildung arbeitsloser Migranten im Vergleich zur Nichtteilnahme zu einer Verbesserung ihrer individuellen Beschäftigungsfähigkeit beiträgt und damit auch zur Chance, dies mit einem Übergang in Beschäftigung zu realisieren. Der Effekt fällt offenkundig noch stärker aus, wenn die Weiterbildungsmaßnahme mit einer Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse verbunden war. Das Ergebnis gilt auch, wenn man die Zielgröße der Analyse unter dem Aspekt der Qualität der neuen Erwerbstätigkeit auf den Übergang in ein ungefördertes sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis eingrenzt (Deeke u. a. 2009, S. 118 ff.).

5. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Wirkungsanalyse der beruflichen Weiterbildung von arbeitslosen Migranten in Verbindung mit der Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse bestätigen die mit der Verbleibsanalyse zu den ESF-BA-Deutschkursen gewonnene kritische Bewertung dieser Sprachkurse. Demzufolge dürfte eine gesonderte berufsbezogene Deutschförderung vor allem bei gering qualifizierten Arbeitslosen mit Migrationshintergrund in vielen Fällen nicht zur intendierten Integration in Beschäftigung führen. Erfolgsbedingung wäre wohl stattdessen die Verknüpfung der Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse mit ergänzenden Hilfen zur beruflichen Qualifizierung. Dies könnte im Rahmen von Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung erfolgen, wie auch – zum Teil bereits seit einiger Zeit im Rechtskreis des SGB II praktiziert – im Zusammenhang mit Beschäftigungsmaßnahmen bzw. den sogenannten Arbeitsgelegenheiten.

Für den Fall, dass das zuständige Bundesarbeitsministerium in der neuen Förderperiode des ESF ab 2008 an einer Förderung gesonderter berufsbezogener Deutschkurse festhalten würde, hatte die Begleitforschung vorgeschlagen, dies in enger Abstimmung mit den Integrationskursen nicht mehr über die BA, sondern durch das BAMF umzusetzen (Deeke 2007).¹⁷ Dies hätte – so die Überlegung – angesichts der getrennten Zuständigkeiten für die Rechtskreise des SGB III und SGB II den Vorteil, dass das BAMF anders als die BA rechtskreisübergreifend agieren, also auch die bisher ausgegrenzten arbeitslosen Migranten im Rechtskreis des SGB II ein-

17 Dem lag zudem die grundsätzliche Einschätzung aller Förderansätze des ESF-BA-Programms zugrunde, dass ihre – mit der Kofinanzierung aus dem SGB III in jedem einzelnen Fall gegebene – Abhängigkeit von der Steuerung der gesetzlichen Arbeitsförderung zu gravierenden Problemen bei der Umsetzung der spezifischen ESF-Ziele geführt hatte. Deshalb hatte die Begleitforschung den Ersatz der Kofinanzierung aus Beitragsmitteln zugunsten von Steuermitteln und ggf. eine Loslösung des Programms von der BA angeregt.

beziehen könnte. Zugleich wäre aber insbesondere bei (formal) gering qualifizierten Arbeitslosen mit Migrationshintergrund wichtig, dass ergänzende beruflich qualifizierende Hilfen bzw. entsprechende Maßnahmen von den Agenturen für Arbeit und den Trägern der Grundsicherung in enger Kooperation mit dem BAMF organisiert und angeboten werden. Daneben könnten auch unabhängig von der ESF-Förderung wie in der Vergangenheit im Rahmen einer qualifikationsbezogenen Arbeitsförderung nach dem SGB II und SGB III im Bedarfsfall begleitende Hilfen zur Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse eingesetzt werden.

Einige Vorschläge wurden mit dem neuen ESF-BAMF-Programm im Jahr 2008 aufgegriffen. Seitdem können auch Bezieher/-innen des Arbeitslosengeldes II, also arbeitslose Migranten im Rechtskreis des SGB II, sowie Nichtleistungsbezieher/-innen im Rechtskreis des SGB III gefördert werden. Vorgesehen sind Kurse mit bis zu sechsmonatiger Dauer in Vollzeit. Darin sollen neben der Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse sogenannte beruflich qualifizierende Bausteine eingesetzt werden (Praktika und Betriebsbesichtigungen). Ob allerdings der Brückenschlag zur Förderung beruflicher Qualifikationen im Rahmen von Maßnahmen der Arbeitsagenturen und Träger der Grundsicherung gelingt, ist derzeit (Herbst 2010) noch unklar.

Neben diesen praxisbezogenen Schlussfolgerungen bieten sich Schlussfolgerungen für die weitere problemorientierte Forschung und die wissenschaftliche Evaluation einschlägiger Förderansätze an. So wäre erstens eine Verbesserung der Datelage bei der BA und dem BAMF dringend. Dies betrifft vor allem die differenzierte personenbezogene Erfassung des Migrationshintergrundes, des individuellen Erwerbsstatus, der beruflichen Qualifikation und des Niveaus der Deutschkenntnisse in den administrativen und für die Forschung bereitzustellenden Daten. Damit wären Primärerhebungen zur Lage von Personen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt und in Beschäftigung sowie zu den Ergebnissen ihrer Förderung nicht unbedingt überflüssig, aber gezielter als bisher machbar. Zweitens sollte die bei der Deutschförderung bisher dominante maßnahme- und prozessbezogene Evaluation (vgl. z. B. Rambøll 2006) ergänzt werden durch Wirkungsanalysen, die „belastbare“ Befunde zu den Nettoeffekten der Förderung für die Arbeitsmarktintegration der geförderten Personen ermöglichen. Dazu bleibt abzuwarten, was z. B. das aktuell laufende Forschungsprojekt des BAMF zu den Ergebnissen der Integrationskurse ermittelt („Integrationspanel“ – vgl. Rother 2008) oder was die noch bevorstehende wissenschaftliche Evaluation der ESF-BAMF-Kurse ergeben wird. Drittens bleibt die Einbeziehung der betrieblichen Nachfrageseite und damit der Interaktion auf dem Arbeitsmarkt ein Forschungsdesiderat. Solange dies nicht empirisch oder zumindest im analytischen Diskussionskontext von empirischen Befunden berücksichtigt wird, besteht das Risiko, die im Vergleich zu Nichtmigranten/-innen im Durchschnitt weniger gelingende Einlösung der erworbenen individuellen Beschäftigungsfähigkeit

(vgl. Deeke u. a. 2009, S. 86 ff.) auf vermeintlich nach wie vor bestehende individuelle Defizite der geförderten Migranten/-innen zurückzuführen. Dies wäre jedoch mit einiger Wahrscheinlichkeit ein Fehlschluss, wie aus aktuellen Untersuchungen zur ethnischen Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt (z. B. Kaas/Manger 2010) gefolgert werden kann.

Daraus folgen wiederum praxisrelevante Konsequenzen. Einer nachfrageseitig mit ethnischer bzw. statistischer Diskriminierung begründeten Mindereinschätzung von Beschäftigungsfähigkeit kann mit angebotsbezogener Förderung nicht wirkungsvoll begegnet werden. Das spricht nicht gegen die berufliche Weiterbildung und Deutschförderung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund. Vielmehr weist dies auf Wirkungsgrenzen und auf zusätzlichen Handlungsbedarf zur Förderung der Integration auf dem Arbeitsmarkt und in Beschäftigung.

Literatur

- Apel, H.; Fertig, M. (2009): Operationalisierung von „Beschäftigungsfähigkeit“ – ein methodischer Beitrag zur Entwicklung eines Messkonzepts. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 42, No. 1, S. 5–28
- Baas, M.; Deeke, A. (2009): Evaluation der Nachhaltigkeit beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms. Eine Wirkungsanalyse auf der Grundlage von Befragungen der Teilnehmenden und Vergleichsgruppen. IAB-Forschungsbericht Nr. 2/2009
- Bernhard, S. u. a. (2009): Aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und ihre Wirkungen. In: Möller, J.; Walwei, U. (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. IAB-Bibliothek 314, Bielefeld, S. 149–201
- Bethscheider, M. (2008): Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. BIBB-REPORT 4/08
- Blien, U. u. a. (2004): Typisierung von Bezirken der Agenturen für Arbeit. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 37, H. 2, S. 146–175
- Boos-Nünning, U. (2008): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Hentgens, G.; Hinnenkamp, V.; Zwengel, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden, S. 255–286
- Brück-Klingberg, A. u. a. (2007): Verkehrte Welt. Spätaussiedler mit höherer Bildung sind öfter arbeitslos. IAB-Kurzbericht Nr. 8/2007
- Brück-Klingberg, A. u. a. (2009): Integration von Migranten in Arbeitsmarkt und Bildungssystem. In: Möller, J.; Walwei, U. (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. IAB-Bibliothek 314. Bielefeld, S. 283–315
- Brussig, M., Knuth, M. (2009): Individuelle Beschäftigungsfähigkeit. Konzept, Operationalisierung und erste Ergebnisse. In: WSI-Mitteilungen 62, H. 6, S. 287–294

- Deeke, A. (2004): Die Umsetzung des ESF-BA-Programms in der Zeit von Anfang 2000 bis Ende 2002. In: Deeke, A. u. a.: Halbzeitbewertung des „ESF-Programms 2000–2006“. IAB. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 283, Nürnberg, S. 21–149
- Deeke, A. (2006): Berufsbezogene Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zum ESF-BA-Programm. IAB-Forschungsbericht Nr. 21/2006
- Deeke, A. (2007): Arbeitslose mit Migrationshintergrund: Sprachförderung allein greift häufig zu kurz. IAB-Kurzbericht Nr. 3/2007
- Deeke, A. (2010): Arbeitsmarktpolitik mit dem Europäischen Sozialfonds. Ergänzung des SGB III aus Mitteln des ESF – Umsetzung und Wirkungen. IAB-Bibliothek 325, Bielefeld
- Deeke, A.; Kruppe, T. (2003): Beschäftigungsfähigkeit als Evaluationsmaßstab? Inhaltliche und methodische Aspekte der Wirkungsanalyse beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms. IAB-Werkstattbericht 1/2003
- Deeke, A. u. a. (2009): Evaluation der Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms. Wirkungsanalyse auf der Grundlage von Befragungen von Teilnehmenden und Vergleichsgruppen. IAB-Forschungsbericht Nr. 1/2009
- Drever, A.; Spieß, K. (2006): Netzwerke sind bei der Stellenfindung von Migranten bedeutend. Wochenbericht des DIW Berlin 22/2006
- Englmann, B.; Müller, M. (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg
- Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York
- Frick, J.; Wagner, G. (2001): Deutsche Sprachfähigkeit und Umgangssprache von Zuwanderern. Wochenbericht des DIW Berlin 24/2001
- Gangl, M.; DiPrete, T. A. (2006): Kausalanalyse durch Matchingverfahren. In: Diekmann, A. (Hrsg.): Methoden der Sozialforschung. Sonderheft 44/2004 der KzfSS. Wiesbaden, S. 396–420
- Gazier, B. (ed.) (1999): Employability: Concepts and Policies. Report 1998. Beschäftigungsobservatorium der Europäische Kommission DG V. Brüssel
- Granato, N. (2003): Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung Bd. 33, Opladen
- Haug, S. (2005): Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse der Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozioökonomischen Panel. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 2, S. 263–284
- Haug, S. (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg
- ISG (Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH); WZB (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH) (2009): Erster Integrationsindikatorenbericht. Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring. Köln/Berlin
- Kaas, L.; Manger, C. (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. IZA Discussion Paper No. 4741

- Kalter, F. (2008a): Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung. In: Kalter, F. (Hrsg.): Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 48, S. 11–36
- Kalter, F. (2008b): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M.; Hinz, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien und empirische Befunde. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 303–332
- Koller, B. (1997): Aussiedler der großen Zuwanderungswellen – was ist aus ihnen geworden? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 30. Jg., H. 4, S. 766–789
- Kraus, K. (2008): Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Ein Beitrag zur Diskussion um neue Leitlinien für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. WISO-Diskurs, Bonn
- OECD (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland. Paris
- Rambøll Management (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Hrsg. v. Bundesministerium des Innern. Berlin
- Rother, N. (2008): Das Integrationspanel. Ergebnisse zur Integration von Teilnehmern zu Beginn ihres Integrationskurses. Working Paper 19 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg
- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004. Nürnberg
- Schönwälder, K.; Söhn, J.; Michalowski, I. (2005): Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland. AKI-Forschungsbilanz 3. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration. Wissenschaftszentrum Berlin. Berlin
- Schweigard, E. (2007): Berufsbezogene Deutschkurse im Rahmen des ESF-BA-Programms. Ergebnisse aus regionalen Fallstudien zur Umsetzung. IAB-Forschungsbericht Nr. 6/2007
- Schweigard, E. (2008): Berufsbezogene Sprachförderung für Arbeitslose mit Migrationshintergrund. Zielgruppenerreichung und Verbleib nach Maßnahmeende. IAB-Forschungsbericht Nr. 4/2008
- Szameitat, J. (2008): Ergebnisse des Projekts „Individualdatenbank“ der Begleitforschung zum ESF-BA-Programm: Daten zur Fördererentwicklung von 2000 bis 2007. Datenstand 13. März 2008, IAB-Projektbericht
- Venema, M.; Grimm, C. (2002): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung 2001. Teil A. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung. München
- Zuwanderungskommission (2001): Zuwanderung gestalten, Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“. Berlin
- Zwengel, A.; Hentgens, G. (2008): Einleitung. In: Hentgens, G.; Hinnenkamp, V.; Zwengel, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden, S. 7–19

Eva Schweigard-Kahn

Cultural Mainstreaming in der abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung – Handlungsfelder und erste Umsetzungsergebnisse im Programm „Perspektive Berufsabschluss“

1. Einleitung

Eine berufliche Qualifizierung mit dem Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses ist der Schlüssel für die individuelle Beschäftigungsperspektive und für das Vordringen in die qualifizierten Segmente des Arbeitsmarktes. Personen ohne einen (anerkannten) beruflichen Abschluss sind von prekären, unsicheren Arbeitsverhältnissen, fehlenden beruflichen Aufstiegschancen und einem hohen Eintritts- und Verbleibsrisiko in Arbeitslosigkeit betroffen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten sind beispielsweise seit etwa Mitte der 90er-Jahre bei Personen ohne einen beruflichen Abschluss konstant doppelt so hoch wie bei Personen mit einem beruflichen Abschluss. Im Jahr 2005 waren rund 26 % der Personen ohne beruflichen Abschluss arbeitslos, während dies nur auf ca. 12 % bei Personen mit einem qualifizierten Abschluss zutraf (Reinberg/Hummel 2007). Außerdem sind An- und Ungelernte stärker von konjunkturellen Schwankungen betroffen, d. h., in wirtschaftlich schwächeren Phasen werden sie als erste Beschäftigtengruppe entlassen, während sie im Aufschwung wieder verstärkt eingestellt werden (Kettner/Spitznagel 2008). Allerdings nimmt der betriebliche Bedarf an Arbeitskräften im Bereich der einfachen Arbeit über die letzten Jahrzehnte betrachtet deutlich ab. Gleichzeitig steigen die Anforderungen unterhalb der Facharbeiterebene aufgrund moderner Produktionsbedingungen und der fortschreitenden Prozessorientierung der betrieblichen Abläufe (Dauser/Richter/Zeller 2004). Mit diesen Rahmenbedingungen konfrontiert sind nach Auswertungen des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 2005 rund 1,6 Millionen junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 29 Jahren, die keinen Berufsabschluss aufweisen können. Die Ungelerntenquote, also der Anteil der jungen Erwachsenen ohne einen Berufsabschluss in Bezug zu deren Anteil an der Gesamtbevölkerung, ist mit ca. 15 % seit über zehn Jahren relativ konstant geblieben (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009). Auffallend ist zudem der hohe Anteil der ausländischen jungen Erwachsenen, die dreimal so häufig als An- und Ungelernte beschäftigt sind wie die gleichaltrigen Deutschen. Die gegenwärtige Wirtschaftskrise trifft insbesondere Migranten/-innen in Deutsch-

land besonders hart (OECD 2009), da sie überdurchschnittlich häufig in konjunkturabhängigen Branchen, v. a. im produzierenden Gewerbe, beschäftigt sind und vor allem einfache Tätigkeiten ausführen, die keine oder nur eine geringe Qualifikation erfordern. Zudem kann sich der Konjunkturabschwung auch auf selbstständige Migranten/-innen auswirken, wenn diese kleine Betriebe im Hotelgewerbe, der Gastronomie und im Großhandel führen, was wiederum zu einer erhöhten Arbeitslosenquote unter Personen mit Migrationshintergrund führen könnte.

Der Arbeitsmarktintegration von Personen mit Migrationshintergrund kommt eine wichtige Rolle für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu, da sie neben der wirtschaftlichen Eingliederung auch immer mit der sozialen Integration verbunden ist. Die Erhöhung der Qualifikation von Migranten/-innen gewinnt zudem vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, insbesondere in den neuen Bundesländern, der Abnahme des Erwerbspersonenpotenzials und des in einigen Regionen und Branchen bestehenden Fachkräftebedarfs weiter an gesellschaftlicher Bedeutung (Walwei 2008; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009). Die Arbeitsmarktprobleme von Migranten/-innen und ihrer Nachkommen korrelieren dabei sehr stark mit dem Niveau von Bildung und Ausbildung (Seibert 2008; Beauftragte der Bundesregierung für Migration; Flüchtlinge und Integration 2009; Dälken 2008; Brück-Klingberg u. a. 2009). Jugendlichen Migranten gelingt zu einem erheblich geringeren Anteil der Einstieg in eine berufliche duale Ausbildung, in eine außerbetriebliche und berufsfachschulische Ausbildung (Granato 2009) und sogar seltener nach einer dualen Ausbildung der Übergang in den Arbeitsmarkt (Damelang/Haas 2006). Es kann angenommen werden, dass der Rückgang des Ausbildungsplatzangebotes in den letzten Jahren und die Konkurrenz zu Schulabgängern mit einer höheren schulischen Bildung die Situation von jugendlichen Personen mit Migrationshintergrund noch weiter verschärft hat. Als Hindernisgründe für eine gelungene Arbeitsmarktintegration wurden bisher vor allem individuelle Merkmale aufgeführt wie andere Suchstrategien, Bildungspräferenzen und eine geringere Schulbildung von Personen mit Migrationshintergrund. Neuere Auswertungen der BIBB-Übergangsstudie aus dem Jahr 2006 konnten diese Thesen allerdings widerlegen (Granato 2009). Sogar bei Vorliegen von gleichen schulischen Vorleistungen gestaltet sich der Einstieg in eine vollqualifizierende Ausbildung schwieriger. Inwiefern mangelnde Sprachkenntnisse in Deutsch ausschlaggebend für den Einstieg bzw. den Verbleib in dem Arbeitsmarkt sind, konnte bisher noch nicht wissenschaftlich bestätigt werden. Mangelnde Deutschkenntnisse wirken sich allerdings auf individuelle Suchstrategien und auf das erzielte Einkommen aus (Nivorozhkin u. a. 2006).

Der schwierige Zugang zum Arbeitsmarkt von Personen mit Migrationshintergrund kann also nicht allein durch individuelle Merkmale erklärt werden, vielmehr können als Erklärungsfaktoren auch institutionelle Rahmenbedingungen und eine

strukturelle Benachteiligung dieser Personengruppe angeführt werden. Die unterschiedliche Verwertung von sogar gleichen Bildungsabschlüssen für den Einstieg in den Arbeitsmarkt legt die Vermutung nahe, dass die Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften von Personen mit Migrationshintergrund bei Arbeitgebern anders bzw. schlechter eingeschätzt werden und sich in ihren Rekrutierungspraktiken niederschlagen (zur statistischen Diskriminierung vgl. Solga 2005). Bisher gibt es nur wenige ältere empirische Studien zu den betrieblichen Einstellungsverfahren und den dabei getroffenen Zuschreibungen für Personen mit Migrationshintergrund durch Arbeitgeber (Granato 2009). Eine aktuelle Studie des Instituts zur Zukunft der Arbeit (Kaas/Manger 2010) belegt für hoch qualifizierte Bewerber, dass Personen mit ausländischen Wurzeln auf dem deutschen Arbeitsmarkt noch immer eklatant benachteiligt werden. Die Autoren der Studie gehen sogar von einer stärkeren Diskriminierung in den Branchen aus, die weniger vom Fachkräftebedarf betroffen sind. Ein weiterer Befund der Studie ist, dass erst bei Vorlegen von Empfehlungsschreiben früherer Arbeitgeber mit der Bewerbung beispielsweise türkischstämmige Bewerber annähernd gleiche Chancen hatten. Eine weitere Form der statistischen Diskriminierung tritt zudem durch die Eingrenzung der Personengruppe der An- und Ungelernten in der Statistik der Arbeitsmarktpolitik auf, die als wichtige Entscheidungsgrundlage für eine Weiterbildungsmaßnahme oder ein relevantes Stellenangebot dient. Als Geringqualifizierte zählen sowohl diejenigen, die über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen als auch deren beruflicher Abschluss auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr verwertet werden kann. Zu dieser Personengruppe gehören aber auch Personen, die über eine langjährige Berufs- und Arbeitserfahrung im Aus- oder Inland verfügen und deren Abschluss im Ausland erworben wurde, in Deutschland aber nicht anerkannt wird, darunter auch akademische Abschlüsse. Auf das bisher noch ungenutzte Potenzial von Personen mit Migrationshintergrund hat insbesondere die 2007 veröffentlichte Brain-Waste-Studie aufmerksam gemacht (Englmann/Müller 2007). Neuere Forschungsergebnisse des Instituts Arbeit und Qualifizierung (IAQ) aus dem Jahr 2009 ergeben, dass rund ein Viertel aller ALG-II-Bezieher/-innen mit Migrationshintergrund einen im Ausland erworbenen Berufs- oder Hochschulabschluss hat. Die fehlende Anerkennung ihrer beruflichen Abschlüsse verhindert den Zugang zu berufsspezifischen Arbeitsmärkten und erschwert erheblich ihre Erwerbsintegration. Dies bedeutet für die Betroffenen selber eine Entwertung ihrer im Ausland erworbenen Qualifikationen und damit einhergehend oft auch die Annahme eines niedrig entlohnten Beschäftigungsverhältnis (Karina/Weinkopf 2008). Eine Studie der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (2009, S. 39 f.) zur Nutzung der Angebote im Handwerk durch Migranten bestätigt deren erhöhten Beratungs- und Nachqualifizierungsbedarf, da in rund einem Drittel der befragten Institutionen (insgesamt 48 Handwerksbetriebe) von Migranten Infor-

mationen zur Nachqualifizierung, Umschulung und Anerkennung von ausländischen Abschlüssen nachgefragt wurden.

2. Nachqualifizierung als zweite Chance für An- und Ungelernte mit Migrationshintergrund

Fast die Hälfte der Personen mit Migrationshintergrund verfügt also über keinen (anerkannten) beruflichen Abschluss, daher ist eine berufliche Nachqualifizierung in einem anerkannten Beruf für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund ein notwendiger Schritt für eine verbesserte Arbeitsmarktintegration (Granato/Gutschow 2004). An- und Ungelernte können durch den nachträglichen Erwerb eines beruflichen Abschlusses ihre Beschäftigungschancen nachhaltig auf dem Arbeitsmarkt verbessern und ihre Beschäftigungsfähigkeit sichern. Die Möglichkeit der Zulassung zur Abschlussprüfung für Externe bei einer zuständigen Stelle (in der Regel die Industrie- und Handelskammer und Handwerkskammern) gibt es seit längerer Zeit in Deutschland und ist im Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung geregelt. Voraussetzung für die Anmeldung ist, dass eine einschlägige Berufstätigkeit längere Zeit ausgeübt worden ist oder aber die berufliche Handlungsfähigkeit anderweitig nachgewiesen werden kann. Trotz der Verbesserung der bisherigen Zulassungsregelungen zur Abschlussprüfung für Externe im Jahr 2005 bewegt sich der Anteil an allen Prüfungsteilnehmer/-innen seit 1995 relativ konstant auf einem sehr niedrigen Niveau von 7 % – mit Ausnahme des Ausbildungsbereichs des Handwerks (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, S. 144 ff.). Insgesamt rund 29.000 Personen haben im Jahr 2006 an einer Externenprüfung teilgenommen, differenzierte Angaben zum Migrationshintergrund werden bisher leider noch nicht erhoben. Es ist allerdings davon auszugehen, dass Migranten/-innen und deren Nachkommen auch bei der Zulassung zur Externenprüfung geringer vertreten sind. Die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen ist nach wie vor geringer als bei Personen ohne Migrationshintergrund (Bundesagentur für Arbeit 2009; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006). Dies bestätigten auch die hier dargestellten Ergebnisse zu den arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumenten der Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) und des WeGebAU-Programms, differenziert nach Personen mit Migrationshintergrund. Beide Förderinstrumente könnten insbesondere für An- und Ungelernte mit Migrationshintergrund für eine abschlussorientierte Nachqualifizierung genutzt werden, um den Anteil der Externen an der Abschlussprüfung zu erhöhen. Personen ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung sind zudem generell bei der Teilnahme an betrieblich organisierter Weiterbildung und öffentlich finanzierter Weiterbildung unterrepräsentiert (Moraal u. a. 2009), was

wiederum den seit vielen Jahren niedrigen Anteil von Externen erklären könnte. Allgemein belegt ist allerdings zudem, dass Betriebe eher Qualifizierungsangebote für Geringqualifizierte anbieten, wenn sie Unterstützungsangebote von Kammern oder Bildungsdienstleistern wahrnehmen und mit einbeziehen. Insbesondere Klein- und mittelständische Unternehmen (KMU), die meist keine Personalabteilung haben und oft keine gezielte Personalentwicklungsstrategien verfolgen, greifen gerne auf spezielle Beratungsangebote zurück (Dauser/Deisler 2009).

Angesichts der Problemlage von der – mittlerweile auch statistisch erfassten – quantitativ wachsenden Bevölkerungsgruppe von 15 Millionen Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland gibt es bereits seit längerer Zeit unterschiedliche Förderansätze des Bundes, der Länder und der Kommunen zur Integrationsförderung. Wichtige Änderungen sind im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes für den Bereich der Sprachförderung im Jahr 2005 umgesetzt worden. In jüngster Zeit sind wichtige Impulse im Rahmen des Nationalen Integrationsplans durch die Selbstverpflichtungen und Aktivitäten verschiedener wichtiger (Arbeitsmarkt-)Akteure gesetzt worden (Bundesregierung 2008). Im Bereich der beruflichen Bildung werden mittlerweile eher adressatenorientierte und weniger zielgruppenspezifische Programme und Projekte aufgelegt, um die Situationen und Bedürfnisse von Personen mit Migrationshintergrund ausreichend zu berücksichtigen. Im bildungspolitischen Programm „Perspektive Berufsabschluss“ (2008–2013) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), das mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) der Europäischen Union (EU) finanziert wird, schlug sich diese Zielsetzung in den Förderrichtlinien bei der Umsetzung von Cultural Mainstreaming als zentrales Querschnittsthema nieder. Der Förderschwerpunkt „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ des Programms verfolgt dabei die reintegrative Strategie, über Strukturentwicklung Nachqualifizierung für beschäftigte und arbeitslose junge Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund zum Regelangebot zu machen und dadurch den Anteil junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in einer Region nachhaltig zu senken. Die zweite Chance zum nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses soll dabei über eine abschlussorientierte Nachqualifizierung erreicht werden, die über zertifizierte Module flexibel und bedarfsgerecht organisiert werden kann (Knoll/Schweigard 2008). Das Programm wiederum ist Teil der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ der Bundesregierung, in dem die Empfehlungen des Innovationskreises Berufliche Bildung zur strukturellen Verbesserung des Übergangsmanagements Schule – Ausbildung und zur Nachqualifizierung junger Erwachsener aufgegriffen und umgesetzt werden.

Mit dem Ansatz des Cultural Mainstreaming als zentrales Querschnittsthema in der beruflichen Nachqualifizierung wird das Ziel der Chancengleichheit verfolgt. Dadurch soll es gelingen, dass Personen mit Migrationshintergrund den gleichen

Zugang zu öffentlichen Beratungs- und Unterstützungsstrukturen und zu Nachqualifizierungsangeboten erhalten und anhand ihres individuellen Bedarfs und nicht aufgrund von Gruppenzuschreibungen gefördert werden. Dieses politische Konzept orientiert sich zum einen an einem ressourcenorientierten Ansatz, berücksichtigt also das Potenzial und die Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund, z. B. deren im Ausland erworbenen Qualifikationen. Zum anderen setzt es auf struktureller Ebene an durch interkulturelle Öffnung bei Arbeitsmarktakteuren im Bereich der Nachqualifizierung, beispielsweise durch die Anpassung von vorhandenen Maßnahmen, und auf der Netzwerkebene durch die Einbindung relevanter Akteure wie Migrantenselbstorganisationen oder durch eine stärkere Sensibilisierung und Einbeziehung von Betrieben für die Weiterbildungsinteressen von Migrant*innen bzw. die Kooperation mit Betrieben mit Inhabern ausländischer Herkunft. Inwiefern es gelingt, durch diesen Ansatz Bildungsgleichheit für Personen mit Migrationshintergrund im Bereich der Nachqualifizierung herzustellen, soll anhand der ersten Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des f-bb zur Umsetzung von Cultural Mainstreaming in den ausgewählten regionalen Projekten diskutiert werden. Nach einer kurzen Einführung in das Konzept des Cultural Mainstreaming zur Abgrenzung zur Unternehmensstrategie des Diversity Managements werden anhand von fünf zentralen Handlungsfeldern in der Nachqualifizierung erste Umsetzungsergebnisse des laufenden Programms erörtert und Erfolgsindikatoren herausgearbeitet. Im Ausblick werden dann darauf aufbauend zentrale Empfehlungen für die Nachqualifizierung vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung und Integration skizziert. Im Ergebnis zeigt sich, dass es einen Informations- und Beratungsbedarf bei Migrantenselbstorganisationen, bei Beratungsstellen für Migrant*innen und bei politischen Akteuren zum Thema Nachqualifizierung gibt. Es besteht also die Notwendigkeit für eine verbesserte Ansprache von Personen mit Migrationshintergrund für das Thema Nachqualifizierung, die von den regionalen Projekten durch die An- oder Einbindung von Akteuren und Schlüsselpersonen im Bereich Migration und Integration erreicht werden kann. Ebenso können vor dem Ziel der nachhaltigen Strukturentwicklung über regionale Netzwerkarbeit bestehende Datenlücken geschlossen werden, indem für die Etablierung eines Nachqualifizierungsmonitorings die jeweiligen Indikatoren gezielt nach Personen mit Migrationshintergrund ausgewertet werden. Mittels dieses Nachqualifizierungsmonitorings werden die zentralen Themenfelder wie Installation einer nachhaltigen Netzwerkstruktur, Professionalisierung in der Beratung und Etablierung von Qualitätsstandards bei Nachqualifizierungsangeboten erfasst, die zur Überprüfung und Steuerung von kurz- und langfristigen Zielen angewendet werden können.

3. Cultural Mainstreaming als Konzept für Chancengleichheit

Cultural Mainstreaming zielt analog zum mittlerweile weitverbreiteten Prinzip des Gender Mainstreaming auf die Sicherung gleicher Teilhabechancen und damit auf die Gleichberechtigung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Das Konzept verfolgt also keinen defizitären, sondern vielmehr einen ressourcenorientierten Ansatz: Vielfalt wird als Potenzial und nicht als Problem betrachtet. Der Begriff „Cultural“ richtet sich hier nicht auf eine biologische Disposition, sondern auf die soziale Konstruktion ethnischer Gruppen sowie deren Gruppen als Angehörige von ethnischen Minderheiten im Einwanderungsland (z. B. Personen mit Migrationshintergrund in der 2. oder 3. Generation) (Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004). Eine ähnliche Zielsetzung verfolgen Ansätze des Diversity Managements, die zwar ebenso – aber nicht nur – die Potenziale der Vielfalt der Lernenden und für die Lehrenden und die Vermeidung von Diskriminierungen in den Betrieben in den Blick nehmen (Kimmelman 2009). Dabei handelt es sich allerdings beim Diversity Management um eine aus der Betriebswirtschaftslehre stammende Unternehmensstrategie, die daher die Verschiedenheit der Beschäftigten als Aufgabe von Personalmanagement und der Organisationsentwicklung auch im Sinne von ökonomischen Nutzeninteressen für den Betriebserfolg meist eingrenzt. Ein Bewusstsein im Unternehmen für einen wertschätzenden, erfolgreichen Umgang unabhängig von verschiedenen Kategorien der Vielfalt kann zu einer höheren Produktivität im Unternehmen z. B. im Zugang zu neuen Kunden und Märkten im Ausland führen oder sich positiv auf den Zusammenhalt und das Betriebsklima auswirken. Im Gegensatz zum Konzept des Cultural Mainstreaming, das nur die Kategorie der Kultur bzw. des Migrationshintergrunds berücksichtigt, werden beim Diversity Management verschiedene persönliche Voraussetzungen anerkannt wie z. B. Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft und Behinderung. Es wird angestrebt, diese Vielfalt und Individualität ähnlich dem Prinzip beim Cultural Mainstreaming auf struktureller Ebene in den Betrieben zu fördern und zu verankern, z. B. in unternehmensinternen Leitbildern oder in einer verbindlichen Erklärung im Rahmen der Charta der Vielfalt, zu der sich bundesweit mittlerweile fast 500 Unternehmen bekannt haben (Kanschat 2009). Beide Ansätze können zur Sicherung des regionalen Fachkräftebedarfs angesichts der demografischen Entwicklung beitragen (Migra e.V. 2010).

Beim Cultural Mainstreaming liegt der Fokus allein auf gesamtgesellschaftlichen Zielen wie Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit und grenzt sich zudem bewusst von bisherigen zielgruppenspezifischen Ansätzen für Personen mit Migrationshintergrund ab. Dem Konzept des Cultural Mainstreaming wird allerdings teilweise unterstellt, dass es die bisherigen Konzepte zur Förderung von Migranten/-innen unter einer neuen Begrifflichkeit weiterführt und die

Betroffenen auf ein Merkmal reduziert, bevorzugt oder diskriminiert. Der nachfolgende vorgestellte Ansatz von Cultural Mainstreaming in der beruflichen Nachqualifizierung liegt ein adressatenorientierter Förderansatz zugrunde, der sich auf die jeweiligen individuellen Bedürfnisse und die alltagsweltliche Situation der An- und Ungelernten mit und ohne Migratonshintergrund bezieht und nicht allein auf die Zuordnung anhand eines Merkmals zu einer Personengruppe. Die zu entwickelnden Instrumente und Maßnahmen in der abschlussorientierten Nachqualifizierung sind dann so zu konzipieren, dass vielmehr die individuell vorhandenen Unterschiede in den vorhandenen Angeboten integriert werden.

Cultural Mainstreaming in der beruflichen Nachqualifizierung grenzt sich aber auch deshalb zum Diversity Management als Unternehmensstrategie ab, da hier erstens politisch und gesetzlich verankerte Ansätze für Verwaltung und Institutionen umgesetzt werden. Als gesetzliche Grundlagen können unter anderem die Antirassismusrichtlinie (29. Juni 2000) der Europäischen Union sowie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (14. August 2006) als deutsches Bundesgesetz angeführt werden. Zweitens werden neben der betrieblichen Ebene weitere wichtige Akteure der beruflichen Bildung eingebunden wie Kammern, Agenturen für Arbeit, Grund-sicherungsträger nach dem SGB II, Bildungsdienstleister, Beratungsstellen und soziale Dienste. An bestimmte Ansätze und Instrumente des Diversity Managements kann im Zugang zu einzelnen Betrieben zur Gewinnung von beschäftigten An- und Ungelernten und bei der konkreten Umsetzung von Nachqualifizierungsangeboten angeknüpft werden. Allerdings wird bisher Diversity Management vorwiegend in größeren Unternehmen umgesetzt und kann daher nur in wenigen Ausnahmen und Regionen berücksichtigt werden (z. B. in städtischen Regionen mit bestehenden Diversity-Arbeitskreisen).

Im Gegensatz zu Gender Mainstreaming ist Cultural Mainstreaming allerdings ein relativ neu diskutierter Begriff, daher gibt es hierfür in Deutschland bisher keine allgemeingültige Definition. Es werden bisher meist zwei wesentliche Ansätze des Cultural Mainstreaming diskutiert: erstens im Bereich der Verwaltung, Einrichtungen und Dienste der Kommunen der Ansatz der interkulturellen Öffnung, d. h., dass sich Institutionen dahin gehend öffnen, dass Deutsche und Zugewanderte in gleicher Weise von Konzepten und Programmen profitieren. Zweitens der Ansatz des Cultural Mainstreaming als Prüfkriterium für alle Projekte und politische Konzepte, um sicherzustellen, dass Menschen unterschiedlicher nationaler, kultureller oder ethnischer Herkunft in ihren eventuell spezifischen Voraussetzungen, Lebensbedingungen und Orientierungen Berücksichtigung finden (Boos-Nünning/Bylinski 2009). Der zuletzt genannte Ansatz schlug sich in den letzten Jahren in den förderpolitischen Vorgaben von bildungspolitischen Programmen des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung wie z. B. in der Netzwerkarbeit im BQF-Programm (Beruf-

liche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf) und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wie z. B. im Programm Kompetenzagenturen nieder (BMFSFJ 2007). Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) wurden im Rahmen des IQ-Netzwerkes Schulungskonzepte für Multiplikatoren zum Thema Cultural Mainstreaming entwickelt (IQ Consult 2009; DGB Bildungswerk 2009).

Cultural Mainstreaming wird als Querschnittsaufgabe verstanden, das bedeutet, dass die Entwicklung, Organisation und Evaluierung von politischen Entscheidungsprozessen und Maßnahmen so zu gestalten sind, dass die Ausgangsbedingungen und möglichen Wirkungen für Personen mit und ohne Migrationshintergrund berücksichtigt werden (Boos-Nünning/Bylinski 2009/Gutschow 2008). Hauptaufgabe von Cultural Mainstreaming ist es also sicherzustellen, dass die zugrunde gelegten Entscheidungskriterien und -abläufe in den Institutionen und bei politischen Maßnahmen daraufhin überprüft werden, ob sie eine gleichberechtigte Teilhabe aller Beteiligten ermöglichen. Dahin zielende Ansätze fordern demnach die Veränderung der durchführenden Institutionen, eine Berücksichtigung bei politischen Maßnahmen und die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen. In Abgrenzung zur bisherigen Förderung von Migrantinnen/-innen durch zielgruppenspezifische Maßnahmen und Umsetzungsstrategien orientiert sich das Cultural Mainstreaming am Handlungsbedarf des Individuums: Es wird immer überprüft, ob eventuell migrantenspezifische Lebensbedingungen, Orientierungen und Voraussetzungen, wie z. B. mangelnde Deutschkenntnisse, berücksichtigt werden müssen. Das Konzept des Cultural Mainstreaming wirkt also dem entgegen, dass allein über dem „Migrationshintergrund“ Gruppenidentitäten konstruiert werden, auf die einzelne Personen dann unreflektiert festgelegt werden. In der Umsetzung von politischen Maßnahmen ist besonders darauf zu achten, dass in Institutionen und in der Verwaltung in der Ansprache und im Umgang mit Migrantinnen/-innen die Betroffenen nicht allein auf ihren Migrationshintergrund reduziert und dadurch stigmatisiert werden.

4. Handlungsfelder von Cultural Mainstreaming in der abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung

In der beruflichen Nachqualifizierung ist also zu gewährleisten, dass Personen mit Migrationshintergrund in gleicher Weise wie Personen ohne Migrationshintergrund erreicht und in die Planung und Durchführung von Nachqualifizierungskonzepten gleichberechtigt einbezogen werden. Zur Umsetzung von Cultural Mainstreaming wurden erste Instrumente und Verfahren im Rahmen des BQF-Programms (2000 bis 2006) entwickelt, wie z. B. Multiplikatorenkonzepte zur Fortbildung von pädagogischem Fachpersonal (GFBM 2006). Das seit 2008 und mittlerweile bis 2013 laufende

Programm „Perspektive Berufsabschluss“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung setzt an den Erfahrungen und Erkenntnissen des BQF-Programms an und wird im Rahmen von zwei Förderinitiativen im Übergangsmanagement und in der Nachqualifizierung umgesetzt. Die Verankerung von Cultural Mainstreaming als zentrales Querschnittsthema im neuen bildungspolitischen Programm wird dagegen auf Programmebene und insbesondere auf der konkreten Umsetzungsebene der regionalen Projekte in allen Teilaspekten der strukturellen Verankerung von Nachqualifizierung berücksichtigt – nicht nur auf der Netzwerkebene (vgl. nachfolgende Handlungsfelder). Ziel des Programms ist die nachhaltige Verringerung des Anteils von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne beruflichen Abschluss und die Verbesserung von deren Zukunftschancen. Bei der Förderinitiative 2 liegt der Schwerpunkt auf der „abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung“. Dieser Förderstrang wird wissenschaftlich durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) begleitet. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf einer formativen Begleitung und Beratung der ausgewählten Projekte und auf der Unterstützung der Programmsteuerung (Knoll/Schweigard 2008; Dauser u. a. 2009).

Cultural Mainstreaming wurde auf der Programmebene als Querschnittsthema verankert, indem dieser Ansatz als ein zentraler Aspekt in den Förderrichtlinien zum Programm aufgenommen wurde und damit ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der förderfähigen Projekte war. Die „nachweisliche Berücksichtigung von migrationspezifischen Ansätzen im Sinne des Cultural Mainstreaming bei der Entwicklung abgestimmter Förderangebote“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008) ist damit für die ausgewählten Projekte ein wichtiger inhaltlicher Bestandteil für den regionalen Auf- und Ausbau modular aufgebauter und abschlussbezogener Nachqualifizierungsansätze (Gutschow 2008). Insgesamt sind bisher 22 regionale Projekte in zwölf Bundesländern – eine Verdopplung ist derzeit (Stand: Januar 2010) im Rahmen der Ausweitung des Programms angestrebt – mit der Umsetzung von abschlussorientierter modularer Nachqualifizierung beauftragt, darunter sind Bildungsdienstleister, Bildungswerke der Kammern, aber auch ein Landkreis und eine Arbeitnehmerkammer vertreten. Bei der Umsetzung von Cultural Mainstreaming in der Nachqualifizierung werden auf der Projektebene fünf Handlungsfelder unterschieden, die im Rahmen der Implementierung eines Monitoringinstruments von der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt wurden und sich an den zentralen Förderzielen des Programms orientieren:

4.1 Organisationsebene

Auf der organisatorischen Ebene wird die interkulturelle Kompetenz der Mitarbeiter/-innen in den regionalen Projekten erweitert und gefördert, z. B. im Rahmen

von Seminaren zu interkulturellem Training oder durch einen Informationsaustausch mit relevanten Netzwerkpartnern mit Fachkompetenz im Umgang mit Migranten. Ebenso kann durch eine Einstellung von Personen mit Migrationshintergrund im Projektteam das Verständnis und das Wissen im Umgang mit der Zielgruppe von Personen mit Migrationshintergrund verbessert werden. Im Zugang zu An- und Ungelernten mit Migrationshintergrund können Dolmetscher und Integrationslotsen von Netzwerkpartnern, z. B. von Migrationsberatungsstellen, eingesetzt werden.

4.2 Netzwerkebene

Bei der Umsetzung von Cultural Mainstreaming auf der Netzwerkebene werden die zielgruppenspezifischen regionalen Netzwerke und Experten mit einbezogen, die einen direkten Zugang zu Migranten/-innen haben bzw. deren Schwerpunkt auf der Betreuung und Beratung von Personen mit Migrationshintergrund liegt. Hier bietet sich die Chance für die regionalen Projekte, das Thema Nachqualifizierung in bestehende Beratungs- und Förderstrukturen mit aufzunehmen und damit nachhaltig in der Region zu verankern. Qualifizierungsmaßnahmen können dadurch besser auf die Bedürfnisse von Migranten/-innen abgestimmt und deren Beteiligung an Nachqualifizierungsangeboten gesteigert werden.

- Die Erfahrungen aus dem BQF-Programm zeigen, dass an- und ungelernete Personen mit Migrationshintergrund deutlich besser erreicht werden können durch die Einbindung von Migrantenselbstorganisationen, migranteneigenen Kulturvereinen und Elterninitiativen als Netzwerkpartner. Ebenso ist die Kooperation mit Migrationsberatungsstellen oder sozialen Beratungsstellen, die oft bei sozialen Wohlfahrtsverbänden angesiedelt sind, zielführend für eine verbesserte Ansprache von Migranten ohne (anerkannten) beruflichen Abschluss sein.
- Betriebe mit Inhabern ausländischer Herkunft (ethnische Ökonomie) können zusätzlich über ausländische Arbeitgeberverbände und ausländische Konsulate für die Nachqualifizierung gewonnen werden.
- Ferner ist für eine nachhaltige Verankerung und Verbreiterung von Cultural Mainstreaming die Zusammenarbeit mit politisch relevanten Gremien wie interkulturellen Büros der Kommunen, Ausländerbeiräten und Integrationsressorts in Landesministerien notwendig.
- Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Anknüpfung an vorhandene lokale Integrationsnetzwerke, in denen die verschiedenen Institutionen wie Migrantenselbstorganisationen, Akteure der Arbeitsförderung und Politikvertreter vertreten sind und die teilweise nach thematischen Schwerpunkten wie Bildung oder Arbeit organisiert sind.

- In Regionen mit einem höheren Migrantenanteil, insbesondere in städtischen Ballungsräumen, gibt es auch spezielle Ansprechpersonen für Migranten/-innen bei den Kammern, in den Arbeitsagenturen und bei den Grundsicherungsträgern nach dem SGB II, die zur Ansprache von Betrieben und An- und Ungelernten mit Migrationshintergrund einzubeziehen sind.
- In Regionen, in denen Projekte oder die Fachkreise des IQ-Netzwerks im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales wirken, ist zudem eine enge Kooperation sinnvoll, um Synergieeffekte zwischen beiden Programmen zu erreichen, v. a. im Zugang zu gemeinsamen Netzwerkpartnern z. B. der Arbeitsförderung und Kammern.
- Darüber hinaus werden in der Netzwerkarbeit auch Betriebe mit Inhabern deutscher Herkunft und Arbeitsmarktakteure für die Zielgruppe von an- und ungelerten mit Migrationshintergrund sensibilisiert, um deren Anteil in der betrieblich und öffentlich geförderten Weiterbildung zu erhöhen und zur Verbesserung ihrer Teilhabechancen beizutragen.

4.3 Konzeption und Durchführung von Nachqualifizierungen

Bei der Entwicklung, Organisation und Durchführung von Nachqualifizierungsangeboten und von individuellen Qualifizierungsplänen wird das Konzept des Cultural Mainstreaming in allen Phasen berücksichtigt. Es wird an bestehende spezifische Beratungsangebote für An- und Ungelernte mit Migrationshintergrund und für Betriebe mit Inhabern ausländischer Herkunft angeknüpft oder neue Beratungsstrukturen aufgebaut. Bildungsdienstleister werden bei der Entwicklung von Nachqualifizierungsangeboten unterstützt, damit an- und ungelernete Personen mit Migrationshintergrund einen besseren Zugang zu bestehenden Beratungs- und Unterstützungsangeboten finden und letztendlich mehr Nachqualifizierungsangebote nutzen.

- Im Vorfeld einer Nachqualifizierungsmaßnahme wird eine regionale Bedarfsanalyse durchgeführt, in der beispielsweise Fragen zu den Bedürfnissen und Anforderungen von Betrieben mit Inhabern ausländischer Herkunft und von an- und ungelerten Personen mit Migrationshintergrund an Nachqualifizierung berücksichtigt werden.
- Bei der konkreten Ausgestaltung von Nachqualifizierungskonzepten werden spezifische Belange von Migranten/-innen berücksichtigt. Das kann beispielsweise eine (Teil-)Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen für die Zulassung bei der jeweils zuständigen Stelle oder der Einsatz von migrantensensiblen Kompetenzfeststellungsverfahren sein. Die Anwendung von migrantensensiblen Instrumenten orientiert sich dabei am individuellen Handlungsbedarf und nicht anhand des Migrationshintergrunds. Im Rahmen des IQ-Netzwerkes sind bereits

vielfältige migrantenspezifische Instrumente, wie z. B. Handlungsempfehlungen für die berufliche Beratung und Qualifizierung von Eingewanderten oder migrantensensible Kompetenzfeststellungsverfahren, entwickelt worden (Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH 2008; Arbeit und Bildung e.V. 2009; Erler/Schindel 2007), an denen angeknüpft wird.

- Bei der konkreten Durchführung von Nachqualifizierungsangeboten, wie z. B. Vorbereitungskurse für die Externenprüfung oder Umschulungsangebote, wird auf kultursensible didaktisch-methodische Konzepte geachtet, wie z. B. Einsatz von Dozenten mit interkultureller Kompetenz oder sprachlich geeigneten Lehr- und Lernmaterialien. Migranten/-innen haben (teilweise negative) andere Schul- und Lernerfahrungen in ihren Herkunftsländern erworben als Personen ohne Migrationshintergrund, was sich auf ihren heutigen Umgang mit Lernsituationen im Unterricht auswirkt und beispielsweise mit Zurückhaltung und mit Versagensängsten verbunden ist. Der Unterricht ist zudem für Migranten/-innen eine besondere Herausforderung, da sie nicht nur die fachlichen Anteile im Unterricht erlernen, sondern sich auch Deutsch als Bildungssprache aneignen müssen, was sich dann vor allem bei sehr theoriegeprägten Berufen verstärkt. Auf die spezifischen Anforderungen von Personen mit Migrationshintergrund in Maßnahmen der beruflichen Nachqualifizierung sind bisher insbesondere die Lehrenden in Bildungseinrichtungen noch unzureichend vorbereitet (Bethscheider 2008). Daher wäre auch eine kultursensible Anpassung der Prüfungsaufgaben für die Externenprüfung durch die jeweiligen zuständigen Stellen denkbar – ggf. auch bei vorhergehenden Zwischenprüfungen – oder bei einer Eignungsfeststellung zur Feststellung von vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten für einen bestimmten Beruf durch Bildungsdienstleister bzw. zuständige Stellen.

4.4 Nutzung und Weiterentwicklung bestehender Fördermöglichkeiten

Bei der Finanzierung von Nachqualifizierungsangeboten werden gegenwärtige Fördermöglichkeiten der Regelstruktur, darunter auch spezifische Förderangebote für Migranten/-innen, genutzt und bei Bedarf die Instrumente der Förderung weiterentwickelt. Vor dem Hintergrund einer geringen Beteiligung von Migranten/-innen an den öffentlich finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen wird im Rahmen des Programms eine Erhöhung der Beteiligung dieser Personengruppe durch abgestimmte Fördermodelle in der Nachqualifizierung umgesetzt.

- Zu den relevanten Finanzierungsmöglichkeiten gehören erstens insbesondere die Regelangebote der Bundesagentur für Arbeit: Für beschäftigte Personen ohne beruflichen Abschluss kann eine Nachqualifizierung über das seit 2006 eingeführte Sonderprogramm für die Weiterbildung von Geringqualifizierten und

beschäftigten älteren Arbeitnehmern (WeGebAU) und im Rahmen des (zeitlich eingeschränkten) Konjunkturpakets II über die Verbindung von Kurzarbeit mit Qualifizierung finanziert werden. Im Rahmen des WeGebAU-Programms können zudem Betriebe für Geringqualifizierte für den Zeitraum, in dem der Mitarbeiter keine Arbeitsleistung erbringt, einen Zuschuss zum Arbeitsentgelt erhalten, was insbesondere für kleinere und mittlere Betriebe sehr attraktiv ist. Weitere Förderinstrumente sind der Arbeitsentgeltzuschuss, das Instrument der Förderung beruflicher Weiterbildung über den Bildungsgutschein, der Qualifizierungszuschuss für jüngere Arbeitnehmer, Arbeitsgelegenheiten (für Migranten besonders in Verbindung mit Deutschsprachelementen relevant) und Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung (bis 2009 Trainingsmaßnahmen) (z. B. zur Finanzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren). Vor allem über den Bildungsgutschein können für das Erreichen eines nachträglichen Berufsabschlusses beispielsweise Umschulungen, die vor allem in einigen Regionen der neuen Bundesländer weitverbreitet sind, oder Vorbereitungskurse für die Externenprüfung oder einzelne Nachqualifizierungsmodule für anerkannte Berufe finanziert werden.

- Zweitens werden landesweite und bundesweite Förderangebote (Bildungsprämie, Weiterbildungssparen) für eine Nachqualifizierung von arbeitslosen oder beschäftigten An- und Ungelernten genutzt. In Hessen und Nordrhein-Westfalen gibt es seit Längerem bereits den Qualifizierungsscheck bzw. Bildungsscheck und in Anlehnung daran seit Januar 2009 auch den Bildungsscheck in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg, der für Elemente der Nachqualifizierung verwendet wird. Ebenso ist die Finanzierung über Stiftungen für einige Zielgruppen in der Nachqualifizierung denkbar, z. B. für Studienabbrecher. Die Otto-Benecke-Stiftung bietet beispielsweise für hoch qualifizierte Migranten/-innen Sprachkurse und Qualifizierungsangebote an, damit die im Herkunftsland abgeschlossene akademische Ausbildung in Deutschland erreicht werden kann.
- Drittens gibt es Anknüpfungspunkte zu anderen Nachqualifizierungsprojekten, wie z. B. den Jobstarter-Connect-Projekten im Auftrag des BMBF, die seit April 2009 die Erprobung der BIBB-Ausbildungsbausteine in der Nachqualifizierung umsetzen. Zudem kann es Synergieeffekte zu den Projekten der sozialen Stadt bzw. des Quartiersmanagements geben (z. B. LOS-Programm des BMFSFJ, BIWAQ-Programm des Bundesministeriums für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung), die teilweise einen Fokus auf Stadtteile mit einem hohen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund legen.
- Ebenso ist viertens eine Verknüpfung von berufsbezogenen Sprachkursen im Deutschen als Vorbereitung auf eine Nachqualifizierungsmaßnahme oder als Ergänzung notwendig, wenn Defizite im Deutschen vorliegen, da ausreichende

Deutschkenntnisse eine Voraussetzung für viele Instrumente der Regelförderung sind, z. B. auch für FbW-Maßnahmen. Seit dem Frühjahr 2009 laufen bundesweit die berufsbezogenen ESF-geförderten Sprachkurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge an, die eine Verknüpfung von beruflichen Qualifizierungsanteilen mit berufsbezogener Deutschsprachförderung anstreben. In Abgrenzung zu den bisherigen ESF-BA-Sprachkursen können jetzt erstmals alle Migrantengruppen teilnehmen, unabhängig von einem Leistungsbezug, also auch Nichtleistungsbezieher und beschäftigte Personen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2008).

4.5 Öffentlichkeitsarbeit

In der Öffentlichkeitsarbeit/Medienarbeit ist die Einbindung der bereits aufgeführten migrantenspezifischen Netzwerkpartner unabdingbar, um die unterschiedlichen Zielgruppen von Personen mit Migrationshintergrund – An- und Ungelernte, Betriebe, ethnische Community – gewinnen zu können. Dabei wird auf eine persönliche Ansprache sowie mehrsprachige Werbematerialien und Transferprodukte (z. B. Leitfäden zur Beratung) gesetzt (Brock u. a. 2005). Vorteilhaft ist die Veröffentlichung von Good Practice in ethnischen Medien und die Projektvorstellung bei Veranstaltungen und auf der Homepage der ethnischen Community. Bei Veranstaltungen und Workshops der regionalen Projekte werden Netzwerkpartner als Kooperationspartner einbezogen und Cultural Mainstreaming in der Nachqualifizierung thematisiert.

5. Erste Umsetzungsergebnisse und Erfolgsindikatoren für die Querschnittsaufgabe Cultural Mainstreaming

Nach rund einem Jahr Programm Laufzeit können erste Ergebnisse bei der Umsetzung von Cultural Mainstreaming in der abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung vorgelegt und Faktoren für eine Strukturentwicklung und nachhaltige Senkung des Anteils von An- und Ungelernten mit und ohne Migrationshintergrund in den ausgewählten Regionen genannt werden (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2009). Die Ergebnisse basieren auf den halbjährlichen Arbeitstreffen mit den ausgewählten Projekten und auf Auswertungen des Monitoringinstrumentes der wissenschaftlichen Begleitung, welches die laufenden Aktivitäten von Cultural Mainstreaming regelmäßig erfasst. Als Monitoringinstrument wurde ein standardisiertes Berichtswesen eingeführt, das halbjährlich von den Projekten auszufüllen ist. Abgefragt werden wesentliche Tätigkeitsschwerpunkte und zentrale Aktivitäten der regionalen Projekte, unter anderem die skizzierten fünf Handlungsfelder von Cultural Mainstreaming in der Nachqualifizierung. Das Berichtswesen erfüllt un-

terschiedliche Funktionen und dient dazu, die Aktivitäten der regionalen Projekte kontinuierlich und zeitnah zu verfolgen, die Beratungsbedarfe transparent zu machen, hemmende und fördernde Faktoren und Rahmenbedingungen sowie innovative Qualifizierungsmethoden und Umsetzungsstrategien aufzuzeigen.

Das Vorgehen der ausgewählten Projekte bei der Umsetzung von Cultural Mainstreaming war sehr unterschiedlich, da die regionalen Rahmenbedingungen, wie z. B. der lokale Anteil von Personen mit Migrationshintergrund oder das Vorhandensein von migrantenspezifischen Organisationen, regional unterschiedlich stark ausgeprägt sind und sich auf die Bildung von lokalen Netzwerken auswirkten. Während es in städtisch geprägten Regionen und in einigen Bundesländern, wie im Saarland oder in Nordrhein-Westfalen, mit einem durch die Anwerbspolitik in den 1960er-Jahren erhöhten Migrantanteil zu einer Vielzahl von Migrantenselbstorganisationen gekommen ist, gibt es insbesondere in ländlich geprägten Regionen wenige und dann meist kulturell orientierte Vereine und Organisationen. In den neuen Bundesländern ist der Anteil der Migranten/-innen historisch bedingt generell geringer als in den alten Bundesländern. Dies gilt auch für deren Anteil unter den An- und Ungelernten. Die größte Migrantengruppe sind hier Personen aus den osteuropäischen Ländern bzw. aus der ehemaligen Sowjetunion, die auch in vielfältigen Migrantenselbstorganisationen organisiert sind. Für diese Zielgruppe ist insbesondere die Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Qualifikationen im Nachqualifizierungsprozess relevant. Diese Bedarfe werden von den regionalen Projekten in den neuen Bundesländern besonders berücksichtigt, z. B. im Zugang zu spezifischen Netzwerkpartnern und in der konkreten Ausgestaltung der Beratungsangebote für die Zielgruppe der An- und Ungelernten. In vielen städtisch geprägten Regionen sind in den letzten Jahren kommunale Integrationskonzepte und Integrationsbilanzen entstanden, wie z. B. in Erfurt, Leipzig oder Schwerin. Im Rahmen des ESF-Bundesprogramms zur arbeitsmarktlichen Unterstützung für Bleibeberechtigte und Flüchtlinge mit Zugang zum Arbeitsmarkt wird auch diese Personengruppe mit Migrationshintergrund für die Nachqualifizierung erschlossen.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Möglichkeiten der Nachqualifizierung zum nachträglichen Erwerb des Berufsabschlusses und die regionalen Nachqualifizierungsangebote weder bei den betroffenen Personen selbst noch bei den sozialen bzw. beruflichen Beratungsstellen für Migranten/-innen und bei Migrantenselbstorganisationen oder bei Betrieben mit Inhabern ausländischer Herkunft ausreichend bekannt sind. Fehlende bundesweit einheitliche und transparente Anerkennungsverfahren von im Ausland erworbenen Abschlüssen erschweren zudem die Beratungsarbeit für Migranten/-innen und deren Organisationen. Hier setzen die regionalen Projekte an und eruiieren im Rahmen von Kompetenzfeststellungsverfahren, ob bereits ausreichende Arbeits- bzw. Berufserfahrungen oder im Ausland erworbene Abschlüsse vorliegen,

um entweder sofort zur Externenprüfung bei der zuständigen Kammer zugelassen zu werden (dies trifft bei dem Vorliegen der 1,5-fachen Ausbildungszeit in dem jeweiligen Beruf zu), oder ob noch einzelne Module eines Berufsbildes nachgeholt werden müssen. Aufbauend auf den beruflichen Vorkenntnissen kann der An- und Ungelernte mit und ohne Migrationshintergrund dann durch die Absolvierung von fehlenden Modulen in entsprechenden Nachqualifizierungsangeboten Schritt für Schritt zum Berufsabschluss geführt werden. Die Unterstützung bei der (Teil-)Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen kann also einen Beitrag dazu leisten, den Anteil an Personen mit beruflichem Abschluss und mit Migrationshintergrund in einer Region zu erhöhen. Insbesondere für Eingewanderte aus osteuropäischen Ländern bzw. aus der ehemaligen Sowjetunion ist die Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Qualifikationen im Nachqualifizierungsprozess relevant.

Genau hier an den Schnittstellen zwischen Arbeitsförderung, Kammer, An- und Ungelernten mit Migrationshintergrund und Migrantenselbstorganisationen agieren die regionalen Projekte. Im Zugang zu Migrantenselbstorganisationen und Migranten/-innen haben sich vor allem persönliche Kontakte und Besuche vor Ort oder im Rahmen von lokalen interkulturellen Wochen – also weniger klassische Kommunikationsmittel – für den Kontaktaufbau und deren Verstetigung bewährt. In den neu aufgebauten Gremien der regionalen Projekte sind bisher häufiger Migrationsberatungsstellen, wie z. B. Jugendmigrationdienst, Migrationserstberatungsstellen oder kommunale bzw. landesweite Ansprechpartner für Migration bzw. Integration als Migrantenselbstorganisationen vertreten. Nach einem erfolgreichen Zugang zu migrantenspezifischen Institutionen, vor allem bei Migrantenselbstorganisationen, wird ein erhöhter Informations- und Kooperationsbedarf zur Nachqualifizierung u. a. bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen festgestellt. Danach kam es zu einem teilweise relativ zügigen Anstieg von Personen mit Migrationshintergrund und mit Nachqualifizierungsbedarf in der Beratung der Projekte oder deren Multiplikatoren im lokalen Netzwerk. Anschließend wurden abhängig vom jeweiligen Beratungsansatz entweder von dem jeweiligen Projekt selber oder von Kooperationspartnern individuelle Qualifizierungspläne bezogen auf den regionalen Fachkräftebedarf erstellt und mit den zuständigen Stellen abgestimmt. Dazu werden je nach individuellem Bedarf migrantenspezifische Kompetenzfeststellungsverfahren eingesetzt und/oder bereits Multiplikatoren für die Beratung von An- und Ungelernten mit und ohne Migrationshintergrund geschult. In der Beratung werden erste entscheidende Hinweise zum Anerkennungsverfahren gegeben, z. B. auf die Notwendigkeit des Einsatzes eines staatlich geprüften Dolmetschers bei der Übersetzung von ausländischen Zeugnissen, und an konkrete Ansprechpartner bei den zuständigen Stellen und weiteren Netzwerkpartnern zur Nutzung von bestehenden Fördermöglichkeiten und Nachqualifizierungsangeboten verwiesen.

Als zentrales Handlungsfeld kristallisiert sich bei beschäftigten An- und Ungelernten mit Migrationshintergrund eine berufsbegleitende Sprachförderung heraus, insbesondere in sozialen Berufsfeldern wie dem Pflegebereich. Bei den arbeitslosen An- und Ungelernten mit Migrationshintergrund ist nach dem erfolgreichen Bestehen eines berufsbezogenen Sprachkurses die anschließende Finanzierung von beruflicher Weiterbildung entscheidend, insbesondere als Teilnahmeanreiz und für die Lernmotivation. Bei berufsbezogenen Deutschsprachkursen für arbeitslose Personen mit Migrationshintergrund besteht allerdings das Problem, dass der förderbare Personenkreis nach wie vor mit den aktuell vorliegenden Datenbeständen der Bundesagentur für Arbeit weder in seinem Umfang noch in seiner Merkmalsstruktur umfassend beschrieben werden kann. Dies führte bei der Bedarfsermittlung und in der Teilnehmerauswahl in den Arbeitsagenturen bei den berufsbezogenen ESF-BA-Sprachkursen (jetzt: ESF-BAMF-Sprachkurse) zu regional unterschiedlichen Umsetzungsstrategien, sodass nicht alle potenziellen Migrantengruppen angesprochen wurden (Schweigard 2007).

Für die Finanzierung von längeren Nachqualifizierungsangeboten werden bisher vor allem zwei Regelangebote der Bundesagentur für Arbeit angewendet, für beschäftigte Personen ohne beruflichen Abschluss das WeGebAU-Programm und für arbeitslose Personen ohne beruflichen Abschluss das Instrument der Förderung beruflicher Weiterbildung. In arbeitsmarktpolitischen Programmen, die sich verstärkt an Betriebe richten, zeigt sich, dass eine intensive Beratung und Begleitung ein wichtiger Erfolgsfaktor für den Qualifizierungsprozess ist. Beim WeGebAU-Programm konnte belegt werden, dass sich erst durch die Einführung von speziellen Weiterbildungsberatern im Jahr 2007 von der Bundesagentur für Arbeit die Förderzahlen deutlich steigern konnten (Lott/Spitznagel 2007). Von diesem Förderprogramm profitieren vor allem Personen mit Migrationshintergrund: Ein Vergleich zwischen den beiden Förderinstrumenten in den Zugängen von Personen mit Migrationshintergrund an dem Sonderprogramm WeGebAU und FbW für die unter 30-Jährigen zeigt, dass vor allem Ausländer im Rahmen einer Beschäftigung mehr gefördert werden (15 %) als arbeitslose Personen (10 %). Die unterschiedliche Nutzung der Förderinstrumente kann aber auch durch die Selektivität bei dem Vergabeverfahren durch Bildungsgutscheine erklärt werden. Eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) kam zu dem Ergebnis, dass sich die Wahrscheinlichkeit in der Vergabe und der Einlösung der ausgestellten Bildungsgutscheine verringert, je geringer die Schul- bzw. Berufsbildung der betreffenden Person ist (Kruppe 2008).

In der Vergangenheit hat sich zudem gezeigt, dass sich für Personen mit Migrationshintergrund vor allem FbW-Maßnahmen eignen, in denen Deutschsprachelemente vermittelt werden, da durch diese Kursteilnahme ein besonders nachhaltiger Integrationserfolg auf dem Arbeitsmarkt erzielt werden konnte (Deeke u. a.

2009). Eine berufsbezogene Sprachförderung in der Kombination von Qualifizierungsanteilen in der Praxis wird von den verschiedenen Migrantengruppen vermehrt nachgefragt, da hier insbesondere das Lernen im Arbeitsprozess und die konkrete Anwendung des erlernten Wissen positiv bewertet werden.

Auf der Strukturebene wird mit den beteiligten Netzwerkpartnern an gemeinsamen Produkten, Nachqualifizierungskonzepten und Veranstaltungen gearbeitet, in denen migrantenspezifische Fragestellungen, wie die Anerkennungsverfahren von im Ausland erworbenen Qualifikationen oder Angebote im Bereich der Sprachförderung, aufgenommen werden. Beispielsweise wurden Informationsmaterialien zur Externenprüfung und zu Anerkennungsrichtlinien und Verfahren auf den Homepages der Kammern öffentlich zugänglich gemacht oder Leitfäden zu diesen Themen gemeinsam erarbeitet und publiziert (vgl. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung 2010). Ebenso werden Beiträge in Newslettern oder Zeitschriften der ethnischen Community oder von lokalen Netzwerken im Bereich Integration und Migration platziert. Personen mit Migrationshintergrund werden ebenso durch die Beteiligung an Veranstaltungen von Migrantenselbstorganisationen, an migrantenspezifischen Veranstaltungen anderer Netzwerkpartner (z. B. Woche der Weiterbildung des IQ-Netzwerkes) oder durch mehrsprachige bzw. zweisprachige Flyer, Informationsbroschüren oder Plakate erreicht. Ebenso werden die unterschiedlichen Handlungsfelder von Cultural Mainstreaming in den Veranstaltungen der regionalen Projekte berücksichtigt oder sogar als Themenschwerpunkt gesetzt. Weitere Workshops zur Entwicklung von Nachqualifizierungsangeboten unter Berücksichtigung von migrantenspezifischen Situationen sind durch die stärkere Einbindung von Migrantenselbstorganisationen und Betrieben mit Inhabern ausländischer Herkunft geplant.

Zentraler Erfolgsindikator für die Umsetzung von Cultural Mainstreaming in der Nachqualifizierung ist die konkrete Einbindung von migrantenspezifischen Organisationen in die Netzwerkarbeit und der gegenseitige Know-how-Transfer, sei es bei der Erstellung von Produkten, aber auch bei der Organisation und Durchführung von gemeinsamen Veranstaltungen. Für die politische Absicherung im Sinne der Nachhaltigkeit von Netzwerkstrukturen ist insbesondere die Anknüpfung an bestehende Netzwerkstrukturen, wie Integrationstische, Weiterbildungs- und Beratungsnetzwerke von Bildungsträgern für Migranten/-innen, und die Einbindung von wichtigen lokalen Schlüsselpersonen im Bereich der Migration und Integration (z. B. kommunale Integrationsbüros oder Ausländerbeauftragte) wichtig, um z. B. das Thema Nachqualifizierung in kommunalen Integrationskonzepten oder neuen Förderkonzepten nachhaltig zu verankern. Für einige regionale Projekte ist zudem selber die Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen – bzw. generell das Thema Cultural Mainstreaming – ein neues Aufgabenfeld und eine neue Herausforderung, sodass das Prinzip des Cultural Mainstreaming hier in die eigene Organi-

sation wirkt und interkulturelles Wissen erstmalig reflektiert und angeeignet wird. Cultural Mainstreaming wird von den betroffenen An- und Ungelernten mit Migrationshintergrund begrüßt, da beispielweise gesonderte Nachqualifizierungsangebote nur für Migranten/-innen als diskriminierend empfunden und daher nicht gerne angenommen werden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

An- und Ungelernte bilden bei der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung und bei der betrieblichen Weiterbildung nach wie vor das Schlusslicht. Bisher erreichen die Angebote der Arbeitsmarktförderung und in der Nachqualifizierung Personen mit Migrationshintergrund noch in einem zu geringen Umfang. Cultural Mainstreaming als Prinzip zur Verwirklichung von verbesserten Teilhabechancen für arbeitslose und beschäftigte An- und Ungelernte mit Migrationshintergrund kann insbesondere auf struktureller Ebene daran ansetzen, dass die Perspektive von Personen mit Migrationshintergrund bei der Planung, Organisation und Durchführung von politischen Maßnahmen berücksichtigt wird. Im seit Januar 2008 und mittlerweile bis 2013 laufenden BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss“ wurde daher Cultural Mainstreaming als ein zentrales Querschnittsthema verankert und im Bereich der reintegrativen Förderinitiative „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“ mit dem Ziel, den Anteil der An- und Ungelernten in der Region nachhaltig über Netzwerkarbeit zu senken.

Eine Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten von Geringqualifizierten zum Nachholen eines Berufsabschlusses über die Externenprüfung kann durch die Einbindung migrantenspezifischer Netzwerkpartner, über individuelle Qualifizierungswege durch eine kompetente Qualifizierungsberatung inkl. Kompetenzfeststellungsverfahren, aufeinander abgestimmter Nachqualifizierungsangebote und abgesicherter Finanzierungsmodelle erreicht werden. Im Sinne des Cultural Mainstreaming können dabei nach individuellem Qualifizierungsbedarf migrantensensible Instrumente und Verfahren eingesetzt bzw. Nachqualifizierungsangebote angepasst, weiterentwickelt und spezifische Förderinstrumente für Migranten berücksichtigt werden. Erste Erfolge aus dem laufenden Programm konnten bisher vor allem durch die verbindliche Einbindung von Migrantenselbstorganisationen in eine gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit und die Anbindung an bestehende Beratungsangebote erzielt werden, die zu berufsbezogenen Sprachförderangeboten, adressatenorientierten Nachqualifizierungsmaßnahmen oder ein erleichtertes Anerkennungsverfahren führen sollen.

Allerdings wird die verbindliche Einbindung von Migrantenselbstorganisationen in die konkreten Gremien- und Netzwerkstrukturen noch nicht in jeder re-

levanten Region umgesetzt. Zur stärkeren Einbeziehung und Sensibilisierung von Migrantenselbstorganisationen (MSO) für die bildungspolitischen Themen des Förderprogramms gibt es seit November 2009 ein interkulturelles Begleitprojekt, durchgeführt von MOZAIK Bielefeld (Özer 2010; MOZAIK 2007), welches ausgewählte Projekte beider Förderinitiativen in der regionalen Netzwerkarbeit hierbei unterstützt und berät. Interkulturelle Trainings mit relevanten Netzwerkpartnern der regionalen Projekte ergänzen den Begleitungsprozess und tragen dadurch zur weiteren Sensibilisierung für Cultural Mainstreaming bei. Ein wichtiger Bestandteil der Beratung von Personen mit Migrationshintergrund ist die Anerkennung von im Ausland erworbener Qualifikationen. Hier kann konstatiert werden, dass in den nächsten Jahren von einer deutlichen Verbesserung der Rahmenbedingungen auszugehen ist (voraussichtlich ab 2011). Seit dem Bilanzierungsgipfel zum Nationalen Integrationsplan im Herbst 2008 (Bundesregierung 2008) laufen die Vorbereitungen für ein bundesweites Anerkennungsgesetz, nach dem zukünftig alle Migrantengruppen ein Recht auf Prüfung einer Anerkennung haben – ein Recht, auf welches sich bisher nur Spätaussiedler beziehen können (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2009; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, die Bundesministerin für Bildung und Forschung, der Bundesminister für Wirtschaft und Technologie und der Bundesminister 2009). Gegenwärtig befassen sich auch die Dachverbände der IHKs und HWKs mit dem Thema erleichterter Zulassungsverfahren zur Externenprüfung, indem unter anderem informell erworbene Kompetenzen und im Ausland erworbene Qualifikationen berücksichtigt werden sollen (Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk 2009).

Langfristig kann die verstärkte Inanspruchnahme von Nachqualifizierungsangeboten zu einer erhöhten Anzahl von Teilnehmern an der Externenprüfung führen. Nach wie vor gibt es allerdings Probleme bei der Erfassung der Teilnehmer an der Externenprüfung, diese werden nur bei den Industrie- und Handelskammern regional differenziert ausgewiesen, aber nicht nach Personen mit Migrationshintergrund unterschieden. An dieser Stelle konnten die regionalen Projekte ebenso Verbesserungen auf regionaler Ebene – auch im Handwerksbereich – bewirken. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, ob und in welchem Ausmaß weitere strukturelle und lokale Rahmenbedingungen auf die Umsetzung des Programms einen Einfluss haben, wie beispielsweise weitere lokale Programme im Bereich der Nachqualifizierung oder die Auswirkung der aktuellen Wirtschaftskrise auf das Einstellungs- und Weiterbildungsverhalten von Betrieben. Diese Fragestellungen sind voraussichtlich Gegenstand der stärker summativ angelegten Programmevaluation.

Politischer Handlungsbedarf besteht aktuell vor allem in der Bereitstellung von abgestimmten Fördermodellen und deren Inanspruchnahme von Personen mit Migrationshintergrund. In der abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung sind

dabei vor allem die Förderinstrumente der beruflichen Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit und das Sonderprogramm zur Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen (WeGebAU) relevant, da dadurch vor allem die längeren Qualifizierungsmaßnahmen finanziert werden können. Von beiden Förderinstrumenten profitieren Personen mit Migrationshintergrund nicht entsprechend ihrem Anteil an den arbeitslosen bzw. beschäftigten Personen ohne beruflichen Abschluss. Eine ergänzende Auswertung zum Vergleich zwischen beiden Förderinstrumenten zeigt allerdings, dass Personen mit Migrationshintergrund eine höhere Chance auf eine Weiterbildung haben, sobald diese den Sprung in den Arbeitsmarkt geschafft haben. Das WeGebAU-Programm sollte daher in der Zukunft auch über den Förderzeitraum 2010 hinaus verlängert und als Regelinstrument etabliert werden. Zur besseren Inanspruchnahme von Förderprogrammen für arbeitslose Personen mit Migrationshintergrund gibt es seitens der Bundesagentur für Arbeit wichtige Umsetzungsschritte wie das neue Beratungsangebot der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) für Fachkräfte, die ihre beruflichen Qualifikationen im Ausland erworben haben (Schneider 2009; Niklas 2010), Schulungen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und die statistische Erfassung dieser Kompetenzen in den zentralen Datenbanksystemen. Diese Bemühungen können als Signale interpretiert werden, stärker die Potenziale der Migranten in den Blick zu nehmen und deren versteckte Kompetenzen und Ressourcen sichtbar zu machen und für den Einstieg bzw. den Verbleib auf dem Arbeitsmarkt zu nutzen.

Die durch das Konjunkturpaket II Anfang 2009 erweiterten Fördermöglichkeiten in Verbindung mit Qualifizierung wurden bisher im Verhältnis zur Zahl der betroffenen Kurzarbeiter nur von sehr wenigen Betrieben in Anspruch genommen und sind auch nur bedingt für die abschlussorientierte Nachqualifizierung geeignet. Qualifizierungsmaßnahmen in Verbindung mit Kurzarbeit werden in der Regel meist als kurzfristige Anpassungsqualifikationen in Betrieben umgesetzt, während im Bereich der Nachqualifizierung teilweise berufsbegleitende langfristige Qualifizierungen mit einer Laufzeit von bis zu zwei Jahren organisiert werden müssen. Ein weiterer Anknüpfungspunkt für eine schrittweise Absolvierung von Modulen bis zum Berufsabschluss kann die seit 2010 anlaufende neue Initiative zur Flankierung des Strukturwandels (IFLAS) sein, ein Sonderprogramm, welches die Förderbedingungen der seit 2009 laufenden Initiative zur Qualifizierung Geringqualifizierter modifiziert und sich explizit auf die entwickelten Qualifizierungskonzepte im Rahmen von „Perspektive Berufsabschluss“ bezieht. Umgesetzt werden sollen vor allem längere Qualifizierungsmaßnahmen für Geringqualifizierte. Ebenso wäre eine Finanzierung von weiterbildungsbegleitenden Hilfen (Amt für multikulturelle Angelegenheiten 2010) für junge Erwachsene angelehnt an die ausbildungsbegleitenden Hilfen für die eher lernungsgewohnten An- und Ungelernten bei Bedarf ergänzend oder integrierend

in bestehende Nachqualifizierungsangebote denkbar. Dadurch könnte es gelingen, die vorhandenen Nachqualifizierungsangebote gerade auch für Personen mit Migrationshintergrund zu erschließen und auf eine erfolgreiche Teilnahme an der Externenprüfung vorzubereiten, z. B. durch ergänzenden Stütz- und Sprachunterricht und sozialpädagogische Begleitung.

Die seit Frühjahr 2009 laufenden berufsbezogenen ESF-BAMF-Sprachkurse bieten insbesondere für Geringqualifizierte mit Migrationshintergrund die Chance, ihre Deutschsprachkenntnisse zu verbessern und gleichzeitig mit beruflichen Qualifizierungseinheiten zu verknüpfen. Diese Sprachförderangebote sind allerdings zum Teil sehr schleppend angelaufen, da in einigen Regionen Bewerbungen von Bildungsdienstleistern fehlten und daher der Zuschlag zur Durchführung der Kurse erst zu einem späteren Zeitpunkt erteilt werden konnte. Aktuell (Oktober 2009 bis Juli 2010) erfolgt eine zweite Ausschreibungsrunde von Projektträgern für eine Laufzeit bis 2013. Das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge entwickelte mehrstufige Verfahren der Auswahl und Zuteilung der potenziellen Teilnehmer und Entwicklung von Maßnahmekonzepten erweist sich in der Praxis bisher als kompliziert und schwierig. Dies war bedauerlich, da der Bedarf und die Nachfrage nach berufsbezogenen Sprachförderangeboten bei den betroffenen Personen mit Migrationshintergrund besteht, insbesondere auch von dem in das Programm neu aufgenommenen Personenkreis der Nichtleistungsbezieher und Leistungsbezieher im SGB-II-Rechtskreis. Mittlerweile wurde das Umsetzungskonzept nach den ersten Erfahrungen in der Umsetzung bereits modifiziert, sodass perspektivisch von Verbesserungen in der Organisation und Abwicklung auszugehen ist. Darüber hinaus fehlen bisher vor allem für Akademiker mit einem im Ausland erworbenen Hochschulabschluss flächendeckende Sprachförderangebote. Ebenso sind, ggf. im Anschluss an die berufsbezogenen ESF-BAMF-Sprachkurse, weiterführende Nachqualifizierungsmaßnahmen mit Sprachanteilen und/oder eine flankierende Lernbegleitung notwendig, da das Niveau in der Fachsprache nach einem bestandenen ESF-BAMF-Sprachkurs nicht zum Bestehen der Externenprüfung bei einer Kammer oder für die Absolvierung von abschlussbezogenen Modulen ausreicht. Auch in diesem Bereich fehlen gegenwärtig entsprechende Anschlussqualifizierungen zum Berufsabschluss. An der Entwicklung dieser Angebote in der Nachqualifizierung wird in lokalen Arbeitsgruppen im Bereich Migration im Rahmen des Programms gearbeitet. Ebenso ist im ersten Schritt die Ermittlung und Transparenz von bestehenden Angeboten in der jeweiligen Region zentral, beispielsweise als Unterstützungsleistung für die Sachbearbeiter der zuständigen Stellen oder anderen Beratungsstellen.

Die bisherigen Erfolge und gemeinsamen Bestrebungen wirken sich bereits jetzt positiv in der Netzwerkarbeit der regionalen Projekte der Förderinitiative aus, indem die Kammern, kommunale und landesweite Ansprechpersonen im Bereich

Migration und Integration, Migrantenselbstorganisationen, Bildungsdienstleister mit migrantenspezifischen Angeboten und weitere Akteure der Arbeitsmarktförderung vertreten sind. Es ist davon auszugehen, dass auch zukünftig wichtige Impulse von den verschiedenen Institutionen im Rahmen der Selbstverpflichtungen des Nationalen Integrationsplans gegeben werden, aber auch weiterhin der politische Druck nötig sein wird, damit mehr Personen mit Migrationshintergrund einen (anerkannten) beruflichen Abschluss erreichen.

Literatur

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) vom 14. August 2006, letzte Änderung vom 12. Februar 2009
- Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hrsg.): Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung. Zur Relevanz von Deutsch als Zweisprache und Bildungssprache in der beruflichen Weiterbildung. Positionspapier. April 2010. Frankfurt am Main
- Arbeit und Bildung e.V. Kumulus-Plus (Hrsg.): Handlungsempfehlungen des Facharbeitskreises „Beratung“ vom Netzwerk „Integration durch Qualifizierung“ – vorurteilsfrei, vertrauensvoll, ergebnisoffen: berufliche Beratung für Eingewanderte. Berlin 2009
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht erstellt für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin 2009
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, die Bundesministerin für Bildung und Forschung, der Bundesminister für Wirtschaft und Technologie und der Bundesminister: Eckpunktepapier. Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Qualifikationen und Abschlüsse. Berlin 2009
- Bednarz-Braun, Iris; Heß-Meining, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. VS Verlag. Wiesbaden 2004
- Beicht, Ursula; Granato, Mona: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringe Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. WISO-Diskurs. Bonn. September 2009
- Bethscheider, Monika: Qualifikation – Weiterbildung – Arbeitsmarktintegration? Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Weiterbildung. 2. Jahrgang. BIBB-Report 4 (2008). Bonn 2008
- Boos-Nünning, Ursula; Bylinski, Ursula: Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming im Netzwerk. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Schriftenreihe zum Programm Kompetenz fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm). Band II. Bonn, Berlin 2009. S. 46–54

- Brock, Ursula u. a.: Berufliche Qualifizierungsnetzwerke für Migrantinnen und Migranten. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Entwicklungsplattform 4 – „Netzwerkbildung“. News Nr. 8 (2005). Bonn, Berlin
- Brück-Klingberg u. a.: Integration von Migranten in Arbeitsmarkt und Bildungssystem. In: Möller, Joachim; Walwei, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. IAB-Bibliothek Nr. 314. Bielefeld 2009. S. 283–316
- Brussig, Martin; Dittmar, Vera; Knuth, Matthias: Verschenkte Potenziale. Fehlende Anerkennung von Qualifizierungsabschlüssen erschwert die Erwerbsintegration von ALG-II-Bezieher/-innen mit Migrationshintergrund. IAQ-Report Nr. 8 (2009). Universität Duisburg-Essen 2009
- Bundesagentur für Arbeit: Jahresbericht. SGB II. Sozialgesetzbuch Zweites Buch Grundversicherung für Arbeitsuchende. Nürnberg 2009
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Richtlinien für aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) mitfinanzierte Maßnahmen zur berufsbezogenen Sprachförderung für Personen mit Migrationshintergrund im Bereich des Bundes vom 18.08.2008
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Rahmenkonzept Berufsbezogene Sprachförderung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen des Europäischen Sozialfonds vom 04.08.2008. Nürnberg
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Eckpunktepapier „Kompetenzen wahrnehmen, anerkennen und fördern“. Vorschläge des BMAS für ein Gesetz zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Berlin 2009
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn, Berlin 2009
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn, Berlin 2009
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung. Bonn, Berlin 2009
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Richtlinien für aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) mitfinanzierte Programm „Perspektive Berufsabschluss“ vom 10.01.2008. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin 2006
- Bundesregierung: Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht. Berlin 2008
- Dälken, Michaela: Weiterbildung für Menschen mit Migrationshintergrund stärken. In: IQ-Consult (Hrsg.): Handbuch zur Woche der Weiterbildung 2009. Düsseldorf 2009. S. 8–20
- Dauser, Dominique u. a.: Nachqualifizieren nach Bedarf. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektive Berufsabschluss – Newsletter Nr. 2. Bonn 2009. S. 13–19
- Dauser, Dominique; Deisler, Claudia: Qualifizierung Geringqualifizierter aus betrieblicher Sicht. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 115 (2009), S. 40–43

- Dauser, Dominique; Richter, Rainer; Zeller, Beate: Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Wbv-Band 31. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2004
- Deeke, Axel u. a.: Evaluation der Förderung beruflicher Weiterbildung im Rahmen des ESF-BA-Programms. Wirkungsanalyse auf der Grundlage von Befragungen von Teilnehmenden und Vergleichsgruppen. IAB-Forschungsbericht Nr. 1 (2009). Nürnberg
- DGB Bildungswerk e.V.: Schulungsangebot Cultural Mainstreaming im Rahmen des Projekts „Pro Qualifizierung“ des IQ-Netzwerkes. In: www.proqua.de/data/module_cultural_mainstreaming.pdf am 01.09.2009. Düsseldorf 2009
- Englmann, Bettina; Müller, Martina: Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH (Hrsg.). Augsburg 2007
- Erlor, Wolfgang; Schindel, Andrea: Qualifizierung. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (Hrsg.). Düsseldorf 2007
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (Hrsg.): Auswertung des zweiten Kurzberichts der regionalen Vorhaben der Förderinitiative 2 „Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung“. Nürnberg 2009
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (Hrsg.): NQ-Produkte des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung. In: www.perspektive-berufsabschluss.de/de/393.php am 10.03.2010. Nürnberg 2010
- Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM): Kompetenzfeststellung in der Beratung und Bildungsarbeit mit (jungen) Migranten und Migrantinnen. Konzept zur Fortbildung von pädagogischem Fachpersonal und zur Sensibilisierung von Multiplikator(inn)en in öffentlichen Einrichtungen. Berlin 2006
- Granato, Mona; Gutschow, Katrin: Eine zweite Chance: Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesagentur für Arbeit (ibv) Heft 15 (2004). Nürnberg
- Gutschow Katrin: Cultural Mainstreaming in der beruflichen Nachqualifizierung. Vortrag auf der f-bb Fachtagung „Qualifizierungsreserven erschließen durch Nachqualifizierung“ am 27.11.2008 in Nürnberg
- Haas, Annette; Damelang, Andreas: Berufseinstieg. Schwieriger Start für junge Türken. IAB-Kurzbericht 19 (2006). Nürnberg
- IQ Consult GmbH: Berücksichtigung kultureller Vielfalt in der Organisationsentwicklung. Zukunft durch Cultural Mainstreaming gestalten. Dokumentation der Tagung vom 25. Juni 2009 in Frankfurt/Main. In: www.iq-consult.eu/data/publikationen_datei_1265979204.pdf am 20.05.2010. Düsseldorf 2009
- Kaas, Leo; Manger Christian: Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. IZA Discussion Paper No. 4741. Bonn 2010
- Kanschat Katharina: Diversity – Erfolgsfaktor in Unternehmen. Die Charta der Vielfalt. In: Potenziale fördern – Diversität gestalten. BWP 1 (2009). Bonn 2009. S. 20–21

- Karina, Thorsten; Weinkopf, Claudia: Weitere Zunahme der Niedriglohnbeschäftigung. 2006 bereits rund 6,5 Millionen Beschäftigte betroffen. IQ-Report 1 (2008). Institut für Arbeit und Qualifikation (Hrsg.). Essen
- Kettner, Anja; Spitznagel, Eugen: Betriebliche Personalsuche: Stellenangebot geht zurück, bleibt aber auf hohem Niveau. IAB-Kurzbericht 07 (2008). Nürnberg 2008
- Kimmelman, Nicole: Diversity Management – (k)ein Thema für die berufliche Bildung?, In: Potenziale fördern – Diversität gestalten. BWP 1 (2009). Bonn 2009. S. 7–10
- Knoll, Natascha; Schweigard, Eva: Nachqualifizierung wird zum Regelangebot – regionale Strukturentwicklung durch Netzwerke. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektive Berufsabschluss – Newsletter 1. Bonn 2008. S. 15–22
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006
- Kruppe, Thomas: Selektivität bei der Einlösung von Bildungsgutscheinen. IAB – Discussion Paper 17 (2008). Nürnberg
- Lott, Margit; Spitznagel, Eugen: Arbeitsmarktpolitik: Wenig Betrieb auf neuen Wegen der beruflichen Weiterbildung. IAB-Kurzbericht Nr. 23 (2007). Nürnberg
- Migra e.V.: Diversity Management – dem Fachkräftebedarf in der Region begegnen. Dokumentation der Tagung am 25.02.2010 in Augsburg. In: www.migranet.org/images/stories/pdf/Dokumentation_DMT_final.pdf am 20.05.2010. Augsburg 2010
- Moraal, Dick u. a.: Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS3-Zusatzerhebung. BIBB-Report 7 (2009). Bonn
- MOZAIK (Hrsg.): Konzept, Ergebnisse und Dokumentation des Beratungsnetzwerkes Migrantenselbstorganisationen. Beteiligung von Migrantenselbstorganisationen (MSO) an der Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Bielefeld 2007
- Niklas, Eberhard: Anerkennungsberatung der ZAV. Beratung von Fachkräften mit ausländischen Berufsabschlüssen. Vortrag auf dem IQ-Facharbeitskreis Qualifizierung am 18.03.200 in Frankfurt am Main. Nürnberg
- Nivorozhkin, Anton u. a.: Arbeitssuche von Migranten: Deutschkenntnisse beeinflussen Suchintensität und Suchwege. IAB-Kurzbericht 25 (2006). Nürnberg
- OECD: Internationaler Migrationsausblick. SOPEMI 2009. Paris 2009
- Özer, Cemalettin: Interkulturelles Projekt am Start. Projektvorstellung. In: www.perspektive-berufsabschluss.de/de/528.php am 21.02.2010. Bielefeld 2010
- Reinberg, Alexander; Hummel, Markus: Schwierige Fortschreibung. Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB-Kurzbericht Nr. 18 (2007). Nürnberg
- Schneider, Ilse-Lore: Anerkennungsberatung der ZAV. Beratung von Fachkräften mit ausländischen Berufsabschlüssen. Vortrag auf dem 2. Netzwerktreffen der Förderinitiative 2 am 15.05.2009 in Nürnberg. In: www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/090515_ZAV_Anerkennungsberatung.pdf am 01.09.2009. Nürnberg

- Schweigard, Eva: Berufsbezogene Deutschkurse im Rahmen des ESF-BA-Programms. Ergebnisse aus regionalen Fallstudien zur Umsetzung. IAB-Forschungsbericht Nr. 6 (2007). Nürnberg
- Seibert, Holger: Junge Migranten am Arbeitsmarkt: Bildung und Einbürgerung verbessern die Chancen. IAB-Kurzbericht Nr. 17 (2008). Nürnberg
- Solga, Heike: Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft. Opladen 2005
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2008. Wiesbaden 2008
- Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH (MigraNet) (Hrsg.): Praxishandreichung – Qualitätsstandards und migrationspezifische Instrumente zur Kompetenzfeststellung und Profiling. Augsburg 2008
- Walwei, Ulrich: Fachkräftemangel: Alter Wein in neuen Schläuchen? Vortrag auf der IAB Fachkräftekonferenz am 29.04.2008. Nürnberg
- Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (Hrsg.): Integrationsatlas des Handwerks. Düsseldorf 2009
- Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (Hrsg.): Zulassung zur Externenprüfung. Analyse und Auswertung der qualitativen Interviews mit den zuständigen Stellen zum Vorgehen bei der Zulassung zur Externenprüfung. Ergebnisbericht. ZWH-Bericht. Düsseldorf 2010
- Zuwanderungsgesetz: Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern vom 30.07.2004, BGBl. Nr. 41

Kompetenzen sichtbar machen

Anke Settlemeyer

Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz?

1. Einleitung

Seit geraumer Zeit werden neben Schwierigkeiten Jugendlicher und Erwachsener mit Migrationshintergrund¹ auch mögliche Potenziale dieser Personen thematisiert. Diese Erweiterung der Perspektive führt in der Forschung dazu, dass auch der Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten Gegenstand von Untersuchungen wird (vgl. Raiser 2007; Westphal 2007; Westphal/Behrens 2008; Hummrich 2002). Auch Politikerinnen und Politiker weisen immer wieder auf spezifische Potenziale hin: so z. B. die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit im Jahr 2000, Wolfgang Clement als Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit (clavis 2005) und Arnulf Zöllner als Präsident der Kultusministerkonferenz (Handelsblatt, 21.02.2007). Exemplarisch sei hier eine Äußerung von Staatsministerin Böhmer, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge, zitiert: „Mehrsprachigkeit, spezifische interkulturelle Kompetenzen und mitgebrachte Abschlüsse aus dem Ausland bilden ein spezielles Qualifikationsbündel. Somit verfügen Migranten über Potenziale, die Unternehmen und Dienstleister hervorragend nutzen können“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 09.02.2009).

Dieses Zitat beinhaltet die zentralen Elemente entsprechender Äußerungen. Es benennt mit *Mehrsprachigkeit* und *interkultureller Kompetenz* die inhaltlichen Kategorien, die die öffentliche Diskussion prägen. Darüber hinaus äußert die Beauftragte, dass Personen mit Migrationshintergrund über diese Kompetenzen *verfügen*. Dem dürfte die Annahme zugrunde liegen, dass sie aufgrund ihrer Migrationsgeschichte und Sozialisation in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Kontexten entsprechende Kompetenzen entwickelt haben. Frau Böhmer nennt zum einen *Potenziale*, die in den o. g. Zitaten als latent vorhanden angenommen werden, ohne dass sie sich in beruflichen Handlungsbezügen konkret zeigen, zum anderen geht sie von einem konkreten *Nutzen* für Dienstleister und Unternehmen aus. Letzteres verweist auf die Realisierung dieses Potenzials als Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen. Diese Differenzierungen, Mehrsprachigkeit – interkulturelle Kompetenz auf der inhaltlichen Seite sowie Potenzial – Kompetenz hinsichtlich des Realisierungsgrades, werden aufgegriffen und im Folgenden fortgeführt mit dem Ziel, vorliegende Überlegungen und Erkenntnisse zu diesen Potenzialen bzw. dieser Kompetenz im Hinblick auf berufliche Kontexte darzustellen.

1 Zu unterschiedlichen Definitionen von Migrationshintergrund vgl. Settlemeyer/Erbe.

Von politischer Seite werden sehr positive Einschätzungen hinsichtlich der mehrsprachigen und interkulturellen Potenziale bzw. Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund geäußert. Diese Wendung verwundert insofern, als in den letzten Jahren – auch infolge der PISA-Studien – gerade Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache thematisiert und erhebliche Anstrengungen insbesondere zur Feststellung des Sprachstands und zur Förderung der deutschen Sprachkenntnisse unternommen wurden (vgl. z. B. das Projekt Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>). Herkunftssprachige Kenntnisse treten dagegen in der Praxis eher in den Hintergrund und wurden z. T. kritisch eingeschätzt – hier sei nur an die Diskussion um die doppelte Halbsprachigkeit erinnert. Es ist daher zu fragen, ob es sich bei der derzeitigen Diskussion allein um eine Zuschreibung spezifischer Potenziale bzw. Kompetenzen zu Personen mit Migrationshintergrund handelt oder ob diese tatsächlich darüber verfügen und die von politischer Seite geweckten Erwartungen erfüllen können. Tun sie dies nicht – sei es, weil die Erwartungen zu hoch gesteckt sind oder nicht alle Personen mit Migrationshintergrund unterschiedslos über diese Kompetenzen verfügen –, können entsprechende Äußerungen dazu beitragen, dass Personen mit Migrationshintergrund ein weiteres Defizit produziert wird: Das Nichtverfügen bzw. das Nichteinsetzen interkultureller Kompetenz könnte dann als neues Defizit verstanden werden. Um dies zu verhindern, wird im folgenden Beitrag der Versuch einer realistischen Einschätzung dieser Potenziale bzw. Kompetenzen unternommen, in der auf wichtige Differenzierungen, insb. hinsichtlich des berufsspezifischen Einsatzes, hingewiesen wird.

2. Konzepte zur Annäherung an spezifische Potenziale bzw. Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund

Zunächst werden die der Diskussion zugrunde liegenden Konzepte „interkulturelle Kompetenz“ und „Mehrsprachigkeit“ grob skizziert, um deren inhaltliche Ausrichtung deutlich zu machen.

2.1 Interkulturelle Kompetenz

Es gibt eine Vielzahl verschiedener Definitionen und Konzepte zu interkultureller Kompetenz (vgl. u. a. Bolten 2007; Rathje 2006; Weber 2004). Interkulturelle Kompetenz kann beschrieben werden als die Kompetenz, in Handlungssituationen kulturelle Bedeutungen zu erkennen und zu verstehen und effektive und angemessene kommunikative Verhaltensweisen partner-, situations- und kontextbezogen zu entwickeln und anzuwenden (vgl. Schenk 2001, S. 59). In der Regel wird interkul-

turelle Kompetenz in unterschiedlicher Weise in weitere Teilkompetenzen ausdifferenziert (vgl. Bolten 2007, S. 22 f.), die in Listen bzw. Modellen zusammengestellt werden.

Für das Verständnis und die inhaltliche Ausdifferenzierung interkultureller Kompetenz kommt dem Begriff der Kultur eine zentrale Bedeutung zu. Kultur wird zunehmend als umfassender Zusammenhang menschlichen Verhaltens verstanden, der alle Bereiche des Lebensvollzugs betrifft und „durch das gemeinsame Zusammenleben geschaffen wurde und ständig neu geschaffen wird“ (Weber 2004, S. 145). Kultur wird als dynamisches Geschehen begriffen, das über Grenzen hinweg wirksam ist und auch Binnendifferenzierungen aufweist.

Sprache wird im Folgenden als Teil von Kultur und damit interkultureller Kompetenz angesehen, da durch Sprache z. B. Diskurskonventionen, wie Länge und Themen von Small Talk oder die Lautstärke einer Unterhaltung, deutlich werden, die sich u. a. kulturell unterscheiden. Aus diesem Grund wird der in der Berufsbildung z. T. vorgenommenen Trennung von Sprachkenntnissen und interkultureller Kompetenz hier nicht gefolgt (vgl. Borch 2003 sowie Diettrich/Reinisch 2005, S. 297 ff.).

2.2 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bezeichnet hier die individuelle Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen. Neben sprachwissenschaftlichen, bildungspolitischen und historischen Aspekten, unter denen Mehrsprachigkeit betrachtet wird (Gogolin/Neumann 2009), weist Meyer (2008) bzgl. des Einsatzes von Mehrsprachigkeit in beruflichen Kontexten auf spezifische linguistische Fragestellungen hin: Im Zusammenhang mit Sprachwechsel und Spracheinsatz werden die Bedingungen und Möglichkeiten, die sich aus dem Gebrauch mehrerer Sprachen innerhalb eines kommunikativen Zusammenhangs ergeben, thematisiert (S. 23 ff.), z. B. in welcher Situation eine mehrsprachige Person welche Sprache wählt, welche Konflikte damit ggf. einhergehen und welche Rolle Sprache als Identifikationsmittel zukommt, über das Zugehörigkeit zu und Ausschluss aus Gruppen geregelt wird. Darüber hinaus sind auch Fragen der Übertragung aus einer Sprache in eine andere, bei dem Personen mit Migrationshintergrund bei Behörden oder im Krankenhaus füreinander dolmetschen oder übersetzen, von Bedeutung.

Interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit sind inhaltlich unterschiedlich ausgerichtete Konzepte und ergänzen sich von daher bei dem Versuch einer Annäherung an spezifische Potenziale bzw. Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund.

3. Interkulturelle und mehrsprachige Potenziale

Bevor auf den tatsächlichen Einsatz von interkultureller Kompetenz und Mehrsprachigkeit in beruflichen Zusammenhängen eingegangen wird, werden diesbezügliche Hinweise zu entsprechenden Potenzialen von Personen mit Migrationshintergrund zusammengetragen. Es ist nicht davon auszugehen, dass Potenziale in jedem Fall auch als Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen eingesetzt werden. Deshalb ist die getrennte Betrachtung von Potenzial und Kompetenz sinnvoll, um ggf. auf Diskrepanzen zwischen festgestelltem Potenzial und deren tatsächlichem Einsatz als Kompetenz aufmerksam werden zu können.

3.1 Hinweise auf interkulturelle Potenziale

In der Berufsbildungsforschung finden sich vereinzelt Hinweise auf interkulturelle Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund. In einer bereits Mitte der 90er-Jahre durchgeführten Studie zu internationalen Qualifikationen aus Sicht der Betriebe und der Beschäftigten äußern Busse, Paul-Kohlhoff und Wordelmann die Vermutung, dass bezüglich ausländischer Beschäftigter „in bundesdeutschen Unternehmen ein enormes Potenzial an vorhandenen oder doch vergleichsweise leicht zu entwickelnden ‚internationalen Qualifikationen‘ brachliegt“. Einschränkend ergänzen sie allerdings, dass „die für die Übernahme internationaler Aufgaben notwendigen fachlichen Kenntnisse in dieser Beschäftigtengruppe fehlen“ dürften (1997, S. 89).

In ähnlicher Weise formulieren Borch, Dietrich, Frommberger, Reinisch und Wordelmann im Rahmen ihrer Ausführungen zu Strategien, Konzepten, Erfahrungen und Handlungsvorschlägen zur Internationalisierung der Berufsbildung die folgende Hypothese: „Jeder siebte Jugendliche in der Benachteiligtenausbildung ist ausländischer Herkunft. Gelegentlich wird darauf verwiesen, dass unter dem Aspekt der Internationalisierung hier ein bestimmtes Potenzial nicht genutzt wird ... Auch sprachlich hätten sie – mindestens wegen ihrer zusätzlichen Kenntnisse in der Herkunftssprache – eine Affinität zu internationalen Tätigkeiten“ (2003, S. 12).

Die Autoren der genannten Studien gingen den Annahmen bzgl. entsprechender Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund nicht weiter nach. Dies dürfte in erster Linie darin begründet liegen, dass in beiden Fällen von einer mangelnden fachlichen Kompetenz dieser Personen ausgegangen wurde, die jedoch als wichtige Bedingung für den Einsatz interkultureller Kompetenz angesehen wird.

Mecheril setzt sich mit der Frage auseinander, warum Menschen mit Migrationshintergrund in der Regel nicht als Adressat/-innen interkultureller Bildungsangebote [hier: in pädagogischen Arbeitsfeldern, A. S.] genannt werden. In diesem Zusammenhang verwirft er die Annahme als wenig überzeugend, dass „diese Per-

sonengruppe bereits über ‚interkulturelle Kompetenz‘ verfüge“. Es sei vielmehr zu erwarten, „dass Minderheitenangehörige in einer selbstverständlicheren Weise mit Themen kultureller Differenz und Dominanz lebensgeschichtlich befasst sind“. Zugleich fordert er, dass „das Erfahrensein und die sich im Zuge dieser Erfahrungen ausbildenden Vermögen“ reflektiert, differenziert und erweitert werden müssen, „sobald und solange es um professionelles Handeln geht“ (2002, S. 18). In dieser These präzisiert Mecheril das Potenzial von Personen mit Migrationshintergrund: Der Minderheitenstatus verweist auf den Einfluss gesellschaftlicher Bedingungen auf dieses Potenzial. Er präzisiert mit kultureller Differenz und Dominanz die inhaltlichen Anknüpfungspunkte und beschreibt die Art des Erwerbs dieser Potenziale als beiläufig, unhinterfragt und lebensgeschichtlich. Sie sind mit der Biografie der Person verwoben und durch unmittelbar erlebte Ereignisse angestoßen, nicht jedoch im Rahmen formaler Bildungsangebote vermittelt.

Er beschreibt das interkulturelle Potenzial von Personen mit Migrationshintergrund als ein Spezifisches und präzisiert damit die Annahmen, die aus der Berufsbildungsforschung vorliegen.

3.2 Hinweise auf mehrsprachige Potenziale

Neben den allgemeinen Überlegungen zu interkulturellen Potenzialen liegen bzgl. des mehrsprachigen Potenzials dank der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland“ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge aus den Jahren 2006/2007 spezifische Angaben vor. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Personen türkischer, ehemals jugoslawischer, italienischer, griechischer und polnischer Nationalität im Alter von 15 bis unter 80 Jahren befragt (Babka von Gostomski 2008, S. 9 ff.) und u. a. Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Kenntnisse in der Herkunftsland-² und der deutschen Sprache ermittelt.

Insgesamt schätzen die Befragten ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache besser als die im Deutschen ein (Babka von Gostomski 2008, S. 21). Im Folgenden werden nur Aussagen der Personen genannt, die angeben, sowohl die deutsche als auch die Herkunftssprache sehr gut bzw. gut zu beherrschen. Sie werden in dieser Studie als mehrsprachig oder bilingual bezeichnet.³

Ohne Unterschiede nach Staatsangehörigkeit zu berücksichtigen ergibt sich folgendes Bild:

2 In der RAM-Untersuchung wird von Herkunftslandssprachen gesprochen, in anderen Zusammenhängen von Familien- bzw. Muttersprache. Im Weiteren wird hier Herkunftssprache verwendet.

3 Weitere Kategorien sind: Deutsch dominant (Deutsch [D] sehr gut/gut; Herkunftssprache [Hs] mittelmäßig/gar nicht); Hs dominant (D mittelmäßig/gar nicht; Hs sehr gut/gut); Eingeschränkt bilingual (D mittelmäßig/gar nicht; Hs mittelmäßig/gar nicht).

- 70 % der Befragten stufen sich hinsichtlich des Sprachverstehens und 60 % hinsichtlich der Sprechkompetenz als bilingual ein.
- Hinsichtlich der Lesefähigkeit nimmt der Anteil der Bilingualen ab: Ca. 50 % der Befragten schätzen ihre Kenntnisse in beiden Sprachen als sehr gut bzw. gut ein.
- Beim Schreiben sinkt der Anteil der Bilingualen auf ca. 35 %.⁴

Eine beachtliche Zahl von Personen mit Migrationshintergrund gibt demzufolge an, gleichzeitig über gute bzw. sehr gute Kenntnisse des Deutschen und der Herkunftssprache zu verfügen. Dies gilt für mündliche Kenntnisse in höherem Maße als für das Lesen und Schreiben, was auf die weitgehend fehlende institutionelle Förderung der Herkunftssprachen in Deutschland für die hier Aufwachsenden und die z. T. geringen schriftsprachlichen Kenntnisse in den höheren Altersgruppen der Migrantinnen und Migranten (vgl. Haug 2008, S. 39) zurückzuführen sein dürfte.

Mit Blick auf die Phase der Ausbildung sind mehrsprachige Potenziale von jüngeren Menschen von besonderem Interesse. Da keine Auswertung der RAM-Daten zur Mehrsprachigkeit nach Alter vorliegt, werden Ergebnisse der Befragung zu den Kenntnissen in den Herkunftssprachen bzw. in Deutsch genannt. Es zeigt sich, dass alle bis 25-Jährigen angeben, über etwas geringere Herkunftssprachenkenntnisse zu verfügen als die höheren Altersgruppen. Die bis 25-Jährigen schätzen ihre Herkunftssprachenkenntnisse als mittelmäßig bis gut ein, die Deutschkenntnisse dagegen als gut bis sehr gut (Haug 2008, 32, S. 27).

Demnach scheinen im Altersvergleich die Herkunftssprachenkenntnisse bei jüngeren Menschen tendenziell abzunehmen, was zum einen mit der zunehmenden Zahl derjenigen jungen Menschen mit Migrationshintergrund zusammenhängen dürfte, die in Deutschland geboren werden und aufwachsen, zum anderen auf die sehr geringe Förderung der Herkunftssprachen im allgemeinbildenden Schulwesen verweist.⁵ Eine solche Entwicklung läuft allerdings den Vorstellungen entgegen, diese Kenntnisse nun verstärkt in beruflichen Zusammenhängen nutzen zu wollen.⁶

Die genannten Ergebnisse fußen auf Selbsteinschätzungen der Befragten und sind damit in zweifacher Hinsicht mit Unsicherheiten behaftet. Sie sind zum einen abhängig von der Art und Weise, wie eine Person eigene Fähigkeiten einschätzt, ggf. zu deren Über- oder Unterschätzung neigt. Zum anderen orientieren sie sich nicht an einem objektiven Standard, wie z. B. den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäi-

4 Die Auswertungen von Boos-Nünning und Karakaşoğlu, die im Rahmen einer repräsentativen Untersuchung Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 15–21 Jahren befragt haben, weisen in die gleiche Richtung, selbst wenn ein unmittelbarer Vergleich aufgrund unterschiedlich gewählter Kategorien nicht möglich ist. Auch sie kommen zu dem Ergebnis, dass knapp ein Drittel der Befragten als bilingual anzusehen sind.

5 Vgl. dazu die Ausführungen von Gogolin/Krüger-Potratz 2006 und Gogolin/Neumann/Roth 2003.

6 Eine Prüfung der genannten Ergebnisse durch Auswertungen der Daten des Sozioökonomischen Panels wäre wünschenswert, gestaltet sich schwierig, weil u. a. im SOEP die Kategorie Mehrsprachigkeit nicht vorgesehen ist.

schen Referenzrahmens für Sprachen, sondern sind Ausdruck der individuellen Wahrnehmung der Sprachbeherrschung der Befragten. Diese Einschätzungen dürften sich in erster Linie an den sprachlichen Anforderungen orientieren, die sich den Befragten in deren Lebenszusammenhängen, die sich erheblich unterscheiden werden, jeweils stellen. Die Einschätzung der Lesefähigkeit als „sehr gut“ könnte z. B. in einem Fall bedeuten, dass die betreffende Person komplizierte Fachtexte lesen und verstehen kann, in einem anderen Fall kann die Bezugsnorm das Lesen der lokalen Tageszeitung oder einer Illustrierten sein. Auf der Grundlage der vorliegenden Daten kann von der Einschätzung „sehr gut“ daher nicht auf ein bestimmtes Niveau sprachlicher Fähigkeiten geschlossen werden. Gleichwohl lassen die Ergebnisse der RAM-Studie den Schluss zu, dass mehrsprachige Potenziale in beachtlichem Maße vorhanden sind.

Die genannte Untersuchung lässt allerdings keine Schlüsse auf die berufliche Verwendung der mehrsprachigen Kenntnisse zu.⁷ Vielmehr nennt sie als wichtigsten Einsatzort der Herkunftssprache die Familie: Ca. 45% der Befragten sprechen in der Familie die Herkunftssprache, ca. 32% die Herkunftssprache und Deutsch. Fürstenau bezeichnet diese Form der Mehrsprachigkeit denn auch als „lebensweltliche Mehrsprachigkeit, also als sprachliches Vermögen, das nicht durch das offizielle Schulwesen vermittelt und attestiert wird und deshalb offizieller Anerkennung entbehrt, das aber zur alltäglichen Lebensführung gebraucht wird“ (Fürstenau 2004, S. 14) und dafür „funktional und angemessen“ ist (Fürstenau/Gogolin 2001, S. 53). Damit werden die „speziellen sprachlichen Kompetenzen beschrieben, die Menschen im Kontext von Migration erwerben“ (Fürstenau 2004, S. 14) und die folglich in dieser Form auch die Grundlage für den Einsatz z. B. im Beruf darstellen. Fürstenau weist im Rahmen einer Untersuchung portugiesischsprachiger Jugendlicher an der ersten Schwelle auf einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt hin: Nach Bourdieu kommt den Herkunftssprachen der Migrantinnen und Migranten als Minderheitensprachen in dem sozialen Kontext, in dem sprachliche Praxis bewertet wird, nur in Ausnahmefällen Legitimität zu. Die Regel ist vielmehr, dass mit diesen Sprachen ein niedriger sozialer Status verbunden ist, u. a. deswegen, weil das Bildungswesen diese Fähigkeiten nur in Ausnahmefällen beglaubigt.⁸

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit der Konzentration auf die Herkunfts- und die deutsche Sprache auch bei der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit von Personen mit Migrationshintergrund ein inhaltlicher Schwerpunkt

7 Eine Frage nach dem beruflichen Einsatz der Herkunftssprache in der RAM-Untersuchung wäre wünschenswert.

8 Esser bestätigt dies aus humankapitaltheoretischer Sicht, indem er anhand vorliegender Studien zeigt, dass ausschlaggebend für den Arbeitsmarkterfolg „zunächst die Kenntnis der Sprache des Aufnahmelandes“ (Esser 2006: S. 420, Hervorhebung von Esser), der monetäre Nutzen vorhandener Herkunftssprachen dagegen in der Regel gering ist. Essers Aussagen weisen zudem darauf hin, dass herkunftssprachliche Kompetenzen offensichtlich noch kein zentrales Qualifikationsmerkmal darstellen, sondern bislang die professionelle Qualifikation prioritär ist, interkulturelle Kompetenz als diese ergänzende Kompetenz angesehen wird.

gesetzt wird, der dem spezifischen migrantischen Potenzial entspricht.⁹ So wie Mecheril das Spezifische interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund hervorhebt, beschreibt Fürstenau dies für Mehrsprachigkeit. Auch sie betont die gesellschaftlichen Bedingungen, die den Erwerb und die Verwendung dieses Potenzials mit beeinflussen, und betont dessen meist geringe Bewertung. Die Charakterisierung der interkulturellen und mehrsprachigen Potenziale als lebensgeschichtlich bzw. lebensweltlich und die vorliegenden Daten zur Mehrsprachigkeit lassen ein auch beruflich einsetzbares Potenzial vermuten. Allerdings kann von dem Vorhandensein entsprechender Potenziale nicht mit Sicherheit auf deren berufliche Verwendung geschlossen werden. Diese muss eigens betrachtet werden.

4. Einsatz sprachlicher und weiterer interkultureller Kompetenz im Beruf

Nach der Darstellung interkultureller bzw. mehrsprachiger Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund wird nun auf deren Einsatz als Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen eingegangen. Zunächst werden quantitative Aussagen zur Anzahl der Personen, die ihre nicht deutsche Herkunftssprache im Beruf benötigen, und anschließend Situationen dargestellt, in denen diese Kompetenzen in ausgewählten Berufen eingesetzt werden.

4.1 Quantitative Hinweise zum Einsatz von Mehrsprachigkeit im Beruf

Einer repräsentativen Untersuchung von Erwerbstätigen zufolge, die das Bundesinstitut für Berufsbildung und die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin¹⁰ durchführten, benötigen „ausländische Erwerbstätige häufiger (25 %) als deutsche Erwerbstätige (15 %) Fachkenntnisse in anderen Sprachen als Deutsch“ (Hall 2007, S. 48)¹¹. Zwar ist Englisch die von 93 % der Erwerbstätigen am häufigsten benötigte Fremdsprache, jeder Dritte braucht jedoch auch andere Fremdsprachen: Es sind dies Französisch (15 %), Russisch (7 %), Türkisch und Spanisch (je 4 %), Italienisch (3 %) und Polnisch (2 %). Ausländische Erwerbstätige benötigen diese Sprachen deutlich häufiger (46 %) als Erwerbstätige deutscher Staatsangehörigkeit (29 %). Eine Sonderauswertung liefert interessante Erkenntnisse speziell zum Einsatz muttersprachlicher

9 In der Schule erlernte Fremdsprachen treten in dieser Diskussion in den Hintergrund, sind jedoch gleichwohl Teil der Mehrsprachigkeit und Sprachbiografie dieser Personen (Krumm 2009, S. 239).

10 Die BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 ist eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen, die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin durchgeführt wurde. Vgl. <http://www.bibb.de/arbeit-im-wandel>.

11 Die Frage lautet: „Benötigen Sie in Ihrer Tätigkeit Grund- oder Fachkenntnisse in Sprachen außer Deutsch?“ (Hall 2007, S. 49).

Kenntnisse: Ca. 21 % der Personen, die Russisch als Muttersprache gelernt haben, benötigen Grund- oder Fachkenntnisse in Russisch bei ihren Tätigkeiten, bei den Personen mit polnischer Muttersprache sind es ca. 17 %, bei denen mit Türkisch ca. 13 % und mit Italienisch ca. 11 %. Eine Auswertung nach Berufen ist nicht möglich.

Demnach benötigt ein erheblicher Anteil von ausländischen Erwerbstätigen die nicht deutsche Muttersprache in beruflichen Zusammenhängen. Neben deren Verwendung in der Familie scheint der Beruf durchaus ein weiterer relevanter Einsatzbereich zu sein. Dies überrascht umso mehr, als die Lebensweltlichkeit des Erwerbs und die geringe gesellschaftliche Wertschätzung dieser Minderheitensprachen eine entsprechend seltenere Verwendung in beruflichen Kontexten vermuten ließen.

4.2 Situationen des Einsatzes

Im Rahmen der qualitativen Studie „Interkulturelle Kompetenz von Fachkräften mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“¹² des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde dem Einsatz interkultureller Kompetenz von Fachkräften mit Migrationshintergrund¹³ exemplarisch für die Berufe Medizinische Fachangestellte, Kaufleute im Einzelhandel, im Außenhandel sowie für Spedition und Logistikdienstleistungen nachgegangen. Es wurde deutlich, dass diese Kompetenz sowohl im Kontakt zu Kundinnen und Kunden als auch innerhalb des Unternehmens eingesetzt wird.

Sprachliche und weitere interkulturelle Kompetenz im Kontakt zu Kundinnen und Kunden

Fachkräfte aller vier Untersuchungsberufe schilderten Situationen, in denen sie interkulturelle Kompetenz im Kontakt zu Patienten bzw. Kunden einsetzen.

Medizinische Fachangestellte setzen ihre herkunftssprachlichen und weiteren interkulturellen Kompetenzen beim Dolmetschen von Arzt-Patient-Gesprächen ein, was für diesen Beruf eine typische Form des Einsatzes darstellt. Darüber hinaus setzen sie diese Kompetenzen z. B. zum Beruhigen von Patienten gleicher Herkunft vor und bei Untersuchungen und zur spezifischen Ansprache von Patienten ein, z. B. verwendet eine Befragte für ältere Männer türkischer Herkunft die Bezeichnung „Onkel“, da dies der Respekt verlange. Interkulturelle Kompetenz wird benötigt bei Erläuterungen zur Einnahme von Medikamenten und bei Telefonaten.

Einzelhandelskaufleute dagegen nutzen ihre herkunftssprachlichen und kulturellen Kompetenzen für Gespräche mit Kunden vor Ort, z. B. beim Verkauf, über

12 Es wurden leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften und Vorgesetzten geführt. Vgl. <http://www.bibb.de/de/wlk8601.htm>.

13 Türkisch 12, Spanisch 7, Kroatisch 4, Italienisch 4, Griechisch 3, Portugiesisch 2, Ukrainisch 2, Marokkanisch 1, Pakistanisch 1, Polnisch 1, Tadschikisch 1 Befragte/r, mit unterschiedlichen Aufenthaltszeiten im Herkunftsland, bzw. Personen, die seit ihrer Geburt in Deutschland leben.

Rabatte und bei der Entgegennahme von Reklamationen. Sie kommen auch bei der Sortimentsgestaltung zum Tragen, z. B. wenn es gilt, besondere Vorlieben bei Stoffqualitäten oder Farben zu berücksichtigen.

Kaufleute im Außenhandel sowie für Spedition und Logistikdienstleistungen setzen interkulturelle Kompetenz zur Kundenakquise, Kontaktpflege und zum Verkauf häufig telefonisch ein. Sie benötigen diese Kompetenz sowohl im In- als auch im Ausland, da sie z. T. Geschäftsreisen ins jeweilige Herkunftsland bzw. die Länder unternehmen, dessen Sprache bzw. dessen Sprachen sie beherrschen.

Über die Berufe hinweg wurde deutlich, dass der Einsatz interkultureller Kompetenz die Kommunikation mit den Kundinnen und Kunden erleichtern kann, die gleicher Herkunft wie die Fachkräfte sind. Ein Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistungen drückt den besonderen Wert interkultureller Kompetenz folgendermaßen aus: „Man versteht sich besser, als wenn man *nur* die Sprache beherrscht.“

Sprachliche und weitere interkulturelle Kompetenz innerhalb des Unternehmens

Die Untersuchung machte darüber hinaus deutlich, dass sprachliche und insbesondere kulturelle Kompetenzen über den Kontakt zum Kunden hinaus auch innerhalb des Unternehmens selbst eingesetzt werden: Ein Vorgesetzter beschreibt dies treffend mit den Worten: „Frau G. sorgt ja nicht nur in ihrer Rolle zum Kunden dafür, dass der sich in seiner kulturellen Identität verhalten kann, sondern sie muss das ja in 'ne deutsche Organisation übersetzen.“ Die Fachkräfte nehmen eine vermittelnde Funktion zwischen Kundschaft (Personen im Ausland bzw. Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland) und den Kolleginnen und Kollegen im Unternehmen ein. Sie werden als Personen angesehen, die mit den jeweils Beteiligten in gleich guter Weise kommunizieren können. In diesen Fällen gelingt es den Fachkräften offensichtlich, Erfahrungen kultureller Differenz, die Mecheril in seiner eingangs zitierten These nennt, in beruflichen Zusammenhängen produktiv zu nutzen.

Personale Kompetenz¹⁴ im Umgang mit Diskriminierungen

Im Rahmen der Untersuchung erzählten einige Befragte Situationen, in denen sie durch Bemerkungen oder Handlungen von Kunden bzw. Patienten diskriminiert¹⁵ oder beleidigt wurden. Auch solche Begebenheiten, die sich Personen mit Migrationshintergrund insbesondere aufgrund ihrer Minderheitenzugehörigkeit stellen

14 Unter personaler Kompetenz wird in Anlehnung an den EQR die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben selbstständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten. Sie umfasst soziale und Selbstkompetenz.

15 Wir folgen der Definition der Richtlinie 2000/43 Artikel 2 Abs. 2 Buchst. a des Amsterdamer Vertrags, nach der eine „unmittelbare Diskriminierung vorliegt, wenn eine Person aufgrund ihrer Rasse oder ethnischen Herkunft in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde“.

dürften, sind zu den interkulturellen Situationen in beruflichen Zusammenhängen zu zählen. Um auf entsprechende Äußerungen angemessen reagieren zu können, müssen die Fachkräfte über personale Kompetenz verfügen.

Die wenigen hier genannten Beispiele weisen darauf hin, dass der Einsatz interkultureller Kompetenz sich je nach Beruf unterschiedlich gestalten kann. Damit sind auch unterschiedliche Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz der Fachkräfte verbunden (vgl. dazu auch Settlemeyer 2009a). Einige der Fachkräfte dolmetschen beispielsweise, andere führen Fachgespräche zur Kundenakquise und zum Verkauf in der Herkunftssprache. Sie müssen demnach in ihrer Herkunftssprache die Fachterminologie und bestimmte im beruflichen Kontext erforderliche Sprachstile beherrschen. Das Zitat einer Fachkraft macht Letzteres deutlich: „Sachbearbeitung auf Italienisch, das ist was total anderes. Also das ist halt nicht umgangssprachlich, wie man halt mit Freunden spricht oder wie man mit der Familie spricht. Man muss sich schon so umstellen.“ Der berufliche Einsatz bringt darüber hinaus mit sich, dass bestimmte Konventionen des Umgangs z. B. bzgl. des Small Talks und Gastgeschenken im jeweiligen „Herkunftsland“ beherrscht werden müssen. Zudem ergeben sich auch aus der vermittelnden Funktion und der Notwendigkeit, mit Diskriminierungen bzw. Beleidigungen umzugehen, spezifische Anforderungen. Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind daher gehalten, ihre sprachlichen und weiteren interkulturellen sowie personalen Kompetenzen den beruflichen Anforderungen entsprechend zu erweitern. Sie tun dies – bis auf wenige Ausnahmen (s. u.) – in der Regel on the Job, ohne auf formale Angebote zur Qualifizierung zurückgreifen zu können. Die Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die interkulturelle Kompetenz im Beruf einsetzen, sind bereit und in der Lage, ihre lebensweltlich erworbenen Potenziale berufsspezifisch zu erweitern. Einigen Fachkräften scheint dies gut zu gelingen, andere dagegen berichten, wie schwierig sich z. B. der Erwerb von Fachbegriffen gestaltet (vgl. dazu Settlemeyer 2009a).

Über die hier genannten Berufe hinaus wurde der Einsatz interkultureller Kompetenz auch in der ambulanten Altenpflege und im Ethnomarketing beschrieben (Curth/Hamm 2008) sowie ein Bedarf an mehrsprachiger bzw. interkultureller Kompetenz für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten¹⁶, für Beschäftigte in Behörden und im medizinisch-sozialen Bereich (Meyer 2008) ermittelt. Fürstenau nimmt darüber hinaus Einsatzmöglichkeiten in Sprachberufen (Übersetzer, Fremd-

16 Es zeigte sich, dass in einem erheblichen Teil der Einrichtungen Sprachen über Deutsch hinaus insbesondere im Kontakt mit den Eltern gesprochen werden, auch um zu dolmetschen. Für den Zusammenhang hier ist von Interesse, dass zu 43 % Türkisch, 30 % Russisch, 25 % Polnisch gesprochen wird. In Kindertagesstätten findet durchaus mehrsprachige Kommunikation statt. Meyer zieht den Schluss, dass „Kenntnisse in den Sprachen der Eltern und Kinder und die Bereitschaft zu dolmetschen ... de facto in den Kindertagesstätten mit regelmäßigem Dolmetschaufkommen zum beruflichen Anforderungsprofil der pädagogischen Angestellten gehört“ (Meyer 2009, S. 39).

sprachenkorrespondentin), in der Gastronomie und im Tourismus an (2004, S. 145).

Die Ergebnisse der genannten Studien zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen in unterschiedlichen Berufen bzw. Tätigkeitsfeldern einsetzen (könnten). Die genannten Beispiele illustrieren, in welcher Weise diese zusätzlichen Kompetenzen Unternehmen und Dienstleistern nutzen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen auch, dass nicht alle Fachkräfte diese einsetzen. Neben der Gelegenheit, diese Kompetenzen aufgrund der beruflichen Gegebenheiten überhaupt einsetzen zu können, müssen die Fachkräfte nicht nur grundsätzlich bereit sein, dies zu tun, und ein entsprechendes Interesse haben, sondern häufig auch ihre vorhandenen Kompetenzen erweitern. Strebt man einen gezielten beruflichen Einsatz dieser überwiegend in alltagsweltlichen Kontexten erworbenen Potenziale an, sollte man entsprechende Förderangebote vorsehen.

5. Förderung von Mehrsprachigkeit bzw. interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund in beruflichen Kontexten

Im Folgenden steht die Phase der Ausbildung im Mittelpunkt der Betrachtung. Eine Förderung muss allerdings deutlich früher beginnen und durchgängig erfolgen. Den oben dargestellten Erkenntnissen zufolge sollten bei entsprechenden Überlegungen – über die im Rahmen der Ausbildung ggf. ohnehin vermittelten internationalen Fachkenntnisse bzw. Kenntnisse zu Interkulturalität hinaus – die folgenden spezifischen Elemente berücksichtigt werden:

- Personen mit Migrationshintergrund sollten die Möglichkeit erhalten, über ggf. vorhandene eigene mehrsprachige und weitere interkulturelle Potenziale sowie deren gesellschaftliche Bewertung zu reflektieren, sich dieser Potenziale zunächst zu vergewissern und sie zu artikulieren (Westphal 2007, S. 101), um sie für sich als wertvolles Potenzial zu gewinnen und wertzuschätzen. Sie sollten sich zudem Klarheit darüber verschaffen können, ob sie diese Potenziale ausschließlich in privaten oder auch in beruflichen Zusammenhängen einsetzen wollen.
- Die herkunftssprachlichen und weiteren interkulturellen Kompetenzen sind bei Interessierten so zu entwickeln, dass sie berufsspezifischen Anforderungen entsprechen. Dies umfasst – je nach sprachlichen Vorkenntnissen – ggf. allgemeinsprachliche, in jedem Fall aber fachsprachliche Kenntnisse der Herkunftssprache sowie die Fähigkeit, die Sprachstile zu verwenden, die im Berufsalltag angemessen sind. Darüber hinaus sollten Interessierte Kenntnisse der Konventionen des Umgangs mit Kundinnen und Kunden im bzw. aus dem Herkunftsland erwerben. Hierfür sollten die entsprechenden berufsspezifischen Anforderungen, falls sie über das in der Ausbildung ohnehin Vermittelte hinausgehen, inhaltlich, methodisch und bezüglich des erforderlichen sprachlichen Niveaus beschrieben werden.

- Anknüpfungspunkte, die sich in den Verordnungen zur Berufsausbildung und den Rahmenlehrplänen bereits bieten (vgl. dazu exemplarisch Settlemeyer/Hörsch 2009 und Settlemeyer 2009a), sollten aufgegriffen und entsprechend gestaltet werden.
- Den spezifischen Anforderungen, die sich aufgrund von vermittelnden Tätigkeiten sowie von Erfahrungen der Diskriminierung und Beleidigung insbesondere an die soziale und Selbstkompetenz der Auszubildenden stellen, sollte Rechnung getragen werden, indem Betroffene die Möglichkeit haben, damit einhergehende Rollen bzw. Vorkommnisse zu reflektieren und für sich passende Strategien im Umgang damit zu entwickeln.
- Personen mit Migrationshintergrund, die Dolmetschen, sollten die Gelegenheit haben, sich im notwendigen Maße sprachliche Verfahren des Dolmetschens anzueignen und die Rolle, die sie beim Dolmetschen spielen, zu reflektieren. Auszubildende bzw. Fachkräfte und Vorgesetzte sollten zudem Klarheit darüber erlangen, was Laiendolmetscher/-innen leisten können bzw. wo die Grenzen ihres Einsatzes liegen. Entsprechende Angebote sollten entwickelt und erprobt werden. Dabei kann insbesondere bei medizinischen Berufen an vorliegende Erfahrungen, die in Krankenhäusern mit Pflegepersonal gesammelt wurden, angeknüpft werden (Meyer 2008, S. 57 f.).
- Berufsschullehrer, ausbildendes Personal und Personalverantwortliche sind für den Einsatz interkultureller Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen durch Auszubildende mit Migrationshintergrund zu sensibilisieren und für die Förderung dieser Kompetenz zu gewinnen. Im Rahmen interkultureller Öffnungsprozesse sollten diese Kompetenzen in den Betrieben bzw. Institutionen strukturell verankert werden.

Entsprechende konzeptionelle und inhaltliche Überlegungen können an Erfahrungen aus einigen wenigen einschlägigen Projekten anknüpfen, in deren Rahmen für unterschiedliche Berufe Curricula bzw. Module und Materialien erstellt wurden. Hier seien insbesondere die binationalen Projekte und das Leonardo-Projekt BILA genannt.

Binationale Projekte

Im Rahmen der binationalen Projekte erhielten Auszubildende türkischer, griechischer, italienischer, portugiesischer und spanischer Herkunft in kaufmännischen, Elektro-, Metall- und IT-Berufen von 1988 bis etwa 2003 ausbildungsbegleitend zusätzlichen allgemein- und fachsprachlichen Unterricht in der Herkunftssprache. Sie erwarben dabei beruflich relevante, herkunftslandspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten, z. B. bzgl. formaler Standards zum Abfassen von Briefen, Anfragen und Be-

werbungen und bzgl. der Gepflogenheiten im Umgang mit Kundinnen und Kunden. Darüber hinaus wurde ihnen allgemeines Wissen über Politik, Geschichte, Literatur und Institutionen ihres Herkunftslands vermittelt. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten – so eine Fachkraft spanischer Herkunft, die im Rahmen der oben genannten Studie zum Einsatz interkultureller Kompetenz durch Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Beruf befragt wurde – hätte „man als Spanier, der in Deutschland aufwächst, nie so mitbekommen“. Die Teilnehmenden leisteten ein Betriebspraktikum im Herkunftsland ab, wobei sie das Land „von einer ganz anderen Seite kennenlernten“. Sie eigneten sich die Herkunftssprache und das Herkunftsland in für sie neuer Art und Weise an und machten sich darüber hinaus binationale Aspekte ihrer Biografie auch für berufliche Zwecke bewusst. Vereinbarungen zwischen den zuständigen Ministerien gewährleisteten, dass ihr Berufsabschluss in beiden Ländern anerkannt und ein Zertifikat über die erworbenen Zusatzqualifikationen ausgestellt wurde (vgl. Lenske 1995). Diese zusätzliche Qualifikation hat den Befragten z. T. „beruflich einen Riesensprung gegeben“.

Das Projekt BILA

Seit dem Jahr 2003 beschäftigt sich das EU-Projekt BILA u. a. in Deutschland mit zweisprachiger Ausbildung. Bis 2008 wurden u. a. bilinguale modulare Programme für die berufliche Erstausbildung von Kanzleifachangestellten/Anwaltsgehilfen (in Deutsch – Griechisch), Versicherungskaufleuten (Deutsch – Türkisch) und Mechatronikern/Kfz-Mechanikern (Deutsch – Rumänisch; Rumänisch – Italienisch) erstellt und erprobt.

Diese Module nehmen binational relevante Inhalte der betrieblichen Regelausbildung auf und ergänzen sie „durch zweisprachige und ländervergleichende Informationen“ (Fliege/Kilgus 2008, S. 52), sodass Fachwortschatz und kulturelles Wissen erworben werden. Im Falle der Kanzleifachangestellten sind dies z. B. Namensrecht, Erbrecht und Mahnwesen. Die nicht deutschen Module werden integrativ im betrieblichen Ausbildungsalltag dann eingesetzt, wenn die entsprechenden Themen im Betrieb in Deutsch vermittelt werden. Als sprachliche Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme wird ein Kompetenzniveau bei den Auszubildenden von A 2 oder B 1 entsprechend dem Europäischen Referenzrahmen angenommen; Auszubildende sollten die Sprache auf Niveau B 2 oder C 1 beherrschen (vgl. <http://bila.kultig-werbeagentur.at/>; Zugriff: 26.05.2009).

Die derzeitigen politischen Rahmenbedingungen scheinen günstig, um entsprechende Überlegungen voranzutreiben. Neben den eingangs genannten Hinweisen einflussreicher Politiker und Politikerinnen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität enthält auch der Nationale Integrationsplan (Presse- und Informationsamt der Bun-

desregierung 2007) entsprechende Selbstverpflichtungen. Länder und Kommunen wollen z. B. die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen in der Phase der Ausbildung, wo immer dies möglich ist, berufsbezogen weiterentwickeln (S. 74), und „die Bundesregierung, die Wirtschaft und die Bundesagentur für Arbeit prüfen die Aufnahme binationaler Programme in das Arbeitsförderungsrecht“ (S. 73). Während sich eine Arbeitsgruppe bereits mit der Festschreibung interkultureller Kompetenz in laufenden Neuordnungsverfahren befasst, scheinen die hier genannten Selbstverpflichtungen dagegen noch nicht weiterverfolgt worden zu sein (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008, S. 20 f.), obwohl gerade sie die Chance eröffnen, spezifische mehrsprachige und interkulturelle Potenziale Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der Ausbildung gezielt zu fördern.

6. Abschließende Bemerkungen

Die derzeit verstärkte Befassung mit Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund in Forschung und Politik ergänzt nicht nur das lange Zeit oft einseitige und von Defiziten geprägte Bild Jugendlicher und Erwachsener mit Migrationshintergrund. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auch auf Potenziale bzw. Kompetenzen, die – wie gezeigt werden konnte – von einigen Fachkräften mit Migrationshintergrund bei beruflichen Tätigkeiten eingesetzt und von Unternehmen genutzt werden. Von daher stellen entsprechende Äußerungen keine Zuschreibung dar. Allerdings ist ein differenzierter Blick notwendig, da nicht alle Personen mit Migrationshintergrund über entsprechende Potenziale verfügen bzw. diese in beruflichen Zusammenhängen einsetzen (wollen). Die Berufsbildungsforschung sollte weitere Anwendungsbereiche dieser Kompetenz näher betrachten. Dabei sollten auch solche inhaltlichen Aspekte berücksichtigt werden, die insbesondere durch das Konzept der Mehrsprachigkeit, das in der Berufsbildungsforschung bislang wenig Beachtung findet, thematisiert werden. Dies sind v. a. das Dolmetschen durch Laien, Aspekte des Sprachwechsels und der Identität durch Sprache. Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass sich die Annahme, vorhandene lebensweltlich und -geschichtlich entstandene Potenziale bruchlos in beruflichen Kontexten nutzen zu können, so meist nicht bestätigt, sondern dass vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten im Beruf erweitert werden müssen. Über die Frage hinaus, ob Personen mit Migrationshintergrund über entsprechende Potenziale bzw. Kompetenzen verfügen oder nicht, sollte daher die Aufmerksamkeit im Besonderen darauf gerichtet werden, in welcher Weise vorhandene Potenziale wahrgenommen und für die persönliche und berufliche Entwicklung gefördert werden können. Hierfür ist z. B. in Erfahrung zu bringen, ob der Einsatz in verschiedenen Berufen jeweils bestimmte sprachliche Mindestniveaus verlangt oder bereits geringe Vorkenntnisse

dafür ausreichen. Wichtig ist es zudem, angemessene Förderkonzepte zu entwickeln, zu deren konzeptioneller und inhaltlicher Gestaltung die Berufsbildung einen wichtigen Beitrag leisten kann. Durch die weitere Befassung mit diesen Potenzialen und deren Entwicklung zu beruflich einsetzbaren Kompetenzen durch institutionalisierte Förderangebote kann auch dazu beigetragen werden, der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund mehr gesellschaftliche Geltung zu verschaffen, damit diese zu „legitimen Kompetenzen“ (Fürstenau/Gogolin 2001, S. 55) werden.

Literatur

- Babka von Gostomski, Christian: Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migranten-Gruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM). Nürnberg 2008
- Bolten, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, Vera; Berninghausen, Jutta (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main 2007, S. 21–42
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster 2005
- Borch, Hans; Dietrich Andreas; Frommberger, Dietmar; Reinisch, Holger; Wordelmann, Peter (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bielefeld 2003
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Vertiefte Bilanzierung Nationaler Integrationsplan. Bonn 2008
- Busse, Gerd; Paul-Kohlhoff, Angela; Wordelmann, Peter: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld, Berlin und Bonn 1997
- Clement, Wolfgang: Potenziale erkennen und nutzen. In: *clavis* (2005) 1, S. 3
- Curth, Anette; Hamm, Pia: Besondere Kompetenzen und Potenziale von Migrant/inn/en als Arbeitnehmer/innen und deren Einsatz im Arbeitsalltag. Eine Unternehmensbefragung in der Stadt Offenbach. Offenbach 2008, unveröffentlichtes Manuskript
- Dietrich, Andreas; Reinisch, Holger: Internationale und interkulturelle Kompetenzen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2005. Kompetente Menschen – Voraussetzungen für Innovationen. Münster 2005
- Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York 2006
- Fliege, Thomas; Kilgus, Martin: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Chance zur bilingualen beruflichen Erstausbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 37 (2008) 4, S. 52–53

- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 2003
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills 2006
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Mehrsprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden 2009
- Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Kapital im mehrsprachigen Raum. Münster, New York, München, Berlin 2004
- Fürstenau, Sara; Gogolin, Ingrid: Sprachliches Grenzgängertum. Zur Mehrsprachigkeit von Migranten. In: List, Gudula; List, Günther (Hrsg.): Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tübingen 2001, S. 49–64
- Hall, Anja: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26 (2007) 3, S. 48–49
- Haug, Sonja: Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Nürnberg 2008
- Hummrich, Merle: Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen 2002
- Krumm, Hans-Jürgen: Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula: a. a. O., S. 233–247
- Lenske, Werner: Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln 1995
- Mecheril, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002, S. 15–34
- Meyer, Bernd: Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Universität Hamburg 2008
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Der Nationale Integrationsplan. Berlin 2007
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Pressemitteilung Nr. 66, 09.02.2009
- Raiser, Ulrich: Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin 2007
- Rathje, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (2006) 3, 21 Seiten, zitiert nach <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf> (Stand 11.08.2009)
- Schenk, Eberhard: Interkulturelle Kompetenz. In: Bolten, Jürgen; Schröter, Daniela (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung. Sternenfels 2001, S. 52–61

- Settelmeyer, Anke; Hörsch, Karola: Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: Bahl, Anke: Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld 2009
- Settelmeyer, Anke: Interkulturelle Kompetenz von Medizinischen Fachangestellten mit Migrationsgeschichte: „Pluspunkt“ und zusätzliche Anforderung (erscheint in Migration und soziale Arbeit; voraussichtlich Herbst 2009). 2009a
- Settelmeyer, Anke; Erbe, Jessica: Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung eines vermeintlich eindeutigen Begriffs in der Berufsbildungsforschung (im Erscheinen)
- Weber, Susanne: Interkulturelles Lernen – Versuch einer Rekonzeptualisierung. In: Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, S. 143–168
- Westphal, Manuela: Interkulturelle Kompetenzen – ein widersprüchliches Konzept als Schlüsselqualifikation. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios: Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 85–111
- Westphal, Manuela; Behrens, Birgit: Wege zum beruflichen Erfolg der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben. Expertise. Universität Osnabrück und Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien 2008

Katharina Kucher, Nadine Wacker

Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten – Ansatzpunkte, Problemfelder und Handlungsperspektiven

1. Einleitung

Die internationale Mobilität der Arbeitskräfte rückt in einer globalisierten Welt verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Wirtschaft und Politik. Auch Deutschland ist bereits seit vielen Jahrzehnten von Migrationsbewegungen berührt. Mit etwa 700.000 Zuzügen jährlich und einer zugewanderten Wohnbevölkerung von etwa 10,5 Millionen zählt die Bundesrepublik bis heute zu den einwanderungsstärksten Ländern der Europäischen Union (vgl. Statistisches Bundesamt 2008).

Trotz der langjährigen Tradition als Einwanderungsland ist es Deutschland bislang nur unzureichend gelungen, Zuwanderer¹ in den hiesigen Arbeitsmarkt zu integrieren. Insbesondere die Beschäftigungspotenziale von Migranten, die ihren beruflichen oder akademischen Abschluss im Ausland erworben haben, werden in Deutschland ungenügend erschlossen. Dies zeigt sich zum einen darin, dass Zuwanderer häufig auf Arbeitsplätzen weit unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt sind. Schätzungen der Universität Oldenburg gehen etwa davon aus, dass ca. 500.000 zugewanderte Akademiker einer unqualifizierten oder zumindest nicht ausbildungsadäquaten Beschäftigung nachgehen (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007, S. 112). Einer Studie der OECD (2005) zufolge sind Zuwanderer in der Berufsgruppe der Niedrigqualifizierten deutlich überrepräsentiert, obwohl sie in ihren Herkunftsländern häufig der mittleren oder oberen Bildungsschicht angehören. Darüber hinaus sind Migranten überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen. Während im Jahr 2004 die durchschnittliche Arbeitslosenquote in Deutschland bei insgesamt 11,7 Prozent lag, waren 18,3 Prozent der zugewanderten Männer und 15,2 Prozent der zugewanderten Frauen arbeitslos gemeldet (vgl. OECD 2005). Dem deutschen Arbeitsmarkt gehen infolge der mangelnden Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern wertvolle Beschäftigungspotenziale von zum Teil sehr gut qualifizierten Arbeitskräften verloren. In Anbetracht der Prognosen verschiedener Bedarfsstudien, die unabhängig von konjunkturellen Ausschlägen bis 2030 eine erhebliche Lücke an beruflich und akademisch qualifizierten Fachkräften

1 Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Folgenden anstelle der Doppelbezeichnungen für die männliche und die weibliche Form die männlichen Formen verwendet. Unabhängig davon sind jedoch Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

voraussagen, erscheint die bestehende Situation paradox: Fachkräften, die in einigen Branchen wie etwa dem MINT-Sektor oder dem Gesundheitswesen bereits heute dringend benötigt werden, bleiben die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit und der Zugang zum Arbeitsmarkt verwehrt. Hier besteht Handlungsbedarf.

Die Ausschöpfung der Beschäftigungspotenziale von Zuwanderern scheitert nicht zuletzt an der mangelnden Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Besonders problematisch sind in diesem Zusammenhang defizitäre rechtliche Rahmenbedingungen in Deutschland. Weil gesetzliche Grundlagen fehlen, sind Migranten in weiten Teilen von formalen Anerkennungsverfahren ausgeschlossen. Einen Rechtsanspruch auf ein berufliches Anerkennungsverfahren haben derzeit nur EU-Bürger für reglementierte Berufe (EU-Anerkennungsrichtlinie 2005/36/EG) und Spätaussiedler für alle Berufe (§ 10 BVFG). In der Mehrzahl der Berufe und für die meisten Zuwanderer werden deshalb keine formalen Anerkennungsverfahren durchgeführt (vgl. Englmann/Müller 2008; OECD 2005). Eine weitere grundlegende Einschränkung der Anerkennungsmöglichkeiten erwächst aus dem Prinzip der Anerkennung selbst. Ein ausländischer Berufs- oder Hochschulabschluss findet nur dann formale Anerkennung, wenn er einem deutschen Abschluss gleichwertig ist. Im Mittelpunkt der Gleichwertigkeitsprüfung stehen Zugangsvoraussetzungen, Inhalte und Dauer der Ausbildung sowie resultierende berufliche Befugnisse. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungs- und Berufssysteme der einzelnen Länder ist eine direkte Vergleichbarkeit von beruflichen und akademischen Ausbildungswegen und Abschlüssen aber häufig gar nicht gegeben, sodass eine Vielzahl ausländischer Berufsqualifikationen systembedingt nicht anerkannt wird (vgl. Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V. 2008; Westdeutscher Handwerkskammertag 2006).

Das deutsche Anerkennungssystem basiert auf einer Defizitorientierung: Die Gleichwertigkeitsprüfung zielt darauf ab, Deckungsgleichheit von deutschen und ausländischen Qualifikationen zu überprüfen. Erfasst werden dabei Lücken, die ein ausländischer Abschluss im Vergleich zum deutschen Abschluss aufweist. Unberücksichtigt und damit für den Arbeitsmarkt verschlossen bleiben hingegen Kompetenzen, die über die vorgegebenen beruflichen Anforderungen hinausgehen. Umso wichtiger ist es, alternative Möglichkeiten der Feststellung und Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen in den Blick zu nehmen.

Verfahren zur Kompetenzfeststellung bieten eine Möglichkeit, die bisherige Lücke zu überbrücken. Sie stärken und unterstützen eine ressourcenorientierte Perspektive und richten den Blick auf die Erfassung und Beurteilung von Kompetenzen unabhängig von ihrem Aneignungsort. Praktische berufliche Erfahrung und Handlungskompetenz finden dabei genauso Berücksichtigung wie zusätzliche Potenziale, beispielsweise interkulturelle Kompetenzen oder die Kenntnis verschiedener Sprachen. Das Sichtbarmachen tatsächlicher Beschäftigungspotenziale ermöglicht eine

flexible und gezielte Nutzung unter Berücksichtigung aktueller Arbeitsmarktbedarfe. Kompetenzfeststellungsverfahren können zudem einen Ausgangspunkt für eine passgenaue Vermittlung von Qualifizierungsmaßnahmen darstellen. Aufbauend auf den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung können Optionen für die Aus- und Weiterbildung einschließlich erforderlicher Anpassungs- bzw. Nachqualifizierungen erarbeitet werden. Die Ermittlung individueller beruflicher Vorerfahrungen und die Berücksichtigung des gesamten Kompetenzspektrums ermöglichen dabei die Entwicklung individueller Wege zu einer ausbildungsadäquaten Beschäftigung.

Im Folgenden soll dargelegt werden, welche Ansatzpunkte für eine Kompetenzfeststellung für Migranten in Deutschland bestehen und welche Perspektiven sie für eine Arbeitsmarktintegration bieten. Um ein einheitliches Begriffsverständnis zu gewährleisten, wird in Kapitel 2 zunächst eine kurze Bestimmung der Begriffe „Kompetenz“ und „Kompetenzfeststellung“ sowie „Anerkennung“ vorgenommen und die Beziehung zwischen letzteren geklärt. Daran anschließend wird in Kapitel 3 erörtert, wo Verfahren der Kompetenzfeststellung für Migranten aktuell verortet sind. Da sie in der Regel an allgemein bestehende Verfahren und Instrumente zur Feststellung und Anerkennung von Kompetenzen anschließen, werden die entsprechenden Möglichkeiten jeweils vorab erläutert. Abschließend werden in Kapitel 4 die Potenziale der vorgestellten Verfahren und Ansatzpunkte für die Förderung einer wirtschaftlichen und/oder formalen Anerkennung von Kompetenzen von Migranten diskutiert und Handlungsperspektiven aufgezeigt.

2. Begriffsdefinitionen

2.1 Kompetenz

Bei dem Begriff der „Kompetenz“ handelt es sich um einen theorie relativen Begriff, der nur durch eine spezifische Theorie seinen definitorischen Rahmen erhält. So konstatierte Erpenbeck bereits Mitte der 1990er-Jahre: „Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft vergeblich“ (Erpenbeck 1996, S. 9). Eine einheitliche Definition kann daher nicht zugrunde gelegt werden. Allerdings können in Abgrenzung zum Konzept der „Qualifikation“ einige grundlegende Aspekte von „Kompetenz“ angeführt werden. Darunter sind vor allem – insbesondere im Hinblick auf Kompetenzfeststellung – ihr Handlungs- und Situationsbezug sowie ihre Subjektbezogenheit von Bedeutung. Im Gegensatz zum Begriff „Qualifikation“ steht bei „Kompetenz“ die tatsächliche Handlungsfähigkeit im Fokus. Vordergründig wichtig ist nicht, was ein Individuum im Verlauf eines Ausbildungsganges gelernt hat, sondern vielmehr das, was der Einzelne wirklich kann. In welchem Kontext und in welcher Weise die für das situationsangemessene Handeln notwendigen Fähigkeiten, Kenntnisse und

Wissen erworben wurden, spielt eine untergeordnete Rolle. Kompetenz umfasst in diesem Sinne die Ergebnisse sowohl formalen, non-formalen als auch informellen Lernens. Da Lernprozesse individuell verfasst sind, können Kompetenzen nur subjektgebunden erhoben und beurteilt werden.

2.2 Kompetenzfeststellung

Kompetenzen lassen sich nicht wie Qualifikationen standardisiert abfragen. Charakteristika wie Handlungs-, Situations- und Subjektbezug von Kompetenzen müssen in Feststellungsverfahren und -instrumenten berücksichtigt werden. Die eingesetzten Verfahren müssen geeignet sein, Verhaltensweisen zu analysieren, die Individuen zur Bewältigung von Aufgaben in spezifischen Situationen anwenden.

Es können drei Stufen der Kompetenzfeststellung unterschieden werden:

1) Identifizieren – 2) Beurteilen – 3) Anerkennen. Auf der ersten Stufe geht es um das Sichtbarmachen und Dokumentieren der Kompetenzen. Auf der zweiten Stufe findet in der Regel eine Bewertung der Ausprägung der Kompetenzen (zumeist mit Blick auf Anforderungen) statt. Daran anschließend wird entschieden, in welchem Rahmen und in welchem Geltungsbereich die Ergebnisse der Kompetenzfeststellung Gültigkeit besitzen. Unterschieden werden können dabei zwei Ebenen der Anerkennung (vgl. Geldermann et al. 2009; BMBF 2008a):

- *Anerkennung von Kompetenzen auf ordnungspolitischer Ebene (formale Anerkennung)*

Die Anerkennung von Kompetenzen auf ordnungspolitischer Ebene bedeutet eine formale Anerkennung im Sinne einer Anrechnung oder Zertifizierung. Eine solche formale Anerkennung geht mit dem Erwerb von Nachweisen wie Abschlüssen, Zeugnissen oder Zertifikaten einher, die Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem mit sich bringen.

- *Anerkennung von Kompetenzen unterhalb der ordnungspolitischen Ebene (De-facto-Anerkennung)*

Unterhalb der ordnungspolitischen Ebene finden sich verschiedene Verfahren, mit denen Kompetenzen eine Anerkennung im Sinne einer positiven Bewertung und Würdigung am Arbeitsplatz oder in der Gesellschaft erfahren. Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem werden damit jedoch nicht erlangt. Sofern Zertifikate ausgestellt werden, haben diese nur eine eingeschränkte Geltung und Reichweite. Beschäftigungschancen werden nicht in gleicher Weise verbessert wie mit Zertifikaten der formalen Bildung. Im betrieblichen Kontext finden sich eine Reihe von Verfahren und Instrumenten, mit denen Kompetenzen erfasst und beurteilt werden und „de facto“ eine Anerkennung erfahren. Dazu zählen beispielsweise Verfahren wie Assessments, Arbeitsproben oder Tests, die

als Grundlage bzw. Ergänzung für die Personalauswahl und Personalentwicklung dienen. Bei Verfahren mit einer Anerkennung auf gesellschaftlicher Ebene stehen die Aufwertung und Würdigung insbesondere informell erworbener Kompetenzen und die Förderung des lebenslangen Lernens im Vordergrund.

Die Frage der Nutzungsmöglichkeiten und des Geltungsbereiches der Ergebnisse einer Kompetenzfeststellung und damit die Frage der Anerkennung sind entscheidend, wenn es um die Möglichkeiten und die Verbesserung der Arbeitsmarktintegration allgemein und insbesondere für Migranten geht. Wenn nachfolgend verschiedene Möglichkeiten der Kompetenzfeststellung für Migranten vorgestellt werden, richtet sich der Blick daher immer auf Kompetenzfeststellung als systematischen Prozess, bei dem die Stufe der Anerkennung als Teil und gleichzeitig als Ziel desselben im Vordergrund steht.

3. Kompetenzfeststellung für Migrantinnen und Migranten – Ansatzpunkte und Problemfelder

Bei der bildungspolitischen Debatte um eine Anerkennung von Kompetenzen wird insbesondere die Berücksichtigung von Ergebnissen informell und non-formalen Lernens betont. Informelles und non-formales Lernen spielen für den Erwerb und Erhalt der beruflichen Handlungsfähigkeit eine große Rolle. Impulse für die zunehmende Aufmerksamkeit für die Anerkennung der Ergebnisse informellen Lernens gehen dabei entscheidend auf Initiativen der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen zurück (vgl. Geldermann et al. 2009). Die Entwicklung von Ansätzen zur Kompetenzfeststellung ist vor diesem Hintergrund zu sehen.

Kompetenzfeststellung ist damit also kein Spezialinstrument für Migranten. Sie hat aber neben dem Ziel der generellen Aufwertung und Anerkennung informellen beruflichen Lernens speziell für Migranten eine weitere Bedeutung: Wenn Migranten keinen anerkannten Nachweis über formal erworbene Kompetenzen besitzen, stehen ihre beruflichen Fähigkeiten bei einer Beurteilung faktisch auf gleicher Ebene mit informell erworbenen Kompetenzen. Eine Kompetenzfeststellung stellt dann eine Möglichkeit zur Anerkennung ihrer im Ausland (formal) erworbenen Qualifikationsnachweise dar.

Die Möglichkeiten der Kompetenzfeststellung für Migranten schließen in der Regel an den bislang bestehenden „allgemeinen“ Ansätzen zur Feststellung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an. Sie werden im Folgenden entlang der beiden gerade angeführten grundsätzlichen Anerkennungsebenen (ober- oder unterhalb der ordnungspolitischen Ebene) vorgestellt. Die meisten der Verfahren sind dabei unterhalb der ordnungspolitischen Ebene verortet.

3.1 Verfahren auf untergesetzlicher Ebene: Kompetenzbilanzierungs- und Portfolioverfahren

Im Rahmen bildungspolitisch initiiertes Projekte sind in den vergangenen Jahren eine Vielzahl verschiedener Verfahren und Ansatzpunkte entstanden, die auf eine Aufwertung informell erworbener Kompetenzen in der Gesellschaft zielen. Zu derartigen Verfahren zählen sogenannte Bildungs- oder Kompetenzpässe und ähnliche Portfolioverfahren und Kompetenzbilanzierungsansätze (vgl. BMBF 2004; Erpenbeck 2004), die seit Mitte der 90er-Jahre in Deutschland Verbreitung gefunden haben. Die Ansätze zielen darauf ab, die Kultur der Anerkennung von Lernergebnissen zu stärken und den Blick auf die Bedeutung des Kompetenzerwerbs im Verlauf des Lebens zu richten. Dementsprechend wird bei diesen Verfahren weniger eine formale Zertifizierung, sondern die Wertschätzung insbesondere informellen und non-formalen Lernens betont. Eine Reihe von Initiativen hat sich dabei auch der Entwicklung und Erprobung von Portfolioverfahren und Kompetenzbilanzierungen für Migranten gewidmet. Einen Überblick über Instrumente und Verfahren gibt der Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung des Netzwerks „Integration für Qualifizierung“ (IQ-Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung und Profiling 2008).

Der Großteil der eingesetzten Instrumente und Verfahren für Migranten ist in seinen Grundbestandteilen zielgruppenneutral und insofern auch generell für Menschen ohne Migrationshintergrund anwendbar. Eine migrantenspezifische Ausrichtung erfahren die Ansätze durch Ergänzungen, beispielsweise durch eine Sprachstandsfeststellung im Deutschen, und Modifizierungen, etwa durch die Berücksichtigung genderspezifischer und sprachlich-kultureller Aspekte bei der Durchführung und Auswertung der Kompetenzfeststellungen. Der IQ-Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung und Profiling hat Qualitätsanforderungen für die migrantenspezifische Durchführung von Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt, durch welche die besonderen Bedarfe von Migranten berücksichtigt werden sollen. Dazu gehört beispielsweise auf Teilnehmerebene die Freiwilligkeit der Teilnahme am Kompetenzfeststellungsverfahren, auf Verfahrensebene ist eine präzise vorherige Zielbestimmung von Bedeutung (vgl. ebd.).

Kompetenzfeststellungsverfahren lassen sich grundsätzlich in zwei Grundtypen unterscheiden: *Subjekt- bzw. entwicklungsorientierte Verfahren* stellen die Reflexion der eigenen Lern- und Lebensbiografie und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten in den Mittelpunkt. Ziel ist dabei weniger eine möglichst exakte Messung von Kompetenzen, sondern vielmehr die Stärkung der Handlungsfähigkeit der Nutzer und ein Empowerment auf individueller Ebene. Durch den Fokus auf Potenziale und Stärken wird eine ressourcenorientierte Perspektive gestärkt. *Anforderungsorientierte Verfahren* hingegen nehmen spezifische Arbeitsmarktanforderungen in den Blick und zielen auf die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse der Kompetenzfeststellung an die Arbeitswelt.

Die Entscheidung für eine eher entwicklungsorientierte oder anforderungsorientierte Ausrichtung der Kompetenzfeststellung spiegelt sich in der Wahl der einzelnen Verfahren und Instrumente wider. Die Unterscheidung der eher gegensätzlichen Ansatzpunkte sind mehr als Tendenzen denn als strikte Trennungen zu verstehen. Bei entwicklungsorientierten Ansätzen werden vorzugsweise qualitative Verfahren wie Interviews oder Kompetenzbiografien eingesetzt. Bei anforderungsorientierten Verfahren spielt die Bewertung von Fähigkeiten und Kenntnissen eine größere Rolle. Entsprechend werden häufiger Tests oder Simulationen und Arbeitsproben eingesetzt (vgl. Erler/Schindel 2007).

Die Kombination aus anforderungsorientierten und subjektorientierten Elementen wird vom IQ-Facharbeitskreis als ein wichtiger Qualitätsstandard betrachtet. Die Mehrzahl der Verfahren bewegt sich allerdings im Bereich der subjektorientierten Verfahren. Laut einer Übersicht des IQ-Facharbeitskreises liegt der Fokus bei 9 von 19 untersuchten Verfahren auf Subjektorientierung und bei 3 von 19 Verfahren auf Anforderungsorientierung. Damit Ermutigung und Stärkung des Selbstbewusstseins nicht zum Selbstzweck werden, muss darauf geachtet werden, dass Kompetenzfeststellungen anschlussfähig an die Anforderungen der Arbeitswelt sind (vgl. Erler et al. 2007).

Bisher finden Kompetenzbilanzierungsverfahren für Migranten Einsatz in der arbeitsmarktorientierten Beratung beispielweise von Bildungsträgern oder in der Vermittlungsarbeit von Sachbearbeitern in Jobcentern und Arbeitsagenturen (vgl. ebd.). Es handelt sich dabei jedoch nicht um etablierte Verfahren des Regelbetriebs, sondern um Erprobungen im Rahmen von Modellprojekten.

Kompetenzfeststellungen zielen auf eine umfassende, ressourcenorientierte Bilanzierung bisher erworbener Kompetenzen und unterstützen daran anknüpfend die individuelle Abstimmung der beruflichen Orientierung des Teilnehmers mit möglichen Qualifizierungsangeboten und individueller Berufswegplanung.

Trotz der Vielzahl an Ansätzen und Projekten kommt Portfolio- und Kompetenzbilanzierungsverfahren bislang nur eine geringe Bedeutung zu. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Zum einen resultieren die Verfahren in der Regel aus einzelnen geförderten Projekten, deren regionale und zeitliche Reichweite stark eingeschränkt ist. Sowohl die Verfahren selbst als auch die resultierenden Kompetenznachweise leiden unter einem geringen Verbreitungsgrad. Vor allem unter Arbeitgebern sind Verfahren zur Kompetenzfeststellung wenig bekannt. Die einzelnen Initiativen und Projekte haben überdies eine Vielfalt an Verfahren zur Kompetenzfeststellung hervorgebracht. Die mangelnde Transparenz und Standardisierung der Verfahren schränkt die Verwertbarkeit der Ergebnisse am Arbeitsmarkt ein. Zudem zielen viele der entwickelten Verfahren auf den Einsatz in der arbeitsmarktorientierten Beratung und Berufswegplanung ab. Dabei fokussieren sie in erster Linie auf eine persönliche Standortbestimmung und orientieren sich weniger an konkreten Kompetenzanforderungen von

Arbeitsplätzen und -prozessen. Sie sind damit für Arbeitnehmer und Arbeitgeber nur bedingt nutzbar. Schließlich ist zu bedenken, dass das deutsche Bildungs- und Berufssystem stark von formalen Zertifikaten geprägt ist. Informelle Kompetenznachweise haben daher am Arbeitsmarkt generell nur eine geringe Bedeutung.

3.2 Verfahren auf ordnungspolitischer Ebene: Die Externenprüfung

Die Möglichkeiten einer formalen Anerkennung von Kompetenzen sind im hiesigen Bildungs- und Berufssystem sehr begrenzt. Lediglich die Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 BBiG und § 37 Abs. 2 HwO und das Studium ohne Abitur erlauben eine Anerkennung von Kompetenzen auf ordnungspolitischer Ebene. Das Verständnis von Anerkennung, das den beiden Verfahren zugrunde liegt, ist allerdings sehr eingeschränkt und entspricht nicht dem Prinzip der Anerkennung von Kompetenzen im eigentlichen Sinne. Es geht in der Regel nur um die formale Zulassung zur Prüfung bzw. um den Zugang zu einem Hochschulbildungsgang. Eine Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auf Prüfungs- oder Studienleistungen ist hingegen nicht oder nur in Ausnahmefällen vorgesehen (vgl. Geldermann et al. 2009).

Ein gesetzlich verankertes Instrument, das explizit auf die Kompetenzfeststellung von Zugewanderten abzielt, gibt es bislang nicht. Die einzige Möglichkeit, um im Ausland erworbene berufliche Kompetenzen formal anzuerkennen, bietet die Externenprüfung. Wie alle Arbeitnehmer können Migranten mittels der Externenprüfung einen Berufsabschluss erwerben, ohne zuvor eine berufliche Ausbildung im dualen System absolviert zu haben. Die zu erbringenden Leistungsnachweise sind identisch mit den Anforderungen der regulären Abschlussprüfung im jeweiligen Beruf. Um zur Externenprüfung zugelassen zu werden, muss der Antragsteller mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen sein, in dem die Prüfung abgelegt werden soll. Darüber hinaus muss er glaubhaft machen können, dass er über ausreichend Berufserfahrung verfügt, die weitgehend den Inhalten der jeweiligen Verordnung über die Berufsausbildung entspricht. Bei der Nachweisführung werden ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland berücksichtigt (vgl. § 45 Abs. 2 BBiG; § 37 Abs. 2 HwO). Der Nachweis ist über aussagekräftige Zeugnisse und Arbeitgeberbescheinigungen zu erbringen (vgl. Pro Qualifizierung 2006). Über die Zulassung zur Externenprüfung entscheiden als prüfende Instanzen die jeweiligen Industrie- und Handelskammern oder Handwerkskammern.

In der Praxis erweist sich der Zugang zu Zertifikaten der Berufsausbildung über die Externenprüfung für Zuwanderer als schwierig. Zwar liegen keine statistischen Daten darüber vor, wie viele Zugewanderte tatsächlich eine Externenprüfung absolvieren, der insgesamt recht geringe Anteil von Externenprüfungen am gesam-

ten Prüfungsgeschehen (sieben Prozent, vgl. BMBF 2008b) lässt allerdings darauf schließen, dass Migranten dieses Anerkennungsinstrument nur selten nutzen. Ein wesentlicher Hinderungsgrund dürfte in dem nur sehr geringen Bekanntheitsgrad der Externenprüfung liegen (vgl. Frank 2005, S. 32). Darüber hinaus verschließen formale Zulassungshürden und hohe Prüfungsanforderungen vielen Migranten den kompetenzbasierten Zugang zum Berufsabschluss.

Um zur Externenprüfung zugelassen zu werden, muss der Bewerber laut Gesetz „in dem Beruf tätig gewesen sein“, in dem die Prüfung absolviert werden soll (§ 45 Abs. 2 BBiG; § 37 Abs. 2 HwO). Wird diese Bestimmung von den einzelnen Kammern restriktiv gehandhabt, müssen die im Ausland erworbene Berufsausbildung und -praxis das gesamte Spektrum des deutschen Berufsbildes abgedeckt haben (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 93). Aufgrund vielfältiger Disparitäten im Bildungs- und Berufssystem der einzelnen Länder wird diese Hürde für Migranten sehr hoch. Des Weiteren schließt die gesetzlich verankerte Forderung, dass mindestens das Eineinhalbfache der Ausbildungszeit in dem Beruf gearbeitet worden sein muss, Zuwanderer mit einer kürzeren Berufstätigkeit von vornherein von der Externenprüfung aus.

Eine besondere Schwierigkeit für Zuwanderer stellt die Abschlussprüfung selbst dar. Für Antragsteller, die die Arbeit in der Praxis beherrschen, ist es oft nicht einfach, die Theorie zu erlernen – insbesondere für Migranten, die nur eingeschränkte Deutschkenntnisse aufweisen. Besonders problematisch wird es dann, wenn die Prüfungsaspiranten keine professionelle Prüfungsvorbereitung erhalten. Auf sich alleine gestellt ist es schwierig, die richtige Literatur zu finden und prüfungsrelevante Inhalte zu identifizieren (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag 2006, S. 42).

4. Anknüpfungspunkte und Handlungsperspektiven

Ausgehend von den bestehenden Möglichkeiten werden im Folgenden Anknüpfungspunkte und Handlungsperspektiven identifiziert, die dazu beitragen können, Kompetenzfeststellung für Migranten sowohl auf untergesetzlicher als auch auf ordnungspolitischer Ebene stärker zu etablieren.

4.1 Empfehlungen auf untergesetzlicher Ebene

Um die Möglichkeiten der informellen Kompetenzfeststellung für Migranten auszubauen und die Geltung der resultierenden Kompetenznachweise am Arbeitsmarkt zu fördern, ist es notwendig, den Bekanntheitsgrad von Portfolioverfahren und Kompetenzbilanzierungen zu erhöhen und diese stärker als bisher auf den betrieblichen Bedarf auszurichten.

- *Sensibilisierung und Information von Beratungsstellen, Anerkennungsstellen, Arbeitsvermittlung und Arbeitgebern*
 Ein erster Schritt zu einer stärkeren Verbreitung von Kompetenzbilanzierungs- und Portfolioverfahren liegt in der besseren Information aller beteiligten Akteure. Eine entsprechende Marketinginitiative müsste darauf abzielen, Beratungsstellen, Anerkennungsstellen, Arbeitsvermittlung und Arbeitgeber für die Notwendigkeit von Kompetenzfeststellung für Migranten zu sensibilisieren und gleichzeitig Hinweise zu Verfahren, Einsatzmöglichkeiten und Ergebnisverwertung zu geben.
- *Einbindung von Kompetenzfeststellungsverfahren in den Regelbetrieb der öffentlichen und privaten Arbeitsvermittlung*
 Eine stärkere Etablierung von Kompetenzfeststellungsverfahren ließe sich durch deren Einbindung in den Regelbetrieb der öffentlichen und privaten Arbeitsvermittlung erreichen. Der IQ-Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung und Profiling hat bereits erste Instrumente und Verfahren entwickelt, die sich gezielt in den Vermittlungsprozess einfügen lassen (vgl. IQ-Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung und Profiling 2008). Mit der Einbindung von Kompetenzfeststellungsverfahren in den Arbeitsvermittlungsprozess würde eine größere Bekanntheit am Arbeitsmarkt einhergehen, insbesondere bei Arbeitgebern.
- *Etablierung von Kompetenzfeststellungsverfahren in den Anerkennungsstellen*
 Eine stärkere Ausweitung und bessere Wirksamkeit von Kompetenzfeststellungsverfahren für Migranten ließe sich zudem durch deren Etablierung in den Anerkennungsstellen erreichen. In Fällen, in denen aufgrund fehlender rechtlicher Grundlagen oder mangelnder Vergleichbarkeit keine Anerkennung ausgesprochen werden kann, könnten Anerkennungsstellen Zugewanderten eine informelle Kompetenzfeststellung anbieten. Um eine Überlastung der Anerkennungsstellen zu vermeiden, ließen sich diese etwa in regionalen Zentren nach dem Vorbild Dänemarks durchführen.
- *Stärkere Ausrichtung bestehender Verfahren auf den betrieblichen Bedarf*
 Um die Akzeptanz informeller Kompetenznachweise aufseiten der Arbeitgeber zu erhöhen, müssen bestehende Verfahren stärker auf den betrieblichen Bedarf ausgerichtet werden: zum einen durch einen höheren Standardisierungsgrad, zum anderen durch eine stärkere Orientierung an den Kompetenzanforderungen von Arbeitsplätzen und -prozessen.
- *Entwicklung von betrieblichen Verfahren*
 Einen Schritt weiter geht schließlich der Vorschlag, betriebliche Verfahren zur Kompetenzfeststellung für Migranten zu entwickeln und Kompetenzfeststellung für Migranten in Unternehmen selbst zu etablieren. Hierfür könnte auf bestehende Verfahren, wie etwa betriebliche Kompetenzmodelle oder Kompetenzbilanzierungsverfahren, zurückgegriffen werden, die im Hinblick auf die Einsatzmöglichkeiten zur

Identifizierung, Bewertung und Entwicklung von Kompetenzen von Migranten geprüft und gegebenenfalls angepasst werden müssten. Eine insbesondere an kleine und mittlere Unternehmen adressierte Qualifizierungsberatung müsste die Handhabung entsprechender Instrumente unterstützen und ihre Verbreitung fördern.

4.2 Empfehlungen auf ordnungspolitischer Ebene

Als bislang einziges Kompetenzfeststellungsinstrument auf ordnungspolitischer Ebene ist die Externenprüfung grundsätzlich geeignet, um im Ausland erworbene Kompetenzen zertifizieren zu lassen und damit die Erkennbarkeit und Verwertbarkeit der Beschäftigungspotenziale von Zugewanderten nachhaltig zu verbessern. Wie bereits dargelegt, wird diese Möglichkeit der formalen Anerkennung von Kompetenzen aber nur von wenigen Migranten in Anspruch genommen. In Anlehnung an die von Geldermann et al. (2009) formulierten Empfehlungen zu einer Verbesserung der Externenprüfung werden im Folgenden Maßnahmen formuliert, die zu einer breiteren Nutzung dieses Anerkennungsinstruments von Zugewanderten führen könnten.

- *Bessere Information der Zielgruppe*

Ein erster wichtiger Schritt zu einer häufigeren Teilnahme an der Externenprüfung liegt in der besseren Information der Zielgruppe. Sowohl über Multiplikatoren wie Anerkennungsstellen, Beratungsstellen und Arbeitsvermittlung als auch in Kampagnen, die für eine Anerkennung ausländischer Qualifikationen und Kompetenzen werben, sollten Migranten verstärkt auf die Möglichkeit der Zertifizierung beruflicher Kompetenzen aufmerksam gemacht werden.

- *Verringerung formaler Zulassungsbarrieren*

Um mehr Migranten den Zugang zur Externenprüfung zu ermöglichen, sollten formale Hürden abgebaut oder zumindest verringert werden. Eine Öffnung könnte etwa dadurch erreicht werden, dass die Anforderungen, vor einer Prüfung die anderthalbfache Dauer der Ausbildungszeit in dem jeweiligen Beruf gearbeitet zu haben und dabei das gesamte Berufsspektrum abgedeckt zu haben, gelockert werden. Offenere Formen der Dokumentation berufsrelevanter Kompetenzen sowie zielgruppenspezifische Beratungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten könnten an die Stelle der rigiden Regelungen treten. Die Prüfung selbst unterwirft Externe ohnehin dem Leistungsvergleich mit Auszubildenden (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 166).

- *Verringerung des Prüfungsrisikos*

Um die Nutzung der Externenprüfung durch qualifizierte Zugewanderte zu verstärken, gilt es außerdem, das Prüfungsrisiko zu verringern. Die Möglichkeit einer berufsbegleitenden Akkumulation von bestandenen Teilprüfungen und einer dann entlasteten Endprüfung würde dem gerecht werden (vgl. ebd.,

S. 166 f.). Zudem sollte das Angebot an kostengünstigen migrantenspezifischen Vorbereitungskursen ausgebaut werden. Aufgrund der unterschiedlichen Herkunftsländer und Ausbildungsniveaus zwischen den Migranten müssten diese Kurse hinsichtlich der Sprache und des Ausbildungsniveaus differenziert sein (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag 2006, S. 42).

- *Aufbau von Supportstrukturen*

In der Diskussion um eine breitere Nutzung der Externenprüfung ist zu bedenken, dass viele Kammern bereits heute mit der Bearbeitung vorliegender Bewerbungen für die Externenprüfung ausgelastet sind. Um eine steigende Nachfrage überhaupt bedienen zu können, sind aufseiten der zuständigen Stellen deshalb Strukturen zu schaffen, die eine Ausweitung der Externenprüfung zulassen. Mögliche Ansatzpunkte wären etwa eine Standardisierung des Zulassungsverfahrens sowie eine Auslagerung von Aufwand bei der Prüfungszulassung (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 164). So könnten die Kammern etwa mit betrieblichen Experten oder geeigneten Bildungseinrichtungen kooperieren, die entsprechende Dokumentationen der Bewerber für die Zulassung zur Prüfung nach festgelegten Standards vorbereiten (vgl. ebd., S. 134).

Eine weiter gehende Maßnahme, die Externenprüfung als formales Anerkennungsinstrument für Migranten auszubauen, liegt darin, sie auf alle Berufe auszuweiten. Bislang ist die Externenprüfung auf Berufe des dualen Systems beschränkt. Mit einer Erweiterung auf alle Berufe hätten beispielsweise auch hoch qualifizierte Migranten, die über einen ausländischen akademischen Abschluss verfügen, aber keine formale Anerkennung ihrer Qualifikation erfahren, eine Chance, ihre beruflichen Kompetenzen formal nachzuweisen. Die Umsetzungsmöglichkeiten wären freilich erst zu prüfen.

Eine andere Möglichkeit, Kompetenzfeststellung für Migranten auf ordnungspolitischer Ebene stärker zu etablieren, ist schließlich die ergänzende Einbindung von Kompetenzbilanzierungs- und Portfolioverfahren in formale Verfahren der Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse. In formalen Anerkennungsverfahren werden deutsche und ausländische Qualifikationen miteinander verglichen und auf Gleichwertigkeit geprüft. Aufgrund der vielfältigen Disparitäten in den internationalen Bildungs- und Berufssystemen führt dieses Äquivalenzprinzip, das der beruflichen Anerkennung zugrunde liegt, häufig dazu, dass ausländische Berufsabschlüsse systembedingt nicht anerkannt werden. Durch den Einbezug von Kompetenzbilanzierungs- und Portfolioverfahren könnten solche formalen Differenzen ausgeglichen werden. Vorstellbar ist auch, dass Kompetenzfeststellung zur Identifizierung fehlender Kenntnisse und Erfahrungen eingesetzt wird, die den Zugang zu passgenauer Nach- und Anpassungsqualifizierung eröffnet und somit zu einer formalen Anerkennung eines Berufsabschlusses führt.

5. Ausblick

Aufgrund der mangelnden Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen nimmt die Kompetenzfeststellung insbesondere für Migranten eine besondere Bedeutung als alternatives Anerkennungsinstrument ein. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und des zu erwartenden Fachkräftebedarfs werden auch von wirtschaftlicher und politischer Seite die Forderungen nach einer Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen zunehmend lauter. So empfiehlt etwa die OECD in einem Bericht zur Beschäftigungsentwicklung die „Einrichtung eines Systems zur Anerkennung neuer Kompetenzen, die sich Erwachsene durch Weiterbildung und Berufserfahrung angeeignet haben; das System sollte sich auch auf die Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen von Neuzuwanderern erstrecken“ (OECD 2006, S. 24). Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) fordert in einem Gesetzesvorschlag zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen gar einen rechtlichen Anspruch auf individuelle Kompetenzfeststellung für Migranten (vgl. BMAS 2009, S. 9).

Die bestehenden Möglichkeiten einer Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen sind bislang zwar begrenzt, dennoch bieten sie vielfältige Anknüpfungspunkte. Will man den neuen Herausforderungen gerecht werden und die Geltung von Kompetenznachweisen auf dem Arbeitsmarkt fördern, ist eine enge Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung und anderen relevanten Akteuren aus Bildung und Wirtschaft notwendig. Denn letztlich misst sich der Erfolg von Kompetenzfeststellungsverfahren allein an der Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.): Kompetenzen wahrnehmen, anerkennen und fördern. Vorschläge des BMAS für ein Gesetz zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Berlin 2009; URL: http://www.bmas.de/portal/33838/property=pdf/2009__06__18__eckpunkt Papier__auslaendische__arbeitskraefte.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Berlin 2004
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of nonformal and informal Learning“. Bonn, Berlin 2008a
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn, Berlin 2008b; URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2007; URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7,property=publicationFile.pdf>

- Englmann, Bettina; Müller, Martina: Brain Waste. Die Anerkennung ausländischer Qualifikationen in Deutschland. Augsburg 2007; URL: <http://talentregion-owl.de/wp-content/uploads/2009/02/berufliche-erkennung2.pdf>
- Erler, Wolfgang et al.: Endbericht zu den EQUAL-Entwicklungspartnerschaften InBeZ, Integra.net, KUMULUS-PLUS, Migra-Net, Nobi, Pro Qualifizierung. Ulm 2007; URL: <http://www.anakonde.de/download/Gesamtendbericht.pdf>
- Erler, Wolfgang; Schindel, Andrea: Kompetenzfeststellung bei Migrantinnen und Migranten. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migranten und Migrantinnen. Schriftenreihe IQ, Band IV. Düsseldorf 2007; URL: http://www.anakonde.de/download/04_IQKompetenzfeststellung_web.pdf
- Erpenbeck, John: Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin 1 (1996), S. 9–12
- Erpenbeck, John: Gedanken nach Innsbruck. Kompetenz – Kompetenzentwicklung – Kompetenzbilanz. In: QUEM-Bulletin 6 (2004), S. 1–7
- Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.): Leitfaden zur Anerkennung ausländischer Schul- und Berufsabschlüsse in Schleswig-Holstein. Kiel 2008; URL: http://accessfrsh.de/fileadmin/access/pdf/2008/Leitfaden_A4-2.AuflageSep.08Final.pdf
- Frank, Irmgard (2005): Reform des Prüfungswesens: Berufliche Handlungsfähigkeit liegt im Fokus. In: Berufsbildung und Wissenschaft. Reform des Berufsbildungsrechts 34 (2005) 2, S. 28–32; URL: <http://www2.bibb.de:8080/bwp/pdf/artikel/BWP-2005-H2-28ff.pdf>
- Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009
- IQ-Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung und Profiling: Praxishandreichung. Qualitätsstandards und migrationsspezifische Instrumente zur Kompetenzfeststellung und Profiling. Düsseldorf 2008; URL: http://www.kumulus-plus.de/fileadmin/pdf/lesetipps/praxishandreichung_kompetenzfeststellung.pdf
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland. Paris 2005; URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/12/35796774.pdf>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD): Mehr Arbeitsplätze, höhere Einkommen. Politikektionen aus der Neubeurteilung der OECD-Beschäftigungsstrategie, o. O. 2006; URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/56/8/36914925.pdf>
- Pro Qualifizierung (Hrsg.): Schriftenreihe Migration und Arbeitswelt. Berufliche Integration von Migranten und Migrantinnen fördern – Informationen – Erfahrungen – Konzepte. Düsseldorf, 21. November 2006; Netzwerktreffen Industriebetriebe. Düsseldorf 2006; URL: http://www.pro-qualifizierung.de/data/publikationen_datei_1178265594.pdf
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Wiesbaden 2008
- Westdeutscher Handwerkskammertag: Anerkennung ausländischer Bildungsnachweise. Leitfaden für Beratungs- und Anerkennungsstellen, Düsseldorf 2006; URL: http://www.proqua.de/data/publikationen_datei_1162905058.pdf

Gestaltung beruflicher Ausbildung

Ursula Beicht, Mona Granato, Joachim Gerd Ulrich

Mindert die Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund?

1. Einleitung: Soziale Ungleichheiten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund als Thema der Berufsbildungsforschung

Ungeachtet des Ausbildungsplatzmangels der letzten Jahre und der damit verbundenen Zugangsschwierigkeiten Jugendlicher (Ulrich/Eberhard 2008, S. 37 ff.) kann es als ein Vorzug des dualen Systems der Berufsausbildung bezeichnet werden, dass es im Gegensatz zum Hochschulsystem keine formellen Aufnahmebedingungen hinsichtlich der schulischen Vorbildung stellt (Lakies/Nehls 2007). Als Auszubildende werden Abiturienten ebenso aufgenommen wie Realschul- und Hauptschulabsolventen. Selbst mehr als 20.000 Jugendliche, die nicht einmal über einen Hauptschulabschluss verfügen (Uhly 2009a, S. 128 ff.), konnten 2007 eine Ausbildung im dualen System beginnen. Dies ist bemerkenswert, da der Zugang in das duale System weitgehend marktgesteuert ist und zumeist die Betriebe als „Eingangswächter“ über die Aufnahme entscheiden (Hillmert 2007, S. 87; Konietzka 2007, S. 281). Zwar gibt es abituriententypische Ausbildungsberufe wie z. B. den/die Kaufmann/-frau für Marketingkommunikation, die starke Schließungstendenzen gegenüber Jugendlichen mit niedrigerer schulischer Vorbildung erkennen lassen (Statistisches Bundesamt 2008, S. 106 ff.). Doch sind darüber hinaus Berufe zu finden, bei denen die schulische Vorbildung der Auszubildenden stark variiert, so z. B. bei der Ausbildung zum/zur Kaufmann/-frau im Einzelhandel. In solchen Berufen haben Jugendliche mit Hauptschulabschluss die Chance, denselben Berufsabschluss wie ihre studienberechtigten Mitazubildenden zu erwerben, und in dieser Hinsicht trägt das duale System dazu bei, die Folgen des stark selektiven allgemeinbildenden Schulsystems abzumildern.

Allerdings verzichtet auch das Berufsausbildungssystem nicht darauf, Unterschiede zu erzeugen: Sowohl bei der Rekrutierung seiner Auszubildenden als auch beim Vollzug der Ausbildung nimmt es Auswahlen und Differenzierungen vor (Konietzka 2007, S. 278). Diese führen wiederum für bestimmte Gruppen unter den Jugendlichen zu unterschiedlichen Chancen auf die Realisierung ihrer Ziele, sei es, dass sich diese Ziele auf den Beginn einer Berufsausbildung, den Erwerb eines qualifizierten Berufsabschlusses oder die Integration in das Erwerbsleben beziehen. Wie andere Teilsysteme des Bildungswesens, so erzeugt also auch das berufliche Ausbildungssystem soziale Ungleichheiten. Es verfügt somit über beide Potenziale: sowohl über den Abbau von sozialer Ungleichheit (hier zeigt es sich dem tertiären Bildungssektor sogar überlegen, da es die rechtlichen Voraussetzungen besitzt, die

Folgen unterschiedlicher schulischer Vorbildung einzuebnen) als auch über die Generierung und Vertiefung sozialer Ungleichheit.

Dass das berufliche Ausbildungssystem selbst wiederum Jugendliche ungleich behandelt, findet gesellschaftlich allerdings durchaus Duldung, sofern sich diese Ungleichbehandlung über Unterschiede in der Eignung und der Leistungsmotivation der Jugendlichen legitimiert (Meulemann 2004). Als fragwürdig gilt es dagegen, sollten sich die Differenzierungen, die das Ausbildungssystem erzeugt, nicht allein an der Befähigung und Einsatzbereitschaft der Jugendlichen orientieren, sondern leistungsirrelevanten Merkmalen folgen. Tatsächlich lassen sich im Kontext der beruflichen Ausbildung viele Ungleichheiten entlang von Gruppenzugehörigkeiten beobachten, bei denen ein unmittelbarer Bezug zu leistungsbezogenen Kriterien nicht erkennbar ist. Dazu zählen u. a. das Geschlecht und die soziale Herkunft der Jugendlichen: Junge Frauen finden seltener Zugang in das duale Ausbildungssystem, ebenso Jugendliche aus sozial schwachen Familien (Rademacker 1998; Beicht/Ulrich 2008b). Sofern sich solche Phänomene nicht über entsprechende Gruppenunterschiede in der berufsspezifischen Eignung, Motivation und Leistung der Jugendlichen erklären lassen, verbindet sich die daraus resultierende Ungleichheit mit einer wie auch immer verursachten Benachteiligung, deren sozial inakzeptabelste Form die Diskriminierung darstellt (Granato, N. 2003).¹ Die Analyse dieser Phänomene zählt deshalb zu Recht zu den dringendsten gesellschaftlichen Fragestellungen.

Weder aus einer gesellschaftspolitischen noch einer genuin berufsbildungspolitischen Perspektive kann es allerdings zufriedenstellen, die Analyse sozialer Ungleichheit auf die Probleme von Diskriminierung zu reduzieren. Soziale Ungleichheit im Bildungswesen stellt per se ein diskussionswürdiges Phänomen dar, das sich zwar allein aus Gründen der Leistungsgerechtigkeit nicht vollständig vermeiden lässt (Neckel/Dröge/Somm 2004), aus bildungsökonomischer Sicht aber stets kritische Fragen hinsichtlich einer möglicherweise suboptimalen Produktion von Humankapital aufwirft. Dies gilt z. B. für das Bestreben der Wirtschaft, ihren Fachkräftenachwuchs zu sichern. So mag es zwar gerecht sein, dass leistungsfähigere Schulabsolventen mit höheren Chancen bei ihren Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz belohnt werden. Eine ganz andere Frage ist aber, warum ein Teil der ausbildungsinteressierten Schulabgänger nur unterdurchschnittliche Leistungen erzielt und gegebenenfalls sogar die erforderliche „Ausbildungsreife“ (Ulrich/Ehrenthal 2007) vermissen lässt. Sind soziale Ungleichheiten hierfür verantwortlich zu machen, wird nicht nur das Postulat der Chancengerechtigkeit verletzt. Es ent-

1 Nach Nadia Granato (2003, S. 30) ist im Arbeitsmarktkontext dann von Diskriminierung zu sprechen, „wenn zur Bewertung einer Arbeitskraft Merkmale herangezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Produktivität stehen“. Vgl. zu den unterschiedlichen Formen möglicher Diskriminierung auch N. Granato/Kalter (2001, S. 505 ff.).

stehen auch Kosten infolge der entgangenen Gelegenheit, den Bedürfnissen der Betriebe nach möglichst geeigneten Ausbildungsstellenbewerbern besser Rechnung zu tragen und aufwendige Nachqualifizierungen im Übergangssystem zu vermeiden. Deshalb sind Fragen sozialer Ungleichheit auch für die an Ausbildung interessierten Betriebe von Belang, und sie werden zukünftig weiter an (ökonomischer) Bedeutung gewinnen (Diefenbach 2008, S. 81 f.).² Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund: Auf der einen Seite zählen sie zu denjenigen, die bislang besonders oft ohne Berufsabschluss bleiben (Solga 2005; Beicht/Ulrich 2008c). Und auf der anderen Seite werden gerade sie als Ausbildungsstellenbewerber immer wichtiger, da ihr relativer Anteil an allen Jugendlichen in den kommenden Jahren kontinuierlich steigen wird.³

Welche Fragestellungen eröffnen sich nun für die Berufsbildungsforschung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und der ethnischen Herkunft der Jugendlichen? Die Antwort lässt sich unmittelbar aus der Definition sozialer Ungleichheit im Kontext beruflicher Bildung ableiten: Soziale Ungleichheit liegt vor, wenn bestimmte Gruppen von ausbildungsinteressierten Jugendlichen unter *unterschiedlichen Rahmenbedingungen* handeln (müssen) und ihnen deshalb die Verwirklichung *allgemein anerkannter Berufsbildungsziele* (z. B. Aufnahme einer Berufsausbildung, Erwerb eines Berufsabschlusses, Integration in das Erwerbssystem) besser oder schlechter gelingt (Hradil 1987; Krause 2007; Hradil 2008). Demnach lässt sich die Berufsausbildung im Zusammenhang mit der Ver-

-
- 2 Hielten sich die Nachteile der Betriebe, auf die Ausbildung eines Teils der Jugendlichen zu verzichten, angesichts eines beträchtlichen Angebotsüberhangs an Ausbildungsstellenbewerbern bis vor Kurzem noch in Grenzen, werden sie in den kommenden Jahren als Folge der demografischen Entwicklung steigen. Seit 2007 sinkt die Zahl der Ausbildungsstellenbewerber kontinuierlich (große Deters/Ulmer/Ulrich 2008), und die Betriebe haben nur dann eine Chance, den nicht mehr vermeidbaren Fachkräftemangel zumindest zu lindern, wenn es gelingt, die „stille Reserve“ der bislang Ausbildungslosen in Ausbildung und Beschäftigung zu integrieren (Grünert/Lutz/Wiekert 2007; Krekel/Ulrich 2009). Es ist deshalb kein Zufall, dass die Wirtschafts- und Arbeitgeberverbände in jüngerer Zeit im Zusammenhang mit dem Thema „Sicherung des Fachkräftenachwuchses“ auch Vorschläge zur Reform der Vorschul-, Primar- und Sekundarerbildung gemacht haben und sich deutlich stärker als bislang in die Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen einbinden möchten (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, S. 54 f.).
- 3 Bereits im Jahr 2008 registrierte die Bundesagentur für Arbeit in 31 der 176 Arbeitsagenturbezirke Anteile ausländischer Ausbildungsstellenbewerber von über 15 %. Insbesondere in den verdichteten Industrieregionen Westdeutschlands wurden hohe Quoten gemessen; Spitzenreiter war Stuttgart mit 31 %. Rechnet man die Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit hinzu, die ausländischer Herkunft sind, so ist davon auszugehen, dass bundesweit 148.100 bzw. 24 % der 620.000 registrierten Ausbildungsstellenbewerber über einen Migrationshintergrund verfügten, in den stärker besiedelten Regionen Westdeutschlands mit einer Dichte von über 300 Einwohnern pro qkm 34 % und in Großstädten wie Hamburg, München oder Stuttgart rd. 40 %. Dies sind die Ergebnisse einer repräsentativen schriftlichen Befragung von n = 5.127 Probanden aus der Population der 620.000 registrierten Ausbildungsstellenbewerber des Jahres 2008 (vgl. zur Befragung auch Beicht/Eberhard 2009, S. 82 f.). Die tatsächlichen Anteile der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter den ausbildungsinteressierten Jugendlichen dürften noch höher liegen als hier angegeben, da die Bundesagentur für Arbeit nur jene Jugendlichen als Ausbildungsstellenbewerber registriert, welche die erforderliche Eignung zum Beginn einer Ausbildung mitbringen (Müller-Kohlenberg/Schober/Hilke 2005; Ulrich/Eberhard 2008, S. 41).

ringierung, der Reproduktion und der Verstärkung von ethnischer Ungleichheit⁴ aus mindestens zwei Blickwinkeln betrachten.

- Zum einen kann die nicht akademische Berufsausbildung als ein allgemein anerkanntes Bildungsziel für diejenigen Jugendlichen definiert werden, denen die Berechtigung für eine Ausbildung an einer Hochschule fehlt. Dies lässt sich empirisch leicht begründen, da die Berufsausbildung für nicht studienberechtigte Schulentlassene unabhängig von ihrer Herkunft einen hohen Stellenwert genießt (Beicht/Ulrich 2008c; Friedrich 2008; Beicht/Granato 2009). In diesem Zusammenhang lautet die zentrale Frage, unter welchen Rahmenbedingungen Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund um die Realisierung ihrer Ziele konkurrieren und inwieweit zwischen diesen beiden Gruppen Unterschiede beim Zugang in Berufsausbildung („erste Schwelle“) festzustellen sind.
- Zum anderen aber schafft die Berufsausbildung selbst wiederum, ist ihre Aufnahme erst einmal gelungen, unterschiedliche Rahmenbedingungen für die weiteren Ziele, welche die Auszubildenden mit ihrer beruflichen Qualifizierung erreichen wollen (Kühn/Zinn 1998). Denn die Berufsausbildung ist gerade in Deutschland stark ausdifferenziert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Dafür sorgen verschiedene Teilsysteme (duales System, Schulberufssystem) mit ihren spezifischen Lernorten (Groß-, Mittel-, Kleinbetriebe, außer- und überbetriebliche Bildungseinrichtungen, Schulen) ebenso wie insbesondere auch die mehreren Hundert Ausbildungsberufe mit ihren verschiedenen Ausbildungsinhalten, -anforderungen, -dauern, Fortbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten (Küppers/Leuthold/Pütz 2001). Die Jugendlichen werden somit in sehr unterschiedlichen Strukturen durch die Ausbildung geführt und ringen unter entsprechend unterschiedlichen Verhältnissen um die Verwirklichung ihrer Ziele, seien dies der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung oder anschließend eine qualifizierte Beteiligung am Arbeits- und Erwerbsleben. Hier ist nun die Frage zu stellen, inwieweit Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund unter voneinander abweichenden Bedingungen ihre Ausbildung absolvieren und ob sich dadurch die Realisierungschancen ihrer Bildungs- und Erwerbsziele unterscheiden.

Im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Teilhabechancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund liegen bereits zu beiden Blickwinkeln – Berufsausbildung als Handlungsziel sowie Berufsausbildung als Bedingungsgefüge des weiteren zielgerichteten Handelns – Forschungsergebnisse vor. Der Schwerpunkt liegt dabei allerdings auf der Analyse von Ungleichheiten beim Zugang in Berufsaus-

4 Wir werden soziale Ungleichheit bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Folgenden kurz als „ethnische Ungleichheit“ bezeichnen.

bildung (vgl. auch Konietzka 2007, S. 292). Wir wollen deshalb im Folgenden den Zugang in Berufsausbildung nur zusammenfassend darstellen und uns mit der (Re-)Produktion ethnischer Ungleichheit im Zuge der Durchführung der Ausbildung ausführlicher beschäftigen. Dabei werden wir jedoch ein spezifisches Augenmerk auf die Selektionsergebnisse an der „ersten Schwelle“ richten und der Frage nachgehen, wie sich diese Auswahl auf die Eingangs- und Durchführungsbedingungen der Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auswirkt.

2. Die (Re-)Produktion ethnischer Ungleichheit durch Berufsausbildung

2.1 Ungleichheiten beim Zugang in Berufsausbildung

Was den Beginn einer Berufsausbildung als Handlungsziel angeht, so zeigt sich, dass dieses Ziel von nahezu allen nicht studienberechtigten Schulentlassenen und unabhängig von ihrer jeweiligen Herkunft geteilt wird, es sei denn, es bestehen Pläne zum Erwerb einer Studienberechtigung und zum Beginn eines anschließenden Studiums (Kuhnke/Müller/Skrobanek 2007; Beicht/Ulrich 2008b; Friedrich/Eberhard/Ulrich 2008; Beicht/Granato 2009). Gleichwohl gelingt es Jugendlichen mit Migrationshintergrund seltener, dieses Ziel zu erreichen. Dies gilt in der Regel auch dann, wenn man Unterschiede im kulturellen und sozialen Kapital, also z. B. in den schulischen Voraussetzungen – gemessen u. a. an den Bildungsabschlüssen, am Leistungsvermögen oder der kognitiven Lernfähigkeit – und den Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern, kontrolliert: Es bleibt ein Teil von (Miss-)Erfolgsvarianz identifizierbar, der sich am Merkmal „Migrationshintergrund“ bindet und der nicht durch andere Variablen zu erklären ist (Imdorf 2005; Lehmann u. a. 2005; Reißig u. a. 2006; Ulrich u. a. 2006; Kuhnke/Müller/Skrobanek 2007; Beicht/Granato 2010; Beicht/Ulrich 2008b; Boos-Nünning/Granato 2008; Friedrich 2008; Diehl/Friedrich/Hall 2009). Dabei zeichnet sich ab, dass hiervon insbesondere Ausbildungsstellenbewerber mit türkischer oder arabischer Herkunft betroffen sind (Lehmann u. a. 2005; Eberhard/Granato/Ulrich 2007; Granato/Ulrich 2009). Dagegen sind bei Aussiedlern zumindest in jüngerer Zeit bessere Übergangschancen in Berufsausbildung zu beobachten, und noch bestehende Nachteile im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund lassen sich weitgehend über Unterschiede in den Bildungszertifikaten, im Bewerbungsverhalten und sonstigen übergangsrelevanten Faktoren erklären (Eberhard/Ulrich 2010). In welchem Ausmaß sich in den eingeschränkten Übergangschancen speziell von Jugendlichen türkischer oder arabischer Herkunft unterschiedliche Formen der Diskriminierung widerspiegeln, ist eine ebenso heftig diskutierte wie nicht eindeutig geklärte Frage (Imdorf 2007b;

Skrobanek 2008; Boos-Nünning 2009, S. 29 ff.). Der wenig zufriedenstellende Forschungsstand hängt zum einen damit zusammen, dass die von den Ausbildungsbetrieben geforderten Eingangsvoraussetzungen weit über den Bereich schulischer Qualifikationen hinausgehen und unter dem Stichwort „Ausbildungsreife“ (betriebs-)kulturspezifische Wissensbestände einschließen, die im Rahmen von Untersuchungen nur schwer zu messen sind und die somit auch nicht in Hinblick auf potenzielle Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund kontrolliert werden können.⁵ Zum anderen mangelt es in Deutschland an aktuellen Studien, die unmittelbar das Einstellungsverhalten der Betriebe bzw. Personalentscheider untersuchen (vgl. z. B. Akman u. a. 2005; Kaas/Manger 2010). Eine jüngere Studie aus der Schweiz weist hingegen darauf hin, dass die von den untersuchten Betrieben verwendeten Argumente zur Auswahl ihrer Bewerber zum Teil auch auf den Erhalt der ethnischen Homogenität in der Belegschaft abzielen – getrieben vom Ziel, „Störpotenziale“ innerhalb der Belegschaft zu vermeiden (Imdorf 2007a; Imdorf 2007b; Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009). Fragt man in Deutschland die bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber nach ihren eigenen Eindrücken (Pourtahmassebi/Ulrich 2010, S. 88), so geben etwa 21 % aller Personen mit Migrationshintergrund und speziell 25 % der Bewerber türkisch-arabischer Herkunft an, das Gefühl zu haben, wegen ihrer Herkunft bzw. ihres Geschlechts benachteiligt worden zu sein.⁶ Diese subjektiven Deutungen können allerdings Untersuchungen der Personalrekrutierungsstrategien nicht ersetzen.

2.2 Auswirkungen der Ungleichheiten beim Ausbildungszugang auf die Durchführung und auf die Ergebnisse der Berufsausbildung

Spätestens mit dem erfolgreichen Start einer Berufsausbildung eröffnet sich für die Jugendlichen ein neuer Zielhorizont. Dazu zählt in der Regel, die Berufsausbildung

-
- 5 So wird im 2006 veröffentlichten Kriterienkatalog des Ausbildungspakts zur Ausbildungsreife z. B. gefordert, Ausbildungsstellenbewerber müssten in der Lage sein, auf einfache nonverbale Botschaften zu achten, durch geschicktes Vorgehen das Ausbrechen von Konflikten zu verhindern, eine der Situation angemessene Sprache zu verwenden, andere Menschen in angemessener Form (persönliche Anrede, Blickkontakt, Händeschütteln, Vorstellen der eigenen Person) zu begrüßen, pünktlich zu erscheinen oder sich rechtzeitig zu entschuldigen, wenn er/sie eine Vereinbarung nicht einhalten kann (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2006). Tatsächlich räumen die Betriebe Auswahlkriterien wie „Sekundärtugenden“, „kommunikative Fähigkeiten“, „Persönlichkeit“ und „Schlüsselqualifikation“ einen sehr hohen Stellenwert ein, der über die Bedeutung der schulischen Vorbildung sogar noch herausragt (Gericke/Krupp/Troltsch 2009, S. 4 f.).
- 6 Bei den Bewerbern mit Herkunft aus den sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten sind es 22 %, bei den Aussiedlern 18 % und bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 2 %. Wie bei Skrobanek (2007, S. 276 f.), der Hauptschulabsolventen untersuchte, fällt das Ausmaß der wahrgenommenen individuellen Diskriminierung bei Jugendlichen türkischer Herkunft signifikant stärker als bei Aussiedlern aus.

bis zum regulären Ende zu durchlaufen (und einen vorzeitigen Abbruch zu vermeiden), möglichst gute Noten in den Prüfungen zu erzielen und – sofern der Wunsch besteht, anschließend erwerbstätig zu werden – möglichst rasch eine qualifizierte Arbeit zu finden.

Die bisherigen Untersuchungen zu den Determinanten des Ausbildungs- und des Übergangserfolgs in Erwerbstätigkeit deuten allerdings auch hier darauf hin, dass Migranten im Schnitt signifikant schlechtere Erfolgchancen haben (Beicht/Ulrich 2008a; Siminovskaia 2008; Quandt-Brandt/Grabow 2009). Und auch hier gibt es Hinweise darauf, dass die Ethnizität eine Variable darstellt, die selbst unter Kontrolle sonstiger Einflussgrößen statistisch einen eigenständigen negativen Einfluss besitzt, der sich nicht weiter erklären lässt. Dies gilt wiederum vor allem für junge Menschen türkischer Herkunft, insbesondere in der Frage der erfolgreichen beruflichen Einmündung nach einer Ausbildung (Seibert/Solga 2005). Auch an dieser Stelle entzündet sich eine Debatte, inwieweit dieses Phänomen letztlich auf Diskriminierung zurückzuführen ist (N. Granato/Kalter 2001; Akman u. a. 2005; Seibert/Solga 2005; Kalter 2006a; Kalter 2006b; Seibert/Solga 2006; Kaas/Manger 2010).

Vor dem Hintergrund der geringeren Chancen bereits bei Eintritt in die Ausbildung („erste Schwelle“) scheint es auf den ersten Blick nur wenig zu überraschen, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund auch geringere Chancen in Hinblick auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss und auf einen erfolgreichen Übergang in Erwerbstätigkeit („zweite Schwelle“) haben. Vergegenwärtigt man sich allerdings die Folgen der Selektionsprozesse beim Zugang zur Ausbildung, so ist eine weitere Benachteiligung nicht unbedingt zu erwarten. Wir haben daher zwei konkurrierende Hypothesen formuliert:

2.2.1 „Angleichungsthese“

Die erste These wollen wir „Angleichungsthese“ nennen. Sie geht davon aus, dass es bei den Ausbildungsergebnissen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund eigentlich keine Unterschiede geben dürfte, da sich aufgrund der spezifischen Auswahlbedingungen an der „ersten Schwelle“ die Eingangsvoraussetzungen zwischen den Ausbildungsanfängern mit und ohne Migrationshintergrund weitgehend angeglichen haben sollten. Denn wie oben deutlich wurde, sind die Hürden an der „ersten Schwelle“ für Jugendliche mit Migrationshintergrund bei vergleichbaren formalen Bildungskapitalien schwerer zu überwinden als für Jugendliche einheimischer Herkunft. Der starke Selektionsdruck müsste somit dazu führen, dass sich die Unterschiede zwischen den *erfolgreichen* Bewerbern mit und ohne Migrationshintergrund ebnen und ihre Leistungsvoraussetzungen zu Beginn der Berufsausbildung angeglichen sind. Die Folge dieser Angleichung wäre dann aber, dass sich keine bedeutsamen Unterschiede im Ausbildungserfolg und bei der Ver-

wertung einer Berufsausbildung mehr feststellen ließen – es sei denn, es kommt auch im Verlauf der Ausbildung zu Benachteiligungen, die nicht mit einem unterschiedlichen Leistungspotenzial der Auszubildenden in Verbindung zu bringen sind, sondern im ungünstigsten Falle auf Diskriminierung hindeuten.

2.2.2 „Transmissionsthese“

Eine Alternativerklärung für eine weiter zu beobachtende ethnische Ungleichheit in den Ausbildungsergebnissen (erfolgreicher Abschluss, Prüfungsnoten, Übernahmeangebote, Verbleib nach Ausbildungsende) könnte allerdings darin liegen, dass die Auswahlprozesse an der „ersten Schwelle“ *eben nicht* zu einer Angleichung der Ausbildungsbedingungen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund führen. Vielmehr muss damit gerechnet werden, dass sich die unterschiedlichen Einmündungschancen in unterschiedliche Strukturen der Berufsausbildung mit unterschiedlich günstigen Ausbildungsbedingungen übersetzen. Eine besondere Bedeutung könnte dabei der Ausbildungsform (betrieblich, schulisch, außerbetrieblich) und dem Ausbildungsberuf zukommen, über die relativ geschlossene Teilausbildungsmärkte mit unterschiedlichen Rekrutierungslogiken gebildet werden. Diese unterschiedlichen Strukturen liefern dann den Transmissionsriemen für die Aufrechterhaltung ethnischer Ungleichheit bis zum Ende der Berufsausbildung und darüber hinaus. Wir wollen diese alternative Annahme im Folgenden kurz als „Transmissionsthese“ bezeichnen und sie zusammen mit der konkurrierenden „Angleichungsthese“ einer empirischen Überprüfung unterziehen.

2.3 Analysen und Ergebnisse

Basis der nachfolgenden Analysen bildet eine breit angelegte repräsentative Befragung von 7.230 Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahren, die rückblickend über ihre Bildungs- und Berufsentwicklung berichteten. Die Datenerhebung erfolgte 2006 im Rahmen der BIBB-Übergangsstudie. Mittels computergestützter Telefoninterviews wurde die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie seit Eintritt in die Grundschule erfasst. Eine ausführliche Beschreibung des Untersuchungsaufbaus findet sich bei Beicht/Friedrich (2008).

In den folgenden Analysen konzentrieren wir uns allerdings ausschließlich auf jene in Westdeutschland lebenden $n = 2.454$ Probanden, welche *die allgemeinbildende Schule maximal mit einem mittleren Schulabschluss* verlassen hatten und *denen der Einstieg in eine Berufsausbildung gelang*, sei es im Rahmen einer betrieblichen oder nicht betrieblichen Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG/HwO oder im Rahmen einer Ausbildung in einem sogenannten „Schulberuf“ (insbesondere technische und kaufmännische Assistenz-, Gesundheits- und

Sozialberufe).⁷ Als Jugendliche *ohne* Migrationshintergrund wurden dabei jene Probanden definiert, deren Elternteile beide in Deutschland geboren waren, die eine deutsche Staatsangehörigkeit besaßen und deren alleinige Muttersprache Deutsch war. Dies traf auf $n = 1.955$ Probanden zu. Alle anderen $n = 499$ Befragungsteilnehmer, die von mindestens einem dieser drei Kriterien abwichen, wurden zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund gerechnet. In relativen Anteilen ausgedrückt, verfügten 20,3 % der hier betrachteten westdeutschen Jugendlichen, die die allgemeinbildende Schule mit maximal einem mittleren Schulabschluss verlassen *und eine Berufsausbildung begonnen* hatten, über einen Migrationshintergrund.⁸

Innerhalb der Gesamtgruppe der Probanden mit Migrationshintergrund wurden weitere Differenzierungen vorgenommen, da sich in den vorliegenden Studien z. T. signifikante Chancenunterschiede zwischen verschiedenen Teilgruppen andeuten (s. o.). Unterschieden wurden Aussiedler ($n = 231$), Probanden türkisch-arabischer Herkunft ($n = 56$), Probanden mit Wurzeln aus den sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten Spanien, Portugal, Italien, Griechenland und ehemaliges Jugoslawien ($n = 53$) und Untersuchungsteilnehmer, die keiner dieser drei Gruppen zuzuordnen waren ($n = 159$).⁹

Zur Überprüfung der Angleichungs- und der Transmissionsthese wollen wir wie folgt vorgehen: Zunächst werden wir untersuchen, ob und inwieweit sich die biografischen Vorgeschichten, die Ausgangs- und Durchführungsbedingungen der Berufsausbildung zwischen den Ausbildungsteilnehmern mit und ohne Migrationshintergrund überhaupt noch unterscheiden (Abschnitte 2.3.1 und 2.3.2). Anschließend wenden wir uns den mit der Berufsausbildung verknüpften Zielen zu (erfolgreicher Abschluss, möglichst gute Prüfungsnoten, Übernahmeangebot und Aufnahme eines qualifizierten Beschäftigungsverhältnisses). Auch hier interessiert uns zunächst, ob und inwieweit es zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu signifikanten Abweichungen kommt (Abschnitt 2.3.3). Im letzten Schritt werden wir dann überprüfen, von welchen Determinanten die verschiedenen Aspekte des

7 Die Beschränkung auf Westdeutschland erfolgte, da sich die Ausbildungsmarktsituation im Osten angesichts sehr hoher Anteile an außerbetrieblicher Ausbildung bislang grundlegend von den westdeutschen Verhältnissen unterschied und Jugendliche mit Migrationshintergrund zudem einen sehr geringen Anteil hatten. Auszubildende, welche die allgemeinbildende Schule mit einem Abitur verlassen hatten, wurden nicht einbezogen, da sie aufgrund ihres höheren Lebensalters bei Schulende und aufgrund der im Rahmen der Stichprobenziehung gesetzten Altersbegrenzung in der Analysestichprobe systematisch unterrepräsentiert wären.

8 Zu vermuten ist, dass der Anteil um fünf bis sechs Prozentpunkte niedriger als in der Grundgesamtheit ist – Folge der tendenziell geringeren telefonischen Erreichbarkeit von Jugendlichen mit geringerer schulischer Vorbildung und von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wir verzichten an dieser Stelle jedoch auf eine Korrektur durch Gewichtung, da es uns hier insbesondere um Zusammenhangsanalysen geht, und wir den Standardfehler im Rahmen der Signifikanztests nicht durch Gewichtungen verzerren wollen.

9 In der BIBB-Übergangsstudie wurde nur danach gefragt, welche Elternteile im Ausland geboren wurden, aber nicht, in welchem Land. Deshalb fielen beispielsweise Probanden mit türkischen Wurzeln, die Deutsche sind und in ihrer Kindheit nur noch Deutsch als Muttersprache erlernt haben, in die Restkategorie der $n = 159$ sonstigen Personen mit Migrationshintergrund.

Ausbildungserfolgs abhängig sind und ob der Migrationshintergrund in irgendeiner Form noch signifikante Teile an (Miss-)Erfolgsvarianz bindet, die über die sonstigen Einflussgrößen nicht erklärt werden können (Abschnitt 2.3.4).

2.3.1 Herkunft der Ausbildungsanfänger und ihre Entwicklung bis zum Beginn der Berufsausbildung

Inwieweit Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Herkunft und in der biografischen Entwicklung bei Anfängern einer vollqualifizierenden Berufsausbildung mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, geht aus Tabelle 1 (linker Teil) hervor. Statistisch signifikante Abweichungen zwischen den beiden Gruppen wurden entsprechend gekennzeichnet. In Tabelle 1 (rechter Teil) wird zudem die Binnenvarianz zwischen den verschiedenen Teilgruppen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgewiesen. Referenzgruppe für den Signifikanztest potenzieller Abweichungen bildet dort die Teilgruppe der jungen Aussiedler.

Wie Tabelle 1 zeigt, lassen sich zwischen den Ausbildungsanfängern mit und ohne Migrationshintergrund ungeachtet des gemeinsamen Überwindens der „ersten Schwelle“ weiterhin signifikante Ungleichheiten feststellen. Die sozioökonomischen Verhältnisse der jungen Migranten sind ungünstiger; deutlich seltener gehen die Eltern einer qualifizierten Erwerbstätigkeit nach (42 % vs. 67 %). Insbesondere bei den Eltern, die aus dem türkisch-arabischen Raum bzw. aus den sonstigen ehemaligen Anwerbestaaten stammen, gibt es viele, bei denen weder der Vater noch die Mutter über einen Berufsabschluss verfügen (52 % bzw. 26 %).¹⁰

Dies bedeutet aber auch, dass deren Kinder ihre Erfahrungen während der Ausbildung nicht in einem korrespondierenden Erfahrungswissen ihrer Eltern spiegeln und reflektieren können und dass die Ausbildung das Risiko einer Entfremdung von der familialen Lebenswelt birgt (Grundmann u. a. 2007, S. 55). Wenngleich Herwartz-Emden/Warburg (2008, S. 15) resümierend feststellen, dass die „Familienmitglieder in Migrantenfamilien mehr übereinander wissen und mehr miteinander kommunizieren als vergleichbare deutsche Familien“ und zudem die Beziehungen zwischen den Generationen durch „ein hohes Maß an Unterstützung und gegenseitigem Respekt geprägt sind“, lassen sich in der Forschungsliteratur auch Hinweise darauf finden, dass bei Migranten die familiäre Konversation über Probleme häufiger eingeschränkt ist (vgl. Stamm 2009, S. 365 f.). So berichten auch in der BIBB-Übergangsstudie die Ausbildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund seltener (62 % vs. 77 %) davon, dass sie ihre schulischen Probleme mit ihren Eltern stets sehr gut besprechen konnten.

10 Insbesondere die Auszubildenden türkisch-arabischer Herkunft zählen fast alle bereits zur „zweiten Generation“ (vgl. Alba/Handl/Müller 1994, S. 221) der Immigranten; mehr als 90 % lebten bereits vor dem 6. Lebensjahr in Deutschland; vier Fünftel wurden bereits hier geboren. Gleichwohl führte dies nicht zu Vorteilen beim Erwerb der deutschen Sprache. Vielmehr stellen sie die Gruppe derjenigen, die signifikant seltener als alle anderen Auszubildendengruppen mit Migrationshintergrund Deutsch zumindest als zweite Muttersprache erlernten (vgl. Tabelle 1 und vgl. auch Alba/Handl/Müller 1994, S. 228).

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Herkunft und in der biografischen Entwicklung bei Anfängern einer vollqualifizierenden Berufsausbildung mit und ohne Migrationshintergrund – Angaben in % der jeweiligen Probandengruppe, sofern es sich nicht um mittlere Werte (*kursiv hervorgehoben*) handelt

	Migrationshintergrund?		darunter:			
	nein	ja	Aussiedler (Referenz)	türkisch-arabischer Herkunft	sonstige Anwerbestaaten	sonstige Migranten
• Integrationsindikatoren						
(auch) deutsche Staatsangehörigkeit	100,0	81,8 ***	100,0	32,1 ***	26,4 ***	91,2 ***
(auch) Deutsch als Muttersprache	100,0	42,9 ***	22,9	10,7 *	28,3	88,1 ***
bereits vor dem 6. Lebensjahr in Deutschland	100,0	63,1 ***	38,1	92,9 ***	66,0 ***	88,1 ***
in Deutschland geboren	99,7	43,7 ***	2,6	80,4 ***	64,2 ***	83,6 ***
• Wohnregion						
großstädtisch (> 500 Einwohner/qkm)	21,8	36,3 ***	30,7	51,8 **	47,2 *	35,2
<i>mittlere Arbeitslosenquote</i>	8,8	9,4 ***	9,5	10,3	8,6 *	9,0 +
• Familiärer Hintergrund						
beide Elternteile in Deutschland geboren	100,0	1,2 ***	,4	,0	1,9	2,5 +
Vater (bzw. Mutter) qualifiziert erwerbstätig	66,6	42,3 ***	39,0	26,8 +	35,8	54,7 **
beide Elternteile ohne Berufsausbildung	1,3	13,6 ***	5,6	51,8 ***	26,4 ***	7,5
• Elterliche Unterstützung während der Schulzeit						
Eltern forderten Anstrengungen für die Schule	81,8	77,6 *	76,6	78,6	79,2	78,0
offenes Gesprächsklima bei Schulproblemen	77,2	62,1 ***	58,4	58,9	62,3	68,6 *
• Bildung bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule						
Realschulabschluss oder Vergleichbares	65,9	56,9 ***	58,0	33,9 **	60,4	62,3
Noten im Schnitt mindestens 2,5 oder besser	46,3	38,2 **	36,5	28,6	47,2	41,0
• Bildungsziele bei Schulende						
Wunsch nach schulischer Berufsausbildung	29,5	34,3 *	35,9	33,9	41,5	29,6
Wunsch nach betrieblicher Berufsausbildung	76,4	74,7	74,0	75,0	71,7	76,7
• Übergangsphase in Berufsausbildung						
rasch (≤ 4 Monate) in die Ausbildung eingemündet	66,9	59,3 **	54,5	57,1	64,2	65,4 *
Bildungsgang des Übergangsystems besucht	22,7	30,1 ***	35,9	28,6	18,9 *	25,8 *
Fachoberschule/Fachgymnasium besucht	7,5	7,8	6,9	10,7	7,5	8,2
• Dauer der Übergangsphase						
<i>mittlere Dauer in Monaten</i>	8,7	11,0 **	11,4	11,4	10,3	10,6
Fallzahl	1.955	499	231	56	53	159
Auf Signifikanz überprüft wurden die Abweichungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sowie innerhalb der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Abweichungen zur Gruppe der Aussiedler. Die Differenzen wurden mittels Chi-Quadrat bzw. T-Test zweiseitig auf Signifikanz getestet (* < ,10; * < ,05; ** < ,01; *** < ,001).						
Quelle: BIBB-Übergangsstudie						

Trotz des erhöhten Selektionsdrucks an der ersten Schwelle bleibt die schulische Vorbildung der Auszubildenden mit Migrationshintergrund hinter der der Auszubildenden einheimischer Herkunft zurück, auch wenn sich die Abstände verringern (vgl. dazu auch Uhly 2009b, S. 133 ff.): Die Migranten verfügen weiterhin seltener über einen mittleren Abschluss (57 % vs. 66 %) und auch seltener über einen guten Notendurchschnitt (38 % vs. 46 %). Dies gilt wiederum insbesondere für Ausbildungsteilnehmer türkisch-arabischer Herkunft, bei denen zudem eine starke Konzentration ihrer Wohnorte auf die großstädtischen Räume bzw. auf Regionen mit höherer Arbeitslosigkeit zu beobachten ist. Der zuletzt genannte Aspekt mag für die betreffenden Jugendlichen zwar während der Ausbildung weitgehend ohne Belang sein, doch können sich die Arbeitsmarktverhältnisse in der Wohnregion auf die späteren Erwerbschancen niederschlagen (s. u.).

Erkennbar ist zudem, dass Auszubildende mit Migrationshintergrund nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule signifikant länger bis zur Aufnahme der Berufsausbildung benötigten (11,0 vs. 8,7 Monate), insbesondere auch deshalb, weil sie zuerst häufiger (30 % vs. 23 %) in einen Bildungsgang des sogenannten „Übergangssystems“ einmündeten.

2.3.2 Ausgangs- und Durchführungsbedingungen der Berufsausbildung

Der häufigere Besuch des „Übergangssystems“ liefert eine Erklärung, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund bei Eintritt in eine Berufsausbildung älter und öfter bereits volljährig sind (46 % vs. 31 %). Zum Teil wird damit auch verständlich, warum sie sich häufiger (9 % vs. 6 %) in einer nicht betrieblichen Berufsausbildung befinden (vgl. Tabelle 2, die analog zu Tabelle 1 aufgebaut ist). Denn die Berufsvorbereitung als Element des „Übergangssystems“ bildet die formale Voraussetzung zur Aufnahme einer außerbetrieblichen Berufsausbildung nach § 242 Sozialgesetzbuch III (vgl. Beicht 2009). Die ebenfalls etwas häufiger zu beobachtende Ausbildung in einem Schulberuf (21 % vs. 17 %) korrespondiert mit den unterschiedlichen Ausbildungswünschen bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule; für die Ausbildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund hat eine schulische Berufsausbildung einen signifikant höheren Stellenwert (vgl. dazu Tabelle 1).

Die zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und dem Beginn der Berufsausbildung besuchten Bildungsgänge führten zu einer Verbesserung der schulischen Vorqualifikation der Ausbildungsanfänger. Bei Eintritt in die Ausbildung verfügen 8 % der Jugendlichen *ohne* und 9 % der Jugendlichen *mit* Migrationshintergrund über eine Studienberechtigung. Maximal einen Hauptschulabschluss weisen lediglich 29 % der Nichtmigranten und 36 % der Migranten auf. In der relativ hohen schulischen Vorbildung der Auszubildenden spiegeln sich die starken Selektionseffekte wider, welche die „erste Schwelle“ ausübt. Zugleich wird

aber auch deutlich, dass sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund nicht vollständig eibnen; dies gilt insbesondere für die Ausbildungsanfänger türkisch-arabischer Herkunft, bei denen der Hauptschulabschluss weiterhin überwiegt. Sie bilden damit die Gruppe, die am häufigsten auch ohne einen mittleren Schulabschluss durch eine Berufsausbildung geführt wird.¹¹

Tabelle 2: **Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ausgangs- und Durchführungsbedingungen bei den Teilnehmern an einer (ersten) vollqualifizierenden Berufsausbildung mit und ohne Migrationshintergrund (Angaben in % der jeweiligen Personengruppe insgesamt)**

	Migrationshintergrund?		darunter:			
	nein	ja	Aussiedler (Referenz)	türkisch-arabischer Herkunft	sonstige Anwerbestaaten	sonstige Migranten
• Merkmale bei Eintritt in die Berufsausbildung						
bereits volljährig	31,4	46,3***	55,0	42,9	34,0**	39,0**
(maximal) Hauptschulabschluss	28,5	35,9	33,8	55,4	35,8	32,1
Realschulabschluss oder Vergleichbares	63,8	54,7***	57,1	35,7**	54,7	57,9
Studienberechtigung	7,7	9,4	9,1	8,9	9,4	10,1
• Ausbildungsform						
Ausbildung in einem Schulberuf	17,2	20,6	21,6	17,9	18,9	20,8
nicht betriebliche BBiG/HwO-Ausbildung	5,5	8,8**	6,5	12,5	15,1	8,8
betriebliche BBiG/HwO-Ausbildung	77,3	70,5	71,9	69,6	66,0	70,4
• Berufsbezogene Merkmale (allgemein)						
Ausbildung im Wunschberuf	51,8	42,3**	45,0	30,4*	43,4	42,1
Ausbildung in einem Dienstleistungsberuf	55,7	62,0*	60,6	62,5	73,6+	60,1
• Berufsbezogene Merkmale (nur: BBiG/HwO-Berufe)						
in einem Beruf mit überdurchschnittlich hohen Vertragslösungsquoten	32,9	41,2**	38,7	37,0	41,9	46,0
überdurchschnittlich viele Auszubildende mit niedrigeren Abschlüssen im selben Beruf	53,3	64,1***	63,5	69,6	60,5	64,3
Fallzahl	1.955	499	231	56	53	159
Auf Signifikanz überprüft (zweiseitige Chi-Quadrat-Tests) wurden die Abweichungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sowie innerhalb der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Abweichungen zur Gruppe der Aussiedler (+ < ,10; * < ,05; ** < ,01; *** < ,001).						
Quelle: BIBB-Übergangsstudie						

11 Dies bedeutet allerdings nicht, dass Jugendliche mit türkisch-arabischer Herkunft überdurchschnittliche Chancen hätten, auch mit maximal einem Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz zu finden; das Gegenteil ist der Fall (vgl. z. B. Eberhard/Granato/Ulrich 2007).

Die Ausbildungsanfänger türkisch-arabischer Herkunft machten allerdings signifikant häufiger als Nichtmigranten oder auch Aussiedler Kompromisse: Noch nicht einmal ein Drittel bezeichnet den gewählten Beruf als Wunschberuf. Kompromisse finden sich bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt auch in anderer Hinsicht: Zwar werden sie öfter in einem (von den Jugendlichen zumeist bevorzugten) Dienstleistungsberuf ausgebildet, doch finden sie sich – zumindest was die Berufe des dualen Systems angeht¹² – öfter in Ausbildungsgängen wieder, die eine überdurchschnittlich hohe Vertragslösungsquote aufweisen. Zudem erlernen sie häufiger Berufe, die ihrem eigenen Schulabschluss weniger genau entsprechen (gemessen an einem insgesamt höheren Anteil von Mitauszubildenden mit niedrigeren Abschlüssen in denselben Berufen). Vereinfacht ausgedrückt: Die Auszubildenden mit Migrationshintergrund sind – was die typische schulische Vorbildung in den verschiedenen Berufen betrifft – eher über- als unterqualifiziert.

2.3.3 Ergebnisse der Berufsausbildung

In Tabelle 3 ist nun aufgeführt, welche Ergebnisse die Jugendlichen mit ihrer Ausbildung erreichen. Unterschieden werden dabei subjektive Ergebnisse (wurde die Ausbildung gerne absolviert, beförderte sie aus Sicht der Teilnehmer die eigene fachliche, überfachliche und berufliche Entwicklung?) und faktische, intersubjektiv messbare Resultate (wurde die Ausbildung ordnungsgemäß beendet, welche Prüfungsnoten wurden erzielt, kam es zu Übernahmeangeboten durch den Ausbildungsbetrieb bzw. zu einer qualifizierten, niveaudäquaten Erwerbstätigkeit nach Ausbildungsende?).

Die Übersicht ist wiederum analog zu den vorausgegangenen Tabellen aufgebaut; zu berücksichtigen ist allerdings die reduzierte Fallzahl, da hier nur noch die Probanden einbezogen wurden, die sich zum Befragungszeitpunkt nicht mehr in der Ausbildung befanden.¹³

Was nun die subjektiven Bewertungen angeht, so zeigt sich zunächst, dass sowohl bei den Nichtmigranten als auch bei den Migranten die positiven Bewertungen stark dominieren, wie es sich für retrospektive Einschätzungen der Bildungseffekte durch Ausbildungsabsolventen als typisch herausgestellt hat.¹⁴ Allerdings äußern

12 Für die Schulberufe konnten aus der amtlichen Statistik keine entsprechenden Informationen gewonnen werden. Die Daten für die dualen Ausbildungsberufe stammen vom Statistischen Bundesamt (2008).

13 Dies ist für den globalen Gruppenvergleich (Migranten versus Nichtmigranten) weniger ein Problem, da hier die Fallzahlen noch ausreichend hoch sind, stärker aber für die Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Fallzahlen sind hier zum Teil sehr niedrig. Wir berichten dennoch differenzierte Daten, da die Signifikanztests lediglich der Frage nachgehen, ob zwischen den jeweiligen Gruppen in der Grundgesamtheit mit irgendeinem Unterschied zu rechnen ist und dabei den höheren Standardfehler bei niedrigen Fallzahlen berücksichtigen. Allerdings ist das Vertrauensintervall in Hinblick auf die Eingrenzung der tatsächlichen Anteilswerte in den verschiedenen Gruppen zum Teil sehr groß.

14 Fast immer dominieren positive Urteile. Zu den Gründen siehe Beicht/Ulrich (2010).

sich die Ausgebildeten mit Migrationshintergrund tendenziell reservierter. Sie reagieren damit darauf, dass sie die Ausbildung seltener ordnungsgemäß beendeten (77 % versus 85 %).¹⁵

Tabelle 3: **Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Ausbildungsergebnissen bei den Teilnehmern an einer (ersten) vollqualifizierenden Berufsausbildung mit und ohne Migrationshintergrund (Angaben in % der jeweiligen Personengruppe insgesamt)**

	Migrationshintergrund?		darunter:			
	nein	ja	Aussiedler (Referenz)	türkisch-arabischer Herkunft	sonstige Anwerbestaaten	sonstige Migranten
● Ausbildungsergebnisse subjektiv						
Ausbildung (eher) gerne gemacht	84,6	79,3 *	80,6	70,6	85,2	79,1
für die persönliche Entwicklung (eher) viel gelernt	89,9	85,6 *	84,4	82,4	85,2	88,2
fachlich (eher) viel gelernt	88,5	83,7 *	80,6	79,4	92,6	86,4
(eher) positive Effekte auf weiteren beruflichen Werdegang	89,6	83,9 **	85,9	73,5 +	96,3	81,8
● Ausbildungsergebnisse faktisch						
Ausbildung ordnungsgemäß abgeschlossen	85,3	76,7 ***	79,8	76,5	77,8	72,7
(sehr) gute Prüfungsnote (nur erfolgreiche Absolventen)	53,4	43,3 **	46,5	19,2 *	47,6	46,2
vom Betrieb übernommen (nur bei betrieblicher Lehre)	66,9	57,8 *	56,3	61,1	60,0	58,2
qualifizierte Tätigkeit nach erfolgreicher Ausbildung	62,6	52,2 **	52,5	46,2	33,3	59,0
Fallzahl	1.184	300	129	34	27	110
Auf Signifikanz überprüft (zweiseitige Chi-Quadrat-Tests) wurden die Abweichungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sowie innerhalb der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Abweichungen zur Gruppe der Aussiedler (+ < ,10; * < ,05; ** < ,01; *** < ,001).						
Quelle: BIBB-Übergangsstudie						

15 Ein Ausbildungsabbruch korreliert deutlich negativ mit allen vier hier abgefragten subjektiven Bewertungen der Ausbildungsergebnisse; die Korrelationen variieren zwischen $\tau = -,320$ und $\tau = -,421$. Der Abbruch ist dabei zum Teil auch als Folge eines Ausbildungsberufs zu deuten, der nicht zugleich der Wunschberuf war ($\tau = -,127$).

Auch bei den übrigen Erfolgsindikatoren lassen sich Unterschiede beobachten: Erfolgreiche Ausbildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund erzielten weniger oft (43 % versus 53 %) ein gutes oder sehr gutes Prädikat in der Abschlussprüfung als Nichtmigranten, wurden (bei betrieblicher Lehre) seltener vom Betrieb übernommen (58 % versus 67 %) und mündeten seltener in eine qualifizierte Beschäftigung ein (52 % versus 63 %).¹⁶

2.3.4 Determinanten des Ausbildungserfolgs

Da sich somit signifikante Unterschiede in den Ausbildungsergebnissen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nachweisen lassen, stellt sich die Frage nach den Ursachen. In den beiden vorausgegangenen Abschnitten 2.3.1 und 2.3.2 zeigte sich, dass sich Ausbildungsteilnehmer mit und ohne Migrationshintergrund zum Teil bereits in Hinblick auf ihre soziale Herkunft, ihre bisherige Biografie, ihre Eingangsvoraussetzungen sowie die Ausgangs- und Durchführungsbedingungen der jeweiligen Ausbildung unterscheiden. Somit stellt sich die Frage, ob hierüber auch die Erfolgsunterschiede erklärt werden können oder ob sich mit dem Merkmal Migrationshintergrund signifikante Reste an (Miss-)Erfolgsvarianz verbinden, die über die sonstigen einbezogenen Variablen nicht erklärt werden können. Um dies zu überprüfen, berechneten wir Regressionsmodelle mit den in den Abschnitten 2.3.1 und 2.3.2 behandelten Merkmalen als Regressoren und den vier in Abschnitt 2.3.3 beschriebenen Erfolgsindikatoren als abhängige Größen. Um die Besonderheiten der dualen Berufsausbildung berücksichtigen zu können (z. B. sind hier Übernahmeangebote des Ausbildungsbetriebes möglich), wurde die Regressionsanalysen (logistische Modelle, Cox-Regressionen) einmal nur mit den Probanden durchgeführt, die eine Ausbildung in einem BBiG/HwO-Beruf durchliefen (Tabelle 4), und das andere Mal mit allen Probanden, also auch mit denjenigen, die in einem Schulberuf ausgebildet wurden (Tabelle 5). Der Migrationshintergrund wurde sowohl global in Hinblick auf seinen statistischen Gesamteffekt auf die Erfolgsindikatoren untersucht als auch differenziert in Hinblick auf die jeweilige ethnische Herkunft der Probanden.¹⁷

16 Binnenunterschiede innerhalb der Migrantengruppen sind dabei kaum zu erkennen bzw. aufgrund der zum Teil sehr kleinen Fallzahlen fast alle nicht signifikant; das signifikant schlechtere Abschneiden der Jugendlichen mit türkisch-arabischer Herkunft beim Prüfungserfolg sollte angesichts der geringen Fallzahl nur vorsichtig (s. u.) und nicht in Hinblick auf die absolute Höhe des Anteilswertes interpretiert werden.

17 Angesichts der dabei zum Teil stark verringerten Fallzahlen sei noch einmal auf die oben bereits genannten Einschränkungen hinsichtlich der Interpretation verwiesen.

Tabelle 4: **Determinanten des Ausbildungserfolgs bei Jugendlichen, die eine (erste) Berufsausbildung in BBiG/HwO-Berufen begannen – Ergebnisse unterschiedlicher Regressionsmodelle**

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	Beendigung mit Abschluss (binär-logistisch)	Abschluss mit (sehr) gutem Erfolg (binär-logistisch)	Vom Betrieb übernommen (binär-logistisch)	Übergang in qualifizierte Erwerbstätigkeit (Cox-Regression)
	e ^β	e ^β	e ^β	e ^β
• Soziodemografische Merkmale				
männlich	,885	,816	1,182	,976
(höhere) Arbeitslosenquote	,938 ⁺	,922 ^{**}	,955	,981
großstädtische Region	,951	1,389 ⁺	1,067	1,031
• Familiärer Hintergrund				
beide Eltern ohne Berufsausbildung	1,279	1,205	1,079	,888
Vater geht qualifizierter Erwerbstätigkeit nach	1,091	1,433 [*]	1,086	1,381 ^{***}
schulische Probleme wurden stets offen besprochen	1,522 [*]	,878	,796	,895
Eltern achteten auf schul. Engagement ihres Kindes	1,325	,933	1,116	,995
• Abschluss zum Ende der allgemeinbildenden Schule				
mittlerer Schulabschluss	1,932 ^{**}	1,214	1,051	,914
(schlechtere) Durchschnittsnote im Abgangszeugnis	,774 ⁺	,317 ^{***}	,918	,893
• Zeit zwischen Schulende und Berufsausbildung				
Übergangsmaßnahme absolviert	,907	,822	1,235	,939
Fachoberschule/Fachgymnasium besucht	,525	1,183	1,962	1,184
höheren Schulabschluss erworben	3,677 ^{**}	1,950 [*]	,887	,982
• Ausbildungsform				
nicht betrieblich in BBiG/HwO-Berufen	1,254	,855	–	,409 ^{***}
• Ausgangsbedingungen bei Ausbildungsbeginn				
(höheres) Lebensalter	,708 ^{***}	,999	,927	,982
statistische Vertragslösungsquote im gewählten Beruf	,957 ^{***}	,997	,938 ^{***}	,985 [*]
Anteil mit niedrigeren Abschlüssen im Ausbildungsberuf	,752 ⁺	1,317 [*]	1,057	,910
Ausbildung im Wunschberuf	2,331 ^{***}	1,315 ⁺	1,161	1,155 [*]
Ausbildung in einem Dienstleistungsberuf	1,077	,929	,872	,945
• Ergebnisse der Berufsausbildung				
(schlechtere) Note im Abschlusszeugnis	–	–	,719 ^{**}	,871 [*]
• Migrationshintergrund (Referenz: kein)				
(Migrationshintergrund gegeben: insgesamt)	(n.s.)	(n.s.)	(n.s.)	(n.s.)
Spätaussiedler	1,376	,879	,709	,883
türkisch-arabischer Herkunft	,800	,296 [*]	,947	,981
Anwerbestaaten	,369 ⁺	,510	1,021	,682
Sonstige	,657	,871	,845	,975
Fallzahl	1.181	983	890	983
R ² (McFadden)	,154	,110	,075	,013

Berechnung zweiseitiger Irrtumswahrscheinlichkeiten (⁺ < ,10; ^{*} < ,05; ^{**} < ,01; ^{***} < ,001), n.s. = nicht signifikant

Quelle: BIBB-Übergangsstudie

Tabelle 5: **Determinanten des Ausbildungserfolgs bei Jugendlichen, die eine (erste) Berufsausbildung in BBiG/HwO-Berufen oder in Schulberufen begannen – Ergebnisse unterschiedlicher Regressionsmodelle**

	Modell 5	Modell 6	Modell 7
	Beendigung mit Abschluss (binär-logistisch)	Abschluss mit (sehr) gutem Erfolg (binär-logistisch)	Übergang in qualifizierte Erwerbstätigkeit (Cox-Regression)
	e ^b	e ^b	e ^b
• Soziodemografische Merkmale			
männlich	,831	,967	,982
(höhere) Arbeitslosenquote	,901 **	,909 ***	,970 +
großstädtische Region	,833	1,355 +	1,121
• Familiärer Hintergrund			
beide Eltern ohne Berufsausbildung	1,253	,974	,989
Vater geht qualifizierter Erwerbstätigkeit nach	1,118	1,261 +	1,359 ***
schulische Probleme wurden stets offen besprochen	1,555 *	,830	,938
Eltern achteten auf schulisches Engagement ihres Kindes	1,274	,946	1,004
• Abschluss zum Ende der allgemeinbildenden Schule			
mittlerer Schulabschluss	2,227 ***	1,242	1,049
(schlechtere) Durchschnittsnote im Abgangszeugnis	,748 *	,354 ***	,816 **
• Zeit zwischen Schulende und Berufsausbildung			
Übergangsmaßnahme absolviert	,898	,940	1,053
Fachoberschule/Fachgymnasium besucht	,659	,982	1,253
höheren Schulabschluss erworben	3,249 ***	1,841 +	1,022
• Ausbildungsform			
nicht betrieblich in BBiG/HwO-Berufen	,971	,881	,372 ***
in Schulberufen (außerhalb BBiG/HwO)	,755	1,726 **	,373 ***
• Ausgangsbedingungen bei Ausbildungsbeginn			
(höheres) Lebensalter	,745 ***	1,045	,995
Ausbildung im Wunschberuf	1,994 ***	1,267 +	1,250 **
Ausbildung in einem Dienstleistungsberuf	1,062	,772	,903
• Ergebnisse der Berufsausbildung			
(schlechtere) Note im Abschlusszeugnis	–	–	,878 *
• Migrationshintergrund (Referenz: kein)			
(Migrationshintergrund gegeben: insgesamt)	(n.s.)	(n.s.)	(n.s.)
Spätaussiedler	1,111	,824	,881
türkisch-arabischer Herkunft	1,023	,269 *	,962
Anwerbestaaten	,640	,896	,604
Sonstige	,603 *	,782	,967
Fallzahl	1.460	1.195	1.194
R ² (McFadden)	,108	,097	,019
Berechnung zweiseitiger Irrtumswahrscheinlichkeiten (+ < ,10; * < ,05; ** < ,01; *** < ,001), n.s. = nicht signifikant			
Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2006			

Wie nun aus den beiden Tabellen 4 und 5 hervorgeht, lassen sich unter Kontrolle der sonstigen potenziellen Einflussgrößen keine signifikanten Auswirkungen eines Migrationshintergrundes auf die verschiedenen Erfolgsindikatoren mehr erkennen. Dies gilt für die globale Betrachtung, bei der die Ausbildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund in einer Gruppe zusammengefasst sind, als auch für die hier vorgenommenen Binnendifferenzierungen.

Lediglich zwei Ausnahmen deuten sich an: So kann bei den erfolgreichen Ausbildungsabsolventen türkisch-arabischer Herkunft der geringere Anteil guter oder sehr guter Prüfungsnoten nicht vollständig über die sonstigen Einflussgrößen erklärt werden (vgl. Modell 2 in Tabelle 4 und Modell 6 in Tabelle 5), und auch die höhere Abbruchwahrscheinlichkeit innerhalb der Gruppe der „sonstigen Migranten“ (Modell 5 in Tabelle 5) bildet ein signifikantes Teilergebnis. Angesichts der geringen Fallzahlen (s. o.) sollte das Ausmaß der Effekte zwar vorsichtig interpretiert werden, aber auch nicht unbeachtet bleiben, zumal mit sinkender Teilstichprobengröße der β -Fehler steigt (tatsächliche Unterschiede könnten übersehen werden, da aufgrund der geringen Fallzahl die Teststärke sinkt).

Von diesen Einschränkungen unberührt bleibt allerdings, dass in der (ausreichend stark besetzten) *Gesamt*gruppe der Migranten keine bedeutsamen Reste an (Miss-)Erfolgsvarianz identifizierbar sind, welche genuin mit dieser spezifischen Gruppenzugehörigkeit verknüpft sind.

Welche Determinanten sind dann aber für Erfolg und Misserfolg entscheidend?

- Die Berufsausbildung mit einem regulären Abschluss zu beenden, gelingt Ausbildungsteilnehmern, die älter sind und/oder die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, signifikant seltener (siehe Modelle 1 und 5). Darüber hinaus erweist es sich bei einer dualen Ausbildung als ein Risiko, in Berufen ausgebildet zu werden, in denen die Vertragslösungsquote grundsätzlich erhöht ist. Offenbar sind diese Berufe durch schwierigere Ausbildungsbedingungen gekennzeichnet (s. u.). Dass unabhängig von den hier genannten Faktoren ein gutes Gesprächsklima im Elternhaus die Wahrscheinlichkeit für einen regulären Abschluss zu steigern vermag, verweist wiederum auf die positiven Effekte, die eine wie auch immer organisierte Mentorenschaft auf die Stabilisierung des Werdegangs der Jugendlichen ausüben kann. Somit ist der Einfluss der Familie, wie sich auch in einer Untersuchung von Stamm (2009, S. 366) zeigte, trotz „zunehmender beruflicher Ausbildungszeit (...) nach wie vor erstaunlich hoch“.
- Ob diejenigen, die einen Berufsabschluss schaffen, zugleich die Prüfungen mit guter oder sehr guter Note bestehen (Modelle 2 und 6), zeichnet sich bereits in den Zeugnisnoten der allgemeinbildenden Schule ab (vgl. dazu auch Stegmann 1996). Darüber hinaus spielen strukturelle Gründe eine Rolle. So werden in den Schulberufen (vgl. Modell 6) signifikant bessere Noten als in den betrieblich aus-

gebildeten Ausbildungsberufen vergeben. Dagegen fallen die Noten in Regionen mit höherer Arbeitslosigkeit überzufällig schlechter aus. Die Ursachen für beide Phänomene lassen sich – da diese Einflussgrößen kontrolliert wurden – nicht in differierenden qualifikatorischen Voraussetzungen der Jugendlichen finden; sie müssen woanders verortet werden. Denkbar ist, dass die Prüfer in den Schulberufen mittels des Signalwertes guter Noten den im Schnitt deutlich schwierigeren Übergang der Schulberufsabsolventen in Erwerbstätigkeit (s. u.) unterstützen wollen. Dieses Argument sollte dann aber auch für Ausgebildete in schwierigeren Arbeitsmarktregionen gelten, der Zusammenhang geht hier jedoch in die Gegenrichtung. Eine plausible Deutung steht insofern aus.

- Die Frage, ob die erfolgreichen Absolventen vom Betrieb in ein Arbeitsverhältnis übernommen werden, stellt sich nur bei betrieblicher Berufsausbildung und wurde nur hierfür untersucht (vgl. Modell 3 in Tabelle 4). Dabei lassen sich lediglich zwei Einflüsse identifizieren. Auf individueller Seite kann der Ausbildungsabsolvent durch gute Prüfungsnoten die Übernahmewahrscheinlichkeit positiv beeinflussen (vgl. Stegmann 1996, S. 192 f.). Wird er jedoch in einem Beruf mit grundsätzlich höherer Ausbildungsvertragslösungsquote ausgebildet, sinkt die Übernahmewahrscheinlichkeit. Der zuletzt genannte Zusammenhang erstaunt zunächst, dürfte jedoch indirekt über die spezifischen betrieblichen Ausbildungslogiken (Dietrich 2009) vermittelt sein, welche Ausbildungsberufe mit höherer Abbruchrate kennzeichnen: Hier muss sich die Ausbildung bereits während ihrer Durchführung für den Betrieb lohnen; Der Verzicht auf die Übernahme der Ausgebildeten bedeutet für ihn in diesem Fall ebenso wenig einen finanziellen Verlust wie die vorzeitige Auflösung eines Ausbildungsvertragsverhältnisses (vgl. auch Gericke/Krupp/Troltsch 2009, S. 6).
- Der vierte Erfolgsindikator betrifft die Dauer vom Abschluss der Berufsausbildung bis zum Übergang in eine qualifizierte (niveauadäquate) Erwerbstätigkeit. Wir haben diesen Aspekt ereignisanalytisch untersucht und daher Cox-Regressionen durchgeführt (Modelle 4 und 7).¹⁸ Auch hier zeigt sich, dass gute Noten in der Abschlussprüfung von Vorteil sind und die Übergangsdauer signifikant verkürzen. Ein besonders rascher Übergang gelingt aber vor allem betrieblich Ausgebildeten, während die Übergangszeiten bei nicht betrieblicher dualer Ausbildung und bei einer Ausbildung in Schulberufen wesentlich länger sind. Dass auch die Ausbildung im Wunschberuf die Übergangsdauer verkürzt, verweist auf die motivationalen Einflüsse auf das Übergangsgeschehen. Darüber hinaus

18 In eine Cox-Regression können auch solche Fälle einbezogen werden, in denen die Probanden noch nicht den gesamten Beobachtungszeitraum von 24 Monaten nach Beendigung der Ausbildung durchlaufen hatten (zensierte Fälle).

spielen offenbar auch Netzwerke eine Rolle: Geht der Vater selbst einer qualifizierten Tätigkeit nach, findet sein Kind nach der Ausbildung auch rascher einen qualifizierten Arbeitsplatz. Dass im bivariaten Zusammenhang junge Fachkräfte mit Migrationshintergrund seltener in eine qualifizierte Tätigkeit einmünden (vgl. nochmals Tabelle 3), dürfte insofern auch Folge ihres geringeren „sozialen Kapitals“ sein.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Nach den hier geschilderten Zusammenhängen scheint sich somit die „Transmissionsthese“ zu bestätigen: Die unterschiedlichen Übergangschancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund an der „ersten Schwelle“ übersetzen sich in unterschiedliche Ausbildungsbedingungen der Berufsausbildung. Eine signifikante Bedeutung kommt dabei den Strukturen der Berufsausbildung zu (Ausbildungsform und Ausbildungsberuf). Sie bilden den Transmissionsriemen für die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bis zum Ende der Berufsausbildung und darüber hinaus (vgl. auch Konietzka 2007, S. 284): Jugendliche mit Migrationshintergrund sind häufiger in Berufen zu finden, in denen die Abbruchrate im Allgemeinen höher ist (und die Übernahmekancen geringer). Die Ausbildungsgänge, in die sie einmünden, sind öfter als bei Nichtmigranten außerbetrieblich organisiert, und sie entsprechen seltener ihren Wunschberufen. In Relation zu ihrer formalen schulischen Vorbildung finden sie sich öfter als Nichtmigranten in Ausbildungsberufen wieder, in denen sie tendenziell eher überqualifiziert sind.¹⁹ In diesen Benachteiligungen spiegeln sich die höheren „Preise“ wider, die Jugendliche mit Migrationshintergrund für den Eintritt in eine Berufsausbildung zahlen. Eine insgesamt höhere Abbruchrate, tendenziell schlechtere Prüfungsergebnisse sowie größere Probleme beim Übergang in eine qualifizierte Erwerbstätigkeit sind als weitere „Folgekosten“ aufzuzählen.

Allerdings sind es nicht nur die tendenziell differierenden Ausbildungsstrukturen (Ausbildungsform, Ausbildungsberufe), welche den unterschiedlichen Ausbildungserfolg bedingen. Vielmehr spielen darüber hinaus individuelle Faktoren (schulische Vorbildung, Alter) eine Rolle. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass auch deren Ausprägungen von der Übergangsproblematik an der „ersten Schwelle“ beeinflusst werden: Das höhere Alter von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei Eintritt in die Ausbildung ist Folge der größeren Zugangsprobleme in Ausbil-

19 Daraus ergibt sich jedoch nicht zwangsläufig, dass sie insgesamt eine höhere Vorbildung aufweisen. Das Gegenteil ist der Fall, da sie in den Berufssegmenten mit hoher schulischer Vorbildung der Auszubildenden stark unterrepräsentiert sind.

dung und steigert wiederum die Gefahr eines vorzeitigen Ausbildungsabbruchs. Es ist somit eher eine strukturell als eine individuell verursachte Determinante des Ausbildungs(miss)erfolgs.

Des Weiteren ist auf die nach Eintritt in die Ausbildung fortgesetzte Bedeutung der familialen Verhältnisse und der sozialen Kapitalien zu verweisen: Eltern können während der Ausbildung wichtige Ratgeber und Mentoren sein (Stamm 2009, S. 371) und anschließend bei entsprechenden Möglichkeiten auch Zugänge in Erwerbstätigkeit eröffnen. Die andauernde Bedeutung der Eltern auch im fortgeschrittenen bildungs- und berufsbiografischen Werdegang der Jugendlichen mag überraschen, deutete sich aber bereits in einer Untersuchung von Seibert/Solga (2006) an. Dabei gilt auch hier, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener über solche Vorteile familiärer Unterstützung verfügen.

Zudem erweist sich die räumlich ungleiche Verteilung als Nachteil, also die Tatsache, dass gerade die Wohnorte der Jugendlichen türkisch-arabischer Herkunft stark auf die verdichteten Räume und auf Regionen mit überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit konzentriert sind. Die Ausbildungsmärkte dort sind stark umkämpft – nicht zuletzt auch durch viele Bewerber aus dem Umland (vgl. Ulrich/Ehrenthal/Häfner 2006) –, und dies hat somit zur Folge, dass die „Eintrittspreise“ in die betriebliche Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund höher sind. Zwar werden vor allem in diesen Regionen zur Kompensation verstärkt außerbetriebliche Ausbildungsplätze angeboten, die gerade auch Migranten zugutekommen sollen (Ulrich u. a. 2007), doch hat dies unmittelbare Folgen für die Ausbildungsbedingungen und Übergangschancen an der „zweiten Schwelle“.

Wenn nun aber die Effekte der unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen, die Einflüsse des schulischen Bildungskapitals, des sozialen Kapitals und der hier berücksichtigten räumlichen Merkmale statistisch kontrolliert werden, lassen sich zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund keine statistisch bedeutsamen Differenzen mehr beim Verlauf, beim Erfolg und bei der Verwertung einer Ausbildung identifizieren. Sind also die Voraussetzungen gleich, widerfährt Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb derselben Ausbildungsstrukturen auch weitgehend dasselbe Ausbildungsschicksal.

Anzeichen für eine Diskriminierung von Ausbildungsteilnehmern mit Migrationshintergrund sind somit nicht erkennbar. Dies trifft zumindest auf die Gesamtheit der Migranten zu. Wir ziehen damit allerdings an dieser Stelle eine andere Schlussfolgerung als Boos-Nünning (2006, S. 19). Nach ihrer Definition ist „Diskriminierung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit“ auch dann gegeben ist, „wenn Migrationsfamilien aufgrund ihrer sozialen Bedingungen der Zugang zu solchen Netzwerken und Beziehungsstrukturen nicht offensteht“, welche wiederum die Einmündung in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt erleichtern. Tatsächlich findet der Begriff der

Diskriminierung bisweilen nicht nur aus handlungstheoretischer Perspektive Verwendung, sondern auch dann, wenn sich unabhängig von ihrer Ursache Benachteiligungen von bestimmten Personengruppen feststellen lassen (Klima/Krause 2007). Demnach müsste auch im Rahmen unserer Untersuchung von (sozioökonomischer) Diskriminierung gesprochen werden, da der Zugang zum Arbeitsmarkt offenbar auch durch elterlichen Einfluss begünstigt wird und hier eindeutig ethnische Ungleichheit feststellbar ist.

Gegen eine solchen Kategorisierung spricht jedoch, dass der Begriff der Diskriminierung nach der von uns verwendeten Definition (s. o.) primär ein akteurstheoretisches Konzept darstellt (vgl. auch die Definitionen von Hartfiel 1976, S. 129 f.; Vaskovics 1989; Hillmann 1994, S. 155). Er setzt somit unmittelbar an der (subjektiven) Situation und dem Handeln von Entscheidern an, die in einer für sie überschaubaren Auswahl-situation nicht produktivitätsrelevante Kriterien heranziehen; er ist damit nicht über die unterschiedlichen Zugangschancen von Jugendlichen in das entsprechende Auswahlverfahren definiert. Ausbildungsinteressierte, die nicht in Erscheinung treten, können insofern auch nicht „diskriminiert“ werden, es sei denn, sie waren dem Entscheider als (potenzielle) Stelleninteressierte bewusst und wurden dennoch systematisch vom Auswahlprozess ferngehalten (Akman u. a. 2005; Imdorf 2007a; Kaas/Manger 2010). In den Fällen, in denen fehlende Netzwerke den Zugang zu Bewerbungsmöglichkeiten erschweren, kann und sollte insofern (zunächst) nur von „Benachteiligung“ und nicht unmittelbar von „Diskriminierung“ gesprochen werden (vgl. auch Kalter 2006a).²⁰

Die signifikant schlechteren Prüfungsergebnisse bei den Jugendlichen türkisch-arabischer Herkunft sollten allerdings trotz der geringen Teilstichprobengröße nicht übersehen werden. Die Ursachen sind unklar; auffallend ist jedoch, dass diese Jugendlichen trotz der im Schnitt ungünstigeren Benotung nicht seltener ihre Berufsausbildung mit einem Abschluss beenden als Nichtmigranten (sofern sonstige Einflüsse kontrolliert werden und die Betrachtung alle Teilnehmer an einer nicht betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung einschließt).²¹ Die im Schnitt schlechtere Benotung der erfolgreichen Absolventen könnte auf spezifische Benachteiligungen hinweisen, ließe sich aber auch als mögliche Folge einer positiven Diskriminierung

20 „Benachteiligung“ ist demnach gleichzusetzen mit dem eingeschränkten Zugang eines Individuums oder einer Gruppe zu einer Ressource, mit der ein in der Gesellschaft allgemein anerkanntes Ziel mit höherer Wahrscheinlichkeit erreicht werden kann (vgl. auch Hradil 2008, S. 218 f.). Sie bezeichnet damit den Effekt, den soziale Ungleichheit auf die minder privilegierte Gruppe ausübt. Diese Begriffsverwendung korrespondiert mit der Definition von Alba/Handl/Müller (1994, S. 211), die dann von ethnischer Benachteiligung sprechen, wenn Kinder von Einwanderungsminoritäten „aufgrund der auf sie wirkenden Einflüsse systematisch geringere Chancen haben, in vorteilhafte Bildungsgänge zu gelangen und dort günstige Abschlüsse zu erreichen, als Kinder deutscher Eltern“.

21 Man vergleiche in Tabelle 5 die beiden Effektkoeffizienten der Modelle 5 und 6.

deuten (im Sinne einer besonders wohlwollenden Grenzziehung in Hinblick auf das Bestehen oder Nichtbestehen der Prüfung, durch die der Anteil der schlechter Benoteten unter den erfolgreichen Prüfungsteilnehmern zwangsläufig ansteigt). Dies sind jedoch bloße Spekulationen, und es bleibt abzuwarten, welche Ergebnisse andere Untersuchungen hierzu liefern. Gleichwohl wird auch hier deutlich, dass offenkundige Benachteiligungen, die in Untersuchungen von Bildungsteilnehmern sichtbar werden, nicht unmittelbar mit (negativer) Diskriminierung in Verbindung gebracht werden können (vgl. auch Alba/Handl/Müller 1994, S. 212). Um hier zu Aussagen zu gelangen, sind in jedem Fall Untersuchungen notwendig, die sich unmittelbar auf das Handeln der Ausbilder und Prüfer und ihre Bewertungslogiken konzentrieren.

Trägt die Etappe „Berufsausbildung“ nun zum Abbau von ethnischer Ungleichheit zwischen den Teilnehmern bei, oder bleiben eingangs bestehende Ungleichheiten erhalten bzw. verstärken sich sogar? Offenkundig ist: Auch der Zugang in das Berufsbildungssystem ist „herkunftsselektiv“ (Grundmann u. a. 2007, S. 46), und die Chancen zum Abbau von Ungleichheit, die dem dualen Berufsbildungssystem durch den formal-rechtlichen Verzicht auf die Definition schulischer Eingangsvoraussetzungen zukommen, werden durch die Marktbedingungen beim Zugang und deren beträchtlichen konjunkturellen Abhängigkeiten relativiert. Dass Migranten immer noch zu hohen Anteilen ohne Berufsabschluss verbleiben (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), ist ein gravierendes Problem, welches allerdings nicht allein dem dualen Ausbildungssystem angelastet werden kann. Auch das Schulberufssystem trug in den vergangenen Jahren viel zu wenig zu einem ausreichenden Ausbildungsangebot bei und konterkarierte seinen spezifischen Vorteil – die weitgehende Marktunabhängigkeit – durch eine beträchtliche Segmentierung der Berufe entlang vordefinierter schulischer Bildungsvoraussetzungen (Hillmert 2007, S. 87) sowie durch unzureichende Anstrengungen zur Schaffung neuer Schulberufe bzw. Ausbildungsplätze für Jugendliche ohne mittleren Schulabschluss. Sind die Jugendlichen aber erst einmal in den beiden Berufsausbildungssystemen angekommen, so fällt die Bewertung positiver aus: Denn beide Systeme können für sich verbuchen, dass sie im Großen und Ganzen keine organisationalen Logiken erkennen lassen, mittels derer sie die ethnischen Ungleichheiten ihrer Bildungsteilnehmer noch verstärken.

In Hinblick auf den künftigen Forschungsbedarf weisen die vorliegenden Auswertungen auf die bislang unzureichende Berücksichtigung der sozialräumlichen Verhältnisse hin. Die Besonderheiten der regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmärkte und die ungleiche Verteilung der Migranten und Nichtmigranten auf diesen Märkten sind zweifelsohne wichtige Schlüsselgrößen zum Verständnis der durch das Berufsbildungssystem (re-)produzierten ethnischen Ungleichheit, die bislang in den Modellen zur Erklärung des Ausbildungs- und Berufserfolgs zu wenig Berücksichtigung findet (Boos-Nünning/Granato 2008; Stamm 2009, S. 373). Dies gilt umso mehr, als

die Ausbildungsmarktsegmentation zumindest zweidimensional über eine Kombination der Merkmale „Region“ und „Beruf“ zu definieren ist. Bislang gibt es aber keine Untersuchung, welche die ethnische Verteilung der Marktteilnehmer auf diese zahlreichen Teilmärkte untersucht und ihr Gewicht zur Erklärung der unterschiedlichen Zugangschancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Berufsausbildung bestimmt hat. Diese Forschungslücke ist dabei unter anderem darauf zurückzuführen, dass eine valide Messung der Ausbildungsmarktverhältnisse selbst auf übergeordneter Ebene – d. h. ohne regional- und berufsspezifische Differenzierung – bislang kaum möglich war, geschweige denn auf regional-beruflicher Ebene (Ulrich 2005). Angesichts der starken Prägung der Ausbildungsbedingungen durch die Selektionsergebnisse an der „ersten Schwelle“ würden entsprechende Messdaten aber wesentlich zum Verständnis der ethnischen Differenzen beim Ausbildungserfolg beitragen und stellen somit ein dringliches Forschungsdesiderat dar (vgl. auch Granato u. a. 2008).

Literatur

- Akman, Saro u. a.: Auswahl von Fach- und Führungskräften: Migrationshintergrund und Geschlecht bei Bewerbungen. In: Personalführung (2005) 10, S. 72–75
- Alba, Richard D.; Handl, Johann; Müller, Walter: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46 (1994) 2, S. 209–237
- Beicht, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB REPORT, 11/2009 (2009)
- Beicht, Ursula; Eberhard, Verena: Regionale Mobilität von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen – Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008. In: Berufsbildung, Bundesinstitut für (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld 2009, S. 83–86
- Beicht, Ursula; Friedrich, Michael: Anlage und Methode der BIBB-Übergangsstudie. In: Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008, S. 79–99
- Beicht, Ursula; Granato, Mona: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn 2009
- Beicht, Ursula; Granato, Mona: Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. BIBB REPORT 15/10. Bielefeld 2010 (<http://www.bibb.de/de/56246.htm>)

- Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd: Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung. Teilnehmer/innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008a) 3, S. 19–23
- Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd: Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In: Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008b, S. 101–291
- Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd: Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? In: BIBB REPORT, 6/2008 (2008c)
- Beicht, Ursula; Ulrich, Joachim Gerd: Bilanzierung oder Rechtfertigung? Was Urteile von Probanden zum Ausbildungsnutzen bedeuten. Eine akteurstheoretische Kritik evaluativer Berufsbildungsforschung. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 36, 2010, 1, S. 161–185
- Boos-Nünning, Ursula: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn 2006, S. 6–29
- Boos-Nünning, Ursula: Übergang in eine berufliche Ausbildung und interkulturelles Lernen in den beruflichen Schulen. In: Lassnigg, Lorenz u. a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, Wien, Bozen 2009, S. 25–39
- Boos-Nünning, Ursula; Granato, Mona: Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: IMIS-Beiträge, 34 (2008), S. 57–89
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2009. Bonn, Berlin 2009
- Diefenbach, Heike: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2008
- Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie, 38, 2009, 1, S. 48–67
- Dietrich, Hans: Institutionelle Effekte der betrieblichen Ausbildung auf den Arbeitserfolg in Deutschland. Vortrag im Rahmen der BA Fachtagung „Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung“ am 17./18.6.2009. Nürnberg 2009
- Eberhard, Verena; Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd: Der Einfluss eines Migrationshintergrundes auf die Eingliederungschancen in ein marktbestimmtes Berufsbildungssystem. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Bonn 2007
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd: Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard; Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden 2010, S. 133–164

- Friedrich, Michael: Berufliche Pläne und realisierte Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule. Ergebnisse der BIBB-Schulabgängerbefragungen 2004 bis 2006. Bielefeld 2008
- Friedrich, Michael; Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd: Übergänge der Jugendlichen von der Schule in die Berufsausbildung; theoretische Bezüge und Ergebnisse bisheriger Studien. In: Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008, S. 59–78
- Gericke, Naomi; Krupp, Thomas; Troltsch, Klaus: Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors. In: BIBB REPORT, 10/09 (2009)
- Granato, Mona u. a.: Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn 2008. – URL: http://www2.bibb.de/tools/fodb/fodb_info.php
- Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd: Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in die berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems. In: Lassnigg, Lorenz u. a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck, Wien, Bozen 2009, S. 40–56
- Granato, Nadia: Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Opladen 2003
- Granato, Nadia; Kalter, Frank: Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition im Humankapital? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53 (2001) 3, S. 497–520
- große Deters, Fenne; Ulmer, Philipp; Ulrich, Joachim Gerd: Entwicklung des Nachfragepotenzials nach dualer Berufsausbildung. In: Ulmer, Philipp; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses. Bonn 2008, S. 9–28
- Grünert, Holle; Lutz, Burkart; Wiekert, Ingo: Betriebliche Ausbildung und Arbeitsmarktlage – eine vergleichende Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Niedersachsen. Halle 2007
- Grundmann, Matthias u. a.: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2007, S. 43–70
- Hartfiel, Günter: Wörterbuch der Soziologie. 2. Auflage. Stuttgart 1976
- Herwartz-Emden, Leonie; Warburg, Wiebke: Mutterschaft und Mutterbilder: Migrantinnen im Spannungsfeld der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In: FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung (2008) 3, S. 11–16
- Hillmann, Karl-Heinz: Wörterbuch der Soziologie. 4., überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart 1994
- Hillmert, Steffen: Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2007, S. 71–98
- Hradil, Stefan: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Opladen 1987

- Hradil, Stefan: Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. 7., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2008, S. 211–234
- Indorf, Christian: Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden 2005
- Indorf, Christian: Der Ausschluss „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl – ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt/Main 2007a, S. 2048–2058
- Indorf, Christian: Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 32, 2007, 3, S. 407–423, (2007b)
- Kaas, Leo; Manger, Christian: Ethic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. IZA Discussion Paper No. 4741. Bonn 2010
- Kalter, Frank: Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? (ZfS 5/2005). In: Zeitschrift für Soziologie, 35, 2006, 2, S. 144–160, (2006a)
- Kalter, Frank: Die Suche muss weitergehen, die Frage ist nur „wo und wie“? Anmerkungen zu den Kommentaren von Holger Seibert und Heike Solga. In: Zeitschrift für Soziologie, 35, 2006, 5, S. 418–420, (2006b)
- Klima, Rolf; Krause, Detlef: Diskriminierung. In: Fuchs-Heinritz, Werner u. a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 4., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2007, S. 140
- Konietzka, Dirk: Berufliche Ausbildung und Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2007, S. 273–302
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006
- Krause, Detlef: Soziale Ungleichheit. In: Fuchs-Heinritz, Werner u. a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 4., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2007, S. 686
- Krekel, Elisabeth M.; Ulrich, Joachim Gerd: Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Berlin 2009
- Kühn, Thomas; Zinn, Jens: Zur Differenzierung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Dualen System der Berufsausbildung. In: Heinz, Walter R. (Hrsg.): Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik. Band 215. Nürnberg 1998, S. 54–88
- Kuhnke, Ralf; Müller, Matthias; Skrobanek, Jan: Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Weg von der Schule in den Beruf. Arbeitsbericht. Bonn 2007
- Küppers, Bert; Leuthold, Dieter; Pütz, Helmut: Handbuch Berufliche Ausbildung. Leitfaden für Betriebe, Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen. 2. Auflage. München 2001
- Lakies, Thomas; Nehls, Hermann: Berufsbildungsgesetz. Basiskommentar. Frankfurt/Main 2007

- Lehmann, Rainer H. u. a.: Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. Hamburg 2005
- Meulemann, Heiner: Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. In: Berger, Peter A.; Schmidt, Volker H. (Hrsg.): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden 2004, S. 115–136
- Müller-Kohlenberg, Lothar; Schober, Karen; Hilke, Reinhard: Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34 (2005), 3, S. 19–23
- Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg 2006
- Neckel, Sighard; Dröge, Kai; Somm, Irene: Welche Leistung, welche Leistungsgerechtigkeit? Soziologische Konzepte, normative Fragen und einige empirische Befunde. In: Berger, Peter A.; Schmidt, Volker H. (Hrsg.): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Wiesbaden 2004, S. 137–164
- Pourtahmassebi, Sara; Ulrich, Joachim Gerd: Erfolgs- und Misserfolgskriterien bei der Ausbildungsplatzsuche aus der Sicht von Ausbildungsstellenbewerbern. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010, S. 82–89
- Quandte-Brandt, Eva; Grabow, Theda: Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. Bielefeld 2009
- Rademacker, Hermann: Differenzierte Wege von der Schule in den Beruf. Veränderte Rahmenbedingungen des Berufseinstiegs und neue Handlungsstrategien Jugendlicher für die Bewältigung des Übergangs. In: Schäfer, Peter; Sroka, Wendelin (Hrsg.): Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern. Berlin 1998, S. 51–66
- Reißig, Birgit u. a.: Schule und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. München 2006
- Seibert, Holger; Hupka-Brunner, Sandra; Imdorf, Christian: Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen ethnischer Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61 (2009) 4, S. 595–620
- Seibert, Holger; Solga, Heike: Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie, 34 (2005) 5, S. 144–160
- Seibert, Holger; Solga, Heike: Die Suche geht weiter. Kommentare zu „Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft“ von Frank Kalter (ZfS 2/2006). In: Zeitschrift für Soziologie, 35 (2006) 5, S. 413–417
- Siminovskaia, Olga: Bildungs- und Berufserfolge junger Migranten. Kohortenvergleich der zweiten Gastarbeitergeneration. Wiesbaden 2008

- Skrobanek, Jan: Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27 (2007) 3, S. 267–287
- Skrobanek, Jan: Ungleiche Platzierung durch Diskriminierung? Junge Migranten auf dem Weg in die Ausbildung. In: Reißig, Birgit; Gaupp, Nora; Lex, Tilly (Hrsg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München 2008, S. 136–156
- Solga, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen 2005
- Stamm, Margit: Migranten als Aufsteiger. Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105 (2009) 3, S. 361–377
- Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Berichtszeitraum 2007. Wiesbaden 2008
- Stegmann, Heinz: Zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Berufserfolg. In: Ertelt, Bernd-Joachim; Hofer, Manfred (Hrsg.): Theorie und Praxis der Beratung in Schule, Familie, Beruf und Betrieb. Nürnberg 1996, S. 185–202
- Uhly, Alexandra: Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld 2009a, S. 156–163
- Uhly, Alexandra: Vorbildung der Auszubildenden. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld 2009b, S. 128–135
- Ulrich, Joachim Gerd: Probleme bei der Bestimmung von Ausbildungsplatznachfrage und Ausbildungsplatzangebot. Definitionen, Operationalisierungen, Messprobleme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Dokumentation der Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz vom 1./2. Juli 2004. Bonn 2005, S. 5–36
- Ulrich, Joachim Gerd; Eberhard, Verena: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes seit der Wiedervereinigung. In: Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008, S. 13–57
- Ulrich, Joachim Gerd u. a.: Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolg und Suchstrategien. In: Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld 2006, S. 197–211
- Ulrich, Joachim Gerd; Ehrenthal, Bettina: Indikatoren, Determinanten und Veränderungen der Ausbildungsreife von Jugendlichen aus Sicht von Bildungsfachleuten. In: Hilke, Reinhard; Müller-Kohlenberg, Lothar; Schober, Karen (Hrsg.): Ausbildungsreife und Berufseignung. Psychologische und pädagogische Konzepte und Anforderungen der Praxis (14. Hochschultage Berufliche Bildung 2006, Workshop 21: Berufseignung). Bielefeld 2007, S. 104–137

- Ulrich, Joachim Gerd; Ehrental, Bettina; Häfner, Elfriede: Regionale Mobilitätsbereitschaft und Mobilität der Ausbildungsstellenbewerber. In: Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld 2006, S. 99–120
- Ulrich, Joachim Gerd u. a.: Deutliche Fortschritte in 2007 bei der Bekämpfung des Ausbildungsplatzmangels. Bonn 2007. – URL: <http://www.bibb.de/de/31319.htm>
- Vaskovics, Laszlo: Diskriminierung. In: Endruweit, Günter; Trommsdorf, Gisela (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Band 1. Stuttgart 1989, S. 128–129

Constanze Niederhaus

Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder – Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik

1. Die Relevanz von Fachtexten für erfolgreiches Lernen in der beruflichen Bildung

Entscheidend für eine erfolgreiche Bildungskarriere von Kindern aus Migrantenfamilien ist „die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 374). Als besonders wichtig gilt dabei die Kompetenz, Texte und hier vor allem Fachtexte verstehen zu können, denn das Verstehen von Fachtexten ist eine Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Fachinhalten sowie für den Erwerb und den Ausbau von Fachwissen und Fachkompetenzen (vgl. z. B. Fluck 1992, S. 142; Oldenburg 1992, S. 38).

Die für berufliche Lehr-/Lernprozesse besonders relevante Fachtextsorte stellen Lehrtexte dar, die die Aufgabe haben, einem klar umrissenen Lernerkreis in didaktisch und methodisch aufbereiteter Form Fachwissen zu vermitteln (Baumann 1998b, S. 728). Solche Texte finden sich zumeist in Schul- bzw. Lehrbüchern, die den Unterricht unterstützen, ergänzen, vertiefen oder teilweise sogar ersetzen (Böhm 2000, S. 477) und die ein „selbstbestimmtes, lehrerunabhängiges Lernen“ auch außerhalb des Unterrichts ermöglichen sollen (Sretenovic 1992, S. 24). So werden Schulbücher von Schüler/-innen u. a. zur Bearbeitung von Hausaufgaben, zum Nachholen von versäumten Unterrichtsstunden oder zur Vorbereitung auf Prüfungen eingesetzt (Borau 1999, o. S.).

Diesen Aussagen entsprechend zeigt auch eine Untersuchung zum Einsatz und zur Gestaltung von Fachkundebüchern des Bereichs Körperpflege, dass diese Lehrbücher ein wesentliches Unterrichtsmedium für den berufsschulischen Unterricht darstellen (Peters 1994, S. 76) und dass Lehrer/-innen die Fachkundebücher am häufigsten zur Vorbereitung der Schüler auf Tests und Gesellenprüfungen einsetzen (ebd., S. 328). Die Vorbereitung auf ein berufliches Leben kann folglich ohne die Auseinandersetzung mit diesen Texten nur schwer gelingen, denn das Bestehen von Abschlussprüfungen im Rahmen der Berufsausbildung ist ohne ausreichendes Leseverstehen von Fachtexten kaum möglich.

2. Fachtexte als Barrieren

Oft wird im Rahmen von Berufsausbildung, Berufsvorbereitung oder anderen Maßnahmen der beruflichen Bildung davon ausgegangen, dass mit dem Erwerb von Fachkompetenz zugleich der Erwerb der jeweiligen Fachsprache erfolgt, dass also der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen gewissermaßen „von selbst“ oder „nebenbei“ abläuft (Fluck 1992, S. 28). Für viele Jugendliche ist jedoch der kompetente Umgang mit Fachsprache – und somit auch das Verstehen fachlicher Texte – nicht selbstverständlich (ebd., S. 28). Hinzu kommt die im Rahmen der PISA-Studie ermittelte Problematik der sogenannten Risikogruppe, zu der aufgrund nicht ausreichender Lesekompetenzen fast jeder fünfte deutsche Schüler gehört.

Folglich muss angenommen werden, dass Schulbuch- bzw. Fachbuchtexte für leseschwache Jugendliche Verständnisbarrieren darstellen können. Und dies gilt vermutlich gerade auch für eine erhebliche Zahl der Schüler/-innen nicht deutscher Herkunftssprache, da für diese die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere darstellt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 374).

Untersuchungen zu Büchern des allgemeinbildenden und des beruflichen Bereichs bestätigen die Vermutung, dass Schulbücher Jugendlichen Schwierigkeiten bereiten können. So zeigen Schülerbefragungen zu Physikbüchern für die Sekundarstufe I, dass Schüler/-innen Physikbücher u. a. aufgrund der sprachlichen Komplexität unverständlich finden und diese daher kaum nutzen (Staraushek 2003, S. 135; Merzyn 1994, S. 236). Ebenso zeigen Befragungen zu Chemiebüchern für die Sekundarstufe I, dass Chemielehrer/-innen nicht glauben, dass Schüler/-innen selbstständig neue Inhalte ohne große Verständnisschwierigkeiten mithilfe der Schulbuchtexte erarbeiten können (Beerenwinkel 2005, S. 30). Für den beruflichen Bereich zeigen Untersuchungen zur Verständlichkeit von Fachkundebüchern ein ähnliches Bild: Im Rahmen von Lehrerbefragungen zu Körperpflege-Fachkundebüchern stellen 79% aller Befragten bei den Schüler/-innen Verständnisschwierigkeiten bei der Arbeit mit Fachkundebuchtexten fest. Als Ursachen werden u. a. die hohe Anzahl der Fachbegriffe und Fremdwörter (semantische Überfrachtung) sowie die komplexe Syntax genannt (Peters 1994, S. 164).

Die Ergebnisse dieser Studien deuten darauf hin, dass der sprachliche Stil von Schulbüchern bzw. von Fachtexten mit dem Zweck der Wissensvermittlung deren Verständlichkeit beeinträchtigt. Zwar hängt Textverständlichkeit nicht nur von textimmanenten Merkmalen wie sprachlichem Stil und v. a. inhaltlicher bzw. kognitiver Strukturierung ab, sondern auch von Lesereigenschaften wie Vorwissen, Intelligenz, Motivation etc. (vgl. z. B. Christmann/Groeben 1999). Dennoch bleibt zu klären, durch welche sprachlichen Besonderheiten diese Texte gekennzeichnet sind und wie diese die Textverständlichkeit beeinflussen.

3. Merkmale von Fachtexten

Fachtexte, die sowohl „Instrument“ als auch „Resultat“ fachlicher Kommunikation sind (Hoffmann 1985, S. 233 f.), haben die Funktion, „eine eindeutige, effektive und situativ adäquate Kommunikation über fachliche Gegenstände zu gewährleisten“ (Gläser 1990, S. 6). Sie zeichnen sich i. d. R. durch einen expliziten, exakten, objektiven und anonymen sowie präzisen, differenzierten und ökonomischen Stil aus (vgl. z. B. Baumann 1998a, S. 374; von Hahn 1998, S. 383) und sind durch das besonders häufige Vorkommen bestimmter sprachlicher Strukturen auf allen sprachlichen Ebenen gekennzeichnet.

Auf der Textebene ist für Fachtexte u. a. die Verwendung außersprachlicher bzw. spracharmer Kommunikationsverfahren bzw. das häufige Vorkommen von Illustrationen typisch (vgl. z. B. Buhlmann/Fearns 2000, S. 64; Roelcke 2005, S. 92 f.). Zu diesen Illustrationen zählen v. a. informierende Bilder (Weidenmann 1994, S. 9 f.) wie Abbilder (z. B. Fotos, Zeichnungen, grafische Symbole), logische Bilder (v. a. Diagramme) und schematische Bilder (z. B. Schaltpläne, Landkarten).

Informierende Bilder haben didaktische Funktionen und können dem Leser helfen, das Gelesene zu verstehen und zu behalten (Levie/Lentz 1982, S. 226). Logische Bilder wie z. B. komplexe Diagramme, die in Lehrmaterialien höherer Schulstufen und der beruflichen Bildung eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Schnotz 1994, S. 95), können jedoch eine Verarbeitung durch den Leser auch behindern statt diese zu fördern (vgl. z. B. Levie/Lentz 1982, S. 226). So geht Weidenmann davon aus, dass es zu viele informierende Bilder bzw. Text-Bild-Kombinationen in Lerntexten und Fachbüchern gebe, die eine Verarbeitung durch den Nutzer eher behindern als fördern (Weidenmann 1994, S. 7).

Auf der Satzebene sind Fachtexte dadurch charakterisiert, dass die Sätze länger sind als in anderen Registern (Hoffmann 1987, S. 205). Dabei wird in Bezug auf die Verständlichkeit langer Sätze davon ausgegangen, dass lange Sätze schwieriger zu verarbeiten sind als kurze (vgl. z. B. Groeben 1978, S. 143; Hansen-Schirra/Neumann 2004, S. 172).

Des Weiteren sind Fachtexte auf der syntaktischen Ebene durch sprachliche Ökonomie bzw. durch die Darstellung von Sachverhalten in „ökonomisch vertretbarer Form“ (Fijas 1998, S. 390) gekennzeichnet, wobei Hoffmann davon ausgeht, dass Textkompression in Fachtexten neben der „Optimierung von Informationsprozessen“ auch mit „verlegerischer Ökonomie“ zusammenhängt (Hoffmann 1998, S. 417). Sprachliche Mittel der Textkompression sind vor allem Konstruktionen, die der Einsparung von Nebensätzen dienen. Hierzu zählen z. B. Nebensatzeinsparende

präpositionale Wortgruppen¹ oder Partizipien im attributiven Gebrauch². Bezüglich der sprachlichen Ökonomie wird angenommen, dass die Schwierigkeiten bei der Rezeption von Fachtexten mit zunehmender Textkompression steigen (vgl. z. B. Arntz/Picht 1989, S. 21; Fluck 1992, S. 61; Kretzenbacher 1990, S. 134).

Neben einer hohen Satzlänge und syntaktischer Kompression zählt auch Präzision zu den Merkmalen von Fachtexten. Arntz und Picht nehmen an, dass die Präzision sogar die „wichtigste Rechtfertigung für die Existenz der Fachsprachen und ihre Weiterentwicklung“ sei, da sich „Techniker und Wissenschaftler auch im sprachlichen Bereich um Präzision bemühen müssen“ (Arntz/Picht 1989, S. 23 f.). Die Präzision von Sachverhalten wird sprachlich durch die Verwendung von Attributen erreicht. Hinsichtlich des Präzisionsgrades von Texten wird angenommen, dass eine hohe semantische Dichte die Verständlichkeit von Texten erschweren kann (Tauber 1984, S. 19 f.).

Um den Wahrheitsgrad, die Objektivität und die Allgemeingültigkeit fachbezogener Aussagen zu verstärken, wird in Fachtexten zudem häufig ein anonymer Sprachstil verwendet (Oksaar 1998, S. 397). Auch in Bezug auf die passivische, abstrakte Ausdrucksweise wird angenommen, dass diese die Textverständlichkeit beeinträchtigt und dass aktive Formulierungen einfacher zu verarbeiten sind (Groeben 1982, S. 229).

Unterhalb der syntaktischen Ebene sind zahlreiche Wortbildungen ein weiteres Charakteristikum von Fachtexten, denn diese dienen als „unerschöpfliche Quelle zur Auffüllung des Fachwortschatzes“ (Hoffmann 1976, S. 257). Zu den Wortbildungen, die für Fachtexte typisch sind und hier besonders häufig vorkommen, zählen u. a. Komposita (z. B. „Überstromschutzeinrichtung“), Derivate (z. B. „wellbar“, „Leitung“, „spannungsfrei“), Fremdwörter (z. B. „Emulsion“) und Wortkürzungen (z. B. „VDE“) (vgl. z. B. Buhlman/Fearns 2000; Funk/Ohm 1991; Fraas 1998; Fluck 1997; Roelcke 2005). Vermutlich beeinträchtigt das häufige Vorkommen solcher Wortbildungen die Textverständlichkeit. So wird vermutet, dass lange Wörter schwieriger zu verarbeiten sind als kurze (Christmann 2004, S. 34; Illuk 2005, S. 111), und Fremdwörter und Kürzungen gelten als schwierig, weil sie oft nicht erschließbar sind, sondern gewusst bzw. gelernt werden müssen (Fraas 1998, S. 436). Somit ist anzunehmen, dass eine hohe Frequenz dieser fachsprachentypischen Wortbildungen sich negativ auf die Textverständlichkeit auswirkt.

1 Eine präpositionale Wortgruppe, die einen Nebensatz ersetzt, ist z. B. „Beim Durchschmelzen der Sicherung wird gleichzeitig der Haltedraht des Melders unterbrochen“ statt „Wenn die Sicherung durchschmilzt, wird gleichzeitig der Haltedraht des Melders unterbrochen“.

2 Eine Nebensatzersparende Partizipialkonstruktion ist z. B. „das zuletzt graduierte Passee“ statt „das Passee, das zuletzt graduiert wurde“.

Folgt man der Annahme, dass das Auftreten der hier erläuterten Strukturen auf der Text-, Satz- und Wortebene Fachsprachlichkeit signalisiert und dass ihr Vorkommen einen Text als mehr oder weniger fachlichen Text bestimmt (Kalverkämper 1990, S. 114), kann durch das Ermitteln der Frequenzen dieser Strukturen der Fachsprachlichkeitsgrad eines Textes bestimmt werden. Dieses Vorgehen ermöglicht einen Vergleich von Texten im Hinblick auf ihre Fachsprachlichkeit.

Da vermutet wird, dass ein häufiges Vorkommen dieser fachtexttypischen Strukturen die Textverständlichkeit beeinträchtigt, kann des Weiteren angenommen werden, dass die Texte, die durch einen höheren Fachsprachlichkeitsgrad gekennzeichnet sind, größere Barrieren darstellen können als die Texte, die weniger fachsprachlich sind. Diesbezüglich muss jedoch betont werden, dass eine Korrelation zwischen dem Auftreten fachtexttypischer sprachlicher Strukturen und einer beeinträchtigten Verständlichkeit nur vermutet werden kann und eine empirische Überprüfung einer solchen Annahme noch aussteht.

4. Die Fachsprachlichkeit von Texten verschiedener Berufsfelder

Mit Blick auf einen Vergleich der Fachsprachlichkeit von Lehrbuchtexten bzw. Fachkundebuchtexten für die berufliche Bildung sind zwei Annahmen möglich. Denkbar ist einerseits, dass Lehrbuchtexte verschiedener Berufsfelder einen ähnlichen Fachsprachlichkeitsgrad aufweisen, da es sich zwar um verschiedene Fächer handelt, die Textsorte jedoch die gleiche ist. Es kann andererseits angenommen werden, dass sich Lehrbuchtexte in Abhängigkeit ihres Faches unterscheiden, dass also das Fach den Grad der Fachsprachlichkeit von Texten bestimmt.

Um zu prüfen, ob der Fachsprachlichkeitsgrad von Texten aus Lehrbüchern für die berufliche Bildung in Abhängigkeit des Fachs variiert, wurden zwei Textkorpora sprachstatistisch untersucht. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Frequenzen der oben genannten fachsprachentypischen Merkmale ermittelt und miteinander verglichen. Da es zu Fachkundebüchern des Berufsfelds Körperpflege bereits Untersuchungen gibt, die den sprachlichen Stil der Texte kritisieren (Peters 1994), wurden für die hier vorzustellende Untersuchung ebenfalls Texte des Berufsfelds Körperpflege ausgewählt. Die Vergleichsgröße stellen Texte aus Fachkundebüchern für Elektrotechnik dar.

Aus jeweils zwei Fachkundebüchern der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik wurden per Stichprobenverfahren einzelne Kapitel ausgewählt, die die Korpora bilden. Die Bücher des Berufsfeldes Körperpflege sind laut Vorwort für den Einsatz in der Ausbildung zur Friseurin/zum Friseur konzipiert; die Bücher des Berufsfelds Elektrotechnik sind u. a. für den Einsatz in der Ausbildung zum/zur Elektroniker/-in verschiedener Fachrichtungen, z. B. zum/zur Systemelektroni-

ker/-in, zum/zur Mechatroniker/-in, zum/zur Elektroinstallateur/-in, zum/zur Elektromaschinenbauer/-in und zum/zur Industrieelektroniker/-in verfasst.

Nachdem die Texte zunächst digitalisiert wurden, wurden mithilfe eines für diese Zwecke entwickelten Computerprogramms allen Wörtern ihre Wortarten zugeordnet. In Tabelle 1 finden sich Angaben zum Datenmaterial. Aufgeführt sind die Anzahl der Seiten, der Sätze und die Anzahl der Token³.

Tabelle 1: Die Korpora Körperpflege und Elektrotechnik

Korpus	Korpus Körperpflege	Korpus Elektrotechnik
Anzahl der Seiten	108	95
Anzahl der Sätze	1.555	1.451
Anzahl der Token	22.581	23.544

Wie Tabelle 1 zeigt, umfasst das Körperpflegekorpus mehr Seiten und ebenfalls mehr Sätze, während das Korpus der Elektrotechniktexte etwa 1.000 Token mehr aufweist.

Die Informationen zu fachsprachlichen Strukturen wurden anschließend manuell annotiert: Mithilfe eines hierfür verfassten Programms wurde zu jedem Wort oder zu jeder Phrase die Information ergänzt, ob bzw. um welches fachsprachliche Phänomen es sich handelt. Anschließend wurden für beide Korpora die Frequenzen der annotierten fachsprachentypischen Phänomene ermittelt und statistisch miteinander verglichen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Vergleichs für die fachsprachentypischen Wortbildungen, für Phänomene auf der Satzebene und für Besonderheiten auf der Textebene gesondert dargestellt.

4.1 Fachsprachentypische Wortbildungen

Fachtexte sind durch das häufige Vorkommen bestimmter fachsprachentypischer Wortbildungen gekennzeichnet. Im Bereich der Wortbildungen wurden die folgenden Strukturen annotiert und für den Vergleich der beiden Textkorpora genutzt:

³ Token sind Wörter, aber auch Zahlen, Satzzeichen, Klammern, Anführungsstriche und andere Zeichen (Lemnitzer/Zinsmeister 2006, S. 65).

Tabelle 2: **Annotationen fachsprachentypischer Wortbildungen in den Korpora Körperpflege und Elektrotechnik**

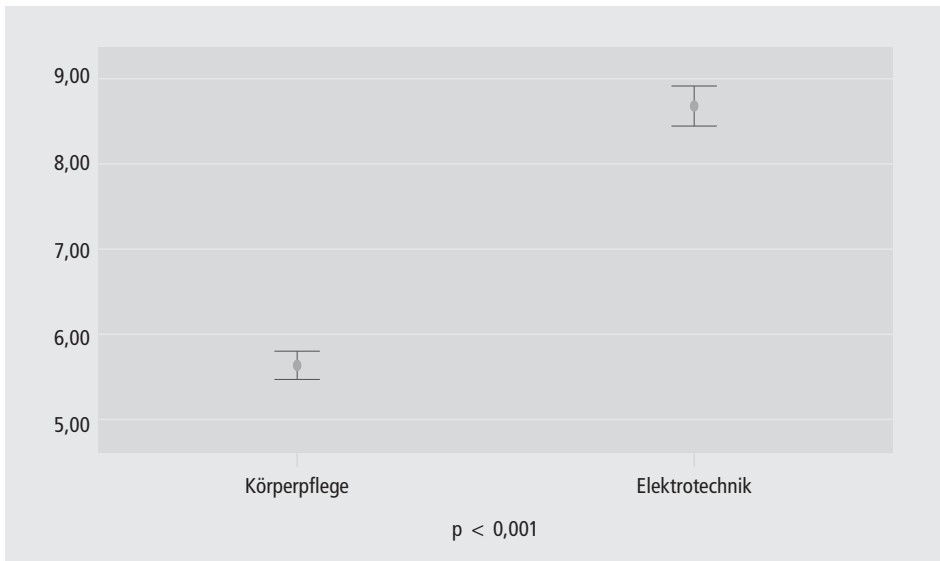
Komposita	z. B. Schutzleiter, Unterhautfettgewebe
Komposita mit Auslassungsbindestrich	z. B. Schutz- und Neutralleiter
Nomenderivate (Nomen, die durch Ableitung mithilfe von Suffixen gebildet wurden)	z. B. Leitung, Sicherheit, Empfindlichkeit, Leuchte
Nominalisierte Infinitive	z. B. das Schneiden, das Verdrallen
Adjektivderivate (Adjektive, die durch Ableitung mithilfe von Suffixen gebildet wurden)	z. B. schadhaft, wirksam, saugfähig, lötbar, nahtlos, abspießfrei
Fremd- und Lehnwörter	z. B. Potenzial, Konstante, Transformator
Wortkürzungen	z. B. PVC, PE
Neubildungen mit Wortkürzungen	z. B. N-Leiter, UV-Strahlen
Präfixverben	z. B. enthalten, verzahnen
Partikelverben	z. B. einspeisen, anschließen, vorschalten, abdecken, umformen
Partizipien im attributiven Gebrauch	z. B. die der Fehlerquelle unmittelbar vorgeschaltete Überstrom-Schutzeinrichtung

Um den Vergleich der beiden Korpora übersichtlicher zu gestalten, wurden die Frequenzen dieser elf fachsprachentypischen Wortbildungen zusammengefasst und werden im Folgenden als das Konstrukt „fachsprachentypische Wortbildungen“ bezeichnet. Insgesamt treten im Korpus Körperpflege 8.771 der annotierten fachsprachentypischen Wortbildungen auf; im Korpus Elektrotechnik sind es 12.599 und damit bei nahezu gleicher Gesamtzahl von Token fast 3.828 bzw. 43,64 % fachsprachentypische Wortbildungen mehr als in den Texten des Körperpflegekorpus.

Die Auswertung der Mittelwerte des Konstrukts „fachsprachentypische Wortbildungen“ zeigt, dass die Texte aus den Elektrotechnikbüchern etwa drei der annotierten Wortbildungen mehr pro Satz aufweisen als die Texte aus den Büchern der Körperpflege: Die Kreise in dem folgenden Fehlerbalkendiagramm (Abbildung 1) geben die Mittelwerte der fachsprachentypischen Wortbildungen für die Texte aus den Körperpflegelehrwerken ($m = 5,64$) und aus den Elektrotechnikbüchern ($m = 8,68$) pro Satz an. Die Balken über und unter den Kreisen stellen die Standardabweichung dar (Körperpflege: $sd = 3,28$; Elektrotechnik: $sd = 4,58$).⁴

4 m steht für Mittelwert und sd steht für Standardabweichung.

Abbildung 1: **Anzahl der fachsprachentypischen Wortbildungen pro Satz in den Korpora Körperpflege und Elektrotechnik**



Dieser Unterschied der annotierten Wortbildungen pro Satz ist statistisch signifikant. Folgt man der Annahme Kalverkämpers (1990, S. 114), dass das Vorkommen fachsprachentypischer Strukturen einen Text als mehr oder weniger fachlich kennzeichnet, kann mit Blick auf die Wortbildungen der beiden Textkorpora konstatiert werden, dass die Texte der Fachkundebücher für das Berufsfeld Elektrotechnik signifikant fachsprachlicher sind als die der Fachkundebücher für das Berufsfeld Körperpflege.

4.2 Syntaktischer Vergleich der Korpora

Der Fachsprachlichkeitsvergleich der beiden Textkorpora beschränkt sich nicht auf die Ebene der Wortbildung, sondern wurde ebenfalls auf Satz- und Textebene durchgeführt. Auf der Satzebene wurde zunächst die Länge der Sätze miteinander verglichen. Die Analyse der Satzlängen, gemessen an der Anzahl der Token pro Satz, ergibt für das Korpus Körperpflege einen Mittelwert 14,52 und für das Korpus Elektrotechnik einen Mittelwert von 16,23 Token. Dieser Unterschied ist signifikant ($p < 0,001$), und dieses Ergebnis zeigt somit, dass das Fach bzw. das Berufsfeld, für das Texte verfasst werden, signifikanten Einfluss auf die Satzlängen in Berufsschul-lehrwerken nimmt.

Des Weiteren wurde der Grad der syntaktischen Kompression, der Präzision und der Anonymität bzw. Abstraktheit der Ausdrucksweise untersucht. Als Indikatoren für diese Merkmale dienen die Frequenzen der folgenden sprachlichen Strukturen:

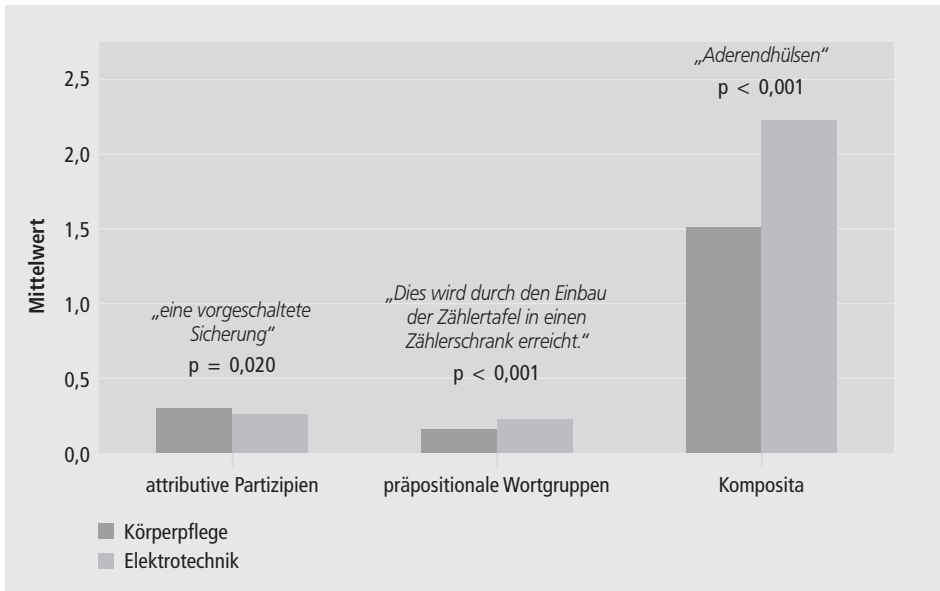
Syntaktische Kompression bzw. Einsparung von Nebensätzen	
Partizipien im attributiven Gebrauch	das zuletzt graduierte Passee (statt: das Passee, das zuletzt graduiert wurde)
Präpositionale Wortgruppen	Durch den Einsatz der verschiedenen Gestaltungselemente lassen sich bei der Frisur Schwerpunkte setzen. (Statt: „Indem verschiedene Gestaltungselemente eingesetzt werden, lassen sich bei der Frisur Schwerpunkte setzen.“)
Komposita	„die Aderendhülse“ (statt „die Hülse, die am Ende der Ader befestigt wird“)

Präzision/semantische Dichte	
Nachgestellte Genitivattribute	die Auswahl des Hausanschlussraums
Relativsätze	Je nach der Frisierrichtung des Ansatzes entsteht eine Ansatzbewegung, die nach links oder rechts zeigt.
Anzahl der Nomen pro Satz	Das gegenüberliegende Topic zeigt ein Einfamilienhaus in einer Schnittdarstellung mit allen für die Hausinstallation wichtigen Komponenten.

Anonymität	
Passiv	Die nachfolgende Anlage kann auch unter Belastung freigeschaltet werden.

Wie Abbildung 2 zeigt, ist das Korpus Körperpflege mit 0,29 Nebensatzzeinsparenden Partizipien pro Satz komprimierter als das Korpus Elektrotechnik mit 0,25 Nebensatzzeinsparenden Partizipien pro Satz, und dieser Unterschied ist auch signifikant ($p = 0,020$). Jedoch ist das Korpus Elektrotechnik mit 0,21 Nebensatzzeinsparenden präpositionalen Wortgruppen pro Satz wiederum signifikant komprimierter als die Texte der Körperpflegebücher mit 0,15 solcher Wortgruppen pro Satz ($p < 0,001$). Um trotz dieses Widerspruchs eine Aussage treffen zu können, welche Texte sprachökonomischer verfasst sind, wird ein Vergleich der Anzahl der Komposita pro Satz hinzugezogen. Denn Komposita wirken satzkomprimierend (vgl. z. B. Fluck 1997, S. 62 oder Werner 1992, S. 145). Die Analyse der Komposita-Mittelwerte ergibt ein deutliches Bild: In den Texten der Elektrotechnik treten signifikant mehr Komposita pro Satz auf als in den Texten der Körperpflege (Körperpflege: $m = 1,51$; Elektrotechnik: $m = 2,22$; $p < 0,001$).

Abbildung 2: Sprachliche Mittel der syntaktischen Kompression in den Texten der Fachkundenbücher Körperpflege und Elektrotechnik



Diese Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass die Sätze des Korpus Elektrotechnik eine stärkere Tendenz zur Komprimierung aufweisen als die Sätze des Korpus Körperpflege.

Auch hinsichtlich des Präzisionsgrades, gemessen an der Anzahl der Genitivattribute, der Relativsätze und der Nomen pro Satz, ergeben die Auswertungen der Daten höhere Werte für die Texte der Elektrotechnik. Abbildung 3 zeigt, dass sich zwar die beiden Textkorpora hinsichtlich der Vorkommenshäufigkeiten der Relativsätze nicht unterscheiden, dass jedoch signifikant mehr Genitivattribute und signifikant mehr Nomen pro Satz, die ein Indikator für eine hohe semantische Dichte sind, in den Texten der Elektrotechnik vorkommen.

Des Weiteren sind die Texte des Korpus Elektrotechnik abstrakter als die Texte der Körperpflege. Abbildung 4 zeigt, dass in den Texten des Korpus Körperpflege in etwa jedem dritten Satz das Passiv gebraucht wird; im Korpus Elektrotechnik tritt in etwa jedem zweiten Satz das Passiv auf. Pronomen mit direktem Bezug auf den/die Leser/-in oder den/die Autor/-in, die ein Indikator für einen persönlichen nicht abstrakten Stil sind, treten hingegen in den Körperpflegetexten signifikant häufiger auf als in den Elektrotechniktexten.

Abbildung 3: Sprachliche Mittel der Präzisierung in den Körperpflege- und Elektrotechniktexten

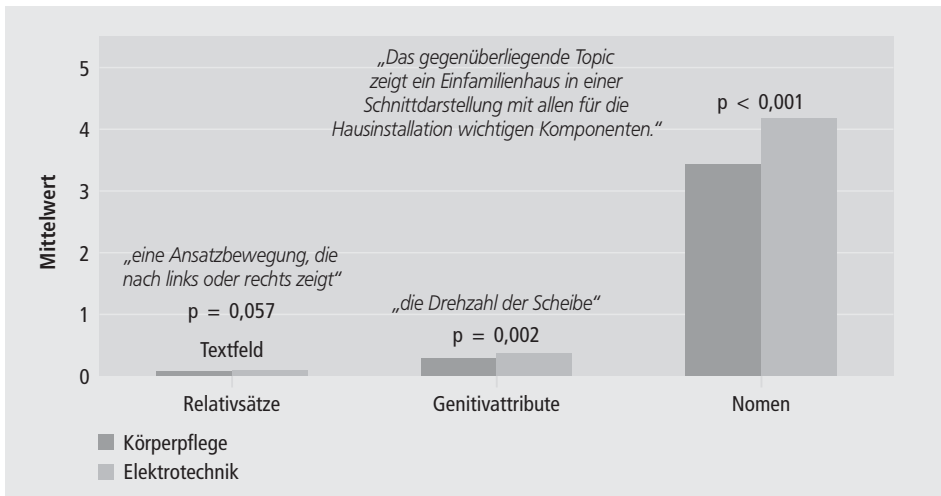
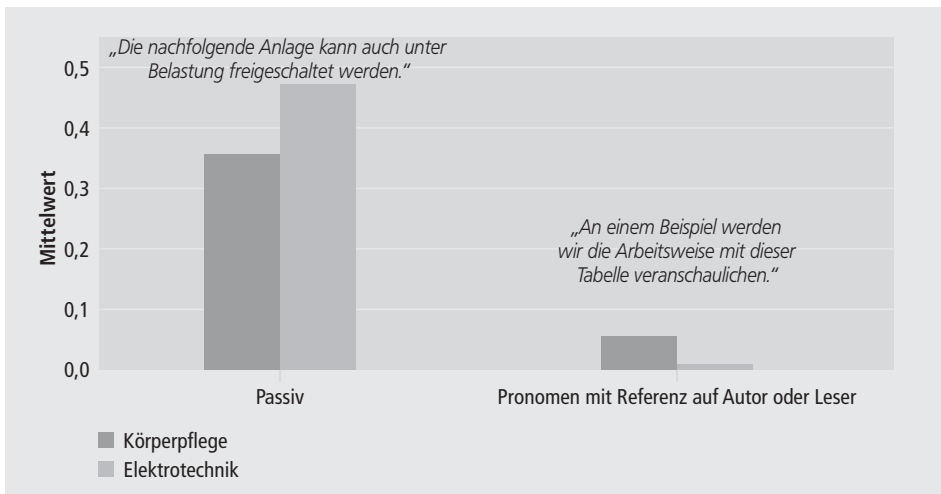


Abbildung 4: Passiv als sprachliches Mittel der Abstraktion und Pronomen als Mittel des nicht abstrakten Stils



Insgesamt ergeben also sowohl die Satzlängenanalysen als auch die Untersuchungen des Kompressions-, des Präzisions- und des Abstraktionsgrades, dass die Texte des Korpus Elektrotechnik einen höheren Fachsprachlichkeitsgrad aufweisen als die des Körperpflegekorpus. Da, wie in Abschnitt 3 erläutert, davon ausgegangen wird,

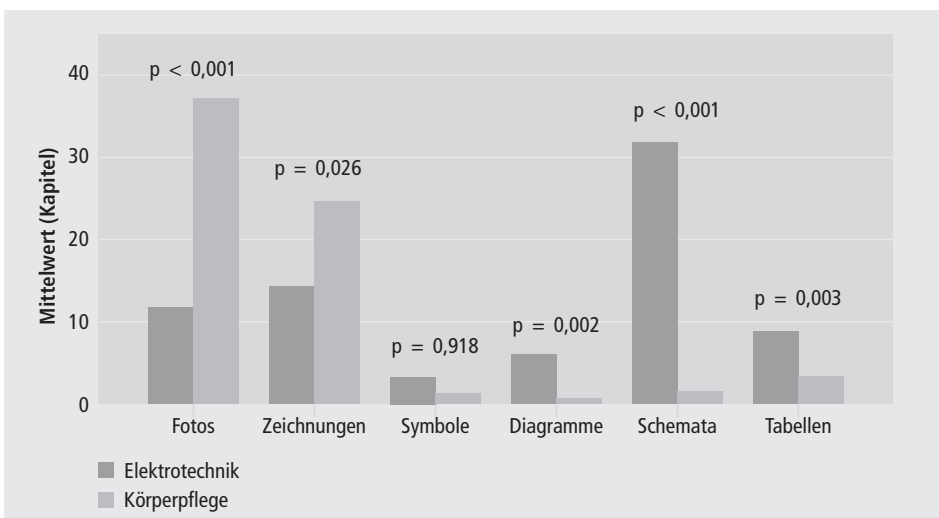
dass die Textverständlichkeit mit zunehmender Satzlänge sowie mit zunehmender Ökonomie, Präzision und Abstraktion beeinträchtigt wird, kann geschlussfolgert werden, dass die Texte der Elektrotechnik größere Verstehensbarrieren darstellen können als die der Körperpflegebücher.

4.3 Vergleich der Bildvorkommen

Die Vermutung, dass die Texte der Elektrotechnik fachsprachlicher sind als die der Körperpflege, wird auf der Textebene durch eine Auswertung der Bildvorkommen in den jeweiligen Fachkundebüchern bestätigt. Für diese Auswertung wurden nicht nur einzelne Kapitel der insgesamt vier Fachkundebücher geprüft, sondern die vollständigen Lehrwerke.

Um die Bildvorkommen analysieren zu können, erfolgte eine Zählung der Fotos, Zeichnungen, Symbole, Diagramme, Schemata und Tabellen pro Kapitel. Anschließend wurden die jeweiligen Frequenzen miteinander verglichen. Abbildung 5 zeigt, dass realistische Bilder mit niedrigem Abstraktionsgrad (Fotos und Zeichnungen) signifikant häufiger in den Fachkundebüchern für Körperpflege verwendet werden. Hingegen kommen Bilder mit einem hohen Abstraktionsgrad wie Diagramme und Schemata signifikant häufiger in den Büchern für das Berufsfeld Elektrotechnik vor. Lediglich die Anzahl der Symbole pro Kapitel unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den beiden Korpora.

Abbildung 5: Anzahl realistischer und logischer Bilder pro Kapitel



Der Annahme folgend, dass die sogenannten realistischen Bilder einfacher zu verarbeiten sind als logische Bilder und dass die Verarbeitung logischer bzw. abstrakter Bilder Jugendlichen Schwierigkeiten bereiten kann, weisen auch diese Ergebnisse darauf hin, dass die Fachkundebücher für das Berufsfeld Elektrotechnik komplexer sind und größere Barrieren darstellen können als die für das Berufsfeld Körperpflege.

5. Fazit

Obwohl Fachtexte für Jugendliche, die an beruflichen Bildungsprozessen teilhaben, zum Teil eher Hürden als Hilfen darstellen, wird die sprachliche Beschaffenheit von Schulbuchtexten in den Fachdidaktiken beruflichen Lernens bisher eher am Rande als zu diskutierendes und zu erforschendes Problem wahrgenommen. Mithilfe der hier vorgestellten Ergebnisse soll daher zum Nachdenken über die Rolle, die Gestaltung und den Einsatz von Fachtexten im Fachunterricht angeregt werden.

So kann die hier erläuterte systematische Beschreibung der linguistischen Besonderheiten von Fachtexten, die für berufliche Bildungsprozesse relevant sind, eine Orientierung für Überlegungen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen bieten: Das Ergebnis, dass sich die Texte in Fachkundebüchern verschiedener Berufsfelder linguistisch signifikant voneinander unterscheiden, spricht für eine integrierte fachspezifische Sprachförderung in der beruflichen Bildung, also für eine enge Verzahnung von Fach- und Fachsprachenlernen.

Um die Ausbildung für Jugendliche nicht deutscher Herkunftssprache zu verbessern, können die Ergebnisse auf der Ebene der Unterrichtsprozesse außerdem dazu genutzt werden, Lehrkräfte für die fachbedingte Spezifik von Fachkundebuchtexte zu sensibilisieren und Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln bzw. anzupassen. Sie könnten ferner eine Diskussion über die sprachliche Gestaltung von Lehrbuchtexten bzw. über die Frage der Versprachlichung von Fachwissen für Ausbildungszwecke anregen. Darüber hinaus könnte die vorliegende Studie mit Blick auf den Bereich der Sprachförderung an allgemeinbildenden Schulen auch dazu anregen, die Integration von Fach- und Fachsprachenunterricht bereits in der Sekundarstufe I zu implementieren.

Die vorliegende Untersuchung kann dabei zunächst nur Impulse liefern. Um den Sprachgebrauch im Kontext beruflicher Bildung noch systematischer beschreiben zu können, sind auch Untersuchungen von Texten weiterer Berufsfelder sowie Analysen gesprochener Fachsprache im Kontext der beruflichen Bildung erforderlich.

Es steht außerdem eine Überprüfung des Zusammenhangs von Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit aus, die mithilfe psycholinguistischer Methoden erfolgen könnte. Ferner wäre auch eine systematische Untersuchung des Zusammenhangs

zwischen dem Fachsprachlichkeitsgrad von Fachkundebuchtexten und dem Grad der Fachlichkeit eines Berufsfelds interessant.

Literatur

- Arntz, Reiner; Picht, Heribert: Einführung in die Terminologearbeit. Hildesheim 1989
- Baumann, Klaus-Dieter: Das Postulat der Exaktheit für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1998a, S. 373–377
- Baumann, Klaus-Dieter: Fachsprachliche Phänomene in den verschiedenen Sorten von populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1998b, S. 728–735
- Beerenwinkel, Anne; Gräsel, Cornelia: Texte im Chemieunterricht: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 11 (2005), S. 21–39. URL: ftp://ftp.ipn.uni-kiel.de/pub/zfdn/2005/2.Beerenwinkel_Graesel_021-039.pdf (Stand: 17.02.2009)
- Böhm, Winfried; Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2000
- Borau, Thomas: Arbeitssicherheit und Umweltschutz als inhaltliche Aspekte in didaktischen Materialien. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Lehrplänen und Schulbüchern der Grundstufe im Berufsfeld Metalltechnik. Hamburg 1999. URL: <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/1999/59/html/deckblatt.html#inhalt> (Stand: 18.08.2009)
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen 2000
- Christmann, Ursula: Verstehens- und Verständlichkeitsmessung. Methodische Ansätze in der Anwendungsforschung. In: Lerch, Kent D. (Hrsg.): Die Sprache des Rechts. Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht. Berlin 2004, S. 33–62
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert: Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo; Jäger, Georg (Hrsg.): Handbuch Lesen. München 1999, S. 145–238
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Fijas, Liane: Das Postulat der Ökonomie für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1998, S. 390–397

- Fluck, Hans Rüdiger: Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Groos 1997
- Fluck, Hans-Rüdiger: Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen 1992
- Fraas, Claudia: Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1998, S. 428–438
- Funk, Hermann; Ohm, Udo: Handreichung Fachsprache in der Berufsbildung zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn 1991
- Gläser, Rosemarie: Fachtextsorten im Englischen. Tübingen 1990
- Groeben, Norbert: Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien. Münster 1978
- Groeben, Norbert: Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster 1982
- Hahn, Walter von: Das Postulat der Explizitheit für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1998, S. 383–389
- Hansen-Schirra, Silvia; Neumann, Stella: Linguistische Verständlichmachung in der juristischen Realität. In: Lerch, Kent D. (Hrsg.): Die Sprache des Rechts. Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht. Berlin 2004, S. 137–184
- Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin 1976
- Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2., völlig neu bearb. Aufl. Tübingen 1985
- Hoffmann, Lothar: Fachsprachen – Instrument und Objekt. Leipzig 1987
- Illuk, Jan: Edukativer Wissenstransfer und der lexikalische Schwierigkeitsgrad von Lehrwerktexten. In: Antos, Gerd; Wichter, Sigurd (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt 2005, S. 103–118
- Kalverkämper, Hartwig: Der Einfluß der Fachsprachen auf die Gemeinsprache. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin 1990, S. 88–133
- Kretzenbacher, Heinz L.: Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten. Tübingen 1990
- Lemnitzer, Lothar; Zinsmeister, Heike: Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen 2006
- Levie, W. Howard; Lentz, Richard: Effects of text illustrations: A review of research. In: Educational Communication and Technology Journal 30 (1982) 4, S. 195–232
- Merzyn, Gottfried (1994): Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht. Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer. Kiel 1982

- Oksaar, Elke: Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin 1989. S. 397–401
- Oldenburg, Hermann: Angewandte Fachtextlinguistik. „Conclusions“ und Zusammenfassungen. Tübingen 1992
- Peters, Imke Barbara: Zur Wissensvermittlung durch Unterrichtsmedien: dargestellt am Beispiel fachkundlicher Schulbücher des Berufsfeldes Körperpflege. Oldenburg 1994
- Reinhardt, Werner; Köhler, Claus; Neubert, Günther: Deutsche Fachsprache der Technik. Hildesheim 1992 (Studien zu Sprache und Technik)
- Roelcke, Thorsten: Fachsprachen. Berlin 2005
- Schnotz, Wolfgang: Wissenserwerb mit logischen Bildern. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Bern 1994
- Sretenovic, Karl: Schulbuchentwicklung und Lehrplanentwicklung – zwei sich selbst tragende Systeme? In: Erziehung und Unterricht 142 (1992) 1, S. 23–28
- Staraushek, Erich: Ergebnisse einer Schülerbefragung über Physikschulbücher. In: Bayrhuber, Horst; Duit, Reinders; Klee, Rainer; Scharf, Volker; Sumfleth, Elke; Wiesner, Hartmut (Hrsg.): Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 9 (2003), S. 135–146
- Tauber, Marianne: Leserangepasste Verständlichkeit. Der Einfluß von Lesbarkeit und Gliederung am Beispiel von Zeitungsartikeln. Bern u. a. 1984
- Weidenmann, Bernd: Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Bern 1994

Martin Kenner

Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen – Förderpotenzial für Schüler mit Migrationshintergrund

*„In Russland war ich ein Faschist, in Deutschland bin ich Russe ...“
Richard, 17 Jahre, geboren in Omsk*

1. Vorbemerkung

Die Feststellungen dieses jungen Mannes¹ klingen nicht gerade ermutigend. Selbst die Migration nach Deutschland hat an seiner Situation nicht viel verbessert, vielleicht wurden sogar Hoffnungen enttäuscht. Man ist zwar nicht mehr Klassenfeind, aber die Botschaft der Fremdzuschreibungen bleibt in beiden Fällen dieselbe: „Du lebst zwar hier, aber du bist ein anderer und gehörst nicht zu uns.“

Vielen jungen Menschen in Deutschland geht es ganz ähnlich, und sie kämpfen mit dem Problem, in einer Umgebung zu leben, in der sie permanent auf eine abweichende kulturelle Identität hingewiesen werden. Es liegt nahe, dass es robuster Persönlichkeiten bedarf, um sich mit diesem Zustand zu arrangieren und um trotz dieser Widrigkeit eine Zukunft in dieser Gesellschaft zu sehen. Die spezifischen Anforderungen dieser Menschen können deshalb die Pädagogik nicht kaltlassen und sollte Lehrer² und Ausbilder dazu anhalten, Identitätsproblematiken bewusster wahrzunehmen und in Unterrichtsplanungen zu berücksichtigen.

Aber auch wenn pädagogische Unterstützung im Einzelfall vorausgesetzt werden kann, wäre den jungen Migranten vermutlich am besten geholfen, wenn der Kontext als Auslöser dieser Zuschreibungen – häufig sind es Mitglieder der Majorität – anders in Erscheinung treten würde: weniger dominant, weniger abgrenzend und vor allem nicht abwertend, sei es in alltäglichen Situationen oder – wie wir es hier auf dieser Tagung durch objektive Daten besonders krass bestätigt bekommen haben – bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen (siehe Beicht/Granato/Ulrich in diesem Band).

„Interkulturelles Lernen“ scheint hier ein möglicher Ansatz zu sein, um die schwierige Situation zu verbessern, denn es gehört zum Prinzip dieses Lernkonzeptes, dass nicht einseitig auf einen Adressatenkreis fokussiert wird – wie es z. B. die Ausländerpädagogik praktizierte –, sondern dass alle Beteiligten solcher Interaktionsprozesse, also Mehrheit wie Minderheiten, einbezogen werden. Spezifisch ak-

1 Die Äußerung entspricht der Antwort auf die Frage, welchem kulturellen Kreis man sich zugehörig fühlt. Die Frage wurde 2002 im Rahmen eines Interviews gestellt (vgl. Kenner 2007a, S. 165).

2 Ich verwende hier der Einfachheit halber nur die maskuline Form, obgleich auch Rollenträgerinnen damit gemeint sind.

zentuierte Lernsituationen sollen dazu beitragen, dass sich herkunftsverschiedene Mitglieder einer Gruppe besser kennenlernen, gelassener und verständnisvoller miteinander umgehen und ihr Agieren so ausrichten, dass sich eine wechselseitige Anerkennung und Zufriedenheit einstellt (vgl. Auernheimer 2002, S. 37; Leenen/Grosch 1998, S. 356).

Das im folgenden Kapitel 2 vorgestellte Unterrichtsprogramm zum „interkulturellen Lernen“ widmet sich diesen Zielen. Das Programm wurde mit insgesamt 6 Schulklassen gewerblich-technischer Fachrichtung im Raum Stuttgart durchgeführt. Im Anschluss daran werden in Kapitel 3 exemplarische Auszüge der empirischen Prüfung berichtet. Schließlich wird im Fazit (Kapitel 4) die Ausgangsfrage dieses Beitrages nochmals aufgegriffen, worin das Förderpotenzial des Ansatzes liegt.

2. Lernprogramm „Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen“

2.1 Konzeptionelle Überlegungen

Den Ausgangspunkt für das Programm „Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen“ bildet die multikulturell zusammengesetzte Gesellschaft, wie sie die Bundesrepublik faktisch darstellt. Die gesellschaftliche Wirklichkeit spiegelt sich in besonderer Weise an beruflichen Schulen gewerblich-technischer Fachrichtungen wider, denn Klassen mit einem Migrationsanteil jenseits von 50 % sind keine Seltenheit.

Analog zu den Grundmodellen sozialer Interaktion und Kommunikation (vgl. z. B. Schulz von Thun 1988; Euler 2004) werden interkulturelle Begegnungen als dialogisch angelegt verstanden. Individuen nehmen Ausprägungen der existierenden Kulturvielfalt wahr und verarbeiten diese im Sinne eines wechselseitigen Austausches. Erfahrungsgemäß kann das Ergebnis der wechselseitigen „Auseinandersetzung“ sehr angenehm und für das Wohlbefinden förderlich sein – man denke an eine frisch gebackene Pizza – jedoch entwickeln sich daraus auch vielfach problemgeladene Anforderungen, wie das eingangs erwähnte Beispiel zeigt. Stresstheoretischen Ansätzen folgend wird angenommen, dass für den Umgang in solchen Anforderungssituationen Ressourcen entscheidend sind, die einer Person in Form von Kompetenzen zur Verfügung stehen (vgl. Kenner 2007a, S. 37). In Anlehnung an Ansätze der Sozialkompetenzforschung werden dabei besonders Einstellungen, Wissen, Urteilsfähigkeiten und das Selbstwertgefühl angesprochen, die auf den Gegenstand „interkulturell“ fokussiert sind, etwa Einstellungen zur eigenen oder fremden Kultur, Wissen über kulturspezifische Gewohnheiten und schließlich auch das Gefühl, von Personen einer anderen Gruppe ernst genommen zu werden. In Orientierung an Aspekten und Ausprägungen der real existierenden

Kulturvielfalt wurde ein Lernarrangement bestehend aus sechs Unterrichtseinheiten entwickelt, mit denen die Stimulierung und Weiterentwicklung der erwähnten Kompetenzbereiche angestrebt wird. Inwieweit der Ansatz zu seinem Ziel führt, wurde formativ und summativ evaluiert. Dazu wurde ein Längsschnittdesign mit drei Messzeitpunkten (Prä: vor dem Treatment/Post 1: unmittelbar nach dem Treatment/Post 2: ca. 3 Monate nach dem Treatment) und einer Kontrollgruppe gewählt.

2.2 Didaktisch-methodische Überlegungen

Die nachfolgende Abbildung 1 gibt eine Übersicht über das Lernprogramm. Die Festlegung der Unterrichtseinheiten (UE) vollzog sich in Anlehnung an eine KMK-Empfehlung zum interkulturellen Lernen, in der wichtige Eckpunkte zu den Zielen, Inhalten und den Methoden interkulturellen Lernens aufgeführt sind (vgl. KMK 1996). Ähnlich nützlich war eine von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene Arbeitshilfe (vgl. BPB 1998). Evaluierte Lernprogramme bzw. Interventionsstudien, an denen man sich ebenfalls hätte orientieren können, gibt es leider nur sehr wenige (vgl. Kenner 2007a, S. 83).

Zeitlich-organisatorisch wurde eine Integration des Lernprogramms in den herkömmlichen allgemeinbildenden Unterricht an beruflichen Schulen angestrebt. Dabei ist primär das Fach Gemeinschafts- oder Sozialkunde angesprochen, aber auch die Fächer Wirtschaftskunde, Deutsch, Religion und Ethik werden inhaltlich tangiert.

Abbildung 1: Lernprogramm zum interkulturellen Lernen (vgl. Kenner 2007a, S. 95)

Unterrichtseinheit (UE): Titel/Inhalte	Methodik	Angesprochene Kompetenzbereiche
Zielbereich 1: Sich der eigenen kulturellen Wurzeln bewusst werden		
UE 1: Die eigenen kulturellen Wurzeln (3 h) <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung des eigenen Kulturkreises • Beschreibung wichtiger Werte und Gewohnheiten • Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen den Schüler/-innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrative Schilderungen • Metaplantchnik • Klassendiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen: Merkmale, Werte, Rituale etc. der eigenen Kultur/anderer Kulturen • Einstellung: Bedeutungszuschreibung gegenüber anderen Kulturen • Selbstwertgefühl: Vergewisserung der eigenen Kultur
Zielbereich 2: Mit kulturellen Unterschieden angemessen umgehen		
UE 2: Ursachen von Migration (2 h) <ul style="list-style-type: none"> • Migration im 19. Jh. • Migration als kulturunabhängiges Phänomen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit • Gruppenarbeit • Klassendiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen: Kulturübergreifende Ursachen von Migration • Einstellung: Offenheit für eine kulturübergreifende Betrachtung

Fortsetzung Abbildung 1

Unterrichtseinheit (UE): Titel/Inhalte	Methodik	Angesprochene Kompetenzbereiche
Zielbereich 2: Mit kulturellen Unterschieden angemessen umgehen		
UE 3: Umgang mit Vorurteilen (2 h) <ul style="list-style-type: none"> • Aufdeckung von Vorurteilen • Bedeutung von Vorurteilen bzw. die Relevanz der Revidierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenexperiment • Klassendiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen: Existenz und Ausprägung von Vorurteilen • Einstellung: Offenheit gegenüber anderen Kulturen • Urteilsfähigkeit: Angemessener Umgang mit Vorurteilen finden
UE 4: Probleme mit Kulturvielfalt (2 h) <ul style="list-style-type: none"> • Probleme im persönlichen Alltag • Erklärungen für Differenzen und Spannungen • Erörterung von angemessenen Umgangs- und Verhaltensweisen 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrative Schilderungen • Metaplantchnik • Klassendiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen: Denkmuster und Vorstellungen von anderen Personen • Urteilsfähigkeit: Umgang mit Konflikten, angemessene Problem- und Konfliktlösungen • Selbstwertgefühl: Vergewisserung des eigenen Standpunktes
Zielbereich 3: Gemeinsames zwischen den Kulturen entdecken		
UE 5: Zusammenwirken in Gesellschaft und Wirtschaft (2 h) <ul style="list-style-type: none"> • Demografische Entwicklung • Migranten in der Wirtschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit • Gruppenarbeit • Klassendiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen: Bedeutung von Migranten für Gesellschaft und Wirtschaft • Einstellungen: Offenheit gegenüber Kulturvielfalt • Selbstwertgefühl: Jeder ist wichtig in dieser Gesellschaft
UE 6: Europa als Zusammenschluss vieler Kulturen (2 h) <ul style="list-style-type: none"> • Geografische Betrachtung • Charakter von EU-Entscheidungen • Bewertung des Einigungsprozesses 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel • Videofilm • Klassendiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen: Strukturen und Entscheidungsprozesse der EU • Einstellungen: Kritische Offenheit gegenüber dem Einigungsprozess • Urteilsfähigkeit: Entscheidungsregeln innerhalb der EU • Selbstwertgefühl: Gemeinsamkeit und Gleichbehandlung in Europa

Auf der Grobzielebene besteht das Lernprogramm aus drei Zielbereichen, wobei der erste Zielbereich den Blick auf die eigene Herkunft richtet, der zweite kulturelle Differenzen aufgreift und der dritte Zielbereich auf bestehende Gemeinsamkeiten fokussiert (siehe Abbildung 1). Den drei Zielen wurden die sechs Unterrichtseinheiten zugeordnet. In Anlehnung an die Sachstruktur wechseln sich bei der thematischen Gliederung individuals- und gesellschaftsbezogene Akzentuierungen ab (vgl. Kenner 2007a, S. 63). Der Perspektivwechsel und die Konfrontation mit gesellschaftsbe-

zogenen Lösungsansätzen spielt auch aus lerntheoretischen Gründen in der Mikroplanung der Einheiten eine permanente Rolle, z. B. durch den Lehrenden in Klarendiskussionen erzeugt oder durch die Bearbeitung unterschiedlicher Positionen in den Gruppenarbeiten. Weiterhin wird aus den Hinweisen zur Methodik sichtbar, dass bei der Bearbeitung der Inhalte die Selbstaktivität der Lernenden angestrebt wird, z. B. im Rahmen narrativer Schilderungen oder im Gruppenexperiment. In diesen Situationen ist zudem Raum für emotionale Auseinandersetzungen gegeben und damit für eine aus lerntheoretischer Sicht vorteilhafte Erlebnisintensität.

Notwendig für die Erreichung der genannten Ziele erscheint vor allem eine Lernatmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens (vgl. Auernheimer 2003, S. 166 f.), beides Unterrichtsmerkmale, die hochgradig von den Lehrenden, aber auch von den Mitschülern abhängig sind.

2.3 Nähere Betrachtung von Zielbereich 1

Exemplarisch sollen nun der Zielbereich 1 und die Mikroplanung der UE 1 vorgestellt werden (zu den anderen Zielbereichen siehe Kenner 2007a, S. 94 ff.).

(1) Beabsichtigte Lernanregungen von UE 1

Ziel der UE 1 ist es, die Schüler zu einer Auseinandersetzung mit ihrer eigenen kulturellen Herkunft anzuregen, ihnen die Individualität dieser Bindung zu verdeutlichen (kulturelle Differenzierung), aber auch (übergeordnete) Gemeinsamkeiten kultureller Identitäten auf zu zeigen. Die Betonung liegt dabei auf der Wahrnehmung eigener kultureller Wurzeln, die sich u. a. in individuellen Werteorientierungen und Gewohnheiten zeigen. Die persönliche Schilderung in der Klasse soll die Betroffenheit erhöhen und die personenbezogene Relevanz bzw. das Bewusstsein kultureller Wurzeln anregen. Der UE 1 kommt schließlich auch die Aufgabe zu, auf das Lernarrangement einzustimmen und Aspekte anzusprechen, die in den nachfolgenden UE aufgegriffen und vertieft werden, z. B. die Ursachen von Migration.

Der Blick auf die eigene Person und die Klärung eigener Vorstellungen und Präferenzen gelten als notwendige Voraussetzungen für die Gestaltung eines wechselseitig zufriedenstellenden Dialoges und sind deshalb in vielen Ansätzen zum sozialen Lernen als konstituierende Elemente enthalten. Im Fall des interkulturellen Lernens werden der Prozess und die Zielsetzung der Selbstbetrachtung von Migrationserfahrungen beeinflusst: Während es für Schüler ohne Migrationshintergrund bzw. der Majorität eher darum geht, kaum infrage gestellte und deshalb wenig bewusste Selbstverständlichkeiten wahrzunehmen und zu hinterfragen, soll die Unterrichtseinheit den Schülern mit Migrationshintergrund darüber hinaus auch die Möglichkeit bieten, die durch das „Leben in der Fremde“ hinreichend präsenten Aspekte ihrer kulturellen Identität

äußern und vorstellen zu können. Es wird als ein Zugewinn gesehen, dass die Präsentation in einem Kontext geschieht, der sich von der Alltagsumgebung unterscheidet.

Unabhängig vom Migrationshintergrund wird konkret angenommen, dass die Auseinandersetzung und Präsentation eigener kulturellen Orientierungen positiven Einfluss auf die Persönlichkeit haben und die Stabilisierung oder gar Erhöhung des Selbstwertgefühls begünstigen. Die Gesamtschau aller kulturellen Identitäten in der Klasse zielt nicht nur darauf ab, das Wissen über herkunftsbedingte Merkmale und Gewohnheiten zu vergrößern, sondern soll auch zum Ausdruck bringen, dass kulturelle Wurzeln kulturübergreifend für Menschen bedeutsam sind. Verallgemeinernde und gleichzeitig kulturverbindende Aspekte stehen ethnozentrischem Denken entgegen und lassen annehmen, dass die Anerkennung von Menschen aus anderen Kulturkreisen begünstigt wird.

(2) Umsetzungserfahrungen am Beispiel einer Klasse der Berufsfachschule

In Anlehnung an einen Vorschlag von Jaitner verorteten die Schüler als Ausdruck ihrer kulturellen Herkunft den Geburtstort ihrer Eltern auf einer Europakarte (vgl. Jaitner 1998, S. 51). Die Klasse versuchte im Anschluss daran herauszufinden, welcher Schüler sich hinter der jeweiligen geografischen Verortung verbarg (z. B. „Welcher Schüler könnte mit Omsk in Verbindung stehen?“). Der „passende“ Schüler wurde dann zu diesem Ort interviewt, wobei der Lehrende durch Leitfragen eine Steuerung übernahm. Einige Schüler beteiligten sich ebenfalls an der Befragung.

Zu Beginn des Interviews standen allgemeine Informationen und Beschreibungen im Vordergrund, etwa wie groß die Stadt ist, wie sie aufgebaut ist (z. B. Zentrum/Peripherie, Einbettung in die Landschaft) oder welches Klima dort herrscht. Im nachfolgenden Schritt ging es dann um persönliche Empfindungen und Bewertungen, die der Schüler mit diesem Ort verbindet. Eine Vergleichsebene stellte die „aktuelle Heimat“ in der Region Stuttgart dar, d. h., es wurden Vorzüge und Nachteile beider Orte verglichen. Am Schluss der Vorstellung stand die Beantwortung der Frage, warum die Eltern (oder der Schüler selbst) die ursprüngliche Heimat aufgegeben haben (Bezug zu UE 2: Ursachen der Migration) und von welchen Empfindungen dieser Schritt begleitet war. So schilderte beispielsweise ein junger Kosovo-Albaner, wie er zusammen mit seinen Eltern unter dem Kugelhagel des anrückenden Feindes fliehen musste. Dieser sonst auffallend hyperaktive junge Mann wirkte im Moment des Vortrags sehr konzentriert, und in der Klasse herrschte absolute Stille. Solche hochwertigen Lernsituationen bildeten (leider) eher eine Ausnahme.

In einem zweiten Schritt machten sich die Schüler in Alleinarbeit über spezifische Werte und Rituale Gedanken, die in ihrem Elternhaus gepflegt werden und die mit der Heimat der Eltern in Verbindung stehen. Auch diese „Produkte“ des Nachdenkens wurden in der Klasse vorgetragen und diskutiert. Die Strukturierung

der Beschreibungen (Metaplan) erbrachte schließlich das Ergebnis, dass das Familienleben kulturübergreifend von ganz ähnlichen Faktoren strukturiert wird: von der Arbeit und der Schule, von Mahlzeiten und von der Freizeitgestaltung. Zum Ausdruck kam dabei das übergreifende Ziel familiärer Lebensgemeinschaften, nämlich Geborgenheit und Gemeinschaft zu stiften. Allein die Rituale und Gewohnheiten unterschieden sich, jedoch nicht deren sinnstiftende Wirkung.

3. Empirische Prüfung

3.1 Stichprobe

Die Interventionsstudie wurde bisher in zwei Zyklen 2002 und 2008 durchgeführt, und in der nachfolgenden Abbildung 2 ist die einbezogene Schülergruppe nach Merkmalen eingeordnet. Die Übersicht liefert einen Eindruck, welche heterogene Schülerschaft an beruflichen Schulen mit gewerblich-technischer Fachrichtung unterrichtet wird. Dies gilt insbesondere für das hier im Mittelpunkt stehende Stichprobenmerkmal „Migrationshintergrund“.

Abbildung 2: Einbezogene Schüler beruflicher Schulen (gewerblich-technischer Bereich)

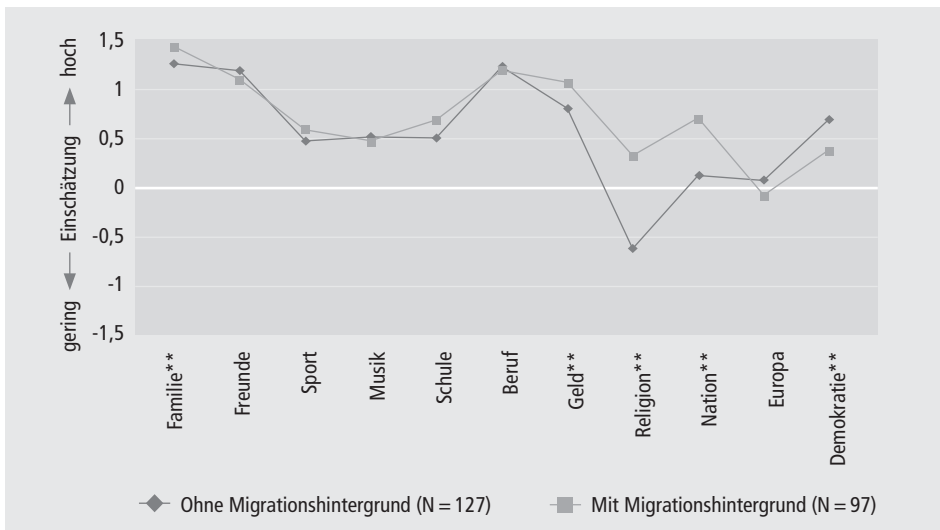
Schulart Merkmale	Einjährige Berufsfachschule	Berufsschule (Duale Berufs- ausbildung)	Gesamt
Beteiligte Zahl an Schülern	N = 155	N = 101	N = 256
Klassen (Treatment/Kontroll- klassen)	7 (2/5)	5 (4/1)	12 (6/6)
Alter (SD)	17,1 (±1,5)	18,9 (±3,5)	17,8 (±3,2)
Geschlecht			
• Männlich	155 (100 %)	72 (71,3 %)	227 (88,6 %)
• Weiblich	0 (0 %)	29 (28,7 %)	29 (11,4 %)
Schulabschluss			
• Hauptschule	128 (82,6 %)	27 (26,8 %)	155 (60,5 %)
• Realschule	27 (15,8 %)	71 (70,3 %)	98 (38,3 %)
Migrationshintergrund (Anteil)	78 (50,3 %)	26 (25,7 %)	104 (40,6 %)
Unterschiedliche Kulturkreise	13	9	14
Religionszugehörigkeit			
• evangelisch	43,4 %	47,2 %	
• römisch-katholisch	25,2 %	44,9 %	
• muslimisch	20,3 %	5,6 %	
• griechisch-orthodox	7,0 %	0 %	
• atheistisch/sonstige	4,1 %	2,2 %	

Die Merkmale der Stichprobe unterstreichen zudem die in anderen Beiträgen dieser Tagung zum Ausdruck gekommenen Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. So unterscheiden sich die Migrationsanteile und die Schulabschlüsse zwischen der einjährigen Berufsfachschule und der Berufsschule deutlich voneinander. Die Relationen spiegeln sich auch im Anforderungsprofil der Berufe und im Status der Schüler wider: Die einjährige Berufsfachschule bereitet auf einfachere Berufe wie Schlosser und Installateur vor, und nur ein Teil der Schüler verfügt über einen Vorvertrag mit einem Betrieb, der nach erfolgreicher Abschlussprüfung die Aufnahme einer Ausbildung erwarten lässt.

3.2 Lernvoraussetzungen und Grundorientierungen

Vor jedem Unterricht steht die Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Schüler (siehe Berliner Modell der Didaktik). Um einen Anhaltspunkt zu geben, inwiefern sich die Heterogenität der Schülermerkmale (siehe Stichprobe Abbildung 2) auch in den Lernvoraussetzungen zeigt, möchte ich exemplarisch ein Ergebnis des Prämesszeitpunktes referieren. Es geht dabei um die Frage, inwiefern der Migrationshintergrund in Grundorientierungen sichtbar wird. Der nachfolgenden Abbildung 3 lag folgende Frage zugrunde: „Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Bereiche?“

Abbildung 3: Grundorientierungen (Mittelwertsvergleich/Anova; ** $p < 0,01$)



Die Ergebnisse lassen erkennen, dass sich die Zuschreibungen überwiegend im positiven Bereich (hohe Wichtigkeit) verorten lassen. Was den Vergleich beider Grup-

pen betrifft, besteht weitgehende Einigkeit, was möglicherweise auch auf bereits vollzogene Anpassungs- und Angleichungsprozesse zurückzuführen ist. Dies gilt insbesondere für die hohe Bedeutungszuschreibung gegenüber dem Beruf. Signifikante Unterschiede zeigen sich demgegenüber in Bereichen, in denen normative Aspekte explizit zum Ausdruck kommen, etwa bei der Religion, der Nation und der Demokratie. Schüler mit Migrationshintergrund bewerten die Bedeutung der Religion und der Nation höher, dagegen relativieren sie die Relevanz der Demokratie. Insbesondere bei der Religion weichen die Zuschreibungen weit voneinander ab. Eine Regressionsanalyse der Daten bringt hier als Ergebnis, dass weniger die differierenden Religionszugehörigkeiten (z. B. orthodoxe und muslimische Religionen) für die Unterschiede verantwortlich sind, sondern die Migrationserfahrung: Auch römisch-katholische und protestantische Schüler mit Migrationshintergrund schreiben der Religion eine positive Bedeutung zu, was bei den Schülern ohne Migrationshintergrund nicht der Fall ist (vgl. Kenner/Nickolaus 2009, S. 6).

3.3 Effekte des Lernprogramms

In Abbildung 1 wird neben den einzelnen Lerninhalten der Unterrichtseinheiten dargestellt, in welcher Art und Weise eine Anregung und Stimulierung der im Zentrum stehenden Kompetenzaspekte angenommen wird (rechte Spalte). Den Treatmenteffekten wurde in einem Längsschnitt mit Kontrollgruppe nachgegangen. Da die Auswertungen hierzu noch nicht vollständig abgeschlossen sind, soll hier nur ein vorläufiger zusammenfassender Eindruck wiedergegeben werden (vgl. Kenner 2007a; Kenner 2007b; Hauck 2008).

- Nach den bisherigen Untersuchungen zeigt sich, dass die Schüler im Anschluss an das Unterrichtsprogramm Testfragen zur Thematik differenzierter beantworten, als es bei der Kontrollgruppe der Fall ist. Offensichtlich führten die Auseinandersetzungen im Unterricht zu einer Erweiterung der Wissensstruktur.
- Was die Veränderung von Einstellungen betrifft, ergibt sich ein ambivalentes Bild. Teilweise können Einstellungsveränderungen hin zu mehr Offenheit gegenüber Kulturvielfalt erreicht werden, manche Schüler reagieren aber auch mit Abwehr auf die Unterrichtseinheiten. Zudem scheint es schwierig, mit dem Lernprogramm nachhaltige Einstellungsänderungen anzubahnen.

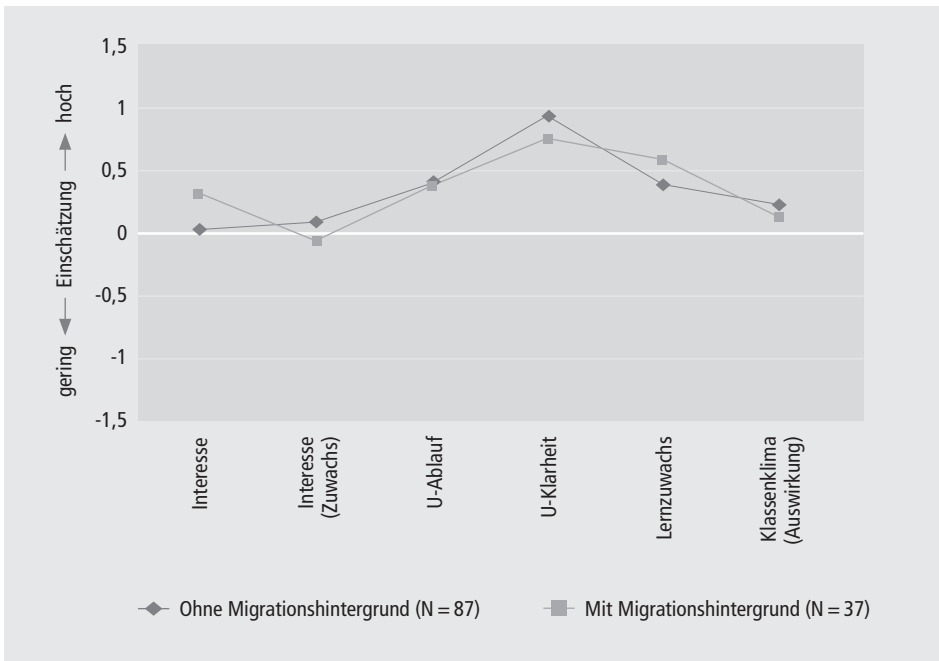
Eine differenzierte Auswertung der Treatmenteffekte wird bis Ende des Jahres erwartet, und es wird hier auf eine nachfolgende Veröffentlichung³ verwiesen.

3 Der Beitrag ist für die Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) vorgesehen.

3.4 Einschätzungen der Schüler zum Lernprogramm

Abschließend soll ein Eindruck darüber vermittelt werden, wie die Lernenden das Unterrichtsprogramm wahrgenommen haben (siehe Abbildung 4). Die Feedback-Befragung erfolgte unmittelbar im Anschluss an die letzte Unterrichtseinheit (post 1). Die Frage nach dem Interesse an der Thematik wurde vor der Intervention (prä) gestellt, die Auswirkungen des Lernprogramms auf das Klassenklima dagegen mit deutlichem Abstand (post 2). Leider konnten aus organisatorischen Gründen nicht alle Klassen in die Befragung einbezogen werden. Insbesondere das Fehlen einer Berufsfachschulklasse mit hohem Migrationsanteil macht sich in der Stichprobengröße bemerkbar. Diese Einschränkung muss bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden. Die Ergebnisse zeigen insgesamt keine überschwängliche Zustimmung der Schüler, sondern lassen sich im Mittel im „schwach positiven“ Bereich verorten. Deutlich positiv werden die Klarheit der im Unterricht gestellten Aufgaben und der Unterrichtsaufbau eingeschätzt, aber auch ein Lernzuwachs wird durchaus festgestellt. Etwas schwächer wird die Einschätzung vertreten, dass die Unterrichtseinheiten zur Verbesserung des Klassenklimas beigetragen haben.

Abbildung 4: Einschätzungen der Schüler zum Lernprogramm (Mittelwertsvergleich/Anova)



Die Mittelwerte zwischen den Gruppen differieren zwar teilweise, jedoch nicht im signifikanten Bereich. Erwartungsgemäß lag bei Schülern mit Migrationshintergrund das Interesse an der Thematik vor der Intervention (prä) etwas höher, es hat sich jedoch aus der Sicht der Lernenden nicht weiter vergrößert. Die überwiegend ähnliche Wahrnehmung der beiden Gruppen steht im Einklang mit der Intention interkulturellen Lernens, eine Anregung zu organisieren, die beide Gruppen gleichermaßen anspricht.

4. Kurzes Fazit

Mit dem Beitrag wurde das Ziel verfolgt, das Förderpotenzial interkulturellen Lernens für Schüler mit Migrationshintergrund aufzuzeigen. Mit den vorgestellten Unterrichtseinheiten wird hingegen kein Ansatz präferiert, der sich allein an Schüler mit Migrationshintergrund richtet, sondern junge Menschen unabhängig von ihrer Herkunft dazu anregen will, sich mit Kulturvielfalt auf unterschiedlichen Ebenen auseinanderzusetzen. Dies beginnt bei der eigenen Person und den Facetten kultureller Identität und reicht bis zu Fragen der Organisation unterschiedlicher Nationen in Europa.

Die Rückmeldungen der Schüler zeigen, dass sie mit dem Unterrichtsprogramm zurechtkamen, dass sie vielfach zum Nachdenken angeregt werden konnten und teilweise auch eine Verbesserung im gegenseitigen Umgang festgestellt haben, wie die beiden Auszüge aus Interviews mit zwei Schülern mit Migrationshintergrund zeigen (vgl. Kenner 2007a, S. 113):

- Schüler A: „... ich hab mehr über unsere Klasse erfahren, was wir von den Deutschen so denken, dann kann ich mich auch anders verhalten, z. B. werden wir etwas lockerer.“
- Schüler B: „... irgendwie schaffen alle besser miteinander. Am Anfang des Jahres war schon, dass es ab und zu Stress gab zwischen jedem Einzelnen, aber jetzt ist es irgendwie besser, da streiten wir nicht gleich, da reden wir eher drüber.“

Die ambivalenten Treatmenteffekte liefern jedoch Hinweise, dass einmaligen Interventionen Grenzen gesetzt sind und nachhaltige Veränderungen auf diesem Wege nicht erwartet werden können. In dieser Perspektive bietet der Ansatz für Lehrende zumindest eine gute Möglichkeit, ihre Schüler im Rahmen des Treatments besser kennenzulernen und ihre individuellen Identitätsprobleme wahrzunehmen. Auf dieser Grundlage können sich individuelle Fördermaßnahmen anschließen, die möglicherweise nachhaltigere Wirkung zeigen.

Literatur

- Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt 2003
- Auernheimer, Georg: Interkulturelle Bildung in ihrer politischen Dimension. In: Jung, Eberhart; Retzmann, Thomas (Hrsg.): Interkulturalität und Zivilgesellschaft in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung. Bielefeld 2002, S. 31–46
- BPB (Bundeszentrale für politische Bildung): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1998
- Euler, Dieter: Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik (Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis, Bd. 1) 2004
- Hauck, Robert: Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen – Erste Ergebnisse einer Replikationsstudie zum Thema Ländersympathien. Diplomarbeit Universität Stuttgart 2008
- Jaitner, Thomas: Wahrnehmen, erzählen und Methodenkompetenz beim interkulturellen Lernen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1998, S. 48–53
- Kenner, Martin; Nickolaus, Reinhold: Zur Relevanz von Religion im Urteil von Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen sowie zu den Bedingungen und Erfolgsaussichten einer Werteerziehung im Religionsunterricht. In: RABS (Religionsunterricht an beruflichen Schulen), 2009, H. 4, S. 3–6
- Kenner, Martin: Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall. Aachen 2007a
- Kenner, Martin: Zum Stand interkulturellen Lernens an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Berufsfeldern. In: ZBW, 103. Jg. (2007b), H. 4, S. 538–559
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD): Empfehlungen zur interkulturellen Erziehung. 1996
- Leenen, Wolf Rainer; Grosch, Harald: Interkulturelle Kompetenz. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1998, S. 356
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbeck 1988

Quintessenzen

Ursula Boos-Nünning

Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung

1. Was wir wissen

Neben dem Beherrschen der deutschen Sprache wird die Teilnahme an einer beruflichen Qualifizierung möglichst in Form einer Berufsausbildung als Voraussetzung für die Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund angesehen. Nur mittels dieser besteht eine Chance auf eine existenzsichernde berufliche Tätigkeit, die ihrerseits die Option auf ein sozial und persönlich befriedigendes Leben in Deutschland eröffnet. Die Realität sieht anders aus: Junge Menschen mit Migrationshintergrund bleiben rund doppelt so oft wie junge Einheimische ohne einen Berufsabschluss. Die Konsequenzen einer fehlenden beruflichen Ausbildung liegen auf der Hand: Auch in Deutschland aufgewachsenen jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist der Zugang zu einer qualifizierten beruflichen Position verbaut. Schon heute sind sie deutlich häufiger als einheimische junge Menschen von Arbeitslosigkeit betroffen: Die migrantenspezifische Arbeitslosenquote ist seit Jahren etwa doppelt so hoch wie die Arbeitslosenquote der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Fehlende berufliche Qualifizierung vergrößert neben dem Risiko von Arbeitslosigkeit auch das Risiko von Armut. Seit Langem wird thematisiert, dass ungefähr ein Viertel der ausländischen Haushalte von Armut betroffen oder bedroht ist. So liegt die Zahl der einkommensschwachen Haushalte bei ausländischen Familien nach den Daten des sozioökonomischen Panels seit 1984 mit ca. 25 % heute mindestens doppelt so hoch wie bei deutschen Haushalten. Ausländische Haushalte erhalten häufiger als deutsche Sozialhilfe. Fehlende berufliche Qualifizierung erschwert demnach die soziale und die gesellschaftliche Integration der Eingewanderten und ihrer Kinder und Kindeskiner. Nicht zufällig sind Ausbildung und Arbeitsmarktintegration zwei der vierzehn Themenbereiche im „Integrationsindikatorenbericht der Bundesregierung“ (s. Fohgrub in diesem Band). Es wird aber zu Recht darauf verwiesen, dass sich aus der Indikatorendarstellung und aus den recht dürftigen Untersuchungsergebnissen zu den Ursachen die Forderung nach weiteren Forschungen ableiten lässt.

In Wissenschaft, Praxis und Politik besteht Einigkeit über die Unterrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zugang zur Ausbildung. In der Feststellung der Ursachen für das schlechte Abschneiden dieser Gruppe liegen jedoch unterschiedliche Hypothesen vor. Im Alltagsverständnis werden heute wie früher fehlende oder gering bewertete Schulabschlüsse (kein oder nur ein Haupt-

schulabschluss) sowie mangelhafte oder unzureichende deutsche Sprachkenntnisse für die Schwierigkeiten verantwortlich gemacht. Es ist richtig, dass ein bedeutsamer Anteil von Jugendlichen mit ausländischem Pass die Schule ohne Abschluss verlässt (16 %; Deutsche: 6,5 %) und dass deutlich mehr Ausländer die allgemeinbildende Schule ohne die für einen Übergang in eine berufliche Ausbildung notwendige Qualifikation beenden. Dieses wurde durch PISA 2003, 2006 wie durch die gerade in der Presse diskutierte Vergleichsstudie PISA 2009 hinsichtlich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen und insbesondere hinsichtlich der Lesekompetenz nachgewiesen (s. dazu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Schwächen in der Allgemeinbildung sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger nachzuweisen als bei einheimischen deutschen Jugendlichen, da das deutsche Bildungssystem aus sozialer und ethnischer Herkunft bedingte Benachteiligung nicht kompensiert. Es ist ferner richtig, dass die schulische Qualifikation eines Teils der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von den Ausbildungsbetrieben als unzureichend angesehen wird und angesehen werden kann.

Es ist ebenfalls richtig, dass ein – allerdings geringer – Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund unzureichender deutscher Sprachkenntnisse insbesondere den schulischen Teil der Berufsausbildung ohne Förderung nicht zu bewältigen vermag, sei es, weil – was heute nur noch selten vorkommt – die jungen Menschen als Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen in das deutsche Schulsystem kamen, wie vor allem Jugendliche aus Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien, sei es, weil ihnen – obgleich in Deutschland geboren – nicht die notwendigen Kompetenzen vermittelt wurden. Dennoch scheitern deutlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund bei dem Versuch, eine Ausbildungsstelle zu bekommen und eine Ausbildung aufzunehmen, als zahlenmäßig über eine unzureichende Schulbildung, über zu geringe deutsche Sprachkenntnisse sowie über fachliche Defizite verfügen. Der Unterschied zwischen Bewerbern und Bewerberinnen ohne Migrationshintergrund, von denen 41 % eine betriebliche Ausbildungsstelle erhalten, und Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund, von den nur 29 % bei einer Bewerbung erfolgreich sind (so Boos-Nünning/Granato 2008, S. 62), lässt sich nicht allein durch schlechtere Voraussetzungen erklären. Anders ausgedrückt: Die Chancen von Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund sind auch bei gleichen schulischen Voraussetzungen deutlich schlechter als die von einheimischen deutschen Bewerbern. Die unterschiedlichen Einmündungsquoten lassen sich daher nicht ausschließlich auf unterschiedliche Abschlüsse oder Kompetenzen zurückführen (so Granato 2008; s. auch den Überblick bei Boos-Nünning/Granato 2008). Auch bei Kontrolle der Bildungsvoraussetzungen haben junge Menschen mit Migrationshintergrund einen schlechteren Zugang zu einer beruflichen Ausbildung.

Demnach ist es wichtig, zwischen zwei Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu differenzieren:

- erstens die Gruppe derer, die über unzureichende schulische Voraussetzungen verfügt (keinen oder nur einen Hauptschulabschluss, Mängel in den deutschsprachigen Kompetenzen und in dem für die Berufsausbildung notwendigen Fachwissen u. a. m.), oder bei denen, denen trotz befriedigender schulischer Voraussetzungen wegen fehlender Fertigkeiten in der Herstellung von Bewerbungsunterlagen, in der Absolvierung des Testverfahrens oder in der Selbstpräsentation im Bewerbungsgespräch Zugangschancen reduziert werden;
- zweitens die Gruppe derer, denen trotz guter Voraussetzungen der Zugang in eine Ausbildung erschwert oder unmöglich gemacht wird.

Beiden Gruppen kann und sollte die Aufmerksamkeit der Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik gelten. Die Ursachen für fehlende Einmündung in Ausbildung und Beruf sind aber bei den Jugendlichen beider Gruppen völlig andere.

Es ist sicher nicht zufällig, dass auch ein Teil der Beiträge auf dem Kongress und in diesem Band zwar die Heterogenität in den Ausgangslagen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschreibt, aber in den Einzelformulierungen immer wieder den Blick auf defizitäre Ausgangsbedingungen der Jugendlichen allgemein und der hier in den Mittelpunkt gestellten Zielgruppe insgesamt lenkt. So wird – wenn auch relativiert – auf Diskrepanzen zwischen den Kompetenzen der Schulabgänger und -gängerinnen und den (steigenden) Qualifikationsanforderungen der Betriebe verwiesen. Bildungserfahrungen und -erwartungen der Eltern werden, wenn auch nicht ausschließlich und in erster Linie, für das Fortbestehen von Disparitäten in Ausbildung und Beruf verantwortlich gemacht (so Seeber in diesem Band), obgleich zahlreiche Untersuchungen die hohen Bildungsansprüche von Migrationsfamilien belegen (s. die Diskussion der Untersuchungen bei Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006). Das durch ULME schon 2005 prägnant belegte Ergebnis der Schlechterstellung von Migrationsjugendlichen bei gleichen Kompetenzen wird eher verschleiert, wenn davon gesprochen wird, dass die Ergebnisse zwar für eine Diskriminierung von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Ausbildungsstellensuche sprächen, aber die beiden Gruppen, nämlich diejenigen mit vergleichsweise niedrigen Bildungsstand und diejenigen, die auf dem Ausbildungsstellenmarkt offenbar auf höhere Widerstände als andere Gruppen treffen, nicht sorgfältig differenziert behandelt werden, und wenn allzu schnell darauf verwiesen wird, dass es dem beruflichen Bildungssystem immer weniger gelänge, bildungsferne Schichten zu integrieren. Was die Jugendlichen mit Migrationshintergrund anbetrifft, so bleibt auch ein erheblicher Teil von jungen Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen ohne Einstiegschancen, und die Forderung nach

angemessenen Förderkonzepten für leistungsschwache Jugendliche sind für diese Gruppe keine adäquate Lösung. Gerade die Ergebnisse von ULME (s. Lehmann u. a. 2005) belegen zwar, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur über schlechtere Bildungsvoraussetzungen, sondern auch über geringere Kompetenzen als einheimische deutsche Jugendliche verfügen, sie belegen aber auch, dass neben der Ungeeignetheit der Schulabschlussnoten als Prädiktoren für das Leistungsvermögen der Jugendlichen insgesamt – nicht spezifisch berechnet für die Migrationsjugendlichen – eine nicht meritokratische Entscheidungspraxis der Betriebe steuernd wirkt. Bei gleicher Fachleistung und ähnlichen Hintergrundmerkmalen des Elternhauses hatten deutsche Bewerber ohne Migrationshintergrund eine um das Zweieinhalbfache höhere Chance als ausländische Jugendliche und eine 1,5-mal so hohe Chance als deutsche Jugendliche mit Migrationshintergrund. Beträchtlich benachteiligt sind Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund und solche, deren Eltern oder sie selbst „aus dem afghanischen und arabischen Sprachraum“ stammen, wobei m. E. diese den geringeren Fallzahlen geschuldete Zusammenfassung ebenso wenig akzeptabel ist wie die Zusammenfassung aller Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern aus einem der ehemaligen EU-15-Staaten eingewandert sind. Allerdings muss konzediert werden, dass die Datenlage keine weitere Ausdifferenzierung erlaubt.

Es bleibt die Kritik, dass in allgemeinen Teilen der Texte die m. E. notwendige Trennung zwischen den beiden Gruppen nicht hinreichend berücksichtigt wird. Manchmal wird in eigentlich unbedeutenden „Nebenbemerkungen“ ein Zusammenhang zwischen dem schlechten Abschneiden im schulischen Bildungssystem und auf dem Ausbildungsstellenmarkt mit ungleichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt hergestellt; wird dann noch der Fokus auf Sprachförderung gelegt (so in dem Beitrag von Deeke in diesem Band), stellt der Leser sehr schnell eine Verbindung zwischen fehlenden deutschen Sprachkenntnissen, schlechten Schulerfolgen, Schwierigkeiten beim Zugang in die berufliche Ausbildung und Arbeitsmarktbenachteiligung her. Auch Schweigard-Kahn (in diesem Band) lädt mit dem richtigen Hinweis auf die Korrelation zwischen dem Niveau von Bildung bzw. Ausbildung und Arbeitsmarktproblemen zu derselben vereinfachenden Deutung ein.

Auch die Beiträge auf dem Kongress, die sich mit der Übergangsproblematik beschäftigen, betonen, dass ein Teil von (Miss-)Erfolgsvarianz identifizierbar ist, der sich an das Merkmal „Migrationshintergrund“ bindet und nicht durch andere Variablen zu erklären ist (so Beicht/Granato/Ulrich in diesem Band). Der Mangel an aktuellen Untersuchungen zum Einstellungsverhalten der Betriebe erlaubt keine empiriegestützten Aussagen über die Gründe. Auch die Variation der Erfolgchancen beim Übergang in die Erwerbstätigkeit lässt sich nur konstatieren, aber nicht erklären.

Junge Migranten – insbesondere diejenigen mit türkischem oder arabischem Hintergrund – starten mit schlechteren schulischen Voraussetzungen in die Suche nach einem Ausbildungsplatz, legen durch zusätzliche Qualifizierungselemente zu und sind dann – was die typische schulische Vorbildung in den verschiedenen Berufen anbetrifft – für die Berufsausbildung, in die sie letztendlich einmünden, überqualifiziert (so Beicht/Granato/Ulrich in diesem Band). Ihre Ausbildungserfolge sind demnach geringer. Sie münden dennoch – aufgrund ihrer schlechteren Voraussetzungen und ihrer schlechteren Übergangschancen an der „ersten Schwelle“ – häufiger in Ausbildungsberufe mit höherem Abbruch – und geringeren Übernahmequoten. Bei Kontrolle einer Vielzahl von Variablen lassen sich beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ausmachen. Weder das schulische noch das duale Berufsausbildungssystem enthält organisatorische Logiken, mittels derer ethnische Ungleichheiten verstärkt werden. Der wichtige Selektionsschnitt mit den angesprochenen Formen der Diskriminierung findet beim Zugang in Ausbildung statt. Angesprochen, aber noch nicht hinreichend untersucht ist der Sachverhalt, ob Jugendlichen, die in sozial benachteiligten Stadtteilen, häufig im migrationsbestimmten Milieu, aufwachsen und leben, der Zugang zu Ausbildung und danach in einen Beruf erschwert wird (so Beicht/Granato/Ulrich). Die neueste Studie der OECD (Liebig/Widmaier 2009) ermittelt jedoch eine Arbeitsmarktdiskriminierung auch bei hoch qualifizierten akademisch gebildeten Personen mit Migrationshintergrund. Selbst bei der Bewerbung um Praktikumsstellen für Studierende der Wirtschaftswissenschaften schneiden Bewerber mit einem Namen, der die türkische Herkunft deutlich macht, mit inhaltlich gleichwertigen Bewerbungsunterlagen schlechter ab: Bewerber mit türkischem Namen erhielten insgesamt zu 14 % weniger, von kleineren Unternehmen sogar zu 24 % weniger eine positive Antwort in Form der Einladung zu einem Bewerbungsgespräch (Kaas/Manger 2010). Ob es am Übergang von der Ausbildung in den Beruf ebenfalls unterschiedliche Chancen gibt, ist nach bisher vorliegenden Untersuchungen umstritten (Seibert/Solga 2005; Kalter 2006). Daher bedürfte es einer genaueren Analyse, ob und inwieweit es solche diskriminierenden Elemente bei dem Übergang von einer Ausbildung im dualen System (und wahrscheinlich nur hier) in den Beruf gibt. Zu prüfen wäre dabei auch, inwieweit für die relativ kleine Zahl von jungen Fachkräften mit Migrationshintergrund, die eine Ausbildungsstelle in einem hoch bewerteten (Teil-)Segment erhalten, die Barrieren aufgebrochen werden.

Bei den Jugendlichen, die nicht unmittelbar um Ausbildungsplätze konkurrenzfähig sind, geht es um die Chancen zur Kompetenzerweiterung, sei es in Form eines Berufsgrundbildungsjahres oder in Form der Gewinnung spezifischer sprachlicher oder sonstiger Fertigkeiten in anderen Einrichtungen. Da junge Menschen mit Migrationshintergrund aber insgesamt seltener als Einheimische eine Ausbildung im

dualen System oder in Form eines Besuches einer Berufsfachschule annehmen, spielen sie für viele Übergangssysteme eine besondere Rolle. Es kann am Beispiel Hessen für das Berufsgrundschuljahr belegt werden (s. Schmidt in diesem Band), dass ein Teil junger Menschen mit Real- oder höherem Schulabschluss, die ohne Ausbildungsstelle geblieben sind, nicht in das Übergangssystem einmündet. Aber wo sie hingehen und hinkommen, ist nicht bekannt. Auch wird deutlich, dass junge Migranten das BGJ häufiger als Möglichkeit der Verbesserung ihrer schulischen Möglichkeiten ansehen. Sie nutzen m. E. den Schulbesuch im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, um kurzfristig den Realschulabschluss zu erwerben und um mittelfristig ihre Position durch weiteren Schulbesuch bis hin zum Fachabitur zu verbessern.

2. Wo es an exaktem Wissen fehlt

Die BIBB/BA-Untersuchungen haben – wie einige wenige andere Studien auch – seit Jahren und bis heute die Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zugang zu einer beruflichen Ausbildung bewiesen. Bei dem Suchen nach den Gründen für die Chancenungleichheit bewegen wir uns aber nicht auf dem Boden gesicherter Erkenntnisse, sondern haben es mit hypothetischen Überlegungen zu tun. Allerdings haben sich drei Erklärungsansätze herauskristallisiert (s. die ausführliche Diskussion in Boos-Nünning/Granato 2008, S. 73 ff.).

Der Ansatz von der **Arbeitsmarktsegmentation** legt zugrunde, dass Arbeitsmärkte respektive Ausbildungsmärkte nicht offen und einheitlich sind, sondern in eine Reihe von Teilmärkten zerfallen, zwischen denen Mobilitätsbarrieren bestehen. Dabei existieren für den Ausbildungsstellenmarkt Vorschläge zur Unterteilung der Segmente unter Hinzuziehung unterschiedlicher Kriterien (z. B. Höhe der Ausbildungsvergütung, Aussichten auf eine ausbildungsadäquate Übernahme nach Abschluss der Ausbildung, Risiko von Arbeitslosigkeit im Anschluss an die Ausbildung, Aussichten auf eine ausbildungsadäquate Einmündung versus Risiko fachfremder bzw. unterwertiger Beschäftigung).

Allerdings wird die Frage der Segmentierung auch auf die unterschiedlichen Systeme der Berufsausbildung bezogen: Neben den vollqualifizierenden Bereichen beruflicher Erstausbildung wie das vollqualifizierende Schulberufssystem, das duale System (zum Teil weiter differenziert in die Segmente betriebliche/außerbetriebliche Ausbildung und Hochschulausbildung) wird zunehmend die berufliche Grundbildung als weiteres Teilsystem beruflicher Ausbildung einbezogen, die allerdings nicht (automatisch) zu einer abschlussbezogenen Qualifizierung führt.

Humankapitaltheoretische Ansätze gehen davon aus, dass Zugänge zur Berufsausbildung mit der unterschiedlichen Produktivität von Arbeitskräften im Zusammenhang stehen; diese Unterschiede werden auf eine unterschiedliche Hu-

mankapitalausstattung der Individuen zurückgeführt. Für junge Menschen auf der Suche nach einer beruflichen Ausbildung bedeutet dies: Ihre Humankapitalausstattung wird durch ausbildungsrelevante Fertigkeiten, die im familiären Kontext vermittelt werden, sowie durch die von ihnen selbst erworbenen Fertigkeiten bestimmt.

Arbeitsmarktdiskriminierung ist dann gegeben, wenn zur Bewertung einer Arbeitskraft Merkmale herangezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Produktivität stehen. Beim Zugang in eine Ausbildung oder in einen Beruf findet ein „Screening“ statt. Dies sind Entscheidungen, denen Hypothesen über die Produktivität des oder der Auszubildenden zugrunde liegen. Es werden Arbeitskräfte bevorzugt, die über möglichst viele kostengünstige Merkmale (wie z. B. adäquater Bildungsabschluss oder Testergebnisse, Passgenauigkeit in das fachliche und persönliche Profil für die Ausbildungs- oder Arbeitsstelle und für den Betrieb) verfügen. Zusätzlich aber werden Gruppenmerkmale wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder Wohnbezirk zum Screening verwandt, wobei die Vorstellung besteht, dass für die jeweiligen Gruppen unterschiedliche Risiken für den Betrieb bei Einstellung gegeben sind. Den Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden in diesen Verfahren spezifische Risiken zugerechnet (Fremdheit, hinderliche religiöse Normen, eine abweichende Sozialisation, Aufwachsen im ethnischen Raum u. a.).

Je knapper Ausbildungsstellen sind, desto härter wird der Auswahlprozess und desto bedeutsamer wird außerdem die Einbindung oder Nichteinbindung in soziale Beziehungsnetze. Diese Netzwerkressource spielt bei allen Betrieben eine gewisse Rolle und macht es möglich, dass Insiderwissen den Zugang zu Stellenausschreibungen erleichtert und Beziehungen und Kontakte in die Stellenvergabe eingebracht werden können. Großbetriebe betonen zwar ihre universalistischen Einstellungspraktiken mittels Tests oder Assessmentverfahren, diese gelten jedoch nur für die erste Auswahlstufe. Bei der Auswahl der einzustellenden Auszubildenden aus der Gruppe der im Test oder Assessmentverfahren positiv abgeschnittenen Bewerber und Bewerberinnen spielen partikuläre Auswahlkriterien eine erhebliche Rolle. Ein Teil der Ausbildungsstellen wird aufgrund von „guten Worten“ und Wünschen Vorgesetzter, des Betriebsrates oder von Kollegen, also über informelle Beziehungen, vergeben. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind aufgrund der ethnischen oder einwandererspezifischen Segregation in vielen Fällen nicht in die Beziehungsnetze eingebunden.

Es sind nicht in erste Linie die Einstellungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder soziale oder kulturelle bzw. ethnischen Faktoren, die dieser Gruppe den Schulerfolg ebenso wie eine erfolgreiche berufliche Laufbahn erschweren, sondern es wirken sich wie – Krüger-Potratz in ihrem Beitrag nachdrücklich betont – die segregativ wirkenden Strukturen des Bildungssystems (Schulform, fehlende Vernetzung, fehlendes Personal mit Migrationshintergrund) aus. Ähnliches gilt

für den Übergang in die berufliche Ausbildung. Kaum thematisiert und bisher wenig untersucht sind die Einflüsse sozialräumlicher Faktoren wie vor allem das Leben in deprivierten Stadtteilen auf den Schulerfolg einerseits und auf die Chance der Einmündung in eine berufliche Ausbildung andererseits.

3. Welche Forschungslücken vorhanden sind

Berufspädagogische Forschung zur Migration ist nicht sehr häufig und nicht sehr entwickelt. Die Berufspädagogik als wenig interkulturell ausgerichtete Disziplin müsste sich in vielen Bereichen – vielleicht im Zusammengehen mit der interkulturellen Pädagogik – der Tatsache öffnen, dass die „Jugend“ in den beruflichen Schulen und in der betrieblichen Ausbildung multiethnisch zusammengesetzt ist und dass sich ein erheblicher Teil der Kinder der Einwanderer und Einwanderinnen nicht in allen Bereichen an die Vorstellungen einheimischer deutscher Gleichaltriger angepasst hat. Teilweise werden subkulturelle Werte und Verhaltensmuster vertreten und praktiziert. Forschung im Feld von Jugend ist daher wegen dieser zusätzlichen Pluralität schwieriger geworden. Es müssten zusätzliche Differenzierungen berücksichtigt werden. So ist die These von der Individualisierung der heutigen Jugendgruppe zu hinterfragen auf der Grundlage einer auch vorhandenen familialistischen Orientierung; ebenso ist zu diskutieren, wie in der Berufsdiagnostik Potenziale der Jugendlichen insbesondere in Form von interkulturellen Kompetenzen auch in Verbindung mit den Ausbildungsordnungen systematisch einbezogen werden können, was Forschungen über Ausbildungsinhalte unter dieser Perspektive verlangt.

Der Berufspädagogik eröffnet sich ein breites und bisher kaum bearbeitetes Forschungsfeld im Zusammenhang mit der multiethnischen Realität in Berufsschule und betrieblicher Ausbildung. Die u. E. wichtigsten Fragen sind (s. auch Boos-Nünning/Granato 2008, S. 79 ff.):

- Untersuchungen zu den Potenzialen oder Ressourcen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die bisher vage Begriffe wie interkulturelle Kompetenzen operationalisieren und durch Einbeziehung der Ausbildungsordnungen konkretisieren (s. dazu Settlemeyer in diesem Band).
- Untersuchungen, die Forschungen aus den 80er-Jahren aufgreifend die Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zugang zu Ausbildung oder Beruf aus Sicht der einstellenden Betriebe oder Verwaltungen in den Mittelpunkt stellen und Lösungsvorschläge entwickeln.

Auf der Grundlage der aufgezeigten theoretischen Ansätze zur Arbeitsmarktdiskriminierung werden qualitativ wie quantitativ angelegte Studien benötigt, die branchenspezifisch und differenziert nach Betriebsgröße die Prozesse der Perso-

nalauswahl und der dahinterstehenden Logiken untersuchen und dabei ausgrenzende Mechanismen bei der Einstellung von (1) Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund sowie (2) Auszubildende unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund analysieren. Unabdingbar ist es, dass solche Forschungsarbeiten den gesamten Auswahlprozess untersuchen: angefangen von der Stellenausschreibung, der Kooperation mit Schulen und der Arbeitsagentur, den Angeboten an Betriebspraktika für Schüler (und Ähnliches), den Verfahren bei der Sichtung der Bewerbungen und der Auswahl der Bewerber für ein Vorstellungsgespräch/Assessmentverfahren, der Durchführung eines Bewerbungsgesprächs bzw. Assessmentverfahrens (insbesondere auch der hierzu verwendeten Tests) bis zur Auswahl und Einstellung. Dabei sind auch die Einbindung des Betriebsrates und der Ausbildungsverantwortlichen sowie mögliche (innerbetriebliche oder tarifliche) Quotierungsregelungen oder Vereinbarungen und (stillschweigende) Arrangements von Bedeutung.

Es fehlen grundlegende Informationen zur Zahl und zum Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im Schulberufssystem, auch differenziert nach den unterschiedlichen Bildungsgängen, Berufen sowie nach Geschlecht. Es mangelt zudem an bundesweiten, aber auch länderspezifischen empirischen Untersuchungen (mit Ausnahme von Hamburg) zu den Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung in der Berufsfachschule bewerben. Das gilt auch für Untersuchungen zu den Einflussfaktoren auf die Erfolgchancen (unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Untersuchungen zum dualen System der Berufsausbildung). Daher sind Untersuchungen zum Verlauf der Selektionsprozesse im Schulberufssystem notwendig. Zu berücksichtigen sind dabei auch die Diskurse, Entscheidungen, Entscheidungsgründungen und Auswahlmechanismen der Verantwortlichen in Berufsfachschulen. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei den Berufsfachschulen für Sozialpädagogik gelten, die auf einen beschränkten Arbeitsmarkt vorbereiten.

Es werden zugleich Studien zu den Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen selbst benötigt, zu ihren Bildungsentscheidungen im Hinblick auf die Angebote des Schulberufssystems sowie zu ihren Motivationslagen, die hinter diesen Bildungsentscheidungen stehen. Diese Untersuchungen sollten sowohl mögliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen junger Menschen mit Migrationshintergrund wie auch zwischen den Geschlechtern berücksichtigen.

Auch zu den in dieser Ausbildungsform erworbenen Kompetenzen und Optionen liegen im Hinblick auf junge Menschen mit Migrationshintergrund keine gesicherten Erkenntnisse vor. Diese werden jedoch zur Beantwortung der Frage benötigt, ob und wie Integration in das Berufsschulsystem wirken kann. Ebenso fehlen, sieht man von der Studie von Kenner ab (s. den Beitrag in diesem Band),

Ansätze für die Einführung des interkulturellen Lernens in die beruflichen Schulen. Erwünscht sind Untersuchungen auch in der schulberuflichen Bildung zu den Selbstselektionsprozessen und zum „Cooling-out“. Es ist für jüngere Kohorten unbeantwortet, inwieweit gerade junge Menschen mit Migrationshintergrund durch eigene Misserfolgserfahrungen im Übergang Schule – Ausbildung Neigungen entwickeln, ihre Ausbildungsentscheidungen unterhalb ihrer formalen schulischen Voraussetzungen anzusiedeln. Eine zentrale Hypothese ist, dass sich Jugendliche, möglicherweise aufgrund von mittel- oder unmittelbar erfahrenen Benachteiligungen oder Diskriminierungen im Übergang Schule – Ausbildung, gegen eine duale berufliche Ausbildung und für andere Alternativen wie einen weiteren Schulbesuch entscheiden, um (weitere) Enttäuschungen, Diskreditierungs- und Benachteiligungserfahrungen zu vermeiden.

4. Welche neuen Ansätze in der Praxis und für die Praxis entwickelt werden

Zweifelsohne wird viel für die Bildungs- und Ausbildungssituation von benachteiligten Jugendlichen und in diesem Zusammenhang auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Rahmen berufsvorbereitender Maßnahmen getan – und dieses seit mehr als 30 Jahren (s. Boos-Nünning/Granato 2010). Nach wie vor richten sich die Programme und Konzepte überwiegend auf bildungsbenachteiligte Gruppen, die ohne zusätzliche Unterstützung keinen Ausbildungsplatz bekommen können. Dennoch gibt es einen Wechsel in den Perspektiven:

- Der Blick richtet sich von den Neueinwanderern, deren Zahl beachtlich abgenommen hat, auf die in Deutschland aufgewachsenen, ja überwiegend hier geborenen Jugendlichen. In den Konzepten wird konzipiert, dass auch diese Gruppe in Bezug auf Bildung und Ausbildung keineswegs den einheimischen deutschen Jugendlichen gleichgestellt ist. Der Blick wird offener für die Tatsache, dass es auf der einen Seite um benachteiligte junge Menschen, auf der anderen Seite aber um diejenigen geht, die nicht in den Voraussetzungen schlechter dastehen, sondern die im Bildungssystem und insbesondere im Übergang zur beruflichen Ausbildung diskriminiert werden.
- Langsam und eher zögerlich verlagert sich auch die Sichtweise in der pädagogischen Praxis. Ursachen und Veränderungsnotwendigkeiten werden nicht mehr ausschließlich in den Voraussetzungen und Kompetenzen der Jugendlichen selbst gesucht, sondern auch in den Organisationen und Strukturen, die die hier in den Mittelpunkt gestellte Gruppe benachteiligen, in manchen Fällen auch diskreditieren. Der Perspektivenwechsel drückt sich in Forderungen nach einem „Cultural oder Migrationsmainstreaming“ aus.

- Immer häufiger werden in Tagungen und in Praxisgesprächen Potenziale und spezifische Kompetenzen von Migrationsjugendlichen erwähnt und benannt, vor allem Zweisprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen.
- Thematisiert werden auch in einem deutlich stärkeren Maße notwendige Kompetenzen der Professionellen bei der Arbeit mit multiethnischen Gruppen. Begriffe wie interkulturelle Trainings und kultursensible Beratung gewinnen an Bedeutung.

Die Wirkungsforschungen im Bereich der Maßnahmen, die spezifisch am Übergang von der Schule in den Beruf und in der beruflichen Weiterbildung platziert sind, bringen viele interessante Einzelergebnisse. So wird in dem Beitrag von Deeke (in diesem Band) nicht nur die Effizienz der Teilnahme an Sprachförderung, gemessen an signifikant höheren Übergangsraten aller Teilnehmergruppen im Vergleich zu arbeitslosen Nichtteilnehmern und Nichtteilnehmerinnen, belegt, sondern auch ein verstärkter Effekt, wenn die Weiterbildung mit einer Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse verbunden wird. Allerdings ist die Übergangswahrscheinlichkeit in Erwerbstätigkeit für Migranten und Migrantinnen geringer als für einheimische Deutsche; dieses gilt insbesondere für Personen mit ausländischem Pass. Es bleibt offen, ob diese Gruppe wegen schlechterer Ausgangsbasis weniger lernt oder ob auch hier selektive (diskriminierende) Übergangschancen gegeben sind.

Ausgehend von der großen Zahl, die über keinen Berufsabschluss verfügt, und von der trotz hoher Bedarfe niedrigen Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen wird – getragen von den Gedanken, dass es angesichts der demografischen Entwicklung der beruflichen Qualifizierung aller „Potenziale“ bedarf – in Programmen der abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung“ das Cultural Mainstreaming als Prüfkriterium eingeführt (so in dem Beitrag von Schweigard-Kahn in diesem Band). Das noch etwas fremde und unhandliche Konzept des Cultural Mainstreaming (in manchen Veröffentlichungen auch als Ethnic oder Migrationsmainstreaming bezeichnet) wird analog dem Gender Mainstreaming entwickelt (s. Boos-Nünning/Bylinski 2009). Es gilt, Umsetzungsstrategien in mehreren Ebenen aufzuzeigen. Dabei ist es m. E. ein Fortschritt, wenn durch die Auseinandersetzung mit dem Prinzip des Cultural Mainstreaming die Notwendigkeit der Einbeziehung der Migrationsorganisationen erkannt und eingeleitet wird und durch Veränderung der Maßnahmen diese für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund akzeptabel werden. Es bleibt offen, wie der nicht selten vorhandene paternalistische Ansatz wirklich überwunden werden und wie eine Kommunikation mit den Migrant*innenorganisationen und Trägern auf Augenhöhe und unter Berücksichtigung

des Prinzips der Anerkennung stattfinden kann. Es ist sicher ein wichtiger Schritt für Wissenschaft und Praxis, Kriterien zu formulieren und in Evaluationen zu entwickeln, die sich auf gemeinsame Programme für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund richten, die an den Voraussetzungen und Interessen beider anknüpfen und die so konzeptioniert sind, dass sie allen Teilnehmenden in gleicher Weise gerecht werden.

5. Warum alte (unzureichende) Sichtweisen nur teilweise überwunden werden

Dennoch bleiben unter neuen Begriffen alte Mängel bestehen: Auch der Bildungserfolg beim Übergang in eine Ausbildung wird **erstens** nach wie vor durch den defizitären Blick des Personals auf die Migrationsangehörigen beeinträchtigt. Nachgewiesen für Lehrer und Lehrerinnen des allgemeinbildenden Schulsystems, weniger belegt für Ausbilder und Ausbilderinnen: Professionelle haben die defizitäre Sicht der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft auf junge Menschen mit Migrationshintergrund übernommen. Es ist in der Praxis sehr viel leichter, Defizite zu thematisieren wie fehlende oder (zu) geringe deutsche Sprachkenntnisse, zu niedrige oder keine Schulabschlüsse, daraus resultierende mangelnde kognitive Fähigkeiten oder ganz einfach abstrakt und undifferenziert eine unzureichende Integration in die deutsche Gesellschaft, als Ressourcen hervorzuheben, über die Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer familiären Migrationserfahrungen und ihres Aufwachsens in Deutschland verfügen (könnten). Nur selten wird in der Zweisprachigkeit und noch seltener im zweikulturellen Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Positives gesehen und nach Wegen gesucht, vorhandene Fähigkeiten zu fördern und zu erweitern.

Weder die Bildungseinrichtungen noch die Ausbildungsbetriebe haben es **zweitens** bisher geschafft, sich interkulturell zu öffnen. Es fehlt die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen der Zugewanderten, ohne diese auf der Grundlage der deutschen Dominanzkultur zu bewerten. In der Berufsbildung, im Betrieb ebenso wie in den beruflichen Schulen, spielen interkulturelle Ansätze nur eine untergeordnete Rolle. Zwar wird seit Längerem eine interkulturelle Berufspädagogik thematisiert und seit Neuerem im immer stärkeren Maße interkulturelles Handeln und interkulturelle Kompetenz für das erfolgreiche Handeln in einer globalen Geschäftswelt verlangt (so Kenner 2007, S. 28 f., s. auch den Beitrag in diesem Band), und es werden Trainingsprogramme zum Erwerb interkultureller Kompetenzen angeboten und wohl auch genutzt, aber die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und an den Berufsschulen werden nicht als Potenzial zur Vergrößerung und Verstärkung solcher Kompetenzen angesehen.

Für diejenigen, die über unzureichende schulische Voraussetzungen verfügen, muss das Angebot an kompensatorischen Hilfen in der Region abgefragt und ermittelt werden, ob es a) der Zielgruppe entspricht und b) die Zielgruppe erreicht. Nicht akzeptabel ist eine Unterrepräsentation bei der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen sowie Sonderprogrammen zur Einstiegsqualifizierung, wie sie in Deutschland in größerer Zahl angeboten werden. Inhaltlich müssen die Programme deutlich stärker als bisher der Tatsache Rechnung tragen, dass die Lerngruppen kulturell und sprachlich heterogen sind. Auch nach Jahrzehnten der Benachteiligtenförderung müssen die Inhalte und die Didaktik nochmals neu entwickelt werden.

Obleich seit Langem thematisiert wird, dass (Berufs-)Schule und (Berufsschul-)Unterricht eine der Ursachen für die Schwierigkeiten und letztlich für das Scheitern von jungen Menschen mit Migrationshintergrund darstellen, sind empirische oder konzeptionelle Arbeiten in diesem Bereich äußerst rar. Weder die Migrationsforschung oder -pädagogik noch die Berufspädagogik haben sich dieser Frage bisher ernsthaft angenommen. Eine Ausnahme bilden die Analysen des Unterrichts in beruflichen Schulen, wie sie von Kenner (2007) vorgelegt werden, der auf einer solchen Grundlage konzeptionelle Überlegungen zu einem interkulturellen Lernen an beruflichen Schulen entwickelt. Die empirische Prüfung, die zunächst in der einjährigen Berufsfachschule Metall vorgenommen wurde, wurde auf die duale Ausbildung erweitert (s. den Beitrag von Kenner in diesem Band). Zwar bedarf die Erforschung der Effekte interkultureller Lerninhalte weiterer Auswertungen, dennoch weisen die Antworten der Schüler und Schülerinnen sowohl auf eine größere Offenheit gegenüber Kulturvielfalt als auch auf Abwehr gegenüber solchen Unterrichtsinhalten hin.

Die Analyse der Verständlichkeit von Fachtexten durch Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und ob es vonseiten dieser Schülergruppe spezifische Schwierigkeiten oder besondere Zugangsmöglichkeiten gibt, bedarf noch der Erforschung. Erst auf einer solchen Grundlage ließen sich ungeprüfte Übertragungen vermeiden und Textentlastungsnotwendigkeiten beschreiben und Verfahren zur Textentlastung in der Berufsschule entwickeln (anders vorgegangen in dem Beitrag von Niederhaus in diesem Band).

Eine Lücke in der Forschung, die enorme Auswirkungen auf die Praxis hat, sind nicht auf die Zielgruppe Menschen mit Migrationshintergrund ausgerichtete und für den Einsatz geprüfte Diagnostiken, also Verfahren zur Kompetenzermittlung. Die Diskussion im beruflichen Bereich konzentriert sich vielfach, was eine Verengung darstellt, auf neu Eingewanderte, die davon betroffen sind, dass ihre im Ausland (meistens ihrem Herkunftsland) erworbenen Qualifikationen in Deutschland weder anerkannt noch berücksichtigt werden. Es wird konstatiert, dass dieser Sachver-

halt dazu führt, dass Einwanderer häufig auf Arbeitsplätzen weit unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt sind. Hier wird versucht (so in dem Beitrag von Kucher/Wacker in diesem Band) über eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz auf ordnungspolitischer Ebene Empfehlungen zu entwickeln. Es fehlt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den didaktischen und methodischen Grundlagen von Kompetenzfeststellungen unter Berücksichtigung der Besonderheiten im Migrationskontext und die Auseinandersetzung mit methodologischen Grundlagen über Messungen und Feststellungen im interkulturellen oder kulturvergleichenden Kontext sowie an der Einführung methodischer Kriterien (wie z. B. Kulturfairness und Sprachfreiheit bzw. Mehrsprachigkeit). Gerade in diesem Themenbereich besteht ein besonders hoher Forschungs- und Entwicklungsbedarf. Die Vorstellung einer ressourcenorientierten Perspektive bleibt so lange inhaltsleer, wie es nicht gelingt, die Ressourcen, Potenziale oder spezifischen Kompetenzen zu beschreiben und testtheoretisch nutzbar zu machen.

Ein Unbehagen bleibt zudem, wenn den Kompetenzen unterhalb der ordnungspolitischen Ebene zwar eine De-facto-Anerkennung zugesprochen wird, aber nicht thematisiert wird, dass die formalen Qualifikationen Voraussetzungen für den Zugang zu Assessments, Tests u. a. darstellen. Forschungsbedarf besteht in der Ermittlung der Gründe für die Nichtinanspruchnahme der Externenprüfung und der Feststellung der Notwendigkeiten und Möglichkeiten, die den Prüfungen und der betrieblichen Einstellungspraxis zugrunde liegende Konzepte von Kompetenzen um interkulturelle Aspekte zu erweitern. Solche Überlegungen erlauben es, über Neueingewanderte hinaus auf Kompetenzfeststellungsverfahren für in Deutschland geborene und aufgewachsene junge Menschen mit Migrationshintergrund einzugehen. Auch und gerade für diese Zielgruppe bedarf es dringend neuer konzeptioneller Ansätze und der Entwicklung einer interkulturellen Diagnostik (oder eines Kompetenzfeststellungsverfahrens) im Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung.

Soll die Situation (junger) Menschen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Aus- und Weiterbildung nachhaltig verbessert werden, so gehört die Qualifizierung des pädagogischen Personals zu einer der vorrangigen Aufgaben. Für diesen Schritt wiederum bedarf es der Entwicklung von Standards mit dem Ziel, bei allen in den Bildungsprozess einbezogenen Professionellen die Kenntnisse und die Fähigkeiten im Umgang mit ethnischer und/oder kultureller Vielfalt zu steigern. Insbesondere gilt es, den defizitären Blick zu korrigieren oder gar zu überwinden. Dabei ist auch der Forschungsbedarf im Hinblick auf die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals für den Umgang mit ethnischer Heterogenität erheblich, und es lassen sich nur wenige gelungene Beispiele in der Berufspädagogik aufzeigen (so Kimmelman 2010).

6. Wo wir handeln könnten und müssten

Auch die (Neu-)Definition von Handlungszielen verlangt m. E. die strikte Trennung von Maßnahmen, die an der Kompensation von Mängeln in den Bildungskarrieren und an den persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen (und evtl. ihrer Familien) orientiert sind, und solchen, die sich auf Formen von Diskriminierung richten.

- Für die Gruppe derer, die wegen der Verringerung der betrieblichen Ausbildungsstellen oder des höheren Angebotes an Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen keine Stelle finden, muss die Möglichkeit der Erweiterung des Stellenangebotes überprüft werden. Von dem Rückgang der betrieblichen Ausbildungsstellen in Deutschland sind Jugendliche mit ausländischem Pass belegenweise und auch Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich betroffen. Es ist aber keineswegs sicher, dass sie von einer Zunahme der Ausbildungsstellen angemessen profitieren. Hinzu kommt, dass sich bei einer Vergrößerung und qualitativen Verbesserung des Angebotes auch die Bewerber- und Bewerberinnenzahl und deren schulische Voraussetzungen verbessern würden. Dennoch: Ausbildungsbetriebe könnten und müssten gewonnen werden, zusätzliche Ausbildungsstellen für Jugendliche mit Migrationshintergrund zur Verfügung zu stellen. Eine nicht selten verfolgte Strategie stellt die Gewinnung von Betrieben mit Inhabern und Inhaberinnen, die über einen Migrationshintergrund verfügen, als Ausbildungsbetriebe dar. Es ist sinnvoll und auch notwendig, angesichts der steigenden Zahlen von Menschen mit Migrationshintergrund, die – sei es freiberuflich, im Handwerk, im Dienstleistungsbereich und zunehmend im industriellen Sektor – selbstständig werden, diese Personengruppe gezielt als Ausbilder und Ausbilderinnen anzusprechen und zu gewinnen. Die große Zahl an Projekten, begleitet von Projektbeschreibungen und Presseberichten, verschleiert eher, dass die wissenschaftliche Diskussion um die „Ethnische Ökonomie“ und deren Bedeutung für die Ausbildung allgemein und für junge Menschen mit Migrationshintergrund erst begonnen hat (vgl. Alpert/Kurt 2007; Schuleri-Hartje/Floeting/Reimann 2005; Schmidtke 2010). Die Diskussion läuft teilweise problematisch: Es kann nicht Ziel sein, die Erweiterung der Ausbildungsstellen für Jugendliche mit Migrationshintergrund durch deren Einbindung in Betriebe mit Inhabern mit Migrationshintergrund zu bewirken. „Migrantenbetriebe bilden Migrant*innen aus“ ist m. E. der falsche Ansatz. Betriebe (einheimischer) deutscher Inhaber und Betriebe mit Inhabern mit Migrationshintergrund sollten beide Gruppen von Jugendlichen unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit ausbilden, in Betrieben mit mehreren Auszubildenden möglichst gemeinsam.

- Der Zugang von jungen Menschen mit Migrationshintergrund zu einer betrieblichen Ausbildung ließe sich verbessern, wenn es gelänge, die Einbindung in soziale Beziehungsnetzwerke zu erhöhen. Nun ist diese Gruppe durchaus über ihre Familien, ihre ethnische oder ihre religiöse Gemeinschaft in ein u. U. sogar enges Geflecht an Netzwerken eingebunden, aber dieses sind keine Beziehungen, die den Zugang zu betrieblichen Ausbildungsstellen öffnen. Vielmehr wird ein Teil der vorhandenen Kontakte eher als der Integration und damit auch als der Aufnahme einer Berufsausbildung hinderlich angesehen. Dieses gilt nicht für den Zugang zur ethnischen Ökonomie. Eine erhebliche Zahl von Mentoren- und Mentorinnenprogrammen für Jugendliche oder für junge Frauen mit Migrationshintergrund sind darauf ausgerichtet, Netzwerke zu schaffen oder zu erweitern. Andere Formen der Netzwerkbildung könnten erprobt werden (s. Schriftenreihe des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“, Band II, 2006).
- Es ist besonders schwierig, Vorschläge zur Verbesserung der Situation derer zu unterbreiten, die aufgrund ethnischer Diskriminierung in Konkurrenz zu (einheimischen) deutschen Jugendlichen in der Bewerbung um Ausbildungsstellen unterliegen. Es geht darum, die Zahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verringern, die trotz guter schulischer Qualifikationen keine Ausbildungsstelle erhalten. Hier bedarf es einer Änderung des Klimas in der Region und in der Stadt in Richtung auf eine interkulturelle Öffnung und einer ernsthaften Diskussion der Ressourcen dieser Gruppe. Der bisher weitreichendste Ansatz wurde im Rahmen der Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke zur Förderung der Chancengleichheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (BQN) entwickelt (s. Baumgartz-Gangl 2008).
- Stehen trotz aller Anstrengungen vor Ort nicht genügend betriebliche Ausbildungsplätze zur Verfügung, so ist es erforderlich, insbesondere allen schulisch gut qualifizierten Schulabsolvent/-innen und hier vorrangig Altbewerber/-innen – mit und ohne Migrationshintergrund – den direkten Zugang zu einer dualen Ausbildung in einem außerbetrieblichen Ausbildungsplatzprogramm zu ermöglichen – ohne (weitere) Umwege und Warteschleifen im Übergangssystem. Im Rahmen eines solchen Programms sollten Plätze mit einem hohen Praxisanteil geschaffen werden (Beicht/Granato 2009).

7. Ein Blick in die Zukunft

Es besteht in Wissenschaft, Praxis und Politik Einigkeit darüber, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund zu denjenigen zählen, die auf der einen Seite bislang ohne Berufsabschluss bleiben, die aber auf der anderen Seite als Ausbildungs-

stellenbewerber wegen des Anstiegens ihres relativen Anteils an den Jugendlichen immer bedeutsamer werden (so Beicht/Granato/Ulrich in diesem Band). Schon heute machen sie in einigen Großstädten Westdeutschlands 50 % und mehr der Jugendlichen aus; in zehn Jahren werden in vielen Städten etwa zwei Drittel der Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben.

Ein Teil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund findet keinen Zugang zum Ausbildungs- und darüber hinaus zum Berufssystem, und davon wieder ein erheblicher Teil ist und bleibt langfristig arbeitslos. Besonders problematisch ist, dass sich in Deutschland seit Jahrzehnten ca. 40 % der Jugendlichen mit ausländischem Pass weder an einer weiterführenden Schule noch in einer Ausbildung noch in Arbeit befinden. Die Chancenlosigkeit eines so großen Teils der Jugendlichen ausländischer Herkunft wird seit Jahren, ja Jahrzehnten immer wieder als problematisch für die Sozialisation der Jugendlichen selbst wie auch für ihre gesellschaftliche Integration dargestellt (so schon Stoltenberg 1987, siehe auch Boos-Nünning 1994). Veränderungen werden seit Langem angemahnt. Es müssen gesellschaftliche Bedingungen geschaffen werden, die jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die zum weitaus größten Teil in Deutschland geboren sind und hier die Schule besucht haben, den Zugang zu qualifizierten Berufen in gleicher Weise sichern wie einheimischen deutschen Jugendlichen. Es geht um die Erhöhung des Anteils von Menschen mit Migrationshintergrund in allen Positionen, in allen Segmenten und auf allen Ebenen durch eine Verringerung der Zugangsbarrieren. Dabei müssen unterschiedliche Strategien entwickelt und in ihren Erfolgen geprüft werden (Beicht/Granato 2009).

Literatur

- Alpert, Michael/Kurt, Önder (2007): Wege aus der Ausbildungsmisere – Fokus Migrantentreibe. In: *Zukunft*, Nr. 7. S. 64–68.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Baumgratz-Gangl, Gisela (2008): Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Migrant(inn)en im Übergang Schule – Ausbildung – Beruf. In: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.): *Integrationsforschung in der Diskussion: Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden. S. 287–302.
- Beicht, Ursula/Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *WISO Diskurs*, Bonn (<http://www.bibb.de/de/52287.htm>).

- Boos-Nünning, Ursula (1994): Interkulturelles Lernen in der Berufsbildung. In: Deutsch lernen 4. S. 307–332.
- Boos-Nünning, Ursula/Bylinski, Ursula (2009): Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming im Netzwerk. In: Band IId der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“, Bonn, Berlin 2006. S. 46–54.
- Boos-Nünning, Ursula/Granato, Mona (2008): Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Bade, Klaus J./Bommes, Michael/Oltmer, Jochen (Hrsg.): IMIS-Beiträge. 34. Themenheft: Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. S. 57–89.
- Boos-Nünning, Ursula/Granato, Mona (2010): Von der Ausländer- zur Migrationsforschung: berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): 40 Jahre BIBB. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten, Bonn. S. 224–234.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2006): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster (2. Auflage).
- Friedrich-Ebert-Stiftung/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2006): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn. www.bibb.de/de/22093.htm.
- GFBM e.V. Berlin (2006): Differenzierung von Kompetenzfeststellungsverfahren für junge Migrantinnen und Migranten. Materialkoffer für die Praxis. In: BMBF (Hrsg.): BMBF-Modellprogramm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifikation für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“. Berlin.
- Granato, Mona/Gerd, Joachim (2006): „Was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“ – Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn. S. 30–50.
- Granato, Mona (2008): Nachhaltigkeit durch Bildungsgerechtigkeit. Am Beispiel des Übergangs Schule – Ausbildung. In: Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hrsg.): Forum „Aufstieg durch Bildung: Chancen und Hemmnisse im Rahmen der 8. Jahreskonferenz. Berlin. www.nachhaltigkeitsrat.de/fileadmin/user_upload/dokumente/termine/2008/17-11_01/Granato_Nachhaltigkeit_durch_Bildungsgerechtigkeit_05-12-2008.pdf.
- Haeberlin, Urs/Imdorf, Christian/Kronig, Winfried (2004): Von der Schule in die Berufshilfe. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern/Stuttgart/Wien.
- Hieronymus, Andreas/Hutter, Jörg/Eralp, Hülya (2006): Interkulturelle Kompetenz als Chance. Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potentiale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. BQM, Hamburg (2. Auflage).

- Imdorf, Christian (2005): Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft neben Schulqualifikationen den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden.
- Jagusch, Brigitte (2006): Ressourcen nutzen – Diskriminierung abbauen. Ansatzpunkte für eine gerechtigkeitsorientierte Pädagogik im Einwanderungsland Deutschland. In: Reiberg, Ludger (Hrsg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. S. 87–105.
- Kaas, Leo/Manger Christian (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit. <http://ftp.iza.org/dp4741.pdf>.
- Kalter, Frank (2006): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Zeitschrift für Soziologie (35) Heft 2, S. 144–160.
- Kenner, Martin (2007): Interkulturelles Lernen an den beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall. Aachen.
- Kimmelman, Nicole (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Aachen.
- Leenen, Wolf Rainer/Scheitza, Alexander/Wiedemeyer, Michael (2006): Diversität nutzen! Münster u. a.
- Lehmann, Rainer H./Ivanov, Stanislav/Hunger, Susanne/Gänsfuß, Rüdiger (2005): ULME I – Untersuchungen der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME_1_Bericht.pdf.
- Liebig, Thomas/Widmaier, Sarah (2009): Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview. OECD Social Employment and Migration Working Papers, no. 97. <http://www.oecd.org/dataoecd/62/35/43903354.pdf>.
- Osterwalder, Alois (Hrsg.) (2003): Interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Bildung. Ergebnisse eines Expertengesprächs. Bielefeld.
- Schmidtke, Oliver (2010): Ethnische kulturelles Kapital in der Arbeitsmarktintegration: Zwischen ethnischer Nischenökonomie und Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In: Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidtke, Oliver/Weiß, Anja: Kulturelles Kapital in der Migration. Hochschulqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden.
- Schuleri-Hartje, Ulla-Kristina/Floeting, Holger/Reimann, Bettina (2005): Ethnische Ökonomie. Integrationsfaktor und Integrationsmaßstab. Darmstadt/Berlin.
- Seibert, Holger/Solga, Heike (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie 34, Heft 5, S. 364–382.
- Stoltenberg, Gudrun (1987): Förderung der Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher – Programme des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. In: Fuchs, Herbert E./Wollmann, Hellmut (Hrsg.): Hilfen für ausländische Kinder und Jugendliche. Wege aus dem gesellschaftlichen Abseits? Basel/Boston/Stuttgart. S. 46–59.

- Wagner, Sandra J. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Aachen. Wildung, Xandra/Schaurer, Ines (2008): Online-Befragung von Ausbildungsbetrieben zum Thema: Interkulturelle Zusammenarbeit von Auszubildenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. DJI München.

Svenja Fohgrub

Integration messbar machen: Erster Integrationsindikatorenbericht der Bundesregierung

1. Einleitung

Die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in unserem Land kann umso schneller und effektiver verbessert werden, je größer das Wissen darüber ist, wie Integration verläuft und welche Maßnahmen in welchem Maße integrationsfördernd wirken. Deshalb hat sich die Bundesregierung im Nationalen Integrationsplan¹ 2007 dazu verpflichtet Indikatoren weiterzuentwickeln, die als Grundlage für die regelmäßige Berichterstattung über Integration und Evaluation von Integrationspolitik dienen. Mit dem ersten Integrationsindikatorenbericht² setzt sie diese Selbstverpflichtung um. Dieses bundesweite Integrationsmonitoring ordnet sich ein in die Aktivitäten der Bundesregierung, mit denen Integration zu einem gesellschaftspolitischen Schlüsselthema entwickelt wurde.

Der im Juni 2009 veröffentlichte Integrationsindikatorenbericht, der im Folgenden näher vorgestellt wird, zeigt:

1. Es ist noch ein weiter Weg bis zu gleichen Teilhabechancen von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland.
2. Die richtigen Weichen sind gestellt, Integrationsfortschritte sind erkennbar.
3. Es besteht weiterer Forschungsbedarf, zum Beispiel der Bedarf an Tagungen wie dieser der AG BFN.

2. Anlass und Gestalt des Integrationsindikatorenberichts

Für die erfolgreiche Gestaltung von Integrationspolitik ist Transparenz über den Stand und den Verlauf der Integration unerlässlich. Wir müssen wissen, wo Defizite auftreten und Fortschritte zu verzeichnen sind. Erfolgreiche Integrationspolitik braucht Erfolgskontrolle über klare und verständliche Indikatoren. Dementsprechend lautet die Zielsetzung des Integrationsmonitorings:

- Faktengestützte, objektive Diskussion über Integration und die hier relevanten Handlungsfelder

1 Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Nationaler Integrationsplan. Berlin 2007

2 Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Integration in Deutschland. Erster Integrationsindikatorenbericht. Berlin 2009.

- Beobachtung der sozialen Situation von Menschen mit Migrationshintergrund über den Zeitverlauf
- Wirkung von Integrationspolitik und Integrationsmaßnahmen beobachten und messen
- Eine Grundlage für die Formulierung von integrationspolitischen Entscheidungen schaffen.

Dem Integrationsmonitoring liegt folgendes Grundverständnis seiner Schlüsselbegriffe zugrunde:

- „Integration“: Integration bemisst sich daran, dass Personen mit Migrationshintergrund in den zentralen gesellschaftlichen Bereichen die gleichen Teilhabechancen haben wie die Gesamtbevölkerung.
- „Migrationshintergrund“: Menschen mit einem solchen Hintergrund sind
 - Ausländer, Eingebürgerte, eingewanderte Deutsche
 - und deren Kinder
 - d. h. Personen mit eigener Migrationserfahrung (1. Generation) und ohne eigene Migrationserfahrung (2. Generation).

Vor gut einem Jahr hat das Bundeskabinett ein Indikatorenset mit 100 Indikatoren verabschiedet, die Integration messen. Diese Indikatoren verteilen sich auf 14 Themenbereiche:

1. Rechtsstatus
2. Frühkindliche Bildung und Sprachförderung
3. Bildung
4. Ausbildung
5. Arbeitsmarktintegration
6. Soziale Integration und Einkommen
7. Gesellschaftliche Integration und Beteiligung
8. Wohnen
9. Gesundheit
10. Demografie
11. Mediennutzung
12. Interkulturelle Öffnung der Verwaltung und der sozialen Dienste
13. Politik
14. Kriminalität, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit.

So gliedert sich zum Beispiel der Punkt 4 „Ausbildung“ in die Indikatoren

- Anteil der Personen mit Migrationshintergrund ohne beruflichen Bildungsabschluss oder Hochschulabschluss

- Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beziehungsweise Anteile an beruflichen Schulen
- Erfolgsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Abschlussprüfung im dualen System
- Anteil von Bildungsinländern unter den Studierenden an den (Fach-)Hochschulen. (Ausländische Studierende, die nur ein Studium beziehungsweise einen Teil ihres Studiums in Deutschland verbringen, sind hier nicht einbezogen.)

Als Herausgeberin des Integrationsmonitorings hat die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Staatsministerin Prof. Dr. Maria Böhmer, das Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik in Köln (ISG) und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) mit der wissenschaftlichen Leitung beauftragt.

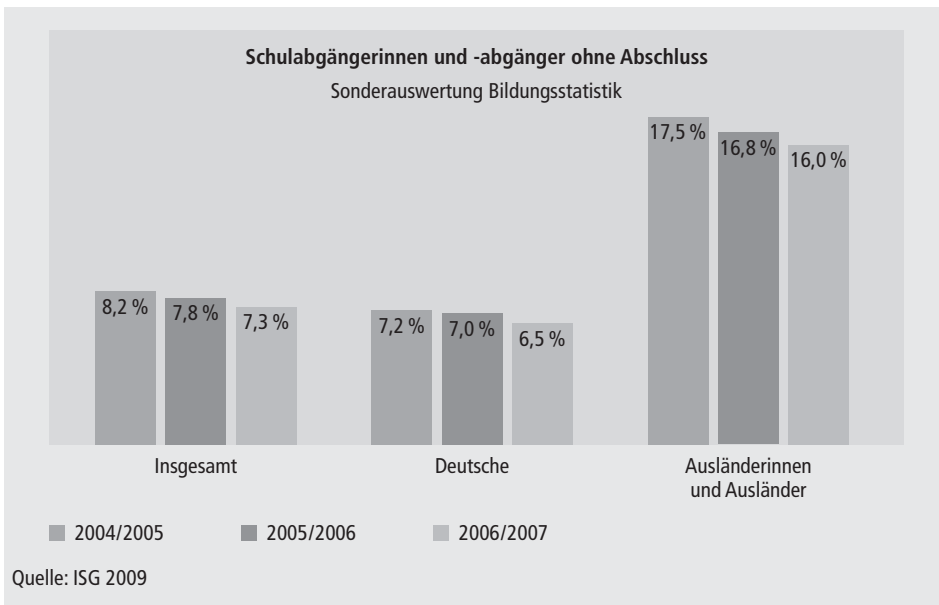
3. Was leistet der Bericht?

Anstatt nur eine Momentaufnahme zu liefern, stellt der Bericht Integration im Zeitverlauf, von 2005 bis 2007, dar. Er dokumentiert, dass es in vielen Bereichen Integrationsfortschritte von der ersten Generation der Einwanderer zu ihren Nachkommen gibt. Sie sagen etwas über die Integrationsleistung dieser Gesellschaft aus. Des Weiteren gibt der Bericht Hinweise, wo eine bessere Datenbasis vonnöten ist. Außerdem zeigt eine sozialstrukturelle Analyse in ausgewählten Bereichen, dass sich bestehende Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund durch sozialstrukturelle Faktoren erklären lassen.

Als Datengrundlage diente zum einen die Vollerhebung durch Verwaltungsstatistiken wie die Arbeitsmarkt-, die Schul- und die Bevölkerungsstatistik. Des Weiteren wurden Stichproben wie der Mikrozensus, die größte regelmäßige Haushaltsbefragung mit einem differenzierten Konzept des „Migrationshintergrunds“, und themenspezifische Befragungen wie der Freiwilligensurvey oder die PISA-Studie verwendet. Die vorhandene Datenbasis zeigt bereits einen Reformbedarf auf, da vielerorts, zum Beispiel in der Arbeitsmarktstatistik, nur zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ unterschieden wird. Jedoch ist gerade die genaue Kenntnis der Teilhabe aller Personengruppen mit Migrationshintergrund eine wichtige Grundlage für politisches Handeln. Dementsprechend soll im Bereich der Arbeitsmarktstatistik eine gesetzliche Grundlage geschaffen werden, damit das Merkmal Migrationshintergrund auch für operative Zwecke genutzt werden kann.

4. Ergebnisse des Indikatorenberichts in den Bereichen Bildung und Ausbildung

Der Bericht dokumentiert in vielen Bereichen Fortschritte, zum Beispiel die Wirksamkeit integrationsbezogener Maßnahmen wie der Sprachförderung für Erwachsene. Bürgerschaftliches Engagement gleicht sich bei Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation an das Engagement der Einheimischen an. Im Bereich Bildung und Ausbildung, der im Folgenden näher beleuchtet wird, ist der Anteil an Schulabgängern ohne Abschluss zurückgegangen und bei Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation im Vergleich zu Einheimischen nicht mehr erhöht.



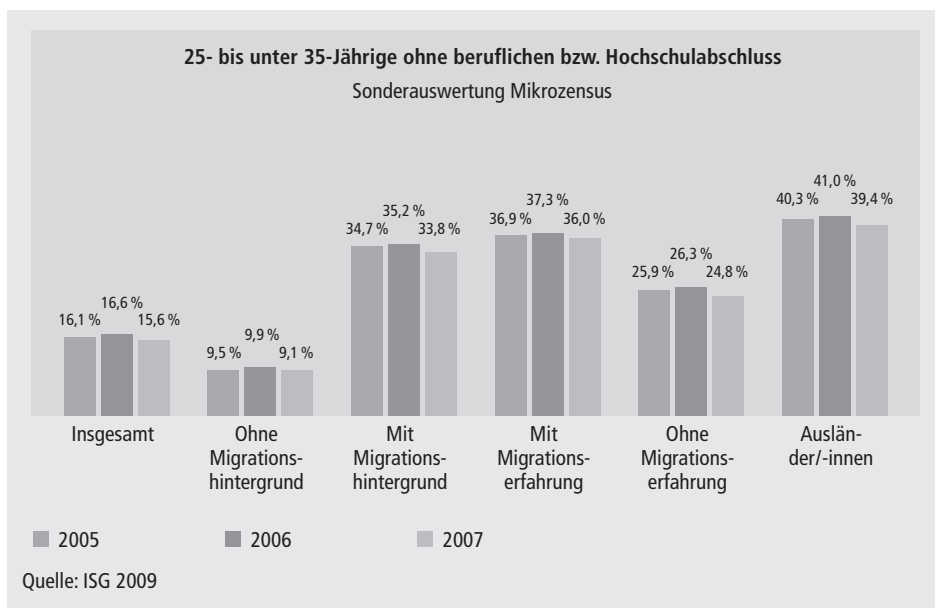
Trotzdem besteht nach wie vor ein erhebliches Gefälle. Aus der Bildungsstatistik, die bisher nur nach Staatsangehörigkeit und nicht nach Migrationshintergrund unterscheidet, wird deutlich: Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit verlassen doppelt so häufig wie solche mit deutscher Staatsangehörigkeit die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss. Die Länder müssen das Tempo zur Angleichung dieser Quoten deutlich erhöhen, um ihre Zusagen aus dem Nationalen Integrationsplan und der Qualifizierungsinitiative für Deutschland zu erfüllen: bis 2012 die Abbrecher- und Wiederholerquoten deutlich zu senken und die Angleichung der Quoten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler zu erreichen – und die Zahl der Schul-

abgänger ohne Abschluss bis zum Jahr 2015 im Bundesdurchschnitt von 8 Prozent auf 4 Prozent zu halbieren.

Dazu gilt es, die angekündigten Maßnahmen, wie zum Beispiel spezifische Mittel für Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Erhöhung des Lehrpersonals – insbesondere auch durch mehr Lehrpersonal mit Migrationshintergrund – und dessen Unterstützung durch Schulsozialarbeit sowie eine stärkere individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen, zügig und flächendeckend umzusetzen.

Nur so lässt sich ein Teufelskreis durchbrechen, der noch viel zu häufig entsteht: schwierigere Startbedingungen verschärfen sich über die Schullaufbahn und münden in Ausbildungs- und Perspektivlosigkeit.

Der Vergleich der erreichten Ausbildungsabschlüsse führt das vor Augen:



Die Zahl der 25- bis 34-Jährigen mit Migrationshintergrund, die keinen Berufsabschluss haben, ist von 2005 auf 2006 sogar noch einmal angestiegen und erst 2007 leicht zurückgegangen. Dann lag sie aber immer noch bei 33,8 % – während in der gleichaltrigen Gruppe ohne Migrationshintergrund nur 9,1 % keinen Berufsabschluss hatten. Erkennbar ist zumindest eine positive Entwicklung beim Vergleich von erster und zweiter Generation: Von allen 25- bis 34-Jährigen hatten die besagten 33,8 % keinen Berufsabschluss, bei der Teilmenge der Personen ohne eigene Migrationserfahrung – die also das hiesige Bildungssystem durchlaufen haben – waren es nur 24,8 %.

5. Bedeutung sozialstruktureller Faktoren für den Integrationserfolg

In der weiterführenden Analyse des Indikatorenberichts wird unter anderem in den Bereichen Bildung und Ausbildung untersucht, ob sich der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Migrationshintergrund durch andere Faktoren wie Alter, Geschlecht, Bildung, Einkommen etc. erklären lässt. Und genau das ist der Fall, schaut man sich zum Beispiel den Bildungsindikator „Besuchter Schultyp“ an. Der Schultyp von Mädchen der zweiten Generation unterscheidet sich nicht wesentlich von Mädchen ohne Migrationshintergrund mit ähnlichem Einkommen und Bildungsabschluss der Eltern. Die soziale Lage und das Bildungsniveau der Eltern sind entscheidend für den Schultyp, den ihre Kinder besuchen, nicht die ausländische Herkunft. Bei Jungen der zweiten Generation und Mädchen der ersten Generation erklärt allerdings auch die zu Hause gesprochene Sprache den Unterschied beim besuchten Schultyp. Ausschließlich bei Jungen der ersten Generation mit Migrationshintergrund kann der Unterschied nicht vollständig aufgeklärt werden.

Vergleichbares gilt bei der Ausbildungsbeteiligung. Auch hier erklären Bildung und Familienstand teilweise die niedrigeren Übergangsquoten in Ausbildung. Es fehlt aber weitere Forschung über persönliche, familiäre und Umweltbedingungen, um bestehende Unterschiede zu erklären.

Die Ergebnisse der sozialstrukturellen Analyse stärken die Entscheidung, im Integrationsindikatorenbericht nicht zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen zu differenzieren: Denn entscheidend ist weniger, wo die Eltern herkommen. Entscheidend ist, welchen Bildungsstand und welche Bildungserwartung sie selbst haben, ob sie ihre Kinder zum Lesen anregen und inwieweit im Umfeld der Kinder Deutsch gesprochen wird. Grundlage für politische Entscheidungen müssen diese Analysen sein, die auch das Geschlecht, die Altersstruktur und den sozialen Hintergrund berücksichtigen. Deshalb ergänzt diese Analyse das Rohmaterial der Indikatoren im ersten Berichtsteil, aus dem allein sich noch keine Politik ableiten lässt.

6. Weiterentwicklung des Integrationsmonitorings

Es handelt sich bei diesem Integrationsindikatorenbericht der Bundesregierung um den ersten seiner Art. Die Erfahrungen mit der Indikatorenliste wurden ausgewertet, um sie in die Entwicklung des für 2011 geplanten zweiten Berichts einzubeziehen. Deshalb enthält der Bericht Empfehlungen der beteiligten Institute zur Bündelung beziehungsweise Ergänzung der Indikatorenliste. Für den zweiten Bericht wird eine Reduzierung auf 53 Indikatoren empfohlen. Außerdem enthält er Empfehlungen zur Erweiterung oder Modifikation von Datenbasis und Statistiken. Die Integrationsbe-

auftragte wird das Indikatorenset mit den Bundesministerien überprüfen, bevor im kommenden Jahr der zweite Bericht in Auftrag gegeben wird. Entwicklungen werden damit kontinuierlich über weitere Jahre beobachtet. Dabei wird der Integrationsfortschritt als langfristiger Prozess gesehen, der sich auf allen gesellschaftlichen Ebenen vollzieht.

7. Initiativen der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung

Integration muss als Querschnittsthema auch auf allen Ebenen parallel befördert werden. Im Schlüsselgebiet Bildung und Ausbildung sind die wesentlichen Akteure die Kultusminister der Länder und die Partner des Ausbildungspaktes, d. h. die Bundesregierung, die Wirtschaftsverbände und die Bundesagentur für Arbeit. Die Integrationsbeauftragte, Staatsministerin Böhmer, hat mit den Partnern des Ausbildungspaktes und mit der Kultusministerkonferenz in einer gemeinsamen Vereinbarung³ im Frühjahr die Aktivitäten aller Paktpartner für mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien abgestimmt. Wichtig ist dabei der Blick auf die Potenziale der Zielgruppe anstelle einer defizitorientierten Beschreibung. Es gibt viele gute Initiativen und Projekte, die jedoch längst noch nicht überall und dauerhaft ankommen. Deshalb haben die Paktpartner hier eine engere Zusammenarbeit vereinbart.

Gemeinsam mit den Kultusministerinnen und -ministern der Länder plant die Integrationsbeauftragte, eine Zwischenbilanz zu den im Nationalen Integrationsplan gesetzten Bildungszielen zu ziehen. Auf einer gemeinsamen Konferenz sollen insbesondere erfolgreiche Ansätze der Sprachförderung verbreitet werden. Flankierend fördert die Integrationsbeauftragte ehrenamtliches Engagement zahlreicher Bürgerinnen und Bürger für bessere Chancen in Schule und Ausbildung. Mit der „Aktion zusammen wachsen“ vernetzt sie Patenschaftsprojekte, in denen Bildungs- und Ausbildungspaten Migrantinnen und Migranten zum Beispiel beim Erlernen der deutschen Sprache oder der Ausbildungsplatzsuche zur Seite stehen.

In der Unternehmensinitiative „Charta der Vielfalt“ arbeitet die Integrationsbeauftragte mit inzwischen 550 Firmen zusammen. In diesen Unterzeichnerfirmen sind rund ein Siebtel aller in Deutschland Beschäftigten tätig. Die Unternehmen verpflichten sich zu einer Unternehmenskultur der Pluralität, die auch dazu beitragen soll, das ökonomische Potenzial von Menschen mit Migrationshintergrund stärker in den Blick zu nehmen und ihnen bessere Ausbildungs- und Berufschancen zu eröffnen.

3 Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs: „Potentiale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien.“ Berlin 2009. URL: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/IB/Anlagen/2009-08-24-nationaler-ausbildungspakt,property=publicationFile.pdf/2009-08-24-nationaler-ausbildungspakt> (Stand: 25.08.2009).

Im Angesicht des demografischen Wandels, das heißt sinkender Schüler- und Ausbildungsbewerberzahlen, und des in den jüngeren Alterskohorten zunehmenden Anteils von Migrantinnen und Migranten an der Bevölkerung rückt diese Zielgruppe stärker ins Blickfeld. Die Herausforderungen sind klar: Wir müssen gemeinsam verhindern, dass ein (demografisch) wachsender Anteil unserer schrumpfenden Bevölkerung abgehängt wird, ausgegrenzt aus dem Ausbildungssystem und dem Arbeitsmarkt. Wir brauchen eine sehr viel schnellere und weitere interkulturelle Öffnung unseres Bildungs- und Ausbildungssystems. Vielleicht fehlt die Erkenntnis, dass kulturelle Vielfalt eine Bereicherung und keine Gefahr ist. Damit diese Einsicht Raum greift und in entsprechendes Handeln mündet, ist auch die Verbreitung dieser Tagungsergebnisse ein wichtiger Baustein, und ich wünsche uns dabei viel Erfolg!

Andreas Storm

Potenziale erschließen! Sicherung des Fachkräftebedarfs durch berufliche Qualifizierung von Menschen mit Migrationshintergrund

1. Einleitung

Es muss immer wieder betont werden, dass Bildung – im Speziellen die berufliche Ausbildung – der Schlüssel für individuelle Lebenschancen und der Motor für gesellschaftliche, wirtschaftlich-technische, kulturelle und soziale Entwicklungen ist. Ausbildung begründet Wohlstand. Sie ist der Garant für ein autonomes, selbstbestimmtes Leben und gewährleistet die notwendige Innovationskraft, um im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben.

Folglich ist es die Aufgabe einer zukunftsorientierten Berufsbildungspolitik, allen Erwerbsfähigen Chancen zum Aufbau ihrer beruflichen Existenz zu eröffnen und sie zur Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Hierin besteht die große Herausforderung, der wir uns täglich stellen müssen.

Wie wir alle wissen, hat in der jüngsten Geschichte – vor rund 40 Jahren – erneut eine große Wanderungsbewegung nach Deutschland eingesetzt. Die damals sogenannten „Gastarbeiter“ haben viel zu unserem Reichtum und Wohlstand beigetragen. Viele dieser Menschen sind geblieben, haben eine neue Heimat gefunden, die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen und leben und arbeiten inzwischen in der zweiten und dritten Generation in Deutschland.

Mit dem von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel initiierten Nationalen Integrationsplan ist Integration auf allen Ebenen zu einem Querschnittsthema geworden. Erstmals wurde auf der Grundlage gemeinsamer Leitlinien eine Plattform geschaffen, die die Aktivitäten von Bund, Ländern, Kommunen und nicht staatlichen Akteuren bündelt. Die aktive Beteiligung von Migrantenorganisationen wurde ausgebaut. Der dritte Integrationsgipfel im November 2008 hat gezeigt, dass alle Akteure ihre Selbstverpflichtungen ernst nehmen und bei der Sicherung der Nachhaltigkeit erfolgreicher Handlungsansätze deutlich vorangekommen sind. Dies betrifft insbesondere die Bereiche Bildung und Ausbildung.

Auch vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen in der Bundesrepublik Deutschland, die in allen Teilen der Bundesrepublik spürbar sind, ist es für uns wichtig, dass wir uns stärker für Zuwanderer öffnen. Dabei bin ich mir mit der deutschen Wirtschaft sehr einig, dass wir die Zuwanderungsregelungen, die bis zum Jahr 2011, also gerade für Zuwanderer aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, nach wie vor noch eingeschränkt gelten, verändern sollten.

Wir können einer veränderten oder eingeschränkten Verfügbarkeit von Fachkräften dadurch rechtzeitig begegnen und dabei gleichzeitig eine Zuwanderung haben, die wie in der Vergangenheit dazu beiträgt, kulturelle, aber auch wirtschaftliche Vielfalt zu stärken.

Integration bzw. Migration geht nur dann erfolgreich vonstatten, wenn es uns gelingt, die Aufstiegschancen der jungen Menschen aller Bevölkerungsgruppen dadurch zu ermöglichen, dass sie bei der wichtigsten Voraussetzung, nämlich bei der Bildung, einen direkten Zugang haben.

In den letzten 20 Jahren ist zudem eine weitere bedeutsame Entwicklung eingetreten: Die jüngste Einwanderergeneration gestaltet unser wirtschaftliches Leben zunehmend aktiv mit. Die Anzahl von Unternehmen in Deutschland mit Inhabern mit Migrationshintergrund nimmt erfreulicherweise spürbar zu. Ihre Zahl hat sich seit Beginn der 90er-Jahre enorm gesteigert auf jetzt über 500.000. Rund die Hälfte dieser Unternehmer stammt aus EU-Ländern. Die italienischen Mitbürger stellen hiervon mit über 52.000 Unternehmern die größte Gruppe der Selbstständigen. Nicht nur innerhalb der Gruppe von Unternehmern mit Herkunft außerhalb der EU, sondern auch insgesamt spielen die türkischen Mitbürger in Deutschland die zahlenmäßig bedeutendste Rolle: Sie stellen rund 65.000 Unternehmer.

Integration ist dann nachhaltig, wenn alle eine gute Chance haben, ein auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten selbstständiges Leben zu führen. Das setzt voraus, dass man an Arbeit teilhaben kann. Die Teilhabe an Arbeit wiederum ist untrennbar damit verbunden, wie wir die Bürgerinnen und Bürger unseres Landes, die Menschen, die hier leben, qualifizieren. Deshalb spielt Ausbildung und Qualifikation bei allen Integrationsvorhaben, die wir auf den Weg bringen, eine zentrale Rolle. Darüber ist hier schon gesprochen worden.

Die Bundesregierung bekennt sich klar zur Bedeutung von Bildung, dualer Ausbildung und Qualifizierung. Junge Leute und ihre Talente bilden die Basis für die Zukunft unseres Landes. Es ist unsere Aufgabe, ihnen Chancen zum Aufbau ihrer beruflichen Existenz zu eröffnen und sie zur Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Dabei spielt unser duales System der Berufsbildung, also die praxisnahe Ausbildung im Betrieb mit ergänzendem Unterricht an der Berufsschule, eine zentrale Rolle.

Nach wie vor durchläuft weit mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs die duale Berufsausbildung. Insofern ist sie auch heute noch die mit Abstand bedeutendste Ausbildungsform in Deutschland.

2. Aktuelle Ausbildungszahlen/Herausforderungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Wenn man auf die Ausbildungslage 2008 zurückschaut, könnte man versucht sein, sich aufgrund der entspannten Situation zurückzulehnen.

2008 wurden bundesweit 616.259 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen. Im Vergleich zum Vorjahr war das zwar ein leichter Rückgang, doch hatte die Zahl der ausbildungsinteressierten Jugendlichen demografiebedingt in 2008 erstmals stärker abgenommen. Damit hatte sich das rechnerische Verhältnis von Angebot und Nachfrage für die Jugendlichen weiter verbessert. Aus der „rechnerischen Lücke“ der Vorjahre war ein „rechnerischer Überhang“ an Ausbildungsplätzen geworden. Für 2008 haben wir damit eine insgesamt positive Bilanz gezogen.

Entscheidend ist aber nun, wie sich der Ausbildungsmarkt in diesem Jahr entwickeln wird – und die Anzeichen deuten angesichts der Wirtschaftskrise auf keine so positive Entwicklung hin.

Wir wissen alle um die enge Verbindung von Wirtschaftslage, Beschäftigungssituation und Ausbildungsmarkt. Sollten sich die aktuellen Konjunkturprognosen bestätigen, müssen wir damit rechnen, dass das betriebliche Ausbildungsangebot in diesem Jahr deutlich zurückgehen wird. Eine Befragung der Unternehmen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) lässt uns mit einem Rückgang von 8 % rechnen. Mit Blick auf den zu erwartenden demografisch bedingten Nachfragerückgang von -5 % bleibt eine Angebotslücke von bis zu 20.000 Plätzen.

Es gibt also noch viel zu tun, der Nationale Bildungsbericht sowie der Berufsbildungsbericht stellen unter anderem fest:

- Ein Migrationshintergrund führt in allen Stufen des Schulsystems zu Benachteiligungen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind selbst bei gleichem Sozialstatus seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten. Ausländische Jugendliche verlassen doppelt so häufig wie deutsche eine allgemeinbildende Schule, ohne zumindest den Hauptschulabschluss zu erreichen, während deutsche dreimal so häufig die Hochschulreife erwerben.
- Die Übergänge in die Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund verzögern sich und sind weniger erfolgreich. Während Jugendliche ohne Migrationshintergrund schon nach drei Monaten zur Hälfte bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz der dualen Ausbildung erfolgreich waren, erreichten Jugendliche mit Migrationshintergrund eine vergleichbare Vermittlungsquote erst nach 17 Monaten. Entsprechend sind 60 % ausländische Jugendliche im Übergangssystem zu finden, d. h. in Bildungsmaßnahmen, die erst auf eine Berufsausbildung vorbereiten. Bei den Deutschen sind es 40 %. Die Unterschiede haben sich im letzten Jahrzehnt vergrößert.

- 40 % der jungen Migranten haben keinen Berufsabschluss, während der Anteil bei den jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund 12 % beträgt. Im ausbleibenden Eintritt in Ausbildung liegt jedoch das entscheidende Hindernis für die berufliche Integration.

Die Potenziale dieser jungen Menschen dürfen nicht weiter ungenutzt bleiben. Deutschland ist auf sie angewiesen und wird es mehr denn je sein angesichts steigender Qualifikationsanforderungen im Berufsleben und des sich abzeichnenden Fachkräftemangels. Es kommt darauf an, die Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an die derjenigen ohne Migrationshintergrund heranzuführen. Die integrationspolitische Aufbruchstimmung sollte genutzt werden, um die Initiativen aller Akteure gemeinsam voranzutreiben.

3. Aktivitäten des Bundes

Der Bund trägt durch vielfältige Maßnahmen zur besseren beruflichen Eingliederung junger Migrantinnen und Migranten bei:

- Als Erstanlaufstelle dienen die Jugendmigrationsdienste und als grundlegende Maßnahme die Integrationskurse, deren Kursumfang für bestimmte Zielgruppen auf 900 Unterrichtsstunden erweitert wurde.
- Zur besseren Steuerung der beruflichen Integrationsmaßnahmen hat der Bund die gesetzliche Grundlage geschaffen, um den Migrationshintergrund in den Arbeitsmarktstatistiken der Bundesagentur für Arbeit zu erfassen.

Berufswahlvorbereitung

- Das Programm „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ verschafft Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Schulen einen Einblick in verschiedene Berufe.
- Berufseinstiegsbegleitung: Sie soll modellhaft und befristet den Übergang in eine Ausbildung durch individuelle Begleitung von Jugendlichen, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, den Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung zu schaffen, beginnend in der Vorabgangsklasse verbessern.

Ausbildungsvorbereitung und -begleitung

- Einführung eines Rechtsanspruchs auf Förderung der Vorbereitung zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses.
- Das ESF-kofinanzierte Programm „Perspektive Berufsabschluss“ fördert regionale Ansätze zur Verbesserung bzw. Optimierung des Übergangs von der Schule in

Ausbildung und zur abschlussbezogenen modularen Nachqualifizierung junger An- und Ungelernter.

- Über die ebenfalls ESF-finanzierte „Passgenaue Vermittlung von Auszubildenden an ausbildungswillige Unternehmen“ bringen bei den Kammern beschäftigte Ausbildungsplatzvermittler junge Migrantinnen und Migranten und Ausbildungsplätze in Migrantenunternehmen zusammen.
- Ausweitung des mit Berufsausbildungsbeihilfe förderungsfähigen Personenkreises ausländischer junger Menschen sowie deutliche Erhöhung der Bedarfssätze für den Lebensunterhalt und der Freibeträge vom Einkommen für alle Förderungsberechtigten.
- Befristeter Ausbildungsbonus zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze für Altbewerber.
- Verpflichtender Sprachkurs für alle Migrantinnen und Migranten, die nicht über die für eine Erwerbstätigkeit notwendigen Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen, als vorrangige Eingliederungsmaßnahme nach dem SGB II.

4. Unternehmer mit Migrationshintergrund

Unabhängig von all diesen Aktivitäten, die sich vornehmlich auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund konzentrieren, ist eines gewiss: Die Bereitstellung einer ausreichenden Anzahl betrieblicher Ausbildungsplätze bleibt auch für die kommenden Jahre eine besondere Kraftanstrengung aller Beteiligten in Wirtschaft und Politik.

Eine besondere Rolle kommt hierbei den Unternehmen mit Inhabern ausländischer Herkunft zu. Die Ausbildungspotenziale dieser in Deutschland erfolgreich agierenden Unternehmen sind noch nicht ausgeschöpft.

2006 lag die Selbständigenquote der ausländischen Bevölkerung mit rund 12 % doppelt so hoch wie noch Anfang der 1990er-Jahre (6 %). Die Selbständigenquote liegt damit leicht über dem Gesamtdurchschnitt von 11,2 %. Insgesamt sind die von Migranten geführten Unternehmen von Vielfalt geprägt und keinesfalls nur als „Nischenökonomie“ zu beschreiben.

Die meisten Unternehmen mit Inhabern ausländischer Herkunft sind kleinbetrieblich strukturiert, sie beschäftigen – von den unbezahlt mithelfenden Familienangehörigen abgesehen – durchschnittlich zwischen 4 und 5 Personen. Das Gesamtvolumen der durch Migranten geschaffenen Arbeitsplätze beläuft sich auf weit über eine Million.

Die Einwanderer beleben die deutsche Gründerszene. Jeder sechste Ratsuchende in den Kammern hat seine Wurzeln im Ausland. Davon suchen längst nicht mehr alle ihr Glück in Gastronomie und Handel. Inzwischen wissen auch immer mehr Technologiegründer den Standort Deutschland zu schätzen.

5. JOBSTARTER/KAUSA

Lassen Sie mich kurz unsere Aktivitäten zur weiteren Gewinnung von Ausbilderinnen und Ausbildern mit Migrationshintergrund skizzieren:

Der Programmbereich KAUSA im BMBF-Programm JOBSTARTER ist auf die Gewinnung von Ausbildungsplätzen in Betrieben mit Inhaberinnen und Inhabern ausländischer Herkunft gerichtet. Die JOBSTARTER-Projekte im Programmbereich KAUSA hatten zum Ziel, bis zum Jahr 2010 1.475 zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Die 20 laufenden Projekte aus den ersten drei Förderrunden haben dieses Ziel bereits Ende 2008 mit über 1.500 neuen Plätzen erreicht. Wir dürfen also erwartungsfroh in die Zukunft gucken, was die 4. und 5. Förderrunde noch leisten kann.

Schwerpunkt dieser Vorhaben ist die direkte Ansprache und Erstberatung der Betriebe zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen. Darüber hinaus steht die Initiierung und Organisation von Ausbildungsverbänden, die passgenaue Vermittlung von Bewerbern sowie die Begleitung der Ausbildung im Vordergrund.

6. Aktiv für Ausbildungsplätze

Weiterhin möchte ich die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag sowie deutsch-ausländischen Unternehmerverbänden gegründete Initiative „Aktiv für Ausbildungsplätze“ nicht unerwähnt lassen, an der sich auch meine Kollegin, Staatsministerin Böhmer, sowie das Handwerk beteiligen.

Ziel dieser Initiative ist es, alle regionalen Akteure, die zu einer Erhöhung der Ausbildungsbeteiligung ausländischer Unternehmen beitragen können, zu einem gemeinsamen Vorgehen zu bewegen. Mit den Aktivitäten soll außerdem erreicht werden, die betriebliche Berufsausbildung als ein wichtiges Instrument nicht nur für die wirtschaftliche, sondern auch für die gesellschaftliche Integration ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken. Unternehmen mit ausländischen Inhabern sind inzwischen ein bedeutender Teil der deutschen Wirtschaft und damit gleichberechtigte und vor allem gleich gute Partner für die Berufsausbildung! Für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund übernehmen sie eine Vorbildfunktion für eine erfolgreiche wirtschaftliche und gesellschaftliche Integration.

7. Schluss

Lassen Sie mich mit vier Punkten enden, die für mich entscheidend sind. Wenn wir das Jahr 2015 schreiben, ist mir wichtig, dass wir sagen können:

- Alle Kinder, die in die Grundschule kommen, beherrschen die deutsche Sprache.
- Die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss wurde halbiert.
- Das Bildungsniveau von Kindern aus Zuwandererfamilien und aus deutschen Familien wurde angeglichen.
- Für Jugendliche aus Zuwandererfamilien ist es selbstverständlich, dass sie die gleichen Möglichkeiten haben, um das Abitur zu machen, den Lehrerberuf zu ergreifen und dass ihnen die Türen für beruflichen Aufstieg weit offen stehen.

All das sind ambitionierte Ziele. Aber ich glaube, sie werden dazu beitragen, dass diejenigen, die in unserem Land leben, auch wissen, dass sie herzlich willkommen sind.

Die lebhafteste politische Diskussion sowie die Vielzahl von Fragen und Interessenbekundungen zeigen uns das große berufsbildungspolitische Interesse.

Das wissenschaftliche Interesse könnte nicht besser zum Ausdruck kommen als durch diese Tagung. Dies freut mich besonders, denn auf einer soliden Grundlagenarbeit können Fortschritte in den Bereichen Bildungszugang und Qualifizierung entstehen.

Ihre Arbeit unterstützt unsere Bemühungen, strukturelle Verbesserungen zu erreichen und sowohl Stärken und Schwächen unterschiedlicher Kulturen und Ausbildungsformen zu enthüllen, um dadurch gemeinsam voneinander zu lernen.

Anhang

Liste der Autorinnen und Autoren

Ursula Beicht

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning

Universität Duisburg-Essen, Essen

Dr. Axel Deeke

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg

Svenja Fohgrub

Bundeskanzleramt, Berlin

Dr. Mona Granato

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Dr. Martin Kenner

Universität Stuttgart

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Katharina Kucher

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Nürnberg

Prof. Dr. Dieter Münk

Universität Duisburg-Essen, Essen

Constanze Niederhaus

Humboldt-Universität zu Berlin

Christian Schmidt

Technische Universität Darmstadt

Eva Schweigard-Kahn

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Nürnberg

Prof. Dr. Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen

Anke Settlemeyer

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Andreas Storm

Staatssekretär im Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin

Dr. Joachim Gerd Ulrich

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Nadine Wacker

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Nürnberg

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB). Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute, einschlägiger Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft. Die Aktivitäten der AG BFN werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit etwa 700 Berufsbildungsforscherinnen und -forscher. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Mitglieder verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist eine aussagefähige Selbstdarstellung mit einem Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung sowie einer Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom Bundesinstitut für Berufsbildung unterstützt. Dazu bietet das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB; www.kibb.de) eine Präsentationsplattform der AG BFN (www.agbfn.de) mit einer Dokumentation ihrer Veranstaltungen. Die AG BFN führt ein „Forum Berufsbildungsforschung“ und themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen.

Mitglieder der AG BFN können ihre Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte des KIBB-Portals vorstellen. Zudem bietet KIBB einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zur Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

- SCHAPPEL-KAISER, Franz: Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung – Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen (AG BFN, Band 1). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2005
- ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? (AG BFN, Band 2). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2006
- ECKERT, Manfred; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19.–20. September 2005 an der Universität Erfurt (AG BFN, Band 3). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bonn 2006
- NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis: Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. bis 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen (AG BFN, Band 4). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2007
- DIETRICH, Hans; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (AG BFN, Band 5). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2007
- MÜNK, Hans Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung: Forschungsergebnisse und Desiderata. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (AG BFN, Band 6). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2009
- MÜNK, Dieter; SEVERING Eckart (Hrsg.): Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (AG BFN, Band 7). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2009
- MÜNK, Dieter; SCHELTEN Andreas (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung – Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) (AG BFN, Band 8). Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der AG BFN (Hrsg.). Bielefeld 2010

As the key social challenge of the 21st century, migration raises urgent questions which demand concrete answers. How can people from migrant backgrounds become better qualified? How can their involvement in vocational education and subsequent skilled employment be improved? And how can the vocational education sector in an immigration society like Germany give concrete answers to these questions? The present volume, "Migration as an opportunity. A contribution from vocational research", highlights academic findings and examples of good practice on access to initial vocational education and training for young people, including the organisational implications, and on continuing vocational education and training for adults, including ways of making intercultural competencies visible. The volume also offers a critical reflection on the relationship between immigration, the immigration society and education, and sets out research desiderata from the perspectives of research into migration and vocational education.