

Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen

Berufliche Bildung von
Jugendlichen und Erwachsenen
mit Migrationshintergrund



Gesprächskreis
Migration und Integration

Gesprächskreis
Migration und Integration

Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen

Berufliche Bildung von
Jugendlichen und Erwachsenen
mit Migrationshintergrund

Dokumentation einer Fachkonferenz
der Friedrich-Ebert-Stiftung und
des Bundesinstituts für Berufsbildung

Herausgegeben vom Wirtschafts- und sozialpolitischen
Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung
Abteilung Arbeit und Sozialpolitik

ISBN 3-89892-466-1

© Friedrich-Ebert-Stiftung

Herausgeber: Friedrich-Ebert-Stiftung
Wirtschafts- und sozialpolitisches
Forschungs- und Beratungszentrum
Abteilung Arbeit und Sozialpolitik
D-53170 Bonn

Layout: Pellens Kommunikationsdesign GmbH, Bonn

Fotos: BIBB / ES

Druck: bub Bonner Universitätsbuchdruckerei

Printed in Germany 2006

Inhalt

Vorbemerkung

Günther Schultze / Ulrich Degen 5

Ursula Boos-Nünning

**Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten
Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft** 6

Mona Granato / Joachim Gerd Ulrich

**„Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“
Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen** 30

Arbeitsgruppe 1

Anke Settlemeyer / Karola Hörsch / Ralf Dorau

**Die Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen von
Fachkräften mit Migrationshintergrund fördern!**

Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts
für Berufsbildung 51

Franz Schapfel-Kaiser

Diskussion 60

Arbeitsgruppe 2

Monika Bethscheider / Christine Schwerin

Kompetent mit Heterogenität umgehen!

Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der
beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit
Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft 64

Ralf Hoffmann

Diskussion 71

Arbeitsgruppe 3

Mona Granato Aussichten auf eine „zweite“ Chance? Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Menschen mit Migrationshintergrund realisieren	74
Katrin Gutschow Abschlussorientiert – berufsbegleitend – modular: das Konzept der Qualifizierung	84
Joachim Dellbrück Berufsbegleitende Nachqualifizierung: eine „zweite Chance für junge Migrant(inn)en	91
Bernd Mansel Diskussion	98
Podiumsdiskussion Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Von politischen Rahmenbedingungen über Förderkonzepte zur Praxis	102
ReferentInnen, AutorInnen, Tagungs- und Diskussionsleitung	107
Veröffentlichungen	108

Vorbemerkung

Die gegenwärtige öffentliche Diskussion um die Integration von Einwanderern – und hier vor allem jugendlicher Migrantinnen und Migranten – gewinnt an Schärfe. Dabei wird ihnen häufig pauschal unterstellt, sie seien nicht integrationsfähig oder sogar integrationsunwillig. Vor allem fehlende schulische Abschlüsse sowie unzureichende berufliche Kompetenzen und Qualifikationen seien ausschlaggebend für ihre geringen Chancen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt. Neuerdings werden vor allem „muslimische Jugendliche“, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihren Wanderungsgeschichten, als Problemgruppe bezeichnet.

Auf der gemeinsamen Fachkonferenz des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung und des Bundesinstituts für Berufsbildung am 23. November 2005 in Bonn haben wir Fragen der beruflichen Bildung von Migranten aufgegriffen. Das Ziel der Tagung war, Handlungsansätze zur Verbesserung der beruflichen Situation von Migrantinnen und Migranten zu diskutieren. Ausgehend von detaillierten empirischen Untersuchungen des BIBB haben wir nach den Ursachen für die Benachteiligungen von Migrantinnen und Migranten, vor allem jugendlicher mit Migrationshintergrund, gefragt. Auf der einen Seite bestätigen diese Untersuchungen die These, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund schlechtere Schulabschlüsse haben. Die Krise des Ausbildungssystems trifft diejenigen besonders hart, die keinen oder lediglich einen Hauptschulabschluss haben. Auf der anderen Seite wird jedoch deutlich, dass zusätzli-

che diskriminierende Faktoren die Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt verhindern. Denn selbst bei vergleichbaren schulischen Abschlüssen und guten Deutsch- und Mathematikkenntnissen münden Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener in das duale System ein oder besetzen qualifizierte berufliche Positionen.

Bereits heute besteht in bestimmten Berufen ein Fachkräftemangel. Angesichts der demografischen Entwicklung stellt sich die Frage, wie junge Migrantinnen und Migranten nachqualifiziert und verstärkt in die vielfältigen Angebote der Weiterbildung einbezogen werden können. Trainer und Trainerinnen dieser Kurse müssen auf die besonderen Lernbedingungen gemischt nationaler Gruppen vorbereitet werden. Zudem sind die interkulturellen Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund stärker zu nutzen.

Etwa ein Drittel aller in Deutschland lebenden Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund, in Großstädten Westdeutschlands sind es häufig mehr. Die Institutionen der Einwanderungsgesellschaft, vor allem Schule, Ausbildungssystem und Betrieb, müssen verstärkt Anstrengungen unternehmen, Migrantinnen und Migranten zu fördern, um ihnen eine berufliche Perspektive zu bieten. Und die jungen Migrantinnen und Migranten müssen weiter motiviert werden, ihre Potenziale zu nutzen und weiterzuentwickeln.

Diese Tagungsdokumentation soll dazu beitragen, die schwierige Debatte um Integration und Einwanderung in Deutschland zu versachlichen.

Günther Schultze

Leiter des Gesprächskreises
Migration und Integration
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Ulrich Degen

Leiter des Arbeitsbereichs 2.4,
Bildungsverhalten, Berufsverläufe,
Zielgruppenanalysen des
Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten

Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft

1. Berufliche Bildung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund heute

Es gibt drei Hürden für Jugendliche beim Übergang in den Beruf 1. eine Ausbildungsstelle zu finden; 2. die Ausbildung erfolgreich abzuschließen; 3. eine Arbeitsstelle nach Ausbildungsende zu erhalten (so genannte „zweite Schwelle“). Die Negativbilanz im Hinblick auf die berufliche Bildung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund lässt sich in allen drei Punkten prägnant beschreiben und ist unstrittig:

1. Die Beteiligung von Jugendlichen mit ausländischem Pass¹ an beruflicher Ausbildung ist seit Mitte der 90er Jahre rückläufig (Beauftragte 2005, S. 58). Die Ausbildungsquote lag im Jahr 2004 bei 25% (2002: 28%; zum Vergleich Deutsche: 61%). Dieses bedeutet einen deutlichen Rückschritt: 1994 erreichte die Ausbildungsquote mit 44% (Deutsche: 67%; Ulrich/M. Granato 2006) ihren bisherigen Höchststand. Im Zeitvergleich bleibt der Abstand zu deutschen Jugendlichen ungefähr gleich, wobei es zu berücksichtigen gilt, dass deutsche Jugendliche häufiger als ausländische Bildungsalternativen in vollqualifizierenden Berufsfachschulen wie (Fach-)Hochschulen wahrnehmen (können) (Ulrich/M. Granato 2006). Groß sind die Unterschiede innerhalb der Gruppe der ausländischen Auszubildenden nach Nationalitäten. Seit Jahren haben die Jugendlichen mit spanischem Pass eine den Deutschen angenäherte Ausbildungsquote (2002: 60%) und die Jugendlichen mit türkischem Pass

eine deutlich geringere (2002: 38%). Junge Frauen haben in allen Gruppen eine deutlich geringere Ausbildungsquote (bei Ausländern insgesamt: 34%; 37% bei männlichen, 31% bei weiblichen Jugendlichen). Je schlechter die Ausbildungssituation insgesamt ist, desto geringer wird der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Nach der Verbleibstatistik der Arbeitsagenturen mündeten 2004 von den 740.200 gemeldeten Bewerbern und Bewerberinnen nur 365.100, also weniger als die Hälfte in eine betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung ein. Von den Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund mündeten insgesamt 29% (ohne Migrationshintergrund 40%) in eine betriebliche Ausbildung ein (Ulrich/M. Granato 2006).

Zwar sank 2003 in allen Ausbildungsbereichen gegenüber dem Vorjahr die Zahl und die Quote der ausländischen Jugendlichen, aber immer noch sind die Anteile in den freien Berufen mit 9,1% höher als im Handwerk (6,9%) und in Industrie und Handel (5,4%). Nach wie vor außerordentlich zurück hält sich der öffentliche Dienst mit nur 2,6% der Auszubildenden mit einer nichtdeutschen Staatsangehörigkeit (Beauftragte 2005, S. 62).

Weiterhin sind ausländische Jugendliche auf ein äußerst enges Berufsspektrum konzentriert: 43% münden in nur zehn Berufe ein und zwar deutlich häufiger in traditionelle Handwerks- und Dienstleistungsberufe als in Büro- oder Medienprofessionen bzw. IT-Berufe² wie auch im Bankgewerbe. Besonders eng ist das Berufsspektrum der jungen Frauen mit ausländischem Pass.

1 In der Berufsbildungsstatistik wird ausschließlich nach der Staatsangehörigkeit differenziert. Das Merkmal Migrationshintergrund wird nicht erfasst.

2 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berufsbildungsbericht. S.86.



Ursula Boos-Nünning

Trotz dieser hohen Unversorgtenquote sind ausländische Jugendliche an den beruflichen Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit nur unterproportional beteiligt (2002/2003: 9,1%). Auch im Benachteiligtenprogramm sind sie unterrepräsentiert mit rückläufiger Tendenz. So waren im Juni 2004 nur 6,6% aller Teilnehmer an der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) ausländische Jugendliche; 1997 waren es 12% und 2000 noch 9%. Bei den ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH), die einen betrieblichen Ausbildungsplatz voraussetzen, stellten sie 2004 11,8% der Teilnehmer, während ihr Anteil 1997 noch bei 17% lag. Und auch am Ende 2004 aufgelegten Sonderprogramm des Bundes zur Einstiegsqualifizierung Jugendlicher (EQJ-Programm) sind ausländische Jugendliche nur zu 9% beteiligt. Jugendliche mit ausländischem Pass nutzen besonders häufig vollzeitschulische Bildungsgänge als Ausweichmöglichkeit. Dabei sind sie überproportional in den schulischen Bildungsgängen vertreten, die nicht zu einem Abschluss in einem anerkannten

Ausbildungsberuf führen und auch nicht zu den weiterführenden Bildungsgängen des beruflichen Schulwesens gehören. Im Schuljahr 2002 waren sie – bei einem Gesamtanteil von rund 7% an allen Schülern und Schülerinnen der beruflichen Schulen – mit ca. 16% überproportional im Berufsbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr vertreten und unterproportional in Fachoberschulen (5,6%) und Fachschulen (4,4%).³

Zudem erreichen die Beratungsangebote Jugendliche mit ausländischem Pass wie auch solche mit Migrationshintergrund weniger als gleichaltrige Deutsche. Im Beratungsjahr Oktober 2002 bis zum September 2003 ließen sich 198.577 ausländische Jugendliche von der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit beraten. Damit nahmen etwa 2% weniger junge Ausländer diese Leistung in Anspruch als im Vorjahr (nach Bericht 2005, S. 59)⁴. Der Anteil aller Ausländer an allen Ratsuchenden betrug in Westdeutschland 11,7%, während ihr Anteil an den noch nicht vermittelten Bewerbern bei 15,1% lag.

³ Alles nach Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berufsbildungsbericht S.87.

⁴ Vgl. Bundesagentur für Arbeit (2004); S. 22.

2. Ausbildungsabbrüche sind in der hier angesprochenen Gruppe häufiger. Im Schnitt wird nach dem Berufsbildungsbericht (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 104 ff.) etwa jeder fünfte neu abgeschlossene Vertrag während der Ausbildung wieder gelöst. Eine Aufschlüsselung nach Nationalität oder Migrationshintergrund erfolgt nicht, so dass es nicht möglich ist, die Abbruchquote differenziert zu ermitteln. Allerdings konzentriert sich die Vertragsauflösung auf die Bereiche (Handwerk 2003: 27%; hingegen Industrie und Handel: 19%; öffentlicher Dienst: 7%), in denen Auszubildende mit ausländischem Pass häufiger Zugang erhalten haben⁵. Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der nach einer Vertragslösung eine neue Ausbildungsstelle findet, ist mit 40% geringer als der der deutschen Jugendlichen (über 50%) (s. M. Granato 2003b, S. 40f.).

3. Auch der Übergang von der Ausbildung in den Beruf ist für junge Menschen mit Migrationshintergrund hindernisreicher. Männliche Jugendliche mit ausländischem Pass haben nach einer Untersuchung von Konietzka und Seibert (2003) nach erfolgreichem Abschluss mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen: Sie werden häufiger arbeitslos und haben häufiger den Beruf und den Betrieb gewechselt als die deutsche Vergleichsgruppe, was nicht selten mit Dequalifizierung verbunden ist.

Die Konsequenzen der teilweise fehlenden beruflichen Bildung werden ebenfalls einheitlich dargestellt: Auch in Deutschland aufgewachsenen jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist der Zugang zu qualifizierten beruflichen Positionen verbaut. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind deutlich häufiger als deutsche Jugendliche von Arbeitslosigkeit betroffen. Die

ausländerspezifische Arbeitslosenquote (zur Zeit 20%) ist seit Jahren etwa doppelt so hoch wie die allgemeine Arbeitslosenquote mit einem Anteil an Langzeitarbeitslosen von etwa einem Drittel. 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 sind. So liegt die Zahl der einkommensschwachen Haushalte bei ausländischen Familien nach den Daten des sozio-ökonomischen Panels seit 1984 mit ca. 25% mindestens doppelt so hoch wie bei deutschen Haushalten. Ausländische Haushalte erhalten häufiger als deutsche Sozialhilfe. Die Sozialhilfequote betrug Ende 2003 8,4% (Deutsche: 2,9%). Ausländische Kinder und Jugendliche weisen mit 14,9% eine mehr als doppelt so hohe Sozialhilfequote auf als deutsche (Deutscher Bundestag 2005, S. 162ff.). Fehlende berufliche Qualifizierung erschwert die soziale und die gesellschaftliche Integration der Eingewanderten und ihrer Kinder und Kindeskiner.

In diesen Punkten besteht in Wissenschaft und Praxis Einigkeit. In der Feststellung der Ursachen für das schlechte Abschneiden der jungen Menschen mit Migrationshintergrund greifen unterschiedliche Theorien oder Hypothesen, wobei die erhobenen statistischen Daten die Analyse erschweren. In der amtlichen Statistik und so auch in der Berufsbildungsstatistik wird das Merkmal „keine deutsche Staatsangehörigkeit“ zugrunde gelegt. In einem Teil der Untersuchungen wird das aussagekräftigere Merkmal „mit Migrationshintergrund“ verwendet. Auf der Grundlage der Daten des sozio-ökonomischen Panels (SOEP) ist belegt, dass es häufiger die wirtschaftlich Erfolgreicheren sind, die eingebürgert wer-

5 S. dazu die Zahlen für Nordrhein-Westfalen in einzelnen Berufsfeldern (Jahr 2000) bei M. Granato 2002a und Werner 2002. Bei einer Vertragsauflösungsquote von 28% insgesamt (alte Bundesländer ohne NRW: 24%) brachen 43% aller Auszubildenden im Friseurhandwerk und jeweils 30% der Arzt- und Zahnarztthelferinnen ab, das sind drei Berufe, in denen junge Frauen mit Migrationshintergrund besonders häufig eine Ausbildung aufnehmen. Bei den gewerblichen Berufen des Handwerks werden Ausbildungsverträge besonders häufig gelöst: bei den Malern und Lackierern (47%), den Gas- und Wasserinstallateuren (39%), den Elektroinstallateuren (33%) und den Zentralheizungslüftungsbauern (33%) sowie den Kfz-Mechanikern (32%). Doch auch die wenigen kaufmännischen Berufe, in die Jugendliche mit ausländischem Pass eher einmünden, sind von vergleichsweise hohen Lösungen betroffen, die über dem Durchschnitt der Ausbildungsauflösungen in Industrie und Handel liegen (Kaufleute im Einzelhandel 31%; Bürokaufleute 29%; Verkäuferin 33%) (alles nach M. Granato 2002a, S. 36). Leider werden die Daten der repräsentativen Erhebung bei Jugendlichen, Ausbildern und Berufskolleglehrern über Gründe für den Ausbildungsabbruch nicht nach Migrationshintergrund ausgewertet (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag 2001).

den. Bei den Personen mit türkischem Migrationshintergrund ist bei den Eingebürgerten der Anteil der Un- und Angelernten geringer (45% gegenüber 56%), der Selbstständigen (9% gegenüber 3,5%) und der qualifizierten Angestellten (25% gegenüber 13,5%) höher. Weniger Eingebürgerte (12% gegenüber 17%) verfügen über ein Einkommen unterhalb der Armutsgrenze. Auch der Bildungsstatus der Eingebürgerten ist deutlich höher als der von denjenigen mit ausländischem Pass (alles nach Salentin/Wilkening 2003).

2. Gründe für das schlechte Abschneiden von jungen Menschen mit Migrationshintergrund bei der beruflichen Qualifizierung

Im Alltagsverständnis werden heute wie früher fehlende oder gering bewertete Schulabschlüsse (kein oder nur ein Hauptschulabschluss), sowie mangelhafte oder unzureichende deutsche Sprachkenntnisse sowohl als Grund für die Schwierigkeiten beim Übergang in eine berufliche Ausbildung, als auch für das nicht erfolgreiche Absolvieren der Berufsausbildung und für die Probleme beim Erreichen einer beruflichen Position genannt. Es ist richtig, dass ein bedeutsamer Anteil von Jugendlichen mit ausländischem Pass (19,5%; Vergleich Deutsche: 8%) die Schule ohne Abschluss verlassen und dass deutlich mehr die allgemeinbildende Schule ohne die für einen Übergang in eine berufliche Ausbildung notwendige Qualifikation beenden, wie gerade wiederum durch PISA 2003 hinsichtlich der mathema-

tischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen und insbesondere hinsichtlich der Lesekompetenz nachgewiesen wurde⁶. Schwächen in der Allgemeinbildung sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger nachzuweisen als bei deutschen Jugendlichen, da das deutsche Bildungssystem aus sozialer Herkunft und aus Migrationshintergrund bedingte Benachteiligung anders als in anderen Ländern nicht kompensiert. Es ist weiter richtig, dass die schulische Qualifikation eines Teils der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von den Ausbildungsbetrieben als unzureichend angesehen wird und 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 die jungen Menschen als Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen in das deutsche Schulsystem kamen – wie vor allem Jugendliche aus Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien – sei es, weil sie – obgleich in Deutschland geboren – nicht die notwendigen Kompetenzen vermittelt bekamen⁷. In beiden Fällen liegen Versäumnisse des Bildungssystems vor, dass sowohl einen erheblichen Teil der Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen sowie – wiederum anders als in den meisten anderen Einwanderungsländern – den Kindern und Kindeskindern der Eingewanderten die notwendige Sprachbildung vorenthält⁸.

Dennoch scheitern deutlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund bei dem Versuch, eine Ausbildungsstelle zu bekommen und eine Ausbildung aufzunehmen als zahlenmäßig über

6 Dieses gilt für einen erheblichen Teil der Hauptschüler und Hauptschülerinnen, aber auch für ca. ein Viertel der Gesamtschüler und -schülerinnen sowie 10 bis 15% der Realschüler und -schülerinnen, vgl. Prenzel, Manfred (Hrsg.) für das PISA Konsortium Deutschland (2004), S. 254-272.

7 In einer Untersuchung bei 950 jungen Frauen im Alter von 15 bis 21 Jahren mit einer positiv verzerrten Stichprobe schreiben sich 60% der überwiegend als Seiteneinsteigerinnen beschulten Aussiedlerinnen, aber immerhin 35% der in Deutschland geborenen jungen Frauen mit türkischem, 24% mit italienischem und 12% mit jugoslawischem Migrationshintergrund, schlechte oder sehr schlechte Kompetenzen in der deutschen Sprache zu (s. dazu Boos-Nünning/Karakasoglu 2005a, S. 216 ff.) Insgesamt 24% der jungen Frauen mit türkischem, 16% mit italienischem und 7% mit jugoslawischem Hintergrund und 15% aus Aussiedlerfamilien bezeichnen ihre Kompetenzen sowohl in der deutschen als auch in der Muttersprache als gering (ebenda, S. 228; s. auch Boos-Nünning 2005).

8 Wie schlecht das deutsche Schulsystem dieser Aufgabe nachkommt, wird durch einen Vergleich Deutschlands mit der Schweiz und Österreich, also Ländern mit ähnlichen Einwanderungsbedingungen, belegt. Zugewanderte Jugendliche mit jugoslawischem und türkischem Hintergrund finden in Deutschland ungünstigere Bedingungen für ihre Kompetenzentwicklung als Jugendliche gleicher Herkunft in der Schweiz und in Österreich (nach Prenzel 2004, S. 267 f.).

eine unzureichende Schulbildung und über (zu) geringe Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen. Es bleibt daher zu belegen, welche Faktoren neben den Fähigkeiten und den Voraussetzungen der Jugendlichen hinreichende Erklärungen bieten. Die wissenschaftliche Diskussion folgt (nach N. Granato 2003) drei Erklärungssträngen. Sie setzt sich mit dem *humankapitaltheoretischen Ansatz* auseinander, prüft die *Arbeitsmarktdiskriminierung* und ermittelt den Einfluss der *Arbeitsmarktsegmentation*.

2.1. Humankapitaltheoretische Ansätze

Die Humankapitalausstattung der jungen Menschen mit Migrationshintergrund wird durch arbeitsmarktrelevante Fertigkeiten, die im familiären Kontext vermittelt werden, sowie durch die von ihnen selbst erworbenen Fertigkeiten bestimmt. Galt für die Einwanderungsgeneration vielfach, dass die im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen entwertet wurden, haben die Jugendlichen, die heute um Ausbildung nachfragen, zum weitaus größten Teil die deutschen Bildungseinrichtungen durchlaufen. Ihr aus dem familiären Aufwachsen und dem Leben in einer ethnischen Subkultur resultierendes „ethnisches Kapital“⁹, das sich z. B. in Zwei-(Mehr)sprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen niederschlagen kann, wird in der deutschen Gesellschaft und in der Arbeitswelt allerdings nicht positiv eingeschätzt und daher in der Regel nicht berücksichtigt. Das aus deutschen Sprachkenntnissen und Informationen über den lokalen Arbeitsmarkt wie auch aus der Zugehörigkeit zu Netzwerken resultierende Humankapital fehlt zu einem Teil, das spezifische ethnische Kapital ist und bleibt entwertet. Vor diesem Hintergrund wird der

Aufbau weiteren Humankapitals erschwert. Der Humankapitalansatz führt zu der Frage, welche Bedeutung die Voraussetzungen der Jugendlichen bei der Platzierung auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt besitzen und wie sich die in der Familie vorhandenen Ressourcen und Defizite auswirken.

Was die jungen Menschen mit Migrationshintergrund selbst anbetrifft, ist eine indirekte Prüfung der Humankapitalhypothese möglich, wenn untersucht wird, ob und wie sich die Ressourcen in Form eines in Deutschland erworbenen Schulabschlusses auf den Zugang in eine berufliche Ausbildung auswirken. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind gegenüber deutschen Jugendlichen bei der Ausbildungsplatzsuche auch dann benachteiligt, auch wenn sie über gleiche Schulabschlüsse verfügen. Dieses wird im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung auf der Grundlage einer Untersuchung des Jahres 2002 belegt: „Deutsche Hauptschul- oder Sonderschulabsolventen finden mit 43% wesentlich häufiger einen Ausbildungsplatz als ausländische Jugendliche mit gleichen Abschlüssen, denen dies nur zu 23% gelingt. Noch deutlicher ist diese Diskrepanz bei Realschulabsolventen und -absolventinnen mit 61% zu 24%. Zudem erhöhen sich bei ausländischen Jugendlichen die Chancen einen Ausbildungsplatz – anders als bei deutschen Bewerbern – mit steigender schulischer Vorbildung offenbar nicht. Die Chance eines ausländischen Realschulabsolventen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, ist nicht höher als die eines ausländischen Hauptschulabsolventen (Differenz 1%). Bei deutschen Jugendlichen liegt diese Differenz bei 18%“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005)¹⁰. Zwei Jahre später (2004)¹¹ hat sich die Situation der einheimi-

9 s. dazu die Diskussion bei N. Granato 2003. S.27-30, die sich allerdings mit der Situation der Migranten und Migrantinnen und den Ursachen ethnischer Ungleichheit auf den Arbeitsmarkt und nicht mit dem Zugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Ausbildungsmarkt beschäftigt..

10 Die Angaben beruhen auf der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2002. Dabei handelt es sich um eine repräsentative Befragung von rund 4000 Jugendlichen, die bei der Berufsberatung als Ausbildungsstellenbewerber gemeldet waren. Diese Befragung wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesagentur für Arbeit bundesweit schriftlich-postalisch bei Lehrstellenbewerbern durchgeführt.

11 BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004, s. auch Ulrich 2005; 2006. So sank der Anteil der Auszubildenden an der Gesamtzahl der Auszubildenden im Handwerk von jeweils ca. 16% 1993 bis 1995 auf 11% im Jahr 2000 mit einer Frauenquote von ca. einem Viertel.

schen Schulabgänger und Schulabgängerinnen mit Hauptschulabschluss deutlich verschlechtert. Nur noch 29% gegenüber 25% aus Migrationsfamilien finden einen Ausbildungsplatz (M. Granato 2005). Aber auch in diesem Jahr – dem zur Zeit letzten, für das Daten zur Verfügung stehen – werden Unterschiede mit zunehmendem Bildungsabschluss stärker: „Während von den Realschulabsolventen aus Migrationsfamilien nur 34% einen Ausbildungsplatz finden, sind es bei der deutschen Vergleichsgruppe 47%. Fazit: Mit besserer schulischer Vorbildung steigen die Aussichten von Bewerbern ohne Migrationshintergrund stärker an als die Aussichten von Bewerbern mit Migrationshintergrund“ (ebenda). Die Untersuchung belegt darüber hinaus das starke Interesse, das ungebrochene Engagement und die hohe Flexibilität, über die junge Menschen mit Migrationshintergrund bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle verfügen¹². Auch die Migrationsfamilien sind – wie seit Jahren in zahlreichen Studien belegt wurde und auch in neueren Untersuchungen ermittelt wird – an einer Bildung und Ausbildung ihrer Kinder interessiert und zwar für die Söhne wie für die Töchter¹³.

Auch eine Untersuchung in Nordrhein-Westfalen (M. Granato 2002a, S.26ff.) weist nach, dass Schulabgänger ausländischer Nationalität im Vergleich zu deutschen Schulabsolventen auch mit dem gleichen Schulabschluss zwei- bis dreimal so häufig ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben: Schulabgänger ausländischer Nationalität ohne Hauptschulabschluss doppelt so häufig wie deutsche Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss, Schulabgänger ausländischer Nationalität mit Fachoberschulreife zweieinhalb mal so oft wie die deutsche Vergleichsgruppe und Hauptschulabsolventen mit auslän-

dischem Pass dreimal so oft wie die entsprechende deutsche Vergleichsgruppe.

Die zitierten Untersuchungsergebnisse belegen, dass Schulabschlüsse zwar Einfluss auf den hohen Anteil von Ungelernten bei Schulabgängern ausländischer Nationalität haben, dass sie allein aber zur Erklärung nicht ausreichen. Ein Teil der Jugendlichen verfügt über die notwendigen Schulabschlüsse mit entsprechend guten Noten und Qualifikationen, ist zweisprachig und bikulturell aufgewachsen, ist selbst an einer guten Ausbildung interessiert und die Eltern leisten die ihnen mögliche Unterstützung – und ist dennoch beim Zugang in eine berufliche Ausbildung gemessen an deutschen Jugendlichen benachteiligt¹⁴.

In einer in der Schweiz durchgeführten Untersuchung wurde ermittelt, dass Jugendliche mit türkischem und portugiesischem Hintergrund und solche, die aus dem Balkan stammen, doppelt so häufig wie alle anderen Gefahr laufen, sich innerhalb von zwei Jahren nach dem Verlassen der Schule nicht in einer Ausbildung etablieren zu können (Meyer 2003; S. 27). Auch mit guter Schulausbildung und guter Schulleistungen wird diese Gruppe gegenüber einheimischen Jugendlichen schlechter gestellt.

Eine in Deutschland durchgeführte Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die eine Ausbildung abgeschlossen haben, es seltener schaffen als deutsche Jugendliche die zweite Schwelle zu überwinden. Strukturelle Faktoren wie die Größe des Ausbildungsbetriebes bzw. das Segment des Arbeitsmarktes waren nicht allein für diese Differenzen verantwortlich, da die jungen Menschen mit ausländischem Pass in fast allen Größenklassen häufiger nicht im Ausbildungsberuf verblieben sind (Konietzka/Seibert

12 s. dazu M. Granato/Soja 2005.

13 Kaum eine Vorstellung hält sich in den Alltagsdeutungen so hartnäckig wie die von dem fehlendem Interesse der Migrationseltern an Bildung und Ausbildung ihrer Kinder. Kaum ein Sachverhalt ist seit Beginn von Untersuchungen in Migrationsfamilien so eindeutig zugunsten einer hohen Bildungsorientierung belegt worden, zu den Bildern s. Hummrich 2002; Weber 2003; zu den Bildungsansprüchen in Migrationsfamilien s. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005a, S. 198 ff.

14 S. dazu die ausführliche Diskussion unter 2.4.

2003; S. 587)¹⁵. Die mittels logistischer Regression durchgeführten Analysen des Berufswechsels verweisen darauf, dass die Unterschiede beim Berufseinstieg sowohl auf unterschiedliche Ausbildungsstrukturen als auch auf Muster der Bewältigung der zweiten Schwelle zurückgehen (Nichtübernahme durch den Ausbildungsbetrieb und nach einer Arbeitslosigkeit). Wird der Bildungsstand und die Verteilung auf die verschiedenen Ausbildungsberufe berücksichtigt, verbleiben nur geringe Unterschiede im Hinblick auf die berufliche Kontinuität des Arbeitsmarktzugangs (ebenda, S. 588). Dieses gilt nicht für die türkischen jungen Männer. Für sie bleibt bei Konstanthalten dieser Faktoren die Wahrscheinlichkeit gegenüber deutschen jungen Männern um rund die Hälfte (48%) erhöht, den Beruf wechseln zu müssen. Weder strukturelle Merkmale wie Kohortenzugehörigkeit, schulische Vorbildung, Betriebsgröße und Ausbildungsberuf noch die Erfahrungen an der zweiten Schwelle erklären diesen Unterschied (Konietzka/Seibert 2003; S. 586). Auch eine andere Untersuchung (so N. Granato/Kalter 2001; S. 515ff.) belegt, dass junge Menschen mit türkischem und (ex-)jugoslawischem Hintergrund vor besonderen Problemen bei der Verwertung ihrer formellen Ausbildung gestellt werden.

Die ethnische Ungleichheit setzt sich auf dem Gesamtarbeitsmarkt fort: Die Migranten aus den ehemaligen Anwerbeländern und aus Osteuropa sind in Angestelltenpositionen deutlich unter- und in Arbeiterpositionen deutlich überrepräsentiert (s. dazu N. Granato 2003, S. 19ff.). Sie üben überwiegend niedrig qualifizierte Tätigkeiten ohne Führungsaufgaben aus. Auch hier lassen sich nationalitätenspezifische Differenzierungen vor allem zugunsten der spanischen und osteuropäischen Einwanderer erkennen¹⁶. Auf der Grundlage der Daten des Sozio-ökonomischen-Panels wurde zudem ermittelt, dass Ausländer in stärkerem Maße als Deutsche von einer

Nichtübereinstimmung zwischen ihren erworbenen und den für die Tätigkeit erforderlichen Qualifikationen betroffen sind. Dieses gilt – wenn auch deutlich abgeschwächt – auch für die Jugendlichen ausländischer Herkunft, die die deutsche Schule besucht haben (Szydik 1996, S. 668 f.). Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen mit ausländischem Pass haben nicht nur beim Schulbesuch und bei der Berufsausbildung schlechtere Chancen, sondern auch beim Zugang in eine ihrer Qualifikation entsprechenden Position auf dem Arbeitsmarkt. Dieses lässt sich für die Nationalitäten, die über eine höhere Anzahl gut qualifizierter Personen verfügen (z. B. Spanier) eindeutiger belegen als für Gruppen mit einer geringeren Anzahl (z. B. Türken). „Da für Ausländer relativ wenige anspruchsvolle Stellen zur Verfügung stehen, dürften ethnische Gruppen mit relativ vielen gut Ausgebildeten aber besonders viele Überqualifizierte aufweisen.“ (Szydik 1996, S. 673). Bei der zweiten Generation ergeben sich ohne Bildungskontrolle negative Effekte, die unter Berücksichtigung des Qualifikationsniveaus verschwinden. Dieses gilt nicht für die jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund (N. Granato 2003, S. 154).

Alle Darstellungen und Untersuchungen belegen, dass – nach wie vor – Menschen mit ausländischem Pass in den beruflichen Bereichen überrepräsentiert sind, in denen es sich um einfache Tätigkeiten handelt, die geringe Qualifikationen voraussetzen. In Tätigkeitsbereichen mit höherer Qualifikation sind sie deutlich unterrepräsentiert (s. auch Rätzzel 1995). Auch bei den Jugendlichen sind seit langem keine entscheidenden Aufwärtsbewegungen zu vermerken (s. dazu Seifert 1995): Sie sind gegenüber den einheimischen Jugendlichen auch dann benachteiligt, wenn sie die deutsche Schule besucht haben und über entsprechende Schulabschlüsse verfügen. Die Verbesserung der schulischen Voraussetzungen vergrößert nicht notwendigerweise die

15 Die empirischen Analysen werden in dieser Untersuchung mit der IAB Beschäftigtenstichprobe 1975 bis 1995 durchgeführt und beziehen sich daher auf eine andere Gruppe von jungen Menschen mit Migrationshintergrund und auf eine andere Arbeitsmarktsituation.

16 25% der Spanier und Osteuropäer sind in der höchsten Angestelltenkategorie zu finden (N. Granato 2003, S. 24).

Chancen auf eine attraktive Ausbildungsstelle und die Erhöhung der Qualifikation durch eine Ausbildung ermöglicht nicht unbedingt eine bessere berufliche Position.

2.2 Arbeitsmarktdiskriminierung

Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt ist dann gegeben, wenn zur Bewertung einer Arbeitskraft Merkmale herangezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Produktivität stehen (N. Granato 2003; S. 30). Das bildungspolitische Postulat einer leistungsgerechten beruflichen Zuweisung (meritokratische Allokation) fordert (so Haeberlin/Imdorf/Kronig 2004; S. 164)¹⁷, dass den bestqualifizierten Jugendlichen die anspruchsvollsten bzw. größten Erfolg versprechenden beruflichen Ausbildungswege offen stehen sollten. Häufig wird davon ausgegangen, dass eine meritokratische Allokation über den Transfer von Schulabschlusszeugnissen (Schultyp, Schulnoten) in berufliche Positionen realisiert werden kann. Bei einem solchen Transfer wird sich auf die Meinung gestützt, dass die Schulabschlusszeugnisse das schulisch erworbene Wissen adäquat wiedergeben. Dass sich darin bereits Benachteiligungen in Abhängigkeit von der nationalen und sozialen Herkunft sowie des Geschlechts niedergeschlagen haben könnten, bleibt in der Regel unberücksichtigt.

Die Ausbildungsstellensuchenden befinden sich in einem harten Konkurrenzkampf, wobei sie sich (so Imdorf 2005, S. 105) in sämtlichen Phasen des Selektionsprozesses „bewähren“ müssen: Bei der Erfüllung der formalen Voraussetzungen (Schulzeugnisse sowie -abschlüsse, Bewerbungsunterlagen), bei den immer bedeutsamer werdenden Eignungstestverfahren, bei den Vorstellungsgesprächen und bei einer immer

häufiger verlangten Schnupperlehre. Je nach der Berufsbranche, der Unternehmensgröße und der Region, kommen auch in der Schweiz auf eine Ausbildungsstelle zwischen 1 bis 5 oder auch über 100 Bewerbungen (Imdorf 2005, ebenda). Ähnliche Bedingungen sind in Deutschland gegeben.

Beim Zugang in eine Ausbildung oder in einen Beruf findet ein „Screening“ statt, das sind Entscheidungen, denen Hypothesen über die Produktivität des Arbeitnehmers 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 Arbeitsstelle und für den Betrieb) verfügen¹⁸. Zusätzlich aber werden Gruppenmerkmale wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder Wohnbezirk zum Screening verwandt, die von der Vorstellung geleitet werden, dass für die jeweiligen Gruppen bei Einstellung unterschiedliche Risiken vorhanden sind.

Es fehlen neuere Studien zur Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zugang zu Ausbildung oder Beruf aus der Sicht der einstellenden Betriebe, so dass hier nur auf frühere Untersuchungen verwiesen werden kann. Diese beziehen sich auf die Auswahlkriterien der Betriebe bzw. der Ausbilder und Ausbilderinnen.¹⁹ In der Selektionspraxis der Ausbildungsbetriebe – so wird in einer Studie (Universität Bremen 1997; S. 60) ausgeführt – überlagert das Inländerprimat die strukturellen, leistungsbedingten Zuweisungskriterien. Faktisch führt dies zu ethnischen Abschließungen in stark nachgefragten Ausbildungsgängen. Mittlere und höhere berufliche Statuslinien stehen Jugendlichen mit Migrationshintergrund allenfalls in marginalem Ausmaß offen. Vergleichs-

17 Eine differenzierte Auswertung der Daten derselben Untersuchung erfolgt bei Imdorf 2005.

18 Die Diskriminierung von Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund lässt sich bis in den Bereich von Berufen im Stellenspektrum mit akademischer Vorbildung diskutieren, nachgewiesen wird, wie Mitte der 90er Jahre von Goldberg/Mourinho/Kulke (1995) durch weniger häufige positive Rückmeldungen von türkischem im Vergleich zu deutschen Bewerbern und Bewerberinnen. Eine Nachfolgestudie, die auf online Bewerbungen bei 35 Unternehmen beruht, ermittelte – allerdings auf äußerst schmaler empirischer Basis - die besten Zugangschancen für den deutschen Mann, gefolgt von der deutschen Frau und – mit deutlichem Abstand – dem türkischen Mann. Die türkische Frau hat von den (sieben!) differenzierenden Betrieben ausschließlich Absagen erhalten (Akman u.a. 2005).

19 S. die ausführliche Diskussion diskriminierender Mechanismen bei Boos-Nünning 1999.

weise gute Ausbildungschancen besitzen ausländische Jugendliche dann, wenn sie mindestens die mittlere Reife besitzen und auf dem Ausbildungsmarkt mit deutschen Schulabsolventen konkurrieren, die geringere Schulerfolge aufweisen. Dies ist primär in unattraktiven Berufen mit niedriger Entlohnung, schlechteren Arbeitsbedingungen und geringerem Karrierepotenzial der Fall.

Die ethnische Diskriminierung wird durch unterschiedliche Sachverhalte legitimiert. Es werden die Mechanismen herausgestellt, die diese Jugendlichen hinter deutschen zurückstellen lassen, so z.B. die fehlende bzw. geringere Einbindung der Jugendlichen und ihrer Familien in soziale Netzwerke, die den Bewerbern bessere Ausgangsbedingungen verschaffen, und die Auswahlkriterien der Betriebe, die soziale Hintergrundmerkmale und soziale Orientierungen (z.B. Aussehen, Integrationsbereitschaft) berücksichtigen²⁰. Durch die Ausklammerung von Bewerbern und Bewerberinnen, die dem Anschein nach über vom Betrieb erwartete soziale (Hintergrund)Variablen nicht verfügen oder von denen Störungen erwartet werden, versucht der Betrieb die Reibungsverluste so gering wie möglich zu halten. Jugendliche ausländischer, insbesondere solcher türkischer Herkunft werden solche störenden Sozialisationsfaktoren und durch sie bedingtes Verhalten unterstellt, insbesondere unzureichende Kenntnis der deutschen (Betriebs)Kultur (wegen der fehlenden Einbindung der Jugendlichen und ihrer Familien in deutsche soziale Netzwerke) und das Fehlen von Fertigkeiten, die außerhalb der Bildungsinstitutionen erworben werden. Außerdem werden aufgrund der Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur spezifische Schwierigkeiten erwartet (z.B. Überziehung des Urlaubs, Verweigerung von Tätigkeiten, Nichtakzeptanz von Arbeitszeiten, insbesondere bei Mädchen und jungen Frauen). In Kleinbetrieben,

insbesondere im Handwerk und in Freien Berufen können zudem vermutete Kundeninteressen eine Rolle spielen. Diese Überlegung kann sich dann positiv auswirken, wenn Personen mit spezifischen sprachlichen Qualifikationen und Hintergrundkenntnissen gewünscht werden (z.B. in der Anwalt- oder Arztpraxis). Negativ wirkt sich hingegen die Befürchtung aus, dass Auszubildende ausländischer Herkunft von den Kunden nicht akzeptiert werden.

In einigen Berufen – insbesondere im sozialen Bereich – erfolgt eine Diskriminierung von Stellensuchenden ausländischer Herkunft aufgrund der Einstellungsbedingungen der Träger. Es handelt sich um eine institutionelle Benachteiligung, die in vielen sozialen Berufen besteht. Das im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerte Subsidiaritätsprinzip und die daraus abgeleitete Bevorzugung der Freien Träger der Jugendhilfe und die Bedeutung der kirchlichen Träger schränkt den Arbeitsmarkt für Personen mit muslimischer Religion entscheidend ein. Dieser Mechanismus wird von Martensen (1999)²¹ am Beispiel des Berufes der Erzieherin belegt. Die historisch gewachsene Einbindung der Verbände in das Staatssystem – als Korporatismus bezeichnet – wird zur Inklusionsstrategie für die Einheimischen und führt zur Exklusion für einen erheblichen Teil der Eingewanderten.

Je knapper Ausbildungsstellen werden, desto bedeutsamer wird die Einbindung oder Nicht-Einbindung in soziale Beziehungsnetze. Diese Netzwerkressource, die erweitert als soziales Kapital bezeichnet werden kann (s. Imdorf 2005, S. 95), spielt bei allen Betrieben eine gewisse Rolle und macht es möglich, dass Insiderwissen den Zugang zu Stellenausschreibungen ermöglicht und Beziehungen und Kontakte in die Stellenvergabe eingebracht werden können. Großbetriebe betonen zwar ihre universalistischen Einstellungspraktiken mittels Tests oder Assess-

20 s. dazu die Untersuchungen von König 1991 und Schaub 1991, die sich allerdings zeitlich bedingt auf eine Zielgruppe mit anderen Ausgangsbedingungen (großer Anteil von Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen) beziehen.

21 Die Ergebnisse der Untersuchung von Martensen werden ausführlicher referiert in Boos-Nünning 1999.

mentverfahren²². Diese gelten jedoch nur für die erste Auswahlstufe. Bei der Auswahl der einzustellenden Auszubildenden aus der Gruppe der im Test positiv abgeschnittenen Bewerber und Bewerberinnen spielen dennoch partikuläre Muster eine erhebliche Rolle. Diese wirken sich dadurch aus, dass etwa die Jugendlichen mit der Ausbildungsstelle in einen Großbetrieb in familiäre Traditionen eintreten und dass der Betrieb vor allem solche Jugendliche rekrutiert, deren Vater, Mutter oder andere Verwandte im selben Betrieb tätig sind (so Bommes 1996; S. 41). Ein erheblicher Teil der Ausbildungsstellen wird aufgrund von „guten Worten“ und Wünschen Vorgesetzter, des Betriebsrates oder von Kollegen, also über informelle Beziehungen vergeben. Sie resultieren auf Traditionsbindung bei den Ausbildungsstellensuchenden auf der einen und bei den Großbetrieben auf der anderen Seite und begründen in ihrem Verlauf eingespielte, routinisierte und stillschweigend akzeptierte Inklusionsverhältnisse.

Hinter der Selektion der Auszubildenden stehen betriebliche Logiken²³, die nicht selten auf einer Kosten-Nutzen-Rechnung beruhen. Während Großbetriebe auf eine langfristige Kalkulation setzen und die Nachwuchssicherung für den Betrieb in den Mittelpunkt stellen, legen Kleinbetriebe Wert auf eine zusätzliche Rentabilität während der Ausbildungszeit. In beiden Fällen werden Kompetenzen berücksichtigt, die den extrafunktionalen Fähigkeiten zuzuordnen sind: Sozialkompetenzen wie Motivation, Teamfähigkeit usw. Auszubildende mit solchen Kompetenzen lassen sich eher auf der Grundlage von „Empfehlungen“ gewinnen als durch neutrale Verfahren. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind selbst dann, wenn ihre Eltern in dem Betrieb arbeiten – aufgrund der ethnischen oder zuwandererspezifischen Segregation in vielen Fällen nicht in die Beziehungsnetze eingebunden.

2.3. Arbeitsmarktsegmentation

Ein dritter Ansatz geht davon aus, dass Arbeitsmärkte nicht offen und einheitlich sind, sondern in eine Reihe geschlossener Teilmärkte zerfallen, zwischen denen Mobilitätsbarrieren bestehen (N. Granato 2003, S.37). Für junge Menschen mit Migrationshintergrund besteht eine doppelte Barriere: im Hinblick auf den Zugang in hoch bewertete Segmente und im Hinblick auf den Aufstieg in höherwertige Positionen innerhalb der Segmente. Bei der Berufsausbildung handelt es sich um ein dem Arbeitsmarkt analog segmentiertes System, das eine wesentliche Voraussetzung für die Durchsetzung und Aufrechterhaltung einer segmentierten Arbeitsmarktstruktur mit ihren ungleichen Beschäftigungschancen darstellt²⁴. Das Ausbildungssystem reguliert die Berufschancen bereits zu einem frühen Zeitpunkt über den Zugang zu den Ausbildungsgängen und darüber über den Einstieg in Teilmärkte. In einem ersten Segment finden sich anspruchsvolle Tätigkeiten, die ein ausgeprägtes Fachwissen voraussetzen. Der Betrieb ist von vorneherein daran interessiert, die in die Ausbildung investierten Kosten zu amortisieren und der Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgt bereits mit Beginn des Ausbildungsverhältnisses. Zu diesem Segment gehören vor allem die Großunternehmen einschließlich der Banken und Versicherungen. Ein zweites Segment umfasst Betriebe, die neben dem Ziel der Ausbildung zumindest gleichrangig an der Arbeitskraft des Auszubildenden interessiert sind und in dem über Bedarf ausgebildet wird. Der Ausbildungsüberhang ist auf den häufig überlasteten fachlichen Arbeitsmarkt und anschließend auf berufsfremde Tätigkeiten im Um- und Angelerntenbereich mit der Gefahr der Dequalifizierung oder sogar der Arbeitslosigkeit verwiesen (Lex 1997, S. 44 f.). Der Bereich der schulischen Ausbildungen und der überbetrieblichen

22 Untersuchungen, die darstellen, welche Mechanismen den Zugang zur Ausbildung regulieren, sind in Deutschland wie auch in anderen deutschsprachigen Ländern selten (s. dazu Imdorf 2005, S. 101 ff.), vor allem fehlt es an neueren Untersuchungen.

23 So Imdorf 2005, S. 102 ff. auf der Grundlage einer Untersuchung im Kanton Bern. Die in der Schweiz gewonnenen Ergebnisse lassen sich m. E. auf Deutschland übertragen.

24 Die Darstellung folgt Imdorf 2005, S. 110 ff., der sich auf Lex 1997, S. 47 bezieht.

Ausbildungsmaßnahmen stellen ein zahlenmäßig expandierendes drittes Segment dar. Die Verwertbarkeit wird durch die Akzeptanz der Arbeitsplatzanbieter begrenzt, die häufig eine Person vorziehen, die einen vergleichbaren betrieblichen Ausbildungsgang besucht hat (so Imdorf 2005, S. 114)²⁵.

Lex (1997, S. 311) macht als Folge der Segmentation des Ausbildungsmarktes eine eindeutige Bevorteilung der jungen Männer gegenüber den jungen Frauen und der Deutschen gegenüber den Ausländern aus²⁶. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden eher in Berufen ausgebildet, die für einheimische Jugendliche weniger attraktiv sind und die durch eine geringere Übernahme Wahrscheinlichkeit und eine höhere Arbeitslosenquote nach Ausbildungsende gekennzeichnet sind. Sie sind in jüngster Zeit mehr als zuvor auf das dritte Segment des weiteren Schulbesuchs oder auf Warteschleifen in Form beruflicher Grundbildung, Praktika u.ä. verwiesen. Jeder vierte Bewerber/Bewerberin mit Migrationshintergrund mündet (so M. Granato 2005) in Bildungsgängen des „Chancenverbesserungssystems“, in vielen Fällen ohne die Aussicht auf eine abschlussbezogene berufliche Qualifizierung deutlich zu erhöhen. Ebenfalls jeder vierte bzw. knapp jeder fünfte Ausbildungstellenbewerber/-in bleibt arbeitslos oder jobbt.

Um innerhalb eines Segmentes aufzusteigen bedarf es der betrieblichen Weiterbildung (on-the-job-training), die dem Betrieb Kosten verursacht. Diese sollen so gering wie möglich gehalten werden. Die Höhe der Ausbildungskosten wird (so N. Granato 2003, S. 47) anhand von Merkmalen der Arbeitskräfte (z.B. Bildung, Fähigkeiten, Geschlecht, Alter und ethnische Zugehörigkeit) abgeschätzt²⁷. Auf dieser Grundlage wird entschieden, welche Personen wann an einer Weiterbildung mit Positionsverbesserungs-

möglichkeit teilnehmen dürfen. Personen mit Migrationshintergrund werden solange als nicht beschäftigungsstabile Arbeitnehmergruppen und daher als nicht oder als nachrangig für Weiterbildung zu berücksichtigend eingestuft, wie die Rückkehr ins Herkunftsland als Alternativmöglichkeit angesehen wird oder – so muss ergänzt werden – sie aus anderen Gründen in ihrem Arbeitspotenzial nicht als berechenbar gelten.

2.4. Fehlendes Humankapital oder Inklusion des Ausbildungsstellenmarktes?

Für die Bestätigung aller drei Ansätze gibt es in den Untersuchungen empirische Belege. Für die Unterrepräsentanz in Ausbildung, die schlechteren Chancen beim Übergang von der Ausbildung in einen Beruf sowie beim innerbetrieblichen Aufstieg kann sowohl durch fehlende Humankapitalausstattung als auch durch Diskriminierung erklärt werden. Auch die Segmentierung des Ausbildungsstellenmarktes spielt eine Rolle. Die vorne zitierten Untersuchungen verweisen – in Teilen entgegen ihren empirischen Daten – letztendlich allein oder überwiegend auf die eher ungleiche Ausstattung in dem sozialen und kulturellen Kapital von jungen Menschen mit Migrationshintergrund und Einheimischen oder betonen, dass es offen bleiben müsse, ob individuelle Ressourcenunterschiede, Strukturmerkmale oder Diskriminierungspraktiken für den Befund verantwortlich seien²⁸. So bleibt es bei der Vorstellung, dass fehlende Bildungsvoraussetzungen, also persönliche Qualifikationen nach wie vor ein entscheidendes Hindernis zur Aufnahme einer Ausbildung darstellen. Aber auch in diesen Untersuchungen wird – sofern sie die Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach ihrer nationalen Herkunft differenzieren – von der These Abschied genommen, dass von einer

25 Nicht berücksichtigt werden sollen berufsvorbereitende Maßnahmen, die nach Imdorf (2005; S. 115) als vorqualifizierende Zwischenlösungen und Brückenangebote ein eigenes Segment darstellen.

26 Gleiches wird von Imdorf (2005) für die Schweiz ermittelt.

27 Zu Formen der Diskriminierung im Betrieb s. Rätzzel 1995; Rätzzel/Sarica 1994; Hunger/Hinken 2001.

28 So eine Schlussfolgerung von Konietzka/Seibert 2003, S. 573, die nicht ganz nachvollziehbar ist, da vorne darauf verwiesen wird, dass bei Absolventen einer Berufsausbildung von gewissen individuellen Ressourcen ausgegangen werden könne und dass ein erheblicher Teil möglicher Strukturmerkmale kontrolliert werde.

Angleichung von deutschen Arbeitskräften und Arbeitskräften mit Migrationshintergrund, die ihre Schul- und Berufsausbildung in Deutschland absolviert haben (so Szydlik 1996, S. 669) ausgegangen werden kann und dass somit die Unterschiede für alle nationalen Gruppen ausschließlich oder überwiegend auf die Humankapitalausstattung zurückzuführen seien (Velling 1995; N. Granato/Kalter 2001, S. 515). Fehlendes Humankapital reicht nach allen neueren Untersuchungen nicht aus, die Ausbildungs- und Arbeitssituation von jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund zu erklären. Sowohl in Bezug auf den Übergang in die betriebliche Ausbildung als auch nach der Ausbildung in den Beruf als auch in Bezug auf die Positionierung auf dem Gesamtarbeitsmarkt haben unter Kontrolle der Bildungslaufbahn junge Menschen mit türkischem Hintergrund nicht nur deutlich geringere Chancen als Deutsche sondern auch geringere Chancen als junge Menschen mit anderen Migrationshintergründen (s. dazu N. Granato 2003, S. 128 ff.)²⁹.

Drei Untersuchungen, wovon zwei schon oben in ihren Ergebnissen angesprochenen wurden – zwei durchgeführt in Deutschland, eine in der Schweiz – führen die Diskussion weiter, da sie mittels multivariater Verfahren den relativen Erklärungswert der verschiedenen Einflussfaktoren schätzen.

Die BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004 (s. Ulrich 2006; M. Granato 2006) hält die schulischen Bildungsvoraussetzungen als (allgemeinen) Erklärungsansatz für die geringen Partizipationschancen von Schulabgängern mit Migrationshintergrund an einer beruflichen Bildung für wenig tauglich: Die Erfolgsaussichten von Lehrstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund liegen selbst mit den gleichen Schulabschlüssen weit unter denen deut-

scher Jugendlicher. So finden Bewerber und Bewerberinnen aus Migrationsfamilien mit Hauptschulabschluss zu 25% (ohne Migrationshintergrund: 28%) einen Ausbildungsplatz. Diese Unterschiede verschwinden aber mit zunehmendem Bildungsabschluss nicht – im Gegenteil: sie sind bei Absolventen mit einem mittleren Abschluss noch stärker ausgeprägt: während von den Realschulabsolventen aus Migrantenfamilien nur 34% einen Ausbildungsplatz finden, sind es bei der deutschen Vergleichsgruppe 47%. Fazit: Mit besserer schulischer Vorbildung steigen die Aussichten von Bewerbern ohne Migrationshintergrund stärker an als die Aussichten von Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund (M. Granato 2005, S. 7f.). Die Untersuchung auf der Grundlage einer repräsentativen³⁰ Bewerber- und Bewerberinnenstichprobe erlaubt Aussagen über die Variablen, die den Bewerbungserfolg beeinflussen. Geprüft wurden neben dem Einfluss des Migrationshintergrundes der eines qualifizierten Schulabschlusses und guter Zeugnisnoten (positive Effekte), eines fortgeschrittenen Alters (negative Effekte), die Absolvierung einer beruflichen Grundbildung (positive Effekte) oder einer berufsvorbereitenden Maßnahme (keine Effekte) sowie die Beschäftigungslage vor Ort (bei einer Arbeitslosenquote unter 9% positive Effekte)³¹ Zwar haben nach dieser Untersuchung die Arbeitsmarktbedingungen am Wohnort und die schulischen Voraussetzungen wie die Höhe des Schulabschlusses und die Mathematiknote einen signifikanten Einfluss auf die Aussichten von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen, aber der Migrationshintergrund ist für sich allein genommen eine Variable, die unter Konstanzhaltung der anderen Variablen den Zugang zu einer dualen Ausbildung erklärt (ebenda). Von den Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund haben

29 N. Granato (2003) ordnet die Ergebnisse in ihren Schlussfolgerungen so ein, dass sie – entgegen ihrer Analyse vorne – die Ursachen in der Ungleichen Ausstattung mit relevantem Humankapital von Migranten sieht und nicht in erster Linie in einer Arbeitsmarktdiskriminierung. M.E. widersprechen ihre Ergebnisse dieser Folgerung (s. Seite 156; anders S.154).

30 Im November/Dezember 2004 wurden Bewerber und Bewerberinnen auf postalischem Wege befragt. Von 9688 angeschriebenen Jugendlichen antworteten ca. 5100 (Rücklaufquote: 53%; s. Eberhard/Krewerth/Ulrich 2006; s. auch Ulrich 2006, 2005).

31 Vgl. auch Ulrich/ M. Granato 2006 in diesem Band

29% (ohne Migrationshintergrund: 40%) eine Chance auf eine betriebliche Ausbildung, der Anteil steigt bei einem mittleren Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife um 5% auf 34% (ohne Migrationshintergrund: um 7% auf 47%), bei einer guten bis sehr guten Mathematiknote um 12% auf 41% (ohne Migrationshintergrund: um 24% auf 64%) und bei einem Wohnort in einer Region mit einer Arbeitslosenquote unter 9% um 15% auf 44% (ohne Migrationshintergrund: um 31% auf 71%)³². Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund haben bei günstigen persönlichen und regionalen Rahmenbedingungen 71% eine Chance auf einen Ausbildungsplatz, von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit genau den gleichen Voraussetzungen hingegen nur 44%. Deutlich wird der Einfluss des nationalen Hintergrundes. Während jugendliche Aussiedler ohne Ausdifferenzierung der Rahmenbedingungen eine gemessen an den Migrationsjugendlichen insgesamt mit 35% (aus den GUS) und 32% (aus Polen) eine leicht überdurchschnittliche Chance auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz haben, sinkt diese bei Bewerbern und Bewerberinnen mit türkischem Migrationshintergrund auf 16%.

Die Untersuchung von Haerberlin, Imdorf und Kronig (2004) zur Benachteiligung von ausländischen (und weiblichen) Jugendlichen bei der Lehrstellensuche in der Schweiz³³, ermittelt mittels regressionsanalytischer Verfahren auf der Grundlage logistischer Mehrebenenmodelle, dass mit den schulischen Qualifikationen allein nur etwa ein Zehntel der aufgeklärten Varianz insgesamt³⁴ (dies. S. 112 ff.) erklärt werden. Gering ist sowohl der Einfluss des an objektiven Schulleistungstests gemessenen Schulwissens (Deutsch und Mathematik) als auch der der mit einem Intelligenztest gemessenen kognitiven Leistungsfähigkeit sowie der Formalqualifikation in Form des besuchten Schultyps und der Schulnoten. Stärkere Erklärungsvariablen sind Geschlecht und Migrationshintergrund differenziert

nach Generationenstatus (etwa ein Drittel der total aufgeklärten Varianz), wobei sich der Seiteneinstieg in das Schulsystem (Generationenstatus) besonders hinderlich auswirkt. Bei vergleichbaren Formalqualifikationen sind die Lehrstellenchancen von Jugendlichen mit zwei Schweizer Elternteilen gegenüber ausländischen Jugendlichen der 2. Generation um einen Faktor 1,9 erhöht, gegenüber ausländischen Jugendlichen der 1. Generation um einen Faktor 4,4 (Haerberlin u.a. 2004, S. 117). Weitere wesentliche Indikatoren sind das Verfügen über geeignete soziale Beziehungen, die ein Viertel der aufgeklärten Varianz der Lehrstellenchancen erklären sowie die Beanspruchung von Beratungsangeboten und die Anzahl so genannter Abkühlungsagenten, die an einem weiteren Drittel der erklärten Varianz beteiligt sind (ebenda, S. 118 f.).

Diese Untersuchung verweist auf die schon vorne genannte Bedeutung der sozialen Netzwerke und auf den Einfluss einer geringeren Beanspruchung von Beratung. Über frühere Darstellungen hinaus vermag sie den Einfluss zu quantifizieren und zu belegen, dass die geringen Einmündungsquoten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einem nicht unerheblichen Teil auf unterschiedliche Ausstattung mit Zugängen zu sozialen Netzwerken (Sozialkapital) zurückgeführt werden können. Unzureichende Beratung und Abkühlungsagenten (das sind Personen aus dem nahen sozialen Umfeld wie Eltern, Bekannte und Lehrpersonen, die versuchen, die Jugendlichen von ihren beruflichen Aspirationen abzubringen) haben ebenfalls deutlich mehr Einfluss als die formale Qualifikation oder das Leistungsvermögen.

In einer in Hamburg durchgeführten Untersuchung werden ähnliche Resultate ermittelt. Zwar zeigen Jugendliche mit Migrationshintergrund (insbesondere diejenigen mit ausländischem Pass gefolgt von deutschen Staatsangehörigen mit Migrationshintergrund) niedrigere Fachleistungen als einheimische deutsche Schüler

32 vgl. auch Ulrich/ M. Granato 2006 in diesem Band.

33 Ausführlich dargestellt werden die Ergebnisse dieser Untersuchung bei Imdorf 2005, zur Methode s. derselbe, S. 149 ff.

34 Die total aufgeklärte Varianz beträgt 34%.

und Schülerinnen (Lehmann u.a. 2000, S. 110)³⁵, aber die Chance eines einheimischen deutschen Jugendlichen, eine vollqualifizierende Berufsfachschule oder Berufsschule zu besuchen, ist unter Konstanzhaltung der Fachleistung zwei mal so hoch wie die Chance eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund; die Chance zum Besuch einer teilqualifizierender Berufsfachschule ist ebenfalls bei gleichen Fachleistungen immer noch eineinhalbfach so hoch zugunsten der einheimischen Deutschen. Die einheimischen deutschen Jugendlichen haben bei niedrigeren Fachleistungen größere Chancen zu einem Berufsabschluss zu gelangen (ebenda, S. 108 f.). Jugendliche mit ausländischem Pass haben über das gesamte Leistungsspektrum hinweg geringere Chancen, eine vollzeitschulische berufliche oder einen Platz in der dualen Ausbildung zu erhalten. Aus den Befunden – so die Autoren (ebenda, S. 110) – „ist eindeutig zu schließen, dass ihre Benachteiligung vor allem im dualen System wirksam ist“.

Nach dem nationalen Migrationshintergrund differenziert, sind bei Kontrolle des Bildungsstatus der Eltern und der Verfügbarkeit bildungsrelevanter Ressourcen in der Gruppe der afghanischen, der iranischen, der türkischen und der arabisch-sprachigen Schüler und Schülerinnen zusätzliche erfolgshemmende Einflussgrößen wirksam (ebenda, S. 112). Ungleichheiten nach dem nationalen Migrationshintergrund bestehen auch im Übergang zu einer beruflichen Ausbildung. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen eindeutig, „dass es in Hamburg an der Schnittstelle zur beruflichen Ausbildung unter Berücksichtigung der Fachleistungen Bevorzugung einiger bzw. Benachteiligung anderer ausländischer Schülergruppen aufgrund ihrer Herkunft gibt: Die Chance der Jugendlichen aus der

Russischen Föderation, aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus Polen und aus der Europäischen Union, eine vollqualifizierende Berufsfachschule oder eine Berufsschule zu besuchen, ist nach Berücksichtigung der allgemeinen Fachleistung um ein mehrfaches höher, verglichen mit der Chance der Jugendlichen aus Afghanistan /Referenzgruppe). Im Vergleich dazu haben die Schülerinnen und Schüler aus der Türkei, dem Iran, Ost- und Südostasien und aus den arabischsprachigen Ländern offensichtlich die gleiche Distanz zu einem beruflichen Abschluss wie die Referenzgruppe.“ (ebenda, S. 113). Dieses gilt, obgleich die Jugendlichen mit ausländischem Pass positivere Erwartungen an die Berufliche Schule zeigen als einheimische deutsche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund und deutschem Pass und motivierter für ihren Ausbildungsberuf sind (ebenda). Der berufliche Optimismus ist in allen drei Gruppen gleich ausgeprägt (ebenda, S. 114).

Die Untersuchungen belegen, dass das Humankapital, insofern es als formale und inhaltliche Qualifikation der jungen Menschen verstanden wird, zur Erklärung der deutlich schlechteren Chancen in eine berufliche Ausbildung einzumünden, nicht ausreicht. Wenn unter Humankapital aber auch die Einbindung in Netzwerke und die Möglichkeit der Nutzung von formellen und informellen Beziehungen verstanden werden, die bestimmte Familien zum Erreichen von beruflichen Zielen ihrer Kinder zu aktivieren verstehen, dann und erst dann trägt dieser Ansatz zur Erklärung bei. Gleichzeitig ist dann aber eine Diskriminierung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit gegeben, wenn Migrationsfamilien aufgrund ihrer sozialen Bedingungen der Zugang zu solchen Netzwerken und Beziehungsstrukturen nicht offen stehen³⁶.

35 Die Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung (ULME) ermittelt als Gründe für die geringeren Leistungen die niedrigeren Schulabschlüsse der Eltern, geringere bildungsrelevante Ressourcen und den geringeren Gebrauch der deutschen Sprache. Die Autoren registrieren, dass die Schüler und Schülerinnen aus Ost- und Südostasien, Polen, den GUS und aus Ländern der Europäischen Union auffällig gut in der Lage sind hohe Fachleistungen zu erbringen.

36 S. dazu auch Hinken 2001, S. 38, der auf die Funktion von innerbetrieblichen Netzen verweist, in denen Rekrutierungs-, Weiterqualifikations- und Beförderungsentscheidungen getroffen werden. „Einheimische sind in weit höherem Maße in Kommunikationsnetze über Versetzungs- und Aufstiegsmöglichkeiten eingebunden und erfahren häufig schneller geplante Beschäftigungsveränderungen bzw. sind gegenüber den Entscheidern präsenter – dies gilt sowohl für herkömmliche Arbeitsstrukturen in den Betrieben als auch für höhere Positionen in anderen Organisationen und Institutionen wie den Gewerkschaften oder den Betriebsräten“.

3. Was ist zu tun?

Ein großer Teil der Jugendlichen, denen der Übergang in die Ausbildung nicht gelingt, bleiben auch als junge Erwachsene ohne berufliche Qualifikation. Zählt man zu den ausländischen Auszubildenden die Schülerinnen und Schüler an den beruflichen Vollzeitschulen (ohne die Teilnehmer am Berufsvorbereitungsjahr oder ähnlichen Maßnahmen) und die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe hinzu, so steigt nach dem Bericht der Integrationsbeauftragten (2005, S. 60) die Quote derer, die einen Ausbildungsvertrag haben oder die in Vollzeitschulen lernen, nicht über 60%. Dieses bedeutet, dass 40% aller Jugendlichen mit ausländischem Pass im Anschluss an die Pflichtschulzeit ohne jede Ausbildung bleiben. Bei deutschen Jugendlichen beträgt das Verhältnis ca. 85% zu 15%.

Die Chancenlosigkeit eines so großen Teils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird seit Jahren immer wieder als problematisch für die Sozialisation der Jugendlichen selbst wie auch für das Zusammenleben in Deutschland herausgestellt. Gudrun Stoltenberg führte schon 1984 aus: „Berücksichtigt man hierbei noch die jungen Ausländer, die berufliche Vollzeitschulen und die gymnasiale Oberstufe besuchen, kann man sagen, dass schätzungsweise etwa ein gutes Drittel (37%) der 15- bis unter 18-jährigen Jugendlichen eine Berufsausbildung macht oder weiterführende Schulen besucht. Ein weiteres Drittel etwa absolviert berufsvorbereitende Maßnahmen unterschiedlicher Art, erwirbt Teilqualifikationen, z.B. an Berufsfachschulen, arbeitet oder ist arbeitslos. Ein letztes Drittel besucht keinerlei Schule. Dies waren im Ausbildungs- und Schuljahr 1984/85 immerhin 75.000 von 204.000 jungen Ausländern in der genannten Altersgruppe“. Heute – 20 Jahre später – lebt eine

große Zahl von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, die keinerlei berufliche Qualifikation erlangt haben³⁷. Die genaue Zahl der jungen und älteren Erwachsenen mit Migrationshintergrund, die die Lebenszeit der Schul- und Ausbildung in Deutschland verbracht haben und dennoch keinerlei berufliche Qualifizierung erbracht haben, lässt sich nicht berechnen. Sie dürfte aber deutlich über eine Million ausmachen. Jedes Jahr kommen einige Zehntausende hinzu.

Veränderungen werden seit langem angemahnt. Es müssen Bedingungen geschaffen werden, die jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die zum weitaus größten Teil in Deutschland geboren sind und die deutsche Schule besucht haben, den Zugang zu qualifizierten Berufen in gleicher Weise wie deutschen Jugendlichen sichern. Es geht um die Erhöhung ihres Anteils in allen Positionen und Segmenten sowie auf allen Ebenen des Berufsystems. Dabei müssen für verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen unterschiedliche Strategien entwickelt und in ihren Erfolgen geprüft werden:

1. Für die Gruppe der originär Benachteiligten, d.h. derjenigen, die über unzureichende schulische Voraussetzungen verfügen, muss das Angebot an kompensatorischen Hilfen in der Region abgefragt werden und ermittelt werden, ob es die Zielgruppe erreicht und ob es der Zielgruppe entspricht. Wenn seit Jahrzehnten 40% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund „verschwinden“, lässt dieses auch auf Lücken im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung schließen. Ein Teil von ihnen hat von vorne herein auf die Suche nach einem Ausbildungsplatz verzichtet, ein anderer Teil hat trotz Suche keinen Ausbildungsplatz gefunden. Unverständlich sowie politisch und sozial nicht akzep-

37 Dieses wird durch eine repräsentative Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung von jungen Erwachsenen ohne abgeschlossene Berufsausbildung im alten Bundesgebiet bestätigt. Während unter deutschen jungen Erwachsenen im Alter zwischen 24 und 29 Jahren zum Zeitpunkt der Befragung (2000) 10,4% ohne Ausbildungsabschluss waren bzw. sich nicht in einer Ausbildung befanden, betrug der Anteil bei den ausländischen jungen Erwachsenen 39,7% (Bericht 2005, S. 60; vgl. Troltsch 2003). Auch Berechnungen des Mikrozensus weisen nach, dass 2002 38% der 20- bis unter 30-jährigen jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft keinen Berufsabschluss haben (m: 36%; w: 41%), aber nur 12% der deutschen Vergleichsgruppe (m: 11%; w: 12%; M. Granato/Gutschow 2005).

tabel ist, dass gerade diese Gruppe, die auf ihres teilweisen Scheitern an der Schule besonders förderbedürftig ist, in allen Formen der ausbildungsbegleitenden und überbetrieblichen Ausbildungen sowie vorbetrieblichen Förderungen gemessen an ihrem Anteil an der Altersgruppe unterrepräsentiert ist, und das ebenfalls seit vielen Jahren. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Einrichtungen, die Maßnahmen in unterschiedlichen Programmen durchführen, sich ausreichend um diese Zielgruppe bemühen. Zudem finden sich zu wenige Ansätze, die interkulturell ausgerichtet sind oder dem Prinzip des cultural mainstreaming folgen³⁸.

2. Für die Gruppe derer, die wegen der Verringerung der betrieblichen Ausbildungsstellen oder des höheren Angebots an Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen keine Stelle fanden, muss die Möglichkeit der Erweiterung des Stellenangebots geprüft werden. Vom Rückgang der betrieblichen Ausbildungsstellen waren Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich betroffen. Es ist aber keineswegs sicher, dass sie von einer Zunahme der Ausbildungsstellen anteilmäßig profitieren würden. Hinzu kommt, dass sich bei einer Vergrößerung und qualitativen Verbesserung des Angebots auch die Bewerber- und Bewerberinnenzahlen und deren schulische Voraussetzungen verbessern werden.

Ausbildungsbetriebe können dennoch gewonnen werden, zusätzliche Ausbildungsstellen für Jugendliche mit Migrationshintergrund zur Verfügung zu stellen. Neugegründete Betriebe, deren Ausbildungsbeteiligung bisher besonders gering ist, könnten für die Ausbildung im Allgemeinen und insbesondere für die Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewon-

nen werden. Das Ansprechen der Betriebe bedarf einer intensiven Vorbereitung. Auch Betriebe mit Inhabern mit Migrationshintergrund könnten stärker für Investitionen in Ausbildung gewonnen werden. Die im Jahr 2000 ca. 280.000 Selbstständigen mit ausländischer Herkunft, die in Deutschland vor allem im Handel und im Gastgewerbe tätig waren, verhalten sich bisher überwiegend ausbildungsabstinent³⁹.

3. Vorne wurde dargestellt, dass für einen erheblichen Teil von jungen Menschen beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung leistungsunabhängige Kriterien wie – neben Geschlecht und sozialer Schicht – die nationale Herkunft die Selektionsentscheidungen beeinflussen. Es ist besonders schwierig, mit Formen der ethnischen Diskriminierung umzugehen und Änderungen für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erreichen, die trotz guter Qualifikationen wegen der Exklusionsstrategien und wegen der in der deutschen Gesellschaft vorhandenen Fremdeheitsdefinitionen ausgesperrt bleiben. (Deutsch)sprachliche und fachliche Förderung sind für diese Gruppe nicht vonnöten, ebenso wenig bedürfen sie einer umfangreicheren oder spezifischeren Beratung, sie wissen durchaus, welche Berufe sie lernen und welche Stellen sie innehaben möchten; ihnen fehlen die Zugangsmöglichkeiten. Um die Chancen dieser Gruppe zu verbessern, bedarf es einer Änderung des Klimas in der Region und einer Korrektur der Bilder, die (insbesondere) über junge Menschen muslimischer Religion weit verbreitet sind.

Schon seit langem wird gefordert, statt der Defizite⁴⁰ die Ressourcen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt zu stellen, wie Zweisprachigkeit, die Disposition zu interkulturellen Kompetenzen, Bildungsorien-

38 Es ist auffallend, dass die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Formen der Benachteiligtenförderung bisher kaum thematisiert wird. Erst in jüngster Zeit – z.B. im BQF-Programm – werden Migration und cultural mainstreaming zu einem Schwerpunkt gemacht.

39 Allerdings stellt der Verweis auf Unternehmer und Unternehmerinnen mit Migrationshintergrund kein Allheilmittel dar, es bedarf einer genauen Darstellung und Analyse der Leistungsfähigkeit der Migrantenökonomie, vgl. dazu den kritischen Beitrag von Pütz 2005.

40 Auch in der Jugendberufshilfe wird die Defizithypothese zum Ausgangspunkt sozialstaatlicher Integrationsmaßnahmen genommen, so belegt bei Bendit/Keimeleder/Werner 2000.

tierung und Werthaltungen⁴¹. Der Versuch stößt auf wenig Verständnis bei einem Teil der Ausbildungsbetriebe, die – wie am Beispiel des Handwerks dargestellt werden kann – über der (verständlichen) Forderung nach kompensatorischen Maßnahmen vor allem im Hinblick auf die Verbesserung der deutschen Sprache und Verbesserung von Informationen im Rahmen der Berufswahl unter Einbeziehung der Eltern sowie die Erhöhung der „Ausbildungsfähigkeit“ (Handwerkskammer Düsseldorf 2002, S. 24ff.) den Blick auf Ressourcen verweigern. Die Muttersprache der Jugendlichen wird als nicht relevant abgewertet und die Vorstellung, dass das „immer wieder angeführte ‚bilinguale und interkulturelle Potenzial‘ junger Ausländer“ im Zeitalter der Globalisierung an Bedeutung gewinne, mit erwarteten Defiziten in der Fremdsprache Englisch zurückgewiesen (ebenda, S. 26)⁴². Zwar beschäftigt sich das Handwerk vor dem Hintergrund eines wachsenden Nachwuchs- und Facharbeitermangels aufgrund der demografischen Entwicklung und der Konkurrenz um qualifizierte Auszubildende intensiv mit der Bedeutung von Nachwuchskräften mit Migrationshintergrund vor, registriert aber dennoch eine Verringerung der Auszubildenden mit ausländischem Pass sowohl in absoluten als auch in relativen Zahlen⁴³.

4. Unabdingbar sind Angebote zur beruflichen Nachqualifizierung, will man nicht knapp die Hälfte eines jeden Jahrgangs der jungen Menschen mit Migrationshintergrund ins Abseits stellen. Auch die Tatsache, dass 70% der ausländischen Arbeitslosen Ungelernte sind, verdeutlicht die Notwendigkeit der nachträglichen beruflichen Qualifizierung Erwachsener (so Beauftragte 2005, S. 95).

Die Zahl der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen mit Migrationshintergrund, die auf eine berufliche Weiterbildung zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen angewiesen ist, ist besonders groß. Die Beteiligung dieser Gruppe an Weiterbildung ist mit 13% (ausländischer Pass) und 19% (Deutsche mit ausländischem Hintergrund) besonders gering (einheimische Deutsche: 28%) (s. Infratest Sozialforschung 2005 nach Bethschneider/Schwerin 2005). Daher bedarf es besonderer Initiativen, diese Zielgruppe für die Nachqualifizierung zu gewinnen und das Programm zielgruppenorientiert auszurichten. Konzepte sind entwickelt und erprobt worden, die von einer spezifischen Werbung (durch besondere Ansprache und Zugängen zur Zielgruppe) und die Abstimmung des Programms auf eine Zielgruppe, deren Kompetenz in der deutschen Sprache Lücken hat und die Mängel im Sozialisations- und Kulturwissen besitzt. Es geht aber auch um die Interkulturelle Öffnung der Angebote sowie die Qualifizierung des Personals durch Interkulturelles Training und der Einübung in eine Didaktik der Unterrichtung heterogener Lerngruppen. Außerdem werden die interkulturellen Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund in diesem Konzept genutzt und erweitert. In dem Forschungsprojekt des BIBB „Anforderungen an Trainerinnen/Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden deutscher und ausländischer Herkunft“ werden curriculare Elemente erarbeitet und erprobt (s. dazu Bethschneider/Schwerin 2005)⁴⁴. Ziel ist eine abschlussbezogene berufsbegleitende Nachqualifizierung, die auf den Ressourcen der Erwachsenen mit Migrationshintergrund aufbaut, wozu in BIBB modulare Ansätze im verschiedenen Berufsfeldern entwickelt wurden (s. M. Granato/Gutschow 2005).

41 Siehe dazu die Darstellung von Ressourcen auf Grundlage der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung bei Boos-Nünning/Karakasoglu 2005b.

42 Es sollte eine Auswertung des BQF-Programmes unter dem Gesichtspunkt vorgenommen werden, ob und wie weit insbesondere durch Einrichtung der BQN's eine Änderung der Sichtweise und darüber eine Klimaverbesserung in der Region allgemein und insbesondere bei den Ausbildungsbetrieben erreicht wurde.

43 Siehe dazu Handwerkskammer Düsseldorf 2002 vor allem S. 9 f., vgl. auch die Dokumentation der Fachtagung der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH), Neuss/Düsseldorf 2003. Nur noch ein Drittel aller Auszubildenden mit ausländischem Pass werden im Handwerk ausgebildet.

44 S. dazu die Beiträge in diesem Band.

Es gilt in allen Bereichen zugleich Änderungen einzuleiten und durch ein Qualitätsmanagement abzusichern.

4. Die Notwendigkeit der Ausschöpfung von Ausbildungspotenzialen

Momentan bleiben ein erheblicher Teil von Jugendlichen, die um eine Ausbildung nachfragen, ohne Ausbildungsstelle. Es gibt auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt nicht nur ein Struktur-, sondern auch ein Generationenproblem: das Recht auf Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generation wird nicht ausreichend berücksichtigt⁴⁵. Unter denjenigen ohne Ausbildungschance machen die jungen Menschen mit Migrationshintergrund einen deutlich überproportionalen Anteil aus und zwar auch in der Gruppe derer, die über hinreichende oder sogar gute Bildungsvoraussetzungen verfügen. Wie ausgeführt, bleiben von ihnen seit Jahrzehnten ein erheblicher Teil ohne berufliche Ausbildung. Auch und vielleicht gerade in schwieriger Zeit in bezug auf den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt muss gefordert werden, dass die Aufgabe, Ausbildung für alle jungen Menschen zu sichern, auch für diejenigen mit Migrationshintergrund angenommen und erfüllt wird. Nur vordergründig steht das Interesse der jungen Menschen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt, deren Vorstellung von einem „guten“ Beruf mit der Möglichkeit der Existenzsicherung, um deretwillen ihre Eltern nach Deutschland eingewandert sind, nicht verwirklicht werden kann.

In einer anderen Sichtweise ist es das Interesse der Bundesrepublik Deutschland, das eine stärkere Berücksichtigung dieser Gruppe fordert:

Angesichts des prognostizierten demografischen Wandels und des damit einhergehenden Fachkräftemangel profitieren auch Betriebe von einer Verbesserung der beruflichen Qualifizierung der jungen Menschen mit Migrationshintergrund sowohl in Form der beruflichen Erstqualifizierung als auch in Form einer abschlussbezogenen Nachqualifizierung zur Fachkräfterekrutierung bzw. zur besseren Ausschöpfung von Personalressourcen (M. Granato/Gutschow 2005, S. 1).

Spätestens seit dem 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung⁴⁶ der erstmalig eine breitere Öffentlichkeit darauf hinwies, dass „bei mehr als einem Viertel der Kinder entweder Vater oder Mutter oder beide Eltern in anderen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind als in traditionell deutschen“, ist deutlich geworden, dass der Anteil der Gruppe Jugendlicher aus Zuwanderungsfamilien weitaus höher ist als ihn die Zahlen der amtlichen Statistiken zu ‚ausländischen Kindern‘ ausweisen⁴⁷. Neuere Untersuchungen, die das Kriterium der Zuwanderung mindestens eines Elternteils zugrunde legen, bestätigen empirisch noch höhere Anteile als diese frühen Schätzungen. Sie kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein Drittel der jugendlichen Population Deutschlands insgesamt ausmachen. In den Städten Westdeutschlands kommen sie bei den 15-Jährigen sogar heute schon auf 40 Prozent.

Die zugrunde gelegten Untersuchungen verweisen darauf, dass auch bei gleichen Voraussetzungen wie sie deutsche Jugendliche besitzen zumindest junge Menschen mit türkischem, teilweise auch mit (ehemals) jugoslawischem und/oder portugiesischem Hintergrund deutlich seltener in Arbeit einmünden. Nun brauchen wir die Jugendlichen mit Migrationshintergrund einige

45 Siehe Bundesjugendkuratorium (BJK) (2005): Ausbildung für alle jungen Menschen – Eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe! Zu Bildungschancen junger Menschen angesichts der Reformen auf dem Arbeitsmarkt (www.bundesjugendkuratorium.de).

46 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.

47 Nach Daten des Statistischen Bundesamtes beträgt der Anteil „ausländischer Schüler und Schülerinnen“, d.h. derjenigen, die eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen an der Gesamtschülerschaft 9,8% (<http://www.destatis.de/basis/biwiki/schul-ab9.htm>, abgerufen am 15.04.2004). Die amtliche Statistik der Stadt Köln weist für die 18- bis 25jährigen 25,6% Ausländer, jedoch 34,7% Personen mit Migrationshintergrund aus.

Jahre noch nicht. Bis 2010 in manchen Regionen bis 2012 ist eine weiterhin steigende Nachfrage nach Ausbildungsstellen bei eher geringerem Angebot zu erwarten. Eine vorsorgliche Personalpolitik denkt aber in die Zukunft. Andernfalls gehen die vielfältigen Potenziale dieser jungen Menschen verloren. Eine alternde Gesellschaft, die bereits in den nächsten Jahren vor einschneidenden demografischen Veränderungen steht, kann es sich nicht leisten auf dieses Qualifizierungs- und Arbeitsmarktpotenzial zu verzichten (M. Granato/Gutschow 2005, S. 120).

Außerdem ist zu fragen, wie eine Gesellschaft damit umgeht, dass 40% einer durch den Migrationshintergrund beschreibbare Gruppe durch Fehlen einer abgeschlossenen Berufsausbildung weitgehend vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt ist und ohne Qualifizierung auch ausgegrenzt bleibt. Eine große Zahl von jungen Erwachsenen (20- bis 30-jährigen) mit Migrationshintergrund verfügt über keinen anerkannten Berufsabschluss (Troltsch 2003), das sind ca. eine halbe Million junge Menschen mit ausländischem Pass und eine nicht bekannte aber ebenfalls erhebliche Zahl mit deutschem Pass und Migrationshintergrund. Hinzu kommen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ohne Berufsausbildung, die das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem Jahr für Jahr neu produziert.

Zuletzt ist zu fragen, ob sich eine Gesellschaft und ihr wirtschaftliches System auch weiterhin erlauben kann, das kulturelle Kapital, das

die eingewanderten Personen mitgebracht haben und über das zumindestens teilweise auch heute noch deren Kinder und Kindeskinde, weiterhin zu vergeuden statt es für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft zu nutzen. In diesem Zusammenhang muss noch einmal sehr nachdrücklich an die Potenziale erinnert werden, die durch die Einwanderung zugeflossen sind. Es ist eine neue Ausbildungspolitik zu wünschen und zu erhoffen, in der diese erkannt, gepflegt und erweitert werden.

„Zuwanderung“, so hieß es schon 1994 im *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*⁴⁸ „kann ein Beitrag zur Lösung innerer Probleme nur dann sein, wenn einheimische Mehrheit und zugewanderte Minderheiten neben- und miteinander leben können. Das verlangt von beiden Seiten ein gewisses Maß an Integrationsbereitschaft. Sie hat kulturelle, aber auch ökonomische Voraussetzungen: Am günstigsten sind sie, wenn Einwanderer wirklich gebraucht werden, für ihren eigenen Lebensunterhalt sorgen und ihren Beitrag zur Sicherung des Generationenvertrages leisten können. Umgekehrt kann Migration auch destabilisierend wirken, wenn die Mehrzahl der Zugewanderten auf Sozialleistungen angewiesen bleibt und am Rande der Gesellschaft, in einer Getto-Situation oder gar in der Illegalität lebt. Bildung und Ausbildung stellen die Voraussetzungen dafür da, dass sich die vergangene und die neu zu erwartende Zuwanderung als Problemlösung für die deutsche Gesellschaft insgesamt erweist.“

48 Herausgegeben von Bade, Klaus J., München 1994.

5. 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.
- Bade, Klaus (Hrsg.) (1994): Das Manifest der 60. Deutschland und die Zuwanderung, München.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005): Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Bender, Stefan/Siefert, Wolfgang (1996): Zuwanderer auf dem Arbeitsmarkt: Nationalitäten- und geschlechtspezifische Unterschiede. In: Zeitschrift für Soziologie, 25. S. 473-495.
- Bendit, René (1997): „Wir wollen so unsere Zukunft sichern“. Der Zusammenhang von beruflicher Ausbildung und Lebensbewältigung bei jungen Arbeitsmigranten in Deutschland. Aachen.
- Bendit, René/Keimeleder, Lis/Werner, Katja (2000)
- Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe junger Migrantinnen im Kontext von Integrationspolitik. Arbeitspapier 4/2000 aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. DJI München.
- Bethscheider, Monika/Schwerin, Christine (2005). Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft in der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung: Anforderungen an Trainerinnen und Trainer, unveröffentlichtes Manuskript.
- Bommes, Michael (1996): Ausbildung in Großbetrieben. Einige Gründe, warum ausländische Jugendliche weniger Berücksichtigung finden. In: Kersten, Ralph/Kiesel, Doron/Sargut, Sener (Hrsg.): Ausbilden statt Ausgrenzen, Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf. Haag und Heerchen. Frankfurt am Main. S. 31-44.
- Boos-Nünning, Ursula (1999): Quotierung und Gerechtigkeit. Über die Verringerung der Diskriminierung von Jugendlichen ausländischer Herkunft beim Zugang in Ausbildung und Beruf. In: Kiesel, Doron/Messerschmidt, Astrid/Scherr, Albert (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt am Main. S. 110-121.
- Boos-Nünning, Ursula (2005): Zuhause in zwei Sprachen. Sprachkompetenzen von Mädchen mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Portratz, Marianne (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Waxmann. Münster u.a.. S. 111-127.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005a): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Waxmann. Münster u.a..
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005b): Welche Ressourcen haben junge Migrantinnen? Plädoyer für einen Perspektivenwechsel. In: Migration und soziale Arbeit, 3/4. S. 219-232.
- Brosi, Walter/Trotsch, Klaus (2004): Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen und Fachkräftebedarf der Wirtschaft. Zukunftstrends der Berufsbildung bis zum Jahr 2015. Forschung spezial, Heft 8. Bonn.
- Bundesagentur für Arbeit (2004): Berufsberatung 2002/2003. Aktivitäten, Ausbildungsstellenmarkt, Statistik. Nürnberg.
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2005): Ausbildung für alle jungen Menschen – Eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe! Zu Bildungschancen junger Menschen angesichts der Reformen auf dem Arbeitsmarkt (www.bundesjugendkuratorium.de)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.

- Deutscher Bundestag (2005): Lebenslagen in Deutschland. 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- Diefenbach, Heike (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In: Diefenbach, Heike/Renner, Günter/Schulte, Bernd (Hg.): Migration und die europäische Integration: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München. S. 9-70.
- Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2005): „Man muss geradezu perfekt sein, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Die Situation auf dem Lehrstellenmarkt aus Sicht der Lehrstellenbewerber. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 10-13.
- Eberhard, Verena/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd/Graf, Cornelia/Wörrlein, Eva (Hrsg.) (2006): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland. Bielefeld (in Druck).
- Ehrental, Bettina (2002): Jugendliche aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen auf der Suche nach einer Lehrstelle. In: Granato, Mona (Hrsg.): Die berufliche Qualifikation von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen. Expertise im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Bonn. S. 96-115.
- Gillmeister, Helmut/Kurten, Hermann/Fijalkowski, Jürgen (1989): Ausländerbeschäftigung in der Krise? Die Beschäftigungschancen und -risiken ausländischer Arbeitnehmer am Beispiel der West-Berliner Industrie. Berlin.
- Goldberg, Andreas/Mourinho, Dora/Kulke, Ursula (1995): Arbeitsmarkt – Diskriminierung gegenüber ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland. Veröffentlichung des internationalen Arbeitsamtes (IAA). Genf.
- Granato, Mona (2002a): Die berufliche Ausbildung von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen – Analyse und Schlussfolgerungen. In: Granato, Mona (Hrsg.): Die berufliche Qualifikation von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen. Expertise im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Bonn. S. 6-49.
- Granato, Mona (2002b): Qualifizierungspotenziale in Deutschland nutzen: Jugendliche mit Migrationshintergrund und berufliche Ausbildung. In: Maier-Braun, Karl-Heinz/Kilgus, Martin (Hrsg.): Integration durch Politik und Medien. 7. Medienforum „Migranten bei uns“. Baden-Baden.
- Granato, Mona (2003a): Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: WSI Mitteilungen, Heft 8, S. 474-482.
- Granato, Mona (2003b): Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringe Chancen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn. S. 29-48.
- Granato, Mona (2006): Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé. In: INBAS (Hrsg.): Werkstattbericht 2005. Frankfurt, Berlin (in Druck).
- Granato, Mona/Gutschow, Katrin (2005): Eine zweite Chance: Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. In: Informationen für die Vermittlungs- und Beratungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Nr. 15. www.bibb.de/de/4925.htm
- Granato, Mona/Schapfel-Kaiser, Franz (2002): Den Stein ins Rollen bringen. „Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten“ im BIBB. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2.
- Granato, Mona/Soja, Eva (2005): Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund – integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: wirtschaft und Berufserziehung, Nr. 5.
- Granato, Nadia (2003): Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Opladen.

- Granato, Nadia/Kalter, Frank (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition im Humankapital? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53. S. 497-520.
- Haeberlin, Urs/Imdorf, Christian/Kronig, Winfried (2004): Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern/ Stuttgart/ Wien.
- Handwerkskammer Düsseldorf (2002): Ausländer – Stütze des Handwerks. Die berufliche Integration ausländischer Mitbürger in das Handwerk. Ergebnisse einer Umfrage bei 8.000 Handwerksunternehmen im Regierungsbezirk Düsseldorf. Schriftenreihe: Information/ Dokumentation, 2/02. Düsseldorf.
- Haug, Sonja (2002): Familienstand, Schulbildung und Erwerbstätigkeit junger Erwachsener: Eine Analyse der ethnischen und geschlechtsspezifischen Ungleichheiten – Erste Ergebnisse des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB). In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 27/1. S. 115-144.
- Hinken, Günter (2001): Die betriebliche Inklusion von Arbeitsmigranten in der Metall- und Automobilindustrie. In: Hunger, Uwe/Hinken, Günter (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Migrantinnen und Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Drei Fallstudien: Metallindustrie, Bauwirtschaft, IT-Sektor. Iks – Interkulturelle Studien, 35. Münster, S. 9-39.
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen.
- Hunger, Uwe/Hinken, Günter (Hrsg.) (2001): Inklusion und Exklusion: Migrantinnen und Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Drei Fallstudien: Metallindustrie, Bauwirtschaft, IT-Sektor. Iks – Interkulturelle Studien, 35. Münster
- Imdorf, Christian (2005): Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft neben Schulqualifikationen den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden.
- Konietzka, Dirk/Seibert, Holger (2003): Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle“. Eine vergleichende Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4. S. 567-590.
- König, Peter (1991): Bereitschaft von Betrieben ausländische Jugendliche auszubilden oder einzustellen. In: Nieke, Wolfgang/Boos-Nünning, Ursula (Hrsg.): Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung. Auf dem Weg zur Chancengleichheit. Opladen. S. 63-84.
- 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/ULME1_Bericht.pdf
- Lex, Tilly (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Band 3. München.
- Lill, Dagmar (1996): „Vor allem zuständig für die deutsche Sauberkeit“ – Ausländische Beschäftigte im Öffentlichen Dienst. In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Integration und Konflikt. Kommunale Handlungsfelder der Zuwandererpolitik. Bonn. S. 57-69.
- Martensen, Kirsten Ute (1996): Ausbildung und Beschäftigung ausländischer Erzieherinnen in Kindergärten in Nordrhein-Westfalen. Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster.
- Meyer, Thomas (2003): Risiken junger Migrantinnen und Migranten auf dem Weg zu einer Berufsqualifikation. In: terra cognita 3. S. 24-29.

- Prenzel, Manfred (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann. Münster u.a..
- Pütz, Robert (2005): Marginalisierte Unternehmer: Armut als Bestandteil der Migrantenökonomie. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4. S. 202-210.
- Räthzel, Nora (1995): Migranten und Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt – Formen der Diskriminierung. In: IZA 314. S. 26-33.
- Räthzel, Nora/Sarica, Ülkü (Hrsg.) (1994): Migration und Diskriminierung in der Arbeit: Das Beispiel Hamburg. Hamburg/Berlin.
- Salentin, Kurt/Wilkening, Frank (2003): Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55, Heft 2. S. 278-298.
- Schaub, Günther (1991): Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. BiBB. Berlin.
- Schmal, Andreas (1994): Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt zwischen Bevölkerungsgruppen und Regionen. In: Montada, Leo (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. Frankfurt am Main/ New York. S. 87-106.
- Seifert, Werner (1992): Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44. S. 677-696.
- Seifert, Wolfgang (1995): Die Mobilität der Migranten. Die berufliche, ökonomische und soziale Stellung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik. Eine Längsschnittanalyse mit dem Sozio-Ökonomischen Panel 1984-1989. Berlin.
- Settemeyer, Anke (2004): Interkulturelle Kompetenz von jungen Fachkräften mit Migrationshintergrund: Erfassung und beruflicher Nutzen. In: BIBB-forschung, Heft 2. www.bibb.de/de/4925.htm
- Suntum, Ulrich van/Schlothöller, Dirk (2002): Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern. Einflussfaktoren, internationale Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Gütersloh.
- Szydlík, Marc (1990): Die Segmentierung des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Analyse mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels, 1984-1988. Edition Sigma. Berlin.
- Szydlík, Marc (1996): Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48, 1. S. 658-676.
- Troltsch, Klaus (2002): Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bildungsbeteiligung und -chancen junger Ausländer, Aussiedler und Migranten im Vergleich zu Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit in Nordrhein-Westfalen. In: Granato, Mona (Hrsg.): Die berufliche Qualifikation von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen. Expertise im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Bonn. S. 116-147.
- Troltsch, Klaus (2003): Bildungsbeteiligung und -chancen von ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn. www.bibb.de/de/4925.htm
- Uhly, Alexandra/Granato, Mona (2006): Junge Menschen ausländischer Nationalität in der dualen Ausbildung – Analysen auf der Grundlage der Berufsbildungsstatistik (in Druck).
- Ulrich, Joachim Gerd (2005): Wenn Lehrstellen Mangelware sind: Wer hat noch Chancen? In: BIBB-Forschung. Informationsdienst des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 2, S. 1-2.

- Ulrich, Joachim Gerd (2006): Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse aus der BIBB-Berufsbildungsforschung. In: INBAS (Hrsg.): Werkstattberichte. Frankfurt am Main, (in Druck).
- Ulrich, Joachim Gerd/Granato, Mona (2006): „Was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“ – Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (in Druck).
- Universität Bremen – KUA (1997): Kooperation Universität-Arbeiterkammer Bremen: Berufliche Mobilitätsbarrieren und Integration. Zur Situation der (Im)Migranten im Bildungs- und Beschäftigungssystem des Landes Bremen. Eine Strukturdatenauswertung. Bremen.
- Velling, Johannes (1995): Immigration und Arbeitsmarkt. Eine empirische Analyse für die Bundesrepublik Deutschland. Nomos. Baden-Baden.
- Wagner, Sandra J. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Aachen.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.
- Werner, Rudolf (2002): Schulische und Berufliche Ausbildung Jugendlicher ausländischer Nationalität in Nordrhein-Westfalen. In: Granato, Mona (Hrsg.): Die berufliche Qualifikation von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen. Expertise im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen. Bonn. S. 73-95.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.) (2001): Gründe für Ausbildungsabbrüche. Ergebnisse einer repräsentativen EMNID-Befragung von Jugendlichen, Ausbildern und Berufkolleglehrern. Düsseldorf.
- Zimmermann, Klaus F./Hinte, Holger (2004): Zuwanderung und Arbeitsmarkt. Deutschland und Dänemark im Vergleich. Berlin.

„Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“

Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen

1. Einleitung

Steigende Risiken und Instabilitäten kennzeichnen seit Jahren den Übergang junger Menschen von der Schule in eine berufliche Ausbildung. Diese Hürde erfolgreich zu bewältigen, fällt Abgängern aus allgemein bildenden Schulen immer schwerer. So gelingt immer weniger von ihnen der direkte Einstieg in eine voll qualifizierende berufliche Erstausbildung. Dagegen steigt der Anteil unter den Schulabsolventen an, der in beruflichen Schulen oder berufsvorbereitenden Maßnahmen „lediglich“ eine berufliche Grundbildung erwirbt. Diese führt nicht zu einem Berufsabschluss, sondern bereitet lediglich auf eine Berufsausbildung vor (Ulrich 2004).

Mit den wachsenden Schwierigkeiten auf dem Lehrstellenmarkt nimmt die Unterschiedlichkeit zwischen den Jugendlichen, was ihre Bildungs- und Qualifizierungssituation betrifft,

zu. Dabei zählen nicht nur der erreichte Schulabschluss, die Schulnoten und die regionale Arbeitsmarktlage zu den zentralen Faktoren, welche die Zugangschancen zu einer beruflichen Ausbildung beeinflussen. Auch andere Aspekte wie z.B. der Familien- und ein möglicher Migrationshintergrund spielen eine wichtige Rolle. Der seit Jahren angespannte Ausbildungsmarkt hat gerade für Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit bedeutende Konsequenzen. Ihre Beteiligung an beruflicher Ausbildung, ohnehin auf deutlich niedrigerem Niveau als bei deutschen Jugendlichen, ist seit Anfang der neunziger Jahre nochmals drastisch gesunken (Uhly/Granato 2006). Die viel zu niedrige Ausbildungsquote führt dazu, dass es bisher nicht gelungen ist, den hohen Anteil unter den jungen Ausländern, die auf Dauer ohne Berufsabschluss bleiben, substantiell zu senken (vgl. die Beiträge der Arbeitsgruppe 3 in diesem



Mona Granato



Joachim Gerd Ulrich

Band). Um in Zukunft die Quote der Ungelernten verringern zu können, ist es wichtig, die Ausbildungsteilhabe dieser Jugendlichen zu stärken. Dies setzt allerdings voraus, dass es ausreichend Ausbildungsplätze gibt und dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine realistische Chance haben, in eine Ausbildung einzumünden. Wir werden im Folgenden sehen, dass dies zurzeit nicht gegeben ist und dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich um eine Ausbildungsstelle bewerben, nur relativ geringe Chancen auf den Beginn einer betrieblichen Lehre haben.

Der vorliegende Beitrag beschreibt zunächst wesentliche Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt im vergangenen Jahrzehnt (Abschnitt 2). Vor diesem Hintergrund stellt er zentrale Ergebnisse der BA/BIBB-Studie Ende 2004 vor, in der die Merkmale, das Verhalten und die Chancen von Lehrstellenbewerbern untersucht wurden. Die Ergebnisse werden im Lichte unterschiedlicher Ansätze diskutiert, die den Kriterien nachgehen, welche beim Zugang zu einer dualen Ausbildung relevant sind (Abschnitt 3 und 4). Dabei steht der Vergleich der Chancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Vordergrund.

2. Der Ausbildungsmarkt und seine jüngere Entwicklung

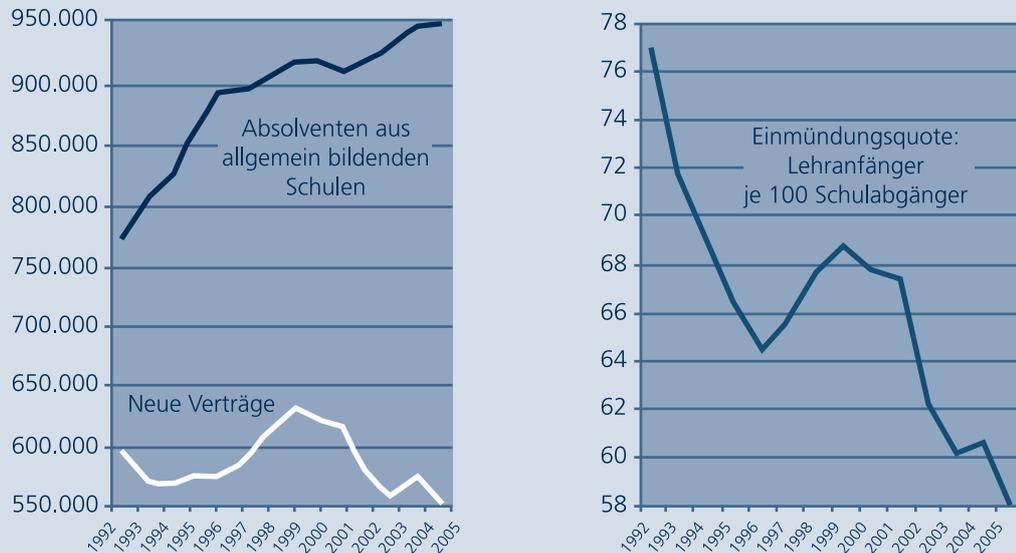
Seit Anfang der 90er Jahre zeigt sich auf dem Lehrstellenmarkt in Deutschland eine erhebliche Dynamik. Leider wirkten sich die Entwicklungen nicht zugunsten von Jugendlichen auf Lehrstellensuche aus, sondern haben ihre Chancen beträchtlich gemindert.

2.1 Duales System

Seit 1992 ist die jährliche Zahl der Abgänger aus allgemein bildenden Schulen um rund 175.000 gestiegen ist und hat 2005 mit 948.200 einen neuen Höchststand im wiedervereinigten Deutschland erreicht. Eine ganz andere Entwicklung nahm dagegen die Angebotsseite des Lehrstellenmarktes: Boten Betriebe und Verwaltungen 1992 noch 721.800 Lehrstellen an, so waren es im Jahr 2005 nur noch 562.800. Damit kam es auch zu einem Rückgang an Lehrverträgen: Wurden 1992 noch 595.200 neue Lehrverträge abgeschlossen, so waren es 2005 noch 550.200 (vgl. Übersicht 1).

Diese gegenläufigen Entwicklungen – steigende Schulabgänger-, aber sinkende Lehrver-

Übersicht 1: **Entwicklung der Zahl der Absolventen aus allgemein bildenden Schulen, der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und Einmündungsquote** (rechnerische Zahl der Lehranfänger je 100 Schulabgänger) von 1992 bis 2005



tragszahlen – führten 2005 dazu, dass die Einmündungsquote in das duale System mit einem Wert von 58% erstmals unter die 60% – Marke fiel. Unter der Einmündungsquote wird der rechnerische Anteil der neu abgeschlossenen Lehrverträge an allen Schulabgängern verstanden. Anfang der neunziger Jahre hatte dieser noch weit über 70% betragen (vgl. Ulrich 2006). Ein Rückgang allein um zehn Prozentpunkte bedeutet zurzeit ein jährliches absolutes Minus bei den Einmündungen von über 95.000. Mit anderen Worten: Bereits seit einigen Jahren ist auf dem Lehrstellenmarkt eine beträchtliche Unterversorgung zu beobachten, deren Effekte kumulieren. Fehlende Ausbildungsreife spielt dabei sicherlich auch eine Rolle (vgl. dazu Ehrental/Eberhard/ Ulrich 2006), die entscheidende Ursache ist aber der beträchtliche Beschäftigungsabbau, der unmittelbar auch das duale Ausbildungssystem berührt (vgl. Ulrich/Eberhard/Krewerth 2006). Zwischen der Entwicklung der Arbeitslosenquote bzw. des Gesamtbestands der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und der Veränderung

des Ausbildungsplatzangebots im dualen System lässt sich eine sehr enge Beziehung nachweisen (vgl. Übersicht 2).

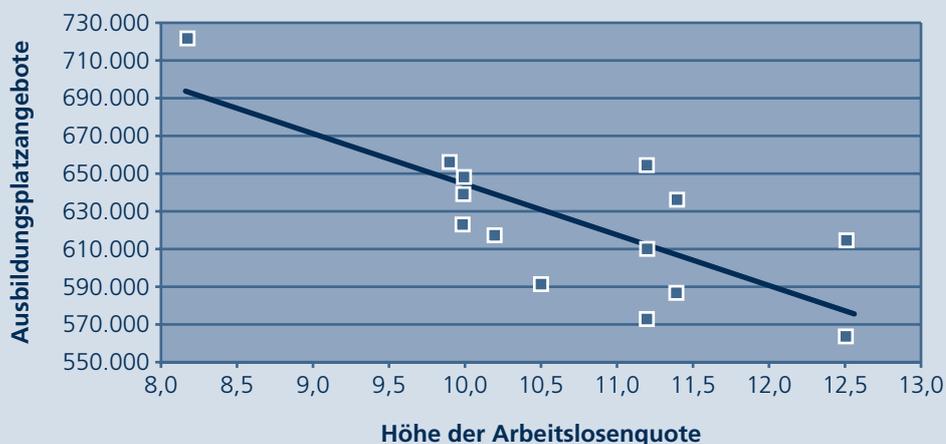
2.2 Übergangssystem zwischen allgemein bildender Schule und voll qualifizierender Berufsausbildung

Gleichwohl konnte die Zahl der noch nicht vermittelten Bewerber trotz eines drastischen Rückganges des Lehrstellenangebots lange auf einem sehr niedrigen Niveau gehalten werden. Dies ist Folge einer rapide gestiegenen Nutzung von Bildungsgängen, die in der einen oder anderen Form eine berufliche Grundbildung vermitteln und damit die Ausbildungschancen der Jugendlichen verbessern sollen (vgl. dazu auch ausführlich Ulrich 2004). Die wichtigsten Zuwachsraten für den Zeitraum von 1992 bis 2004 bzw. 2005 lauten¹:

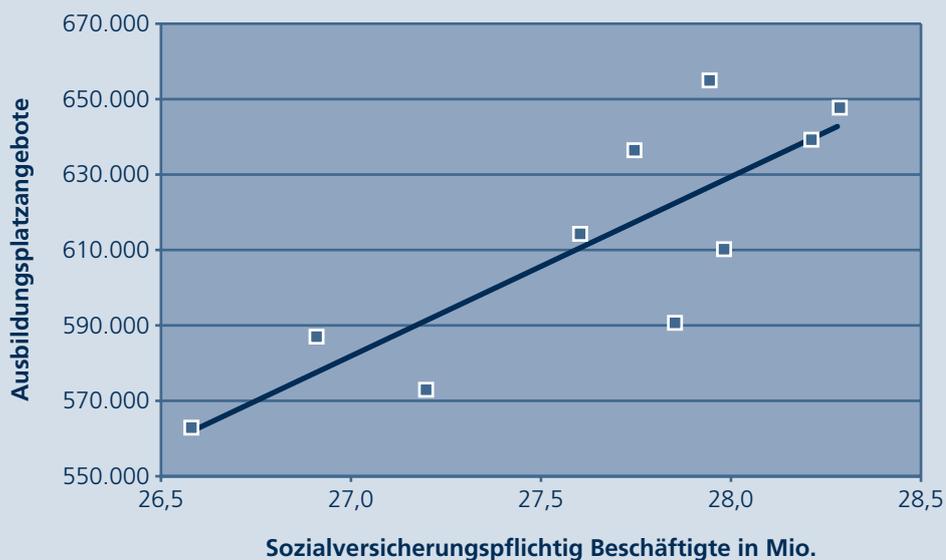
- Schüler im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ): + 40.500 bzw. +109%;
- Teilnehmende in berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (in-

¹ 2005-er Daten zu den schulischen Berufsbildungsgängen liegen größtenteils erst Ende 2006 vor.

Übersicht 2: **Die Höhe des Ausbildungsangebots in Abhängigkeit von der allgemeinen Arbeitsmarktlage, hier gemessen an der Arbeitslosenquote bzw. an der Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten**



Messzeitraum: 1992 bis 2005 in Deutschland; $r = -0,74$



Messzeitraum: 1996 bis 2005 in Deutschland; $r = +0,83$
(Gesamtdeutsche Zahlen zu den Beschäftigten liegen für Anfang der 90-er Jahre nicht vor.)

Quelle: BIBB, Bundesagentur für Arbeit, eigene Berechnungen

- inklusive der betrieblichen Einstiegsqualifizierung EQJ): + 98.800 bzw. + 140%;
 - Schüler im vollzeitschulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ): + 18.800 bzw. + 60%;
 - Berufsfachschüler des ersten Ausbildungsjahres in Bildungsgängen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln: + 84.700 bzw. + 77% (letzter Wert: 2004);
 - Fachoberschüler im ersten Ausbildungsjahr (11. Klasse): + 34.300 bzw. + 148% (letzter Wert: 2004).
- Insgesamt nahm die Zahl der Jugendlichen, die in den hier aufgeführten Bildungsgängen eine berufliche Grundqualifikation erwarben, von 1992 bis 2004 um 279.200 bzw. + 103% zu. Bei einer Gesamteinmündungszahl von 551.600 Per-

sonen kam diesem Bildungssektor im Jahr 2004 rechnerisch fast dieselbe Bedeutung zu wie der Zahl der neu abgeschlossenen Lehrverträge (572.980). Zwölf Jahre zuvor dominierte dagegen noch eindeutig die betriebliche Ausbildung (595.200 Einmünder in eine Lehre gegenüber 272.300 Einmündern in eine der oben genannten Bildungsgänge). Im Jahr 2005 könnte die (erst Ende 2006 feststehende) Zahl der Jugendlichen, die in das Übergangssystem gelangten, erstmalig höher ausfallen als die Zahl der Neuanfänger im dualen System.

2.3 Voll qualifizierende schulische Ausbildung

Seit 1992 hat auch die Zahl der Einmündungen in Berufsfachschulen, die zu einem voll qualifizierenden Berufsabschluss führen, zugenommen. Dies gilt insbesondere für Ausbildungsgänge, die einen Berufsabschluss außerhalb BBiG/HwO vermitteln (z. B. Assistentenberufe, Laboranten). Wurden 1992 vom Statistischen Bundesamt noch 49.500 Schüler im ersten Ausbildungsjahr gezählt, waren es 2004 bereits 118.200; dies bedeutet einen Anstieg um 68.700 zusätzliche Anfänger (Zahlen für 2005 liegen erst im Herbst 2006 vor). Zuwächse wurden auch in berufsfachschulischen BBiG/HwO-Berufen (+13.300) und zumindest zwischenzeitlich in den Berufen des Gesundheitswesens registriert.

2.4 Unzureichende Kompensation des wachsenden Mangels an betrieblichen Lehrstellen

Von 1992 bis 2004/2005 kam es somit alles in allem zu einer kräftigen Ausweitung der Bildungsangebote im beruflichen Bereich – trotz des starken Rückgangs an Ausbildungsplätzen im dualen System. Die Zuwächse gingen dabei sogar über den rein demographisch bedingten zusätzlichen Bedarf hinaus. Fasst man alle Einmün-

dungsquoten zusammen – Lehre, voll qualifizierende schulische Ausbildungen sowie Bildungsgänge, die eine berufliche Grundbildung vermitteln – ergibt sich für 1993 eine Summe von 121,5%. Dies bedeutet, dass für 100 Abgänger aus allgemein bildenden Schulen rechnerisch gut 121 Bildungsangebote im beruflichen Bereich eröffnet wurden. Im Jahr 2004 bezifferte sich die Summe aller eröffneten Bildungsangebote bereits auf 138,2.² – Dass die Quoten immer deutlicher über 100% hinausreichen, ist ein Zeichen für die wachsende Zahl von Jugendlichen, die im Übergangssystem einen oder auch gleich mehrere Bildungsgänge hintereinander absolvieren.

Doch trotz der kräftigen Ausweitung der Bildungsangebote insgesamt nahmen die Einmündungsquoten in voll qualifizierende Ausbildungsgänge, die letztlich zu einem Berufsabschluss führen, insgesamt nicht zu, sondern – im Gegenteil – ab (vgl. auch Übersicht 3). So mündeten 1993 rechnerisch noch 71,1% der Schulabgänger in eine Lehre und weitere 13,5% in eine voll qualifizierende schulische Ausbildung ein; dies waren in der Summe beider Bildungswege 84,6%. 2004 betrug der rechnerische Anteil der Lehreinmünder 60,6% und die Quote der Ausbildungsbeginner in voll qualifizierenden Schulen 19,3%. Dies sind in der Summe 79,9% und damit 4,7 Prozentpunkte weniger als 1993. Das heißt: Es gelingt ungeachtet des gesteigerten Mitteleinsatzes seltener als früher, Jugendliche zu einem Berufsabschluss zu führen.

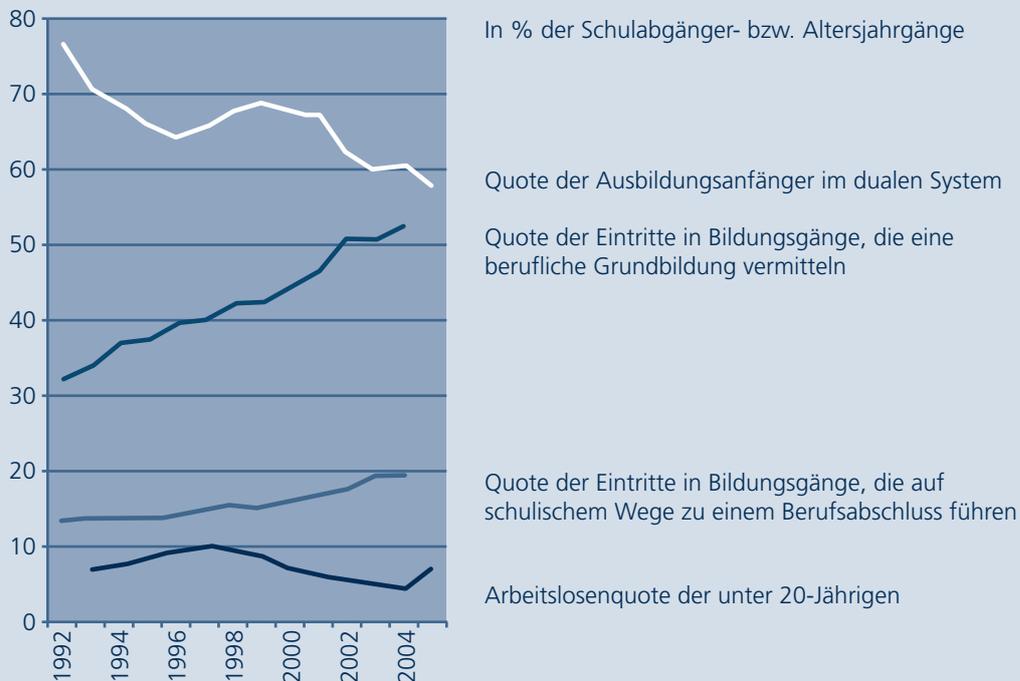
2.5 Verbleib der gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber

Von dem Trend einer rückläufigen Aufnahmekapazität des dualen Systems bei einer parallel verlaufenden massiven Bedeutungssteigerung der beruflichen Grundbildungsgänge blieb auch das Vermittlungsgeschäft der Bundesagentur für Arbeit nicht verschont.

2 Dabei sind die Bildungsangebote, die sich zwischenzeitlich (1999 bis 2003) aus dem Sofortprogramm der Bundesregierung zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit ergaben, nicht mit eingerechnet. Deren Anteil belief sich 2003 auf 83.159 Plätze zum 31. Dezember, dies sind – bezogen auf den damaligen Schulabsolventenjahrgang – weitere 8,9 %.

Übersicht 3: Entwicklung der Bildungsbeteiligung von 1992–2004/2005 in Deutschland

Entwicklung der relativen Bildungsbeteiligungen



Quelle: Statistisches Bundesamt, Bundesagentur für Arbeit, BIBB

Von den 740.700 gemeldeten Bewerbern des Jahres 2005

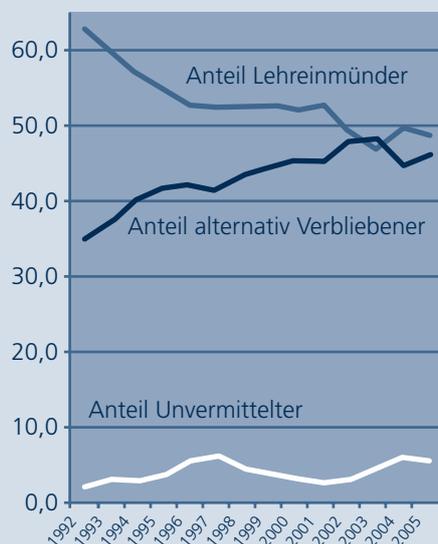
- mündete noch nicht einmal mehr die Hälfte (360.400 bzw. 49%) in eine Berufsausbildungsstelle.
- 132.100 (18%) besuchten wieder eine Schule,
- 41.000 (6%) begannen eine berufsvorbereitende Maßnahme (inklusive der Einstiegsqualifizierung EQJ),
- 82.600 (11%) bemühten sich um eine Arbeitsstelle, und
- 84.600 (11%) verblieben auf sonstige Weise (vgl. Übersicht 4).

Gegenüber Anfang der neunziger Jahre ist also auch innerhalb der Statistik der Arbeitsagenturen eine massive Verengung der Aufnahmekapazität des dualen Systems festzustellen – bei einer gleichzeitigen Bedeutungszunahme alternativer Verbleibe in berufsvorbereitenden Maßnahmen, Schulen und (angestrebter) Arbeit.

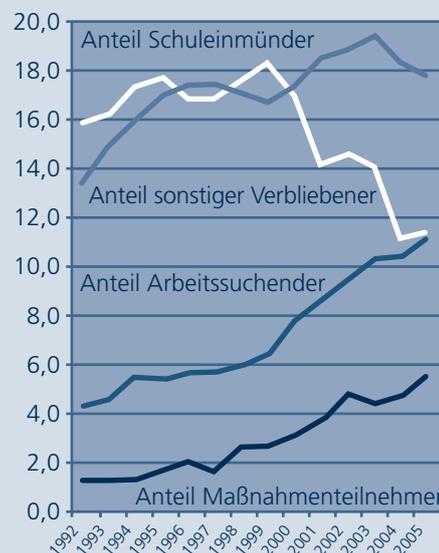
Diese Entwicklung hat beträchtliche Auswirkungen auf die individuellen Bewerbungschancen der Jugendlichen. Davon sind, wie wir im folgenden Abschnitt sehen werden, Ausbildungsstellenbewerber mit Migrationshintergrund noch stärker betroffen als Bewerber ohne Migrationshintergrund.

Übersicht 4: **Entwicklung des Verbleibs von Jugendlichen, die bei der Bundesagentur für Arbeit als Lehrstellenbewerber registriert waren, zum Ende des Geschäftsjahres am 30. September** (Relativwerte in %, jeweils bezogen auf 100 Bewerber)

a) Bewerber insgesamt:



b) Alternativverbleiber:



3. Ausbildungschancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund – Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung

3.1 Die BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004

3.1.1 Allgemeine Hintergrundinformationen

Grundlage der folgenden Auswertungen ist die BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004. Diese Studie hat – wie die Vorgängererhebungen – zum Ziel, mehr über das Bewerbungsverhalten und den Verbleib von bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellenbewerbern zu erfahren. Darüber hinaus hat jede Befragung eine eigene thematische Schwerpunktsetzung (vgl. Krewerth/Eberhard/Ulrich 2006).

Für die BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004 wurde – unter Einbeziehung sämtlicher Arbeitsagenturen – eine bundesweite repräsentative Stichprobe aus der Grundgesamtheit aller gemeldeten Bewerber gezogen (dies waren 2004 rund 740.200; vgl. Bundesagentur für Arbeit 2004). Die Erhebung wurde im November/Dezember 2004 schriftlich-postalisch bei Lehrstellenbewerbern

durchgeführt. Von den 9.688 angeschriebenen Jugendlichen antworteten 5.100. Die Rücklaufquote lag damit bei 53%. Die Ergebnisse lassen sich unter Berücksichtigung verschiedener Gewichtungsfaktoren auf die Gesamtgruppe aller 740.200 gemeldeten Bewerber hochrechnen.

3.1.2 Jugendliche mit Migrationshintergrund: Wer gehört dazu?

Seit 1998 wird in der BA/BIBB-Bewerberbefragung nicht nur die Staatsangehörigkeit der Probanden, sondern auch ihr Migrationshintergrund erhoben. Hierfür wurde in der vorliegenden Untersuchung eine Kombination mehrerer Merkmale verwendet, die die Variablen Staatsbürgerschaft, Erstsprache und Geburtsland einbezieht.

Unter Lehrstellenbewerbern *ohne* Migrationshintergrund sind diejenigen zusammengefasst, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, in Deutschland geboren sind und Deutsch als *alleinige* Muttersprache haben.

Zu Bewerbern *mit* Migrationshintergrund werden alle sonstigen Lehrstellenbewerber gezählt, die *nicht* zur vorausgegangenen Gruppe gehören. Es sind Jugendliche mit ausländischem

Übersicht 5: **Bewerber mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der amtlichen Berufsstatistik**

Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Vermittlungsjahr 2004			Hochgerechnete Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004		
Bundesgebiet	absolut	in %	Bundesgebiet	absolut	in %
• Deutsche	677.029	91,5	• ohne Migrationshintergrund	591.268	79,9
• Ausländer	63.136	8,5	• mit Migrationshintergrund	148.897	20,1
<i>darunter (u. a.):</i>			<i>darunter:</i>		
• Türken	28.479	3,8	• bereits hier geboren	44.577	6,0
• Italiener	6.144	0,8	• Aussiedler	73.018	9,9
• ehemals Jugoslawen	5.098	0,7	• sonstige im Ausland Geborene	31.302	4,2
Bewerber insgesamt	740.165	100,0	Bewerber insgesamt	740.165	100,0

Geburtsort, Aussiedler (Jugendliche mit in der Regel deutscher Staatsangehörigkeit, die in der ehemaligen Sowjetunion, in Polen oder Rumänien aufgewachsen sind) sowie hier bereits geborene Personen ausländischer Herkunft.

Im Jahr 2004 verteilten sich die insgesamt 740.200 Bewerber auf folgende Gruppen:

- Bei hochgerechnet 591.300 Bewerbern bzw. 79,9% handelt es sich um Personen ohne Migrationshintergrund. Sie verfügen über die deutsche Staatsangehörigkeit, sind in Deutschland geboren und haben Deutsch als alleinige Muttersprache erlernt.
- Weitere 44.600 bzw. 6,0% sind zwar ebenfalls in Deutschland geboren, weisen aber in der einen oder anderen Form Migrationsmerkmale auf, sei es, dass Deutsch nicht ihre (alleinige) Muttersprache ist und/oder dass sie über eine ausländische Staatsangehörigkeit verfügen.
- 73.000 Jugendliche bzw. 9,9% sind Aussiedler, die auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, in Polen oder in Rumänien geboren wurden.
- Weitere 31.300 Personen bzw. 4,2 % sind ebenfalls im Ausland geboren, aber außerhalb der drei eben genannten Regionen.

Der Anteil aller Bewerber mit Migrationshintergrund liegt insgesamt bei 148.900 bzw. 20,1%. In den alten Ländern liegt er mit 26,0% erwar-

tungsgemäß erheblich höher als in den neuen Ländern mit 5,9%.

Ohne die Erhebung des Migrationshintergrunds wäre der Anteil der Migranten unter den Bewerbern massiv unterschätzt worden. Denn die Geschäftsstatistik der Bundesagentur führt als einziges Merkmal, das auf einen Migrationshintergrund hindeutet, die Staatsangehörigkeit auf. Damit lassen sich aber nur 8,5% der Bewerber als Jugendliche „mit Migrationshintergrund identifizieren“ (vgl. Übersicht 5).

3.2 Heterogenität der Lebenslagen von Bewerbern mit Migrationshintergrund

Bereits anhand rein deskriptiver Analysen wird deutlich, wie heterogen die verschiedenen Bewerbergruppen sind. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, sondern auch im Hinblick auf die verschiedenen Migrantengruppen untereinander.

3.2.1 Staatsbürgerschaft, Sprache, Leben in Deutschland

Für alle Bewerber ohne Migrationshintergrund gilt nicht nur per definitionem, dass sie in Deutschland geboren bzw. deutsche Staatsbürger sind und Deutsch als alleinige Muttersprache erlernten, sondern auch, dass sie fast alle ihr bisheriges

Leben durchgehend in Deutschland verbrachten (vgl. Übersicht 6).

Deutlich anders ist die Situation bei Bewerbern mit Migrationshintergrund:

Knapp die Hälfte lebt seit der Geburt durchgehend in Deutschland (49%), jeder fünfte bereits über zehn Jahre (19%) bzw. zwischen sechs und zehn Jahren (18%). Ein kleinerer Teil ist erst im Jugendalter nach Deutschland gekommen und wohnt weniger als fünf Jahre hier (13%). 39% der befragten Bewerber mit Migrationshintergrund haben die deutsche Staatsangehörigkeit – 61% eine andere (oder eine andere und die deutsche). 42% haben Deutsch zusammen mit einer anderen Sprache als Muttersprache erlernt, 44 % nur eine andere Sprache. Für jeden zehnten Bewerber mit Migrationshintergrund ist Deutsch die alleinige Muttersprache.

Erhebliche Unterschiede bestehen dabei zwischen den verschiedenen Gruppen von Bewerbern mit Migrationshintergrund:

- Bewerber mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind, sind auch (fast) alle durchgehend hier aufgewachsen (97%). Knapp 40% von ihnen haben die deutsche Staatsangehörigkeit, und 70% haben Deutsch zusammen mit einer anderen Sprache als Muttersprache erlernt.
- Von den Bewerbern aus Aussiedlerfamilien haben über 90% die deutsche Staatsbürgerschaft (92%). Die Mehrheit – 60% – ist in der frühen Kindheit ausschließlich mit einer anderen Sprache aufgewachsen. Nur jeder vierte junge Aussiedler ist nahezu durchgehend in Deutschland aufgewachsen (26%); 28% leben bereits über zehn Jahre hier,

Übersicht 6: **Merkmale der Bewerber mit und ohne Migrationshintergrund**

	Bewerber ohne Migrationshintergrund	Bewerber mit Migrationshintergrund	darunter:		
			bereits in Deutschland geboren	Spätaussiedler aus SU, PL, ROM	Sonstige im Ausland Geborene
Muttersprache Deutsch?					
• ja	100 %	10 %	9 %	10 %	12 %
• ja, aber zusammen mit einer anderer Sprache	0 %	42 %	70 %	29 %	34 %
• nein	0 %	44 %	13 %	60 %	52 %
• keine Angabe	0 %	4 %	8 %	1 %	2 %
Lebensdauer in Deutschland					
• bis zu 5 Jahre	0 %	13 %	0 %	18 %	22 %
• 6 bis 10 Jahre	0 %	18 %	1 %	28 %	20 %
• über 10 Jahre	0 %	19 %	2 %	28 %	24 %
• durchgehend	100 %	49 %	97 %	26 %	34 %
• keine Angabe	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
(Auch) ausländische Staatsangehörigkeit?					
• ja	0 %	39 %	62 %	8 %	78 %
• nein	100 %	61 %	38 %	92 %	22 %
• keine Angabe	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Personen insgesamt (hoch gerechnet)	591.300	148.900	44.600	73.000	31.300
Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung Ende 2004					

weitere 28% zwischen sechs und zehn Jahren. Knapp jeder fünfte (18%) ist erst vor kurzem nach Deutschland gekommen.

- Jeder fünfte der sonstigen, nicht in Deutschland geborenen Bewerber hat die deutsche Staatsbürgerschaft (22%), und jeder dritte hat sein bisheriges Leben nahezu durchgehend in Deutschland verbracht, die übrigen deutlich kürzer. Etwas über die Hälfte hat eine nichtdeutsche Muttersprache (52%), jeder dritte ist in seiner Kindheit zweisprachig, d.h. mit Deutsch und einer anderen Sprache, aufgewachsen.

3.2.2 Schulische Vorbildung

Im Hinblick auf die schulische Vorbildung überwiegt bei Bewerbern ohne Migrationshintergrund ein mittlerer Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife (54%) gegenüber dem Hauptschulabschluss (32%). Bei Bewerbern mit Migrationshintergrund halten sich Hauptschulabsolventen (44%) und Schulabgänger mit mittlerem Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife (46%) dagegen in etwa die Waage (vgl. Übersicht 7).

Im Vergleich zu Schulabgängern ausländischer Nationalität verfügen die hier befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich

Übersicht 7: **Qualifikationsmerkmale der Bewerber mit und ohne Migrationshintergrund**

	Bewerber ohne Migrationshintergrund	Bewerber mit Migrationshintergrund	darunter:		
			bereits in Deutschland geboren	Spätaussiedler aus SU, PL, ROM	Sonstige im Ausland Geborene
Schulische Vorbildung					
• (noch) ohne Abschluss	5 %	5 %	4 %	5 %	6 %
• Hauptschulabschluss	32 %	44 %	46 %	40 %	48 %
• mittlerer Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife	54 %	46 %	45 %	49 %	42 %
• Abitur	9 %	5 %	6 %	5 %	4 %
• keine Angabe	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Letzte Note in Deutsch					
• gut oder sehr gut	26 %	18 %	19 %	16 %	21 %
• befriedigend	49 %	44 %	44 %	47 %	38 %
• ausreichend	22 %	32 %	30 %	32 %	33 %
• mangelhaft/ungenügend	2 %	3 %	3 %	2 %	3 %
• keine Angabe	2 %	3 %	3 %	2 %	4 %
<i>Durchschnittsnote:</i>	<i>2,96</i>	<i>3,19</i>	<i>3,17</i>	<i>3,21</i>	<i>3,18</i>
Letzte Note in Mathematik					
• gut oder sehr gut	25 %	33 %	25 %	37 %	33 %
• befriedigend	37 %	33 %	33 %	32 %	35 %
• ausreichend	29 %	26 %	32 %	24 %	23 %
• mangelhaft/ungenügend	7 %	6 %	8 %	5 %	6 %
• keine Angabe	2 %	2 %	2 %	2 %	3 %
<i>Durchschnittsnote:</i>	<i>3,15</i>	<i>3,00</i>	<i>3,22</i>	<i>2,89</i>	<i>2,93</i>
Personen insgesamt (hoch gerechnet)	591.300	148.900	44.600	73.000	31.300

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung Ende 2004

um eine Lehrstelle beworben haben, häufiger über weiterführende Schulabschlüsse wie mittlere Reife bis hin zur Fachhochschulreife (FHR). Hingegen ist der Anteil der Personen ohne Hauptschulabschluss deutlich niedriger (Granato 2006). Dies deutet darauf hin, dass Schulabgänger mit Migrationshintergrund, die keinen Schulabschluss haben, zuerst andere Wege gehen (vgl. Soja/Schulze 2003). Vermutlich versuchen sie zuerst ihre Chancen mittels Nachholen eines Bildungsabschlusses zu verbessern, bevor sie sich offiziell als Lehrstellenbewerber bei den Arbeitsagenturen melden (vgl. Troltsch 2003). Dies hat auch damit zu tun, dass die Bundesagentur für Arbeit gehalten ist, nur diejenigen Ratsuchenden als Bewerber als Ausbildungsstellenbewerber zu führen, „deren Eignung dafür geklärt ist bzw. deren Voraussetzungen dafür gegeben sind“ (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2005).

Zwischen den einzelnen Migrantengruppen zeigen sich bei den Schulabschlüssen dahingehend Unterschiede, dass Bewerber aus Aussiedlerfamilien häufiger als der Durchschnitt über einen mittleren Abschluss bis zur Fachhochschulreife (FHR) verfügen, demgegenüber seltener über einen Hauptschulabschluss (49% zu 40%). Umgekehrt ist das Verhältnis bei den sonstigen im Ausland geborenen Bewerbern: Sie erreichen – erwartungsgemäß – etwas seltener (42%) einen mittleren Abschluss (inklusive FHR) und häufiger einen Hauptschulabschluss (42% zu 48%).

Interessant ist auch der Vergleich der letzten Schulnoten in Deutsch und Mathematik. Bewerber mit Migrationshintergrund schneiden in Deutsch erwartungsgemäß weniger gut ab als Bewerber ohne Migrationshintergrund. Während von der zuletzt genannten Gruppe 75% eine sehr gute bis befriedigende Note erhalten hatten, waren es bei den zuerst Genannten nur 62%. Seltener gut sind dabei vor allem die Deutschnoten der Bewerber aus Aussiedlerfamilien (16% gute bis sehr gute Deutschnote).

Im Fach Mathematik kehrt sich das Notenverhältnis aber um: Hier berichten 33% der Bewerber mit Migrationshintergrund, eine gute oder sehr gute Note erhalten zu haben. Insbesondere

gilt dies für Aussiedler (37%). Bei Bewerbern ohne Migrationshintergrund sind es dagegen nur 25%, die in Mathematik ein „gut“ oder „sehr gut“ erzielten.

3.3 Erfolgsaussichten von Ausbildungsstellenbewerbern

Die Erfolgsaussichten von Bewerbern auf der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz haben in den letzten Jahren deutlich abgenommen. So liegt die Einmündungsquote der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Bewerber bereits seit einiger Zeit unter 50 % (vgl. Abschnitt 2.5).

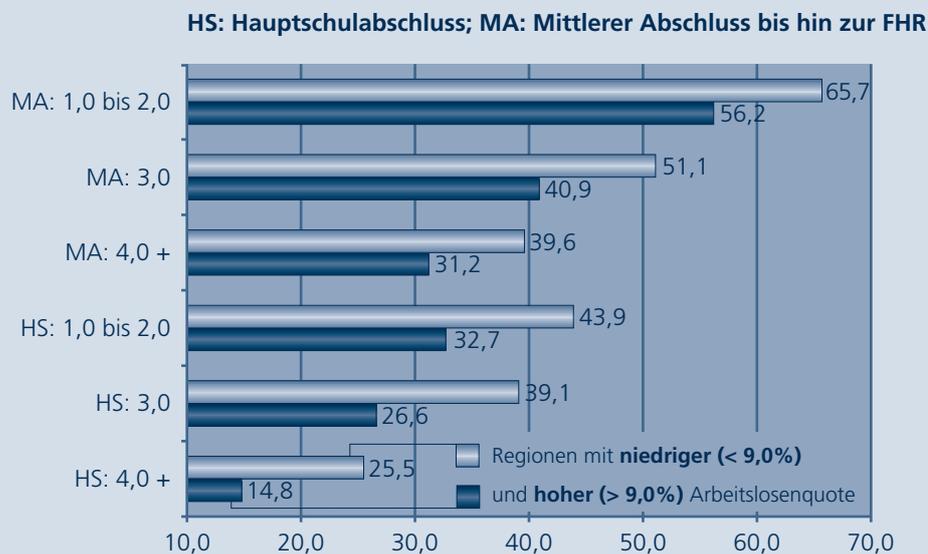
3.3.1 Schulabschluss, Schulnoten und Arbeitsmarktlage vor Ort als Schlüsselgrößen

Insbesondere in Zeiten knapper Ressourcen, d.h. hier knapper Ausbildungsstellen, rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie Arbeitgeber – Betriebe und Verwaltungen – bei der Rekrutierung vorgehen: Welches sind die Kriterien, nach denen sie sich für oder gegen einen Bewerber entscheiden? Nach der rational choice-Theorie – vgl. hierzu Boos-Nünning (2006) in diesem Band – müssten die Arbeitgeber nach logisch nachvollziehbaren Kriterien den Bewerber mit den für sie günstigsten Voraussetzungen wählen, also denjenigen, von dem sie sich am ehesten die erfolgreiche Bewältigung der Ausbildungsanforderungen erwarten.

Als Indikator hierfür verwenden sie offensichtlich die schulischen Voraussetzungen, d.h. Schulabschluss und Schulnoten. Dies zeichnet sich auch in der vorliegenden Untersuchung ab (vgl. Übersicht 8).

Dabei dürften die Betriebe nicht nur daran interessiert sein, Auszubildende zu finden, die – wie sich an den Noten ablesen lässt – über gute Fertigkeiten in den „klassischen Kulturtechniken“ Lesen, Schreiben, Sprechen und Rechnen verfügen. Gespräche mit Personalverantwortlichen in Betrieben weisen darauf hin, dass ihnen die (guten) Noten auch ein Indiz dafür sind, dass diese Jugendlichen zugleich über eine Reihe von überfachlichen Fertigkeiten wie Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Verantwor-

Übersicht 8: **Einmündungswahrscheinlichkeiten von Bewerbern in Abhängigkeit von den Qualifikationsmerkmalen** (Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004)



Bezogen auf Bewerber, die angaben, in den letzten 15 Monaten auf Lehrstellensuche gewesen zu sein, und die verneinten, sich bei der Suche nicht richtig bemüht zu haben

tungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit oder Durchhaltevermögen verfügen, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Ausbildungsanforderungen nicht minder relevant sind (vgl. dazu auch Ehrental/Eberhard/Ulrich 2006).

Dementsprechend kommt gegenwärtig diesen beiden Merkmalen – Schulabschluss und Schulnoten – eine Schlüsselstellung in der Frage zu, wem der Einstieg in eine betriebliche Lehre gelingt und wem nicht. In Gegenden mit besonders hoher Arbeitslosigkeit gilt dies nochmals in einem schärferen Maße als in Regionen, in denen die Beschäftigungsperspektiven etwas günstiger ausfallen. So mündeten beispielsweise von den Lehrstellen suchenden Bewerbern des Jahres 2004, die

- mindestens über einen mittleren Anschluss bis hin zur Fachhochschulreife (FHR) verfügen,
- deren letzte Note in Mathematik „sehr gut“ oder „gut“ beträgt und
- die in einer Region mit einer Arbeitslosenquote unter neun Prozent leben,

rund 66 % in eine Lehre (vgl. auch Eberhard/Krewerth/Ulrich, 2006).

Umgekehrt sind die Erfolgchancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, die in Mathematik höchstens ein „ausreichend“ erreichten, mit knapp 26% in „günstigen“ Arbeitsmarktregionen und mit 15% bei überdurchschnittlich schwieriger Arbeitsmarktlage nur sehr gering.

Aus Übersicht 8 wird auch deutlich, welche große Bedeutung die Beschäftigungschancen vor Ort für die Bewerbungschancen der Jugendlichen haben. So hat beispielsweise ein Hauptschulabsolvent mit guter bis sehr guter Mathematiknote, der in Gegenden mit überdurchschnittlich schwieriger Arbeitsmarktlage lebt, geringere Erfolgchancen (33%) als sein Altersgenosse, der lediglich ein „befriedigendes“ Mathematikprädikat erreichte, aber in einer Region mit einer Arbeitslosenquote unter neun Prozent wohnt (39%). Zum Teil betragen die Unterschiede in Abhängigkeit der Arbeitsmarktregion über zehn Prozentpunkte. Bei Bewerbern mit Hauptschulabschluss mit der Mathematiknote „befriedigend“ ist die

Differenz besonders groß. So mündeten sie bei niedriger Arbeitslosigkeit zu 39% in eine betriebliche Lehre ein, bei hoher Arbeitslosigkeit dagegen nur noch zu 27%.

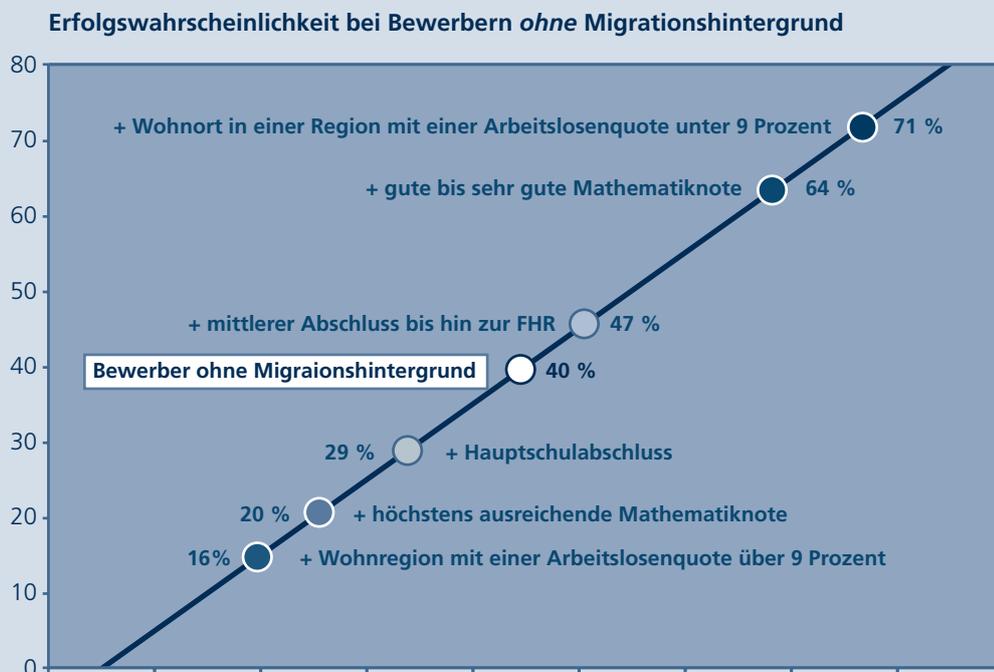
3.3.2 Erfolgsaussichten von Bewerbern mit und ohne Migrationshintergrund

Die hier berichteten Ergebnisse wurden für die Gesamtheit der Bewerber errechnet, die in den letzten 15 Monaten auf Lehrstellensuche waren. Unterscheidet man nun zwischen Bewerbern ohne und Bewerbern mit Migrationshintergrund, so gilt zwar für beide Gruppen, dass ein höherer Schulabschluss, eine bessere Mathematiknote und eine Wohnregion mit überdurchschnittlich guter Beschäftigungssituation die Wahrscheinlichkeit dafür erhöhten, sich erfolgreich zu bewerben. Allerdings ist die Erfolgsförderlichkeit dieser drei Aspekte – Schulabschluss, Schulnote und Arbeitsmarktlage vor Ort – bei Bewerbern ohne Migrationshintergrund deutlich größer (vgl. Übersicht 9):

So lag die Wahrscheinlichkeit von Ausbildungsstellenbewerbern ohne Migrationshintergrund, in eine betriebliche Lehre einzumünden, über alle hinweg betrachtet bei gut 40%. Verfügten die Bewerber ohne Migrationshintergrund zusätzlich über einen mittleren Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife, erhöhte sich die Erfolgswahrscheinlichkeit auf 47%. Konnten sie außerdem noch auf ihrem letzten Zeugnis auf eine gute bis sehr gute Mathematiknote verweisen, stieg ihre Einmündungsquote auf 64%. Und lag die Arbeitslosenquote in ihrem Heimatort unter neun Prozent, waren es sogar 71 %, die eine betriebliche Lehre begannen.

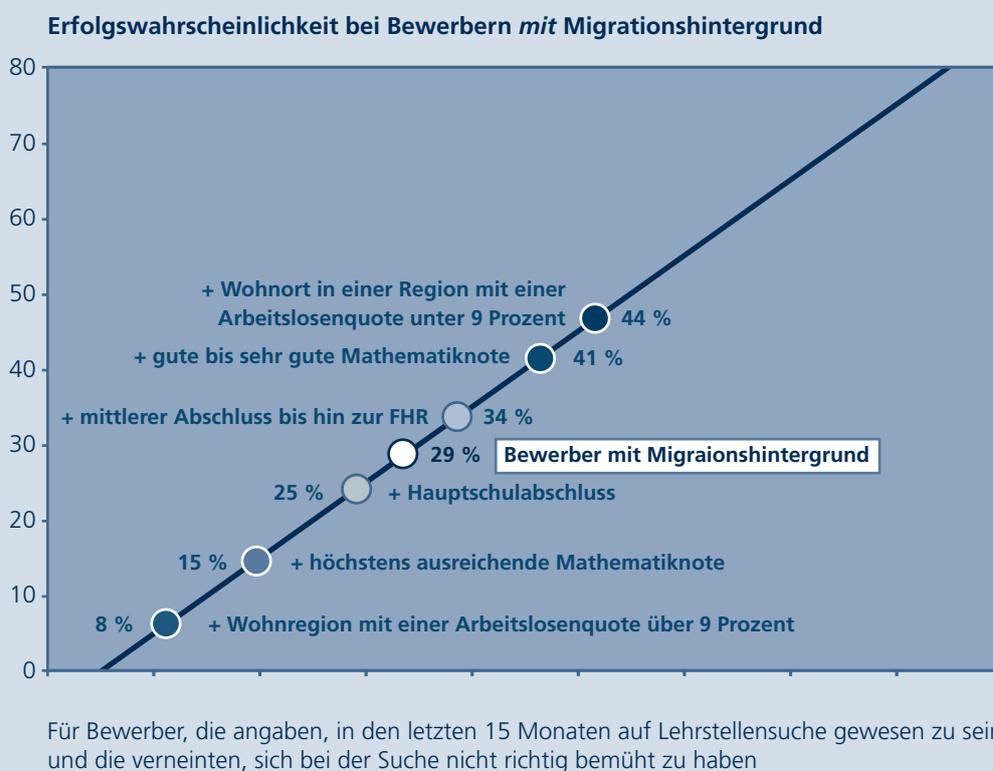
Für alle anderen Bewerber, die von dieser Merkmalskombination abwichen und deren Herkunft in der einen oder anderen Form auf einen Migrationshintergrund hindeutete, betrug die Gesamtwahrscheinlichkeit, eine betriebliche Lehrstelle zu finden, dagegen im Durchschnitt nur 29%. Hatten die Bewerber mit Migrationshintergrund nun einen mittleren Abschluss bis hin zur

Übersicht 9: **Einmündungswahrscheinlichkeit von Bewerbern ohne Migrationshintergrund**



Für Bewerber, die angaben, in den letzten 15 Monaten auf Lehrstellensuche gewesen zu sein, und die verneinten, sich bei der Suche nicht richtig bemüht zu haben

Übersicht 10: Einmündungswahrscheinlichkeit von Bewerbern mit Migrationshintergrund



Fachhochschulreife, stiegen ihre Chancen lediglich um fünf Prozentpunkte auf nunmehr 34%. Hatten sie außerdem noch auf dem letzten Zeugnis eine gute bis sehr gute Mathematiknote, wuchs die Einmündungsquote nur um weitere sieben Prozentpunkte auf 41%. Und lag die Arbeitslosenquote in ihrem Heimatort unter neun Prozent, waren es mit 44% lediglich weitere drei Prozentpunkte mehr Bewerber, die eine betriebliche Lehre beginnen konnten (vgl. Übersicht 10). Der positive Einfluss erfolgsförderlicher Faktoren (z. B. besserer Schulabschluss) ist bei Bewerbern mit Migrationshintergrund also ebenfalls gegeben, er fällt aber mit Abstand schwächer aus.

Besonders prekär ist die Situation für Bewerber mit Migrationshintergrund, die „nur“ über einen Hauptschulabschluss verfügen. Ihre Einmündungsquote in eine betriebliche Lehre betrug

rund 25%. War die letzte Mathematiknote nicht besser als „ausreichend“, reduzierte sich die Wahrscheinlichkeit auf 15%. Und leben diese Jugendlichen in einer Region mit einer Arbeitslosenquote von neun Prozent und mehr, so waren es gerade einmal 8%, die eine betriebliche Lehrstelle fanden.

Die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund korrelieren zugleich mit der hier vorgenommenen Binnendifferenzierung. So mündeten von den Spätaussiedlern 35% in eine betriebliche Lehre. Und von den in Deutschland geborenen Migrantenkinder waren es zumindest 33%, die eine betriebliche Ausbildung antraten. Dagegen bezifferte sich der Anteil der erfolgreichen Bewerber unter den im Ausland geborenen Migrantenkinder gerade einmal auf 18%.³

³ Außerordentlich schwierig schien die Situation auch für Bewerber mit türkischer Abstammung zu sein (d. h.: Geburtsort Türkei bzw. türkische Staatsangehörigkeit): Die Erfolgsquote betrug hier nicht mehr als 16%. Zur Entwicklung der Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vgl. auch Granato 2003; Uhly/Granato, 2006

3.4 Bewerber, die nicht in eine betriebliche Ausbildungsstelle einmünden

Bewerber, die keinen Ausbildungsplatz finden, verbleiben in einer beruflichen Grundbildung, in einem Praktikum, in Arbeit oder einem Job, sie gehen weiter zur Schule, beginnen ein Studium oder sind arbeitslos. Zunehmend typisch, nicht nur für die Übergangsprozesse junger Menschen mit Migrationshintergrund, ist die Einmündung in Bildungsgänge, die lediglich eine berufliche Grundbildung vermitteln (vgl. Solga 2004; Ulrich 2004).

Rund jeder zehnte Bewerber, der keine Lehrstelle gefunden hat, beschreitet einen „alternativen“ Ausbildungsweg, sei es über eine vollqualifizierende Berufsfachschule, sei es über ein Studium. Für Bewerber mit Migrationshinter-

grund trifft dies allerdings seltener als für diejenigen ohne Migrationshintergrund zu (vgl. Übersicht 11).

Insgesamt 29% der Bewerber mit Migrationshintergrund kehren in die allgemein bildende Schule zurück, weichen auf Bildungsgänge des „Übergangssystems“ aus und erwerben dort eine berufliche Grundbildung oder sie starten ein Praktikum. Im Vergleich zu Lehrstellensuchenden ohne Migrationshintergrund sind sie in diesen Bildungsgängen häufiger vertreten.

Dabei münden sie zum Teil zwar auch in solche Bildungsgänge ein, die es ihnen ermöglichen, ihre schulischen Voraussetzungen zu verbessern. Doch ein wiederholter Besuch von Grundbildungsgängen trägt eher zur Verfestigung des Übergangstatus bei, ohne die Aussicht auf eine abschlussbezogene berufliche Qualifizierung deut-

Übersicht 11: **Verbleib der Bewerber mit und ohne Migrationshintergrund Ende 2004**
nach Abschluss des Vermittlungsjahres

	Bewerber ohne Migrationshintergrund	Bewerber mit Migrationshintergrund	darunter:		
			bereits in Deutschland geboren	Spätaus-siedler aus SU, PL, ROM	Sonstige im Ausland Geborene
Verbleib Ende 2004					
• Lehre (betrieblich, außerbetrieblich)	47%	32%	30%	36%	25%
• voll qualifizierende Berufsfachschule, Studium	11%	8%	5%	9%	10%
• allgemein bildende oder berufliche Schule	15%	19%	20%	18%	19%
• Berufsvorbereitung	4%	7%	8%	7%	6%
• Arbeitsstelle	2%	4%	4%	4%	5%
• Jobben, Hausarbeit	4%	8%	7%	7%	13%
• Praktikum, freiwilliges soziales Jahr	4%	3%	4%	4%	2%
• arbeitslos, ohne Beschäftigung	12%	15%	18%	12%	19%
• Sonstiges (z.B. Wehrdienst)	2%	3%	4%	3%	2%
Personen insgesamt (hoch gerechnet)	591.300	148.900	44.600	73.000	31.300

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung Ende 2004

lich zu erhöhen. Denn auch darauf weisen die Ergebnisse der BA-BIBB-Bewerberbefragung hin: Junge Menschen mit Migrationshintergrund haben häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund bereits mehrere Grundbildungslehrgänge besucht (vgl. Krewerth/Ulrich 2006).

Darüber hinaus zeigt sich die schwierige Situation an der Statuspassage „Schule - Ausbildung“ auch daran, dass 21% der Bewerber mit Migrationshintergrund 2004 noch nicht einmal in eine Grundbildung einmünden, sondern arbeitslos sind oder jobben – häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund (15%).

Insgesamt betrachtet ist damit die Lage von Bewerbern mit Migrationshintergrund wesentlich prekärer: Nur 40% befinden sich in irgendeiner Form in einer voll qualifizierenden Ausbildung – gegenüber 58% bei denjenigen ohne Migrationshintergrund. Und 26% durchlaufen eine berufliche Grundbildung. Demgegenüber berichten 27%, arbeitslos zu sein, zu arbeiten, zu jobben oder Hausarbeit zu verrichten (19% bei Personen ohne Migrationshintergrund). Diese Verbleibe sind nicht zuletzt deshalb prekär, weil sie häufig den Einstieg in den Ausstieg bedeuten, also in eine dauerhafte und endgültige Berufsausbildungslosigkeit (vgl. Troltsch 2003).

4. Diskussion der Ergebnisse

Wie dargelegt hat die Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt im letzten Jahrzehnt zu einer massiven Verschlechterung der Chancen von Schulabsolventen auf eine berufliche Erstausbildung beigetragen. Was die besonderen Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund angeht, werden mehrere Erklärungsansätze diskutiert, u.a.:

- mangelnde Förderansätze in der Schule
- Ausbildungsplatzmangel
- Rekrutierungsstrategien und Vorbehalte von Betrieben und Verwaltungen
- Unterbewertung interkultureller (Basis-)kompetenzen
- Informationsdefizite von Betrieben.

Demnach existieren eine Reihe von Erklärungsansätzen für die geringeren Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. ausführlich Granato 2003, 2006, 2006a; Solga 2004 sowie den Beitrag von Anke Settlemeyer in diesem Band).

Unbeantwortet bleibt dabei jedoch letztlich die Frage, weshalb – bei vergleichbaren schulischen Voraussetzungen – Bewerber mit Migrationshintergrund geringere Chancen haben als die einheimische Vergleichsgruppe. Die Frage lässt sich, betrachtet man die vorliegenden empirischen Befunde im Lichte z.B. humankapitaltheoretischer Ansätze, noch weiter zuspitzen.

Beim Zugang zu einer dualen Ausbildung fallen Personalverantwortliche Entscheidungen, denen sie Annahmen über das Arbeitspotenzial des jeweiligen Bewerbers zugrunde legen (vgl. auch Beitrag Boos-Nünning 2006 in diesem Band). Dabei gehen die rational choice-Theorie wie humankapitaltheoretische Ansätze davon aus, dass hinter dieser Entscheidung rational nachvollziehbare ausbildungsrelevante Merkmale stehen. Hierzu zählen u.a. die formalen schulischen Voraussetzungen und Bewerbungsunterlagen, Einstellungsverfahren, aber auch erste Erfahrungen aus dem Bereich der vorberuflichen Sozialisation wie z.B. Betriebspraktika. Auf der Grundlage der BA/BIBB-Untersuchung lassen sich solche zentrale Faktoren aufzeigen, die den Erfolg von Bewerbern und Bewerberinnen beeinflussen. Nach den Ergebnissen einer logistischen Regressionsanalyse haben ein qualifizierter Schulabschluss (mittlere Reife bis Fachhochschulreife) sowie ein gute Mathematik- bzw. Deutschnote positive Effekte. Ein negativer Einfluss geht dementsprechend von einem niedrigen Hauptschulabschluss, einer schwachen Mathematik- bzw. Deutschnote, aber auch von einem höheren Lebensalter, von chronischer Erfolglosigkeit („Altbewerber“) sowie von einer ungünstigen Arbeitsmarktsituation am Wohnort aus.

Diese Ergebnisse deuten für sich genommen erst einmal darauf hin, dass hinter den Entscheidungen von Unternehmen, so bei den Noten in den Schulzeugnissen bzw. beim Schulabschluss,

tatsächlich „meritokratische“ Prinzipien stehen bzw. Kriterien, die sich aus der regionalen Arbeitsmarktlage erklären.

Die weiterführende Analyse zeigt jedoch, dass die Chancen von Bewerbern mit und Migrationshintergrund, die vergleichbare Schulabschlüsse bzw. dieselbe Schulnote in Mathematik oder Deutsch aufweisen, weiterhin unterschiedlich sind. Diese Resultate werden durch die logistische Regression bestätigt: der Migrationshintergrund beeinflusst die Erfolgsaussichten von Bewerbern auch unabhängig von den Schulabschlüssen und Schulnoten – und zwar negativ. D.h. der Migrationshintergrund ist für sich allein genommen ein Merkmal, das mit größeren Schwierigkeiten beim Zugang zu einer dualen Ausbildung verbunden ist. Dies steht nun keineswegs in Einklang mit humankapitaltheoretischen Ansätzen und meritokratischen Prinzipien.

Es ist daher davon auszugehen, dass beim Zugang zu einer dualen Ausbildung auch so genannte „verdeckte“ Kriterien eine Rolle spielen könnten, die dem „meritokratischen Prinzip“ (d.h. Bewertung ausschließlich nach den oben genannten Leistungs-Kriterien) widersprechen.

Tatsächlich gelangen Haerberlein u.a. (2004) in ihrer Schweizer Studie zu den Einmündungschancen in eine betrieblichen Lehre zu entsprechenden Resultaten. Schaub (1991) kommt in seiner Untersuchung der Rekrutierungsstrategien von Betrieben im Hinblick auf die Beschäftigung von Auszubildenden zu dem Ergebnis, dass Haltungen bei Personalverantwortlichen zu finden sind, nach denen Jugendliche ausländischer Nationalität ein höheres Risiko in der Ausbildung bedeuten. Hierbei spielen unterschiedliche Erwägungen eine Rolle. Dazu zählen die von Betrieben vermutete Wahrscheinlichkeit des Abbruchs einer Ausbildung aufgrund der angenommenen Rückkehrorientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund sowie Befürchtungen in Hinblick auf eine mögliche Überziehung des Urlaubs. Dabei werden Bewerbern mit Migrationshintergrund global verschiedene Eigenschaften zugeschrieben. Diese Kriterien führen dazu, dass ausbildungsrelevante leistungsbezogene bzw.

meritokratische Kriterien außer Kraft gesetzt werden.

Interessant ist ein weiteres Ergebnis dieser Studie: Demnach beruhen die Einschätzungen dieser „Risiken“ bei einem größeren Teil der in der Befragung einbezogenen Personalverantwortlichen nicht auf eigenen Erfahrungen mit Bewerbern bzw. Auszubildenden ausländischer Nationalität, sondern auf Erfahrungen Dritter, d.h. weitgehend auf Vermutungen über diese Zielgruppe. Diese Einstellungen, Haltungen und bisweilen auch Vorurteile von Personalverantwortlichen in Unternehmen und Verwaltungen haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf gruppenspezifische Zuschreibungen zum Risiko, das bei einer Ausbildung derselben zu erwarten sein mag. Dies bedeutet auch, dass ihre Entscheidungen letztlich weniger von Kriterien bestimmt werden, die dem einzelnen Bewerber gerecht werden als von Merkmalen, die einer ganzen Gruppe von Jugendlichen zugeschrieben werden und wenig mit den individuellen Voraussetzungen eines bestimmten Bewerbers zu tun haben.

Darüber hinaus weist die Studie auch nach, dass Personalverantwortliche in ihren Zuschreibungen Differenzen machen zwischen unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. So werden risikobehaftete, askriptive Merkmale insbesondere der Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft zugeschrieben – und hier wiederum insbesondere jungen Frauen. Dagegen – so ein weiteres Ergebnis – zeigen sich Personalverantwortliche mit eigenen Erfahrungen in der Ausbildung von Jugendlichen ausländischer Nationalität dieser Zielgruppe viel aufgeschlossener bzw. haben diese Risikovermutungen nicht (oder halten sie nicht für relevant).

Die Untersuchung von Schaub beleuchtet die Situation Anfang der 90er Jahre. Da neuere Studien zu dieser Thematik fehlen, ist offen, wie sich die heutigen Verhältnisse darstellen. Die Ergebnisse der BA-BIBB-Untersuchung machen aber deutlich, dass sich die geringeren Zugangschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund letztlich nicht mit unterschiedlichen

schulischen Voraussetzungen allein in Verbindung bringen lassen. Somit ist die Frage einer möglichen Diskriminierung – verstanden als eine gruppenspezifische Chancenminderung, die nicht durch ein geringeres Leistungspotential erklärt werden kann – weiterhin offen. Vor allem fehlen genaue Informationen zur Bedeutung von Netzwerkressourcen beim Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung. Bei einem immer enger werdenden Ausbildungsmarkt – wie er für die Entwicklung der letzten Jahre kennzeichnend ist – dürften soziale Beziehungen, die häufig auch durch die Eltern, durch Verwandte und Bekannte geknüpft werden, eine immer größere Rolle spielen. Mit anderen Worten: Kindern von Mitarbeitern, Kunden oder Lieferanten werden bevorzugt eingestellt, sofern sie dieselben Leistungsvoraussetzungen wie andere Bewerber mitbringen. Der sozioökonomische Status von Migrantenfamilien ist im Schnitt aber deutlich schlechter, und damit dürften Bewerber mit Migrationshintergrund auch deutlich seltener auf entsprechende Beziehungen zurückgreifen können. Die im Mittel größere Armut unter Migrantenfamilien vermindert zudem die Chance, alternative Zugangswege in eine Berufsausbildung (z.B. Aufnahme einer Lehre mit auswärtiger Unterbringung, Beginn einer gebührenfinanzierten berufsfachschulischen Berufsausbildung) beschreiten zu können. Auf diesem Feld eröffnen sich weitgehend ungeklärte Forschungsfragen, die dringend angegangen werden müssen.

5. Fazit

Alles in allem zeigen die hier dargestellten Ergebnisse, wie erschreckend hoch der Anteil unter den Migranten ist, der zwar den Wunsch nach einer Berufsausbildung hegt, sich diesen Wunsch aber nicht erfüllen kann. Bedenkt man, welche besondere Bedeutung dem Berufsleben für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration junger Menschen zukommt (vgl. Granato 2003), sind dies alles andere als günstigen Voraussetzungen. Dabei bedeutet es – erinnern wir uns an die Er-

gebnisse der BIBB/EMNID-Studie von 1998, nach der etwa die Hälfte der ausländischen Jugendlichen ohne Berufsabschluss nie eine Ausbildung nachgefragt hatte (vgl. Troltsch u.a. 1999) – ja eigentlich schon einen wesentlichen Fortschritt, wenn sich Migrantenkinder in dieser Intensität für eine Berufsausbildung bewerben. Es wäre fatal, wenn sich ihre Bemühungen kaum auszahlen würden – denn in diesem Falle könnten diejenigen (erneut) Rückenwind erhalten, die von vorneherein resignieren und erst gar nicht den Versuch unternehmen, eine Berufsausbildungsstelle zu finden.

Eine Verbesserung der jetzigen Situation lässt sich letztlich nur erreichen, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund eine stärkere institutionelle Unterstützung erhalten und sich die Ausbildungschancen generell wieder deutlich erhöhen. Dies ist kein leichtes Unterfangen, denn die meisten Jugendlichen mit Migrationshintergrund leben in den alten Ländern, und hier werden, wie wir oben gesehen haben, in den nächsten zehn Jahren weiterhin stark besetzte Schulabgängerkohorten erwartet. Mit dem Ziel, die Ausbildungsmotivation von Bewerbern mit Migrationshintergrund weiterhin beizubehalten bzw. bei den anderen noch weiter zu stärken sowie ihre Ausbildungschancen zu verbessern, muss verstärkt über neue Konzepte nachgedacht werden.

Beispielsweise könnten im Rahmen lokaler oder sonstiger Bündnisse für Ausbildung mit Betrieben Verabredungen getroffen werden, eine bestimmte Quote ihrer Lehrstellen mit Ausbildungsbewerbern mit Migrationshintergrund zu besetzen – allerdings unter der Voraussetzung, dass diese das herkömmliche Auswahlverfahren der Betriebe auch überstehen. In berufsvorbereitenden Maßnahmen würden die Jugendlichen dann gezielt auf die Auswahlverfahren der Unternehmen vorbereitet.

Ein solches Procedere hätte gleich mehrere Vorteile: Zum einen würden die von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund empfundenen Chancen, einen Ausbildungsplatz erhalten zu können, steigen. Zum zweiten würde die Lern-

motivation in berufsvorbereitenden Maßnahmen gestärkt. Drittens würden Unternehmen auch nach außen hin ihr besonderes gesellschaftliches Engagement demonstrieren können. Viertens würde das Leistungsprinzip nicht verletzt, da nur jene Jugendlichen einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten würden, welche das Auswahlverfahren der Unternehmen überstehen. Und fünftens könnte damit von vorneherein auch Mutmaßungen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund entgegengetreten werden, ab jetzt würden Bewerber mit Migrationshintergrund zum Nachteil aller sonstigen Bewerber bevorzugt.

Eine deutlich stärkere Teilhabe von Migrantenkindern an beruflicher Ausbildung liegt im gesamtgesellschaftlichen Interesse und müsste gerade auch den Generationen im mittleren Alter in besonderem Maße am Herzen liegen. Denn

angesichts der demographischen Entwicklung werden in Zukunft immer weniger jüngere Menschen immer mehr Menschen höheren Alters gegenüberstehen. Eine Mindestversorgung der aus dem Erwerbsleben ausgeschiedenen Alten und ein Erhalt des jetzigen Wohlstandes werden aber nur dann gelingen, wenn junge Menschen über möglichst gute berufliche Qualifikationen verfügen und damit möglichst effizient zum Gemeinwohl beitragen können. Insofern sollte gerade auch die mittlere Generation bereit sein, in die Ausbildungschancen junger Leute zu investieren, selbst wenn dies zusätzliches Geld kostet. Somit gilt auch für Deutschland das Wort, das Jukka Sarjala, der Präsident des Zentralamtes für Unterrichtswesen, für seine Heimat Finnland formuliert hat: „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“ (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2005).

Literaturverzeichnis

- Bethscheider, Monika; Granato, Mona, Settlemeyer, Anke 2005: Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
In: www.bibb.de/tagung-migranten2005
- Boos-Nünning, Ursula 2006: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten – ein vernachlässigtes Potential für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Friedrich-Ebert-Stiftung Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum Abteilung Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn
- Bundesagentur für Arbeit 2004: Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsvermittlung. Ratsuchende und Bewerber, Berufsausbildungsstellen. Berichtsjahr 2003/04. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit 2005: Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsvermittlung. Ratsuchende und Bewerber, Berufsausbildungsstellen. Berichtsjahr 2004/05. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2005: „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“. Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Bundesministerium für Frauen, Senioren und Jugend 1998: 10. Kinder- und Jugendbericht. Bonn
- Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd 2006: Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Lehrstellenbewerber in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann (in Vorbereitung).
- Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd 2005: „Man muss geradezu perfekt sein, um eine Ausbildungsstelle zu bekommen. Die Situation auf dem Lehrstellenmarkt aus Sicht der Lehrstellenbewerber. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3.
- Ehrenthal, Bettina; Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2006: Ausbildungsreife aus Sicht der Ausbilder und sonstiger Experten. In: Ausbilder-Handbuch, Erg.-Lfg. vom März 2006.
- Feller, Gisela 2000: Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2.
- Granato, Mona 2006: Junge Frauen mit Migrationshintergrund – wenig Aussicht auf eine berufliche Ausbildung? In: Granato, Mona; Degen, Ulrich (Hrsg.): Berufliche Ausbildung von Frauen. Ergebnisse aus dem BIBB (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld.
- Granato, Mona 2006a: Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé. In: INBAS (Hrsg.): Werkstattbericht 2005. Frankfurt a.M.
- Granato, Mona 2003: Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: WSI Mitteilungen Heft 8 (auch unter: www.bibb.de/de/4925.htm)
- Haeberlein, Urs; Imdorf, Christian; Kronig, Wilfried 2005: verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1
- Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd 2006: Wege und Schleifen zwischen dem Verlassen der Schule und dem Eintritt in die Berufsausbildung. . In: Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.), a.a.O.
- Krewerth, Andreas; Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2006: Aufbau und Ablauf der BA/BIBB-Bewerberbefragung. In: Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.), a.a.O.

- Schaub, Günther 1991: Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin
- Soja, Eva-Maria; Schulze, Erika 2003: Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) 2003: Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen.
- Solga, Heike 2004: Berufsbildung und soziale Strukturierung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2004: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, Berlin
- Troltsch, Klaus 2003: Bildungsbeteiligung und -chancen von ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn (unter: www.bibb.de/de/4925.htm)
- Troltsch, Klaus; Alex, László; Bardeleben, Richard von; Ulrich, Joachim Gerd 1999: Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Uhly, Alexandra; Granato, Mona 2006: Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3
- Ulrich, Joachim Gerd 2004: Wege zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Erstausbildung. In: *ibv* Nr 23/04
- Ulrich, Joachim Gerd 2006: Wie groß ist die Lehrstellenlücke wirklich? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35. Jg., Heft 3 (in Vorbereitung).
- Ulrich, Joachim Gerd 2006a: Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.. In INBAS (Hrsg.): Werkstattberichte. Frankfurt a.M.
- Ulrich, Joachim Gerd; Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas 2006: Die Entwicklung auf dem Ausbildungsmarkt von 1992 bis 2005: offene Fragen und Hintergründe der BA-BIBB-Bewerberstudie. In: Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.), a.a.O.
- Ulrich, Joachim Gerd; Eberhard, Verena; Granato, Mona 2006: Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolg und Suchstrategien. In: Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.), a.a.O.
- Ulrich, Joachim Gerd; Flemming, Simone; Granath, Ralf-Olaf; Krekel, Elisabeth M. 2005: Zahl der neu abgeschlossenen Verträge fällt auf den niedrigsten Stand seit der Wiedervereinigung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. In: www.bibb.de/de/22024.htm
- Ulrich, Joachim Gerd; Krekel, Elisabeth M.; Flemming, Simone 2005a: Lage auf dem Lehrstellenmarkt weiterhin sehr angespannt. Weniger Bewerber als im Vorjahr münden in eine Lehrstelle ein. In: www.bibb.de/de/22024.htm

Die Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund fördern!

Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung



Im Rahmen der Fachtagung „Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund“ stellen wir im Workshop „Die Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund fördern!“ in einem Kurzvortrag und Podiumsgespräch unter anderem Ergebnisse des Forschungsprojekts „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“¹ vor.² Dabei konzentrierten wir uns auf zwei wichtige Aspekte der Projektarbeit: Überlegungen zur Definition interkultureller Kompe-

tenzen und die Wahrnehmung dieser Kompetenzen durch die befragten Fachkräfte und ihre Vorgesetzten. Mit ersterem werden Ergebnisse dargestellt, die sich bei der Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit unter besonderer Berücksichtigung von Personen mit Migrationshintergrund ergaben, mit zweitem ein Aspekt der Auswertung der Interviews herausgegriffen, der sich aufgrund seiner Relevanz für die Förderung dieser Kompetenzen in der Praxis besonders für diesen Workshop anbot. Bevor auf diese beiden Aspekte vertiefend eingegangen wird, werden einleitend Hinweise zum Forschungsprojekt allgemein dargestellt.

¹ Dieses Forschungsprojekt wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt.

² vgl. auch den Beitrag von Schapfel-Kaiser in dieser Veröffentlichung

I. Zum Forschungsprojekt „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“

Die Schwierigkeiten von Personen mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt, z.B. deren rückläufige Ausbildungsbeteiligung oder die hohen Arbeitslosenquoten, werden immer wieder thematisiert. Wenig Aufmerksamkeit wurde dagegen bislang ihren Potenzialen geschenkt. Es werden zwar immer wieder ihre Mehrsprachigkeit und andere interkulturelle Kompetenzen hervorgehoben³, aber die Hinweise hierzu sind in der Regel so allgemein, dass keine differenzierten Aussagen darüber möglich sind. In Studien zu internationalen oder interkulturellen Kompetenzen, wie sie auch im Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt werden⁴, werden Personen mit Migrationshintergrund nicht oder nur in so geringer Zahl berücksichtigt, dass keine Aussagen über sie möglich sind. Damit prägen weithin Defizite und Schwierigkeiten das Bild über diese Jugendlichen und es entsteht pauschal der Eindruck, dass dieses Bild für alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelte. Erst in letzter Zeit beginnen Wissenschaftler/innen verstärkt auch Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt des Interesses von Wissenschaft⁵ zu rücken und zu einem Perspektivwechsel beizutragen.

Differenzierte Erkenntnisse z.B. über ihre interkulturellen Kompetenzen sind aber die Voraussetzung dafür, um zum einen Betrieben die vielfältigen beruflichen Einsatzmöglichkeiten auf dem internationalen, aber auch nationalen Markt deutlich zu machen und zum anderen Migrant/innen selbst darin zu bestärken, ihre Kompetenzen herauszustellen und damit ggf. ihre Chancen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt zu verbessern.

Interkulturelle Kompetenzen wurden im Rahmen dieses Forschungsprojekts zum einen als Zusatzqualifikationen verstanden⁶, die vorhandenes Fachwissen ergänzen. Zum anderen gingen wir davon aus, dass Kultur in (Sprach-)Handlungen zum Ausdruck kommt⁷.

Daher führten wir in dieser qualitativen Studie leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften mit Migrationshintergrund, die eine duale Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben und bereits über einige Jahre Berufserfahrung verfügen. Ergänzend wurden zum Teil auch deren Vorgesetzte befragt, um unterschiedliche Sichtweisen auf interkulturelle Kompetenzen herausstellen zu können. Wir wählten Berufe aus, bei denen in hohem Maße Kontakte zwischen Kunden und Fachkräften stattfinden können und nationale bzw. internationale Einsatzmöglichkeiten potenziell vorhanden waren. Es waren dies Arzthelfer/in, Einzelhandels-, Speditions- und Groß- und Außenhandelskaufmann/frau.

Bei der Auswahl der Befragten stellten wir sicher, dass sie Kund/innen bzw. Patient/innen unterschiedlicher ethnischer Herkunft haben, so dass die Möglichkeit des Einsatzes interkultureller Kompetenzen gegeben war.

Insgesamt wurden 55 Interviews – 38 mit Fachkräften, 17 mit Vorgesetzten – in Großstädten der vier Bundesländer mit den höchsten Ausländeranteilen geführt (Stuttgart, Frankfurt am Main, Berlin und in einigen Großstädten Nordrhein-Westfalens, z.B. Bonn, Köln und Düsseldorf).

II. Schwierige begriffliche Fassung von interkulturellen Kompetenzen

Von Beginn der Projektarbeit an haben wir uns intensiv mit der begrifflichen Fassung interkultureller Kompetenzen beschäftigt⁸, da diese die Untersuchung und das Ergebnis unmittelbar mitbestimmt. Dabei hatten wir mit der grundle-

3 vgl. jüngst Wolfgang Clement: Nach dem Besuch einer Gruppe von Fachkräften mit Migrationshintergrund, die „mindestens zweisprachig [sind] und verschiedene Kulturen kennen“, fordert er, „das Potenzial von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund für die Wirtschaft nutzbar zu machen.“

4 vgl. Ernst Ross 1997; Gerd Busse u.a. 1997

5 vgl. z.B. Hummrich, 2002; Fürstenau, 2004; vgl. zu Sprachkenntnissen Gogolin, 1998

6 vgl. Bolten, 2001, S. 87

7 Grosch, Leenen, 1998, S. 33

8 Bei vielen Definitionen, die wir betrachtet haben, steht der Kulturbegriff im Mittelpunkt, der Kompetenzbegriff nicht.

genden Schwierigkeit umzugehen, dass jede Festlegung auf eine bestimmte Definition zu einer Einschränkung des Blicks auf das Phänomen führt, das für unsere Zusammenhänge erst ergründet werden soll, ohne definitorische Festlegung der Untersuchungsgegenstand jedoch nicht „greifbar“ wird.

In einem ersten Schritt haben wir Definitionen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen verglichen und Unterschiede ermittelt (1). Bei der weiteren Beschäftigung wurde deutlich, dass vorliegende Definitionen einige Besonderheiten unserer Untersuchung nicht berücksichtigen. Dies betrifft (2) die untersuchten Ausbildungsberufe, (3) die Bedingungen, unter denen Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenzen erwerben und (4) das den betrachteten Definitionen zugrunde liegende Verständnis einer interkulturellen Begegnungssituation.

1. Perspektiven verschiedener Wissenschaftsdisziplinen

Es gibt keine allgemein verbindliche Definition von interkulturellen Kompetenzen, sondern eine große Anzahl von Definitionen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, z.B. der Berufsbildung, den Wirtschaftswissenschaften, Sprachwissenschaften und der Pädagogik. Dies legt nahe, dass interkulturelle Kompetenzen in unterschiedlichen beruflichen Zusammenhängen von Bedeutung sind und aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden können. Um für dieses Projekt zu einer Begriffbestimmung zu kommen, wurde eine Auswahl von Definitionen und Ansätzen der Beschreibung interkultureller Kompetenzen oder verwandter Begriffe aus den genannten Wissenschaftsdisziplinen⁹ verglichen. Dabei wurde deutlich, dass interkulturelle Kompetenzen sehr unterschiedlich gefasst werden. Unterschiede bestehen vor allem hinsichtlich der Gewichtung von Fachkenntnissen, kulturspezifischem (ein-

schließlich der Sprache) und kulturübergreifendem Wissen und dem Grad der Reflexion über den Einfluss von Kultur auf (auch das eigene) Denken und Handeln. Des Weiteren unterscheiden sich die Ansätze hinsichtlich der Ausdifferenzierung in Teilkompetenzen, die in interkulturellen Situationen benötigt werden. Bolten¹⁰ nennt eine umfangreiche Liste mit u.a. Akkulturationsbereitschaft, Dissensbewusstsein, Flexibilität und der Fähigkeit zur Metakommunikation. Leenen, Groß und Grosch¹¹ nennen u.a. persönliche Eigenschaften wie Belastbarkeit, Ambiguitätstoleranz, kognitive Flexibilität, emotionale Elastizität und personale Autonomie sowie mehrere Fähigkeiten und Kenntnisse, die sie interkulturell relevanten sozialen, spezifischen Kulturkompetenzen und kulturallgemeinen Kompetenzen zuordnen.

2. Unterschiede in beruflichen Anwendungszusammenhängen

Interkulturelle Kompetenzen werden in der Regel für bestimmte berufliche Zwecke formuliert. Häufig geschieht dies für Tätigkeiten im Ausland, z.B. für Auslandseinsätze von Führungskräften oder Personen in der Entwicklungszusammenarbeit. Darstellungen, die sich auf das Inland beziehen, konzentrieren sich weitgehend auf pädagogische und sozialarbeiterische Arbeitsfelder wie z.B. die Beratung von Migrant/innen. Seit einigen Jahren wird ihre Notwendigkeit auch für Tätigkeiten in der Verwaltung diskutiert. Im Zusammenhang mit den Definitionen werden oft auch die mit interkulturellen Kompetenzen einhergehenden Fähigkeiten und Kenntnisse konkretisiert, die für diese bestimmten beruflichen Zusammenhänge von Bedeutung sind¹². Eine Übertragung auf andere Berufe ist unesehen nicht möglich, sondern müsste geprüft werden. Dies betrifft auch die in die Untersuchung einbezogenen Berufe. Wir wollten interkulturellen

⁹ Dabei bezogen wir uns auf Bolten, 2001; Knapp, 2002; Busse u.a., 1997; Auernheimer 2002

¹⁰ Bolten, a.a.O., S. 85f

¹¹ Leenen, Groß und Grosch, 2002, S. 91

¹² Es wird oft nicht deutlich gemacht, wie diese Kataloge von Anforderungen entstanden sind.

¹³ Busse u.a. 1997. Darin: Hinweise zum Groß- und Außenhandel und zum Speditionswesen, am Rande auch zum Einzelhandel, allerdings keine Aussagen zu Personen mit Migrationshintergrund. S. 169 ff

Kompetenzen speziell von Personen mit Migrationshintergrund nachgehen und haben daher Berufe u.a. danach ausgewählt, dass Migrant/innen diese häufig erlernen (vgl. oben weitere Kriterien). Für Außenhandels- und Speditionskaufleute liegen differenzierte Erkenntnisse insbesondere über den Einsatz von Fremdsprachen vor¹³, für Einzelhandelskaufleute und Arzthelferinnen liegt unseres Wissens keine Untersuchung zum Einsatz von Sprachkenntnissen und anderen interkulturellen Kompetenzen vor.

3. Bedingungen des Erwerbs interkultureller Kompetenzen

Für Tätigkeiten, bei denen interkulturelle Kompetenzen als notwendig erachtet werden, werden z.T. interkulturelle Trainings entwickelt, die die Betroffenen entsprechend schulen. Die meisten der hier befragten Fachkräfte mit Migrationshintergrund hatten jedoch keine Gelegenheit, interkulturelle Kompetenzen in einem gesteuerten Lernprozess zu erwerben bzw. darüber zu reflektieren. Damit hat sich die Annahme von Mecheril durch unsere Untersuchung bestätigt, dass Migrant/innen „in einer selbstverständlicher Weise mit Themen kultureller Differenz und Dominanz lebensgeschichtlich befasst“¹⁴ sind und diese Kompetenzen aus lebensgeschichtlichen Zusammenhängen und unmittelbaren Erfahrungen entwickeln. Somit hängt ihr Erfahrungsschatz immer auch von sich zufällig ergebenden Situationen ab und von der Art und Weise, wie die betreffende Person mit diesen Situationen umgeht. Allein einige der Befragten, die an einem der binationalen Projekte¹⁵ teilgenommen haben, hatten Gelegenheit interkulturelle Kompetenzen auch in einem gesteuerten Lernprozess zu erwerben bzw. zu reflektieren. Die eigene unmittelbare

Betroffenheit kann zu einer sehr intensiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand führen, die eine andere Qualität als von außen Vermitteltes hat. Darüber hinaus können eigene Erfahrungen zu Reflexionen von Themen anregen, die andere sind als die, die im Rahmen interkultureller Trainings vorgesehen sind. So beschäftigten sich befragte Fachkräfte z.B. mit erlebter Diskriminierung oder der Rolle der Staatsangehörigkeit für ihr Selbstverständnis. Diesen Aspekten muss die Untersuchung Rechnung tragen, indem sie offen für Kenntnisse und Fähigkeiten ist, die sich aus den besonderen Bedingungen des Erwerbs ergeben, aber bislang noch nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt werden.

4. Interkulturelle Begegnungssituation

Bestehenden Definitionen liegt in der Regel eine bestimmte Vorstellung einer interkulturellen Begegnungssituation¹⁶ zugrunde: Angehörige mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund kommunizieren, z.B. hier eine Person italienischer, dort eine Person deutscher Herkunft. Interkulturelle Kompetenzen dienen in solchen kommunikativen Situationen dazu, Missverständnisse zu verringern oder zu vermeiden, die aufgrund von Sprachschwierigkeiten und „kulturspezifisch unterschiedlichen Konventionen des Kommunizierens“¹⁷ entstehen. Der dichotome Aufbau dieses Modells macht es erforderlich, die beteiligten Personen kulturell eindeutig zuzuordnen¹⁸. Dies ist bei Personen mit Migrationshintergrund nicht möglich, denn sie weisen aufgrund unterschiedlicher Migrationsbiografien und Integrationsverläufe häufig Mischungsprofile auf¹⁹ und werden „mehr oder weniger an verschiedenen kulturellen Bedeutungszusammenhängen teilhaben“²⁰. Dabei können die Herkunfts-, deutsche und auch

13 Mecheril, 2002, S. 18

14 Leenen und Grosch, 1998, S. 31

15 Im Rahmen dieser Projekte besuchten Auszubildende zusätzlich herkunftssprachlichen Fachunterricht und leisteten ein Praktikum im Herkunftsland ab.

16 Knapp, 2002, S. 68

17 Dies suggeriert eindeutige Grenzen zwischen Kulturen, die so nicht bestehen. Vgl. Knapp, 2002, S. 63 und Bolten 2001, S. 13, 21f

18 Knapp, 2002, S. 65

19 Leenen und Grosch, 1998, S. 33

20 Leenen, Groß und Grosch, 2002, S. 91



möglicherweise neu entstehende kulturelle Lebensformen mit je unterschiedlichen Gewichten eine Rolle spielen. Die für interkulturelle Begegnungssituationen angenommenen Trennlinien verlieren an Eindeutigkeit und Trennschärfe: Die Kommunikationspartner können, müssen aber nicht über (z.T.) gleiche kulturelle Erfahrungen verfügen. So kann z.B. eine Person italienischer Herkunft, die in Deutschland aufgewachsen ist, nicht einfach einer Seite zugeordnet werden. Dies könnte zu ungerechtfertigten und einseitigen Festschreibungen führen.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass die Auseinandersetzung mit Definitionen und Konzepten interkultureller Kompetenzen im Rahmen einer Untersuchung von Personen mit Migrationshintergrund zu einem paradoxen Ergebnis führte: Obwohl immer wieder auf diese Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund hingewiesen wird, berücksichtigen die Überlegungen, die zu deren Beschreibung vorliegen, ihre Besonderheiten nur unzureichend.

Aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten mit bestehenden Definitionen wurde für diese Untersuchung kein abgeschlossener Katalog an Fähigkeiten und Kenntnissen, die zu interkulturellen Kompetenzen gezählt werden, zugrunde gelegt, der in den Interviews hätte „abgefragt“ werden können. In Anlehnung an Leenen, Groß und Grosch²¹ konzentrierten wir uns vielmehr auf Kernelemente interkultureller Kompetenzen: Sprachkenntnisse, interkulturelle Erfahrungen, kulturspezifisches Wissen und Reflexion über entsprechende Themen. Wir verzichteten darauf, einigen in diesem Zusammenhang sicherlich wichtigen persönlichen Eigenschaften nachzugehen, z.B. Empathie oder Flexibilität, da diese – wie gerade ausgeführt – zum einen für andere berufliche Kontexte formuliert wurden und zum anderen mit der von uns gewählten Methodik nicht zufriedenstellend erfasst werden konnten. Darüber hinaus war es uns wichtig, Offenheit für bislang unberücksichtigte Elemente interkultureller Kompetenzen zu bewahren, die aufgrund der hier vorliegenden untersuchungsspezifischen Bedingungen ggf. zusätzlich zu Tage treten.²²

21 Aus diesem Grund wurde auch ein theoriebildendes, ergebnisoffenes Verfahren bei der Auswertung der Interviews angewandt
22 Vgl. Strauss, 1998

III. Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen durch Fachkräfte und ihre Vorgesetzte

Die Auswertung der Interviews gab u.a. Aufschluss darüber, ob und wenn ja, in welcher Weise Fachkräfte und Vorgesetzte den Einsatz interkultureller Kompetenzen im Berufsalltag wahrnehmen. Dies ist ein wichtiger Aspekt, da das Bewusstsein für diese zusätzlichen Kompetenzen bei den Fachkräften selbst wie auch bei ihren Vorgesetzten die Voraussetzung dafür ist, um sie gezielt einzusetzen.

1. Wahrnehmung durch die Fachkräfte

Gegen Ende der Interviews stellten wir den Fachkräften die Frage, ob sie meinen, aufgrund ihres Migrationshintergrunds über besondere Kompetenzen bzgl. ihrer beruflichen Tätigkeit zu verfügen. Die Befragten antworten in sehr unterschiedlicher Weise; die Antworten können in drei Gruppen zusammengefasst werden:

- *Fachkräfte, die spontan mit „ja“ antworten*

Einige der Befragten antworten auf die genannte Frage ohne zu zögern mit „ja“ und nennen ihre Kompetenzen. Sehr viele von ihnen führen z.B. Kenntnisse ihrer Erstsprache an, die sich von den Fremdsprachenkenntnissen der Kolleg/innen abheben. Sie verfügen darüber hinaus über andere kulturelle Erfahrungen, z.B. bezüglich der ärztlichen Versorgung und des Schulsystems in einem anderen Land sowie des Umgangs mit Geld. Sie weisen auch auf ihre Bilingualität hin: „... ich hab' Eigenschaften von einer Türkin und auch Eigenschaften von einer Deutschen.“

Sie haben zudem den Eindruck, dass sie besonders gut mit Kunden gleicher oder anderer Herkunft kommunizieren und umgehen können. Ein Speditionskaufmann führt aus: „Ich weiß, wenn er [ein Kunde gleicher Herkunft, A.S.] was sagt, was damit gemeint ist.“ Beim Erstkontakt oder Problemen muss man „bisschen auch von der russischen Natur halt zeigen, dass man auch dieselbe Seele, äh, hat und überhaupt aus dem

Land kommt“. Eine Arzthelferin hebt hervor, dass sie „mit Patienten sehr gut reden“ und „sehr gut zuhören“ kann und sie folgert: „Also mit einem Patienten umgehen, kann ich sehr gut.“ Eine Einzelhandelskauffrau führt aus, dass sie viel „Fingerspitzengefühl“ für Ausländer habe, und daher „dann, wenn es auch keine Türken sind, ...halt ganz anders mit denen umgehen“ kann.

Eine Arzthelferin macht deutlich, dass sie Verständnis für die Situation von Migrant/innen aufbringe, da sie ähnliche Erfahrungen wie diese mache, z.B. wenn sie – obwohl sie sehr gut Deutsch spricht – allein aufgrund ihres Namens immer wieder in gebrochenem Deutsch („Idiotendeutsch“, wie sie es nennt) angesprochen wird.

Ein Befragter weist darauf hin, dass er aufgrund seiner biografischen Erfahrungen gelernt habe, dass man sich in verschiedenen Ländern unterschiedlich verhält, und er daher in der Lage ist, sich verschiedenen Situationen anzupassen und sich entsprechend zu „benehmen.“

- *Fachkräfte, die zögerlich reagieren*

Andere Fachkräfte verneinen die Frage zunächst, relativieren ihre spontane Ablehnung jedoch nach kurzem Nachdenken. Auch sie benennen einige Kompetenzen. Im Vordergrund stehen bei allen auch hier erstsprachliche Kenntnisse. Eine Einzelhandelskauffrau fügt die Freundlichkeit, die sie – anders als ihre deutschen Kolleginnen – auch „griesgrämigen“ Kund/innen entgegenbringt, hinzu. Sie bemüht sich, auch diese Kund/innen so zu bedienen, wie sie es möchten und ihnen nicht das Gefühl zu vermitteln, unerwünscht zu sein. Ihre eigene Befindlichkeit behält sie für sich. Auch eine Großhandelskauffrau nennt ihre Freundlichkeit und ihre Kommunikationsfähigkeit und die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen, die sie in der Familie und dem deutschen Umfeld macht.

Diese Befragten nennen deutlich weniger Aspekte als die der ersten Gruppe. Das mag u.a. daran liegen, dass einige von ihnen aktuell wenig Einsatzmöglichkeiten für diese Kompetenzen sehen. Die gerade erwähnte Großhandelskauffrau sieht für sich derzeit keinen Nutzen durch ihren

portugiesischen Hintergrund, betont aber, dass bei einem Umzug nach Portugal ihr deutsches Hintergrundwissen „auf jeden Fall ein Vorteil“ wäre. Eine andere Befragte begründet ihre Antwort damit, dass sie ihre Erstsprache ja „automatisch“ einsetze.

• *Fachkräfte, die mit „nein“ antworten*

Die Befragten dieser Gruppe beantworten die o.g. Frage mit „nein“. Dem entsprechend nennen sie auch keine Kompetenzen, die sie mit ihrem Migrationshintergrund in Verbindung bringen. Interessant sind dennoch die Reaktionen der Interviewten auf diese Frage: Eine äußert Unverständnis für die Frage an sich, einige geben an, das noch nie gedacht oder darüber nicht nachgedacht zu haben und sich auch nicht so zu fühlen oder keine Kompetenzen mit dem Migrationshintergrund begründen zu können. Sprachkenntnisse und kulturelles Wissen werden in ihrer Bedeutung relativiert, indem sie z.B. auf die Fremdsprachenkenntnisse anderer Kolleg/innen und auf Auslandsreisen der deutschen Bevölkerung verweisen. Ein Befragter verbindet mit seinem Migrationshintergrund eher Nach- als Vorteile. Zwei andere gehen nicht auf Kompetenzen ein, sondern nehmen sie zum Anlass aus ihrer Kindheit zu erzählen, so vom Aufwachsen mit älteren Betreuungspersonen bzw. ohne Mutter.

2. Wahrnehmung der interkulturellen Kompetenzen der Fachkräfte durch ihre Vorgesetzten

Auch die Vorgesetzten beantworten die Fragen nach besonderen Kompetenzen ihrer Fachkräfte aufgrund des Migrationshintergrunds in sehr unterschiedlicher Weise. Die meisten nehmen solche Kompetenzen wahr und können sie benennen.

Dem ist nicht so bei zwei Befragten, die den Einsatz interkultureller Kompetenzen, den ihre Fachkräfte schildern, nicht wahrnehmen. Es sind dies Vorgesetzte, die selbst über die mutter- bzw. fremdsprachige Kompetenz der jeweiligen Fach-

kraft verfügen und den Eindruck haben, dass die Fachkräfte diese daher nicht benötigen; Einsätze bei Gelegenheiten, bei denen sie selbst nicht anwesend sind, kommen ihnen nicht in den Sinn. Dies ist umso erstaunlicher als es sich um Personen handelt, die über eigene Migrationserfahrungen verfügen und die sich über die Bedeutung interkultureller Kompetenzen, z.B. für die Verständigung, die Konfliktlösung und den besseren Verkauf, im Interview differenziert äußern.

Die Befragten, die den Einsatz interkultureller Kompetenzen ihrer Fachkräfte im Berufsalltag wahrnehmen, führen alle die jeweiligen Erst- oder Fremdsprachenkenntnisse an. Diejenigen, die dies ausschließlich tun, sehen vor allem die Möglichkeit der Verständigung mit Kunden bzw. Patienten, die am besten oder ausschließlich die Erstsprache der Fachkraft sprechen. So bemerkt ein Arzt, dass bei den türkischen Patienten, die „nicht des Deutschen mächtig sind“ die Arzthelferin türkischer Herkunft „eine Übersetzungshilfe“ sei. Ein anderer betont, dass dies seine Kommunikation vereinfache und er dadurch Sicherheit im Umgang mit diesen Patienten gewinne. Allerdings erwähnen beide Ärzte das Übersetzen nicht, als sie zu Anfang des Interviews gefragt wurden, welches die Aufgaben der betreffenden Fachkraft seien. Offensichtlich nehmen sie dies nicht als eine zur Beruflichkeit ihrer Mitarbeiterinnen gehörende Tätigkeit wahr, obwohl ein Arzt die Arzthelferin ausdrücklich aufgrund ihrer türkischen Sprachkenntnisse eingestellt hat. Auch eine Vorgesetzte im Einzelhandel bestätigt den Einsatz der Erstsprache der Fachkraft bei Beratungsgesprächen, wenn auf Deutsch „nix mehr geht oder wenn der ausländische Kunde eben das nicht mehr versteht, dann geht’s auch in Griechisch oder in Marokkanisch oder in Türkisch weiter.“ Die meisten der Vorgesetzten, die sich derart äußern, gehen ungefragt davon aus, dass die Fachkräfte über die notwendigen Sprachkenntnisse und Fertigkeiten im Übersetzen verfügen und thematisieren nicht die Schwierigkeiten z.B. hinsichtlich des Vokabulars und der zeitlichen Mehrbelastung, die mit dieser zusätzlichen Tätigkeit verbunden sind.

Andere Befragte nennen neben der Sprache auch das kulturelle Wissen ihrer Fachkräfte, die z.B. das Stoff-Sortiment um die Qualitäten und Farben ergänzen, die den Geschmack einer bestimmten Käufergruppe ausländischer Herkunft trifft oder dem Vorgesetzten unbekanntes Verhalten oder Situationen erklären: „Und ich sage mal, ich als Deutscher, fass mir dann an den Kopf und sage: Wie kann denn das so sein? und er sagt: Na, das ist da aber so. ... Er kennt beide Seiten sehr gut.“

Die Vorgesetzten nehmen zudem wahr, dass die Fachkräfte einen besseren Zugang zu Kunden gleicher Herkunft haben als Kollegen z.B. deutscher Herkunft. „Und wenn man dann natürlich Kunden hat aus diesem Bereich, dann ist eigentlich sofort ein relativ freundlicher Umgangston. Ansonsten kommen die Kunden immer ziemlich vorsichtig ...“

Zwei Ärztinnen führen für ihren Bereich aus, dass die muttersprachliche Kommunikation nicht nur die Verständigung sichert, sondern auch zum Verstehen beiträgt und dadurch eine Vertrauensbasis entsteht, so dass Patienten z.B. sich vor unangenehmen Untersuchungen entspannen und über sie belastende Themen sprechen, was sie sonst nicht täten.

Einige der Vorgesetzten gehen nicht nur sehr differenziert auf die muttersprachlichen Kenntnisse der Fachkräfte ein, sondern sehen im Zusammenhang damit weitere Kompetenzen. Es sind dies Vorgesetzte aus Außenhandel und Spe-

dition, deren Fachkräfte überwiegend mit Kunden im Ausland arbeiten und bei denen diese Kundenkontakte von zentraler Bedeutung für das Unternehmen sind. Dabei betonen sie die besondere Qualität der erstsprachlichen Sprachbeherrschung gegenüber einer Person, die die Sprache als Fremdsprache erlernt hat. „Ich bin ... Deutscher. Ich denke den Satz in Deutsch und spreche ihn dann in Italienisch aus. Und beim Muttersprachler ist das anders. Der denkt natürlich auch Spanisch, wenn er Spanisch spricht. Und das ist natürlich ein Riesenvorteil. ... Er wird wahrgenommen als Spanier. ... Und das ist ein halber Schritt weiter drin.“ Dies mache sich auch im Umgang mit Kunden bemerkbar: „Der legt ne besondere Art an den Tag, mit den Jungens da zu sprechen.“ Die Befragten fügen hinzu, dass die Fachkraft mit Migrationshintergrund nicht nur den Kontakt zum Kunden gleicher Herkunft sehr gut herstelle und pflege, sondern deren Wünsche und Kritik auch „in ne deutsche Organisation übersetzen.“ Für diese Vermittlungsprozesse stellen die Fachkräfte mit Migrationshintergrund ein wichtiges Scharnier im Unternehmen dar.

Es wäre wünschenswert, wenn – wie die gerade erwähnten Vorgesetzten – alle Verantwortlichen, deren Fachkräfte zusätzlich zu ihren fachlichen Kenntnissen interkulturelle Kompetenzen im Berufsalltag einsetzen, diese Kompetenzen wahrnehmen und diesem zusätzlichen Engagement ihrer Mitarbeiter/innen eine angemessene Wertschätzung entgegenbringen würden.

Literatur:

- Auernheimer, Georg: Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität?
In: ders. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 2002, S. 184f
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. Erfurt : Landeszentrale für politische Bildung, 2001
- Busse, Gerd; Paul-Kohlhoff, Angela; Wordelmann, Peter: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten / Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär [Hrsg.]; Bielefeld: W. Bertelsmann, 1997
- Clement, Wolfgang: Potenziale erkennen und nutzen. In: clavis 1/2005, S. 3
- Fürstenau, Sara: Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 7 (2004), H 1, S. 33-57
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula: Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. In: Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien, Arbeitskreis Neue Erziehung, Berlin 1998
- Grosch, Harald; Leenen, Wolf Rainer: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung/Bundeszentrale für politische Bildung [Hrsg.]; Bonn 1998
- Hummrich, Merle: Bildungserfolg und Migration. Opladen: leske+budrich, 2002
- Knapp, Annelie: Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität/Georg Auernheimer [Hrsg.]; – Opladen, (2002), S. 63-78
- Leenen, Wolf Rainer; Groß, Andreas; Grosch, Harald: Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität/Georg Auernheimer [Hrsg.]; – Opladen, (2002), S.81-102
- Mecheril, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität/Georg Auernheimer [Hrsg.]; – Opladen, (2002), S. 15-34
- Ross, Ernst: Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen. Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär [Hrsg.] Bielefeld: W. Bertelsmann 1997
- Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München 1998

Diskussion

Die Arbeitsgruppe widmete sich der Wahrnehmung der interkulturellen Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund. Hierzu gab es sowohl erläuternde Hinweise aus der Forschung (vgl. den Beitrag von Frau Settlemeyer) und der praktischen Arbeit im Kontext der Berufsberatung der Arbeitsagentur als auch einen Erarbeitungsprozess gemeinsam mit den Teilnehmenden zur Förderung der Wahrnehmung der interkulturellen Kompetenzen. In beiden Abschnitten wurde versucht, den Blick auf das Thema aus der Perspektive unterschiedlicher Standpunkte zu werfen. Hierzu gehört der Blickwinkel der betroffenen jungen Fachkräften, der Arbeitgeber und der gesellschaftlichen Institutionen im Handlungsfeld der beruflichen Bildung.

Perspektiven der Wahrnehmung

Die überwiegende Mehrzahl entscheidender Akteure im Handlungsfeld der beruflichen Bildung (Kammerangestellte, Personalverantwortliche in Unternehmen und Verwaltungen, sowie das Bildungspersonal in Schulen und Betrieben) ist ohne Migrationshintergrund, in Deutschland aufgewachsen, verfügt meist über hohe Bildungsabschlüsse und ist demzufolge in der Vergangenheit nur selten in der Bildungsbiografie mit Personen mit Migrationshintergrund in direkte Berührung

gekommen¹. Vielmehr haben sie in der Regel eine kulturell einseitige schulische Erziehung (Kunst, Literatur, Sprache befassten sich in der Schule mit der deutschen, europäischen oder maximal anglo-amerikanischen Kultur) verinnerlicht. Hinzu kommen mediale Bildungseinflüsse, in denen „Ausländer“ oder auf heute bezogen gesprochen „Migranten“ überwiegend mit Defizitzuweisungen präsentiert werden², die sie eher als Problem, denn als Potenzial mit Kompetenzen erscheinen lassen. Dementsprechend führt es auch nicht zu Irritationen, wenn Testergebnisse zu einem schlechteren Abschneiden von Migrantinnen und Migranten führen, sondern bestätigen nur die zuvor verinnerlichteten Annahmen³.

Diese kurzen Ausführungen weisen darauf hin, dass neben der statistisch beobachtbaren Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten, bezogen auf Teilhabe an Bildung, Kultur und Verfügung über Finanzen und Eigentum eine Benachteiligung besteht, die sich auch auf die Wahrnehmung ihrer Kompetenzen bezieht.

Betrachtet man die nachfolgende Abbildung, so erkennt man zwei Würfel. Wie deren Verhältnis zueinander von uns wahrgenommen wird, ist abhängig von unseren Sehgewohnheiten, unseren Erfahrungsbeständen⁴. Die eine sieht einen kleinen Würfel als Ausschnitt, der in der oberen Ecke des großen fehlt, der andere nimmt ihn wahr als einen Balkon, der an der oberen Kante des großen

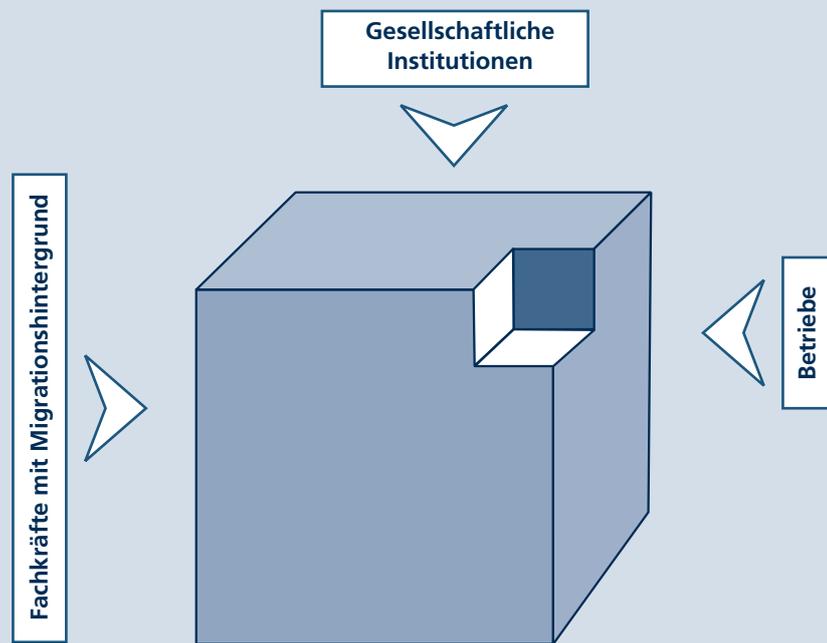
1 Vgl. Schapfel-Kaiser 2003, S. 94 f.

2 Vgl. Rauter 1971; Negt; Kluge 1972; oder der kürzlich gesendete Beitrag im ZDF mit Interviews mit Männern im Irak, die entweder auf der Straße diskutierend, oder beim Würfelspielen gezeigt wurden – arbeiten die nicht?

3 So sei nur zur Illustration an die Belustigung der Zuschauer erinnert, als ein Kandidat koreanischer Abstammung in der Sendung „Wer wird Millionär?“ bei den „einfachen Fragen“ seinen ersten Joker setzen musste. Den Zuschauern und den Redakteuren war wohl entgangen, dass Fragen nach Sprichwörtern oder Redewendungen sehr kulturspezifisches Wissen abfragen, an dem, nebenbei bemerkt auch mancher Teilnehmer aus den Neuen Bundesländern scheitert.

4 „Deshalb wendet sich in der von uns gewählten Darstellungsform der Gedanke an Fragmente, an verschiedene Perspektiven, an die Vielfalt der Erscheinungen, damit jene die Aufmerksamkeit des Interessierten erhalten und nicht die Stichhaltigkeit der Argumentation oder die Erklärungskunst der Theorie.“ (Eckert; Schapfel-Kaiser 1999, S. 37)

Abbildung 1: **Perspektiven und Wahrnehmungen**



Wahrnehmung ist eine Frage des Blickwinkels der Betrachtenden

hervorspringt, und wieder ein anderer sieht den kleinen Würfel wie ein Möbelstück in der Ecke einer Puppenstube, in die er von oben hineinschaut.

Das Beispiel zeigt, dass es auf ein und denselben Gegenstand unterschiedliche Sichtweisen gibt, die Verschiedenes zutage fördern. Interkulturelle Kompetenz in diesen Zusammenhang gestellt ist die Fähigkeit, sich auf diese fremden Sichtweisen einzustellen, sie vorübergehend einzunehmen und als Realität anzuerkennen⁵.

In dem Workshop wurden die, von den jeweiligen Standpunkten (s. die großen Pfeile in der Abbildung) geprägten Wahrnehmungen der interkulturellen Kompetenz zu Beginn mit den Referierenden auf dem Podium diskutiert⁶.

In einem zweiten Abschnitt des Workshops wurden, gemeinsam mit den 34 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Bildung, Beratung, Forschung, Verwaltung und Politik Handlungsansät-

ze zur Förderung der Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen in Kleingruppen diskutiert und festgehalten.

Diese Ergebnisse sollen nachfolgend beschrieben werden.

Ergebnisse zur Förderung der Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen

1. Förderung der Selbstwahrnehmung bei den Jugendlichen

Als hilfreiche und fortzuführende Ansätze zeigen sich die Konzepte, die mit erfolgreichen „Vorbildern mit Migrationshintergrund“ motivieren, wie dies in den Jahreskalendern des Projekts „Pro-Qualifizierung“ in Köln und durch die „Ex-Azubi-Stammtische“, die in mehreren Städten etabliert

⁵ Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Fähigkeit zur Wahrnehmung des Zwischenfeldes in der Verständigungssituation. „Der Fokus richtet sich auf kulturelle Muster, Werte und Einstellungen ... auf die ‚silent language‘, auf das, was nicht ausgesprochen wird und trotzdem von großer Bedeutung für das gegenseitige Verständnis ist.“ (Ostendorf, 1998, S. 3)

⁶ s.o. und die Beiträge im vorliegenden Band.



Franz Schapfel-Kaiser

sind, geschieht. Gezieltes Coaching kann die Sensibilisierung für die eigene Kompetenz unterstützen. Diese sollte niederschwellig ansetzen und bereits in den allgemeinbildenden Schulen, den religiösen Gemeinden und in den Familien beginnen. Hierfür wären aufsuchende Berater hilfreich.

Als hinderlich erweisen sich einige gesetzliche Bedingungen, die eher eine Dequalifizierung für Personen mit Migrationshintergrund zur Folge haben, wie dies durch die Ausgrenzung von Flüchtlingen aus der Ausbildung und durch die zum Teil mangelhafte Anerkennung von im Ausland erworbenen Schulabschlüssen der Fall ist.

2. Sensibilisierung in den Institutionen

Es deutete sich schon bereits beim zuvor Gesagten an, dass eine Sensibilisierung in den Institutionen, ausgehend von den Schulen hilfreich ist. Dies zum einen, um die Lehrenden selbst für den Umgang mit unterschiedlichen Kulturen an den Schulen zu qualifizieren, aber auch, um es ihnen zu ermöglichen, fördernd auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzuwirken. Dies beginnt mit der Integration unterschiedlicher Kulturen in das Unterrichtsgeschehen, bis hin zur Beratung der Jugendlichen bei Bewerbungen um Ausbildungsplätze (wo allein der Hinweis auf

eine vorhandene Mehrsprachigkeit und evtl. Erfahrung in der Übersetzung hilfreich sein kann). Aber die Sensibilisierung von Institutionen im Zusammenhang mit jungen Fachkräften bezieht sich nicht nur auf die Schule, sondern ebenso auf den beratenden Öffentlichen Dienst, bei der Bundesagentur für Arbeit ebenso wie bei den Kammern und städtischen Jugend- und Sozialämtern. Da der Öffentliche Dienst eine weit unterdurchschnittliche Beschäftigungsquote von Personen mit Migrationshintergrund aufweist, sind hier Vernetzungen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ und spezifische Trainings der Beschäftigten hilfreich. An dieser Stelle beklagte die Gruppe, dass es einen Mangel an praxisorientierter Forschung gibt, die über die Problembeschreibungen hinausgehend gute Praxisansätze und deren Umsetzungsmöglichkeiten mit Tipps und Hilfen beschreibt.

3. Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen in den Unternehmen

Innerhalb dieser Gruppe gab es einige Differenzen, so dass es schwierig war, zu einem konkreten Ergebnis zu kommen. Hierbei mag es eine Rolle spielen, dass es keine Teilnehmer aus dem Verantwortungsbereich der Unternehmen gab, die hätten berichten und praktische Ansätze aufzeigen können.

So blieb es bei eher pragmatischen Ansätzen unter der Fragestellung: „Wie können Betriebe für Migrantinnen und Migranten erschlossen werden?“

Hier erweisen sich Praktika als hilfreiche „Türöffner“, die helfen, Vorurteile abzubauen und Kompetenzen innerhalb von Unternehmen zeigen zu können. Ob sich die neuerdings diskutierten Ansätze des Diversitymanagements als hilfreich erweisen bleibt abzuwarten. Sicher ist, dass auch hier die Überzeugung vor Ort geschehen muss und dies setzt den persönlichen Kontakt voraus und die Nutzung von erfolgreichen Vorbildern als Beispielgeber – also eine engagierte regionale Öffentlichkeitsarbeit der „vernetzten Akteure für interkulturelle Kompetenz“.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so erscheinen sie nicht wirklich neu, signalisieren aber drei wesentliche Handlungsfelder:

1. Sie verdeutlichen aufs Neue die Notwendigkeit der Netzwerkarbeit vor Ort, wie sie auch mit Unterstützung des Programms „Kompetenzen fördern!“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert werden (Vgl. Schapfel-Kaiser, van Ooyen, 2002).
2. Sie weisen auf den Einfluss der medialen Öffentlichkeit hin, die für eine Sensibilisierung gewonnen werden muss, um auch den immer noch vorurteilsbehafteten Blick auf Migrantinnen und Migranten durch positive Konnotationen zu verändern.
3. Schließlich weisen sie auf die Entwicklung verbesserter individueller Beratungs- und Profilingstrukturen hin, wie sie eingebettet in die Empfehlungen der Expertenkommission Lebenslangen Lernens zum Aufbau regionaler Bildungsberatungnetzwerke umgesetzt werden könnten.

Anfänge sind gemacht, Ideen und praktische Beispiele sind vorhanden. Es gilt, sie auszubauen und forschend zu begleiten.

Literatur:

- Eckert, M.; Schapfel-Kaiser, F.: Fragmente – Erfahrung, Lernen und Erkenntnis. In: Dehnbostel, Markert, Novak (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens [Hrsg.]: Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft : Schlussbericht. Bielefeld 2004.
- Negt, O; Kluge, A: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972
- Ostendorf, Anette: „Interkulturelles Lernen in der Berufsausbildung“ In: Ausbilder-Handbuch 21. Erg.-Lfg. – Januar 1998, S.3
- Rauter, E.A.: Wie eine Meinung in einem Kopf entsteht. Über das Herstellen von Untertanen. Sonderausgabe für den Deutschen Gewerkschaftsbund. München 1971
- Schapfel-Kaiser, F; van Ooyen, M.: Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten initiieren und koordinieren – ein Beitrag zur strukturellen Innovation. In: BIBB (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Bonn 2002
- Schapfel-Kaiser, F.: Die berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland und die Ansätze der Initiative IBQM im Bundesinstitut für Berufsbildung. In: Grimm, A. (Hrsg.): Forum Jugendsozialarbeit. Loccumer Protokolle 24/02, Loccum 2003

Monika Bethscheider / Christine Schwerin

Kompetent mit Heterogenität umgehen!

Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft

Wir möchten Ihnen Ergebnisse aus einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung zur beruflichen Weiterbildung vorstellen. Es geht dabei um Anpassungskurse zur Reintegration in den Arbeitsmarkt, und zwar um solche, in denen Einheimische und Zuwanderer gemeinsam lernen. Es handelt sich also nicht um spezielle Maßnahmen für Migrantinnen und Migranten. Die hier interessierenden Kurse werden von der Bundesagentur für Arbeit gefördert und stehen grundsätzlich jeder Person offen, die die formalen Voraussetzungen für eine öffentliche Förderung erfüllt und einen entsprechenden Bildungsgutschein erhalten hat. Es ist davon auszugehen, dass in diesen Lehrgängen oftmals Menschen deutscher und anderer Herkunft gemeinsam lernen: Die Statistik der Bundesagentur weist für das Jahr 2003 einen Ausländeranteil von rund neun Prozent in öffentlich geförderten Weiterbildungslehrgängen aus. Würde man als Unterscheidungsmerkmal nicht die Staatsangehörigkeit zugrunde legen, sondern den Migrationshintergrund von Personen¹, so läge dieser Anteil um einiges höher. Dafür sprechen die Einschätzungen der von uns befragten Lehrkräfte ebenso wie Hinweise aus dem Berichtssystem Weiterbildung: Während die Teilnahmequote von Ausländerinnen/Ausländern speziell in der beruflichen Weiterbildung in 2003 bei 13% lag, betrug sie bei „Deutschen mit ausländischem Lebenshinter-

grund“ 19% und bei „Deutschen mit deutschem Lebenshintergrund“ 28%².

Berufliche Weiterbildung gilt nach wie vor als ein wesentliches Instrument zur Reduzierung des Arbeitslosigkeitsrisikos. Und da die gemischte Teilnehmerstruktur in den Regelkursen eine Normalität ist, sollte auch dieser Aspekt bei der Qualitätssicherung angemessene Berücksichtigung finden. Über Ablauf und Gestaltung der Kurse mit herkunftsgemischter Teilnehmerschaft ist bislang aber wenig bekannt. Ziel der Untersuchung war es deshalb, eine Antwort auf folgende Fragen zu finden: Gibt es Anforderungen, vor die das Lehrpersonal speziell in der Weiterbildung von gemischten Lerngruppen gestellt ist? Wenn ja: Welcher Art sind diese Anforderungen und wie kann das Lehrpersonal darauf hin qualifiziert werden?

Im Rahmen des Projektes wurden Trainer/-innen und Teilnehmer/-innen unterschiedlicher Herkunft mit qualitativen Interviews zu ihren Erfahrungen im Unterricht befragt. Die Studie beansprucht also keine Repräsentativität, sondern sie legt vor allem Wert darauf, den Aspekten, die sich im jeweils einzelnen Interview als wesentlich herausstellen, weiter nachgehen zu können. Die befragten Trainer/innen haben Erfahrungen mit gemischten Lerngruppen aus dem IT-Bereich; bei den Teilnehmer/innen handelt es sich um Personen aus verschiedenen Ländern

1 Migranten werden in dieser Untersuchung definiert als Personen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, die nicht immer in Deutschland gelebt, aber hier einen festen Status haben.

2 Siehe BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn/Berlin 2005, S.46 – Da nur solche Personen in die Befragung einbezogen werden, deren Sprachkenntnisse für ein mündliches Interview ausreichen, dürfte die Schere zwischen „Ausländern“ und „Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund“ in der Realität deutlich weiter auseinander gehen, als aus der Statistik ersichtlich ist.



Monika Bethscheider

(u.a. Iran, Irak, Indien, Polen, Belgien, den GUS-Staaten und Deutschland Ost/West). Zugangsvoraussetzung zu den untersuchten IT-Kursen war ein beruflicher Abschluss bzw. ein Studium. So ist sicher gestellt, dass mögliche Schwierigkeiten, die in den Interviews erkennbar werden, nicht auf eine grundsätzlich mangelnde Lernfähigkeit der Teilnehmer/innen zurückgehen, sondern andere Ursachen haben müssen. Bei den befragten Migrantinnen und Migranten handelt es sich also nicht um Personen mit besonderem Förderbedarf („Benachteiligte“).

Strukturelle Rahmenbedingungen sind die Grundlage jeder Lehrtätigkeit

Bevor wir zu den speziellen Anforderungen kommen, die für das Lehrpersonal in gemischten Kursen entstehen können, zunächst ein Hinweis auf die besondere Bedeutung, die die Rahmenbedingungen für den Unterricht in diesen Kursen haben.

Dies betrifft zum einen die Regelung des Kurszugangs: Nicht immer haben die befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Bildungsgutschein für einen Kurs erhalten, der ihrem

persönlichen Qualifikationsbedarf entspricht. Es gibt Fälle, in denen die Kursteilnahme vielmehr vor allem darauf beruhte, dass für den Bedarf an einer inhaltlich „passenden“ Maßnahme kein Angebot zur Verfügung stand. Auch das Vorwissen der Teilnehmer/innen ist zum Teil sehr unterschiedlich, so dass Trainerinnen und Trainer vor erheblichen Schwierigkeiten stehen, wollen sie alle Teilnehmenden angemessen unterstützen. Zudem zeigen die Interviews, dass die Kursteilnehmenden ausländischer Herkunft deutliche Unterschiede im Hinblick auf ihre deutsche Sprachkompetenz mitbringen. Dies sollte bei der Kurszuweisung konsequenter als bisher Berücksichtigung finden und der für das Verständnis der Unterrichtsinhalte notwendige Kenntnisstand bei der Regelung des Kurszugangs grundsätzlich als vorhanden vorausgesetzt werden können.

Gravierende Auswirkungen haben nicht zuletzt auch die im Zuge der Arbeitsmarktreformen geänderten zeitlichen Rahmenbedingungen, unter denen öffentlich finanzierte Kurse stattfinden: Anpassungsqualifizierungen sind nunmehr vorzugsweise in Modulen zu fördern und es wird die Dauer der Maßnahmen auf eine Verkürzungsmöglichkeit hin geprüft³. In der Praxis führt dies dazu, dass die Kursdauer bei gleichbleibendem

³ Siehe Informationen über Änderungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Ersten und Zweiten Gesetz über moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt, www.arbeitsamt.de/hast/services/foerdweit/aktuelles/trager_info_0103.pdf, S.2

Umfang der zu vermittelnden Fachinhalte z.T. erheblichen Kürzungen unterliegt. Auch in Zeiten knapper Kassen dürfen die Lehrgänge jedoch nicht zu stark verkürzt werden, damit alle im Curriculum vorgesehenen Inhalte auch wirklich behandelt werden und die Teilnehmenden sich das Erlernete durch Übungen aneignen können. Dieser Aspekt ist von besonderer Bedeutung für diejenigen, die den Kurs in Deutsch als Zweitsprache absolvieren und deshalb zum einen häufig mehr Zeit als Muttersprachler/innen benötigen, um die Lehrmaterialien durchzuarbeiten, zum andern auch häufiger Verständnisfragen haben.

Anforderungen an das Lehrpersonal – Elemente einer Zusatzqualifikation

Im Folgenden gehen wir auf die Anforderungen an das Lehrpersonal ein, die sich in den Interviews herauskristallisiert haben und Grundlage einer Zusatzqualifikation sein sollen. Ein entsprechendes Konzept muss erst noch erarbeitet werden – wir werden dazu einige Vorüberlegungen skizzieren.

1. Kompetenter Umgang mit kultureller Differenz

Die befragten Trainer waren durchweg sehr vorsichtig, was die Schilderung von Besonderheiten im Verhalten von Teilnehmenden aus verschiedenen Herkunftsländern betrifft. Auffallend ist, dass sie ihre ausländischen Teilnehmenden als eine Gruppe wahrnehmen, die sie – gerade im Vergleich zu Einheimischen – als sehr zurückhaltend und höflich beschreiben, als Personen, die wenig Fragen stellen, kaum Wünsche äußern und das nehmen, was ihnen im Kurs geboten wird:

„Von den Ausländern kommt eigentlich, ich sag mal, Beschwerden oder Anregungen, egal wie man das jetzt interpretiert, gegen Null, da kommt eigentlich nichts. Was kommt, ist von den Deutschen.“

In einigen Äußerungen von Teilnehmer/-innen ausländischer Herkunft wird ein bestimmtes Verständnis von Höflichkeit und dem Umgang mit Kritik deutlich, das auch auf kulturelle Normen⁴ schließen lässt, die ihr Verhalten mit beeinflussen. So erklärt z.B. ein Teilnehmer, der im Kurs erhebliche Verständnisschwierigkeiten und einen entsprechend hohen Bedarf an Unterstützung hatte, dass es „unhöflich“ sei, den Dozenten durch Fragen zu „stören“. Er schildert in anschaulichen Bildern, wie er versucht, allein oder allenfalls mit Hilfe von Kurskolleg/innen zurecht zu kommen, erwähnt aber nicht eine Situation, in der er den Dozenten gefragt hätte.

Ein anderes Beispiel: Eine Teilnehmerin berichtet, dass sie aufgrund des Zeitdrucks, unter dem der Kurs stattfindet, nur zehn Prozent der vorgesehenen Inhalte präsentiert bekomme und ihr zudem auch die Möglichkeit fehle, sich die Inhalte durch Üben auch anzueignen. Befragt nach ihren Wünschen äußert sie:

„Natürlich wäre es schön, wenn wir ein bisschen mehr Zeit haben, ein bisschen üben (könnten)“, es ist „ein bisschen problematisch, dass wir nicht so viel Übungen haben.“

Es ist wichtig, dass das Lehrpersonal um unterschiedliche kulturelle Verhaltensvorstellungen weiß, die Einfluss auf die Lehr-/Lernsituation haben können. Denn wer als Teilnehmer/-in in einer deutschen Lernumgebung erst dann Fragen stellt, wenn er dazu aufgefordert wird, hat wenig Chancen, vom Dozenten die Unterstützung zu bekommen, die er benötigt. Und wer auch

⁴ „Kultur“ wird hier verstanden als „die Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, einschließlich der sie tragenden Geistesverfassung, insbesondere der Wert-Einstellungen.“ (Wörterbuch der Soziologie, hrsg. von Wilhelm Bernsdorf, Stuttgart 1969, S. 598).

eine sehr ernst gemeinte Kritik allzu harmlos „verpackt“, wird gerade unter den engen zeitlichen Rahmenbedingungen der Kurse wenig Aussicht haben, für seine Schwierigkeiten und Bedürfnisse das notwendige Gehör zu finden.

Inzwischen gibt es eine Vielzahl „interkultureller Trainings“, in denen zumeist einheimisches Personal auf den Umgang mit Migrant/innen vorbereitet wird. Das ist sinnvoll, sofern notwendiges Wissen und Achtsamkeit für den Umgang mit kultureller Differenz erworben werden. Es birgt aber auch die Gefahr stereotypisierender Zuschreibungen. „Kulturelles Wissen“ sollte deshalb den Hintergrund oder eine Folie abgeben, die Trainer/innen für das Verhalten von Teilnehmenden ausländischer Herkunft sensibilisiert und ihnen eine erste Orientierung zu dessen Verständnis gibt. Insofern ergänzt es ihr individuelles Eingehen auf die einzelnen Personen.

Einige Hinweise darauf, in welche Richtung diese Herangehensweise gehen kann, hat bereits in den 50er Jahren der Anthropologe Edward

Hall gegeben: Er geht davon aus, dass der „Kontext“, d.h. die jeweiligen Rahmenbedingungen, von entscheidender Bedeutung für die Gestaltung von Kommunikationsprozessen sind, und dass in den verschiedenen Regionen der Erde eine Tendenz eher in Richtung auf „high-context“ bzw. „Wir-Kulturen“ oder eher in Richtung auf „low-context“ bzw. „Ich-Kulturen“⁵ besteht.

Der Hamburger Soziologe Dietrich v. Queis⁶ hat dieses Konzept, das ursprünglich auf die Analyse wirtschaftlicher Kommunikationsprozesse bezogen war, auf verschiedene Aspekte von Lehr-/Lernprozessen übertragen. Dazu einige Beispiele in Übersicht 1.

Dies ist ein verallgemeinerndes und vereinfachendes Schema. Aber mit der notwendigen Achtsamkeit angewandt, kann es Trainer/-innen befähigen, mögliche kulturelle Besonderheiten im Verhalten ihrer Teilnehmenden zu erkennen und dieser Kenntnis entsprechend auf die Einzelnen einzugehen – indem sie etwa Teilnehmenden, die ihre Wünsche nicht kursöffentlich

Übersicht 1: Einflüsse kultureller Verhaltensstandards auf den Lehr-, Lernprozess	
High-context-, Wir-Kultur	Low-context-, Ich-Kultur
Teilnehmer äußern sich im Unterricht nur, wenn sie aufgerufen werden	Teilnehmer äußern sich um Unterricht spontan
Von Dozenten wird erwartet, dass sie alle Antworten kennen	Dozenten brauchen nicht alles zu wissen
Einem Dozenten widerspricht man nicht; er wird auch nicht kritisiert	Teilnehmer können widersprechen und den Dozenten kritisieren
Der Dozent gilt auch außerhalb des Unterrichts als Vorbild	Außerhalb des Unterrichts haben Dozenten keinen herausgehobenen Status
Dietrich von Queis: Einflüsse kultureller Verhaltensstandards auf den Lehr-, Lernprozess (unv. Manuskript); Hamburg, Oktober 2005	

5 „High-context-cultures“ weisen eine starke Gruppenorientierung und einer eher indirekte Art der Kommunikation auf; verbale Botschaften haben wenig Bedeutung ohne den sie umgebenden Zusammenhang – dies schließt die Beziehung zwischen den an Kommunikation beteiligten Menschen ein. „High-context-cultures“ identifizierte Hall in den Ländern des Mittleren Ostens, Asiens, Afrikas und Südamerikas.

Als Regionen mit „low-context-cultures“ bestimmt er Nordamerika und die meisten westeuropäischen Staaten: Diese seien logisch, linear, individualistisch und handlungsorientiert; Entscheidungen gründen auf Fakten, Diskussionen münden in Aktionen. (Hall, E.T./M.R. Hall, *Understanding cultural differences*, 3rd edition, Houston 1993)

6 Siehe dazu Queis, Dietrich v.: *Einflüsse kultureller Verhaltensstandards auf den Lehr-/Lernprozess: Analyse, Möglichkeiten und Grenzen der Berücksichtigung kultureller Differenz in der Erwachsenenbildung*, unv. Man., Hamburg, Oktober 2005.

vorzutragen wagen, anbieten, dies auf schriftlichem Wege oder außerhalb des Unterrichts zu tun. Ein kompetenter Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Verhaltensnormen erfordert es zugleich, den Lernenden auch ihren eigenen Teil der Verantwortung für ihren Lernprozess bewusst zu machen und dies im Lehrgang oder wenn nötig auch außerhalb – nicht kursöffentlich, sondern in einem kleineren Rahmen – anzusprechen: Dazu gehört zum Beispiel das Erfordernis, dass Teilnehmer/-innen die Informationen, die sie benötigen, erfragen und sich auch mit Schwierigkeiten im Kurs sichtbar machen – möglichst im Plenum, zumindest aber im Gespräch allein mit dem Trainer/der Trainerin.

Die Anforderung an das Lehrpersonal, unterrichtsrelevantes Kulturwissen zu erwerben und so Sensibilität und Verständnis für das Verhalten von Teilnehmer/-innen ausländischer Herkunft zu entwickeln, geht einher mit zwei weiteren Anforderungen, die wir im Folgenden benennen.

2. Berücksichtigung der Lernsituation von Zweitsprachler/innen

Die Tatsache, dass ein Teil der Teilnehmenden die Fachinhalte in Deutsch als Zweitsprache erlernt, hat zweifellos Auswirkungen auf das Lernverhalten der Migrant/innen und auch auf den gemeinsamen Lernprozess. Unsere ausländischen Interviewpartner/innen verfügten über unterschiedliche Kompetenz in der deutschen Sprache. Selbst sehr gut deutsch sprechende Teilnehmer/innen geben Hinweise darauf, dass Schwierigkeiten insbesondere im Umgang mit dem Fachvokabular entstehen. Zum einen geht es dabei um sprachliche Missverständnisse (z.B. „Blatt“ vs. „Seite“ am PC), zum andern um die Verbindung von Sprache und Fachlichkeit⁷. Fachliche Verständnisprobleme sind insofern nicht immer von sprachlichen zu unterscheiden. Die Untersuchung zeigt, dass das Nichtverstehen von Begriffen, aber auch grammatikalische Fehler, ein Akzent

oder andere sprachliche Auffälligkeiten bzw. Fehler bei Migrant/innen über die unmittelbar fachliche Ebene hinaus auch erhebliche Scham auslösen können. So beschreibt ein Teilnehmer ausländischer Herkunft die „Gefahr“, etwas „Falsches“ zu sagen, so dass „andere“ dann „falsch“ über ihn denken könnten. Eine Teilnehmerin, die über besonders gute deutsche Sprachkompetenz verfügt, beschreibt als das für sie „Schrecklichste“, von den anderen Kursteilnehmer/innen „abgestoßen“ zu werden; sie macht zugleich deutlich, dass sie sich abhängig davon fühlt, wie diese „auf dich oder andere Ausländer eingestellt“ sind und dass sie „so tolerant“ sind, sie mit ihrem Akzent zu akzeptieren.

Diese und ähnliche Aussagen unserer Interviewpartner/-innen drücken aus, dass Teilnehmer/-innen ausländischer Herkunft befürchten, sich mit sprachlichen Normabweichungen und Verständnisschwierigkeiten bloßzustellen. Nur in Ausnahmefällen machen sie ihren Unterstützungsbedarf dem Dozent/-innen und damit auch der Kursöffentlichkeit gegenüber deutlich. Wenn überhaupt, wenden sie sich mit Fragen an ausgesuchte Kurskolleg/-innen.

Es sollte ein Ziel auch der fachorientierten Weiterbildung sein, sprachliche Hindernisse abzubauen, die den Lernprozess behindern. Die von uns befragten Trainerinnen und Trainer sind jedoch didaktisch und methodisch nicht auf den Unterricht mit Zweitsprachler/innen vorbereitet gewesen. Sie müssen aus sich heraus, auf Grundlage ihrer persönlichen Vorerfahrungen und Haltungen und ihres jeweiligen Geschicks, ihre Strategien für den Umgang mit der Anforderung entwickeln, ihre Fachinhalte nicht nur Mutter-, sondern auch Zweitsprachler/innen verständlich zu vermitteln und sich in einer Weise zu verhalten, die den Betroffenen keine vermeidbaren Beschämungen wegen sprachlicher Abweichungen oder Fehler zumutet. Ob dies gelingt, ist gegenwärtig eher zufällig:

⁷ Fachbegriffe sind mit inhaltlichen Konzepten verbunden, die in der Zweitsprache verstanden sein müssen, um den Begriff verwenden zu können.

Wir fanden ein breites Spektrum an Verhaltensweisen des Lehrpersonals im Umgang mit Verständnisschwierigkeiten der Teilnehmenden. Es reicht vom Ignorieren jedweder Problematik bis dahin, dass sie sich um ihre Lernenden ausländischer Herkunft in besonderer Weise bemühen – etwa indem sie ihnen zusätzliche Hinweise geben, Inhalte mehrfach wiederholen oder sie häufiger ansprechen. Nicht nur in Einzelfällen appellieren sie eindringlich an stille Teilnehmer/innen, sich in der deutschen Sprache zu äußern. Manche fordern zurückhaltende Migrant/innen unter ihren Kursteilnehmenden ausdrücklich auf, sich das Sprechen „zu trauen“ und suchen sie dazu zu ermutigen, indem sie versprechen, bestimmt nicht zu lachen. Oder aber sie loben sie völlig unabhängig von der Qualität ihrer erbrachten Leistung. Solche Vorgehensweisen machen das Bemühen deutlich, zurückhaltende Kursteilnehmer/innen zu aktivieren – sie zeigen aber auch, wie unbeholfen das Lehrpersonal dabei bisweilen vorgeht.

Zur Sicherung der Qualität von Weiterbildung sind deshalb Standards für den Unterricht mit Deutsch-Zweitsprachler/-innen bzw. mit herkunftsgemischten Gruppen erforderlich. So benötigt das Lehrpersonal in gemischten Kursen ein Grundlagenwissen zum Umgang mit dem Deutschen als Fachfremdsprache. Dazu gehören didaktische Fragen wie etwa die Kopplung von sprachlichen und nichtsprachlichen Vermittlungsformen, aber auch Reflexionen des eigenen Sprachverhaltens zum Beispiel im Hinblick auf die Vermeidung komplizierter Satzkonstruktionen und den korrekten, sauberen Gebrauch von Fachvokabular. Letzteres kommt nachweislich auch muttersprachlichen Teilnehmer/-innen zugute. Gerade für die Arbeit in gemischten Lerngruppen ist es wichtig, dass das Lehrpersonal über ein breites Methodenrepertoire verfügt, um sich auf die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden flexibel einstellen zu können.

3. Erwerb gruppenpädagogischer Kenntnisse und Fähigkeiten

Am Thema der Sprache deutete sich bereits die dritte Anforderung an, vor der das Lehrpersonal in gemischten Kursen steht: Der Einsatz gruppenpädagogischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Denn die Hemmung von Teilnehmer/-innen ausländischer Herkunft, sich mit sprachlichen Problemen und Verständnisschwierigkeiten in der Kursöffentlichkeit zu zeigen, kann als Ausdruck persönlicher Scheu oder kultureller Prägung verstanden werden, sie ist aber zugleich immer auch im Kontext gemischter Kursgruppen zu betrachten: Weil die Asymmetrie, die wir in der sprachlichen Kommunikation festgestellt haben – hier korrekte Muttersprache – dort Zweitsprache mit Fehlern – mit einem Machtungleichgewicht einhergeht, das sich aus der Gruppenstruktur ergibt.

Wie amtliche Statistiken und auch unsere Untersuchung zeigen, befinden sich Migrant/innen in den aktuellen Kursen meist in der Minderheit. Es finden sich in den Interviews zudem keine Hinweise darauf, dass der Migrationshintergrund per se eine Gemeinsamkeit darstellen würde, die diesen Personenkreis untereinander verbinden und die Einzelnen stärken könnte: Manche von ihnen versuchen, „was früher war“ nicht mit sich „rum(zu)schleppen“ und sind bemüht, sich weitestmöglich an die deutsche Umgebung anzupassen. Andere fühlen sich unaufhebbar fremd und ganz allein für die Lösung ihrer Schwierigkeiten verantwortlich („Das ist mein Problem“). Sie suchen im Kurs keinen Kontakt zu Landsleuten, weil sie auch im Arbeitsleben nicht die Möglichkeit haben werden, auf deren Unterstützung zurückzugreifen.

Diese Minderheit aus vereinzelt Migrant/innen weiß sich im Zweifelsfall abhängig vom Wohlwollen und der Akzeptanz der einheimischen Mehrheit. Auch das drücken Äußerungen wie die der oben genannten Teilnehmerin aus, die sich aufgrund von Verständnisfragen, die den

Kurs aufhalten würden, oder weil sie nicht akzentfrei deutsch spricht, in der Gefahr sieht, „abgestoßen“ zu werden. Dasselbe gilt für den Teilnehmer, der sich wegen fehlerhafter sprachlicher Äußerungen von der muttersprachlichen Mehrheit beobachtet und mit Erwartungen konfrontiert sieht, die er nicht erfüllen kann. Durch ihre sprachliche Abweichung von der Kursmehrheit werden Migrant/innen immer wieder auf sich selbst aufmerksam⁸. Ihre soziale Zugehörigkeit zur Lerngruppe ist nicht selbstverständlich, sondern sie steht grundsätzlich infrage. Dies ist keine Folge persönlicher Absichten des Lehrpersonals; es handelt sich vielmehr um eine Konsequenz der Teilnehmerstruktur, um die Trainerinnen und Trainer wissen und die sie im Lehrprozess berücksichtigen sollten.

Um Zugehörigkeit und Integration in gemischten Lerngruppen zu fördern, ist das Lehrpersonal vor die Anforderung gestellt, die Bildung von Teamidentität innerhalb des Kurses zu unterstützen. Dies kann zum Beispiel durch den gezielten Einsatz von Projekt- bzw. Kleingruppenarbeit geschehen oder durch soziometrische Übungen, die – neben anderen – auch das Merkmal der Herkunft aufgreifen, ohne es in unangemessener Weise zu akzentuieren. Grundkenntnisse über gruppenspezifische Prozesse und die Möglichkeiten des Lehrpersonals, auf sie einzuwirken, gehören daher ebenfalls zu den Qualitätsstandards beruflicher Weiterbildung und sind für ein Qualifizierungskonzept unverzichtbar.

Zusatzqualifizierung für das Lehrpersonal: Kompetenz im Hinblick auf kulturelle Besonderheiten, Deutsch als Fachfremdsprache und die Förderung von Zugehörigkeit in herkunftsgemischten Lerngruppen

Diese drei Elemente: Kompetenz im Hinblick auf die Wahrnehmung und Berücksichtigung kultureller Besonderheiten, didaktisches Geschick bei der Vermittlung von Fachinhalten an Zweitsprachler/innen und die Förderung von Zugehörigkeit speziell auch mit Blick auf die Minderheit der Migrantinnen und Migranten gehören untrennbar zusammen. Es reicht nicht aus, den Fokus allein auf kulturelles Wissen zu legen, denn dies kann das notwendige didaktische Geschick im Umgang mit Zweitsprachler/-innen nicht ersetzen. Didaktische Kompetenzen für die Arbeit mit Zweitsprachler/-innen und spezielle Lehrmaterialien (z.B. Einrichtung von Arbeitsgruppen, Einsatz von Fachwörterbüchern) unterstützen den Lernprozess von Zweitsprachler/-innen; sie sollten verbunden werden mit Kenntnissen und Fähigkeiten, die Teamidentität fördern und es so speziell stillen Teilnehmer/innen ausländischer Herkunft erleichtern, ihren Unterstützungsbedarf auch dem Lehrpersonal gegenüber anzumelden. Ein Qualifikationskonzept im hier skizzierten Sinn kann das Lehrpersonal befähigen, auf die Besonderheiten gemischter Lerngruppen in einer Weise einzugehen, die weder spezielle Schwierigkeiten der Migrantinnenminderheit ignoriert, noch sie auf Kosten von Einheimischen zu stark berücksichtigt. Auf dieser Basis kann das wesentliche Ziel von beruflicher Weiterbildung: den Erwerb spezieller Kenntnisse zu sichern, um die Chancen der Teilnehmenden für eine (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt zu erhöhen – in gemischten Lerngruppen besser erreicht werden.

⁸ Vgl. Franz Hamburger, Reflexive Interkulturalität, in: ders./Fritz-Ulrich Kolbe, Rudolf Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität, Frankfurt/Berlin/Bern/Bruxelles, New York/Wien 2000, S. 191-199, hier S. 199

Ralf Hoffmann

Diskussion



Ralf Hoffmann

In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass die im Vortrag dargestellten Anforderungen an das Lehrpersonal – und dabei besonders die beiden erstgenannten Elemente der Zusatzqualifikation – den anwesenden Trainer/-innen, die Erfahrung mit dieser Teilnehmerstruktur haben, als selbstverständlich notwendig gelten. In der Weiterbildungspraxis finden sie bislang dennoch wenig Beachtung, da Weiterbildungsträger sich vorrangig für die rein fachlichen Kompetenzen ihres Lehrpersonal zu interessieren scheinen und weit weniger für dessen didaktisch-methodische Kenntnisse und Fähigkeiten.

Im Zusammenhang mit Fragen des Unterrichts mit Zweitsprachler/-innen wurde darauf hingewiesen, dass neben der Trainerqualifikation auch modifizierte Lernmaterialien für Zweitsprachler/-innen bereit gestellt werden sollten. Dies betrifft nicht nur Fachwörterbücher oder zusätzliche Unterrichtsstunden (weiterbildungsbegleitende Hilfen), sondern auch Lernmaterialien, die unterschiedliche Wahrnehmungskanäle ansprechen.

Einige Trainer/-innen schilderten, dass sie gleich zu Kursbeginn ihre Teilnehmer/-innen zu aktivieren suchen, indem sie sie auffordern, ihre Wünsche und Zielvorstellungen im Hinblick auf den Kurs zu benennen. Als hilfreich gilt es über-

dies, mit kontinuierlich stattfindenden Lernerfolgskontrollen die bei den Einzelnen vorhandenen Lücken aufzudecken und durch gezieltes Üben zu verringern. Allerdings entstehen in der Regel zum Abschluss eines Kurses ohnehin keine Durchfallquoten, die die Aufmerksamkeit der Bundesagentur als Geldgeber erregen und Träger zum Handeln veranlassen könnten, denn es werden zumeist trägereigene Zertifikate vergeben, die die Leistungen in den unterrichteten Fächern benoten, unter Umständen aber wenig über die tatsächliche Qualifikation der Absolvent/-innen aussagen. Zertifikate, die auch eine gute Qualität der Arbeit des Weiterbildungsanbieters dokumentieren sollen, müssen insofern nicht immer das tatsächliche Niveau des Kursergebnisses dokumentieren.

Im Hinblick auf den Erwerb und den Umgang mit Kulturwissen wurde ein besonderes Spannungsfeld diskutiert, in dem das Lehrpersonal steht: Es soll einerseits bestimmte Verhaltensweisen im Unterricht kulturell einordnen und so besser verstehen können, hat auf der anderen Seite aber den Anspruch, stereotype Zuschreibungen entlang undifferenzierter, statischer kultureller Muster zu vermeiden. Auch hierfür ein Qualifizierungsangebot zu machen,



Oliver Boeff

ist gerade angesichts der schillernden Verwendung des Begriffs der „interkulturellen Kompetenz“ von Bedeutung.⁹

Oliver Boeff berichtet vor dem Hintergrund einer 15-jährigen Tätigkeit als Trainer von seinen wiederkehrenden Erfahrungen in öffentlich geförderten Weiterbildungskursen. Sein Fazit: Als Trainer wird man mit Schwierigkeiten in den Kursen vielfach von den Trägern allein gelassen; dies betrifft auch den Umgang mit Besonderheiten, die sich aus der gemischten Kursstruktur ergeben. Träger interessieren sich in der Regel wenig für die didaktisch-methodischen Fähigkeiten ihres Lehrpersonals. Auch im Hinblick auf den Umgang mit immer wieder deutlich werdenden Sprach- und Verständnisschwierigkeiten von Teilnehmer/-innen ausländischer Herkunft sehen sie sich eher selten in der Verantwortung, z.B. den Zugang unter konsequenter Berücksichtigung der Sprachkenntnisse zu regeln und zugleich im Kurs unterstützende Angebote für Zweitsprachler/-innen zu machen. Vielmehr wird darauf verwiesen, dass die Teilnehmenden vor Kursbeginn die notwendigen Kenntnisse in Sprachkursen erwerben müssten. Umgekehrt suchen ausländische Teilnehmer/-innen ihre sprachlichen Schwierigkeiten ihren Dozenten und der Kursöffentlichkeit gegenüber möglichst wenig offenbar zu machen, um sich nicht dem Argument auszusetzen, dass sie statt des Fachkurses erst einmal einen Sprachkurs absolvieren sollten.

Bei Feed-back-Besprechungen erlebt er gerade ausländische Teilnehmer/-innen als sehr zurückhaltend. Deutlich mehr Resonanz versprechen Nachfragen des Dozenten, die außerhalb des Unterrichts, d.h. auch außerhalb der gesamten Lerngruppe besprochen werden.

Unter Trainerkolleg/-innen sind gemischte Lerngruppen kein Thema; wie sie mit kulturellen, sprachlichen und kursstrukturellen Besonderheiten umgehen, ist jedem/jeder selbst überlassen.

Anders als in öffentlich geförderten Weiterbildungsmaßnahmen liegt der Anteil von Migrant/-innen in Firmenkursen mit ca. fünf Prozent sehr niedrig. Bei diesen Teilnehmer/-innen handelt es sich um einen Kreis besonders leistungsstarker Personen, so dass kaum spezielle Schwierigkeiten auftreten. Firmentrainings werden zudem deutlich besser honoriert als SGB III-finanzierte Kurse. Da sich im Bereich der öffentlichen Weiterbildung bislang keine positiven Entwicklungstendenzen abzeichnen, wenden sich auch engagierte Trainer zunehmend den Firmentrainings zu.

In der anschließenden Diskussion wurde hervorgehoben, dass nicht nur Migrantinnen und Migranten, sondern auch Einheimische davon profitieren, wenn Dozent/innen sich nicht allein als fachliche Experten verstehen, sondern auch als professionelle Vermittler/innen von Wissen (Lehrdialog). Ein entsprechendes Qualifizierungsangebot wäre auch aus diesem Grund sinnvoll. Oliver Boeff wies in diesem Zusammenhang darauf hin,

⁹ Zur Verwendung des Begriffs in der Literatur und dem empirischen Nachweis interkultureller Kompetenzen siehe das in dem parallel laufenden Workshop 1 vorgestellte BIBB-Forschungsprojekt „Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund“.

dass er über keine pädagogische Ausbildung verfüge, sondern sich seine Arbeitstechniken alle selbst erarbeitet habe. Fortbildungen seien derzeit eine reine Privatsache der Dozent/-innen, die sie auch ausschließlich selbst finanzieren müssen.

Ergebnisse der Gruppenarbeit

Anknüpfend an die im Vortrag behandelten Elemente einer Zusatzqualifikation für Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung gemischter Lerngruppen konnten auch die Workshopteilnehmer/-innen, die zu erheblichen Teilen selbst Trainer/-innen oder Vertreter/-innen von Trägern waren, ihre Erfahrungen einbringen.

Gruppe 1:

Inhalt und formeller Rahmen einer Zusatzqualifikation für Trainerinnen und Trainer gemischter Kurse – Sicht der Träger

Die Arbeitsgruppe hob im Hinblick auf notwendige Fertigkeiten und Kenntnisse des Lehrpersonals speziell in der Arbeit mit gemischten Lerngruppen zum einen die Bedeutung von Wissen über kulturelle Besonderheiten in den Herkunftsländern von Teilnehmer/-innen hervor, aber auch den Stellenwert allgemeiner sozialer Kompetenzen wie Offenheit, Sensibilität im Umgang mit den Teilnehmer/-innen, Konfliktbearbeitungskompetenz. Für wichtig erachtet wurden außerdem didaktisch-methodische Fähigkeiten des Lehrpersonals sowie „Lernmittelvielfalt“. Trainer/-innen sollten über einen „Pool“ von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz verfügen, aus dem sie der Situation und dem Einzelfall entsprechend schöpfen können.

Gruppe 2:

Inhalt und formeller Rahmen einer Zusatzqualifikation für Trainerinnen und Trainer gemischter Kurse – Sicht der Trainer/innen

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe nannten es als besonders wichtig für ihre Arbeit in der beruflichen Weiterbildung, dass das Lehrpersonal über

Kenntnisse der Lernpsychologie verfügt und grundlegende Zusammenhänge des Wissenserwerbs versteht. Speziell im Unterricht von gemischten Kursgruppen sollten auch kulturelle Aspekte berücksichtigt werden, die den Lernprozess beeinflussen können. Als notwendig herausgehoben wurde außerdem methodisches Wissen der Trainer/-innen zur Unterstützung von Teambildungsprozessen in der Lerngruppe. Die Arbeitsgruppe wies mit Nachdruck darauf hin, dass eine Qualifizierung des Lehrpersonals für die Arbeit mit gemischten Lerngruppen auch von Seiten der Träger/Auftraggeber als berufliche Zusatzqualifikation anerkannt werden und sich in einem angemessenen Honorar widerspiegeln müsse. Bisher ist dies nicht der Fall. Es zeigt sich im Gegenteil auf dem Weiterbildungsmarkt eine deutliche Tendenz, die Honorare des Lehrpersonals zu kürzen.

Gruppe 3:

Was sollte im Rahmen einer Zusatzqualifikation speziell im Hinblick auf das Lernen in Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt werden?

Die AG betonte den Unterschied zwischen den vergleichsweise geringen Anforderungen, die alltagssprachliche Kommunikation an die deutsche Sprachkompetenz von Zweitsprachler/-innen stellt, und den besonderen Erschwernissen, die eine auf das Wesentliche reduzierte, formalisierte Fachsprache mit sich bringt. Natürlich kann trotzdem auf Fachsprache nicht verzichtet werden, weil diese gedankliche Inhalte präzise formuliert und allzu breite Interpretationsspielräume der Alltagssprache vermeidet. Als hilfreiche methodische Vorgehensweise, mit der auch stille Teilnehmer/innen zum Sprechen aktiviert werden können, wurden vor allem eine starke Strukturierung des Dialogs im Unterricht genannt (etwa durch das Nennen von Überschriften durch die Teilnehmer/innen im Sinne einer inhaltlichen Zusammenfassung des gemeinsam zu behandelnden Themas) sowie Techniken der Visualisierung von Inhalten.

Mona Granato

Aussichten auf eine „zweite“ Chance?

Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Menschen mit Migrationshintergrund realisieren

Steigende Risiken und Instabilitäten kennzeichnen seit Jahren den Übergang junger Menschen von der Schule in eine berufliche Ausbildung. Diese Hürde erfolgreich zu bewältigen fällt Schulabgängern immer schwerer. So steigt der Anteil junger Menschen, die in eine berufliche Grundbildung einmünden, die nicht zu einem Berufsabschluss führt seit einem Jahrzehnt kontinuierlich an, während immer weniger Schulabgängern der Zugang zu einer vollqualifizierenden beruflichen Erstausbildung gelingt (Ulrich 2004). Doch auch hier gibt es kein eindeutiges Bild, sondern es zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen. Dabei sind nicht nur Schulabschluss und die Arbeitsmarkt- bzw. Ausbildungsmarktlage am Wohnort zentrale Kriterien, die die Zugangschancen zu einer beruflichen Ausbildung beeinflussen, sondern auch andere askriptive Merkmale, wie z.B. der Familienhintergrund. Liegt ein Migrationshintergrund vor, sind die Aussichten von Schulabgängern auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung auch dann deutlich geringer, wenn sie über den gleichen Schulabschluss verfügen wie Bewerber ohne Migrationshintergrund (Ulrich 2005; Ulrich/Granato 2006; Granato 2005).

Eine Folge hiervon: junge Menschen mit Migrationshintergrund bleiben wesentlich häufiger ohne einen anerkannten Berufsabschluss als die einheimische Vergleichsgruppe – und damit ohne reelle Chance auf eine tragfähige berufliche Integration. Eine zentrale bildungspolitische Ziel-

setzung ist es daher, allen jungen Menschen eine Chance auf eine berufliche Erstausbildung zu geben – wenn schon keine erste Chance, dann mindestens eine „zweite“ Chance. Dies hat auch die Bundesregierung erkannt und diese Zielsetzung explizit in ihrer Koalitionsvereinbarung festgeschrieben.

Doch wie sieht die bildungspolitische Realität aus? Inwieweit existieren für junge Erwachsene Möglichkeiten über eine abschlussbezogene Nachqualifizierung einen Berufsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf nachzuholen?

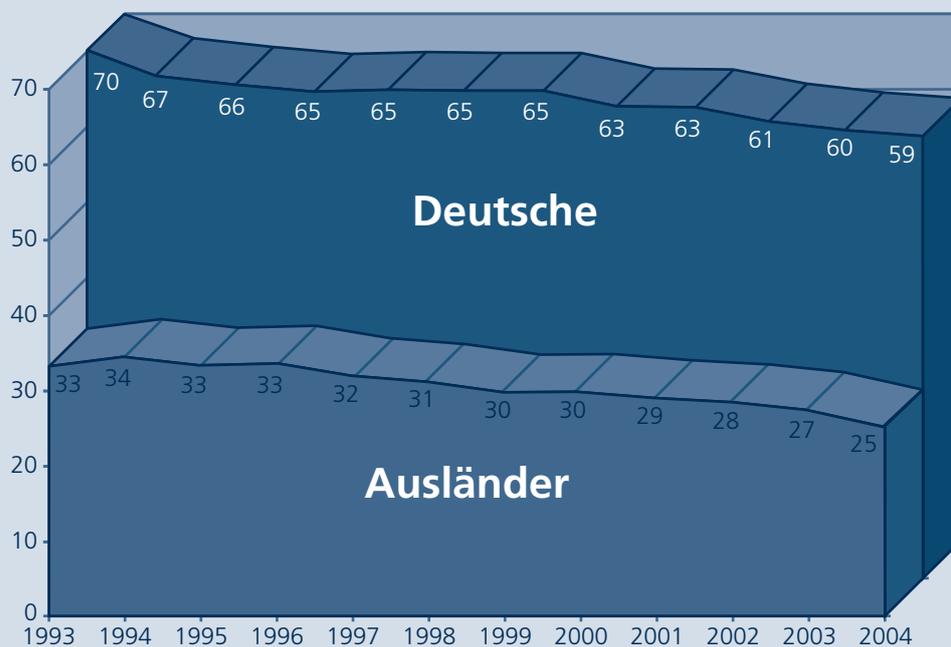
Der folgende Beitrag analysiert vor diesem Hintergrund die Teilhabe junger Menschen mit Migrationshintergrund in einer dualen Ausbildung (Abschnitt 1), zeigt ihre Ausbildungslosigkeit auf (Abschnitt 2) und skizziert, wer diese jungen Menschen ohne Berufsabschluss sind (Abschnitt 3). Abschließend werden vor dem Hintergrund der Entwicklung in den letzten Jahren Möglichkeiten und Perspektiven für eine abschlussbezogene Nachqualifizierung vorgestellt und diskutiert (Abschnitt 4).

1. Junge Menschen mit Migrationshintergrund in einer dualen Ausbildung

Die Berufsbildungsstatistik – wie andere amtliche Statistiken – erfasst nicht den Migrationshintergrund¹, sondern lediglich die Staatszugehörigkeit. Personen mit deutschem Pass und einem Migra-

¹ Die Begriffe „junge MigrantInnen“, „Jugendliche mit Migrationshintergrund“, „junge Menschen mit Migrationshintergrund“ bzw. „Jugendliche aus Migrantenfamilien“, „junge Menschen aus Migrantenfamilien“ werden im folgenden Beitrag synonym verwendet.

Übersicht 1: **Ausbildungsquote nach Staatsangehörigkeit in Deutschland 1993-2004**



tionshintergrund zählen dadurch zu denjenigen mit deutscher Staatsbürgerschaft. D.h. Aussiedler und Personen mit Migrationsintergrund, die eingebürgert sind, sind aus diesen Statistiken nicht erkennbar. Die Berufsbildungsstatistik erfasst somit nur einen Teil der Einwohner mit Migrationshintergrund und unterschätzt dadurch erheblich den Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in Deutschland. Denn schätzungsweise rund ein Drittel der Jugendlichen in Deutschland haben einen Migrationshintergrund², doch nur rund 12% der Jugendlichen haben eine ausländische Staatsangehörigkeit. Bei Ausführungen zur Bildungs- und Lebenslage junger Menschen mit Migrationshintergrund wird daher als Notbehelf auf die Teilgruppe „ausländische“ Jugendliche zurückgegriffen, so auch bei der folgenden Analyse der Ausbildungsbeteiligung.

Im Jahr 2004 haben 72.100 Auszubildende in Deutschland einen ausländischen Pass. Das bedeutet, dass sich 25% aller ausländischen Jugendlichen in einer dualen Ausbildung befinden. Dagegen liegt die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Jugendlicher bei 59% – mehr als doppelt so hoch (Bundesgebiet).³

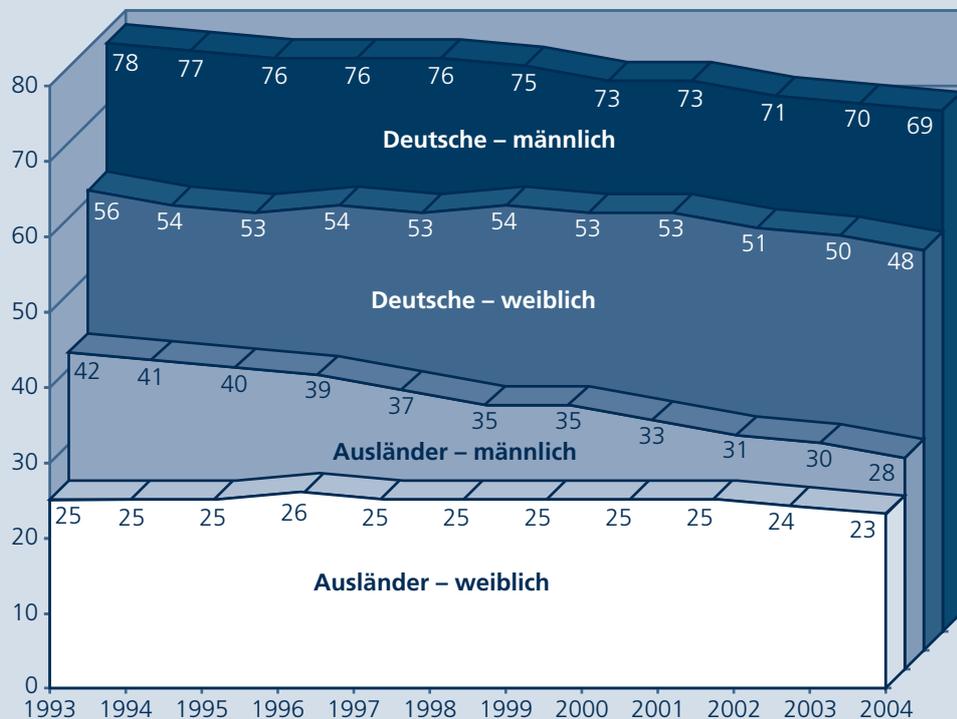
Während sich die schulische Vorqualifikation der Jugendlichen im vergangenen Jahrzehnt langsam, jedoch stetig dahingehend verbessert hat, dass weniger SchulabgängerInnen ausländischer Nationalität die Schule ohne einen Abschluss verlassen⁴, und immer mehr einen weiterführenden Schulabschluss erreichen, ist es bei der Ausbildungsquote umgekehrt: Seit Mitte der 90er Jahre sinkt sie kontinuierlich. Liegt die Ausbildungsbeteiligungsquote – also der Anteil der ausländischen Auszubildenden an allen aus-

² Vgl. BMFSFJ 1998

³ Angaben aus der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes sowie eigene Berechnungen BIBB; zur Berechnung der Ausbildungsquote vgl. auch Berufsbildungsbericht 2005

⁴ Ohne einen Schulabschluss bleiben 2002 13% der Schulabgängerinnen und 18% der männlichen Schulabgänger ausländischer Nationalität – häufiger als deutsche Schulabgänger (w 5% m 8%). Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11: Reihe 1 Allgemeinbildende Schulen; Reihe 2 Berufsbildende Schulen. Eigene Berechnungen des BIBB. Vgl. auch Granato 2004

Übersicht 2: **Ausbildungsquote junger Frauen und Männer nach Staatsangehörigkeit, Deutschland 1994-2004**



Quelle: Berufsbildungsstatistik und Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Bundesamtes; eigene Berechnungen.

ländischen Jugendlichen der Wohnbevölkerung – schon 1994 mit 34% außerordentlich niedrig, so sinkt sie bis 2004 auf 25% und damit um 26 Prozent (Uhly/ Granato 2006).⁵

Noch ungünstiger sind die Zugangschancen junger Frauen ausländischer Nationalität zu einer beruflichen Qualifizierung: Trotz besserer Schulabschlüsse im Vergleich zur männlichen Vergleichsgruppe (Granato 2004) sind 2004 nur 23% der jungen Frauen mit ausländischem Pass in einer Ausbildung im dualen System – noch seltener als männliche Jugendliche ausländischer Nationalität (28%) und wesentlich seltener als junge deutsche Frauen (48%; vgl. Übersicht 2).

Während junge Männer ausländischer Nationalität 1994 mit 42% noch eine etwas bessere Teilhabe an einer dualen Ausbildung realisieren

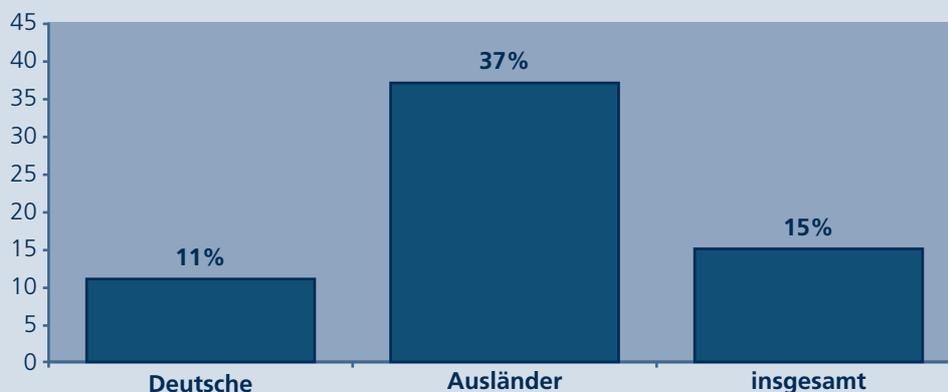
konnten, sinkt ihre Ausbildungsquote bis 2004 auf 28%. Dies bedeutet einen Rückgang um 23 Prozent. Hingegen liegt die Ausbildungsquote junger Frauen mit ausländischem Pass in diesen 10 Jahren nahezu unverändert auf einem sehr niedrigen Niveau bei 25% und sinkt 2004 sogar auf 23% ab (vgl. Übersicht 2).

2. Junge Menschen ohne Berufsabschluss

Die seit Jahren bestehenden Barrieren auf dem Ausbildungsmarkt für Jugendliche mit ausländischem Pass bzw. aus Migrantenfamilien haben zur Folge, dass sie sehr oft keinen Berufsabschluss erreichen.

⁵ Auch durch die sinkende Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung dieser Altersgruppe lässt sich die rückläufige Ausbildungs-beteiligungsquote junger Menschen mit ausländischem Pass nicht erklären, denn diese Quote berücksichtigt sowohl die Zahl der Auszubildenden als auch die der Wohnbevölkerung, vgl. Uhly/Granato 2006.

Übersicht 3: **Junge Erwachsene (20 bis 29 Jahre) ohne Berufsabschluss nach Nationalität, Deutschland 2003**



Quelle: Mikrozensus

2003 haben in Deutschland 1,36 Millionen junge Erwachsene zwischen 20 und 29 Jahren keinen Berufsabschluss.⁶ Das entspricht 15 % dieser Altersgruppe. Davon haben 492.000 einen ausländischen Pass. Das sind 36,2% der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss in Deutschland. Doch nur 15% aller jungen Erwachsenen dieser Altersgruppe in Deutschland haben einen ausländischen Pass. D.h. junge Menschen mit ausländischem Pass sind in der Gruppe der Ungelernten mehr als doppelt so oft vertreten im Vergleich zu ihrem Anteil an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung.

Junge Erwachsene ausländischer Nationalität bleiben wesentlich häufiger als junge Deutsche ohne Berufsabschluss: das gilt für 37% der jungen Erwachsenen ausländischer Nationalität im Alter von 20-30 Jahren – bei den gleichaltrigen Deutschen sind es „nur“ 11% dieser Altersgruppe. D.h. junge Erwachsene mit ausländischem Pass sind rund dreieinhalb mal so oft von Ausbildungslosigkeit betroffen wie die Vergleichsgruppe mit deutschem Pass.

Noch ungünstiger stellt sich die Situation für späteingereiste bzw. nachziehende junge Erwach-

sene dar; sie bleiben noch häufiger ohne anerkannten Berufsabschluss (Troltsch 2003; Granato 2004).

3. Who is who? Junge Menschen mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss

Hinter den knapp 500.000 jungen Erwachsenen ausländischer Nationalität, die ohne Berufsabschluss bleiben – die Zahl junger Migranten ohne Berufsabschluss dürfte erheblich höher liegen – verbergen sich sehr unterschiedliche Personengruppen, u.a.:

- Junge Erwachsene, die in Deutschland aufgewachsen sind und das Bildungssystem überwiegend oder ganz in Deutschland durchlaufen haben, sog. Bildungsinländer,
- junge nachziehende Eheleute, z.T. mit guten schulischen Vorkenntnissen aus dem Bildungssystem des Herkunftslandes,
- junge Erwachsene mit Bildungsabschlüssen, die in Deutschland nicht anerkannt sind,
- junge Aussiedler,

⁶ Anteil der jungen Erwachsenen ohne anerkannten Berufsabschluss in der Altersgruppe der 20 bis 29 Jahren in Deutschland. Zur Gruppe der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss zählen keine Grund- und Zivildienstleistende, keine Personen in beruflicher Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung und keine Schüler an allgemeinbildenden Schulen oder Studenten an Hochschulen. Hinzugerechnet werden Jugendliche mit Anlernausbildung bzw. Praktikum. Vgl. Berufsbildungsbericht 2005

- junge Flüchtlinge, deren ursprünglich vorübergehender Aufenthalt sich verfestigt hat.

Auf die Frage wer sind eigentlich „junge Menschen mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss“ lässt sich daher keine allgemeine Antwort geben, sondern nur feststellen, dass dies Menschen mit sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, in sehr unterschiedlichen Lebenslagen und mit sehr unterschiedlichen Migrationserfahrungen sind. Die starke Heterogenität der Zielgruppe gilt wie bereits skizziert im Hinblick auf

- Migrationshintergrund
- Aufenthaltsstatus
- schulische Bildungsvoraussetzungen
- berufliche Bildungsvoraussetzungen
- informell erworbene berufliche Kompetenzen und Erfahrungen
- sprachliche Voraussetzungen
- Lebenslagen.

Darunter sind junge Erwachsene, die eine berufliche Ausbildung begonnen, diese jedoch vorzeitig abgebrochen haben, aber auch solche, die vergeblich nach einem Ausbildungsplatz gesucht haben; ein Teil hat sich nicht beworben (Trotsch 2003).

Die große Mehrheit von ihnen verfügt über Arbeitserfahrungen, sie haben berufliche Kompetenzen erworben, ohne über einen Abschluss zu verfügen. Es ist anzunehmen, dass sie unsichere und wechselnde Arbeitsverhältnisse wie Phasen der Arbeitslosigkeit kennen gelernt haben. D.h. es handelt sich dabei um eine sehr differenzierte Personengruppe mit sehr unterschiedlichen Bildungs- und Migrationserfahrungen und in sehr unterschiedlichen Lebenslagen (vgl. Trotsch 2003), geprägt von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen sowie von „Patchworkbiografien“.

Gemeinsam ist ihnen:

- Sie sind dem Alter einer klassischen beruflichen Erstausbildung entwachsen,
- sie können zum Teil aufgrund ihrer Lebenslage eine Arbeitstätigkeit nicht ohne weiteres zugunsten einer beruflichen Qualifizierung aufgeben,

- eine klassische Umschulung mit verkürzter Dauer (2 Jahre) kommt für die Mehrheit als lernungewohnte Zielgruppe kaum in Frage (Granato/ Gutschow 2004).

4. Eine „zweite“ Chance: abschlussbezogene Berufsausbildung für alle realisieren

Der hohe Anteil junger Erwachsener mit ausländischem Pass ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist eine bildungspolitische Katastrophe. Denn rund 37% der 20- bis unter 30-Jährigen haben so gut wie keine Aussicht auf einen dauerhaften Zugang zum Arbeitsmarkt. Sie bleiben ohne jegliche Chance auf eine tragfähige berufliche Integration. Deswegen ist eine „zweite Chance“ durch eine berufliche Nachqualifizierung in einem anerkannten Beruf für junge Frauen wie Männer mit Migrationshintergrund unabdingbar notwendig. Diese Möglichkeit besteht auf dem Weg einer berufsbegleitenden Nachqualifizierung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, die Lernen und Arbeiten eng miteinander verbindet.

Oberstes Ziel einer integrativen Berufsbildungspolitik muss es daher sein, allen jungen Menschen einen qualifizierten Berufsabschluss zu ermöglichen. Sie benötigen ein Angebot zur Nachqualifizierung in anerkannten Berufen. Dies hat die Bundesregierung auch erkannt und in ihrem Koalitionspapier festgeschrieben. Danach sollen Jugendliche und Erwachsene ohne Abschluss eine solche „zweite Chance“ erhalten, um einen Schulabschluss nachholen oder eine Ausbildung erfolgreich durchlaufen zu können.

Dringend notwendig ist es daher, eine Förderstruktur für die berufsbegleitende Nachqualifizierung zu schaffen, mit dem Ziel den 1,3 Millionen jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss mit und ohne Migrationshintergrund den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu ermöglichen

Die zentrale Frage, die sich hieran anknüpft ist jedoch, wie dieses Ziel realisiert werden kann. Denn zur Zeit existieren kaum Angebote zur

Nachqualifizierung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Laut einer Umfrage aus dem Jahr 2002 führen bundesweit 12% der befragten Bildungsträger Maßnahmen zur abschlussbezogenen Nachqualifizierung für Un- und Angelernte durch (Rüb 2002).⁷ Diese 24 Einrichtungen führten 2001 68 Maßnahmen mit 1280 Teilnehmern zur abschlussbezogenen Nachqualifizierung durch. Regionale Schwerpunkte sind Thüringen, Berlin, Hamburg, aber auch Brandenburg und Baden-Württemberg. Dies ist zwar ein kleiner positiver Schritt – angesichts von 1,3 Millionen jungen Erwachsenen in Deutschland ohne Berufsabschluss aber völlig unzureichend. Seither hat sich das Bild zudem noch verdüstert: denn im Jahr 2004 wurden Maßnahmen zur beruflichen Nahqualifizierung für un- und angelernte Arbeitslose kaum noch von der öffentlichen Hand gefördert (Gutschow/Rüb 2006).⁸

Die seit Mitte der 90er Jahre durchgeführten BIBB-Modellversuche zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung haben die erfolgreiche Realisierung von Nachqualifizierungsmaßnahmen mit einem Berufsabschluss für lernungsgewohnte junge Erwachsene unter Beweis gestellt. Dabei wurden Modulkonzepte für eine Reihe von Ausbildungsberufen entwickelt und unterschiedliche Durchführungs- und Finanzierungsmodelle erprobt. Zentrale Elemente sind hierbei u.a.:

- die Abschlussorientierung d.h. Ziel der Nachqualifizierung ist ein Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf,
- die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen,
- der Erwerb von beruflichen Fertigkeiten Kenntnissen in überschaubaren Lerneinheiten, die Handlungskompetenz vermitteln (Module),

- die zielgruppenadäquate Gestaltung und Unterstützung des Lernprozesses,
- sozialpädagogische Betreuung.¹⁰

Zudem wurde ein Qualifizierungspass inkl. Planungsunterlagen und Handlungsempfehlungen entwickelt und erfolgreich eingesetzt.¹¹

Nicht nur für die berufsbegleitende Nachqualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund sind diese speziellen Bildungsgänge/ Maßnahmen geeignet und notwendig, die flexibler als klassische Umschulungsmaßnahmen an den vorhandenen Potenzialen der einzelnen Lehrgangsteilnehmer ansetzen und in unterschiedlichen Anteilen Beschäftigung und Qualifizierung miteinander verbinden, d.h. eine stärkere Verzahnung von Lernen und Arbeiten ermöglichen. Dabei knüpfen sie an bereits vorhandenes berufliches Wissen an.

Obgleich das Instrument der berufsbegleitenden Nachqualifizierung seither – zwar auf kleiner Flamme – kontinuierlich weiterentwickelt wird, erfolgte bislang keine breit angelegte Umsetzung des Konzepts. Im Gegenteil sehen sich Bildungsträger, die dieses bildungspolitische Instrument in ihr Angebot aufnehmen wollen, erheblichen wirtschaftlichen Schwierigkeiten gegenüber, da die finanziellen Rahmenbedingungen fehlen.¹²

Daher ist es heute eine vorrangige bildungspolitische Herausforderung, eine Förderstruktur für die berufsbegleitende modulare Nachqualifizierung von 1,3 Millionen jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss – mit und ohne Migrationshintergrund – zu schaffen und ihnen hierdurch den Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu ermöglichen. Nur dadurch erhalten sie eine Chance auf eine berufliche Integra-

7 Die Zahl der in der Befragung angeschriebenen Bildungsträger (n=200) erlaubt lediglich Trendaussagen, vgl. Rüb 2002

8 Dies ist das Ergebnis einer telefonischen Umfrage bei Bildungsanbietern in 2004, Gutschow/ Rüb 2006

9 Die Modellversuchsreihe „Berufsbegleitende Nachqualifizierung“ wurde zwischen 1995 – 2001 durchgeführt. Vgl. hierzu Beitrag Gutschow 2006 in diesem Band, BMBF u.a. (Hrsg.) 2003, Granato/Gutschow 2004, Gutschow 2005, 2006, Davids 1998

10 Gutschow/Rüb 2006, Gutschow 2005, 2006, Granato/ Gutschow 2004

11 Vgl. hierzu Gutschow 2005, Döring/Zeller 2000 sowie Beiträge in Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) 2000.

12 Zu den Veränderungen in den finanziellen Rahmenbedingungen sowie zur aktuellen Lage, vgl. Gutschow/ Rüb 2006; Granato/ Gutschow 2004, Rüb 2002, Thiel 2002

tion. Dazu sollte ein bundesweites „Förderprogramm zur modularen berufsbegleitenden Nachqualifizierung für junge Erwachsene“ kurz „Förderprogramm zweite Chance“ parallel zum Benachteiligtenprogramm für Jugendliche aufgelegt werden.

Nur mit einer soliden Finanzierungsbasis sowie einer Verstetigung der Förderstrukturen in einem solchen Förderprogramm ist es möglich – unabhängig von den wechselnden Bedingungen der Arbeitsmarktpolitik bzw. der Landesausgaben –, die bildungspolitische Herausforderung einer „zweiten“ Chance für junge Erwachsene ohne Ausbildungsabschluss zu meistern.

Eine erfolgreiche Umsetzung einer berufsbegleitenden Nachqualifizierung benötigt neben einem solchen Förderprogramm mindestens drei weitere Komponenten für eine erfolgreiche Realisierung:

- (1) die Einbindung der Betriebe
- (2) Kooperation der Beteiligten vor Ort (Netzwerkstrukturen)
- (3) Die Anpassung und Weiterentwicklung des bisherigen Instrumentariums der berufsbegleitenden Nachqualifizierung sowohl an die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen und Lebenslagen junger Menschen mit Migrationshintergrund als auch an die sich entwickelnden Berufsbilder im dualen System.

(1) Soll ein modulares Nachqualifizierungsförderprogramm erfolgreich sein, dann ist es dringend erforderlich, die Betriebe einzubinden. Im Verlauf der BIBB-Modellversuchsreihe ist dies zum Teil gelungen. Doch nicht immer sind Bemühungen in diese Richtung erfolgreich.

Dabei haben Betriebe angesichts des soziodemografischen Wandels und des damit verbundenen prognostizierten Fachkräftemangel eine zentrale Interesse daran, Fachkräfte über die duale Erstausbildung von Schulabgängern hinaus auch auf anderen Wegen in anerkannten Ausbildungsberufen zu qualifizieren. Vereinzelt Erfahrungen von Unternehmen mit betrieblichen Nachqualifizierungsprogrammen existieren bereits, vor allem in industriellen Fertigungsberufen (Döring/Zeller 2000; Berufliche Fortbildungs-

zentren der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) 2000). Doch auch hier fehlt eine breit angelegte Umsetzung und erst allmählich deutet sich ein Umdenken an. So äußern Betriebe zunehmend ihr Interesse und ihre Bereitschaft an einer Nachqualifizierung mitzuwirken. Nach einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung beabsichtigen 53% der Ausbildungsbetriebe sowie 37% der nicht ausbildenden Betriebe ihren Fachkräftebedarf zukünftig (auch) über die Weiterbildung von Mitarbeitern ohne Ausbildung, d.h. über eine (Nach)Qualifizierung zu decken (Walden u.a. 2002).

Denn gerade Betriebe können in hohem Maße von einer berufsbegleitenden Nachqualifizierung profitieren. Bei der Nachqualifizierung von Mitarbeitern sind die Vorteile einer berufsbegleitenden modularen Nachqualifizierung mit dem Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses offensichtlich: Neben der Ausschöpfung betriebsinterner Qualifikationsreserven und einer Qualifizierungsform, die sich auch an den Bedürfnissen des Betriebs orientiert bietet sich die Möglichkeit, angelernte Arbeitskräfte mit entsprechenden beruflichen Vorerfahrungen, die eine abschlussbezogene Nachqualifizierung erfolgreich abschließen, flexibler auf unterschiedlichen Arbeitsplätzen einzusetzen. Da die Nachqualifizierung berufsbegleitend erfolgt, bleiben die Beschäftigten während der Qualifizierungsphase dem Betrieb verbunden. Bei der Beteiligung an der Nachqualifizierung junger Erwachsener, die bislang nicht im Betrieb beschäftigt waren, können neue Potenziale für die interne Fachkräfterekrutierung erschlossen werden. Zudem bietet sie Arbeitgebern bereits während des Qualifizierungsprozesses einen genaueren Überblick über vorhandene berufliche Kompetenzen (vgl. auch Gutschow 2006).

(2) Die Umsetzung einer modularen berufsbegleitenden Nachqualifizierung bedeutet – neben der Bereitstellung einer adäquaten bundesweiten Förderstruktur – auch eine Kooperation aller beteiligten Akteure vor Ort, insbesondere der Kammern, der Bildungsträger sowie der Arbeitsverwaltung und kommunaler Stellen. Neben der Durchführung bzw. Finanzierung geht es hierbei vor-

rangig um Fragen der Zertifizierung.¹³ Die Nutzung bestehender Netzwerke bzw. der Aufbau solcher, nicht nur seitens der Bildungsträger ist hierbei ein entscheidender Vorteil.

(3) Die Anpassung und Weiterentwicklung des bisherigen Instrumentariums der beruflichen Nachqualifizierung betrifft auf der einen Seite vorrangig die zielgruppendifferenzierte und -adäquate Ansprache junger Menschen mit Migrationshintergrund, die Möglichkeit – falls notwendig – an einem vorgelagerten und/oder begleitenden Sprachtraining teilzunehmen, die Prüfungsvorbereitung und auf der anderen Seite u.a. die Überarbeitung und Weiterentwicklung der bestehenden Module der berufs begleitenden Nachqualifizierung in ausgewählten Ausbildungsberufen (vgl. Granato/Gutschow 2004) sowohl im Hinblick auf neue Anforderungen in den Ausbildungsordnungen als auch auf neu geschaffene Ausbildungsberufe. Darüber hinaus gilt es bisher entwickelte fachliche Standards zu sichern und weiterzuentwickeln (Gutschow/Rüb 2006).

Die integrationspolitischen Folgen und Kosten, sollten junge Erwachsene ohne Berufsabschluss diese zweite Chance nicht erhalten, sind zu hoch – für die jungen Menschen – mit und ohne Migrationshintergrund – selbst, wie für die Gesellschaft. Denn nach dem Mikrozensus 2003

haben von allen erwerbslosen jungen Erwachsenen unter 25 Jahren 53% keinen Berufsabschluss. Besonders gravierend ist dabei das ungünstige Ausbildungsniveau bei jungen Erwerbslosen mit Migrationshintergrund: rund 75% der Arbeitslosen unter 25 Jahren mit ausländischem Pass haben keinen Berufsabschluss.

Andernfalls gehen die vielfältigen Potenziale dieser jungen Menschen verloren. Doch eine alternde Gesellschaft, die bereits in den nächsten Jahren vor einschneidenden demografischen Veränderungen steht, kann es sich nicht leisten auf dieses Qualifizierungs- und Arbeitsmarktpotenzial zu verzichten. Die Konzepte zur berufs begleitenden modularen Nachqualifizierung in einem anerkannten Ausbildungsberuf liegen vor und sind erfolgreich erprobt. An interessierten Teilnehmern fehlt es grundsätzlich nicht. Auch Betriebe äußern zunehmend ihr Interesse und ihre Bereitschaft daran mitzuwirken. Was gebraucht ist ein Förderprogramm mit entsprechenden Finanzierungsinstrumenten. Es ist anzunehmen, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung diese wie andere Vorschläge bei der Realisierung seines Programms zur Nachqualifizierung junger Menschen ohne Bildungsabschluss, das in der zweiten Jahreshälfte 2006 beginnt, beherzigt (vgl. BMBF 2006).

13 vgl. Beitrag Dellbrück 2006 in diesem Band, Gutschow 2005

Literatur

- BBJ Consult 2004: Kompendium der Qualitätsstandards nach QPass-System für modulare Qualifizierung und Weiterbildung. Netzwerk Modularisierung – Verbreitung und Umsetzung des modularen Qualifizierungsansatzes in SGB III geförderten Bildungsmaßnahmen durch regionale Einführung des Qualifizierungspasses
- BBJ Servis in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2000: differenzierte Wege zum Nachholen von Berufsabschlüssen. Modellversuch im Rahmen des Berliner Programms 501/301. Berlin
- Berufliche Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) 2000: Betriebliche Nachqualifizierung. Modularisierung und arbeitsplatznahes Lernen – Sackgasse oder Chance? Personalentwicklungskonzepte für Geringqualifizierte, Band 23. Bielefeld
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006: Exzellenz in Bildung und Forschung – mehr Wachstum und Innovation. Leitlinien zur Bildungs- und Forschungspolitik. Stand: Februar 2006. In: [www.bmbf.de/ausbildungs- und forschungspolitik.pdf](http://www.bmbf.de/ausbildungs-und-forschungspolitik.pdf) (Stand 24.04.06)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bundesanstalt für Arbeit, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (Hrsg.) 2003: Handbuch zur beruflichen Nachqualifizierung – Neue Wege zum Berufsabschluss. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Frauen, Senioren und Jugend 1998: 10. Kinder- und Jugendbericht. Bonn
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Hrsg.) 2004: Förderung der beruflichen Weiterbildung – quo vadis? Evaluierungsergebnisse, Entwicklungstendenzen und Perspektiven. Hamburg
- Dauids, Sabine (Hrsg.) 1998: Modul für Modul zum Berufsabschluß. Berufsbegleitende Nachqualifizierung zwischen Flexibilität und Qualitätssicherung. Berichte zur beruflichen Bildung 216. BIBB. Bielefeld
- Döring, Ottmar; Zeller, Beate 2000: Ansätze, Problem und Perspektiven betrieblicher Nachqualifizierung. In: Berufliche Fortbildungszentren der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.): a.a.O.
- Faulstich, Peter; Gnahs, Dieter; Sauter, Edgar 2004: Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz. Gesprächskreis Arbeit und Soziales (Hrsg.) Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn
- Granato, Mona 2006: Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé. In: INBAS (Hrsg.): Werkstattbericht 2006. Frankfurt a.M.
- Granato, Mona 2004: Feminisierung der Migration – Chancengleichheit für (junge) Frauen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf. Kurzexpertise für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration. In: www.bibb.de/de/4925.htm
- Granato, Mona, Gutschow, Katrin 2004: Eine zweite Chance: Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. In: Informationen für die Vermittlungs- und Beratungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv) Nr. 15 (auch unter: www.bibb.de/de/4925.htm)
- Gutschow, Katrin 2006: Abschlussorientiert – berufsbegleitend – modular: das Konzept der Nachqualifizierung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum, Abt. Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn

- Guschow, Katrin; Rüb, Herbert 2006: Abschlussbezogene Nachqualifizierung im Spannungsfeld aktueller Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Heft 1.
- Gutschow, Katrin 2005: Literatur zur beruflichen Nachqualifizierung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn (in: www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_veranstaltung_migranten-kompetenzen-starken_literatur_nachqualifizierung.pdf)
- Rüb, Herbert 2002: Ergebnisse und Transfererfahrungen. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik INBAS (Hrsg.): Aktive Arbeitsmarktpolitik durch berufsbegleitende Qualifizierung – ein ausbaufähiges Modell? Hamburg
- Soja, Eva-Maria; Schulze, Erika 2003: Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) 2003: a.a.O.
- Solga, Heike 2004: Berufsbildung und soziale Strukturierung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2004: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, Berlin
- Thiel, Jürgen: Neue Impulse durch das „Job-AQTIV-Gesetz“. In: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik INBAS (Hrsg.): a.a.O.
- Troltsch, Klaus 2003: Bildungsbeteiligung und -chancen von ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Bonn (unter: www.bibb.de/de/4925.htm)
- Uhly, Alexandra; Granato, Mona 2006: Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3
- Ulrich, Joachim Gerd; Granato, Mona 2006: Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“ Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum Abteilung Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn
- Ulrich, Joachim Gerd 2006: Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse aus der BIBB-Berufsbildungsforschung. In INBAS (Hrsg.): Werkstattberichte. Frankfurt a.M.
- Ulrich, Joachim Gerd; Krekel, Elisabeth M.; Flemming, Simone 2005: Lage auf dem Lehrstellenmarkt weiterhin sehr angespannt. Weniger Bewerber als im Vorjahr münden in eine Lehrstelle ein. In: www.bibb.de/de/22024.htm
- Ulrich, Joachim Gerd 2004: Wege zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Erstausbildung. In: *ibv* Nr 23/04
- Walden, Günter; Beicht, Ursula; Herget, Hermann 2002: Warum Betriebe (nicht) ausbilden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 2

Katrin Gutschow

Abschlussorientiert – berufsbegleitend – modular: das Konzept der Nachqualifizierung



Katrin Gutschow

Die modulare berufsbegleitende Nachqualifizierung ist ein System der modularen Qualifizierung mit inhaltlicher, zeitlicher und organisatorischer Flexibilität, das auf den Erwerb eines Berufsabschlusses zielt. Dieser Beitrag stellt dar, für welche Zielgruppe das Konzept entwickelt wurde, welche Anforderungen an Qualifizierung diese Zielgruppe hat und wie diese Anforderungen in ein Qualifizierungskonzept umgesetzt werden können. Deutlich wird jedoch auch, dass die große Herausforderung für die Umsetzung dieses Konzeptes in seiner Finanzierung liegen.

Personen ohne Berufsabschluss – einige Daten

Für Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist das qualifikationspezifische Arbeitsmarktrisiko seit Mitte der 1970er Jahre ständig gestiegen und hat sich seit Beginn der 1990er Jahre weiter vergrößert. 24% der zivilen Erwerbspersonen ohne Ausbildung waren im Jahr 2003 arbeitslos, die Arbeitslosenquote von Personen ohne Ausbildung stieg in den neuen Bundesländern im Jahr 2004 sogar auf über 50 %. Darüber hinaus sind sie überproportional im Niedriglohn-

Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten	1991	1997	1999	2001	2003
insgesamt	6,9	11,3	10,3	9,7	10,9
Ohne Ausbildung	14,5	26,9	23,4	22,1	23,5
Mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung	5,6	9,3	8,7	8,3	9,6
Mit Hochschulausbildung	4,0	4,0	3,4	3,0	4,1
Quelle: Reinberg/Hummel 2005					

Ungelerntenquote 20-29-Jährige	1997	1999	2001	2003
Mit deutscher Staatsangehörigkeit	10,0	10,4	10,5	11,1
Mit ausländischer Staatsangehörigkeit	42,3	39,8	37,3	37,0
Männlich	13,2	13,4	13,4	14,2
Weiblich	16,0	16,1	15,6	15,7
insgesamt	14,6	14,7	14,5	14,9
Quelle: BMBF 2005				

sektor vertreten, und 20 bis 40 % von ihnen sind zudem auch nur geringfügig beschäftigt, so eine Schätzung des IAB (Reinberg/Hummel 2005).

Bestand einmal die Hoffnung, dass die Bildungsexpansion dazu führt, dass alle jungen Menschen mit einer tragfähigen Ausbildung ins Berufsleben starten können, so zeigen die Zahlen, dass der Anteil der Jugendlichen, die ohne Berufsabschluss bleiben, in den letzten Jahren nicht mehr wesentlich verringert werden konnte. Er lag in den letzten Jahren relativ konstant bei ca. 15 % (BMBF 2005):

Die Gruppe der jungen Menschen, die ohne Berufsabschluss bleiben, ist zwar heterogen, aber nicht zufällig¹. Berechnungen auf der Basis des Mirkozensus zeigen, dass im Jahr 2004 37% der ausländischen und 11% der deutschen 20-29-jährigen Jugendlichen ohne Berufsabschluss bleiben (Troltsch, 2004). Zwei vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene und 1991 bzw. 1999 veröffentlichte Studien (eine erneute Untersuchung ist für 2005/2006 geplant) zeichnen ein differenziertes Bild dieser Gruppe, das hier nur ansatzweise wiedergegeben werden kann (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1991, Troltsch u.a. 1999). In den Untersuchungen werden Faktoren wie Schulbildung, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Alter, Erwerbsstatus, familiäre Situation und

die ersten Phasen nach dem Schulabschluss berücksichtigt².

Die 1991 veröffentlichte Studie, die auf einer repräsentativen Befragung von 20 bis 24-Jährigen in den alten Bundesländern beruhte, stellt eine wesentliche Grundlage für den hier vorgestellten Ansatz zur Nachqualifizierung junger Erwachsener dar. Sie zeigte, dass insbesondere Absolventen von Sonderschulen und Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ohne Berufsabschluss bleiben, das aber auch ein Anteil von Realschulabsolventen und Abiturienten keinen Berufsabschluss erwirbt.

56% der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss haben sich nach dieser Studie nicht um einen Ausbildungsplatz beworben (insbesondere Sonderschulabsolventen und Jugendliche ohne Hauptschulabschluss), 19% haben sich erfolglos um einen Ausbildungsplatz bemüht und 23% haben eine Berufsausbildung abgebrochen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1991). In der Vergleichsstudie von 1998 war der Anteil der Ausbildungsabbrecher unter den 20-29-Jährigen ohne Berufsabschluss in ganz Deutschland mit 36% deutlich höher (Troltsch u.a., 1999).

Migranten, die die Schule ohne Abschluss verlassen oder einen Schulabschluss im Herkunftsland erworben haben, tragen ein beson-

1 Eine neue Längsschnittstudie zeigt, wie und auf Grund welcher Mechanismen sich die Gruppe der Jugendlichen ohne Berufsabschluss zusammensetzt und dass ausbildungslose Jugendliche in den 1990er Jahren im Vergleich zu den 1950er und 1960er Jahren „sozial ärmer, männlicher, zunehmend ethnisiert und zugleich höher gebildet bezüglich Schulzeit, Lehrstoff und Schulabschlüsse“ sind (Wagner 2005).

2 Eine Auswertung der BIBB/EMNID Studie hinsichtlich der Bildungschancen von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund liegt vor (Troltsch 2002) und ist abzurufen unter <http://www.bibb.de/de/912.htm>

ders großes Risiko, ohne Berufsabschluss zu bleiben, und auch das Zuzugsalter hat einen wesentlichen Einfluss: Von den Jugendlichen, die bis zum 10. Lebensjahr nach Deutschland gekommen waren, blieben 25 % ohne Abschluss, bei Zuzug zwischen dem 11. und 20. Lebensjahr waren es 38 %, bei Zuzug nach Vollendung des 20. Lebensjahres lag der Anteil bei 42 % (Troltsch u.a., 1999).

Zum Zeitpunkt der Untersuchungen hatten junge Erwachsene ohne Berufsabschluss einen deutlich wechselhafteren Berufsverlauf als die Vergleichsgruppe mit Berufsabschluss, sie waren sehr viel stärker von Arbeitslosigkeit betroffen und übten häufiger eine Tätigkeit im Haushalt aus. Verglichen mit jungen Erwachsenen mit Berufsabschluss war 1998 z.B. die Erwerbstätigenquote junger Erwachsener ohne Berufsabschluss um fast 40 % niedriger, der Anteil der im Haushalt Tätigen dreimal und die Arbeitslosigkeit mehr als doppelt so groß (Troltsch u.a., 1999)

Interesse daran, doch noch eine Ausbildung abzuschließen, äußerten in der 1990 durchgeführten Befragung 42% der 20-24-jährigen ohne Abschluss (16% strebten auf jeden Fall einen Abschluss an, 26% unter günstigen Umständen), insbesondere erfolglose Nachfrager, Ausbildungsabbrecher und Personen, die arbeitslos oder in Qualifizierungsprozessen waren. Hingegen hatten 55% kein Interesse mehr daran, einen Abschluss zu erwerben. Das bedeutet, dass Anfang der 1990er Jahre in Deutschland mehr als 200.000 junge Erwachsene ohne Berufsausbildung an einer nachträglichen Qualifizierung interessiert waren. In der 1998 durchgeführten Studie wurde das fortbestehende Interesse an abschlussbezogener Qualifizierung nicht erfragt. Geht man davon aus, dass Bereitschaft und Interesse an abschlussbezogener Qualifizierung gleichgeblieben sind und legt die Daten für 2003 zugrunde (nach Angaben des Mikrozensus rd. 1,36 Mio. Jugendliche im Alter zwischen 20 und 29 Jahren ohne abgeschlossene Berufsausbildung, davon 690.00 im Alter zwischen 20 und

24 Jahren, vgl. BMBF 2005), dann würden zur Zeit mindestens 290.000 junge Erwachsene Angebote zum nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses nachfragen.

Verschiedene Wege zum Berufsabschluss

Grundsätzlich gibt es für diese jungen Erwachsenen mehrere Möglichkeiten, doch noch einen Berufsabschluss zu erwerben:

- Sie können eine Berufsausbildung absolvieren.
- Sie können über die Teilnahme an öffentlich geförderter Weiterbildung einen Berufsabschluss erwerben.
- Sie können sich nach mehrjähriger Berufstätigkeit über die Externenregelung zur Abschlussprüfung in einem nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung geregelten Ausbildungsberuf anmelden.

Doch welcher dieser Wege ist für die Zielgruppe der jungen Erwachsenen realistisch?

- Zwar liegt das durchschnittliche Alter bei Aufnahme einer Ausbildung inzwischen bei 19,2 Jahren, und beinahe ein Drittel der Ausbildungsanfänger/innen war im Jahr 2004 20 Jahre und älter. Doch wird mit zunehmendem Alter eine Integration in eine reguläre Berufsausbildung immer unwahrscheinlicher. Junge Erwachsene, die einen eigenen Haushalt und eine Familie gegründet haben, können den Lebensunterhalt zudem mit Ausbildungsvergütungen im allgemeinen nicht finanzieren.
- In öffentlich geförderter Weiterbildung kann der Erwerb eines Berufsabschlusses als Einzel- oder Gruppenmaßnahme (Umschulung) gefördert werden. Jedoch wurde der Umfang der Förderung abschlussbezogener Maßnahmen erheblich reduziert³. Umschulungen sind zudem im Vergleich zur Regelausbildung zeitlich um ein Drittel verkürzt und damit für lernungsgewohnte Personen häufig zu anspruchsvoll.

3 Vgl. Rüb/Gutschow 2006

- Über die sogenannte Externenregelung kann zur Abschlussprüfung zugelassen werden, wer das eineinhalbfache der Ausbildungszeit in einem Beruf tätig gewesen ist, oder wer darlegen kann, die berufliche Handlungsfähigkeit erworben zu haben, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigt (§ 45 BBiG). Diese Regelung kann in Absprache mit der für die Prüfungszulassung und -abnahme zuständigen Stelle ein Ansatzpunkt für die Qualifizierung von jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss sein. Weder die reine Zulassung zur Prüfung ohne ein begleitendes Qualifizierungsangebot noch die Konzeption der existierenden Vorbereitungskurse entspricht jedoch den Bedürfnissen dieser Zielgruppe⁴.

Arbeit und Ausbildung kombinieren! – ein Programmentwurf

Für junge Erwachsene, die bisher ohne Berufsabschluss geblieben sind, bietet sich daher eine berufsbegleitende Qualifizierung an, die zudem auf individuelle Bedürfnisse eingeht. Im Programmentwurf „Arbeit und Berufsausbildung kombinieren!“ (Fricke/Kloas/Matzdorf/Petzold 1992) wurden die Elemente einer abschlussbezogenen Qualifizierung junger Erwachsener ohne Berufsabschluss wie folgt beschrieben:

Für die heterogene Zielgruppe wird ein langfristiges Konzept benötigt, das die Qualifizierung zum Berufsabschluss in Kombination mit Beschäftigung in einem Zeitraum von 4-5 Jahren ermöglicht. Die Umsetzung individueller Qualifizierungspläne und die Bedürfnisse der Zielgruppe erfordern entwicklungsbegleitende Beratung inkl. fester Ansprechpartner für die Teilnehmenden und enge Kooperation von Bildungsträgern, Betrieben und den anderen Akteuren im Feld. Flexible Qualifizierungswege werden durch die individuelle Kombination von Quali-

zierungsbausteinen realisiert, die die unterschiedlichen zielgruppenspezifischen Lernbedarfe berücksichtigen, den Anforderungen der Ausbildungsrahmenpläne entsprechen, Zusatzqualifikationen und berufsübergreifende Kompetenzen vermitteln. Die absolvierten Qualifizierungsbausteine werden dokumentiert und bei vorzeitigem Ausstieg aus der Qualifizierung auch zertifiziert. Idealerweise sollte dieses Konzept als Kombination von (inhaltlich miteinander abgestimmter) Teilzeitarbeit und Teilzeitausbildung durch ein Programm auf Bundes- oder Länderebene umgesetzt werden und ein mit Erreichen bestimmter Qualifizierungsschritte ansteigendes Vergütungsniveau gewährleisten.

Die Kombination bestehender Finanzierungsinstrumente mit wechselnden Qualifizierungsanteilen stellt eine Alternative zu diesem Konzept dar. Verglichen mit dem oben beschriebenen Konzept einer einheitlich finanzierten Kombination aus Ausbildung und Beschäftigung weist sie jedoch u.a. wegen Brüchen in der materiellen Absicherung für die Teilnehmer, unterschiedlichen Qualifizierungsanteilen und hohem bürokratischen Aufwand entscheidende Nachteile auf.

Modellversuchsreihe zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung

Um diesen Programmentwurf umzusetzen und einige Fragestellungen systematisch aufzuarbeiten, die sich in auf Landesebene geförderten Nachqualifizierungsprojekten als wichtige Faktoren gezeigt hatten, wurde zwischen 1995-2001 eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung betreute Modellversuchsreihe in Berlin, Mittelhessen, Hamburg und Thüringen durchgeführt⁵. In zwei Modellversuchen kooperierten Betriebe und Bildungsträger, in zwei Modellversuchen Bildungsträger und Beschäftigungsträger. Der fünfte Modellversuch, in Nürnberg durchgeführt, zielte auf die Implementation des Nachqualifizierungskon-

4 Umfassende Daten über die Teilnehmenden an Vorbereitungslehrgängen zur Externenprüfung liegen aus einer Anfang der 1990er Jahre durchgeführten repräsentativen Befragung vor. Sie zeigte, dass 55 % aller Teilnehmenden schon über einen Berufsabschluss verfügten und der Anteil der Teilnehmenden ohne Berufsabschluss und mit niedrigem schulischen Bildungsniveau bei lediglich 28 % lag (Hecker 1993, Hecker 1996).

5 Ausführliche Informationen zur Modellversuchsreihe finden sich unter www.berufsabschluss.de

zeptes in die Personalentwicklung von kleineren und mittleren Unternehmen.

Die modulare berufsbegleitende Nachqualifizierung wurde in verschiedenen Berufsfeldern erprobt: sowohl Bürokaufleute, Kaufleute im Einzelhandel und Fachverkäuferinnen im Nahrungsmittelhandwerk als auch Maurer und Gas/Wasserinstallateure wurden qualifiziert. Für diese Ausbildungsberufe wurden in den Modellversuchen entsprechend dem Konzept der berufsbegleitenden Nachqualifizierung Module entwickelt. Darüber hinaus wurde jenseits der Modellversuchsförderung in weiteren Berufen modular nachqualifiziert⁶.

Finanzierungsmodelle

Da ein dem Programmwurf entsprechendes einheitliches Förderinstrument nicht zur Verfügung stand und steht, wurden in den Modellversuchen, um eine mindestens der Berufsausbildung entsprechende Dauer der Qualifizierung zu gewährleisten, verschiedene Kombinationen von Förderinstrumenten erprobt, abhängig von den Zielgruppen und deren Förderbedingungen. In den meisten Modellversuchen war es darüber hinaus nötig, spezielle Bedarfe über zusätzliche ESF-Mittel abzudecken (vgl. BMBF u.a. 2003).

Zulassung zur Abschlussprüfung

Die Zulassung zur Abschlussprüfung erfolgte in den Modellversuchen entweder individuell über die „Externenprüfung“ oder als Umschulungsprüfung und nicht, wie im Programmwurf vorgeschlagen, als reguläre Zulassung im Rahmen einer (auch erst mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes 2005 in § 8 (1) ins BBiG aufgenommenen) Teilzeitausbildung. Bei Prüfungszulassung über die Externenregelung diente – nach frühzeitiger Absprache mit den Kammern – der in der Modellversuchsreihe entwickelte Qualifi-

zierungspass als Nachweis über die berufliche Handlungskompetenz.

Gestaltung von Lernbausteinen und -modulen

Für den modularen Aufbau der Qualifizierung werden sowohl die theoretischen als auch die praktischen Inhalte eines anerkannten Ausbildungsberufes als arbeitsmarktverwertbare Kompetenzen, die an betrieblichen Arbeitsabläufen und Tätigkeitsbereichen orientiert sind, beschrieben. Je nach Ausbildungsberuf orientiert sich die Schneidung der Module am Arbeitsprozess, dem Auftragsprinzip oder dem Abteilungsprinzip. Jedes Modul lässt sich einem Teil des Ausbildungsberufes zuordnen, alle Module decken die gesamte Ausbildungsordnung und den Rahmenlehrplan ab. Module werden in mehrere Bausteine bzw. Lerneinheiten untergliedert, die den Inhalt der Qualifizierung beschreiben. Auch spezielle betriebliche Anforderungen können darin aufgenommen werden. Das bedeutet, dass auch bei der Beschreibung der Module Bildungsträger und Betriebe zusammenarbeiten. Auch berufsübergreifende Qualifikationen und zielgruppenspezifische Bedürfnisse werden in Modulen bzw. Lernbausteinen aufgegriffen.

Diese Module erleichtern es, individuelle, zwischen Betrieb und Bildungsträger abgestimmte Qualifizierungspläne aufzustellen, die Lernfortschritte zu überprüfen und Modul für Modul zu zertifizieren. Denn die Module werden in überschaubaren Zeiträumen von ca. drei bis vier Monaten mit einem internen Prüfungsverfahren abgeschlossen. Dafür wurde als Instrument der Qualifizierungspass⁷ entwickelt, der auch bei der Qualifizierungsberatung sowie der kontinuierlichen Lernberatung eine wichtige Rolle spielt.

Das modulare Qualifizierungskonzept ermöglicht es auch, Vorkenntnisse, berufliche Vorerfahrungen und informell erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen bzw. unterbrochene Qua-

6 Nähere Informationen zu Modulen in der Nachqualifizierung finden sich in der Anbieter-Datenbank des Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung (<http://www.good-practice.bibb.de/>)

7 Vgl. Beitrag J. Dellbrück in diesem Band

lifizierungen fortzusetzen. Module erhöhen also die Flexibilität und ermöglichen ein differenziertes Eingehen auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Sie sind außerdem für die Teilnehmenden zeitlich besser überschaubar, d.h. sie erhöhen die Transparenz des Lernprozesses für die Lernenden und bieten bei Abbruch der Qualifizierung auch Arbeitgebern einen genaueren Überblick über vorhandene Kompetenzen.

Koordination individueller Qualifizierungswege und Kooperation zwischen Betrieben/Beschäftigungsträgern und Qualifizierungsträgern

Der um Planungsunterlagen und Handlungsempfehlungen ergänzte Qualifizierungspass ist ein Dokument, das Teilnehmende, die Bildungsträger und Betriebe in die Gestaltung individueller Qualifizierungswege einbindet. Doch weitere Instrumente sind notwendig, um die Kooperation der verschiedenen Lernorte zu unterstützen. In den Modellversuchen wurden dafür vor- und nachbereitende Lehrbriefe, betriebliche Lernaufträge, die Lernchancenanalyse (Analyse der Lernhaltigkeit von Arbeit) und betriebliche Paten eingesetzt und Handreichungen für Bildungsträger und Betriebe entwickelt (u.a. Jäger/Herz 2001, Kings 2002a, Krings 2002b).

Fazit

Das Konzept der modularen berufsbegleitenden Nachqualifizierung wird mit seiner inhaltlichen, zeitlichen und organisatorischen Flexibilität den Bedürfnissen einer heterogenen Zielgruppe gerecht. Begleitende Beratung und Betreuung – sowohl Qualifizierungsberatung und Kompetenzerfassung als auch sozialpädagogische Betreuung – sind zentrale Elemente dieses Konzepts. Es ermöglicht individuelle Bildungswege, die Anknüpfung an vorhandene Kompetenzen und Wieder-

einstiege in Qualifizierung – allerdings nur, wenn kontinuierlich entsprechende Angebote vorgehalten werden. Dies ist zur Zeit jedoch nicht der Fall. Mit der Umsetzung der sogenannten Hartz-Gesetze wurde die Förderung von Maßnahmen, die zu einem Berufsabschluss führen, stark reduziert. Ein erheblicher Teil der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss nimmt keine Leistungen des SGB III, sondern des SGB II in Anspruch. Auch dieser Personenkreis (ehemals Langzeitarbeitslose und erwerbsfähige Sozialhilfeempfänger und deren Haushaltsmitglieder) kann mit Instrumenten des SGB III, z.B. abschlussbezogener Qualifizierung, gefördert werden. Im ersten Halbjahr 2005 konnten bundesweit 1.671 der 2,7 Millionen zum Rechtskreis SGB II gehörenden Personen eine zu einem Abschluss führende Weiterbildung aufnehmen (vgl. Heinemann, Gartner, Jozwiak, 2006) – in Anbetracht von fast 300.000 an abschlussbezogener Qualifizierung interessierten jungen Erwachsenen eine ausgesprochen geringe Anzahl.

Aufgrund der demografischen Entwicklung ist die abschlussorientierte Förderung von jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss ein wichtiger Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs, der gegen Ende dieses Jahrzehnts erwartet wird (vgl. Fuchs/Dörfler 2005). Auch die Betriebe werden dazu einen Beitrag zu leisten haben. Schon jetzt ist zu sehen, dass einige Betriebe, um ihren Fachkräftebedarf zu decken, sich in der abschlussbezogenen Qualifizierung ihrer un- und angelernten Mitarbeiter engagieren⁸, dabei aber erhebliche organisatorische und finanzielle Leistungen zu erbringen haben. Daher besteht weiterhin die Notwendigkeit, Qualifizierungskonzepte sowohl für un- und angelernte Beschäftigte, als auch für die Personen ohne Berufsabschluss, die einen Arbeitsplatz suchen, umzusetzen und insbesondere entsprechende Finanzierungsinstrumente zu etablieren.

⁸ Wie Betriebe Nachqualifizierungsmaßnahmen erfolgreich durchführen können, wird derzeit im BIBB-Forschungsprojekt „Abschlussbezogene Qualifizierung an- und ungelernter Beschäftigter als betriebliches Handlungsfeld“ untersucht.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bundesanstalt für Arbeit, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH (INBAS) (Hrsg.) 2003: Handbuch zur beruflichen Nachqualifizierung – Neue Wege zum Berufsabschluss. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1991): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn
- Fricke, Peter; Kloas, Peter-Werner; Matzdorf, Roland; Petzold, Hans-Joachim. (1992): Arbeit und Berufsausbildung kombinieren!: ein Programmentwurf zur Ausbildung junger Erwachsener. Lübeck
- Fuchs, Johann; Dörfler, Katrin (2005): Projektion des Arbeitsangebots bis 2050: Demografische Effekte sind nicht mehr zu bremsen. IAB-Kurzbericht 11/2005
- Hecker, Ursula (1993): Berufsabschlüsse über die Externenregelung, in: BMBW u. BIBB (Hrsg.): Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluß. Dokumentation einer Fachtagung zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher und Erwachsener, Bonn, S. 151-160
- Hecker, Ursula (1996): Förderung des Erwerbs eines anerkannten Berufsabschlusses durch Teilnahme an der Externenprüfung, in: BIBB (Hrsg.): Berufsbegleitende Nachqualifizierung. Neue Wege zu nachträglichen Ausbildungsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Berlin/Bonn, S. 123-134
- Heinemann, Sarah; Gartner, Hermann u. Jozwiak (2006): Arbeitsförderung für Langzeitarbeitslose. Erste Befunde zu Eingliederungsleistungen des SGB II im Rechtskreis SGB III. IAB Forschungsbericht 3/2006
- Jäger, Angelika u. Gerhard Herz, Gerhard (2001): Lernmöglichkeiten im Betrieb entdecken. Lernchancenanalysen zur Förderung der Lernkultur. Ein Leitfaden für Unternehmen. Dortmund
- Krings, Ursula (2002a): Chancen für An- und Ungelernte – modulare Qualifizierung in der Personalentwicklung Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH (Hrsg.), Herbert Loebe, Eckart Severing (Hrsg.). Bielefeld
- Krings, Ursula (2002b): Ein neuer Markt für Bildungsträger – Modulare und betriebsnahe Nachqualifizierung. Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH (Hrsg.), Herbert Loebe, Eckart Severing (Hrsg.). Bielefeld
- Reinberg, Alexander u. Hummel, Markus (2005): Vertrauter Befund: Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. IAB Kurzbericht 9/13.06.2005 + Tabellenanhang doku.iab.de/kurzber/2005/kb0905_anhang.pdf.
- Rüb, Herbert u. Gutschow, Katrin (2006): Abschlussbezogene Nachqualifizierung im Spannungsfeld aktueller Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). Heft 1. S. 39-42
- Troltsch, Klaus; Alex, László; Bardeleben, Richard von; Ulrich, Joachim Gerd (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Troltsch, Klaus (2002): Bildungsbeteiligung und -chancen von ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In: Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten durch berufliche Qualifizierung; Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB, Bonn, S. 39-50
- Troltsch, Klaus (2004): Mikrozensus: Zum Anteil von Jugendlichen ohne Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wege zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Ausbildung. Datenlage zu „Warteschleifen“ und „Maßnahmenkarrieren“ in der Ausbildung. Bonn
- Wagner, Sandra S. (2005): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen. Aachen

Berufsbegleitende Nachqualifizierung eine „zweite“ Chance für junge Migrant(inn)en

Seit Mitte der 90er Jahre geht die Ausbildungsbeteiligung bei jungen Migrant(inn)en kontinuierlich zurück. Während deutsche Jugendliche mit ca. 12% ohne berufliche Ausbildung bleiben, liegt die Ungelerntenquote bei jungen Migrant(inn)en ungleich höher bei rund 40%. Ursachen für diese Entwicklung gibt es viele.

Unabhängig von dem eklatanten Mangel an Ausbildungsplätzen, Vorbehalten und Vorurteilen gegenüber Bewerber(inn)en mit Migrationshintergrund sind oft auch schlechte Deutschkenntnisse und eine unzureichende Vorbereitung durch die Schule ein Grund für den Misserfolg. Vorhandene berufliche Integrationsangebote der Agenturen für Arbeit und Jobcenter der Kommunen bieten jungen motivierten Migrant(inn)en nicht die erforderlichen Lern- und Qualifizierungsbedingungen, um einen Berufsabschluss nachzuholen.

1. Berufsbegleitende Nachqualifizierung

Ein viel versprechender Ansatz für die Zielgruppe von jungen Migrant(inn)en ist die „berufsbegleitende Nachqualifizierung“, die im Rahmen einer Modellversuchsreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) von 1995-2001 entwickelt und mit Jugendlichen/jungen Erwachsenen unterschiedlicher Herkunft über Jahre erfolgreich durchgeführt wurde (vgl. hierzu auch den Beitrag von Kathrin Gutschow vom BIBB).

Die „berufsbegleitende Nachqualifizierung“ ermöglicht jungen Menschen mit negativen Schul- und Ausbildungserfahrungen, aber auch Zuwanderern, Quereinsteigern und Spätentwicklern eine „zweite“ Chance, berufliche Qualifikationen zu erwerben und einen Platz in der Arbeitswelt

zu finden. In der oben genannten Modellversuchsreihe des BIBB wurden in mehreren Bundesländern verschiedene Varianten erprobt. Eine sehr wirkungsvolle Variante ist das Modell „Modulare Nachqualifizierung“ in Kooperation mit kleineren und mittleren Betrieben.

Es wurde im „Programm 501/301“ eine durch den ESF und die Berliner Senatsverwaltung geförderte Qualifizierungs- und Beschäftigungsinitiative im Bereich „Bürowirtschaft“ durchgeführt. Programmträger war die BBJ Servis gGmbH.

Das modulare Nachqualifizierungsangebot wurde auch nach Ablauf des Modellversuchs (2001) erfolgreich weitergeführt. Insgesamt nahmen bis 2003 ca. 240 Teilnehmer(innen) in 12 Durchgängen teil. Der durchschnittliche Anteil an Migrant(inn)en betrug 38%. Insgesamt haben ca. 45% der Nutzer(innen) des Modulangebotes die Zulassung zur Kammerprüfung erhalten. Hierbei waren junge Migrant(inn)en zur regulären Ausbildung ebenso erfolgreich wie ihre deutschen Kolleg(inn)en.

1.1 Das Konzept

Das Prinzip ist denkbar einfach. Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildungs- und Arbeitsplatz haben die Möglichkeit durch einen Lohnkostenzuschuss in einem Betrieb des 1. Arbeitsmarktes zu arbeiten und sich zu qualifizieren. Die Qualifizierung findet sowohl im Betrieb als auch außerhalb bei kooperierenden Bildungsträgern nach einem verbindlichen, mit dem Arbeitgeber abgestimmten Qualifizierungsplan statt. Die Qualifizierung ist modular aufgebaut und mit der zuständigen Kammer abgestimmt. Berufliche Erfahrungen/verwertbare Vorqualifikationen finden Berücksichtigung. Die einzelnen Module

werden durch trägerinterne Modulprüfungen bestätigt und im Qualifizierungspass (QPass)* zertifiziert. Nach erfolgreicher Absolvierung aller Module eines Berufsbildes kann die Abschlussprüfung nach der Externenregelung § 45 Abs. 2 BBiG vor der zuständigen Stelle abgelegt werden (neu geregelt seit 1. 4. 2005).

Mit der Einführung von Hartz IV wurde das Programm 501/301 zwar eingestellt – die Möglichkeit, im Rahmen von modularer Nachqualifizierung einen Berufsabschluss nachzuholen, besteht nach wie vor.

1.2 Vorteile des modularen Nachqualifizierungsansatzes

Die Erfahrungen im „Programm 501/301“ (stetiger Anstieg des Anteils an Migrant(inn)en in der Nachqualifizierung – von unter 30% in 1995 bis auf über 50% in 2003) zeigten, dass der „modulare Nachqualifizierungsansatz“ insbesondere auch diese Zielgruppe anspricht und ihnen adäquate Lernformen und Rahmenbedingungen für den Erwerb von Qualifikationen bietet.

Die Vorteile des modularen Qualifizierungsansatzes sind:

- Lernen nach einem „persönlichen Fahrplan“ durch Berücksichtigung von Ausbildungs- oder auch Berufserfahrungen sowie informell erworbenen Kompetenzen
- Abschlussbezogenes Lernen auch weit nach der Erstausbildungszeit, z. B. nach der Erziehungsphase
- Enge Verknüpfung der Lernorte „Betrieb und Bildungsträger“ durch abgestimmte Module
- Praxisnahes Lernen – handlungs- und produktorientiert
- Nutzung neuer Lernformen – Projektlernen, Selbstlernen, z.B. durch Lehrbriefe, E-learning etc.

- Kontinuierliche Bildungsbegleitung – Qualifizierungs- und Lernberatung durch ausgebildetes Fachpersonal
- Kompetenzfeststellung/kompetenzorientierte Leistungsüberprüfung – zeitnahe Modulprüfungen
- Zertifizierung der Lernfortschritte/Module in einem Qualifizierungspass

Durch individuelle Planungs- und Gestaltungsmöglichkeiten kann auf die persönlichen Voraussetzungen der Einzelnen (z.B. kulturelle Unterschiede, Defizite in Allgemeinbildung und Sprache sowie auch soziale Probleme) eingegangen werden. Hierbei spielen auch die kontinuierliche Qualifizierungs- und Lernberatung und zusätzliche zielgruppenspezifische Angebote (z.B. Unterstützung beim Erlernen der Fachsprache, Integrationsberatung, Hilfen bei der Alltagsbewältigung) eine den Qualifizierungsprozess positiv beeinflussende Rolle.

Als vorteilhaft haben sich die individuelle Beratung und Begleitung bei der Suche nach dem „richtigen“ Lern- und Arbeitsplatz (z.B. auch durch spezielle zielgruppenspezifische Startseminare) sowie die praxisnahe Gestaltung (zeitlich und räumlich) der Qualifizierungsmodule und -bausteine herausgestellt. Die enge organisatorische und inhaltliche Verzahnung von Theorie und Praxis erleichtert die Umsetzung des Erlernen und motiviert, einen anerkannten Abschluss zu erwerben. Das Prinzip Qualifizierung „Schritt für Schritt“ ermöglicht die Anpassung an besondere Lebenssituationen, bietet im Bedarfsfall die Möglichkeit für zeitlich befristete Unterbrechungen und verhindert dadurch Abbrüche.

1.3 Der Qualifizierungspass

Der Qualifizierungspass ist die formale Grundlage für „modulare Nachqualifizierung“. Er besteht aus dem Zertifizierungsinstrument und den

* Der Qualifizierungspass wurde im Rahmen der Modellversuchsreihe von BBJ Servis gGmbH/Berlin entwickelt und unter der Bezeichnung „QPass“ seit 1998 in der „modularen Nachqualifizierung“ in Abstimmung mit den Kammern eingesetzt (s. hierzu auch gesonderten Punkt „QPass“).



Joachim Dellbrück

Unterlagen zur Planung der Module, die in einem Bildungsgang angeboten werden. Zum einen schafft er Transparenz über erworbene Module, Bildungs- und Arbeitserfahrungen und sonstige Qualifikationen in Hinblick auf ein definiertes Qualifizierungs- und Beschäftigungsziel und zum anderen wird durch ihn die Planung und Durchführung von modularen Qualifizierungsangeboten unterstützt. Er dient also der Nachweisführung und zu gleich der Qualitätssicherung in der modularen Nachqualifizierung/beruflichen Weiterbildung.

Der von BBJ Servis gGmbH entwickelte Qualifizierungspass – der „QPass“, besteht daher aus einer gebundenen, blauen Nachweismappe* (der für den einzelne/n Nutzer/in sichtbare „QPass“) und den Vorgaben für die Bildungsträger – den Planungsunterlagen. Die Planungsunterlagen bestehen aus Erläuterungen, Vorlagen und Beispielen zur Erstellung von Modulkonzeptionen und können über das Internet www.qualifizierungspass.de bezogen werden.

Der „QPass“ bietet auch den formalen Rahmen für die Feststellung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen, um Qualifizierungsvorhaben im Sinne des „Lebenslangen

Lernens“ flexibel und individuell gestalten zu können (s. auch unter Punkt 3).

2. Gestaltung von migrant(inn)ensensiblen Arbeits- und Lernbedingungen

Der „modulare Nachqualifizierungsansatz“ erlaubt im Gegensatz zu anderen Bildungskonzepten besser auf zielgruppenspezifische Anforderungen, wie z. B. die unterschiedlichen Lebenswelten und Lernkulturen von Migrant(inn)en, einzugehen. Einen besonderen Stellenwert hat hierbei die Heranführung und Einmündung in Bildungsprozesse sowie die Berücksichtigung der interkulturellen Kompetenz von Migrant(inn)en, die in vielen Fällen nicht allein durch die Beherrschung einer weiteren Sprache erschöpft ist.

In diesem Zusammenhang wird derzeit in Berlin im Rahmen des BQF-Programm – Innovationsbereich IV ein Modellprojekt zur Weiterentwicklung von Verfahren und Methoden zur Kompetenzfeststellung durchgeführt. Ziel ist, durch die Anpassung der Verfahren und Methoden eine höhere Partizipation von Migrant(inn)en in Bildungs- und Beratungsprozessen zu erreichen.

* Bezugsadresse: BBJ Verlag Herzbergstr. 78, in 10365 Berlin.

Unter der Leitung der GFBM e.V. werden mit erfahrenen Partnern/innen aus der Bildungs- und Migrant(inn)enarbeit allgemeingültige Standards für die Durchführung einer „migrant(inn)ensensiblen“ Kompetenzfeststellung sowie entsprechende Materialien für die Praxis erarbeitet.

Die Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellprojekt sind generell für die Arbeit mit Migrant(inn)en von Bedeutung und lassen sich weitestgehend auch auf Nachqualifizierungs- und Weiterbildungsprozesse mit dieser Zielgruppe übertragen. Hierbei sind verschiedene Ebenen zu betrachten:

- **Die Teilnehmer(innen)-Ebene**

Information und Transparenz: Die Ziele, die Abläufe, die verwendeten Begriffe und Verwertungsmöglichkeiten des Angebots müssen für die Teilnehmer(innen) transparent und nachvollziehbar sein. Dafür sind entsprechend der Sprachvoraussetzungen, der Zusammensetzung der Gruppen, des Bildungsgrads der Teilnehmer(innen) Unterstützungsleistungen, wie z.B. zusätzliche Erläuterungen, Raum für dialogische Verfahren und im Bedarfsfall zusätzliche Einzelberatungen anzubieten.

- **Die Fachkräfteebene**

Das eingesetzte Fachpersonal braucht Erfahrung mit der Zielgruppe und interkulturelle Kompetenz. Es muss sensibel gegenüber Lebensläufen, kulturellen und religiösen Besonderheiten und Lebenssituationen von Migrant(inn)en sein. Eine multikulturelle Zusammensetzung der Mitarbeiter(innen)schaft ist vorteilhaft.

- **Die methodisch-didaktische Ebene**

In der Umsetzung der Bildungsmaßnahme ist das Sprachniveau der Teilnehmer(innen) zu berücksichtigen. In Bezug auf die Fachsprache sind zusätzliche Unterstützungsleistungen, wie z.B. Lern- und Bildungsberatung, Bilden von Lernteams, spezielle Lernhilfen etc. zu erbringen.

Die Methodenauswahl sollte soweit möglich alle Sinne (Wahrnehmungskanäle) bedienen und

dem Grundsatz der Handlungsorientierung entsprechen.

Dialogischer Arbeitsansatz: Durch eine dialogische Auseinandersetzung (zwischen Teilnehmer(innen) und Fachkraft) wird bei kulturell bedingten Unterschieden Raum zur Aushandlung gegeben, z.B. die Bedeutung von Begriffen oder von sozialen/fachlichen Anforderungen in der Arbeitswelt.

- **Die Verfahrensebene**

Die Umsetzung/die Organisation des Bildungsprozesses muss den Anforderungen in Bezug auf die Besonderheiten der Zielgruppe, die erforderliche Unterstützung im Prozess und der Zielerreichung entsprechen. Kooperationspartner wie z.B. Betriebe müssen einbezogen sein.

Basis hierfür sollte eine differenzierte (migrant(inn)ensensible) Kompetenzfeststellung zur Bestimmung des Beschäftigungs- und Qualifizierungsziels sowie zur Binnendifferenzierung des Qualifizierungsprozesses (individueller Bildungsplan) sein. Es ist nicht nur an eine Momentaufnahme vor einer Maßnahme, sondern auch an die systematische Überprüfung (durch Modulprüfungen) und laufende Ergebnisdokumentation der Lernfortschritte im Prozess gedacht.

Kompetenzfeststellung sollte auch Angebote zur weiteren beruflichen Orientierung beinhalten, z.B. zur Erweiterung des Horizonts bezüglich der beruflichen Möglichkeiten beitragen. Durch Einbeziehung von Angeboten der beruflichen Orientierung in die Kompetenzfeststellung können die Ergebnisse daraus in einen verwertbaren Kontext gestellt werden. Kompetenzfeststellung fördert die Transparenz und die Selbstbestimmung der Teilnehmer(innen).

Die Entwicklungen werden durch die „Initiativstelle für berufliche Qualifizierung von Migranten/innen“ (IBQM) begleitet, die alle zu diesem Thema arbeitenden Modellversuche und Beruflichen Qualifizierungsnetzwerke für Migrant(inn)en (BQN) koordiniert (siehe hierzu auch unter www.bqnet.de¹).

1 Die „Initiativstelle für berufliche Qualifizierung von Migranten/innen“ am BIBB (IBQM) und das „Berufliche Qualifizierungsnetzwerk“ (BQN/Berlin) werden über das BQF-Programm des BMBF gefördert. Insgesamt existieren zehn BQN in Deutschland.

3. Das „Weiterbildungsnetz Migrant(inn)en“

Seit 08/2005 werden von der GFBM e.V. in enger Kooperation mit dem Berliner EQUAL – Beratungs- und Qualifizierungsnetzwerk „KUMULUS PLUS“ die Erkenntnisse und Erfahrungen zur „Differenzierung von Kompetenzfeststellung mit jungen Migrant(inn)en“ auch im Rahmen des von der Berliner Senatsverwaltung geförderten „Weiterbildungsnetzes Migrant(inn)en“ genutzt.

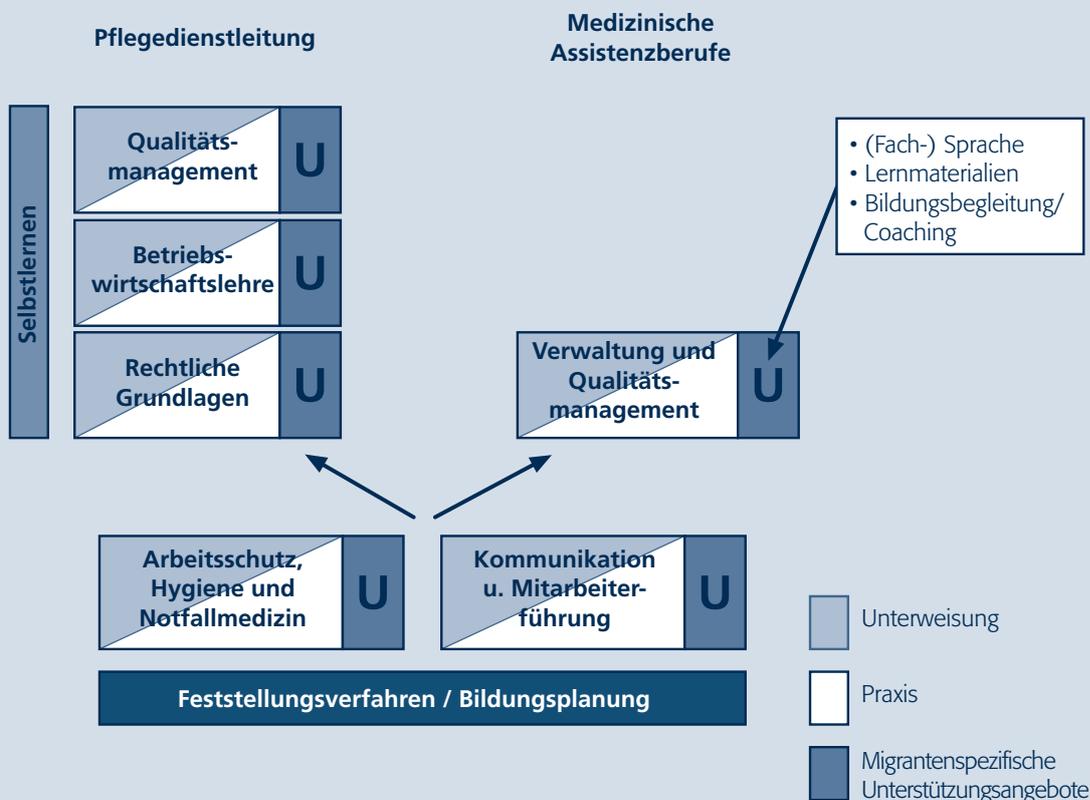
Dies betrifft zum einen die Vorbereitung einer Qualifizierungsentscheidung und zum anderen die Durchführung des Nachqualifizierungs- bzw. Weiterbildungsprozesses.

Im Vorfeld geht es um das Herausfinden eines realistischen Beschäftigungs- und Qualifizierungsziels sowie die Aufbereitung der Informationen und persönlichen Unterlagen durch Kompetenzfeststellung.

Hierzu werden drei verschiedene Bausteine angeboten, die von den Teilnehmer(inne)n entsprechend ihrer Voraussetzung ausgewählt werden können:

- **Biografie, Interessen und Neigungen** (für eine grundsätzliche Standortbestimmung und ggf. Neuorientierung)
 - **Potenzial-Ermittlung-Assessment-Center/ P.E.A.Ce** (Abgleich der sozialen Potenziale/eigenen Vorstellungen mit den Anforderungen in verschiedenen Beschäftigungsbereichen)
 - **Berufsbezogene Kompetenzermittlung nach QPass** (begleitete Selbstevaluation der verwertbaren, beruflichen Qualifikationen/Erfahrungen durch Dokumentation im QPass)
- Für die Durchführung heißt das die individuelle Qualifizierungsplanung/die konkrete Auswahl der Module und die Gestaltung der Lernprozesse beim Bildungsträger und im Betrieb. Hierzu durchlau-

Abbildung: **Darstellung Bildungsorganisation im „Weiterbildungsnetz Migrant(inn)en“ am Beispiel Gesundheit/Pflege**



Quelle: Weiterbildungsnetz Migranten/innen, GFBM e.V., November 2005

fen die Teilnehmer(inn)en zu Beginn der Nachqualifizierung/Weiterbildung ein weiteres, jedoch fachbezogenes Feststellungsverfahren. Je nach vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten werden von dem betreuenden Bildungsträger für die Teilnehmer(innen) individuelle Qualifizierungsprogramme zusammengestellt. Bestandteile des Programms sind die unterstützenden Angebote zu Fachsprache, spezielle Bausteine, z.B. zu Sicherheits- und Normvorschriften, sowie ein individuelles Bildungs- und Jobcoaching.

Das Weiterbildungsnetz bietet Migrant(inn)en zur Verbesserung ihrer Beschäftigungschancen in verschiedenen Berufsbereichen, z. B. Gesundheit/Pflege, IT-Netzwerktechnik, Gebäudemanagement, Marketing, Sicherheit, Gastronomie und Körperpflege) ein breit gefächertes modulares Qualifizierungsangebot an.

Abhängig von den individuellen Interessen und Voraussetzungen können Nachqualifizierungsmodule zur Vorbereitung auf eine Externenprüfung, z.B. im BerufArzt- oder ZahnarztHelfer(in) oder auch klassische Weiterbildungsmodule, z.B. für Pflegedienstleitung oder im Bereich IT-Netzwerktechnik, belegt werden.

Die Qualifizierung findet in Modulen, entsprechend der abgestimmten Qualitätsstandards* Berliner „Netzwerkes Modularisierung“ bei Bildungsträgern und in betrieblichen Vertiefungsphasen statt. Die einzelnen Module können in der Regel nach einem individuellen Zeitplan durch Modulprüfungen in Theorie und Praxis abgeschlossen werden. Die Zertifizierung der Module erfolgt im Q-Pass.

Da die Lerngruppen in der Bildungsarbeit mit Migrant(inn)en sehr heterogen sein können, d.h., nicht nur Teilnehmer(innen) mit verschiedener Herkunftssprache, sondern auch mit sehr unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen/Hintergründen (z. B. Spätaussiedler und Muslime der 2. und 3. Generation) zusammenführen, sind im Bedarfsfall verschiedene Förderkonzepte und Lernmodelle miteinander zu kombinieren bzw., wenn erforderlich, die Zusammensetzung der Lerngruppen danach auszurichten.

In modularen Nachqualifizierungs- und Weiterbildungsgängen ist dies jedoch nur bedingt notwendig, da auf Grund der relativ hohen schulischen, sprachlichen, persönlichen und auch fachlichen Anforderungen, die die Teilnehmer(innen) erfüllen müssen, bereits zu einem früheren Zeitpunkt Auswahl- und Anpassungsprozesse stattgefunden haben. Herkunftsbedingte Unterschiede lassen sich mit offenen Lern- und Qualifizierungsmodellen, die die oben beschriebenen migrant(inn)enspezifischen Aspekte berücksichtigen bzw. spezielle persönliche und fachliche Unterstützungsleistungen bieten, gut bewältigen.

3.1 Betriebe als Kooperationspartner im Weiterbildungsnetz

Durch die Nutzung verschiedener Lernorte, z.B. auch Betrieben, sind die Kooperationspartner auf das Konzept der modularen Qualifizierung einzustimmen. Mit dem Praktikumsbetrieb ist eine Vereinbarung über die Einbindung der Teilnehmer(innen) in die Betriebsabläufe gemäß Qualifizierungsplan auszuhandeln. Außerdem sind die Teilnehmer(innen) auf die Erwartungen und Anforderungen in den Betrieben und die Ausbilder(innen) und Mitarbeiter(innen) vor Ort auf die Situation entsprechend vorzubereiten. Für die betrieblichen Praxisphasen können alle Betriebsarten genutzt werden. Voraussetzung ist ein qualifizierender Praxisplatz und die Einhaltung der getroffenen Vereinbarungen in Bezug auf die Qualifizierung der Teilnehmer(innen). Praxisplätze können auch in „Community-Betrieben“ eingerichtet werden, solange die Anforderungen des Bildungskonzeptes erfüllt werden.

4. Berufsbegleitende Nachqualifizierung über SGB III und SGB II

Der modulare Nachqualifizierungsansatz – obwohl nie flächendeckend umgesetzt – stellt unabhängig von der Zielgruppe für viele junge Menschen ein fehlendes Bindeglied im deutschen

Berufsbildungssystem zwischen Ausbildung und Weiterbildung dar. Mit dem stetigen Abbau von Ausbildungsplätzen und dem gleichzeitigen Ansteigen des prozentualen Anteils von jungen Menschen ohne formale berufliche Qualifikation (14% eines Jahrgangs ohne Berufsabschluss und einem bis dreifach höheren Anteil an Migrantinnen/innen), werden Alternativen zu den herkömmlichen Wegen des Erwerbs von Berufsabschlüssen benötigt.

Mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes (2005) bezüglich der Verkürzung der Anwartschaftszeit von sechs auf viereinhalb Jahre für die Zulassung zur Externenprüfung (§ 45 Abs. 2 BBiG) ist eine weitere wichtige Voraussetzung für die Einführung des modularen Nachqualifizierungsansatzes als Regelinstrument geschaffen worden.

Um künftig möglichst vielen jungen Menschen (mit und ohne Migrationshintergrund) eine „zweite Chance“ zu eröffnen, ist allerdings erforderlich, über SGB III und SGB II flexible Fördermöglichkeiten und eindeutige Regelungen für eine künftige Umsetzung von arbeitsmarktnahen Nachqualifizierungs- und Weiterbildungsangeboten zu schaffen.

Weitere Informationen:

www.kumulus-plus.de

www.gfbm.de

www.qualifizierungspass.de

Diskussion

„Eine zweite Chance: abschlussbezogene Nachqualifizierung“ ist der Titel der Arbeitsgruppe 3 – ein Titel, der so den Sachverhalt vielleicht nicht ganz genau trifft, wie in der von **Herbert Rüb** (INBAS) moderierten Diskussion deutlich wurde. Viele Migrantinnen und Migranten hatten bisher in Deutschland keine wirkliche erste Chance im Hinblick auf eine anerkannte berufliche Ausbildung. Ablesen lässt sich das an der Ausbildungsbeteiligung junger Erwachsener mit ausländischem Pass. Nur 25 Prozent von ihnen befinden sich in einer Ausbildung im dualen System. Bei den deutschen Jugendlichen gleichen Alters liegt der Anteil bei 59 Prozent. Wie **Mona Granato** vom BIBB darlegte, hat sich die Ausbildungssituation für Jugendliche ausländischer Nationalität in den letzten zehn Jahren deutlich verschlechtert. Immer weniger Jugendlichen mit ausländischem Pass gelingt der Einstieg in das Ausbildungssystem.

Solche Zahlen, so **Mona Granato**, signalisieren eine bildungspolitische Katastrophe. Damit dieser Gruppe die Chance einer tragfähigen Integration in den Arbeitsmarkt nicht weiter auf

Dauer versperrt bleibt, sollte für sie auch verstärkt die Fördermöglichkeit genutzt werden, nachträglich einen anerkannten Berufsabschluss zu erwerben.

Die Gruppe, um die es geht, ist äußerst heterogen: Zu ihr gehören Jugendliche mit Migrationshintergrund, die das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, andere haben schulische Kenntnisse aus dem Herkunftsland oder Bildungs- bzw. Ausbildungsabschlüsse, die hier nicht anerkannt sind. Daneben unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer sprachlichen Voraussetzungen, ihrer Lebenslagen und ihrer familiären Situation.

Speziell für junge Erwachsene ohne Berufsabschluss hat eine Modellversuchsreihe des BIBB von 1995 bis 2001 in verschiedenen Bundesländern passgenaue Qualifizierungskonzepte entwickelt und erprobt. Kernpunkte der von **Katrin Gutschow** (BIBB) vorgestellten Konzepte waren eine flexible modularer Gestaltung, die Zielorientierung auf den Abschluss in einem nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung anerkannten Beruf, die Verbindung von



Herbert Rüb, Katrin Gutschow

Arbeiten und Lernen sowie die Zertifizierung. Jedes Modul wurde beim Bildungsträger mit einer Prüfung abgeschlossen, die dann in einem Qualifizierungspass zertifiziert wurde. Die im Qualifizierungspass dokumentierten, erfolgreich absolvierten Module dienten an den Modellversuchsstandorten, an denen die Teilnehmenden nicht über eine Umschulungsprüfung, sondern als externe Prüfungsteilnehmer einen Berufsabschluss anstrebten, den Kammern zur Überprüfung der Voraussetzungen für die Zulassung zu Berufsabschlussprüfungen.

Die Modellversuchsreihe richtete sich nicht explizit an Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern an alle jungen Menschen ohne Berufsabschluss. Da Migrantinnen und Migranten davon überproportional betroffen sind, stellten sie in allen Projekten einen erheblichen Anteil.

Insgesamt wurden vier verschiedene Modelle erprobt, so dass sowohl für Arbeitslose, für Sozialhilfeempfänger und für (Teilzeit)beschäftigte Konzepte für eine dreijährige Qualifizierung zzgl. Vorbereitungsphase vorliegen. Betriebliche und arbeitsplatznahe Lernformen wurden durch Praktika, Teilzeitbeschäftigung, ABM oder sonstige Formen öffentlich geförderter Beschäftigung in die Qualifizierung eingebunden. Über konkrete Erfahrungen mit der Umsetzung der Konzepte vor Ort berichtete **Joachim Dellbrück**, der bei BBJ in Berlin einen der Modellversuche durchführte. Hier wurden auch noch nach Abschluss der Modellversuchsreihe über 240 Jugendliche erfolgreich qualifiziert. Der Anteil von Migrantinnen und Migranten lag zunächst bei 38 Prozent, stieg dann aber bis zum Ende auf über 60 Prozent an.

Als Vorteile des Vorgehens sieht **Dellbrück**, dass die Qualifizierung nahe am Betriebsgeschehen stattfindet, nach einem persönlichen Fahrplan gelernt wird, bei dem auch Kenntnisse aus einer ungelernten Tätigkeit oder andere Kompetenzen berücksichtigt werden, und die Tatsache, dass auf einen Abschluss hingearbeitet wird. Wichtig ist ihm auch, dass die zu Qualifizierenden begleitet und kontinuierlich beraten werden.

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Berliner Modellversuchs, die von der IHK zur Prüfung zugelassen wurden, haben rund 90 Prozent bestanden. Dabei gab es keinen Unterschied zwischen Teilnehmenden mit und ohne Migrationshintergrund.

Projekte in der Form, wie sie in der Modellversuchsreihe durchgeführt wurden, werden aufgrund der veränderten arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen und der neuen Förderbedingungen gegenwärtig nicht mehr finanziert, auch wenn sie – wie in der Diskussion unterstrichen wurde – erfolgreich waren.

Die Tatsache, dass, wie es ein Teilnehmer aus dem Publikum in der Arbeitsgruppe formulierte, die Situation derzeit „fördertechnisch nicht sonderlich rosig“ sei, macht die Frage, wie Migrantinnen und Migranten in die Lage versetzt werden, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten, nur noch drängender. Das war auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Diskussion klar. Eine Schlussfolgerung daraus war, dass genau geprüft werden muss, welche Fördermittel auf regionaler Ebene und im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik zur Verfügung stehen. Grundsätzlich kommen für eine Förderung das SGB III, aber auch das SGB II in Frage, in der Regel sind dazu Kofinanzierungen aus dem ESF erforderlich, um den Erfordernissen der jeweiligen Zielgruppe, etwa im Hinblick auf Kinderbetreuung oder Förderung der Sprachkompetenz, zu entsprechen. Entscheidend ist dabei, dass über die Nachqualifizierung der Einstieg in ungeforderte Arbeit gelingt oder ein vorhandener Arbeitsplatz erhalten werden kann. Dies bedeutet weiter, dass es eine Förderung der beruflichen Nachqualifizierung vor allem in Branchen und Berufen gibt, die gute Beschäftigungschancen bieten. Dies gilt etwa im Pflegebereich, bei dem es zu Engpässen bei qualifizierten Fachkräften kommen kann. Neben dem Abschluss in geförderten Maßnahmen (etwa Umschulungsprüfungen) steht dabei als zentrales Instrument die Externenprüfung zur Verfügung.

Da die Maßnahmen zur berufsbegleitenden Nachqualifizierung nicht speziell auf junge Men-

schen mit Migrationshintergrund, sondern auf alle jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss zielten, wendete sich die Diskussion der Frage zu, was gezielt für diese Gruppe getan werden kann.

Eine kontroverse Diskussion entstand bei der Frage nach der Sprachkompetenz. Ein Hindernis beim Erwerb eines Ausbildungsabschlusses ist oft die Sprache – und das auf sehr unterschiedliche Weise, wie in der Diskussion deutlich wurde. Der nahe liegende Ansatz: Migrantinnen und Migranten brauchen eine Förderung vor allem in Bezug auf die Fachsprache, auch wenn die Betroffenen die Alltagssprache sprechen. Entsprechende Unterstützung werde zum Teil auch angeboten. Aus dem Publikum kam weiter der Vorschlag, die Prüfungen in der Erstsprache der jeweiligen Migrantinnen und Migranten durchzuführen; bei einer Führerscheinprüfung sei dies auch möglich. Dagegen regte sich Widerspruch, da Deutsch die Verkehrssprache in Deutschland sei. Eine Möglichkeit aber sei es, die Benutzung eines Wörterbuchs in den Prüfungen zu erlauben.

Ein anderer Wortbeitrag verwies auf den Umstand, dass das Sprachproblem nicht an der vermeintlich fehlenden Sprachkompetenz von Menschen mit Migrationshintergrund liege, sondern vor allem an den Frageformulierungen in einer Prüfung. Diese werden auch von Menschen mit Deutsch als Erstsprache häufig nicht korrekt verstanden und – so die Vermutung des Diskussionsteilnehmers – es würden auch zahlreiche Ausbilder durch die Prüfung fallen. Das heißt: Die Prüfungen müssen gründlich überarbeitet werden.

Ein anderer Ansatz, berufliche Abschlüsse zu fördern, der sich in der Debatte herausgeschält hat, ist es, ausländische Unternehmen dafür zu gewinnen, auszubilden bzw. informell eingearbeitete Mitarbeiter bei der Nachqualifizierung bzw. bei der Vorbereitung auf eine nachträgliche Prüfung zu unterstützen. So beschäftigen z.B. ausländische Selbständige – die selbst keinen Meistertitel besitzen – junge Ausländer, die zwar ihr Handwerk beherrschen, aber keine reguläre Ausbildung absolviert haben. Beide

sollten nach Meinung einer Diskussionsteilnehmerin ermutigt werden, ihre Prüfung zu machen, der eine als Meister – dann kann er auch ausbilden – der andere als Geselle. Allerdings – so ein Einwand eines anderen Diskussionsteilnehmers – dürfe nicht der Eindruck entstehen, dass für die Ausbildung junger Migrantinnen und Migranten allein ausländische Betriebe zuständig seien.

Die Frage sei generell – so eine weitere Meinung in der Diskussion – wie Betriebe ermuntert werden können, junge Migrantinnen und Migranten auszubilden oder nachzuqualifizieren. In den Großbetrieben sieht es hinsichtlich der Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vergleichsweise gut aus, weil dort eine lange Erfahrung mit der Beschäftigung von Ausländern besteht. Und es gibt dort die entsprechenden Netzwerke, die das fördern: Der Vater ist z.B. bei VW, der Sohn geht auch hin. Anderen Betrieben müsse verdeutlicht werden, dass einem künftigen, auf Grund der demografischen Entwicklung absehbaren Fachkräftemangel am besten durch eigene Ausbildung zu begegnen ist – das heißt auch: An- und ungelernte Beschäftigte nachzuqualifizieren. Das ist allerdings kein Argument, das sich speziell auf jugendliche Migrantinnen und Migranten bezieht.

Wichtig hierbei sei es auf jeden Fall – so ein Argument – Betriebsräte und Gewerkschaften stark einzubeziehen, um junge Menschen mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt zu integrieren, für den eine abgeschlossene Ausbildung die Eintrittskarte ist. Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben sich hierbei auch im Rahmen von Sozialplanverhandlungen bei Personalabbau oder Unternehmensumstrukturierungen. Betriebsräte und Gewerkschaftsvertreter/innen nehmen immer häufiger eine abschlussbezogene Qualifizierung der an- und ungelerten Beschäftigten grundsätzlich in den Verhandlungskatalog auf. Die abschlussbezogene Nachqualifizierung sollte auch ein Schwerpunktthema in Tarifvertragsverhandlungen über Weiterbildung sein.

Ein anderer Ansatz dabei, Unternehmen zu bewegen, junge Menschen mit Migrationshintergrund für einen beruflichen Abschluss zu qualifizieren, ist es, ihnen bewusst zu machen, dass

sie sich so ein wichtiges Potenzial erschließen können. Menschen mit Migrationshintergrund verfügen – so ein Ergebnis der Diskussion – nicht automatisch über interkulturelle Kompetenzen, aber durch ihre bikulturellen Erfahrungen können sie diese schnell erwerben. Für Unternehmen, die europaweit oder global agieren oder die mit einer multikulturellen Belegschaft und einem multikulturellen Kundenkreis zu tun haben, ist das für den Unternehmenserfolg von großer Bedeutung.

Dieser Zusammenhang verweist dann auch darauf, dass Migrantinnen und Migranten nicht nur Objekt von Fördermaßnahmen sind, sondern auch spezifische Kompetenzen und Fähigkeiten einbringen, die für die Wirtschaft und damit auch für die Gesellschaft wichtig sind.

Abschließend wurde aus der Arbeitsgruppe heraus deutlich dafür plädiert, Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass eine öffentlich geförderte abschlussbezogene Nachqualifizierung für Migrantinnen und Migranten wieder in breiterem Rahmen realisiert werden kann. Die Instrumente dafür sind da und erprobt. Da die Modellprojekte des BIBB bereits vor einiger Zeit abgeschlossen wurden, müssten die Instrumente noch einmal angepasst werden. Das freilich dürfte vergleichsweise einfach zu realisieren sein. Denn eines ist klar, so das Fazit: Die Bundesrepublik Deutschland kann es sich weder gesellschaftlich, noch wirtschaftspolitisch oder bildungspolitisch leisten, Migrantinnen und Migranten, einfach links liegen zu lassen und ihnen eine Integration in den Arbeitsmarkt zu verwehren.

Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Von politischen Rahmenbedingungen über Förderkonzepte zur Praxis*

Die Tagung „Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen“ am 23. November 2005 schloss mit einer Podiumsdiskussion zum Thema „Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Von politischen Rahmenbedingungen über Förderkonzepte zur Praxis“. Auf dem Podium diskutierten die SPD-Bundestagsabgeordnete **Lale Akgün**, die Abteilungsleiterin Berufliche Bildung bei der BDA **Barbara Dorn**, der Bereichsleiter Aktive Arbeitsförderung bei der Bundesagentur für Arbeit **Ulrich Gawellek**, der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung **Manfred Kremer** und der Leiter des Bereichs Migrationspolitik beim DGB-Bundesvorstand **Volker Roßocha**. **Ferdos Forudastan** moderierte die Diskussion.

Wie eigentlich sieht es um die Bildungschancen junger Migrantinnen und Migranten aus? Diese Frage nach dem Ist-Zustand beherrschte die Diskussion im ersten Teil. **Manfred Kremer** sieht den Kern in einer doppelten Benachteiligung. Wenn man die Voraussetzungen für die Teilhabe an Bildung ansieht – Bildungsabschlüsse, soziale Herkunft, Einkommen der Eltern, Bildungsabschlüsse der Eltern, Sprachbeherrschung –, haben Migrantinnen und Migranten fast durchweg schlechtere Chancen im Bildungssystem. Allerdings sieht es für Deutsche mit diesen Ausgangsbedingungen auch nicht besser aus. Bei Menschen mit Migrationshintergrund – das gilt für Ausländer wie für Aussiedler gleichermaßen – kommt hinzu, dass sie einer Diskriminierung ausgesetzt sind. Das mache dann ihre doppelte Benachteiligung aus. Selbst bei gleichen Voraussetzungen haben sie bei Bildung und auf

dem Arbeitsmarkt schlechtere Chancen als Deutsche. Dieser Erklärungsansatz, so Kremer, begleite ihn aber schon seit 30 Jahren.

Den Punkt Diskriminierung betonte auch **Volker Roßocha** vom DGB. Wenn man sieht, dass bei gleichen Voraussetzungen es junge Menschen mit Migrationshintergrund schwerer haben als Deutsche, hat das aus seiner Sicht mit den Rekrutierungsstrategien der Unternehmen zu tun. Roßocha berichtete von einer kleinen Studie in Berlin: Es wurden 140 Bewerbungen in einem so genannten Correspondence-Testing-Verfahren an 35 Unternehmen verschickt. Die wenigsten Einladungen zu einem Gespräch bekamen trotz gleicher Qualifikation junge Türkinnen. An den formalen Qualifikationen kann das nicht gelegen haben. Die Bewerbungen waren nämlich fiktiv mit exakt gleichen Qualifikationen. Die Reaktion der Unternehmen, so Roßocha, hat etwas mit Diskriminierung zu tun, auch wenn das den Betriebs- oder Personalleitern nicht unbedingt bewusst ist. Es geht um subtile Vorurteile gegenüber Migrantinnen und Migranten: sie passen vielleicht nicht in den Betrieb, es könnte Probleme mit dem Ausländeramt geben, vielleicht verstehen die das nicht, was wir im Betrieb machen.

Bei der Frage nach Diskriminierung – so **Barbara Dorn** von der BDA – müsse genauer hingesehen werden. Betriebe, die in ihrer Mitarbeiterschaft seit langem Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigen, gehen mit einer größeren Selbstverständlichkeit auf jugendliche Ausländer zu, die sich um eine Ausbildung bewerben. Etwa bei Unternehmen wie Ford gibt es eine entsprechende Tradition und da sieht es bei der

* Die Podiumsdiskussion wurde zusammengefasst von Bernd Mansel.



Ausbildung von jungen Leuten mit Migrationshintergrund auch gut aus. Gleichzeitig machen Ausländer, die da beschäftigt sind, ihre Kinder auf die Möglichkeiten im Betrieb aufmerksam. Und sie machen ihren Kindern klar, dass sie auch in der Schule die nötigen Voraussetzungen für eine Ausbildung schaffen müssen. In den Milieus, wo es solche Traditionen nicht gibt, ist es aus Sicht von **Dorn** von beiden Seiten her schwieriger. Die Jugendlichen orientieren sich nicht konsequent genug auf eine Ausbildung und die Unternehmen begegnen den Jugendlichen nicht immer mit der nötigen Offenheit.

Diese – wie **Barbara Dorn** es nannte – „Scheuklappeneffekte“ bei den Unternehmen würden sich relativieren, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund ähnliche schulische Niveaus erreichen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Vorurteile würden nicht ausgetrocknet, wenn Jugendliche mit schlechten Sprachkenntnissen zu Vorstellungsgesprächen kommen, was dann die Vermutung nahe legt, dass sie theoretisch anspruchsvolle Berufsausbildungen nicht schaffen. Man dürfe nicht darüber hinwegsehen, dass die schulischen Leistungen viel zu vieler Schulabgänger mit Migrationshintergrund für die Aufnahme einer Berufsausbildung nicht ausreichen. Ist das nicht mehr der Fall, ändert sich die Situation. Erst dann, so **Dorn** auf Nach-

frage, wenn die Jugendlichen mit Migrationshintergrund gleiche Leistungen bringen, wird sich herausstellen können, ob es tatsächlich Diskriminierungseffekte gibt.

Zu der Schlussfolgerung, dass bessere Bildungsabschlüsse bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund von zentraler Bedeutung sind, kam auch die Bundestagsabgeordnete **Lale Akgün**, allerdings aus einer anderen Perspektive. Aus ihrer Sicht muss eine Gesellschaft dafür sorgen, dass Chancengleichheit besteht. Dies aber sei über 30 Jahre lang nicht wirklich gesehen worden. Eine Folge ist, dass die Chance, per Bildung von unten nach oben aufzusteigen, gering geworden ist. Deshalb muss zum Beispiel der Kindergarten in eine Vorschule verwandelt werden und es müssen Ganztagschulen geschaffen werden, wo die Kinder tatsächlich bis 17.00 Uhr sind.

Die Herstellung von Chancengleichheit ist nicht nur ein Gebot der Gerechtigkeit, sondern auch notwendig, damit die Gesellschaft auch künftig funktionieren kann. Arbeitsplätze – so **Akgün** –, die für Un- und Angelernte zur Verfügung stehen, verschwinden oder sind bereits verschwunden, entweder durch Rationalisierung oder Verlagerung in ein Billiglohnland. Wenn Deutschland den Lebensstandard halten will, müssen Innovation und die Herstellung hochwertiger Produkte und Dienstleistungen in den Vor-

dergrund rücken. Das freilich bedeutet, dass noch mehr hochqualifizierte Arbeitsplätze geschaffen werden müssen. Um die besetzen zu können, müssen alle Ressourcen in der Gesellschaft genutzt werden, auch die der Migrantenkinder.

Eine andere Sicht auf das Problem möglicher Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt legte **Ulrich Gawellek** dar. Wir dürften nicht glauben, so Gawellek, dass in dem Moment, wo durch richtige Maßnahmen die Benachteiligung für eine bestimmte Gruppe beseitigt ist, auch schon das Problem gelöst sei. Die mangelnde Integration in den Arbeitsmarkt wird damit nur auf andere Personengruppen verschoben. Es gibt einen Verdrängungseffekt. Handeln auf dem Arbeitsmarkt sei eben derzeit nur eine Mangelverwaltung. Anders formuliert: Benachteiligung lässt sich nicht auf der Einzelfallebene diskutieren, weil die Ursache auf der Makroebene liegt. Es fehlen sechs Millionen Arbeitsplätze. Wären die vorhanden, gäbe es im Einzelfall immer noch Probleme, aber insgesamt nicht auf diesem Niveau.

In Bezug auf die Fragestellung, was denn nun geändert werden müsse, um Jugendlichen mit Migrationshintergrund bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen, wurden im Wesentlichen zwei Bereiche diskutiert: die schulische Bildung und die Berufsausbildung.

In einem Punkt bestand Einigkeit: Bildung muss sehr früh ansetzen, nämlich im Kindergarten. Bei genauerem Hinsehen gab es allerdings leichte Differenzierungen. Während etwa **Lale Akgün** oder auch **Volker Roßocha** vorschulische Erziehung – wie auch schulische – unter dem Aspekt sehen, dass Nachteile auf Grund sozialer Herkunft ausgeglichen werden, beschränkte **Barbara Dorn** das auf die sprachliche Bildung. Aus ihrer Sicht müssen Kinder bei der Einschulung perfekt Deutsch sprechen, dies sei der Schlüssel zu allem anderen.

Manfred Kremer äußerte deutliche Kritik an dem Schulsystem in Deutschland. Auch er sprach sich für einen Beginn der Bildung in der frühkindlichen Erziehung aus. Was das Schulsystem

betrifft, reiche es aber nicht, sich auf die Einführung von Ganztagschulen zu beschränken. Vielmehr gehe es um eine völlig veränderte Pädagogik. Die PISA-Sieger machten uns vor, wie Schule heute aussehen müsse, auch was die Förderung von Migrantenkindern betrifft. **Kremer** wörtlich: „Das Kernproblem, das wir haben: Unser Bildungssystem ist nicht in der Lage, die Herkunftsnachteile, die jemand mitbringt, auszugleichen – sei es ein deutsches Kind aus bildungsfernen Verhältnissen, sei es ein Ausländerkind. Da leistet unsere Schule praktisch nichts.“ In Deutschland werde darauf bestanden, dass die Dreigliedrigkeit der Schule das Beste ist, was es überhaupt gibt. Es werde nicht zur Kenntnis genommen, dass es das in fast allen anderen Ländern nicht gibt. Die skandinavischen Länder oder Kanada beschulen die Kinder und Jugendlichen 12 Jahre lang gemeinsam und haben bessere Ergebnisse bei PISA als Deutschland. Das müsse doch zu denken geben.

Und auch **Kremer** verwies auf die gesellschaftlichen Notwendigkeiten, all jene in den Arbeitsmarkt zu integrieren, die mit schlechteren Chancen starten. Dies sei allein schon in Folge der demografischen Entwicklung notwendig. Eine Möglichkeit zur nachträglichen Herstellung von Chancengleichheit sei die berufliche Nachqualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Diese gelte es deutlich stärker als bisher zu fördern und hierfür einen geeigneten finanz- und förderrechtlichen Rahmen zu schaffen. Daneben plädierte er für eine praxisorientierte Schule, die die jungen Menschen besser auf das Berufsleben vorbereitet, zum Beispiel auch durch eine verbesserte Zusammenarbeit von Institutionen der Berufsbildung mit den allgemein bildenden Schulen. Es gehe darum, Handeln zu lernen. Das sei ohnehin der Ansatz, der weiterführt. Denn Lernen durch Zuhören funktioniert nicht.

Was die berufliche Bildung angeht, waren die Positionen deutlich kontroverser. Für **Barbara Dorn** stellt sich die Situation so dar: Unternehmen sind für Ausbildung des Nachwuchses zuständig. Und sie wählen die aus, von denen sie

glauben, dass sie die Ausbildung schaffen. Und da die Ausbildungsberufe eher anspruchsvoller werden, sind schon gute Eingangsqualifikationen nötig. Das sei aber nicht nur für die Unternehmen der richtige Weg, sondern auch für junge Menschen mit schlechteren Leistungen. Sie würden bald frustriert aufgeben. Sie in eine Ausbildung zu nehmen, wäre ein vorprogrammiertes Scheitern.

Sie plädierte für einen anderen Weg, der auch bereits gegangen werde. Es müssen Berufsprofile entwickelt und umgesetzt werden, die weniger theorielastig sind und mehr auf praktische Fähigkeiten setzen. In den beiden letzten Jahren sind etwa die Berufsbilder Maschinen- und Anlagenführer, Fahrradmonteur und Änderungsschneider entstanden. Das sind zweijährige Ausbildungsberufe, auf denen dann weiter aufgebaut werden kann. Derzeit, so **Dorn**, werde an einem Profil Speiseeishersteller gearbeitet. Das sind praktische, theorieentlastete Berufe, die keine perfekte Sprachbeherrschung voraussetzen, aber sichere Beschäftigungsperspektiven bieten. Bei Existenz solcher Berufe könnten die Unternehmen auch mehr leistungsschwächere Jugendliche ausbilden.

Ein solcher Weg gehe, so **Lale Akgün** „von einem defizitären Bild von Migrantenkindern aus. Die können schneidern, Eis verkaufen oder die Türken können auf Hochzeiten Musik machen. Ich will mich damit nicht abfinden.“ Das stabilisiere das Zwei-Klassen-System. Es gehe auch nicht um die ausländische Bevölkerung, sondern um Menschen, die nach dem Staatsangehörigkeitsrecht deutsche Staatsbürger sind.

Da in Deutschland 50 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit 15 Jahren nicht über die Kompetenzstufe eins im PISA-Test hinauskommen, so **Dorn** in einer Entgegnung, müsse von einer defizitären Situation gesprochen werden. Niemand dürfe die Augen davor verschließen. Vielmehr gelte es, an dem Problem in Familie, Kindergärten und Schule entschlossen zu arbeiten.

Volker Roßocha verwies in dieser Debatte auf die gesellschaftlichen Folgen: Es könne nicht

darum gehen, soziale Mobilität zu verhindern. In Deutschland wird bald die Hälfte der Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben. Diese Jugendlichen müssen in die Gesellschaft integriert werden und ihnen muss die Chance auf eine Ausbildung gegeben werden. Ein modularer Ansatz sei schon der richtige Weg. Nur das Ziel muss klar sein, und das könne nur lauten: „Lieber eine längere Ausbildung als Schmalspurberufe, die keinen Aufstieg aus einem schlechten sozialen Milieu bieten. Den Mechanismus, dass Eltern ihre schlechte soziale Situation an ihre Kinder weitergeben, müssen wir durchbrechen.“

Ein Weg, wie auch Jugendliche mit schwächeren schulischen Leistungen eine Ausbildung machen können, müsse ein Rahmen sein, der ihnen Grundqualifikationen vermittelt – so **Ulrich Gawellek**. Das könne durchaus im Rahmen des dualen Systems geschehen und über Anreize gesteuert werden. Eine Möglichkeit wäre die zielgerichtete Nutzung von Ausbildungsverbünden.

Die Idee griff **Manfred Kremer** auf. Es müsse ein System geschaffen werden, in dem alle eine qualifizierte Berufsausbildung beginnen können oder über Einstiegswege dorthin gelangen können. In Deutschland habe man sich zu lange darauf verlassen, dass es genügend betriebliche Ausbildungsplätze gibt. Das ist offenbar nicht der Fall. Warteschleifen bringen am Ende nicht viel. Deshalb müsse nach Wegen gesucht werden. So könnten Verbünde zum Beispiel aus Berufsschulen und kleinen Betrieben organisiert werden. Nur müssten die jährlichen Mittel von über drei Milliarden Euro, die derzeit die Warteschleifen aufbauen, anders verteilt werden.

Gegen Ende der Podiumsdiskussion entzündete sich eine Debatte noch einmal um die Themen Sprache und Diskriminierung. Ein Teilnehmer bezog sich auf die Unruhen in den französischen Vorstädten und die sich daran anknüpfende Diskussion um Integration hier. Integration wurde aus seiner Sicht dabei auf die Sprachbeherrschung verengt. Aber gerade die jungen

Franzosen, die die Unruhen ausgelöst hatten, sprachen alle Französisch und waren im Übrigen französische Staatsbürger. Sein Vorschlag: über eine interkulturelle Öffnung der Betriebe oder auch ein Cultural Mainstreaming die Integration voranbringen. Kulturmittler in den Betrieben könnten erstens potenzielle kulturell bedingte Konflikte schlichten und zweitens dazu beitragen, in einer globalisierten Welt neue Geschäftsfelder und Kundenkreise zu erschließen.

Für **Barbara Dorn** klingt die Idee eines Kulturmittlers zumindest für Klein- und Mittelbetriebe „ziemlich luxuriös“. Daneben seien die Betriebe erfahrungsgemäß der Ort in der Gesellschaft, wo es nur wenige Konflikte gibt. Der Kern des Problems sei einfach, dass die deutsche Sprache beherrscht werden muss. In Familien mit Migrationshintergrund, so **Dorn**, müsse zweisprachig gelebt und von klein auf auch die deutsche Sprache konsequent benutzt und eingeübt werden.

Dies wiederum rief eine DiskutantIn auf den Plan. Frau Dorn habe ein falsches Bild im Kopf. 70 bis 80 Prozent der ausländischen Jugendlichen sind in Deutschland geboren. Der überwiegende Teil spreche gut Deutsch – gemessen an der Alters- und Schichtzugehörigkeit. Anders lasse sich das nicht messen. Diese jungen Menschen, die gut Deutsch können, haben nach Aussagen einer Studie des BIBB und der BA eine halb so große Chance auf einen Ausbildungsplatz wie Deutsche. Niemand – so die Teilnehmerin – könne ihr erzählen, dass Stellen in der Wirtschaft nach universalistischen Kriterien vergeben werden. Es werden andere Kriterien hinzugezogen. Und da gehe es konkret um Diskriminierung. Die wird nicht dadurch gelöst, dass Kinder durch frühkindliche Erziehung an die deutsche Sprache herangeführt werden, so wichtig dies auch ist.

Ergänzt wurde das durch ein Argument einer anderen Teilnehmerin: Diskriminierung könne leicht in der Arbeitsmarktsituation versteckt werden. Den Satz „Ihr könnt immer noch nicht genug Deutsch“ kann man immer aufs Neue wiederholen.

Ob man vielleicht aus der Frauenförderung lernen könne, wurde gefragt: Bei gleicher Qualifizierung werden Migrantinnen und Migranten bevorzugt eingestellt.

Das würde aus Sicht **Ulrich Gawelleks** das Problem nicht lösen. Die Überwindung von Diskriminierung und Vorurteilen sei ein gesellschaftlicher Prozess, der befördert wird, wenn es ökonomisch aufwärts geht. Nur – so **Volker Roßocha** – sollte man nicht auf einen ökonomischen Aufschwung warten. Vielmehr sei dringend eine Debatte darüber nötig, wie Diskriminierungen entstehen und wie sie strukturiert sind. Es gebe derzeit eine Zunahme an fremdenfeindlichen Vorurteilen bis weit in die politische Mitte hinein. Das – so Roßocha – ist eine Gefahr für unsere demokratischen Strukturen. **Lale Akgün** plädierte schließlich dafür, endlich das Antidiskriminierungsgesetz auf den Weg zu bringen. **Akgün**: „Natürlich kann man Antidiskriminierung nicht gesetzlich verordnen. Aber ich glaube, dass ein Gesetz die Menschen diszipliniert, anders mit Dingen umzugehen. Wenn zehn Euro die Menschen dazu bringen, den Sicherheitsgurt im Auto anzulegen, dann sollte man darüber nachdenken, wie sich ein Gesetz auswirkt.“

Manfred Kremer knüpfte abschließend noch einmal an die Fragestellung berufliche Bildung an: „Wir sollten die duale Berufsausbildung nicht aufgeben, die bleibt der Kern. Immerhin werden auch heute noch jedes Jahr nahezu 600.000 Ausbildungsverträge abgeschlossen. Weltweit ist das einmalig, dass Betriebe sich so engagieren. Aber wir brauchen vernünftige Alternativen, die auf der Grundlage von anerkannten Ausbildungsberufen mit innovativen Kombinationen von Schule und Betrieb denjenigen, die ausbildungsfähig sind, aber jetzt keine Chance zum Einstieg haben, eine Chance bieten, innerhalb von drei Jahren ihren Berufsbildungsabschluss zu machen.“ Gleichzeitig plädierte er dafür, in der beruflichen Bildung stärker an den Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund anzusetzen, auch an ihren interkulturellen Fähigkeiten.

Referent/innen, Autor/innen, Tagungs- und Diskussionsleitung

Dr. Lale Akgün, MdB, SPD-Bundestagsfraktion

Dr. Monika Bethscheider, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Oliver Boeff, Training & Consulting, Köln

Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning, Institut für Migrationsforschung, interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachdidaktik, Universität Duisburg/Essen

Ulrich Degen, Leiter des Arbeitsbereichs 2.4, Bildungsverhalten, Berufsverläufe, Zielgruppenanalysen des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

Joachim Dellbrück, Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen (GFBM e.V.), Berlin

Ralf Dorau, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dr. Barbara Dorn, Abteilungsleiterin Berufliche Bildung beim Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände, Berlin

Ferdos Forudastan, Frankfurter Rundschau

Dr. Ulrich Gawellek, Bereichsleiter Aktive Arbeitsförderung, Bereich PP2, Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg

Dr. Mona Granato, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Katrin Gutschow, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Karola Hörsch, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Ralf Hoffmann, Mediation/Teamentwicklung, Rösrath

Manfred Kremer, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

Bernd Mansel, Medienbüro Arbeitswelt, Berlin

Dr. Ursula Mehrländer, Leiterin der Abteilung Arbeit und Sozialpolitik, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn/Berlin

Volker Roßocha, Deutscher Gewerkschaftsbund, Leiter des Referats Migrationspolitik, Berlin

Herbert Rüb, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik GmbH (INBAS), Hamburg

Franz-Xaver Schapfel-Kaiser, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Gert Schlender, Arbeitsagentur Bonn

Günther Schultze, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik, Leiter des Gesprächskreises Migration und Integration, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn

Anke Settlemeyer, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dr. Joachim Gerd Ulrich, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Ismail Yigit, Bonn

Veröffentlichungen

In der Reihe „Gesprächskreis Migration und Integration“ sind erschienen:

- Prekäre Arbeit – Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse*
- Demokratische Strategien zur Bekämpfung des Rechtsextremismus – Politische Auseinandersetzung intensivieren, Zivilgesellschaft aktivieren, Abwehrbereitschaft stärken* (als Broschüre erhältlich, kostenlos zu bestellen unter claudia.unkelbach@fes.de)
- Berufliche Qualifizierung und Eingliederung in den Arbeitsmarkt: Aufgaben der Aussiedler- und Integrationspolitik*
- Vom Brain Drain zum Brain Gain – Die Auswirkungen der Migration von Hochqualifizierten auf Abgabe- und Aufnahmeländer*
- Von Förderprogrammen zu Mainstreamingstrategien – MigrantInnen als Kunden und Beschäftigte des öffentlichen Dienstes*
- Islamische Vereine und Verbände in Deutschland*
- Islamisches Alltagsleben in Deutschland*
- Integrations- und Antidiskriminierungspolitik in Einwanderungsgesellschaften: Zwischen Ideal und Wirklichkeit der Demokratie*
- Zur Lage der Flüchtlinge in Deutschland*

Weitere Publikationen zum Thema Migration und Integration aus der Abteilung Arbeit und Sozialpolitik: (eine Auswahl)

- Europäische Einwanderungs- und Flüchtlingspolitik.* Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 97
- Neue Wege der Aussiedlerintegration: Vom politischen Konzept zur Praxis.* Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 94
- Integration und Integrationsförderung in der Einwanderungsgesellschaft.* Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 91
- Perspektiven der neuen Aussiedlerpolitik.* Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 86
- Ghettos oder ethnische Kolonien? Entwicklungschancen von Stadtteilen mit hohem Zuwandereranteil.* Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 85

Diese Publikationen sind bereits vergriffen.

Sie können sie über die Digitale Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung online herunterladen.

www.fes.de
Bibliothek

www.fes.de/aspol

